



Diplomová práce

Možnosti využití literárního textu ve výuce cizího jazyka na SŠ a II. stupni ZŠ

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Anglický jazyk
Německý jazyk

Autor práce:

Bc. Adéla Fólová

Vedoucí práce:

Dr. phil. habil. Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.
Katedra německého jazyka

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Možnosti využití literárního textu ve výuce cizího jazyka na SŠ a II. stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Adéla Fólová
<i>Osobní číslo:</i>	P21000729
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Anglický jazyk Německý jazyk
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra německého jazyka
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce je zaměřena především na zasazení literárního kontextu do běžné výuky německého jazyka. Vychází přitom z předpokladu, že literární text mnohdy pracuje s různými herními postupy, které v určité formě mohou být využity i didakticky: od zvukomalby a slovtvorných technik přes větné permutace až k širokým možnostem popisů předmětů či stylovým posunům. V rámci praktické části práce bude prezentováno několik návrhů/souborů cvičení s literárními texty a postupy, které se zároveň opírají o různé složky jazyka (fonologie, syntax, morfologie), dále bude otestována možná realizace těchto postupů ve školní praxi. Práce se dále zaměří na momentální stav začleňování literatury do výuky němčiny (2. stupeň ZŠ či SŠ) na českých školách.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

němčina

Seznam odborné literatury:

Koppensteiner, Jürgen und Eveline Schwarz: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag, 2012.

Krist, Stefan, Patricia Brooks und Günter Vallaster: *Das literarische Sprachlabor: Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 2009.

Mainusch, Herbert: *Literatur im Unterricht*. München: Fink, 1979.

Standke, Jan: *Gegenwartsliteratur im Unterricht*. Leipzig: Reclam, 2022.

☰ Standke, Jan: *Literatur im Unterricht: Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*.

Waldmann, Günter: *Literatur zur Unterhaltung: Unterrichtsmodelle zur Analyse und Eigenproduktion von Trivilliteratur*. Rowohlt, 1980.

Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik; Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

Willenberg Heiner: *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg, 1987.

Vedoucí práce:

Dr. phil. habil. Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.

Katedra německého jazyka

Datum zadání práce:

21. března 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Dr. phil. habil. Mgr. Pavel Novotný,
Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování:

Mé poděkování patří Dr. phil. habil. Pavlu Novotnému, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a vstřícnost při konzultacích a zpracování této práce.

Annotation

Die Diplomarbeit behandelt den Einsatz literarischer Texte (insbesondere mit Texten der experimentellen Poesie) im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Um die experimentelle Poesie näherzubringen, werden die Kerngedanke dieser Strömung erläutert, die u.a. mit dem Phänomen des Sprachspiels eng zusammenhängen. Ferner wird die Rolle literarischer Texte und deren Funktion im Fremdsprachenunterricht behandelt. Unter den methodologischen Fragen wird die Problematik des kreativen Unterrichts, der Autonomie der Lernenden und der Fehlertoleranz kurz erörtert. Im praktischen Teil werden die Texte der experimentellen Poesie hinsichtlich deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht analysiert. Diese stellen die Grundlage für die vier vorgelegten Unterrichtsmodelle dar.

Schlüsselwörter:

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht, Sprachspiel, experimentelle Poesie, kreativer Unterricht, Literaturdidaktik.

Anotace

Diplomová práce se zabývá využitím literárních textů (konkrétněji s texty experimentální poezie) ve výuce německého jazyka jako druhého cizího jazyka. Aby bylo možné osvětlit podstatu experimentální poezie, jsou v práci popsány její základní východiska, která úzce souvisí mj. s fenoménem jazykové hry. Dále je popsána role literárních textů a jejich funkce ve výuce cizího jazyka. V rámci metodologických otázek je diskutována problematika kreativního vyučování, autonomie žáka a tolerance chyby. V praktické části jsou analyzovány vybrané texty experimentální poezie s ohledem na jejich využití ve výuce. Tyto texty jsou východiskem čtyř předložených výukových modelů.

Klíčová slova:

Literární text ve výuce cizího jazyka, jazyková hra, experimentální poezie, kreativní vyučování, didaktika literatury.

Abstract

The master thesis deals with a literary text (particularly with texts of experimental poetry) and its use in foreign language classes – German as a foreign language. In order to clarify the character of experimental poetry, the principles of this movement are described. These are closely connected to the phenomenon of language games. Further, the role of literary and its functions within the foreign language teaching are dealt with. The methodology matters concern creative teaching, learner autonomy and error tolerance. The chosen texts of experimental poetry are analysed with regard to its application in foreign language lessons. On these texts the four presented lesson plans are based.

Keywords:

Literary text in foreign language classes, language game, experimental poetry, creative teaching, methodology of literature.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	10
2	THEMA DER ARBEIT UND STAND DER FORSCHUNG.....	12
3	EXPERIMENTELLE UND KONKRETE POESIE: ZU DEN GRUNDPRINZIPIEN	19
3.1	SPRACHMATERIAL	24
3.2	TEXT ALS OBJEKT	26
4	SPRACHSPIEL	28
5	EINIGE BASISPROBLEME IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	34
5.1	ROLLE DES LITERARISCHEN TEXTES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	34
6	ZU METHODOLOGISCHEN FRAGEN DES UNTERRICHTS	40
6.1	KREATIVER UNTERRICHT	40
6.2	AUTONOMIE DES LERNENDEN	41
6.3	FEHLERTOLERANZ	42
7	PRAKTISCHER TEIL	43
7.1	REISE (ERNST JANDL).....	46
7.2	46MAL AUGEN, EINE AUGENGESCHICHTE IN 3 AKTEN, 2. AKT (KONRAD BALDER SCHÄUFFELEN).....	50
7.3	BAUM KIND HUND HAUS (EUGEN GOMRINGER).....	57
7.4	AUF DEM LAND (ERNST JANDL)	64
7.5	UMSETZUNG DES UNTERRICHTSMODELLS III.....	70
8	FAZIT.....	81
9	LITERATURVERZEICHNIS	83
	LISTE DER ANHÄNGE.....	88
	ANHANG 1	89

1 Einleitung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht an der zweiten Stufe der tschechischen Grundschulen und an den Mittelschulen. Der Fremdsprachenunterricht (weiter als FSU) wird ständig erneuert, es werden neue Methoden und Verfahren zu einer effektiveren Sprachaneignung angeboten und umgesetzt. Man bemüht sich darum, eine erfrischende Einstellung zu Fremdsprachen zu unterstützen und den Fremdsprachenunterricht (vor allem an Grund- und Mittelschulen) so einzurichten, dass der Lernprozess so ungezwungen wie möglich verläuft. Wenigstens wird dies im Rahmen dieser Diplomarbeit als einer der Voraussetzungen für den zukünftigen, ständig entwickelnden Fremdsprachenunterricht angesehen.

Diese Arbeit nimmt sich vor, im DaF-Unterricht den literarischen Kontext einzusetzen. Zum Zwecke dieser Arbeit wird das literarische Phänomen *Konkrete Poesie* ausgewählt, von dem der praktische Teil dieser Arbeit ausgeht.

Dieses didaktische Thema – Literatur im DaF-Unterricht – wird mit Rücksicht auf mehrere Aspekte des Fremdsprachenunterrichts bearbeitet. Um dieses Thema im Rahmen der (tschechischen) Bildung und der Lage, was den DaF-Unterricht an den tschechischen Schulen betrifft, gründlich zu deuten, werden im theoretischen Teil folgende Bereiche diskutiert. Erstens werden die Kerngedanken und der Zusammenhang zwischen dem FSU und der Konkreten Poesie behandelt, wobei diese Thematik behandelnde Publikationen und Aufsätze angeführt werden. Daneben wird auch die Problematik der Didaktisierung erläutert und die Nebenziele für diese Arbeit vorgebracht.

Da die „Philosophie“ der Konkreten Poesie ohne die Berücksichtigung ihrer Entstehung kaum zu begreifen ist, konzentriert sich das dritte Kapitel eben auf das literarische Phänomen der Konkreten Poesie und auf die Perspektive ihrer künstlerischen Prinzipien. Diese beziehen das Sprachmaterial und das Konzept des Textes als Objekt ein, die die Grundlage der experimentellen Poesie im Allgemeinen darstellt. Im vierten Kapitel wird besonders das spielerische Element dieses literarischen Phänomens betont, nämlich in Verbindung mit dem Thema *des Sprachspiels*, die für den Einsatz der ausgewählten Texte und deren Didaktisierung grundlegend ist. Das alles kann dazu beitragen, das Potenzial der Konkreten Poesie im Kontext des DaF-Unterrichts klarer zu sehen und die Grundprinzipien der Arbeit zu verstehen.

Im fünften Kapitel wird die Rolle des literarischen Textes im Fremdsprachenunterricht behandelt.

Im Zusammenhang mit dem Einsatz literarischer Texte im FSU werden sowohl die Funktionen des literarischen Textes behandelt als auch die Kompetenzen und Lernziele im Hinblick auf die Rahmenlehrpläne diskutiert. Im Rahmen des sechsten Kapitels wird die Problematik *des kreativen Unterrichts, Autonomie der Lernenden¹ und Fehlertoleranz* nähergebracht, die eine große Rolle während der Arbeit mit literarischen Texten spielen.

Den Ausgangspunkt für den praktischen Teil dieser Arbeit stellen ausgewählte konkrete Texte dar, wobei besonders das spielerische Element dieser Texte betont wird. Es werden insgesamt vier Unterrichtsmodelle beschrieben, die dieses Schaffen thematisieren und in denen nach didaktischer Transformation konkreter Dichtung gestrebt wird.

¹ In dieser Arbeit wird das Maskulinum neutral für beide Geschlechter verwendet, um die Aufzeichnung zu vereinfachen.

2 Thema der Arbeit und Stand der Forschung

Der Titel dieser Diplomarbeit kann auf den ersten Blick eher allgemein wirken. Das lässt sich damit verteidigen, dass der Literaturunterricht ziemlich mehrschichtig ist und jede/r Lehrende Literatur im Fremdsprachenunterricht anders – wenn überhaupt – eingeht. Dies hängt von mehreren Bedingungen ab. Um ein bestimmtes Thema zwecks dieser Arbeit passend zu wählen und zugleich potenziell einen neuen Blick auf die Problematik zu schaffen, wird das literarische Phänomen *experimenteller Poesie*² ausgewählt. Es lässt sich nicht nur didaktisch transformieren, sondern bietet auch weitere Fragen über die aneignende Sprache (und ihre Subsysteme) oder Anregungen für eine eigene Produktion an.

Obwohl das literarische Phänomen Konkreter Poesie als Mittel für Sprachaneignung sowohl häufig im Deutschland als auch in der Tschechischen Republik benutzt wird, strebt diese Arbeit danach, dieses Phänomen im Hinblick auf den gewöhnlichen DaF-Unterricht an tschechischen Grund- und Mitteschulen zu bearbeiten und vorzustellen, wobei einer der Gesichtspunkte gerade das Konzept des Sprachspiels ist. Der Literaturunterricht, wie er im Rahmen dieser Arbeit angesehen wird, soll immer das spielerische Element als eines der entscheidenden Kriterien bei der Auswahl der Lernförderungsmaterialien betrachtet werden.

In diesem Kapitel wird es erklärt, wann die Wende der Didaktisierung konkreter Poesie eintrat und wer in diesem Zusammenhang oft hervorgehoben wird. Um die Diplomarbeit und ihren Inhalt relevant in Kontext der Literaturdidaktik (bezüglich Konkreter Poesie und ihrer Rolle im DaF-Unterricht) setzen zu können, werden jetzt Publikationen und Aufsätze aufgelistet, die sich mit der Rolle Konkreter Poesie und deren Eingliederung in den Unterricht beschäftigen. Fangen wir zuerst mit den Publikationen und Artikeln vom Ausland an.

*Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*³ von Rüdiger Krechel stellt die wesentlichste Publikation zu diesem Thema dar, da sie sich mit dem

² (In: Solt, Mary Ellen: *Concrete poetry; a world view*. Bloomington: Indiana University Press, 1969. S. 7): The term “concrete poetry” is now being used to refer to a variety of innovations and experiments following World War II which are revolutionizing the art of the poem on a global scale and enlarging its possibilities for expression and communication. There are now many kinds of experimental poetry being labelled “concrete” that it is difficult to say what the word means.

³ Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1991.

DaF-Unterricht beschäftigt und bildet deshalb eine der Primärquellen dieser Arbeit. Am Anfang wurde dieses literarische Phänomen seitens der Bildungsinstitutionen eher abgelehnt. Krechel behauptet, dass „die ersten Texte in Schulbüchern und Sammlungen für die Schule ausschließlich aus den Texten der Konkreten Poesie aus dem Beginn der siebziger Jahre stammen“.⁴ Nachdem jedoch neuere Titel veröffentlicht worden waren, die sich mit Konkreter Poesie im DaF-Unterricht beschäftigten, stieg das Interesse. Diese Publikation könnte als ein Handbuch für Lehrer des Deutschen als Fremdsprache angesehen werden, indem der Autor erstens die Entwicklung Konkreter Poesie und zugleich eine *didaktisch-methodische Argumentation* vorliegt. Darüber hinaus stellt Krechel Unterrichtsversuche und Beispiele vor, die die schon besprochene Methodik unterstützen und können auch als Inspirationsquelle für den muttersprachlichen Unterricht dienen. Als der Autor durchlaufend feststellt, dass das Angebot von Texten, die für FSU passen würden, wird eine Liste mit Texten angefertigt, die nach Krechel für das Fach Deutsch als Fremdsprache geeignet sind. Eine andere Publikation von Krechel (und Dietrich Krusche) ist *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*.⁵ – eine Sammlung konkreter Texte, die u. a. den Abbau von Sprachangst betont⁶. Auch im Rahmen eines Seminars an der Universität München im Jahr 1981 sprach Krusche über sprachspielerische Texte,⁷ zu denen eben auch konkrete Texte zuzuordnen sind.

Im Jahr 1979 sprach Harald Weinrich im Rahmen seiner Vorlesung über mehrere Aspekte der Sprachdidaktik, wobei er auch inspirierende Textgebilde Konkreter Poesie betonte. Daneben erklärte er die Problematik der Langweile im Sprachunterricht. Weinrich sah das Potenzial in Eingliederung konkreter Texte in den Sprachunterricht, die das Interesse der Sprachschüler anregen sollten.⁸ Diese Tatsache ist einer der Voraussetzungen, die diese Diplomarbeit berücksichtigt, und zwar das Spiel mit der Sprache. Dass man den Sprachunterricht oft mit Langweile assoziiert, erklärt er aufgrund des Unterschieds zwischen einem transitiven und einem metasprachlichen Gebrauch der

⁴ Vgl. Krechel, 1991. S. 25.

⁵ Krechel, Rüdiger. und Dietrich Krusche: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Inter Nationes, 1984.

⁶ Rezension von Freund, Andreas und Winkler A. Erreichbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-1986-130311/html>

⁷ Vgl. Krechel, S. 60.

⁸ Vgl. Ebd, S. 55.

Sprache.⁹ In seinem Aufsatz erwähnt Weinrich einige Autoren, die in siebziger Jahren Lesebücher mit konkreten Gedichten für Zwecke des Sprachunterrichts vorliegen, bspw. Rinke (1976): Literarischer Text im Unterricht. Lehrmaterialien zu „Deutsch als Fremdsprache II“, Andriolo (1977): Die Behandlung eines modernen literarischen Textes als Einführung brasilianischer Studenten in das Studium der konkreten Poesie (1977), Schmidt (1972): konkrete dichtung – texte und theorien, Rückert/Schuler (1974): Konkrete Poesie im 5. bis 10. Schuljahr. Textheft und Begleitheft. In seinem anderen Beitrag – *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*¹⁰ – stellt sich Weinrich Fragen nach Relevanz oder Zweck literarischer Texte hinsichtlich der Ansprüche an die DaF-Lernenden.

Doris Schmieder und Gerhard Rückert verfassten eine andere Arbeit, die sich mit diesem Thema beschäftigt, und zwar *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie*.¹¹ Es werden sowohl Unterrichtsbeispiele als auch Schülerbeiträge vorgelegt. Die Autoren fragen nach dem Zusammenhang zwischen Konkreter Poesie und Kreativität und nach methodischen Möglichkeiten, die sich für den Lehrer ergeben.¹²

Eine allgemeinere Ansicht konzipiert Winfried Pielow in *Dichtung und Didaktik*.¹³ Dem Autor geht es darum, *Formen der Dichtung aus einer bestimmten Perspektive, eben der didaktischen, sichtbar zu machen*.¹⁴ Laut Pielow ist Dichtung in Beziehung zu Erziehung und Ausbildung relevant und deshalb hat im Rahmen der Bildung ihren rechtmäßigen Platz. Auf das dichterische Schaffen wird hier eher aus der erziehenden und pädagogischen Perspektive eingegangen, wobei Pielow doch den „Spielcharakter“ der Dichtung in Bezug nimmt.¹⁵ In *Foreign Language Annals* wurde 1972 ein kurzer Beitrag¹⁶ von Joyce C. Rollinson publiziert,

In der Abhandlung von Doktorin Renata Kozieł werden Einsatzmöglichkeiten der Konkreten Poesie im FSU besprochen und es wird erklärt, dass *der Einsatz von Texten*

⁹ Weinrich, Harald: *Von der Langweile des Sprachunterrichts*. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 170.; Mehr dazu siehe Kapitel Sprachspiel

¹⁰ Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche VerlagsAnstalt. 1985. S. 246-264.

¹¹ Schmieder, Doris und Gerhard Rückert: *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie. Spielen und Lernen mit Konkreten Texten*. 1977.

¹² Schmieder, Doris und Gerhard Rückert: *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie*. Freiburg: Herderbücherei. 1977. S. 4.

¹³ Pielow, Winfried: *Dichtung und Didaktik*. Bochum: Kamp. 1963.

¹⁴ Vgl. Pielow, S. 7.

¹⁵ Vgl. Ebd. S. 13.

¹⁶ Rollinson, Joyce C. *Concrete Poetry in the Beginning Foreign Language Class*. In: *Foreign Language Annals*. Dec 1, 1972; 6, 2.

*konkreter Poesie im FSU bereits auf Anfängerniveau grundsätzlich sinnvoll und erfolgversprechend ist.*¹⁷ Im Artikel von Orhan Ozmüt¹⁸ wird allerdings auf einen anderen Aspekt der Didaktisierung konkreter Poesie eingegangen, und zwar Bearbeitung solcher Texte in DaF-Lehrwerken. Einesteils erforscht Ozmüt die sprachlichen Ziele, die mittels konkreter Texte erreicht werden sollen, andernteils werden sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten der analysierten Lehrwerke erwähnt. In einer kroatischen Diplomarbeit¹⁹ wird Verwendung von Ernst Jandls Gedichten im muttersprachlichen und im DaF-Unterricht erörtert und Unterrichtsentwürfe für Grundschule und Gymnasium vorgelegt. Hinsichtlich des interkulturellen Lernens im Rahmen des DaF-Unterrichts werden konkreter Texte und deren Einsatz im Unterricht in der Magisterarbeit von Umut Balci²⁰ behandelt. Auch im Beitrag von Mehmet Ünlüsoy²¹ werden Funktionen von konkreten Texten im DaF-Unterricht und angestrebte Lernziele aufgelistet; daneben werden Möglichkeiten der Didaktisierung von ausgewählten Beispielen (bspw. Gedichte von Ernst Jandl, Günter Kunert oder Rudolf Otto Wiemer) präsentiert.

Auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik des Deutschen in der Tschechischen Republik gewinnt Literaturdidaktik immer mehr an Beliebtheit. Jedoch die in dieser Arbeit fokussierte literarische Strömung – experimentelle Poesie im Allgemeinen – wird bisher im Hinblick auf DaF-Unterricht eher ungenügend diskutiert, obwohl einige berühmte Gedichte in Lehrwerken bereits angewandt werden. Um einen umfassenden Überblick von Publikationen und Abhandlungen zu diesem Thema zu leisten, werden neben den zahlreichen Quellen vom Ausland auch die von tschechischen Autorinnen angeführt.

¹⁷ Koziel, Renata: *Zum kreativen Umgang mit den Texten konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht für Anfänger*. In: *Lingua ac communitas*. Heft 8. Poznan, 1998. S. 55-66.

¹⁸ Ozmüt, Orhan: *Konkrete Poesie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (1), 181-206. 2005. Erreichbar unter: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-2390-3382.pdf>

¹⁹ Zeman, Karlo: *Ernst Jandl und konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Zagreb, 2016. Diplomarbeit. Erreichbar unter: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7035/1/Diplomarbeit%20-Jandls%20Poesie%20im%20DaF%20Unterricht%20pdf.pdf>

²⁰ Balci, Umut: *Konkrete Poesie im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung anhand deutscher und türkischer Texte*. München: Grin Verlag, 2010.

²¹ Ünlüsoy, Mehmet: *Konkrete Poesie im Deutschunterricht: Überlegungen zum Thema neuere deutsche Geschichte*. In: *Sayı 1* (2005), S. 35-48. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005. Erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93036>

Tschechische Professorin Věra Janíková trug zu der hier besprechenden Problematik viel bei, als sie 2002 *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*²³ verfasste. Wie es in der Zusammenfassung angeführt wird, einer der Schlussthesen dieser Dissertation sind Relevanz und Nützlichkeit von Anwendung literarischer Texte im FSU.²⁴ Das betreffende Thema wird aus Sicht des FSU im Rahmen des tschechischen Bildungssystem erörtert. Es werden sowohl die sprachlichen Fertigkeiten in Anschlag gebracht als auch umliegende Sachverhalte wie Motivation der Lernenden, ästhetisches Empfinden oder Angstabbau während des FSU. Janíková erklärt den Begriff Konkreter Poesie und deren Entwicklung und Arten. Darüber hinaus fasst sie dies in der Rolle des Zieles und des Mittels im FSU zusammen. Es werden Entwicklung von intensivem Lesen, Sprechen, Schreiben, phonetischer Kompetenz oder Einübung und Wiederholung des Wortschatzes erklärt und methodische Einsätze bei der Arbeit mit konkreten Texten vorgelegt. Die Frage *Wann kommt Konkrete Poesie im Fremdsprachen Unterricht vor* antwortet sie so, dass lyrische Texte heutzutage populär sind. Als Gründe dafür erwähnt sie Originalität, Übersichtlichkeit, kurze Form und anwesendes spielerisches Element der Texte. Zugleich wird betont, dass entscheidende Faktoren für eine gelungene Arbeit mit konkreten Texten didaktische Vorbereitung und Bekanntmachen mit dem Entstehungs- und Entwicklungskontext sind.²⁵

Die im Jahr 2015 publizierte Dissertation *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*²⁶ orientiert sich an Konkrete Poesie im Unterricht des Französischen als Fremdsprache; das erforschte Problem ist literarische Kommunikation französischer konkreter Texte (oder übersetzter tschechischer Gedichte) seitens der Studierenden. Die gewonnenen Daten über Rezeption konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht wurden dazu verwendet, um „diese Gattung in den Fremdsprachenunterricht sinnvoll einzugliedern und den Umgang mit Poesie, bzw. mit einem literarischen Text, effektiver zu machen“.²⁷

An demselben Lehrstuhl wie diese Diplomarbeit wurde im Jahr 1995 die Abschlussarbeit *Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Ein fachdidaktischer*

²³ Vgl. Janíková, Věra: *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Masaryk-Universität Brno. 2002.

²⁴ Vgl. Ebd. S. 101.

²⁵ Vgl. Ebd. S. 47.

²⁶ Divišová, Lucie: *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*. Dissertation. Karls-Universität, 2015.

²⁷ Vgl. Ebd, S. 12.

*Überblick*²⁸ verfasst. Es werden die potenzielle Funktion, Lernziele und das methodische Verfahren im Zusammenhang mit konkreten Texten behandelt. Im Rahmen der Arbeit wurde ein Unterrichtsentwurf beschrieben und realisiert. Eine Diplomarbeit²⁹, die an dem Lehrstuhl für Germanistik der Karls-Universität verteidigt wurde, versucht die in Theresienstadt von Kindern und Erwachsenen geschriebenen Gedichte im Rahmen des DaF-Unterrichts (an Grundschulen) zu bearbeiten. Eines der hier entworfenen Unterrichtsmodelle thematisiert konkrete Texte von Christian Morgenstein, Eugen Gomringer und Ernst Jandl.

Zwei folgende Abschlussarbeiten beschäftigen sich zwar mit der experimentellen Poesie im Unterricht des Tschechischen und im Kunstunterricht, dennoch können zur Thematik der Poesie im DaF-Unterricht sehr viel beitragen, weil beide sowohl die Einstellung zur Poesie vonseiten der Lehrenden als auch die Rolle der Literatur im Unterricht andiskutieren. Die erste nennt sich *Ex_perimentální poesie. Příručka pro učitele*³⁰ und legt insgesamt neunzehn Gedichtinterpretationen vor; einige werden im Kunstunterricht realisiert. Obwohl sich die Autorin eher auf die ästhetische Seite der Gedichte konzentriert, manifestieren die vorgelegten Interpretation die Tendenzen der experimentellen Poesie und können als Inspiration für Unterrichtseinheiten (bspw. Fremdsprachenunterricht) benutzt werden. Die zweite Arbeit³¹ erklärt Möglichkeiten der experimentellen Poesie (und der Avantgarde) und deren Beitrag zum kreativen Schreiben. Die allerletzte Arbeit, die Literaturdidaktik im DaF-Unterricht behandelt, betrachtet das Thema umfangreich und deshalb kann sie als eine Einführung in dieser Thematik im Rahmen des tschechischen Ausbildungssystems angesehen werden.³²

Die Auflistung von Publikationen, Aufsätzen und Abschlussarbeiten soll ermöglichen, diese Arbeit in den Kontext der Literaturdidaktik im DaF-Unterricht zu situieren und an die inzwischen publizierten Arbeiten anzuknüpfen.

Zentralideen und Nebenziele der Diplomarbeit

²⁸ Holubová, Lenka: *Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: ein fachdidaktischer Überblick*. Abschlussarbeit. Technische Universität Reichenberg. 1995.

²⁹ Doležalová, Anna: *Poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka*. Diplomarbeit. Karls-Universität, 2022.

³⁰ Zágnerová, Ivana: *Ex_perimentální poezie. Příručka pro učitele*. Diplomarbeit. Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Aussig an der Elbe. 2009.

³¹ Kuběnský, Petr: *Přínosy postupů experimentální poezie pro rozvoj literárních kompetencí*. Bachelorarbeit. Masaryk-Universität Brno. 2010.

³² Klossová, Martina: *Literarische Texte im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Palacky-Universität Olmütz. 2016.

Wie bereits erwähnt wurde, die Eingliederung von Texten der experimentellen Poesie im DaF-Unterricht als solche ist nichts Neues und es wurde von Sprachwissenschaftlern, Didaktikern und Lehrern zu diesem Thema inzwischen vieles vorgelegt und geäußert. Diese Diplomarbeit strebt jedoch danach, diese Problematik ein wenig spielerischer und kreativer aufzufassen. Schauen wir uns jetzt die Zentralideen und Nebenziele dieser Arbeit an.

Diese Arbeit nimmt sich vor, Poesie im DaF-Unterricht zu akzentuieren. Der theoretische Teil konzentriert sich zuerst auf die Grundprinzipien der experimentellen und der Konkreten Poesie. Es wird darum bemüht, die Sprache als Material zu erfassen und dies später mithilfe von konkretistischen Texte (die im praktischen Teil behandelt werden) zu demonstrieren. Außerdem wird der (konkretistische) Text kurz als Objekt angeschaut.

Einen wichtigen Aspekt dieses didaktischen Themas stellt das Phänomen *des Sprachspiels* vor. Dies fördert eine kreative Herangehensweise und eine unwillkürliche Sprachaneignung, worauf diese Arbeit hinweisen sollte.

Im Kapitel *Einige Basisprobleme im Fremdsprachenunterricht* wird darum bemüht, den Kontakt mit der deutschen Sprache und deren Aneignung im gegenwärtigen FSU zu bestimmen. Im Hinblick auf Kreativität und eine spielerische Sprachaneignung wird kurz auf die Rolle des literarischen Textes im FSU eingegangen – ob und wie ein literarischer Text zur Sprachaneignung beiträgt. Der FSU wird dann in Verbindung mit den sich entwickelnden Kompetenzen und Lernzielen ausgelegt. Schließlich wird die Eingliederung von Texten der experimentellen Poesie aus der methodologischen Perspektive betrachtet.

Anhand der theoretischen Grundlagen werden im praktischen Teil die Unterrichtsmaterialien präsentiert, die auf den Texten der experimentellen Poesie aufgebaut sind. Die ausgewählten Texte werden mit Rücksicht auf das Sprachspiel und kreative Sprachaneignung behandelt. Eines der Nebenziele ist, sowohl die DaF-Unterrichtsauffassung in Bezug auf Interdisziplinarität zu erfassen als auch die Palette der Unterrichtsaktivitäten zu erweitern.

3 Experimentelle und Konkrete Poesie: Zu den Grundprinzipien

Dieses Kapitel wird der *experimentellen* bzw. der *Konkreten Poesie* und deren Grundprinzipien gewidmet. Wie bereits erwähnt wurde, stellt das literarische Phänomen der Konkreten Poesie (KP) den Schwerpunkt des theoretischen Teils dieser Arbeit dar. Es geht nicht darum, ihre Merkmale und Periodisierung ausführlich zu beschreiben und wichtige Vertreter vorzustellen, sondern dieses Thema in engeren Verbindungen mit dem FSU und dessen Relevanz innerhalb des DaF-Unterrichts zu behandeln und aus der didaktischen Perspektive anzusehen. Deswegen wird dies in der ganzen Arbeit immer im Hinblick auf den FSU besprochen. Manche Abschnitte werden daher um die methodologischen und lingualdidaktischen Erkenntnisse ergänzt, damit klare und relevante Zusammenhänge zwischen den Hauptthemen dieser Arbeit geformt werden können. Die hier erwähnten methodologischen Fragen werden später im Kapitel *Zu methodologischen Fragen des Unterrichts* ausführlich erörtert.

Zum Anfang werden die Prinzipien experimenteller Poesie erläutert, wobei auf die Spezifika der experimentellen und der Konkreten Poesie hingewiesen wird. Daneben wird auch auf die Erscheinung *des literarischen Experiments* eingegangen, was die Prinzipien experimenteller Poesie im Allgemeinen näherbringt. Dieser Teil stellt dann den Ausgangspunkt für das nachfolgende *Sprachspiel*, dessen Grundlage bereits anhand der hier ausgelegten Spezifika manifestiert werden kann. Dies basiert in gewisser Weise auf den Tendenzen des literarischen Experiments und daher ist es grundlegend, diese für die Erläuterung der sprachspielerischen Verfahren zu erklären.

Darüber hinaus werden die Kerngedanken zum Wesen *des Sprachmaterials* nähergebracht. Der Begriff des Sprachmaterials wird erläutert, um seine wesentlichen Merkmale und Bedeutung für das konkretistische Schaffen zu beschreiben. Außerdem wird der Text als Objekt behandelt, das durch das variierende Sprachmaterial eine bestimmte Gestalt gewinnt. Da die Kunst in allen ihren Formen mit der ästhetischen Wahrnehmung und Einwirkung auf Rezipienten zusammenhängt, wird dieses Kapitel sowohl den Konzepten der Informations- und Rezeptionsästhetik und Sprachreflexion gewidmet (wieder mit Rücksicht auf die KP). Schließlich wird das Thema des Sprachspiels behandelt, welches einer der Kerngedanken dieser Arbeit ist.

Die Texte der experimentellen Poesie, die für die Unterrichtsmodelle gewählt wurden, werden im praktischen Teil analysiert. Insgesamt vier analytische Skizzen gewähren

theoretische Grundlagen für die didaktische Umsetzung der Texte im DaF-Unterricht und ergänzen dadurch die unten beschriebenen.

Die Grundprinzipien

In dieser Arbeit werden beide Begriffe – nämlich *experimentelle* und *Konkrete Poesie* – identisch angewandt. Laut des tschechischen Wörterbuchs der Literaturtheorie wird das der Begriff experimentelle Poesie allgemein für jede Poesie verwendet, die sich von den traditionellen Mustern, Gewohnheiten und Normen abkehrt und neue Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten durchsetzt.³⁴ Die Konkrete Poesie wird dann als die Richtung solcher Poesie angesehen, die sich dem *visuellen Material* und *Lautmaterial* (hauptsächlich den Graphemen, Phonemen usw.) zuwendet und dadurch zum eigenen Thema wird.³⁵ Die Bezeichnung eines *konkretistischen* Textes hängt vom thematisierten Material ab. Der Text visueller Poesie³⁶ beruht auf der graphischen Form des Eintrages; der Text auditiver Poesie³⁷ basiert auf Phonemen und allen anderen Lauten (auch Onomatopöie).

Die Klassifizierung eines Textes ist allerdings nicht immer eindeutig und deshalb weist der Begriff der KP häufig auf Mannigfaltigkeit von künstlerischen Innovationen und Experimenten hin, die nach dem Zweiten Weltkrieg erschienen.³⁸ Die Auffassung des literarischen Experiments bezieht sich auf die modernen Tendenzen, die bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet der Kunst vorkamen. Damit werden sowohl die neuzeitlichen Verfahren der literarischen als auch der musikalischen Künstler gemeint. Mit der Bezeichnung „experimentell“ werden *neue Aussagemöglichkeiten* gemeint, die für die moderne Literatur kennzeichnend sind.³⁹ In Bezug auf die vielfachen Kunstbewegungen und Tendenzen wird der Begriff des *Experiments* in den Wortverbindungen experimentelle Kunst, experimentelles Schaffen und *experimentelle Poesie* angewendet. Diese befinden sich in den übergeordneten Bedeutungsverhältnissen zu den „hybriden“ Kunstformen – visuelle, konkrete oder auditive Poesie, die auf traditionelle Verfahren und Kategorien verzichten.⁴⁰ Daneben wird für eine

³⁴ Vgl. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984. S. 104f.

³⁵ Vgl. Ebd. S. 184.

³⁶ *reise* von Ernst Jandl, S. 46.

³⁷ *auf dem land* von E. Jandl, S. 64.

³⁸ Vgl. Vgl. Solt, Mary Ellen: *Concrete poetry; A world view*. Bloomington: Indiana University Press, 1969. S. 7.

³⁹ Vgl. Andreotti, 2022. S. 317.

⁴⁰ Vgl. Krátká, Eva: *Vizuální poezie*. Brno: Host, 2016. S. 98.

experimentelle Kunst die Kunstbewegung gehalten, in der sich um die Wende der 50er und 60er Jahre in Europa mehr und mehr Künstler aus Deutschland, Frankreich, England, Italien oder der Tschechoslowakei engagierten.⁴¹ Im Rahmen der Prinzipien und Verfahrensweisen literarischer experimenteller Kunst wird die Sprache markant fokussiert, wobei mit ihr vielfältig experimentiert und eigentlich gespielt wird.

Da die Konkrete Poesie nicht nur auf den Sprachebenen und also auf den sprachlichen Zeichen basiert, sondern ist für sie eben der visuelle Aspekt grundlegend, kann dies im engeren Zusammenhang mit visueller Poesie betrachtet werden.⁴² Das Visuelle und die (Text)Gestaltung eines Werkes bedingt den Kontakt und den ersten Eindruck, der der Rezipient hat. Das sollte sich dann in der Arbeit mit dem Text und der erwünschten aktiven Teilnahme des Rezipienten spiegeln. In diesem Zusammenhang wird über die sogenannten „Wahrnehmungsformen“ gesprochen, die eben die auditive und visuelle Ebene betreffen.⁴³ Die experimentellen Texte (zu denen die zwecks dieser Arbeit gewählten konkreten Texte natürlich gehören) sind keine Texte ohne Sinn, sondern suchen ihn oder wollen ihn mindestens berühren.⁴⁴ Erst wenn mit der Sprache gespielt wird, wird der Sinn aufgeweckt und entschlüsselt. Zur Rolle des Visuellen äußerte sich Heißenbüttel wie folgt:

Einzelvokabeln und asyntaktisch gebundene Gruppen von Wörtern wurden über die Schreib- oder Druckfläche verteilt. Zusammenhang und Sinn sollte aus der Stellung der Wörter, dem verschieden großen Schriftgrad und ihrer Bewegungsrichtung hervorgehen. Häufig wurde die Wortgruppierung durch Zeichen und Bildelemente unterstützt, wobei sich durchaus reizvolle persönliche Varianten ergaben. [...] In den futuristischen Gedichten soll die bildhafte Zusammenziehung der Typographie die Anschaulichkeit verstärken.⁴⁵

⁴¹ Vgl. Báseň, *Obraz, Gesto, Zvuk. Experimentální poezie 60. let*. Praha: Památník národního písemnictví, 1997. S. 16.

⁴² Vgl. Honegger, Urs: *Wort und Bild in der visuellen Poesie des 20. Jahrhunderts*. Lizentiatsarbeit. Zürich: Universität Zürich. S. 30.

⁴³ Vgl. Pascu-Ringler Eleonora: *Experimentelle Dichtung: Ernst Jandl*. In: Millner Alexandra (Hrsg.): *Experimentieräume in der österreichischen Literatur*. Pilsen: Westböhmische Universität Pilsen, 2019. S. 176.

⁴⁴ Vgl. Krátká, 2016. S. 100.

⁴⁵ Vgl. Heißenbüttel, Helmut: *Über Literatur*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995. S. 82.

In der Konkreten Poesie wird von den traditionellen Gesetzen abgesehen. Diese Tendenz wird sowohl am Sprachmaterial und dessen Modifikation und Minimalisierung als auch an den unkonventionellen Gestaltungen eines Werkes erkannt. Statt den konventionellen Gestaltungen, die eine Vers- und Zeilenanordnung voraussetzen, wird dies von dem inneren System und deren Relationen bestimmt.⁴⁶ Anhand der einzigartigen Struktur, die gleichzeitig die visuelle Ebene bestimmt, gewinnt der so strukturierte Text an Bedeutung. Außerdem wird der anspielungsreiche Charakter des Textes durch solche als experimentell betrachtete Gestaltung noch intensiver.

Wie bereits aufgeführt, die Sprache und deren Zeichen werden in Vordergrund des experimentellen Schaffens gestellt. Das Sprachmaterial wird minimalisiert und ihre Bestandteile werden ohne syntaktische Zusammenhänge verwendet. Mithilfe der Verfahren, die in den experimentellen (bzw. konkreten) Texten am häufigsten zu finden sind, werden die sprachlichen Elemente (Laute, Buchstaben, Worte, Sätze) modifiziert. Durch „Zerlegung, Isolierung, Reduktion, Umformung, Wiederholung, Vertauschung, Auslassung oder Permutation“⁴⁷ wird das Sprachmaterial geändert und dadurch kann es neu aufgefasst werden. Dass das Sprachmaterial oft auf ihre einzelnen Bestandteile reduziert wird, hängt von mehreren Aspekten ab. Es wird behauptet, dass durch die Reduktion „neue Nuancen und Bedeutungsfelder“ entstehen,⁴⁸ mit denen dann experimentiert (gespielt) wird. Die Minimalisierung der Sprache stammt aus den Versuchen der Futuristen, die sich durch „Abschaffung der Syntax, den Gebrauch des Verbs nur im Infinitiv, die Beseitigung von Adjektiv und Adverb, oder Ersatz der Interpunktion durch mathematische Zeichen“⁴⁹ gekennzeichnet.

Informationsästhetik

Die Sprache, wie sie von Konkretisten angesehen wurde, repräsentiert ein multidimensionales System, mithilfe dessen ein strukturalistisches, offenes Kunstwerk geschaffen wird. Die konkretistischen Texte werden anschließend aus der Perspektive *der Informationsästhetik* betrachtet, die in den 1960er Jahren eines der Ausgangspunkte für die Analyse und Interpretation der postmodernen Kunst war. Die Themen und Problematiken, mit denen sich Informationsästhetik beschäftigt, gehen von den

⁴⁶ Vgl. Kopfermann, Thomas: *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974. S. 39.

⁴⁷ Vgl. Pascu-Ringler 2019, S. 181.

⁴⁸ Vgl. Heißenbüttel 1995 S. 79.

⁴⁹ Vgl. Ebd. S. 82, 83.

Erkenntnissen der Kybernetik, Semiotik und Mathematik aus, und betreffen fast alle Kunstbereiche, v.a. Architektur und Literatur.

Als grundlegende Theorien für die Konkrete Poesie und ihre Grundsätze werden vor allem Aufsätze von Max Bense und Abraham A. Moles angesehen. Sie beschäftigten sich mit der Problematik der Informationsästhetik hinsichtlich der Poetik und der neu entstandenen Kunstwerke. Bense und Moles gingen von der Voraussetzung aus, dass informationstechnische Prinzipien auf Ästhetik übertragen werden können.⁵⁰ Bense trug mit seinen theoretischen Erkenntnissen zu einer neuen Auffassung der Sprache bezüglich des Informationsgehalts der Zeichen bei. Er widmete sich eben dem Zeichencharakter und dessen großer Rolle innerhalb der Sprach- und Literaturwissenschaft und hob das Konzept der Informationsästhetik hervor.⁵¹ Dies bezeichnet „moderne Ästhetik, die ästhetische Produkte als Summe informativer Zeichen betrachtet und sie mit mathematisch-informationstheoretischen Mitteln beschreibt.“⁵² Diese ästhetischen Produkte stellen dann den Schwerpunkt für Kunstwissenschaft dar, die – nach Bense – eine exakte messtechnische Grundlage haben soll.⁵³ Eines der Prinzipien der Informationsästhetik ist, dass sie ein schöpferisches Objekt nicht unmittelbar deutet, sondern sie betrachtet und analysiert dies.⁵⁴

Nach Bense muss ein Text als Kunstwerk zwei Voraussetzungen erfüllen, wobei eine von ihnen eben der informationsästhetische Aspekt ist.⁵⁵ Erst wenn die ästhetische Information vermittelt wird (mithilfe angewandter Elemente und deren Anordnung) wird der Text zum sprachlichen Kunstwerk.⁵⁶ In Bezug auf konkretistische Dichtung, die den Text als geschlossene Einheit ansieht, sind Texte der Konkreten Poesie laut informationsästhetischer Grundlagen zum ausführlichen Analysieren gemeint, bevor sie interpretiert werden können. Es ist grundlegend, die Strukturen und Relationen unter den Elementen zu erkennen; erst dann werden Deutungshypothesen formuliert und die Intention des Autors entdeckt.

⁵⁰ Vgl. Müller, Richard und Tomáš Chudý: *Za obrysy média. Literatura a medialita*. Praha: ÚČL AV, 2020. S. 278.

⁵¹ Vgl. Emter, Elisabeth: *Literatur und Quantentheorie*. Berlin: De Gruyter, 1995. S. 273.

⁵² Informationsästhetik. In: *Duden* [online]. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Informationsaesthetik> [Stand: 16.04. 2023]

⁵³ Vgl. *Systemische Räume*. Berlin: De Gruyter, 2017. S. 78.

⁵⁴ Vgl. Bense, Max: *Ästhetische Kommunikation*. In: *Semiotik. Allgemeine Theorie der Zeichen*. Baden-Baden, 1967. S. 18.

⁵⁵ Vgl. Bense, Max: *Teorie textů*. Praha: Oden, 1962. S. 104.

⁵⁶ Vgl. Ebd.

3.1 Sprachmaterial

„Die Art und Weise, wie die Gegenstände im Sachverhalt zusammenhängen, ist die Struktur des Sachverhaltes.“⁵⁷

Mit der These von Ludwig Wittgenstein, einer der einflussreichsten Philosophen des 20. Jahrhunderts wird das Kapitel über die Substanz der Konkreten Poesie – Sprachmaterial – aufgeführt. Dies stellt die Basis für Deutung und Erläuterung der Verfahrensweisen in konkretistischen Texten dar, da Begriffe wie *Wort*, *Text*, *Struktur*, *Elemente* und deren inneren *Relationen* dabei eine große Rolle spielen. Zuerst wird das Hauptelement der Konkreten Poesie – nämlich *das Wort* – fokussiert. Aus Sicht der Konkreten Poesie sind die Wörter als selbstständige Einzelheiten eines Systems anzusehen. Das Sprachmaterial – wie dies die experimentelle Poesie ansieht – gewährt eine Palette von Zeichen, Wörtern, Strukturen und Relationen, mit denen gearbeitet wird. Das Konzept *des Sprachmaterials* ist die Grundlage für beide (Sprach- und Literaturwissenschaft) und bezeichnet die Sprache als Einheit von sprachlichen Elementen mit allen ihren *grammatischen Strukturen und Funktionen*.⁵⁸ Der Sprachwissenschaftler Heymann Steinthal sah dies als *Ensemble der im Sprechen rekurrierenden Elemente*.⁵⁹

Traditionell wird eine Sprache als geschlossenes System angesehen, das inneren Regeln folgt. Diese Regeln – die verbindlich festgelegt sind – beziehen sich auf Einsatz von sprachlichen Elementen auf der morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Ebene. Andererseits wird die Sprache als entwickelnde, in sich ändernde Substanz betrachtet, was mit der *strukturellen* Einstellung zur Sprache zusammenhängt. Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung der Sprache wird in der experimentellen Poesie von den konventionellen Verfahren und Sprachprinzipien abgesehen. Da das Sprachmaterial ohne Einschränkungen bearbeitet werden kann, werden dadurch neue Verfahren und Ansichten in Bezug auf Sprache und deren Elemente entdeckt.

⁵⁷ Vgl. Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. 1922. S. 14.

⁵⁸ Vgl. Petersen, Jürgen: *Fiktionalität und Ästhetik. Eine Philosophie der Dichtung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1996. S. 71.

⁵⁹ Vgl. Knobloch, Clemens: *Geschichte der psychologischen Sprachauffassung in Deutschland von 1850 bis 1920*. Berlin: De Gruyter, 2011. S. 25

Eben die Arten der Struktur und die kreative Gesetzmäßigkeit der Ästhetik der KP sind die hervorragenden Aspekte dieses Schaffens.⁶⁰ Dies verknüpft die Elemente nicht definitiv, sondern mithilfe des Beziehungssystems, in dessen Rahmen eine große Anzahl von „Kompositionen“ ermöglicht und verwirklicht wird.⁶¹ Diese Kompositionen entstehen durch vielfältige Interpretationen, die anhand von Wahrnehmungsprozessen der Rezipienten unbegrenzt gebildet werden können. Die Verfahren und Prinzipien der Konkreten Poesie ergaben sich aus der strukturalistischen bildenden Kunst, die Reduzierung von Bestandteilen eines Kunstwerkes folgte,⁶² wobei eben das visuelle Element des konkretistischen Textes in Vordergrund gestellt wird.⁶³ Experimentelle Literatur, zu der die Konkrete Poesie zugeordnet wird, sieht das Sprachmaterial als Mittel für Neuweltorientierung und Wirklichkeitserfahrung an, indem eben Sprache innerhalb des *Sprachexperiments* thematisiert wird und dessen Teile kombiniert und rekapituliert werden.⁶⁴ Darüber hinaus bemüht sich die Konkrete Poesie um *die rationale Erfassbarkeit der Sprache*.⁶⁵ Aus seinem innerlichen Wesen gewährt das Sprachmaterial neue, ungestörte Perspektiven und Gesichtspunkte, die erst bei der Rezeption ihre Bedeutung und ihren Wert gewinnen. Das Visuelle betonte auch Emmet Williams in der weltberühmten Anthologie der Konkreten Poesie: „The visual element in their poetry tended to be structural, a consequence of the poem, a picture of the lines of force of the work itself, and not merely textual.“⁶⁶ Die Gestaltung des Textes – der visuelle Aspekt von ihm – wird in Vordergrund gestellt, indem die inneren (syntaktischen, grammatischen) Zusammenhänge erst danach entdeckt werden können.

Eben die Entstehung von neuen, vom Rezipienten bestimmten Zusammenhängen lässt sich für eine der Prämissen experimenteller Poesie halten. Wie oben erwähnt, die unkonventionelle Auffassung der Sprache ermöglicht, mit der Sprache zu spielen – ein offenes Spiel anzufangen. Dadurch dass der Rezipient eine eigene Interpretation eines konkretistischen Textes schafft, hat er einen Anteil an der Textausdeutung. Diese gegenseitige Unabhängigkeit ergibt sich aus der Voraussetzung des Dekonstruktivismus, und zwar daraus, dass Bedeutungsstabilität eines (visuellen, sprachlichen) Zeichens

⁶⁰ Vgl. Wedewer Rolf: *Materiál a teorie*. In: Hiršal, Josef und Grögerová, Bohumila. *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. S. 12.

⁶¹ Vgl. Ebd. S. 13.

⁶² Vgl. Heißenbüttel, 1995. S. 76.

⁶³ Vgl. Janíková 2002, S. 16.

⁶⁴ Vgl. Andreotti, Mario: *Die Struktur der modernen Literatur. Neue Formen und Techniken des Schreibens*. Stuttgart: UTB, 2022. S. 333f.

⁶⁵ Vgl. Heißenbüttel, 1995. S. 76.

⁶⁶ Vgl. Williams, Emmet: *An Anthology of Concrete Poetry*. New York: Something Else Press, 1967. S. 6.

innerhalb der Sprache anwesend ist;⁶⁷ die Bedeutung ist erst durch dynamisches „Spiel“ der Signifikanten zu begreifen.⁶⁸ Diese Stellung zur Dekodierung und Ausdeutung der Zeichen und schließlich eines Textes lässt sich mit dem Anspruch der Konkreten Poesie vergleichen, indem der Empfänger dazu bewegt werden soll, den Text nach seiner Erfahrungen und Ansichten zu interpretieren und die Zusammenhänge innerhalb des Textes (eines Kunstwerkes im Allgemeinen) zu entdecken. Einer der Versuche der Konkreten Poesie, traditionelle syntaktischen Beziehungen abzuschaffen und damit neue Semantik zu formen, führt dazu, dass das Sprachmaterial eine viel größere Anzahl an Bedeutungen bietet.⁶⁹ Dadurch werden neue *Bedeutungsfelder* innerhalb von sprachlichen Materialien erreicht.⁷⁰ Diesen Bedeutungsfeldern kann ein Raum für reichhaltige Arbeit mit dem Inhalt gewährt werden, was sich sowohl auf das Thema *des Sprachspiels* als auch auf die Arbeit mit dem literarischen Text bezieht. Beide Aspekte werden anschließend in folgenden Kapiteln nähergebracht und erläutert.

3.2 Text als Objekt

Die Konkrete Poesie, als eine der vielen Arten der experimentellen Poesie, arbeitet mit der Sprache nach neuen, experimentierenden Verfahren, indem auf bestimmte Konventionen verzichtet wird:

...the concrete poet seeks to relieve the poem of ist centuries-old burden of ideas, symbolic reference, allusion and repetitious emotional content; of ist servitude to disciplines outside itself as an object in ist own right for ist own sake.⁷¹

Es lässt sich behaupten, dass die sprachlichen Elemente von Konnotation, versteckter Bedeutung oder eingebürgerten Symbolen innerhalb der Sprache entlastet werden. Der Text ist unbelastet von primären Assoziationen und existiert als eine sich selbst definierte Einheit.

Wie mehrmals erwähnt, wird die Konkrete Poesie durch Visualität geprägt, die zur Mehrdeutigkeit und vielschichtiger Dimension des Werkes beiträgt. Im Folgenden wird

⁶⁷ Vgl. Spittel, Christina: *Literaturwissenschaft in Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr Verlag, 2004. S. 46.

⁶⁸ Vgl. Spittel, 2004. S. 46.

⁶⁹ Vgl. Janíková, 2002, S. 15.

⁷⁰ Vgl. Heißenbüttel 1995, S. 78.

⁷¹ Vgl. Solt, 1969, S. 8.

der (konkretistische) Text als Einheit von verschiedenen künstlerischen Elementen angesehen, welche die inneren Gesetzmäßigkeiten definieren und zugleich wird von ihnen der Text definiert. Ein Text als geschlossene Einheit verfügt über eine bestimmte Struktur. In vielen europäischen konkretistischen Texten kann ein Einklang von Struktur und Form betrachtet werden.⁷² Anhand der offensichtlichen Visualität und des „Designs“ wird die Konkrete Poesie als materielle Poesie bezeichnet, da sie von der Typographie und den visuellen Effekten abhängt.⁷³ Die künstlerischen Elemente und Prinzipien überlappen sich und bilden ein (Kunst)werk, das über mehrere Dimensionen verfügt. Dies repräsentiert einen *Mitteilungsraum*, der aus Wörtern gestaltet wird und dadurch einen Text formt.⁷⁴

Anhand dieser Merkmale kann ein Text auf seine Entstehung hinweisen, indem die Position und Rolle einzelner Elemente dadurch manifestiert wird. Nicht nur die angewandten Sprachelemente (das Sprachmaterial), sondern auch das Werk selbst – der Text – versteckt in sich vielartige Bedeutungswerte und Zusammenhänge. Dieser Aspekt wurde von den führenden Strukturalisten als Funktionsstrukturen bezeichnet, wobei beide Dimensionen aller Zeichen nur durch eine komplexe Einheit von Relationen bestimmt werden.⁷⁵ Sowohl die impliziten als auch die expliziten Verbindungen der Zeichen stellen den Ausgangspunkt für Deutung des Textes dar; dabei werden die vielfältigen Kombinationen der betreffenden Zeichen auf der semantischen oder syntaktischen Ebene berücksichtigt.

Die Textdeutung soll dann anhand „der Stellung der Wörter, Schriftgrads und Bewegungsrichtung“ erreicht werden.⁷⁶ Wie das Sprachmaterial – Zeichen, Wörter, syntaktische Verbindungen – in dem Mitteilungsräum verteilt und stilisiert wird, beeinflusst und bestimmt die Wahrnehmungsprozesse und Deutung des Textes als eine geschlossene, komplexe Einheit. Eine Parallele lässt sich zwischen surrealistischen „Poème-objet“ (*Objekt-Gedichte*) von Andre Breton und experimentellen Texten entdecken. Genauso wie konkretistische Texte können diese Bildgedichte erst anhand der inneren assoziierten Verbindungen gedeutet werden.⁷⁷

⁷² Vgl. McCabe, Chris: *The Translation and Transmission of Concrete Poetry*. Abingdon: Routledge, 2019. S. 210.

⁷³ Vgl. Solt, 1969. S. 73.

⁷⁴ Vgl. Bense, Max: *Konkrete Poesie*. In: *Manuskripte. Zeitschrift für Literatur, Kunst, Kritik*. 11. Juni/September 1965.

⁷⁵ Vgl. Eagleton, Terry: *Úvod do literární teorie*. Praha: PLUS, 2010. S. 121.

⁷⁶ Vgl. Heißenbüttel 1995, S. 82.

⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 87.

4 Sprachspiel

In den vorherigen Kapiteln wurden die theoretischen Grundlagen, die innerhalb dieser Arbeit für Ausgangspunkte der Konkreten Poesie gehalten werden, erörtert. Anhand der behandelten Themen und Problematiken, die sich einesteils auf die Sprache als Material, anderenteils auf den Text als Objekt mit ästhetischer Funktion fokussieren, wird im Folgenden das Konzept *des Sprachspiels* behandelt, dessen Potenzial eben durch konkretistische Texte manifestiert werden kann. Es werden zuerst die Prinzipien dieses Konzeptes erläutert. Außerdem wird auf den Aspekt der Kreativität hingewiesen, der von der Sprachphilosophie direkt ausgeht. Das fokussierte Konzept findet ihre Grundlagen auch im Bereich der Psychoanalyse⁷⁸; dies unterscheidet sich jedoch von der hier besprochenen Auffassung des Sprachspiels – dies wird in dieser Arbeit für *spielerisches Hantieren mit Elementen der Sprache und den Beziehungen zwischen diesen Elementen*⁷⁹ gehalten.

Das Konzept des Sprachspiels lässt sich einerseits aus der sprachphilosophischen, andererseits aus der kreativen Perspektive (die bezüglich des FSU zu behandeln ist) betrachten. Aus dem Bereich der Sprachphilosophie, die den komplexen theoretischen Hintergrund für ein Sprachspiel im FSU und deren kreativen Sphäre gewährt, ist Ludwig Wittgenstein zu nennen. In seinem überzeitlichen Werk *Tractatus logico-philosophicus* werden analytische Erkenntnisse und Ansichten zu Gegenständen (nicht nur) der Sprachphilosophie entdeckt. In dieser sprachphilosophischen Abhandlung wird mit den Grundbegriffen wie *Satz, Satz-Sinn, Abbildung, Bild (der Wirklichkeit), Bildhaftigkeit, Zeichen, Bedeutung, Gesichtsfeld, Logik* oder *Ausdrucksweise* gearbeitet. Die genannten Ausdrücke tauchen auch in den theoretischen Grundlagen zur experimentellen Poesie. Es wird mit ihnen in dieser Arbeit ebenfalls gearbeitet und sie werden in den Kontext der Konkreten Poesie in Bezug auf FSU eingesetzt. Was sich in einem Text versteckt, wird erst durch eine aktive Teilnahme des Rezipienten entdeckt, wobei die Wahrnehmung und anschließende Deutung völlig von den Ansichten und Interpretationsweisen des Rezipienten bestimmt wird. Diese Tatsache lässt sich bspw. anhand dieser Aussagen

⁷⁸ Dem *Sprachspielmodell* innerhalb der Psychoanalyse widmet sich die Publikation von Alfred Lorenzer (in: Lorenzer Alfred: *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1977. S. 24–36.)

⁷⁹ So Marenbach (vgl. Marenbach, Dieter: *Sprachspiele und Sprachreflexion*) zit. in: Krechel, 1992. S. 28.

Wittgensteins⁸⁰ manifestieren: „Das logische Bild kann die Welt abbilden. Der Gedanke enthält die Möglichkeit der Sachlage, die er denkt. Was denkbar ist, ist auch möglich. Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit. Der Satz ist ein Modell der Wirklichkeit, so wie wir sie uns denken.“

Das Sprachspiel hat im Kontext des FSU einen großen Vorteil, indem sie – im Kontext des Fremdsprachenunterrichts – unwillkürliches Lernen ganz wirksam anregt und dadurch Aneignung von sprachlichen Mitteln und zusammenhängenden Erscheinungen fördert. Aus diesem Grund können die Prinzipien und Verfahren, die sich auf dieses Konzept stützen, zum Angstabbau während des Fremdsprachenunterrichts beitragen. Als eine der Voraussetzungen für ein sinnvolles und wirksames Sprachspiel im DaF-Unterricht lässt sich das Phänomen der *Sprachreflexion* betrachten. Wenn wir nicht über die Sprache nachdenken, sie sprechen und mit ihr arbeiten, können wir uns diese Sprache kaum aneignen oder damit beginnen. Wie bereits erwähnt, regt das Sprachspiel zum unwillkürlichen Umgang mit Sprache an, der zugleich eine grundlegende Rolle beim späteren Lernen spielt (dies kann oft bewusst geschehen). Die Sprachreflexion bezeichnet den Vorgang, während dessen

..., die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst richten, um sich dadurch einen Zugang zu dem Sinn oder dem Aussagegehalt einer sprachlichen Äußerung zu verschaffen. Die Sprecher verlagern ihre Aufmerksamkeit von den Inhalten in einem Gesprächs-, Verstehens- oder Formulierungsprozess auf die Art und Weise der sprachlichen Formulierung. Zu diesem Zweck können sie sie isoliert betrachten und sie in einen neuen oder größeren Zusammenhang stellen. Reflexive Handlungen finden auch dann statt, wenn der Fokus auf ein sprachliches Phänomen gerichtet wird.⁸¹

Die angeführte Erklärung von den reflexiven Handlungen betont, dass erstmals der inhaltliche Kontext und dessen Binnenstruktur angesehen werden müssen. Daraufhin analysiert der Rezipient (Leser, Hörer) die sprachlichen Formulierungen im Hinblick auf ihre individuelle Funktion und Bedeutung, anhand wessen neue Zusammenhänge und Relationen entdeckt werden. Mit welchen Quellen und Texten wird im

⁸⁰ Vgl. Wittgenstein, 1922. S. 16, 17, 26.

⁸¹ Vgl. Budde, Monika: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: Kassel University Press, 2012. S. 53.

Fremdsprachenunterricht gearbeitet, muss anfangs hinsichtlich des Alters, Sprachniveaus und Interesses sowohl der Lernenden als auch des Lehrenden entschieden werden.⁸² Erst dann werden die anregenden, geeigneten Impulse und Aufgaben für die Arbeit mit dem Text vorbereitet. Die Sprachreflexion als eine der erwünschten Aspekte der Textarbeit, dient hauptsächlich dazu, *Bau, Funktion* und *Wandel der Sprache* zu erkennen und den kritischen Umgang mit dem betreffenden Sprachmaterial auszulösen.⁸³ Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird vornehmlich der spielerische Charakter eines Textes berücksichtigt, deshalb wird auf dieses Thema häufig hingewiesen. Die Erscheinungen werden nicht nur auf der reinen sprachlich funktionellen Ebene betrachtet, sondern taucht überdies die *ästhetische Reflexion* auf. Eben durch Sprachspiele können im Unterricht ästhetische Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden und der Unterricht wird unterhaltsam.⁸⁴

Mithilfe des Sprachspiels soll der Lernprozess so unwillkürlich und zwangslos wie möglich verlaufen. Großenteils wird eine erfolgreiche Sprachaneignung angestrebt, die aber mit den spielerischen Elementen angereichert wird. Das Spiel als einer der Kulturfaktoren sieht eben die Sprache als Mittel an, mit dem *der sprachschöpfende Geist* spielend umgeht – er „springt vom Stofflichen zum Gedachten hinüber“.⁸⁵ Bereits in diesem scheinbar gewöhnlichen Vorgang lässt sich das spielerische Element erkennen. Dies wird von Huizinga wie folgt erklärt: „Hinter einem jeden Ausdruck für etwas Abstraktes steht eine Metapher, und in jeder Metapher steckt ein Wortspiel.“⁸⁶ So können neue, individuelle Vorstellungen und Konzepte entstehen, die die Welt und unsere Umgegend spiegeln. Der Prozess des Spielens (bspw. mit der Sprache) ermöglicht, Begriffe und Tatsachen zu erkennen und wahrzunehmen, ohne dies bewusst zu machen. Während das Sprachmaterial spontan, doch folgerichtig behandelt wird, wird man sich die Sprachinhalte mit einer größeren Wahrscheinlichkeit aneignen.

Beim Spracherwerb und bei der Sprachbeherrschung entwickeln und
aktivieren wir ständig unsere Fähigkeiten, neue Zusammenhänge

⁸² (in: Stocker, Karl: *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987. S. 277): Für neuere Ansätze einer Didaktik der Lyrik ist deshalb nicht so sehr der Text der Ausgangspunkt von Unterrichtsprozessen, sondern der Schüler mit seinen *Interessen* und Vorurteilen, die als gesellschaftlich vermittelt bewusst gemacht werden können.

⁸³ Vgl. Krechel 1991. S. 30.

⁸⁴ Vgl. Ingendahl, Werner: *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1999. S. 11.

⁸⁵ Vgl. Huizinga, Johan: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1987. S. 13.

⁸⁶ Vgl. Ebd.

zwischen sprachlichen Zeichen herzustellen, und zwar nicht nur so, dass wir diese Zeichen zu neuen Aussagen kombinieren, sondern eben auch so, dass wir Zeichen durch Paradigmenuche nach Inhalt und Ausdruck aufeinander beziehen und sie dadurch für uns immer wieder neu durchsichtig machen oder zumindest zu erhellen versuchen.⁸⁷

Ein Spiel kann immer noch als Element eines eher informellen, freien Unterrichtes betrachtet werden. Ein spielerischer Umgang mit dem Sprachmaterial ist im FSU jedoch ziemlich effektiv, denn:

Klang und Assoziationen zu Spielen verleiten, die nicht durch Regeln der Logik eingengt sind, dafür einen umso höheren Grad an Sinnlichkeit aufweisen. Freiheit von Zwängen und „Spielräume“ sind im Unterricht notwendig, will man die Voraussetzungen für Sprachspiele und eine spielerisch intendierte sprachliche Kreativität ermöglichen. Dem Spielen dürfe nicht der Charakter des Unernstes, Unverbindlichen anhaften. [...].⁸⁸

Dass der Lernende nicht ständig den Regeln folgen muss (es ist ihm eigentlich sogar erlaubt, sich an die Regeln nicht zu erinnern) und auf das Sprachmaterial auf seine eigene Weise eingeht, wird dadurch sowohl entspannter Kontakt mit den Sprachelementen als auch Raum für einen zwangslosen Umgang mit der Sprache und besonders für Kreativität geschaffen. Es geht nicht darum, die Sprache perfekt zu kennen und sie einwandfrei zu beherrschen, sondern um den einzigartigen, für den Rezipienten geeigneten Kontakt mit der Sprache im Raum, der dies ermöglichen soll. Diese Ausgangspunkte scheinen dem „Anspruch“ der Texte der KP zu entsprechen, indem der Rezipient damit beauftragt wird, den Textinhalt und anschließend den Kontext des Textes zu entschlüsseln (Prinzip der Kontextlosigkeit).⁸⁹ Durch das Spiel dringt der Rezipient in den rein sprachlichen Gehalt von Sprachelementen ein und kann damit potenziell neue Perspektiven und Zusammenhänge entdecken. Anhand dieser Tatsache werden dann neue oder ähnliche Möglichkeiten der Kombination analysiert, wobei sprachliche Ausnahmen auftauchen können.⁹⁰ Im Idealfall wird auch die affektive Ebene angesprochen, wobei der analysierte

⁸⁷ Vgl. Seidel, Brigitte: *Schüler spielen mit Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983. S. 26.

⁸⁸ Vgl. Krechel 1991, S. 28.

⁸⁹ Vgl. Ebd. S. 19.

⁹⁰ Vgl. Seidel 1983, S. 25.

Text eine emotionelle Reaktion auslösen kann.⁹¹ Es ist ganz legitim, nachdem der Rezipient den Kontext bestimmte, eine eigenartige Analyse bzw. Interpretation zu schaffen, die von Emotionen teils beeinflusst wird. Der emotionale Bereich stellt einen untrennbaren Teil der möglichen Lernziele, was das Spielen mit Sprache betrifft. Die Spiele mit Sprache fördern das Selbstvertrauen und „die sprachliche Spontaneität“ und zudem wird dadurch „eine positive Einstellung zur Sprache“ geformt.⁹²

Wenn das Sprachspiel jetzt in Bezug auf das fokussierte literarische Phänomen gebracht wird, lässt sich behaupten, dass eben die Texte der Konkreten Poesie als einzigartiges Fundament zum Spielen mit Sprache angesehen werden können, indem sie einen sprachspielerisch-witzigen (und / oder kritischen) Charakter haben.⁹³ Dieses Sprachmaterial zeichnet sich durch viele anregende Impulse und auch sog. „Leerstellen“ aus, die von einem aktiven Rezipienten erfüllt werden sollen. Darüber hinaus hat die Konkrete Poesie in dieser Hinsicht einen großen Vorteil, indem sie den Angstabbau des Lernenden (der Rezipient) wesentlich veranlasst. Dass der Lernende die Sprache behandelt und sie bearbeitet, ohne dass er einem strikt gegebenen Muster folgen müsste, wird ein völlig kreativer, anregender Lernraum geschaffen. Dies kann hauptsächlich eben die Angst, einen Fehler zu machen oder nicht korrekte Sprachmittel zu benutzen, immens verringern.⁹⁴ Das oben erwähnte betont die Relevanz der Konkreten Poesie im Kontext des FSU. Dadurch dass der Lernende dazu aufgefordert ist, mit der Sprache zu experimentieren und frei zu schaffen, kann es dazu kommen, dass die psychischen Hindernisse abgebaut werden. Dies ist jedoch innerhalb des Lernprozesses im Allgemeinen häufig:

...Besonders im Unterricht, wo die Korrektheit in jeder Hinsicht zu viel betont wird, kann bei den Lernenden eine psychische Barriere entwickelt werden, die die übertriebene Furcht auslöst. Zugleich wird die Unfähigkeit, sich unmittelbar auszudrücken, verursacht, wenn man sich der Korrektheit von Ergebnissen nicht gewiss ist.⁹⁵

⁹¹ Vgl. Krechel 1991, S. 253.

⁹² Vgl. Seidel 1983, S. 42.

⁹³ Vgl. Ebd. S. 14.

⁹⁴ Mehr zur Fehlertoleranz siehe S. 42

⁹⁵ Vgl. Janíková 2002, S. 55.

An das Potential des Sprachspiels, wie man es im Kontext des FSU betrachtet, wird in den folgenden Kapiteln angeknüpft und dies wird anhand der didaktischen Erkenntnisse ausgeführt. Die hier behandelte Problematik steht im engen Zusammenhang mit zwei Themen, auf die später eingegangen wird, nämlich die Grundlagen *des kreativen Unterrichts* und *Autonomie von Lernenden* (learner autonomy). Das erstgenannte behandelt den Charakter des kreativen Unterrichts, was Arbeit mit literarischen Texten angeht; das zweitgenannte erklärt die Rolle des Lernenden hinsichtlich des so aufgefassten Unterrichts zusammen mit dem Einsatz von (Sprach)Spielen. Es werden sowohl die Verfahren des kreativen Unterrichts als auch die Anlässe zur Autonomie von Lernenden behandelt, die mit diesem Konzept übereinstimmen und den kreativ aufgefassten Unterricht auszeichnen.

5 Einige Basisprobleme im Fremdsprachenunterricht

5.1 Rolle des literarischen Textes im Fremdsprachenunterricht

Es ist für DaF-Lernende oft eine schwierige Aufgabe, einen fremdsprachlichen Text lesen zu können. Zuerst werden die einzelnen Wörter oder Lexika gelernt, die sich später in komplexe Sätze und Textabschnitte verwandeln. Dazu ist es nötig, die grammatischen Regeln zu beherrschen und so einen Satz und dessen Bedeutung zu verstehen. Schon in Lernmaterialien für Anfänger werden kurze Texte (bspw. Dialoge) vorgelegt. Es handelt sich oft um adaptierte, künstliche Texte, die nach dem Sprachniveau der gezielten Gruppe und v.a. einer grammatischen Erscheinung aufgebaut werden. Im Gegensatz zu den adaptierten Texten stehen *die authentischen Texte*. In dieser Kategorie werden eben die literarischen Texte einbezogen, zu denen auch die Texte der experimentellen Poesie zuzuordnen sind. Literarische Texte sind jedoch für DaF-Lernende schwierig, indem sie sich *vom automatisierten Sprachgebrauch* abheben und eher *soziolinguistisch markierte lexikalische Einheiten, seltene und anspruchsvolle syntaktische Strukturen, Wortverbindungen und Individualismen* anwenden.⁹⁶ Obwohl es schwierig sein kann, einen für DaF-Lernende geeigneten Text zu finden, gewährt Literatur die Möglichkeit, *neue Lexik durch eine neue Wirklichkeitserfahrung zu ergänzen*.⁹⁷ Die potenzielle Schwierigkeit, die die individuellen Lexika als auch ungewöhnlichen Sprachgebrauch betreffen, können jedoch in vielen Fällen Sprachkenntnisse bereichern oder mindestens den Horizont über die Sprache und deren differenzierten Verwendungen erweitern. Im Folgenden werden kurz die Auswahlkriterien eines literarischen Textes aufgelistet. Nachher werden die Funktionen, die literarische Texte im Bereich des FSU haben, behandelt. Es werden auch die Kompetenzen und Lernziele diskutiert, die durch den Einsatz von literarischen Texten im FSU entwickelt und erreicht werden können.

Bevor ein Text den Lernenden gegeben wird, müssen einige Kriterien eingeschätzt werden; diese beziehen sich auf den Unterricht, den Lehrer, den Lerner und den Text selbst.⁹⁸ Der Unterricht wird vom Lehrer gestaltet und deshalb spielt er bei der

⁹⁶ Vgl. Löschmann, Martin & Gisela Schröder: *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verl. Enzyklopädie, 1984. S. 15.

⁹⁷ Vgl. Denka, Andrzej: *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Lausanne: P. Lang, 2005. S. 36.

⁹⁸ Vgl. Hršak, Slavica: *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. 2011. S. 12.

Textauswahl eine große Rolle. Erstens sollte er beurteilen, ob der Text an die Lernenden sowohl sprachlich als auch inhaltlich angepasst ist. Bei der Textauswahl soll zugleich Anregung zur Kreativität berücksichtigt werden.⁹⁹ Die angeregte Kreativität wird noch durch solche Texte gefördert, die mit den Interessen der Lernenden übereinstimmen und bei denen man von einer positiven Einstellung ausgehen kann. Wenn der Text als adäquat für gezielte Gruppe beurteilt wird, müssen die Lernziele, die im Unterricht erreicht werden sollen, festgelegt werden.

Unter unterrichtsbezogenen Kriterien werden die *zeitlichen und materiellen Möglichkeiten und Umstände des Unterrichts* gemeint.¹⁰⁰ Heutzutage stellen v.a. die Computerklassen einen großen Vorteil dar, indem sie einen unbeschränkten Zugang zu digitalisierten Werken ermöglichen. Unter den textbezogenen Kriterien gibt Hršak *das formale, inhaltliche und sprachliche* Kriterium an.¹⁰¹

Literarische Texte und der Kontakt mit diesen tragen nicht nur zu einer effektiveren Sprachaneignung und Erweiterung von Sprachkenntnissen, sondern unterstützen auch die Lernprozesse.

In der heutigen Gesellschaft voller unterschiedlicher Informationsquellen wird ein kritisches Denken und ein umsichtiger Umgang mit Informationen besonders verlangt, wobei eben ein literarischer Text eine glaubwürdige Informationsquelle darstellt. Im Interesse sowohl des Lehrers als auch der Lernenden ist eine ausreichende Vorbereitung, bevor die eigene Textarbeit anfängt. In der motivierenden Phase sollen Hintergrundkenntnisse erwogen bzw. aktiviert werden.¹⁰² Dann wird auf unterschiedliche Aspekte der Sprache in der Vorentlastungsphase¹⁰³ eingegangen und zwecks der folgenden Textarbeit erklärt. Darüber hinaus fordert die Arbeit mit dem Text sowohl die Fähigkeit zum kritischen Denken als auch dazu, die Erfahrungen zu teilen und zu vergleichen.

Literaturdidaktik versteht das interaktive Zusammenwirken von Text und Leser/in als Dialog. Mit Dialog ist gemeint, daß ein Erfahrungszuwachs über eine engagierte und reflektierende Auseinandersetzung mit Interaktionspartnern angestrebt wird. Der zentrale Interaktions- bzw. Dialogpartner sind dabei literarische Texte, wobei ihre

⁹⁹ Vgl. Braunová, Zdeňka: *Školní krůčky k niternosti. Poezie v edukaci*. Jinočany: H&H, 2022. S. 89.

¹⁰⁰ Vgl. Hršak, 2011. S. 13.

¹⁰¹ Vgl. Ebd. S. 16ff.

¹⁰² Vgl. Löschmann & Schröder, 1984. S. 17.

¹⁰³ Die sog. Vorentlastungsphase dient zur Vorstellung eines Themas und Aktivierung von Vorwissen.

Rezipientinnen über ein ästhetisch motiviertes, verstehendes Durchleben der im Text angelegten Welt ihr Selbst- und Fremdverstehen erweitern und differenzieren können.¹⁰⁴

Neben dem sprachlichen Verständnis (Dekodierung von sprachlichen Elementen) ist bei der Textarbeit auch Entdeckung und Teilnahme an den im Text geschilderten Tatsachen und deren potenzieller Interpretation gefordert. Eben die aktive Teilnahme wird oft im Zusammenhang mit *Handlungsorientierung* im FSU angesprochen. Bereits aus dem Begriff kann abgeleitet werden, dass es um eine produktive Interaktion zwischen dem Lerner und – in diesem Fall dem Text – geht. Im handlungsorientierten Unterricht greift der Lerner als „der Leser in Texte gestalterisch ein, indem sie er fort- und umschreibt, verändert, alternative Perspektiven durchspielt und Offenheit phantasievoll füllt.“¹⁰⁵

Funktionen eines literarischen Textes

Jeder Text, der adäquat zum Zwecke des FSU angepasst (und didaktisch transformiert) wird, trägt in vielen zur Sprachaneignung Aspekten bei. Wie bereits erwähnt wurde, können beim Umgang mit einem literarischen Text die sprachliche Ebene betreffenden Schwierigkeiten auftauchen, die aber bei der gehörigen Anpassung an den Vorkenntnissen und an dem Sprachniveau der Lernenden zu beseitigen sind. Wenn ein so angepasster Text für den FSU vorbereitet wird, hängt der Erfolg der Unterrichtsstunde unter anderem von der Tatsache ab, wie dies die Lernende annehmen. In jedem Fall beeinflusst der Umgang mit literarischen Texten die Meinung, die die Lernende über Literatur haben. Den Literaturunterricht kreativ aufzufassen, die Texte erleben und Literatur sowohl auf den Verstand als auch auf die Gefühle einwirken zu lassen – durch das alles wird der adäquat formulierte Literaturunterricht (nicht nur ein muttersprachlicher Unterricht) gekennzeichnet.¹⁰⁶ Der ausgewählte Abschnitt spricht die affektive Ebene an, indem der Leser zum weiteren Eintauchen im Text angestachelt wird.

Im Abschnitt *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht* werden insgesamt vier Funktionen vom Einsatz literarischer Texte angegeben:

¹⁰⁴ Vgl. Delanoy, Werner: *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr, 2002. S. 24.

¹⁰⁵ Vgl. Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Halbband 2*. Berlin: Walter De Gruyter, 2001. S. 1337.

¹⁰⁶ Vgl. Braunová, 2022. S. 69.

- a) Die Wirkung literarischer Texte im Bildungs- und Erziehungsprozeß beim Erwerb der Fremdsprache beruhen auf der individuellen literaturschöpferischen Bearbeitung eines Gegenstandes der Wirklichkeit durch den Künstler, auf den auf ästhetische Weise vermittelten Einsichten in die objektive Realität. [..]
- b) Literatur [...] wirkt bildend und erziehend zugleich. Sie erweitert den Erfahrungsbereich, unterstützt die Herausbildung ideologischer Einstellungen, bereichert die Gefühlswelt, das ästhetische Empfinden, regt die Phantasie an, schärft das Urteilsvermögen, steigert die Erlebnisfähigkeit. [..]
- c) Die Bildung- und Erziehungsfunktion literarischer Texte kann sich nur im Rahmen der Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung verwirklichen. Über das Stofflich-Inhaltliche hinaus implizieren literarische Texte Potenzen für eine Effektivierung der Arbeit an den fremdsprachigen Kenntnissen und der Weiterentwicklung sprachlich-kommunikativer Befähigung. [..]
- d) Literarische Texte können auf Grund ihrer Spezifik für Lernende einer Fremdsprache nur mittelbar und äußerst bedingt eine Musterfunktion für die Sprachproduktion haben. Der Text in seiner Ganzheit kann es wohl überhaupt nicht, eine gelungene Formulierung, eine einprägsame Wendung schon eher. [..]¹⁰⁷

Für alle vier Funktionen ist der Faktor der Bildung bestimmend; im Folgenden werden einzelne Punkte kurz ergänzt. Erstens werden die Erfahrungen und Einsichten betont, die den Lernenden in der Form eines ästhetischen Textinhalts vermittelt werden; dies knüpft an den Punkt *b*) – ein literarischer Text hat bestimmte Auswirkungen auf Emotionen. Dadurch dass die emotionelle Ebene aktiviert wird, werden unterschiedliche Assoziationen und Ideen aufgeweckt.

Daneben soll dies immer mit den erziehenden Absichten begleitet werden (*die Bildung- und Erziehungsfunktion*). Eine entscheidende Rolle spielen dann die Sprachkenntnisse und in welcher Weise die Lernenden mit diesen umgehen. Einen authentischen Text zu lesen, trägt zu einer effektiven Sprachaneignung und Erweiterung von *sprachlich-kommunikativer Befähigung* bei. Im Punkt *d*) wird auf den Text aus der lingualdidaktischen Perspektive eingegangen. Anhand der Form und des Inhaltes des Textes kann die Sprachverwendung eingeübt und imitiert werden, wobei die eigene Sprachproduktion gefördert wird.

¹⁰⁷ Vgl. Löschnann & Schröder, 1984. S. 17–24.

Entwickelte Kompetenzen

Die oben erläuterten Funktionen, die den Beitrag vom Einsatz literarischer Texte näherbringen, werden mit den grundsätzlichen Kompetenzen ergänzt, die im fremdsprachlichen Literaturunterricht angestrebt werden. Die Kompetenzen beziehen sich auf die unterschiedlichen Lernfähigkeiten und -Fertigkeiten.

Zu den sechs Kompetenzen gehören: *Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Selbstkompetenz*.¹⁰⁸

Im Hinblick auf den Charakter der in dieser Arbeit präsentieren Unterrichtsmodelle werden die Sach- und Selbstkompetenz kurz behandelt. Die erste betrifft die Erkennung von *Form- und Inhaltselementen*. Eben die Analyse des Textinhalts und dessen Gestaltung werden in Vordergrund jedes Modells gestellt. Das Lesen kann in diesem Fall als *Spiel mit Bedeutungen*¹⁰⁹ angesehen werden. Die Zusammenhänge und Relationen im Text bieten dem Leser zahlreiche Anlässe dazu an, kreativ zu sein und den Text nach eigenen Erfahrungen und Ansichten zu interpretieren.

Darüber hinaus zeigt sich die Selbstkompetenz durch die Fähigkeit zum Urteil oder Einbildungskraft, was nicht nur beim Umgang mit literarischen Texten erwünscht ist.

Rahmenlehrpläne

In dieser Arbeit wird auf den Einsatz literarischer Texte sowohl an Grundschulen als auch an Mittelschulen und Gymnasien eingegangen. Die oben besprochenen Kompetenzen werden um die theoretischen Grundlagen ergänzt, die in den Rahmenlehrplänen für beide Typen von Einrichtungen behandelt werden.

In beiden Rahmenlehrplänen werden die Ausbildungsfachgebiete (*vzdělávací obory*) *Fremdsprache* und *zweite Fremdsprache* dem Ausbildungsbereich (*vzdělávací oblast*) *Sprache und Sprachkommunikation* zugeordnet. Die Zielorientierung dieses Ausbildungsfachgebietes stellen v.a. die sprachlichen Fertigkeiten und die allgemeine Entwicklung der Einstellung zur Sprache im Allgemeinen. Außerdem soll der Lernende dazu geführt werden, „das literarische Werk individuell zu erfahren, Leseerlebnisse mitzuteilen und positive Stellung zur Literatur zu entwickeln [...]“.¹¹⁰ In Bezug auf den Deutschunterricht scheinen diese Voraussetzungen eher unerreichbar zu sein, weil

¹⁰⁸ Vgl. Stuck, Elisabeth: *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2008. S. 40.

¹⁰⁹ Vgl. Bischof, Monika, Viola Kessling und Rüdiger Krechel: *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Goethe-Institut, 1999. S. 19.

¹¹⁰ Vgl. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Praha, 2021. S. 17.

Deutsch fast an allen tschechischen staatlichen Grundschulen als die zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Wegen der ungenügenden Sprachkenntnisse kann auf die literarischen Werke verzichtet werden, weil diese viel Vereinfachung bedürfen und dadurch ihren Aussagewert verlieren können. „Die Bedeutung des literarischen Lesens wird innerhalb des FSU kaum voll geschätzt, wobei die einseitige *Ausdrucksfähigkeit* oft bevorzugt wird“, so Besedová.¹¹¹

Das Ausbildungsfachgebiet *zweite Fremdsprache* wird in einzelne Fertigkeiten eingeteilt. Im Rahmenlehrplan für die Grundschulausbildung werden unter dem Leseverstehen drei „Leistungen“ (výstupy) angeführt; eben die dritte entspricht einem der Ziele, die sich diese Arbeit vornimmt – es lautet wie folgt: „Der Lernende versteht einen kurzen einfachen Text, vor allem wenn dies visuell gefördert wird, und sucht geforderte Auskünfte aus.“¹¹² Werden die ausgewählten Texte im Hinblick auf diese Leistungen betrachtet, scheinen einige – was die Sprachkenntnisse auf Niveau A1/2 betrifft – mindestens beherrschbar.¹¹³

Der Rahmenlehrplan für die Oberschulausbildung knüpft an den Lehrplan für die Grundschulausbildung an. Es wird vorausgesetzt, dass die Lernenden die zweite Fremdsprache bereits am Sprachniveau A1 beherrschen. Die Zielorientierung wird dann um anknüpfende Leistungen ergänzt. In Bezug auf den Literaturunterricht wird „kreative Arbeit mit Sach- und künstlerischen Text entwickelt, die zum Verstehen von der (stilistischen) Textgestaltung führen und positiv auf ästhetische, emotionelle und ethische Seite einwirken.“¹¹⁴ Sowohl im Rahmen der *Fremdsprache* als auch der *zweiten Fremdsprache* werden „sprachlich unkomplizierte, logisch strukturierte Texte, Texte informative, deskriptive und künstlerische“¹¹⁵ bei der kommunikativen Funktion der Sprache und Textsorten angegeben.

¹¹¹ Vgl. Besedová Petra: *Nebojme se práce s cizojazyčným literárním textem ve výuce německého jazyka*. In: Janíková, Věra (Hrsg.): *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. S. 213.

¹¹² Vgl. RVP ZV. S. 29.

¹¹³ (in: Krechel, 1991. S. 69): Lyrische Texte haben textsortenspezifische Eigenarten, die sie [...] für die Erfordernisse des FSU günstig erscheinen lassen oder nicht, die jedenfalls die Verwendungsmöglichkeiten begrenzen können. So haben lyrische Texte meist einen überschaubaren Textumfang und weisen Textstrukturierungen auf, die diese Überschaubarkeit weiter fördern.

¹¹⁴ Vgl. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (RVP G). Praha, 2021. S. 13.

¹¹⁵ Vgl. Ebd. S. 17, 19.

6 Zu methodologischen Fragen des Unterrichts

6.1 Kreativer Unterricht

Die Problematik des kreativen Unterrichts geht einerseits die Kreativität im Hinblick auf das Lernerhandeln, andererseits die interdisziplinäre Verbindung an. Es gibt keine bestimmten Ratschläge für Lehrer, wie der Unterricht kreativ aufzustellen ist. Jedoch müssen mehrere Aspekte berücksichtigt werden, um den Unterricht kreativ zu machen. Ein kreativ aufgefasster Unterricht wird durch folgende Voraussetzungen geprägt:

- a) Es handelt sich bei Kreativität um die prinzipiell in jedem Menschen angelegte Fähigkeit, verschiedene ihm bekannte Elemente in neuen Zusammenhängen so miteinander zu verbinden, dass daraus etwas für ihn [...] „Neues“ und „Sinnvolles“ entsteht.
- b) Im pädagogischen Bereich kommt dem kreativen Prozess eine größere Bedeutung als dem dabei entstehenden Produkt zu.
- c) Die gesamte Person ist mit ihren kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten in kreative Prozesse involviert.¹¹⁶

In Bezug auf den FSU stellen diese eine Grundlage für Spiele und Experimentieren mit Sprache dar. Dass neue Verbindungen und neue Strukturen entdeckt werden, ist eines der Ziele der Sprachspielen. Dies hängt eng mit der zweiten Voraussetzung zusammen, wobei eben der Prozess – im Vergleich mit dem finalen Ergebnis an Bedeutung gewinnt. Bei einem handlungsorientierten FSU¹¹⁷, der sich eben durch Kreativität kennzeichnet, werden nicht nur die Sprachkenntnisse (*kognitive Fähigkeit*) sondern auch die nicht-kognitiven Fähigkeiten (bspw. Gefühl, Spontaneität) gezielt.

Darüber hinaus wird gefordert, dass *das Kreativitätspotential des sprachlichen Materials* erst von einem aktiven Sprachbenutzer entdeckt und genutzt wird.¹¹⁸ Es ist nicht nur die Attraktivität von Lernmaterialien, die im kreativ aufgefassten FSU zu berücksichtigen ist, sondern auch die Art und Weise, wie diese eigentlich während des

¹¹⁶ Vgl. Caspari Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a.M., 1994. S.

¹¹⁷ in: Bischof, 1999. S. 162); *Handlungsorientierter Ansatz*. Ein Konzept innerhalb der Sprachdidaktik, das das Handeln von Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Für den Umgang mit Texten bedeutet das, dass die Schüler etwas mit einem Text machen: einen Text umgestalten, ihn zu Ende führen [...], Dialoge spielen usw.

¹¹⁸ Vgl. Seidel, 1983. S. 26.

Unterrichts angenommen und bearbeitet werden. Es ist verständlich, dass ein Sachtext kaum die Kreativität und Fantasie anregt. Die literarischen Texte stellen dagegen eine spezifische Gruppe von Texten dar, indem sie „viele offen lassen und mehrdeutig sind. Diese Offenheit veranlasst den Leser zu verschiedenen Aktivitäten der Bildung von Zusammenhängen, die für ihn Sinn machen.“¹¹⁹ Der handlungsorientierter Ansatz stützt die Lernenden dabei, Sprache willkürlich zu lernen, was meistens von positiven Emotionen begleitet wird.

Die aktivierenden kreativen Übungen werden von Caspari durch folgende Merkmale beschrieben: Eine solche Übung hat „nicht eine einzige, sondern viele „richtige“ Lösungen (auch originelle, komische, absurde), wobei sie *kollektive und individuelle Ausdrucksformen stützen*. Darüber hinaus werden dadurch unterschiedliche *Arbeits- und Lernprozesse* aktiv.“¹²⁰

6.2 Autonomie des Lernenden

Wie bereits besprochen wurde, wird im Rahmen des kreativen Unterrichts ein aktiver Lernender in Mittelpunkt gestellt. Damit das volle Potenzial des Lernenden erreicht wird, müssen dabei Schritte für ein autonomes Lernen unternommen werden.

Im Folgenden wird die Rolle des autonomen Lernenden kurz erläutert. Der autonome Lernende ist verantwortlich für sein Lernen und entscheidet aktiv über seine Lernaktivitäten und über sein Handeln. Eine der Anforderungen, die der autonome Lernende schaffen sollte, ist *lernen zu lernen*.¹²¹

Hinsichtlich der Schulausbildung versteht sich die Autonomie als Fähigkeit zur Selbstregulation von Lernprozessen und -methoden. Wird diese Fähigkeit auf die Arbeit mit literarischen Texten bezogen, prägt sich das Handeln der Lernenden durch „Selbstbestimmung der Arbeitsweise (individuell, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) und der Ziele¹²² oder der Wahl der Lernstrategien.“¹²³

¹¹⁹ Vgl. Bischof, 1999. S. 20.

¹²⁰ Vgl. Caspari, 1994.

¹²¹ Vgl. Janíková, 2006. S. 19.

¹²² (in: Bischof, 1999. S. 32.): Lernziele beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen. [...] Lernziele bestehen immer darin, dass ganz bewusst eine Veränderung der Kenntnisse, Fertigkeiten oder Haltungen der Lernenden angestrebt wird.

¹²³ Vgl. Janíková, 2006. S. 20. (zit. nach: Peters, O.: *Didaktik des Fernstudiums*. Berlin: Luchterhand, 1997. S. 76.)

In der Praxis wird dies so umgesetzt, dass der Lehrer der Klasse anbietet, wie und mit wem sie arbeiten wollen. Daneben „müssen sich die Lernenden bewusst machen, warum sie lernen, welches Ziel sie erreichen wollen [...], welche Strategien, Techniken, Tipps und Tricks es dafür gibt.“¹²⁴ Die Lernenden wählen selbst aus, ob sie allein oder zu zweit arbeiten, wollen mit welcher Übung sie anfangen möchten und wie sie diese lösen werden; deren Arbeit kann vom Lehrer gelenkt werden, indem er ihnen hilft oder rät. Dies geschieht jedoch aus Distanz, indem den Lernenden der Raum für ein autonomes Handeln gegeben wird.

6.3 Fehlertoleranz

Da bei der Arbeit mit einem literarischen Text grundsätzlich sein spielerisches Potenzial an Bedeutung gewinnt, werden die Sprachmängel toleriert. In dieser Arbeit wird um eine positive Stellung zu den Lernmaterialien (Texte der Konkreten Poesie) bemüht, was auch die Toleranz der Fehler (die jedoch die Verständlichkeit nicht komplett stören) einbezieht. Der Fehler wird nicht als unerwünschter Faktor angesehen, sondern als Anlass für Verbesserung sprachlicher Kenntnisse. Dadurch dass v. a. auf die Kreativität und Innovation gezielt wird, wird die Sprachkorrektheit und Genauigkeit in Hintergrund gestellt bzw. werden weniger streng korrigiert. Im Rahmen des FSU handelt es sich um die sog. *Fehlertoleranz*. Obwohl ein Übermaß an Fehlern die Sprachverwendung stört, wird die Fehlertoleranz für eine der Unterrichtsprinzipien gehalten.¹²⁵ Daneben wird vorgeschlagen, sich die *Intensität der Fehlerkorrektur* in Bezug auf die Lernziele und den Lernstoff zu überlegen.¹²⁶

¹²⁴ Vgl. Dauviller, Christa und D. Lévy-Hillerich: *Spiele im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 2005, S. 30.

¹²⁵ Vgl. Weigmann, Jürgen: *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1992, S. 20.

¹²⁶ Vgl. Ebd.

7 Praktischer Teil

Im Rahmen des praktischen Teils werden insgesamt vier Unterrichtsmodelle vorgelegt. Die Grundlagen dieser Unterrichtsmodelle stellen die ausgewählten Texte der Konkreten Poesie dar. Zu einer angemessenen Didaktisierung eines (literarischen) Textes ist seine Interpretation im Hinblick auf einen Einsatz des Textes im Unterricht nötig. Deshalb werden die Texte zuerst interpretiert, um sie adäquat didaktisch transformieren zu können. Es geht nicht darum, umfangreiche, wissenschaftliche Interpretationen zu bieten, sondern *analytische Skizzen*¹²⁷ zu verfassen, die sowohl die formalen als auch die inhaltlichen Strukturen im Hinblick auf die typischen Merkmale der Konkreten Poesie erklären. Die analytischen Skizzen helfen nicht nur den Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung (indem sie Form und Inhalt eines Textes besser verstehen), sondern können diese auch den Umgang mit dem Text während des Unterrichts wesentlich erleichtern.

Was die Methodik und die Fremdsprachendidaktik betrifft, dient die methodische Vorgehensweise – wie diese Věra Janíková in ihrer Dissertation¹²⁸ (Kapitel 3: *Metodické postupy při práci s konkrétní poezií ve výuce německého jazyka – Doporučení při práci s konkrétním textem ve výuce z metodicko-didaktického hlediska*) konzipierte – als Vorlage für die hier vorgelegten Unterrichtsmodelle. Wie Janíková anführt, kann diese Sequenz für jede Zielgruppe modifiziert werden, je nach den Zielen des Unterrichts und Sprachkenntnissen und Alter der Schüler.¹²⁹ Das Arbeitsverfahren von Janíková besteht aus Textanalyse, Zielen und *dem Fünf-Phasen-Modell*¹³⁰. Die fünf Phasen werden im Folgenden kurz beschrieben:

Motivationsphase

Das Ziel ist, die Schüler auf die Textarbeit vorzubereiten, Interesse und Neugier zu wecken bezüglich der Form und des Inhaltes (bzw. Themas).

¹²⁷ Die analytischen Skizzen dienen dann als der erste Anstoß für die spätere Arbeit mit dem Text im Unterricht, während dessen unterschiedliche Textdeutungen entstehen werden. Sie korrespondieren entweder mit der hier vorgelegten Textanalyse oder betrachten den Text ganz anders. Bei einem weiteren Einlesen werden die Zusammenhänge zwischen dem Inhalt und der Form gesucht und bei der Textproduktion durchgeführt.

¹²⁸ Siehe Thema der Arbeit und Stand der Forschung S. 12

¹²⁹ Vgl. Janíková, S. 63

¹³⁰ Vgl. Ebd. S. 63–66.

Sich mit dem Text vertraut machen (Motivationsphase)

. In dieser Phase gewinnen die Schüler den ersten Eindruck und werden v.a. an der emotionellen Ebene angesprochen. Die ersten Eindrücke und Gefühle sind wichtige Ausgangspunkte für die spätere Textrezeption.

Rezeption und Interpretation des Textes (Arbeit mit dem Text)

Es werden Lexika semantisiert, morphologische oder semantische Strukturen erklärt; auch im Zusammenhang mit *eventuellen Besonderheiten, die für experimentelle Texte spezifisch sind*.

Individuelle Arbeit (eigene Textproduktion)

Diese Phase zeichnet sich durch eine eigene Textproduktion der Schüler aus. Dies hängt mit Kreativität und der eigenen Invention zusammen.

Dazu gehören Aktivitäten, die entweder gelenkt-variiierend sind oder minimal gesteuert werden.

Im Rahmen dieser Phase werden zwei Arten von Aktivitäten unterschieden.¹³¹ In der *gelenkt-variiierenden* Aktivität wird eben mit dem originellen Text gearbeitet, wobei er nur teilweise geändert und modifiziert wird. In der Aktivität, die *minimal gesteuert* (minimale Steuerung) wird, dient der originelle Text nur als Ausgangspunkt, und er wird als Vorbild betrachtet, nach dem Schüler eigene Texte verfassen und sich von dem originellen Text inspirieren lassen.

Gezielte Arbeit mit grammatischen und semantischen Strukturen

Nach der Autorin ist diese Phase fakultativ. Dazu werden verschiedene grammatische, lexikalische oder phonologische Übungen gezählt.

In den vier Unterrichtsmodellen wird lediglich an die methodische Vorgehensweise angelehnt, die oben angeführt wurde. Um dies mit einigen anderen Konzepten, die sich mit dem Umgang mit literarischen Texten befassen, zu vergleichen und

¹³¹ Zum Zwecke dieser Arbeit wurde die Bezeichnung von Aktivitäten von der Typologie des Sprechens übernommen, wie dies in Desselmann und Hellmich (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* (zit. nach Podrápská, Kamila: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 2008. S. 104f.) unterschieden wurde. Das Sprechen lässt sich je nach Grad der Kontrolle erkennen, und zwar als variationsloses, *gelenkt-variiierendes* (hier gelenkt-variiierende Aktivität) und *freies* (hier minimal gesteuerte Aktivität) Sprechen.

übereinstimmende Aspekte anzudeuten, werden zwei Zugänge zu literarischen Texten erläutert.

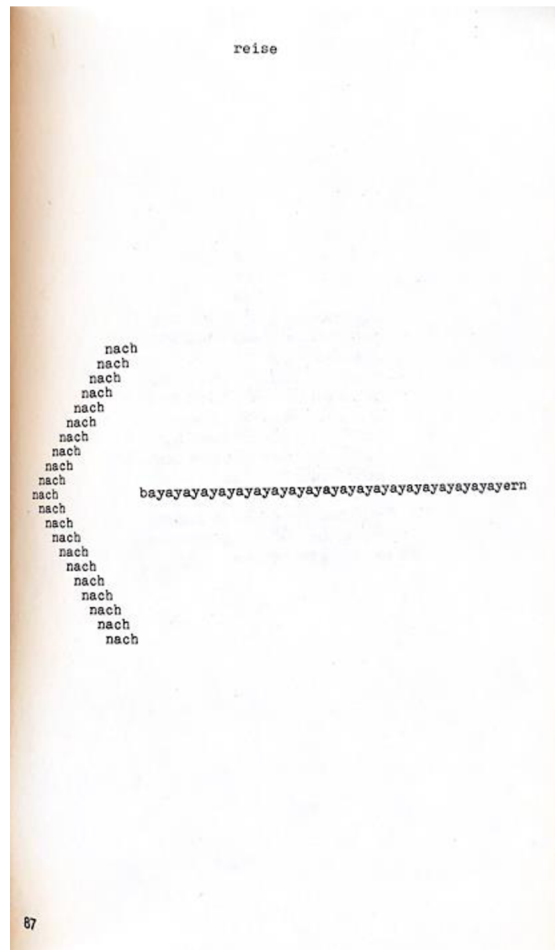
Aufgrund konkreter Gedichte wird der Zugang zu lyrischen Texten ausführlich in der Publikation *Literaturunterricht in Beispielen*¹³² behandelt. Dem Unterricht geht eben die Initiation des Lehrenden voran, der den Text selbst analysiert. Die Textauswahl hängt also von den Präferenzen des Lehrenden ab. Jedoch sollen auch Interesse und (Vor)Kenntnisse der gezielten (Schüler)gruppe in Erwägung gezogen werden, damit die Lernenden vornehmlich während des Unterrichtes profitieren. Daran knüpft die Erschließung der dichterischen Formelemente an, welche sowohl die Analyse des Inhalts, und der Form als auch der dichterischen Sprache umfasst. Im Folgenden werden drei Phasen geschildert, die als Analogie zu der hier verwendeten Vorgehensweise angesehen werden können. Diese sind: Phase der Hinführung/Einstimmung, Phase der Textbegegnung und Phase der Durchdringung/Interpretation. In der zuletzt genannten wird der Text anhand unterschiedlicher Anlässe behandelt, die sich mit der in den vier Unterrichtsmodellen beschriebenen Textproduktionsaktivitäten vergleichen lassen: das Nacherleben, das Nach-, Weiter- und Eigengestalten, das Schreibgestalten oder das musische Ausdrucksgestalten.

Eine detaillierte *Arbeitsschrittfolge* wird von R. Krechel¹³³ entworfen, dessen Vorgehen aus sechs Phasen besteht. Anfangs wird das Thema berührt, bspw. mithilfe der Antizipationstechnik oder der Vorgabe einer kurzen Sachinformation, wobei der Text folglich präsentiert wird. Die Rezipienten äußern ihren ersten Eindruck. Zweitens wird der Text gründlich gelesen, Wörter semantisiert und die Textgestaltung besprochen. Schließlich werden Texte produziert (Schritt 3), wobei eine eigene *Gestaltungsversuche* (Schritt 4) potenziell angestrebt wird. Erst nach der Textproduktion werden grammatische und semantische Phänomene bemerkt und geübt (Schritt 5). Im Schritt 6 wird der Unterricht von allen Teilnehmern bewertet.

¹³² Franke, Peter (Hrsg.). *Literaturunterricht in Beispielen. Didaktisch-methodische Überlegungen und Unterrichtsbeispiele zur Arbeit mit Volksdichtung, Lyrik, Sachtexten, Kinder- und Jugendliteratur in Grund und Hauptschule*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1983. S. 64–75.

¹³³ Vgl. Krechel 1991, S. 130–137.

7.1 reise (Ernst Jandl)¹³⁴



- **Analytische Skizze**

Dieses Gedicht (1964 verfasst) kann zur visuellen Poesie zugeordnet werden.¹³⁵ In den visuellen Texten *übernehmen (typo-)graphische Momente eine semantische Funktion* (lexikalische Aussage wird dadurch verstärkt, interpretiert oder widersprochen).¹³⁶ In der Abhandlung Jandls über das visuelle Gedicht wurde das Jahr 1957 als Datierung von Jandls ersten visuellen Gedichten angeführt und es wurde auch die Problematik von Verfassung visueller Texte erwähnt, da bis zum Ende der 60er Jahre diese noch von der Schreibmaschine abhängig waren.¹³⁷

¹³⁴ Jandl, Ernst. *Sprechblasen*, S. 87.

¹³⁵ (in: Kopfermann 1974, S. 62): Ein visuelles Gedicht ist eine bestimmte Differenzierung der Abhängigkeit zwischen Zeichen und Begriff oder eigentlich zwischen der Zeichenhaftigkeit und Begrifflichkeit.

¹³⁶ Vgl. Krechel, S. 258

¹³⁷ Vgl. Jandl, Ernst: *Gesammelte Werke 3*. 1990, Frankfurt am Main: Luchterhand. S. 552.

Im Folgenden wird die visuelle Ebene des Textes im Hinblick auf den Inhalt und dessen Wahrnehmung nähergebracht. Dieser Text demonstriert den visuellen Ansatz (im Rahmen der Konkreten Poesie), indem der Text – dessen Inhalt und Gestaltung – einem dynamischen Bild gleicht.¹³⁸ Bei der allerersten Rezeption dieses Textes richtet sich die Aufmerksamkeit auf die einzigartige Textgestaltung; der Text veranschaulicht einen linksgerichteten Pfeil.¹³⁹ Dies widerspricht jedoch der Leserezeption, indem hier eine Spannung zwischen der Leserichtung und der graphisch bestimmten Richtung entsteht.¹⁴⁰ Während der Leser den Text natürlicherweise von links nach rechts liest, wird er durch den linksgerichteten Pfeil auf die entgegengesetzte Richtung hingewiesen. Der visuelle Anreiz fordert den Empfänger dazu auf, über den Zusammenhang zwischen der Textgestaltung und dem Inhalt aktiv nachzudenken.

Daneben wird die Spannung zwischen der Leserichtung und der graphisch manifestierten Richtung¹⁴¹ durch einen anderen Gegensatz begleitet. Bereits der Titel des Textes *reise* deutet an, dass der Text etwas Dynamisches darstellen wird, aber es kommt erst auf die Perspektive an, wie die „Zusammenwirkung“ des Inhalts und der Gestaltung angesehen und interpretiert wird. Einerseits wird hier mit der Kategorie der Richtung gearbeitet, die mithilfe der Präposition *nach* ausgedrückt wird. Die sprachlichen Elemente – Wörter *nach* und *bayern* (und ihre Variationen) – werden so zusammengestellt, dass dadurch ein (linksgerichteter) Pfeil entsteht. Dies bestimmt die Richtung des Textes, obwohl sie der natürlichen Leserichtung widersteht. Andererseits wird mithilfe der Präposition die zeitliche Kategorie manifestiert. Die Zeitbestimmung kann weitere Assoziationen hervorrufen, indem der Leser fragt, was *nach bayern* folgt.

- **Ziele**

- Erkennen von visueller Poesie
- Einübung von Interpretationstechniken
- Verständnis von Verbindung zwischen Begriff und dessen Bedeutung

¹³⁸ (in: Kopfermann 1974, S. 60): In der visuellen Dichtung ist die Unabgeschlossenheit der Sprache etwas Konstitutives.

¹³⁹ (in: Hiebel, Hans: *Das Spektrum der modernen Poesie. Teil II.* Würzburg: Königshausen und Neumann, 2006. S. 222.): „Konkret“ sind seine Gedichte in zweierlei Hinsicht: [...], und zweitens deshalb, weil er im Hinblick auf die Hervorkehrung des Lautmalerischen seiner Gedichte, insbesondere seiner „Sprechgedichte“, und auch durch seine extreme Akzentuierung der visuellen Eigentümlichkeiten seiner Texte seinen Werken wahrhaftig zu einem Maximum an „Konkretion“ verhilft.

¹⁴⁰ (in: Kopfermann 1974, S. 59): Visuelle Gedichte beziehen sich nicht auf [...], sondern auf die Sprache oder – noch genauer – auf den Unterschied und den Zusammenhang zwischen Begriff und Schriftzeichen

¹⁴¹ Die graphisch manifestierte Richtung (mithilfe eines Pfeils) erscheint weiter im Jandls Gedicht *streben: eine entwicklung.* (in: Jandl, Ernst: *Der künstliche Baum.* München: Luchterhand, 2001. S. 15.)

- Aufwecken ästhetischen Empfindens
- Einübung der Präposition *nach*

Zielgruppe: 9. Klasse der Grundschule, DaF-Unterricht am Gymnasium

- **Methodisches Verfahren**

Motivationsphase

Der Lehrer beginnt den Unterricht mit Brainstorming zum Thema *Reisen* und die Schüler sagen, was ihnen einfällt. Der Lehrer stellt dann Fragen, ob die Schüler (gern) reisen und wohin. Falls es eine konfliktlose Gruppe ist, fragt der Lehrer nach Gefühlen und Emotionen, die die Schüler während einer Reise haben. Dies können die Schüler auch zu zweit besprechen, indem sie W-Fragen bilden und einander fragen.

Was fällt euch ein, wenn ich Reisen sage?

Wohin reist ihr?

Reist ihr gern?

Welche Gefühle habt ihr beim Reisen?

Der Lehrer verteilt den Schülern das ausgedruckte Gedicht. Während das literarische Phänomen visueller Poesie kurz vorgestellt wird, sehen sich die Schüler das Gedicht an. Beim ersten Lesen können sie schon die Spezifika visueller Poesie erkennen.

Arbeit mit dem Text

Es folgt eine gemeinsame Diskussion über den Text. Der Lehrer und die Schüler analysieren den konkreten Text. Sie sprechen darüber, was das Thema des Textes ist, welche Assoziationen auftauchen und was der Text darstellt. In Bezug auf die grammatische Ebene kann kurz die Verwendung von der Präposition *nach* besprochen werden. Es kann auch diskutiert werden, warum der Autor solche Darstellung wählte; in den Mittelpunkt der Diskussion wird die Verbindung von Inhalt und Form gestellt. Der Lehrer und die Schüler bemühen sich darum, eine allgemeine Interpretation des Textes vorzulegen, die in der nächsten Phase entwickelt wird, und zwar durch eine eigene Textproduktion (minimale Steuerung) oder Modifikation des Textes (gelenkt-variiierende Arbeit). Es geht hier nicht darum, den Text absichtslos zu kopieren, sondern die Schüler dazu anzustacheln, mithilfe eigener Verkettungen und Ideen einen visuellen Text so zu

konzipieren, dass die Textgestaltung möglicherweise den Inhalt demonstriert und umgekehrt.

Eigene Textproduktion

In dieser Phase steht das Schaffen der Schüler im Mittelpunkt. Das Gedicht *reise* dient als Vorlage zu einer eigenen Textproduktion oder zur Variation und Modifikation des Gedichtes, je nach der Einbildungskraft. Im Folgenden werden drei Aktivitätsvorschläge vorgelegt.

gelenkt-variierende Arbeit

- a. Die Schüler arbeiten zu zweit (oder in Gruppen). Sie denken sich eine kurze Geschichte zum vorgelegten Text aus.

- b. Die Schüler arbeiten mit dem originellen Text. Sie wandeln die lexikalischen Elemente ab, aber die Textgestaltung wird erhalten.

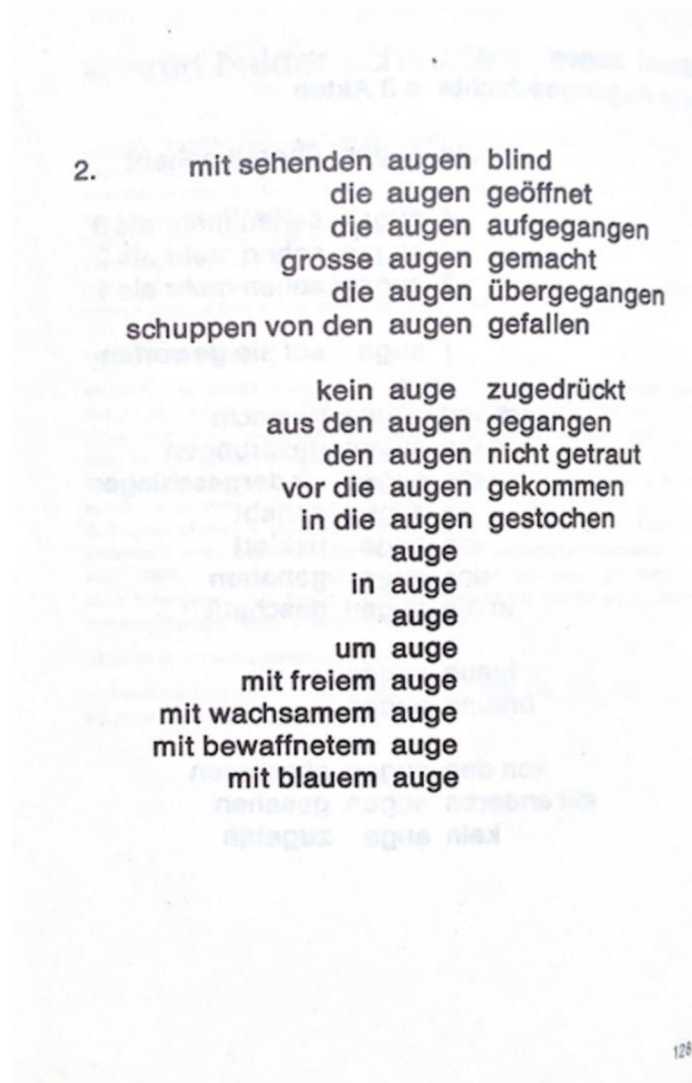
minimale Steuerung

- c. Die Schüler arbeiten zu zweit. Sie verfassen aufgrund des originellen Texts einen parallelen Text. Sie einigen sich auf eine Reise, die sie unternehmen möchten. Sie wählen ein paar Schlüsselwörter aus, die sie im Text verwenden. Zugleich gestalten sie den Text so, dass die ausgewählten Begriffe mit der Textgestaltung korrespondieren.

Didaktische Überlegung

Zum Schluss können die von den Schülern verfassten Texte präsentiert werden, wobei die Schüler ihre Texte interpretieren und auf die Zusammenhänge innerhalb des Textes hinweisen. Es soll auch Reflexion der Stunde einbezogen werden; die Schüler drücken ihre Meinungen über die Arbeit mit einem literarischen Text aus.

7.2 46mal Augen, eine Augengeschichte in 3 Akten, 2. Akt (Konrad Balder Schüffelen)¹⁴²



- **Analytische Skizze**

Dieser Text kann als ein lexikalisch-semantisches Gedicht¹⁴³ angesehen werden. Solch einer Text fokussiert sich nicht nur auf die Bedeutungen von lexikalischen Einheiten, sondern behandelt auch semantische Aspekte des verwendeten Sprachmaterials.¹⁴⁴ In dieser analytischen Skizze werden v. a. der Textinhalt bzw. die einzelnen Wortverbindungen diskutiert, wobei auch die Textgestaltung berücksichtigt wird.

¹⁴² *Konkrete Poesie*. Stuttgart: Reclam, 2014. S. 128.

¹⁴³ Krechel (1991, S. 256) ordnete diesen Text in die Liste der lexikalisch-semantischen Gedichte ein.

¹⁴⁴ Vgl. Ebd.

Im Folgenden wird auf den inhaltlichen Aspekt des Textes eingegangen. Wie bereits der Name der 3 Akten-Geschichte nahebringt, wird im betreffenden Text das Wort *auge(n)* thematisiert. Der Begriff *auge(n)* kann für das Leitmotiv gehalten werden, was sich anhand der zentralen Position, die das Leitmotiv in jedem Vers einnimmt, erkennen lässt. Außerdem können wir behaupten, dass auch eine bestimmte Systematik der Textgestaltung durch die zentrale Position vom Leitmotiv determiniert wird. Zugleich kann dies als ein Kernpunkt des Textes angesehen werden, der durch den Text wie ein roter Faden zieht und in den einzelnen Versen (Strukturen) variiert wird. Die Variationen werden mithilfe von anderen sprachlichen Elementen realisiert. Es handelt sich jedoch nicht um vollständige Sätze oder beendete Aussagen bzw. Gedanken, sondern um Phrasen, die aus einem Kontext gerissen wurden und *einzelne Strukturen* darstellen, die wegen *fehlender textueller Determination* frei semantisiert werden können.¹⁴⁵

Innerhalb der ersten elf Verse wird das Leitmotiv in den mehrteiligen Phrasen variiert – sowohl mithilfe der vorangestellten als auch nachgestellten sprachlichen Elemente. Diese zeichnen sich durch eine reduzierte oder auch aufgegebene Syntax aus.¹⁴⁶ Außerdem ist die *Reduktion der Syntax* eines der Mittel, welches in der modernen Literatur verwendet wird, um auf ein geschlossenes Deutungssystem zu verzichten.¹⁴⁷ Die syntaktisch reduzierten Strukturen prägen den betreffenden Text so, dass das nicht Geschriebene eigentlich doch ausgedrückt wird. In der Abhandlung¹⁴⁸ von Franz Mon wird die Problematik des Satzes in *allen Stadien seiner semantischen Kohärenz* besprochen. Die Sätze tauchen in der Textstruktur sowohl als grundlegende syntaktische Verbindungen als auch *semantisch undeutliche Satzfügungen* auf.¹⁴⁹ Dieses literarische Prinzip kann jedoch erst von einem aktiven Rezipienten¹⁵⁰ entdeckt und bei der Arbeit mit dem Text und dessen Interpretation weiter berücksichtigt werden.

In den nächsten acht Versen kommt das Motiv *auge(n)* ohne weitere Modifikation vor oder wird nur durch die vorangestellten Elemente bestimmt. Was die Arbeit mit diesem Text im DaF-Unterricht betrifft, soll erstens der morphosemantische Aspekt des hier verwendeten Sprachmaterials besprochen werden, da hier Präpositionen, Adjektive, Artikeln und Verben (Partizip II) auftauchen. Dieser Text demonstriert ein

¹⁴⁵ Vgl. Krechel 1991, S. 18.

¹⁴⁶ Vgl. Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. Andreotti 2022, S. 278.

¹⁴⁸ Vgl. Kopfermann 1974, S. 33.

¹⁴⁹ Vgl. Ebd.

¹⁵⁰(in: Krechel 1991, S. 19.) „...er (der Leser/Hörer) muß seine Rezeptionsgewohnheiten verändern: Arbeit wird von ihm gelangt.“

Strukturangebot¹⁵¹, das dem Rezipienten einen Raum für eine freie, unbegrenzte Interpretation von potenziellen Mitteilungen bietet.

- **Ziele**

- Einübung von Interpretationstechniken
- Analysieren eines literarischen Textes
- Entwicklung vom Leseverstehen
- Übung von Semantisierungstechniken
- Unterstützung kreativer Stellung zum Sprachmaterial und affektiver Ebene
- Entwicklung des kreativen Schreibens
- Dramatisierung eines Textes

Zielgruppe: höhere Klassen am Gymnasium

- **Methodisches Verfahren**

- **Motivationsphase**

Der Lehrer verteilt den Schülern den ausgedruckten Text des Gedichts. Er liest es vor, während die Schüler dem vorgelesenen Text folgen. Dann werden sie aufgefordert, den Text nochmal selbst zu lesen. Nachdem sie das Gedicht gelesen hatten, folgen Überlegungen über das Leitmotiv.

Es beginnt damit, dass der Lehrer an die Tafel ein Symbol/Zeichen zeichnet, das er mit dem Gedicht assoziiert (z. B. großes/kleines/zugedrücktes Auge, zwei Augen usw.) und fragt die Schüler, dasselbe zu tun – entweder an die Tafel oder auf ein Blatt Papier. Der Lehrer fragt danach, ob das Gedicht eine Handlung hat und ob die Augen eine Metapher sein können bzw. wofür. Eine andere Möglichkeit ist, über den Blickkontakt im Rahmen der nonverbalen Kommunikation zu sprechen (entweder in einer Gruppe oder in kleineren Gruppen). An diese Einleitung schließt die Textanalyse an.

¹⁵¹ Vgl. Krechel 1991, S. 20.

Textanalyse

In dieser Phase wird die Aufmerksamkeit sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt des Textes gerichtet. Erstens wird die Textgestaltung diskutiert; die Schüler werden danach gefragt, ob der Text sie an etwas erinnert bzw. danach, was die Form des Textes (als eine Einheit angesehen) symbolisieren kann. Die formale Analyse schließt auch den Vergleich zwischen diesem Text und einem traditionellen Gedicht ein und es wird auf die Merkmale der Konkreten Dichtung hingewiesen. Es wird auf die Textgestaltung – Form und Position des Schlüsselwortes *auge(n)* – eingegangen. Der Lehrer und die Schüler sprechen darüber, warum dieses Wort in der Mitte jedes Verses steht und mit welchen sprachlichen Einheiten dies im Text begleitet ist. In diesem Schritt bemerken die Schüler, dass das Schlüsselwort durch andere Wörter (Präpositionen, Adjektive, Artikeln, Partizip II) bestimmt wird, was zu einer besseren Orientierung im Text führen kann. Zugleich hebt der Lehrer hervor, dass es sich dabei um Wortverbindungen mit dem Begriff *auge(n)* handelt, die jedoch ein Kontext vermissen.

Um diese Phrasen entschlüsseln zu können, ist es nötig, dass die Schüler sich weiter mit dem Textinhalt befassen. Da sie bestimmt nicht alle Wörter kennen, unterstreichen sie während des zweiten Lesens unbekannte Begriffe (in Paararbeit oder individuell). Häufig tauchen hier die Formen des Partizip II (geöffnet, aufgegangen usw.). Anstatt dass das Wörterbuch verwendet wird, ist es in diesem Fall effektiver, andere Semantisierungstechniken für schnelles Entziffern zu verwenden. Der Lehrer kann ein Wort im Kontext verwenden (Ich traue seinen Augen nicht. = Ich glaube ihm nicht.), auf Deutsch definieren (Ein Pferd kann oft die Schuppen von den Augen haben.), ein Verb demonstrieren (Augen öffnen/schließen) oder Antonym (sehend vs. blind) oder Synonym (wachsam = sehr aufmerksam, konzentriert) anführen.

Nachfolgend kann besprochen werden, wie man einzelne Verbindungen ins Tschechische übersetzen kann (*mit klapky na očích, ani oka nezamhouřit, ...*). Schließlich, denn es handelt sich um den zweiten Akt der *Augengeschichte*, denken sich die Schüler einen Titel dieses Aktes aus, dabei arbeiten sie zu zweit. Am Ende bespricht die Klasse ihre Ideen gemeinsam.

Gezielte Arbeit mit grammatischen und semantischen Strukturen

Im Rahmen der *Textanalyse* wurden die sprachlichen Elemente semantisiert, damit die Schüler ihre Bedeutungen erkennen und sich dann im Text orientieren können. Es wird angestrebt, sowohl auf den formalen als auch den ästhetischen Aspekt des

betreffenden Textes einzugehen, deshalb wird der Text in dieser Phase vom morphologischen und phonetischen Gesichtspunkt behandelt. Bevor eine erfolgreiche Textproduktion von den Schülern realisiert wird (das Ästhetische), beschäftigen sich die Schüler zuerst mit grammatischen Strukturen (Textform), die mithilfe des Textes eingeübt werden können. Im Folgenden werden die Aufgaben auf die formale Seite gezielt.

Erstens beginnen die Schüler mit den kleinsten Teilen des Sprachmaterials, indem sie die Wortarten bestimmen. Danach konzentrieren sie sich auf die Verbformen – die Schüler erkennen die Formen des Partizip II im Text und schreiben dazu die Infinitivformen auf. Zugleich entscheiden sie, ob die Verben regelmäßig oder unregelmäßig sind. (Es ist auch möglich, das Präteritum zu behandeln). Zweitens beschäftigen sich die Schüler mit den ganzen Phrasen; es werden zwei Spalten an die Tafel skizziert, in die sie die Phrasen aus dem Text aufschreiben (z. B. *vor die augen gekommen, kein auge zgedrückt*) – je nach dem Fall, in dem diese vorkommen.

Zweitens wird die Aussprache eingeübt und auf sie ausführlicher im Rahmen der Schlussphase (Textproduktion) eingegangen. Es wird *die Aussprache des Schwa-Lautes* und *die Betonung* bei den Formen des Partizip II eingeübt. Bevor die Erkennung der einzelnen phonetischen Erscheinungen beginnt, muss der Lehrer die Regeln für den Schwa-Laut und Betonung – v.a. bei trennbaren und untrennbaren Verben – erklären. Er kann Beispielwörter aus dem Text wählen. Anschließend wird der Text vorgelesen und die Schüler markieren farbige den Schwa-Laut. Zum zweiten Mal konzentrieren sie sich auf den Akzent und markieren die Silben, die betont werden. Eine der Varianten für die nachfolgende Arbeit ist das Vorlesen in Paaren. So können die Schüler die Aussprache nachahmen, sich gegenseitig kontrollieren und sich auf die Dramatisierung des Textes vorbereiten.

Eigene Textproduktion

gelenkt-variiierende Arbeit

- a. In diesem Fall geht es um eine Arbeit mit dem betreffenden Text, dessen Teile die Schüler sowohl formal als auch inhaltlich abändern und das Sprachmaterial je nach den gegebenen Instruktionen behandeln. Die Schüler arbeiten individuell oder zu zweit. Sie formen den ganzen Text oder ausgewählte Phrasen um. Die Aufgabe ist, die syntaktisch isolierten Phrasen in vollständige Sätze zu

umwandeln, d.h. diese in einen Kontext zu setzen . Sie können auch neue Wörter ergänzen, um neue, sinnvolle Phrasen zu bilden. Bei dem Vers mit einem Wort denken sich die Schüler einen neuen Satz/eine neue Phrase aus, der/die zum Gedicht kontextuell passt.

minimale Steuerung

- b. Die Schüler arbeiten in kleineren Gruppen oder individuell. Die Textgestaltung und der formale Aspekt (bspw. vorkommende grammatische Strukturen) dienen als Muster für die Texte, die sie selbst verfassen und werden während der Textproduktion eingehalten. Die Aufgabe ist, einen Text in analoger Weise zu schreiben. Im ersten Schritt wird das zentrale Motiv *auge(n)* durch einen anderen Hauptbegriff ersetzt. Der Lehrer kann einige Möglichkeiten anbieten – beine, hände, ohren usw. Zweitens denken sich die Schüler übliche Wortverbindungen aus, in denen das gewählte Wort vorkommt. Bei dieser Aktivität können die Wörterbücher zur Verfügung gestellt werden. (Im Rahmen der so konzipierten Aktivität können die Phraseologismen sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen besprochen werden.)

Die Einübung der Aussprache zusammen mit dem lauten Vorlesen wurden schon in der vorherigen Phase dargelegt. Dies erscheint in der nachfolgenden Aktivität, und nämlich bei Dramatisierung eines Textes. Die Schüler können mit dem originellen Text arbeiten oder ihre eigenen Texte vorlesen. Sie studieren den ausgewählten Text ein, indem sie auf die Aussprache achten sollen. Zugleich beziehen sie während der Einübung auch die Dramatisierung des Textes ein; d.h. sie arbeiten mit Lautstärke und Stimmhöhe, mit Mimik und Gestik. Zum Schluss stellen die Schüler ihre Texte kurz vor und lesen sie vor.

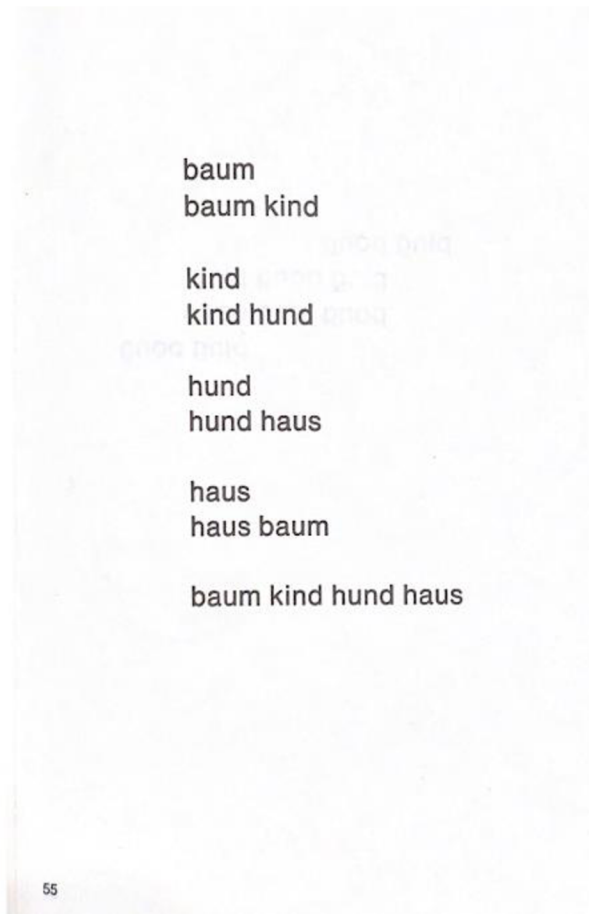
Didaktische Überlegung

Der Text ist für den DaF-Unterricht in höheren Studienjahren am Gymnasium geeignet. Hinsichtlich der Komplexität des vorgelegten Unterrichtsmodells werden mindestens zwei Unterrichtseinheiten (zweimal 45 Minuten) verlangt. Es muss damit gerechnet werden, wieviel Zeit die Textanalyse in Anspruch nimmt, da hier sowohl grammatische als auch semantische Strukturen behandelt werden. Darüber hinaus muss

der Inhalt eingehend mit den Schülern besprochen werden, damit sie sich im Text orientieren können. Wie bereits erwähnt wurde, kann der Text im Hinblick auf das Sprachniveau der gezielten Gruppe vereinfacht werden (einige Wörter werden ersetzt oder entfernt; bzw. grammatische Erscheinungen werden eingehend besprochen und erklärt, bevor die beabsichtigte Textarbeit anfängt).

Welche Arbeitsform (individuelle Arbeit, Partnerarbeit, zwei große Gruppen usw.) für einen solchen Unterricht gewählt wird, hängt von der Beschaffenheit dieser Gruppe ab. Während der Textproduktion wird die eigene Textproduktion angestrebt. Jedoch muss der Lehrer berücksichtigen, inwieweit die Gruppe engagiert ist und ob die eigene Textproduktion eine erfüllbare Voraussetzung darstellt. Während des Unterrichts können unterschiedliche Themen oder Probleme auftauchen und der Lehrer soll den Unterricht so konzipieren, dass primär die Schüler davon profitieren und sich realisieren. Eines der vorgenommenen Ziele ist Unterstützung der kreativen Einstellung zum Sprachmaterial und affektiver Ebene, deshalb geht es vor allem um das Sprachspiel und eine positive Einstellung zur Fremdsprache.

7.3 baum kind hund haus (Eugen Gomringer)¹⁵²



- **Analytische Skizze**

Diese analytische Skizze beschäftigt sich v.a. mit dem formalen und inhaltlichen Aspekt aufgrund der theoretischen Erkenntnisse, die zu diesem konkreten Text vorhanden sind und weitere Arbeit mit diesem Text unterstützen.

Das Gedicht kann für ein Vorbild der Konkreten Poesie gehalten werden; die hier angesetzte Gedichtform ist als *Konstellation* zu benennen.¹⁵³ Wie Gomringer anführte, beinhaltet diese Form wenige Begriffe, die *miteinander permutiert werden*.¹⁵⁴ Eben dieser literarische Prozess – *Permutation* von einzelnen Sprachelementen – kann in diesem Text beobachtet werden. Dieses Verfahren wird neben der Montage, Collage Reduktion,

¹⁵² *Konkrete Poesie*, 2014, S. 55.

¹⁵³ Vgl. Gomringer, Eugen: *Zur Sache der Konkreten*. St. Gallen: Erker-Verlag, 1988. S. 278.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd.

Kombination oder statischer Anordnung in den konkretistischen Texten häufig angewandt.¹⁵⁵ Die Begriffe werden nicht nur der Permutation unterzogen, sondern es handelt sich auch um Kombinationen.¹⁵⁶ Sowohl inhaltlich als auf formal ist der Text regelmäßig. Es wird mit dem Wort *baum* angefangen, zu dem im zweiten Vers das Wort *kind* ergänzt wird. Diese Permutation wird in den nächsten Versen mit den Begriffen *hund* und *haus* fortgesetzt. Die vier Wörter – *baum*, *kind*, *hund* und *haus* – werden in den fünf Strophen miteinander kombiniert, um schließlich eine ungebrochene Reihe zu schaffen. Dies bildet eine Zusammenfassung des Ganzen. Obwohl Gomringers Texte abstrakt, schroff und unpersönlich wirken können (wegen ihrer rationalen Konstruktion),¹⁵⁷ demonstriert der betreffende Text seinen Hintersinn einzigartig.

Sehen wir uns jetzt zwei Interpretationsauffassungen an, von denen eine von Eugen Gomringer geleistet wurde und meistens den Inhalt hervorhebt; die andere wird durch die Theorie der Sprachlandschaften gestützt. Das Gedicht wurde von Gomringer ziemlich eindeutig erläutert, indem er behauptete: „*Das ist eine Weltanschauung. Die Welt kann man konstruieren durch den Baum, das Kind, den Hund und das Haus.*“¹⁵⁸ Jeder Begriff wird mit einem System gleichgesetzt; der Baum mit Vegetation, das Kind mit (neuer) Menschheit, der Hund mit (domestizierten) Lebewesen und das Haus mit allerersten Kunstwerken (und zugleich ein Schutz) des Menschen.¹⁵⁹ Ohne feste syntaktische Strukturen scheinen die Begriffe nicht miteinander zusammenzuhängen, was sich eben durch den aktiven Leser (seine Gedanken über Objekte) und von ihm geschaffenen Assoziationen verändert.¹⁶⁰

Die Konkretheit des Sprachmaterials (hier Substantiva *baum*, *hund*, *kind*, *haus*) kann bestimmte Verkettungen auslösen. Wenn schon Verbindungen unter den Sprachelementen gebildet werden, wird dann auf deren Verteilung auf der Fläche eingegangen. In diesem Zusammenhang wird der Text aus einer anderen Perspektive betrachtet, und zwar aus der Perspektive der Sprachlandschaften.

¹⁵⁵ Vgl. Thiers, Bettina: *Experimentelle Poetik als Engagement*. Hildesheim: G. Olms Verlag, 2016. S. 321.

¹⁵⁶ (in: Gomringer, 1988. S. 280): „Diese vier Wörter sind als Kombinationsmöglichkeit zu betrachten, wenn ich jemandem „baum“ sage, ist er angesprochen und stellt sich etwas vor; wenn ich es nochmals wiederhole, wird das Wort ästhetisch, es wird bekannt, man kann damit etwas machen, deshalb die Wiederholung.“

¹⁴⁴ Jakob Guziur schließt diese Merkmale aus, als er in seinem Essay über konkrete Poesie *silencio* von E. Gomringer behandelte. Erreichbar unter:

https://www.researchgate.net/publication/350793665_Sedm_konkretnich_basni

¹⁵⁸ Vgl. Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd.

¹⁶⁰ Vgl. Williams, 1967. S. 137.

Da man oft durch die Umgebung geprägt wird, spiegelt sich dies vielfältig in der Kunst und in der Sprache; mit solcher Ansicht arbeitet die Landschaftsdichtung, die *Raumvorstellungen und Gegenstandswelten sprachlich gestaltet*.¹⁶¹ Durch die künstlerischen und sprachlichen Mittel wird ein Raum so gestaltet, dass er *visuell appellativ* wirkt.¹⁶² Mithilfe der Permutation und Kombination kommen die Wörter mehrmals vor, wobei Verkettungen entstehen und damit potenziell eine Geschichte. Ein vereinfachtes Beispiel lautet so: *An einem Baum sitzt ein Kind. Ein Hund bellt ans Kind. Das Kind flieht ins Haus*. Wie das Sprachmaterial allmählich vorkommt, entsteht dadurch ein sinnvolles Narrativ, das jedoch von jedem Leser entwickelt werden kann. Dies wird auch durch die Konstellation der Motive bestimmt, die zu weiteren visuellen Ideen beitragen.

Der Titel des Gedichts ist mit dem Textinhalt identisch. Das kann als Vorteil angesehen werden, da den Rezipienten keine bestimmten Verbindungen unmittelbar aufgezwungen werden. Eine einzigartige, individuelle Interpretation des Textes ist hierbei ermöglicht und es geschieht keine Beeinflussung, was die Perzeption der einzelnen Elemente oder Textes im Allgemeinen angeht. Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik können die vorkommenden Begriffe zum Grundwortschatz zugeordnet werden, was u.a. eines der Gründe ist, warum eben dieser Text für das dritte Unterrichtsmodell ausgewählt wurde. Die vielfältige Wahrnehmung und unterschiedliche Interpretationen werden weiter im Rahmen des *methodischen Verfahrens* ausführlicher eingegangen.

- **Ziele**

- Einübung von Interpretationstechniken
- Übung von Semantisierungstechniken
- Erweiterung vom Wortschatz
- Entwicklung von Fertigkeit *Sprechen* (falls es eine Diskussion über die Texte gibt)
- Unterstützung kreativer Einstellung zum Sprachmaterial und affektiver Ebene

¹⁶¹ Vgl. Theile, Wolfgang: *Landschaftspoese – Sprachlandschaften. Poetologische Lyrik des 20. Jahrhunderts*. In: *Poetica*, vol. 24, no. 3/4. S. 394.

¹⁶² Vgl. Ebd.

Zielgruppe: höhere Klassen am Gymnasium

- **Methodisches Verfahren**

Motivationsphase

Am Anfang des Unterrichts bekommen die Schüler das ausgedruckte Gedicht. Der Lehrer gibt ihnen etwas Zeit, um sich den Text anzuschauen. Entweder fragt der Lehrer, ob sie unter den Wörtern einen Zusammenhang sehen: „Was haben die Wörter gemeinsam?“ und „Was fällt Ihnen zuerst ein, wenn sie den Text flüchtig durchlesen?“ Um sich in den Text einzutauchen, arbeiten die Schüler zu zweit und bilden W-Fragen, die sich auf den Textinhalt und die Textgestaltung beziehen. Der Lehrer fängt mit einem Beispiel an: *Wievielmals gibt es das Wort Hund? Womit beginnt das Gedicht?* usw. Es können Fragen nach der Wortbedeutung auftauchen. Der Lehrer oder die Schüler sollen die Bedeutung mithilfe von verschiedenen Semantisierungstechniken (außer Übersetzung) erklären, z. B. das Wort im Kontext benutzen, es auf Deutsch beschreiben, an die Tafel skizzieren oder demonstrieren.

Interpretation und Arbeit mit dem Text

Der Lehrer und die Schüler sprechen kurz über die Textgestaltung. Die Schüler denken über die Struktur des Gedichts nach und versuchen durch freie Assoziationen im Gedicht ein System zu entdecken. Sie besprechen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Wörter auftauchen, suchen sie zugleich und schaffen Zusammenhänge (aufgrund der Assoziationen). Der Lehrer erwähnt auch den Begriff der Sprachlandschaft, wobei der visuelle Aspekt des Textes betont wird. Er weist auch darauf hin, dass obwohl nur vier Wörter im Gedicht vorkommen, kann man sich viele Situationen und Kontexte vorstellen, in denen diese Elemente miteinander koexistieren und unter denen bestimmte Zusammenhänge entstehen (oder werden diese bei der eigenen Produktion entwickelt).

Erstens rücken die Einzelteile des Textes ins Blickfeld. Es werden Karten mit den Wörtern *baum, kind, hund, haus* und vier große Blätter Papier in die Mitte des Klassenzimmers gelegt. Die Schüler werden darum gebeten, dass sie auf die Blätter zu den einzelnen Begriffen ihre Ideen (assoziierte Begriffe) schreiben. Der Lehrer kann der Klasse damit helfen, dass er ergänzende Fragen stellt. Zum Beispiel: „*Wie sieht ein Baum aus?*“ „*Wo steht ein Baum?*“ Zum Wort *baum* können bspw. *klein, groß, grün, klettern, Wald, pflanzen, Obst, viel Blätter, Garten, Weihnachtsbaum* ergänzt werden. Nachdem

alle Ideen geäußert und geschrieben worden sind, bilden die Schüler einfache Sätze mit den neuen Wörtern.

Bevor es weiter mit dem Text gearbeitet wird, müssen die einzelnen Wörter aus den vier Listen ausgeschnitten werden. Die Schüler teilen sich dann in kleine Gruppen auf (drei Schüler je Gruppe). Sie ändern den originellen Text mithilfe der neu ergänzten Wörter ab. Sie wählen ein paar Wörter aus, mit denen sie das Gedicht ergänzen wollen. Die Karten werden am Boden so verteilt, dass eine solche Darstellung den Inhalt zugleich visuell demonstriert. Dadurch dass die Schüler mit den Sprachelementen spielen, schaffen sie ein neues Gedicht. Sie können die Begriffe beliebig kombinieren, der Text soll allerdings sinnvoll sein – die Schüler erklären ihre Assoziationen und daraus ausgeleitete Zusammenhänge. Die Texte können präsentiert werden; je nach dem Sprachniveau auf Deutsch oder Tschechisch. Aufgrund dieser Aktivität wird einer der Textproduktionsübungen konzipiert.

Eigene Textproduktion

gelenkt-variiierende Arbeit

- a. Mit dieser Aktivität wird direkt an den vorherigen Schritt angeknüpft. Die Gedichte, die die Schüler vorher visuell konzipierten, werden jetzt stilistisch transformiert. Die Schüler machen aus einem lyrischen Text einen prosaischen Text. Aufgrund ihrer Gedichte schreiben die Schüler eine kurze Geschichte, die die konkreten Texte weiter entwickelt.

minimale Steuerung

- b. Folgende Aktivität ist zeitaufwendig, da sie mehr Unterrichtseinheiten bzw. den ganzen Tag in Anspruch nehmen kann. Es hängt davon ab, wie viel Zeitraum und Lust der Lehrer und die Schüler haben. Nach *der Interpretation und Arbeit mit dem Text* werden die Schüler gefragt, im Rahmen einer (freien) Stunde, eines Schultages, während einer Minute/Stunde vier markante Elemente in der gegebenen Umgebung zu bemerken und diese aufzuschreiben (oder sich diese einfach zu merken). Diese „Elemente“ können variieren und sowohl Gegenstände als auch Gefühle und Emotionen umfassen; es hängt vom Sprachniveau der Zielgruppe ab. Im Deutschunterricht schreiben sie dann ein Gedicht in analoger

Weise wie das originelle Gedicht. Was es die Textgestaltung betrifft, sollen einzelne Sprachelemente so verteilt werden, dass sie der bezogenen Umgebung (bspw. Schulkorridor, Klassenzimmer, Schulgarten) entsprechen und damit zusammenhängen.

- c. Die Schüler wählen ein Bild/ein Foto aus, auf dem sich unterschiedliche Gegenstände befinden.¹⁶³ Die Aufgabe ist, das Bild/Foto mithilfe des minimalen Sprachmaterials (einzelne Substantiva, Verben usw.) in einen Text zu konzipieren. Während der Verfassung werden die Zusammenhänge unter den Sprachelementen und deren Verteilung berücksichtigt. Es soll darüber nachgedacht werden, wie man mithilfe der Sprache und Techniken (wie bspw. Permutation, Kombination, Montage, Collage) die dargestellten Gegenstände durch einen Text festhält. Schließlich können die Schüler ihre Texte präsentieren und dessen Hintersinn erläutern.
- d. Die letzte Aktivität gleicht der vorherigen, mit dem Unterschied, dass die Schüler selbst ein Foto nehmen, welches ein beliebiges Spektrum von Elementen (Gegenständen, Personen usw.) bietet. Dann verfassen sie einen komplexen oder minimalistischen Text, der die Verbindungen unter den einzelnen Elementen demonstriert; die Textgestaltung stimmt mit der originellen Aufnahme überein.

Didaktische Überlegung

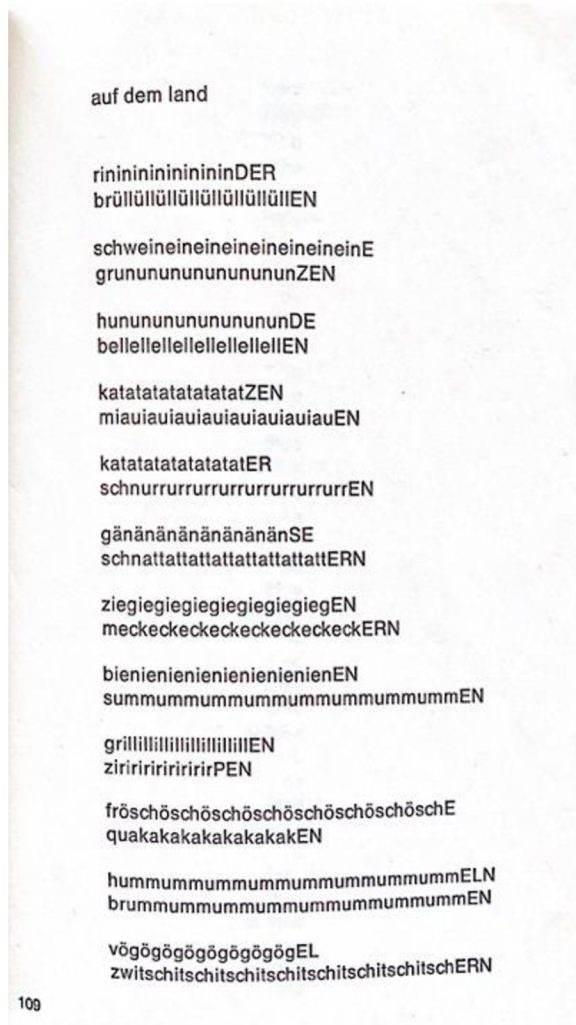
Obwohl das Gedicht scheint, minimalistisch zu sein, stellt dies eine reiche Sprachquelle für eine DaF-Stunde dar. Die lexikalischen und semantischen Aspekte können damit nicht nur eingeübt werden, sondern wird damit auch auf die Fertigkeit *Schreiben* eingegangen. Dieses Unterrichtsmodell konzentriert sich sowohl auf die inhaltliche als auch auf die formale Seite des Gedichtes. Es können bestimmt auch andere Grammatik oder Syntax betreffende Übungen ergänzt werden, bspw. werden die Pluralformen von den gegebenen Wörtern gebildet oder die Schüler können mit der Interpunktion spielen und so den Text (dessen Inhalt) modifizieren. Darüber hinaus dient ein so konzipierter Text als Ausgangspunkt für Präsentation und Einübung des neuen

¹⁶³ Zwecks dieser Arbeit wurden ein paar Musterfotos genommen. Siehe Anhang I

Wortschatzes. Dies kann in Bezug auf die sogenannten Wortfelder eingegangen werden – die Zusammenhänge und Kontexte von Wörtern werden komplex diskutiert. Anhand der von den Schülern verfassten Texten können verschiedene Situationen/Kontexte und ihre Merkmale – aufgrund des verwendeten Sprachmaterials – weiter besprochen werden.

Wenn eine interdisziplinäre Verbindung verlangt werden sollte, findet das Gedicht gewiss ihre Anwendung im Kunstunterricht. Dadurch dass die Schüler mit dem Sprachmaterial spielen, schaffen sie – sie schneiden die einzelnen Sprachelemente aus, setzen sie zusammen und kombinieren. Es können auch Plakate erstellt werden, die von Randillustrationen oder Skizzen begleitet werden.

7.4 auf dem Land (Ernst Jandl)¹⁶⁴



- **Analytische Skizze**

Dieses Gedicht wird den phonetischen Gedichten (auch als Lautgedichte bezeichnet) zugeordnet.¹⁶⁵ Den Schwerpunkt stellt in diesen Texten eben die lautliche Ebene dar. Zu den lautlichen Erscheinungen, die in solchen Gedichten dominieren, gehören Klangassoziationen, Onomatopöie, Reim, Rhythmus oder Intonation.¹⁶⁶ Dieser Interpretationsversuch geht von theoretischen Bemerkungen aus, die den späteren Einsatz dieses Textes im Unterricht unterstützen.

¹⁶⁴ Jandl, Ernst: *Laut und Luise*. Stuttgart: Reclam, 2005. S. 109.

¹⁶⁵ Vgl. Krechel, S. 254

¹⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 253.

Bereits der Titel des Gedichts deutet an, dass das Zentralthema *das Land* ist. Der Titel *auf dem land* kann für eine Einführungsphrase gehalten werden – der Rezipient lernt wahrscheinlich die Mitglieder eines Bauernhofs kennen. Unterschiedliche, für einen Bauernhof typische Bilder werden ausgewählt, indem einerseits einige Tiere, andererseits Tätigkeitswörter zum Ausdrücken von Tierlauten verwendet werden.¹⁶⁷ Was das Sprachmaterial betrifft, werden also Substantive und Verben eingesetzt.

Es ist auf den ersten Blick offensichtlich, dass in diesem Text das Phänomen der Onomatopöie (= Wiedergabe natürlicher Geräusche durch klanglich ähnliche sprachliche Laute¹⁶⁸) in Mittelpunkt gestellt wird. Es gibt insgesamt zwölf Strophen, innerhalb deren immer die Tierbezeichnung (Rinder, Schweine usw.) und ein Verb onomatopoetischen Ursprungs in Zeilenpaaren vorkommen. Die Bedeutung von Lauten wird durch ein anderes Verfahren bezüglich des Sprachmaterials verstärkt. Indem die Tätigkeitswörter *Reduplikation*¹⁶⁹ eingehen, werden in diesem Fall *die signifikanten Phoneme* vervielfacht;¹⁷⁰ d. h., vom einfachen *brüllen* wird *brüllüllüllüllüllüllüllüllüllEN*. Die Reduplikationsmethode wird in enger Verbindung mit syllabischer Dekomposition¹⁷¹ betrachtet, die den rhythmischen Aspekt von unterschiedlichen Lauten ergänzt und zugleich intensiviert. Aufgrund der o.g. Reduplikationsmethode entsteht dann ein Lautmuster,¹⁷² welches eine regelmäßige Gestaltung des Textes (vielleicht nicht absichtlich) schafft.

Um die beabsichtigte Wirkung von phonetischen Gedichten zu gewinnen, sind sie akustisch zu präsentieren. Deshalb kann nur ein Vorleser das Gedicht vortragen – allmählich – oder mehrere Vorleser, wobei alle eine Strophe auf einmal vorlesen.

- **Ziele**

- Erweiterung des Wortschatzes
- Einübung richtiger Aussprache
- Kennenlernen von lautmalerischen Elementen

¹⁶⁷ Vgl. Wulff, Michael: *Konkrete Poesie und sprachimmanente Lüge. Von Ernst Jandl zu Ansätzen einer Sprachästhetik*. Stuttgart: Verlag Hans Dieter Heinz. 1978. S. 101.

¹⁶⁸ Lautmalerei. In: *Duden* [online]. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lautmalerei> [Stand: 26.03.2023]

¹⁶⁹ Vgl. Ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Wulff 1978. S. 101.

¹⁷¹ Vgl. Mon, Franz: *Lettern Lauter Silben Wörter: Anfänge der Konkreten und Visuellen Literatur im deutschsprachigen Raum*. In: *Poesie – konkret*. Köln, 2012. S. 187ff.

¹⁷² Vgl. Kopfermann 1974. S. 50.

- Reflexion grammatischer Erscheinungen (Pluralbildung, Verbkonjugation)
- Erweiterung literarischer Kompetenz (phonetisches Gedicht, Onomatopöie)

Zielgruppe: höhere Klassen am Gymnasium

- **Methodisches Verfahren**

Motivationsphase

Der Lehrer beginnt den Unterricht mit einer Geschichte. Er erzählt über das Leben auf dem Land – was ist ein Land, wie sieht es aus, welche Tiere gibt es dort, was ist daran besser/schlechter im Vergleich mit Leben in der Stadt. Zugleich werden allmählich Bilder projiziert, die mit dem Thema zusammenhängen. Dann schreibt er den Titel *auf dem land* an die Tafel und fragt danach, wofür der Titel stehen kann. Handelt es sich um ein Kinderlied, um ein Märchen? Ihre Ideen besprechen die Schüler zu zweit; die Klasse teilt dann alle Ideen und Entwürfe mit.

Interpretation und Arbeit mit dem Text

Nachdem das Thema eingeführt wurde, bekommen die Schüler das ausgedruckte Gedicht und lesen dies. Da dieses Gedicht als Online-Aufnahme¹⁷³ zur Verfügung steht, spielt dies der Lehrer ab und die Schüler folgen dem Text. Im Anschluss daran werden sie dazu aufgefordert, jegliche Besonderheiten im Gedicht zu notieren. Diese beziehen sich auf den Wortschatz, Struktur des Textes, Struktur einzelner Wörter (Groß- und Kleinschreibung, Vervielfachung der Silben, Endsilben usw.). Was die inhaltliche Seite betrifft, sprechen die Schüler in Paaren (oder in kleinen Gruppen) über den Titel und darüber, welche Bilder im Gedicht auftauchen. Aufgrund der lautmalerischen Sprache soll die Assoziationen mit den Tierlauten gebildet werden; der Lehrer gibt den Schülern Bildkarten mit Tieren, die ihnen bei der Bedeutungsentschlüsselung helfen können. Die Zuordnung der Bilder den einzelnen Strophen verläuft lediglich aufgrund der Verbindung zwischen den (schriftlich eingetragenen) sprachlichen Lauten und deren akustischen Realisierung/und Vorstellungen/Assoziationen, die die Schüler haben. Würden die

¹⁷³ Unter dem Link <https://www.lyrikline.org/en/poems/auf-dem-land-1237> findet man die Online-Aufnahme, die öffentlich verfügbar ist.

veränderten Wortstrukturen (s. Reduplikation¹⁷⁴) Probleme bei der Bedeutungsentschlüsselung bringen, kann auch eine vereinfachte Fassung des Gedichtes zur Verfügung gestellt werden (die Reduplikation wird entfernt). Die Schüler konzipieren den Text so, dass sie die Textgestaltung (Struktur des Textes) mithilfe der Bildkarten demonstrieren; jede Strophe wird durch eine Bildkarte veranschaulicht.

Einige Wörter gehören zum Grundwortschatz (wie Vögel, Katzen, Schweine) und so können auch Bedeutungen von den betreffenden lautmalerisch strukturierten Tätigkeitswörtern (Vögel *zwitschern*, Katzen *miauen*, Schweine *grunzen*) deduziert werden. Die übrigen Phrasen (z.B. Bienen summen) werden durch die Semantisierungstechniken erläutert. In diesem Fall kann die Verwendung von Muttersprache (in diesem Fall Tschechisch) effektiv und nutzbringend sein, indem die Lautmalerei ziemlich identisch ist (včely bzučí, včely bzzuzzuzzuzučí).

Nachdem der Textinhalt gründlich analysiert und bearbeitet wurde, wird die Online-Aufnahme nochmal abgespielt. Die Schüler entscheiden über die einzelnen Strophen, ob sie eufonisch oder kakofonisch klingen. Daran wird mit den ersten Interpretationsversuch angeknüpft, wobei die Schüler ihre Ideen über das Gedicht als eine Einheit äußern.

Gezielte Arbeit mit grammatischen und semantischen Strukturen

Nachdem der Text sowohl aus der formalen als auch inhaltlichen Perspektive behandelt wurde, werden jetzt die grammatischen und semantischen Erscheinungen, die im Text überwiegen, besprochen. Die einzelnen Phrasen bestehen aus einem Substantiv und einem Verb (Infinitivform). Im Folgenden werden die Phrasen geteilt, um zuerst die Substantive und dann die Verben zu behandeln.

Erstens werden die Substantive in den Mittelpunkt gestellt. Es wird damit angefangen, die Phrasen – die in Plural vorkommen – in Singular umzuwandeln. Der Lehrer weist auf die vielfältige Bildung von Pluralformen hin, die mithilfe des Umlauts und/oder der Endung geschieht. Dann ordnen die Schüler die Substantive in drei Spalten je nach dem Genus ein. Was die Semantisierung der Substantive betrifft, kann der Lehrer den Schülern Karten mit einfachen Wortdefinitionen anbieten, die sie dann zum richtigen Wort ordnen.

Zweitens werden die Verben behandelt. Obwohl einige Verben bereits in der vorherigen Phase entschlüsselt wurden, werden sie nochmal eingehend semantisiert. Dies

¹⁷⁴ Siehe S. 65

verläuft so, dass die Verben den entsprechenden Substantiven zugeordnet werden und die ganzen Phrasen können auch ins Tschechische übersetzt werden. Um dazu noch die Verbkonjugation einzuüben, nimmt jedes Paar ein Verb, das schriftlich zu flektieren ist. Die Schüler bilden dann die Fragen wie folgt:

Schüler A: Was machen Vögel? Was macht ein Vogel?

Schüler B: Vögel zwitschern. /Ein Vogel zwitschert.

Als andere Variante für fortgeschrittene Schüler kann die Einübung der Phrase *etw. gefällt mir (nicht)* gemeinsam mit dem Nebensatz mit *wenn* angeboten werden. Die Schüler sprechen darüber, welche Tierlaute sie schön oder unschön finden.

Schüler A: Es gefällt mir, wenn ein Kater schnurrt.

Schüler B: Es gefällt mir nicht, wenn Katzen miauen.

Eigene Textproduktion

gelenkt-variiierende Arbeit

- a. Diese Aktivität fördert bei den Schülern Vorbildungskraft und Witz bei Textrezeption. Die Schüler arbeiten mit dem originellen Gedicht, wobei sie die lexikalischen Einheiten innerhalb des Textes vermischen. Es geht darum, dass aus einer Phrase eine neue gebildet wird, indem das Verb mit gegen ein anderes ausgetauscht wird.
- b. Dieses Gedicht kann als ein Szenarium für eine kurze Szene angesehen werden. Der Lehrer/ein Schüler übernimmt die Rolle des Erzählers, der das Gedicht vorliest. Die anderen spielen die Tiergruppen und demonstrieren während des Vorlesens die Tierlaute. (Diese Aktivität wird eher für junge Deutschlernende empfohlen.)
- c. In dieser Aktivität wird eine Verbindung mit den Informatikunterricht erreicht. Da die phonetischen Gedichte durch die akustische Präsentation ihre Wirkung bekommen, wird im Folgenden die Gedichtaufnahme vielfältig bearbeitet. Erstens muss ein geeignetes Programm für die Verarbeitung von Audioaufnahmen aufgesucht werden. Die Schüler arbeiten am Computer. Ihre Aufgabe ist, das

Gedicht selbst vorzulesen und aufzunehmen. Entweder wird das Gedicht von einem oder mehreren Schülern gelesen. Nachdem die Aufnahme erfolgreich erstellt wurde, wird sie im ausgewählten Programm bearbeitet. Die Aufnahme wird nach einzelnen Strophen geteilt. Die einzelnen Teile können sich beliebig wechseln, nacheinander geordnet werden, sich überlappen oder anders aneinanderzuschließen.

- d. Im Folgenden wird das Gedicht durch andere lexikalische Elemente modifiziert; d.h. die zweizeiligen Strophen werden von Schülern entwickelt, wobei eine Handlung des neu verfassten Textes vorausgesetzt wird.

minimale Steuerung

- e. Die Schüler setzen das Gedicht fort, indem sie weitere Strophen mit Tierlauten verfassen.

Didaktische Überlegung

Der vorgelegte Text kann nicht nur – aufgrund seines Charakters – für eine phonetische Einübung verwendet werden, sondern dient auch als Grundlage für eine Behandlung unterschiedlicher grammatischer und semantischer Erscheinungen. Obwohl sich das Thema (Tiere) eher für jüngere Schüler eignet, muss jedoch im Voraus eingeschätzt werden, ob der Text adäquat und anwendbar für eine gezielte Klasse ist.

Am Ende der Phase *Interpretation und Arbeit mit dem Text* wurden kurz die Begriffe *Kakophonie* und *Eufonie* berührt, was im Rahmen des Musikunterrichts weiter entfaltet und mit theoretischen Erkenntnissen über die Lautmalerei und (Dis)Harmonie verbunden werden kann. Darüber hinaus kann das Gedicht zum Zwecke des Kunstunterrichts angewandt werden. Entweder werden die Laute abstrakt visualisiert – man denkt darüber nach, wie er einen Laut wahrnimmt, welche Vorstellungen (Farben, Linien, Gebilde) ihm einfallen usw. Kleinere Schüler können das Gedicht in Form einer Zeichnung visualisieren.

7.5 Umsetzung des Unterrichtsmodells III

Im Rahmen des praktischen Teils dieser Diplomarbeit wurden insgesamt vier Unterrichtsmodelle vorgelegt. Diese beruhen auf der Arbeit mit einem literarischen Text. Das Konzept sowie der Verlauf jedes Unterrichtsmodells wurden in mehrere Phasen eingeteilt und ausführlich beschrieben. Diese zwecks dieser Arbeit angefertigten Unterrichtsmodelle bilden eine Grundlage für deren potenzielle Umsetzung im Rahmen des DaF-Unterrichts (v.a. an tschechischen Bildungsinstitutionen).

Eines der Modelle wurde dann ausgewählt, um an einem Gymnasium praktisch umgesetzt zu werden. Die Durchführung des Unterrichtsmodells III, die aufgrund des Textes von Eugen Gomringer konzipiert wurde, verlief am 30. April 2023 im zweiten Schuljahr (vierjähriges Studium) am Gymnasium in Jablonec nad Nisou. Im Folgenden wird die Zielgruppe kurz vorgestellt. Darüber hinaus wird der Ablauf der Unterrichtsstunde präsentiert, der in drei Phasen eingeteilt wurde. Im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Unterrichtsanalyse wird die Unterrichtsstunde dann ausgewertet. Es werden etliche Fotografien aus der durchgeführten Unterrichtsstunde beigelegt.

Unterrichtsverlauf

Wie bereits erwähnt wurde, wurde der Unterrichtsmodell am Gymnasium mit Studenten¹⁷⁵ im zweiten Schuljahr praktisch umgesetzt. Insgesamt nahmen fünfzehn Studenten an diesem Unterricht teil, deren Sprachniveau A2 war. Die meisten von ihnen lernen die deutsche Sprache seit zwei Jahren, einige haben Grundkenntnisse der deutschen Sprache aus der Grundschule. Am Anfang des Unterrichts fragte ich die Gruppe, ob sie im Allgemeinen Erfahrungen mit Gedichten haben, bspw. ob jemand selbst Gedichte schreibt oder ob sie mit einem Gedicht im Tschechisch- oder Englischunterricht arbeiteten. Eine Studentin sagte, dass sie versucht zu schreiben. Die Klasse arbeitete mit einem Gedicht innerhalb des Tschechischunterrichts, wobei sie das Gedicht anhand literarischer Tropen und Figuren interpretierten. Sonst begegneten sie keinem Gedicht/literarischen Text im Rahmen des Unterrichts.

¹⁷⁵ In dieser Arbeit wird das Maskulinum neutral für beide Geschlechter verwendet, um die Aufzeichnung zu vereinfachen.

Motivationsphase

Ich verteilte an die Studenten das ausgedruckte Gedicht. Sie schauten sich den Text an und wurden gebeten, ihn zu zweit kurz zu besprechen und ihre ersten Eindrücke mitzuteilen. Sofort nachdem ich die Aufgabe erklärt hatte, fangen sie an, laut zu diskutieren. Nach der Diskussion wurden sie gefragt, was sie über den Text denken und ob er ihnen gefällt. Ich erläuterte auch kurz den Begriff Konkrete Poesie und stellte den Autor vor.

Die Studenten bildeten dann W-Fragen zum betroffenen Text.

Beispiele: *Was ist das erste Wort auf Tschechisch? Wievielmals gibt es „hund“?*

Interpretation und Arbeit mit dem Text

Nachdem sich die Klasse mit dem Gedicht vertraut gemacht hatte, sprachen wir zusammen über den Inhalt und die Form. Einige fanden den Inhalt einfach, andere hielten ihn für originell, untypisch. Sie behaupteten auch, dass es kein typisches Gedicht ist und man selbst den Inhalt im Kopf schaffen muss, deshalb folgte die Frage von mir: Was ist an diesem Text untypisch? Die Klasse eignete sich darauf, dass es im ganzen Text keine vollständigen Verse gibt, sondern nur vier einzelne Wörter. Darauf knüpften weitere Fragen an, und zwar: Welche Assoziationen / Verbindungen unter den Wörtern seht ihr? Kann man sich mit diesen vier Wörtern eine Geschichte ausdenken? Zu zweit verfassten die Studentinnen eine kurze Geschichte (Bilder 1–7). Während sie schrieben, verteilte ich vier Karten mit den Begriffen *baum*, *kind*, *hund*, *haus* auf dem Boden. Danach kamen die Studenten in die Mitte und schrieben alles, was ihnen zu den Wörtern einfiel (Bild 8).

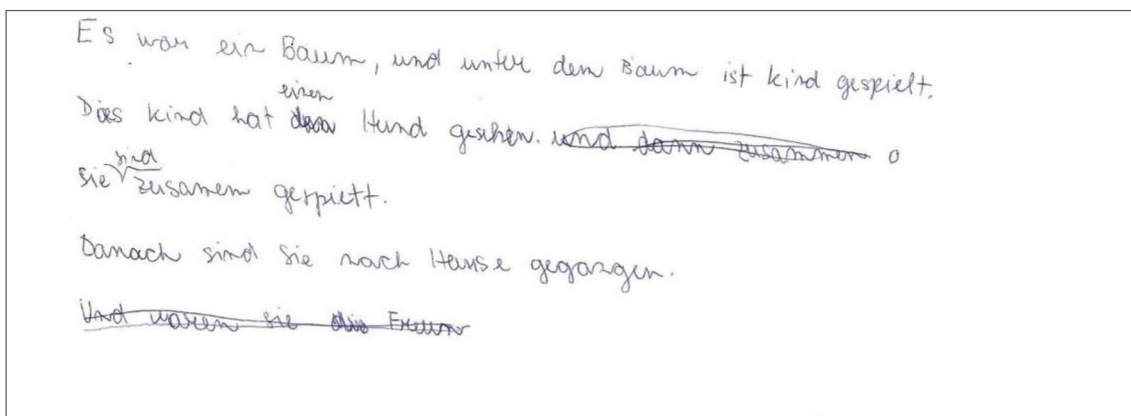


Bild 1

Es war ein Baum. Das Kind klettert an den Baum,
weil ~~der~~ Hund jagte es. Dann der Hund geht zu Hause.

Bild 2

Es war ~~ein~~ Baum und bei dem Baum ~~hat~~ haben Kind und ein Hund
gespielt, ~~und~~ nach dem spielen ^{sie} ~~die~~ sind gegangen nach Hause
gegangen.

Bild 3

Es war Baum.
Es steht am dem Garten. Jeden Tag das Kind
ist zu dem Baum gekommen. Das Kind
hat ein Baumhaus ~~gesehen~~. Er war überrascht,
weil hier war groß Hund.

Bild 4

Das Baum steht neben dem Haus. Das Kind spielt
~~im~~ im Haus mit seinem Hund. ~~Der~~ Hund geht ~~von~~
dem Haus und sagt, Hallo Baum! Wie gehts dir?
und Baum sagt: "Ich geht mir gut." Was ist macht
das Kind?"

Bild 5

In Dem park ist es war Baum,
 Unter der Baum schläft ein kind
 kind ~~ist~~ zittern vor kalte zittern
 Hund kommt ~~zu~~ zu ~~kind~~ Er
 hund ^{nehmen} geht Er zu Hause
 Haus ist Grop und in Hause ist Gropse und
 gut familia
 \$Familia geht zu Hause der Baum
 \$ Von diesem Moment an Baum, kind, Hund
~~und~~ live in ein Hause.

Bild 6

Es war ein Baum und unter dem Baum spielt
 ein kind. Das kind hat ~~Waf~~ Waf gehört. Das kind
 geht hinter das Baum und es hat ein Hund gesehen.
~~Waf~~ Aber das Hund war krank, so das kind hat
 das Hund nach Hause gebracht. Und sie gehen ~~Waf~~ ins
 Baum jeden Tag.

Bild 7

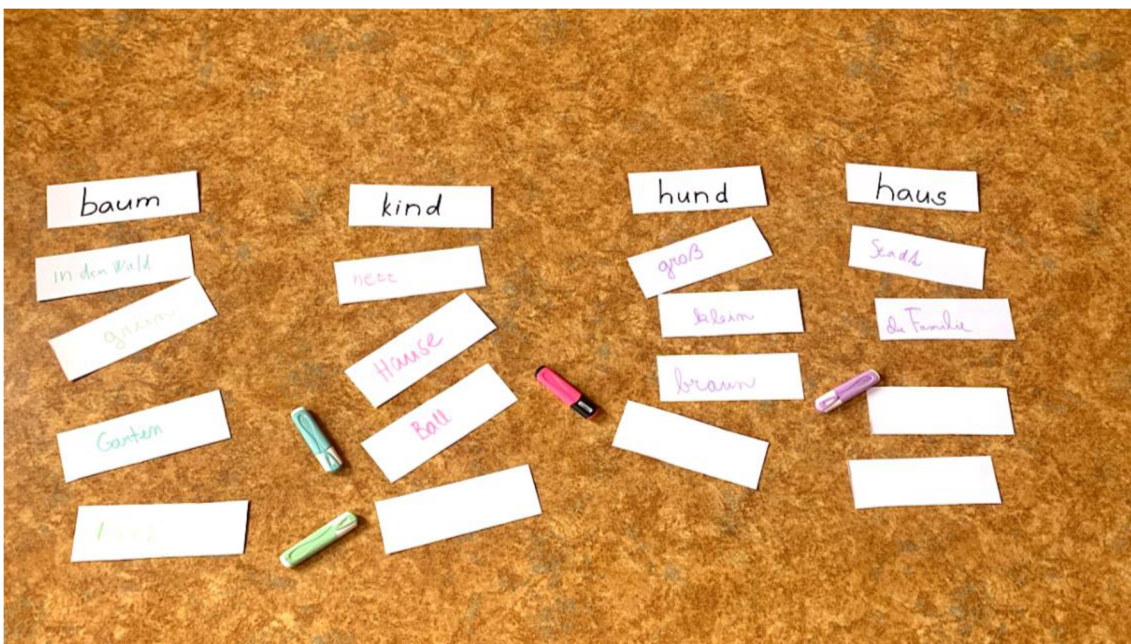


Bild 8

Eigene Textproduktion

Die Studenten bildeten fünf Gruppen; jede Gruppe wählte eines der Fotografien aus. Ihre Aufgabe war, aufgrund des ausgewählten Fotos ein ähnliches Gedicht zu verfassen (Bilder 9–13). Was die Form des Textes betrifft, wies ich die Klasse darauf hin, Verbindungen unter den dargestellten Elementen in Bezug zu nehmen. Zuerst schauten sie sich die Fotos an, und dann fangen sie mit eigenem Text an. Sie sprachen viel über Zusammenhänge und Wortschatz. Schließlich präsentierten drei Gruppen erstens die Bilder und lasen dann ihre Texte vor.

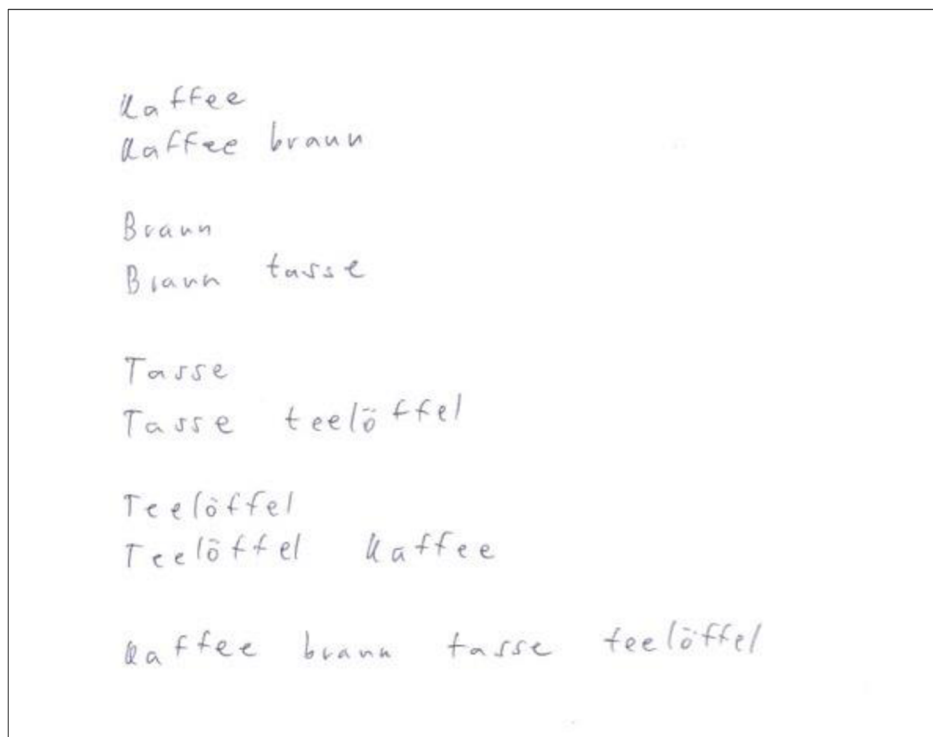


Bild 9

DER MALER

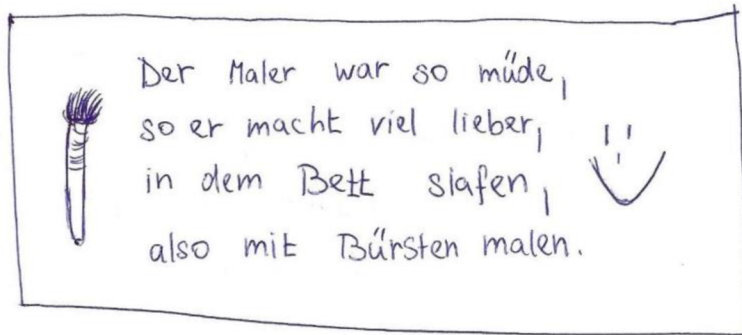


Bild 10

Papier		
Papier	Tisch	
Tisch		
Tisch	Bursten	
Bursten		
Bursten	nente	
nente		
nente	Frei	

Tisch; nente; Bursten, Papier

~~Papier auf dem Tisch,~~ Tisch
~~auf dem Papier sind Bursten~~ nente
 Papier

Papier auf dem Tisch
 auf dem Papier sind Noten.
 Der Artist war Spanisch.
 Und Er hat zwei Bursten

Bild 11

Süß-bitter Frühstück

~~Es~~ Banana ist Obst
Erdbeere ist Obst
Kiwi ist Obst
Obst ist süß
und Kaffee ist bitter.

Bild 12

Es war ein Hund,
Er war nicht hunde
Er war schwarz und weiss,
und alle es weiß
Er ~~war~~ ^{war} im Wald ~~g~~,
und er war weiß.

Bild 13

Fremdsprachendidaktische Analyse

Aufgrund der durchgeführten Unterrichtsstunde werden im Folgenden die einzelnen Phasen kommentiert, und zwar mit Hinblick auf potenzielle Verbesserungen, Bemerkungen zum Verlauf, Reaktionen der Schüler und Probleme, die während des Unterrichtsauftrachten.

Zu den Methoden, die zur Auswertung der Umsetzung des Unterrichtsmodells benutzt werden, gehören Beobachtung und Dialog mit den Studenten. Während dieser Stunde schrieb ich etliche Bemerkungen auf, die den Verlauf und Organisation des Unterrichts betrafen. Um den Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht vorzustellen, wurden die Studenten zuerst gefragt, ob sie Erfahrungen mit solch einer Thematisierung im Unterricht haben. Wie bereits erwähnt wurde, wird heutzutage mit Gedichten meistens nur im Tschechischunterricht gearbeitet.

In der Motivationsphase lasen sich die Studenten in das Gedicht ein. Nach etwa zwei Minuten wurden sie gefragt, was sie vom Text halten. Die Reaktionen waren vielfältig. Daran knüpfte ich mit einer kurzen Vorstellung der Konkreten Poesie (minimale Verwendung vom Sprachmaterial) und dessen Vertreter – Eugen Gomringer. Die Studenten kannte diese literarische Strömung nicht. Anschließend bildeten sie W-Fragen zum Textinhalt.

In der zweiten Phase wurde sowohl der Inhalt als auch die Textform behandelt. Wegen des Unterrichtscharakters entschied ich mich, anstatt die Theorie (wie das Modell originell beabsichtigt) gleich die Verkettungen unter den Wörtern zu besprechen. Zusammen dachten sich die Studenten eine kurze Geschichte aus, die die vier Wörter beinhaltete. Anhand ihrer Geschichten lässt sich feststellen, dass die Gruppierung von Begriffen *baum*, *kind*, *hund*, *haus* ähnliche Assoziationen auslöst und der Kontext ist bei allen Geschichten gleich (Bilder 1–7). Dies wurde dann so entwickelt, dass die Studenten ihre Ideen zu den einzelnen Wörtern auf Karten schrieben. Bei dieser Aktivität waren sie nicht so sicher, was sie schreiben können. Ich musste ihnen Impuls in Form von Fragen geben, bspw. Wo gibt es *ein Baum*? Wie ist *ein Hund*? Womit spielt *ein Kind*? Was bedeutet für euch das Wort *Haus*? usw. Aufgrund des Zeitmangels schafften wir die Modifikation des originellen Gedichts mithilfe der neu ergänzten Wörter nicht.

Die dritte Phase setzte sich die eigene Textproduktion der Studenten zum Ziel. *(Das dritte Unterrichtsmodell schlägt insgesamt vier anknüpfende Aktivitäten zur eigenen Textproduktion vor. Diese Aktivität, die auf visuelle Wahrnehmung basiert, förderte kreative Einstellung zur Sprache und Initiation der Studenten, und deshalb wurde als*

„*Testaktivität*“ *ausgewählt*.) Nachdem ich die Aufgabe erklärt hatte, bildeten die Studenten fünf Gruppen; jede Gruppe wählte eines der Fotografien aus. Die Fotos fielen sofort auf. Die Studenten diskutierten über die dargestellten Gegenstände und besprochen die Zusammenhänge. Sie hatten kein Problem mit Konzeption und Verfassung des Textes. Der originelle Text diente als Inspiration für ihre eigenen Texte. Zwei Gruppen folgten der originellen Textgestaltung, die anderen schrieben ein Gedicht mit vollständigen Versen.

Im Rahmen des Unterrichtsmodells III wurden insgesamt fünf Ziele festgesetzt.¹⁷⁶ Erstens wurde die Interpretation des Textes erreicht. Anschließend erweiterten die Studenten ihren Wortschatz, als sie eigene Texte verfassten. Es muss hervorgehoben werden, dass die Klasse kreativ arbeitete und alle schienen durch das Gedicht ziemlich gefesselt zu sein. Aus diesem Grund halte ich das letzte Ziel (*Unterstützung kreativer Stellung zum Sprachmaterial und affektiver Ebene*) als vollständig erreicht.

Was Organisationsformen des Unterrichts betrifft, arbeiteten die Studenten am Anfang zu zweit (Partnerarbeit). In der zweiten Phase war der Unterricht frontal geleitet, als wir den Text zusammen besprachen und die Studenten ihre Meinungen mitteilten. Für die Textproduktion bildeten sie Gruppen (Gruppenarbeit). Jedoch hängt die Organisation des Unterrichts völlig vom Charakter der Klasse, Dynamik und auch der Anzahl an Schüler ab.

Anhand der Rückmeldung von den Studenten, die sie mir nach der Stunde in schriftlicher Form gaben (Bild 14), lässt sich behaupten, dass literarische Texte im DaF-Unterricht eher selten eingesetzt werden. Obwohl sie eine reiche Quelle des Sprachmaterials darstellen, werden sie zur Sprachaneignung kaum verwendet. Die Studenten fanden die hier vorgelegte Unterrichtsauffassung positiv und ersprießlich, indem sie eine neue Einstellung zur deutschen Sprache erfahren konnten. Sie arbeiteten nicht nur mit einem *deutschen* literarischen Text, sondern es machte ihnen auch Spaß, mit den fremdsprachlichen Wörtern zu spielen und über ihre Meinungen frei zu sprechen, ohne einem Muster zu folgen. Dass sie kreativ arbeiten konnten und nicht nur an die Grammatik denken mussten, war ein großer Vorteil für die Gruppe. Es wurde ihnen Raum gegeben, um Einbildungskraft einzusetzen und individuelle Perzeption von Literatur zu besprechen und gegenseitig mitzuteilen.

¹⁷⁶ Mehr dazu auf S. 59

Ich schrieb auch die sich wiederholenden Fehler auf, die jedoch den Umgang mit Literatur und dann die eigene Textproduktion überhaupt nicht störten. Es waren meistens Fehler in der Aussprache, Grammatik (Artikel) und Syntax (Wortfolge). Die Fehler wurden weder korrigiert noch auf sie aufmerksam gemacht. . Sie können das nächste Mal kurz besprochen werden, um diese zu verringern (falls es sich um grobe Fehler handelte), aber der/die Lehrende soll nicht die Fehler explizit mit der vorherigen Stunde verbinden. Was den Zeitaufwand betrifft, mussten einige Schritte ausgelassen werden, um die beabsichtigte Textproduktion zu schaffen, deswegen sind diesem Unterrichtsmodell mindestens zwei Unterrichtseinheiten (2 x 45 Minuten) zu widmen.

Práce s literaturou mě baví
a i vaše hodina byla zajímavá.
Bylo to více něco jiného, ale
zase to bylo okvědnější.

Hodina se mi líbila,
líbilo se mi to, že jsme museli
něco sami vymyslet.

Práce mě baví hodně.
Bylo zajímavé sledovat
vypovídání básní v němčině.

Hodina byla dobrá, líbilo
se mi se jme hodně
konzerovali.

se se super bavila, je si vyšší,
se neobměňuje a už si slova je
ta se už neručí

Bylo to něco nového,
ale bavilo mě to.

Zajímavá hodina, ale bylo
dobré.

vešmíra také vyprávěl

Takle aktivita mi přišla moc
fajn, mám ráda občasnou
změnu a alternativní práci
v hodině než klasický sezení
a čtení textů.

~~kyjka~~ Dobrý nápad!

Hodina byla fajn.
Koncept pracování s literaturou
je mnohem zajímavější než
gramatika.

Hodina byla zajímavá. Dělal jsem
něco jiného než normálně a celkem
mi to bavilo, protože nás to
milo sledoval souvislosti.

Hodina byla hezká, dobře
připravená. Líbilo se mi to.

Zajímavá práce, a vyprávění
dobře využít lehkých slov (v němčině)
možná pomoci a sledovat svou práci
tedy učit aby se dalo lépeji
porozumět

Bild 14: Rückmeldungen der Schüler

8 Fazit

Die Diplomarbeit nimmt sich vor, literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) einzusetzen, wobei diese im Hinblick auf ihr didaktisches Potenzial bearbeitet und analysiert werden. Da die ausgewählten Texte zur experimentellen Poesie gehören, werden Prinzipien der experimentellen und der Konkreten Poesie (denen alle vier Texte zuzuordnen sind) behandelt.

Es geht nicht darum, Merkmale und Periodisierung dieser Strömung ausführlich zu erläutern, sondern dieses literarische Phänomen und deren wichtige Ausgangspunkte zu behandeln, die für die didaktische Perspektive der Arbeit grundlegend sind. Es wird die Erscheinung des literarischen Experiments und des Sprachspiels hervorgehoben. Eben das Sprachspiel stützt sich auf die Prinzipien experimenteller Poesie. Nicht nur spielt das Sprachspiel im Hinblick auf das literarische Experiment eine große Rolle, sondern es steht in enger Verbindung mit dem didaktischen Potenzial der Texte der Konkreten Poesie. Als eine der Voraussetzungen der Konkreten Poesie wird die Informations- und Rezeptionsästhetik angesehen. Darüber hinaus wird im Kontext der experimentellen Poesie auf das textuelle Produkt – Text als Objekt – eingegangen. Da sie mit der Sprache nach neuen, experimentierenden Verfahren arbeitet, wird in der Sprache auf traditionelle Konnotation oder eingebürgerte Symbolik verzichtet. Ferner wird der Text für Einheit von verschiedenen künstlerischen Elementen gehalten, deren Bedeutungen erst vom Rezipienten entdeckt werden.

Weiterhin wird der literarische Text im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen behandelt. Der Kontakt mit literarischen Texten wird hinsichtlich ihres Beitrags zur Bildung betrachtet. Es werden die Funktionen literarischer Texte beschrieben, welche die Entwicklung sowohl von kognitiven als auch von nicht-kognitiven Fähigkeiten betreffen. Im Rahmen der Bildung werden die Kompetenzen oft diskutiert, die die Lernenden während des Unterrichts im Allgemeinen entwickeln. Im Hinblick auf Literaturdidaktik werden diese kurz behandelt, auch im Zusammenhang mit den tschechischen Rahmenlehrplänen.

Aus der methodologischen Sicht sind folgende Problematiken wesentlich: Erstens wird auf den kreativen Unterricht eingegangen. Einer der Aspekte des Einsatzes literarischer Texte, ist die Aktivität, diesen nicht passiv zu lesen, sondern mit ihm aktiv und innovierend arbeiten. Kreativ aufgefasster Unterricht steht in enger Verbindung mit der Problematik der Autonomie der Lernenden. Ein autonomer Lernender trifft

selbständig Entscheidungen über den Verlauf seines Lernens und Handelns im Unterricht, wobei er selbst Lernstrategien und Verfahren wählt. Drittens wird die Fehlertoleranz kurz behandelt, die bei Sprachaneignung grundsätzlich entsteht.

Im praktischen Teil werden insgesamt vier Unterrichtsmodelle präsentiert. Den Ausgangspunkt stellen die experimentellen Texte dar. Die Unterrichtsmodelle werden nach den methodologischen und lingualdidaktischen Erkenntnissen konzipiert. Es wird mit der analytischen Skizze begonnen, die eine Grundlage für eine weitere Didaktisierung und Arbeit mit dem Text darstellt. . Im Anschluss daran wird das methodische Verfahren ausführlich beschrieben, woran eine didaktische Überlegung (didaktische Empfehlungen) anknüpft.

Es ist legitim, literarische Texte sogar im Fremdsprachenunterricht anzuwenden. Obwohl sie bezüglich der Vorbereitung als auch der Ausführung im Unterricht anspruchsvoll sind, stellen sie eine reiche Quelle für das Sprachmaterial dar.

9 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Gomringer, Eugen (Hrsg.): *Konkrete Poesie: deutschsprachige Autoren*. Stuttgart: Reclam, 2014

Jandl, Ernst: *Laut und Luise*. S. 109, Stuttgart: Reclam, 2005.

Jandl, Ernst. *Sprechblasen*. Stuttgart: Reclam. 1988.

Sekundärliteratur

Andreotti, Mario: *Die Struktur der modernen Literatur. Neue Formen und Techniken des Schreibens*. Stuttgart: UTB, 2022.

Balci, Umut: *Konkrete Poesie im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung anhand deutscher und türkischer Texte*. München: Grin Verlag, 2010.

Báseň, *Obraz, Gesto, Zvuk. Experimentální poezie 60. let*. Praha: Památník národního písemnictví, 1997. S. 16.

Bense, Max: *Teorie textů*. Praha: Oden, 1962.

Bense, Max: *Konkrete Poesie*. In: *Manuskripte. Zeitschrift für Literatur, Kunst, Kritik*. 11. Juni/September 1965.

Bense, Max: *Ästhetische Kommunikation*. In: *Semiotik. Allgemeine Theorie der Zeichen*. Baden-Baden, 1967.

Braunová, Zdeňka: *Školní krůčky k niternosti. Poezie v edukaci*. Jinočany: H&H, 2022.

Budde, Monika: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: Kassel University Press, 2012.

Caspari Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994.

Dauviller, Christa und D. Lévy-Hillerich: *Spiele im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 2005.

Delanoy, Werner: *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr, 2002.

Denka, Andrzej: *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Lausanne: P. Lang, 2005.

- Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Teil 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001.
- Divišová, Lucie: *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka.* Dissertation. Karls-Universität, 2015.
- Doležalová, Anna: *Poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka.* Diplomarbeit. Karls-Universität, 2022.
- Eagleton, Terry: *Úvod do literární teorie.* Praha: PLUS, 2010.
- Emter, Elisabeth: *Literatur und Quantentheorie.* Berlin: De Gruyter, 1995.
- Fietz, Lothar: *Strukturalismus. Eine Einführung.* Tübingen Gunter Narr Verlag, 1992.
- Franke, Peter (Hrsg.): *Literaturunterricht in Beispielen. Didaktisch-methodische Überlegungen und Unterrichtsbeispiele zur Arbeit mit Volksdichtung, Lyrik, Sachtexten, Kinder- und Jugendliteratur in Grund und Hauptschule.* Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1983.
- Gomringer, Eugen: *Zur Sache der Konkreten.* St. Gallen: Erker-Verlag, 1988.
- Heißenbüttel, Helmut: *Über Literatur.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Halbband 2.* Berlin: Walter De Gruyter, 2001. S. 1337.
- Hiebel, Hans: *Das Spektrum der modernen Poesie.* Würzburg: Königshausen und Neumann, 2006.
- Holubová, Lenka: *Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: ein fachdidaktischer Überblick.* Abschlussarbeit. Technische Universität Reichenberg, 1995.
- Honegger, Urs: *Wort und Bild in der visuellen Poesie des 20. Jahrhunderts.* Lizenziatsarbeit. Zürich: Universität Zürich.
- Hršak, Slavica: *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht.* Diplomarbeit. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 2011.
- Huizinga, Johan: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1987.
- Ingendahl, Werner: *Sprachreflexion statt Grammatik.* Tübingen: Niemeyer Verlag, 1999.
- Jandl, Ernst: *Gesammelte Werke 3.* 1990, Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Jandl, Ernst: *Der künstliche Baum.* München: Luchterhand, 2001.

Janíková, Věra: *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Masaryk-Universität Brno. 2002.

Janíková Věra: *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

Klossová, Martina: *Literarische Texte im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Palacky-Universität Olmütz. 2016.

Knobloch, Clemens: *Geschichte der psychologischen Sprachauffassung in Deutschland von 1850 bis 1920*. Berlin: De Gruyter, 2011.

Kopfermann, Thomas: *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974.

Koziel, Renata: *Zum kreativen Umgang mit den Texten konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht für Anfänger*. In: *Lingua ac communitas*. Heft 8. Poznan, 1998. S. 55-66.

Krátká, Eva: *Vizuální poezie*. Brno: Host, 2016.

Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1991.

Krechel, Rüdiger. und Dietrich Krusche: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Inter Nationes, 1984.

Kuběnský, Petr: *Přínosy postupů experimentální poezie pro rozvoj literárních kompetencí*. Bachelorarbeit. Masaryk-Universität Brno. 2010.

Lorenzer Alfred: *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1977.

Löschmann, Martin & Gisela Schröder: *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verl. Enzyklopädie, 1984.

Marenbach (vgl. Marenbach, Dieter: *Sprachspiele und Sprachreflexion*) zit. in: Krechel, 1992. S. 28.

McCabe, Chris: *The Translation and Transmission of Concrete Poetry*. Abingdon: Routledge, 2019.

Mon, Franz: *Lettern Lauter Silben Wörter: Anfänge der Konkreten und Visuellen Literatur im deutschsprachigen Raum*. In: *Poesie – konkret*. Köln, 2012.

Müller, Richard und Tomáš Chudý: *Za obrysy média. Literatura a medialita*. Praha: ÚČL AV, 2020.

Pascu-Ringler Eleonora: *Experimentelle Dichtung: Ernst Jandl*. In: Millner Alexandra (Hrsg.): *Experimentierräume in der österreichischen Literatur*. Pilsen: Westböhmisches Universität Pilsen, 2019.

- Petersen, Jürgen: *Fiktionalität und Ästhetik. Eine Philosophie der Dichtung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1996.
- Pielow, Winfried: *Dichtung und Didaktik*. Bochum: Kamp. 1963.
- Podrápská, Kamila: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, 2021.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2021.
- Rollinson, Joyce C.: *Concrete Poetry in the Beginning Foreign Language Class*. In: *Foreign Language Annals*. Dec 1, 1972; 6, 2.
- Schmieder, Doris und Gerhard Rückert: *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie*. Freiburg: Herderbücherei. 1977. S. 4.
- Seidel, Brigitte: *Schüler spielen mit Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.
- Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984. S. 104f.
- Solt, Mary Ellen: *Concrete poetry; a world view*. Bloomington: Indiana University Press, 1969.
- Spittel, Christina: *Literaturwissenschaft in Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr Verlag, 2004.
- Stocker, Karl: *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.
- Stuck, Elisabeth: *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2008.
- Systemische Räume*. Berlin: De Gruyter, 2017.
- Theile, Wolfgang: *Landschafts poesie – Sprachlandschaften. Poetologische Lyrik des 20. Jahrhunderts*. In: *Poetica*, vol. 24, no. 3/4. S. 394.
- Thiers, Bettina. *Experimentelle Poetik als Engagement*. Hildesheim: G. Olms Verlag, 2016.
- Wedewer Rolf: *Materiál a teorie*. In: Hiršal, Josef und Grögerová, Bohumila. *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- Weigmann, Jürgen: *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1992.
- Weinrich, Harald: *Von der Langweile des Sprachunterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 2, S. 170.

Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche VerlagsAnstalt. 1985. S. 246-264.

Williams, Emmet: *An Anthology of Concrete Poetry*. New York: Something Else Press, 1967.

Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. 1922.

Wulff, Michael: *Konkrete Poesie und sprachimmanente Lüge. Von Ernst Jandl zu Ansätzen einer Sprachästhetik*. Stuttgart: Verlag Hans Dieter Heinz. 1978.

Zágnerová, Ivana: *Ex_perimentální poezie. Příručka pro učitele*. Diplomarbeit. Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Aussig an der Elbe. 2009.

Internetquellen

Guziur, Jakub: *Sedm (konkrétních básní)*. 2021. Erreichbar unter: https://www.researchgate.net/publication/350793665_Sedm_konkretnich_basni

Informationsästhetik. In: *Duden* [online]. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Informationsaesthetik> [Stand: 16.04. 2023]

Lautmalerei. In: *Duden* [online]. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lautmalerei> [Stand: 26.03.2023]

Oswald, David: *Max Bense und die Informationsästhetik*, 2015. S. 119. Erreichbar unter: https://www.academia.edu/18818436/Max_Bense_und_die_Informations%C3%A4sthetik

Ozmüt, Orhan: *Konkrete Peosie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 181-206, 2005. Erreichbar unter: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-2390-3382.pdf>

Freund, Andreas und Winkler A. Rezension. 1986. Erreichbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-1986-130311/html>

Ünlüsoy, Mehmet: *Konkrete Poesie im Deutschunterricht: Überlegungen zum Thema neuere deutsche Geschichte*. In: *Sayı 1* (2005), S. 35-48. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005. Erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93036>

Zeman, Karlo: *Ernst Jandl und konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Zagreb, 2016. Diplomarbeit. Erreichbar unter: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7035/1/Diplomarbeit%20-Jandls%20Poesie%20im%20DaF%20Unterricht%20pdf.pdf>

Liste der Anhänge

Anhang 1: Musterfotos zum Unterrichtsmodell III

Anhang 1





