

Konkrete Poesie als Grundlage für das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache

Név: Izabella Melinda Migléc

**Szak: angol nyelv és kultúra tanára,
német nyelv és kultúra tanára**

Képzési szint: osztatlan tanárképzés, 11. félév

Témavezető: Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp

2023. január

Eötvös-Loránd-Universität Budapest, Philosophische Fakultät, Germanistisches Institut

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
1.1 Thema, Aktualität und Relevanz.....	2
1.2 Persönliches Interesse.....	3
1.3 Erkenntnisinteresse.....	4
1.4 Ziele, Forschungsfragen, Hypothesen.....	5
2. Theoretische Grundlagen.....	6
2.1. Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts.....	6
2.2. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.....	9
2.2.1. Rolle und Funktion von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.....	9
2.2.2 Literaturdidaktik.....	11
2.2.3. Lesestrategien zum Verstehen von literarischen Texten.....	14
2.3. Konkrete Poesie.....	16
2.3.1 Geschichte und Entwicklung der Gattung.....	16
2.2.2 Konkrete Poesie im Fremdsprachenunterricht.....	18
3. Empirische Untersuchung.....	20
3.1. Forschungskontext.....	20
3.2 Forschungsfragen und Forschungshypothesen.....	21
3.3 Datenerhebung.....	21
3.4. Datenanalyse und Auswertung.....	21
3.4.1. Auswertung der Lehrerinterviews.....	21
3.4.1.1 Reflexion über Interview I. (siehe im Anhang).....	22
3.4.1.2 Reflexion über Interview II. (siehe im Anhang).....	24
3.4.2. Auswertung der Befragung der Lernenden.....	26
3.4.2.1 Beschreibung und Auswertung der Schülerentwürfe.....	26
3.4.2.2 Auswertung der Fragebögen.....	33
3.5. Reflexion der Erprobung.....	39
3.5.1 Reflexion über die Stunde – 12.Klasse.....	39
3.5.2 Reflexion über die Stunde – 10. Klasse.....	41
4. Fazit.....	42
5. Ausblick.....	43
6. Literaturverzeichnis.....	44
7. Anhang.....	47
8. Konkrét költészet a német mint idegennyelv tanításában.....	64
9. Magyar nyelvű mellékletek.....	68

1. Einleitung

1.1 Thema, Aktualität und Relevanz

Obwohl es in Ungarn seit mehr als einem Schuljahr wieder Präsenzunterricht gibt, sind immer noch etliche Ängste in den Schülerköpfen verankert. Neben dem Ausnahmezustand aufgrund der Corona-Pandemie herrscht zudem Krieg in Europa, aus welchem eine Energiekrise resultierte, die in und vor den Wintermonaten viele Unsicherheiten hervorrief. Angesichts der steigenden Energiepreise war es fragwürdig, ob der Präsenzunterricht aufgrund der hohen Ausgaben eingeschränkt werden wird oder nicht. Diese zunehmende Unsicherheit in der Welt hat Auswirkungen auf die Performanz der Lernenden in der Schule. Ebenso hatten die Schutzmaßnahmen der Corona-Pandemie negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Lernenden und auf ihre soziale Gesundheit. (Günther-Gottschalg, 2021: 11)

Für Kinder und junge Menschen war der Lockdown noch gefährlicher, weil sie sich gerade in der Entwicklungsphase ihrer Identität befinden. (Günther-Gottschalf 2021: 3) Ein soziales Umfeld ist für ihre Entwicklung deshalb besonders wichtig. Viele Lernende haben wegen der veränderten Umgebung unter Stress und Angst gelitten, was auch Auswirkungen auf ihre sozialen Beziehungen hatte. Bis heute sind die Folgen von diesen veränderten Zuständen sichtbar, was sich besonders im Fremdsprachenunterricht bemerkbar macht. Die Lernenden haben sogar Angst in ihrer Muttersprache zu Sprechen und sie wollen an Gruppenaufgaben oft nicht teilnehmen. Sie haben größere Probleme mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen Kontakte zu knüpfen als vorher, weil sie Schwierigkeiten bei der Kommunikation haben. Zudem ist es für sie besonders herausfordernd, ihre Meinung mittels einer fremden Sprache zu äußern. Viele Lernende sind nämlich an die virtuellen Räume gewöhnt, weil einige auch in ihrer Freizeit von zu Hause aus ihre Kontakte online pflegen. Da kommunikatives Handeln und soziales Lernen Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts sein sollten, muss man sich mit diesen Problemen im Rahmen der Fremdsprachenunterricht befassen. Dazu ist die Konkrete Poesie ein hilfreiches Werkzeug. Sie schafft nämlich eine ausgezeichnete Grundlage für die Kommunikation, weil sie bedeutende Inhalte vermittelt. Darüber hinaus legitimieren die Gedichte der Konkreten Poesie auch, dass man mit der Sprache spielerisch umgeht, d.h., die Sprache absichtlich anders oder ungewöhnlich benutzt. Dadurch wird den Lernenden ermöglicht die Sprache als eine Art Spiel zu erleben, anstatt sich ständig mit starren Grammatikübungen zu beschäftigen.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche Potenziale und Möglichkeiten die Konkrete Poesie für den Unterricht bietet. Dementsprechend setzt sich diese Arbeit aus zwei größeren Kapiteln zusammen. Zuerst wird auf die theoretischen Grundlagen, die dem Forschungsprojekt zugrunde liegen, eingegangen. Im ersten Schritt wird der Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichtes reflektiert. Daraufhin werden die Rolle und Funktion von literarischen Texten im DaF-Unterricht behandelt. Anschließend werde ich den Teilbereich der Fremdsprachendidaktik, die Literaturdidaktik, die sich mit Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten im Unterricht befasst, diskutieren. Im Weiteren werden die unterschiedlichen literaturdidaktischen Modelle für den Umgang mit literarischen Texten behandelt. Danach folgt die Vorstellung des Genres der Konkreten Poesie. Zuerst wird dabei die Geschichte und Entwicklung dieser Gattung beschreiben, dann wird das Genre aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichtes unter die Lupe genommen. Im zweiten Teil wird meine Untersuchung vorgestellt. Im empirischen Teil werden der Kontext der Untersuchung, die Instrumente und die Methoden der Datenerhebung vorgestellt und abschließend werden die Daten ausgewertet. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse meiner Forschung zusammengefasst und in Bezug auf die Forschungsfragen kritisch reflektiert. Außerdem werden die Forschungslücken und die bevorstehenden Aufgaben in einem Ausblick skizziert.

1.2 Persönliches Interesse

Schon als Kind habe ich Lesen für wichtig gehalten. Anhand von literarischen Texten kann man lernen, wie andere Menschen denken. Dadurch kann man sie besser verstehen und lernen, wie man mit anderen umgehen sollte. Literarische Texte können folglich die sozialen Kompetenzen der Rezipienten fördern. Mein Interesse an literarischen Texten im DaF-Unterricht, beziehungsweise an die Gattung der Konkreten Poesie wurde durch meine bisherigen Erfahrungen als Lehrperson geweckt. Wie bereits in dem vorigen Kapitel hervorgehoben, gibt es heutzutage viele Lernende, die Schwierigkeiten haben, Kontakte mit ihren Mitschülern zu knüpfen und die ebenso Angst vor der Kommunikation in einer fremden Sprache haben. Ich bin der Meinung, dass literarische Texte bzw. diese besondere Textsorte bei diesen Problemen einen Ausweg bieten könnten. Es wurde schon bewiesen, dass Kunst eine heilsame Wirkung hat und dass sie einen therapeutischen Zweck erfüllt. Auf dieser Erkenntnis basiert die sogenannte Kunsttherapie. Die Kunsttherapie gibt „den Kindern die Möglichkeit, ihre schöpferischen Möglichkeiten anzuregen und sich selbst nicht nur als passiv-erlebendes, sondern auch als aktiv-gestaltendes Mitglied der Gesellschaft zu verstehen“ (Börstler 2011: 4) Ich wurde unter anderem von dieser Idee angeregt, mehr Kunst in den Fremdsprachenunterricht

einzubeziehen. Wir können die Lernenden dabei unterstützen, ihre Kreativität ausleben und infolgedessen „eine gesunde Persönlichkeit entwickeln“ (ebd. 4). Heutzutage steht in Ungarn im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Vorbereitung auf die Abiturprüfung im Vordergrund. Aus diesem Grund greifen die Lehrenden häufig auf vorhandene Lehrbücher zurück, deren Ziel ist es, das Abitur erfolgreich zu absolvieren. Deshalb werden wichtige Ziele des Fremdsprachenunterrichts zweitrangig (Feld-Knapp 2014: 194). Was meine Erfahrungen betrifft, habe ich bemerkt, dass viele Lehrende in der Tat das Abitur als Hauptziel betrachten. Während man sich auf kommende Prüfungen vorbereitet, wird die Bedeutung interkultureller Kompetenz und ihre Rolle bei der Identitätsentwicklung in den Hintergrund gedrückt, was später für das Kommunizieren in der heutigen globalisierten, mehrsprachigen Welt wesentlich wäre. Demzufolge vertrete ich ein anderes Verständnis von meiner Rolle als Lehrerin, denn ich möchte mich in meiner zukünftigen Lehrtätigkeit nicht nur auf Prüfungsvorbereitungen beschränken.

1.3 Erkenntnisinteresse

Ich unterrichte seit zwei Jahren Deutsch und Englisch als erste und als zweite Fremdsprache in einer Fachmittelschule in Budapest. Ich hatte bisher viele Anfängergruppen im Fach Deutsch, da viele dieser Lernenden Deutsch als zweite Fremdsprache lernen mussten (Deutsch als L3). Meine Gruppen sind oft sehr heterogen, was das Sprachniveau betrifft. Ich machte selbst an der Schule die Erfahrung, dass literarische Texte aufgrund der Prüfungsvorbereitungen oft in Vergessenheit geraten. Letztes Jahr hatte ich eine dreizehnte Klasse, d.h., eine Klasse, die nach dem Abitur noch eine einjährige zusätzliche Ausbildung absolvierten. Für eine Stunde habe ich zwei Märchen mitgebracht, weil ich schon seit langem die Idee im Hinterkopf hatte, literarische Texte im Unterricht einzubeziehen. Ich hatte schon seit langem die Idee, literarische Texte in den Unterricht miteinzubeziehen und entschied mich dafür, zwei Märchen in einer Unterrichtsstunde dieser Klasse zu bearbeiten. Obwohl es sich bei den Lernenden um Erwachsene handelte, genossen sie die Stunde sehr und tauschten sich mit großer Freude über die Thematik aus. Sie erzählten sogar den anderen Lehrpersonen, dass sie Märchen auf Deutsch lasen. Hier machte ich zum ersten Mal die positive und unerwartete Erfahrung, dass die Lernenden die Stunde genossen und sogar sorglos die fremde Sprache benutzten. Zur selben Zeit stellte sich diese Stunde für mich als sehr erkenntnisreich heraus, da die Lernenden diese Erfahrung offenbar zum ersten Mal im Rahmen des DaF-Unterrichts machten, obwohl manche von ihnen bereits mehr als zehn Jahre Deutschunterricht im schulischen erlernten. Die Anfängergruppen betreffend, hatte ich dort ebenso die Erkenntnis, dass in den Lehrbüchern für

Anfänger kaum literarische Texte vorhanden waren. Ich denke, dass literarische Texte wegen ihrer ästhetischen Dimension und Emotionalität auch für Anfänger zugänglich gemacht werden sollten. Aus diesem Grund liegt es mir am Herzen, mich innerhalb meines Forschungsprojekts damit zu beschäftigen, wie Poesie innerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit Anfängern eingesetzt werden kann und wie man als angehende Lehrperson den ästhetischen Wert von literarischen Texten im Interesse der Lernenden ausschöpfen kann.

1.4 Ziele, Forschungsfragen, Hypothesen

Bei der Untersuchung wollte ich herausfinden, wie literarische Texte mit ihren einzigartigen Merkmalen den Fremdsprachenunterricht bereichern. Infolgedessen lautet die erste Forschungsfrage folgendermaßen:

(1) Inwiefern erweitern literarische Texte die Dimension des Fremdsprachenunterrichtes?

Hypothese 1: Literarische Texte haben besondere Eigenschaften.

Diese Hypothese beruhte auf der Annahme, dass literarische Texte die Dimension des Fremdsprachenunterrichts erweitern, indem sie im Gegensatz zu Sachtexten die Lernenden emotional ansprechen und zur Unterhaltung dienen. Sie verfügen deshalb über das Potenzial, neuere Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht zu schaffen.

Weiterhin ging ich der Frage nach, welche Kompetenzen mithilfe von literarischen Texten gefördert werden können. Die zweite Forschungsfrage war dementsprechend folgende:

(2) Welche Lehr- und Lernziele werden durch die Arbeit im DaF-Unterricht verwirklicht?

Hypothese 2: Über die sprachlichen Lern- und Lehrziele hinaus werden auch erzieherische Lehr- und Lernziele verwirklicht werden.

Diese Hypothese basierte auf der Annahme, dass literarische Texte wegen ihrer ästhetischen Qualität und Emotionalität neben den kognitiven auch die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Lernenden fördern und dass sie bei der Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle tragen (Feld-Knapp 2005: 23). Dabei lag die Annahme zugrunde, dass literarische Texte starke Gefühle beim Leser evozieren, weil der Rezipient beim Rezeptionsprozess persönlich einbezogen wird. Die Textwelten können nämlich mit den Lebenswelten der Lernenden verknüpft werden, wobei sich die Lernenden von den Texten angesprochen fühlen und ihre persönlichen Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Außerdem können die eigenen Erfahrungen mit den Textinhalten erweitert werden, was auch eine Begegnung mit anderen Kulturen ermöglicht. In diesem Sinne kann die Förderung der

interkulturellen Kompetenzen mithilfe von authentischen Texten im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen.

Zuletzt wollte ich herausfinden, ob der spielerische Umgang mit der Sprache bei dem Abbau von Sprachangst hilft und ob diese Textsorte die Entfaltung der Kreativität der Lernenden fördert. Die letzte Forschungsfrage lautet:

(3) Welche besonderen Möglichkeiten bieten Texte der Konkreten Poesie im DaF-Unterricht?

Hypothese 3: Texte der Konkreten Poesie tragen zum Abbau der Sprechangst bei und fördern die Kreativität der Lernenden.

Diese Hypothese basierte auf der Vermutung, dass die Gedichte der Konkreten Poesie einerseits die Kreativität fördern, weil sie über mehrere Bedeutungsmöglichkeiten verfügen. Zudem können sie als Basistext für kreatives Schreiben benutzt werden, wobei ebenso Kreativität verlangt wird. Die Lernenden können auch selbst mit der Sprache spielen und eigene Wörter schöpfen oder die Grammatik zerfallen lassen, falls sie das möchten. Dieser Prozess verlangt jedoch Selbstständigkeit, was ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Andererseits war es meine Annahme, dass die Konkrete Poesie bei dem Abbau der Sprechangst helfen kann, da es bei dieser besonderen Gattung häufig vorkommt, dass die sprachlichen Regeln absichtlich zerfallen, was für die Sprachenlernenden positive Auswirkungen auf die Angst vor dem Sprechen haben kann. (Krechel 1991: 83).

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts haben sich in den vergangenen Jahrzehnten mit den unterschiedlichen Ansätzen entsprechend gewandelt. In den 1960-er Jahren, als die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) vorherrschend war (siehe in dem nächsten Kapitel), war die geistige Bildung nach lateinischem Muster das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In den 1970-er Jahren entwickelten sich vom angelsächsischen und vom angloamerikanischen Raum ausgehend neue Anregungen. Die GÜM wurde daraufhin von dem kommunikativen Ansatz abgelöst (ausführlicher in dem nächsten Kapitel). Während in den 60-er Jahren die Ziele des DaF-Unterrichts aus dem Erlernen von Grammatik und aus der Schulung der Lesekompetenz bestand, wurde durch den kommunikativen Ansatz die kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel in den Vordergrund gerückt. Im Jahr 1974 erschien das Buch von Hans Eberhard Piepho mit dem Titel „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“, welches die zunehmende Rolle der kommunikativen Kompetenz im

Fremdsprachenunterricht stärkte (Feld-Knapp 2009: 60). Daraufhin setzte sich die Fremdsprachendidaktik zum Ziel, die Lernenden auf ihre künftige Rolle vorzubereiten, um mit der fremden Sprache sozial handeln zu können. Die Ziele waren – im Gegensatz zu der Grammatik-Übersetzungs-Methode – pragmatisch orientiert. Mithilfe der Fremdsprache sollten sich die Lernenden im Alltag zurechtzufinden und miteinander kommunizieren können (Neuner/Hunfeld 1993: 83). Obwohl dieser Ansatz viele positive Erneuerungen mit sich brachte (siehe in Kapitel 2.2.), wurde einerseits die Grammatik vernachlässigt, und andererseits setzt man sich kaum mit wertvollen Texten auseinander. Literarische Texte wurden vernachlässigt und die Vermittlung von kulturellem Wissen stellte kein Hauptziel des Unterrichts mehr dar. Die zu dieser Zeit eingesetzten Texte, bestanden aus Alltagsdialogen, welche für die Imitierung einer Handlung zwar angemessen waren, jedoch andere Aspekte, wie beispielsweise die lexikalische Richtigkeit oder die Bedeutsamkeit des Dialoges nicht in Betracht zog (Feld-Knapp 2009: 61). Mittels Alltagsdialogen kann die Vielfalt einer Sprache nicht veranschaulicht werden, was zu einer sprachlichen Verflachung führt. Der kommunikative Ansatz wurde in den 1980er Jahren durch den sogenannten interkulturellen Ansatz abgelöst. Die Ziele entwickelten sich damit erneut weiter. Kultur- und landeskundliches Wissen im DaF-Unterricht nahm an Bedeutung zu. Dieses Konzept geht davon aus, dass die Lernenden darauf vorbereitet werden sollen, in einer multikulturellen Gesellschaft effektiv miteinander umzugehen (Feld-Knapp 2009: 64). Die Lernenden sollten laut dieses Konzepts dazu befähigt werden, Tolerant zu sein und in interkulturellen Situationen angemessen kommunizieren. Mit anderen Worten sollen die Lernenden in der Lage dazu sein, die Welt aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Hierbei ist das Fremdverstehen und der Respekt gegenüber anderen Kulturen unerlässlich. Indem man über andere Kulturen und deren Akzeptanz lernt, erlangt interkulturelles Lernen die erzieherische Dimension des Fremdsprachenunterrichtes zurück (Krumm 1995: 159; Feld-Knapp 2009: 65). Neben der Vermittlung von Kulturen zählt auch das Fremdverstehen zu einem wichtigen Aspekt des DaF-Unterrichts. Dies bedeutet nicht nur, dass man über die Existenz der anderen Kulturen Bescheid weiß, sondern dass man dazu befähigt wird, sich eine Vielfalt an Perspektiven anzueignen, um die Welt von unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten. Der Fremdsprachenunterricht sollte aus Inhalten bestehen, die von Muttersprachlern entwickelt bzw. eigentlich für Muttersprachler gedacht worden sind. Das bedeutet, dass die unechten, sprachlich flachen Alltagsdialoge der kommunikativen Lehrbücher durch angemessene Materialien ersetzt werden sollten, die nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich die Kultur der Zielsprache adäquat darstellen (Feld-Knapp 2009: 65). Ein interkulturell ausgerichteter Unterricht ermöglicht, dass Klischees aufgebrochen werden, und man lernt, wie man die Welt

aus mehreren Perspektiven betrachten kann (Schweiger 2014: 65). Die Vermittlung von landeskundlichem Wissen sollte deshalb auch eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht spielen. Man muss dabei darauf achten, dass man über die geographischen und historischen Kenntnisse, d.h., Fakten hinaus geht, und die Lernenden für eine künftige Begegnung mit Menschen des anderen Landes vorbereitet werden. Dazu ist es von Nöten die aktuellen Verhältnisse des anderen Landes zu kennen. Dazu gehört die Kenntnis über die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Phänomene, um die aktuellen Lebenszustände des Landes verstehen zu können (Radoslaw 2009: 4). Durch die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Materialien wird die kommunikative Dimension des Fremdsprachenunterrichts nicht nur gestärkt, sondern auch erweitert. Durch den Kontakt mit authentischen Materialien wie Gedichte, Lieder, Sendungen, Social Media usw. kann sich eine persönliche Beziehung zu der fremden Kultur am entwickeln. Diese Herangehensweise führt zu einer mitteilungsbezogenen Kommunikation und erlaubt, dass die Lernenden ihre Identität entwickeln und sich persönlich von einem Sachverhalt betroffen fühlen. Mit anderen Worten können wir anhand von landeskundlichem Wissen die mündliche Kommunikation effektiv fördern (Radoslaw 2009: 5). Die Vermittlung von Kenntnissen über die Haltung, die Ethik und die Grundwerte eines Landes, d.h., die Wertvorstellungen sollten deshalb einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen, da diese eine Grundlage für die Kommunikation bieten (Radoslaw 2009: 5). Lehrende sollten deshalb darauf achten, dass sie nicht nur Faktenwissen vermitteln, sondern die Lernenden in Bezug auf die Kultur sensibilisieren, d.h., die Lernenden dazu befähigen, dass sie ein Bewusstsein für die andere Kultur entwickeln können. Außerdem sollte der Unterricht den SchülerInnen ermöglichen, dass sie ihre eigene Meinung formulieren können. Darüber hinaus müssen die Lehrpersonen berücksichtigen, ob sich die Lernenden für die Inhalte interessieren und diese für relevant erachten bzw., ob sie sich mit dem gewählten Thema überhaupt beschäftigen möchten. Der kommunikative Fremdspracheunterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernenden dazu motiviert sind, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Deshalb sollten die Lehrenden Inhalte auswählen, die auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet sind, und welche die Erfahrungswelt der Lernenden betrifft (Radoslaw 2009: 6; Feld-Knapp 2009: 66). Dazu muss die DaF-Lehrperson die Vorstellungen der Lernenden kennen. Um die aufgelisteten Erwartungen zu erfüllen, braucht der die Lehrperson sowohl didaktische als auch pädagogische Kompetenzen. An den genannten Voraussetzungen kann man erkennen, dass es dabei um ein komplexes Praxisfeld handelt. Die Lehrenden müssen mit literarischen Texten selbstbewusst umgehen, um sie lernerorientiert einzuschätzen zu

können. Sie müssen dazu in der Lage sein, die Texte aus der Lernerperspektive zu betrachten, um die Potenziale eines Textes zu erkennen (Feld-Knapp 2018: 49).

2.2. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

2.2.1. Rolle und Funktion von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht

Bis in die 1970er Jahre war der Fremdsprachenunterricht von der sogenannten Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) geprägt. Texte standen dabei im Mittelpunkt des Unterrichtes. Die Lernenden mussten nach lateinischem Muster die Fremdsprache erlernen, indem sie sich grammatische Regeln eingeprägten, Texte übersetzten und grammatikalisch analysierten. Literarische Texte hatten bei dieser Unterrichtsmethode einen hohen Stellenwert. Sie wurden im Unterricht als Beispiele für grammatischen Regeln benutzt. Die Texte wurden dabei aus der Muttersprache in die Zielsprache oder umgekehrt übersetzt. Durch die Übersetzungen konnte man feststellen, ob die grammatischen Regeln richtig angewandt wurden. Eine weitere Funktion, welcher den literarischen Texten hierbei zukam, war die Bildung, d.h., dass sich die SchülerInnen mittels Texte Wissen über die Hochkulturen aneigneten. Literarische Texte hatten also eine erzieherische Funktion, weil sie zu der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden dienten (Neuner/Hunfeld 1993: 30). Fremdsprachenlernen war damals ein Privileg der obersten Schicht. Obwohl die Textkompetenz im Unterricht trainiert wurde, wurden andere Fertigkeiten, wie die Hörfertigkeit oder das Sprechen nicht trainiert. Anlässe zum Sprechen oder Hören gab es nicht. Aus diesem Grund wurde der Ansatz stark kritisiert. Laut den KritikerInnen sollte der moderne Fremdsprachenunterricht anstatt aus Unterrichtsmethoden der „toten“ Fremdsprachen, aus Methoden für „lebenden“ Fremdsprachen bestehen (Neuner/ Hunfeld 1993: 19). Ebenso wurde der isolierte Gebrauch der Sprache kritisiert. Der deutsche Neuphilologe Wilhelm Viëtor vertritt die Meinung, dass wenn man die Sprache ohne Kontext verwendet und die Sprache nur für die Einprägung von grammatischen Regeln gebraucht, es sinnlos und uninteressant wird. Laut Viëtor wird die Sprache dabei „mechanisch“ gelernt und der Schüler hat „keine Möglichkeit, sich einen Problembereich (selbständig) zu erarbeiten.“ (Neuner/Hunfeld 1993: 31) In den 1970er Jahren wurde diese Methode durch den sogenannten kommunikativen Ansatz abgelöst. Infolge der kommunikativen Wende wurde der handlungsorientierte Sprachunterricht bevorzugt. Es schien zwar effektiv zu sein, weil die Lernenden dank den vorhandenen sprachlichen Mitteln früher anfangen, in die Zielsprache zu sprechen, jedoch wurden die Situationen lediglich vorgetäuscht. Obwohl sie lernten, wie man nach dem Weg fragt oder wie man sich unterhält, fehlte ihnen durch die Verbannung der

literarischen Texte der Kontakt zur Zielkultur. Durch den kommunikativen Ansatz begannen Lehrende andere Sozialformen zu einzusetzen, wie Gruppenarbeit oder Paararbeit anstatt dem üblichen Frontalunterricht. Auch die Lehrmaterialien veränderten sich, denn anstatt den klassischen Lehrbüchern wurden auch Materialien wie beispielsweise Alltagsdialoge zum Thema Einkaufen oder Arztbesuch herangezogen. Insgesamt hatte der kommunikative Ansatz viele positive Veränderungen mit sich gebracht. Trotz der Erfolge hatte der Fremdsprachenunterricht seine erzieherische Dimension verloren (Feld-Knapp 2009: 60). Die sprachliche Nachahmung unterschätzt die Kommunikation und nimmt den Lernenden nicht ernst. Im Gegensatz dazu eröffnen literarische Texte unzählige Anlässe für eine sinnvolle Kommunikation und bei richtiger Anwendung bieten sie die Möglichkeit die Persönlichkeit der Lernenden zu entfalten und weiterzuentwickeln. Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes wurde der Fremdsprachenunterricht auf die Alltagskommunikation begrenzt, wodurch der Erfahrungshorizont der Lernenden nicht erweitert werden konnte. Aus den Vorgegebenen Dialogen können die Lernenden nämlich keine neuen Einsichten oder aufschlussreiche Erfahrungen beziehen. Wenn die Äußerungsfähigkeit sich lediglich auf Alltagsdialoge bezieht, können sie folglich kein Verständnis gegenüber anderen Kulturen entwickeln (Neuner/Hunfeld 1993: 87). Obwohl die pragmatische Orientierung eine Vielfalt an Lehr- und Lernmethoden mit sich brachte, wurde auch diese Orientierung von dem sogenannten Interkulturellen Ansatz in der zweiten Hälfte der 1980er Jahren abgelöst. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die LernerInnen in der heutigen mehrsprachigen Welt auf interkulturelles Lernen vorbereitet werden sollen (Feld-Knapp 2009: 64). Auf das Zielsprachenland können sie sensibilisiert werden, indem sie abwechslungsreiche Aufgaben bekommen, welche zur sprachlichen Äußerung anregen. Auch Elemente von anderen Ansätzen können dabei sinnvoll eingebracht werden. Die Hauptsache ist, dass der DaF-Unterricht die Möglichkeit bietet, authentische Informationen über das Land zu erwerben, welche eine reale Kommunikation anregen. Dank dieses Ansatzes wurden literarische Texte wieder in den DaF-Unterricht mitebezogen. Statt diese aber grammatikalisch zu analysieren, wurden sie zur Vermittlung von Kultur, Empathie und Toleranz herangezogen (Feld-Knapp 2009: 65; Varga-Mónok 2020: 418). Dank des Paradigmenwechsels können literarische Texte dazu benutzt werden, eine mitteilungsbezogene Kommunikation zu verwirklichen. Das Bedürfnis sich mitzuteilen, und das Bedürfnis zu verstehen, sind „der Motor des Spracherwerbs“ (Krenn 2006: 20). Die Möglichkeit anhand von dem Vor- bzw. Weltwissen der Lernenden Meinungen und Gefühle zu formulieren, spielt nämlich eine wesentliche Rolle beim Spracherwerb (ebd.: 20). Die Welt der Zielsprache ist über den medialen Zugang für den DaF-Unterricht verfügbar, weshalb literarische Texte über

eine besondere Rolle verfügen. Sie können auf unterschiedliche Weisen zur Förderung von landeskundlichem und kulturreflexivem Lernen benutzt werden (Schweiger 2015: 23). Es ist auch wichtig, diese Texte nicht nur auf der inhaltlichen Ebene zu betrachten, sondern ihre Form und die besondere Art des Sprachgebrauchs zu analysieren (ebd. 23). Die sprachlichen und kulturellen Aspekte sollten bei der Analyse miteinander verknüpft werden (ebd. 23). Man kann literarische Texte als „Teil kultureller Diskurse“ betrachten und sie mit anderen Texten, Filmen oder Bildern verknüpfen, d.h., in einen Kontext setzen (Schweiger 2014: 62). Wenn man die Texte mit anderen Medien und Inhalten in Beziehung setzt, stehen kulturelle Zusammenhänge im Mittelpunkt des Unterrichtes. Man kann auch multiperspektivische Texte oder Medien auswählen, wodurch die Lernenden mit der Vielfalt der vorhandenen Betrachtungsweisen konfrontiert werden. Durch die Analyse und den Vergleich von unterschiedlichen Medien kann man „inhaltsorientiertes sprachliches Lernen“ initiieren, da der Lernende auf den Inhalt fokussiert ist und dadurch in die Lage gebracht wird, sich mit der fremden Kultur auseinanderzusetzen (ebd. 62).

2.2.2 Literaturdidaktik

Die Literaturdidaktik ist ein Teilbereich der Fremdsprachendidaktik, die sich mit der Vermittlung von literarischen Texten im Rahmen der DaF-Unterricht befasst. Das Vorbild für den Umgang mit literarischen Texten war der muttersprachliche Literaturunterricht. Die Methoden für den Fremdsprachenunterricht wurden aus den Forschungen und Herangehensweisen des muttersprachlichen Literaturunterrichts übernommen (Ünal 2010: 112). Literarische Texte spielten eine große Rolle in der Phase der Grammatik-Übersetzungsmethode. Dieser Ansatz (siehe im vorigen Kapitel) wurde durch die kommunikative Didaktik abgelöst. Ein Ergebnis dieser Wende war, dass kaum noch literarische Texte im Fremdsprachenunterricht miteinbezogen wurden. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre (siehe im vorigen Kapitel) etablierte sich der interkulturelle Ansatz. Seitdem erlebten literarische Texte im Fremdsprachenunterricht einen Paradigmenwechsel, wodurch sie sich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht erneut eingebürgert haben, mit dem Ziel, den Lernenden über die sprachliche Auseinandersetzung hinaus Anlässe zu bieten, sich selbst auszudrücken (Feld-Knapp 1996: 3). Neben den pragmatischen Zielen leisten also die literarischen Texte einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden. Sie stellen einen Ausgangspunkt für einen offenen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht dar. Wenn man über den Text hinaus nachdenkt, können leicht Leerstellen gefunden werden, die mit eigenen Gedanken gefüllt werden können, wodurch eine sinnvolle Kommunikation entstehen kann. Durch die

Interpretation und Sinnbildung wird der/die LeserIn und sein/ihr Weltwissen in den Text involviert (Feld-Knapp 1996: 4). Das erneute Aufgreifen literarischer Texte im DaF-Unterricht und die veränderte Umgangsweise mit diesen, erforderte eine Neudefinition der Ziele. Den literaturwissenschaftlichen Forschungen folgend wurden literarische Texte zuerst als „autonomes, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares ästhetisches Gebilde“ aufgefasst, was im DaF-Unterricht zu einem lehrerzentrierten Unterricht führte. Dabei spielten die Lernenden keine aktive Rolle, sondern mussten vom Text ausgehend arbeiten (ebd. 4). Obwohl diese Herangehensweise für die Literaturwissenschaft passend war, wurden dabei die einzigartigen Faktoren der Fremdsprachendidaktik nicht in Betracht gezogen. Literaturwissenschaftlichen Änderungen folgend wurde auch in der Literaturdidaktik ein Ansatz entwickelt, der die Interaktion zwischen Text und Leser wahrnahm. Im Rahmen der Literaturtheorie als Teilgebiet der Literaturwissenschaft wurden in den 1960-70-er Jahren leserorientierte Theorien entwickelt. Dies hatte die Verbreitung des sogenannten „reader-response-criticism“ zur Folge. Eine Version davon bildet die Rezeptionsästhetik, die die Wahrnehmung künstlerischer Werke in den Mittelpunkt stellt (Heinz 2013: 650). In der Literaturdidaktik wurde dieser Umbruch in den 70er Jahren ebenso wahrgenommen und der/die LeserIn bekam auch eine Rolle bei der Erschließung und Sinnkonstitution eines Textes (Feld-Knapp 1996: 9). Infolgedessen etablierte sich der sogenannte leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz, bei welchem der/die LeserIn im Mittelpunkt steht (ebd. 9). Statt der traditionellen Textanalyse der Grammatik-Übersetzungs-Methode begann der moderne Sprachunterricht, die Bedürfnisse und Ziele der Lernenden in Betracht nehmen. Nach Ünal sollte der Unterricht aus „kreativ-produktiven, lernerorientierten, handlungsorientierten und aufgabenorientierten Arbeitsformen“ bestehen, um die Motivation der Lernenden zu wecken (Ünal 2010: 130). Der leserorientiertere Ansatz nimmt dabei die gelisteten Aspekte der Textauswahl in Betracht. Aufgrund dieses Ansatzes entstanden zwei leserorientierte rezeptionsdidaktische Modelle für den Umgang mit literarischen Texten: ein interkulturell-hermeneutisch orientierter Ansatz und ein kommunikativ-handlungsorientierter Ansatz. Der interkulturell hermeneutische Ansatz wurde von G. Neuner und H. Hunfeld entwickelt. Sie behaupten, dass die fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar, sondern anhand von Medien anwesend ist. Deshalb betonen sie die wichtigen Aspekte der Textauswahl, wie beispielsweise die Rezeption, d.h., wie versteht man einen Text aus der Perspektive der anderen Kultur, oder textlinguistische Aspekte wie Textstruktur oder Textfunktion (Neuner 1993: 124; Feld-Knapp 1996: 12). Dieser Ansatz ging von den Konzepten der Interkulturalität und der Hermeneutik aus. Wenn man also interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht

einbezieht, fördern sie die Hermeneutik des Fremden. Dass bedeutet, wenn die Lernenden interkulturelle Aspekte wie z.B. die Kulturgebundenheit oder die kulturelle Vielfalt mithilfe von den ausgewählten Texten erkennen, lernen sie die Voraussetzungen für die Interpretation des Textes, d.h. die Hermeneutik des Fremden. Wenn etwas nicht mehr fremd ist, gestaltet sich die Interpretation einfacher. Dieser Ansatz leistet somit einen Beitrag zum Fremdverstehen. Hunfeld möchte „den Leser als einen potenziell handlungsbereiten Sprachlernenden beeinflussen, bei dem sich auf Grund seiner Leseerfahrungen seine Einstellungen ändert“ (Feld-Knapp 1996: 16). Hunfeld hebt also erzieherische Ziele vor. Die Lernenden sollen durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden ihre Haltung gegenüber der fremden Kultur ändern, indem sie offener und toleranter werden. Der Ansatz von Hunfeld beinhaltet aber keine möglichen Methoden zur Umsetzung, was zu Schwierigkeiten in der Praxis führt. Die Vorstellung, dass die Lernenden mit den Texten so bewusst umgehen können, dass sie die fremdkulturellen Merkmale aus dem Text selbst herausfiltern und diese auf ihre eigene Kultur rückbeziehen können, ist zweifelhaft. Für eine derart aktive Rolle müssen die Lernenden im Voraus trainiert werden, ansonsten bleibt die umfassende Steuerung des Lehrenden im Unterricht vorhanden, was nicht besonders schülerorientiert ist. Auf derlei problematische Fragen gibt Hunfeld jedoch keine konkreten Antworten (ebd. 16). Dieser Ansatz wurde folgend von Swantje Ehlers erweitert. Laut Ehlers ist es das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die Lernenden dazu zu befähigen, dass sie den fremden Text verstehen. Sie meint, dass die Lernenden aufgrund der kulturellen Unterschiede andere Erwartungen gegenüber einem Texten haben als ein/e LeserIn desselben Kulturraums. Das kann zu Missverständnissen und falschen Bewertungen führen. Deshalb sollen die Lernenden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ihre Erwartungen prozesshaft dem jeweiligen Kulturraum anpassen. Ehlers nimmt aber keine Rücksicht darauf, dass dieser Prozess nur unter bestimmten Voraussetzungen funktionieren kann, welche in der Schule nur selten gegeben sind. Einerseits müssen die Lernenden über ein hohes Sprachniveau verfügen, andererseits die Reife eines Erwachsenen besitzen, um derartig komplexe Prozesse steuern zu können (ebd. 21). Die andere Richtung ist der kommunikativ handlungsorientiertere Ansatz, bei welchem der Fokus auf die Kreativität der Lernenden gelegt wird. Bei der Analyse wurden die Anmerkungen von Bernd Kast in Betracht gezogen. Ziel dieses Ansatzes ist es, die SchülerInnen zum Handeln zu befähigen, um mit den Texten produktiv umgehen zu können. Dieser Ansatz erfordert einen freien und kreativen Umgang mit Texten, in welchem die Lernenden selbständig, ohne Lehrersteuerung bereits ab dem Anfängerniveau textbasiert Handeln können. Auf die Lernenden wirkt es motivierend, wenn sie selbständig, durch ihre Phantasie handeln können und gleichzeitig erfahren, dass sie dadurch

neue Fähigkeiten erlernen. Zudem ist dieser Ansatz auf jedem Sprachniveau durchführbar (ebd. 30). Auf jeden Fall sollte die Stärkung der Handlungskompetenz in diesem Sinne ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass beide Ansätze aufschlussreiche Gedanken enthalten, die berücksichtigt werden sollten. Einerseits sollten sich die Lernenden mit den formalen Aspekten von Texten beschäftigen, also den Elementen des interkulturell-hermeneutischen Ansatzes, andererseits sollte ihnen eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten angeboten werden, um den Unterricht realitätsnäher zu gestalten. Bei der Textauswahl sollte der/die Lehrende diese Kriterien beachten. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden beide Richtungen in Betracht gezogen, als auch die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt. Die Lernenden sollen mit ihren Erfahrungen und Weltwissen im Vordergrund stehen.

2.2.3. Lesestrategien zum Verstehen von literarischen Texten

Um Lesen als einen „informationsverarbeitenden Prozess“ zu erleben, braucht der/die Lesende bewusste Lesestrategien (Perge 2018: 92). Laut Ehlers ist eine Lesestrategie ein „mentaler Handlungsplan zum Erreichen eines Leseziels“ (Ehlers 2010: 197). Das bedeutet, dass für das erfolgreiche Verstehen und Interpretieren eines Textes bestimmte Strategien erforderlich sind. Um also mit der Sprache bewusst umgehen zu können, benötigt man sogenannte Lesestrategien. Während des Lesens muss man auf vieles achten. Man muss dazu in der Lage sein, Wörter zu erkennen, Referenzmittel, wie beispielsweise Anaphern verstehen, oder die syntaktischen Beziehungen in einem Satz erfassen (ebd. 197.). Diese Aufgaben während des Lesens müssen vom Leser bzw. der Leserin im Voraus geplant werden. Die Lesenden müssen diese Aufgaben auch in eine gewisse Reihenfolge bringen. Bei den Leseaufgaben unterscheidet Ehlers zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Zu den kognitiven Strategien gehört die Hypothesenbildung, d.h., wenn die Lernenden Zusammenhänge im Voraus vermuten. Darüber hinaus ist laut Ehlers die Aktivierung von Vorkenntnissen über die Welt und über Texte ebenso eine kognitive Strategie. Unter metakognitiven Strategien sind „die Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Leseprozesses“ zu verstehen (ebd. 197.). Das bedeutet, um diese vorher genannten kognitiven Strategien erfolgreich zu steuern, benötigt man metakognitive Strategien. Für diese Strategien müssen die Lesenden mehrere Rollen erfüllen. Bei den metakognitiven Strategien muss der/die Lesende ein „mentaler Manager des Leseprozesses“ sein, da er/sie unter allem die Leseziele bestimmen muss (Perge 2018: 89). Bei den kognitiven Strategien müssen die Lesenden dazu in der Lage sein, die strategischen Lesehandlungen auszuführen, wie beispielsweise Textteile zusammenfassen (ebd. 89). Weil jeder Rezipient diese Strategien

unterschiedlich verwendet, ist das Verstehen und die Interpretation eines Textes unterschiedlich (Ehlers 2010: 197). Die „Ausführung strategischer Lesehandlungen“ wie z.B. die Verwendung von Vorwissen oder der bewussten Auswahl von relevanten Textstellen wird nach Bimmel auch als kognitive Kompetenz genannt (Bimmel 2002: 117; Perge 2018: 91). Um über diese kognitiven Prozesse Bescheid zu wissen und sie auch bewusst steuern zu können, benötigt man die sogenannte metakognitive Kompetenz (Perge 2018: 91). Die Vermittlung von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht kann eine lesefördernde Funktion haben (Ehlers 1998: 89). Deshalb ist die Arbeit mit Texten vorteilhaft, da sie sowohl für die kommunikativen Zielsetzungen, als auch für das Schreiben als Ausgangspunkt dienen können, mit der Voraussetzung, dass der/die Lesende über Lesestrategien verfügt (Feld Knapp 2008: 8). Um bei der Textarbeit Bedeutungen zu erschließen, Zusammenhänge zu erkennen und darüber hinaus eigene Gedanken zu äußern, braucht man ein bewusstes Leseverhalten (Krumm/Mummert 2001: 948; Feld-Knapp 2009: 8; Perge 2018: 89). Deshalb sind Lesestrategien für die Textarbeit erforderlich. Die Lernenden sollten außerdem lernen, wie man eigenständig mit unbekannten Texten umgehen sollte, und wozu literarische Texte ideal sind (Feld-Knapp 2009: 8). Für die Förderung der Textkompetenz hat sich in der Lesedidaktik das Drei-Phasen-Modell durchgesetzt. In der Vorphase, d.h. vor dem Lesen, steht die Aktivierung des eigenen Vorwissens zum Thema und die Aktivierung der sprachlichen Kenntnisse im Vordergrund. In dieser Phase kann man das Interesse wecken und die Lernenden motivieren. Deshalb ist es wichtig, die Aufgaben für die Vorphase sorgfältig auszuwählen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken. Daher sollten vor allem kreative Aufgaben in dieser Phase benutzt werden (Feld-Knapp 2009: 9). Die ersten Minuten sind nämlich die „kritischen“ Minuten, indem sich die Lernenden entscheiden, ob sie sich für das Thema interessieren oder nicht (Varga-Mónok 2021: 8). Weiterhin können die Lernenden ihr vorhandenes Wissen einsetzen, d.h., antizipieren. Vorerwartungen gegenüber einem Text zu haben hilft nämlich bei der Sinnbildung und bei der Bedeutungsentschließung. Die Fähigkeit, antizipieren zu können, hilft bei der Erschließung von unbekannten Wörtern (Nickel 2012: 18). Antizipieren ist wichtig, um den Text mit den aktivierten Vorkenntnissen zu ergänzen, d.h., zu inferieren (Feld-Knapp 2009: 9; Nickel 2012: 18). Bei der nächsten Phase handelt es sich um die Während-Phase. Bei dieser arbeitet man mit- und an dem Text. Hier können die Lernenden ihre aktivierten Kenntnisse dazu nutzen, um die unbekannten Wörter eines Textes zu erschließen. In der letzten Phase, d.h. nach dem Lesen des Textes, geht es um das Festhalten der Gedanken. Hier können die Lernenden weiterhin ihre eigenen Eindrücke über den Text äußern (Feld-Knapp 2009: 9; Nickel 2012: 19). Für alle Phasen gibt es eine Menge von Möglichkeiten, sich den Texten

kreativ anzunähern, um die genannten Lehr- und Lernziele zu erreichen. Zusammengefasst wäre die Entwicklung der Lesestrategien eine wichtige Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht, um die Lernenden dazu zu befähigen ein kompetentes Leseverhalten zu entwickeln und mit den erworbenen Strategien später bewusst und flexibel handeln können (Ehlers 1998: 96; Perge 2018: 93).

2.3. Konkrete Poesie

2.3.1 Geschichte und Entwicklung der Gattung

Konkrete Poesie, d.h. *Konkrete Dichtung* oder auch *visuelle Poesie*, ist in den 1950er Jahren entstanden. Es handelt sich dabei um eine moderne Form der Dichtung. Als Vorläufer der Gattung werden die französischen Symbolisten wie Apollinaire oder Mallarmé betrachtet. Vertreter der Gattung wurden auch von Futuristen und Dadaisten beeinflusst. Zum ersten Mal wurde das Genre nach 1945 von Eugen Gomringer erwähnt. Das Wort *konkret* stammt aus dem lateinischen *concretus* und bedeutet „gegenständlich“ oder „wirklich“¹. Ähnlich, wie bei den erwähnten Gedichten, sind diese experimentalen Formen der Literatur aufgrund des Missbrauchs der Sprache seitens der Regierung als Kritik an der Gesellschaft entstanden. Die sprachkritischen Werke dienen als Protest gegen den Ersten und den Zweiten Weltkrieg. Die Gedichte liegen, was ihre Form betrifft, an der Grenze zur Lyrik. Wörter werden neu angeordnet, wodurch neue Wortformen und Kombinationen entstehen. Die Autoren variieren die grafische Anordnung der Wörter und benutzen verschiedene phonetische Mittel um unterschiedliche Effekte zu erzeugen. Sie spielen mit der Sprache, indem sie Wörter und Buchstaben durcheinanderbringen. Für diese Gattung ist es charakteristisch, dass es keine traditionellen Versformen oder Strophen gibt, sondern dass die Syntax durcheinanderfällt und dass sich die Bedeutung der Wörter eventuell verändert (Krenn 2007: 5). Die Besonderheit der Gattung liegt darin, dass das Gedicht nicht für die Beschreibung einer Situation benutzt wird, sondern das Gedicht selbst wird als Gegenstand verstanden (ebd.: 5). Die Gattung wurde auf dem Muster der konkreten Malerei gebildet. In der konkreten Kunst wird das Kunstwerk anstatt dem Medium der Mitteilung zum Objekt der Bedeutung.

Konkrete Poesie ist in mehreren Erscheinungsformen vorhanden: visuelle und akustische Poesie. Bei den visuellen Gedichten wird das Gedicht in Form eines Bildes geschrieben, wobei die Wörter und die Buchstaben eine Form bilden. Die Symbolik spielt deshalb bei der

¹ „konkret“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/konkret>>, abgerufen am 06.11.2022.

Interpretation eine wichtige Rolle. Die Bedeutung des Gedichtes kann anhand von den visuellen und sprachlichen Mitteln interpretiert werden (Zeman 2016: 15). Es gibt mehrere Techniken, welche Wörter und Buchstaben in Form eines Bildes zuzuordnen. Eines der bekanntesten visuellen Gedichte ist der Apfel mit Wurm von Reinhard Döhl aus dem Jahr 1965.

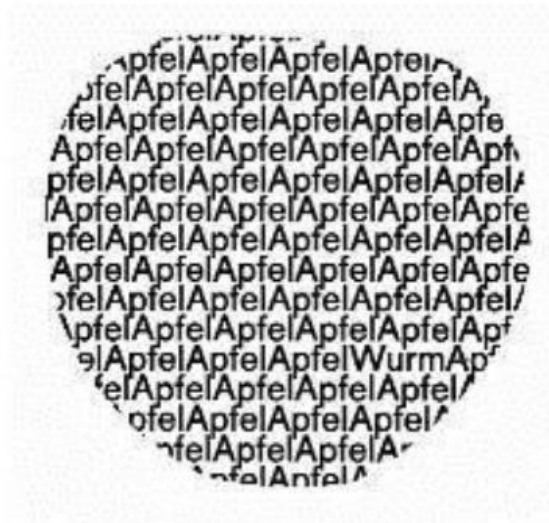


Abbildung 1. Reinhard Döhl: Apfel mit Wurm (1965)

Man kann bei diesem Gedicht gut sehen, dass die Bedeutung sowohl sprachlich als auch visuell vorhanden ist, abgesehen von dem Wurm, der sich sprachlich im Apfel verbirgt. Die Darstellung trägt die Form eines Piktogramms. Bei der Interpretation muss die Form mit dem Inhalt verknüpft werden. Der andere Zweig dieser Gattung betrifft die sogenannten akustischen Gedichte. Bei diesem Zweig gibt es unterschiedliche Untergruppen. Beispielsweise gibt es die sogenannten Lautgedichte. Bei solchen Gedichten werden die Buchstaben so aneinandergereiht, dass sie einen Klang ergeben (Zeman 2016: 16). Bei solchen Gedichten hängt die Interpretation von den Assoziationen der Leser ab. Die LeserInnen assoziieren dabei etwas, das dem Ton des Gedichtes ähnelt. Zusammengefasst werden bei diesen Gedichten Geräusche nachgebildet. Die Bedeutung kann abhängig von der Intonation unterschiedlich sein. Ein sehr bekanntes Lautgedicht ist Schtzngrmm von dem renommierten Autor Ernst Jandl aus dem Jahr 1925. Das ganze Gedicht besteht nur aus Konsonanten. Es wurde auch von dem Autor in einem Video² laut vorgelesen.

² Peter Atanas (2010): Ernst Jandl – Schtzngrmm, <https://www.youtube.com/watch?v=ixgbtOcEgXg>

schtzngrmm	tssssssssssssssss
schtzngrmm	grrt
t-t-t-t	grrrrrt
t-t-t-t	grrrrrrrt
grrrrmmmm	scht
t-t-t-t	scht
s-----c-----h	t-t-t-t-t-t-t-t-t
tzngrrmm	scht
tzngrrmm	tzngrrmm
tzngrrmm	tzngrrmm
grrrrmmmm	scht
schtzn	scht
schtzn	scht
t-t-t-t	scht
t-t-t-t	scht
schtzngrmm	grrrrrrrrrrrrrrrrrr
schtzngrmm	t-tt

Abbildung 2. Ernst Jandl: Schtzngrmm (1957)

2.2.2 Konkrete Poesie im Fremdsprachenunterricht

Das Gedicht von Ernst Jandl von dem vorigen Kapitel eignet sich ideal für eine zwölfte Klasse, die vor dem Abitur steht. Das Vorwissen aus der Geschichtsstunde kann aktiviert werden, weil sie sich mit dem Thema des Zweiten Weltkriegs erst in der zwölften Klasse auseinandersetzen. Wie gesagt, können sie anhand ihres Vorwissens den Text antizipieren und dann mit ihren eigenen Gedanken ergänzen, d.h., inferieren. Sie haben die Möglichkeit, ihr Wissen aus einer anderen Perspektive zu erweitern, aus der Perspektive der Deutschen. Das Video, indem der Autor das Gedicht laut vorträgt, stellt ein ausgezeichnetes Begleitmaterial für den Unterricht dar. Der Einsatz dieses wäre ein guter Ausgangspunkt für einen kommunikativen Unterricht. Die Lernenden können auch versuchen, das Gedicht selbst vorzutragen. Man kann mithilfe von diesem Gedicht ein Gespräch über das Thema Krieg initiieren. Aufgrund der heutigen politischen Verhältnisse gibt es viele SchülerInnen, deren Alltag durch Unverständnis oder Angst wegen des Ukraine-Kriegs geprägt wird. Deshalb bin ich der Meinung, dass es sich hierbei um ein relevantes Thema handelt und dieses auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden sollte. Da die Sprache in diesen Gedichten oft in einfacher Form auftritt, ist dieses Genre auch für Anfängergruppen gut geeignet. Die Gedichte sind oft kurz und einfach zu verstehen, besitzen jedoch ebenso eine komplexe Bedeutung. Die Lernenden können bei der Erstellung eines solchen Gedichtes sowohl graphisch als auch sprachlich etwas entwerfen. Abhängig von dem Alter und Niveau der SchülerInnen können die Zielsetzungen sich unterscheiden (Gombos 2014: 332). Anhand von solchen Gedichten kann

die Schreibfertigkeit der Lernenden geschult werden, weil die Gedichte als Basis für das Schreiben angewendet werden können. Man kann sich z.B. eine Geschichte anhand des Gedichtes ausdenken, oder ein ähnliches Gedicht schreiben. Man kann auch mit den Perspektiven spielen: die SchülerInnen können gruppenweise eine Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven anhand eines Gedichtes verfassen. Zusammengefasst gibt es eine Menge von Möglichkeiten, diese Textsorte zum Schreiben zu verwenden. Konkrete Poesie ist auch ideal für die Erweiterung des Wortschatzes. Die SchülerInnen können Assoziationen sammeln und die Wörter dann beim Sprechen und beim Schreiben verwenden. Den Lernenden wird dadurch ermöglicht, ihr Wissen zum jeweiligen Thema in einem erweiterten Kontext zu verwenden. Anhand dieser Texte können die Lernenden auch grammatische Strukturen festigen, indem sie die grammatische Form des Gedichtes kopieren und für das Schreiben verwenden. Mithilfe von diesen Gedichten können die Lernenden die Sprache in ihrer Schönheit erleben. Darüber hinaus können sie auch sehen, welche Möglichkeiten es gibt, die Sprache zu benutzen. Anstatt alleinstehender grammatischer Elemente können die Lernenden die Grammatik im Gebrauch sehen. Außerdem kann Wörter, die in einem Kontext stehen, besser lernen. Wenn Lernende die grammatischen Strukturen in einer spielerischen Weise kreativ verwenden, können sie sich diese deutlich wirksamer einprägen als von einem Textbuch. Neben der spielerischen Dimension haben diese Gedichte einen komplexen Inhalt. Durch die Erschließung dieser Texte wird zudem die Textinterpretation gefördert, was normalerweise in Ungarn nur im Rahmen des Literaturunterrichts geübt wird (Bagdán, Gárdos 2006: 2). Die SchülerInnen werden dadurch in die Lage gebracht, komplexere Zusammenhänge zu verstehen. Da diese Form von Poesie offene Interpretationen zulässt und mehrdeutig interpretierbar ist, ist sie ideal für den Fremdsprachenunterricht. Bei der Arbeit mit diesen Gedichten wird die Kreativität gefordert, da man für die Entschlüsselung der Gedichte unkonventionelle Denkmustern in Frage stellen muss. Außerdem entspricht die Länge dieser Gattung dem Kriterium der Textauswahl. Diese Texte sind nämlich relativ kurz, aber trotzdem komplex und intellektuell fördernd. Sie können auch als Grundlage für kreatives Schreiben benutzt werden, da sie zum Nachdenken anregen. Die Form des Schreibens kann auch vielfältige Weise variiert und der Wortschatz erweitert werden. Die Lernenden können sich die neuen Wörter leichter merken, wenn sie die neuen Vokabeln für etwas Kreatives verwenden. Eine andere Kompetenz, welche gefördert wird und eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen sollte, jedoch oft vernachlässigt wird, ist das Fremdverstehen. Mit der Globalisierung nahm diese Kompetenz eindeutig an Bedeutung eindeutig. Sie stellt nämlich die Grundlage für den Zusammenhalt einer Gesellschaft dar. Die Gedichte der Konkreten Poesie bieten die Möglichkeit, in die Rollen des anderen zu schlüpfen,

wodurch man Stereotype und die Vorurteile einer fremden Kultur abschaffen kann. Durch die Auseinandersetzung mit solchen Texten lernen die Lernenden von den kulturellen Gegebenheiten des Zielsprachlandes. Sie werden in der Lage dazu sein, ambiguitätstolerant zu werden, weil sie die Welt nicht nur aus einer Perspektive erleben. Neben der Erschließung solcher Texte gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten, Konkrete Poesie im Unterricht zu benutzen. In der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Methoden ausprobiert, die Kommunikation ermöglichen, die Text- und Lesekompetenzen fördern oder eben die Schreibfertigkeit der Lernenden schulen, mit Hinblick auf interkulturelles Lernen. Ziel dieser Arbeit war es auch, den Schülerinnen zu zeigen, wie man Sprache als „Spielraum“ mithilfe der Poesie benutzen kann. Sprache ist ein besonderes System, weil man die Möglichkeit hat, damit zu experimentieren, indem man Wörter schafft, Bedeutungen verändert und Sätze bildet. Mithilfe von Poesie im Fremdsprachenunterricht eröffnet man den Lernenden die Möglichkeit, den Spielraum in einer Fremdsprache zu eröffnen, d.h., Eigenversuche anzubieten, wodurch Handlungsfähigkeit und die Kreativität der SchülerInnen ausgebaut wird (Dietrich, Rüdiger 1984: 6). Weiterhin wollte ich meinen SchülerInnen die Möglichkeit eröffnen sich an den spannenden Diskussionen zu beteiligen. Ich habe mir durch die Arbeit mit Konkreter Poesie erhofft, dass sie durch den spielerischen Umgang mit diesen Texten ihre Sprachangst leichter abbauen können. Auch die Förderung der grammatischen Kompetenz setzte ich zum Ziel. Grammatik ist ein wichtiger und umfangreicher Teil des Sprachenlernens, was aber nicht bedeuten muss, dass der Unterricht dadurch mit Langweile verbunden ist. Die Lernenden können grammatische Strukturen auch inhärent erlernen, wie Muttersprachler. Viele von den ausgewählten Gedichten (Zeitsätze, Possessivpronomen, Unbestimmte Zahlwörter, Buchstabenfabel) leisten einen Beitrag dazu, grammatische Strukturen zu festigen und diese spielerisch zu erarbeiten. Außerdem können die genannten Gedichte gut mit dem Lehrplan in Verbindung gebracht werden. Wenn die Lernenden, beispielsweise die Possessivpronomen nach dem Lehrplan lernen müssen, kann dementsprechend dazu ein Gedicht integriert werden.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Forschungskontext

Ich unterrichte seit ungefähr zwei Jahren in der BGSZC Széchenyi István Handelsschule in Budapest Deutsch und Englisch. Momentan habe ich eine zehnte Klasse, in welcher die Schüler seit einem Jahr Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Sie haben in der neunten Klasse damit begonnen, Deutsch zu lernen. Außerdem habe noch eine zwölfte Klasse, in welcher die Mehrheit der Klasse das Abitur aus Deutsch absolvieren möchte. In beiden Klassen habe ich

das Gedicht *Empfindungswörter* von Rudolf Otto Wiemer eingesetzt. Ich benutzte fast denselben Stundenplan bei beiden Gruppen, mit kleineren Abweichungen aufgrund des unterschiedlichen Sprachniveaus. Die Forschung führte ich mittels Fragebogen, vor- und nach der Erprobung, durch.

3.2 Forschungsfragen und Forschungshypothesen

(1) Inwiefern erweitern literarische Texte die Dimension des Fremdsprachenunterrichtes?

Hypothese 1: Literarische Texte haben besondere Eigenschaften.

(2) Welche Lehr- und Lernziele werden durch die Arbeit im DaF-Unterricht verwirklicht?

Hypothese 2: Über die sprachlichen Lern- und Lehrziele hinaus können auch erzieherische Lehr- und Lernziele verwirklicht werden.

(3) Welche besonderen Möglichkeiten bieten die Texte der Konkreten Poesie im DaF-Unterricht?

Hypothese 3: Texte der Konkreten Poesie tragen zum Abbau der Angst vor der Sprache bei und fördern die Kreativität der Lernenden. (Vergleiche in Kapitel 1.4)

3.3 Datenerhebung

Die vorliegende Forschung ist eine fachdidaktisch angelegte qualitative Untersuchung. Die Erprobung der Konkreten Poesie im DaF-Unterricht stand dabei im Mittelpunkt. Die Untersuchung wurde mittels einer Triangulation als Verfahren durchgeführt. Demzufolge wurde das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln erläutert. Dafür habe ich ein semistrukturiertes Interview mit zwei Deutschlehrenden durchgeführt. Ich stellte den Lehrpersonen offene Fragen und gab somit auch einen Leitfaden für das Interview vor. Um ein umfassendes Verständnis zu erlangen, habe ich auch die Lernenden mittels Fragebögen befragt. Um einen tieferen Einblick zu gewinnen, erfolgte die Befragung in zwei Schritten, vor- und nach der Erprobung. Sie erhielten die Fragebögen auf Google Forms. Die Erprobung wurde auch aus meiner eigenen Perspektive reflektiert.

3.4. Datenanalyse und Auswertung

3.4.1. Auswertung der Lehrerinterviews

Ich habe zwei Lehrpersonen befragt, die seit mehr, als dreißig Jahren unterrichten. Ihre Lehrersicht war von besonderer Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfragen, weil sie als erfahrene Lehrpersonen eine starke Aussagekraft haben. Außerdem sind sie auch von

der heutigen Situation betroffen, weil sie beide aktiv in diesem Feld tätig sind. Bei den Lehrerinterviews bestanden die Fragen inhaltlich betrachtet aus zwei Teilen. In dem ersten Teil des Interviews befragte ich die Lehrenden bezüglich ihrer allgemeinen Einstellung literarischer Texte im DaF-Unterricht. Dabei hielt ich die Reihenfolge des Fragenkatalogs während der Interviews ein. Vor den Interviews schickte ich im Voraus eine Sammlung von Gedichten (siehe im Anhang) an die Lehrpersonen zu.

3.4.1.1 Reflexion über Interview I. (siehe im Anhang)

Bei dem ersten Interview stellte sich heraus, dass die Lehrerin nur gelegentlich literarische Texte im Unterricht einbezieht. Sie begründete dies damit, dass ihre Gruppen hinsichtlich des Sprachniveaus und des Bedürfnisses zu heterogen wären, und dass die Gruppen dafür ebenso zu groß sind. Es ist wahr, dass es bei heterogenen Gruppen schwieriger ist, einen Text auszusuchen, welcher für jedes Sprachniveau ideal ist. Zur selben Zeit finde ich, dass gerade diese Textsorte für alle Sprachniveaus geeignet sind, und dass sich je nach Sprachniveau ein geeigneter Text finden lässt. Ein Beispiel hierfür wäre, dass ich das gleiche Gedicht bei zwei unterschiedlichen Gruppen mit unterschiedlichen Sprachniveaus (A2 und B1-B2) ausprobiert habe. Dabei habe ich lediglich mit ein paar kleinen Veränderungen auf die unterschiedlichen Niveaustufen reagiert. Meiner Meinung nach gibt es sehr viele Wege, die Texte mehreren Niveaus und Bedürfnissen anzupassen. Es ist jedoch wahr, dass die Lehrperson bei heterogenen Gruppen eventuell mehrere Arbeitsprozesse steuern muss und dass dazu auch noch mehr vorbereitet werden muss. Außerdem bin ich auch der Meinung, dass die Größe der Gruppen viele Nachteile mit sich bringen kann, weil der Unterricht mit 25 Lernenden leichter zerfallen kann. Zur selben Zeit wäre es auch eine gute Gelegenheit, bei großen Gruppen die Sozialform der Gruppenarbeit zu wählen. Sie könnten z.B. in Gruppen kreativ schreiben. Ein weiterer Grund für die geringe Bearbeitung literarischer Texte seitens der Lehrperson war noch, dass diese die Vorbereitung auf das Abitur als Hauptziel betrachtete. Das halte ich für ein gutes Argument, da es in der Tat wichtig ist, die SchülerInnen angemessen auf das Abitur vorzubereiten, jedoch schließt das nicht grundsätzlich die Arbeit an literarischen Texten aus. Einerseits kann man den Unterricht dahingehend an den Lehrplan anpassen (siehe in Kapitel 2.2.2.), andererseits werden bei Ausschluss literarischer Texte wichtige Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichtes vernachlässigt (siehe in Kapitel 1.2.). Als weiteres Problem führte die Lehrperson an, dass die Lernenden mit den grammatischen Begriffen auch in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten haben. Außerdem hat sie noch die Problematik der ständig fluktuierenden Lehrkräfte hervorgehoben. Aus diesen Gründen bevorzugt sie die Vorbereitung auf die Abiturprüfung. Die erwähnten Probleme sind in der Tat vorherrschend,

aber trotzdem denke ich, dass es abwechslungsreicher wäre, ab und zu mal etwas Neues auszuprobieren. Man kann diese Texte sinnvoll in den Lehrplan integrieren. Viele von den erwähnten Gedichten können die grammatischen Kenntnisse fördern, sie können nämlich auch bei der Festigung von grammatischen Strukturen hilfreich sein (siehe in Kapitel 2.2.2.) . Bei der nächsten Frage ging es darum, welche Fähigkeiten mit literarischen Texten geschult werden können. Die Lehrerin hat aus den vier großen Kompetenzbereichen das Leseverstehen betont. Sie hat noch gesagt, dass diese Gedichte ideal als Inspiration für Gespräche dienen können, demzufolge sie die kommunikative Kompetenz erwähnt hat. Sie führte auch an, dass sich durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten die Persönlichkeit entwickeln kann und die Gelegenheit entsteht, sich selbst darzustellen. Ich bin damit einverstanden, dass diese Textsorte bei der Persönlichkeitsentwicklung und bei der Selbstdarstellung eine große Rolle spielen kann (siehe in Kapitel 2.2.2. und 2.2.3.). Ich denke aber, dass man neben dem Leseverstehen und der Kommunikation auch andere Bereiche fördern kann. Man kann auch die Hörfertigkeit schulen (siehe in den Unterrichtsentwurf und in Kapitel 2.3) und anhand dieser Textsorte kreatives Schreiben üben (siehe die Schülerentwürfe). Wie ebenso seitens der Lehrperson erwähnt, können solche Zeichnungen ein Kanal zur Selbstdarstellung sein. Bei der nächsten Frage habe ich nach den Methoden für den Umgang mit literarischen Texten gefragt. Hier erwähnte sie keine konkreten Methoden, und sagte lediglich, dass sie während der Einstiegsphase vor einer Lektion als Ausgangspunkt literarische Texte benutzen würde. Sie führte auch an, dass literarische Texte während der Zusammenfassung einen neuen Aspekt hervorheben können und dass sie für Wortschatzübungen geeignet sind. Ich denke, dass literarische Texte bei allen Phasen einbezogen werden können. Es ist auch wahr, dass sie für Wortschatzerweiterung benutzt werden können, aber darüber hinaus kann man sehr viele weitere Methoden bei der Arbeit mit literarischen Texten anwenden. Man kann beispielsweise Videos, Bilder oder Spiele einbauen. Die nächsten Fragen bezog sich auf die Textsorte Konkrete Poesie, bzw. wie sie diese in den DaF-Unterricht miteinbeziehen würde. Sie würde diese Texte als Ausgangspunkt für die ganze Stunde benutzen. Sie erwähnte hier eine Methode, in welcher sie die Gedichte nach Zeilen zerschneiden würde, wobei die Lernenden das Gedicht wieder zusammenzubasteln müssten. Außerdem schlug sie die Aufgabe vor, dass die Lernenden nur die Hälfte des Gedichtes bekommen könnten und dieses dann selbst beenden müssten. Das waren gute Beispiele dafür, die Kreativität der Lernenden zu fördern. Was das Alter der SchülerInnen betrifft, würde sie diese Gedichte wegen ihrer inhaltlichen Komplexität erst ab der Mittelschule verwenden. Ich denke, dass diese Texte in der Tat in der Mittelschule besser interpretiert werden können. Ich habe sie des Weiteren über die möglichen Zielsetzungen bei der

Verwendung dieser Textsorte gefragt. Sie betonte hier das Erfolgserlebnis, welches die Lernenden verspüren, wenn sie selbst ein Gedicht verfassen. Wenn man Freude beim Schaffensprozess verspürt, steigt in der Tat die Motivation und kann mit der Sprache handeln. Am Ende fragte ich, ob sie vorgegebene Lehrmaterialien für die Verwendung dieser Gattung benutzen würde. Sie würde sich die Materialien zwar anschauen, jedoch würden sie keinen regelmäßigen Einzug in ihre Stunden halten. Ich bin der Meinung, dass man sich natürlich für das Abitur vorbereiten soll, aber trotzdem sollte dem literarischen Texten eine wichtige Rolle bei dem Fremdsprachenunterricht zukommen. Zusammengefasst denke ich, dass die Befragte gerechtfertigte Problematiken in dem Interview hervorgehoben hat. Leider entspricht es einer Tatsache, dass im heutigen Schulsystem viele Lehrer den Beruf wechseln oder kündigen, weshalb die Lernenden immer neue Lehrkräfte bekommen, was die Zusammenarbeit erschwert. Die Lernenden müssen sich stets erneut mit einem anderen Lehrstil auseinandersetzen und an die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrperson anpassen. Zudem kann die Größe der Gruppen kann die Arbeit deutlich erschweren. Trotzdem bin ich der Meinung, dass man versuchen sollte, die Kreativität der Lernenden zu wecken. Für mich hatten meine Versuche oft unerwartete Erfolge.

3.4.1.2 Reflexion über Interview II. (siehe im Anhang)

Die Lehrerin, mit der ich das zweite Interview durchgeführt habe, kommt aus der Slowakei. Sie unterrichtet Slowakisch für ungarische Kinder und Deutsch. Früher hat sie auch Musik unterrichtet. Sie arbeitet auch schon seit mehr als dreißig Jahren als Lehrerin. Sie unterrichtet neben Slowakisch als Fremdsprache auch slowakische Literatur als alleinstehendes Schulfach, weshalb sie regelmäßig literarische Texte benutzt. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts benutzt sie nach Bedürfnis literarische Texte, jedoch nicht allzu oft. Zuerst habe ich sie gefragt, was für Fähigkeiten mithilfe von literarischen Texten geschult werden können. Sie hat die Fähigkeit des Schreibens und Leseverstehen hervorgehoben. Sie hat es damit begründet, dass man durch literarische Texte leichter Zusammenhänge erkennen und verstehen kann. Außerdem hat sie auch die Hörfertigkeit betont, wobei sie akustische Spiele genannt hat. Sie hatte z.B. die Idee bezüglich Ernst Jandls *Die Zeit vergeht*. Dabei sollten die dieses „tik-tik“-Geräusch von einer Uhr je nach Reihe zusammen nachahmen, was bei den Lernenden gute Laune erzeugt, vor allem wenn diese bereits müde sind. Diese Idee fand ich sehr originell und regte mich zum Nachdenken an. Durch die Nachahmung von diesem Geräusch wird auch die Bedeutung des Gedichtes hervorgehoben. Zudem erwähnte sie, dass mithilfe dieser Textsorte sensitive Angelegenheiten oder Probleme dargestellt werden können, über welche es häufig schwierig ist, zu sprechen. Die Lernenden können auch durch das kreative Schreiben ihre

möglichen Probleme realisieren, was dabei helfen kann, die Probleme zu bewältigen. Am Anfang der Studie merkte ich bereits an, dass diese Textsorte sich dazu eignet, derartige Probleme zu bewältigen (vergleiche in Kapitel 1.2.). Zunächst habe ich sie zu den Methoden befragt, welche für den Umgang mit literarischen Texten geeignet sind. Sie hat gesagt, dass man diese Gedichte als Ausgangspunkt für Kommunikation benutzen könnte. Als Beispiel hat sie das Gedicht *Konjugation* erwähnt. Sie würde die Lernenden fragen, ob „es geht“. Sie können dann ein Gespräch darüber führen, ob die Lernenden sich erfolgreich dabei fühlen, was sie machen. Man kann dabei auch über Zukunftsvorstellungen reden. Das wäre meiner Meinung nach bei einer zwölften Klasse vor dem Abitur ideal. Vor allem wenn man eine eigene Klasse besitzt, oder man viele Stunden mit derselben Gruppe pro Woche verbringt, sind diese Fragen noch relevanter. Sie befinden sich gerade in einer Lebensphase, wo sie mit vielen Unsicherheiten zu kämpfen haben und nach dem richtigen Weg suchen. Die Befragte führte daraufhin noch weitere Beispiele an, wie sie unterschiedliche Gedichte zu Kommunikation benutzen würde (siehe im Anhang). Ich fand es als angehende Lehrperson sehr hilfreich, dass sie die möglichen Unterrichtsabläufe so detailliert beschrieben hat. Außerdem hat sie noch die Methode des kreativen Schreibens erwähnt. Sie hat eine Schreibmethode erwähnt, die Cinquain heißt. Es ist eine poetische Form, indem das Gedicht aus einem 5-Linien-Muster besteht. Bei dieser Methode kann man Assoziationen über ein Thema sammeln und es beispielsweise folgendermaßen realisieren: ein Nomen in der ersten Zeile, zwei Adjektive in der zweiten Zeile, drei Verben in der dritten Zeile, vier Wörter in der nächsten Zeile und am Ende nochmal dasselbe Wort wie am Anfang. Daraus ergibt sich dann ein thematisches Gedicht. Es ist eine gute Methode, um die Kreativität der Lernenden zu fördern. Es gibt Lernende, die Schwierigkeiten haben, selbstständig ein Gedicht (ohne „Anweisungen“) zu schreiben. Ich denke, dass diese Methode für sie hilfreich sein kann. Bei der nächsten Frage habe ich sie in Bezug auf das Alter und Sprachniveau der Lernenden befragt. Laut ihr ist es das sehr unterschiedlich, aber sie könnte sich wohl vorstellen, diese Gedichte auch bei kleineren Kindern zu verwenden. Die Gedichte, die sprachlich komplexer sind, würde sie eher in der Mittelschule verwenden. Ich habe auch gefragt, welche Ziele sie im DaF-Unterricht mit der Konkreten Poesie umsetzen kann. Sie hat einerseits die Vermittlung der Kultur hervorgehoben, andererseits dass diese Gedichte dabei helfen können, dass die Lernenden frei ihre Gefühle ausdrücken und Lampenfieber bekämpfen können. Zu Beginn der Studie habe ich auch über den Abbau von Sprachangst geschrieben. Ich denke, dass beide genannten Ziele realisierbar sind. Zuletzt habe ich gefragt, ob sie vorhandene Lehrmaterialien zum Thema benutzen würde. Sie hat gesagt, dass sie die Textsorte regelmäßiger benutzen würde, wenn Materialien

vorhanden seien. Wobei sie angab, dass man diese Gedichte sehr gut nach anstrengenden Grammatikübungen einsetzen könnte. Zusammengefasst war dieses Interview für mich sehr inspirierend und lehrreich. Ich denke, dass die Befragte aufgrund ihrer Erfahrungen als Musik- und Literaturlehrerin sehr begabt und kreativ ist, was sich natürlich auch auf die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichtes auswirkt. Sie kann Elemente aus anderen Wissenschaftsbereichen im Unterricht miteinbeziehen, wodurch sie auch in der Lage ist, fächerübergreifend zu unterrichten. Beide Interviews waren für meine Arbeit sehr hilfreich. Was noch auffallend war, war der starke Kontrast zwischen der Einstellung der befragten Lehrpersonen. Die befragte Lehrerin aus dem ersten Interview findet die Vorbereitung für das Abitur sehr wichtig und möchte mit den Lernenden dafür eine gute Basis erarbeiten. Die andere Lehrerin ist eher der Meinung, dass man im Fremdspracheunterricht auch weitere Kompetenzen erwerben sollte, die zwar nicht für das Abitur, aber für das Leben relevant sind.

3.4.2. Auswertung der Befragung der Lernenden

3.4.2.1 Beschreibung und Auswertung der Schülerentwürfe

In der zwölften Klasse war das Thema die Empfindungswörter. Nach der Einführung ins Thema haben wir gemeinsam besprochen, welche Empfindungswörter, welche Gefühle sie ausdrücken können. Danach wurden die Empfindungswörter mithilfe von Zetteln aufgeteilt. Die Lernenden haben jeweils ein Gefühl bekommen, mit dem sie später arbeiten mussten. Ich möchte einige Schülerentwürfe vorstellen.

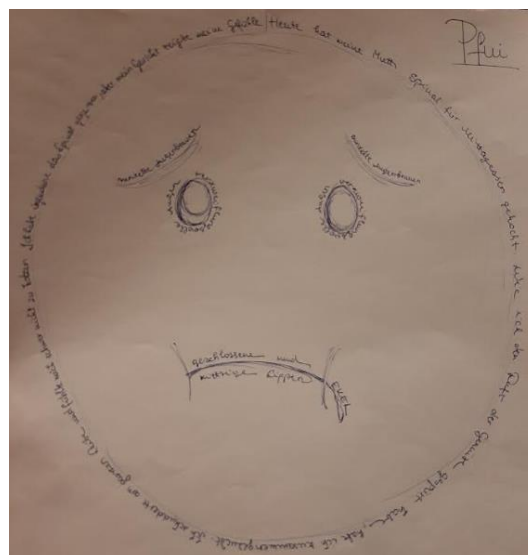


Abbildung 3. Pfui (Ekel)

Der Text der Illustration lautet wie folgt:

„Heute hat meine Mutti Spinat für Mittagessen gekocht. Als ich den Duft der Gemüse gespürt habe, habe ich mich zusammengezuckt. Ich schüttelte am ganzen Leibe und fühlte mich schwer nicht zu kotzen. Ich habe irgendwie das Spinat gegessen, aber mein Gesicht zeigte meine Gefühle.“ Außerdem stehen noch folgende Wörter in der Zeichnung: „runzelnde Augenbrauen“, „verzweiflungsvolle Augen“, „geschlossene und zittrige Lippen“ und „Ekel“

Beschreibung:

Die Illustration bestand aus einem berühmten Emoji, das in der Online-Welt bekannt ist und täglich benutzt wird. Es handelt sich dabei um ein Emoji, der so aussieht, als ob es kurz von dem Erbrechen wäre. Es könnte auch sein, dass der Emoji eine Lebensmittelvergiftung hatte, weil dieses häufig in grün gezeichnet wird. Es wird meistens als Symbol dafür verwendet, um zu zeigen, wie angewidert etwas oder jemand den anderen macht. Man kann dieses Emoji auch als Reaktion auf etwas benutzen, wie beispielsweise auf ein bestimmtes Lebensmittel, wie auch in diesem Fall. Der supergesunde Spinat ist ein berühmter Kinderschreck, welchen alle Kinder immer „brav“ essen sollten, um groß und stark zu werden. Wenn Kinder ihr Gemüse nicht essen wollten, wurde ihr Verhalten als unerwünscht betrachtet. Deshalb aßen viele Kinder den Spinat, obwohl er ihnen überhaupt nicht geschmeckt hat. Ich denke, dass diese Illustration dem Empfindungswort gut entspricht.

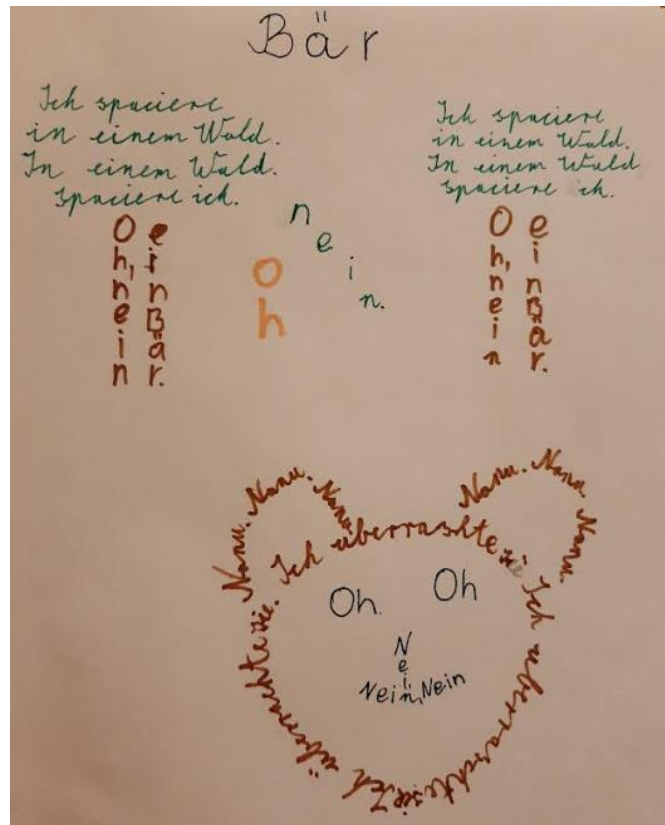


Abbildung 4. Bär (Überraschung)

Im Gedicht steht folgendes:

„Ich spaziere in einem Wald. In einem Wald spaziere ich.

Ich spaziere in einem Wald. In einem Wald spaziere ich.

Oh nein, ein Bär. Oh, nein. Oh nein, ein Bär.

Nanu, nanu, nanu...Ich überraschte sie, ich überraschte sie.“

Beschreibung:

Das Gedicht besteht aus zwei Illustrationen. Zuerst wird das Gedicht in der Form eines Waldes geschrieben. Das lyrische Ich spaziert in diesem Wald. Es wird dabei auch eine rhetorische Figur Namens Chiasmus benutzt. Die Satzglieder „Ich spaziere in einem Wald/in einem Wald spaziere ich“ werden entgegengesetzt, in der Form eines Kreuzes verwendet. Während des Spazierganges stieß das lyrische-Ich auf eine Überraschung, was mit dem Empfindungswort „nanu“ sehr gut ausgedrückt wird. Diese Überraschung ist ein lächelnder Bär, der folgendes zu

sagen hat: „Ich überraschte sie“. Die Erzählperspektive wird zufolge auch gewechselt. Es ist ein komplexes Gedicht, welches das Gefühl der Überraschung adäquat widerspiegelt.



Abbildung 5. Überraschung (Spielzeug)



Abbildung 6. Reinhard Döhl: Apfel mit Wurm (1965)

Beschreibung:

Dieses Gedicht besteht aus den folgenden Wörtern: Schleife, Überraschung, Spielzeug. Das Gedicht wurde von diesen Wörtern in Form eines Bildes zugeordnet. Die Bedeutung wird sowohl sprachlich als auch visuell in der Form eines Geschenks dargestellt. Es ist ein visuelles Gedicht, wie das berühmte Werk von Reinhard Döhl rechts daneben abgebildet. In dem Geschenk ist ein Spielzeug verborgen. Die Form wird mit dem Inhalt des Gedichtes verknüpft.

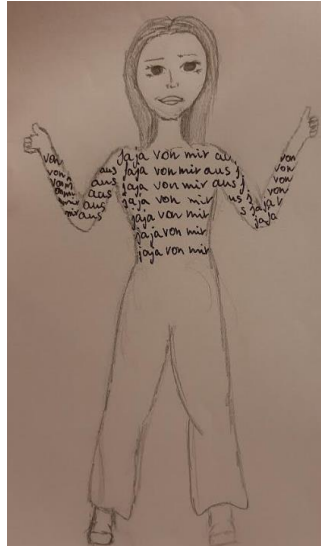


Abbildung 7. Jaja

Beschreibung:

Die Illustration besteht aus der folgenden Zeile: „Jaja, von mir aus“. Hier wird das Desinteresse zu einem Thema ausgedrückt. Das Empfindungswort „jaja“ wird oft benutzt, wenn jemand mit etwas einverstanden aber nicht so begeistert ist. Der Ausdruck des Gesichtes zeigt auch, dass die Person nicht wirklich Lust auf den Sachverhalt hat, oder dass es ihr egal ist. Die Figur zuckt mit ihren Schultern, was eine Geste des Desinteresses bedeuten kann.

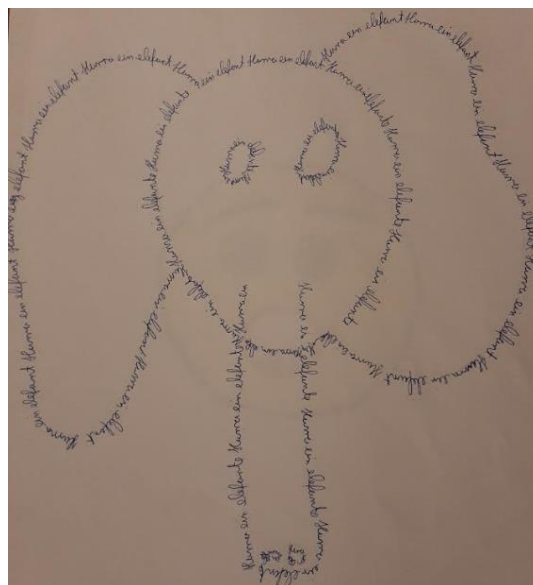


Abbildung 8. Hurra

Das konkrete Gedicht besteht aus Folgenden Worten: „Hurra, ein Elefant“. Diese Interjektion wird als Freudenruf oder zum Ausdruck der Begeisterung benutzt. Die Schülerin, die diesen Entwurf gemacht hat, hat Elefanten sehr gern. In der Deutschstunde gibt sie regelmäßig Beispielsätze, die Elefanten enthalten. Ich denke, diese Methode ist sehr gut, um zu realisieren, was jemanden eigentlich im Leben glücklich macht oder Freude bereitet.

Minimalistische Werke:

Es gab auch einige SchülerInnenentwürfe, die zwar minimalistisch sind, aber trotzdem sehr ausdrucksvoll sind. Bei dem ersten Bild geht es um ein überraschtes Gesicht mit überraschten Augenbrauen, Augen und einen offenen Mund. Ich denke, das Gefühl der Überraschung ist eindeutig an dem Gesicht zu erkennen. Auf dem zweiten Bild kann man ein Häkchen sehen, was aus dem Empfindungswort „Jaja“ besteht. Dieses Wort bedeutet in diesem Sinne Zustimmung, was mit einem Häkchen ausgedrückt wird. Im letzten Bild kann man ein lächelndes Gesicht erkennen, was aus dem Wort „Freude“ besteht.

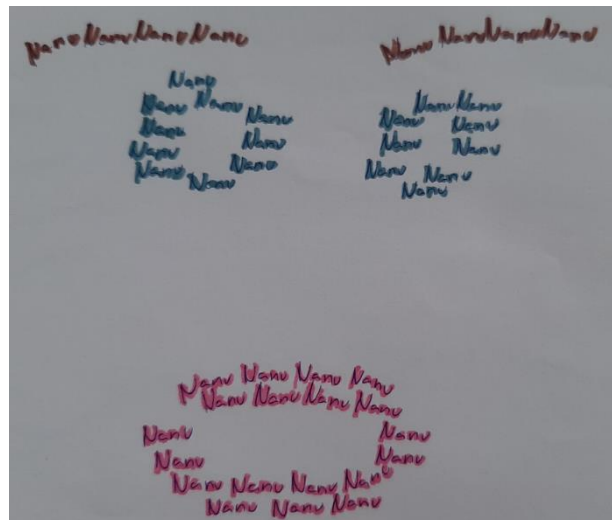


Abbildung 9. Nanu

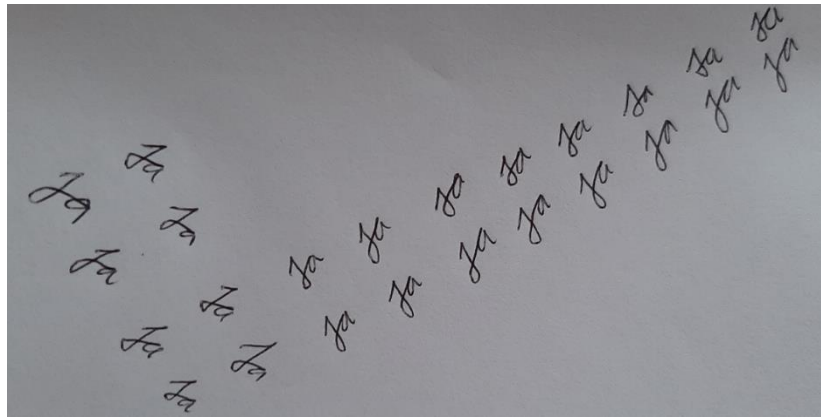


Abbildung 10. Jaja

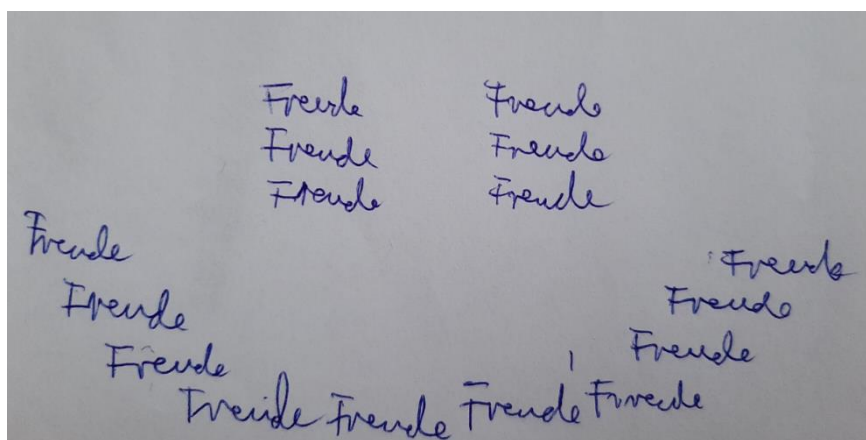


Abbildung 11. Freude

Liebeskummer

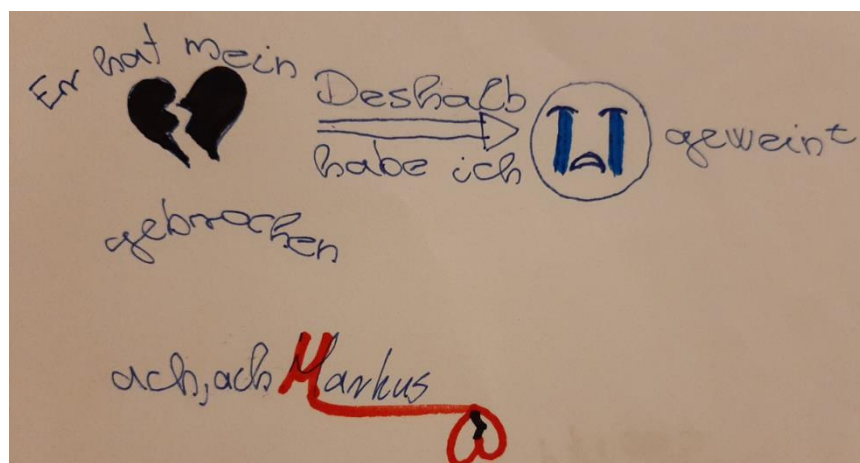


Abbildung 12. Ach

Bei diesem Werk kann man das Empfindungswort „ach“ erkennen. Die Bedeutung von dieser Interjektion hängt stark von der Intonation ab. Man kann diese Interjektion für eine Klage oder bei einem Ausruf des Schmerzes benutzen. In diesem Fall drückt dieses Wort Schmerz und Enttäuschung gegenüber einer Person aus.

Die Welt

Es gab auch einen Lernenden, welcher ein Gedicht geschrieben hat. Er wünscht sich dabei, dass die Nationen mehr zusammenhalten und ihre Zusammenstöße vergessen. Das ist ein reifer Gedanke.

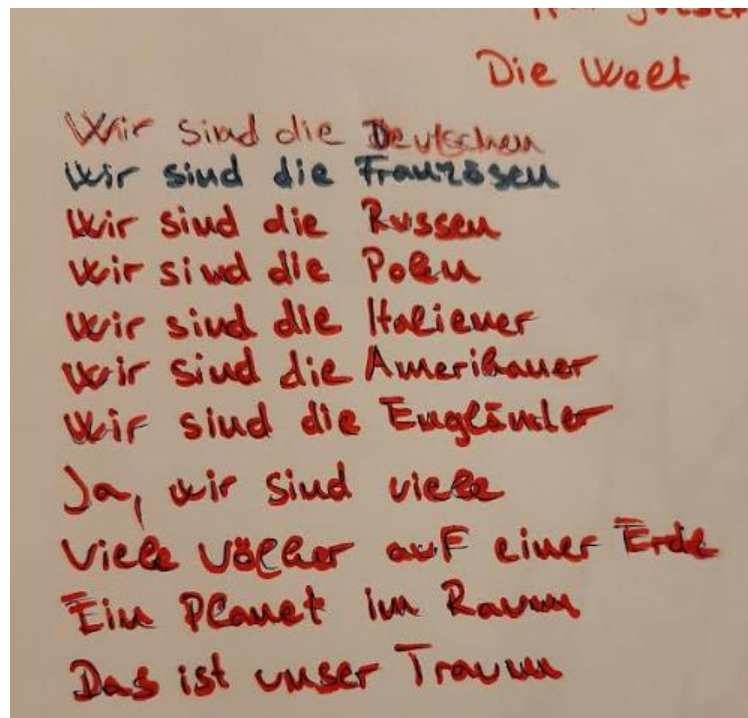


Abbildung 13. Die Welt

3.4.2.2 Auswertung der Fragebögen

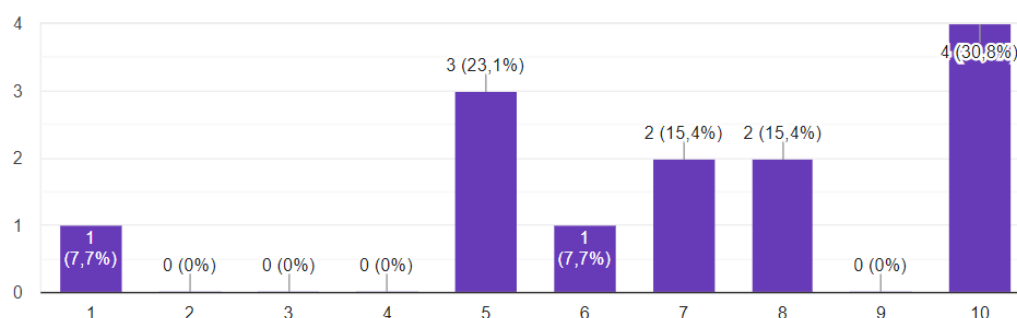
Die Lernenden haben vor- und nach der Erprobung Fragebögen in Google Forms ausgefüllt. Im Folgenden werden die wichtigsten Schlussfolgerungen über die Erfahrungen der Lernenden vorgestellt und mithilfe von Diagrammen veranschaulicht. Zuerst werden einige Diagramme, die vor der Erprobung ausgefüllt wurden, vorgestellt. Bei diesem Fragekatalog (siehe im Anhang) war das Ziel, mehr über die allgemeinen Einstellungen der Lernenden zu den Themen Lesen und Literatur herauszufinden. Ein weiteres Ziel war es herauszufinden, ob sie schon

ähnliche Erfahrungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sammeln konnten, d.h., ob sie jemals mit Gedichten oder literarischen Texten in einer anderen Sprache in Berührung kamen. Außerdem wollte ich herausfinden, ob sie Angst davor haben, in einer Fremdsprache zu sprechen. Diese Aspekte werden in den ersten drei Diagrammen veranschaulicht.

Szívesen olvasok könyveket a szabadidőmben.

Másolás

13 válasz



Szívesen olvasok könyveket a szabadidőmben.

Másolás

14 válasz

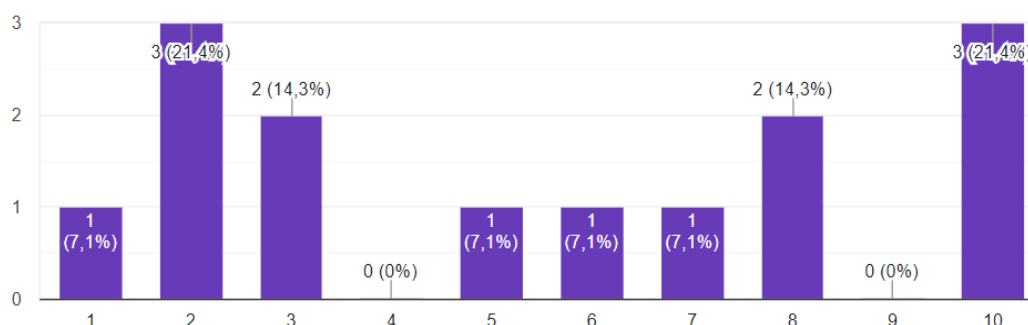


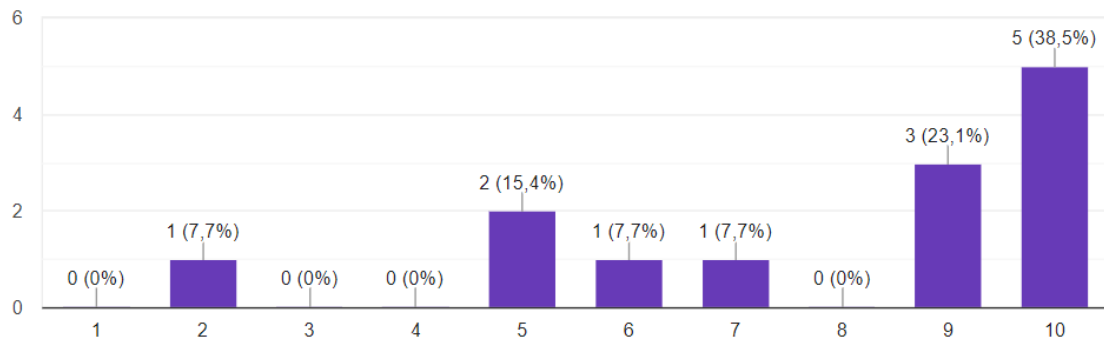
Abbildung 14-15. Befragung der Lernenden vor der Erprobung. Zehnte Klasse oben, zwölfte Klasse unten. (Exemplarisches Beispiel)

Die zu bewertene Aussage lässt sich folgend übersetzen: „In meiner Freizeit lese ich gerne Bücher.“ Aus dem Diagramm an der linken Seite kann man gut sehen, dass die Mehrheit lesen entweder mag oder mindestens kein Problem damit hat. Man kann anhand dieses Diagramms feststellen, dass es einen relativ deutlichen Unterschied zwischen den zwei Klassen gibt. Das Diagramm an der rechten Seite unterscheidet sich dahingehend, dass knapp die Hälfte der Lernenden angeben nicht gern in ihrer Freizeit lesen. Meiner Meinung nach wäre es eine wichtige Aufgabe der Schule, diese Ergebnisse zu optimieren. Der nächste Aspekt bezieht sich auf ihre Erfahrungen, was die Fremdsprachenunterricht betrifft.

Találkoztam már idegennyelvű irodalmi szövegekkel a nyelvórán.



13 válasz



Találkoztam már idegennyelvű irodalmi szövegekkel a nyelvórán.



14 válasz

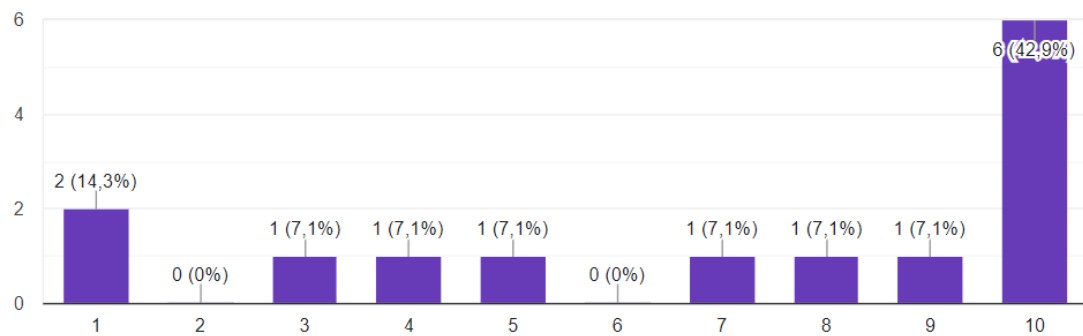


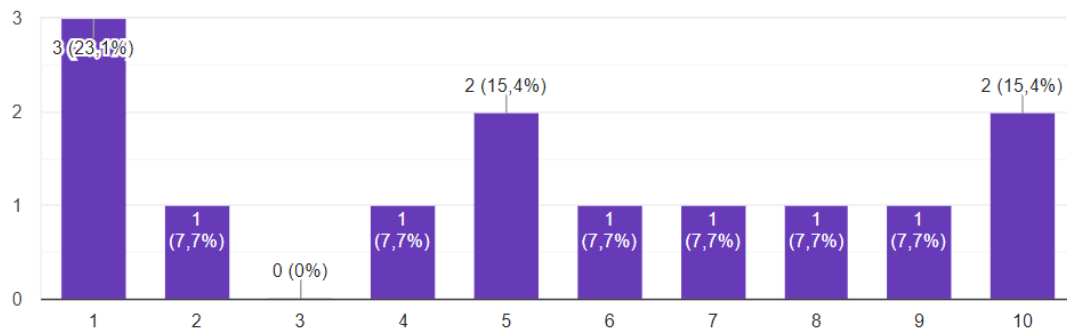
Abbildung 16-17. Befragung der Lernenden vor der Erprobung. Zehnte Klasse oben, zwölfte Klasse unten. (Exemplarisches Beispiel)

Die Aussage bedeutet auf Deutsch folgendes: „Ich bin literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht schon begegnet.“ An dem Diagramm der zehnten Klasse kann man sehen, dass die Mehrheit sich schon mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt hat. Was die zwölfte Klasse betrifft, hat haben sich zwei Drittel der Lernenden mit literarischen Texten im Unterricht beschäftigt. Was hier auffällt ist, dass ein Drittel der Befragten eher behauptet, dass sie sich mit literarischen Texten im Rahmen der Fremdsprachenunterricht kaum oder überhaupt nicht auseinandersetzen, obwohl sie seit zwölf Jahren Deutsch oder Englisch in der Schule lernen. Der letzte Aspekt, den ich betonen möchte in Bezug auf der Fragebogen vor der Erprobung, betrifft die Sprachangst. Die Aussage lautet: „Ich habe Angst, wenn ich vor anderem in einer fremden Sprache sprechen muss.“

Félek, ha idegennyelven kell beszélnem mások előtt.

 Másolás

13 válasz



Félek, ha idegennyelven kell beszélnem mások előtt.

 Másolás

14 válasz

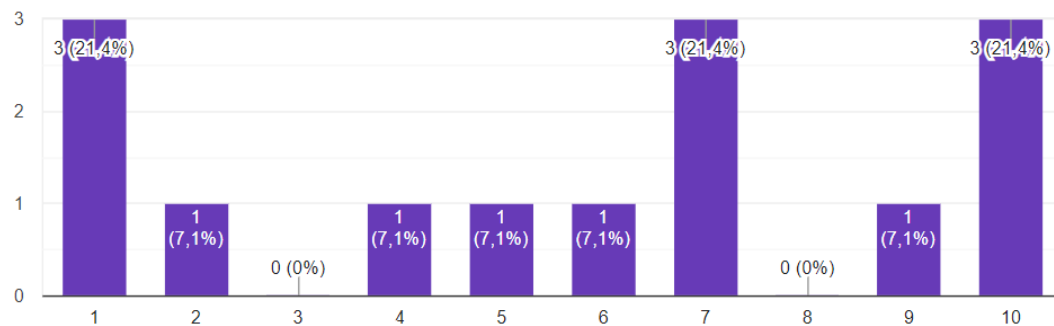


Abbildung 18-19. Befragung der Lernenden vor der Erprobung. Zehnte Klasse oben, zwölfte Klasse unten. (Exemplarisches Beispiel)

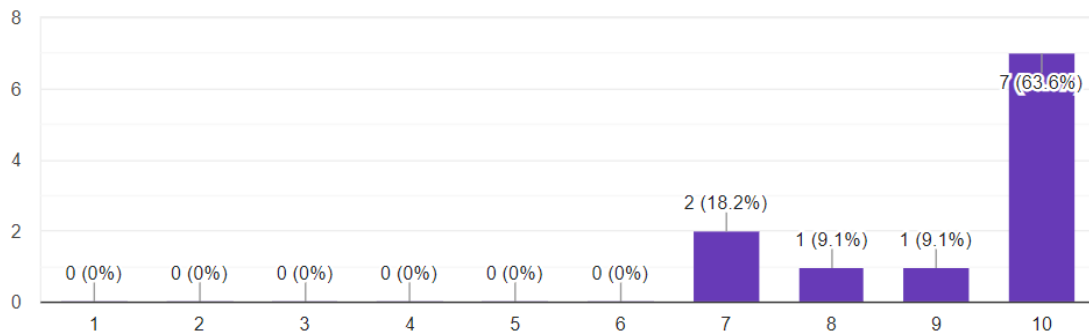
Aus diesen Diagrammen kann man herauslesen, dass das Problem der Sprachangst viele Lernenden betrifft. In der zehnten Klasse betrifft dieses Problem etwa die Hälfte der Befragten SchülerInnen. In der zwölften Klasse, geben auch fast die Hälfte der Befragten an, Angst vor dem Sprechen in einer fremden Sprache zu haben.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte der zweiten Fragebögen ausgewertet, d.h., die Fragebögen, die nach der geplanten Stunde von den Lernenden ausgefüllt wurden.

Jó élmény volt számomra az óra.

 Copy

11 responses



Jó élmény volt számomra az óra.

 Copy

9 responses

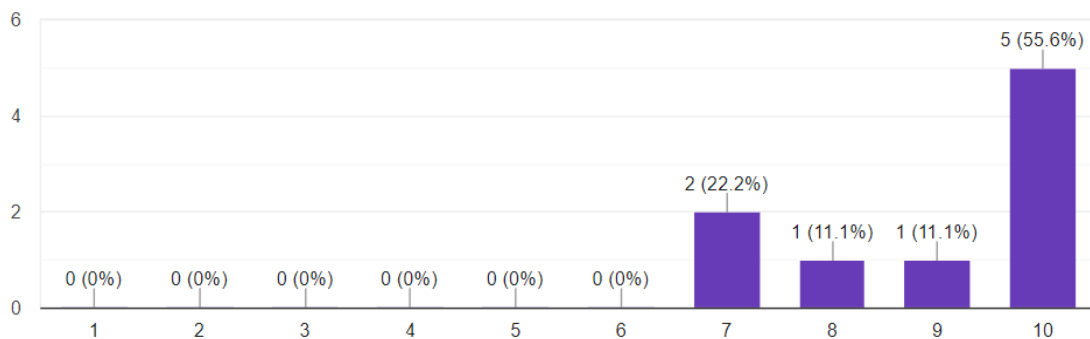


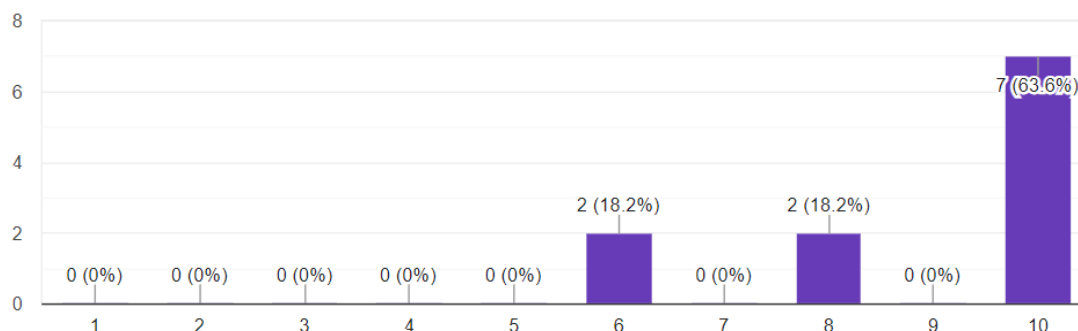
Abbildung 20-21. Befragung der Lernenden nach der Erprobung. Zehnte Klasse oben, zwölfte Klasse unten. (Exemplarisches Beispiel)

Die Aussage bedeutet folgendes: „Ich habe die Stunde genossen.“ Obwohl wenige eine Antwort gegeben haben, sind diese Ergebnisse durchweg positiv. Es gab einige, die die Stunde generell gut fanden und es gab auch einige, die die Stunde genossen. Dadurch wird sichtbar, dass literarische Texte die Lernenden in der Tat emotional ansprechen und sogar deren emotionale Kompetenzen fördern. Was die Aufgabenstellung betrifft, haben sie darauf folgendermaßen reagiert:

A versekhez szívesen készítettem rajzokat az órán.



11 responses



A versekhez szívesen készítettem rajzokat az órán.



9 responses

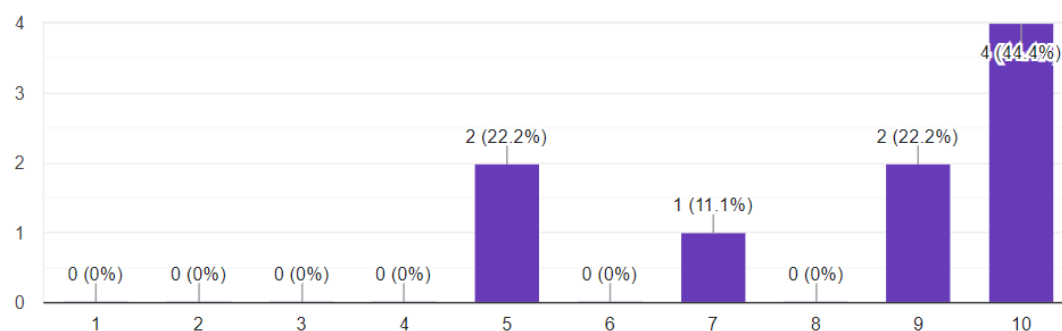


Abbildung 22-23. Befragung der Lernenden nach der Erprobung. Zehnte Klasse oben, zwölfte Klasse unten. (Exemplarisches Beispiel)

Diese Aussage lässt sich folgend ins Deutsch übertragen: „Ich habe die Gedichte gern graphisch illustriert.“ Man kann sehen, dass die Mehrheit gern eine Zeichnung zu den Gedichten erstellte. Es gab einige, die nicht besonders begeistert waren, aber trotzdem nichts dagegen hatten. Ich bin der Meinung, dass diese Frage von der Persönlichkeit der Lernenden abhängt. Es gibt immer diejenigen, die kreative Aufgaben gerne machen, und diejenigen, die sich dabei entweder keine Mühe geben, oder generell bei kreativen Aufgaben ungern teilnehmen. Trotzdem kann man feststellen, dass diese Aufgabe eine wichtige Rolle bei der Persönlichkeitsbildung spielen kann, wenn jemand während der Stunde realisiert, dass sie selbst etwas erschaffen haben. Eine Schülerin hat mich beispielsweise nach dem Unterricht gefragt, „habe ich jetzt wirklich ein Gedicht auf Deutsch verfasst?“. Man konnte dabei die plötzliche Realisierung und gleichzeitig den Stolz spüren, den sie empfand. Abschließend kann man anhand der ausgefüllten Fragebögen feststellen, dass sehr viele Lernende Angst vor dem Sprechen in einer fremden

Sprache haben. In der Stunde sprachen sie jedoch mehr als sonst (siehe in der Reflexion). Laut der Fragebögen hat die Mehrheit der Befragten die Stunde genossen, was eine Rolle bei der erfolgreichen Kommunikation spielte. Ich denke, dass diese Textsorte in der Tat neue Aspekte hervorheben kann, worüber sich die Lernenden auch äußern können.

3.5. Reflexion der Erprobung

3.5.1 Reflexion über die Stunde – 12.Klasse

Zuerst probierte ich die Stunde in der zwölften Klasse aus. Es ist eine heterogene Gruppe, weil die Lernenden über unterschiedliche Sprachniveaus verfügen. Die Mehrheit der Gruppe lernt aber Deutsch seit zirka acht Jahren. Sie lernen Deutsch als erste Fremdsprache, also haben sie vier Stunden pro Woche Unterricht. Normalerweise unterrichte ich diese Gruppe in ihrer zweiten Fremdsprache Englisch. Während der Pandemie, unterrichtete ich sie aber auch online für ein halbes Jahr in Deutsch. Derzeit habe ich nur eine Deutschgruppe in der Schule, weshalb ich ausnahmsweise die Stunde hier ausprobierte. Es war also auch für mich eine ungewöhnliche Situation, da ich sie in Deutsch vorher nur online unterrichtet hatte. Dies hatte den besonderen Effekt, dass sie neugierig waren und sehr gut aufpassten. Sie waren enthusiastisch und viele von den Lernenden äußerten ihre Meinungen. Zuerst haben die Lernenden die Umfrage ausgefüllt. Danach sahen wir uns das Video über die Fluggesellschaft an. Ich habe die Lernenden darum gebeten, sich währenddessen Stichwörter zu notieren. Danach habe ich einen Assoziogramm an die Tafel gezeichnet mit dem Titel „Wie sind die Deutschen?“ und sie gefragt, was sie sich notiert haben. Sie hatten die Phrasen „Tag und Nachts korrekt“, „immer pünktlich“, „Qualität überall“, „dieser ständige Perfektionismus“ und „Perfekt organisiert“ aufgelistet. Dann habe ich die Gruppe dazu befragt, was ihnen über die Deutschen zuerst einfällt. Sie waren damit einverstanden, dass die Deutschen immer pünktlich sind. Sie haben noch gesagt, dass die deutsche Sprache schwer ist. Sie erwähnten auch Fußball und Wandern. Sie sagten, dass die Deutschen blond seien und blaue Augen haben. Auch die Weihnachtsmärkte wurden angesprochen. Natürlich wurden auch die Wörter Bier und Wurst erwähnt. Einige haben gesagt, dass die Deutschen nett und freundlich sind, andere hatten das Gegenteil behauptet. Zusammengefasst haben viele Lernende ihre Meinung geäußert, sowohl in positiver als auch negativer Weise. Dann hörten sich die Lernenden das Gedicht an. Während des Hörens haben sie das Gedicht mit Interjektionen ergänzt. Nach dem Hören präsentierte ich das Gedicht. Ich habe die Lernenden gefragt, was diese verschiedenen Interjektionen ausdrücken könnten. Sie gaben meist gute Anmerkungen von sich, obwohl sie sich auf Deutsch

noch nicht mit Interjektionen beschäftigt haben. Wir schauten uns danach die Interjektionen gemeinsam an. Für diese Gruppe fertigte ich unterschiedliches Onlinematerial an, da ich wusste, dass sie über ein höheres Sprachniveau verfügen, als die andere Gruppe. Hier mussten die Lernenden die Interjektionen ihren entsprechenden Bedeutungen zuordnen. Zum Beispiel war „Aha“ ein Wort, das ein Erkenntnis ausdrückt. Wir lösten diese Aufgabe gemeinsam, wobei sich die Lernenden die neuen Ausdrücke auch notiert haben. Nachdem wir mit dieser Aufgabe fertig waren, bekamen die Lernenden Blätter und Filzstifte. Jede Person erhielt ein unterschiedliches Empfindungswort, wobei auch teilweise frei gewählt werden konnte. Als Muster zeigte ich bereits andere Arten von konkreten Gedichten im Voraus und gab einen kleinen Überblick über das Genre, damit sie eine Idee davon bekamen, was sie machen sollten. Danach fingen sie an, zu arbeiten. Am Ende der Stunde war ich sehr zufrieden, da sehr kreative Gedichte entstanden sind. Ich hatte den Eindruck, dass die Lernenden die Stunde gut erlebt haben.

Aufgabe vor dem Lesen:

Es gibt sehr viele Wege, ein Thema einzuführen und das Interesse zu wecken. In diesem Fall habe ich den Lernenden vor dem Lesen ein Video über die Deutsche Lufthansa gezeigt. Dabei handelt es sich um eine Werbung, in welcher deutsche Klischees über Pünktlichkeit und Ordnung hervorgehoben werden. Werbungen sind authentische Lernmaterialien, weil sie die Kultur der Länder adäquat reflektieren. Deshalb dient dieses Video als guter Einstieg ins Thema. Das Video dauerte zirka drei Minuten. Bei dem zweiten Teil dieser Aufgabe mussten die Lernenden Stichwörter aus dem Video sammeln und die Wörter mit ihren eigenen Meinungen ergänzen.

Lehr- und Lernziele:

Bei dieser Aufgabe wollte ich das Thema einführen und das Vorwissen der Lernenden aktivieren. Sie ergänzten die Aufgabe mit ihren eigenen Meinungen. Während der Aufgabe mussten sie zuhören, wobei sowohl intensives als auch extensives Hören geübt wurde, was auch für das Abitur sehr nützlich ist. Ein weiteres Ziel dieser Phase war die Förderung der mündlichen Kommunikation. Zudem sollten die Lernenden ihre Meinungen vertreten und dazu auch argumentieren.

Didaktischer Kommentar:

Wenn es sich um Sprachanfänger handelt, besteht die Gefahr, dass die Lernenden die Ausdrücke aus dem Video nicht verstehen. Die Lehrperson kann in diesem Fall bei den unbekannten Worten helfen. Wenn die Lernenden Angst vor dem Sprechen im Plenum haben, könnten sie die Frage „Wie sind die Deutschen“ zuvor auch gruppenweise und daraufhin gemeinsam im Plenum besprechen.

3.5.2 Reflexion über die Stunde – 10. Klasse

Ich arbeitete mit demselben Gedicht in der zehnten Klasse. Diese Gruppe hat Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache. Sie lernen Deutsch seit der neunten Klasse und haben mit mir angefangen, Deutsch zu lernen. Zuerst füllten die Schüler die Umfrage aus, woraufhin wir uns das Video über die Fluggesellschaft angeschaut haben. Die Aufgabe war dieselbe, mit dem Unterschied, dass das Video mehrmals angeschaut wurde. Die Lernenden mussten sich dabei die Schlüsselwörter notieren. Sie haben Wörter wie „korrekt“, „perfekt organisiert“ und „Qualität“ gesammelt. Ich sammelte die Wörter erneut in einem Assoziogramm und erläuterte die Bedeutung des Wortes „pünktlich“ auf Deutsch. Danach zeigte ich auch ein anderes Video, welches eine Art Parodie über dieses Klischee darstellt. Im dem Video hatte ein Mann eine Jobinterview in Deutschland vorgetäuscht, wo der Bewerber sich verspätete. Zuerst schien der Interviewer wütend darüber, aber dann sagte er, dass der Bewerber angestellt sei. Die Pointe war hier, dass der Interviewer bei der Deutsche Bahn arbeitete. Nach dem Video habe ich die Lernenden gefragt, ob sie schon einmal mit der Deutschen Bahn gefahren sind. Eine Schülerin hat erwähnt, dass sie schon mit der Bahn fuhr. Einige haben sich über die ungarischen Bahnen beschwert. Ich habe über meine Erfahrungen zu dem 9-Euro-Ticket erzählt und fragte die Lernenden, ob sie dieses Ticket für eine gute Idee halten. Mit diesem Gespräch war unsere erste Stunde vorbei. In der zweiten Stunde zeigte ich das Gedicht. Ich fragte sie, was diese Empfindungswörter bedeuten könnten. Eine Schülerin sagte, dass die Bedeutung der Wörter auch von der Intonation abhängt. Wir sahen uns daraufhin diese Interjektionen näher an. Sie mussten die Interjektionen zu den entsprechenden Bildern auf Learningapps zuordnen. Sie hatten dabei viel Spaß und versuchten auch während der Aufgabe, die ungarische Entsprechungen der Interjektionen zu finden. Zum Beispiel haben sie „nanu“ mit „nini“ übersetzt. Danach schrieben die Beispielsätze mit den Interjektionen in ihr Heft. Schließlich bekamen sie auch Blätter und Stifte und versuchten, Gedichte zu zeichnen. Auch hier besprach ich in der Klasse zuvor das Genre geredet und zeigte andere Beispiele. Darunter befanden sich auch die Werke der anderen Klasse.

4. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gattung der Konkreten Poesie über ein großes Potenzial für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) verfügt und eine ausgezeichnete Grundlage für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache darstellt. Diese Texte können mit Texten anderer Textsorten oder mit der Lehrwerkarbeit im Unterricht gut kombiniert werden. Die Arbeit mit diesen Texten geht weit über die reine Spracharbeit hinaus.

Diese besondere Gattung bietet einen spielerischen Umgang mit der Sprache, die den Lernenden einen freien Raum für Assoziationen und Kreativität ermöglicht. Die Lernenden sind nicht dazu gezwungen, monotone Übungen aus einem Textbuch zu machen, sondern sie haben die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken zu teilen. Durch den Einsatz von Texten der Konkreten Poesie im Unterricht kann die Sprachentwicklung der Lernenden gefördert werden, hervorzuheben ist ihre Leistung beim Abbau der Angst vor dem Sprechen. Die Gedichte der Konkreten Poesie bieten die Möglichkeit, dass die Lernenden mehrere Dimensionen einer Fremdsprache erleben – die akustische, phonetische und visuelle Dimension von Sprache. (Bártová 2012: 23). Diese Gedichte können nämlich auditiv vom Hörer aufgenommen werden. Sie können mithilfe von Intonation die Bedeutung dieser Gedichte mehrfach interpretieren. Die lautlichen Sprachstrukturen dieser Gedichte weichen auch oft von gewöhnlichen Strukturen ab. Die Buchstaben, Silben und Wörter in den Texten können visualisiert werden bildhaft dargestellt werden. Die Arbeit fördert die Kreativität und Phantasie der Lernenden.

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Gedichten können die Lernenden also die Sprache als ein Spiel erleben und erlernen, wie man sich in einer Fremdsprache vielfältig ausdrücken kann. Weiterhin vermitteln diese Gedichte auch kulturelle und landeskundliche Kenntnisse, die integrale Bestandteile des DaF-Unterrichtes sein sollten. Sprache und Kultur sind miteinander verknüpft. Für den Umgang mit Menschen aus anderen Ländern sind landeskundliche und interkulturelle Kenntnisse wesentlich. Die Inhalte dieser Gedichte sind auch ständig vorherrschende Themen. Menschliche Gefühle wie beispielsweise Liebe, Trauer, Kummer, Schuldgefühl sind immer relevant und man kann auch durch diese Gedichte über Gefühle vermitteln, worüber manchmal schwierig ist, zu sprechen. Die Schüler können über solche Gedichte reden oder sogar solche Gedichte schreiben. Ich denke, aus diesen Gründen ist das Thema auch für den heutigen DaF-Unterricht relevant.

5. Ausblick

Bei dieser Forschung ging es einerseits um den Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht, die Gattung der Konkreten Poesie wurde in den Mittelpunkt gestellt. Andererseits ging es um die Erprobung eines Textes im DaF-Unterricht, das Gedicht mit dem Titel *Empfindungswörter* von Rudolf Otto Wiemer.

Auf Grund meiner Erfahrungen können Empfehlungen für die Zukunft formuliert werden.

- Ausgehend davon, dass die Lehrpersonen heutzutage überfordert sind, ist die Didaktisierungen von Texten, die Erstellung von fertigen Materialien notwendig, die leicht im Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind. Beispielsweise gibt es für die Anfängergruppen auch einen Mangel an Materialien. Es gibt zwar erreichbare Materialien, meistens für kurze Gedichte, die für Kleinkinder ideal sind, aber für ältere Kinder gibt es kaum verwendbare Materialien.
- Das Thema der konkreten Poesie im Unterricht kann aus anderen Annäherungen weiter erforscht werden. Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen können weitere Zusammenhänge erläutern.
- Eine große Aufgabe für die Zukunft ist, Texte weiterer Gattungen der Literatur im Unterricht zu erproben, die Arbeit zu reflektieren und durch didaktische Kommentare die Lehrenden zu unterstützen, zu ermutigen, dass sie literarische Texte öfter in ihrem Unterricht verwenden.

6. Literaturverzeichnis

- Bagdán, Eszter / Gárdos, Judit 2006. Konkrete Poesie: Kreativität und Lyrik im DaF-Unterricht – Ergebnisse eines Seminars. In: Ilona Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) *Lernen lehren – Lehren lernen [=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1]*. ELTE Germanistisches Institut. Budapest. 327–339.
- Bártová, Kateřin 2012. *Konkrete Poesie – Dimensionen der Sprache als literarisches Mittel*. Westböhmische Universität. Pilsen.
- Dietrich, Krusche, Rüdiger, Krechel 1984. *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. InterNationes. Bonn.
- Feld-Knapp, Ilona 1996. Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst. Budapest – Bonn.
- Feld-Knapp, Ilona 2009. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. GuG / DAAD. 60–73. Budapest – Bonn.
- Feld-Knapp, Ilona 2014. Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. GuG/DAAD. 194–206. Budapest – Bonn. URL: <http://jug.hu/aufsaeetze-2014/100-feld-knapp> (2022.11.04.)
- Feld-Knapp, Ilona 2016. Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) *Grammatik. (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3)*. ELTE Eötvös-József-Collegium. Budapest. 15–28.
- Frank Nickel 2012. *Sprach- und Textkompetenz im DAF- und DAZ-Unterricht*. GRIN Verlag. München. 15–33. <https://www.grin.com/document/310287> (2023.01.17)
- Gombos, Nóra 2014. Ein besonderer Fall der „medialen Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 2)*. ELTE Eötvös-József-Collegium. Budapest. 325–350.

- Günther-Gottschalg, Nico 2021. *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Wohlbefinden von Schülern im Homeschooling. Wie die Pandemie das Lernen beeinflusst*, GRIN Verlag, München. 11–32. <https://www.grin.com/document/1266860> (2023.01.17)
- Habermas, Jürgen 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. 101–141.
- Hannes, Schweiger 2015. Landeskunde und kulturelles Lernen. Fremdsprache Deutsch Nr. 52. 2015. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 22–26.
- Heinz, Antor 2013. Rezeptionsästhetik. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, 5. Aufl., Stuttgart. 650–652.
- Janine, Börstler 2011. *Zur Bedeutung kunst- und gestaltungstherapeutischer Methoden im alltäglichen Unterricht*. GRIN Verlag. München. 4–15. <https://www.grin.com/document/208372> (2023.01.17)
- Krechel, R. 1991. *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 83–85.
- Krenn, Wilfried 2007. Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 10. Schwerpunkt: Aufgaben. 13–29.
- Krumm, Hans-Jürgen 1995. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard – Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Francke, Tübingen. 156–161.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt, Berlin – München. 19–124.
- Perge, Gabriella 2018. *Rezeptive Mehrsprachigkeit*. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. *CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1*. Budapest. 89–94.
- Peter, Atanas 2010. Ernst Jandl – Schtzngrmm, <https://www.youtube.com/watch?v=ixgbtOcEgXg> (2023.01.07)

- Radoslaw, Lis 2009. *Der Einsatz landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht*, GRIN Verlag. 4–8. München. <https://www.grin.com/document/121473> (2023.01.17)
- Reinbert, Tabbert 2004. *Kinderliteratur kreativ. Analysen und Unterrichtsvorschläge*. Schneider Verlag. Hohengehren.
- Romy, Kleine 2005. *Aspekte der Konkreten Poesie als Lyrische Textform*. GRIN Verlag. München 1–8. URL: <https://www.grin.com/document/40878> (2022.11.04)
- Ehlers, Swantje 1998. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr. Tübingen. 89–96.
- Ehlers, Swantje 2010. Lesen. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 8. Aufl. Francke. Tübingen 197.
- Ehlers, Swantje 2016. *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Reclam. Stuttgart.
- Schweiger, Hannes 2014. Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. *ÖDaF-Mitteilungen*, Vol. 29, No. 2. 61–77.
- Ulrike Eder (Hrsg.) 2015a. *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Praesens Verlag. Wien.
- Ulrike Eder (Hrsg.) 2015b. *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Praesens Verlag. Wien.
- Ünal, DalimÇiğdem 2010. Theoretische Grundlagen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. *DTCF Zeitschrift*. 50,1: 109–130.
- Varga-Mónok, Eszter 2020. Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Eötvös-József-Collegium. Budapest 417–443.

7. Anhang

Stundenentwurf

12.11.2022

Schule: BGSZC SzéchenyiIstvánKereskedelmi Technikum

Gruppe: 10 Klasse, 12 Klasse

Gruppenzahl: 18

Thema: Wer sind diese Deutschen? Landeskunde mit Konkreter Poesie

Lehr- und Lernziele der Stunde: Förderung der landeskundlichen Kenntnisse, Förderung der Kreativität beim Umgang mit der Sprache

Zeit	Teilziele Lehr- und Lernziele	Schülerhandlung	Lehrerhandlung	Sozialform	Materialien, Medien	Didaktischer Kommentar
0-8	Vorwissen aktivieren, Interesse wecken, Einführung zum Thema	Die Lernenden sehen sich das Video an. Nachdem sie sich das Video angeschaut haben, sollen sie Stichwörter über die Deutschen sammeln. Sie sollen sich das Video nochmal anschauen, falls es nötig ist.	Die Lehrperson zeigt eine Werbung der Deutschen Lufthansa. Im Video werden deutsche Klischees wie Pünktlichkeit und Qualität hervorgehoben, um die Fluggesellschaft auch ein positives Image zu machen. Nach dem Video, schreibt die Lehrperson die gesammelten Stichwörter an die Tafel.	Plenum	Whiteboard	https://www.youtube.com/watch?v=KwT0JdkW-uE (das Video für die zehnte Klasse: https://www.tiktok.com/@liamcarps/video/7108000554302934277?_r=1&_t=8XIEY8GAQh3&is_from_webapp=v1&item_id=7108000554302934277)

9-15	Einführung ins Thema Förderung der Hörfertigkeit	Die Lernenden hören sich das ausgewählte Gedicht an. Sie füllen auf dem verteilten Arbeitsblatt die Lücken aus. Entsprechende Empfindungswörter tragen sie während des Hörens in die Lücken ein.	Die Lehrperson verteilt das konkrete Gedicht „Empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemer an die Lernenden als Lückentext. Die Empfindungswörter sind nicht auf den Blatt zu sehen. Die Lehrerin spielt eine Audioaufnahme über das Gedicht aus einem Radiopodcast ab. Nach dem Hören werden die Ergebnisse besprochen, und schließlich zeigt die Lehrperson das ganze Gedicht.	Einzelarbeit → Plenum	PowerPoint	Hier können sich die Lernenden das Gedicht anhören: https://radiopublic.com/interkulturelles-lernen-WPJQn7/s1!89c46 Empfindungswörter die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen die deutschen
16-25	Förderung des logischen Denkens, Sensibilisierung für die sprachliche Vielfalt	Die Lernenden ordnen die Empfindungswörter den Bildern zu.	Die Lehrperson unterstützt die Lernenden bei der Arbeit	Einzelarbeit	Handy	https://learningapps.org/view27482005 https://wordwall.net/resource/38109591 In welcher Situation werden die einzelnen Ausrufe und Empfindungswörter verwendet? Welche Gefühle drücken sie aus?

			Die Lehrperson erklärt, dass die Empfindungswörter verschiedene Emotionen ausdrücken können, abhängig davon, wie sie betont werden.			aha die deutschen ei die deutschen hurra die deutschen pfui die deutschen ach die deutschen nanu die deutschen oho die deutschen hm die deutschen nein die deutschen ja ja die deutschen
26-36	Bewusstmachung der Bedeutung der Empfindungswörter	Die Lernenden bekommen eine Emotion aus dem Gedicht, wie beispielsweise „Überraschung“.	Die Lehrperson verteilt die Zettel und erklärt die Bedeutung der Wörter.	Paararbeit	Zettel	
37-70‘	Förderung der Kreativität beim Umgang mit Texten der Konkreten Poesie	Die Lernenden schreiben eigene Texte, die sie visuell darstellen.	Die Lehrperson unterstützt die Lernenden bei ihrer Arbeit	Paararbeit	Zettel	

71-90‘	Förderung der sozialen Kompetenzen, Förderung der Präsentationstechniken	Die Lernenden präsentieren ihre Ergebnisse	Die Lehrperson gibt Feedback zu den Schülerprodukten und moderiert eine Diskussion über die Schülerprodukte und über die Eindrücke der Lernenden bei der Produktion der Texte	in Plenum	Plakat, bunte Filzstifte	
--------	--	--	---	-----------	--------------------------	--

Fragen über die Konkrete Poesie für Lehrpersonen:

1. Welche Fächer unterrichten Sie?
2. Wie lange arbeiten Sie als Lehrer/Lehrerin?
3. Benutzen sie regelmäßig literarische Texte im DaF-Unterricht (Gedichte, Kurzgeschichten, Novellen usw.)?
4. Wenn ja/nein, warum?
5. Was für Fähigkeiten können mithilfe von literarischen Texten geschult werden?
6. Was für Methoden gibt es, um literarische Texte innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu unterrichten? (für den Umgang mit literarischen Texten)
7. Kennen sie die Textsorte Konkrete Poesie?
8. Wie wäre die Verwendung solcher Gedichte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts möglich? Mit welchen Methoden?
9. Was denken sie, für welches Alter und Sprachniveau wären solche Gedichte am besten geeignet?
10. Welche Ziele im DaF-Unterricht können mit Konkreter Poesie gesetzt werden?
11. Wenn Lehrmaterialien zur Verfügung stehen würden, würden Sie diese innerhalb des DaF-Unterrichts verwenden?
12. Wenn ja, was für Materialien würden Sie am meisten verwenden (Hörmaterial, Arbeitsbuch, Videos, Stundenpläne usw.)?
13. Welches Gedicht würden Sie auswählen? Für welche Gruppe? Bitte begründen Sie!

Interview I.

1. Welche Fächer unterrichten Sie?

Ich unterrichte Deutsch.

2. Wie lange arbeiten Sie als Lehrer/Lehrerin?

Seit 30 Jahren.

3. Benutzen sie regelmäßig literarische Texte im DaF-Unterricht (Gedichte, Kurzgeschichten, Novellen usw.)?

Gelegentlich, aber es ist nicht üblich.

4. Wenn ja/nein, warum?

Ich würde gerne, aber die Gruppen sind zu heterogen in der Hinsicht auf das Sprachniveau und Bedürfnis. Die Gruppen sind zu groß, und man muss sich auf das Abitur konzentrieren, weil man nur drei oder höchstens vier Stunden pro Woche Zeit hat. Die grammatischen Begriffe sind oft auch in der Muttersprache nicht stabil genug.

Ich würde solche Gedichte gerne benutzen, aber die Lernenden kommen in die Mittelschule und hatten schon fünf oder mehrere Deutschlehrerinnen, weshalb sie verwirrt sind. Die Gruppen sind auch oft zu groß. Eine Sprache einer Gruppe mit mehr als 20 Personen beizubringen, wo die Bedürfnisse und die Sprachniveaus so unterschiedlich sind, ist nicht einfach. Aus diesen Gründen bevorzuge ich die Vorbereitung auf das Abitur.

5. Was für Fähigkeiten können mithilfe von literarischen Texten geschult werden?

Die Lernenden können ihre Gefühle ausdrücken und kreativ sein. Leseverständnis wird auch gefördert. Diese Gedichte können als Inspiration für Gespräche dienen. Solche Gedichte können eine große Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung spielen, weil sie eine Möglichkeit dazu bieten, sich nicht im gewöhnlichen Rahmen auszudrücken. Es kommt selten vor, dass sich die Lernenden in der Mittelschule mittels Zeichnungen ausdrücken können. Es kann ein Kanal für Selbstdarstellung sein.

6. Was für Methoden gibt es, um literarische Texte innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu unterrichten/für den Umgang mit literarischen Texten?

Bei der Einstiegsphase, wenn eine neue Lektion kommt, kann man solche Gedichte als Ausgangspunkt verwenden. Es kann einen neuen Aspekt hervorheben, auch während der Zusammenfassung. Ich würde solche Gedichte vor allem bei Wortschatzübungen und beim Leseverständnis verwenden.

7. Kennen sie die Textsorte Konkrete Poesie?

Ja, ich kenne sie.

8. Wie wäre die Verwendung solcher Gedichte im Rahmen der Fremdsprachenunterricht möglich? Mit welchen Methoden?

Es kann als Ausgangspunkt für die ganze Stunde benutzt werden. Oder man kann die Gedichte je nach Zeile zerschneiden und die Lernenden können dann das Gedicht aus den Zetteln wieder zusammenbasteln. Sie können diesen dann einen passenden Titel geben. Eine andere Aufgabe wäre, wenn die Lernenden nur die Hälfte des Gedichtes bekommen und das Gedicht selber beenden müssten. Wenn es sich um ein längeres Gedicht handelt, können allen Lernenden unterschiedliche Zeilen gegeben werden und dann können sie das Gedicht in Gruppen aufbauen.

9. Was denken sie, für welche Alter und Sprachniveau wären solche Gedichte am meisten geeignet?

Ich würde diese Gedichte wegen der inhaltlichen Komplexität erst ab der Mittelschule verwenden.

10. Welche Ziele im DaF-Unterricht können mit Konkrete Poesie gesetzt werden?

Sie können ein Erfolgserlebnis haben, wenn sie das Gedicht verstehen können und auch selbst ein Gedicht schreiben. Es ist nämlich keine eigennützige Sache, sondern der Lernende erlebt, dass er oder sie etwas selbst erschafft. Es ist auch ein Ziel, dass die Lernenden mit der Sprache spielen und dabei erfahren, dass Sprache ein Instrument für Spiele sein kann. Es kann ein weiteres Ziel sein, wenn die Lernenden sich damit Bewusst machen, dass die Wörter ganz viele und unterschiedliche Bedeutungen haben können.

11. Wenn Lehrmaterialien zur Verfügung stehen würden, würden Sie diese innerhalb des DaF-Unterrichts verwenden?

Ich würde mir die Materialien auf jeden Fall ansehen, aber regelmäßig würde ich sie nicht benutzen. Ich halte mich an das früher Gesagte. Es wäre ganz bestimmt inspirierend, aber neben den alltäglichen Lernstoffen würde es nicht hinein passen. Ich kann mir aber eine Gruppe vorstellen, wo diese Gedichte relevant sind.

12. Wenn ja, was für Materialien würden Sie am meisten verwenden (Hörmaterial, Arbeitsbuch, Videos, Stundenpläne usw.)?

Ich kann das nicht sagen. Es hängt von dem Kontext und der Gruppe ab, aber ich denke, dass man alle diese Gedichte in irgendeiner Art verwenden könnte.

Interview II.

1. Welche Fächer unterrichten Sie?

Ich unterrichte Slowakisch und Deutsch. Früher habe ich auch Musik unterrichtet.

2. Wie lange arbeiten Sie als Lehrer/Lehrerin?

Seit dreißig Jahren.

3. Benutzen sie regelmäßig literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Gedichte, Kurzgeschichten, Novellen usw.)?

Ich unterrichte auch slowakische Literatur als Schulfach für ungarische Schülerinnen. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts benutze ich nach Bedürfnis literarische Texte, ab und zu, aber nicht regelmäßig.

4. Wenn ja/nein, warum?

Weil es interessant ist, kreativ und außerordentlich.

5. Was für Fähigkeiten können mithilfe von literarischen Texten geschult werden?

Die Fähigkeit des Schreibens kann geschult werden. Beispielsweise kann ich den Kindern schwierige Wörter geben, mit dem sie kreative Texte schöpfen können. Leseverständnis wird dabei auch geschult, weil die Lernenden den Text lesen und dann Zusammenhänge verstehen sollten, damit sie später darüber reden können. Man kann auch die Hörfertigkeit fördern, weil es hier auch solche Gedichte gibt (wie das Gedicht Die Zeit vergeht von Ernst Jandl), mit dem man auch akustisch spielen kann. Ich kann das Gedicht anfangen zu lesen, und dann kann die erste Reihe und dann die zweite Reihe eintreten um dieses „tik-tik“ Geräusch von einer Uhr zusammen nachzuahmen. Es ist auch eine gute Übung, wenn die Lernenden schon zu müde sind, um etwas Schwieriges zu lernen. Es macht auch gute Laune. Die Fähigkeit, etwas darzustellen, was normalerweise schwierig ist wird auch gefördert. Dabei meine ich, dass die Lernenden auch über sensitive Angelegenheiten oder Probleme sprechen können. Wie bei diesem Gedicht über treffen und trennen – diesen Situation kann man auch mit geringen Wörtern sehr gut ausdrücken. Die Schülerinnen können auch ihre eigenen Probleme mithilfe von literarischen Texten oder kreativem Schreiben realisieren. Es ist eine Art Therapie, was auch dabei helfen kann, diese Probleme zu bewältigen, indem man sie ausschreibt.

6. Was für Methoden gibt es, um literarische Texte innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu unterrichten/für den Umgang mit literarischen Texten?

Diese Texte kann man für Gespräche verwenden. Bei diesen Gedicht Konjugation kann man beispielsweise die Lernenden fragen „Geht es?“, also man kann den Lernenden über ihr Leben fragen, ob sie sich erfolgreich dabei fühlen, was sie machen, damit sie nicht immer mit „es geht“ antworten. Man kann über die Laune der Lernenden sprechen, über ihre Zukunft, was sie später machen möchten. Bei dieses Gedicht Ordnung kann man darüber sprechen, was Ordnung für die Lernenden bedeutet. Wir wissen, dass es eine alte Lösung ist, „Ordnung muss sein“, und dass auch die deutsche Nation dafür bekannt war. Hier kann man die Generationen vergleichen, weil Ordnung für die ältere Generation wichtig ist, aber es kann sein, dass es für junge Leute nicht so wichtig ist. Weil nicht diejenigen, die die Ordnung behalten, interessant sind, sondern diejenigen die etwas dagegen tun und sich ein bisschen aus der Reihe hängen. Damit ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich, weil sie anders sind als die Anderen. Wir können auch darüber reden, was für eine Einstellung ihre Eltern im Vergleich zu den Lernenden haben. Zusammengefasst kann die Methode des Gespräches benutzt werden, weil man

über Empfindungen sprechen kann. Die Methode der Darstellung hat hier auch eine Rolle, d.h., wenn die Lernenden etwas aktiv darstellen. Wenn sie müde oder erschöpft sind und sich nicht mehr konzentrieren können, kann man bei der Darstellung solcher Gedichte gute Laune verbreiten. Wir können spielen und die ganze Gruppe kann das Gedicht akustisch vortragen, was eine Resonanz ergibt und die Gruppe schließlich einig wird. Das hilft auch bei der Konzentration. Das ist auch eine Methode des kreativen Lesens. Die Methode der Beobachtung spielt auch eine Rolle, weil die Kinder entdecken müssen, wo, in welcher Zeile das „Kuckucksei“ zu finden ist. Bei diesem Gedicht Apfel, wo man den Wurm finden muss, oder bei dem Gedicht Ordnung – Unordnung, oder Links stehen – Rechts stehen. Im letzteren Gedicht kann man gut sehen, dass die Masse sich wie eine Schafherde benimmt und niemand eine Meinung hat. Diejenigen, die eine Meinung haben, sind nicht akzeptiert, laut des Gedichts. Darüber kann man auch ein Gespräch führen. Die Lernenden können durch diese Gedichte ihre kreativen Fähigkeiten entdecken. Sie bekommen nämlich einen großen Spielraum, sie können mit der Sprache kreativ umgehen, Assoziationen hervorrufen. Sie können auch das Gedicht beurteilen. Sie lernen dabei, wie man sich richtig ausdrückt. „Das gefällt mir, weil...“ und dann können sie ihre Meinungen begründen und darüber kommunizieren. Es gibt auch diese poetische Form Cinquain. Es besteht aus einem 5-Linien-Muster. Die Lernenden können zu diesen Gedichten auch ein solches Gedicht verfassen, und damit können sie ihren Wortschatz entwickeln und auch selber ein Gedicht schreiben. Wir können das Thema aus dem Gedicht auswählen – wie beispielsweise Ordnung. Das kann die erste Zeile sein und in der nächsten Zeile müssen sie zwei Adjektive, in der dritten Zeile drei Verben schreiben, in der vierten Zeile sollen sie sich vier Wörter ausdenken, die ihre Gefühle zum Thema reflektieren und in der letzten Zeile dasselbe Wort wie am Anfang oder dessen Synonym schreiben. Dann ergibt sich das Gedicht. Sie können auch dieses Gedicht visuell vielfältig darstellen.

7. Kennen sie die Textsorte Konkrete Poesie?

Ja, ich kenne sie.

8. Wie wäre die Verwendung solcher Gedichte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts möglich? Mit welchen Methoden?

Man kann diese Gedichte mit verschiedenen Methoden verwenden. Es hängt auch davon ab, in welcher Phase des Unterrichtes diese Gedichte benutzt werden. Man kann sie am Anfang der Stunde einsetzen, um die Aufmerksamkeit zu wecken.

Wenn kreatives Schreiben das Ziel ist, kann das Gedicht als Hauptbeschäftigung betrachtet werden. Sie können sich damit die ganze Stunde beschäftigen. Man kann diese Gedicht auch am Ende benutzen, bei kleineren Kinder kann es auch eine Art Belohnung sein, wenn sie sich gut benehmen.

9. Was denken sie, für welches Alter und Sprachniveau wären solche Gedichte am besten geeignet?

Es ist ganz unterschiedlich. Es hängt davon ab, welches Gedicht es ist und wie ich es verwende, z.B. kann man dieses Gedicht Die Zeit vergeht bei kleineren Kindern in der erwähnten Weise verwenden. Die Gedichte, dessen Wortschatz komplexer ist, würde ich bei älteren Lernenden verwenden. Dieses Gedicht über Links gehen – Recht gehen riecht ein bisschen nach Politik, deshalb würde ich es eher bei älteren Kindern in Gymnasien verwenden. Das Gedicht Konjugation kann man auch in der Grundschule einsetzen. Ordnung – Unordnung kann auch bei kleineren Kinder benutzt werden. Bei dem Gedicht Empfindungswörter kann man einen Assoziogramm schreiben und darüber sprechen. Ich würde dieses Gedicht aber auch erst in der Mittelschule verwenden. Das Gedicht Buchstabenfabel kann für kreatives Schreiben benutzt werden. In der Grundschule können sie mit anderen Buchstaben auch eine Fabel schreiben. Wir können auch ein Wettbewerb daraus machen, wer die kreativste Geschichte schreibt.

10. Welche Ziele im DaF-Unterricht können mit Konkreter Poesie gesetzt werden?

Die Lernenden können die Textsorte kennenlernen, eigene Gedichte schreiben und sich mit der deutschen Kultur beschäftigen. Sie können durch diese Gedichte frei reden und ihre Gefühle ausdrücken, was auch hilft, Lampenfieber zu bekämpfen.

11. Wenn Lehrmaterialien zur Verfügung stehen würden, würden Sie diese innerhalb des DaF-Unterrichts verwenden?

Ja, ich würde sie auch regelmäßiger benutzen, wenn wir uns nicht auf das Abitur vorbereiten müssten. Nach einer anstrengenden Grammatikübung könnten wir solche Gedichte als eine Erleichterung benutzen.

12. Wenn ja, was für Materialien würden Sie am meisten verwenden (Hörmaterial, Arbeitsbuch, Videos, Stundenpläne usw.)?

Alle der erwähnten Materialien, aber ich würde sie abwechslungsreich verwenden. Wenn wir z.B. viel gehört haben, dann lieber etwas Anderes machen. Hauptsache ist, dass es Gleichgewicht dabei gibt.

Fragen über die Konkrete Poesie für die Schülerinnen

Fragen vor der Erprobung

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. In meiner Freizeit lese ich gerne Bücher.										
2. Ich mag Gedichte.										
3. Ich habe schon versucht, ein Gedicht auf meiner Muttersprache zu schreiben.										
4. Ich habe schon versucht, ein Gedicht auf einer Fremdsprache zu schreiben.										
5. Ich bin literarischen Texten schon im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts begegnet.										
6. Ich verstehe Gedichte auf meiner Muttersprache einfach.										
7. Ich verstehe Gedichte auf Deutsch einfach.										
8. Ich habe Angst, wenn ich vor anderen auf einer Fremdsprache sprechen muss.										
9. Ich habe schon solche Gedichte gelesen, die auch graphisch illustriert wurden.										
10. Ich habe schon versucht, Gedichte graphisch zu illustrieren.										
11. In zeichne gern auch in meiner Freizeit.										

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Szívesen olvasok könyveket a szabadidőmben.										
2. Szeretem a verseket.										
3. Már próbálkoztam versírással magyar nyelven.										
4. Már próbálkoztam versírással idegennyelven.										
5. Találkoztam már idegennyelvű irodalmi szöveggel nyelvórán.										
6. Könnyen megérték verseket magyar nyelven.										
7. Könnyen megérték verseket idegennyelven.										
8. Félek, ha idegennyelven kell beszélnem mások előtt.										
9. Olvastam már olyan verseket, amelyek megértését rajzok segítették.										
10. Már előfordult, hogy magam is készítettem rajzokat a versekhez.										
11. Szeretek rajzolni, kedvtelésből is.										

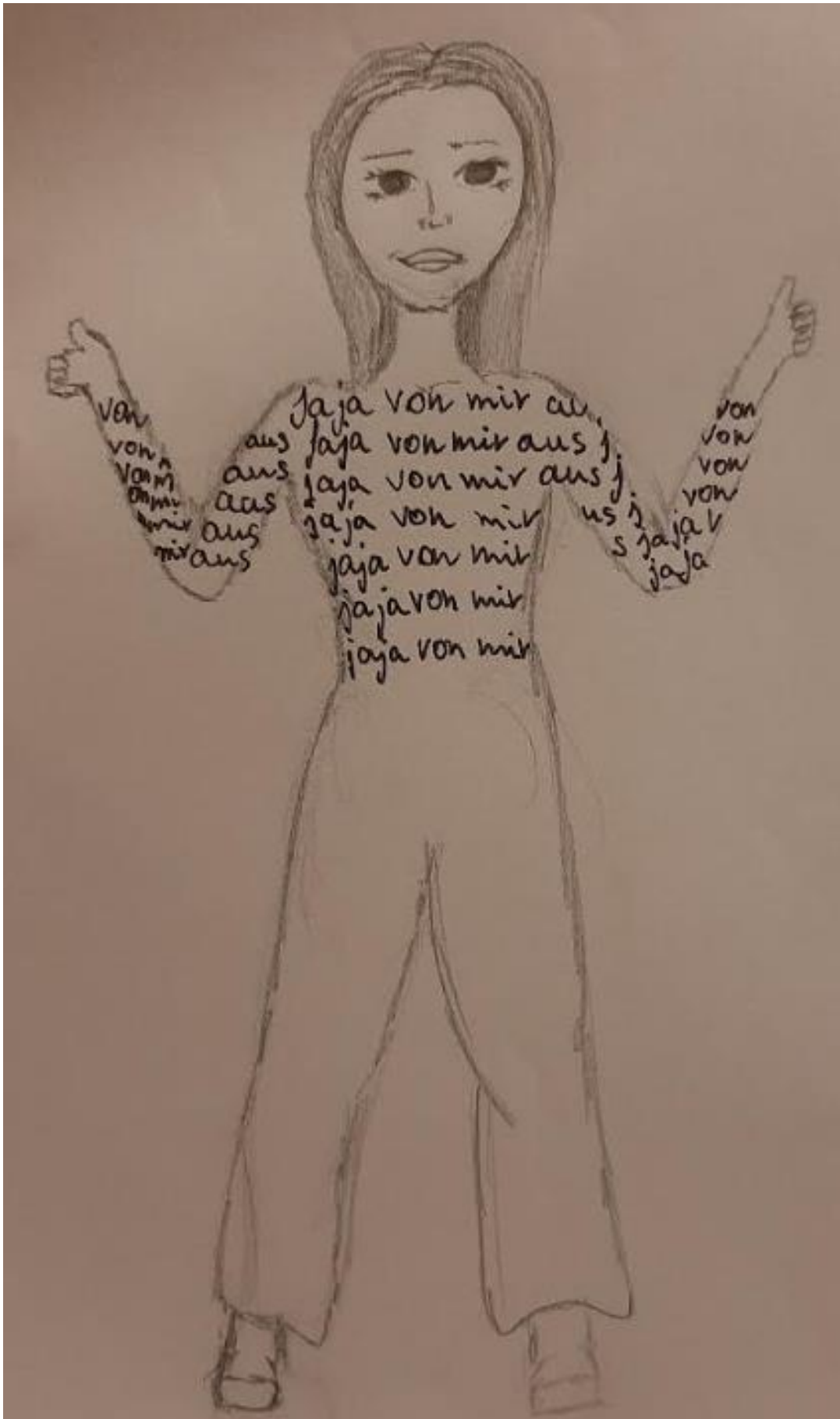
Fragen nach der Erprobung

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Ich habe gerne mit der Sprache gearbeitet.										
2. Ich fand die Gedichte interessant.										
3. Ich konnte die Gedichte leicht nachvollziehen.										
4. Im Unterricht habe ich gerne Zeichnungen zu den Gedichten angefertigt.										

5. Die Stunde war eine gute Erfahrung für mich.										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Szívesen foglalkoztam a nyelvvel.										
2. Érdekesnek találtam a verseket.										
3. A verseket könnyen megértettem.										
4. A versekhez szívesen készítettem rajzokat az órán.										
5. Jó élmény volt számomra az óra.										

Schülerentwürfe:



Bär

Ich spaziere
in einem Wald.
In einem Wald.
spaziere ich.

O e
h, i
n n
e B
i a
n r.

n e
i n.
O h

Ich spaziere
in einem Wald.
In einem Wald
spaziere ich.

O e
h, i
n n
e B
i a
n r.

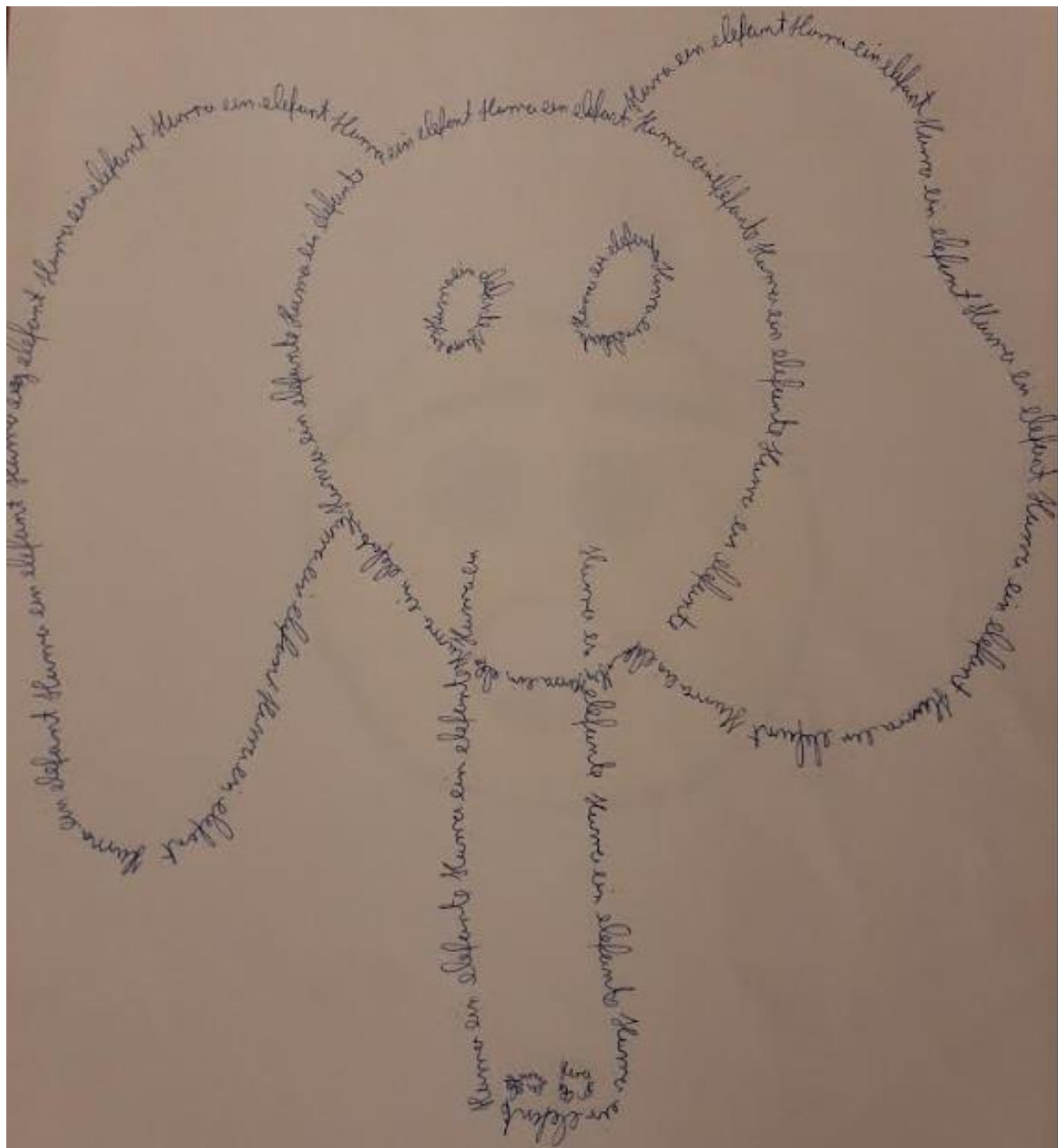
Nanu. Nanu. Nanu. Nanu. Nanu. Nanu.
Ich überraschte sie. Ich überraschte sie.
Oh. Oh
Nein. Nein
Ich überraschte sie. Ich überraschte sie.

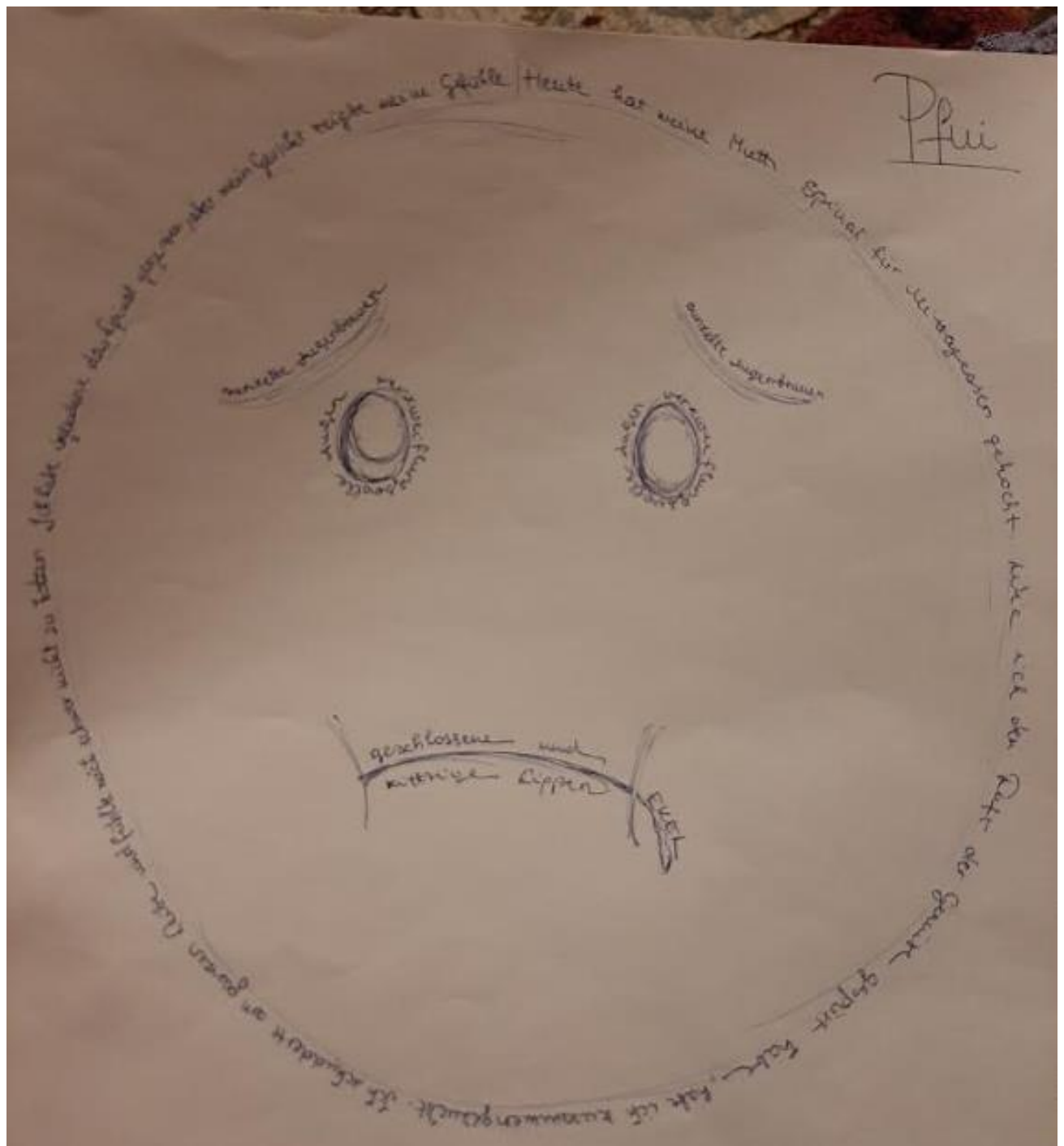
Er hat mein  Deshalb
 gebracht habe ich  geweint

ach, ach **Markus** 



Schleife Schleife Schleife			
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	spielsieg	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung
überraschung	überraschung	überraschung	überraschung





8. Konkrét költészet a német mint idegennyelv tanításában

Napjainkban a gyerekeknek sokszor problémát okoz a társas kapcsolatok kialakítása, ami az idegennyelvórára is kihatással van. A Covid-19 járvány alatt a gyerekek több mint egy évig online oktatásban vettek részt. Szokatlan számukra a nyelvóra, sokszor félnek megszólalni társaik előtt egy másik nyelven. Azt gondolom, hogy a gyerekek tanórán tapasztalható szorongása jól feloldható lenne irodalmi szövegek segítségével, és hogyha adott esetben lehetőségük lenne alkotni valamit a tanórán. Erre a tankönyv feladatai kevésbé nyújtanak lehetőséget, ezért szükségesnek láttam kibővíteni a tanórába bevont források körét. A középiskolai nyelvoktatás sajátossága, hogy az órák sokszor az érettségire való felkészülésnek rendelődnek alá és kevesebb idő jut olyan, egyébként általam fontosnak gondolt készségek elmélyítésére, mint többek között az interkulturális kompetencia, amely elengedhetetlen lenne ahhoz, hogy a tanuló a későbbiekben sikeresen kommunikálhasson az idegen nyelvű kultúrában. Az irodalmi szövegek segítségével ugyanis megtanulhatjuk, mások hogyan gondolkoznak, és hogyan reagálnak bizonyos szituációkra, valamint a tankönyvi dialógusokkal ellentétben autentikus forrásai lehetnek a nyelvórának.

A dolgozat elméleti részében arról írtam, hogy hogyan változtak az idegennyelv oktatás céljai az elmúlt évtizedek alatt. Itt kitértem az irodalmi szövegek szerepére és funkciójára az idegennyelv-didaktikában. Az 1960-es években a nyelvoktatást az ún. nyelvtani-fordítói módszer (németül Grammatik-Übersetzungs-Methode) jellemezte. A módszer lényege, hogy latin mintára, fordítási feladatokkal tanították a nyelvet. Az irodalmi szövegeket ugyan elismerték a magaskultúrában betöltött szerepük miatt, azonban az idegennyelv órán elsősorban a bennük rejlő nyelvtani szerkezetek lefordítására használták őket. Ezt a módszert az 1970-es években az ún. kommunikatív módszer (németül Kommunikativer Ansatz) váltotta le, ahol előtérbe került a nyelvórán való beszéd. Az irodalmi szövegeket mindennapos párbeszéddek váltották fel. A módszernek ugyan számos előnye volt, ugyanis a frontális tanórák helyett más munkaformákat is alkalmaztak. Ugyanakkor az irodalmi szövegek hiányában a háttérbe szorultak fontos tanítási és nevelési célok. Az egyszerű, mindennapos párbeszéddek ugyanis nem tükrözik a nyelv sokféleségét. Ezek túlzott gyakoroltatása ellaposítja a nyelvi kifejezőképességet. Az 1980-as években a kommunikatív nyelvoktatást az ún. interkulturális módszer (németül Interkultureller Ansatz) váltotta fel. Előtérbe került a kultúra és az országismeret, ugyanis a módszer célja, hogy a tanulókat felkészítse az idegennyelv kultúrájával való találkozásra és kommunikációra. Egy másik fontos szempont, hogy a tanuló

megtanulja a világot több perspektívából látni. A módszer segítségével tehát fontos nevelési célokat valósíthatunk meg, valamint az irodalmi szövegek is újra szerephez jutnak a nyelvoktatásban.

A dolgozat elméleti részét a műfaj történetének és az idegennyelv oktatásban betöltött szerepének bemutatásával zártam. A konkrét költészet (más néven experimentális költészet) az 1950-es években keletkezett modern műfaj. Műfaji előzményének tekinthető a francia szimbolizmus, többek között Apollinaire és Mallarme alkotásai. A műfaj képviselőit a futuristák és a dadaisták is befolyásolták. Először 1945-ben Eugen Gomringer említette a műfajt. A versek kísérleti formái a nyelvvel való visszaélés miatt, társadalomkritika gyanánt keletkeztek. Írói az első és a második világháború ellen tiltakoztak. A szavakat tetszőlegesen újjáalakíthatják: kettévághatják, megfordíthatják, képet alkothatnak belőlük, valamint megváltoztathatják a jelentésüket. A grafikai elrendezés mellett fonetikai elemeket is belevihetnek, amivel újabb hatásokat érhetnek el.

Az elméleti részt az empirikus vizsgálat követte. A vizsgálat során az alábbi kutatási kérdésekkel foglalkoztam:

(1) Hogyan tudják az irodalmi szövegek a nyelvtanítást gazdagítani?

Az első hipotézisem, hogy az irodalmi szövegeknek különleges tulajdonságaik vannak, ugyanis – a szakszövegekkel ellentétben – a tanulókat érzelmileg megszólítják, illetve remek alapot nyújthatnak a tanórai beszélgetésekhez, ezáltal új dimenziókat nyitva a tanórai munkában.

(2) Milyen tanítási és tanulási célokat tudunk az irodalmi szövegek segítségével megvalósítani?

A második hipotézisem, hogy az irodalmi szövegek segítségével a nyelvi célokon túl nevelési célok is megvalósíthatók a tanórán. Ez a hipotézis azon a feltevésen alapult, miszerint az irodalmi szövegek az esztétikai értékük és emocionalitásuk miatt a tanulók kognitív készségein túl a szociális és érzelmi kompetenciáit is fejleszthetik. A szövegek feldolgozása közben ugyanis a tanulók találkozhatnak olyan szövegrészekkel, amelyeknek az elolvasása és az értelmezése során elgondolkodhatnak a világról alkotott képükről és ehhez hozzávehetik az általuk olvasott szöveg nézőpontját is. Így fejleszthető az interkulturális kompetencia, ami egy fontos szempont a modern nyelvoktatásban.

(3) Milyen lehetőségeket nyújtanak ezek a versek a nyelvórán?

A harmadik hipotézisem, hogy a konkrét költészet segítségével csökkenthetjük a tanulók megszólalástól való szorongását, továbbá ösztönözhetjük őket a kreativitásra. Mivel a konkrét versekben a nyelvtani szabályok kevésbé szigorúak, sőt, ezek a versek sokszor szándékosan hibásak nyelvtanilag, a tanulóknak nem kell félniük attól, hogy valamit helytelenül mondanak, ami csökkentheti a szorongást, valamint szabadon, gátlás nélkül alkothatnak és fejezhetik ki magukat.

A kutatást a BGSZC Széchenyi István Kereskedelmi Technikumában végeztem, ahol nagyjából két éve tanítok. A 10. és 12. osztálynál ugyanazt az óravázlatot próbáltam ki, melynek során Rudolf Otto Wiemer *Empfindungswörter* című versét használtam fel. Az adatfelvételt triangulációval végeztem, ugyanis különféle perspektívákból vizsgáltam meg a témát. A tanulók a kipróbálás előtt és után kérdőíveket töltöttek ki, valamint interjút készítettem két némettanárral, akik már harminc éve a pályán vannak.

Az interjúk során kiderült, hogy a két tanár különböző módon viszonyul az irodalmi szövegekhez az idegennyelv órán. Míg az egyikőjük teljesen elveti a használatukat, a másik nagyon jó ötletnek tartja. Talán ez abból is adódik, mert az utóbbi német, szlovák és zene szakos tanár, aki szlovák irodalmat is tanít magyar anyanyelvű gyermekek számára. Emiatt bizonyára közelebb áll hozzá az irodalomtanítás. A másik tanár azzal érvelt, hogy a csoportok nagysága és heterogenitása, valamint a sűrű tanárcserek miatt ragaszkodik az érettségire való felkészítéshez. Továbbá azzal érvelt, hogy a gyerekek sokszor az anyanyelvi fogalomrendszerrel is problémáik vannak, ami miatt előtérbe helyezi a nyelvtan tanítását. Úgy gondolom, hogy valóban hatékonyabban lehet dolgozni egy kevésbé heterogén, kisebb létszámú csoportban, azonban a konkrét versek kifejezetten alkalmasak lehetnek egy-egy száraz nyelvtani szabály megtanulására, ugyanis vannak olyan versek, melyeknek segítségével könnyebben megjegyezhetik a tanulók a ragozási paradigmákat is. Többek között Rudolf Otto Wiemer verseit erre kimondottan alkalmasnak tartom. A verseket akár a tantervhez is igazíthatjuk. Összességében nagyon hasznos volt számomra mindkét interjú, rengeteg hasznos tanácsot kaptam arra, hogy hogyan, milyen módszerekkel vethetem be a verseket a német órán. Elhangzott egy versforma, az ún. *cinquian*, melynek segítségével még a kevésbé kreatív tanulók is könnyedén verset írhatnak, miközben játszhatnak a nyelvvel és a különböző szófajokkal.

Úgy gondolom, hogy a konkrét költészetben nagy potenciál van a német mint idegennyelv oktatásban. A műfaj lehetővé teszi a nyelvvel való játékot és szabad teret ad a kreativitásnak. A tanulók a sokszor monoton gyakorlófeladatok megoldása helyett megoszthatják a gondolataikat, ami a nyelvi készségeket fejleszti és a megszólalástól való

félelmet is csökkentheti. A versek segítségével tanulhatnak a kultúráról, országismeretről a tanórán. A versek témái mindig aktuálisak maradnak, és lehetővé teszik, hogy olyan témákról és megoszthassák a tanulók az érzéseiket, amikről egyébként nehezen lehet beszélni. Fontos feladat lenne a jövőre nézve, hogy további irodalmi műfajokat is kipróbáljanak a nyelvtanárok a tanórákon és reflektáljanak a tapasztalataikra.

9. Magyar nyelvű mellékletek

Tanulói kérdőívek – kipróbálás előtt:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Szívesen olvasok könyveket a szabadidőmben.										
2. Szeretem a verseket.										
3. Már próbálkoztam versírással magyar nyelven.										
4. Már próbálkoztam versírással idegennyelven.										
5. Találkoztam már idegennyelvű irodalmi szöveggel nyelvórán.										
6. Könnyen megérték verseket magyar nyelven.										
7. Könnyen megérték verseket idegennyelven.										
8. Félek, ha idegennyelven kell beszélnem mások előtt.										
9. Olvastam már olyan verseket, amelyek megértését rajzok segítették.										
10. Már előfordult, hogy magam is készítettem rajzokat a versekhez.										
11. Szeretek rajzolni, kedvtelésből is.										

Tanulói kérdőívek – kipróbálás után:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Szívesen foglalkoztam a nyelvvel.										
2. Érdekesnek találtam a verseket.										
3. A verseket könnyen megértettem.										
4. A versekhez szívesen készítettem rajzokat az órán.										
5. Jó élmény volt számomra az óra.										