



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht:
Literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten

verfasst von / submitted by

Mag. Magdalena Simmerer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht das Thema *Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht* vor dem Hintergrund neuerer literaturdidaktischer Entwicklungen. Die theoretische Grundlage dieser Arbeit stellt das Konzept einer *Didaktik der Literarizität* dar, das Anfang der 2010er Jahre von Michael Dobstadt und Renate Riedner geprägt wurde.

In diesem literaturdidaktischen Ansatz wird der Fokus bewusst auf die ästhetische Dimension von Literatur und Sprache gelegt. Ein an Ästhetik orientiertes Lernen an und mit Literatur kann auch als *literarisch-ästhetisches Lernen* bezeichnet werden.

Ziel dieser Arbeit ist es zu zeigen, wie nach den Prinzipien einer Didaktik der Literarizität mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann und wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im Unterricht konkret umgesetzt und gefördert werden kann.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen, einen methodisch-didaktischen und einen praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird das Konzept einer Didaktik der Literarizität sowie der Begriff des literarisch-ästhetischen Lernens genauer erläutert. Der methodisch-didaktische Teil beschäftigt sich mit Ansätzen der Lyrikvermittlung sowie mit der Förderung literarisch-ästhetischen Lernens im Unterrichtskontext.

Im praktischen Teil dieser Arbeit werden Unterrichtsvorschläge zu den folgenden drei Gedichten vorgestellt: *Vergnügungen* (1954) von Bertolt Brecht, *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe und *oktobernacht* (1954) von Ernst Jandl. Anhand der Unterrichtsvorschläge wird gezeigt, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht unter Berücksichtigung der zuvor angestellten theoretischen und methodisch-didaktischen Überlegungen umgesetzt werden kann.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Plädoyer für einen literarizitätsorientierten Umgang mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht und möchte Lehrende ermutigen, bei der Arbeit mit Gedichten neue didaktische Herangehensweisen auszuprobieren.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	5
II. Theoretischer Rahmen.....	17
2.1. Literatur im DaF/DaZ-Unterricht	17
2.1.1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik im 20. Jahrhundert	17
2.1.2. Die Literarizität von Sprache	22
2.1.3. Eine Didaktik der Literarizität.....	27
2.1.4. Das Literarische und die Kompetenzdiskussion	29
2.2. Literarisch-ästhetisches Lernen	39
2.2.1. Ästhetische Bildung	40
2.2.2. Zum Stellenwert ästhetischer Bildung früher und heute	43
2.2.3. Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischer Bildung	45
2.2.4. Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung	49
2.2.5. Literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?	55
2.3. Zwischenfazit	62
III. Methodisch-didaktischer Teil.....	67
3.1. Was ist Lyrik?	67
3.1.1. Begriffsgeschichte	67
3.1.2. Kriterien zur Lyrikdefinition	69
3.2. Konzepte und Ansätze der Lyrikdidaktik	73
3.2.1. Lyrikvermittlung in heterogenen Lerngruppen (Petra Anders)	73
3.2.2. Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht (Koppensteiner und Schwarz).....	79
3.2.3. Literarische Spracharbeit mit Gedichten (Dobstadt und Riedner)	87
3.2.4. Zusammenfassung und Vergleich.....	96
3.3. Literarisch-ästhetisches Lernen fördern	100
3.3.1. Ästhetische Erziehung durch Literatur (Dietrich et al.)	100
3.3.2. Ästhetische Bildung und Literaturunterricht (Kaspar H. Spinner).....	102
3.3.3. Schlussfolgerungen für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten	105
IV. Praktischer Teil	107
4.1. Prinzipien und Kriterien für die Erstellung der Didaktisierungen	108

4.1.1. Zielgruppe	108
4.1.2. Lehr- und Lernziele	108
4.1.3. Textauswahl	109
4.1.4. Unterrichtsaufbau	112
4.1.5. Aktivitäten und Aufgabenformate	114
4.2. Didaktisierungsvorschläge	117
4.2.1. Wo fängt Lyrik an? – Bertolt Brecht: Vergnügungen	119
4.2.2. Die Symbolhaftigkeit von Sprache – Johann Wolfgang von Goethe: Gefunden	131
4.2.3. Mit Sprache spielen – oktobernacht von Ernst Jandl	144
V. Fazit und Ausblick	157
Literaturverzeichnis	164
Abbildungsverzeichnis	167
Anhang.....	168
A 1. Originalgedichte bei Koppensteiner und Schwarz (2012).....	168
A 1.1. Günter Kunert: Auf der Schwelle des Hauses	168
A 1.2. Bertolt Brecht: Vergnügungen	168
A 1.3. Ingeborg Bachmann: Reklame	169
A 1.4. Joachim Ringelnatz: Die Ameisen / James Krüss: Ameisenkinder	169
A 1.5. Christine Busta: Was der Morgenwind erzählt	170
A 1.6. Vera Ferra-Mikura: Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam	170
A 2. Originalgedicht bei Dobstadt und Riedner (2017).....	171
A 2.1. Zehra Çırak: Kein Sand im Rad der Zeit	171
A 3. Arbeitsblätter zu Bertolt Brecht: Vergnügungen.....	172
A 3.1. Teile eines Gedichts	172
A 3.2. Ein Gedicht mit allen Sinnen lesen.....	173
A 3.3. Muster finden.....	174
A 3.4. Wer spricht hier?	175
A 3.5. Ein Parallelgedicht schreiben	176
A 3.6. Zwei Texte miteinander vergleichen.....	177
A 4. Arbeitsblätter zu Johann Wolfgang von Goethe: Gefunden.....	178

A 4.1. Vermutungen zum Titel anstellen	178
A 4.2. Hör- und Leseindrücke sammeln	179
A 4.3. Reime und ihre Wirkung erkunden.....	180
A 4.4. Standbilder aus dem Poesiefilm Gefunden (2008) von GoLeGo	181
A 5 Arbeitsblätter zu Ernst Jandl: oktobernacht	183
A 5.1. Sätze ergänzen	183
A 5.2. Einen Titel finden	184
A 5.3. Wörter finden.....	185
A 5.4. Generatives Schreiben	186
A 5.5. Zwei Gedichte miteinander vergleichen.....	187

I. Einleitung

Wer es könnte

Wer es könnte
die Welt
hochwerfen
daß der Wind
hindurchfährt.

(Hilde Domin)¹

Hilde Domins kleines Gedicht *Wer es könnte* ist einfach formuliert und auf den ersten Blick auch leicht verständlich. Dennoch erscheint der Text durch die bildliche Ausdrucksweise rätselhaft. Beim Lesen entstehen Vorstellungen, Bilder im Kopf, die mit der Realität erst einmal nichts zu tun haben. Die Welt lässt sich nicht einfach so hochwerfen und auch die Vorstellung, dass der Wind durch sie hindurchfahren könnte, ist sehr abstrakt. Und doch entsteht durch die Anordnung der Worte, ihre Setzung in Versen, eine gewisse Leichtigkeit, ja Schwerelosigkeit.

Domins Gedicht ist wie ein Angebot, ein Vorschlag an die Leser_innen, mit der Sprache zu spielen. Weil alle Worte mehrdeutig sind, kann jede Leserin und jeder Leser dem Text eine eigene, neue Bedeutung geben. Die Worte fungieren gewissermaßen als Träger von Emotionen:

Ein Gedicht besteht nicht aus Gefühlen, sondern aus Worten, welche die Emotionen wie ein Gefäß in sich tragen. Das Wort ist der Herzschlag der Sprache und Ausgangspunkt für jede Auseinandersetzung mit ihr. (Schickhaus 2016: 455)

Gedichte sind für viele Menschen komplizierte Gebilde, deren Sinn sich nur schwer erschließt. Ihre sprachliche und formale Komposition hebt sich deutlich von der Alltagssprache ab (vgl. ebd.). In eben dieser *poetischen* Sprachverwendung, der Verbindung von Sprache, Rhythmus, Tempo und Klang liegt die Besonderheit von Gedichten. Die Form der Sprache ist in der Lyrik oft wichtiger als ihr Inhalt. Genau das ist die Herausforderung, aber auch das Abenteuer beim Lesen eines Gedichts: Jedes Wort, jedes Element wird bedeutungstragend und bei jedem Mal lesen ergeben sich neue Interpretationen. Darüber hinaus lenkt die besondere Sprache von Gedichten die Aufmerksamkeit beim Lesen auf die Sprache selbst. Dieser Aspekt von Lyrik ist in Bezug auf (Fremd-)Sprachenunterricht von besonderer Relevanz.

¹ Aus: Knödler, Christine (Hrsg.) (2014): *Warum ist Rosa kein Wind? Gedichte & Geschichten vom Leben, Lieben & Fliegen*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 49.

Durch ihre relative Kürze und hohe Strukturiertheit sowie den Fokus auf die Sprache selbst, eignen sich Gedichte gut für den Einsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht wie auch im DaF/DaZ-Unterricht. Mit dem Potential von kurzen poetischen Texten (Gedichten, Reimen und Liedern) für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Schulklassen hat sich beispielsweise die Germanistin Gerlind Belke in mehreren Publikationen (u. a. 2009, 2012, 2017) ausführlich befasst. Von ihr wurde auch die Methode des *Generativen Schreibens* entwickelt, bei der die Lernenden auf der Basis von poetischen Texten eigene Texte verfassen.

Die vorliegende Masterarbeit möchte untersuchen, welches Potential die Auseinandersetzung mit Lyrik für den DaF/DaZ-Unterricht birgt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie durch die Arbeit mit Gedichten der Fokus der Lernenden verstärkt auf die ästhetischen Dimension von Sprache gelenkt werden kann. Als Grundlage für eine solche Herangehensweise an lyrische Texte dient in dieser Arbeit das Konzept einer *Didaktik der Literarizität*, das von Michael Dobstadt und Renate Riedner (u. a. 2011, 2013, 2014, 2016) geprägt wurde. Es steht für eine literaturdidaktische Perspektive, die aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der bisherigen Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht entstanden ist.

Literarische Texte sind heute zwar ein fester Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts wie auch des DaF/DaZ-Unterrichts, das war jedoch nicht immer der Fall. Nachdem die Literatur in der audiolingualen / audiovisuellen Fremdsprachendidaktik fast vollständig aus dem Fremdsprachenunterricht verdrängt worden war, hat sich erst in den 1980er Jahren eine eigenständige Literaturdidaktik für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, in der zwischen dem *handlungs- und produktionsorientierten* und dem *interkulturellen Ansatz* differenziert werden kann. Für beide Ansätze spielt die literaturwissenschaftliche Theorie der *Rezeptionsästhetik* eine wichtige Rolle, die davon ausgeht, dass die Bedeutung eines literarischen Textes erst durch den Akt des Lesens entsteht. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 231-232)

Dank dieser beiden literaturdidaktischen Ansätze hat die Literatur einen neuen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht sowie im DaF/DaZ-Unterricht erlangt. Dobstadt und Riedner weisen in ihren Arbeiten jedoch darauf hin, dass das literarische Moment der Literatur, ihre *Literarizität*², in der literaturdidaktischen Reflexion sowie in

² Eine Definition des Begriffs *Literarizität* findet sich in Abschnitt 2.1.2.

den konkreten Aufgabenstellungen bis heute eine eher untergeordnete Rolle spielt. (vgl. ebd.) Was macht nun das Potential von Literarizität mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht bzw. den DaF/DaZ-Unterricht aus? Nach Dobstadt und Riedner (2013: 232) sind vor allem folgende Aspekte literarischer Sprachverwendung hervorzuheben:

- 1) die Bedeutungsrelevanz der Form,
- 2) die *Uneigentlichkeit* literarischen Sprechens und
- 3) dessen *transkulturelles Potential*.

Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das Konzept einer Didaktik der Literarizität selbst noch im Wachsen begriffen und noch nicht ausreichend erforscht ist. Es ist Teil eines Forschungsansatzes, der eine literarische Sichtweise auf Sprache und Kommunikation erschließen möchte. (vgl. Dobstadt/Riedner 2014a: 154)

Im 2017 erschienen Band *Literatur Lesen Lernen – Lesewerkstatt Deutsch 2* führen Dobstadt und Riedner ihren Ansatz einer Didaktik der Literarizität noch etwas konkreter aus. Die *Lesewerkstatt* enthält fertig ausgearbeitete Didaktisierungsvorschläge und Unterrichtsideen zu unterschiedlichen literarischen Textsorten, die sich sowohl an DaF/DaZ-Lernende als auch an Lernende mit deutscher Muttersprache richten. (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 12-13)

In ihrer *Lesewerkstatt* sprechen Dobstadt und Riedner vom „Konzept einer literarischen Spracharbeit“ (ebd.: 8). Doch was zeichnet eine solche *literarische Spracharbeit* aus und worin liegt der Unterschied zum gängigen Umgang mit literarischen Texten im muttersprachlichen Deutschunterricht bzw. im DaF/DaZ-Unterricht?

In der *Lesewerkstatt* werden literarische Texte genutzt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form der Aussage zu lenken. Im Mittelpunkt der Beschäftigung mit dem literarischen Text steht die Frage, *wie* etwas gesagt, formuliert, oder dargestellt wird. Dobstadt und Riedner argumentieren, dass gerade im Sprachunterricht der Fokus auf die Form gelegt werden sollte, da die Lernenden durch eine solche Perspektive sehen, wie sprachliche Bedeutungsbildung funktioniert, nämlich vor allem durch die Form. (vgl. ebd.)

In der Einführung zur *Lesewerkstatt* sprechen sich Dobstadt und Riedner weiters für eine Aufweichung der Grenzen zwischen DaF/DaZ-Unterricht und

muttersprachlichem Deutschunterricht aus. – Dies betrifft insbesondere die Beschäftigung mit Literatur. Nach Ansicht der Autor_innen braucht der Zugang zu Literatur kein bestimmtes kulturelles Wissen, da die Sprache der Literatur auch für muttersprachliche Leser_innen eine Art *Fremdsprache* darstellt. (vgl. ebd.: 6)

Die Literatur selbst erhält in der Didaktik der Literarizität eine neue Rolle für die Sprachaneignung wie auch für „die Förderung von Fähigkeiten zu einem Umgang mit Sprache, der nicht mehr einseitig an monolingualen und monokulturellen Normen ausgerichtet ist.“ (ebd.: 6-7)

Wie aus dieser kurzen Einführung in die Didaktik der Literarizität hervorgeht, spielt die vertiefte Auseinandersetzung mit der Form bzw. der ästhetischen Dimension von Sprache in diesem Konzept eine bedeutende Rolle. Will man im DaF/DaZ-Unterricht den Umgang mit ästhetischen Textsorten ermöglichen und fördern, so ist daher meines Erachtens auch der Ansatz des sogenannten *ästhetischen Lernens* bzw. der *ästhetischen Bildung* relevant.

In der vorliegenden Arbeit wird unter anderem der Frage nachgegangen, was ästhetisches Lernen *an* und *mit* Literatur, also *literarisch-ästhetisches Lernen*, bedeutet und welchen Mehrwert es für einen zeitgemäßen DaF/DaZ-Unterricht haben kann.

Ästhetisches Lernen ist im Fach DaF/DaZ nach wie vor ein weitgehend marginalisiertes Thema. In den letzten Jahren sind allerdings einige Publikationen erschienen, die sich mit ästhetischem Lernen und / oder dem Umgang mit ästhetischen Textsorten im DaF/DaZ-Bereich befassen. (vgl. Faistauer/Welke 2019: 7)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit seien folgende Werke exemplarisch genannt: zur Vielfalt ästhetischer Texte der Band *Eintauchen in andere Welten* (2019) von Renate Faistauer und Tina Welke, zur Arbeit mit literarischen Texten *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik* (2014) von Claus Altmayer et al., sowie der Band *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht* (2014) von Nils Bernstein und Charlotte Lerchner.

Der Sammelband von Faistauer und Welke beschäftigt sich mit ästhetischem und kulturreflexivem Lernen anhand von unterschiedlichen ästhetischen Textsorten. Für die Herausgeberinnen umfasst ein solches *ästhetisch-kulturelles Lernen* Gattungen und Formate, die in unterschiedlichen medialen Ausformungen unsere Alltagswelt durchdringen und in ihr hervorgebracht werden.

Sie existieren außerhalb des Unterrichts und unabhängig vom Unterricht. Sie sind komplex, vielfältig, weisen über sich hinaus, sind Teil von realen Diskursen, an denen Lernende teilhaben (können) – ästhetische Texte sind im besten Sinne authentisch [...]. (Faistauer/Welke 2019: 7)

In den meisten gängigen DaF/DaZ-Lehrwerken sind ästhetische Textsorten allerdings nur selten zu finden. Auch im breitenwirksamen Kontext, wie etwa im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* oder im Fortbildungsprogramm *Deutsch Lehren und Lernen (DLL)* des Goethe-Instituts finden ästhetisches und kulturreflexives Lernen sowie ästhetische Textsorten nur wenig Beachtung. (vgl. ebd.)

Nach Faistauer und Welke regt aber gerade die Auseinandersetzung mit für Lernende bedeutungsvollen ästhetischen Arrangements und Inhalten dazu an, eigene Sichtweisen, Hör- und Leseweisen zu erkennen und diese zu artikulieren. Das heißt, die Lernenden sprechen ‚als sie selbst‘ und handeln dabei sprachlich. (vgl. ebd. 7-8) Die Beschäftigung mit ästhetischen Textsorten sollte daher „nicht schmückendes Beiwerk von Unterricht, sondern selbstverständlicher Teil der Aneignung von Sprache“ (ebd.: 8) sein.

Im Vorwort zum Sammelband *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht* (2014) halten Bernstein und Lerchner fest, dass das Konzept eines *ganzheitlichen* oder *ästhetischen Lernens* bzw. der *ästhetischen Bildung* in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt ist. Diese Tatsache hängt nach Meinung der Autor_innen unter anderem damit zusammen, dass ein rein kognitiv ausgerichtetes Bildungssystem nicht mehr mit den Herausforderungen einer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt in Einklang zu bringen ist. (vgl. Bernstein/Lerchner 2014: V-VI)

Das Besondere am Ansatz des ästhetischen Lernens ist, dass der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit im Lernprozess berücksichtigt wird. Dies lässt sich bereits an der Etymologie des Begriffs erkennen: *Ästhetik* kommt von altgriechisch *aísthēsis*, und bedeutet *sinnliche Wahrnehmung* oder *Empfindung*. Ästhetisches Lernen heißt also einfach gesagt, mit allen Sinnen und Gefühlen lernen. (vgl. ebd.)

Laut Bernstein und Lerchner ist sowohl im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen wie auch im DaF/DaZ-Unterricht nach wie vor eine eher kognitiv ausgerichtete Didaktik vorherrschend. Ein eindeutiges Zeichen dafür ist nach Ansicht der Autor_innen die Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung, die unter anderem im GeR sichtbar wird, in dem affektive und ästhetische Aspekte nur wenig berücksichtigt

werden und der aus diesem Grund auch immer wieder in Kritik geraten ist. Den Vertreter_innen einer ästhetisch ausgerichteten Didaktik geht es jedoch nicht um eine Abschaffung der kognitiven Herangehensweise. Das Ziel ist vielmehr, beide Ansätze miteinander zu verbinden. (vgl. ebd.: VI)

Die verschiedenen Künste³ spielen laut Bernstein und Lerchner vor allem im Bereich Deutsch als Fremdsprache schon seit langer Zeit eine bedeutende Rolle – sei es als landeskundliche Objekte oder zur Vermittlung von bestimmten Inhalten wie Grammatik oder Lese- und Hörverstehen. Die Autor_innen kritisieren jedoch, dass der Einsatz von Kunst im DaF-Unterricht häufig ein instrumentalisierender ist, da die Kunst den Zwecken des kognitiven Spracherwerbs untergeordnet wird. Der Ansatz des ästhetischen Lernens bringt hier insofern eine Neuerung mit sich, als dass den Eigenheiten der Künste mehr Aufmerksamkeit geschenkt und somit ihr spezifisches Potential genutzt werden soll. (vgl. ebd.: VI-VII) Ästhetisches Lernen mit Literatur bedeutet demnach, das *Literarische* bzw. die *Literarizität* verstärkt in den Vordergrund zu rücken, wie es auch im Konzept einer Didaktik der Literarizität gefordert wird.

Lutz Küster et al. halten in der Einleitung zum Sammelband *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht* (2015) fest, dass Themen rund um literarisch-ästhetische Kompetenzen und Bildungsziele sowohl in bildungspolitischen Diskussionen als auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung in den letzten Jahren eine neue Aktualität gewonnen haben (vgl. Küster et. al. 2015: 7). Der Band bezieht sich zwar auf den schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland, meines Erachtens können jedoch viele der theoretischen Überlegungen zu literarisch-ästhetischem Lernen auch für den heutigen DaF/DaZ-Unterricht geltend gemacht werden.

Für Küster et al. spielen die sogenannten ‚weichen Kompetenzen‘ im fremdsprachlichen Lernen – neben dem literarischen vor allem interkulturelles Lernen – eine bedeutende Rolle, wenn es um einen kritischen und zugleich konstruktiven Blick auf die „Instandardsetzung“ (ebd.) des Bildungssystems geht. (vgl. ebd.: 7-8)

Für den literarischen Bereich wurde nach Bernstein und Lerchner bereits in mehreren Untersuchungen empirisch nachgewiesen, dass die Auseinandersetzung mit Literatur durchaus mit einem kompetenzorientierten Lernen in Verbindung stehen kann

³ Unter *Künste* fassen Bernstein und Lerchner (2014: VII) die künstlerischen Ausdrucksformen Musik, Bildende Kunst, Film, Theater und Literatur zusammen.

(vgl. Bernstein/Lerchner 2014: VI). Dennoch spielt die ästhetische Dimension von literarischen Texten im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bzw. des DaF/DaZ-Unterrichts nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 5-7).

Die vorliegende Masterarbeit möchte das didaktische Potential von Lyrik für den DaF/DaZ-Unterricht untersuchen. Wie bereits weiter oben dargestellt, eignen sich Gedichte als literarische Textsorte besonders gut, um den Fokus auf die Form der Sprache zu lenken. Sie heben sich in ihrer sprachlichen und formalen Komposition von der Alltagssprache ab und spielen mit den verschiedenen Möglichkeiten sprachlichen Ausdrucks. Das kann sich beispielsweise an der Wortwahl, den rhetorischen Mitteln, sowie durch den Gebrauch von Klang, Reim und Metrik zeigen. (vgl. Schickhaus 2016: 455)

Die genannten Eigenschaften machen Gedichte meines Erachtens zu einer für den DaF/DaZ-Kontext äußerst interessanten und für eine literarische Spracharbeit besonders ergiebigen Textsorte. Dennoch beschäftigen sich bislang nur wenige literaturdidaktische Arbeiten bzw. Ansätze mit dem Potential von Lyrik für literarisch-ästhetisches Lernen. Eine Auswahl von Arbeiten bzw. Ansätzen, welche auch die ästhetische Dimension von Lyrik berücksichtigen, soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die genannten Arbeiten beziehen sich zum Teil auf den muttersprachlichen Deutschunterricht bzw. auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, die dargestellten Überlegungen für den Umgang mit Lyrik sind in meinen Augen jedoch auch für den DaF/DaZ-Kontext relevant.

Die vorliegende Arbeit geht im Sinne einer Didaktik der Literarizität davon aus, dass gerade in der Arbeit mit Literatur Gegensätze wie Muttersprache und Fremdsprache oder auch ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ in Frage gestellt werden sollten. So gesehen können literaturdidaktische Ansätze aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht wie auch aus dem Fremdsprachenunterricht wertvolle Anregungen für den Umgang mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht liefern.

Eine wichtige Grundlage für die Arbeit mit Gedichten stellen meines Erachtens die bereits erwähnten Publikationen von Gerlind Belke dar. In ihrem 1999 erstmals erschienen Buch *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* entwickelt Belke einen didaktischen Ansatz für den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Schulklassen, bei dem kurze poetische Texte als Grundlage sprachlicher Lernprozesse im Zentrum

stehen. Laut Belke eignen sich poetische Texte besonders gut für die Vermittlung sprachlicher Strukturen, da die poetische Sprache die Aufmerksamkeit weg von den Inhalten, über die gesprochen wird, auf die Sprache selbst lenkt. (vgl. Belke 2009: 9)

Die von Belke entwickelte Methode des *Generativen Schreibens* bzw. der *Generativen Textproduktion* verbindet das kreative Schreiben, den produktiven Umgang mit Literatur und gezielte sprachliche Übungen miteinander. Die Lernenden generieren auf der Basis einprägsamer Texte eigene Texte, Elemente des Originaltextes werden dabei übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt. Den Lernenden wird so die Chance gegeben, eigene sprachlich korrekte Texte zu produzieren. (vgl. Belke 2012: 150-151)

Die poetischen Modelltexte sind beim Generativen Schreiben die Grundlage sowohl für den produktiven Umgang mit Literatur als auch für sprachliche Übungen. Bei den Textadaptionen werden Strukturelemente des Originaltextes übernommen und dadurch das Textmuster beibehalten. Diese strikte Orientierung an der Textvorlage liegt laut Belke sowohl im Interesse der Literaturvermittlung als auch des Sprachenlernens. Durch das Generative Schreiben wird also eine streng *textbezogene* Kreativität ermöglicht – grammatische Übung wird mit der Textanalyse und Textproduktion verbunden. (vgl. Belke 2012: 151)

Laut der Fremdsprachendidaktikerin Carola Surkamp eignen sich Gedichte aufgrund ihrer vielen Leerstellen besonders gut für eine *handlungs- und produktionsorientierte* Herangehensweise (vgl. Surkamp 2007: 96). Bei diesen Verfahren liegt der Akzent auf den Lernenden und deren Rezeptionsprozess.

Ziel ist es, die Lernenden das Besondere eines literarischen Textes aufdecken und ihre eigene Sicht entwickeln zu lassen, indem sie ihr Vorwissen und ihre Erfahrung in die Lektüre einbringen und kreativ verarbeiten. (ebd.: 92)

Die Offenheit der Gattung Lyrik fordert nach Surkamp eine intensive Mitarbeit der Lernenden. Sie werden zum Nachdenken angeregt, müssen Hypothesen gegeneinander abwägen und begründen bzw. ergänzen, was im Text nur angedeutet wird oder ungesagt bleibt. Kreative und spielerische Verfahren eignen sich daher laut Surkamp besonders gut für eine erste Begegnung mit der für die Lernenden meist schwierigen Textsorte Gedicht. Darüber hinaus erleichtern sie die Texterschließung. (vgl. ebd.: 96)

Beispiele für kreative Verfahren sind nach Surkamp etwa die Rekonstruktion eines Gedichts aus seinen einzelnen Zeilen, die Zusammensetzung eines Gedichts aus

Alternativen, die Wiederherstellung der Form eines Gedichts, die Ergänzung unvollständiger Gedichte oder das Hinzufügen einer neuen Strophe. Durch diese spielerischen Herangehensweisen sollen die Lernenden Einblicke in die sprachlichen Besonderheiten von Lyrik bekommen. (vgl. ebd.)

Die Verdichtung der Sprache und die Vielzahl an Bedeutungsebenen in einem lyrischen Text haben oftmals sehr unterschiedliche Rezeptionsprodukte zur Folge. Diese Tatsache sollte laut Surkamp für den Unterricht genutzt werden, da die Lernenden dadurch zu Vergleichen und damit auch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Originaltext angeregt werden. Das Ziel handlungs- und produktionsorientierter Übungen sei jedoch nicht die genaue Rekonstruktion des Ursprungsgedichts oder die Imitation seiner Form. Es gehe vielmehr darum, dass die Lernenden zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Text angeregt und für seine spezifische sprachliche Form sensibilisiert werden. (vgl. ebd.)

Am Beispiel von Ernst Jandls Lyrik macht Hannes Schweiger deutlich, dass eine rein handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweise an Gedichte nicht ausreichend ist, um einen bewussten Reflexionsprozess über die literarische Sprachverwendung in Gang zu setzen. Auf eine Produktionsphase sollten daher immer auch analytische Aufgaben folgen. Schweiger schlägt vor, die Produkte der Lernenden mit dem jeweiligen Ausgangstext und mit den Produkten der anderen zu vergleichen. Erst durch diesen Vergleich komme es zur notwendigen Reflexion, durch die wiederum die Sprachaufmerksamkeit und die *literarisch-ästhetische Kompetenz* gefördert werden. (vgl. Schweiger 2013: 139)

„Warum Lyrik?“, fragt Suzan Radwan (2011: 24) in ihrem Beitrag zum Themenheft *Fremdsprache Literatur* (2011) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*. „Zunächst stellen lyrische Texte – schon allein aufgrund ihrer ausgeprägten ästhetischen Struktur – eine besondere Herausforderung dar, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden.“ (ebd.) Radwan argumentiert jedoch, dass Lernende eher vor einem längeren Prosatext zurückschrecken würden, als vor einem vergleichsweise kurzen Gedicht, dass sich zudem zeitlich gut in den Unterricht integrieren lasse. Darüber hinaus würde Lyrik, insbesondere Ich-Gedichte, aufgrund ihrer Subjektivität ein hohes Identifikationspotential für die Lernenden bieten. (vgl. ebd.)

Radwan stellt sich die Frage, wie Lehrende methodisch-didaktisch vorgehen können, um anhand der Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen

Deutschunterricht sowohl die sprachliche als auch die literarische Kompetenz der Lernenden zu fördern (vgl. ebd.). Für die Arbeit mit Gedichten hält sie folgende Überlegung fest: „Schrittweise gilt es, die Lernenden von der vermeintlichen Eindeutigkeit des Textes wegzuführen und sie für den literarischen Charakter des jeweiligen Textes zu sensibilisieren.“ (ebd.) Ähnlich wie Schweiger schlägt Radwan vor, interpretative und textanalytische Verfahren mit Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zu kombinieren, um die Entwicklung von Sprach- und Literaturkompetenz zu unterstützen (vgl. ebd.).

Aus den vorgestellten literaturdidaktischen Perspektiven auf Lyrik geht meines Erachtens hervor, dass ein Unterricht, der ein literarisch-ästhetisches Lernen *an* und *mit* Gedichten zum Ziel hat, der ästhetischen Dimension von Sprache genügend Aufmerksamkeit schenken sollte. Was genau einen solchen literarizitätsorientierten Umgang mit Gedichten ausmacht und wie dieser in der Unterrichtspraxis konkret umgesetzt werden kann, bleibt in den genannten Publikationen offen.

Die vorliegende Masterarbeit möchte das Themenfeld *Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht* unter dem Blickwinkel einer Didaktik der Literarizität und mit Bezug auf literarisch-ästhetisches Lernen untersuchen. Im Mittelpunkt stehen dabei die folgende Forschungsfrage:

Wie kann nach den Prinzipien einer Didaktik der Literarizität mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden und wie kann ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht konkret umgesetzt und gefördert werden?

In der angeführten Fragestellung spielen zwei theoretische Konzepte bzw. Ansätze eine wesentliche Rolle: Das Konzept einer *Didaktik der Literarizität* sowie der Ansatz des *literarisch-ästhetischen Lernens*. Wie oben dargestellt, überschneiden sich diese beiden Theorien durch ihren Fokus auf die ästhetische Dimension von Sprache und das Lernpotential, das sich daraus ergibt. In der vorliegenden Arbeit wird literarisch-ästhetisches Lernen als unabkömmlicher Teilaspekt einer Didaktik der Literarizität angesehen.

Der erste Teil der Forschungsfrage ist konzeptionell-theoretisch ausgerichtet. Es soll untersucht werden, was das Konzept einer Didaktik der Literarizität theoretisch für den Umgang mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht bedeutet bzw. bedeuten kann.

Der zweite Teil der Fragestellung bezieht sich auf die Unterrichtspraxis. Es geht darum, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht methodisch-didaktisch umgesetzt werden kann. Zur Beantwortung der Forschungsfrage müssen also sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch methodisch-didaktische Überlegungen miteinbezogen werden.

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in drei große Teile: einen theoretischen Teil, einen methodisch-didaktischen Teil und einen praktischen Teil. Der theoretische Rahmen der Arbeit bildet die Grundlage für den darauf folgenden methodisch-didaktischen Teil. Im praktischen Teil der Arbeit werden schließlich basierend auf den zuvor erarbeiteten theoretischen und methodisch-didaktischen Prinzipien Unterrichtsvorschläge zu drei verschiedenen Gedichten vorgestellt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in zwei Unterkapitel. Das erste Unterkapitel befasst sich mit Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik im Laufe des 20. Jahrhunderts wird dargestellt und anschließend das Konzept einer Didaktik der Literarizität genauer erläutert. Weiters wird die Rolle der Literatur im Kontext der Kompetenzdiskussion untersucht.

Im zweiten Unterkapitel geht es um literarisch-ästhetisches Lernen. Es werden zunächst die Begriffe *Ästhetik* und *ästhetische Bildung* sowie die Ziele und Zwecke ästhetischer Bildung diskutiert. Darüber hinaus wird herausgearbeitet, welchen Mehrwert literarisch-ästhetisches Lernen für den DaF/DaZ-Unterricht haben kann.

Durch die ausführliche Diskussion von Literatur und Ästhetik im Kontext des Fremdsprachen- wie auch des DaF/DaZ-Unterrichts soll eine fundierte theoretische Basis für den darauf folgenden methodisch-didaktischen Teil der Arbeit geschaffen werden. Am Ende des theoretischen Teils werden die gewonnen Erkenntnisse in einem Zwischenfazit zusammengefasst.

Der methodisch-didaktische Teil der vorliegenden Arbeit umfasst drei Unterkapitel. Das erste Unterkapitel beschäftigt sich mit der Begriffsgeschichte von Lyrik und Kriterien zur Lyrikdefinition. Im zweiten Unterkapitel werden verschiedene methodisch-didaktische Ansätze zur Lyrikvermittlung aus dem schulischen Deutschunterricht sowie aus dem DaF/DaZ-Bereich vorgestellt und diskutiert. Im dritten Unterkapitel wird erläutert, wie literarisch-ästhetisches Lernen im Unterrichtskontext gefördert werden kann.

Im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit soll abschließend gezeigt werden, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht konkret umgesetzt und gefördert werden kann. Es werden insgesamt drei Unterrichtsvorschläge vorgestellt, die sich an DaF/DaZ-Lernende ab A2-Niveau richten.

Die Ausgangstexte für die Didaktisierungen sind die folgenden drei Gedichte: *Vergnügungen* (1954) von Bertolt Brecht, *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe und *oktobernacht* (1954) von Ernst Jandl. Alle drei Gedichte sind im deutschsprachigen Raum sehr bekannt und wurden zum Teil bereits für den DaF/DaZ-Unterricht und / oder den schulischen Deutschunterricht didaktisiert. Im Unterschied zu bereits existierenden didaktischen Herangehensweisen wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die ästhetische Dimension von Literatur und Sprache gelegt.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, das Thema *Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht* vor dem Hintergrund neuerer literaturdidaktischer Entwicklungen zu beleuchten. Die theoretische Grundlage hierfür stellen das Konzept einer Didaktik der Literarizität sowie der Ansatz des literarisch-ästhetischen Lernens dar.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Plädoyer für einen literarizitätsorientierten Umgang mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht. Lehrende sollen ermutigt werden, in der Arbeit mit Lyrik neue literaturdidaktische Herangehensweisen auszuprobieren und ihren Lernenden ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen.

II. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Teil der vorliegenden Masterarbeit gliedert sich in zwei Unterkapitel. Das erste Unterkapitel untersucht die Rolle von Literatur im DaF/DaZ-Unterricht und gibt eine Einführung in die *Didaktik der Literarizität*. Weiters wird auf den Stellenwert der Literatur in der Kompetenzdiskussion eingegangen. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit *literarisch-ästhetischem Lernen*. Um diesen Begriff näher zu beleuchten, wird zunächst auf ästhetische Bildung im Allgemeinen eingegangen. Abschließend wird der Mehrwert literarisch-ästhetischen Lernens für den DaF/DaZ-Unterricht herausgearbeitet.

2.1. Literatur im DaF/DaZ-Unterricht

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Stellenwert von Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Dafür wird der Blick zunächst auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik im 20. Jahrhundert gerichtet, da diese auch den Umgang mit Literatur im DaF/DaZ-Bereich maßgeblich beeinflusst hat. Im Anschluss daran wird der Fokus auf die spezifische Perspektive einer Didaktik der Literarizität gelegt. Der Begriff *Literarizität* wird in einem eigenen Abschnitt erklärt. Danach wird auf die Prinzipien einer Didaktik der Literarizität eingegangen. Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welcher Stellenwert dem Literarischen im Kontext der Kompetenzorientierung zukommt.

2.1.1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik im 20. Jahrhundert

Heute ist man sich in der Fremdsprachendidaktik wie auch im DaF-/DaZ-Bereich einig, dass Literatur Teil des Sprachunterrichts sein sollte. Das war in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts allerdings nicht immer der Fall. In Europa war die Beschäftigung mit Literatur bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein mit dem Ideal einer höheren Bildung verknüpft und damit der ‚Gipfelpunkt‘ des Fremdsprachenlernens. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 6)

Mit der Einführung der audiolingualen und der audiovisuellen Methode in den 50er Jahren gab es dann einen radikalen Wechsel in der didaktischen Zielsetzung und die Literatur wurde weitgehend aus dem Unterricht verbannt. Der Unterricht war nun primär auf den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagssituationen ausgerichtet. (vgl. ebd.) Als Vermittlungsmedium kamen hauptsächlich einfache und

speziell für den Fremdsprachenunterricht erstellte Dialoge zum Einsatz. Diese waren auch noch für die erste Phase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 231)

1985 forderte der Literaturwissenschaftler Harald Weinrich in seinem viel zitierten Aufsatz *Von der Langeweile des Sprachunterrichts* eine „Literarisierung oder Reliterarisierung“ (Weinrich zit. nach Dobstadt/Riedner 2011: 6) des Sprachunterrichts ein. Mit Hilfe der ästhetischen Qualität von Literatur sollte das Interesse der Lernenden auf die Sprache selbst gelenkt werden. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 6) Weiters sollten durch die Einbeziehung komplexerer und vor allem authentischer Texte sowie einem breiten Angebot an verschiedenen Textsorten sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten gleichmäßig gefördert werden. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 231) Weinrichs Plädoyer zeigte Wirkung und es tauchten beispielsweise auch in den DaF-Lehrwerken wieder verstärkt literarische Texte auf. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 6)

Das 1994 von Bernd Kast herausgegebene Themenheft von *Fremdsprache Deutsch* mit dem Titel *Literatur im Anfängerunterricht* kann als ein weiteres Zeichen für das erneute Interesse an Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gesehen werden. In diesem Heft wurden zwei zentrale Konzepte vorgestellt, die die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht wie auch im DaF/DaZ-Unterricht bis heute stark prägen: Das *interkulturelle* Konzept und das Konzept eines *handlungs- und produktionsorientierten* Literaturunterrichts. (vgl. ebd.)

Das interkulturelle Konzept möchte einen Dialog zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernenden und der ‚fremden‘ Kultur, aus der der literarische Text entstammt, herstellen. Im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht geht es hingegen um einen kreativen Umgang mit literarischen Texten, die dann auch für eine weiterführende Sprachproduktion der Lernenden genutzt werden. (vgl. ebd.)

Voraussetzung für einen solchen Umgang mit Literatur war laut Dobstadt und Riedner ein neuer Literaturbegriff, der sich in der westlichen Welt seit der Studentenbewegung in den späten 1960er Jahren durchgesetzt hat: Literatur wurde nicht mehr als unantastbares Bildungsgut gesehen, sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung, dem die Leser_innen ihren eigenen, subjektiven Sinn geben können. Damit wurde es auch möglich, literarische Texte produktiv zu verändern und/oder als Anregung für die eigene Kreativität zu nutzen. Seit den 1970er Jahren hat man

sich auch mehr mit literarischen Textsorten und Texten beschäftigt, die vorher nicht zum klassischen Bildungskanon zählten, wie etwa Kinder- und Jugendliteratur. (vgl. ebd.)

Einen starken Einfluss auf die Literaturdidaktik hat bis heute die literaturwissenschaftliche Theorie der *Rezeptionsästhetik*. In der Rezeptionsästhetik geht man davon aus, dass die Bedeutung eines literarischen Textes erst durch die Leser_innen und im Zusammenspiel mit dem Text entsteht. Was nach Dobstadt und Riedner bei der gängigen Praxis in der Arbeit mit Literatur allerdings verloren geht, ist die bereits von Weinrich betonte ästhetische Dimension der literarischen Sprache, ihre *Literarizität*. Dieses Ausblenden der Literarizität lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung abzielt, mit einem Fremdsprachenunterricht, der den Erwerb einer möglichst reibungslosen kommunikativen Kompetenz zum Ziel hat, eher schlecht vereinbar ist. Ein solcher Unterricht möchte Fremdheit auflösen, um Verstehen herzustellen. (vgl. ebd.: 6-7)

Das unbestreitbare Verdienst des interkulturellen sowie des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes sehen Dobstadt und Riedner darin, dass sie der Literatur zu einem neuen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht wie auch im DaF/DaZ-Unterricht verholfen haben. Das Ästhetische der Literatur werde jedoch von den Vertreter_innen dieser Didaktiken auf eine unspezifische semantische Offenheit der Texte reduziert. Diese werde dann so gut wie ausschließlich als Anlass für Leser_innengespräche, für produktionsorientierte Aufgaben und für kulturspezifische Lektüren genutzt. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 232)

Literarische Texte fungieren daher in der Regel als bedeutungsvoller Input, der die Sprachproduktion anregen soll, deren ästhetischer Sprachverwendung selbst jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. (ebd.)

Laut Dobstadt und Riedner ist die Frage, ob, wie und zu welchem Zweck literarische Texte heutzutage im Unterricht eingesetzt werden, einerseits vom Verständnis des Fremdsprachenunterrichts und seiner Funktion in einer modernen Gesellschaft, andererseits vom Literaturbegriff, den man zugrunde legt, abhängig. Um die Literatur im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht zu verorten, müsse man also zunächst von der Situation ausgehen, in der wir heute leben. Diese lässt sich laut den Autor_innen mit dem Schlagwort *Globalisierung* beschreiben – damit sind nicht nur die weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen, sondern auch ihre kulturellen und politischen Folgen gemeint. Die Globalisierung und ihre Folgen haben sich seit den 1990er Jahren

zunehmend verschärft und werden seitdem sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft intensiv diskutiert. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 7)

Unser Weltsystem wird zunehmend komplexer – das hat auch Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht und verlangt für Dobstadt und Riedner nach veränderten Schwerpunkten und Zielsetzungen. Die moderne Kommunikationswelt ist gekennzeichnet durch Mehrsprachigkeit und überaus komplexe kulturelle Bezüge, daher ist heute vor allem ein erfolgreicher Umgang mit verschiedenen sprachlichen Handlungs- und *kulturellen Deutungsmustern*⁴ (Altmayer 2006) gefragt. Als Folge dieser Entwicklungen brauchen Lernende in der heutigen Welt eine hohe Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten und Differenzen. (vgl. ebd.)

Die amerikanische Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch (2006) argumentiert in ähnlicher Weise, dass das Lernziel der kommunikativen Kompetenz zum Lernziel der *symbolischen Kompetenz*⁵ weiterentwickelt werden muss (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 8). Dieser Begriff bezeichnet „die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“ (ebd.).

Wir leben in linguistisch und kulturell heterogenen Gesellschaften. Auch der sprachliche Input, mit dem wir uns im Alltag auseinandersetzen müssen, kommt aus den unterschiedlichsten Quellen, besteht aus Interpretationen und Re-Interpretationen. Er hat vielfältige Bezüge und lässt sich nicht so einfach mit einer eindeutigen Bedeutung identifizieren. Für die Bewältigung dieser kommunikativen Herausforderungen braucht es laut Kramsch mehr als die herkömmliche *kommunikative Kompetenz*. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 236)

Das Konzept der *kommunikativen Kompetenz* wurde vom Soziolinguisten Dell Hymes geprägt. Es misst die Kompetenz eines Sprechers bzw. einer Sprecherin daran,

⁴ Der Begriff der *kulturellen Deutungsmuster* wurde von Claus Altmayer geprägt. Altmayer geht davon aus, dass wir unsere Welt und Wirklichkeit auf der Grundlage von Mustern deuten und schaffen, die wir im Laufe unserer Sozialisation erlernt haben und die wir in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen (vgl. Altmayer 2006: 51). Kulturelle Deutungsmuster sind in diesem Sinne „überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität“ (ebd.).

⁵ Kramsch umbeschreibt den Begriff der *symbolic competence* folgendermaßen: „Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today.“ (Kramsch 2006: 251)

ob er oder sie im gesellschaftlichen Kontext erfolgreich kommuniziert bzw. sein oder ihr Sprachwissen in der Kommunikation erfolgreich anwenden kann. (vgl. Hernig 2005: 145) Im Zuge der ‚kommunikativen Wende‘ etablierte sich die kommunikative Kompetenz bzw. die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit als übergreifendes Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. In diesem Zusammenhang spielen Kommunikationsstrategien, d.h. die Fähigkeit, in bestimmten Situationen Kommunikationsabsichten durchzusetzen, eine zentrale Rolle. (vgl. Bausch et al. 2003: 118) Bausch et al. fassen den Begriff der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit als „das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist.“ (ebd.: 302)

Der Begriff der *symbolic competence* kann gewissermaßen als Erweiterung der kommunikativen Kompetenz gesehen werden. Symbolische Kompetenz umfasst verschiedene Fähigkeiten: Sie bezeichnet etwa die Fähigkeit, die Bedeutungsrelevanz der Form zu erkennen und mit ihr umzugehen. Weiters geht es darum, Bedeutung als diskursives Konstrukt zu begreifen und sich auf die Aushandlung von Bedeutung im Diskurs einzulassen. Symbolische Kompetenz bezeichnet auch die Fähigkeit, sich sprachlich im Rahmen komplizierter kultureller Bezüge zu positionieren. Um diese Kompetenz zu erwerben, ist laut Kramsch eine Fokusverlagerung zentral: Die Lernenden sollten sich nicht mehr in erster Linie auf die Ermittlung von Bedeutung konzentrieren, sondern vielmehr auf die Bedeutungsbildung und ihre Mechanismen. Literatur kann nach Kramsch einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von symbolischer Kompetenz leisten, da sie die Aufmerksamkeit auf den Prozess der Bedeutungsbildung lenkt. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 236-237)

In Anlehnung an Kramsch plädieren Dobstadt und Riedner für eine verstärkte Förderung der symbolischen Kompetenz durch Literatur. Der heutige Fremdsprachenunterricht sollte nach Meinung der Autor_innen nicht mehr auf die Aufhebung von Fremdheit, sondern auf deren Akzentuierung gerichtet sein. Im Mittelpunkt sollte ein kulturbezogenes Lernen stehen, das einen flexiblen, offenen Umgang mit Fremdheit zum Ziel hat. Wobei nicht von vornherein feststeht, was als ‚fremd‘ und was als ‚vertraut‘ anzusehen ist. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 8) Diese Neuorientierung bzw. Erweiterung des fremdsprachlichen Lernens kann meines Erachtens auch einen großen Mehrwert für den DaF/DaZ-Unterricht haben.

Voraussetzung für ein solches Lernen von und mit Literatur ist laut Dobstadt und Riedner, dass die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Nur wenn die Literarizität in den Mittelpunkt gestellt wird, kann Literatur ihr spezifisches Potential für die Vermittlung von sprachlicher und kulturbezogener Kompetenz entfalten. Denn aufgrund ihrer Literarizität ist die Literatur selbst eine Art ‚Fremdsprache‘. (vgl. ebd.) Der Begriff der Literarizität soll im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

2.1.2. Die Literarizität von Sprache

Die Metapher *Fremdsprache Literatur* wurde von Adolf Muschg in seinem Vortrag auf der Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes 1986 in Bern geprägt und meint, dass die Sprache der Literatur in *jeder* Sprache, auch wenn wir in unserer Erstsprache lesen, eine Fremdsprache ist und bleibt. Literatur stellt die Selbstverständlichkeit von Sprache als einem exakten Mittel zur Verständigung in Frage. Durch sie wird sichtbar, dass Sprache – ob Erstsprache oder Fremdsprache – für uns nie völlig transparent und vertraut ist. Sie bleibt immer ein Stück weit fremd. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 8)

Doch wenn wir uns auf diese Seite der Sprache einlassen, dann können wir bemerken, dass uns ihre nie ganz auflösbare Rätselhaftigkeit den Zugang zu Sinn und Bedeutung nicht in erster Linie erschwert und verstellt, sondern ihn uns vielmehr eröffnet. Denn indem die Literatur uns die Sprache fremd erscheinen lässt [...], verhilft sie uns zugleich zu einem neuen Ausdruckspotenzial. Sie gibt uns die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt [...].“ (ebd.)

So wie Literatur eine Fremdsprache ist, so kann man nach Dobstadt und Riedner auch das Lernen und den Gebrauch einer Fremdsprache mit einer literarischen Erfahrung vergleichen – es wird eine Distanz zur alltäglichen Sprache geschaffen, so wie es auch die Literatur vermag. Durch diese Distanz wird in der Fremdsprache ein gewisser ‚sprachspielerischer‘ Freiraum geschaffen. (vgl. ebd.: 9) Die Erfahrung von Freiheit besteht nach Dobstadt und Riedner „in der Lockerung der vermeintlich so festen Verbindung von Wort und Gedanke, von Zeichen und Sache beziehungsweise Konzept.“ (ebd.) Diese Lockerung macht auch das Besondere von Literatur, ihre *Literarizität* aus.

Was genau ist nun unter Literarizität zu verstehen? Nach Roman Jakobson, einem Theoretiker des *Prager Strukturalismus*⁶, ist Literarizität (Jakobson verwendet den

⁶ Der Strukturalismus ist eine methodische und erkenntnistheoretische Position, die auf die Untersuchung von Strukturen ausgerichtet ist. Begründer des Strukturalismus ist der Schweizer Linguist Ferdinand de Saussure (1857-1913). Der *Prager Strukturalismus* ist eine von mehreren ‚Schulen‘ des Strukturalismus. (vgl. Burdorf et al. 2007: 738-739)

Begriff *Poetizität*) ein Merkmal von Sprache, das an eine bestimmte Einstellung der Rezipientin/des Rezipienten bzw. der Produzentin/des Produzenten eines Textes gebunden ist. Es wird dann sichtbar, wenn eine Nachricht um ihrer selbst willen betrachtet wird. Das heißt, wenn man auf die sprachliche Oberfläche achtet, auf den Klang und die Zusammenstellung der Worte. Diese muss nicht unbedingt nach dem Kriterium der kommunikativen Richtigkeit erfolgen. Sie kann sich auch ausschließlich nach dem Kriterium eines formalen Zueinander-Passens richten. Dieses Zueinander-Passen wird auch als *Äquivalenz* bezeichnet. Die Aufmerksamkeit verlagert sich also weg von der Bedeutung und vom Sinn. Diese Verlagerung der Aufmerksamkeit weg vom Sinn ist gleichzeitig eine Voraussetzung dafür, dass der Sinn neu erfahrbar wird bzw. neu entstehen kann. (vgl. ebd.: 9-10)

Dobstadt und Riedner argumentieren, dass jegliche Form von Sprachverwendung immer auch eine literarische Dimension beinhaltet. Im Modell sprachlicher Kommunikation von Jakobson (*Linguistics and Poetics*, 1960), ist die poetische bzw. literarische Funktion von Sprache eine von sechs grundlegenden Funktionen der Sprachverwendung. Das heißt, Literarizität findet sich in allen sprachlichen Äußerungen, wobei sie in literarischen Texten besonders ausgestellt und eingesetzt wird. (vgl. Dobstadt/Riedner 2014a: 155-156)

Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht heben Dobstadt und Riedner (2013: 232) drei wichtige Aspekte der literarischen Sprachverwendung hervor: 1) die Bedeutungsrelevanz der Form, 2) die *Uneigentlichkeit* literarischen Sprechens und 3) die *Transkulturalität* literarischer Texte. Auf diese drei Aspekte von Literarizität wird im Folgenden genauer eingegangen.

1) Die Bedeutungsrelevanz der Form

Die Form ist ein wichtiger Aspekt literarischer Sprachverwendung. Die Bedeutung eines Textes ergibt sich nach Dobstadt und Riedner als ein Effekt seiner Form und deren Realisierung beim (Vor-)Lesen, sie geht dem Text nicht voraus. Dieses Prinzip kann nach Meinung der Autor_innen als ein Schlüsselprinzip literarischer Bedeutungsbildung gesehen werden. (vgl. ebd.: 233-234)

2) Die *Uneigentlichkeit* literarischen Sprechens

Als *uneigentlich* wird ein Sprechen bezeichnet, bei dem die Form im Mittelpunkt steht und der Sinn lediglich ein Effekt davon ist. *Uneigentlich* meint hier, dass eine Sprecherin oder ein Sprecher nicht direkt und ohne Umschweife sagt, was sie oder er meint und sich bei ihren/seinen Formulierungen nicht am zu übermittelnden Inhalt der Botschaft, sondern an formalen Kriterien orientiert. Die Zusammenstellung der Zeichen hat sozusagen Vorrang vor dem Ausdruck der Bedeutung. Vorrang für die Form bedeutet, dass die literarische Sprache in Bezug zu allen möglichen Formen stehen kann. Das können Satz-, Sprach-, Denk-, Rede- und Textmuster sein oder auch ganze Diskurse und Weltbilder, auf die ein literarischer Text anspielt. Für den Akt des Lesens heißt das, dass jedes Element als bedeutsam angesehen werden muss – es gibt keine ‚Fehler‘ in literarischen Texten. Das heißt aber auch, dass die Interpretation eines Textes nie abgeschlossen ist, weil niemand alle Bezüge kontrollieren und erfassen kann. Es gibt nicht die eine, ‚richtige‘ Interpretation eines literarischen Textes. (vgl. ebd.: 234-235)

3) Die *Transkulturalität* literarischer Texte

Nachdem die literarische Sprache eine *uneigentliche* Sprache ist, kann sie auch keiner spezifischen Kultur zugeordnet werden, sondern sie stellt vielmehr kulturelle Bedeutungen aus, indem sie sie zitiert, mit ihnen spielt, sie neu und anders arrangiert. Der ‚kulturelle Kontext‘ eines literarischen Textes stellt damit nur eine weitere Dimension der literarischen Bedeutungsbildung dar. Für Dobstadt und Riedner sind literarische Texte daher *transkulturell* und prinzipiell auch für fremdsprachige Lernende lesbar. Ob sich ein fremdsprachiger literarischer Text den Leser_innen erschließt, hängt demnach vorrangig von ihrer Bereitschaft und Fähigkeit ab, sich auf eine literarische Lektüre einzulassen. (vgl. ebd.: 235)

Dobstadt und Riedner sprechen weiters von der *besonderen Lesbarkeit* von Literatur. Literatur ist aus dem gleichen Grund über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg lesbar, aus dem sie auch in der eigenen Sprache eine Fremdsprache bleibt: Da die Form eines literarischen Textes immer auch Teil seiner Bedeutung ist. Trotz ihrer Lesbarkeit bleibt die Literatur dennoch eine Fremdsprache, weil ihre Bedeutung nie ganz festgelegt

werden kann. In literarischen Texten gibt es immer wieder ‚Stolpersteine‘, wie Widersprüche und Doppeldeutigkeiten, die unsere Versuche ihnen einen eindeutigen Sinn zu verleihen, stören. Gerade durch diese Herausforderungen ist Literatur laut Dobstadt und Riedner ein hervorragend geeignetes Medium, um den Umgang mit kultureller und symbolischer Komplexität zu üben. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 11-12)

Literatur ermöglicht nicht nur eine besondere *Spracherfahrung*, sondern sie regt im besten Fall auch zu einer *Sprachreflexion* an, die über den Bereich des Literarischen hinausweist und relevant ist für das allgemeine Sprach- und Wirklichkeitsverständnis. Auf die Bedeutsamkeit dieser Einsichten für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts hat, wie bereits weiter oben erwähnt, Claire Kramsch mehrfach hingewiesen (vgl. u. a. Kramsch 2006).

Weitere Ausführungen zum Lernpotential von Literatur finden sich in der bereits weiter oben erwähnten *Lesewerkstatt Deutsch 2* (2017). In der Einleitung zum Band halten Dobstadt und Riedner die folgenden sechs Punkte fest, die ihrer Ansicht nach den Mehrwert von Literatur für alle Formen des Deutschunterrichts ausmachen (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 9-10):

- Durch Literatur erfahren die Lernenden Sprache als einen Raum der Freiheit und Kreativität, da Normverstöße und Abweichungen vom Gewohnten in literarischen Texten erlaubt sind. Auf diese Weise kann Literatur Lust an der Sprache erzeugen und zu einem kreativen Umgang mit ihr anregen.
- Ein kreativer Umgang mit der Sprache ist wiederum eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Lernenden eine eigene Ausdrucksweise bzw. eine eigene Stimme entwickeln können. Gleichzeitig ermutigt der Spielcharakter literarischer Sprache zu Inszenierung, Ironie, und sprachlichem Experimentieren.
- Literatur schafft ein Bewusstsein dafür, dass es in der verbalen Kommunikation nicht immer nur um die Vermittlung einer transparenten Bedeutung und um ‚Verstehen‘ geht. Sie zeigt uns, dass Sprache auch eine sinnliche Seite (Klang, Rhythmus) hat, die immer mitschwingt und die Bedeutungsbildung beeinflusst.

- Durch die Auseinandersetzung mit Literatur üben die Lernenden auf sehr intensive Weise ihre Deutungskompetenz, da ein literarischer Text immer vielfältig interpretierbar ist. Die Lernenden werden für die Unabschließbarkeit der Bedeutungsbildung sensibilisiert. Sie lernen, dass Bedeutung nur vorläufig und nicht fixierbar ist.
- Durch die Arbeit mit Literatur kommen die Lernenden mit bestimmten transkulturellen Schemata und Mustern (z. B. Formen von Reim und Rhythmus, Erzählformen, Motive, Plots) in Kontakt. Durch diese immer wiederkehrenden transkulturellen Formen und Muster kann Literatur den Zugang zu Sprache erleichtern.
- Literatur steht nicht für sich alleine, sie ist vielmehr Teil von größeren diskursiven Zusammenhängen und symbolischen Netzwerken. Dadurch hat sie einen Einfluss auf unsere Interpretation der Welt und unserer selbst. Literatur kann einen Raum der Freiheit und Reflexion eröffnen – Bedeutungen, mit denen die Welt belegt ist, können im Umgang mit literarischen Texten kritisch betrachtet werden.

Das *Wie* spielt nach Dobstadt und Riedner in der Sprache immer eine Rolle, auch in nicht-literarischen Texten oder in der Alltagskommunikation. Die Auseinandersetzung mit Literatur kann daher ihrer Ansicht nach auch zu einem vertieften und besseren Verständnis von Sprache beitragen sowie einen kreativen, produktiven Umgang mit Sprache fördern. (vgl. ebd.: 8-9) Aus den oben dargestellten Argumenten kann man erkennen, dass Lernende durch die Arbeit mit literarischen Texten (sprachliche) Fähigkeiten erwerben können, die dann auch für den Umgang mit nicht-literarischen Texten hilfreich sein können.

Auf dem dargestellten Lernpotential, das sich für Dobstadt und Riedner durch den Fokus auf die literarische Sprachverwendung ergibt, baut das Konzept einer *Didaktik der Literarizität* auf, das im nächsten Abschnitt genauer erläutert wird.

2.1.3. Eine Didaktik der Literarizität

Eine Didaktik der Literarizität bedeutet nicht, die Literatur in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu rücken oder den Anteil literarischer Texte im Unterricht deutlich zu steigern, sondern vielmehr eine „Veränderung der Perspektive“ (Dobstadt/Riedner 2013: 238) – die literarische Dimension von Sprache soll stärker in den Mittelpunkt rücken. Aus dieser veränderten Perspektive ergeben sich nach Dobstadt und Riedner (2013: 238-239) folgende Konsequenzen für den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF/DaZ-Unterricht:

- Literarizität sollte als eine der Grundfunktionen von Sprache von Anfang an Thema im Unterricht sein. Dobstadt und Riedner plädieren für eine Arbeit mit Literatur bereits auf den Niveau-Stufen A1/A2. Hier bieten sich ihres Erachtens literarische Texte an, die mit einem überschaubaren lexikalischen und grammatikalischen Inventar arbeiten und trotzdem eine hohe semantische Komplexität erzeugen. Dadurch werde es den Lernenden ermöglicht, auf einem einfachen Sprachniveau komplexe Texte zu lesen und für sich selbst produktiv zu machen. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 238)

Eine an Literarizität orientierte Spracharbeit lenkt den Fokus zunächst auf die Form und noch nicht gleich auf die Bedeutung eines Textes. So können auf den unteren Sprachniveaus zunächst Klang und Rhythmus im Vordergrund stehen. Auf den höheren Niveaus kann sich der Unterricht dann schon mehr auf die spezifische semantische Komplexität eines Textes konzentrieren. Wichtig ist dabei, dass die Lehrenden im Unterricht beide Aspekte im Auge behalten und nicht einen ganz ausblenden. (vgl. ebd.)

- Grundlegend für die Didaktik der Literarizität ist weiters die Infragestellung des alltäglichen, an der Informationsübermittlung orientierten Sprach- und Literaturverständnisses. Ein Unterricht, der Literarizität als eine Grundfunktion von Sprache begreift, sollte Trennungen wie jene zwischen Form und Inhalt, neutraler und nicht-neutraler, eigentlicher und uneigentlicher, natürlicher und künstlerischer Sprache spielerisch hinterfragen. (vgl. ebd.: 239)

- Der Umgang mit der Fremdsprache sollte sich nicht nur auf die Bedeutungsermittlung und -fixierung konzentrieren, sondern die Lernenden sollten für die komplexen Prozesse der Bedeutungsbildung und die permanente Verschiebung von Bedeutung sensibilisiert werden. Sie sollten ein Gefühl für die Vielschichtigkeit, Konstruiertheit und die allenfalls temporäre Fixierbarkeit von (sprachlicher) Bedeutung bekommen. (vgl. ebd.)
- Bei der Auswahl von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht im Sinne einer Didaktik der Literarizität spielt die Zugehörigkeit zum Kanon keine Rolle, da es weder um bestimmte Autor_innen noch um bestimmte Literaturen geht. Wichtig ist, dass sich die Texte für eine literarische Spracharbeit eignen. Da diese Eignung aber vorrangig von einem literarizitätsorientierten Blick auf die Texte abhängt, gibt es eine Vielzahl von Texten, die in Frage kommen. (vgl. ebd.)

Dobstadt und Riedner sprechen sich, wie oben angeführt, für einen an der Literarizität orientierten Umgang mit literarischen Texten auf allen Niveaustufen aus. Wichtig ist dabei laut den Autor_innen, genau zu differenzieren, welche Ziele jeweils mit der Arbeit am literarischen Text erreicht werden sollen und welche Arbeitsformen gewählt werden. Auf den Niveaustufen A1 und A2 schlagen Dobstadt und Riedner Texte und Herangehensweisen vor, die einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache fördern. Ein kreativer Umgang mit Sprache ist auf den niedrigeren Niveaus ebenfalls schon möglich, wie beispielsweise die Abwandlung und Fortsetzung von Texten nach dem Verfahren des Generativen Schreibens (siehe Kapitel I: Einleitung). (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 12-13)

Während beim Generativen Schreiben der produktive Umgang mit Literatur und gezielte sprachliche Übungen im Mittelpunkt stehen (vgl. Belke 2012: 150-151), geht es im Konzept einer Didaktik der Literarizität weniger um die Vermittlung bestimmter sprachlicher Strukturen. Vielmehr steht die Sensibilisierung der Lernenden für die literarische Sprache im Mittelpunkt. In der Didaktik der Literarizität kommt daher den Lehrenden eine wichtige Rolle zu. Sie sollen eine zielgruppen- und sprachniveauspezifische literarische Erfahrung als Erfahrung von Literarizität ermöglichen. Durch die Beschäftigung mit der ‚Fremdsprache Literatur‘ sollen in erster

Linie sprachliche und kulturbezogene Kompetenzen erworben bzw. ausgebaut und vertieft werden, die den Lernenden zu einem angemessenen Umgang mit der Vielschichtigkeit von Sprache und dem komplexen Symbol- und Deutungssystem ‚Kultur‘ verhelfen. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 13)

Aus den dargestellten Prinzipien einer Didaktik der Literarizität lässt sich erkennen, dass die ästhetische Dimension von Sprache in diesem Konzept eine zentrale Rolle spielt. Man kann also die berechtigte Frage stellen, inwieweit der starke Fokus auf die Literarizität von Sprache mit der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts und den Inhalten des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)* zusammengeht. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Rolle der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache in Bezug auf die Kompetenzdiskussion zukommt.

2.1.4. Das Literarische und die Kompetenzdiskussion

Seit dem sogenannten *PISA-Schock*⁷ gibt es nach Dobstadt und Riedner einen weitgehenden Konsens darüber, dass der Fremdsprachenunterricht kompetenzorientiert sein sollte. Die Umstellung auf die Standard-, Output- und Kompetenzorientierung in der Ära nach PISA wird häufig als eine Art Zäsur wahrgenommen. Berücksichtigt man jedoch, dass die kommunikative Kompetenz bereits in den 1960er Jahren ein zentrales Lernziel des modernen Sprachunterrichts war, so kann man diese Umstellung auch lediglich als eine Intensivierung der Entwicklung hin zu einem immer mehr auf Effektivität ausgerichteten Sprachunterricht sehen. (vgl. Dobstadt/Riedner 2014b: 19)

Das zentrale Dokument für die Umstellung auf Kompetenzorientierung im Fremdsprachenbereich ist der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* aus dem Jahr 2001. Aus den darin enthaltenen Ausführungen zur ästhetischen Sprachverwendung wie auch aus den Kompetenzskalen geht für Dobstadt und Riedner hervor, dass das Ästhetische im Zuge der Standardisierung des Fremdsprachenlernens weitgehend ausgeklammert wird: „[D]er ästhetische Aspekt der Sprache spielt jedenfalls in dem Sprachkonzept, das dem GeR zugrunde liegt, keine Rolle“ (ebd.: 20).

⁷ Der *PISA-Schock* wird im Duden als „allgemeine Bestürzung nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Studie“ bezeichnet. (https://www.duden.de/rechtschreibung/PISA_Schock, 05.08.2019).

Das Sprachverständnis im GeR basiert auf einem *handlungsorientierten* Ansatz. Damit distanzieren sich die Autoren des Dokuments⁸ deutlich von Vorstellungen des Sprachenlehrens und –lernens, in denen perfekte Grammatik- und Vokabelkenntnisse oder eine ‚fehlerfreie‘ Aussprache im Zentrum stehen. (vgl. Hilpisch 2012: 16) Sprachverwendende und Sprachenlernende werden im GeR vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, die als Mitglieder einer Gesellschaft verschiedene *kommunikative Aufgaben* bewältigen müssen. Die Autoren sprechen von kommunikativen *Aufgaben*, weil sie davon ausgehen, dass Menschen bei ihrer Ausführung spezifische Kompetenzen strategisch einsetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. (vgl. Europarat 2001: 21) Jede Art von Sprachverwendung und damit auch der Erwerb einer Sprache⁹ wird im GeR beschrieben als:

Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um Texte über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. (ebd.; Hervorh. im Original)

Kommunikation und Sprachenlernen schließen im Sprachverständnis des GeR die Bewältigung von Aufgaben mit ein, die nicht unbedingt rein sprachlicher Natur sein müssen. Zur Bewältigung dieser Aufgaben benötigt man Strategien, sowohl für die Kommunikation als auch für das Lernen. Wenn die Ausführung einer Aufgabe kommunikative Sprachaktivitäten erfordert, so müssen dafür gesprochene oder geschriebene Texte verarbeitet werden. Der GeR unterscheidet vier verschiedene Typen von kommunikativen Sprachaktivitäten: *Rezeption*, *Produktion*, *Interaktion* und *Sprachmittlung (mediation)*, wobei jeder dieser Typen in mündlicher oder in schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann. (vgl. ebd.: 25-26)

In der genaueren Beschreibung der verschiedenen kommunikativen Aufgaben und Ziele findet sich ein kurzer Unterpunkt zur *ästhetischen Sprachverwendung*. Einführend wird festgehalten: „Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, andererseits ist sie auch von hohem Bildungswert.“ (ebd.: 61) Zu den kreativen und ästhetischen Aktivitäten zählt im GeR beispielsweise das Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte

⁸ John Trim, Brian North und Daniel Coste in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils.

⁹ Im handlungsorientierten Ansatz des GeR werden Sprachenlernende als angehende Sprachverwendende verstanden. (vgl. Europarat 2001: 51)

sowie die Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte (vgl. ebd.: 61-62). Es wird anerkannt, dass Literatur einen wesentlichen Bestandteil des europäischen Kulturerbes darstellt und dass die Beschäftigung mit Literatur „nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell“ (ebd.: 62) dienen kann. Dennoch sind die Ausführungen zur ästhetischen Sprachverwendung im GeR sehr knapp gehalten und die Verantwortung dafür, wie oft und in welcher Weise im Sprachunterricht mit Literatur gearbeitet wird, wird an die Lehrenden abgegeben. Abschließend wird angemerkt, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, sich die für sie relevanten Abschnitte aus dem GeR selbst heraussuchen sollen, um so ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen. (vgl. ebd.)

Wie man sieht, ist im GeR ein pragmatisches bzw. instrumentelles Sprachverständnis vorherrschend, das Sprachverwendung und Sprachenlernen als Handlungen von Menschen sieht, die als Individuen und Mitglieder einer Gesellschaft eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln. Als besonders wichtig für gesellschaftliches Handeln werden im GeR die sogenannten *kommunikativen Sprachkompetenzen* angesehen. (vgl. Hilpisch 2012: 16) Sie „befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel.“ (Europarat 2001: 21)

Der handlungsorientierte Ansatz im GeR geht zwar von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus, für Dobstadt und Riedner besteht dennoch eine Ambivalenz zwischen dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz und dem damit korrespondierenden kommunikativen Sprachunterricht (vgl. Dobstadt/Riedner 2014b: 20):

Die Bevorzugung *authentischer* Kommunikationssituationen und -anlässe und damit einhergehend der Bedeutungsverlust literarischer Textualität signalisieren [...] eine Einengung auf ein Sprachverständnis, das in den letzten Jahren immer stärker in Kritik geraten ist. (ebd.; Hervorh. im Original)

In der heutigen Zeit weisen Sprache und Kommunikation für Dobstadt und Riedner Merkmale auf, „die traditionellerweise der Literatur zugeschrieben werden – Unauslotbarkeit, Unabschließbarkeit, Opazität, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit usw.“ (ebd.: 29) Dieses *literarisch-ästhetische* Sprachverständnis steht in einem Spannungsverhältnis zum instrumentellen Sprachverständnis, das den Sprachunterricht nach wie vor dominiert und somit auch zum Begriff der *Kompetenz* im GeR. (vgl. ebd.)

Die Didaktik der Literarizität nimmt daher in Bezug auf den GeR und das darin vorherrschende Sprachkonzept eine Perspektive ein,

die die Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts zwar ausdrücklich teilt [...], aber dennoch bzw. gerade deshalb das Literarische sowohl als Unterrichtsgegenstand als auch als didaktisches Prinzip [...] und als Dimension von Sprache für wichtig und relevant erachtet [...]. (ebd.: 20)

Dobstadt und Riedner beziehen sich in ihren Ausführungen zur Kompetenzorientierung auf die Inhalte des GeR von 2001. Im Februar 2018 wurde vom Europarat ein Begleitband zum GeR mit neuen Deskriptoren bzw. Ergänzungen zu den Deskriptoren von 2001 herausgebracht. Großteils wurden die alten Deskriptoren in diesem Begleitband lediglich ergänzt oder erweitert. Einige wenige Deskriptoren aus dem Jahr 2001 wurden jedoch auch geändert. Zudem wurden für den Begleitband einige neue Kompetenzskalen entwickelt. (vgl. Europarat 2018: 23)

In Bezug auf Literatur finden sich im Begleitband Veränderungen bzw. Neuerungen in folgenden Kompetenzbereichen: *Reading as a leisure activity*, *Expressing a personal response to creative texts*, sowie *Analysis and criticism of creative texts*. (vgl. ebd.: 51) Diese drei Skalen und die darin enthaltenen Deskriptoren sollen im Folgenden mit Blick auf den Umgang mit Literarizität bzw. die literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache näher erläutert werden.

Die Skala zu *Reading as a leisure activity* wurde für den Begleitband neu entwickelt. Sie gehört zum Bereich der schriftlichen Rezeption (*written reception*) und ist dem Leseverstehen zugeordnet. (vgl. ebd.: 60) In den Deskriptoren zum *Leseverstehen allgemein (Overall Reading Comprehension)* werden literarische Texte erst ab dem Niveau C1 explizit erwähnt: „Can understand a wide variety of texts including literary writings [...]“ (ebd.; Hervorh. M. S.). Beim Niveau C2 heißt es dann: „Can understand virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings.“ (ebd.; Hervorh. M. S.)

Die Kompetenzskala zu *Reading as a leisure activity* (siehe Abb. 1) bezieht sich sowohl auf fiktionale, als auch auf nichtfiktionale Texte. Darunter können je nach persönlichem Interesse der Lernenden kreative Texte (*creative texts*¹⁰), literarische Texte, Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften, Blogs, Biographien, etc. fallen. (vgl. ebd.: 65)

¹⁰ Was genau unter *creative texts* zu verstehen ist, wird im Begleitband nicht näher erläutert.

An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass schon allein durch den Titel der Skala das Lesen und Verstehen von literarischen Texten in den Bereich der ‚Unterhaltung‘ abgedrängt wird, was eine gewisse Abwertung der Rolle von Literatur für das Sprachenlernen bzw. den Sprachunterricht impliziert. Im folgenden sollen die Deskriptoren, die zum Bereich *Reading as a leisure activity* formuliert wurden, in Bezug auf die Relevanz der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache näher untersucht werden.

READING AS A LEISURE ACTIVITY	
C2	Can read virtually all forms of the written language including classical or colloquial literary and non-literary writings in different genres, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	Can read and appreciate a variety of literary texts, provided that he/she can reread certain sections and that he/she can access reference tools if he/she wishes. Can read contemporary literary texts and non-fiction written in the standard form of the language with little difficulty and with appreciation of implicit meanings and ideas.
B2	Can read for pleasure with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts (e.g. magazines, more straightforward novels, history books, biographies, travelogues, guides, lyrics, poems), using appropriate reference sources selectively. Can read novels that have a strong, narrative plot and that are written in straightforward, unelaborated language, provided that he/she can take his/her time and use a dictionary.
B1	Can read newspaper / magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points. Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style. Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language. Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made. Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.
A2	Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language. Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals). Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words. Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like. Can understand much of the information provided in a short description of a person (e.g. a celebrity). Can understand the main point of a short article reporting an event that follows a predictable pattern (e.g. the Oscars), provided it is clearly written in simple language.
A1	Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content.
Pre-A1	No descriptors available

Abb. 1: Kompetenzskala *Reading as a Leisure Activity* (Europarat 2018: 65)

Für die Entwicklung der Skala wurden folgende Faktoren berücksichtigt:

- Länge und Vielfalt (*variety*) eines Textes und ob es Illustrationen gibt;
- verschiedene Textsorten und Genres;
- die Themen eines Textes;

- die Art der Sprache (*type of language*);
- die Lesbarkeit (*ease of reading*) eines Textes;
- sowie die Verstehenstiefe (*depth of understanding*). (vgl. ebd.)

Auf dem Niveau A1 beschränkt sich das Leseverstehen auf kurze, illustrierte Texte, die Alltagsthemen behandeln und in einfacher Sprache geschrieben sind. Literarische Texte werden auf diesem Niveau gar nicht erst erwähnt. Auch auf dem Niveau A2 wird Literatur nicht explizit angesprochen. Als Textsorten werden kurze Artikel und Reportagen, Personen- und Alltagsbeschreibungen, Fotogeschichten sowie Comics genannt. Die Verstehenskompetenz wird weiterhin auf Texte in einfacher Sprache bzw. Alltagssprache eingeschränkt. (vgl. ebd.: 65)

Das Verstehen von literarischen Texten wird erst auf dem Niveau B1 explizit erwähnt. Die Deskriptoren beziehen sich jedoch nur auf einige wenige literarische Textsorten: „stories, simple novels and comics“ (ebd.) sowie „simple poems and song lyrics“ (ebd.). Die literarisch-ästhetische Dimension von Sprache wird weiterhin ausgeklammert. Es geht vorwiegend um das Verständnis von Inhalt und Handlung der Texte. (vgl. ebd.)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist hervorzuheben, dass das Verstehen von *einfachen* Gedichten in der oben stehenden Kompetenzskala erst auf dem Niveau B1 angesiedelt ist, während sich Dobstadt und Riedner wie auch einige andere Literatur- und Fremdsprachendidaktiker_innen (u. a. Belke, Schweiger, Surkamp) sehr stark *für* die Arbeit mit Gedichten im Anfängerunterricht aussprechen, da sie aufgrund ihrer hohen Strukturiertheit besonders leicht verständlich sind.

Auf dem Niveau B2 wird die Verstehenskompetenz in Bezug auf literarische Textsorten etwas mehr ausgeweitet und umfasst „more straightforward novels, history books, biographies, travelogues, guides, lyrics, poems“ (ebd.). Weiters wird in den Deskriptoren angeführt, dass die Leser_innen ihren Lesestil sowie die Lesegeschwindigkeit an verschiedene Texte anpassen können. Auf den Umgang mit Literarizität wird jedoch weiterhin nicht eingegangen. (vgl. ebd.)

In den Deskriptoren zum C1-Niveau wird erstmals das Verstehen von impliziten Bedeutungen und Ideen in literarischen Texten erwähnt. Das Leseverstehen umfasst auf diesem Niveau eine Vielzahl an fiktionalen wie auch nichtfiktionalen Texten. Explizit angeführt werden zeitgenössische literarische Texte. Auf die spezifische sprachliche Form literarischer Texte wird aber auch hier nicht eingegangen. (vgl. ebd.)

Auf dem Niveau C2 wird das Leseverstehen schließlich auf alle Formen geschriebener Sprache ausgeweitet. In den Deskriptoren wird außerdem das Wahrnehmen von feinen Unterschieden im Sprachstil angeführt. Damit findet die Form der Sprache bzw. ihre literarisch-ästhetische Dimension in der oben stehenden Skala nur auf dem Niveau C2 explizit Erwähnung. (vgl. ebd.)

Die beiden anderen Kompetenzskalen aus dem Begleitband, die sich auf Literatur beziehen, *Expressing a personal response to creative texts* und *Analysis and criticism of creative texts* sind dem Kommunikationsmodus der *Sprachmittlung (mediation)* zugeordnet. Sprachmittlung kann als eine Kombination aus Rezeption, Produktion und Interaktion gesehen werden. (vgl. ebd.: 33) Der Sprecher oder die Sprecherin versucht, Bedeutung zu konstruieren oder zu übermitteln, indem er oder sie sprachliche ‚Brücken‘ kreiert. Diese Sprachmittlungs-Prozesse können in ein und derselben Sprache oder von einer Sprache in eine andere (*cross-linguistic mediation*) ablaufen. (vgl. ebd.: 103)

Im GeR wird Sprachmittlung als „Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können“ (Europarat 2001: 26) beschrieben. Sprachmittelnde Aktivitäten umfassen beispielsweise Übersetzen und Dolmetschen oder das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Diese Umformung von bereits vorhandenen Texten spielt nach Auffassung des GeR eine wichtige Rolle für das sprachliche Funktionieren von Gesellschaften. (vgl. ebd.)

Der sprachmittelnde Umgang mit literarischen Texten fällt in den Teilbereich *Mediating a text*. Dies kann einerseits bedeuten, den Inhalt eines Textes an Personen weiterzugeben, die aufgrund von sprachlichen, kulturellen, semantischen oder technischen Barrieren keinen Zugang dazu haben, wie bereits im GeR ausgeführt. Im Begleitband wird *Mediating a text* noch weiter gefasst und beinhaltet auch die Sprachmittlung eines Textes für sich selbst (*mediating a text for oneself*) – z.B. durch Mitschreiben während einer Vorlesung – sowie das sprachliche Artikulieren von Reaktionen auf einen Text. (vgl. Europarat 2018: 106)

Im Begleitband zum GeR wird explizit darauf hingewiesen, dass gerade literarische Texte oftmals Reaktionen bei den Rezipient_innen hervorrufen, mit denen dann im Sprachunterricht weiter gearbeitet werden kann (vgl. ebd.: 115). In Bezug auf die Text-Resonanz werden vier Kategorien unterschieden:

- *engagement*: die persönliche Reaktion auf Sprache, Stil oder Inhalt eines Textes oder das Angezogenensein von einem bestimmten Text-Aspekt;
- *interpretation*: das Zuschreiben von Bedeutung oder Bedeutsamkeit (*significance*) zu bestimmten Aspekten eines Textes, wie z.B. Inhalten, Motiven, Charaktermotiven, Metaphern, etc.
- *analysis of certain aspects of the work*: die Analyse kann sich auf die Sprache, die literarischen Mittel, den Kontext, die Charaktere, Beziehungen im Text, etc. beziehen;
- *evaluation*: die kritische Beurteilung von Technik, Struktur, der Intention des Autors/der Autorin, der Bedeutsamkeit des Textes, etc. (vgl. ebd.: 115-116)

Es wird weiters festgehalten, dass es einen fundamentalen Unterschied zwischen den ersten beiden (*engagement, interpretation*) und den letzten beiden Kategorien (*analysis, evaluation*) gibt. Das Beschreiben einer persönlichen Reaktion oder Interpretation wird im Begleitband als kognitiv wesentlich einfacher angesehen als die eher intellektuelle Analyse oder Beurteilung eines Textes. Daher gibt es zur Text-Resonanz auch zwei verschiedene Skalen: *Expressing a personal response to creative texts* und *Analysis and criticism of creative texts*. (ebd.: 116)

In der ersten Skala steht die Artikulation der Wirkung eines Textes auf das Individuum im Vordergrund. In den Deskriptoren wurde ein Zugang gewählt, der sich hauptsächlich auf den schulischen Bereich bzw. auf Lesezirkel für Erwachsene bezieht. Folgende zentrale Konzepte wurden bei der Entwicklung der Skala berücksichtigt (vgl. ebd.):

- erklären, was einem am Text gefallen hat und was einen interessiert hat;
- Charaktere beschreiben und sagen, mit wem man sich identifiziert hat;
- Aspekte des Textes auf eigene Erfahrungen beziehen;
- Gefühle und Emotionen in Bezug auf den Text;
- persönliche Interpretation des ganzen Textes oder eines Aspekts daraus.

Die Progression innerhalb der Skala gestaltet sich wie folgt: Auf den Anfängerniveaus können die Lernenden sagen, ob ihnen ein Text gefallen hat und welche Gefühle er ausgelöst hat, sie können über die Charaktere sprechen und Aspekte des Textes auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen. Auf dem Niveau B1 können sich die Lernenden zu den genannten Kategorien bereits detaillierter ausdrücken. Auf dem Niveau B2 können die Lernenden noch ausführlichere Erklärungen geben, die sprachliche Ausdrucksform und

den Stil eines Textes kommentieren sowie den Handlungsverlauf, die Charaktere und die Themen eines Textes interpretieren und Beispiele dazu geben. Auf den C-Niveaus können die Lernenden einen Text ausführlich interpretieren und ihre persönliche Deutung durch Details und Beispiele bekräftigen. (vgl. ebd.)

Wie aus dieser kurzen Zusammenfassung der Skala hervorgeht, ist auch hier die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Form der Sprache bzw. ihrer Literarizität erst ab dem Niveau B2 relevant. Wie im Abschnitt 2.1.2. und 2.1.3. ausgeführt, stellt Literarizität nach Jakobson eine Grundfunktion von Sprache dar und sollte daher im Sinne einer Didaktik der Literarizität auch von Anfang an im Unterricht thematisiert werden. Eine an Literarizität orientierte Spracharbeit erfordert eine ganz andere Herangehensweise an Literatur, als sie im GeR beschrieben wird: Nach Dobstadt und Riedner sollte der Fokus *zuerst* auf die sprachliche Form und erst später auf die Bedeutung eines Textes gelegt werden.

Die Skala zu *Analysis and criticism of creative texts* bezieht sich laut dem Begleitband vor allem auf den sekundären Bildungsbereich und den universitären Kontext. In den Deskriptoren geht es daher um einen formellen, intellektuellen Umgang mit Texten. (vgl. ebd.: 117). Folgende Schlüsselkonzepte waren ausschlaggebend für die Formulierung der Deskriptoren:

- vergleichen verschiedener Texte;
- eine begründete Meinung zu einem Text abgeben;
- die Eigenschaften eines Textes und die Wirkung seiner Stilmittel kritisch beurteilen. (vgl. ebd.)

In dieser Skala gibt es keine Deskriptoren für die Niveaus A1 und A2. Bis B2 liegt der Fokus eher auf der Beschreibung und weniger auf der kritischen Beurteilung oder Analyse eines Textes. Auf B2-Niveau können die Lernenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Texten analysieren, eine begründete Meinung dazu abgeben und sich auf den Standpunkt von anderen Lernenden beziehen. (vgl. ebd.)

Auf dem Niveau C1 wird die Analyse etwas genauer und bezieht sich auch auf die Art und Weise, mit welchen Mitteln ein Text die Rezipient_innen anspricht, wie weit er sich an Konventionen hält und ob Ironie verwendet wird. Die Kompetenzen für C2 umfassen das Wahrnehmen linguistischer und stilistischer Feinheiten sowie ein kritisches Bewusstsein für die verschiedenen sprachlichen Mittel in einem Text und ihre spezifische Wirkung. (vgl. ebd.)

Auffallend ist bei dieser Skala, dass eine analytische, kritische Auseinandersetzung mit literarischen Texten ausschließlich in einem höheren Bildungskontext angesiedelt wird. Der große Bereich der Erwachsenenbildung wird hier einfach ausgeklammert. Die Skala ist ähnlich aufgebaut wie jene zu *Expressing a personal response to creative texts*. Auf den Anfängerniveaus wird eine Beschäftigung mit der sprachlichen Form gar nicht erst angestrebt. Bis zum Niveau B2 geht es hauptsächlich um die Beschreibung von Inhalten und Charakteren. Auf B2-Niveau umfassen die Kompetenzen zumindest ein Bewusstsein für die strukturellen und formalen Eigenschaften eines Werkes. Zu einer kritischen und analytischen Auseinandersetzung mit Literarizität kommt es schließlich erst auf den C-Niveaus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es auch im noch recht aktuellen Begleitband zum GeR keine großen Neuerungen zum Umgang mit Literatur oder ästhetischer Sprachverwendung gibt. Die Deskriptoren konzentrieren sich großteils auf die inhaltliche und semantische Ebene eines Textes. Die sprachliche Form spielt in den beschriebenen Skalen frühestens ab B2-Niveau eine Rolle. Man kann also sagen, dass das von Dobstadt und Riedner konstatierte Spannungsverhältnis zwischen der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und einem literarisch-ästhetischen Sprachverständnis weiterhin besteht.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, wie man im DaF/DaZ-Bereich einerseits kompetenzorientiert unterrichten und gleichzeitig dem Literarisch-Ästhetischen genügend Raum und Stellenwert geben kann. In diesem Zusammenhang spielt in meinen Augen der Begriff des *literarisch-ästhetischen Lernens* eine entscheidend Rolle. Das folgende Unterkapitel untersucht, was genau literarisch-ästhetisches Lernen bedeutet und welche Argumente *trotz* oder *gerade wegen* der Kompetenzorientierung für ein ästhetisches Lernen mit Literatur sprechen.

2.2. Literarisch-ästhetisches Lernen

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie *literarisch-ästhetisches Lernen* definiert werden kann und welchen Mehrwert es für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen sowie für den DaF/DaZ-Unterricht haben kann. Das Kapitel nähert sich dieser Fragestellung zunächst über den sehr allgemeinen Begriff der *ästhetischen Bildung* an. Nach einer bildungstheoretischen Begriffsbestimmung und einem kurzen historischen Abriss zum Stellenwert ästhetischer Bildung, wird in einem nächsten Abschnitt auf die allgemeinen Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischer Bildung eingegangen. Im Anschluss werden die *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung* nach Dietrich et al. vorgestellt und mit den zuvor dargestellten Zielen und Aufgaben ästhetischer Bildung verglichen und verknüpft. Abschließend wird der Nutzen literarisch-ästhetischen Lernens aus fremdsprachendidaktischer Sicht beleuchtet und sein Mehrwert für den DaF/DaZ-Unterricht herausgearbeitet.

Literarisch-ästhetisches Lernen ist, kurz gesagt, ein an Ästhetik orientiertes Lernen *an* und *mit* literarischen Gegenständen. Was genau *Ästhetik* oder *das Ästhetische* ist, ist allerdings nicht so leicht zu beantworten. Ästhetik begegnet uns auf vielfältige Art und Weise im Alltagsleben, wie zum Beispiel in der Architektur, in der Mode, im Design von Gebrauchsgegenständen, in der Werbung, in den verschiedenen Medien usw. (vgl. Küster 2015: 18)

Das Wort *Ästhetik* kommt von altgriechisch *αἴσθησις* bzw. *aísthēsis*, und bedeutet *sinnliche Wahrnehmung* oder *Empfindung* (vgl. Bernstein/Lerchner 2014: V-VI). Heute wird unter Ästhetik im Allgemeinen die ‚Wissenschaft vom Schönen‘ oder die ‚Philosophie der Kunst‘ verstanden. Das Adjektiv ‚ästhetisch‘ bezieht sich auf die Art und Weise, wie ein Gegenstand wahrgenommen wird. (vgl. Dietrich et al. 2012: 16)

‚Ästhetisch‘ meint jedoch nicht unsere alltäglichen Wahrnehmungen. Die Begriffe *ästhetische Wahrnehmung*, *ästhetische Erfahrung* oder auch *ästhetische Erkenntnis* verweisen vielmehr auf besondere Zusammenhänge (vgl. ebd.): „Im ästhetischen Erleben wird die sinnliche Wahrnehmung von einem Medium, mit dem wir sonst Informationen aufnehmen, für uns zu einem Prozess, der seinen Zweck in sich selbst trägt.“ (ebd.)

Ihren wissenschaftlichen Namen erhielt die Ästhetik, als Auseinandersetzung mit diesem besonderen Wahrnehmungsmodus, durch den deutschen Philosophen Alexander

Gottlieb Baumgarten, der 1750/1758 sein zweibändiges Werk *Aesthetica* veröffentlicht hat. Baumgarten geht es darin vor allem um die Anerkennung der sinnlichen Wahrnehmung als eine Form von Erkenntnis. (vgl. ebd.)

Im Alltagsdiskurs wird das Ästhetische laut Küster schnell mit etwas Elitärem assoziiert und eher im höheren Bildungssektor angesiedelt. In Bildungstheorie und Didaktik dominiert hingegen ein sehr viel weiteres Verständnis von ästhetischer Bildung. (vgl. Küster 2015: 18) Im folgenden Abschnitt wird zunächst versucht, den Begriff *ästhetische Bildung* aus bildungstheoretischer Sicht näher zu bestimmen.

2.2.1. Ästhetische Bildung

Laut der Erziehungswissenschaftlerin Iris Laner ist *ästhetische Bildung* ein häufiges Schlagwort in heutigen Bildungsdebatten. Oftmals auch als *kulturelle* oder *künstlerische Bildung* bezeichnet, stellt sie ein Sinnbild für ganzheitliche Erziehung und integrative Bildungsansätze dar. Grundsätzlich scheint ein gesellschaftlicher Konsens darüber zu bestehen, dass ästhetische Bildung heute möglichst vielen Menschen offenstehen sollte. (vgl. Laner 2018: 10)

Ein erklärtes Ziel der Agenda der zweiten UNESCO-Weltkonferenz 2010 in Seoul (Südkorea) war beispielsweise die Förderung künstlerischer bzw. kultureller Bildung. Expert_innen aus 120 Ländern einigten sich auf die Bedeutung kultureller Bildung als Grundlage von Lernen und Forschen. (vgl. Schier 2014: 4-5) Auch Cornelia Dietrich et al. bemerken in ihrer erziehungswissenschaftlichen *Einführung in die ästhetische Bildung* (2012):

Ästhetische Bildung wird heute weniger als Gegengewicht zum stark kognitiv dominierten Lernen verstanden; vielmehr reift die Einsicht, dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind. (Dietrich et. al. 2012: 9)

Unter ästhetischer Bildung wird heute zumeist eine Erweiterung oder Veränderung der Wahrnehmung, des Fühlens und Denkens verstanden. Ästhetische Erfahrungen lassen uns mehr, bewusster und anders wahrnehmen, fühlen und denken als alltägliche Erfahrungen. Dadurch kann sich laut Laner auch unsere Einstellung zu uns selbst und zur Welt verändern. So gesehen ist ein ästhetischer Bildungsprozess also eine Art von (Selbst-)Transformation. (vgl. Laner 2018: 14-15) Eine erste allgemeine Definition von ästhetischer Bildung lautet nach Laner folgendermaßen:

Ästhetische Bildung ist eine durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft. (ebd.: 26)

Ästhetische Erfahrungen sind die Träger ästhetischer Bildungsprozesse. Sie zeichnen sich durch eine besondere Betonung der sinnlichen Wahrnehmung aus. Es gibt aber natürlich auch sinnliche Wahrnehmungen, die keine ästhetischen Erfahrungen sind. Wir nehmen unsere Umwelt sinnlich wahr und doch würden wir nicht davon sprechen, dass wir ständig ästhetische Erfahrungen haben. Es muss also ein Merkmal geben, das ästhetische Erfahrungen von anderen Wahrnehmungsweisen unterscheidet. (vgl. ebd.: 27)

In der Geistesgeschichte haben sich bereits viele Denker_innen mit dieser Frage beschäftigt. Ursprünglich hat die Disziplin *Ästhetik*, wie sie von Baumgarten eingeführt wurde, keinen allzu großen Wert auf die Beschreibung ästhetischer Erfahrungen gelegt. In seinem bekannten Werk *Aesthetica* (1750/1758) weist Baumgarten jedoch auf die enge Verbindung von Wahrnehmen und Denken hin und unterstreicht die besondere Qualität sinnlicher Wahrnehmungen, die sich durch eine spezifische Lebendigkeit auszeichnen. (vgl. ebd.)

Nach Laner rücken bei einer ästhetischen Erfahrung die sinnlichen Wahrnehmungen so stark in den Vordergrund, dass sie die Erfahrung dominieren und nicht mehr beiläufig sind:

Versteht man ästhetische Erfahrungen als besonders lebendige, emotional einnehmende, Reflexionen auslösende sinnliche Wahrnehmungen, so entpuppen sie sich in der Tat als ideale Träger von Bildungsprozessen. (ebd.: 28)

Ästhetische Erfahrungen wiederum sind gebunden an *ästhetische Dinge*. Das Ästhetische ist keine einfache Eigenschaft eines Dinges, sondern hängt nach Laner mit seiner Erscheinung und der Art und Weise, wie es angesehen wird, zusammen. (vgl. ebd.: 29) Das ästhetische Erscheinen eines Dinges ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, „zu denen ein gewisser Grad an Zweckfreiheit, Entbundenheit von klarer Funktion und Nutzen sowie seine Unterscheidbarkeit von anderen Dingen zählen.“ (ebd.) Kunstwerke wiederum sind spezifische ästhetische Dinge, die im Rahmen künstlerischer Praktiken geschaffen und in institutionalisierten Settings ausgestellt werden. Kunstwerke *können, müssen* aber keine ästhetischen Dinge sein. (vgl. ebd.)

Wenn man fragt, *wo* ästhetische Bildung stattfindet, so werden neben spezialisierten Bildungsinstitutionen dennoch häufig Orte genannt, an denen Kunst

gemacht und aufgeführt wird. Den Künsten¹¹ wird damit eine ausdrückliche Bildungsaufgabe übertragen. (vgl. ebd.: 30) Nach Laner ist die Ausgangslage für ästhetische Bildung in diesem Zusammenhang paradox:

Nehmen die Künste die Bildungsaufgabe nämlich ernst, dann verlieren sie jene Autonomie, die es ihnen freistellt, quer zu gesellschaftlich und politisch institutionalisierten Normen alternative Welten zu entwerfen. Wenn sich, anders formuliert, die Künste den Normen des Bildungssystems unterwerfen lassen, dann beginnen sie sehr wahrscheinlich, gemäß diesen Normen zu erziehen, und hören auf, Auslöser von Bildungsprozessen zu sein. (ebd.)

Ein weiterer Ort des ästhetischen Bildungsgeschehens ist die *ästhetische Praxis*. Mit ästhetischer Praxis ist das geistige, aber auch das konkret gestalterische Hervorbringen ästhetischer Dinge gemeint. (vgl. ebd.: 30-31) Aufbauend auf dem Geniebegriff des 18. Jahrhunderts steht ästhetische Praxis immer auch für „kreatives Hervorbringen von Neuem, Originalität und das Vermögen zur Innovation.“ (ebd.: 31) Kunst als das Produkt einer ästhetischen Praxis kann Dinge hervorbringen, die es in der Realität nicht gibt. So erschafft beispielsweise die Literatur eigene Welten. (vgl. ebd.)

Für Dietrich et al. umfasst ästhetische Bildung vielfältige Phänomene und ist weder an einen bestimmten Gegenstand, noch an einen bestimmten Ort gebunden: „Ästhetische Bildung kann sich im Prinzip an jedem Gegenstand und in unterschiedlichsten Sozialformen vollziehen.“ (Dietrich et al. 2012: 10) Die Autor_innen sehen ästhetische Bildung darüber hinaus in einem engen Kontakt und Austausch mit anderen Bildungsdimensionen, wie etwa der *theoretischen*, *praktischen* oder *moralischen*. Für sie ist der Begriff der *ästhetischen Erfahrung* zentral, da ästhetische Bildung nur dann stattfinden kann, wenn ein (Kunst-)Objekt Anlass für eine solche spezifische Erfahrung ist. Bleibt die ästhetische Erfahrung aus, kann man laut Dietrich et al. auch nicht von ästhetischer Bildung sprechen. (vgl. ebd.: 10-11) In Bezug auf ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten ist daher die Frage zentral, wie in einem Unterrichtskontext ein passender Rahmen für ästhetische Erfahrungen geschaffen werden kann.

Nachdem der Begriff der ästhetischen Bildung nun etwas näher beschrieben worden ist, geht es im nächsten Abschnitt um den Stellenwert von ästhetischer Bildung und wie er sich im Laufe der Zeit verändert hat.

¹¹ *Künste* meint in diesem Kapitel in Anlehnung an Bernstein und Lerchner (2014: VII) die künstlerischen Ausdrucksformen Musik, Bildende Kunst, Film, Theater und Literatur, wobei mit dieser Aufzählung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll. Bernstein und Lerchner orientieren sich ihrerseits an Hegels Einteilung der ästhetischen Künste und haben seine Kategorien mit Bezug auf die in der Fremdsprachendidaktik bereits berücksichtigten Bereiche etwas vereinfacht und zusammengefasst. (vgl. ebd.)

2.2.2. Zum Stellenwert ästhetischer Bildung früher und heute

Schon in der griechischen Antike hat man sich mit der Rolle der Künste für Erziehung und Bildung beschäftigt. Das pädagogische Potential von Musik, Dichtung, Tanz und Theater wurde gezielt für das Zusammenleben in der Polis¹² genutzt. (vgl. Laner 2018: 17) So sollte zum Beispiel Kindern und Jugendlichen durch eine ästhetische Ausbildung Ordnungssinn und strukturiertes Denken spielerisch näher gebracht werden. Weiters sollte durch das Erzählen von Geschichten die Entwicklung des moralischen Charakters gefördert werden. Man kann also sagen, dass die Künste bei den Griechen zumindest theoretisch Sache des Volkes waren. (vgl. ebd.)

In der Frühen Neuzeit (ab Anfang des 15. Jahrhunderts) setzte in Bezug auf die Künste eine Elitenbildung ein. Höhepunkt dieser Entwicklung waren die Verbürgerlichung der Kunst und der Geniekult in der Romantik. Ästhetische Räume wurden in der Folge stärker von nicht-ästhetischen Bereichen abgetrennt. Obwohl die Künste also nach und nach immer elitärer wurden, hat ästhetische Bildung im 18. Jahrhundert eine neue Relevanz bekommen und das Ästhetische wurde erstmals als ein eigener theoretischer Topos bestimmt. (vgl. ebd.: 17-18)

Selbst neuere Arbeiten zur ästhetischen Bildung beziehen sich laut Küster (2015: 19) häufig explizit auf die im 18. Jahrhundert entstandenen ästhetischen Theorien von Baumgarten, Kant und Schiller. Bereits in Baumgartens *Aesthetica* (1750/1758) wird dem Ästhetischen der Wert eines eigenen, auf sinnlicher Erkenntnis beruhenden Weltzugangs zugeschrieben. Kant knüpft in *Kritik der Urteilskraft* (1790) daran an. Das Wesen ästhetischer Anschauung liegt für ihn in einem „interesselosen Wohlgefallen“ (Kant, zit. nach Küster 2015: 19), ästhetische Urteilskraft wiederum besitzt nach Kant eine „Zweckhaftigkeit ohne Zweck“ (ebd.).

In Friedrich Schillers berühmten *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) wird ästhetische Bildung als *die* Bedingung des Humanismus dargestellt: Nur durch ästhetische Erziehung könne der Mensch menschlich werden und in Gemeinschaft mit anderen verantwortungsvoll zusammenleben. Auch heute noch berufen sich viele Theoretiker_innen auf Schiller und sehen ästhetische Bildung als Voraussetzung für ein politisch und ethisch erstrebenswertes Leben. (vgl. Laner 2018: 18)

¹² *Polis* bezeichnet den Stadtstaat im antiken Griechenland. (vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Polis>; 08.08.2019)

Laut Laner hat ästhetische Bildung in unserer heutigen Zeit sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext einen wichtigen Stellenwert. Das lasse sich etwa daran erkennen, dass zumindest Musikerziehung und bildnerische Erziehung ein fixer Bestandteil in vielen schulischen Lehrplänen und Curricula sind. Auch die Literatur wird an den Schulen als Teil des obligaten Sprachunterrichts behandelt. Im außerschulischen Kontext wiederum wird für Laner der hohe Stellenwert von ästhetischer Bildung vor allem an der Bedeutung von Kunstvermittlung und in den staatlichen Kulturprogrammen sichtbar. (vgl. ebd.: 19)

Küster kritisiert jedoch, dass die im engeren Sinne didaktischen Veröffentlichungen zur ästhetischen Bildung vorwiegend im Kontext der musischen Fächer zu finden sind. Dies macht für ihn deutlich, dass das Ästhetische zumindest im schulischen Kontext nach wie vor ein Nischendasein fristet und weit davon entfernt ist, als Querschnittsaufgabe wahrgenommen zu werden. (vgl. Küster 2015: 21)

Demgegenüber führt Laner (2018: 19) aus, dass ästhetische Bildung heute sehr wohl Teil der Allgemeinbildung ist. Sie würde zwar kein unmittelbar nutzbares Wissen oder ökonomisch verwertbare Kompetenzen vermitteln, aber einen wichtigen Beitrag zum humanistischen Ideal „verantwortungsvoll zusammenlebender, frei denkender, autonom handelnder und selbstbewusster Individuen“ (ebd.) leisten.

Ästhetische Bildung wird nach Laner aber auch vermehrt mit nicht-ästhetischen Formen der Bildung in Verbindung gebracht. Es wird beispielsweise viel über die Synergieeffekte zwischen ästhetischer Bildung und Lese- und Schreibkompetenz wie auch mathematischen Fertigkeiten diskutiert. Auch die positiven Auswirkungen von ästhetischer Bildung auf den akademischen und beruflichen Erfolg sind in diesen Diskussionen von großem Interesse. (vgl. ebd.)

Der Erziehungswissenschaftler Eckart Liebau (2013: 28) kritisiert, dass sich die öffentliche Debatte vor allem mit den erhofften „Transfereffekten“ (ebd.) von ästhetischer Bildung beschäftigt. Als bildungspolitisches Ziel werde oftmals definiert, allen Kindern und Jugendlichen einen erweiterten aktiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen. Dahinter stehen jedoch laut Liebau meistens gesellschaftlich funktionale Motive: Man erwarte von ästhetischer Bildung eine Verbesserung der Qualifikationsleistungen der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und zugleich einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration. (vgl. ebd.) Eine bloße quantitative Erweiterung ästhetischer Bildungsangebote führt nach Liebau jedoch nicht automatisch

zu den gewünschten Ergebnissen. Zur Begründung ästhetischer Bildung brauche es auch andere Argumente als die Transferargumente. (vgl. ebd.: 29)

In Zeiten der Kompetenzorientierung ist es nach Laner immer wichtiger zu wissen, worauf bestimmte Bildungsprozesse abzielen, welches Know-how sie hervorbringen und inwiefern dieses Wissen als wertvoll und wichtig angesehen wird (vgl. Laner 2018: 10). Sie argumentiert, dass sich die Rolle von ästhetischer Bildung im Kontext der Kompetenzorientierung nicht mehr auf die Schaffung eines abgetrennten Raumes beschränken könne, in dem künstlerische Praxis um ihrer selbst willen stattfindet (vgl. ebd.: 19-20):

Im Gegenteil wird es de facto viel eher darum gehen müssen zu verstehen, wie sich sowohl die aktiv gestaltende wie auch die passiv rezipierende Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen auf jene Fertigkeiten auswirken, die über das bloß ästhetische Feld hinaus von Interesse sind. (ebd.: 20)

Nach Laner reicht also die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Bildung nicht aus, um ihren Stellenwert im heutigen Bildungssystem zu legitimieren. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit der Frage, welche allgemeinen Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischen Bildungsprozessen im Rahmen der Kompetenzorientierung zugeschrieben werden können.

2.2.3. Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischer Bildung

Mit der Wirkungsdimension ästhetischer Bildung hat man sich schon in der griechischen Antike beschäftigt, systematisch erforscht wurde der Zusammenhang allerdings erst vermehrt ab dem 20. Jahrhundert (vgl. Laner 2018: 34-35). Eine sehr allgemeine Definition der Ziele ästhetischer Bildung ist nach Laner die Fähigkeit, „Bilder, Literatur und Musik verstehend betrachten, beschreiben und selbst kreativ hervorbringen zu können“ (ebd.: 9).

Laut Laner ist es in Bezug auf die Wirkweise ästhetischer Bildung zunächst wichtig, zwischen *bildenden Voraussetzungen* und *bildenden Wirkungen* zu unterscheiden, denn „[d]ie Chancen, im Rahmen von ästhetischen Erfahrungen gebildet zu werden, können noch so groß sein und doch nicht wahrgenommen werden, wenn jemand der Erfahrung gegenüber nicht offen ist.“ (Laner 2018: 33)

Unter *bildenden Voraussetzungen* versteht Laner jene Bedingungen, die es uns überhaupt erst erlauben, ästhetische Erfahrungen zu machen, künstlerisch tätig zu sein oder uns engagiert mit den Künsten auseinanderzusetzen. Diese Bedingungen müssen

zuvor in Bildungsprozessen erworben werden. Bildende Voraussetzungen sind in diesem Sinne die Bildung *zu* ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Praxis. *Bildende Wirkungen* bezeichnen demgegenüber jene Bildungsprozesse, die *durch* ästhetische Erfahrungen und ästhetische Praktiken ausgelöst werden können. (vgl. ebd.: 33-34)

Die in klassischen wie auch jüngeren Diskussionen genannten Wirkungsdimensionen ästhetischer Bildung sind sich sehr ähnlich. Sie lassen sich nach Laner (2018: 35) grob in fünf Teilbereiche einteilen: *a) Sinnlichkeit, b) Einbildungskraft, c) Verstehen und Kommunikation, d) Urteilskraft* sowie *e) technische Fertigkeiten, Körperbeherrschung und kreatives Handeln*. Diese fünf Teilbereiche, in die ästhetische Bildungsprozesse hineinwirken können bzw. auf die ästhetische Bildung oftmals abzielt, werden nachfolgend genauer erörtert.

a) Sinnlichkeit

In ästhetischen Erfahrungen wird das Geschehen intensiv, bewusst und mit großer Aufmerksamkeit wahrgenommen. Dadurch kann das sinnliche Wahrnehmen selbst anders erlebt werden, nämlich *explizit*. Das heißt, ästhetische Wahrnehmung ist nicht nur sinnliches Wahrnehmen, sondern eine Art Bewusstwerden des Wahrnehmens selbst. (vgl. ebd.: 35-36)

Eine erste Wirkungsdimension ästhetischer Bildung im Zusammenhang mit Sinnlichkeit ist demnach, dass man lernt, über die eigene Wahrnehmung zu reflektieren. Damit verbunden ist auch das Überschreiten der eigenen Wahrnehmung, da man durch die Reflexion ein neues Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Sinnlichkeit entwickeln kann. (vgl. ebd.: 36-37)

b) Einbildungskraft

Ästhetische Erfahrungen gehen mit der Erzeugung innerer Bilder einher. Innere Bilder entstehen durch unsere Einbildungskraft, auch *Imaginationsvermögen* oder *Fantasie* genannt. Wenn wir ein Buch lesen, Musik hören, einen Film anschauen oder ein Bild betrachten, so ist unsere Aufnahme der äußeren Reize immer vom Auftauchen innerer Bilder begleitet. Das, was zwischen den Zeilen steht, was durch den Bilderrahmen abgeschnitten oder durch den Filmschnitt ausgeblendet wird, ergänzen wir im Rezeptionsprozess. (vgl. ebd.: 37-38)

Ästhetische Betrachtungen laden uns laut Laner auf eine besondere Weise dazu ein, unsere Einbildungskraft mehr zu nutzen, als das in unseren alltäglichen Erfahrungen der Fall ist. Auf diese Weise können ästhetische Erfahrungen unser Imaginationsvermögen schulen und unseren inneren Bilderschatz erweitern. Die Einbildungskraft spielt wiederum eine wichtige Rolle für die Konstitution von Bedeutung und für das Verstehen. Denn um verstehen zu können, braucht man Bilder, durch die abstrakte Worte oder Konzepte greifbar werden bzw. versinnbildlicht werden. (vgl. ebd.: 38)

c) Verstehen und Kommunikation

Neben den impliziten Prozessen der Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen gibt es auch explizite, bewusste und gesteuerte Weisen der Auseinandersetzung mit ästhetischen Erfahrungen. Ästhetische Erfahrungen können einerseits jene intensiven sinnlichen Erfahrungen sein, von denen bereits weiter oben die Rede war. Sie können aber auch ein Bedürfnis nach dem Verstehen und Begreifen eines ästhetischen Werkes hervorrufen und dadurch hermeneutische wie auch kommunikative und narrative Fertigkeiten fördern. (vgl. ebd.: 39)

Ästhetische Bildung umfasst also auch Verstehensprozesse, und daran gebunden Prozesse der Kommunikation und der narrativen (Re-)Konstruktion des Erlebten. Ästhetische Erfahrungen stehen laut Laner eng mit dem Erfinden einer Geschichte, einer *Sprache* für das Erlebte in Verbindung. Narratives Denken im Sinne der Konstruktion von stimmigen Erzählungen trägt wiederum wesentlich zur Bildung eines Ichs bei, das von sich erzählen und über sich selbst nachdenken kann. (vgl. ebd.: 40)

d) Urteilskraft und Moral

In einem engen Zusammenhang mit dem Verstehenwollen eines ästhetischen Werkes steht das Urteilen über dessen Wert. Dieses Urteilen kann sich nach Laner auf zwei Ebenen vollziehen, auf einer formalen und auf einer inhaltlichen. Das ästhetische Urteilsvermögen wird oft mit dem Konzept des Geschmacks in Verbindung gebracht. Das Verständnis für die formale Schönheit oder die inhaltliche Finesse eines ästhetischen Dings ist laut Laner davon abhängig, ob jemand Geschmack besitzt.

Was genau Geschmack ist bzw. wie man den Begriff definieren kann, bleibt bei Laner allerdings offen. (vgl. ebd.: 41)

In der Diskussion über ästhetische Bildung stellt sich die Frage, wie Geschmack geschult bzw. verbessert werden kann und wie er sich als ausgebildete Fähigkeit auf andere Urteilsbereiche auswirkt. Viele Ansätze vertreten die Überzeugung, dass geschulte Sinne die Basis für ein verlässliches Geschmacksurteil sind. Das Sehen-, Hören- und Fühlen-Lernen ist daher in diesem Zusammenhang wichtig. (vgl. ebd.)

In einigen ästhetischen Theorien wird die ästhetische Urteilsfähigkeit auch mit moralischem Urteilsvermögen verknüpft. Der Philosoph David Hume (*Of the Standard of Taste*, 1985) argumentiert beispielsweise, dass sowohl beim Beurteilen ästhetischer Dinge, als auch in einer moralischen Stellungnahme der Geschmack ausschlaggebend für das Fällen eines adäquaten Urteils ist. Der Geschmack, als Sinn für das Schöne und Gute, müsse wiederum durch wiederholte ästhetische Erfahrungen geschult werden. (vgl. ebd.: 42)

Mit Blick auf die bildenden Wirkungen betont auch Schiller (1795) den engen Zusammenhang zwischen ästhetischer Urteilsfähigkeit und Moralität. Für Schiller können nur jene Menschen wahrhaft moralisch werden, die eine ästhetische Erziehung genossen und den eigenen Sinn für das Schöne geschult haben. Urteilstkraft und Moral sind hier zwei eng miteinander verknüpfte Aspekte der ästhetischen Bildung. (vgl. ebd.: 42-43)

e) Technische Fertigkeiten, Körperbeherrschung, kreatives Handeln

Ästhetische Bildung umfasst nicht nur das Erfahren oder Verstehen von ästhetischen Dingen, sondern auch das Kreieren von Fiktionen und das Gestalten ästhetischer Werke. Durch das eigene ästhetische Tun werden nach Laner vor allem sinnliche, imaginative, körperliche und technische Fertigkeiten angeeignet. Diese sind auch die Voraussetzungen für die kreative künstlerische Handlungsfähigkeit. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausdrucksweisen, Darstellungsformen und Arbeitsmaterialien werden verschiedene künstlerische Techniken verbessert, sowie die Körperbeherrschung gefördert. (vgl. ebd.: 43-44)

Neben der Schulung der Sinne und der Steigerung des Körperbewusstseins fördern ästhetische Schaffensprozesse auch die Aufmerksamkeit für Details, kleine Zusammenhänge und Unterschiede. So wird bereits im Tun selbst das abwägende

und vergleichende Betrachten geschult. Auch die Kreativität wird durch eine regelmäßige ästhetische Praxis angeregt. (vgl. ebd.: 44)

Laner kommt zu dem Schluss, dass es gar nicht so einfach ist, ästhetische Bildungsprozesse von anderen Bildungsprozessen und von Bildung im Singular zu unterscheiden und stellt sich in der Folge die Frage, wie grundlegend ästhetische Bildung für unsere Gesellschaft ist. (vgl. ebd.: 45) Sie findet darauf, in Anlehnung an Harry S. Broudy¹³, folgende Antwort:

Ästhetische Bildung ist einerseits für sich genommen eine elementare Form von Bildung, insofern sie die Einbildungskraft verbessert. Andererseits ist sie aber auch unverzichtbar für die Aneignung und Optimierung der anerkannten Kernkompetenzen. Sie trägt wesentlich zum Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz bei, insofern sie das bildliche Grundmaterial liefert, das gebraucht wird, um aus abstrakten Wörtern etwas Anschauliches zu machen und sich unter Sprache etwas Konkretes vorstellen zu können. (ebd.: 46)

Laner spricht sich für eine Einordnung der ästhetischen Bildung in den allgemeinen Bildungsbereich aus, ohne dass dabei die ästhetische Bildung eine reine Hilfsfunktion zur Stärkung der anerkannten Kernkompetenzen einnimmt. Ästhetische Bildung sollte ihrer Meinung nach einen eigenen Geltungsbereich haben und durch keine andere Form der Bildung zu ersetzen sein. (vgl. ebd.: 47)

In ihrer erziehungswissenschaftlichen *Einführung in die ästhetische Bildung* (2012) gehen Dietrich et al. der Frage nach, inwieweit ästhetische Erfahrungen überhaupt pädagogisch zugänglich sind. In diesem Zusammenhang entwerfen die Autor_innen ein sogenanntes *FASS-Schema* (siehe Abb. 2) zu den *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung*, das versucht, die Wirkbereiche und Aufgaben ästhetischer Bildung zu erfassen. Dieses Modell soll im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt und mit den bei Laner dargestellten Wirkungsdimensionen und Zielen ästhetischer Bildung verglichen und verknüpft werden. Weiters sollen bereits erste Bezüge zum literarisch-ästhetischen Lernen hergestellt werden.

2.2.4. Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung

Grundlegend für das Modell der *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung* bei Dietrich et al. ist die Unterscheidung zwischen *ästhetischer Erziehung* und *ästhetischer*

¹³ Harry S. Broudy (1905-1998) war ein amerikanischer Philosoph und eine der wichtigsten Figuren in der angloamerikanischen Diskussion über ästhetische Bildung. In seiner bis heute aktuellen programmatischen Schrift *How Basic Is Aesthetic Education? Or Is It the Fourth R?* (1977) werden die wesentlichen Aufgaben und Ziele von ästhetischer Bildung für den schulischen Kontext aufgeschlüsselt. (vgl. Laner 2018: 45)

Bildung. Unter *ästhetischer Erziehung* verstehen die Autor_innen den Versuch, der jungen Generation jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zu vermitteln, die für ästhetisches Erleben und die aktive Teilnahme am gegenwärtigen kulturellen Leben notwendig sind. *Ästhetische Bildung* bezieht sich hingegen vor allem auf den Umgang mit dem Vermittelten und in der Folge auch mit sich selbst. *Bildung* wird hier wesentlich als Selbstbildung verstanden. (vgl. ebd.: 24-26) Mit Blick auf die dargestellte Differenz zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung stellt sich für Dietrich et al.

die Frage, inwieweit ästhetisches Erleben überhaupt pädagogisch zugänglich ist. Zumindest ist es nicht lehrbar; es lässt sich nicht vermitteln und nicht erzwingen, es stellt sich ein (oder auch nicht). Andererseits ist Bildung – nicht allein im klassischen Verständnis – ohne eine ästhetische Komponente nicht vorstellbar. (ebd.: 27)

Ästhetische Erziehung kann nach Meinung der Autor_innen zwar kein ästhetisches Erleben bewirken, sie kann es aber vorbereiten und zu ihm hinführen und dadurch zu ästhetischer Bildung beitragen (vgl. ebd.).

In ihrem *FASS-Schema* zu den *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung* unterscheiden Dietrich et al. vier Teildimensionen: a) *Fingerfertigkeiten*, b) *Alphabetisierung*, c) *Selbstaufmerksamkeit* und d) *Sprache*. (vgl. Dietrich et al.: 27) Jede dieser Dimensionen hat je eine Seite zu ästhetischer Erziehung und eine zu ästhetischer Bildung (vgl. ebd.)

Im Folgenden werden die Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung nach Dietrich et. al näher erläutert und den bei Laner dargestellten Zielen und Aufgaben ästhetischer Bildung gegenübergestellt.

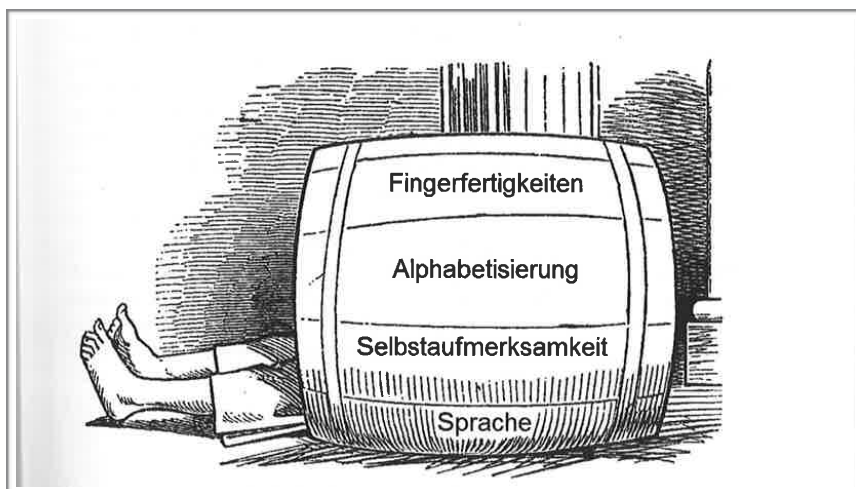


Abb. 2: *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung* (Dietrich et al. 2012: 27)

a) Fingerfertigkeiten

Kinder beschäftigen sich schon sehr früh mit ästhetischen Materialien. Im alltäglichen Umgang mit ästhetischen Dingen (Klängen, Lauten, Farben, Stoffen, Sprache usw.) erwerben sie praktische Fähigkeiten der Differenzierung und Gestaltung ihres Verhältnisses zur Welt. Über die Sinne wird gewissermaßen ein spezifischer Zugang zu Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erkundet. (vgl. ebd.: 28)

Fingerfertigkeiten meint in diesem Sinne praktische, körperbezogene Fähigkeiten des Rezipierens und Produzierens von ästhetischen Dingen (vgl. ebd.: 119). Das schließt auch die suchende Aufmerksamkeit mit ein, etwas als ein ästhetisches Objekt wahrzunehmen bzw. die ästhetische Seite eines Objekts aufzunehmen (vgl. ebd.: 28).

Praktische Fertigkeiten sind die Grundlage für ästhetische Erfahrungen. Die Erziehungsseite sollte die *Fingerfertigkeiten* daher vermitteln und fördern. Für ihre Förderung bedarf es laut Dietrich et al. vor allem einer Schulung der Sinne: das Hören, Fühlen und Sehen, aber auch komplexere Rezeptionspraxen wie etwa das Lesen sollten nicht nur rein pragmatisch gelernt, sondern als Fundament ästhetischen Erlebens verfeinert werden. (vgl. ebd.: 163)

b) Alphabetisierung

Im Laufe des Lebens und Lernens kann man den eigenen Umgang mit ästhetischen Gegenständen nur dann weiter ausdifferenzieren, wenn man Kenntnisse über ästhetische Symbolisierungsweisen und ihre Traditionen sammelt (vgl. ebd.: 28):

An Ästhetik als einer kulturellen Praxis in einer komplex ausdifferenzierten und diversifizierten Sozialität kann nur partizipieren, wer auch kognitiv unterscheiden kann zwischen Herkunft, Bedeutungen, aber auch sozialen Funktionen und Machtgefügen, die den ästhetischen Einzelzeichen innewohnen. (ebd.: 29)

Alphabetisierung bedeutet demnach, dass man einen verstehenden Umgang mit den Symbolisierungsweisen von Kunst und Kultur entwickelt (vgl. ebd.: 119). Zur ästhetischen Bildung gehört in diesem Zusammenhang auch, dass man eine ästhetische Urteilsfähigkeit ausbildet (vgl. ebd.: 29).

Laut Dietrich et al. setzen künstlerische Gegenstände und Praxen oft ein bestimmtes Wissen voraus, ohne das sie „nicht verständig rezipiert, ausgeübt und weiterentwickelt werden können.“ (ebd.: 163) Ästhetische Erziehung sollte daher ein

grundlegendes Wissen über verschiedene ästhetische Gegenstände vermitteln. Für die Förderung ästhetischer Bildung ist aber nicht nur die Aneignung von Informationen, sondern auch ein konstruktives Spiel mit Bedeutungen relevant (vgl. ebd.).

Für die Erziehungsseite der *Alphabetisierung* sind nach Dietrich et al. vor allem die Institutionen der Allgemeinbildung zuständig. In der Regel geben Schule, Hochschule und Einrichtungen der Erwachsenenbildung das kulturell gesammelte Wissen über die verschiedenen Künste weiter. Darüber hinaus übernehmen auch immer mehr die Kulturanbieter selbst diese „Alphabetisierungskurse“ (ebd.: 29), zum Beispiel in Form von Museumspädagogik, Theaterworkshops etc. (vgl. ebd.)

Die Dimensionen *Fingerfertigkeiten* und *Alphabetisierung* lassen sich in meinen Augen mit den *bildenden Voraussetzungen* bei Laner vergleichen. Gewisse praktische Fertigkeiten und ein grundlegendes Wissen über die Künste erlauben es uns überhaupt erst, ästhetische Erfahrungen zu machen.

Für ein ästhetisches Lernen mit Literatur ist etwa die Fingerfertigkeit Lesen eine entscheidende Voraussetzung. Das literarische Lesen sollte daher in einem an Ästhetik orientierten Unterricht immer wieder geübt und verfeinert werden. Der Umgang mit Literatur erfordert auch ein grundlegendes Wissen über die spezifischen Merkmale literarischer Sprache. Literarisch-ästhetisches Lernen sollte daher auch das Bewusstsein für die sprachliche Form und die Funktionsweise von Literatur fördern.

c) Selbstaufmerksamkeit

Ästhetische Erfahrung ist charakterisiert durch das „Thematisch-werden“ (ebd.: 29) der eigenen Sinneswahrnehmungen. Das Subjekt begibt sich in einen Modus der Selbstaufmerksamkeit, es nimmt sich selbst und den ästhetischen Gegenstand auf andere Weise wahr als im Alltag (vgl. ebd.). Unter *Selbstaufmerksamkeit* verstehen Dietrich et al. das staunende (auch überraschte, irritierte) Bewusstwerden innerer Resonanzen, welche durch ein als sinnvoll erlebtes ästhetisches Objekt hervorgerufen werden (vgl. ebd.: 119).

Ästhetische Erziehung sollte genügend Räume für eine solche *Selbstaufmerksamkeit* eröffnen. Wichtig ist laut Dietrich et al. vor allem, dass diese Dimension ästhetischer Bildung (bspw. im Kunst- oder Literaturunterricht) nicht

ausgespart wird. Die Rahmenbedingungen für *Selbstaufmerksamkeit* lassen sich auch verbessern, wenn es Möglichkeiten zur Selbstgestaltung von eigenen Erfahrungsräumen gibt. (vgl. ebd.: 163)

Die Dimension der *Selbstaufmerksamkeit* bei Dietrich et al. entspricht meines Erachtens in etwa dem Wirkbereich der *Sinnlichkeit* bei Laner. Beide Begriffe beziehen sich auf das Bewusstwerden des Wahrnehmens bzw. das Reflektieren der eigenen Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen. Damit Lernende sich auf „die eigene Sinnestätigkeit, die damit verbundene Leiblichkeit und die im ästhetischen Kontext entstehenden Empfindungen“ (Dietrich et al.: 30) konzentrieren können, sollte ein an Ästhetik orientierter Unterricht entsprechende Erfahrungsräume schaffen. Für ein literarisch-ästhetisches Lernen bedeutet das meines Erachtens, dass die Lernenden genügend Zeit und Raum bekommen sollten, um ihre inneren Resonanzen auf einen literarischen Text wahrzunehmen und zu reflektieren.

d) Sprache

Es gehört zur ästhetischen Bildung dazu, das Geschehen zu artikulieren, es anderen und sich selbst mitzuteilen (vgl. ebd.: 30). *Sprache* bezeichnet die Fähigkeit zur Artikulation ästhetischen Erlebens sowie zur Erschließung der ästhetischen Erfahrung. Das muss nach Dietrich et al. nicht unbedingt in wortsprachlicher Form geschehen. (vgl. ebd.: 119)

In der ästhetischen Erziehung sollte daher gezielt nach der Artikulation von Mitteilung und Erfahrung gefragt werden. Es sollten Anstöße gegeben werden, das eigene Berührtsein zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.: 163). „Dazu gehört auch die Aufforderung, die eigenen Empfindungen und Resonanzen überhaupt ernst zu nehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.“ (ebd.: 163)

Die Dimension der Sprache findet sich bei Laner im Bereich *Verstehen und Kommunikation*. Dieser Bereich umfasst unter anderem das (Er-)Finden einer Geschichte bzw. einer Sprache für das Erlebte als Reaktion auf ästhetische Erfahrungen. Auf diese Weise können ästhetische Erfahrungen auch kommunikative und narrative Fertigkeiten fördern. Im Rahmen einer ästhetischen Erziehung ist es wichtig, dass Lernende gezielt zur Artikulation ihrer Erfahrungen ermutigt werden. Ein literarisch-ästhetisches Lernen sollte den Lernenden daher auch die Möglichkeit

geben, ihre Reaktionen auf ein literarisches Werk in sprachlicher oder auch nicht-sprachlicher Form auszudrücken.

Aus den dargestellten Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung ergeben sich für Dietrich et al. vor dem Hintergrund der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung ästhetischer Bildung vier große Aufgabenbereiche ästhetischer Erziehung (vgl. ebd. 163): *a) Vermittlung von Fähigkeiten, b) Vermittlung von Wissen, c) Räume der Selbstaufmerksamkeit eröffnen sowie d) Nach der Artikulation von Mitteilung und Erfahrung fragen.*

Die vier Felder ästhetischer Erziehung umfassen ein außerordentlich breites Aufgabenspektrum. Dietrich et al. sehen ästhetische Bildung aber auch als lebensbegleitenden Prozess. Die Autor_innen betonen, dass nicht an allen Orten und nicht in jeder Situation alle oder mehrere Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung aufgegriffen werden können oder müssen. Vor allem werden sich auch nicht immer unmittelbare Effekte einstellen. (vgl. ebd.: 163-164) Abschließend halten Dietrich et al. fest: „Der Wert ästhetischer Erziehung [...] ist nicht daran zu bemessen, ob er sich sofort oder erst später zeigt.“ (ebd.: 164)

Wie aus den letzten beiden Abschnitten hervorgeht, ist es schwierig, die konkreten Ziele, Aufgaben und Wirkungen von ästhetischer Bildung zu erfassen. Die Bereiche und Dimensionen, auf die sich ästhetische Bildungsprozesse auswirken können, sind vielfältig und oftmals nicht eindeutig voneinander zu trennen. Auch lassen sich *ästhetische Erziehung* und *ästhetische Bildung* bzw. *bildende Voraussetzungen* und *bildende Wirkungen* nicht immer klar unterscheiden.

Die verschiedenen Dimensionen und Wirkungsbereiche ästhetischer Bildung sollen nun mit Blick auf die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF/DaZ-Unterricht näher untersucht werden. Im nächsten Abschnitt wird einerseits versucht, den konkreten Nutzen literarisch-ästhetischen Lernens aus einer allgemeinen fremdsprachendidaktischen Sicht darzustellen. Andererseits sollen Argumente aufgezeigt werden, die *für* ein literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht sprechen.

2.2.5. Literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?

Literarisch-ästhetisches Lernen kann in Zeiten der Kompetenzorientierung nicht per se eine Daseinsberechtigung im DaF/DaZ-Unterricht beanspruchen. Es stellt sich daher die Frage, welche Argumente für die Auseinandersetzung mit literarisch-ästhetischen Gegenständen sprechen, *trotz* oder gerade *wegen* der Kompetenzorientierung.

In seinem Beitrag zum Sammelband *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht* (2015) beleuchtet Lutz Küster den Mehrwert literarisch-ästhetischen Lernens aus einer allgemeinen, fremdsprachendidaktischen Perspektive. Viele seiner theoretischen Überlegungen hierzu sind meines Erachtens auch für den DaF/DaZ-Unterricht relevant.

Im Folgenden werden die Argumente, die nach Küster *für* ein literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht sprechen, kurz dargestellt und mit Überlegungen im Hinblick auf den DaF/DaZ-Unterricht verknüpft. Der Nutzen literarisch-ästhetischer Lernprozesse wird laut Küster in der Fremdsprachendidaktik vor allem in vier Feldern gesehen:

- a) Förderung interkultureller Kompetenzen bzw. interkultureller Bildung,
- b) Förderung von Fantasie und Kreativität im Sinne des Humanismus und der Subjektorientierung,
- c) Ausbildung einer Text- und kritischen Medienkompetenz sowie
- d) Verfolgung sprachlicher Lernziele. (vgl. Küster 2015: 18)

Nach Küster sind diese Ziel-Bereiche nicht als streng voneinander getrennt zu sehen, sondern es ist im Gegenteil so, dass es zahlreiche Überschneidungen gibt (vgl. ebd.). Entlang der dargestellten Felder soll nun näher auf die Nützlichkeit literarisch-ästhetischen Lernens für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen eingegangen werden. Zusätzlich werden Überlegungen und Argumente mit konkretem Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht ergänzt.

a) Interkulturelles Lernen und Fremdverstehen

Die Bedeutung von Literatur für interkulturelles, fremdsprachliches Lernen wurde vor allem in jenen Schriften erörtert, die aus dem Gießener Graduiertenkolleg *Didaktik des Fremdverstehens* um Lothar Bredella und Herbert Christ hervorgegangen sind oder sich an ihnen orientieren. (vgl. ebd.: 24)

Im Ansatz des *Fremdverstehens* wird literarisches und interkulturelles Verstehen als analog strukturiert betrachtet und daraus der Schluss gezogen, dass Lernprozesse in beiden Feldern sich wechselseitig befruchten können. Eine zentrale Bedeutung hat hierbei das aus der Soziologie entlehnte Konzept des *Perspektivenwechsels*. (vgl. ebd.: 25)

Eine Grundannahme in diesem Konzept ist die folgende: Wenn man lernen kann, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, sie mit den eigenen Weltsichten zu vergleichen und beide Perspektiven zu koordinieren und zu reflektieren, dann kann man dies auch auf den interpersonellen Kontakt in fremdsprachlich-kulturellen Kontexten übertragen. (vgl. ebd.)

Auch Carmen Schier (2014) hebt in ihrem Artikel zu ästhetischer Bildung im DaF-Bereich den Nutzen von Literatur für die Entwicklung eines ‚fremden Blicks‘ hervor: Literarische Texte eröffnen den Lernenden neue Räume, sie bieten spezifische Weltsichten, die zur Überprüfung der eigenen Lebenswelt und für das Verstehen von Erfahrungen dienen können. Bereits die Theorie der Rezeptionsästhetik hat gezeigt, dass Lesende einen Text fast schon automatisch für sich adaptieren, sie spielen gewissermaßen mit, bringen ihre Subjektivität ein und sind somit beteiligt an der Herstellung des Textsinns. Als Mitspieler_innen nehmen die Lesenden eine Innenperspektive ein: Sie versetzen sich in die Figuren und knüpfen an ihre eigenen Lebenserfahrungen an. (vgl. Schier 2014: 7)

Durch das Hineinversetzen in Figuren, die anders denken, handeln und fühlen als sie selbst, entwickeln die Leser_innen zudem Vorstellungen von dem, was möglich ist, wie es anders sein könnte. Lesende reagieren auch auf die Protagonist_innen in den Texten, beurteilen ihr Handeln und werden so zu ästhetisch-kritischen Beobachter_innen. Für Schier geht es bei der Arbeit mit Literatur demnach auch um ästhetische Urteilsbildung. (vgl. ebd.)

Im Kontext eines zeitgemäßen Fremdsprachen- bzw. DaF/DaZ-Unterrichts sind interkulturelles Lernen und Fremdverstehen jedoch kritisch zu sehen. Küster äußert etwa Bedenken gegen die Kontrastierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘, welche seines Erachtens die Schriften zum Fremdverstehen durchzieht. Man würde hier leicht in die *Kulturalismusfalle* geraten, denn Fremdverstehen müsse das vermeintlich Fremde zunächst isolieren und ausgrenzen, um es anschließend für das vermeintlich Eigene zu erschließen und vertraut zu machen. (vgl. Küster 2015: 25) –

„Ästhetische Bildung hingegen lebt geradezu von der Erschütterung und dem Fremdwerden des Vertrauten“ (ebd.).

Das „Harmonisierungsbedürfnis“ (ebd.), das für interkulturelle Didaktik und Pädagogik oftmals kennzeichnend ist, ist daher mit Blick auf literarisch-ästhetisches Lernen eher kontraproduktiv. Küster sieht eine mögliche Lösung dieses Konflikts darin, das in Diskursen interkulturellen Lernens dominante Kriterium ethnisch-kultureller Differenz aufzubrechen. (vgl. ebd.)

Literarisch-ästhetisches Lernen kann meines Erachtens im DaF/DaZ-Unterricht durchaus dafür genutzt werden, den Lernenden einen *Perspektivenwechsel* in Form von anderen Weltansichten zu ermöglichen. Auch die ästhetisch-moralische Urteilsfähigkeit kann durch die Auseinandersetzung mit Literatur gefördert werden. Die vorliegende Arbeit grenzt sich jedoch klar von einem Umgang mit literarischen Texten ab, der auf festgeschriebenen Vorstellungen des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ und/oder einem geschlossenen Kulturbegriff beruht.

b) Fantasie, Kreativität und Subjektorientierung

Auf den zweiten Bereich der Nützlichkeit literarisch-ästhetischen Lernens im Fremdsprachenunterricht verweisen Ansgar Nünning und Carola Surkamp in ihrer Publikation *Englische Literatur unterrichten* (2008). Durch die verschiedenen Möglichkeiten der kreativen Textarbeit entspricht die Arbeit mit Literatur ihres Erachtens in einem besonders hohen Maß der allseits geforderten Lernendenorientierung. Über das kreative Arbeiten an und mit dem Text können Lernende ihre eigene Lebens- und Erfahrungswelt in den Unterricht einbringen. Spielerische Formen der Textumgestaltung oder des freien Schreibens fördern darüber hinaus die Imagination bzw. Einbildungskraft. (vgl. ebd.: 26)

In Bezug auf den DaF-Unterricht hebt auch Schier die besondere Rolle der Imaginationsfähigkeit hervor. Sie ist zunächst eine Grundvoraussetzung für ästhetische Erfahrung. Erst durch unsere Vorstellungskraft können wir uns beispielsweise beim Lesen einer Geschichte oder eines Gedichts auch visuell in eine andere Welt versetzen. In der Transferforschung gibt es mittlerweile auch viele Belege dafür, dass ästhetische Erfahrungen Eigenschaften wie Aufmerksamkeit, Imagination und Reflexionsfähigkeit fördern. Allerdings gibt es nach Schier kaum empirische Untersuchungen für solche Effekte ausgehend von Literatur. Gerade

Literatur kann jedoch einen Einblick in mögliche Lebensmuster und Welten bieten und Handlungen aufzeigen, die uns anregen, sensibler machen und bewusstseinsbildend wirken. (vgl. Schier 2014: 6)

Dadurch, dass Imaginationen stark subjektiv geprägt sind, fördern sie darüber hinaus die Individualität in Lernprozessen. Die unterschiedlichen Bilder und die verschiedenen ästhetischen Anregungen, die von einem literarischen Text ausgehen erlauben es, die Lesart der einzelnen Lernenden kennenzulernen und differenzierte Zugänge zu einem Text auszumachen. (vgl. ebd.: 7) Im fremdsprachlichen Unterricht sollte es laut Schier allerdings nicht nur darum gehen, vielfältige und differenzierte Imaginationen zu einem literarischen Text zu entwickeln, sondern es sollte vor allem das „Wechselspiel zwischen subjektiver Imagination und genauer Wahrnehmung“ (Spinner, zit. nach Schier 2014: 7) thematisiert werden.

Die Förderung der Einbildungskraft ist meiner Meinung nach eines der wichtigsten Argumente für literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Wie Laner betont, entstehen durch ästhetische Erfahrungen immer auch innere Bilder. Die Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen lädt uns dazu ein, unsere Einbildungskraft vermehrt zu nutzen, wodurch das Imaginationsvermögen geschult und der innere Bilderschatz erweitert wird. (vgl. Laner 2018: 37-38) In Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht ist meines Erachtens die von Laner konstatierte Rolle der Einbildungskraft für die Bedeutungsbildung und für das Verstehen (vgl. ebd.: 38) besonders hervorzuheben. Literarisch-ästhetisches Lernen kann in diesem Sinne einen wichtigen Beitrag zu sprachlichen Verstehensprozessen leisten und das Bewusstsein für Prozesse der Bedeutungsbildung fördern.

c) Text- und Medienkompetenz

Literarisch-ästhetisches Lernen wird laut Küster auch oftmals einem weiter gefassten Konzept von Text- und Medienkompetenz zu- oder auch untergeordnet. Solche Tendenzen seien etwa in der Konzeption der neuen Abiturstandards in Deutschland sichtbar. (vgl. Küster 2015: 26) Das Ästhetische sei hier unter Umständen gefährdet, „seine Widerständigkeit und sein Irritationspotenzial zu verlieren“ (ebd.), weil es sich womöglich zu sehr einer „einseitig im Kompetenzbegriff angelegten Logik zu fügen hat, die auf die Bewältigung von Handlungssituationen ausgerichtet ist.“ (ebd.)

Text- und Medienkompetenzen umfassen laut Küster aber immer auch Anteile einer kritischen Reflexions- und einer medienästhetischen Genussfähigkeit, womit sie in seinen Augen von den Leitgedanken ästhetischer Bildung wiederum nicht so weit entfernt sind. (vgl. ebd.)

Die Bedeutung von literarischer Text- und Medienkompetenz für andere Gegenstandsbereiche unterstreicht auch der Anglist Wolfgang Hallet (2007). Er argumentiert ausgehend von kognitionswissenschaftlichen Studien, dass narrative literarische Texte jene kognitiven Fähigkeiten anregen, die auch für das ‚Verstehen von Welt‘ erforderlich sind. (vgl. ebd.)

In Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht ist es interessant, den Begriff der Textkompetenz noch etwas näher zu betrachten. Unter Textkompetenz wird hier die Fähigkeit verstanden,

Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen. (Portmann-Tselikas, zit. nach Schmölzer-Eibinger 2010: 1131)

Der Germanist Ingo Thonhauser betont darüber hinaus, dass Textarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht voraussetzungslos erfolgt, sondern an spezifische Lehr- und Lernkulturen anschließt, die den Unterricht in der L1 oder der dominanten Bildungssprache der Lernenden kennzeichnen. (vgl. Thonhauser 2010: 1035) Er sieht Textkompetenz als

Teil einer kulturell geprägten *Sprachlernkompetenz*. Lernenden müssen in der Lage sein, Texte im Rahmen kommunikativen Handelns zu nutzen, d.h. diese sinnvoll in ihren Lernprozess zu integrieren. (ebd.: 1036; Hervorh. im Original)

Die Arbeit mit literarischen Texten nimmt nach Thonhauser eine besondere Stellung im Bereich der Textarbeit ein. Im Umgang mit Literatur sind seiner Ansicht nach insbesondere jene Arbeitsformen relevant, die eine Reflexion des Leseprozesses ermöglichen und subjektives Verstehen mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte in Beziehung setzen. (vgl. ebd.: 1036-1037)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass literarisch-ästhetisches Lernen verschiedene Text- und Medienkompetenzen fördert, wie zum Beispiel eine kritische Urteils- und Genussfähigkeit. Die in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten entwickelten Kompetenzen können sich darüber hinaus positiv auf das Weltverstehen auswirken.

d) Verfolgung sprachlicher Lernziele

Auch im Hinblick auf spezifische sprachliche Lernziele wurde nach Küster immer wieder die ‚Zweckdienlichkeit‘ literarischer Gegenstände postuliert. Die Interessentheorie der Motivationspsychologie hat beispielsweise aufgezeigt, dass schulische Lernende eine hohe Affinität zu literarischen ‚Texten‘ wie Videoclips, Comics, *graphic novels*, Werken der Jugendliteratur etc. haben. Diesen Gegenständen wird daher im schulischen Kontext eine besonders lernförderliche, motivierende Wirkung zugeschrieben. (vgl. Küster 2015: 26)

Weiters haben verschiedene kognitionspsychologische Untersuchungen gezeigt, dass ein literarischer Text nicht automatisiert verarbeitet wird, sondern eine verstärkte Aktivierung des vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissens zur Folge hat. Darüber hinaus werden Prozesse bewussten Interferierens gefördert. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten führt somit zu einer tieferen Informationsverarbeitung und nachhaltigeren Sprachaneignung. (vgl. ebd.: 27)

In eine ähnliche Richtung gehen für Küster die in der anglophonen Fremdsprachenforschung verstärkt diskutierten Hypothesen der Chaos-Theorie bzw. der *Dynamic Systems Theory*. Diese ursprünglich in einem naturwissenschaftlichen Rahmen entstandenen Theorieansätze sind in deutschsprachigen Diskursen der Fremdsprachendidaktik bisher noch wenig etabliert. Sie versuchen Prozesse verständlich zu machen, die keine lineare Logik aufweisen. Zentral ist der Begriff der *Emergenz*, „mit dem das weder in der Zeit noch in der Art vorhersehbare Ergebnis einer unabschließbaren Entwicklung, die ihrerseits von der Interaktion unterschiedlicher Systemkomponenten geprägt ist“ (ebd.), beschrieben wird. (vgl. ebd.)

Ein bekanntes Beispiel für Emergenz ist der sogenannte *butterfly effect*, der besagt, dass ein Sturm auf einer Hälfte der Erdkugel auf den Flügelschlag eines Schmetterlings auf der anderen Erdhälfte zurückgeführt werden kann. Emergente Prozesse zeichnen sich demzufolge dadurch aus, dass sich bestimmte Erscheinungen nicht aus der Summe vorhergehender Einzelschritte erklären lassen. „Emergenz kennzeichnet dergestalt einen qualitativen Sprung, der allerdings eine bestimmte Komplexität des Gesamtsystems zur Voraussetzung hat.“ (ebd.)

Nach Auffassung der *Dynamic Systems Theory* ist es nicht möglich, den Einfluss einzelner Variablen auf den Spracherwerb so weit zu steuern, dass sich

daraus eindeutige Entwicklungsprognosen ableiten lassen. Sie geht davon aus, dass ein komplexer Lernkontext eine wichtige Voraussetzung ist, um Emergenz überhaupt zu ermöglichen. Laut Küster ist weiters anzunehmen, dass emergente Lernprozesse besonders tief in kognitiven bzw. kognitiv-affektiven Strukturen verankert sind und sich dadurch auch als nachhaltiger erweisen. (vgl. ebd.: 27-28) In Bezug auf literarisch-ästhetisches Lernen und Emergenz zieht Küster folgenden Schluss:

Halten wir fest: Der Emergentismus nährt Skepsis an einer Didaktik linearen *spoon feedings* und ermutigt dazu, Lerngegenstände und Lernsettings auszuwählen, die hinreichend komplex sind. Ästhetisch-literarische Gegenstände und die sich um sie rankenden sprachlichen Kommunikations- und Lernprozesse entsprechen diesem Kriterium [...].“ (Küster 2015: 28; Hervorh. im Original)

Den Ausführungen von Küster zufolge ist anzunehmen, dass literarisch-ästhetisches Lernen sich auf verschiedenen Ebenen positiv auf den Spracherwerb im DaF/DaZ-Unterricht auswirken kann und unter Umständen auch besonders tief greifende emergente Lernprozesse in Gang bringen kann.

Auch Laner und Dietrich et al. betonen, wie oben dargestellt, die positiven Auswirkungen von ästhetischen Erfahrungen auf Sprache und Kommunikation. *Sprache* ist bei Dietrich et al. sogar eine eigenständige Dimension ästhetischer Erziehung und Bildung. Die Fähigkeit zur Artikulation ästhetischer Erfahrungen und zu deren Erschließung ist für die Autor_innen ein wichtiger Teilbereich ästhetischer Bildung. (vgl. Dietrich et al.: 119)

Die Förderung von sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten durch literarisch-ästhetisches Lernen ist in meinen Augen von besonderer Relevanz für den DaF/DaZ-Unterricht.

In diesem Abschnitt wurde versucht zu zeigen, welchen Mehrwert literarisch-ästhetisches Lernen für den DaF/DaZ-Unterricht haben kann. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass literarisch-ästhetisches Lernen in mehrfacher Hinsicht eine Bereicherung für den DaF/DaZ-Unterricht darstellt, da bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden, die in einem rein kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht möglicherweise zu kurz kommen.

Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Form eines Zwischenfazit zusammengefasst. Weiters wird versucht darzulegen, wie die unterschiedlichen theoretischen Stränge und Konzepte in den Augen der Verfasserin zusammenhängen.

2.3. Zwischenfazit

Aus der Entwicklung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik im Laufe des 20. Jahrhunderts zeigt sich, dass es zwei wichtige Konzepte gibt, die den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bis heute stark prägen: die interkulturelle Literaturdidaktik sowie das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Hervorzuheben ist weiters der Einfluss der Rezeptionsästhetik auf die fremdsprachliche Literaturdidaktik, da hier das Zusammenspiel zwischen Text und Leser_innen in den Vordergrund rückt.

Durch die eben erwähnten Konzepte hat die Literatur ab den 1980er Jahren einen neuen Stellenwert im Fremdsprachen- wie auch im DaF/DaZ-Unterricht erlangt. Das Ästhetische in der Literatur, ihre Literarizität, bekommt in diesen Herangehensweisen jedoch wenig Aufmerksamkeit. Das Konzept einer Didaktik der Literarizität von Dobstadt und Riedner nimmt eine kritische Perspektive in Bezug auf die bisherigen Entwicklungen in der Literaturdidaktik ein und möchte den Fokus verstärkt auf die ästhetische Dimension von Sprache lenken.

Unser Weltsystem wird zunehmend komplexer, Lernende sollten nach Dobstadt und Riedner daher auch auf den Umgang mit (sprachlichen) Mehrdeutigkeiten und Differenzen vorbereitet werden. Als wichtiges Lernziel in der Arbeit mit Literatur kann die Förderung symbolischer Kompetenz festgehalten werden. Diese umfasst unter anderem die Fähigkeit, mit verschiedenen sprachlichen Handlungs- und kulturellen Deutungsmustern umzugehen. Für ein solches Lernen an und mit Literatur, spielt die Literarizität von Sprache eine entscheidende Rolle.

Das Konzept einer Didaktik der Literarizität geht davon aus, dass jede Form der Sprachverwendung eine literarische Dimension beinhaltet. In der Literatur ist diese Dimension besonders ausgestellt. Die Merkmale literarischer Sprache machen für Dobstadt und Riedner auch ihr besonderes Lernpotential für den Fremdsprachen- und DaF/DaZ-Unterricht aus. Diese sind unter anderem die Bedeutungsrelevanz der Form, die Uneigentlichkeit literarischen Sprechens sowie die Transkulturalität literarischer Texte. Literatur zeichnet sich weiters dadurch aus, dass sie in jeder Sprache eine Fremdsprache bleibt. Sie ist über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg lesbar und bleibt dennoch ein Stück weit fremd, da die Form eines Textes immer auch ein Teil seiner Bedeutung ist.

Aus der Perspektive einer Didaktik der Literarizität ergeben sich, kurz gefasst, folgende Prinzipien für den Umgang mit Literatur im Fremdsprachen- bzw. DaF/DaZ-Unterricht:

- Literarizität sollte von Anfang an Thema im Unterricht sein.
- Das alltägliche Sprach- und Literaturverständnis sollte kritisch hinterfragt werden.
- Lernende sollten für Prozesse der Bedeutungsbildung sensibilisiert werden.
- Die Textauswahl sollte sich nicht an der Zugehörigkeit zum literarischen Kanon, sondern an der sprachlichen Eignung eines Textes orientieren.

Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf den Stellenwert von Literatur im heutigen Fremdsprachenunterricht ist die Kompetenzdiskussion. Wie gezeigt wurde, findet Literatur bzw. ästhetische Sprachverwendung im zentralen Dokument zur Kompetenzorientierung, dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR), nur wenig Beachtung.

Im handlungsorientierten Ansatz des GeR stehen vor allem kommunikative Sprachkompetenzen im Mittelpunkt. Literatur wird zwar als wichtiger Teil des Kulturerbes anerkannt, auf ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht wird jedoch nicht weiter eingegangen. Auch im 2018 erschienen Begleitband zum GeR (*Companion Volume*) finden sich keine großen Neuerungen in Bezug auf den Umgang mit Literatur und ästhetischer Sprachverwendung.

Das pragmatisch-instrumentelle Sprachverständnis im GeR steht in einem Spannungsverhältnis zum literarisch-ästhetischen Sprachverständnis, das Dobstadt und Riedner mit ihrer Didaktik der Literarizität vertreten. Ihrer Ansicht nach weisen Sprache und Kommunikation heutzutage typische Merkmale von Literatur auf, wie etwa Unabschließbarkeit, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit. Geht man von einem solchen literarisch-ästhetischen Sprachverständnis aus, so ist das Literarische als Dimension von Sprache auch in Zeiten der Kompetenzorientierung wichtig und relevant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Didaktik der Literarizität eine neue Perspektive auf den Umgang mit Literatur im DaF/DaZ-Unterricht einbringt. Zentral ist in diesem Konzept die literarische bzw. ästhetische Dimension von Sprache. Aus den oben dargestellten Prinzipien einer Didaktik der Literarizität geht meines Erachtens hervor, dass es in diesem Konzept nicht nur um sprachliches Lernen geht, sondern um ein weiter gefasstes literarisch-ästhetisches Lernen.

Im zweiten großen Kapitel des Theorieteils wurde versucht, den Begriff *literarisch-ästhetisches Lernen* genauer zu fassen. Es handelt sich hierbei, kurz gesagt, um ein an Ästhetik orientiertes Lernen an und mit Literatur. Die Ästhetik selbst ist jedoch ein weites Feld und ein schwer zu definierender Begriff.

Ästhetische Bildung wird als eine Form der Bildung verstanden, die eine Erweiterung der Wahrnehmung, des Fühlens und Denkens mit sich bringt und somit auch zu einer (Selbst-)Transformation anregen kann. Entscheidend für ästhetische Bildung sind ästhetische Erfahrungen, die sich durch eine besondere Betonung der sinnlichen Wahrnehmung auszeichnen. Ästhetische Bildung kann sich anhand verschiedener ästhetischer Gegenstände vollziehen, wobei die Auseinandersetzung mit den Künsten eine wichtige Rolle spielt.

Der Stellenwert ästhetischer Bildung hat sich im Laufe der Zeit verändert. In der Antike hatten die Künste eine erzieherische Funktion und waren Sache des Volkes. Später verlor ästhetische Bildung an Bedeutung und war lange Zeit den Eliten vorbehalten. Erst im 18. Jahrhundert wurde Ästhetik als eigener theoretischer Topos bestimmt. Auch heute noch beziehen sich Arbeiten zur Ästhetik auf die Theorien von Baumgarten, Kant und Schiller, die in dieser Zeit entstanden sind.

In der heutigen Gesellschaft gilt ästhetische Bildung als wichtiger Teil der Allgemeinbildung. In Bildungsdiskursen ist man sich darüber einig, dass Kunst und Kultur möglichst vielen Menschen zugänglich sein sollten. Dennoch stellt sich die Frage, welche konkreten Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischer Bildung im Kontext der Kompetenzorientierung zukommen. In Bezug auf dieses Thema wurden zum einen die *Wirkungsdimensionen ästhetischer Bildung* bei Laner (2018) und zum anderen die *Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung* bei Dietrich et al. (2012) vorgestellt und in Bezug zum DaF/DaZ-Unterricht gesetzt.

Aus der vergleichenden Betrachtung der beiden Quellen zeigt sich, dass die Wirkungsbereiche ästhetischer Bildung bei Laner bzw. Dietrich et al. zwar unterschiedlich bezeichnet werden, sich im Grunde aber sehr ähnlich sind. In Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht sind insbesondere die Wirkungsdimensionen *Selbstaufmerksamkeit* bzw. *Sinnlichkeit* und *Sprache* bzw. *Verstehen und Kommunikation* hervorzuheben, da diese den Mehrwert ästhetischer Bildung für sprachliches Lernen deutlich machen. Weiters ist festzuhalten, dass sich die konkreten Aufgaben und Wirkungsweisen ästhetischer Bildung nur schwer fassen lassen, da die

Bereiche, in die ästhetische Bildungsprozesse hineinwirken, vielfältig sind und sich oftmals überschneiden.

Zum Abschluss des Theorieteils wurde versucht, den Mehrwert literarisch-ästhetischen Lernens für den DaF/DaZ-Unterricht herauszuarbeiten. Mit Bezug auf Küster (2015) kann der Nutzen literarisch-ästhetischer Lernprozesse vor allem in vier Feldern gesehen werden, die nachfolgend kurz zusammengefasst werden.

- Förderung interkultureller Kompetenzen: Auch wenn das Konzept des interkulturellen Lernens heutzutage kritisch zu sehen ist, kann der Perspektivenwechsel, den Literatur ermöglicht, als Mehrwert literarisch-ästhetischen Lernens hervorgehoben werden.
- Förderung von Fantasie, Kreativität und Subjektorientierung: Hier ist vor allem die Förderung der Imaginationsfähigkeit wichtig, die einerseits eine Grundvoraussetzung für ästhetische Erfahrung ist, aber auch Bedeutungsbildung und Verstehen unterstützen kann.
- Ausbildung einer kritischen Text- und Medienkompetenz: Durch die Auseinandersetzung mit literarisch-ästhetischen Gegenständen werden verschiedene Text- und Medienkompetenzen gefördert, die auch für das Weltverstehen im Allgemeinen hilfreich sein können.
- Verfolgung sprachlicher Lernziele: Im Sinne der *Dynamic Systems Theory* ist anzunehmen, dass literarisch-ästhetisches Lernen den Spracherwerb im DaF/DaZ-Kontext positiv unterstützen und besonders nachhaltige Lernprozesse in Gang bringen kann.

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit setzt sich aus unterschiedlichen Konzepten und theoretischen Strängen zusammen. Wie die unterschiedlichen Ansätze miteinander in Verbindung stehen, soll abschließend anhand einer graphischen Darstellung erläutert werden. (vgl. Abb. 3)

Am Beginn des Theorieteils stand die Frage nach der Rolle von Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Die Entwicklungen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik des 20. Jahrhunderts führten zu der kritischen Perspektive einer Didaktik der Literarizität, bei der die Literarizität bzw. die Ästhetik von Sprache in den Mittelpunkt rückt.

Die Prinzipien einer Didaktik der Literarizität sowie das ihr zugrunde liegende literarisch-ästhetische Sprachverständnis hängen eng mit dem Begriff eines literarisch-ästhetischen Lernens zusammen. Um diesen Begriff fassen zu können, wurde der Blick

zunächst auf Ästhetik und ästhetische Bildung im Allgemeinen gerichtet. Schließlich wurde der Mehrwert literarisch-ästhetisches Lernen für den DaF/DaZ-Unterricht untersucht.

Die angesprochenen theoretischen Konzepte und Ansätze, die in einer wechselseitigen Beziehung zueinander gesehen werden können, bilden in der vorliegenden Arbeit die theoretische Grundlage für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten. Wie ein solches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht konkret umgesetzt werden kann, wird im folgenden methodisch-didaktischen Teil dieser Arbeit untersucht.

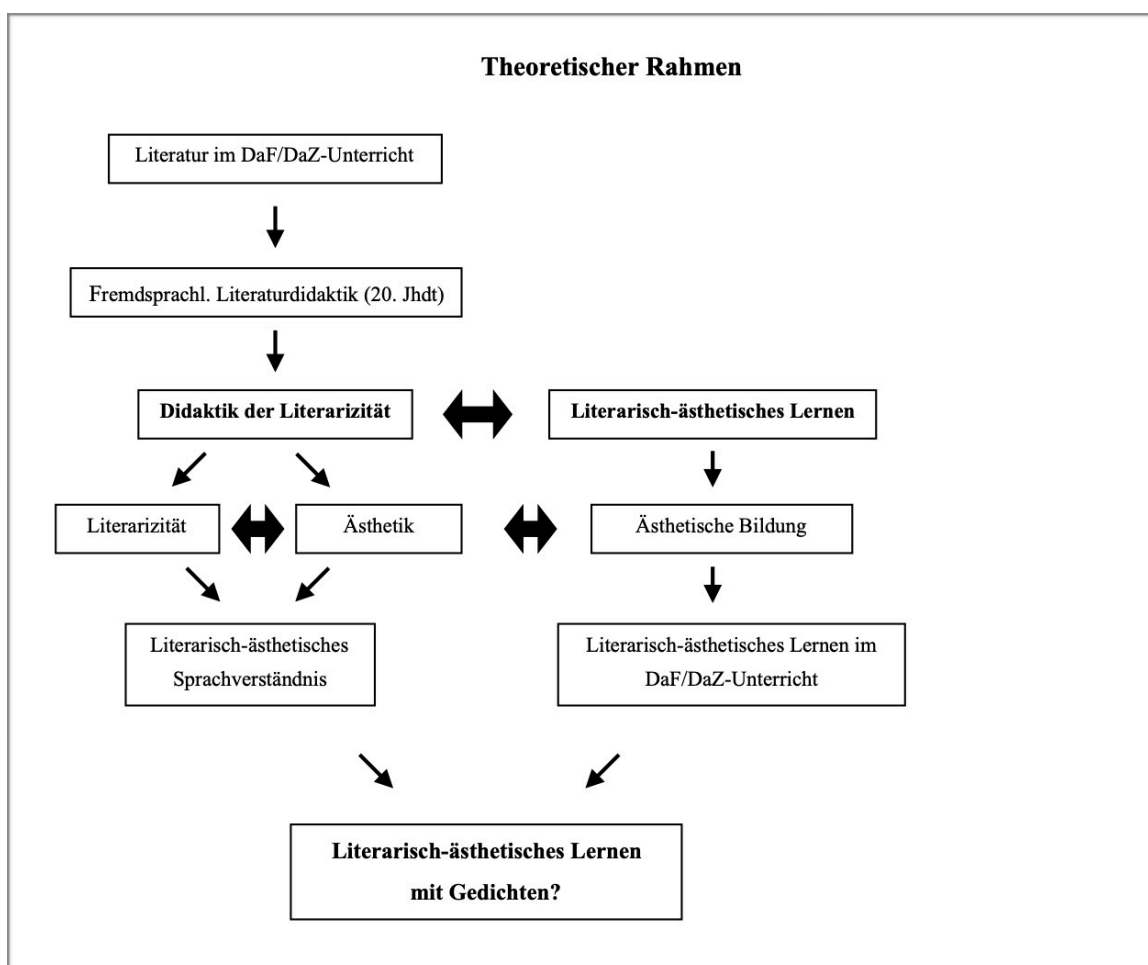


Abb. 3: Theoretischer Rahmen der Arbeit (© Magdalena Simmerer)

III. Methodisch-didaktischer Teil

Der methodisch-didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit gliedert sich in drei große Abschnitte: Zunächst wird versucht, die Gattung Lyrik sowie die Textsorte Gedicht näher zu definieren. Anschließend werden unterschiedliche Konzepte und Ansätze für die Vermittlung von Lyrik aus dem schulischen Deutschunterricht sowie aus dem DaF/DaZ-Kontext vorgestellt und Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gezogen. Im dritten Abschnitt wird untersucht, wie literarisch-ästhetisches Lernen im Unterrichtskontext gefördert werden kann.

3.1. Was ist Lyrik?

Die Lyrik wird im Allgemeinen wie auch im Unterrichtskontext als ‚schwierige‘ Gattung angesehen und von Lehrenden oftmals vermieden. So merken etwa Ulf Abraham und Matthis Kepser in ihrer *Literaturdidaktik Deutsch* (2009) an, dass es „selbst unter erfahrenen Lehrkräften [...] nicht wenige lyrikabstinente [gibt].“ (Abraham/Kepser 2009: 50) Wenn man im DaF/DaZ-Unterricht mit Gedichten arbeiten möchte, sollte man sich daher meines Erachtens zunächst einmal Gedanken darüber machen, was mit den Begriffen *Gedicht* und *Lyrik* eigentlich gemeint ist.

In unserem Alltagssprachgebrauch bezeichnet *Lyrik* zumeist eine literarische Gattung und *Gedicht* einen Text, der zu dieser Gattung gezählt wird, also einen *lyrischen Text*. Aber auch literarische Texte außerhalb der Gattung Lyrik werden manchmal als Gedichte bezeichnet, wenn sie nicht in Prosa verfasst sind. Auch das Adjektiv *lyrisch* wird immer wieder in Bezug auf Gegenstände oder Stimmungen außerhalb der Literatur verwendet. In diesem weiteren Sinne bedeutet *lyrisch* zumeist ‚stimmungsvoll‘ oder ‚gefühlbetont‘. Es stellt sich also die Frage, was heute unter den Begriffen *Lyrik*, *lyrisch* und *Gedicht* verstanden werden kann. Um diese Frage beantworten zu können, ist es laut dem Germanisten Dieter Burdorf unerlässlich, die Geschichte der Begriffe *Lyrik* und *Gedicht* näher zu betrachten. (vgl. Burdorf 2015: 1)

3.1.1. Begriffsgeschichte

Der Begriff *Lyrik* kommt vom griechischen *lyrikós*, der Adjektivbildung zu *lýra* (ein altgriechisches Zupfinstrument, Leier), die in etwa ‚zum Spiel der Lyra gehörig‘ bedeutet. Die Herkunft des Wortes weist also bereits auf die Nähe zwischen Lyrik und

Musik hin. (vgl. ebd.: 2) Schon in der Antike galt die Verbindung von Text und Musik als *lyrisch*. Auch im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit war die ‚Sangbarkeit‘ eines Textes das zentrale Merkmal lyrischer Texte. (vgl. Felsner et al. 2012: 13-15) Das Lied kann demzufolge als die Grundform der Lyrik angesehen werden. Ein einheitlicher Begriff der Lyrik, wie er für die Epik und Dramatik schon in der *Poetik* des Aristoteles (384-322 v. Chr.) zu finden ist, hat sich jedoch angesichts der vielfältigen lyrischen Formen erst im Laufe des 18. Jahrhunderts durchgesetzt. (vgl. Burdorf 2015: 2)

Das Wort *Gedicht* wiederum leitet sich aus dem althochdeutschen *tihton* (schreiben) ab und bezeichnete ursprünglich alles schriftlich Festgehaltene. In seinem 1624 erschienen *Buch von der Deutschen Poeterey* gebraucht der deutsche Dichter und Theoretiker Martin Opitz den Ausdruck *gedicht(e)* bereits eingeschränkter für alle Arten von Dichtung, die durchgängig Versdichtung sind. (vgl. ebd.)

Die Anfänge des Gattungsbegriffs *Lyrik* sind nach Burdorf im 18. Jahrhundert zu sehen. Mit dem Aufkommen eines neuen Verständnisses von Dichtung und Kunst wurden die verschiedenen Gedichtformen von einer Reihe von Theoretikern – im deutschen Sprachraum u. a. Johann Adolf Schlegel, Johann Gottfried Herder sowie der bereits weiter oben erwähnte Begründer der wissenschaftlichen Ästhetik, Alexander Gottlieb Baumgarten – zur Gattung Lyrik zusammengefasst. Die Lyrik wurde damit zu einer gleichberechtigten Gattung neben Epik und Dramatik aufgewertet. (vgl. ebd.: 3)

Sobald sich die Lyrik in Deutschland als einheitliche Gattung durchzusetzen begann, wurde sie mit der Vorstellung verknüpft, sie sei das ideale Medium für den unmittelbaren Gefühlsausdruck des Autors bzw. des ‚Genies‘. Im klassisch-romantischen Lyrik-Konzept, das in der Traditionslinie von Herder¹⁴ steht, wurde der Gattungsbegriff auf eine bestimmte Aussagenstruktur und bestimmte Inhalte eingeeengt. Die Lyrik wurde als unmittelbarer Ausdruck der Innerlichkeit bzw. der Subjektivität des Autors bzw. der Autorin gesehen, wobei das Lied nach wie vor als ihr Kernbereich galt. Dieses Lyrikverständnis prägte laut Burdorf weit über die Spätromantik hinaus fast die gesamte deutschsprachige Lyrik des 19. Jahrhunderts. (vgl. ebd.: 4-5)

In der Lyrik der Moderne, die in Frankreich mit Charles Baudelaires *Les fleurs du mal* (1857) ihren Anfang nahm, wurden nach und nach sämtlich Ansichten über das,

¹⁴ Der Dichter und Übersetzer Johann Gottfried Herder (1744-1803) sammelte Lieder aus verschiedenen Zeiten und Nationen und prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des ‚Volksliedes‘. Er versuchte, im Volkslied den Ursprung aller Poesie aufzuzeigen. Weiters ist bei ihm eine Tendenz zur Auflösung der Gattungen zu beobachten. (vgl. Burdorf 2015: 4)

was ein Gedicht ausmacht und was Lyrik ist, insbesondere die Orientierung an der Musik bzw. die ‚Sangbarkeit‘, in Frage gestellt. Auch die Versstruktur der Lyrik wurde durch neue Formen wie Lautgedichte und visuelle Poesie gesprengt. (vgl. ebd.: 5)

Wenn man heute über Lyrik sprechen will, hat man es daher laut Burdorf mit einer komplexen Problemlage zu tun: Zum einen gab es bis weit ins 18. Jahrhundert hinein vielfältige lyrische Ausdrucks- und Gebrauchsformen, für die seit der Antike kein einheitlicher Gattungsbegriff konzipiert worden war. Zum anderen wurde in der klassisch-romantischen Traditionslinie der Gattungsbegriff Lyrik kurz nach seinem Entstehen sofort wieder eingeengt – zumindest wurden liedartige Erlebnis- und Stimmungsgedichte als ‚eigentliche Lyrik‘ allen anderen Formen übergeordnet. Schließlich wurden in der modernen Lyrik alle bisher als verbindlich angesehenen ‚Minimalkriterien‘ von Lyrik, insbesondere ihre sprachliche Form, über den Haufen geworfen. (vgl. ebd.: 5-6)

3.1.2. Kriterien zur Lyrikdefinition

Angesichts der grundlegenden Veränderungen in der Lyrik und der Lyriktheorie versucht man in neueren gattungspoetischen Ansätzen, Merkmale zu definieren, die charakteristisch für jede Art von Lyrik sind. Dabei werden vor allem folgende Kriterien als typisch für Gedichte aufgezählt: Liedhaftigkeit, Kürze, Abweichung von der Alltagssprache und die Versform. Nach Burdorf sind die genannten Merkmale jedoch nicht unbedingt zur Abgrenzung der Lyrik von anderen Gattungen geeignet. So trifft etwa die Liedhaftigkeit bzw. das Verständnis vom Lied als Kern der Lyrik auf viele moderne Gedichte nicht zu. Eine brauchbare Lyrikdefinition sollte sich laut Burdorf jedoch gerade an aktuellen Formen von Lyrik bewähren. (vgl. Burdorf 2015: 6-7)

Das Kriterium der Kürze trifft zwar auf eine größere Anzahl von Gedichten zu, ist zugleich aber ein sehr schwammiges Merkmal. Kürze bedeutet in Bezug auf Lyrik nicht unbedingt eine kleine Anzahl sprachlicher Zeichen, sondern eher eine ‚Konzentriertheit des sprachlichen Ausdrucks‘ bzw. eine ‚konzise¹⁵ Sprache‘. Für Burdorf ist Kürze in diesem Sinne ein formales Kriterium, das tatsächlich auf viele der heute als Gedichte angesehenen Texte zutrifft und zugleich keine inhaltlichen, motivischen oder strukturellen Vorgaben macht. Gegen das Kriterium der Kürze spricht in seinen Augen

¹⁵ *Konzis* kommt von lateinisch *concisus* und bedeutet ‚kurz, gedrängt, auf das Wesentliche beschränkt‘. (vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/konzis>, 19.09.2019)

jedoch die Unschärfe des quantitativen wie auch des qualitativen Begriffs. ‚Kürze‘ bzw. ‚Konzisheit des sprachlichen Ausdrucks‘ ist nach Burdorf daher zwar ein Merkmal, das vielen Gedichten zukommt und bei der Analyse von Lyrik berücksichtigt werden sollte, als Kriterium zur Unterscheidung der Lyrik von anderen Gattungen ist es in seinen Augen jedoch nicht geeignet. (vgl. ebd.: 7-8)

Ein weiterer Versuch zur Klärung des Lyrikbegriffs sind differenztheoretische Ansätze, die mit dem Begriff der *Differenzqualität* arbeiten. Es handelt sich dabei um einen zentralen Begriff der Russischen Formalisten¹⁶. Die Theoretiker des Formalismus gehen davon aus, dass jedes (literarische) Kunstwerk von der empirischen Wirklichkeit, vom alltäglichen Sprachgebrauch und von durch literarische Traditionen vorgegebenen Normen auf je spezifische Weise abweicht. Für die Literatur ist die Abweichung von der Alltagssprache besonders kennzeichnend. Der bereits weiter oben erwähnte Strukturalist Roman Jakobson bezeichnet diesen Sachverhalt später als ‚Selbstreflexivität der poetischen Sprache‘ bzw. als das Hervortreten der ‚poetischen Funktion‘. Die poetische Funktion ist bei Jakobson jedoch grundsätzlich für alle literarischen Texte kennzeichnend und kann somit laut Burdorf nur bedingt zu einer gattungspoetischen Unterscheidung von Lyrik beitragen. (vgl. ebd.: 9)

Die Versstruktur der Lyrik ist damit für Burdorf „[d]as einzige eindeutig feststellbare Merkmal, das den größten Teil der heute als Gedichte bezeichneten Texte auszeichnet“ (ebd.: 10). Dieses Unterscheidungsmerkmal ist bereits sehr alt. Der präziseste Versuch einer Begriffsbestimmung auf der Basis des Verskriteriums stammt laut Burdorf vom Literaturwissenschaftler Dieter Lamping, der vorschlägt, das Gedicht als Versrede bzw. als ‚Rede in Versen‘ zu definieren, wobei eine ‚Rede‘ sowohl eine mündliche als auch eine schriftliche Äußerung sein kann. (vgl. ebd.) Burdorf fasst das Verskriterium nach Lamping folgendermaßen zusammen:

Man kann also festhalten, dass ein Gedicht einerseits eine mündliche Rede ist, die durch nicht dem Prosarhythmus folgende Pausen gegliedert ist; andererseits ist das Gedicht aber auch ein Text, der durch vom Prosasatzspiegel abweichende Zeilenbrechung gekennzeichnet ist. (ebd: 12)

¹⁶ Die literaturtheoretische Strömung des Russischen Formalismus (ca. 1915-1930) zeichnet sich durch die enge Kooperation von Linguisten und Literaturwissenschaftlern aus. Poesie und Literatur wurden als rein sprachliche Phänomene angesehen. Forschungsgegenstand der Russischen Formalisten waren daher nicht einzelne literarische Werke, sondern die poetische Sprache. Die Textbezogenheit und Werkanalysen der Formalisten zielten auf strukturelle Gesetzmäßigkeiten ab, die für die Literarizität von Texten verantwortlich gemacht wurden. Der Russische Formalismus war unter anderem für die Prager Schule prägend. (vgl. Nünning 2013: 668-670)

In Bezug auf die Versstruktur der Lyrik merkt Burdorf weiters an, dass der Begriff *Vers* und der etwas weiter gefasste Begriff *Zeile* hier synonym verwendet werden können: „Ebenso wie jedes Gedicht ein Text (oder eine Rede) ist, ist jeder Vers eine Zeile (aber nicht umgekehrt).“ (ebd.: 14) Einzelverse sind laut Burdorf jedoch kein Gedicht, da es keinen einzelnen isolierten Vers, sondern immer nur mindestens zwei Verse geben kann. Dieser Umstand lässt sich auch aus der ursprünglichen Wortbedeutung ableiten: *Vers* kommt von lateinisch *versus*, das Partizip Perfekt Passiv von *vertere* (kehren, wenden, drehen). (vgl. ebd.: 16)

[D]er *versus* ist also das Umgewandte, zunächst die gepflügte Furche und erst davon abgeleitet eine Reihe, eine Zeile oder ein Vers. Wie für die Furche das Umwenden des Pfluges am Ende des Ackers kennzeichnend ist, so für den Vers die Wendung vom Ende der einen zum Anfang der folgenden Zeile.(ebd.)

Neben der Versstruktur bedarf es laut Burdorf jedoch noch weiterer Kriterien zur Definition von Lyrik. So reicht etwa die Definition des Gedichts als Versrede allein nicht aus, um es von formal ähnlichen Formen wie dem Versepos oder dem Versdrama zu unterscheiden. (vgl. ebd.: 18) Aber was ist nun ein Gedicht bzw. was sind die typischen Merkmale eines Gedichts?

Burdorf geht in seiner Lyrikdefinition zunächst von einer ‚Minimaldefinition‘ von Gedicht aus. Jedes Gedicht verfügt demnach zumindest über die folgenden beiden Eigenschaften (vgl. ebd.: 21):

- Es ist eine mündliche oder schriftliche Rede in Versen.
- Es ist kein Rollenspiel, d. h. es ist nicht für eine szenische Aufführung verfasst.

Zu dieser Minimaldefinition eines Gedichts kommen nach Burdorf noch eine ganze Reihe von Eigenschaften hinzu, die auf einige oder sogar viele Gedichte zutreffen, aber nicht bei jedem Gedicht zu beobachten sind (vgl. ebd.):

- Grammatische Abweichungen von der Alltagssprache, die über die Versform hinausgehen, wie z. B. Reim und Metrum; klangliche Besonderheiten (Lautmalerei); Verformungen der Wortgestalt, unübliche Wortstellung etc.
- Die relative Kürze des Textes und die Konzentriertheit des sprachlichen Ausdrucks.
- Die Selbstreflexivität des Textes und der in ihm gebrauchten sprachlichen Zeichen; die Thematisierung der Dichtkunst im Gedicht selbst.
- Eine unvermittelte, strukturell einfache Redesituation; die Nähe des / der im Gedicht Sprechenden zum / zur Autor_in selbst.

- Die unmittelbare Ansprache der Leser_innen; die Direktheit der literarischen Kommunikation; eine strukturelle Dominanz der Personalpronomina.
- Ein verdichteter, durch Wiederholungen (Leitmotive) und gezielte Variation gekennzeichnete Wortgebrauch; eine hohe Relevanz der Bildlichkeit (Metapher, Allegorie, Symbol).
- Die Sangbarkeit des Textes, der liedartige Charakter, die Nähe zur Musik.

Die Liste dieser akzidentellen (nicht notwendigen) Merkmale ließe sich laut Burdorf noch verlängern und weiter ausdifferenzieren. Wichtig ist jedenfalls, dass sie nicht für sich alleine stehen, sondern mit den beiden genannten notwendigen Merkmalen verknüpft werden müssen. (vgl. ebd.)

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der soeben dargestellten Lyrikdefinition nach Burdorf. Alle Gedichte, auf die im Rahmen der Arbeit Bezug genommen wird, erfüllen zumindest die von Burdorf genannte ‚Minimaldefinition‘ eines Gedichts.

Zusammenfassend schlägt Burdorf folgende Verwendung der Begriffe *Lyrik*, *Gedicht* und *lyrisch* vor: Der Begriff *Lyrik* bezeichnet die Gattung, die alle Gedichte umfasst. Die Eigenschaft *lyrisch* meint in der Folge die Zugehörigkeit eines Textes oder einer mündlichen Rede zu dieser Gattung. Nach diesem Verständnis sind alle Gedichte lyrisch. (vgl. ebd.: 20)

Die Definition und Abgrenzung der Gattung Lyrik von anderen literarischen Gattungen bildet meines Erachtens eine wichtige Grundlage für die Vermittlung von Lyrik im DaF/Z-Unterricht wie auch im Sprachunterricht im Allgemeinen. Im nächsten Abschnitt werden verschiedene didaktische Ansätze zur Vermittlung von Lyrik im Sprachunterricht vorgestellt.

3.2. Konzepte und Ansätze der Lyrikdidaktik

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen für die Vermittlung von Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht genutzt werden können.

Einige gute Anregungen für die didaktische Aufbereitung von Gedichten liefert der schulische Deutschunterricht. Daher soll der Blick zunächst auf den Umgang mit Gedichten im schulischen Kontext gerichtet werden. In einem ersten Punkt werden Verfahren zur Lyrikvermittlung in heterogenen Lerngruppen von Petra Anders vorgestellt. Als Nächstes werden verschiedene Arbeitsweisen für die Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht nach Koppensteiner und Schwarz vorgestellt. Im dritten Punkt wird schließlich die literarische Spracharbeit mit Gedichten nach Dobstadt und Riedner erläutert. Am Ende des Abschnitts werden die vorgestellten Herangehensweisen noch einmal zusammengefasst und miteinander verglichen.

3.2.1. Lyrikvermittlung in heterogenen Lerngruppen (Petra Anders)

In Bezug auf die Lyrikdidaktik im schulischen Deutschunterricht ist insbesondere die Publikation *Lyrische Texte im Deutschunterricht* (2013) der Literatur- und Mediendidaktikerin Petra Anders hervorzuheben. Die Autorin wählt in ihrer Arbeit einen multimedialen Zugang zu Lyrik und plädiert für einen stärker kulturwissenschaftlich ausgerichteten schulischen Deutschunterricht, der „in Gedichten nicht nur das [sieht], was sie aussagen (sollen), sondern [...] Literatur auch als Handlung und Ereignis wahr[nimmt].“ (Anders 2013: 9)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind in Anders' Publikation vor allem die praxisorientierten Hinweise für den Umgang mit Gedichten in sprachlich heterogenen Lerngruppen von Interesse. Die Autorin unterscheidet folgende Verfahren der Lyrikvermittlung:

- 1) Gedichte auswählen
- 2) Gedichte lesen
- 3) Gedichte vorlesen und vortragen
- 4) Gedichte anhören
- 5) Über Deutungen von Gedichten sprechen
- 6) Eigene lyrische Texte schreiben
- 7) Mit Lyrikübersetzungen arbeiten

8) Lyrische Texte multimedial analysieren und gestalten

In Bezug auf die Arbeit mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht sind meines Erachtens vor allem die Punkte 1-4 relevant. Diese Punkte werden im Folgenden genauer erläutert. Der Fokus liegt hier vor allem auf der Frage, wie in sprachlich heterogenen Lerngruppen mit Lyrik gearbeitet werden kann.

1) Gedichte auswählen

Im Vorfeld des Lyrikunterrichts stellt sich für Anders zunächst die Frage, wie Lehrkräfte passende Gedichte auswählen können. Für die Arbeit in sprachlich heterogenen Lerngruppen sind laut der Autorin folgende Kriterien bei der Gedichtauswahl relevant: Es sollten bevorzugt Gedichte mit Wiederholungsstrukturen verwendet werden; weiters bieten sich kumulative Texte an, wo in jeder Strophe Elemente aufgegriffen werden und einen Plot oder Zusammenhang bilden. Inhaltlich eignen sich laut Anders vor allem Texte, die globale, international bekannte und tradierte ‚große Themen‘ aufgreifen, wie zum Beispiel Gerechtigkeit oder ‚der Sieg des Guten über das Böse‘, da sich hier alle Lernenden einbringen können. (vgl. ebd.: 97)

Anders betont darüber hinaus, dass Lehrende Gedichte anbieten sollten, die *entweder* inhaltlich *oder* sprachlich-stilistisch herausfordernd sind – der Text sollte aber nicht auf beiden Ebenen unzugänglich sein. Nicht eingesetzt werden sollten nach Ansicht der Autorin Texte, welche die Lernenden inhaltlich unterfordern, da ein Wort oder Satz in der Regel schneller erschlossen wird, wenn die Lernenden sich wirklich für Bedeutung und Funktion einer Textstelle interessieren. (vgl. ebd.)

2) Gedichte lesen

Viele Menschen kommen bereits im Kleinkindalter mit lyrischen Texten in Kontakt. (z. B. in Form von Sprachspielen, Kinderreimen und Kindergedichten) Dennoch bereitet das Lesen von Gedichten vielen Lernenden Schwierigkeiten. Dieser Umstand lässt sich laut Anders daraus erklären, dass beim Lesen verschiedene Ebenen zusammenspielen. Im Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008) werden drei Ebenen unterschieden, die beim Lesen wichtig sind: die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene. Nach Anders können sich beim Lesen von Gedichten für die Lernenden besonders auf der Prozessebene Schwierigkeiten ergeben, da lyrische Texte oftmals

kurz, sprachlich überstrukturiert und mit mehrdeutigen Bildern angereichert sind. Das Nicht-Verstehen kann also beispielsweise daran liegen, dass Lernende auf der Wort- und Satzebene stecken bleiben oder mit der Textsorte noch nicht vertraut sind und somit die Makro- und Superstrukturen des Textes nicht durchschauen. (vgl. ebd.: 100-101)

Anders führt weiters aus, dass sich eine kohärente Inhaltsorganisation zumeist positiv auf eine reibungslose Textrezeption auswirkt. Kohärenzlücken gehören jedoch zum Wesen eines Gedichts. Laut Anders sollten Lernende ein Gedicht daher zunächst überfliegen, um sich einen Überblick zu verschaffen und erst danach einzelne Passagen intensiver lesen. (vgl. ebd.: 101) Die Autorin führt darüber hinaus folgende Methoden an, die das Lesen lyrischer Texte für sprachlich schwächere Lernende vereinfachen können:

- Visualisierungen anschauen und mit eigenen Vorstellungen vergleichen:

Die visuelle Umsetzung eines Gedichts als Bilderfolge oder Filmclip kann laut Anders als audiovisuelle Lese- und Interpretationshilfe dienen. (vgl. ebd.: 103)

- Lesegewohnheiten mit lyrischen Sprachexperimenten kontrastieren:

Um Lernende für die poetische Sprache zu sensibilisieren, bietet es sich laut Anders an, mit Lückentexten zu arbeiten, in denen sie Gedichte unvollständig präsentiert bekommen und die von ihnen erwarteten Wörter eintragen. (vgl. ebd.)

- Mit Polyvalenz umgehen:

Der Umgang mit Mehrdeutigkeit sollte nach Anders schon im Bereich der Mündlichkeit in der frühkindlichen Bildung und im ersten Leseunterricht sowie grundsätzlich bei jedem Unterrichtsgespräch über Literatur geübt werden. (vgl. ebd.)

- Abstrakte Gedankengänge erschließen:

Bei sehr abstrakten oder komplexen Gedichten sollte man laut Anders beispielorientiert unterrichten, d. h. mit den Lernenden gemeinsam möglichst konkrete Kontexte finden, in denen das Gedicht bzw. dessen Textstellen relevant sein könnten. (vgl. ebd.: 104)

- Konventionalisierte Textstrukturen erkennen:

Sinnverstehendes Lesen wird laut Anders vor allem dann gefördert, wenn Lernende Orientierungswissen über lyrische Formen erhalten, da ihnen dann bewusst wird, dass der Aufbau in Verse, Zeilensprünge und Strophen das Gedicht und somit auch das Lesen strukturiert und Sinnabschnitte schafft. (vgl. ebd.)

- Gedichte anmoderieren:

Für ein sinnorientiertes Lesen ist es nach Anders auch wichtig, dass neue Textinformationen mit dem Vorwissen der Lernenden verknüpft werden. Anregungen für gelungene *advance organizers*¹⁷ zu literarischen Texten kann man sich laut Anders beispielsweise aus dem Format des Poetry Slam holen. (vgl. ebd.: 104-105)

3) Gedichte vorlesen und vortragen

Nach Anders kann durch den Umgang mit lyrischen Texten besonders gut das Sprechen vor Publikum gefördert werden. Auf dem Weg vom Vorlesen zum Vortragen müssen die Lernenden jedoch zunächst verschiedene Teilschritte bewältigen: lautes Lesen von Wörtern und Sätzen, deutendes Vorlesen sowie szenisches Vortragen und Inszenieren. (vgl. ebd.: 106)

Beim Vorlesen liest ein Sprecher oder eine Sprecherin einem Publikum ein selbst verfasstes Gedicht oder einen aus einer Gedichtsammlung ausgewählten Text vor. Eine wichtige Voraussetzung für gutes Vorlesen ist nach Anders die Fähigkeit, flüssig lesen zu können. Zum Trainieren der Leseflüssigkeit anhand von Gedichten schlägt Anders vor, mit den Lernenden Rezitationen professioneller Sprecher_innen oder der Autor_innen selbst als Anregung zu hören. Die Lernenden können diese Sprechweisen dann imitieren und / oder beim Vorlesen eine eigene, neue Lesart entwickeln. Eine andere Möglichkeit die Leseflüssigkeit zu fördern, ist laut Anders das direkte Mitlesen von Hörbüchern. Der Sprecher bzw. die Sprecherin dient hier als Lesemodell. (vgl. ebd.: 107-108)

Nach dem Vorlesen ist der Vortrag der nächste, schwierigere Schritt: Beim Vortragen führen die Lernenden mithilfe ihres Körpers einen lyrischen Text aus dem Gedächtnis heraus auf. Hier sollten daher laut Anders gezielt Gedichte gewählt werden, die ‚Sprechtexte‘ sind und sich für das Vortragen eignen. (vgl. ebd.: 109)

Zur Vortragsvorbereitung gehört neben der Einübung und Verinnerlichung der ‚Performance‘, auch das Auswendiglernen und Memorieren des Textes, das für viele Lernende eine Herausforderung darstellt. Hier kann es laut Anders hilfreich sein, Rap-Versionen von Balladen oder älteren lyrischen Texten anzuhören, da der Rhythmus die

¹⁷ kurze Einführungen, die eine erste inhaltliche Orientierung bieten

Lernenden beim Auswendiglernen unterstützen kann. Ein Modell bzw. eine Anregung für eigene Vorträge können auch Slam-Poeten sein, die ihre Texte meist frei und ausdrucksstark präsentieren. (vgl. ebd.: 110-111)

4) Gedichte anhören

Hören und Zuhören sind für Anders sprachliche Basiskompetenzen, die im Unterrichtskontext meist zu kurz kommen. Gerade lyrische Texte können ihrer Ansicht nach sehr gut die Hörkompetenz der Lernenden fördern – und zwar einerseits durch das Lauschen, Horchen, Zuhören von mündlichen Inszenierungen und andererseits durch das sogenannte ‚Hörerleben‘. (vgl. ebd.: 112)

Laut Anders bietet das bloße Hören eines Gedichts einige Vorteile: Beim Hören kann man sich nicht auf jedes Wort konzentrieren, sondern man schnappt zumeist nur einzelne Wörter auf – bei jedem Zuhören kann dadurch etwas Neues entstehen. Vorstellungen und Assoziationen zu einem Text sind beim bloßen Zuhören freier; so kann das Gedicht fast zu einem inneren Film werden. (ebd.)

In ihrem Buch führt Anders zunächst verschiedene Übungen zum Lauschen und Horchen an: Das Wahrnehmen von Geräuschen außerhalb des Unterrichtsraumes, das Entschlüsseln unbekannter akustischer Signale durch genaues Horchen, sowie das Hören von Tierlauten oder anderen Natur- und Stadtgeräuschen per CD. Für diese Hörübungen sind laut Anders Ruhe und Konzentration sehr wichtig. Im Anschluss an das Hören sollen die Lernenden ihre Höreindrücke in eigenen Worten beschreiben. Optional können sie auch aus dem Gehörten ein Gedicht entwickeln, das nur aus Lauten besteht. (vgl. ebd.)

Beim Zuhören von mündlichen Inszenierungen geht es laut Anders vor allem um das verstehende Zuhören. Die Autorin betont, dass es sich hier um eine Rezeptionsleistung mit hohem Anforderungsniveau handelt:

Der Schüler soll wesentliche Aussagen, aber auch ästhetische Dimensionen aus gesprochenen Texten verstehen, sichern und gegebenenfalls wiedergeben bzw. beschreiben können. Zuhören heißt Eintauchen in Gefühle und Situationen, die ein Sprecher beschreibt. (ebd.: 113)

Genaues Zuhören ist Anders zufolge am besten dann möglich, wenn die Lernenden Gedichtvorträge zunächst ohne Textblatt anhören und erste Höreindrücke schriftlich oder mündlich mitteilen. Danach kann der Vortrag noch einmal mit dem Textblatt angehört und Text und Vortrag aufeinander bezogen werden. (vgl. ebd.)

Anders weist weiters darauf hin, dass der Einsatz von audiovisuellen Medien beim Zuhören nur bedingt hilfreich ist: Auf den ersten Blick werden die Lernenden zwar entlastet, da sie zeitgleich zum Vortrag Bilder sehen, die die Wahrnehmung zusätzlich lenken. Andererseits werden die Analyseebenen beim gleichzeitigen Betrachten von Bildern und Zuhören von Vorträgen noch komplexer.

Die Autorin schlägt daher folgende Progression vor: erst hören, dann lesen, dann Text und Hörversion zugleich erleben und zum Schluss ein Video zu Text und Bild sehen. Diese Vorgehensweise bietet sich ihrer Ansicht nach besonders dann an, wenn ein Gedicht als Schrifttext, Hörversion und Poesiefilm oder Performance-Video online verfügbar ist. (vgl. ebd.)

Auch das ästhetische ‚Hör-Erleben‘, bei dem Lernende das Anhören von Lyrik einfach genießen, ist laut Anders eine Fähigkeit, die im Unterricht ausgebaut werden sollte, da es die Freude an und über literarische Texte fördert und langfristig motivieren kann. (vgl. ebd. 113-114)

Aus Anders' Publikation können meines Erachtens einige grundlegende Schlüsse für die Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht gezogen werden. Folgende Punkte sind im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders hervorzuheben:

- Für die Bearbeitung im Unterricht sollten Gedichte gewählt werden, die international bekannte und tradierte Themen behandeln; ein Text sollte *entweder* inhaltlich *oder* sprachlich-stilistisch herausfordernd sein.
- Das Lesen von Gedichten kann durch verschiedene Methoden erleichtert werden; unter anderem können Visualisierungen als Lese- und Interpretationshilfe eingesetzt werden.
- Das Vorlesen und Vortragen von Gedichten eignet sich besonders zu Förderung der mündlichen Fertigkeiten; die Verbindung von Rhythmus und Sprache ist hier besonders wichtig.
- Übungen zum Lauschen und Horchen können auf das Zuhören von mündlichen Gedicht-Inszenierungen vorbereiten; auch hier können audiovisuelle Medien zum Einsatz kommen.

Die untenstehende Tabelle fasst noch einmal zusammen, welche Aspekte nach Anders für die Lyrikdidaktik in heterogenen Lerngruppen relevant sind.

Lyrikvermittlung in heterogenen Lerngruppen (Petra Anders)

Verfahren der Lyrikvermittlung	Methodisch-didaktische Hinweise
Gedichte auswählen	- Gedichte mit Wiederholungsstrukturen - kumulative Texte - globale, international bekannte und tradierte Themen - Gedichte sollten <i>entweder</i> inhaltlich <i>oder</i> sprachlich-stilistisch herausfordernd sein
Gedichte lesen	- Visualisierungen anschauen und mit eigenen Vorstellungen vergleichen - Lesegewohnheiten mit lyrischen Sprachexperimenten kontrastieren - Mit Polyvalenz umgehen - Abstrakte Gedankengänge erschließen - Konventionalisierte Textstrukturen erkennen - Gedichte anmoderieren
Gedichte vorlesen und vortragen	- Vorlesen von Gedichten: Rezitationen professioneller Sprecher_innen oder der Autor_innen als Anregung hören; - Vortragen von Gedichten: Texte wählen, die sich für das Vortragen eignen; Rhythmus kann beim Auswendiglernen und Memorieren unterstützen; Slam-Poeten als Anregung für eigene Vorträge;
Gedichte anhören	- Übungen zum Lauschen und Horchen: Wahrnehmen von Geräuschen, Entschlüsseln unbekannter akustischer Signale, Hören von Tierlauten oder anderen Natur- und Stadtgeräuschen; Höreindrücke in eigenen Worten beschreiben; Laut-Gedichte verfassen; - Zuhören von mündlichen Inszenierungen: Gedichtvorträge zunächst ohne Textblatt anhören und erste Höreindrücke schriftlich oder mündlich mitteilen; danach wiederholtes Anhören des Vortrags mit Textblatt; - Progression, wenn auch audiovisuelle Medien zum Einsatz kommen: das Gedicht zuerst hören, dann lesen, dann Text und Hörversion zugleich erleben und zum Schluss ein Video zu Text und Bild sehen; - Ästhetisches Hör-Erleben: Lernende können das Anhören von Lyrik einfach genießen;

3.2.2. Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht (Koppensteiner und Schwarz)

Weitere methodisch-didaktische Anregungen zur Arbeit mit Lyrik bietet die Einführung *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* (2012) von Jürgen Koppensteiner und Eveline Schwarz. Das Buch gliedert sich in einen theoretischen Teil und einen praktischen Teil, der unter anderem ein eigenes Unterkapitel zu Gedichten beinhaltet.

Bei der Arbeit mit literarischen Texten lassen sich nach Koppensteiner und Schwarz grob vier Phasen unterscheiden, die allerdings nicht immer klar voneinander zu trennen sind: Vorbereitungsphase, Präsentation, Textarbeit und Erweiterung. Die Autor_innen weisen aber auch darauf hin, dass es für den Umgang mit Literatur keinen

zwingenden methodischen Ablauf gibt. Die Arbeitsschrittfolge nach Koppensteiner und Schwarz ist daher als Vorschlag zu verstehen und stellt kein starres Schema dar. (vgl. Koppensteiner/Schwarz 2012: 59-60) Die Autor_innen beschreiben die vier Phasen in der Arbeit mit Literatur folgendermaßen:

1) Vorbereitungsphase:

In dieser Phase wird das Thema des Textes eingeführt, eventuelle sprachliche Besonderheiten werden vorentlastet und gegebenenfalls Sachinformationen gegeben. In der Vorbereitungsphase sollen nach Koppensteiner und Schwarz vor allem verständnisaktivierende Aktivitäten durchgeführt werden, die neugierig auf den Text machen.

Der Einsatz von *advance organizers* (siehe auch Anders 2013: 104) sollte nach Ansicht der Autor_innen immer gut überlegt werden, da der Deutungsprozess des Textes dadurch beeinflusst werden kann. Auch der Leseerfolg und das Lesevergnügen werden laut Koppensteiner und Schwarz von der Phase der Vorentlastung stark mitbestimmt. Kreativität, Fantasie und Abwechslung spielen daher in dieser ‚Vorphase des Lesens‘ eine wichtige Rolle. (vgl. ebd.: 60-61)

2) Präsentation:

In der Präsentationsphase lesen, hören oder sehen die Lernenden den Text und gewinnen einen ersten Eindruck. Koppensteiner und Schwarz betonen, dass bei der Präsentation Abwechslung besonders wichtig ist – nicht jeder Text kann und soll auf die gleiche Weise präsentiert werden. Bei längeren Texten sollte sich die Textpräsentation auf einen Abschnitt oder ein Kapitel beschränken. Bei kürzeren Texten wie Gedichten kann der ganze Text präsentiert werden. (vgl. ebd.: 60-61)

3) Textarbeit:

Der Begriff der Textarbeit wird bei Koppensteiner und Schwarz sehr weit gefasst. Er schließt unter anderem die Textrezeption und Ermittlung der Bedeutung(en) eines Textes sowie Textapplikation mit ein. In der Phase der Textarbeit können beispielsweise Gespräche in der Gruppe oder im Plenum stattfinden, oder die Lernenden werden zu eigenen Gestaltungsversuchen, Umformungen etc. angeleitet. (vgl. ebd.: 60)

Vor der Textarbeit sollte ein Text in mehreren Schritten gelesen werden – von einem ersten, globalen Lesen hin zu einem genaueren Lesen. Den letzten Schritt stellt das detaillierte Lesen dar, bei dem die Sprach- und Interpretationsarbeit stattfindet und sich die Lernenden intensiv mit den sprachlichen Besonderheiten eines Textes auseinandersetzen. (vgl. ebd.: 61-64)

4) Erweiterung:

Laut Koppensteiner und Schwarz eignen sich viele literarische Texte für Ergänzungen und / oder Erweiterungen. In der Erweiterungsphase können zum Beispiel landeskundliche Aspekte eines Textes behandelt werden. Aber auch Vergleiche mit anderen thematisch oder formal verwandten Texten bieten sich in dieser Phase an. (vgl. ebd.: 60)

Für die Phase der Erweiterung eignen sich nach Koppensteiner und Schwarz weiters kreativ-produktive Aufgabenstellungen, wie zum Beispiel Transformationsaufgaben, in denen der literarische Text in eine nicht-literarische Textsorte überführt wird. Aufgaben, die zu einem Perspektivenwechsel anregen, können ebenfalls in der Erweiterungsphase durchgeführt werden. (vgl. ebd.: 65-66)

Die oben dargestellte Arbeitsschrittfolge nach Koppensteiner und Schwarz soll nun in Bezug auf die Arbeit mit Gedichten untersucht werden. Im praktischen Teil ihres Buches entwickeln die Autor_innen mehrere Beispieldidaktisierungen zu lyrischen Texten für unterschiedliche Niveaustufen (A2-C1). Diese sind als Anregung zu verstehen, wie die Arbeit mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht aufgebaut und gestaltet werden kann.

Im Vorfeld der Didaktisierungen betonen die Autor_innen, dass die methodisch-didaktische Vorgehensweise bei der Arbeit mit Gedichten stark von den Lernzielen und vom jeweiligen Sprachniveau der Lernenden abhängt. (vgl. ebd.: 126) Folgende Verfahren der Lyrikvermittlung werden bei Koppensteiner und Schwarz jeweils anhand einer Beispieldidaktisierung erläutert (vgl. ebd.: 127-136):

1. Ein Gedicht umformen (Günter Kunert: *Auf der Schwelle des Hauses*; Niveau A2)
2. Variation eines Musters (Bertolt Brecht: *Vergnügungen*; Niveau A2/B1)

3. Ein Gedicht zerschneiden und wieder zusammensetzen (Ingeborg Bachmann: *Reklame*; Niveau C1)
4. Entflechten zweier miteinander vermischter Gedichte (Joachim Ringelnatz: *Die Ameisen* / James Krüss: *Ameisenkinder*; Niveau B1)
5. Zwei Gedichthälften (Christine Busta: *Was der Morgenwind erzählt*; Niveau C1)
6. Lückenhafte Gedichte (Vera Ferra-Mikura: *Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam*; Niveau A2)

Die Originalgedichte zu den Didaktisierungsvorschlägen bei Koppensteiner und Schwarz können im Anhang der vorliegenden Arbeit nachgelesen werden. (siehe Anhang, A 1.1.-A 1.6.) Im Folgenden wird der Ablauf der Didaktisierungen bei Koppensteiner und Schwarz genauer erläutert. Der Fokus liegt dabei auf dem Unterrichtsaufbau sowie auf den verschiedenen Aktivitäten und Aufgabenformaten, die bei Koppensteiner und Schwarz für die Arbeit mit Lyrik vorgeschlagen werden.

Die weiter oben vorgestellte Arbeitsschrittfolge für den Umgang mit Literatur wird in den ersten drei Didaktisierungen großteils eingehalten. Zum Einstieg in die Arbeit mit den Gedichten gibt es jeweils eine Vorbereitungsphase, danach folgt die Textpräsentation und gegebenenfalls eine Textarbeits- und Erweiterungsphase. Zur Vorentlastung der Gedichte kommen folgende Aktivitäten bzw. Aufgabenformate zum Einsatz:

- Assoziationen zu einem Bildimpuls sammeln;
- Satzanfänge aus dem Gedicht ergänzen;
- Ideen zu einer Überschrift sammeln;
- Mind-Map zum Thema des Gedichts / einem Wort aus dem Gedicht.

Die Textpräsentation erfolgt jeweils auf unterschiedliche Art und Weise. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist in der Präsentationsphase Abwechslung wichtig. Wie ein Gedicht präsentiert wird, ist einerseits abhängig von seiner sprachlichen Form und dem Inhalt, aber auch das angestrebte Lernziel sowie das Sprachniveau der Lernenden spielen eine Rolle. Koppensteiner und Schwarz wählen bei den ersten drei Verfahren folgende Präsentationsformen:

- Das Gedicht wird in Prosaanordnung ausgegeben und die Lernenden sollen es in Versen anordnen; anschließend werden die verschiedenen Versionen im Plenum präsentiert und mit dem Originaltext verglichen.

- Das Gedicht wird zuerst von der Lehrperson laut vorgelesen und anschließend von den Lernenden still gelesen.
- Das Gedicht wird in die einzelnen Zeilen zerschnitten und die Lernenden versuchen, diese in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Anschließend werden die verschiedenen Lösungen im Plenum verglichen und das Originalgedicht wird gelesen.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Gedicht gibt es in den ersten drei Didaktisierungen jeweils eine Schreibaufgabe, in der die Lernenden eigene Texte verfassen sollen. Diese Produktionsaufgaben (bei Koppensteiner und Schwarz als ‚Schreibaufgaben‘ bezeichnet) können meines Erachtens der Textarbeitsphase zugeordnet werden. Durch eigene Gestaltungsversuche bzw. Umformungen des Originaltextes setzen sich die Lernenden intensiv mit dem Text auseinander.

Eine zusätzliche Aufgabe zur Textarbeit gibt es bei Koppensteiner und Schwarz nur im zweiten Didaktisierungsvorschlag zu Bertolt Brechts Gedicht *Vergnügungen* (Niveau A2/B1): Die Lernenden sollen bestimmte Textstellen farbig markieren (Dinge, die ihnen auch Vergnügen bereiten; Dinge, die ihnen kein Vergnügen bereiten; Wörter, die sie nicht verstehen) und anschließend mit Hilfe der Farbmarkierungen ihren eigenen Zugang zum Text formulieren. (vgl. ebd.: 128-129)

Eine Erweiterungsphase wird nur in der ersten Didaktisierung zu Günter Kunerts Gedicht *Auf der Schwelle des Hauses* (Niveau A2) vorgeschlagen: Die Lernenden sollen am Ende der Unterrichtssequenz den Originaltext so verändern, dass er ihre eigenen Erfahrungen spiegelt (anderer Ort, andere Situation, etc.). (vgl. ebd.: 127-128) Diese Aufgabenstellung lässt sich meines Erachtens sowohl der Textarbeits- als auch der Erweiterungsphase zuordnen.

Bei den Verfahren *Entflechten zweier miteinander vermischter Gedichte*, *Zwei Gedichthälften* und *Lückenhafte Gedichte (Leerstellen)* gestaltet sich der Aufbau der Didaktisierungen etwas anders. In allen drei Didaktisierungsvorschlägen wird die Phase der Vorentlastung übersprungen und der Einstieg erfolgt direkt durch die Präsentation des Gedichts bzw. der Gedichte. Auch von einer Phase der Erweiterung wird bei allen drei Verfahren abgesehen. Nachfolgend wird der didaktische Ablauf genauer erläutert.

Für das *Entflechten zweier miteinander vermischter Gedichte* (Niveau B1) werden bei Koppensteiner und Schwarz zwei thematisch ähnliche Gedichte gewählt: *Die Ameisen* von Joachim Ringelnatz und *Ameisenkinder* von James Krüss. Die Verse der beiden

Gedichte werden vermischte auf einem Arbeitsblatt präsentiert (vgl. ebd.: 132). Die Gedicht-Titel sind auf dem Arbeitsblatt angegeben. Die Lernenden sollen die Verse zunächst lesen und dann den Titeln zuzuordnen. Anschließend sollen sie ‚ihre‘ Gedichtversionen üben und im Plenum vortragen. (vgl. ebd.: 131-132)

Bei diesem Verfahren überschneiden sich Präsentations- und Textarbeitsphase. Durch die vermischte Präsentation der Gedichtzeilen müssen die Lernenden zunächst Vers für Vers lesen und sich sowohl mit der formalen als auch mit der inhaltlichen Ebene auseinandersetzen, um sie anschließend einem der beiden Gedichte zuordnen zu können. Auch das laute Lesen und anschließende Vortragen der Gedichtversionen erfordert eine intensive Textarbeit von den Lernenden. Das vorgestellte Verfahren legt also den Fokus sehr stark auf die Textarbeit und setzt ein fortgeschrittenes Sprachniveau sowie ein hohes Maß an Lernendenautonomie voraus. Auf die Phasen der Vorentlastung und der Erweiterung wird in diesem Didaktisierungsvorschlag vollständig verzichtet.

Für das Verfahren *Zwei Gedichthälften* sollte laut Koppensteiner und Schwarz ein relativ kurzes Gedicht (10-16 Zeilen) gewählt werden, dessen Zeilen möglichst die gleiche Länge aufweisen. In der Beispieldidaktisierung (Niveau C1) wird das Gedicht *Was der Morgenwind erzählt* von Christine Busta bearbeitet. Jede Gedichtzeile wird in zwei Hälften geteilt, die auf einem Arbeitsblatt jeweils versetzt in zwei Spalten angeordnet werden. (vgl. ebd.: 133)

Koppensteiner und Schwarz schlagen für dieses Verfahren folgende Arbeitsschritte vor: Die Lehrperson liest zunächst das komplette Gedicht vor. Die Lernenden haben dabei noch keinen Text vor sich und sollen auch keine Notizen machen. Bei Bedarf kann der Text mehrmals vorgelesen werden. Anschließend soll das Gedicht in Gruppenarbeit anhand der Gedichthälften rekonstruiert werden. Am Ende werden die verschiedenen Textversionen im Plenum verglichen. (vgl. ebd.: 133-134)

Wie man sieht, gibt es auch bei diesem Verfahren keine Vorbereitungsphase, sondern der Einstieg erfolgt direkt mit der Textpräsentation durch die Lehrperson. Auf die Präsentationsphase folgt eine Phase der intensiven Textarbeit, in der die Lernenden in der Gruppe Bedeutungen verhandeln und sich gemeinsam auf eine Gedichtversion einigen müssen. Das Verfahren legt den Fokus ebenfalls stark auf die Textarbeit und ist eher für höhere Niveaustufen gedacht.

Für das Verfahren *Lückenhafte Gedichte* (Niveau A2) wählen Koppensteiner und Schwarz das Gedicht *Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam* von Vera

Ferra-Mikura, das mit einfachen Paarreimen arbeitet. Die Lernenden bekommen das lückenhafte Gedicht auf einem Arbeitsblatt und sollen die fehlenden Geburtstagsgeschenke mit eigenen Ideen ergänzen. Anschließend werden die Versionen der Lernenden mit dem Originaltext verglichen. (vgl. ebd.: 134-135).

Die Arbeit mit Leerstellen eignet sich laut Koppensteiner und Schwarz für verschiedene Lernziele, wie zum Beispiel das Reimschema erkennen, Ausdrucksmöglichkeiten abwägen oder die Struktur eines Gedichts durchschauen. Das Verfahren kann je nach Sprachniveau auch stärker gesteuert werden, indem zum Beispiel eine Auswahl an passenden Wörtern vorgegeben wird oder die Reimwörter in einem Silbenrätsel gesucht werden müssen. (vgl. ebd.: 135-136)

Auch in dieser Didaktisierung wird auf eine Vorentlastung verzichtet und der Text direkt präsentiert. Durch die unvollständige Präsentation des Gedichts werden die Lernenden schon beim ersten Lesen zu einer intensiven Textarbeit angeregt, da sie die Leerstellen ergänzen müssen. Auch bei diesem Verfahren sind also Präsentation und Textarbeit nicht eindeutig voneinander zu trennen. Wie bereits erwähnt, ist der Schwierigkeitsgrad bei diesem Verfahren abhängig vom Ausgangstext und von der Aufgabenstellung. Daher kann auch bereits in den Anfängerniveaus mit lückenhaften Gedichten gearbeitet werden.

Am Ende des Lyrik-Kapitels werden bei Koppensteiner und Schwarz noch mehrere analytische Verfahren zur Arbeit mit Gedichten vorgestellt. Eines davon ist der Vergleich. Die Autor_innen sehen den Vergleich als wichtiges Erkenntnismittel an, durch das die Lernenden selbständig und entdeckend Beobachtungen anstellen können. Für ein vergleichendes Verfahren sollten drei bis vier themen- bzw. motivverwandte Gedichte (z. B. zu den Themen Liebe, Abschied, Tod, Krieg usw.) gewählt werden.

In der Beispieldidaktisierung (Niveau C1) von Koppensteiner und Schwarz werden drei Liebesgedichte (von Heine, Goethe und Eichendorff) miteinander verglichen. Die Lernenden sollen zunächst alle drei Gedichte mehrmals aufmerksam lesen und sie anschließend nach persönlichem Gefallen reihen. Das Ergebnis wird in einer Tabelle festgehalten. In einem nächsten Schritt werden die Lernenden in Kleingruppen aufgeteilt und sollen gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern ihre persönliche Reihung der Gedichte begründen. Anschließend gibt es im Plenum eine Diskussion über die Rangordnung der Gedichte. Am Ende folgt eine Phase der Textarbeit, in der in Gruppenarbeit die Gemeinsamkeiten und Unterschiede (inhaltlich,

sprachlich, formal) der drei Gedichte erarbeitet werden sollen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden schriftlich festgehalten. Am Ende berichten die gewählten Gruppensprecher_innen im Plenum über die Erkenntnisse aus der Gruppenarbeit. (vgl. ebd.: 136-138)

Das Verfahren des Vergleichs kommt bei Koppensteiner und Schwarz ebenfalls ohne eine Vorbereitungsphase aus und die Lernenden kommen direkt in Kontakt mit den Texten. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich der Didaktisierungsvorschlag an Lernende auf C1-Niveau richtet. Der selbständige Vergleich von Gedichten, wie er hier angestrebt wird, setzt meines Erachtens ein fortgeschrittenes Sprachniveau voraus. Auf den niedrigeren Niveaustufen könnte man analytische Verfahren wie den Vergleich zunächst gemeinsam im Plenum üben und / oder die Lernenden mit Hilfe von Leitfragen zu einer vergleichenden Betrachtung verschiedener Texte hinführen.

Wie man anhand der vorgestellten Beispieldidaktisierungen sieht, muss die von Koppensteiner und Schwarz vorgeschlagene Arbeitsschrittfolge nicht immer genau eingehalten werden. Sie bietet jedoch einen guten Anhaltspunkt für den Unterrichtsablauf und die didaktische Vorgehensweise in der Arbeit mit Lyrik. Die Didaktisierungen liefern darüber hinaus viele Anregungen für Aktivitäten und Aufgabenformate, die für den Umgang mit Gedichten hilfreich sein können. Die untenstehende Tabelle bietet eine Übersicht über die Arbeitsschritte bei Koppensteiner und Schwarz sowie die vorgeschlagenen Aktivitäten und Aufgabenformate für die Lyrikvermittlung.

Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht (Koppensteiner und Schwarz)

Phase	Was passiert?	Was ist wichtig?	Aktivitäten / Aufgabenformate
Vorbereitungsphase	- Thema einführen - ggf. sprachliche Besonderheiten vorentlasten - ggf. Sachinformationen geben	Kreativität, Fantasie und Abwechslung!	- Bilder/Filmausschnitte - Assoziogramme - Mindmaps - Wortkarten bzw. Wortlisten - Satzanfänge ergänzen - Spekulationen zum Titel
Präsentation	- Lernende lesen, hören oder sehen den Text und gewinnen erste Eindrücke	Abwechslung!	- Gedicht wird von der Lehrperson vorgelesen - Chorlesen des Gedichts - Gedicht in einzelne Strophen oder Verse zerteilen - Gedicht in Prosaanordnung ausgeben - Gedichtzeilen in zwei Hälften teilen - Zwei Gedichte miteinander vermischen - Lückenhafte Gedichte / Leerstellen
Textarbeit	- Semantisieren - Textrezeption - Textapplikation	Vor der Textarbeit den Text in mehreren Schritten lesen!	- Gespräche /Diskussionen in der Gruppe oder im Plenum; - Gestaltungsversuche / Umformungen der Lernenden
Erweiterung	- Ergänzung und / oder Erweiterung des Ausgangstextes	Kreativ-produktive Aufgabenstellungen	- Vergleiche mit thematisch oder formal verwandten Texten - Transformationsaufgaben - Perspektivenwechsel - landeskundliche Aspekte behandeln

3.2.3. Literarische Spracharbeit mit Gedichten (Dobstadt und Riedner)

Weitere Anregungen für die Arbeit mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht finden sich in der bereits weiter oben erwähnten *Lesewerkstatt Deutsch 2* (2017) von Dobstadt und Riedner. Die darin enthaltenen Unterrichtsvorschläge orientieren sich am Konzept einer Didaktik der Literarizität und gehen gezielt von der ästhetischen Seite von Literatur und Sprache aus. Weiters sind sie bewusst für den DaF/DaZ-Unterricht wie auch für den schulischen Deutschunterricht konzipiert. (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 6-7)

Um im Sprachunterricht vom spezifischen Lern- und Anregungspotential der Literatur zu profitieren, braucht es laut Dobstadt und Riedner einen Blick auf Literatur,

der ihre Literarizität ernst nimmt und für die Aneignung der (neuen) Sprache nutzt. Darüber hinaus bedarf es auch „spezifischer didaktisch-methodischer Hilfestellungen, die Lehrende und Lernende dabei unterstützen, diesen [...] literarischen Blick zu entwickeln und einzunehmen.“ (ebd.: 10)

Wie kann ein didaktisches Arrangement aussehen, das einen solchen ‚literarischen Blick‘ ermöglicht? – Dobstadt und Riedner unterscheiden in ihrer *Lesewerkstatt* drei Phasen der Textarbeit: **Phase I** dient der ersten Begegnung mit dem Text; in **Phase II** steht die Arbeit an und mit dem Text im Mittelpunkt; in **Phase III** werden gegebenenfalls Ergänzungs- und Erweiterungstexte eingeführt. Im Folgenden wird noch etwas genauer auf die drei Phasen der Textarbeit bei Dobstadt und Riedner eingegangen.

- **Phase I:**

In der ersten Phase wird bewusst auf Aktivitäten zur Vorentlastung der Lektüre verzichtet. Mögliche Irritationen auf Seiten der Lernenden sollten im Sinne einer literarischen Lektüre nicht vorab verhindert werden, da gerade diese Irritationsmomente die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form und ihre bedeutungsbildende Funktion lenken. (vgl. ebd.: 11-12)

Im Vorfeld der Lektüre bieten sich nach Dobstadt und Riedner vielmehr Aktivitäten an, „die die Bereitschaft der Lernenden, sich irritieren zu lassen, fördern.“ (ebd.: 12) Bei der ersten Begegnung mit dem Text sollten die Lernenden möglichst wenig in ihrer Rezeption gelenkt werden und die Gelegenheit haben, in offener Weise Lese- bzw. Höreindrücke zu sammeln und untereinander zu vergleichen. So kann beispielsweise durch lautes Lesen die erste Begegnung mit dem Text als sinnliche Erfahrung gestaltet und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachlich-ästhetische Qualität eines Textes gelenkt werden. (vgl. ebd.)

- **Phase II:**

In der zweiten Phase steht die intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im Mittelpunkt. Die Arbeitsformen und Aufgabenformate in dieser Phase zielen darauf ab, das Sprachbewusstsein und die Deutungskompetenz der Lernenden zu fördern. Aber auch die Lust am Lesen literarischer Texte soll geweckt werden. Die genaue Auseinandersetzung mit dem Text und seiner sprachlichen Form soll darüber hinaus für die Ausdrucksmöglichkeiten der (neuen) Sprache sensibilisieren und zum Spiel mit ihr

anregen. Die Aktivitäten und Aufgabenformate in Phase II sollten daher nicht nur auf die Rezeption der Texte und ihrer Sprache gerichtet sein, sondern auch auf Sprachproduktion. (vgl. ebd.)

Weiters spielen in dieser Phase sogenannte *Transformationsaufgaben* eine wichtige Rolle, in denen die Lernenden einen literarischen Text bzw. die Ereignisse, Figuren, Handlungen eines Textes in eine andere Textart übersetzen oder aus einer anderen Perspektive wiedergeben. Durch diese praktische ‚Übersetzungsarbeit‘ soll bei den Lernenden ein Bewusstsein für das Ausdrucks- und Bedeutungspotential von sprachlichen Mitteln, Ausdrucksweisen, Textsorten und Perspektiven geschaffen werden. Eine andere Möglichkeit für transformative Aufgabenstellungen ist laut Dobstadt und Riedner das bereits erwähnte Generative Schreiben, bei dem die Lernenden das Forminventar des Originaltextes als Gerüst nutzen können. (vgl. ebd.)

Ein weiteres Aufgabenformat in Phase II nennt sich *Text im Kontext*. Hier soll der literarische Text in den Zusammenhang der gesellschaftlichen Diskurse gestellt werden, in denen er entstanden ist. Die Lernenden sollen auch ein Bewusstsein für den Einfluss von Kontextwissen auf ihre Interpretation des Textes bekommen. (vgl. ebd.)

• Phase III:

Die dritte Phase soll die Möglichkeit bieten, die Textarbeit durch den Vergleich mit thematisch ähnlichen oder auch ganz anders ansetzenden Texten zu erweitern und zu intensivieren. Darüber hinaus können Lehrende in dieser Phase nach dem Vorbild der *Lesewerkstatt* ihre eigenen Didaktisierungen an anderen literarischen Texten entwickeln und erproben. (vgl. ebd.)

Die Arbeitsformen und Aufgabenformate der *Lesewerkstatt* sollen einerseits das Sprachbewusstsein und die Sprachreflexion der Lernenden fördern. Andererseits sollen die Lernenden auch für die Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Sprache sensibilisiert werden. Dobstadt und Riedner weisen jedoch auch darauf hin, dass bei der Arbeit mit Literatur immer die Gefahr besteht, den Lernenden die Lust am Lesen auszutreiben. In diesem Sinne versteht sich die *Lesewerkstatt* als Angebot an Phasen und Aufgabenstellungen, die dafür genutzt werden können, die Lernenden zum Lesen, zur Reflexion und zur genauen Auseinandersetzung mit dem Text zu motivieren. Gleichzeitig sollte den Lernenden aber immer auch die Offenheit und der weite Raum

der Möglichkeiten vermittelt werden, für die Sprache und Literatur stehen. (vgl. ebd. 12-13)

Die *Lesewerkstatt* umfasst insgesamt zehn Kapitel mit Unterrichtsvorschlägen zu je einem literarischen Text, wobei das Verständnis von ‚literarischen Texten‘ hier bewusst sehr weit gefasst ist und auch Filme und Comics miteinschließt. (vgl. ebd.: 10) Nur zwei Didaktisierungen beschäftigen sich mit lyrischen Texten, wobei eine davon die spezifische Gedichtform Sonett behandelt und daher für die Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht weniger relevant ist.

Kapitel 1 der *Lesewerkstatt* behandelt das Gedicht *Kein Sand im Rad der Zeit* der deutschen Autorin Zehra Çırak. (Originalgedicht siehe Anhang, A 2.1.) Um aufzuzeigen, wie die Phasen und Aufgabenformate der *Lesewerkstatt* für die Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht genutzt werden können, wird diese Didaktisierung nun genauer erläutert. Als Lernziel der Unterrichtssequenz ist angegeben, dass die Lernenden durch die Beschäftigung mit dem Gedicht ein Gefühl für die ästhetische Dimension von Literatur und Sprache bekommen sollen. (vgl. ebd.: 15-16)

Im Vorfeld der Didaktisierung merken die Autor_innen an, dass eine inhaltliche Reduzierung des Werkes bzw. die Zuordnung zur sogenannten ‚Migrationsliteratur‘ (Zehra Çırak wurde in der Türkei geboren) bewusst vermieden werden soll. Den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Gedicht bilden daher poetische und affektive Aspekte. Der Fokus liegt zunächst auf den ersten Hör- und Leseindrücken der Lernenden, wobei die letzten Zeilen des Gedichts sowie entsprechende Hintergrundinformationen zur Autorin in dieser Phase zurückgehalten werden. Auf diesen ersten Eindrücken aufbauend, werden die Lernenden zur weiteren Auseinandersetzung mit der Form des Gedichts angeregt. Erst am Ende der Unterrichtssequenz wird ein Bezug zum Migrationsdiskurs in Deutschland hergestellt. (vgl. ebd.: 16)

Der Didaktisierungsvorschlag gliedert sich in die bereits weiter oben beschriebenen Phasen, wobei die drei Phasen in diesem Fall sehr unterschiedlich lang sind. Phase I beinhaltet nur eine Aufgabe, während Phase II aus sechs Aufgaben besteht. Phase III umfasst wiederum nur eine Aufgabe. Insgesamt besteht die Unterrichtssequenz aus acht Aufgaben.

In der ersten Phase wird das Gedicht zunächst ohne die letzte Strophe auf einem Arbeitsblatt (vgl. ebd.: 23) ausgeteilt. Die Lehrperson liest die unvollendete Version des

Gedichts laut vor, während die Lernenden mitlesen. Sie sollen in dieser Phase die Gelegenheit bekommen, möglichst unbeeinflusst erste Hör- und Leseindrücke zu sammeln.

In einem nächsten Schritt (Aufgabe 1) lesen sich die Lernenden das Gedicht in Partnerarbeit abwechselnd laut vor. Im Anschluss an das gegenseitige Vorlesen sollen folgende Fragen diskutiert werden (vgl. ebd.: 16-17):

- Fallen Ihnen bestimmte Laute oder Wörter auf?
- Welche Gefühle entstehen, während Sie selbst das Gedicht laut lesen?
- Welche Gefühle entstehen, während Sie das Gedicht hören?
- Haben Sie und Ihr Partner / Ihre Partnerin das Gedicht unterschiedlich vorgelesen? Wenn ja, welche Wirkung hatten diese unterschiedlichen Vortragsweisen?

Am Ende der Aktivität werden die Ergebnisse der Partnerarbeit in einer Mindmap an der Tafel gesammelt. Dabei sollen die Gefühle und Assoziationen der Lernenden in sinnvollen Gruppen organisiert werden und auch Verknüpfungen zu bestimmten Wörtern und Phrasen im Gedicht deutlich gemacht werden. (vgl. ebd.: 17)

Die oben beschriebene Vorgehensweise zum Einstieg in die Arbeit mit einem Gedicht kann meines Erachtens auch sehr gut für die Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht adaptiert werden. Das gewählte Gedicht sollte natürlich sprachlich und inhaltlich der jeweiligen Zielgruppe und dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Auch die Fragen im Anschluss an die Partnerarbeit müssten gegebenenfalls adaptiert und / oder umformuliert werden. Es könnten auch Fragen weggelassen werden, wenn man beispielsweise den emotionalen Aspekt nicht behandeln möchte. Auch auf die Erstellung einer Mindmap könnte je nach Sprachniveau und angestrebtem Lernziel verzichtet werden.

Die Arbeit an und mit dem Text (Phase II) ist in der beschriebenen Unterrichtssequenz in vier Teilschritte gegliedert:

- 1) Die Ästhetik des Gedichts erkunden;
- 2) Das Spiel des Textes mit der Ich-Referenz und den Lesererwartungen erkunden;
- 3) Transformationen;
- 4) Text im Kontext.

In einem ersten Schritt wird der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Merkmalen und den affektiven Reaktionen der Lernenden auf das Gedicht näher beleuchtet. Aufgabe 2 besteht aus einer Plenums-Diskussion über die Form sowie die sprachlichen Muster des Gedichts. Die Mindmap aus Aufgabe 1 dient dabei als Basis und kann verändert und / oder erweitert werden. Durch verschiedene Leitfragen zur Form des Gedichts sollen die Lernenden einen Einblick in den Zusammenhang zwischen der Form des Textes und ihren persönlichen Reaktionen bekommen. (vgl. ebd.: 17-18)

Für den DaF/DaZ-Unterricht ist diese Aufgabe meines Erachtens zu anspruchsvoll gestaltet. Die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form eines Gedichts müsste im DaF/DaZ-Kontext stärker gelenkt und vor allem kleinschrittiger gestaltet werden, da die Lernenden möglicherweise wenig Erfahrung mit Lyrik haben. Eine Möglichkeit der Vereinfachung wäre etwa, relevante Wörter und Strukturen im Text bereits im Vorfeld zu markieren und diese dann mit den Lernenden gemeinsam zu diskutieren.

In der nächste Texarbeitsphase zu Zehra Çıraks Gedicht geht es um das Spiel des Textes mit der Ich-Referenz und um die Lesererwartungen. In der Aufgabe 3 sollen die Lernenden zunächst über das lyrische Ich im Gedicht reflektieren. Dazu gibt es ein eigenes Arbeitsblatt (vgl. ebd.: 24), auf dem die Lernenden explizite Informationen aus dem Text sowie implizite Informationen und Assoziationen aus ihrer eigenen Erfahrung vermerken sollen. (vgl. ebd.: 18)

Im nächsten Schritt sollen die Lernenden eine Vorstellung von den Figuren und der Situation im Gedicht entwickeln und sich über ihren eigenen Erwartungshorizont bewusst werden. Das Gedicht von Zehra Çırak beschreibt eine Szene in der U-Bahn, bei der das lyrische Ich von einer Gruppe Jugendlicher belästigt und geschlagen wird. Die Lernenden sollen Vermutungen anstellen, wer die verschiedenen Menschen in der U-Bahn sind. Als Alternative können sie auch im Internet nach passenden Bildern suchen, die die Szene aus dem Gedicht illustrieren. Anschließend werden die Bilder im Plenum gezeigt und die Lernenden sollen erklären, welche Hinweise sie im Gedicht gefunden haben. (vgl. ebd.)

Als Abschluss von Aufgabe 3 sollen sich die Lernenden in die Beobachterrolle hineinversetzen. Sie sollen sich vorstellen, dass sie als unbeteiligte Fahrgäste das im Gedicht beschriebene Geschehen beobachten und jemandem in einer Kurznachricht von dem Vorfall berichten. Durch das Schreiben der Kurznachricht sollen die Reaktionen der Lernenden, die durch das Gedicht in eine Zuschauerposition gebracht werden,

eingefangen werden. Auch können auf diese Weise bewertende Formulierungen und Emotionen diskutiert werden. (vgl. ebd.)

Als Nächstes folgt eine Aufgabe zur Lesererwartung (Aufgabe 4), bei der die Lernenden die letzte Zeile des unvollständigen Gedichts (*ich bin ...*) ergänzen sollen. Die unterschiedlichen Ideen werden anschließend im Plenum diskutiert. Erst jetzt teilt die Lehrperson mit, dass das Gedicht noch sechs weitere Zeilen hat. Die Lernenden sollen dann, entweder individuell als Hausübung oder im Unterricht in Kleingruppen, das Gedicht zu Ende schreiben. Die verschiedenen Versionen des Schlusses werden dann im Unterricht miteinander verglichen. (vgl. ebd.: 18-19)

In der Aufgabe 5 wird schließlich das Ende des Originaltextes verraten und ein Arbeitsblatt mit der letzten Strophe des Gedichts ausgeteilt (vgl. ebd.: 24). Die Lernenden sollen nun das komplette Gedicht noch einmal lesen und unter Berücksichtigung der letzten Strophe interpretieren. Erst am Ende des Gedichts erfahren die Leser_innen, dass es sich beim lyrischen Ich nicht um einen Menschen, sondern um ein Fahrrad handelt. Dieser Aspekt sollte ebenfalls im Unterricht angesprochen werden. (vgl. ebd. 19)

Wie man sieht, beziehen sich die Aufgaben 3-5 stark auf den Inhalt von Zehra Çıraks Gedicht und können nicht eins zu eins für die Arbeit mit anderen Gedichten übernommen werden. Dennoch können die folgenden Verfahren aus Phase II für die Vermittlung von Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht hilfreich sein:

- Auseinandersetzung mit dem lyrischen Ich und / oder andere Figuren im Text
- Vorstellungen zum lyrischen ich und oder zur im Gedicht dargestellten Szene / Situation entwickeln
- Perspektivenwechsel
- Auseinandersetzung mit der Lesererwartung

Natürlich werden nicht alle dieser Aktivitäten für jedes Gedicht passend sein. Es obliegt der Lehrperson, passende Aufgaben für den jeweiligen Text und die jeweilige Lerngruppe auszuwählen. Wie intensiv die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Gedicht im DaF/DaZ-Unterricht ausfällt, hängt auch vom Sprachniveau der Lernenden und den angestrebten Lernzielen ab.

In der Unterrichtssequenz zu Zehra Çıraks Gedicht folgen als nächster Schritt der Textarbeit Transformationsaufgaben. Insgesamt gibt es drei Vorschläge für eine

Transformation des Gedichts, in allen drei Varianten soll das Gedicht in eine andere Textsorte überführt werden (Lesetheater, Zeitungsartikel, Perspektivenwechsel).

Ziel dieser Aufgaben ist, dass die Lernenden Einblicke in die potentiellen Interpretationen verschiedener Genres und Medien bekommen. Bei jeder Transformation liegt der Fokus auf einem anderen Aspekt des Gedichts. Die Lehrkraft kann je nach Gruppe und Lernziel entscheiden, ob alle Lernenden dieselbe Transformationsaufgabe erhalten oder ob sie eine der drei Varianten auswählen können. Wichtig ist laut Dobstadt und Riedner vor allem, dass es im Anschluss genügend Raum und Zeit gibt, die verschiedenen Produkte der Lernenden miteinander zu vergleichen. Auch sollte ein Bezug zum Ausgangstext hergestellt werden. (vgl. ebd.: 20)

Transformationsaufgaben sind meines Erachtens auch für die Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht interessant, da auf diese Weise das Sprachbewusstsein und die Deutungskompetenz der Lernenden gefördert werden können. Auch in den Anfängerniveaus kann mit Transformationsaufgaben gearbeitet werden, indem die Lernenden etwa nach der Methode des Generativen Schreibens neue Textvarianten produzieren.

Den Abschluss der Textarbeitsphase bildet in der vorgestellten Didaktisierung das Aufgabenformat *Text im Kontext*. Die Lernenden lesen einen kurzen Text über die Biographie von Zehra Çırak (vgl. ebd.: 26) und sollen anschließend im Plenum verschiedene Leitfragen diskutieren. Es geht hier vor allem um die Frage, ob bzw. inwiefern die biographischen Daten für die Lernenden einen Einfluss auf ihre Interpretation des Gedichts haben. Auf diese Weise sollen die Lernenden ein Bewusstsein für den Einfluss von sozio-historischem Wissen auf Deutungsprozesse bekommen. (vgl. ebd.: 21)

Dieser Teil der Didaktisierung ist meines Erachtens für den DaF/DaZ-Kontext wiederum zu anspruchsvoll gestaltet, da die Biographie auf dem Arbeitsblatt sehr kurz gehalten ist und für sprachlich schwächere Lernende nicht genügend Input zur Diskussion der Leitfragen bietet. Will man Çıraks Gedicht wirklich in einen Zusammenhang zu gesellschaftlichen Diskursen stellen, so müsste die Lehrperson noch weitere Materialien zur Verfügung stellen. In Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht stellt sich außerdem die Frage, ob das Aufgabenformat *Text im Kontext* für den Bereich der Erwachsenenbildung überhaupt relevant ist.

In Phase III der Didaktisierung wird als Ergänzungstext der Kurzfilm *Schwarzfahrer* (1992) von Pepe Danquart vorgeschlagen. In dem Film wird ein junger Mann in der Berliner Straßenbahn von einer älteren Frau wegen seiner dunklen Hautfarbe beschimpft. Der Titel des Films spielt auf den Begriff *Schwarzfahren* an, d. h. das Fahren ohne gültige Fahrkarte. Am Ende des Films wird die alte Frau ironischerweise selbst zur *Schwarzfahlerin*, da ihr schwarzer Mitfahrer in einem Widerstandsakt ihren Fahrschein aufisst. (vgl. ebd.)

In Aufgabe 8, die den Abschluss der Didaktisierung bildet, sehen die Lernenden zunächst den Film *Schwarzfahrer*. Im Anschluss sollen sie den Film mit dem Gedicht von Zehra Çırak vergleichen und Gemeinsamkeiten identifizieren (z. B. das unerwartete Ende, die Passivität der Zuschauer, den Rassismus, etc.). In der *Lesewerkstatt* wird als Möglichkeit, die filmische und literarische Darstellung persönlicher Diskriminierung zu vergleichen vorgeschlagen, die Lernenden Bilder oder Sequenzen aus dem Film im Stil des Gedichts poetisch annotieren zu lassen. Dabei können auch direkte Zitate aus dem Gedicht verwendet werden. Anschließend soll im Plenum diskutiert werden, welche Informationen und Bedeutungen durch die Annotationen verloren gehen und welche neuen Bedeutungen möglicherweise vermittelt werden. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der *Lesewerkstatt* der Fokus in erster Linie auf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text liegt. Der Didaktisierungsvorschlag zu Zehra Çıraks Gedicht liefert einige gute Anregungen, wie die Arbeit mit lyrischen Texten im Sinne einer Didaktik der Literarizität gestaltet werden kann. Besonders die Aktivitäten und Aufgabenformate in Phase II (Textarbeit) stellen meines Erachtens eine gute Basis für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten dar. Die untenstehende Tabelle bietet eine Übersicht über die unterschiedlichen Phasen, Schwerpunkte und Aufgabenformate bei Dobstadt und Riedner.

Phasen der Textarbeit nach Dobstadt und Riedner (2017)

Phase	Was passiert?	Was ist wichtig?	Aktivitäten / Aufgabenformate
Phase I	Erste Begegnung mit dem Text	- Auf Aktivitäten zur Vorentlastung der Lektüre verzichten; - Lernende möglichst wenig in ihrer ersten Rezeption lenken; - Lernende sollen erste Lese- bzw. Höreindrücke sammeln.	- Gedicht wird von der Lehrperson / in Partnerarbeit vorgelesen;
Phase II	Arbeit an und mit dem Text	- Intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text; - Sprachbewusstsein und Deutungskompetenz der Lernenden fördern; - Lust am Lesen literarischer Texte wecken; - Lernende für die Ausdrucksmöglichkeiten in der (neuen) Sprache sensibilisieren;	- Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form; - Auseinandersetzung mit dem lyrischen Ich und / oder anderen Figuren im Text; - Vorstellungen zum lyrischen Ich und / oder zur Szene / Situation im Text entwickeln; - Perspektivenwechsel; - Ein Gedicht zu Ende schreiben; - Transformationsaufgaben (Generatives Schreiben) - Text im Kontext (Zusammenhang zu gesellschaftl. Diskursen)
Phase III	Ergänzungs- und Erweiterungstexte	- Textarbeit intensivieren; - Eigene Didaktisierungen an anderen Texten entwickeln und erproben;	- Vergleich des Ausgangstextes mit thematisch ähnlichen und/ oder anders gestalteten Texten;

3.2.4. Zusammenfassung und Vergleich

Die oben vorgestellten Konzepte und Ansätze zur Lyrikvermittlung bieten einige Anregungen, wie mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann. Die verschiedenen didaktischen Ansätze sollen nun mit Blick auf ein literarisch-ästhetisches zusammengefasst und verglichen werden.

Im schulischen Deutschunterricht gibt es zahlreiche Ansätze zur Lyrikvermittlung. Als Anregung für die vorliegende Arbeit wurde die Publikation *Lyrische Texte im Deutschunterricht* (2013) von Petra Anders herangezogen, da die Autorin einen multimedialen Zugang zu Lyrik wählt und sich unter anderem damit beschäftigt, wie in heterogenen Lerngruppen mit Lyrik gearbeitet werden kann. Die Autorin hebt sich auch dadurch von anderen didaktischen Zugängen ab, dass sie sich explizit mit dem Vorlesen

und Vortragen sowie mit dem Anhören von Gedichten auseinandersetzt. Diese Verfahren sind meines Erachtens für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten von besonderem Interesse. Weiters geht Anders auf Kriterien darauf ein, welche Kriterien bei der Textauswahl eine Rolle spielen.

Die Herangehensweisen von Koppensteiner und Schwarz bzw. Dobstadt und Riedner sind stärker auf den DaF/DaZ-Unterricht ausgerichtet. In beiden Publikationen wird ein Phasenmodell für die Arbeit mit literarischen Texten vorgeschlagen. In ihrer Einführung zu *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* (2012) unterscheiden Koppensteiner und Schwarz vier Arbeitsschritte. Dobstadt und Riedner teilen in ihrer *Lesewerkstatt Deutsch 2* (2017) die Arbeit mit literarischen Texten hingegen nur in drei Phasen ein.

In beiden Publikationen gibt es konkrete Didaktisierungsvorschläge, die eine Orientierung für den Aufbau und die Gestaltung der Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Kontext geben können. Bei Koppensteiner und Schwarz finden sich im praktischen Teil mehrere Beispieldidaktisierungen zu lyrischen Texten, in denen verschiedene Verfahren für die Arbeit mit Gedichten vorgestellt werden. In der *Lesewerkstatt* gibt es zwar kein eigenes Kapitel zu Lyrik, die oben vorgestellte Didaktisierung zu Zehra Çıraks Gedicht bietet meines Erachtens dennoch einige gute Anregungen für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten.

Die didaktische Vorgehensweise in den beiden Publikationen unterscheidet sich in mehreren Punkten. Wie bereits erwähnt, schlagen Koppensteiner und Schwarz für die Arbeit mit Literatur vier Phasen vor, während es bei Dobstadt und Riedner nur drei Phasen gibt. In beiden Werken wird jedoch auch betont, dass es für den Umgang mit literarischen Texten keinen fixen methodischen Ablauf gibt und die didaktische Vorgehensweise einerseits vom behandelten Text und andererseits von der Lerngruppe, dem Sprachniveau und den angestrebten Lernzielen abhängig ist.

Bei Koppensteiner und Schwarz ist der erste Schritt eine Vorbereitungsphase, in der das Thema des Textes eingeführt werden soll. Verständnisaktivierende Aktivitäten sollen die Lernenden neugierig auf den Text machen. Die Autor_innen weisen jedoch auch darauf hin, dass ein Text sprachlich nicht zu stark vorentlastet werden sollte, um den Deutungsprozess nicht zu beeinflussen.

In der *Lesewerkstatt* wird bewusst auf eine Vorbereitung oder Vorentlastung des Textes verzichtet. Die Lernenden sollen in ihrer ersten Rezeption des Textes möglichst wenig gelenkt werden. Dobstadt und Riedner halten mögliche Irritationen durch den

Text für wichtig, da gerade dadurch die Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache gelenkt wird.

Auf die Vorbereitungsphase folgt bei Koppensteiner und Schwarz die Präsentationsphase, in der die Lernenden den Text erstmals sehen, hören oder lesen. Die Autor_innen betonen, dass in dieser Phase Abwechslung besonders wichtig ist. Zur Gestaltung der Präsentationsphase finden sich in *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* einige gute Anregungen.

In der *Lesewerkstatt* erfolgt die erste Begegnung mit dem Text direkt in Phase I. Die Autor_innen schlagen für diese Phase keine bestimmten Aktivitäten oder Aufgabenformate vor. Die Lernende sollen die Gelegenheit bekommen, in möglichst offener Weise erste Lese- bzw. Höreindrücke zu sammeln. Eine Möglichkeit, die erste Begegnung mit einem Text als sinnliche Erfahrung zu gestalten, ist laut Dobstadt und Riedner lautes Lesen bzw. Vorlesen. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Lernenden gleich zu Beginn auf die ästhetischen Elemente der Sprache gelenkt.

Nach der Textpräsentation bzw. der ersten Begegnung mit dem Text folgt bei Koppensteiner und Schwarz wie auch bei Dobstadt und Riedner eine Phase der Textarbeit. Im Vergleich zeigt sich, dass die Textarbeitsphase in der *Lesewerkstatt* weitaus länger ausfällt und in mehrere Schritte unterteilt ist, während die Textarbeit bei Koppensteiner und Schwarz hauptsächlich in Form von produktiven Schreibaufgaben oder Umformungen des Originaltextes erfolgt.

In der *Lesewerkstatt* wird zunächst eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form des Textes angestrebt, erst danach wird auf die inhaltliche Ebene eingegangen. Weiters werden für die Phase der Textarbeit verschiedene Transformationsaufgaben vorgeschlagen. Auch das Aufgabenformat *Text im Kontext* gehört bei Dobstadt und Riedner zur Textarbeitsphase.

In beiden Herangehensweisen stellt eine Ergänzungs- bzw. Erweiterungsphase die letzte Phase in der Arbeit mit literarischen Texten dar. In dieser Phase können gegebenenfalls Texte eingeführt werden, die thematisch oder formal ähnlich zum Ausgangstext sind. Es können aber auch Texte behandelt werden, die ganz anders gestaltet sind.

Sowohl Koppensteiner und Schwarz als auch Dobstadt und Riedner schlagen für die Erweiterungsphase analytische und vergleichende Verfahren vor. Transformationsaufgaben und Aufgaben zum Perspektivenwechsel sind bei

Koppensteiner und Schwarz ebenfalls der Erweiterungsphase zugeordnet. Weiters schlagen die Autor_innen vor, in dieser Phase gegebenenfalls auch landeskundliche Aspekte zum Text einzubringen.

Dobstadt und Riedner wiederum merken an, dass Lehrpersonen in der Erweiterungsphase ihre eigenen Didaktisierungen an anderen Texten entwickeln und erproben können. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Gestaltung der Ergänzungs- und Erweiterungsphase in beiden Herangehensweisen recht offen gelassen wird.

Aus der vergleichenden Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze können meines Erachtens bereits einige grundlegende Schlüsse für eine literarizitätsorientierte Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht gezogen werden:

- Bei der Gedichtauswahl sind sowohl sprachlich-stilistische als auch inhaltliche Kriterien zu beachten. Die gewählten Gedichte sollten zumindest auf einer der beiden Ebenen für die Lernenden zugänglich sein.
- Die Arbeit mit Gedichten sollte im DaF/DaZ-Unterricht in mehrere Phasen unterteilt werden.
- Auf eine sprachliche Vorentlastung der Gedichte sollte im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens weitgehend verzichtet werden.
- Die Textarbeitsphase sollte in mehrere Teilschritte gegliedert werden und sowohl reflexiv-analytische als auch produktive Aktivitäten und Aufgabenformate umfassen.
- Zu Beginn der Textarbeitsphase sollte die sprachliche Form des jeweiligen Gedichts im Mittelpunkt stehen, erst danach sollte die inhaltliche Ebene erkundet werden.

Die angeführten Punkte stellen eine wichtige Basis für den Aufbau und die Gestaltung der Unterrichtsentwürfe im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Im letzten Abschnitt des methodisch-didaktischen Teils soll nun untersucht werden, wie literarisch-ästhetisches Lernen im Unterricht gefördert werden kann.

3.3. Literarisch-ästhetisches Lernen fördern

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde bereits ausgeführt, was literarisch-ästhetisches Lernen bedeutet. Im folgenden Abschnitt soll nun untersucht werden, wie literarisch-ästhetische Lernprozesse im Unterrichtskontext gefördert werden können. Um diese Frage beantworten zu können, ist es notwendig, den Blick erneut auf den schulischen Deutsch- bzw. Literaturunterricht zu richten. Aus den Empfehlungen zur Förderung literarisch-ästhetischen Lernens in der Schule können wiederum Schlüsse für den Sprachunterricht im Allgemeinen wie auch für den DaF/DaZ-Unterricht gezogen werden.

3.3.1. Ästhetische Erziehung durch Literatur (Dietrich et al.)

In der bereits weiter oben erwähnten *Einführung in die ästhetische Bildung* (2012) von Dietrich et al. gibt es ein eigenes Kapitel zum ästhetischen Lernen an und mit Literatur. Der schulische Literaturunterricht, wie er meist im Rahmen des Faches Deutsch oder in den Fremdsprachen stattfindet, ist nach Ansicht der Autor_innen einer der wichtigsten Orte für ästhetische Erziehung in unserer Gesellschaft. (vgl. Dietrich et al. 2012: 135-136) Durch den Umgang mit literarischen Texten wird laut Dietrich et al. zum einen jene Sprache vermittelt, die man benötigt, wenn man sich und anderen ästhetisches Erleben verständlich machen will. Zum anderen ist auch die sogenannte ‚Selbstaufmerksamkeit‘ ein Element, das durch die Beschäftigung mit Literatur gefördert wird. (vgl. ebd.: 136)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht gefördert werden kann. Eine wichtige Voraussetzung für ästhetisches Erleben ist laut Dietrich et al. die Förderung der Selbstaufmerksamkeit. Selbstaufmerksamkeit bedeutet, die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung selbst sowie auf die Reaktionen, die sie im Körper hervorruft, zu lenken. (vgl. ebd.)

Wenn es gelingt, eine solche Selbstaufmerksamkeit in der Arbeit mit Literatur herzustellen, dann steht laut Dietrich et al. Sprache „nicht allein als Instrument der Übermittlung von Inhalten im Mittelpunkt, sondern vor allem in ihrer sinnlich-materiellen Beschaffenheit als Laut und Klang in ihrer Verkörperung der Stimme.“ (ebd.: 136-137) Die Faszination durch Bilder und Geschichten sowie das

Spiel der Einbildungskraft bzw. Imagination wird oftmals erst durch diese Materialität der Sprache und des Sprechens hervorgebracht. (vgl. ebd.: 137)

Eine gute Möglichkeit, im Unterricht auf die Sinnlichkeit von Sprache einzugehen, ist nach Dietrich et al. das Vorlesen und Zuhören. Auch handlungs- und produktionsorientierte Ansätze können ihrer Ansicht nach zur Förderung des ästhetischen Erlebens beitragen, da die Lernenden hier selbst in literarischen und anderen ästhetischen Ausdrucksformen tätig werden. Oftmals erschließt sich auch der Aufbau eines literarischen Textes leichter, wenn man sich selbst mit Formulierungen und verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten beschäftigt. (vgl. ebd.)

Dietrich et al. weisen weiters darauf hin, dass die Arbeit mit Literatur viel Konzentration erfordert und Lernende genügend Zeit zum Sich-Versenken und Verweilen haben sollten. Daher sollten bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text nicht zu viele und auch keine zu hektischen Aktivitäten geplant werden. Der Zugang zum ästhetischen Erleben wird laut Dietrich et al. vor allem dann erschwert, wenn der Literaturunterricht mit anderen Ansprüchen überfrachtet wird. Auch wenn der Sprachunterricht nicht nur ästhetische Erziehung ist, so sollten nach Ansicht der Autor_innen die ästhetischen Potentiale von Literatur genügend Raum im Unterrichtsgeschehen haben. (vgl. ebd.: 137-138)

Literatur wird oftmals als besonders geeignetes Medium zur Förderung von (allgemeinen) sprachlichen Kompetenzen angesehen. Dabei wird nach Dietrich et al. oft nicht genügend berücksichtigt, dass literarisches Sprechen und Schreiben zumeist „weit entfernt von den Notwendigkeiten alltäglicher schriftlicher und mündlicher sprachlicher Verständigung ist, ja sich darauf häufig gerade kritisch bezieht.“ (ebd.: 138) Um ästhetisches Erleben zu fördern, sollte daher im Unterricht ein Umgang mit Literatur vermittelt werden, bei dem die Aufmerksamkeit auf den Text mit der Aufmerksamkeit auf sich selbst verbunden ist. (vgl. ebd.: 138-139)

Die Förderung der Selbstaufmerksamkeit zählt für Dietrich et al. zu den wichtigsten Aufgaben des schulischen Literaturunterrichts, da diese Form der Aufmerksamkeit nicht nur in Bezug auf Literatur relevant ist, sondern auch für den Umgang mit anderen Kunstformen und Medien hilfreich sein kann. (vgl. ebd.: S. 141) Zur Förderung der Selbstaufmerksamkeit eignen sich laut Dietrich et al. vor allem „spielerische, spurensuchende Formen des Lesens, die auch die Materialität der Sprache ernst nehmen und ohne den Zwang einer richtigen Deutung auskommen [...]“. (ebd.)

Deutungen bzw. Interpretationen eines Textes gehören zwar ebenso zum Literaturunterricht, sie sollten jedoch nicht verabsolutiert werden, sondern als unterschiedliche Lesarten zur Diskussion gestellt werden. Anstatt von Interpretationsaufgaben könnten nach Ansicht der Autor_innen auch anderen Formen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten in den Unterricht eingebracht werden, wie zum Beispiel Rezensionen oder Kritiken. (vgl. ebd.: 145)

Laut Dietrich et al. kann man letztendlich nie genau wissen, was ein Dichter bzw. eine Dichterin mit einem Text sagen will. Man kann höchstens feststellen und überprüfen, was einem ein bestimmter Text in einem bestimmten Moment sagt. Es ist nach Dietrich et al. daher generell in Frage zu stellen, ob Interpretation überhaupt eine angemessene Form des Umgangs mit Literatur bzw. Kunst im Allgemeinen ist. (vgl. ebd.: 139)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Dietrich et al. in ihren Ausführungen zum ästhetischen Lernen anhand von Literatur eher allgemein bleiben. Dennoch können meines Erachtens einige Punkte festgehalten werden, die wichtig für ein literarisch-ästhetisches Lernen im Unterrichtskontext sind:

- Förderung der Selbstaufmerksamkeit (Aufmerksamkeit der Lernenden auf die eigene Wahrnehmung und die körperlichen Resonanzen lenken);
- Sprache in ihrer Sinnlichkeit erfahrbar machen (z. B. durch Vorlesen und Zuhören, oder handlungs- und produktionsorientierte Ansätze);
- Den Lernenden genügend Zeit und Raum für ästhetisches Erleben geben.

3.3.2. Ästhetische Bildung und Literaturunterricht (Kaspar H. Spinner)

Weitere Anregungen zur Förderung literarisch-ästhetischen Lernens finden sich im Artikel *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht* (2013) des Schweizer Germanisten und Fachdidaktikers Kaspar H. Spinner. Laut Spinner gibt es Zieldimensionen der Literaturdidaktik, die über ein rein literarisches Lernen hinausgehen, dazu zählt unter anderem die allgemeine ästhetische Bildung. (vgl. Spinner 2013: 17-18)

In seinem Artikel arbeitet der Autor zehn Grundkategorien ästhetischer Bildung heraus, die seines Erachtens im schulischen Literaturunterricht berücksichtigt werden sollten. In Bezug auf die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens im DaF/DaZ-Unterricht sind folgende Punkte hervorzuheben (vgl. ebd.:18):

- Sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie

- Ästhetische Zeit-Erfahrung
- Imagination
- Differenzerfahrung (Alterität, Verfremdung)
- Unabschließbarkeit der Sinnbildung

Diese Grundkategorien ästhetischer Bildung und ihr Zusammenhang mit Literatur werden im Folgenden genauer erläutert. Weiters wird darauf eingegangen, wie diese verschiedenen Aspekte literarisch-ästhetischen Lernens im Unterrichtskontext berücksichtigt und gefördert werden können.

• **Sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie**

Laut Spinner können literarische Texte die Aufmerksamkeit für ästhetische Alltagswahrnehmungen fördern. Die Auseinandersetzung mit sinnlicher Wahrnehmung und Synästhesie in literarischen Texten kann die Lernenden dabei unterstützen, einen Bezug zu den eigenen Wahrnehmungen herzustellen. Im Unterricht kann der Umgang mit literarischen Texten mit alltagsästhetischen Erfahrungen des Lernenden verbunden werden, beispielsweise durch die Beschäftigung mit Jahreszeitengedichten. (vgl. ebd.: 19-20)

• **Ästhetische Zeit-Erfahrung**

Ästhetisches Erleben ist laut Spinner in mehrfacher Hinsicht mit einer veränderten Zeit-Erfahrung verbunden: Es lässt uns die alltägliche Zeitgebundenheit vergessen und es stellt ein Innehalten im alltäglichen Handeln und Verhalten dar. Der Autor fordert, dass es auch in der Schule Situationen geben sollte, „in denen ästhetische Erfahrungen als verweilendes Genießen in der Gegenwart möglich werden.“ (ebd.: 22-23)

Als Beispiele für solche Situationen nennt Spinner etwa das Vorlesen oder Vortragen von literarischen Texten bzw. Gedichten durch die Lehrperson, das Einrichten freier Lesezeiten, den Besuch einer Theateraufführung oder auch Präsentationen von Lernenden. Für eine ästhetische Zeit-Erfahrung ist es seines Erachtens vor allem wichtig, sich Zeit für den Augenblick zu nehmen. (vgl. ebd.: 23)

• **Imagination**

Der Begriff der Imagination wie auch die verwandten Begriffe *Einbildungskraft* und *Vorstellungsbildung* wurden und werden immer wieder in Verbindung mit Literatur

genannt. Nach Spinner regt die Literatur das Imaginieren von allen Künsten am meisten an und eignet sich daher besonders gut, um die Imaginationsfähigkeit der Lernenden zu fördern. (vgl. ebd.: 24)

In Bezug auf ästhetische Bildung kann Literaturunterricht daher einen wichtigen Beitrag zu reicherer und differenzierterer Vorstellungsbildung leisten. (vgl. ebd.: 25)

Methodisch kann die Imagination im Unterricht laut Spinner vor allem durch produktive Verfahren unterstützt werden, wie z. B. durch die szenische Interpretation eines Textes, durch das Schreiben innerer Monologe oder durch das Illustrieren von Texten. (vgl. ebd.)

• Differenzerfahrung (Alterität, Verfremdung)

Literarische Texte können laut Spinner auf vielfache Weise Differenzerfahrungen zur alltäglichen Lebenswelt vermitteln – auf der formalen wie auch auf der inhaltlichen Ebene:

Literarisches Verstehen heißt in dieser Hinsicht, sich auf ungewohnte Sprachverwendung und irritierende Inhalte einzulassen und nicht mit Abwehr und Kopfschütteln zu reagieren. Die literarische Verfremdung hält auch dazu an, die gelebte Wirklichkeit anders, neu zu sehen. (ebd.: 27)

Durch das Verfremdungsprinzip kann der Umgang mit Literatur dazu beitragen, dass die Lernenden auch in ihrem Alltagsleben mehr Offenheit und Bereitschaft zeigen, Ungewohntes wahrzunehmen. Auf diese Weise wird laut Spinner auch die allgemeine ästhetische Bildung gefördert. (vgl. ebd.: 28)

Für den Literaturunterricht bedeutet das, dass bei einer ungewohnten Formulierungen innegehalten werden sollte und mögliche Bedeutungen mit den Lernenden erarbeitet werden sollten. Ästhetisches Verhalten heißt nach Spinner, Irritierendes nicht vorschnell für falsch oder unsinnig zu erklären. (vgl. ebd.: 28)

• Unabschließbarkeit der Sinnbildung

Die Unabschließbarkeit der Sinnbildung ist nach Spinner ein besonderes Merkmal literarischer Texte. Sie kennzeichnet aber auch die anderen Kunstformen und setzt bei den Rezipient_innen eine Denkweise voraus, die ebenfalls als ein Teil allgemeiner ästhetischer Bildung angesehen werden kann. Im Literaturunterricht kann laut Spinner durch einen offenen Austausch über ästhetisches Erleben und Deuten modellhaft eine

Kommunikationsform eingeübt werden, die auch für alle anderen Kunst-Erfahrungen sowie für das alltagsästhetische Erleben der Lernenden relevant ist. (vgl. 31-32)

Auch Spinners Ausführungen zu ästhetischer Bildung im schulischen Literaturunterricht bleiben eher an der Oberfläche. In Bezug auf ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten sind meines Erachtens folgende Punkte hervorzuheben:

- Lernende sollten sich mit ihren eigenen sinnlichen Wahrnehmungen auseinandersetzen.
- Der Unterrichtskontext sollte eine ästhetische Zeit-Erfahrung ermöglichen.
- Die Imaginationsfähigkeit der Lernenden sollte gefördert werden.
- Lernende sollten den Umgang mit Differenzerfahrungen bzw. Irritationen üben.
- Lernende sollten ein Bewusstsein für die Unabschließbarkeit der Sinnbildung entwickeln.

3.3.3. Schlussfolgerungen für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten

Die Überlegungen von Spinner und Dietrich et al. weisen einige Parallelen auf. So ist beispielsweise die Betonung der sinnlichen Wahrnehmung in beiden Publikationen ein wichtiger Punkt. Auch wird in beiden Werken hervorgehoben, dass den Lernenden genügend Zeit und Raum für ästhetisches Erleben gegeben werden sollte. Sowohl Spinner als auch Dietrich et al. weisen darauf hin, dass der Umgang mit Bedeutungsoffenheit im Literaturunterricht thematisiert und geübt werden sollte.

Die Überlegungen von Spinner bzw. Dietrich et al. können darüber hinaus in Beziehung zum Konzept einer Didaktik der Literarizität gesetzt werden. Wie bereits im Theorieteil der vorliegenden Arbeit ausgeführt, sind in diesem Ansatz literarisch-ästhetische Lernprozesse von zentraler Bedeutung. Folgende Prinzipien sind grundlegend für das Konzept einer Didaktik der Literarizität (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 238-239):

- Die Literarizität von Sprache sollte von Anfang an Thema im Unterricht sein.
- Das alltägliche Sprach- und Literaturverständnis sollte in Frage gestellt werden.
- Lernenden sollten für Prozesse der Bedeutungsbildung und Bedeutungsoffenheit sensibilisiert werden.

Die genannten Prinzipien lassen wiederum Ähnlichkeiten zu den Überlegungen von Spinner bzw. Dietrich et al. erkennen: Die Literarizität von Sprache in den Mittelpunkt

zu stellen bedeutet auch, der sinnlichen Wahrnehmung mehr Raum zu geben. Die Infragestellung des alltäglichen Sprach- und Literaturverständnisses überschneidet sich wiederum mit dem bei Spinner genannten Aspekt der Differenzerfahrung. Durch die Arbeit mit Literatur können die Lernenden üben, mit ungewohnten und irritierenden Erfahrungen umzugehen. Dadurch kann die generelle Offenheit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Unbekanntem gefördert werden. Die Sensibilisierung der Lernenden für Prozesse der Bedeutungsbildung und die permanente Verschiebung von Bedeutung(en) ist bei Spinner bzw. Dietrich et al. ebenfalls ein wichtiger Punkt.

Zusammenfassend können folgende Punkte als besonders wichtig für die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens im Unterrichtskontext hervorgehoben werden:

- Der Fokus auf die ästhetische Dimension von Sprache
- Die Betonung der sinnlichen Wahrnehmung
- Die Förderung der Selbstaufmerksamkeit
- Die Infragestellung des alltäglichen Literatur- und Sprachverständnisses
- Die Auseinandersetzung mit Ungewohntem und Irritationen
- Die Auseinandersetzung mit Bedeutungsoffenheit und Prozessen der Bedeutungsbildung

Die genannten Aspekte literarisch-ästhetischen Lernens stellen grundlegende Prinzipien für die Didaktisierungsvorschläge im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Es ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass nicht alle dieser Aspekte in der Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gleichermaßen umgesetzt werden können und müssen.

Wie Dietrich et al. in ihrer Einführung zu ästhetischer Bildung betonen, ist ästhetisches Lernen ein lebensbegleitenden Prozess, daher können auch nicht in jedem Kontext und in jeder Situation alle oder mehrere Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung aufgegriffen werden. (vgl. Dietrich et al. 2012: 163-164)

Anhand der Unterrichtsvorschläge im vierten und letzten Teil der vorliegenden Arbeit soll gezeigt werden, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht konkret umgesetzt und gestaltet werden kann.

IV. Praktischer Teil

Im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit werden auf der Grundlage der erarbeiteten Prinzipien und Kriterien Didaktisierungsvorschläge zu drei verschiedenen Gedichten vorgestellt. Die Ausgangstexte für die Didaktisierungen sind die Gedichte *Vergnügungen* (1954) von Bertolt Brecht, *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe und *oktobernacht* (1954) von Ernst Jandl.

Alle drei Gedichte sind im deutschsprachigen Raum sehr bekannt und wurden bereits für den schulischen Deutschunterricht und / oder für den DaF/DaZ-Unterricht didaktisiert. Die genannten Gedichte sind zum Teil auch in DaF/DaZ-Lehrwerken und / oder anderen Lehrmaterialien zu finden.

Insbesondere Brechts *Vergnügungen* ist ein im DaF/DaZ-Kontext sehr beliebtes Gedicht und findet sich in unterschiedlichen Lehrwerken (z. B. *Sichtwechsel* oder *DaF leicht*) wieder. Auch in der Einführung zu *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* von Koppensteiner und Schwarz gibt es eine Beispieldidaktisierung zu diesem Gedicht. (siehe Abschnitt 3.2.2.)

Zu Goethes *Gefunden* gibt es zahlreiche Unterrichtsvorschläge für den schulischen Deutschunterricht. In ihrer Publikation zu lyrischen Texten im Deutschunterricht stellt Petra Anders eine intermediale Herangehensweise vor, bei der das Gedicht mit dem gleichnamigen Poesiefilm verglichen wird. (vgl. Anders 2013: 143-147)

Das Gedicht *oktobernacht* wird ebenfalls gerne im Sprachunterricht behandelt. Es ist beispielsweise auch in Gerlind Belkes Textsammlung *Mit Sprache(n) spielen* (2009) vertreten. Im Textkommentar zum Band finden sich allerdings nur einige wenige Vorschläge zur Arbeit mit dem Text. (vgl. Belke 2009b: 246-247)

Im Unterschied zu bereits existierenden Vorschlägen zur Arbeit mit den genannten Gedichten wird in den vorliegenden Unterrichtsentwürfen der Fokus in erster Linie auf die ästhetische Dimension von Literatur und Sprache gelegt. Die Didaktisierungen sind in mehrere Phasen unterteilt, so dass die Lernenden langsam an die Arbeit mit lyrischen Texten herangeführt werden. Darüber hinaus wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen analytischen, reflexiven und produktiven Aufgabenstellungen geachtet. Im folgenden Abschnitt wird noch einmal genauer auf die unterschiedlichen Aspekte eingegangen, die für die Erstellung der Didaktisierungsvorschläge relevant waren.

4.1. Prinzipien und Kriterien für die Erstellung der Didaktisierungen

Bevor die einzelnen Didaktisierungen vorgestellt werden, soll zunächst noch einmal zusammenfassend dargestellt werden, welche Grundsätze und Kriterien für die Erstellung der Vorschläge bestimmend waren. Im Besonderen wird auf die Zielgruppe, die Lehr- und Lernziele, die Textauswahl, den Unterrichtsaufbau sowie auf die Aktivitäten und Aufgabenformate eingegangen.

4.1.1. Zielgruppe

Als fiktive Zielgruppe für die nachfolgenden Didaktisierungen wurden DaF/DaZ-Lernende im Bereich der Erwachsenenbildung gewählt. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden lerngewohnt sind und aus dem Schulkontext bereits erste Lyrik-Erfahrungen mitbringen. Da die Lyrik wie bereits weiter oben ausgeführt eine relativ unpopuläre Gattung ist, wird in den Didaktisierungsvorschlägen versucht, die Arbeit mit Lyrik möglichst kleinschrittig zu gestalten und die Lernenden langsam an die Textsorte Gedicht heranzuführen.

Sprachlich richten sich die Didaktisierungen an Lernende ab A2-Niveau. Auf die genaue Angabe eines bestimmten Sprachniveaus wird bewusst verzichtet, da der Aufbau der Unterrichtsvorschläge wie auch die vorgeschlagenen Aufgabenstellungen keine verbindliche Abfolge darstellen und je nach Sprachniveau und Zielsetzungen verändert und / oder abgewandelt werden können.

4.1.2. Lehr- und Lernziele

Das übergeordnete Lernziel der Didaktisierungen ist es, im Umgang mit Gedichten literarisch-ästhetisches Lernen zu fördern. Im methodisch-didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden auf der Grundlage unterschiedlicher Theorien einige Punkte herausgearbeitet, die für die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens relevant sind (siehe Abschnitt 3.3.):

- Der Fokus auf die ästhetische Dimension von Sprache
- Die Betonung der sinnlichen Wahrnehmung und die Förderung der Selbstaufmerksamkeit
- Der Umgang mit Ungewohntem und Irritationen
- Die Auseinandersetzung mit Bedeutungsoffenheit und Prozessen der Bedeutungsbildung

- Die Infragestellung des alltäglichen Literatur- und Sprachverständnisses

Für die Erarbeitung der Didaktisierungsvorschläge wurde versucht, aus den verschiedenen Aspekten zur Förderung literarisch-ästhetischen Lernens globale Lehr-/Lernziele für einen ästhetisch orientierten Umgang mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht zu formulieren.

Auf Kann-Beschreibungen im Sinne des GeR wird in der vorliegenden Arbeit bewusst verzichtet, da das instrumentelle Sprach- und Literaturverständnis des GeR in einem Spannungsverhältnis zu einem literarisch-ästhetischen Sprachverständnis steht. (siehe Abschnitt 2.1.4.) Folgende allgemeine Zielsetzungen können für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Kontext festgehalten werden:

- Die Lernenden setzen sich bewusst mit der sprachlichen Form von Gedichten auseinander.
- Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für ihre sinnlichen Wahrnehmungen.
- Die Lernenden üben den Umgang mit Ungewohntem und Irritationen.
- Die Lernenden werden ermutigt, sich auf Bedeutungsoffenheit einzulassen.
- Die Lernenden werden für Prozesse der Bedeutungsbildung in der Literatur sowie in anderen Kunstformen sensibilisiert.
- Die Lernenden reflektieren und hinterfragen das alltägliche Literatur- und Sprachverständnis.

Nicht alle der hier genannten Lehr-/Lernziele für die Arbeit mit Gedichten werden in den einzelnen Didaktisierungsvorschlägen berücksichtigt, da die Schwerpunkte abhängig vom gewählten Ausgangstext unterschiedlich gesetzt wurden.

4.1.3. Textauswahl

Eine der größten Schwierigkeiten bei der Erstellung der Didaktisierungsvorschläge stellte die Auswahl passender Ausgangstexte dar. Koppensteiner und Schwarz merken in ihrer Einführung zu *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* treffenderweise an, dass die Wahl der richtigen (literarischen) Lektüre die Lehrenden vor eine große Herausforderung stellt, da sie verschiedene Kriterien beachten und auf unterschiedliche Bedürfnisse Rücksicht nehmen müssen. (vgl. Koppensteiner/Schwarz 2012: 51)

Im Vorfeld der Erarbeitung des praktischen Teils stellten sich die folgenden beiden Fragen: Welche Gedichte eignen sich für ein literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/

DaZ-Unterricht? Und welche Auswahlkriterien lassen sich aus den in der vorliegenden Arbeit behandelten Konzepten und Theorien ableiten?

Eine wichtige theoretische Grundlage dieser Arbeit ist die Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner. Dieses Konzept bietet jedoch nur einige wenige Anhaltspunkte in Bezug auf die Textauswahl. In einem Artikel aus dem Jahr 2013 führen Dobstadt und Riedner aus, dass für den Unterricht Texte gewählt werden sollten, die sich für eine literarische Spracharbeit eignen. Da diese Eignung wiederum von einem literarizitätsorientierten Blick abhängt, kommt eine Vielzahl von Texten in Frage. Die Zugehörigkeit zum literarischen Kanon sollte die Textauswahl jedenfalls nicht beeinflussen, da es in der Didaktik der Literarizität weder um bestimmte Autor_innen noch um bestimmte Literaturen geht. (vgl. Dobstadt/Riedner 2013: 239)

In der Didaktik der Literarizität kommt also den Lehrenden eine wichtige Rolle in Bezug auf die Textauswahl zu. Sie haben die Aufgabe, Texte zu wählen, die den Lernenden eine zielgruppen- und sprachniveauspezifische literarische Erfahrung ermöglichen. (vgl. Dobstadt/Riedner 2011: 13)

Da es in den folgenden Didaktisierungsvorschlägen speziell um die Arbeit mit lyrischen Texten geht, sind auch die Kriterien zur Lyrikdefinition für die Textauswahl relevant. Wie bereits weiter oben ausgeführt, orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Lyrikdefinition nach Burdorf. (vgl. Burdorf 2015: 21) Das heißt, die ausgewählten Gedichte müssen zumindest die folgenden beiden ‚Minimalkriterien‘ erfüllen:

- Sie sind in Versen verfasst.
- Sie sind nicht für eine szenische Aufführung gedacht.

Aus der Publikation von Petra Anders zur Lyrikvermittlung im schulischen Deutschunterricht lassen sich ebenfalls einige Kriterien zur Gedichtauswahl ableiten. Die Autorin empfiehlt, für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen bevorzugt Gedichte auszuwählen, die den folgenden Kriterien entsprechen (vgl. Anders 2013: 97):

- Gedichte mit Wiederholungsstrukturen oder kumulative Texte.
- Gedichte, die inhaltlich globale, international bekannte Themen aufgreifen.

Ein weiteres Auswahlkriterium bei Anders ist, dass Gedichte *entweder* auf der inhaltlichen *oder* auf der sprachlich-stilistischen Ebene herausfordernd sein sollten. Der Text sollte jedoch nicht auf beiden Ebenen unzugänglich sein. Auch sollte ein Gedicht die Lernenden inhaltlich nicht unterfordern. (vgl. ebd.)

Der Band *Österreich Vertextet – Literatur für Kinder und Jugendliche* (2013) von Denis Weger et al. bietet ebenfalls einige Anhaltspunkte für die Auswahl von Gedichten für den DaF/DaZ-Kontext. Weger et al. behandeln in ihrem Lyrik-Kapitel Gedichte, die über einen gegenständlich-konkreten Sprachgebrauch verfügen. Weiters wird bevorzugt mit Gedichten gearbeitet, die klare, regelmäßige metrische Strukturen bzw. Reimstrukturen aufweisen. (vgl. Weger et al. 2013: 46)

Da die vorliegende Arbeit im DaF/DaZ-Kontext angesiedelt ist, ist ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium, dass es sich um deutschsprachige Lyrik handelt. Deutsche Übersetzungen von fremdsprachigen Gedichten werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Weiters wurde darauf geachtet, dass die gewählten Gedichte in schriftlicher Form vorliegen und in Lyrikanthologien und / oder didaktischen Textsammlungen zugänglich sind. Auf diese Weise soll eine weiterführende Arbeit mit dem Originalgedicht und / oder weiteren lyrischen Texten angeregt und erleichtert werden.

In der untenstehenden Tabelle sind die Auswahlkriterien für die in dieser Arbeit behandelten Gedichte nach formalen, inhaltlichen und sonstigen Kriterien aufgelistet. Nicht alle der hier aufgelisteten formalen Kriterien treffen auf jedes der gewählten Gedichte zu. So weisen etwa nicht alle behandelten Gedichte eine regelmäßige metrische Struktur bzw. Reimstrukturen auf. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass die gewählten Gedichte einen Großteil der hier aufgelisteten Auswahlkriterien erfüllen.

Auswahlkriterien

Formale Kriterien	Inhaltliche Kriterien	Sonstige Kriterien
- Versstruktur - kein Rollenspiel - Wiederholungsstrukturen und / oder kumulativer Aufbau - gegenständlich-konkreter Sprachgebrauch - regelmäßige metrische Strukturen bzw. Reimstrukturen	- globale, international bekannte Themen	- deutschsprachige Lyrik - schriftliche Form - in Lyrikanthologien und / oder didaktischen Textsammlungen zugänglich

4.1.4. Unterrichtsaufbau

Wie bereits weiter oben ausgeführt, stellt die Textsorte Gedicht aufgrund ihrer besonderen sprachlichen und formalen Merkmale für viele Lernende wie auch für viele Lehrende eine Herausforderung dar. Das betrifft nicht nur den DaF/DaZ-Bereich, sondern auch den muttersprachlichen Deutschunterricht.

Besonders im außerschulischen und außeruniversitären DaF/DaZ-Unterricht ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Lernenden mit der Gattung Lyrik bzw. der Textsorte Gedicht nur wenig vertraut sind. Um ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten in diesem Kontext zu ermöglichen, sollte die Arbeit mit Lyrik daher meines Erachtens in mehrere Schritte aufgeteilt werden.

In Bezug auf den Unterrichtsaufbau orientiert sich die vorliegende Arbeit an den bei Koppensteiner und Schwarz (2012) bzw. Dobstadt und Riedner (2017) vorgeschlagenen Phasen für die Arbeit mit literarischen Texten. In den Didaktisierungsvorschlägen werden die folgenden vier Phasen unterschieden: Einstieg, Präsentation, Textarbeit und Ergänzung bzw. Erweiterung.

In allen drei Unterrichtsvorschlägen wurde eine Einstiegsphase eingeplant. In der ersten Didaktisierung zu Bertolt Brechts Gedicht *Vergnügungen* wird ein Beispiel für einen möglichen Einstieg ins Thema Lyrik gegeben. Die Einstiegsphase aus dieser Didaktisierung kann gegebenenfalls adaptiert und für die Arbeit mit anderen Gedichten genutzt werden.

Besonders in Lerngruppen mit wenig Lyrik-Erfahrung kann eine allgemeine Einführung ins Thema Gedichte, in der das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird, die anschließende Begegnung mit dem Text erleichtern.

Der Begriff *Vorentlastung* wird hier bewusst vermieden, da im Sinne einer literarischen Spracharbeit auf eine sprachliche Vorentlastung der Gedichte größtenteils verzichtet wird. Wie Dobstadt und Riedner ausführen, bieten sich im Vorfeld der Lektüre vor allem Aktivitäten an, die die Bereitschaft der Lernenden, mit Irritationen umzugehen, fördern. (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 12)

Die Einstiegsphase kann beispielsweise genutzt werden, um bei den Lernenden eine Erwartungshaltung in Bezug auf Form und / oder Inhalt des Gedichts aufzubauen. Die Erwartungen der Lernenden werden anschließend mit dem Originalgedicht verglichen. Auf diese Weise kann veranschaulicht werden, dass poetische Sprache

oftmals mit Erwartungen bricht und neue Formulierungen oder Sprachexperimente wagt. (vgl. hierzu auch Anders 2013: 103)

Nach der Einstiegsphase folgt in den vorliegenden Didaktisierungen eine Präsentationsphase, in der die Lernenden dem Text begegnen. Im Sinne einer Didaktik der Literarizität sollte diese Begegnung möglichst unbeeinflusst stattfinden. Die Lernenden sollen die Gelegenheit bekommen, erste Hör- und Leseindrücke zu sammeln und diese im Anschluss zu artikulieren. Mögliche Irritationen der Lernenden durch den Text sollten in dieser Phase nicht vermieden werden. Vielmehr sollte der Umgang der Lernenden mit Ungewohntem gefördert werden.

In den Didaktisierungsvorschlägen wird versucht, die Textpräsentation als sinnliche Erfahrung zu gestalten. Daher kommen in dieser Phase vermehrt Verfahren wie lautes Lesen, Vorlesen oder das Hören eines Gedichtvortrags zum Einsatz. Das Hören des Gedichts wird oftmals dem Lesen vorangestellt. Dadurch soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die besondere sprachliche Form und die klangliche Dimension von Lyrik gelenkt werden.

Nach der Präsentationsphase wird in den Didaktisierungsvorschlägen eine längere Textarbeitsphase angestrebt, die angelehnt an die *Lesewerkstatt* (2017) von Dobstadt und Riedner mehrere Teilschritte umfasst. Dem Konzept einer Didaktik der Literarizität folgend, wird der Fokus der Lernenden zunächst auf die sprachliche Form des Textes gelenkt. In einem zweiten Schritt folgen Aufgaben, die sich auf die inhaltliche und semantische Ebene des Textes beziehen. Am Ende der Textarbeitsphase werden nach dem Vorbild der *Lesewerkstatt* verschiedene Transformationsaufgaben vorgeschlagen, die die Auseinandersetzung mit dem Text noch weiter intensivieren sollen.

Die vierte und letzte Phase in den Didaktisierungsvorschlägen ist eine Ergänzungs- und Erweiterungsphase, in der thematisch und formal ähnliche oder auch ganz anderes gestaltete Texte vorgestellt und verschiedene analytische bzw. vergleichende Aufgabenformate vorgeschlagen werden. Der Begriff *Text* wird hier bewusst weit gefasst und schließt auch nicht-literarische Textsorten sowie Filme mit ein.

Auf die Behandlung landeskundlicher Aspekte wird in den Didaktisierungen bewusst verzichtet, da der Fokus auf literarisch-ästhetischem Lernen und somit auf der Auseinandersetzung mit dem Text und seiner sprachlichen Form liegt. Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über den Unterrichtsaufbau und die Schwerpunkte in den einzelnen Phasen.

Unterrichtsaufbau

Phase	Schwerpunkte
Einstieg	- Einstieg ins Thema Gedichte - Bewusstmachung der Besonderheiten eines Gedichts - Erwartungshaltung aufbauen
Präsentation	- Die Lernenden begegnen dem Text - Die Lernenden sammeln erste Lese- bzw. Höreindrücke
Textarbeit	Arbeit an und mit dem Text: 1. Fokus auf die sprachliche Form 2. Auseinandersetzung mit der inhaltlichen u. semantischen Ebene 3. Transformationsaufgaben
Ergänzung/Erweiterung	- Einführung von Ergänzungs- bzw. Erweiterungstexten - Analytische und / oder vergleichende Aufgabenstellungen

4.1.5. Aktivitäten und Aufgabenformate

Die in den Didaktisierungen vorgeschlagenen Aktivitäten und Aufgabenformate zur Arbeit mit Lyrik orientieren sich an den weiter oben vorgestellten didaktischen Herangehensweisen bei Anders, Koppensteiner und Schwarz sowie Dobstadt und Riedner. Die Art und Weise der Aufgabenstellungen wurde vor allem mit Blick auf die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens gewählt.

In der Einstiegsphase sollen die Lernenden auf das Thema Lyrik bzw. Gedichte eingestimmt werden, eine Erwartungshaltung soll aufgebaut und Neugier auf den Text geweckt werden. In dieser Phase kommen vor allem Aktivitäten und Aufgabenstellungen zum Einsatz, die einen offenen Austausch unter den Lernenden ermöglichen, wie beispielsweise das Erstellen eines Assoziogramms, das Anstellen von Vermutungen zum Titel des Gedichts oder die Arbeit mit unvollständigen Gedichtzeilen.

In der Präsentationsphase steht die erste Begegnung mit dem Gedicht im Mittelpunkt. In den Didaktisierungsvorschlägen wird versucht, diese möglichst als sinnliche Erfahrung zu gestalten.

Dobstadt und Riedner weisen in ihrer *Lesewerkstatt* darauf hin, dass sich besonders lautes Lesen dazu eignet, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die ästhetische Dimension von Sprache zu lenken. (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 12) Auch Dietrich et al. weisen darauf hin, dass Vorlesen und Zuhören die Sinnlichkeit von Sprache erfahrbar macht. (vgl. Dietrich et al. 2012: 137) In der Präsentationsphase kommen daher vorwiegend Aktivitäten wie lautes Lesen, Vorlesen oder das Hören eines Gedichtsvortrags zum Einsatz.

Der Fokus der Lernenden soll in dieser Phase auf die eigene sinnliche Wahrnehmung gelenkt werden. Konzentration und Aufmerksamkeit auf die durch das Gedicht hervorgerufenen Vorstellungen und Empfindungen sollen gestärkt werden.

Die Textarbeitsphase orientiert sich an der methodisch-didaktischen Vorgehensweise in der *Lesewerkstatt* von Dobstadt und Riedner. Am Beginn der Auseinandersetzung mit dem Gedicht stehen stärker reflexiv ausgerichtete Aufgabenstellungen, die den Blick der Lernenden auf die sprachliche Form lenken sollen. Die formalen Aspekte des Gedichts werden in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erkundet und anschließend im Plenum reflektiert.

Im zweiten Schritt der Textarbeit soll die inhaltliche und semantische Ebene des Gedichts in den Blick genommen werden. Hierbei geht es nicht um das Finden einer ‚richtigen‘ Interpretation. Vielmehr sollen die Lernenden im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens ihre eigenen Vorstellungen und Deutungen zum Text entwickeln.

Die Aufgaben zielen also einerseits darauf ab, die Imaginationsfähigkeit der Lernenden zu fördern, indem sie zum Beispiel Vermutungen zum lyrischen Ich oder zur Szene / Situation im Gedicht anstellen. Andererseits soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auch auf die Bedeutungsoffenheit von Literatur sowie auf Prozesse der Bedeutungsbildung gelenkt werden. In Partner- oder Gruppenarbeit entwickeln die Lernenden Deutungshypothesen, die anschließend in einem Plenumsgespräch diskutiert werden.

Anders weist darauf hin, dass im Unterrichtsgespräch über Lyrik die gleichberechtigte Erarbeitung potentieller Textbedeutungen im Vordergrund stehen sollte. (vgl. Anders 2013: 103) Eine gute Orientierung für die Gestaltung eines solchen Gesprächs bietet das sogenannte ‚literarische Gespräch‘ nach Spinner: Diese Gesprächsform zielt nicht auf geschlossene Interpretationen ab, sondern der Textsinn entfaltet sich im Gesprächsprozess. Lernende sollen die Möglichkeit bekommen, Leseerfahrungen und Verstehensansätze in ihrer *eigenen* Sprache zu artikulieren. Weiters sollen die Lernenden im literarischen Gespräch üben, anderen Lesarten zuzuhören und sich darüber zu verständigen. Erfahrungen des Nicht-Verstehens und Irritationen sollen ausgehalten und als Teil des Verstehensprozesses betrachtet werden. (vgl. Spinner 2006: 14)

Den letzten Schritt der Textarbeit bilden Transformationsaufgaben, in denen das Gedicht in eine andere Textsorte oder ein anderes Medium überführt wird. Das

Generative Schreiben, bei dem die Lernenden nach dem Muster des Originalgedichts eigene Texte verfassen, wird in dieser Arbeit ebenfalls als eine Form der Transformation verstanden. Die Aktivitäten und Aufgabenformate in dieser Phase der Textarbeit zielen vor allem auf Sprachproduktion ab.

In der Ergänzungs- und Erweiterungsphase werden schließlich verschiedene thematisch und / oder formal ähnliche Texte vorgeschlagen, durch die die Textarbeit noch intensiviert werden kann. Die Aufgaben in dieser Phase sind großteils reflexiv und / oder analytisch ausgerichtet. Die Lernenden sollen zu einer vergleichenden Betrachtung des Ergänzungstextes mit dem Ausgangstext angeregt werden.

In den Didaktisierungen sind alle Sozialformen vertreten: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sowie die Arbeit im Plenum. Innerhalb der einzelnen Didaktisierungen wurde darauf geachtet, dass in regelmäßigen Abständen ein Wechsel der Sozialformen stattfindet. Bei einigen Aktivitäten und Aufgabenformaten ist die Sozialform festgelegt. So wird beispielsweise in der Präsentationsphase öfter in Einzelarbeit gearbeitet, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die eigenen Wahrnehmungen zu lenken. Danach gibt es allerdings immer die Möglichkeit zum Austausch in Partnerarbeit oder im Plenum. Bei anderen Aktivitäten kann die Lehrperson je nach Sprachniveau und Gruppengröße entscheiden, ob in Einzel- oder Partnerarbeit gearbeitet werden soll.

Im folgenden Abschnitt werden die Didaktisierungen im Detail vorgestellt. Die Originaltexte und der Unterrichtsablauf werden ausführlich besprochen. Am Ende jeder Didaktisierung gibt es eine Übersicht in Tabellenform, in der noch einmal alle Phasen, Aktivitäten und benötigten Materialien aufgelistet sind. Die Arbeitsblätter zu den Didaktisierungen finden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

4.2. Didaktisierungsvorschläge

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden insgesamt drei Didaktisierungsvorschläge erarbeitet. Im Mittelpunkt jeder Didaktisierung steht jeweils ein Gedicht. Der erste Unterrichtsvorschlag lotet anhand von Bertolt Brechts Gedicht *Vergnügungen* (1954) die Möglichkeiten und Grenzen von Lyrik aus. Die Auseinandersetzung mit den äußeren Merkmalen eines Gedichts bildet einen Schwerpunkt in dieser Didaktisierung.

In der zweiten Didaktisierung geht es um die Symbolhaftigkeit poetischer Sprache. Diese wird anhand des Gedichts *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe erkundet. Weiters wird in dieser Didaktisierung mit der Funktion und Wirkung von Reimen sowie mit einem Poesiefilm als Ergänzungstext gearbeitet.

Der dritte Didaktisierungsvorschlag legt den Schwerpunkt auf das ästhetische Spiel mit der Sprache. Als Ausgangstext hierfür wurde Ernst Jandls Gedicht *oktobernacht* gewählt. Schwerpunkte dieser Didaktisierung sind unter anderem Generatives Schreiben sowie der Vergleich zweier Gedichte.

Am Beginn jeder Didaktisierung steht das Originalgedicht, gefolgt von einer kurzen Einführung zum Text. Auf biographische Angaben zu den Autoren (alle drei gewählten Gedichte wurden von Männern verfasst) sowie auf genaue Erläuterungen zum Entstehungskontext der Texte bzw. zum gesellschaftlichen Kontext wird in der Einführung bewusst verzichtet, da der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit dem Text selbst liegt.

Auch könnten Hintergrundinformationen zu Autor und Entstehungskontext eines Gedichts das Erleben des Textes beeinflussen und die Interpretation in eine bestimmte Richtung lenken. Das soll in den vorliegenden Didaktisierungsvorschlägen vermieden werden. In literarisch interessierten Lerngruppen können weiterführende Informationen zu Autor und / oder Entstehungskontext des Gedichts gegebenenfalls von der Lehrperson nachgereicht werden.

Nach der Einführung zum Text werden die Schwerpunkte angegeben, die in der jeweiligen Didaktisierung verfolgt werden. Die Schwerpunkte orientieren sich an den globalen Lehr-/Lernzielen für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten, die in Abschnitt 4.1.2. formuliert wurden.

Anschließend wird der Ablauf der Didaktisierung genau beschrieben. Es wird ausführlich auf die einzelnen Phasen, die möglichen didaktischen Schritte,

Arbeitsformen und Aufgabenstellungen eingegangen. Zu einigen Aufgaben finden sich Arbeitsblätter im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Nach der Beschreibung des Ablaufs gibt es zu jeder Didaktisierung einen tabellarischen Überblick über die verschiedenen Arbeitsphasen und die ihnen zugeordneten Aktivitäten, Lernziele und Materialien. Hier wird auch nochmals auf die entsprechenden Arbeitsblätter im Anhang verwiesen.

An dieser Stelle ist noch wichtig anzumerken, dass der Aufbau der Unterrichtsvorschläge sowie auch ihre Reihung in der vorliegenden Arbeit keine feste und verbindliche Abfolge darstellen.

Die Didaktisierungen können einzeln als kurze Lyrik-Sequenz im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden. In literarisch interessierten Gruppen können sie auch miteinander kombiniert und für einen längeren Lyrik-Schwerpunkt genutzt werden.

Der Unterrichtsablauf wie auch die Aufgabenformate können je nach Kurs, institutionellem Zusammenhang, literarischer Leseerfahrung und Interessen der Lernenden sowie individueller Schwerpunktsetzung der Lehrenden verändert und / oder abgewandelt werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit Literatur, auch zu Unterrichtszwecken, immer mit einer gewissen Offenheit und Prozesshaftigkeit verbunden ist. (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 11) Die vorliegenden Unterrichtsvorschläge verstehen sich als Anregung, wie nach den Prinzipien einer Didaktik der Literarizität mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann.

4.2.1. Wo fängt Lyrik an? – Bertolt Brecht: *Vergnügungen*

Originalgedicht

Bertolt Brecht
Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
Das wiedergefundene alte Buch
Begeisterte Gesichter
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
Die Zeitung
Der Hund
Die Dialektik
Duschen, Schwimmen
Alte Musik
Bequeme Schuhe
Begreifen
Neue Musik
Schreiben, Pflanzen
Reisen
Singen
Freundlich sein.

(Aus: Knödler 2014: 14)

Einführung

Vergnügungen (1954) ist ein Gedicht von Bertolt Brecht, das in einer einfachen sprachlichen Form Dinge und Tätigkeiten auflistet, die Vergnügen bereiten können. Die Thematik des Gedichts weist einen hohen Lebensweltbezug auf und macht es dadurch für Lernende leicht zugänglich. So verfügt jeder Mensch über seine individuellen Vorstellungen und Erfahrungen, was für ihn ein Vergnügen darstellt.

Das Gedicht arbeitet mit sehr einfachen sprachlichen Elementen, die sich wiederholen und dem Text eine Struktur und einen Rhythmus geben: Nomen mit Adjektivattributen, Nomen mit dazugehörigem Artikel, Verben im Infinitiv.

Was weiters an der Form des Gedichts auffällt, ist, dass es aus nur einer Strophe besteht. Der erste Vers ist mit acht Wörtern am längsten, die kürzesten Verse bestehen aus nur einem Wort. Bis auf zwei Beistriche und einen Punkt werden in diesem Gedicht keine Satzzeichen verwendet. Der einzige Punkt markiert das Ende des Gedichts.

Das Gedicht ist in freien Versen verfasst, das heißt, es gibt keine Reime und auch kein regelmäßiges metrisches Schema. Dennoch entspricht der Text den Minimalkriterien eines Gedichts nach Burdorf.

Durch seinen Alltagsbezug und die einfache sprachliche Form eignet sich das Gedicht meines Erachtens gut für eine erste Begegnung mit Lyrik sowie für eine Reflexion über den Unterschied zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache.

Schwerpunkte der Didaktisierung:

- Über die äußeren Merkmale eines Gedichts reflektieren
- Sprachliche Muster im Gedicht erkennen
- Vorstellungen zum lyrischen Ich entwickeln
- Über den Unterschied zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache reflektieren

Ablauf

1. Einstieg

Die Einstiegsphase hat zum Ziel, das Vorwissen der Lernenden zum Thema Gedichte zu aktivieren. Möglicherweise bekannte Gedichte sollen in Erinnerung gerufen werden und die Lernenden zu einer Reflexion über die äußere Form eines Gedichts angeregt werden.

Assoziogramm an der Tafel

Zum Einstieg in die Thematik schreibt die Lehrperson das Wort *Gedicht* an die Tafel und fragt im Plenum: „Was ist ein Gedicht? Was fällt Ihnen zu diesem Wort ein?“ Die Anmerkungen der Lernenden werden in Form eines Assoziogramms an der Tafel gesammelt.

Auf diese Weise soll eventuell vorhandenes Vorwissen der Lernenden zum Thema Gedichte aktiviert werden. Gleichzeitig erhält die Lehrkraft einen ersten Überblick über die Lyrik-Erfahrungen innerhalb der Gruppe. Das Assoziogramm bleibt vorerst als Tafelbild stehen. So kann während der Einstiegsphase immer wieder darauf Bezug genommen werden und es kann als Wortschatzhilfe für die folgende Gruppenarbeit dienen.

Ein Gedicht zeichnen

Im nächsten Schritt geht es um die äußere Form eines Gedichts. – Wie sieht ein Gedicht aus? Die Lernenden werden in Kleingruppen eingeteilt und bekommen die Aufgabe, ein Gedicht zu zeichnen. Dabei sollen keine Wörter und kein Text benutzt werden, sondern der Fokus soll ausschließlich auf der äußeren Form liegen. Es können Linien, Symbole, Farben usw. verwendet werden. In einer Lerngruppe mit wenig Lyrik-Erfahrung kann die Lehrperson ein Beispiel-Gedicht an die Tafel zeichnen (eine Anregung für eine Gedicht-Skizze findet sich auf Arbeitsblatt A 3.1.).

Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lernenden sich in der Gruppe über die äußere Form eines Gedichts und wie man diese darstellen kann, austauschen. Lernende mit wenig Vorwissen in Bezug auf Lyrik können so von Lernenden mit mehr Lyrik-Erfahrung profitieren.

Am Ende der Aktivität werden die verschiedenen Gedicht-Skizzen an der Tafel bzw. an einer gut sichtbaren Stelle im Unterrichtsraum nebeneinander präsentiert und miteinander verglichen. Im Plenum soll über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gedicht-Darstellungen reflektiert werden. Wenn die Lernenden dies möchten, können sich die einzelnen Gruppen auch zu ihrer Darstellung äußern und diese näher erklären.

Anhand der unterschiedlichen Gedicht-Skizzen soll veranschaulicht werden, dass Gedichte bestimmte Merkmale haben, die bereits an der äußeren Form sichtbar sind. Gemeinsam mit den Lernenden sollen nun die äußeren Merkmale eines Gedichts mündlich erarbeitet werden: *Titel*, *Vers*, *Strophe*.

- Ein Gedicht hat meistens einen *Titel*, der über dem Text steht und fett gedruckt ist.
- Ein Gedicht besteht aus mindestens zwei Zeilen. Eine Gedichtzeile heißt *Vers*.
- Mehrere Verse, die zusammengehören, bilden eine *Strophe*.

An dieser Stelle kann auch thematisiert werden, wo der Name des Autors bzw. der Autorin bei einem Gedicht steht. Dieser wird im Deutschen zumeist über oder auch unter dem Gedicht angegeben. Ist das in den Sprachen der Lernenden ähnlich oder ganz anders? Wird der Name des Autors bzw. der Autorin bei Gedichten immer angegeben?

Die Gedicht-Skizzen der Lernenden sollen zum Abschluss an den Wänden des Unterrichtsraumes ausgehängt werden bzw. bleiben, so dass im weiteren Verlauf der Einheit darauf Bezug genommen werden kann.

Teile eines Gedichts benennen

Zur Vertiefung des soeben erarbeiteten Wortschatzes wird den Lernenden auf einem Arbeitsblatt eine weitere Gedicht-Skizze präsentiert. (siehe A 3.1.) In Einzel- oder Partnerarbeit sollen die Lernenden den einzelnen Teilen des Gedichts die richtige Bezeichnung (*der Titel, der Vers, die Strophe*) zuordnen. Die Lösungen werden anschließend im Plenum verglichen.

2. Präsentation

In der Präsentationsphase steht die erste Begegnung mit dem Gedicht *Vergnügungen* von Brecht im Mittelpunkt. Anknüpfend an die Einstiegsphase wird die Aufmerksamkeit der Lernenden zunächst auf die äußere Form des Gedichts gelenkt.

Das Ziel der Präsentationsphase ist in erster Linie, dass die Lernenden ein Bewusstsein für ihre eigenen sinnlichen Wahrnehmungen entwickeln und dadurch ihre Selbstaufmerksamkeit schulen.

Visuelle Eindrücke sammeln

Um eine Erwartungshaltung aufzubauen und die Lernenden neugierig auf den Text zu machen, wird das Gedicht mit Hilfe von verdeckten Wortkarten an der Tafel präsentiert. Auf jeder Karte steht ein Wort. Der Titel des Gedichts sollte eine andere Farbe haben als die einzelnen Verse. (siehe Abb. 4)

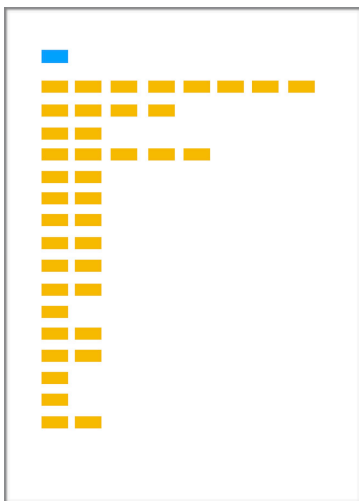


Abb. 4: Gedichtpräsentation mit Wortkarten

Die Lehrperson erklärt, dass es sich hier um ein Gedicht handelt und jede Karte für ein Wort steht. Die Lernenden werden nun aufgefordert, die äußere Form des Gedichts zu beschreiben. Das Plenumsgespräch kann durch folgende Leitfragen gelenkt werden:

- Wie viele Verse / Zeilen hat dieses Gedicht?
- Wie viele Strophen / Abschnitte gibt es?
- Aus wie vielen Wörtern bestehen die Verse?

Auf diese Weise sollen die äußeren Merkmale des Gedichts gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet werden: Das Gedicht hat insgesamt sechzehn Verse und besteht aus einer Strophe. Die erste Zeile ist mit acht Wörtern am längsten. Die meisten Verse sind sehr kurz. Viele Verse bestehen aus zwei Wörtern, einige sogar aus nur einem Wort. Auch der Titel des Gedichts besteht aus nur einem Wort.

Nachdem die Lernenden nun einen ersten visuellen Eindruck des Gedichts gewonnen haben, deckt die Lehrperson die erste Wortkarte auf und präsentiert den Titel des Gedichts: *Vergnügungen*. Die Bedeutung des Wortes wird gemeinsam im Plenum, eventuell mit Hilfe eines (Online-)Wörterbuchs, geklärt. (*die Vergnügung* = ein angenehmer Zeitvertreib, etwas, das Spaß macht; vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vergnuegung>; 15.05.2020)

Nach der Präsentation des Titels werden die Wortkarten an der Tafel Zeile für Zeile aufgedeckt und von der Lehrperson vorgelesen. Wenn alle Wortkarten aufgedeckt sind, liest die Lehrperson das gesamte Gedicht noch einmal laut vor. Auf diese Weise sollen die Lernenden einen ersten sinnlichen Eindruck des Gedichts erhalten. Die Wortkarten sollen noch weiter an Tafel verbleiben, da sie für eine der folgenden Aktivitäten gebraucht werden.

Mit allen Sinnen lesen

Im nächsten Schritt wird das Originalgedicht (vorerst ohne Angabe des Autors) auf einem Arbeitsblatt (A 3.2.) verteilt. Die Lernenden lesen das Gedicht zunächst leise für sich selbst. Sie sollen sich dabei ganz auf die eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen konzentrieren. Nach dem Lesen sollen die Lernenden ihre individuellen Eindrücke festhalten. Als Hilfestellung werden Satzanfänge mit den Verben der Wahrnehmung vorgegeben (*Ich sehe ...; Ich rieche ...; Ich höre ...; Ich fühle ...*).

Im Anschluss an das Vervollständigen der Sätze sollen sich die Lernenden in Partnerarbeit über ihr persönliches Erleben des Gedichts austauschen. Dazu sollen sie

sie sich die vervollständigten Sätze gegenseitig vorlesen und nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Textwahrnehmung suchen.

Eine mögliche Variation für höhere Sprachniveaus ist, die Paare ihre Arbeitsblätter tauschen zu lassen. Die Lernenden sollen dann die vervollständigten Sätze ihres Partners bzw. ihrer Partnerin lesen und sich anschließend darüber unterhalten, was sie an den Sätzen des bzw. der anderen jeweils überraschend oder spannend gefunden haben.

Durch den Austausch in Partnerarbeit sollen die Lernenden dazu angeregt werden, ihre ästhetischen Erfahrungen beim Lesen des Gedichts sprachlich zu artikulieren. Weiters soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Wahrnehmung eines Textes etwas sehr Subjektives ist.

Ästhetisches Erleben in Sprache fassen

Im Anschluss an die Partnerarbeit werden die Eindrücke und Erfahrungen der Lernenden gemeinsam im Plenum reflektiert. Welche Assoziationen hatten die Lernenden beim Lesen des Gedichts? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung des Textes haben die Lernenden festgestellt?

Im Plenumsgespräch sollen die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre ästhetischen Erfahrungen in Sprache zu fassen und Bezüge zwischen ihren eigenen Eindrücken und jenen der anderen Lernenden herzustellen.

Weiters kann die Diskussion im Plenum dafür genutzt werden, den Zusammenhang zwischen den Assoziationen der Lernenden und bestimmten Wörtern oder Textstellen aus dem Gedicht aufzuzeigen. Mit Hilfe der Wortkarten an der Tafel können eventuelle ‚Stolpersteine‘ und Irritationsmomente im Text auf Seiten der Lernenden aufgegriffen und gemeinsam im Plenum besprochen werden.

Möglicherweise bereitet der Begriff *Dialektik* in Zeile 7 den Lernenden Schwierigkeiten. Als Erklärung sollte der Hinweis genügen, dass es sich hier um einen Begriff aus der Philosophie handelt: Die Dialektik bezeichnet eine Methode des Diskutierens und Nachdenkens, bei der man bei der man mit Hilfe von Gegensatzpaaren etwas erkennen und lernen möchte. (vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialektik>; 27.04.2020)

Aber auch die Begriffe *Alte Musik* (Zeile 9) und *Neue Musik* (Zeile 12) können sprachliche Stolpersteine darstellen. *Alte Musik* ist eine Bezeichnung für europäische

klassische Musik vor 1750. *Neue Musik* ist eine Sammelbezeichnung unterschiedliche Strömungen komponierter westlicher Musik des 20. Jahrhunderts.

Es gibt auch noch weitere sprachliche Besonderheiten im Gedicht, wie etwa die (im DaF/DaZ-Kontext) weniger häufig verwendeten Verben *begreifen* und *pflanzen* oder die Verwendung des Partizip II als Adjektiv in Zeile 2.

Im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens, sollten mögliche (sprachliche) Stolpersteine nicht zu stark vorentlastet werden. Die Lernenden sollten die Möglichkeiten bekommen, Erfahrungen des Nicht-Verstehens oder Irritationen offen anzusprechen. Durch einen solchen Austausch über Eindrücke und Erfahrungen beim Lesen von Gedichten kann der Umgang mit Unbekanntem und Irritationen geübt werden.

3. Textarbeit

Am Beginn der Textarbeitsphase steht im Sinne einer Didaktik der Literarizität die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form des Gedichts. Im ersten Schritt geht es um das Sichtbarmachen von Formelementen, das Muster des Gedichts soll farbig herausgearbeitet werden. Im zweiten Schritt erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem lyrischen Ich. Zum Abschluss der Textarbeitsphase verfassen die Lernenden ein Parallelgedicht bzw. Gegengedicht zum Ausgangstext.

Muster finden

Die Lernenden bekommen ein Arbeitsblatt (A 3.3.) mit einer Tabelle, in der jeweils eine Farbe einem bestimmten sprachlichen Element im Gedicht zugeordnet werden soll. Auf der Grundlage dieser Tabelle sollen die Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit wiederkehrende Muster im Gedicht finden und farbig markieren.

Auf dem Arbeitsblatt sind als Hilfestellung bereits einige sich wiederholende sprachliche Elemente aufgelistet (Artikel, Nomen, Infinitive, Adjektive). Die Tabelle kann je nach Sprachniveau und literarischer Vorerfahrung der Gruppe von den Lernenden selbst oder gemeinsam im Plenum durch weitere Formelemente ergänzt werden.

In den höheren Sprachniveaus kann auch ein Arbeitsblatt mit einer leeren Tabelle ausgeteilt werden, so dass die Lernenden die Farben und Bezeichnungen der

Formelemente ganz frei wählen können. Wichtig ist, dass jeder Farbe ein bestimmtes sprachliches Phänomen im Gedicht zugeordnet ist. Auf diese Weise werden die sprachlichen Muster sichtbar und zählbar.

Die Lehrperson sollte auch darauf hinweisen, dass sich nicht nur bestimmte Wortarten im Gedicht wiederholen, sondern auch einzelne Wörter, Silben, Laute und Buchstaben. Auch müssen die markierten Phänomene nicht in jeder Gedichtzeile vorkommen, denn vielleicht sind gerade diejenigen Teile interessant, die sich nicht in jeder Zeile wiederholen.

Am Ende der Aktivität werden die gefundenen Elemente im Plenum zusammengetragen und verglichen. Welche (weiteren) Formelemente haben die Lernenden gefunden? Wie oft kommen diese Phänomene im Gedicht vor? Welche Wirkung haben die Wiederholungen / sprachlichen Muster im Gedicht?

Einige formale Besonderheiten des Gedichts wurden bereits in der Einführung zum Text angesprochen. Sprachliche Strukturen, die sich im Gedicht wiederholen, sind Nomen mit dazugehörigem Artikel oder Adjektivattribut sowie Verben im Infinitiv.

Weiters gibt es im ganzen Gedicht keinen einzigen vollständigen Satz. Es gibt auch keine Handlung und kein Subjekt, kein „Ich“, das spricht. Bis auf ein paar Beistriche und den Punkt am Ende kommt der Text ganz ohne Satzzeichen aus. All diese Merkmale lassen das Gedicht auf den ersten Blick wie eine willkürliche Aufzählung von Dingen und Tätigkeiten wirken.

Bei genauerem Lesen fallen jedoch noch weitere sprachliche Besonderheiten im Gedicht auf. Auf der phonetischen Ebene lässt sich eine Häufung von *i*- und *ei*-Lauten feststellen. Diese kommen bis auf zwei Ausnahmen (Zeile 6 und Zeile 10) in jeder Zeile des Gedichts vor. Der Autor scheint die Worte also nicht nur in Bezug auf ihre Bedeutung sondern auch in Bezug auf ihren Klang gewählt zu haben.

Weiters beginnen die Verse zu Beginn des Gedichts fast immer mit einer unbetonten Silbe, während die letzten fünf Verse jeweils mit einer betonten Silbe beginnen. Gleichzeitig nimmt die Länge der Verse in Bezug auf die Wortanzahl von oben nach unten ab. Der erste Vers ist am längsten, gegen Ende des Gedichts werden die Verse immer kürzer - es spitzt sich also gewissermaßen immer mehr zu.

Die letzte Zeile des Gedichts, *Freundlich sein*, wirkt wie eine Aufforderung des lyrischen Ichs an sich selbst. Es ist auch die einzige Zeile, die auf zwischenmenschliche Beziehungen anspielt.

Vorstellungen zum lyrischen Ich entwickeln

Im nächsten Schritt werden Inhalt und Bedeutung des Textes erkundet. In Partnerarbeit sollen die Lernenden über das lyrische Ich nachdenken und ihre Vorstellungen vom Sprecher bzw. von der Sprecherin im Gedicht reflektieren.

Die Lernenden bekommen den Auftrag, das Gedicht noch einmal genau zu lesen und anhand des Textes Vermutungen über das Ich im Gedicht anzustellen. In Partnerarbeit sollen die Lernenden einen kurzen Steckbrief zum Sprecher bzw. zur Sprecherin im Gedicht verfassen. (siehe Arbeitsblatt A 3.4.) Auf dem Arbeitsblatt gibt es auch Platz für eine Zeichnung.

Die Steckbriefe werden anschließend an den Wänden im Unterrichtsraum ausgehängt, so dass alle Lernenden die Gelegenheit haben, bei einem Klassenspaziergang die Steckbriefe ihrer Kolleg_innen zu betrachten und durchzulesen.

Nachdem alle Lernenden wieder zu ihren Plätzen zurückgekehrt sind, werden die Vorstellungen der Lernenden zum lyrischen Ich im Plenum diskutiert. Womit begründen die Lernenden ihre Annahmen? Welche Wörter bzw. Textstellen im Gedicht geben Hinweise auf Geschlecht, Alter, Beruf oder Vorlieben des Sprechers bzw. der Sprecherin? Durch den Vergleich der unterschiedlichen Vorstellungen und Assoziationen sollen die Lernenden ein Bewusstsein für die Bedeutungsoffenheit von Literatur entwickeln.

Zum Abschluss der Diskussion nennt die Lehrperson den Autor des Gedichts und macht einige kurze Angaben zu seiner Person: Bertolt Brecht (1898-1956) war ein wichtiger deutscher Schriftsteller. Er ist vor allem für seine Theaterstücke bekannt. Das Gedicht *Vergnügungen* ist 1954 entstanden.

Gemeinsam mit den Lernenden soll darüber reflektiert werden, ob der Autor zugleich der Sprecher im Gedicht ist. Wirkt das Gedicht durch die Nennung des Autors nun anders? Wären einige Lernende zuvor davon ausgegangen, dass hier eine Frau spricht? In literarisch interessierten Gruppen kann auch der Unterschied zwischen Autor_in und lyrischem Ich thematisiert werden bzw. der Begriff des lyrischen Ich eingeführt werden.

Ein Parallelgedicht / Gegengedicht schreiben

Aufgrund seiner einfachen sprachlichen Struktur eignet sich das vorliegende Gedicht besonders gut für produktive Aufgabenstellungen wie zum Beispiel Generatives

Schreiben. Eine Möglichkeit der Transformation ist, die Lernenden ein Parallelgedicht oder auch ein Gegengedicht nach dem Muster des Originaltextes verfassen zu lassen. Je nach Sprachniveau und literarischem Vorwissen der Lernenden kann die Textproduktion stärker gelenkt oder offen gestaltet werden.

Die Transformationsaufgaben in dieser Didaktisierung haben zum Ziel, dass sich die Lernenden produktiv und reflexiv mit literarischer Sprachverwendung auseinandersetzen und ein Gefühl für die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Sprache entwickeln.

Für das Verfassen eines Parallelgedichts (siehe Arbeitsblatt A 3.5.) sollen die Lernenden die Überschrift und die erste Zeile des Originaltextes übernehmen. Die Anzahl der Zeilen wird durch ein Textskelett vorgegeben. Als vorbereitende Übung zum Generativen Schreiben kann mit den Lernenden ein Brainstorming zu ihren eigenen Vergnügungen durchgeführt werden.

In den höheren Sprachniveaus können die Lernenden als Transformationsaufgabe in Einzel- oder Partnerarbeit ein Gegengedicht verfassen. Die Lehrperson kann entweder verschiedene Überschriften zur Auswahl geben (z. B. *Ärgernisse*, *Gleichgültigkeiten*, *Missvergnügen* ...) oder die Lernenden finden selbst eine passende Überschrift. Die Anzahl der Zeilen kann vorgegeben oder den Lernenden überlassen werden.

In sprachlich heterogenen Lerngruppen kann die Lehrperson entscheiden, ob alle Lernenden dieselbe Transformationsaufgabe erhalten oder ob sie sich für eine der beiden Varianten entscheiden können. Die Texte können je nach zeitlichen Rahmenbedingungen im Unterricht oder als Hausaufgabe verfasst werden.

Auch die Präsentation der Lernendenprodukte kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Eine Möglichkeit ist zum Beispiel die Präsentation der Texte in Form einer Gedichtgalerie im Unterrichtsraum oder das (freiwillige) Vortragen der Texte im Plenum.

Nach der Transformation sollte im Unterricht genügend Zeit und Raum gegeben werden, um die verschiedenen Versionen der Lernenden miteinander und mit dem Originalgedicht zu vergleichen. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bemerken die Lernenden zwischen ihren Gedichtversionen und dem Ausgangstext? Gibt es Überschneidungen bei der Wortwahl, bei der Anzahl und Länge der Zeilen oder bei der Verwendung von Adjektiven?

4. Ergänzung / Erweiterung

In der Erweiterungsphase wird mit einer fiktiven To-do-Liste als Vergleichstext gearbeitet. Auf diese Weise soll noch einmal die Reflexion und der argumentative Austausch über die Frage, was ein Gedicht ausmacht, angeregt werden.

Zwei Texte miteinander vergleichen

Die Lernenden bekommen den Vergleichstext auf einem Arbeitsblatt und sollen zunächst in Partnerarbeit diskutieren, um welche Textsorte es sich hierbei handeln könnte. (siehe Arbeitsblatt A 3.6.) Die Vermutungen der Lernenden werden anschließend im Plenum gesammelt und an der Tafel festgehalten. Es wird aber noch nicht verraten, dass der Text eigentlich nur eine fiktive To-do-Liste ist.

Im nächsten Schritt sollen die Lernenden die Liste mit dem Gedicht von Brecht vergleichen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede auf dem Arbeitsblatt festhalten. Die Ergebnisse aus der Partnerarbeit werden anschließend im Plenum diskutiert. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Texten sind beispielsweise die Anordnung in Zeilen, die Großschreibung am Anfang jeder Zeile, der Verzicht auf Satzzeichen, der Stichwortcharakter etc.

Es gibt aber auch einige Unterschiede: die To-do-Liste trägt keinen Titel, es ist auch kein Autor / keine Autorin angegeben, die Anordnung der Wörter ist willkürlich und lässt kein bestimmtes Muster erkennen.

Am Ende der Diskussion wird aufgelöst, dass es sich bei dem Vergleichstext um eine fiktive To-do-Liste handelt. Wenn die Lernenden ein Gedicht vermutet haben, kann auf diese Weise deutlich gemacht werden, dass ein Alltagstext durch das Herauslösen aus seinem funktionellen Zusammenhang wie ein literarischer Text wirken kann. (vgl. hierzu auch Täuber et al. 2006: 54)

Abschließend kann im Plenum noch darüber reflektiert werden, was den Text von Brecht zu einem Gedicht macht. Es geht hier nicht um die Erarbeitung einer abschließenden Gattungsdefinition. Im Mittelpunkt steht vielmehr der Vergleich zwischen literarischer und nichtliterarischer Textgestaltung.

Ziel der Erweiterungsphase ist zum einen eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Merkmalen eines Gedichts. Zum anderen sollen die Lernenden durch den Vergleich eines literarischen Textes mit einem nichtliterarischen Text zur Reflexion über den Unterschied zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache angeregt werden.

Überblick

Phase	Aktivitäten	Lernziele	Material
Einstieg	Assoziogramm an der Tafel (Gedicht) Ein Gedicht zeichnen Teile eines Gedichts benennen	- Das Vorwissen der Lernenden zum Thema Gedichte wird aktiviert. - Die Lernenden reflektieren über die äußeren Merkmale eines Gedichts.	Tafel / Whiteboard; Papier, Stifte; Arbeitsblatt A 3.1.
Präsentation	Visuelle Eindrücke sammeln Mit allen Sinnen lesen Ästhetisches Erleben in Sprache fassen.	- Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für ihre eigenen sinnlichen Wahrnehmungen.	Tafel / Whiteboard; Gedicht auf Wortkarten; Arbeitsblatt A 3.2.
Textarbeit			
Form	Muster finden	- Die Lernenden setzen sich mit der sprachlichen Form des Gedichts auseinander. - Die Lernenden erkennen wiederkehrende sprachliche Muster im Gedicht.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 3.3.
Inhalt / Bedeutung	Vorstellungen zum lyrischen Ich entwickeln	- Die Lernenden reflektieren über das lyrische Ich und Prozesse der Bedeutungsbildung.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 3.4.
Transformation	Verfassen eines Parallel- / Gegengedichts	- Die Lernenden setzen sich produktiv und reflexiv mit literarischer Sprachverwendung auseinander.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 3.5.
Ergänzung / Erweiterung	Zwei Texte miteinander vergleichen	- Die Lernenden reflektieren über den Unterschied zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 3.6.

4.2.2. Die Symbolhaftigkeit von Sprache – Johann Wolfgang von Goethe: *Gefunden*

Originalgedicht

Johann Wolfgang von Goethe
Gefunden

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
Wie Äuglein schön.

Ich wollt' es brechen,
Da sagt' es fein:
„Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?“

Ich grub's mit allen
den Würzlein aus,
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

Ich pflanzt' es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
und blüht so fort.

(Aus: Anders 2013: 72)

Einführung

Das Gedicht *Gefunden* (1813) von Goethe ist kurz, sprachlich eher einfach und durch seine symbolische Ausdrucksweise und Mehrdeutigkeit dennoch herausfordernd. Goethe hat dieses Gedicht für die sechzehn Jahre jüngere Christiane Vulpius geschrieben, mit der er seit 1806 verheiratet war. Das Gedicht kann einerseits im Kontext des Themas Liebe / Beziehungen unterrichtet werden. Es lässt sich aber auch als Impuls zur Auseinandersetzung mit dem Thema Toleranz oder Natur einsetzen. (vgl. Anders 2013: 143)

In den fünf Strophen zu je vier Versen erzählt ein lyrisches Ich eine Geschichte, deren Handlung symbolisch gedeutet werden kann: Das lyrische Ich geht ohne ein bestimmtes Ziel durch einen Wald. Im Schatten entdeckt es eine besonders schöne Blume, die es am liebsten gleich pflücken möchte. Es kommt aber wieder davon ab, da das Pflücken nur bewirken würde, dass die Blume schnell verwelkt. Das lyrische Ich gräbt die Blume also mitsamt den Wurzeln aus und bringt sie in seinen Garten in der

Nähe seines Hauses. Dort pflanzt es die Blume wieder ein, damit sie weiter wächst und blüht. (vgl. ebd.: 143-144)

Rätselhaft an dem Gedicht ist vor allem die dritte Strophe, in der die Blume zum lyrischen Ich spricht und es davon überzeugt, sie nicht zu pflücken. Wird die Blume hier personifiziert, um auf zwischenmenschliche Beziehungen zu verweisen? Geht es hier um eine Mann-Frau-Beziehung? Oder ist die Stimme der Blume das schlechte Gewissen des lyrischen Ichs? (vgl. ebd.: 144)

Auf der formalen Ebene ist das Gedicht sehr gleichmäßig aufgebaut. Es weist ein einheitliches Reimschema auf, in dem sich immer die zweite und vierte Verszeile in jeder Strophe reimen. Auch die Metrik ist gleichmäßig, es gibt durchgängig zweihebige Jamben. (vgl. ebd.)

Das Gedicht eignet sich daher meines Erachtens gut, um die klanglichen Besonderheiten von Lyrik wie Reim und Rhythmus zu erkunden. Die symbolische Ausdrucksweise und die Mehrdeutigkeiten im Text laden darüber hinaus zu einer Auseinandersetzung mit Bedeutungsoffenheit und Prozessen der Bedeutungsbildung ein.

Schwerpunkte der Didaktisierung

- Reime und ihre Wirkung kennenlernen
- Über die Symbolhaftigkeit von Sprache reflektieren
- Ein Gedicht szenisch interpretieren
- Einen Poesiefilm als mögliche Interpretation eines Gedichts kennenlernen
- Filmische und literarische Darstellungsweisen miteinander vergleichen

Ablauf

1. Einstieg

Die Einstiegsphase in der vorliegenden Didaktisierung hat zum Ziel, die Lernenden an die Thematik des Gedichts heranzuführen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Titel des Gedichts sollen eine Erwartungshaltung und Neugier auf den Text aufgebaut werden. Auch soll in dieser Phase bereits eine erste Sensibilisierung für die Mehrdeutigkeit von Sprache geschehen.

Vermutungen zum Titel anstellen

Um eine Erwartungshaltung aufzubauen und sprachliches, kulturelles sowie lebensweltliches Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, wird zunächst nur der Titel des Gedichts per Tafelanschrieb präsentiert.

Die Lernenden erhalten ein Arbeitsblatt und sollen in Einzel- oder Partnerarbeit Assoziogramme zum Titel erstellen. (siehe Arbeitsblatt A 4.1.) Die Gedanken und Assoziationen der Lernenden werden anschließend im Plenum gesammelt und diskutiert. Die Diskussion kann durch die folgenden Impulsfragen gelenkt werden:

- Von welchem Verb kommt das Wort *gefunden*?
- Was kann man alles finden?
- Wie fühlt es sich an, wenn man etwas lange gesucht hat und endlich findet?

Mit sprachlich fortgeschrittenen Lerngruppen kann an dieser Stelle auch darüber diskutiert werden, was der Ausruf „Gefunden!“ im Deutschen bedeuten kann und in welchen Situationen er verwendet wird (z. B. beim Verstecken spielen).

Im nächsten Schritt werden die Lernenden aufgefordert, den Titel des Gedichts in ihre Erstsprache(n) zu übersetzen. (siehe Arbeitsblatt A 4.1.) Im Anschluss können freiwillige Lernende ihre Übersetzung(en) im Plenum vorstellen.

Die Wirkung der verschiedenen Übersetzungen soll gemeinschaftlich im Plenum reflektiert und diskutiert werden. Auf diese Weise soll veranschaulicht werden, dass der Titel in einer anderen Sprache aufgrund seines Klanges möglicherweise andere Assoziationen hervorruft und / oder anders konnotiert ist als im Deutschen.

2. Präsentation

In der Präsentationsphase sollen die Lernenden erste Hör- und Leseindrücke zum Gedicht sammeln. Sie sollen ihre sinnlichen Eindrücke bewusst wahrnehmen und diese sprachlich artikulieren. Weiters sollen die Lernenden ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen sprachlichen Merkmalen und ihren Reaktionen auf einen Text entwickeln.

Hör- und Leseindrücke sammeln

Damit die Lernenden einen ersten sinnlichen Eindruck des Gedichts erhalten, liest die Lehrperson das Gedicht mehrmals laut vor. Alternativ kann eine Rezitation des Gedichts

aus dem Internet vorgespielt werden. (z. B. unter <https://www.deutschelyrik.de/gefunden.html>; 24.04.2020)

Das Gedicht sollte von den Lernenden mindestens einmal ohne Textblatt gehört werden, um ein ästhetisches Hör-Erleben zu ermöglichen. Nach dem ersten Hören werden die Eindrücke der Lernenden mündlich im Plenum gesammelt. Was ist den Lernenden beim Hören des Gedichts aufgefallen? Gibt es erste Assoziationen?

Ab dem zweiten Mal Hören kann ein Textblatt (Arbeitsblatt A 4.2.) ausgegeben werden und die Lernenden lesen mit. Im Anschluss an das Hören mit Textblatt sollen sich die Lernenden das Gedicht in Partnerarbeit abwechselnd laut vorlesen. Durch das wiederholte Hören und Lesen des Gedichts soll die Selbstaufmerksamkeit der Lernenden geschult werden.

Im nächsten Schritt sollen die Lernenden ihr persönliches Erleben des Gedichts in Einzelarbeit reflektieren. Auf dem Arbeitsblatt werden verschiedene Adjektive zur Beschreibung der ersten Eindrücke angeboten. Die Lernenden können für sie passende Adjektive markieren und / oder weitere Adjektive hinzufügen. (siehe Arbeitsblatt A 4.2.)

Zum Abschluss der Aktivität werden die Eindrücke der Lernenden im Plenum reflektiert und in Form einer Mindmap an der Tafel gesammelt. Die Assoziationen der Lernenden sollen dabei in sinnvollen Gruppen organisiert werden. Auch Verknüpfungen zueinander und / oder zu bestimmten Wörtern oder Phrasen aus dem Gedicht sollen deutlich gemacht werden.

Die Präsentationsphase ist im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens so gestaltet, dass die Lernenden das Gedicht zunächst nur hören. Auf diese Weise soll die Aufmerksamkeit auf die sinnliche Wahrnehmung gelenkt und die Selbstaufmerksamkeit der Lernenden gefördert werden.

Durch das gegenseitige Vorlesen soll die Auseinandersetzung mit den persönlichen Eindrücken und Reaktionen noch vertieft werden. In der abschließenden Plenumsdiskussion soll der Zusammenhang zwischen den affektiven Reaktionen der Lernenden und den sprachlichen Merkmalen des Gedichts näher beleuchtet werden.

3. Textarbeit

In der Textarbeitsphase steht zunächst die klangliche Ebene des Gedichts im Mittelpunkt. Die Funktion von Reimen sowie ihre Wirkung werden in verschiedenen

Aktivitäten erkundet. Im Anschluss geht es um die symbolische Textebene. Das Symbol der Blume im Gedicht und mögliche Deutungen werden gemeinsam mit den Lernenden diskutiert und reflektiert. Den Abschluss der Textarbeitsphase bildet die szenische Umsetzung des Gedichts in Form eines Lesetheaters.

Reime und ihre Wirkung erkunden

Zu Beginn der Textarbeitsphase sollte der Begriff *Reim* eingeführt und erklärt werden: In vielen Gedichten gibt es Reime, das sind Paare aus Wörtern, die fast gleich klingen (z. B.: *Gedicht - Licht*). In deutschsprachigen Gedichten ist der Endreim sehr häufig, das heißt, zwei oder mehrere Verse werden durch den Gleichklang der letzten Silben oder Wörter verbunden.

In einem ersten Schritt sollen die Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit die Reimpaare im Gedicht finden und auf einem Arbeitsblatt (A 4.3.) ergänzen. Die Reimwörter werden anschließend an der Tafel festgehalten und im Plenum diskutiert. Klingen wirklich alle Paare ganz gleich? Möglicherweise fällt den Lernenden auf, dass es einen ‚unreinen‘ Reim im Gedicht gibt, d. h. ein Reimpaar, das nicht ganz gleich klingt (*stehn – schön*).

Im nächsten Schritt soll der Fokus auf das Reimschema im Gedicht gelenkt werden. Zu diesem Zweck kann das Gedicht von der Lehrperson oder freiwilligen Lernenden noch einmal laut vorgelesen werden. Wo genau stehen die Reimwörter in diesem Gedicht? Was fällt auf?

Mit den Lernenden gemeinsam soll erarbeitet werden, dass das Reimschema im Gedicht einem bestimmten Muster folgt (*a-b-c-b // d-e-f-e // g-h-i-h // j-k-l-k // m-n-o-n*). Es geht hier nicht darum, die verschiedenen Reimschemata im Deutschen und ihre Bezeichnungen zu vermitteln. Die Lernenden sollen erkennen, dass die Reime in diesem Gedicht nicht zufällig gesetzt sind, sondern an bestimmten Stellen auftreten und ihm dadurch eine Struktur geben.

In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden selbst Reimwörter zu verschiedenen Wörtern aus dem Gedicht finden. (siehe Arbeitsblatt A 4.3.) Dabei kann in Einzel- oder Partnerarbeit gearbeitet werden. Durch das Finden und Aussprechen unterschiedlicher Reimwörter sollen die Lernenden für den Klang der deutschen Sprache sensibilisiert werden.

Im Anschluss bekommen die Lernenden die Aufgabe, in Partnerarbeit eines der selbst gefundenen Reimpaare auszuwählen und daraus einen Zweizeiler zu dichten. Als Hilfestellung ist auf dem Arbeitsblatt (A 4.3.) ein Beispiel angeführt. Die Reime der Lernenden müssen thematisch nichts mit dem Originalgedicht zu tun haben. Die Aufgabe soll vor allem zur spielerischen Beschäftigung mit dem Klang und den Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Sprache einladen. Die fertigen Zweizeiler können am Ende (freiwillig!) vorgelesen werden.

Abschließend soll im Plenum über die Funktion und Wirkung von Reimen reflektiert und diskutiert werden. Welche anderen Textsorten haben oft Reime? (z. B. Sprichwörter, Merkverse, Songtexte, Werbetexte etc.) Welche Wirkung haben Reime? Welche Arten von Reimen kennen die Lernenden aus ihren Erstsprachen? Gemeinsam mit den Lernenden können auch verschiedene Beispiele für Reime in unterschiedlichen Sprachen an der Tafel gesammelt und miteinander verglichen werden.

Das globale Lernziel in dieser ersten Phase der Textarbeit ist es, die Lernenden für die klangliche Ebene des Gedichts sowie für die Funktion von Reimen und ihre Wirkung zu sensibilisieren.

Schlüsselwörter markieren

Die Arbeit an der inhaltlichen und semantischen Ebene des Gedichts erfolgt in dieser Didaktisierung abwechselnd in Kleingruppen und im Plenumsgespräch. Der Austausch in der Kleingruppe soll es den Lernenden ermöglichen, verschiedene Deutungsmöglichkeiten untereinander zu diskutieren und auszuverhandeln. Die Lehrperson sollte sich daher in den Gruppenarbeitsphasen eher im Hintergrund halten.

Die Lernenden sollen das Gedicht zunächst noch einmal still für sich lesen. Anschließend werden Kleingruppen gebildet und die Lernenden bekommen die Aufgabe, drei Wörter im Gedicht zu markieren, die ihrer Meinung nach für die Bedeutung des Textes besonders wichtig sind. Die Vorschläge der Lernenden werden anschließend im Plenum gesammelt und diskutiert.

Welche Wörter haben die Gruppen markiert und warum? Was ist das Besondere an diesen Wörtern? Gibt es Überschneidungen zwischen den Gruppen oder wurden ganz unterschiedliche Wörter markiert?

Die Symbolhaftigkeit von Sprache

Im nächsten Schritt soll der Fokus auf die Bedeutung der Blume im Gedicht gelenkt werden. Die Lehrperson erklärt, dass die Blume in diesem Gedicht ein Symbol ist, so wie zum Beispiel das Herz ein Symbol für Liebe ist. In Gedichten sind Symbole Bilder, die aus Sprache gemacht sind. In den bereits bestehenden Kleingruppen soll nun diskutiert werden, wofür die Blume in Goethes Gedicht stehen könnte:

- Welche Bedeutung hat die Blume in diesem Gedicht?
- Könnte man das Wort *Blümchen* auch durch ein anderes Wort ersetzen?

Den Lernenden sollte an dieser Stelle genügend Zeit gegeben werden, sich in der Kleingruppe auszutauschen. Jede Gruppe erhält ein Plakat, auf dem die unterschiedlichen Ideen bzw. Interpretationen der Lernenden stichwortartig festgehalten werden sollen.

Im Anschluss werden die Plakate nebeneinander an der Tafel (oder einer Wand) präsentiert und die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der Blume im Plenum diskutiert. Die einzelnen Gruppen können ihre Ideen nun näher erläutern und / oder es können Fragen zu den Plakaten gestellt werden.

Wichtig ist, dass alle Deutungen Platz haben. Die Lehrperson sollte im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens keine bestimmte Richtung vorgeben. Die Lernenden sollten vielmehr den Umgang mit Bedeutungsoffenheit und verschiedenen Interpretationen üben.

Am Ende der Diskussion kann die Lehrperson darauf hinweisen, dass die Blume in diesem Gedicht als Symbol für eine Frau gedeutet werden kann. Je nach Sprachniveau und Interesse der Lernenden kann an dieser Stelle auch über Männer- und Frauenbilder bzw. Geschlechterrollen reflektiert werden:

- Warum wird die Blume hier als Symbol für eine Frau verwendet?
- Können Frauen auch Männer „pflücken“?
- Goethe hat dieses Gedicht im Jahr 1813 geschrieben. Würde man das Gedicht heute noch genau so schreiben?

Die Arbeit an der symbolischen Textebene kann noch weiter vertieft werden, indem zum Beispiel all jene Wörter im Gedicht gesucht und untersucht werden, die zum Themenbereich „Wachsen und Vergehen“ gehören. (z. B.: *brechen, welken, pflanzen, blühen*, etc.) In einem weiterführenden Impuls kann diese Thematik auf den Menschen umgelegt werden:

- Was brauchen Menschen, um zu „wachsen“ und zu „blühen“?
- Was passiert, wenn Menschen „entwurzelt“ sind?
- In welchen Situationen sind Menschen „entwurzelt“?
- Was bedeutet es, einen anderen Menschen zu „brechen“?

Durch diese aktuelle Deutung des Gedichts werden die Lernenden dazu eingeladen, ihre eigenen Erfahrungen (z. B. mit Migration, Entfremdung, Entwurzelung ...) in die Diskussion einzubringen. (vgl. hierzu Anders 2013: 144)

Der Fokus in dieser Phase der Textarbeit liegt in erster Linie auf der Schaffung eines Bewusstseins für die symbolische Ebene des Gedichts. Ein weiterer Schwerpunkt ist das Formulieren von Deutungshypothesen und der Umgang mit Bedeutungs Offenheit.

Ein Gedicht inszenieren

Als Transformationsaufgabe wird in dieser Didaktisierung ein Lesetheater vorgeschlagen. Da das Gedicht einen konkreten Handlungsablauf schildert, bietet es sich für eine szenische Umsetzung an. Weiters soll die Transformation des Gedichts in ein Lesetheater dazu dienen, die Eindrücke aus der Diskussion über die symbolische Ebene des Gedichts für die Lernenden konkreter zu machen.

Die Lernenden bekommen in kleinen Gruppen die Aufgabe, eine szenische Darstellung des Gedichts vorzubereiten. Für die Vorbereitung der Inszenierung sollten mindestens 15-20 Minuten Zeit gegeben werden. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Rollen benötigt werden, auf welche Art(en) der Text gesprochen wird und wie die Inszenierung dem Publikum vorgestellt wird. Sie sollen sich dabei folgende Aspekte überlegen:

- Wer spricht? Wie?
- Wie verhalten sich die Figuren, wie ist ihre Körpersprache?
- Wer befindet sich wo im Raum?
- Wie soll der Raum (um)gestaltet werden?

Im Anschluss führen die Gruppen ihre Inszenierung des Gedichts im Plenum auf. Wichtig ist, den Lernenden bewusst zu machen, dass jede szenische Umsetzung als individuelle Interpretation des Gedichts gesehen werden kann.

In der Rolle als Zuschauer_innen sind die Lernenden daher aufgefordert, die Gestaltung der unterschiedlichen Inszenierungen genau zu beobachten: Welche Figuren

gibt es? Wie sprechen die Figuren und wie verhalten sie sich? Wie ist ihre Körpersprache? Wie sind Gestik und Mimik? Wurde etwas im Raum verändert? Wer befindet sich wo im Raum?

Im Anschluss an die Aufführungen sollte genügend Zeit und Raum vorhanden sein, um die unterschiedlichen Inszenierungen und deren Wirkungen im Plenum zu vergleichen und zu reflektieren. Was ist den Lernenden in den verschiedenen Dramatisierungen aufgefallen? Gab es Irritationsmomente oder Unklarheiten?

Die szenischen Umsetzungen sollten nicht nur untereinander, sondern auch mit dem Ausgangstext verglichen werden. Welche Wirkungen entstehen durch die Transformation des Gedichts in eine szenische Aufführung? Was hat sich durch die Dramatisierung des Gedichts verändert? – Möglicherweise hat die Blume in der Dramatisierung eine eigene Rolle und somit auch eine Stimme (welche?) bekommen. Welchen Einfluss hat das auf die Lesart des Gedichts?

Durch die Transformation des Gedichts in ein Lesetheater soll einerseits vermittelt werden, wie Deutungen und Interpretationen untereinander ausverhandelt werden können. Andererseits sollen die Lernenden durch die szenische Umsetzung des Gedichts und den Vergleich der unterschiedlichen Inszenierungen ein Bewusstsein für Prozesse der Bedeutungsbildung entwickeln.

4. Ergänzung / Erweiterung

Als Ergänzungstext zum Gedicht *Gefunden* bietet sich der gleichnamige Poesiefilm aus dem Jahr 2008 von GoLeGo an. (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrzIQ>; 20.05.2020) Es handelt sich hierbei um einen aufwendig gestalteten und professionell gemachten Animationsfilm im sogenannten Brick-Trickfilm-Format. Das heißt, Set und Figuren des Films bestehen zur Gänze aus Legobausteinen. Der Film hat darüber hinaus einen Vorspann und einen Nachspann, die über den Originaltext hinausgehen und diesen erweitern. (vgl. Anders 2013: 145)

Durch den Vergleich des Films mit dem Ausgangstext sollen die Lernenden einerseits dafür sensibilisiert werden, dass die filmische Umsetzung eines Gedichts eine weitere Möglichkeit der Interpretation des Textes ist. Andererseits können durch den Poesiefilm auch neue Perspektiven auf den Text geschaffen werden.

Einen Poesiefilm sehen und analysieren

Zur Einstimmung auf den Film erhalten die Lernenden paarweise einen ausgedruckten Screenshot aus dem Video. Auf Arbeitsblatt A 4.4. wird eine Auswahl von sechs Bildern vorgeschlagen. Es können aber selbstverständlich auch andere Bilder aus dem Video gewählt werden. (siehe Arbeitsblatt A 4.4.)

Die Lernenden sollen das Bild in Ruhe betrachten und sich in Partnerarbeit darüber austauschen, was auf dem Bild zu sehen ist. Im Anschluss kommen die Paare nach vorne zur Tafel und sollen ihr Bild möglichst genau beschreiben. Die Lehrperson und / oder die anderen Lernenden können bei der Bildbeschreibung gegebenenfalls Unterstützung leisten.

Im Plenumsgespräch soll die Aufmerksamkeit der Lernenden anschließend auf die besondere Ästhetik der Bilder gelenkt werden. Welche Wirkung hat es, dass die Figuren und die Landschaft aus Legobausteinen bestehen? Erkennen die Lernenden, dass die Bilder verschiedene Szenen aus dem Gedicht von Goethe darstellen? Am Ende der Diskussion erklärt die Lehrperson, dass die Bilder aus einer Verfilmung des Gedichts *Gefunden* stammen.

Im nächsten Schritt sehen die Lernenden den Poesiefilm. Das Video wird zunächst nur bis zum ersten Ende (Durchfahrt des Amor-Express, Min. 2:36) ohne Abspann gezeigt. Beim ersten Sehen sollen sich die Lernenden darauf konzentrieren, was im Film gleich und was anders ist als im Gedicht. Nach dem ersten Sehen sollen sich die Lernenden kurz mit einem Partner bzw. einer Partnerin über ihre ersten Eindrücke austauschen.

Nach diesem ersten Austausch über die Wirkung des Films wird das Video ein zweites Mal gezeigt. Diesmal stoppt die Lehrperson an bestimmten Stellen und stellt Fragen zur Filmsprache, die im Plenum diskutiert werden. Weiters sollen im Plenumsgespräch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Film und Gedicht erarbeitet werden werden.

Folgende Stopps sind denkbar: nach dem Vorspann; beim Verweilen des Sprechers am See; beim Entdecken der Blume; nach dem Sprechtext der Blume; nach dem Einpflanzen der Blume im Garten; nach dem Abspann. Die Diskussion im Plenum kann durch folgende Leitfragen gelenkt werden (vgl. hierzu auch Anders 2013: 145-146):

- Wie beginnt der Film?
- Wie zeigt der Film, dass der Sprecher ziellos im Wald herumspaziert?

- Wie sieht die Blume im Film aus?
- Wie klingt die Stimme der Blume?
- Wie ist die Musik, während die Blume spricht?
- Was macht der Sprecher im Film, bevor er die Blume ausgräbt?
- Was passiert nach dem Einpflanzen der Blume?

Folgende filmsprachliche Besonderheiten können gemeinsam im Plenum erarbeitet werden: Der Film beginnt mit einem kurzen Vorspann, in dem gezeigt wird, wie der Sprecher sein Haus verlässt. Danach werden der Autornamen und der Titel des Gedichts eingeblendet. Die Ziellosigkeit des Sprechers wird vor allem durch die Zeitdehnung am Anfang des Films deutlich: Der Sprecher schlendert gemächlich an einem See vorbei, bleibt dort stehen und beobachtet ein Entenküken. (vgl. hierzu Anders 2013: 146)

Als der Sprecher die Blume im Schatten entdeckt, ist diese zunächst nur unscharf zu erkennen. Der Mann wird im Film quasi als Entdecker der Blume (Frau) dargestellt. Die Blume wirkt fröhlich und hat weibliche Gesichtszüge. Die im Gedicht angelegte Deutung, dass die Blume ein Symbol für eine Frau sein könnte, wird dadurch unterstützt. (vgl. ebd.)

Die Stimme der Blume klingt weiblich und wirkt durch die hohe Tonlage etwas naiv und kindlich. Die Musik, die die Frage der Blume (*Sollt' ich zum Welken gebrochen sein?*) begleitet, ist disharmonisch und wirkt dadurch beunruhigend. (vgl. ebd.)

In der Verfilmung wird als Nächstes gezeigt, wie der Mann nach dem Sprechtext der Blume nach Hause eilt, Arbeitskleidung anzieht und einen Spaten holt. Diese Handlung kommt im Gedicht gar nicht vor. Im Gedicht wirkt es eher so, als würde das lyrische Ich die Blume spontan mit der Hand aus- und wieder eingraben. (vgl. ebd.)

Am Ende des Films gräbt der Sprecher die Pflanze auf einem kleinen Hügel in seinem Garten ein. Durch die Froschperspektive wird er als Held dargestellt, der für die Blume Sorge trägt und stolz ist. Während das Gedicht eine positive Zukunft in Aussicht stellt (*Nun zweigt es immer und blüht so fort*), endet der Hauptfilm direkt nach dem Einpflanzen der Blume. Ihr Zweigen und Blühen wird nicht mehr gezeigt. (vgl. ebd.: 146-147)

Der Abspann zum Film kann ebenfalls im Unterricht gezeigt werden, er geht jedoch wie der Vorspann über den eigentlichen Originaltext hinaus. Gezeigt wird eine Art Gegenwelt zu der im Gedicht angelegten Idylle: Nachdem der Mann die Blume im

Garten eingepflanzt hat, fährt ein Lastwagen auf der Straße vor seinem Haus vorbei, der die Aufschrift „Amor Express“ trägt und Schnittblumen in eine Lagerhalle bringt. Hier tun sich weitere Deutungsmöglichkeiten auf, die mit den Lernenden diskutiert werden können. (vgl. ebd.: 147)

Eine weitere Möglichkeit, die filmische und literarische Darstellungsweise zu vergleichen, ist Bilder aus dem Film und Verse aus dem Gedicht gegenüberzustellen. Standbilder aus dem Film können extrahiert und als Handout verteilt werden oder digital in PowerPoint-Folien eingefügt und so gezeigt werden. Auf diese Weise können die Lernenden Bild und Text direkt miteinander vergleichen und gewinnen Einblicke in Prozesse der Bedeutungsbildung.

Übersicht

Phase	Aktivität	Lernziele	Material
Einstieg	Vermutungen zum Titel anstellen	- Die Lernenden bauen eine Erwartungshaltung auf. - Die Lernenden reflektieren über die Mehrdeutigkeit von Sprache.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 4.1.
Präsentation	Hör- und Leseindrücke sammeln	- Die Lernenden sammeln erste Eindrücke zum Gedicht. - Die Lernenden reflektieren und artikulieren ihre Wahrnehmungen.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 4.2.
Textarbeit			
Form	Reime und ihre Wirkung erkunden	- Die Lernenden werden für die klangliche Ebene des Gedichts sensibilisiert. - Die Lernenden reflektieren die Funktion und Wirkung von Reimen.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 4.3.
Inhalt / Bedeutung	Schlüsselwörter markieren Die Symbolhaftigkeit von Sprache erkunden	- Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für die symbolische Ebene des Gedichts. - Die Lernenden formulieren Deutungshypothesen und setzen sich mit Bedeutungsoffenheit auseinander.	Tafel / Whiteboard, Arbeitsblatt A 4.2.
Transformation	Ein Gedicht inszenieren (Lesetheater)	- Die Lernenden setzen ein Gedicht szenisch um. - Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für Prozesse der Bedeutungsbildung.	
Ergänzung / Erweiterung	Einen Poesiefilm sehen und analysieren	- Die Lernenden vergleichen die filmische Inszenierung eines Gedichts mit dem Ausgangstext. - Die Lernenden bekommen Einblicke in filmische und literarische Darstellungsweisen.	Arbeitsblatt A 4.4.; Poesiefilm <i>Gefunden</i> von GoLeGo;

4.2.3. Mit Sprache spielen – *oktobernacht* von Ernst Jandl

Originalgedicht

Ernst Jandl
oktobernacht

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
lampe, zeig mir ein freundliches gesicht.
nicht mich im spiegel.
spiegel, dreh dich zur wand.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
fenster, geh auf in ein wärmeres land.
koffer, nimm mich bei der hand
und flieg mich nach ägypten.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
telefonvogel, sing für mich
oder bring mir einen kellertiefen winterschlaf, bett.

(aus: Belke 2009a: 145)

Einführung

In dem Gedicht *oktobernacht* (1954) von Ernst Jandl geht es, vereinfacht gesagt, um Wünsche, die von einem lyrischen Ich an verschiedene Alltagsgegenstände gerichtet werden. Das Gedicht ist kurz und klar strukturiert, zusätzlich arbeitet es mit einem reduzierten und einfachen Wortschatz. Die ersten beiden Zeilen wiederholen sich in jeder der drei Strophen.

Das gesamte Gedicht ist im Imperativ in der zweiten Person Singular verfasst. Durch diese direkte Ansprache werden die Gegenstände, an die sich das lyrische Ich mit seinen Aufforderungen wendet, personifiziert.

Eine weitere sprachliche Auffälligkeit im Gedicht ist die durchgängige Kleinschreibung. Diese ist charakteristisch für Jandl und kann in seinen Gedichten als optisches Gestaltungsmittel gesehen werden: Kein Wort wird aus grammatischen oder semantischen Gründen durch Großschreibung hervorgehoben, sondern jedes Wort, jede Silbe und jeder Buchstabe wird als gleichwertiges ‚Sprachmaterial‘ behandelt.

Im Gedicht *oktobernacht* ist weiters der Titel wichtig, weil er den atmosphärischen Rahmen vorgibt. Auch das Ende des Gedichts ist auffällig: Das *bett*, das einen *kellertiefen winterschlaf* bringen soll, steht überraschenderweise am Ende der

letzten Zeile und bringt das Gedicht dadurch auch formal zu einem Abschluss. (vgl. hierzu auch Belke 2009b: 246)

Durch seine einfache und zugleich experimentelle Form stellt Jandls Gedicht meines Erachtens einen guten Ausgangspunkt dar, um das Spiel mit der Sprache zu erkunden und die Lernenden zu eigenen Sprach-Experimenten zu ermutigen.

Schwerpunkte der Didaktisierung:

- Die Atmosphäre eines Gedichts erfassen
- Das Spiel mit der Sprache erkunden
- Chorlesen eines Gedichts
- Generatives Schreiben
- Zwei Gedichte vergleichen

Ablauf

1. Einstieg

In dieser Didaktisierung wird in der Einstiegsphase mit den ersten beiden Zeilen des Gedichts gearbeitet. Auf diese Weise sollen die Lernenden auf spielerische Weise an den formalen Aufbau und das Thema des Textes herangeführt werden.

Gedichtzeilen ergänzen

Zum Einstieg werden die ersten beiden Zeilen des Gedichts als unvollständige Sätze auf einem Arbeitsblatt (A 5.1.) präsentiert (*Sessel, bring mir ... / Tisch, bring mir ...*). Die Lernenden bekommen die Aufgabe, die beiden Sätze in Partnerarbeit zu vervollständigen. Zu jedem Satzanfang soll mindestens eine mögliche Ergänzung notiert werden, es können aber auch mehrere Ideen schriftlich festgehalten werden. Als Hilfestellung kann die Lehrperson darauf hinweisen, dass die Formulierung „Bring mir ...“ den Akkusativ verlangt.

Im Anschluss an die Partnerarbeit sollen die Lernenden für jeden Satzanfang jeweils eine mögliche Ergänzung im Plenum vortragen. Die Vorschläge der Lernenden werden von der Lehrperson an der Tafel gesammelt. Anschließend sollen die so entstandenen Sätze im Plenum diskutiert und reflektiert werden. Der Fokus der

Lernenden soll hier vor allem auf die sprachliche Form (Imperativ) und ihre Wirkung gelenkt werden. Folgende Impulsfragen können im Plenum gestellt werden:

- Wie klingt die Formulierung „Bring mir ...“? Was ist das für eine grammatische Form?
- Welche Wirkung hat es, wenn man einen Wunsch bzw. eine Aufforderung an einen Gegenstand richtet?
- In welchen Situationen spricht man mit Dingen / Gegenständen?
- An welche Gegenstände würden Sie gern Wünsche oder Befehle richten?

Durch die gemeinsame Reflexion im Plenum sollen die Lernenden mit der sprachlichen Form des Gedichts vertraut gemacht und an das Thema des Gedichts (Wünsche, die an Gegenstände gerichtet sind) herangeführt werden.

2. Präsentation

Die Präsentationsphase soll den Lernenden die Gelegenheit geben, erste Hör- und Leseindrücke zu sammeln. Der Titel des Gedichts wird in dieser Phase zunächst zurückgehalten, um das Text-Erleben der Lernenden nicht zu beeinflussen.

Einen Titel finden

Zu Beginn der Präsentationsphase werden die Lernenden in Kleingruppen eingeteilt. Das Gedicht wird auf einem Arbeitsblatt (A 5.2.) verteilt, der Titel wird vorerst weggelassen. Die Lehrperson liest das Gedicht (ohne Titel) ein- bis zweimal laut vor, während die Lernenden leise mitlesen.

Anschließend sollen sich die Lernenden in der Kleingruppe über ihre ersten Hör- und Leseindrücke austauschen und gemeinsam einen passenden Titel für das Gedicht finden. Durch den Austausch in der Gruppe sollen die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre Wahrnehmungen zu verbalisieren und ihre eigenen Vorstellungen und Ideen mit jenen der anderen Lernenden abzugleichen. Am Ende der Aktivität sollen die einzelnen Gruppen ihren Titelvorschlag gut lesbar auf einem Kärtchen notieren.

Die verschiedenen Titel-Vorschläge werden anschließend an der Tafel präsentiert und im Plenum diskutiert. Die einzelnen Gruppen werden aufgefordert, ihre Titel-Wahl zu begründen und zu erläutern. Wie ist die Gruppe zu ihrem Titel gekommen? Gab es

unterschiedliche Vorschläge innerhalb der Gruppe? Wie haben sich die Gruppenmitglieder auf einen Titel geeinigt?

Im Plenumsgespräch soll der Fokus darauf gelenkt werden, wie verschiedenartig und individuell das Erleben eines Gedichts aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen sein kann.

Am Ende des Gesprächs wird der eigentliche Titel des Gedichts verraten und seine Wirkung reflektiert. Welche Wirkung hat der Titel *oktobernacht* auf das Erleben des Gedichts? Verändert sich die Wahrnehmung des Gedichts durch den Titel?

Als mögliche Erweiterung kann mit den Lernenden auch darüber diskutiert werden, welcher Titel zu einem Gedicht „passt“ bzw. wie ein passender Titel für ein Gedicht gefunden werden kann. Was gibt der Titel eines Gedichts vor? Ist der Titel einfach eine Zusammenfassung des Gedichts? Darf der Titel ein Wort oder eine Textstelle aus dem Gedicht selbst beinhalten oder sollte der Titel sich vom Text abheben?

Chorlesen

Als weitere Aktivität in der Präsentationsphase wird in dieser Didaktisierung die Methode des Chorlesens vorgeschlagen. Durch das gemeinsame laute Lesen soll der Fokus der Lernenden auf die klangliche Ebene des Gedichts gelenkt werden.

Die Lernenden werden zunächst in drei gleich große Gruppen aufgeteilt. Anschließend bekommt jede Gruppe eine Gedichtstrophe zugeteilt. Die Gruppen haben die Aufgabe, das chorische Lesen ‚ihrer‘ Strophe vorzubereiten. Die Lernenden können dabei unterschiedliche Sprechweisen und Tempi ausprobieren – mal leise, mal laut, mal langsam, mal schnell. Jede Gruppe soll für sich ein passendes Tempo und einen passenden Rhythmus finden. Die Gruppen proben gemeinsam, bis sie den Text im Chor flüssig lesen können.

Im Anschluss wird das Gedicht Strophe für Strophe im Plenum vorgelesen. Dieser Vorgang kann mehrmals wiederholt werden, auch ein Kanon ist möglich. Nach der Darbietung des Gedichts sollte die Wirkung des lauten Lesens im Plenum reflektiert werden. Welche Gefühle und inneren Bilder sind beim Vorlesen und Zuhören entstanden? Hat sich die Wahrnehmung des Gedichts durch das laute Lesen verändert?

Durch das Chorlesen sollen die Lernenden erfahren, wie ein Gedichtvortrag durch Lautstärke, Tempo und Rhythmus gestaltet werden kann. Weiters soll das laute Lesen

dazu beitragen, dass die Lernenden die (laut-)sprachliche Gestaltung des Gedichts aufmerksam wahrnehmen.

3. Textarbeit

Die Textarbeitsphase ist auch in dieser Didaktisierung in drei Schritte aufgeteilt: Im ersten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form des Gedichts. Im Fokus steht hier vor allem die ästhetische Funktion der Kleinschreibung im Gedicht. Im zweiten Schritt werden Inhalt und Bedeutung des Gedichts erkundet und im letzten Schritt erfolgt die Transformation des Gedichts durch Generatives Schreiben.

Wörter finden

Zu Beginn der Textarbeitsphase soll die Kleinschreibung im Gedicht und ihre ästhetische Funktion näher untersucht werden. Die Lernenden erhalten ein Arbeitsblatt (A 5.3.), auf dem die Substantive aus dem Gedicht in einem Kasten präsentiert werden. In Einzel- oder Partnerarbeit sollen die Lernenden diese Wörter zunächst im Gedicht finden und unterstreichen.

Im nächsten Schritt sollen die Substantive aus dem Kasten dem richtigen Artikel zugeordnet werden. Bei Bedarf kann für diese Aufgabe ein (Online-)Wörterbuch verwendet werden. In einer sprachlich schwächeren Gruppe kann auch gemeinsam im Plenum gearbeitet werden. Die Lehrperson kann darauf hinweisen, dass der Ländername *Ägypten* zwar zumeist ohne Artikel verwendet wird, theoretisch aber ein neutrales Nomen ist. Durch die Arbeit mit den Artikeln soll den Lernenden bewusst gemacht werden, dass es sich bei den markierten Wörtern um Nomen handelt, die normalerweise groß geschrieben werden.

Möglicherweise taucht von Seiten der Lernenden die Frage auf, was ein *telefonvogel* ist bzw. ob es dieses Wort im Deutschen überhaupt gibt. Die Lehrperson kann erklären, dass es sich hier um ein vom Autor neu geschaffenes Wort handelt. Im Plenum kann gemeinsam darüber reflektiert werden, warum Jandl in seinem Gedicht den Ausdruck *telefonvogel* anstatt des Wortes Telefon gebraucht.

Im letzten Schritt soll im Plenum die Frage diskutiert werden, was den Lernenden bei der Wörtersuche im Gedicht aufgefallen ist. Was ist im Gedicht anders als auf dem

Arbeitsblatt? Gemeinsam mit den Lernenden soll nun die durchgängige Kleinschreibung im Gedicht reflektiert werden:

- Kennen die Lernenden die Kleinschreibung auch aus anderen Kontexten (z. B. aus privaten E-Mails, SMS oder WhatsApp-Nachrichten)?
- Verwenden die Lernenden in ihrem Alltag selbst manchmal die Kleinschreibung? Wenn ja, wann und warum?
- Was könnte der Grund für die Kleinschreibung in diesem Gedicht sein?

Das Ziel in dieser ersten Phase der Textarbeit ist einerseits, dass die Lernenden die sprachliche Gestaltung des Gedichts aufmerksam wahrnehmen. Andererseits sollen die Lernenden über die Kleinschreibung als ästhetisches Mittel reflektieren.

Stummer Dialog

Im nächsten Schritt der Textarbeit sollen Inhalt und Bedeutung des Gedichts näher erkundet werden. Zu diesem Zweck wird in dieser Didaktisierung ein ‚stummer Dialog‘ zum Gedicht vorgeschlagen. Durch diese Methode soll eine intensive Textarbeit ermöglicht sowie die Deutungskompetenz der Lernenden gefördert werden.

Im Vorfeld werden drei Arbeitstische vorbereitet. Auf jedem Tisch werden ein großer Papierbogen bzw. ein Plakat, mehrere Ausdrücke des Gedichts sowie Haftnotizen und Stifte in verschiedenen Farben bereitgelegt. Auf den Papierbögen wird jeweils eine Impulsfrage zum Inhalt bzw. zur Bedeutung des Gedichts notiert. Die folgenden Fragestellungen sind als Vorschlag zu verstehen und können bei Bedarf abgewandelt und / oder umformuliert werden:

- Wer spricht in diesem Gedicht?
- Wo befindet sich der Sprecher bzw. die Sprecherin im Gedicht?
- Warum werden in diesem Gedicht Gegenstände angesprochen und nicht Menschen?

Die Lernenden haben nun die Aufgabe, kurze Kommentare bzw. Stellungnahmen zu den Impulsfragen zu verfassen. Sie können dabei Bezug auf bereits vorhandene Kommentare ihrer Kolleg_innen nehmen oder einen neuen Aspekt hinzufügen. Es ist auch möglich, Fragen zu formulieren oder Pfeile und Verbindungslinien einzufügen.

Die Lernenden können sich bei dieser Aktivität frei durch den Raum bewegen, es sollte aber möglichst nicht gesprochen werden. Damit kein ‚Schreibstau‘ entsteht, sollte genügend Abstand zwischen den Arbeitstischen sein. So können viele Lernende zur

gleichen Zeit aktiv mitwirken. Der stumme Dialog kann entweder nach einer vorgegeben Zeit (z. B. 15-20 Minuten) enden, oder wenn der Schreibfluss sichtbar abgenommen hat.

Im Anschluss an den stummen Dialog werden die so entstandenen Plakate nebeneinander an der Tafel präsentiert und gemeinsam im Plenum diskutiert. Die Lernenden-Kommentare zu den Impulsfragen können entweder von der Lehrperson oder von (freiwilligen) Lernenden vorgelesen werden. Im Sinne eines literarisch-ästhetischen Lernens sollte die Lehrperson die Ideen und Gedanken der Lernenden nicht bewerten und auch keine Interpretation des Gedichts vorgeben. Vielmehr sollten die Lernenden für die Vielfalt an Deutungsmöglichkeiten sensibilisiert werden.

In Bezug auf literarisch-ästhetisches Lernen hat die Methode des stummen Dialogs einige Vorteile: Durch das verlangsamte schriftliche Kommunizieren können die Lernenden ihr persönliches Text-Erleben noch einmal bewusst wahrnehmen und reflektieren. Gleichzeitig setzen sie sich mit den Interpretationen der anderen Lernenden auseinander. Dadurch kann der Umgang mit Bedeutungs Offenheit geübt werden.

Generatives Schreiben

Wie schon bei Brechts *Vergnügungen* bietet sich auch bei diesem Gedicht Generatives Schreiben als Transformationsaufgabe an, da es sehr klar strukturiert ist. Auch kann auf diese Weise der Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgabe an das Sprachniveau und die literarischen Vorerfahrungen der Lernenden angepasst werden.

In der vorliegenden Didaktisierung wird das Generative Schreiben stark gelenkt. Der Titel des Gedichts sowie die Zeilenanfänge bleiben gleich und die Lernenden sollen die Leerstellen im Text mit ihren eigenen Ideen ergänzen. (siehe Arbeitsblatt A 5.4.)

Dadurch, dass die Struktur des Gedichts beibehalten wird und nur einzelne Elemente ersetzt werden, sollen die Lernenden dazu angeregt werden, über die sprachlichen Mittel und ihre Wirkung zu reflektieren und selbst mit literarisch-ästhetischer Sprachverwendung zu experimentieren.

Ausgehend von dieser stark gelenkten Form der Textproduktion kann das Generative Schreiben Schritt für Schritt freier gestaltet werden, indem die Lernenden beispielsweise auch die im Gedicht angesprochenen Gegenstände durch andere ersetzen. Eine mögliche Variation für höhere Sprachniveaus ist es, die Lernenden das Gedicht in einen anderen Kontext oder eine andere Situation (z. B. Urlaub, Schule, Arbeit ...)

übersetzen zu lassen. In diesem Fall müssen die Lernenden auch einen neuen Titel für ihr Gedicht finden. Bei dieser Aufgabe ist besonders wichtig, dass das sprachliche Muster des Originalgedichts übernommen wird, damit nicht nur eine Aneinanderreihung von Imperativen entsteht. (siehe hierzu auch Belke 2009b: 246-247)

In literarisch interessierten Gruppen können die Lernenden dazu angeregt werden, in ihren eigenen Gedichten (abgesehen von der Kleinschreibung) noch weitere Rechtschreibregeln oder Schreibnormen außer Acht zu lassen und auszuprobieren, welchen Effekt das hat. Folgende Experimentiermöglichkeiten bieten sich an: Satzzeichen gänzlich weglassen, mehr Satzzeichen als notwendig einbringen, Wörter zusammenschreiben, wichtige selbst gewählte Wörter durch Großschreibung hervorheben, ganze Wörter oder Verse in Versalien (Großbuchstaben) schreiben, etc.

Im Anschluss an die Textproduktion sollte im Plenum Raum für Präsentation und Feedback gegeben werden. Dazu können die Texte beispielsweise in Form einer Gedichte-Galerie im Unterrichtsraum präsentiert werden. Die Lernenden können nun die verschiedenen Texte lesen und Feedback in Form von Klebepunkten oder -sternen vergeben.

Zum Abschluss sollte im Plenum noch Gelegenheit für Anmerkungen zu den unterschiedlichen Texten gegeben werden. Auch sollten die Produkte der Lernenden noch einmal in Bezug zum Ausgangstext gesetzt werden. Dabei soll das Augenmerk vor allem darauf gelegt werden, welche Inhalte und formalen Elemente des Originalgedichts von den Lernenden übernommen bzw. verändert wurden und warum.

Haben die Lernenden in ihren Texten neue Gegenstände eingeführt und / oder andere Wünsche formuliert? Wurde der Titel des Originalgedichts von den Lernenden belassen oder verändert? Haben die Lernenden die Kleinschreibung für ihre Gedichte übernommen und / oder haben sie in ihren Texten andere Wege gefunden, mit der Sprache bzw. mit sprachlichen Normen zu experimentieren?

Durch den Vergleich der Lernendenprodukte mit dem Ausgangstext sollen die Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass mit verschiedenen sprachlichen Mitteln unterschiedliche Wirkungen erzielt werden können.

4. Ergänzung / Erweiterung

Als Ergänzungstext für die vorliegende Didaktisierung wurde das Gedicht *was brauchst du* (1995) von Friederike Mayröcker gewählt. Die österreichische Schriftstellerin ist vor allem für ihre Lyrik bekannt. Weiters war Mayröcker die langjährige Lebensgefährtin von Ernst Jandl.

Das Gedicht *was brauchst du* eignet sich meines Erachtens gut für einen Vergleich mit Jandls *oktobernacht*, da es sowohl formale als auch thematische Ähnlichkeiten zwischen den beiden Texten gibt. Auf der formalen Ebene experimentieren beide Gedichte mit der Durchbrechung sprachlicher Normen. Eine inhaltliche Parallele zwischen den Gedichten *oktobernacht* und *was brauchst du* ist das Thema der ‚Mensch-Ding Beziehung‘.

Beide Texte beschäftigen sich mit dem Verhältnis des Menschen zu den Dingen um ihn herum, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Während das lyrische Ich bei Jandl seine Wünsche und Aufforderungen an Alltagsgegenstände richtet und also von den Dingen etwas fordert bzw. erwartet, geht es bei Mayröcker um die Frage, welche Dinge der Mensch überhaupt braucht.

Durch die Auseinandersetzung mit Mayröckers Gedicht sollen weitere Möglichkeiten mit Sprache zu spielen aufgezeigt werden. Darüber hinaus kann das Gedicht *was brauchst du* als zusätzlicher Schreibanlass genutzt werden, der die Lernenden zu einem spielerischen Umgang mit Sprache ermutigt.

Zwei Gedichte vergleichen

Zum Einstieg in die Arbeit mit dem Gedicht *was brauchst du* kann mit den Lernenden darüber diskutiert werden, welche Dinge bzw. Gegenstände ein Mensch zum Leben braucht und wozu. Welche Dinge sind wirklich wichtig im Leben? Wie viele Dinge braucht ein Mensch zum Leben? Ohne was könnten die Lernenden nicht leben? Die Ideen und Gedanken der Lernenden zu diesen Fragen werden in Form einer Mindmap an der Tafel festgehalten.

Im Anschluss an die Diskussion hören die Lernenden einen Gedichtvortrag der Autorin selbst. (vgl. <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/was-brauchst-du-60>; 06.06.2020) Der Vortrag kann mehrmals abgespielt werden. Nach dem Hören werden die ersten Eindrücke und Assoziationen der Lernenden im Plenum gesammelt. Worum geht es in diesem Gedicht? Welche lebenswichtigen Dinge werden im Gedicht genannt?

Im nächsten Schritt erhalten die Lernenden das Gedicht auf einem Arbeitsblatt. (A 5.5.) Der Gedichtvortrag wird noch einmal vorgespielt und die Lernenden lesen leise mit. Nach dem Lesen bekommen die Lernenden die Aufgabe, alle groß geschriebenen Wörter im Gedicht zu markieren. Auf diese Weise soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Form des Gedichts gelenkt werden.

Im Anschluss werden die formalen Besonderheiten des Gedichts im Plenum diskutiert und reflektiert: Der Titel des Gedichts ist klein geschrieben, auch auf die Großschreibung am Anfang einer neuen Zeile wird verzichtet. Groß geschrieben sind in diesem Gedicht nur die Nomen. Weiters ist auffallend, dass es im ganzen Text nur ein einziges Satzzeichen gibt: Das Fragezeichen in der ersten Zeile des Gedichts. Es ist nicht klar, wo ein Satz endet und wo der nächste beginnt.

Nach der Reflexion der formalen Ebene folgt die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ebene des Gedichts. Die Lernenden sollen zunächst die Nomen aus dem Gedicht den Themenbereichen „Mensch“ bzw. „Natur“ zuordnen. (siehe Arbeitsblatt A 5.5.) Diese Aufgabe kann in Einzel- oder Partnerarbeit durchgeführt werden.

Das Ziel ist, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, dass abgesehen von *Haus* und *Dach* keine materiellen bzw. vom Menschen gemachte Dinge im Gedicht genannt werden. *Der Baum, die Gestirne, das Gras, die Blume, der Himmel* – das alles sind Teile der Natur. Bei dieser Aufgabe gibt es keine richtige oder falsche Lösung. Manche Begriffe aus dem Gedicht (z. B. *das Leben* oder *die Schönheit*) sind nicht eindeutig zuordenbar. Die Zuordnung dieser Wörter zum Thema Mensch bzw. Natur ist vielmehr eine Frage des persönlichen Empfindens.

In einem anschließenden Plenumsgespräch sollte genügend Zeit und Raum gegeben werden, um über die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten der im Gedicht genannten Begriffe zu diskutieren. Die Lernenden sollen die Gelegenheit bekommen, ihre persönlichen Gedanken und Wahrnehmungen zu artikulieren.

In einem nächsten Schritt kann zu einer mündlichen Interpretation des Gedichts übergeleitet werden. Was braucht der Mensch im Leben? – Welche Antworten gibt das Gedicht auf diese Frage? Die im Text zuerst genannten Dinge, *ein Baum, ein Haus*, scheinen auf den ersten Blick selbstverständlich. Aber sie werfen auch die Frage nach der Vergänglichkeit des Menschen auf. Sowohl ein Baum als auch ein Haus überleben den Menschen in der Regel. *Wie kurz, wie klein* wirkt das Menschenleben im Vergleich zum Leben der Bäume. Gemeinsam mit den Lernenden kann darüber reflektiert werden,

durch welche Ereignisse selbst ein Baum oder ein Haus gefährdet sein können (z. B. Kriege, Naturkatastrophen, Zerstörung durch den Menschen, etc.).

In der Mitte des Gedichts (Vers 7) wird die Eingangsfrage noch einmal aufgegriffen und reformuliert (*du brauchst einen Baum du brauchst ein Haus*). Anschließend werden verschiedene Dinge und Tätigkeiten genannt, die das lyrische Ich für sich als wichtig zu empfinden scheint. Nicht einmal ein ganzes Haus braucht es, *nur einen Winkel ein Dach / zu sitzen zu denken zu schlafen zu träumen / zu schreiben zu schweigen*. Das alles wirkt eher passiv und bescheiden und regt zum Innehalten und Nachdenken an.

An dieser Stelle kann noch einmal Bezug auf die Gedanken der Lernenden zur Einstiegsfrage genommen werden. Welche Dinge braucht ein Mensch wirklich zum Leben? Was denken die Lernenden über die Wünsche des lyrischen Ichs? Würden sie noch etwas zu hinzufügen oder weglassen?

Am Ende der Ergänzungsphase soll das Gedicht *was brauchst du* in Bezug zu Jandls *oktobernacht* gesetzt werden. Die Lernenden werden in Kleingruppen eingeteilt und bekommen die Aufgabe, die beiden Gedichte mit Hilfe einer Tabelle miteinander zu vergleichen. (siehe Arbeitsblatt A 5.5.) Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollen schriftlich festgehalten werden.

Anhand der Tabelle auf dem Arbeitsblatt sollen zunächst die formalen Merkmale der beiden Gedichte erarbeitet werden (Anzahl der Strophen, Anzahl der Verse, Satzzeichen, Groß- und Kleinschreibung). Das Ziel ist, dass die Lernenden formale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Gedichten entdecken und artikulieren können.

Folgende Aspekte fallen bei einem formalen Vergleich der beiden Gedicht auf: Das Gedicht *oktobernacht* hat drei Strophen, die ersten beiden Strophe bestehen jeweils aus fünf Versen, die letzte Strophe hat nur vier Verse. Das Gedicht *was brauchst du* besteht aus nur einer Strophe mit insgesamt elf Versen.

In *oktobernacht* werden Punkte und Kommata als Satzzeichen verwendet. Diese sind grammatikalisch richtig gesetzt. Es werden keine Satzzeichen ausgelassen. In *was brauchst du* gibt es nur ein einziges Satzzeichen, das Fragezeichen in der ersten Zeile des Gedichts. Ansonsten verzichtet dieses Gedicht gänzlich auf Satzzeichen und hebt sich dadurch deutlich von der Alltagssprache ab.

In Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung fällt in *oktobernacht* die durchgängige Kleinschreibung des gesamten Textes auf. Im Gedicht *was brauchst du* sind der Titel sowie die Zeilenanfänge klein geschrieben, Nomen hingegen werden durch Großschreibung hervorgehoben. Man kann also sagen, dass in beiden Gedichten die Groß- bzw. Kleinschreibung bestimmter Wörter bzw. aller Wörter als ästhetisches Gestaltungsmittel genutzt wird.

Zum Vergleich auf der inhaltlichen Ebene sollen die Lernenden zunächst herausarbeiten, welche Dinge bzw. Gegenstände in den beiden Gedichten genannt werden. Im Gedicht *oktobernacht* sind dies: Sessel, Tisch, Lampe, Spiegel, Fenster, Koffer, Telefon, Bett. In *was brauchst du* sind die einzigen materiellen Dinge, die genannt werden das Haus und das Dach.

Im nächsten Schritt sollen sich die Lernenden mit der Mensch-Ding Beziehung in den beiden Gedichten auseinandersetzen. In sprachlich schwächeren Gruppen kann dieser Punkt auch im Plenum erarbeitet werden. In *oktobernacht* richtet das lyrische Ich Aufforderungen an verschiedene Alltagsgegenstände. Durch die direkte Ansprache im Imperativ wird eine Art ‚Machtgefälle‘ etabliert: Der Mensch scheint über den Dingen zu stehen und gewisse Dienste von den Dingen zu erwarten. Im Gedicht *was brauchst du* ist das Verhältnis zwischen dem Menschen und den Dingen um ihn herum eher umgekehrt. Das Menschenleben wird im Vergleich zum Leben der Bäume als *klein* und *kurz* bezeichnet. Die Natur scheint für das lyrische Ich eine wichtigere Rolle zu spielen als der Mensch und die materiellen Dinge.

Zum Abschluss sollen die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit im Plenum diskutiert und reflektiert werden. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Gedichten haben die Lernenden gefunden? Sind den Lernenden durch den Vergleich noch weitere oder andere Dinge an den Gedichten aufgefallen? Welches Gedicht gefällt den Lernenden besser und warum?

Als weiterführende Aktivität kann das Gedicht *was brauchst du* als Anregung für das Schreiben eigener Gedichte genutzt werden: Die Lernenden können etwa im Sinne des Generativen Schreibens das Ende des Gedichts (Zeile 8-11) umschreiben. Je nach Sprachniveau können nur einzelne Wörter oder ganze Textstellen ausgelassen werden und die Lernenden ergänzen die Leerstellen mit ihren eigenen Ideen. Alternativ kann auch ein Parallelgedicht mit dem gleichen oder einem frei gewählten Titel verfasst werden.

Überblick

Phase	Aktivität	Lernziele	Material
Einstieg	Gedichtzeilen ergänzen	- Die Lernenden werden an den formalen Aufbau und das Thema des Gedichts herangeführt.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 5.1.
Präsentation	Einen Titel finden Chorlesen des Gedichts	- Die Lernenden nehmen die Atmosphäre des Gedichts aufmerksam wahr. - Die Lernenden werden für die klangliche Ebene des Gedichts sensibilisiert.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 5.2.
Textarbeit			
Form	Wörter finden	- Die Lernenden nehmen die sprachliche Gestaltung des Gedichts aufmerksam wahr. - Die Lernenden reflektieren die Kleinschreibung als ästhetisches Mittel.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 5.3.
Inhalt / Bedeutung	Stummer Dialog	- Die Lernenden reflektieren ihr persönliches Text-Erleben. - Die Lernenden setzen sich mit Bedeutungsoffenheit auseinander.	Papierbögen/ Flipcharts, Stifte, Haftnotizen, Ausdrucke des Gedichts;
Transformation	Generatives Schreiben	- Die Lernenden setzen sich produktiv und reflexiv mit ästhetischer Sprachverwendung auseinander.	Arbeitsblatt A 5.4.
Ergänzung / Erweiterung	Zwei Gedichte miteinander vergleichen	- Die Lernenden erkunden das Gedicht <i>was brauchst du</i> von Friederike Mayröcker. - Die Lernenden vergleichen zwei Gedichte auf formaler und inhaltlicher Ebene.	Tafel / Whiteboard; Arbeitsblatt A 5.5.

V. Fazit und Ausblick

Am Beginn der vorliegenden Arbeit stand eine umfangreiche und komplexe Forschungsfrage. Es sollte einerseits auf einer theoretischen Ebene untersucht werden, wie im Sinne einer Didaktik der Literarizität mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann. Andererseits hatte die vorliegende Arbeit auch den Anspruch zu zeigen, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten in der Unterrichtspraxis konkret umgesetzt werden kann.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde zunächst die Rolle der Literatur im DaF/DaZ-Unterricht näher beleuchtet. Anhand der Entwicklung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde gezeigt, dass das Ästhetische der Literatur, ihre Literarizität, in den verschiedenen didaktischen Herangehensweisen nur wenig Beachtung findet.

Aus einer kritischen Perspektive auf den bisherigen Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht hat sich Anfang der 2010er Jahre das Konzept einer Didaktik der Literarizität entwickelt, das von Dobstadt und Riedner geprägt wurde. Dieses Konzept stellt die Literarizität, also die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ins Zentrum.

Die Didaktik der Literarizität geht davon aus, dass jede Form der Sprachverwendung immer auch eine literarische bzw. ästhetische Dimension beinhaltet. Das *Wie* spielt somit in der Sprache immer eine Rolle, auch in nicht-literarischen Texten oder in der Alltagskommunikation.

Das Lernpotential von Literatur für den Fremdsprachenunterricht kann auf die folgenden drei Aspekte literarischer Sprachverwendung zurückgeführt werden: die Bedeutungsrelevanz der Form, die Uneigentlichkeit literarischen Sprechens sowie die Transkulturalität literarischer Texte.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Konzept der Didaktik der Literarizität ist, dass die Literatur selbst als eine Art Fremdsprache gesehen werden kann. Die Sprache der Literatur bleibt in jeder Sprache ein Stück weit fremd, selbst wenn wir in unserer Erstsprache lesen.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus dem Konzept einer Didaktik der Literarizität für die Arbeit mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht ableiten? – Eine Didaktik der Literarizität bedeutet vor allem eine Veränderung der Perspektive, die Entwicklung

eines ‚literarischen‘ Blicks. Folgende grundlegende Prinzipien können für einen literarizitätsorientierten Umgang mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht festgehalten werden:

- Die Literarizität von Sprache sollte von Anfang an Thema im Unterricht sein.
- Das alltägliche Sprach- und Literaturverständnis sollte hinterfragt werden.
- Die Lernenden sollten für Bedeutungsoffenheit und Prozesse der Bedeutungsbildung sensibilisiert werden.

Wie sich im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, kommt im Konzept einer Didaktik der Literarizität den Lehrenden eine wichtige Rolle. Sie haben die Aufgabe, passende Texte auszuwählen und den Unterricht so zu gestalten, dass den Lernenden eine literarische Erfahrung ermöglicht wird.

Als weitere Erkenntnis kann festgehalten werden, dass das Konzept einer Didaktik der Literarizität kein vorgefertigtes Rezept für den Umgang mit literarischen Texten liefert. Vielmehr wird die Offenheit und Prozesshaftigkeit betont, die die Arbeit mit Literatur mit sich bringt. Darüber hinaus ist das Konzept selbst noch im Wachsen begriffen und noch nicht ausreichend erforscht.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit hat sich weiters gezeigt, dass das literarisch-ästhetische Sprachverständnis, wie es Dobstadt und Riedner vertreten, in einem Spannungsverhältnis zum instrumentellen Sprachverständnis im GeR steht. Der Umstand, dass Sprache und Kommunikation in der heutigen Zeit zunehmend Merkmale von Literatur aufweisen (z. B. Unabschließbarkeit, Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit) spricht jedoch dafür, dass die Auseinandersetzung mit Literarizität auch in Zeiten der Kompetenzorientierung wichtig und relevant für den DaF/DaZ-Unterricht ist.

Im zweiten großen Kapitel des theoretischen Teils wurde der Begriff des literarisch-ästhetischen Lernens erforscht. Literarisch-ästhetisches Lernen bezeichnet ein an Ästhetik orientiertes Lernen an und mit literarischen Gegenständen. Die Ästhetik selbst ist ein weiter Begriff, der dem Wortursprung nach *sinnliche Wahrnehmung* oder *Empfindung* bedeutet.

Zur klareren Abgrenzung literarisch-ästhetischen Lernens wurde zunächst auf ästhetische Bildung im Allgemeinen eingegangen. In der Bildungs- und Erziehungswissenschaft wird unter ästhetischer Bildung eine Erweiterung oder Veränderung der Wahrnehmung, des Fühlens und Denkens verstanden. Die Träger ästhetischer Bildungsprozesse sind sogenannte ‚ästhetische Erfahrungen‘, die sich durch eine besondere Betonung der sinnlichen Wahrnehmung auszeichnen.

Im Zuge der weiteren Erforschung ästhetischer Bildung hat sich gezeigt, dass ihre Wirkungsdimensionen vielfältig sind und sich zum Teil überschneiden. Es ist daher auch schwierig, die konkreten Ziele, Zwecke und Aufgaben ästhetischer Bildung zu erfassen. Für den DaF/DaZ-Bereich relevant sind meines Erachtens vor allem die folgenden Zielbereiche ästhetischer Bildung:

- Selbstaufmerksamkeit / Sinnlichkeit (Reflexion der eigenen Wahrnehmung)
- Einbildungskraft / Imagination (Schulung des Imaginationsvermögens)
- Sprache / Verstehen und Kommunikation (Finden einer Sprache für das Erlebte)

Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils wurde versucht, den Mehrwert literarisch-ästhetisches Lernen für den DaF/DaZ-Unterricht herauszuarbeiten. Der Nutzen literarisch-ästhetischer Lernprozesse für den DaF/DaZ-Unterricht kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Eine ästhetisch orientierte Auseinandersetzung mit Literatur ermöglicht den Lernenden einen Perspektivenwechsel und eröffnet neue Räume.
- Literarisch-ästhetisches Lernen fördert die Imaginationsfähigkeit, was sich wiederum positiv auf sprachliche Verstehensprozesse auswirken kann.
- Literarisch-ästhetisches Lernen fördert eine kritische Text- und Medienkompetenz, die für das Weltverstehen im Allgemeinen förderlich ist.
- Die Auseinandersetzung mit literarisch-ästhetischen Gegenständen kann sprachliches Lernen unterstützen und besonders nachhaltige emergente Lernprozesse in Gang bringen.

Im methodisch-didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden zunächst die Begriffe *Lyrik* und *Gedicht* näher erläutert. Die Diskussion der Kriterien zur Lyrikdefinition hat gezeigt, dass Gedichte verschiedene Merkmale aufweisen können. In der vorliegenden Arbeit wurde die Minimaldefinition eines Gedichts nach Burdorf (2015) als Orientierungspunkt für die Gedichtauswahl herangezogen: Ein Gedicht ist in Versen verfasst und nicht für eine szenische Aufführung gedacht.

Zu diesen grundlegenden Merkmalen eines Gedichts können noch weitere akzidentelle Eigenschaften kommen, die auf einige oder auch viele Gedichte zutreffen können, wie zum Beispiel Liedhaftigkeit, (relative) Kürze, Abweichung von der Alltagssprache, hohe Relevanz der Bildlichkeit, etc.

Im zweiten Abschnitt des methodisch-didaktischen Teils wurden drei verschiedene Ansätze zur Lyrikvermittlung aus dem schulischen Deutschunterricht sowie aus dem

DaF/DaZ-Bereich vorgestellt und miteinander verglichen: Petra Anders' Publikation *Lyrische Texte im Deutschunterricht* (2013), die Einführung *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* (2012) von Koppensteiner und Schwarz sowie die *Lesewerkstatt Deutsch 2* (2017) von Dobstadt und Riedner.

Aus der vergleichenden Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze konnten einige grundlegende Schlussfolgerungen für eine literarizitätsorientierte Lyrikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht gezogen werden:

- Die Arbeit mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht sollte in mehrere Phasen unterteilt werden.
- Auf eine sprachliche Vorentlastung der Gedichte sollte weitgehend verzichtet werden.
- Die Textarbeitsphase sollte in mehrere Teilschritte gegliedert werden und unterschiedliche Aufgabenformate beinhalten.
- Zu Beginn der Textarbeitsphase sollte zunächst die sprachliche Form des Textes im Mittelpunkt stehen.

Im dritten Abschnitt des methodisch-didaktischen Teils wurde untersucht, wie literarisch-ästhetisches Lernen im Unterrichtskontext gefördert werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst Arbeiten zu ästhetischem Lernen im schulischen Literaturunterricht von Dietrich et al. (2012) und Kaspar H. Spinner (2013) herangezogen. Abschließend wurde ein Bezug zu den Prinzipien einer Didaktik der Literarizität hergestellt. Zusammenfassend können die folgenden Punkte als besonders wichtig für die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens im Unterrichtskontext hervorgehoben werden:

- Der Fokus auf die ästhetische Dimension von Sprache
- Die Betonung der sinnlichen Wahrnehmung
- Die Förderung der Selbstaufmerksamkeit der Lernenden
- Die Infragestellung des alltäglichen Literatur- und Sprachverständnisses
- Der Umgang mit Ungewohntem und Irritationen
- Die Auseinandersetzung mit Bedeutungsoffenheit und Prozessen der Bedeutungsbildung

Im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden basierend auf den zuvor erarbeiteten Prinzipien und Kriterien Unterrichtsvorschläge zu drei verschiedenen Gedichten vorgestellt. Folgende Gedichte wurden als Ausgangstexte für die Didaktisierungen gewählt: *Vergnügungen* (1954) von Bertolt Brecht, *Gefunden* (1813) von Johann Wolfgang von Goethe und *oktobernacht* (1954) von Ernst Jandl.

Die Didaktisierungsvorschläge richten sich an erwachsene DaF/DaZ-Lernende ab A2-Niveau, die lerngewohnt sind und aus dem Schulkontext bereits erste Lyrik-Erfahrungen mitbringen. Das übergeordnete Lernziel der Didaktisierungen stellt die Förderung literarisch-ästhetischen Lernens durch die Arbeit mit Gedichten dar. Weiters können die folgenden allgemeinen Zielsetzungen für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht festgehalten werden:

- Die Lernenden setzen sich bewusst mit der sprachlichen Form von Gedichten auseinander.
- Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für ihre sinnlichen Wahrnehmungen.
- Die Lernenden üben den Umgang mit Ungewohntem und Irritationen.
- Die Lernenden werden ermutigt, sich auf Bedeutungsoffenheit einzulassen.
- Die Lernenden werden für Prozesse der Bedeutungsbildung in der Literatur sowie in anderen Kunstformen sensibilisiert.
- Die Lernenden reflektieren und hinterfragen das alltägliche Literatur- und Sprachverständnis.

Nicht alle der genannten Lehr- und Lernziele können und müssen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht berücksichtigt werden. In den vorgestellten Didaktisierungsvorschlägen wurden je nach Ausgangstext unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Im ersten Unterrichtsvorschlag zu Bertolt Brechts Gedicht *Vergnügungen* (1954) geht es um die Möglichkeiten und Grenzen von Lyrik. Ein Schwerpunkt in dieser Didaktisierung ist die Auseinandersetzung mit den äußeren Merkmalen eines Gedichts.

In der zweiten Didaktisierung wird anhand des Gedichts *Gefunden* (1813) von Goethe die Symbolhaftigkeit poetischer Sprache thematisiert. Schwerpunkte in dieser Didaktisierung sind die Auseinandersetzung mit der Funktion und Wirkung von Reimen sowie der Vergleich des Gedichts mit dem gleichnamigen Poesiefilm.

Im dritten Didaktisierungsvorschlag wird das ästhetische Spiel mit der Sprache erkundet. Als Ausgangstext hierfür wurde Ernst Jandls Gedicht *oktobernacht* gewählt.

Die Didaktisierung legt den Schwerpunkt unter anderem auf Generatives Schreiben sowie auf den Vergleich zweier Gedichte.

Für die Didaktisierungen in der vorliegenden Arbeit wurde der Unterrichtsaufbau in vier Phasen gegliedert: Einstieg, Präsentation, Textarbeit und Ergänzung bzw. Erweiterung. Die Einstiegsphase dient dazu, das Vorwissen der Lernenden in Bezug auf Gedichte zu aktivieren und / oder eine Erwartungshaltung und Neugier auf den Text aufzubauen. In der Präsentationsphase erfolgt die erste Begegnung mit dem Text, bei der die Lernenden die Gelegenheit bekommen, erste Hör- und Leseindrücke zu sammeln.

Auf die Präsentationsphase folgt eine längere Textarbeitsphase, die mehrere Teilschritte umfasst. Der Fokus der Lernenden wird zunächst auf die sprachliche Form des Textes gelenkt. Im nächsten Schritt werden Inhalt und Bedeutung erkundet. Am Ende der Textarbeitsphase werden verschiedene Transformationsaufgaben vorgeschlagen, bei denen das Gedicht in eine andere Textsorte oder ein anderes Medium überführt werden soll. In der Ergänzungs- und Erweiterungsphase werden schließlich thematisch und / oder formal ähnliche Texte vorgestellt und in Bezug zum Ausgangstext gesetzt.

Eine Erkenntnis, die aus den in dieser Arbeit vorgestellten Didaktisierungen gezogen werden kann ist, dass es verschiedene Wege für einen literarizitätsorientierten Umgang mit Gedichten gibt. Welcher Unterrichtsaufbau und welche Aktivitäten und Aufgabenstellungen sich für ein literarisch-ästhetisches Lernen eignen, hängt stark vom Ausgangstext sowie von den angestrebten Lernzielen ab.

Was sich bei der Erstellung der Didaktisierungsvorschläge bewährt hat, ist einerseits der Aufbau in vier Phasen und andererseits die Unterteilung der Textarbeitsphase in mehrere Arbeitsschritte. Ein systematischer Unterrichtsaufbau ist meines Erachtens notwendig, um DaF/DaZ-Lernende langsam an einen lyrischen Text heranzuführen und sie nicht zu überfordern.

Die Aufteilung der Textarbeitsphase in mehrere Schritte kann auf der einen Seite den Lehrenden helfen, den Fokus auf die sprachliche Form des Textes nicht zu verlieren. Auf der anderen Seite wird den Lernenden durch unterschiedliche Aktivitäten und Aufgabenformate der Zugang zum Text erleichtert und sie lernen verschiedene Möglichkeiten kennen, sich mit einem literarischen Text auseinanderzusetzen.

Als weiteres Ergebnis kann festgehalten werden, dass für ein literarisch-ästhetisches Lernen mit Gedichten insbesondere die klangliche Dimension der Sprache miteinbezogen werden sollte. In den Didaktisierungen wurden verschiedene Möglichkeiten hierfür aufgezeigt: Anhören von Gedichtvorträgen, lautes Vorlesen oder Vortragen von Gedichten, Chorsprechen etc.

Wie man sieht, ist die Frage, wie im Sinne einer Didaktik der Literarizität mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann, nicht in einem Satz oder Absatz zu beantworten. Einerseits gilt es, die Prinzipien einer Didaktik der Literarizität zu beachten, andererseits müssen auch Überlegungen zu literarisch-ästhetischem Lernen sowie zur Lyrikdidaktik miteinbezogen werden. Im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde versucht zu zeigen, wie ein literarisch-ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht unter Berücksichtigung all dieser Überlegungen aussehen kann.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Anregung für einen literarizitätsorientierten Umgang mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht und möchte Lehrende ermutigen, neue didaktische Herangehensweisen im Unterricht auszuprobieren. Was in der vorliegenden Arbeit fehlt, ist eine empirische Überprüfung der gewonnen theoretischen Erkenntnisse zu literarisch-ästhetischem Lernen mit Gedichten im DaF/DaZ-Unterricht.

In der vorliegenden Arbeit bleibt darüber hinaus weitgehend offen, welche konkreten Aufgabenstellungen und Aufgabenformate sich für ein literarisch-ästhetisches Lernen gut oder weniger gut eignen. Diese Frage könnte mittels eines empirischen Forschungsdesigns, bei dem Lernendenprodukte analysiert und / oder Interviews mit Lernenden geführt werden, erforscht werden. Denkbar wäre des Weiteren auch die Entwicklung einer didaktisierten Materialsammlung zu deutschsprachiger Lyrik für den DaF/DaZ-Unterricht, welche den Fokus auf einen literarizitätsorientierten Umgang mit Gedichten legt.

Abschließend bleibt zu wünschen, dass diese Arbeit möglichst viele Lehrende im DaF/DaZ-Bereich ermutigt, einen ‚literarischen Blick‘ auf Lyrik zu entwickeln und diesen an ihre Lernenden weiterzugeben.

Literaturverzeichnis

Textsammlungen und didaktische Materialien

- Anders, Petra (2013): Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Belke, Gerlind (Hrsg.) (2009a): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2009b): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (Hrsg.) (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Knödler, Christine (Hrsg.) (2014): Warum ist Rosa kein Wind? Gedichte & Geschichten vom Leben, Lieben & Fliegen. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Koppensteiner, Jürgen / Schwarz, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Praesens.
- Weger, Denis / Stückler-Sturm, Brigitte / Ruck, Julia / Boysen, Mareike (2013): Österreich Vertextet. Literatur für Kinder und Jugendliche (= Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Band 9). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Referat „Kultur und Sprache“.

Wissenschaftliche Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung (3., neu bearb. und erw. Aufl., ed., ESV basics). Berlin: Erich Schmidt.
- Altmayer, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL), 35, 44-59.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB 8042/8043: Pädagogik, Sprachwissenschaften). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernstein, Nils (2015): ‚Mit anderen Augen‘. Lyrik im DaF-Unterricht als Mittlern zwischen Sprache und Kultur. In: Dobstadt, Michael (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt; 9). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang Edition, 231-249.
- Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (2014): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93). Göttingen: Universitätsverlag, V-VIII.
- Burdorf, Dieter (2015): Einführung in die Gedichtanalyse (3., aktualisierte u. erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moenninghoff, Burkhard (Hrsg.) (2007): Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2012): Einführung in die ästhetische Bildung (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 44, 5-14.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis ; 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 231-241.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014a): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014b): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93). Göttingen: Universitätsverlag, 19-33.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (13.08.2019).
- Faistauer, Renate / Welke, Tina (Hrsg.) (2019): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens Verlag.
- Felsner, Kristin / Helbig, Holger / Manz, Therese (2012): Arbeitsbuch Lyrik. Berlin: De Gruyter.
- Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hilpisch, Kai (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, 90 (2), 249-252.
- Kräling, Katharina et al. (2015): Literärästhetisches Lernen mit komplexen Lernaufgaben fördern?! In: In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 91-107.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 15-32.
- Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (2015): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 7-14.
- Lamping, Dieter (Hrsg.) (2009): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart: Kröner.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

- Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 16 (3), 27-41.
- Nünning, Ansgar (2013) (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie : Ansätze - Personen - Grundbegriffe (5., aktualisierte und erw. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Schickhaus, Tobias (2016): Von der Sonne geweinte Tränen – Literarisches Lernen am Beispiel José F. A. Olivers. In: Informationen Deutsch Als Fremdsprache, 43 (4), 449-461.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 93). Göttingen: Universitätsverlag, 3-17.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbbd. 1. Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton, 1130-1137.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, 6-17.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola (Hrsg.): Poesie verstehen - Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schweiger, Hannes (2013): »nicht wie ihr mich wollt will ich sein« Ernst Jandl für eine Literaturdidaktik des Eigensinns. In: Schweiger, Hannes / Nagy, Hajnalka (Hrsg.): Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl. Innsbruck: Studienverlag, 131–151.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Trier, 89-106.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Krämer, Ulrich (Hrsg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 77-90.
- Täuber, Eva Maria / Spinner, Kaspar H. / Wamser, Willi (2006): Was ist ein Gedicht? Nachdenken über die Frage: Wann wird aus einem Text ein Gedicht – und wie? In: Praxis Deutsch 200, 51-54.
- Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbbd. 1. Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton. 1033-1039.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenzskala Reading as a Leisure Activity (Europarat 2018: 65)	33
Abb. 2: Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung (Dietrich et al. 2012: 27).....	50
Abb. 3: Theoretischer Rahmen der Arbeit (© Magdalena Simmerer)	66
Abb. 4: Gedichtpräsentation mit Wortkarten.....	122

Anhang

A 1. Originalgedichte bei Koppensteiner und Schwarz (2012)

A 1.1. Günter Kunert: Auf der Schwelle des Hauses

Günter Kunert
Auf der Schwelle des Hauses

In den Dünen sitzen. Nichts sehen
Als Sonne. Nichts fühlen als
Wärme. Nichts hören
Als Brandung. Zwischen zwei
Herzschlägen glauben: Nun
Ist Frieden

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 127)

A 1.2. Bertolt Brecht: Vergnügungen

Bertolt Brecht
Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
Das wiedergefundene alte Buch
Begeisterte Gesichter
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
Die Zeitung
Der Hund
Die Dialektik
Duschen, Schwimmen
Alte Musik
Bequeme Schuhe
Begreifen
Neue Musik
Schreiben, Pflanzen
Reisen
Singen
Freundlich sein.

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 128)

A 1.3. Ingeborg Bachmann: Reklame

Ingeborg Bachmann
Reklame

wohin aber gehen wir
ohne sorge sei ohne sorge
wenn es dunkel und wenn es kalt wird
sei ohne sorge
aber
mit musik
und denken
heiter
angesichts eines Endes
mit musik
und wohin tragen wir
am besten
unsre Frage und den Schauer aller Jahre
in die traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge
was aber geschieht
am besten
wenn Totenstille

eintritt

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 130)

A 1.4. Joachim Ringelnatz: Die Ameisen / James Krüss: Ameisenkinder

Joachim Ringelnatz
Die Ameisen

In Hamburg lebten zwei Ameisen,
Die wollten nach Australien reisen.
Bei Altona, auf der Chaussee,
Da taten ihnen die Beine weh.
Und da verzichteten sie weise
Dann auf den letzten Teil der Reise.

James Krüss
Ameisenkinder

Wer hat Ameisenkinder gesehen?
Können sie nach sechs Tagen schon gehn?
Laufen die Ameisenkinder geschwinder
Als zum Beispiel die Mistkäferkinder?
Kriegen sie schon einen Klaps auf den Po?
Ach, meine Lieben, die Sache ist so:
Wer Ameisenkinder sah, ganz kleine,
Der lügt,
Der betrügt!
Es gibt nämlich keine!

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 131)

A 1.5. Christine Busta: Was der Morgenwind erzählt

Christine Busta

Was der Morgenwind erzählt

In allen Dörfern krähen die Hähne,
es räkeln sich in den Städten die Kräne,
schon raucht's von den Dächern und faucht's aus den Schloten,
die Gassen duften nach warmen Broten,
auf ihren surrenden Rädern flitzen
die Bäckerbuben mit schneeweißen Mützen,
beim Milchmann scheppern die blechernen Kannen,
das Wasser braust in die Badewannen,
die Kinder fahren in Höschen und Socken,
auf allen Türmen tanzen die Glocken,
die Sonne führt goldene Wölkchen zur Weide,
im Schulhaus spitzt schon der Lehrer die Kreide
und malt an die Tafel die ganze Welt
so lustig und bunt, daß sie jedem gefällt.

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 133)

A 1.6. Vera Ferra-Mikura: Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam

Vera Ferra-Mikura

Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam

von Tante Wilhelmine
eine Mandarine
von Tante Grete
eine Trompete
von Tante Adelheid
ein Sommerkleid,
von Tante Beate
eine Tomate,
von Tante Liane
eine Banane,
von Tante Isabell
ein weißes Bärenfell,
von Tante Veronika
eine Harmonika,
von Tante Emilie
eine Lilie,
von Tante Kunigunde
zwei lustige Hunde,
zuletzt von Tante Erika
eine Karte aus Amerika.
Tante Walpurga, auf die sich nichts reimt,
hat meine zerbrochenes Holzpferd geleimt.

(Aus: Koppensteiner/Schwarz 2012: 134)

A 2. Originalgedicht bei Dobstadt und Riedner (2017)

A 2.1. Zehra Çırak: Kein Sand im Rad der Zeit

Zehra Çırak

Kein Sand im Rad der Zeit

Ich stehe in der U-Bahn an die Wand gelehnt
schweigend schauke ich in der U-Fahrt
fünf Jungs und zwei Mädels kommen auf mich zu
schwankend im Laufe der Geschwindigkeit
festen Blickes fixieren sie mich
und grinsen sich immer näher
ich versuche die sieben zu ignorieren
die anderen Fahrgäste sind alle
mit sich selbst beschäftigt
die sieben stehen nun
kaum noch einen Schritt vor mir
der eine und die andere holt aus
zum Schlag
noch einmal noch mal
die anderen johlen begeistert
jetzt bin ich Neger – Jude – Ausländer –
Penner – oder anderswer
nein sie sehen nicht was ich wirklich bin
jetzt nur noch ein geschlagenes Ding
ich höre noch ein kleines Kind
das ängstlich Mama ruft
und die anderen Fahrgäste machen sich
bereit zum Aussteigen
ich falle um
ich bin ein Fahrrad
mein Besitzer ist
ein Neger – ein Jude – ein Ausländer
der mit Vorausahnungen
schon eine Station früher ausgestiegen war
von nun an bin ich
nicht mehr – nur ein Fahrrad.

(Aus: Dobstadt/Riedner 2017: 23-24)

A 3. Arbeitsblätter zu Bertolt Brecht: *Vergnügungen*

A 3.1. Teile eines Gedichts

Wie heißen die verschiedenen Teile eines Gedichts? Schreiben Sie die passende Bezeichnung zu den Pfeilen!

die Strophe – der Vers – der Titel

The image shows a handwritten poem titled 'Vergnügungen' by Bertolt Brecht. The poem is written in a cursive script and is divided into two stanzas by a vertical line. The first stanza consists of four lines, and the second stanza consists of three lines. To the right of the poem, there are three horizontal arrows pointing to the right, indicating where to write the names of the parts of the poem. The first arrow points to the first line of the first stanza, the second arrow points to the first line of the second stanza, and the third arrow points to the first line of the third stanza.

<i>Vergnügungen</i>	→	_____
<i>Im Sommer</i>	→	_____
<i>Im Winter</i>		
<i>Im Frühling</i>		
<i>Im Herbst</i>		
<i>Im Sommer</i>		
<i>Im Winter</i>	→	_____
<i>Im Frühling</i>		
<i>Im Herbst</i>		

A 3.2. Ein Gedicht mit allen Sinnen lesen

Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

Das wiedergefundene alte Buch

Begeisterte Gesichter

Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten

Die Zeitung

Der Hund

Die Dialektik

Duschen, Schwimmen

Alte Musik

Bequeme Schuhe

Begreifen

Neue Musik

Schreiben, Pflanzen

Reisen

Singen

Freundlich sein.

Lesen Sie das Gedicht! Schließen Sie dann die Augen und lassen Sie das Gedicht auf sich wirken. Vervollständigen Sie anschließend die Sätze unten!

Ich sehe ...

Ich rieche ...

Ich höre ...

Ich fühle ...

A 3.3. Muster finden

Was wiederholt sich?

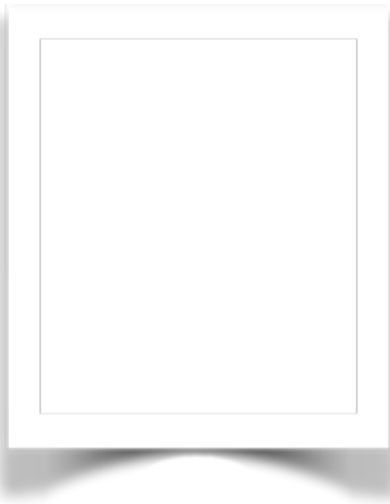
Lesen Sie das Gedicht noch einmal und markieren Sie mit verschiedenen Farben Wiederholungen im Text! Die Tabelle unten hilft Ihnen dabei! Finden Sie noch weitere Wiederholungen? (Wörter, Wortarten, Laute, Buchstaben ...)

Farbe	Name / Bezeichnung
☐	Artikel (der, die, das)
☐	Nomen (Blick, Fenster ...)
☐	Infinitive (duschen, schwimmen ...)
☐	Adjektive (alt, neu ...)
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	
☐	

A 3.4. Wer spricht hier?

Lesen Sie das Gedicht von Brecht noch einmal und stellen Sie sich die Person vor, die hier spricht! Was denken Sie über diese Person?

Verfassen Sie einen kurzen Steckbrief zum Sprecher bzw. zur Sprecherin im Gedicht!



Name:

Alter:

Wohnort:

Beruf:

Hobbys:

Lieblingsspeise:

Lieblingsfarbe:

Lieblingstier:

Lieblingsmusik:

Lieblingfilm:

A 3.5. Ein Parallelgedicht schreiben

1. Sammeln Sie in einem Brainstorming Dinge, die Ihnen Vergnügen bereiten.



2. Schreiben Sie nun ein Parallelgedicht zu Brechts *Vergnügungen*! Die Anzahl der Zeilen soll gleich bleiben!

Bertolt Brecht

Vergnügungen

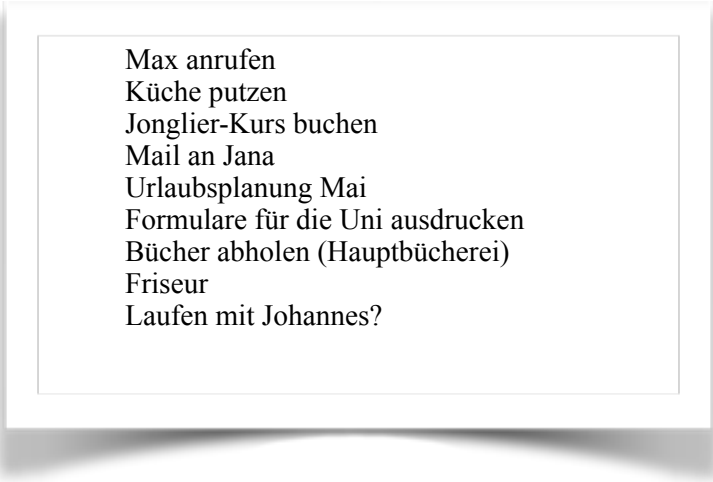
Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
Das wiedergefundene alte Buch
Begeisterte Gesichter
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
Die Zeitung
Der Hund
Die Dialektik
Duschen, Schwimmen
Alte Musik
Bequeme Schuhe
Begreifen
Neue Musik
Schreiben, Pflanzen
Reisen
Singen
Freundlich sein.

Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

A 3.6. Zwei Texte miteinander vergleichen

1. Lesen Sie den Text unten und diskutieren Sie mit einem Partner / einer Partnerin:
Was könnte das für ein Text sein? Begründen Sie Ihre Vermutungen!



Max anrufen
Küche putzen
Jonglier-Kurs buchen
Mail an Jana
Urlaubsplanung Mai
Formulare für die Uni ausdrucken
Bücher abholen (Hauptbücherei)
Friseur
Laufen mit Johannes?

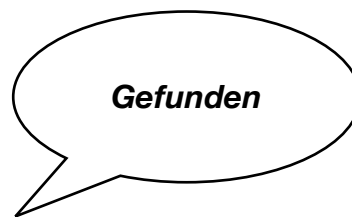
2. Vergleichen Sie den Text oben mit dem Gedicht von Bertolt Brecht. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden Sie?

Das ist gleich ...	Das ist anders ...

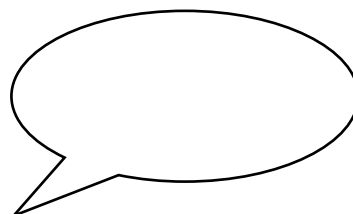
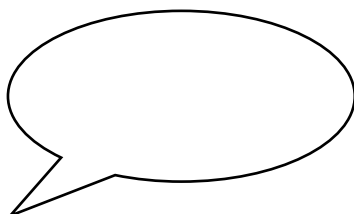
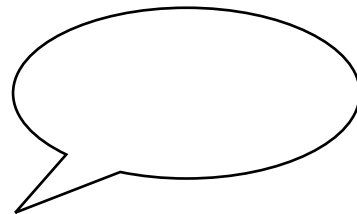
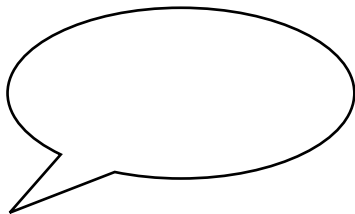
A 4. Arbeitsblätter zu Johann Wolfgang von Goethe: *Gefunden*

A 4.1. Vermutungen zum Titel anstellen

1. Ein Gedicht trägt den Titel *Gefunden*. Welche Gedanken und Assoziationen haben Sie zu diesem Wort? Notieren Sie Ihre Ideen!



2. Übersetzen Sie den Titel des Gedichts in Ihre Sprache(n)!



A 4.2. Hör- und Leseindrücke sammeln

Johann Wolfgang von Goethe

Gefunden

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
wie Äuglein schön

Ich wollt' es brechen,
Da sagt' es fein:
„Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?“

Ich grub's mit allen
den Würzlein aus,
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

Ich pflanzt' es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
und blüht so fort.

1. Lesen Sie sich das Gedicht in Partnerarbeit abwechselnd laut vor! Einmal lesen Sie vor, einmal hören Sie zu!
2. Wie wirkt das Gedicht auf Sie? Welche Adjektive finden Sie passend? Fallen Ihnen noch weitere Adjektive zum Gedicht ein?

altmodisch	ernst	modern	friedlich
schön	aufregend	komisch	
traurig	kompliziert	positiv	ruhig
langweilig	fröhlich		düster
	lustig	spannend	
schmerzvoll	mitreißend		einfach

Weitere Adjektive:

.....

.....

A 4.3. Reime und ihre Wirkung erkunden

1. Finden Sie die Reime im Gedicht von Goethe und ergänzen Sie die fehlenden Wörter!

hin -	_____
stehn -	_____
_____	- sein
_____	- Haus
Ort -	_____

2. Fallen Ihnen selbst Reime für diese Wörter aus dem Gedicht ein?

suchen -	<u>buchen</u>
Sterne -	_____
brechen -	_____
Garten -	_____
immer -	_____

3. Suchen Sie sich zu zweit ein Reimpaar aus Aufgabe 2 aus und schreiben Sie mit diesen Wörtern einen Reim mit zwei Zeilen.

Ein Beispiel:

*Warum lange Flüge suchen,
lass uns doch gleich Urlaub buchen!*

Ihr Reim:

.....
.....

A 4.4. Standbilder aus dem Poesiefilm *Gefunden* (2008) von GoLeGo



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation



Bildquelle: <https://www.youtube.com/watch?v=XDIGbLQrziQ>; © golego animation

A 5 Arbeitsblätter zu Ernst Jandl: *oktobernacht*

A 5.1. Sätze ergänzen

Lesen Sie die Satzanfänge unten! Wie könnten diese Sätze weitergehen?

Schreiben Sie die Sätze zu Ende! Sie können auch mehrere Ideen aufschreiben.

Sessel, bring mir ...

Tisch, bring mir ...

A 5.2. Einen Titel finden

1. Lesen Sie das Gedicht von Ernst Jandl!

Ernst Jandl

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
lampe, zeig mir ein freundliches gesicht.
nicht mich im spiegel.
spiegel, dreh dich zur wand.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
fenster, geh auf in ein wärmeres land.
koffer, nimm mich bei der hand
und flieg mich nach ägypten.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
telefonvogel, sing für mich
oder bring mir einen kellertiefen winterschlaf, bett.

2. Welchen Titel könnte das Gedicht haben? Diskutieren Sie in der Gruppe und finden Sie gemeinsam einen passenden Titel!

A 5.3. Wörter finden

1. Lesen Sie die Wörter im Kasten! Suchen Sie diese Wörter im Gedicht von Jandl und unterstreichen Sie sie!

Tisch	Mahl	Wand
Fenster	Sessel	Winterschlaf
Ägypten		
Lampe	Hand	Land
Bett	Koffer	Gast
Telefonvogel	Gesicht	Spiegel

2. Ordnen Sie die Wörter aus dem Kasten dem richtigen Artikel zu!

der

die

das

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Was fällt Ihnen auf? Was ist im Gedicht anders?

.....

.....

.....

A 5.4. Generatives Schreiben

Ergänzen Sie die Lücken im Text mit Ihren eigenen Ideen und schreiben Sie ein neues Gedicht!

oktobernacht

sessel, bring mir _____ .

tisch, bring mir _____ .

lampe, zeig mir _____ .

nicht _____ im spiegel.

spiegel, _____ .

sessel, bring mir _____ .

tisch, bring mir _____ .

fenster, geh auf _____ .

koffer, nimm mich bei der hand

und flieg mich nach _____ .

sessel, bring mir _____ .

tisch, bring mir _____ .

telefonvogel, sing für mich

oder bring mir _____ , bett.

A 5.5. Zwei Gedichte miteinander vergleichen

1. Lesen Sie das Gedicht von Friederike Mayröcker!

Friederike Mayröcker
was brauchst du

was brauchst du? einen Baum ein Haus zu
ermessen wie groß wie klein das Leben als Mensch
wie groß wie klein wenn du aufblickst zur Krone
dich verlierst in grüner üppiger Schönheit
wie groß wie klein bedenkst du wie kurz
dein Leben vergleichst du es mit dem Leben der Bäume
du brauchst einen Baum du brauchst ein Haus
keines für dich allein nur einen Winkel ein Dach
zu sitzen zu denken zu schlafen zu träumen
zu schreiben zu schweigen zu sehen den Freund
die Gestirne das Gras die Blume den Himmel

(Textquelle: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/was-brauchst-du-60>; 06.06.2020)

2. Markieren Sie alle groß geschriebenen Wörter im Gedicht!
3. Zu welchem Thema passen die Nomen aus dem Gedicht Ihrer Meinung nach?
Ordnen Sie die markierten Wörter zu!

Mensch	Natur

4. Vergleichen Sie nun die Gedichte *oktobernacht* und *was brauchst du* miteinander.
Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden Sie?

	<i>oktobernacht</i>	<i>was brauchst du</i>
Anzahl der Strophen		
Anzahl der Verse		
Satzzeichen		
Groß- und Kleinschreibung		
Dinge / Gegenstände im Gedicht		
Beziehung Mensch - Ding		