Irena Samide
Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana
Slowenien
irena.samide@ff.uni-lj.si

UDK [811.112.2'243:37.091.3]:82-1
DOI: 10.4312/vestnik.16.277-290
Izvirni znanstveni članek

CC BY SA

VON DER NÜTZLICHKEIT DES UNNÜTZEN: ÜBER DEN SINN DER POESIE IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT

1 EINLEITUNG

> Nell'universo dell'utilitarismo, […], un martello vale più di una sinfonia, un coltello più di una poesia, una chiave inglese più di un quadro: perchè è facile capire l'efficacia di un utensile mentre è sempre più difficile comprendere a cosa possono servire la musica, la letteratura e l'arte. (Ordine 2013: 9)[1]

So konstatiert Nuccio Ordine in seinem Manifest *Von der Nützlichkeit des Unnützen* und schneidet damit eine Frage an, die in verschiedenen Bereichen und letztlich auch im fremdsprachlichen Unterricht häufig aufkommt: Inwiefern macht Literatur Sinn, wozu ist sie zu gebrauchen? Die Antwort liegt nicht immer auf der Hand, und vielleicht ist dies einer der Gründe, warum es in den gängigen Lehrbüchern nur wenige literarische Texte gibt. Und selbst wenn sie darin auftauchen, ist ihre Rolle oft optional und unverbindlich; sie erscheint nur dann, wenn alles andere bereits feststeht – als Zusatz, Schmuck oder Ornamentum. In einer Welt, die auf den Nutzen und das Nützliche in allem ausgerichtet ist, muss sich auch die Literatur jeder Situation anpassen, sich in sprachliches Material, in einen Übungsplatz für grammatikalische Strukturen, in einen Informationspool oder einfach in ein entspannendes Element am Ende der Unterrichtsstunde verwandeln. Ihre poetische Funktion wird dabei in der Regel bis zur Unkenntlichkeit auf ein Minimum reduziert. In der Fülle der das Lehrwerk begleitenden Aufgaben spielen literarische Kompetenzen praktisch keine Rolle, und nur selten wagen es Lehrende, im Deutschunterricht spontan ein Gedicht zu behandeln. Nicht nur die Lernenden, sondern auch Lehrkräfte begegnen Gedichten im DaF-Unterricht oft mit einer gewissen Zurückhaltung. Ein wesentlicher Grund dafür scheint in der nach wie vor häufig vorherrschenden Starrheit des

1 "Im Universum des Utilitarismus […] ist ein Hammer mehr wert als eine Symphonie, ein Messer mehr als Poesie. Ein Schraubenschlüssel mehr als ein Gemälde: Weil es leicht ist, die Wirksamkeit eines Utensils zu übernehmen, während es immer schwieriger wird zu verstehen, wofür Musik, Literatur oder Kunst verwendet werden können." (Ordine 2014: 7)

Literaturunterrichts zu liegen: Der Fokus liegt überwiegend auf der referentiellen Inhaltssicherung und der formalen Analyse, wobei von den Lernenden häufig noch immer erwartet wird, die 'richtige' Interpretation zu finden. Der Unterricht bietet somit wenig Raum für eigenständige Interpretationen und für eine genuin literarische Freude, wodurch die Lust an der Auseinandersetzung mit Gedichten oft verloren geht – und zwar auf beiden Seiten, sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden.

Dabei sollten wir uns bewusst machen, dass echte, authentische Poesie uns erreicht, noch bevor wir sie verstehen. Gedichte sprechen uns in erster Linie durch ihren Rhythmus, Klang, ihre Melodie, Poesie und Magie an – und eben darum können wir auch fremdsprachlichen Gedichten, die wir auf der semantischen Ebene vielleicht gar nicht zur Gänze verstehen, mit Vergnügen lauschen und uns daran erfreuen. Poesie ist sinnlich und durchdringt jede Faser unseres Seins. Es erfordert Mut, poetische Texte mit in den Unterricht zu bringen und sich auf das Neue, Unerwartete einzulassen, daher möchte ich im Folgenden einige konkrete Praxisbeispiele vorstellen, wie dieses bedingungslose Sich-Einlassen auf das Poetische im Unterrichtsalltag für alle gewinnbringend sein kann.[2]

2 DIDAKTISIERUNGSBEISPIELE

2. 1 Konkrete Poesie

Die ersten Hürden im Umgang mit Literatur lassen sich vielleicht am ehesten mit der konkreten Poesie überwinden, die „Wort und Sprache auf elementare Bestandteile" (Volkmann 2013: 396) reduziert und sie aus der „Einengung durch typographische Regeln und sprachliche Gewohnheiten befreien" will. Häufig wird sie auch unter dem Etikett *visuelle Poesie* geführt und collagiert dabei intermedial Bild mit Text. Gerade aufgrund ihrer starken visuellen Präsenz eignen sich solche Texte bereits von Anfang an hervorragend für den Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht. Denn es gibt nichts, was den Rezeptionsprozess verlangsamen oder erschweren würde, weder einen schwierigen Wortschatz noch eine komplizierte Syntax oder verschachtelte Satzstrukturen. Es geht also nur um die pure Freude am Poetischen, am Literarischen, am Entdecken.

Die Auswahl der Texte der visuellen bzw. konkreten Poesie ist zwar nicht groß, die beiden Reclam-Anthologien (Gomringer 1972 sowie Dencker 2002) und mittlerweile etliche wissenschaftliche Monographien zum beliebtesten Dichter des DaF-Unterrichts, Ernst Jandl (u. a. Lughofer 2011) bieten dennoch reichlich Ideen – und auch genügend Spielraum. An dieser Stelle sei daher nur auf das im Jahre 1970 entstandene Gedicht *Ein Apfel* von Reinhard Döhl (1972: 38) hingewiesen, das bereits in den ersten Deutschstunden zum Einsatz kommen kann:

2 Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien (Nr. P6-0265) entstanden.

Bereits beim ersten Anblick tritt das spielerische Element deutlich hervor: Die zahlreichen Wiederholungen des Wortes Apfel, die visuell einen Apfel formen, erweisen sich – im Einklang mit Groddecks Überzeugung, die Wiederholung sei das fundamentale poetische Prinzip (Groddeck 1999: 78) – als konstitutiv für das gesamte Gedicht. Doch erst, wenn durch sorgfältige Lektüre – oder auch nur durch aufmerksame Beobachtung – der Störfaktor entdeckt wird, nämlich der *Wurm,* erscheint das Gedicht in einem bisher ungewohnten Licht. Der Augenblick, in dem jede und jeder Einzelne den Wurm entdeckt, offenbart viel über das Wesen der Poesie. Es ist nämlich genau dieser Bruch mit dem Erwartungshorizont, diese Störung, die das Poetische hervorbringt – nicht nur in diesem Text-Tableau, sondern in literarischen Texten im Allgemeinen.

Die an die Lernenden gerichtete Frage, was der Wurm wohl bedeuten könnte, erweist sich als ein unendliches Spiel mit den Möglichkeiten, eine nie endende Suche nach dem Sinn. Ganz nebenbei werden dabei zahlreiche andere literarische Kompetenzen gefördert, wie etwa die Fähigkeit, verschiedene sprachliche bzw. rhetorische Mittel wie Metapher, Ironie und Ähnliches nachzuvollziehen und zu verstehen; die Fähigkeit, bestimmte literarische Formen und strukturelle Merkmale wahrzunehmen; die Erkenntnis, wie eng in literarischen Texten Form und Inhalt miteinander verbunden sind; die Fähigkeit, die ‘Botschaft’ eines literarischen Textes zu verstehen sowie die Fähigkeit, über eigene Leseweisen zu diskutieren und gleichzeitig die Meinungen anderer anzunehmen.

Natürlich kommen dabei auch die Mehrdeutigkeit literarischer Texte, die Inter- und Intratextualität sowie die Intermedialität zum Vorschein. Dass dabei die eigene Vorstellungskraft, Kreativität und das offene Denken gefördert werden, muss sicherlich nicht extra betont werden. Konkrete Poesie eignet sich zudem hervorragend für die Erprobung eigener kreativen Ideen: Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe können wir die Lernenden dazu ermuntern, eigene Beispiele visueller bzw. konkreter Poesie zu erstellen – entweder in Paaren oder Kleingruppen oder als freiwillige Denkarbeit bzw. Hausaufgabe.

2. 2 Zeitgenössische Poesie

Ermutigt durch das erste spielerische Herantasten an die magische Kraft der Poesie bietet sich ein weiterer Schritt in die poetische Richtung an. Im fremdsprachlichen Unterricht sind wir in der Auswahl der Texte relativ frei, was ein klarer Vorteil ist; die Selektionskriterien richten sich stärker nach unserer Lerngruppe als nach äußeren Vorgaben und Anforderungen. So können wir uns auch zeitgenössische Poesie gönnen (vgl. Meissner 2011) – warum nicht die des herausragenden deutschen Dichters Jan Wagner? Seitdem er 2015 den Preis der Leipziger Buchmesse und 2017 den Büchner-Preis erhalten hat, gilt er als einer der bedeutendsten Lyriker seiner Generation und wird mitunter als „poetischer Virtuose“ bezeichnet (Metz 2018: 15); dies bezieht sich auf seine kontemplative, sorgfältige und äußerst fokussierte Schreibweise. Seine Lyrik zeichnet sich durch Präzision, durchdachte Gedanken, poetische Versiertheit, Klugheit und Scharfsinnigkeit aus, wobei in seinen Gedichten kein Wort zu viel und kein Wort zu wenig ist. Obwohl ihm von manchen eine konventionelle Formgebung vorgeworfen wird (Metz 2018: 158), schätzen ihn andere gerade wegen seines formkonservativen Ansatzes, der sich an die Vergangenheit orientiert. Diese Eigenschaften, kombiniert mit der extremen Präzision und der Orts- und Zeitgebundenheit seiner Gedichte, machen ihn zu einer idealen Wahl für den DaF-Unterricht.

Die Titel seiner Gedichte sind in der Regel kurz, äußerst prägnant und auf das Wesentliche reduziert. Gleichgültig, ob im Titel ein Tier erscheint (selbstporträt mit bienenschwarm), eine literarische Gattung vertreten ist (abendlied), oder ob Pflanzen, Orte, Anlässe, Gegenstände oder sogar Gerichte benannt werden (champignons, botanischer Garten oder hamburg-berlin, weihnachten in huntsville, texas, nature morte, quittenpastete) – vor unseren Augen entsteht sofort ein aussagekräftiges Bild. Der Literaturkritiker Gustav Seibt sieht darin Wagners Vorliebe für das „handfeste Abseitige“ (Seibt 2011: 24). Dabei handelt es sich um Dinge, die nicht unbedingt als lebensessenziell betrachtet werden, die aber dennoch – oder gerade deshalb – in unserer Gedankenwelt Beachtung finden sollten. Wagner lenkt den Blick des Betrachters auf das vermeintlich Unwichtige und Nebensächliche und verlagert die Position der Poesie damit vom Altar auf das scheinbar Alltägliche. Und gerade diese Perspektive erweist sich als besonders gewinnbringend für den DaF-Unterricht.

Das Schöne an manchen zeitgenössischen Gedichten ist ihre Verfügbarkeit auf lyrikline.org im Originalton: Die Stimme der Autoren und Autorinnen verleiht den Gedichten eine zusätzliche, authentisch-vertraute Dimension, die das klassische Vorlesen im Unterricht ergänzen bzw. ersetzen kann. Auf lyrikline.org befinden sich 15 Gedichte[3] Jan Wagners, unter ihnen auch ein sehr kurzes zweiteiliges Gedicht mit dem schlichten Titel *teebeutel.* Um den Lernenden einen möglichst breiten Assoziationsraum zu gewähren und gleichzeitig das Offene des Gedichts nicht sofort mit einer festgelegten Leseweise oder Formanalyse zu entzaubern, wäre es in diesem Fall ratsam, zunächst auf die Originalstimme zu verzichten. Erst in einem zweiten Schritt wäre das Einbeziehen der Audioaufnahme äußerst sinnvoll. Auch einzelne Videoausschnitte und Interviews mit Jan Wagner, die auf You Tube zugänglich sind, könnten je nach Unterrichtszielen und Zielgruppe im Unterricht verwendet werden.

Aber schlagen wir zunächst den umgekehrten Weg ein: Das kurze, zweiteilige Gedicht wird den Lernenden ohne Titel vorgelegt:

I
nur in sackleinen
gehüllt. kleiner eremit
in seiner höhle.

II
nichts als ein faden
führt nach oben. wir geben
ihm fünf minuten.

Das bewusste Auslassen des Gedichttitels bewirkt, dass sich die Lesenden in einem Zustand der Orientierungslosigkeit befinden: Indem ihnen eine klare thematische Ausrichtung bzw. ein erster Anhaltspunkt für die Interpretation fehlt, eröffnet sich ein Raum für individuelle Assoziationen und subjektive Zugänge, die von der eigenen Vorstellungskraft geleitet werden.[4] Anstatt den Fokus zunächst auf das Vertraute zu richten, entfaltet sich die Lektüre als offene Suche nach dem Sinn. Die schwierigeren Wörter (eremit, sackleinen, faden) sollten im Vorfeld erklärt werden, da in einem solchen Text jedes Wort bedeutungstragend ist. Die Aufforderung an die Lernenden, das Gedicht als ein Rätsel zu betrachten und mögliche Assoziationen zu bilden, schafft eine engagierte, aber entspannte und kindlich-naive Atmosphäre. Die auftauchenden Ideen reichen von einer ‘verlassenen Katze’ über einen ‘Schmetterling’ und ‘Geheimnis’, zu einem ‘Spinnennetz’, doch auch abstraktere Vorschläge wie ‘fünf Minuten Ruhm’ sind zu finden. Alle

3 https://www.lyrikline.org/de/autoren/jan-wagner.

4 Über mögliche didaktische Zugänge zur zeitgenössischen Poesie, unter anderem auch zum *teebeutel* von Jan Wagner vgl. meinen Aufsatz (Samide 2020).

Einfälle werden kommentarlos an der Tafel festgehalten. Und, schließlich, erfolgt dann auch das Aha-Erlebnis: 'Tampax!', das in der Gruppe ein lautes Lachen auslöst. Spontanes und befreiendes Lachen im Unterricht spielt m. E. überhaupt eine zentrale Rolle für eine gelungene Auseinandersetzung mit Literatur. Es lockert die oftmals als belastend empfundene Atmosphäre bei einer Gedichtanalyse auf und fördert eine unbeschwerte Herangehensweise. Erst wenn der Druck, 'richtig' interpretieren zu müssen, abnimmt, entsteht Raum für kreative und unbefangene Zugänge zur Lektüre. Die Freude am Lesen und Interpretieren wird gestärkt, was letztlich die Bereitschaft erhöht, eigene Gedanken und Hypothesen in der Gruppe zu teilen. Eine sinnstiftende Lektüre setzt voraus, dass die Lernenden ohne Angst und mit einem Gefühl von Neugier und Entdeckerfreude an literarische Texte herangehen.

Schließlich kommt der Moment, in dem die bei den Studierenden geweckte Neugier gestillt wird: Teebeutel. Sobald diese Lösung offenbart wird, erscheint plötzlich keine andere Antwort mehr möglich. Das Gedicht kann nun erneut in seiner Gesamtheit angehört werden, dieses Mal in der Originalfassung von Jan Wagner. Der zuvor durch die anfängliche 'verkehrte Lektüre' geöffnete, andere Blick wird nun durch eine klar konturierte und fester umrissene Leseperspektive ersetzt. Bereits das Titelwort *teebeutel* genügt, um in uns einen Assoziationsrahmen zu aktivieren. Die bildhafte Metapher *kleiner eremit*, die im nächsten Schritt erscheint, sorgt sofort für einen kleinen Überraschungseffekt. Wie bereits bei der Wurm-Suche ist auch dies ein guter Moment, um den Lernenden den Bruch mit dem Erwartungshorizont als ein zentrales literarisches Verfahren zu verdeutlichen. Unabhängig davon, ob es sich um Lernende mit geringen Sprach- und Literaturkenntnissen handelt oder ob in der Klasse bereits erfahrene Germanistinnen und Germanisten sitzen: Wir sollten uns stets vergegenwärtigen, dass die Literatur gerade von solchen Zäsuren, von solchen Brüchen mit unseren Erwartungen, von diesem desautomatisierten Blick lebt. Wir als Leserinnen und Leser müssen innehalten, stehenbleiben und uns fragen: Was hat denn ein kleiner Eremit in diesem Gedicht verloren? Welches Bild wird durch diese Metapher heraufbeschworen? Im zweiten Haiku wird der Blick noch zusätzlich erweitert: Ein alltäglicher Gegenstand, der üblicherweise übersehen bzw. als etwas Selbstverständliches betrachtet wird, erhält durch seine poetische Inszenierung ein befremdend-vertrautes Eigenleben, und zwischen ihm und den Menschen entfaltet sich eine Art Beziehung.

Dass die Rede über den Tee, der in unserer Wahrnehmung gerne mit Japan verbunden wird, gerade in zwei Haikus verpackt ist, kann natürlich kein Zufall sein. Es empfiehlt sich daher, erstens auf das nahezu perfekte Ineinanderwirken von Form und Inhalt hinzuweisen und zweitens besonders auf die Geformtheit des Gedichts aufmerksam zu machen. Die Lernenden können eigenständig – durch das Zählen von Zeilen und Silben – zu einer normativen Bestimmung der Gedichtform gelangen. Schnell wird sich zeigen, dass jeder Haiku aus genau 17 Silben besteht: fünf im ersten und dritten sowie sieben im zweiten Vers. Auf diese Weise können die Lernenden auch weitere 'Gesetzmäßigkeiten'

der Haikus selbstständig erkunden sowie sich autonom auf die Suche nach Assonanzen (*n**u**r / geh**ü**llt*; *f**ü**hrt / f**ü**nf* sowie *sackl**ei**nen / kl**ei**ner / s**ei**ner*) und Alliterationen begeben. Dadurch erkennen sie, wie stark Gedichte auf Klang und Rhythmus angewiesen sind und wie auch das scheinbar Einfache sehr wohl durchdacht sein muss.

Das Gedicht scheint aus einer neutralen Beobachterperspektive geschrieben zu sein, wobei der Sprecher zunächst deutlich im Hintergrund bleibt. In der vorletzten Zeile jedoch wird auf einmal nicht nur der Sprecher aktiv, auch die Lesenden werden zur Mitarbeit aufgefordert: *wir geben ihm fünf Minuten*. Durch die vereinnahmende Wir-Form wird eine viel universellere Konstellation evoziert: Auch wir, die Lesenden, nehmen an diesem Mikrokosmos teil, wir werden als erfahrende Subjekte angesprochen und können uns existentielle Fragen stellen. Wie wichtig in der Poesie auch scheinbar unbedeutende Einzelheiten sind, zeigt sich in der slowenischen Übersetzung des Gedichts (Wagner 2021: 74). Die Auswahl an Jan Wagners Gedichten, an deren Übersetzung viele slowenische Übersetzer und Übersetzerinnen beteiligt waren, ist in einer deutsch-slowenischen Gegenüberstellung erschienen, was sich für den Einsatz von Wagners Texten im DaF-Unterricht als besonders förderlich erweisen könnte:

Čajna vrečka

I
samo v vrečevino
zavita. majhen eremit
v svoji votlini.

II
nič razen niti
ne vodi navzgor. na voljo
ima pet minut.

In der vorletzten und letzten Zeile heißt es hier: *na voljo ima pet minut.* Der Unterschied zwischen *na voljo ima pet minut* (= Es stehen ihm fünf Minuten zur Verfügung) und *wir geben ihm fünf Minuten* ist deutlich: Anstatt für das plurale tantum *Wir*, was im Slowenischen mit *damo / ji* hätte übersetzt werden können, entschied sich die Übersetzerin für die neutralere, distanziertere, unpersönliche Form: *na voljo / ima*. Dadurch wird dem lyrischen Subjekt jedoch nur eine rein beobachtende Rolle zugewiesen: Es ist nicht mehr Teil des Geschehens, folglich entsteht zwischen dem beschriebenen Gegenstand, dem Teebeutel, und den Menschen auch keine Beziehung mehr. In fortgeschrittenen Klassen könnte gerade in diesem Kontext auf die Bedeutung des lyrischen Subjekts und seine Rolle in der Poesie eingegangen werden. Gleichzeitig könnten anhand der Übersetzung auch das Rhythmische sowie die Treue zum Original angesprochen werden:

Obwohl die slowenische Version eine adäquate Übertragung des deutschen Originals ist, wird die Anzahl der Silben nicht genau eingehalten; das traditionelle Schema 7-5-7 wird an manchen Stellen gebrochen. Wie wirkt sich dies auf die Lesenden aus? Und wie wichtig ist es überhaupt, sich an die Form zu halten? Was für eine Funktion steht dem Übersetzer bzw. der Übersetzerin zu? Wagt sich möglicherweise jemand an eine neue Übersetzung heran?

Gerade die Form des Haikus lädt im nächsten Schritt dazu ein, die Lernenden zur eigenen Kreation eines Gedichts zu ermutigen – eine Methode aus dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht (Haas 1997), die leider besonders im DaF-Unterricht oft sehr unreflektiert eingesetzt wird. Auch wenn wir als Lehrende einer solchen 'Banalisierung' des Poetischen skeptisch gegenüberstehen mögen, eignet sich Jan Wagner mit seinem exzeptionellen Sinn für Form und Poesie dennoch hervorragend, um den traditionellen Haiku unter Beibehaltung all seiner wichtigsten formalen und reflexiven Elemente in die heutige Welt zu transponieren. Durch ihre eigenen poetischen Kreationen können die Lernenden sicherlich einen anderen Blick auf den 'Elfenbeinturm Literatur' gewinnen. Wagners Minimalismus, seine betonte Einfachheit und sein Rückgriff auf Vertrautes erinnern uns daran, wie eng Schrift, Klang und Bild, das Akustische und das Optische, miteinander vernetzt und verbunden sind. Diese Kürze des Gedichts, das Zugängliche, das durch den Alltagston erreicht wird, das Lakonische und Nüchterne, gepaart mit dem Überraschungseffekt, der durch unsere methodisch-didaktische Herangehensweise noch zusätzlich verstärkt wurde, dürften auch bei den sonst weniger literaturinteressierten Lernenden eine lesestimulierende Wirkung entfalten.

2. 3 Kanonisierte Poesie

Die Frage nach den Auswahlkriterien für literarische Texte, die für die jeweilige Lerngruppe geeignet sein könnten, steht im fremdsprachlichen Unterricht an oberster Stelle. Häufig besteht eine gewisse Zurückhaltung gegenüber kanonischen Dichtern, obwohl es gerade im Hinblick auf die Vermittlung von deutscher Kultur, Geschichte und Literatur durchaus sinnvoll wäre, gelegentlich Texte auch dieser Autorinnen und Autoren in den Unterricht einzubinden. Die Wahl eines Dichters wie Goethe mag – auch vor dem Hintergrund der Kanondiskussionen der letzten Jahrzehnte (Korte 2002) – vielleicht nicht unmittelbar naheliegen, doch gerade für wenig erfahrene oder unsichere Lehrende kann es sinnvoll sein, sich an kanonisierte Autoren und Autorinnen zu halten. Hier ein Beispiel für ein Gedicht, das sicherlich nicht zum festen Repertoire des fremdsprachlichen Unterrichts gehört, das aber sehr gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden kann. Abgesehen von den thematischen Anhaltspunkten, die weiter unten besprochen werden, müssen hier keine besonderen sprachlichen oder poetologischen Hürden überwunden werden; auch die sprichwörtlich sperrige poetische Sprache Goethes zeigt sich in diesem späteren Gedicht in einem anderen Gewand.

Gefunden

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

Im Schatten sah ich
Ein Blümlein stehn,
Wie Sterne blinkend,
Wie Äuglein schön.

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

Mit allen Wurzeln
Hob ich es aus,
Und trugs zum Garten
Am hübschen Haus.

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

Das im August 1813 entstandene Gedicht *Gefunden*, das – wohl aufgrund seiner Leichtigkeit, Melodiösität, des regelmäßigen, volksliedhaften Rhythmus und einer eindeutig positiven Aussage – zu den am häufigsten vertonten und deklamierten Gedichten Goethes gehört, erzählt, auf den ersten Blick, von einem lyrischen Ich, das durch die Natur streift, eine Blume erblickt und sie nicht einfach pflückt, sondern sie nach ihrer freundlichen, *feinen* Ermahnung behutsam ausgräbt, mit nach Hause nimmt und sie in seinem Garten an einem stillen Ort wieder einpflanzt, wo sie fortan *zweigt* und *blüht*. Der anmutige Text, der traditionell als Paradebeispiel für Naturlyrik gilt, könnte vor dem Hintergrund des aktuellen Naturschutz- und Nachhaltigkeitsdiskurses auch als Öko-Lyrik eingestuft werden. Seine Botschaft ist einfach: Nur diejenigen, die der Natur mit Respekt und Achtung begegnen, werden von ihr belohnt.

Die ökologisch orientierte Literaturkritik hat sich in den letzten Jahrzehnten fest etabliert und es kommt ihr eine besondere Vermittlungs- und Vernetzungsfunktion zwischen

den zahlreichen Akteuren und Diskursen zu, die in die Problematik involviert sind. Auch die Theoriebildung hat in diesem Bereich eine ungeheure Dynamik entwickelt. Es sind eine Reihe interdisziplinärer Ansätze entstanden, die – vereinfacht gesagt – literarische Texte im Zusammenhang mit ökologischen Aspekten untersuchen, von Hubert Zapfs Model der *Literatur als kulturelle Ökologie* (Zapf 2002) und einer komparatistischen Ökokritik (Schmitt/Sollte-Gresser 2017) bis hin zu Diskursen über Ernährung, Nachhaltigkeit und den Literary Animal Studies sowie Tierethik. Auch im Bereich der Literaturdidaktik erhielt die Ökokritik eine fruchtbare Rolle: Die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik an der Universität Siegen sowie einige Monographien der letzten Jahre (Hille/Jambon/Meyer 2015, Grimm/Waning 2015 und Freudenthal 2021) sorgen für neue Impulse – genug Gründe und Möglichkeiten, um diese Thematik auch im DaF-Unterricht von einer anderen, nämlich literarischen, Perspektive anzusprechen und die Lernenden für aktuelle kulturelle und gesellschaftliche Fragen zu sensibilisieren.

Eine Einbettung in die Umweltthematik, die mittlerweile in keinem Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache fehlt, ist jedoch nur eine Möglichkeit, das Gedicht im DaF-Unterricht einzusetzen. Schon die Frage nach dem Geschlecht des lyrischen Subjekts könnte in der Klasse eine interessante Diskussion auslösen. Anders als in der slowenischen Übersetzung von Fran Albreht, in der das Ich bereits im ersten Vers männlich konnotiert wird (*Po gozdu hodil / sem sam s seboj;* Vidmar 1971: 13), bleibt das Geschlecht im deutschen Original verborgen. Dennoch vertreten die Lernenden in der Regel die Überzeugung, dass es ein Mann ist, der die Blume aus dem *Schatten* des Waldes ausgräbt und sie in seinen Garten am betont *hübschen Haus* verpflanzt.

Die Hervorhebung des Hell-Dunkel-Kontrastes ist hier eindeutig: Schließlich wird das Blümchen aus seinem verborgenen Dasein herausgeholt und ans Licht gebracht. Diese Zeilen können daher auch als Gegenüberstellung von (noch ursprünglicher) Natur und (bereits kultivierter) Kultur gelesen werden. Dass damit die patriarchalische Vorstellung eines kulturell höherstehenden Mannes gegenüber der schönen, natürlichen, dankbaren Frau verbunden ist, wird in einer Unterrichtsdiskussion sicherlich bald zutage treten. Und wenn die Lehrkraft Glück hat, erinnert sich vielleicht jemand in der Klasse daran, dass hübsche Blumen im Wald, die gebrochen bzw. gepflückt werden, seit dem Mittelalter ein verbreitetes Symbol für den Verlust der Jungfräulichkeit sind.

Aber selbst wenn die Diskussion in eine andere Richtung verläuft, zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass es sich hier möglicherweise nicht nur um ein Naturgedicht, sondern auch um ein Liebes- bzw. Beziehungsgedicht handelt. Je nach Interesse kann der/die Lehrende diese allgemeine Idee noch mit (mehr oder weniger trivialen) biografischen Informationen über die ehemalige Blumenbinderin Christiane Vulpius ergänzen, deren sozialer Status von der im Schatten des Waldes lebenden Geliebten zur Ehefrau Goethes avancierte, die am *stillen Ort* im *hübschen Haus fortblühen* durfte. Goethe widmete ihr das Gedicht nämlich anlässlich des 25. Jahrestages ihrer ersten Begegnung im Ilmpark zu Weimar.

Anhand der Behandlung dieses Gedichtes im Unterricht können – je nach Zusammensetzung, Alter und Interesse der Lernenden sowie dem Ziel der Unterrichtsstunde – entweder die Öko-Problematik, die Liebesthematik, kulturwissenschaftliche Aspekte der Genderdebatte oder der aufschlussreiche biografische Hintergrund **des** deutschen Kanondichters thematisiert werden. Das Spannende dabei ist, dass die Richtung gar nicht von vornherein festgelegt werden muss: Auch für die Lernenden ist es eine Erleichterung, wenn sie die Mehrdeutigkeit literarischer Texte sowie den „Freiraum Literatur" (Šlibar 1997) so hautnah erleben können.

3 FAZIT

Bei der Auseinandersetzung mit einem Gedicht im Unterricht entsteht eine poetische Landschaft, die die Grundfragen der menschlichen Existenz anspricht, aber gleichzeitig genügend Raum für das Unausgesprochene und das Unaussprechliche lässt. Denn in einem Gedicht – und dies wird im schulischen Umfeld viel zu oft vergessen – muss nicht alles gesagt werden. Gedichte zu lesen bedeutet, wie Wendelin Schmidt-Dengler es 1983 in seiner Laudatio anlässlich der Verleihung des Kafka-Preises an die Dichterin Ilse Aichinger so treffend ausdrückte, „sich auf diese mit behutsamer, ja ängstlicher Sorgfalt ein[zu]lassen, […] jedes hastig deutende Wort [zu] vermeiden" (Schmidt-Dengler 1983: 423).

Eine Auseinandersetzung mit Gedichten im DaF-Unterricht erweist sich daher als äußerst sinnvoll. Wie die besprochenen Beispiele zeigen, sind Gedichte nicht nur als Ornamentum oder zusätzliche Last, sondern als wesentlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts zu betrachten. Die Herangehensweise hängt, wie im Artikel immer wieder erörtert, von der Gruppendynamik sowie der Leistungs- und Aufnahmefähigkeit der Lernenden ab, aber auch von ihrer Bereitschaft, sich auf das Unbekannte, Offene, Spielerische und Fremde einzulassen, von ihren literaturwissenschaftlichen und -geschichtlichen Vorkenntnissen, von ihrer (und unserer) Fähigkeit zum literarischen Gespräch und von ihrer Offenheit für spontane Einfälle und Assoziationen. Vieles davon können wir als Lehrende durch unsere eigene Herangehensweise und den Abbau unserer eigenen Ängste beeinflussen.

Indem die Lernenden auf die Eigenarten poetischer Texte reagieren, ihren Blick für Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und die Poetizität von Sprache schärfen, werden sie zu ästhetisch kritischen Beobachtern ihrer eigenen Wirklichkeit und lernen die Welt mit anderen Augen zu sehen. Poesie im DaF-Unterricht ist sinnvoll, nicht obwohl, sondern weil sie die Lernenden mit anderen, bisher unbekannten und ungewohnten Perspektiven auf die Sprache, die Gesellschaft, das Zwischenmenschliche und Ästhetische konfrontiert.

LITERATUR

DENCKER, Klaus Peter (Hg.) (2002) *Poetische Sprachspiele. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart.* Stuttgart: Reclam.

DÖHL, Reinhard (1972) Apfel. E. Gomringer (Hg.) *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Stuttgart: Reclam, 38.

FREUDENTHAL, Cynthia (2021) *Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht*. München: Iudicium Verlag.

GOMRINGER, Eugen (Hg.) (1972) *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie.* Stuttgart: Reclam.

GRIMM, Sieglinde/Berbeli WANNING (Hgg.) (2015) *Kulturökologie und Literaturdidaktik: Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. Göttingen: V/R Academic.

GRODDECK, Wolfram (1999) Wiederholen. H. Bosse/U. Renner (Hgg.), *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel.* Freiburg i.Br.: Rombach, 177–191.

HAAS, Gerhard (1997) *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichts" für die Primar- und Sekundarstufe*. Hannover: Kallmeyer.

HILLE, Almut/Sabine JAMBON/Marita MEYER (Hgg.) (2015) *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen: Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

KORTE, Hermann (2002) Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. K.-M. Bogdal/H. Korte (Hgg.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 61–77.

LUGHOFER, Johann Georg (Hg.) (2011) *Ernst Jandl. Interpretationen, Kommentare, Didaktisierungen.* (Ljurik, 1). Wien: Praesens.

MEISSNER, Almuth (2011) „also wenn ich jetzt ´n normales gedicht lesen würde… ." Lyrik des 21. Jahrhunderts als Gegenstand des Deutschunterrichts. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 58/2, 194–219.

METZ, Christian (2018) *Poetisch denken. Die Lyrik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

ORDINE, Nuccio (2013) *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: La nave di teseo.

ORDINE, Nuccio (2014) *Von der Nützlichkeit des Unnützen: Warum Philosophie und Literatur lebenswichtig sind*. Übersetzt von Martina Kempter. München: Graf.

SAMIDE, Irena (2020) Von Teichen zu Teebeuteln: literaturdidaktische Annäherungen an die gegenwärtige Lyrik. A. Hille/O. Völkel (Hgg.) *Was zu beginnen nicht aufhört: Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Müchen: Iudicium, 165–178.

SOLLTE-GRESSER, Christiane/Claudia SCHMITT (Hgg.) (2017) *Literatur und Ökologie. Neue literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

ŠLIBAR, Neva (1997) *Im Freiraum Literatur. Brezmejni svet literature*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
VIDMAR, Josip (Hg.) (1971) *Goethe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
VOLKMANN, Laurenz (2013) Konkrete Poesie. A. Nunning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 396.
WAGNER, Jan (2021) *Avtoportret z rojem čebel*. Prevedli Milan Dekleva et al. Ljubljana: Beletrina; Koper: Znanstvena založba Annales ZRS.
WAGNER, Jan: teebeutel. 30.5.2024 https://www.lyrikline.org/de/gedichte/teebeutel-6581.
ZAPF, Hubert (2002) *Literatur als kulturelle Ökologie*. Berlin: De Gruyter.

POVZETEK

O KORISTNOSTI NEKORISTNEGA: O SMISELNOSTI POEZIJE PRI POUKU TUJIH JEZIKOV

Prispevek obravnava literaturo pri pouku tujega jezika, pri čemer se osredotoča na žanr lirike. Na osrednje vprašanje, ali je vpeljava literarnih besedil v tujejezični pouk smiselna in koristna, daje nedvomno pritrdilni odgovor. Pri tem se zoperpostavlja precej razširjeni tezi, da morajo obvladati učenci in učenke, dijaki in dijakinje za obravnavo literarnih besedil jezik na višji ravni. Na treh zelo različnih primerih avtentične poezije pokaže, kako lahko literarna besedila malodane brezšivno uvrščamo v pouk tujega jezika in katere kompetence lahko urimo prav s pomočjo poezije. Na primeru konkretne poezije, pesmi *Jabolko* (*Der Apfel*) Reinharda Döhla pokaže, da lahko literarna besedila smiselno uporabimo že od prvih ur učenja jezika naprej. Nadalje se prispevek osredotoča na enega najvidnejših predstavnikov sodobne nemške poezije, Jana Wagnerja. Njegov z jezikovnega vidika preprost haiku z naslovom *teebeutel* (*čajna vrečka*), ki je preveden tudi v slovenščino, pokaže, kako zelo inspirativen, osvobajajoč in ustvarjalen je lahko pouk nemščine, če si le drznemo poseči tudi po literarnih besedilih. Nazadnje pa se razprava osredotoči še na kanoniziranega avtorja, velikana nemške književnosti Johanna Wolfganga von Goetheja. Analiza njegove pesmi *Gefunden* (*Najdena cvetka*) odstira različne možnosti obravnave besedila pri pouku nemščine: od obravnave pesmi v okviru tradicionalne poezije narave prek ekokritičnega pogleda do interpretacije na ravni ljubezenske tematike ter diskurzov spola (ne le) na prelomu 18. stoletja. Sklenemo lahko, da je poezija pri pouku nemščine kot tujega jezika smiselna, in to ne kljub temu, temveč prav zato, ker učence in učenke, dijakinje in dijake sooča z drugimi, doslej neznanimi in nenavadnimi pogledi na jezik, družbo, medosebne odnose in estetiko.

Ključne besede: pouk književnosti, poezija, nemška književnost, Jan Wagner, literarna didaktika

ABSTRACT

ON THE USEFULNESS OF THE USELESS: THE SIGNIFICANCE OF POETRY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article discusses the role of literature in foreign language teaching, with a specific focus on the genre of poetry. It unequivocally answers the central question of whether incorporating literary texts into foreign language classrooms is meaningful and beneficial. The article challenges the widespread notion that students must have an advanced level of language proficiency to engage with literary texts. Through three very different examples of authentic poetry, it demonstrates how literary texts can be seamlessly integrated into foreign language teaching and which competencies can be developed through poetry. The analysis of the poem *Der Apfel* (*The Apple*) by Reinhard Döhl illustrates that literary texts can be meaningfully utilized from the very first lessons of language learning. Furthermore, the article focuses on one of the most prominent figures of contemporary German poetry, Jan Wagner. His linguistically simple haiku titled *teebeutel* (*tea bag*), which has also been translated into Slovenian, shows how inspiring, liberating, and creative German language teaching can be when one dares to include literary texts. Finally, the discussion turns to a canonical author, the giant of German literature, Johann Wolfgang von Goethe. The analysis of his poem *Gefunden* (*The Found Flower*) reveals various ways the text can be approached in German lessons: from traditional nature poetry to eco-critical perspectives, and interpretations related to the themes of love and gender discourse at the turn of the 18th century (and beyond). In conclusion, it can be stated that the use of poetry in German as a foreign language teaching is meaningful, not despite the fact but precisely because it confronts students with different, previously unknown, and unusual perspectives on language, society, interpersonal relationships, and aesthetics.

Keywords: literature in foreign language classroom, German literature, Jan Wagner, poetry, didactics of literature