

KONKRETE POESIE IM DEUTSCHUNTERRICHT: ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA NEUERE DEUTSCHE GESCHICHTE

Mehmet Ünlüsoy(*)

ÖZET

Alman Tarihi konusu, özellikle Almanca öğrenenlerin, Almanya'ya ve Almanca'ya karşı olan ilgisini çekmek ve onları motive etmek amacıyla gütmese de, işlenmesi zor bir konu olarak algılanıyor. Bu yüzden birçok Almanca öğretmeni bu konuyu işlemekten kaçınıyor ve birçok Almanca ders kitabında bu konu ya çok az işleniyor veya hiç ele alınmıyor. Bu makalede Almanca'da Konkrete Poesie (somut şiir) dediğimiz kısa ve öz şiirlerde Alman Tarihi konusunun çeşitli dönemlerinin Almanca öğretiminde nasıl işlenebileceği gösterilmektedir.

Makale, başlangıç düzeyi derslerini de kapsayarak, özellikle Almanya Tarihi'nin son dönemlerini yansıtan somut şiirlerin, Almanca ülke bilgisi derslerinde kullanılmasını önermektedir. Bu şiirler Almanların son dönem tarihlerinden ne denli etkilendiklerini, onların, bu dönemin deneyimleriyle nasıl şekillendiğini göstermektedir. Bunun yanında, bu şiirler günümüz kültürünün canlı birer parçasıdır ve bu yüzden Almanca ülke bilgisinin işlenebilecek en önemli ve en güncel konularını oluşturmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Alman Tarihi, somut şiir (Konkrete Poesie), Almanca dersi, ülke bilgisi, özgün metin.

ABSTRACT

Although using German history in teaching German aims to attract the interest of learners of German towards the German language and Germany, it still remains as a difficult topic to cover in classes. For this reason, many German language teachers try to avoid it and many textbooks to teach German either has only a few pages that are devoted to German history or not include it at all. In this article I would like to show how to use concrete poetry that covers the recent German history in German language lessons.

(*)Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

In the examples provided in this article, there is an attempt to show how this type of poetry reflects the German history and how we can attract the learners' interests and motivate them when we teach it. This would be my aim. For the German language teachers I wanted to present, how it is possible to use these poems as authentic materials, without any simplification of them or of the German history.

Keywords: German history, concrete poetry, German lessons, German studies, authentic texts.

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, die neuere deutsche Geschichte als Teil der Landeskunde anhand von Gedichten der *Konkreten Poesie* vorzustellen und dies bereits im Anfängerunterricht. Anhand verschiedener Beispiele soll gezeigt werden, wie *Konkrete Poesie* mit den Problemen der deutschen Geschichte umgeht und wie der Lehrer im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache diese Gedichte einsetzen kann und dabei die Motivation und das Interesse der Lernenden für die Sprache und Kultur Deutschlands vertiefen kann, ohne die schwierige deutsche Geschichte zu vereinfachen. Es lässt sich mit Hilfe der *Konkreten Poesie* verstehen, wie prägend die Erfahrung der jüngsten deutschen Geschichte für die Deutschen ist, dass sie ein lebendiger Teil der deutschen Gegenwartskultur ist und somit als ein wichtiges Thema der aktuellen Landeskunde behandelt werden muss.

Die Konkrete Poesie (Definition)

Der Begriff *Konkrete Poesie* bezeichnet seit Mitte der 1950er Jahre eine Literatur, die sich nur noch auf ihre eigenen Mittel beziehen möchte. Worte, Buchstaben, Satzzeichen werden aus dem Zusammenhang der Sprache gelöst und treten dem Betrachter konkret gegenüber. Beispiele wie der "Wurm", der im "Apfel" - Gedicht als einzelnes Wort versteckt, erscheint inmitten der übrigen Wörter "Apfel", die ornamental in Form eines Apfels gedruckt sind oder die verwehten Buchstaben, die den "Wind" darstellen, sind typische Gedichtbeispiele für *Konkrete Poesie*.

Laut ‚Sachwörterbuch der Literatur‘ (Wilpert, 1979: 424) geht die *Konkrete Poesie* von den sprachlichen Elementen als konkretem Material aus. Sie sucht sie von ihrer Funktionalität zu erlösen und gemäß ihrem Klangcharakter nach rein klanglichen Gesetzen unter Verzicht auf jede Aussage oder Mitteilung kombiniert sie neu, so dass eine alogische, sinnfreie, optisch-akustisch ornamental wirkende Anordnung entsteht.

1955 verwendet Gomringer den Begriff *Konkrete Poesie* zum ersten Mal. Sie soll nicht mehr mimetisch aussersprachliche Wirklichkeiten abbilden, sondern sich selbst sprachreflektiv zum Gegenstand machen,

Sprache und Sprachelemente konkret präsentieren und thematisieren. Darstellung, Darstellungsmittel und Dargestelltes werden somit identisch (Drews, 1979: 23). Damit wendet sich *Konkrete Poesie* gegen traditionelle Lyrik, gegen mimetische Kunst und gegen die im Alltag automatisierte Funktionalität der Sprache.

Innerhalb dieses allgemeinen Rahmens sind die Formen, Schreibweisen und Intentionen bunt gemischt und unter den "Konkretischen" selbst ist oft umstritten, was eigentlich "konkret" zu schreiben bedeute, was noch dazugehöre und was nicht mehr.¹ Wichtig in unserem Zusammenhang ist es, auf die Grundstruktur Konkreter Poesie zu verweisen: Die Verwendung von Wörtern in enger, lexikalisch eindeutiger, konkreter Wortbedeutung und ihre bewusste Absetzung von ihrem kulturellen Überbau². Diese Schreibart der Konkreten Poesie macht die Gedichte interessant für den Fremdsprachenunterricht und offen für die Diskussion.

Warum Konkrete Poesie im DaF-Unterricht?

Eine Vielfalt von Funktionen und Lernzielen kann für die Arbeit mit konkreten Texten im DaF-Unterricht genannt werden:

- Sie kann die Berührungsscheu des Lerners gegenüber der fremden Sprache abbauen helfen und Entspannung gegenüber Sprache und Unterrichtssituation fördern,
- Bei der Arbeit mit Konkreter Poesie lernt der Rezipient eine spezifische Art des Lesens kennen,
- Der Rezipient geht mit Konkreter Poesie aktiver und produktiver um, und dieser Umgang rückt den Vorgang des Lesens selbst ins Blickfeld,
- *Konkrete Poesie* fordert durch ihre Offenheit und Kontextlosigkeit den Rezipienten zum Mitspielen auf, dazu, die Leerstellen assoziativ zu füllen (Krusche, 1981),
- *Konkrete Poesie* kann über das Mitspielen hinaus zu spielerischen, kreativen Eigenversuchen anregen,
- Grammatische Paradigmen ermöglichen den Einsatz Konkreter Poesie im Grammatikunterricht zur Festigung der

¹-Vgl. "Konkrete Poesie. Akten des Kollegiums in Lille", 1972, S. 15 ff. (Für diese Diskussion verweise ich auf die einschlägige Fachliteratur)

²- Der Zweck dieser Arbeit legt nahe, den Begriff *Konkrete Poesie* nicht zu eng zu fassen. Denn für den Fremdsprachenunterricht häufig erscheinen Texte von Ernst Jandl, Erich Fried, Jürgen Becker, Peter Handke und anderen interessant.

Sprachkompetenz,³

- Bestimmte konkrete Texte lassen sich zur Förderung der narrativen Kompetenz einsetzen,
- Die Arbeit mit konkreten Texten in der Gruppe fördert kommunikative Kompetenz und übt in diskursiver Rede,
- Die Arbeit kann interkulturelle Kompetenz und Mündigkeit fördern, indem der Lerner die kulturellen Bedingtheiten von Verstehens- und Sinngebungsprozessen einzuschätzen lernt,
- Das kritische Potential vieler konkreter Texte kann zur Reflexion über Sprache, Sprachverwendung und über soziale und politische Fragen anregen (Rückert/Schuler, 1976: 7),
- Der Umgang mit spielerischen und experimentellen Sprachformen der konkreten Poesie kann Spass machen.
- Für den Landeskundeunterricht sind insbesondere die Aspekte: Förderung der kommunikativen sowie Förderung der interkulturellen Kompetenz wichtig. Der experimentelle Charakter der konkreten Poesie lädt zu Denk- und Sprechexperimenten ein, der offene Rahmen der Gedichte führt zu einer schrittweisen Annäherung an den historischen Hintergrund der Texte, ohne dass es dazu langwieriger Lehrervorträge bedarf. Oft rufen die orientierenden Fragen des Lehrers das in der Klasse vorhandene Wissen hervor und ordnen es dem Text zu, das Vorwissen füllt die Leerstellen des Textes assoziativ, ohne eine bestimmte Lesart aufzuzwingen.

Methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Konkreter Poesie im Daf - Unterricht

Bei der Arbeit mit konkreter Poesie ist folgende Arbeitsschrittfolge vorzuschlagen. Diese Vorschläge sind eher als Orientierungsgerüst zu verstehen, an dem entlang vielfältige Einzellösungen, jeweils passend auf die individuelle Unterrichtssituation, gewählt werden können. So kann es sinnvoll sein, dass ein Schritt entfällt, ein anderer hinzukommt, dass Umstellungen oder Umgewichtungen erforderlich sind, um den jeweiligen Text speziell zu bearbeiten. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der jew-

3- Hier könnten wir als Beispiel Jandls Gedicht über den Tod geben. Hier sind die Prinzipien der Reduktion, Isolierung und Kompromierung auf die Spitze getrieben: Der Text besteht aus nichts anderem, als aus den vier vertikal gereihten Kasusformen: " der tod / des todes / dem tod / den tod "

eiligen Lerner, der benachbarten Unterrichtssituationen, der Lerninhalte und Lernziele erfordern für jeden Kurs und jede Stunde individuelle Lösungen.

- *Die Initialphase* soll die Lerner auf die Arbeit mit dem konkreten Text, eventuell auf das Thema vorbereiten, sie möglichst auf den Text neugierig machen, ohne zu viel vorwegzunehmen.

- *Bei der Konfrontation mit dem Text oder Textpräsentation* soll der Lerner sich den Text je nach Textart anhören oder anschauen und einen ersten Eindruck gewinnen, der eher emotional, assoziativ sein wird. Das können wir auch "Vorverständnis" nennen. Da die Präsentation in der Gesamtgruppe geschieht und sich kommunikative Handlungen anschliessen sollen, ergibt sich eine Präferenz für Präsentationsmedien, die dem Teilnehmer erschweren, sich auf sich selbst zurückzuziehen. Eine Textpräsentation mit dem Overhead-Projektor ist daher dem stillen Lesen vom Blatt vorzuziehen. Ein Lautgedicht sollte mindestens zweimal vom Tonband vorgespielt werden.

- *Bei Vorverständnis und ersten Eindruck gewinnen und austauschen* kann der erste, spontane Eindruck und soll zunächst oberflächlich, eher emotional und assoziativ sein. Es erweist sich aber für den Fortgang des Gesprächs als fruchtbar und scheint uns sprachlich interessant, diesen ersten vagen Eindruck zu formulieren und festzuhalten. Hier, beim Austausch der ersten hervorstechenden Auffälligkeiten zeigen sich häufig grosse individuelle Auffassungsunterschiede, auf die man im späteren Gespräch zurückgreifen kann.

- *Bei der Textrezeption* sollte man zuerst die *Lexik sorgfältig systematisieren und die morpho-syntaktischen Strukturen in Form und möglicher Funktion klären*.

Es geht hier jetzt um intensives und genaues Lesen oder um genaues Wort für Wort und Zeile für Zeile Hören. Erstes Ziel dieser Phase ist es, die Bedeutungen der lexikalischen, sowohl denotativen als auch konnotativen Einheiten des Textes gründlich zu klären. Es wäre günstiger, dies nicht nur explikativ zu tun, sondern mögliche Bedeutungen in kurzen Aussagen, in situativen Kontexten festzuhalten.

- *Erweitern der Aufmerksamkeit auf die Darstellungsebene und die Funktion der Darstellungsebene für die Textsemantik klären:*

Häufig werden diese beiden Schritte sinnvollerweise ineinan-

derfließen. Eine strikte Trennung ist weder nötig noch möglich. Unter Umständen kann es hilfreich sein, den Text, sofern das nicht schon beim Semantisieren nötig war, zu segmentieren oder das Textmaterial zu ordnen, wenn seine Anordnung sich der üblichen Rezeption widersetzt. Da *Konkrete Poesie* konzeptionellen Wert auf die Materialität, auf die Darstellung und Anordnung des Textes legt und die Darstellungsebene Bedeutungsfunktion hat, ist eine möglichst genaue Beobachtung und Beschreibung sehr wichtig.

- *Textproduktion: Assoziationen zu Textsegmenten und zum Gesamttext; eventuell schriftlich festhalten, mitteilen und diskutieren:*

Hier können wir nun versuchen, die Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen des Textes zu füllen, die potentiellen aber nicht realisierten Kontexte anzuschliessen, um den konkreten Text in einen erzählenden zu überführen.

- *Eventuell eigene Gestaltungsversuche:*

Wenn in der produktiven Phase des Assoziierens Texte entstehen, die kreative Elemente wie eine besonders sorgfältige Sprachgestaltung oder spielerisch-ästhetische Momente aufweisen, lassen sich nun diese Beispiele eventuell als Modelle vorstellen, die zu weiteren Versuchen anregen können. Möglicherweise kann man auch die Lerner dazu anregen, zu Hause eigene Texte zu schreiben.

- *Abschluss und Anschluss an folgende Unterrichtseinheiten:*

Neben sprachlichen können sich thematische Anschlussmöglichkeiten an die folgenden Unterrichtseinheiten ergeben, so dass die Unterrichtseinheit *Konkrete Poesie* in den Gesamtunterricht integriert wird. Andererseits ist es auch wichtig, die landeskundliche Diskussion zur Konkreten Poesie zu einem inneren Abschluss zu bringen. Folgende Fragen können dabei ein Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden über den Unterricht eröffnen:

1. Hat Ihnen / Euch die Arbeit mit dem konkreten Text Spass gemacht?
2. Haben Sie / Hast Du den Eindruck, dass Sie / Du sprachlich etwas gelernt haben / hast? Wenn ja, was?
3. Haben Sie / Hast Du in einiger Zeit Lust auf eine ähnliche Arbeit?

Denn es ist sehr wichtig, dass der Lehrer bei der Spracharbeit, die über den "unverzichtbaren" grammatischen, lexikalischen und thematischen Grundbestand hinausgeht, immer mit Nachdruck die Meinung und das Interesse der Lerner erfragt und für die weitere Planung berücksichtigt. Dies ist sich das Fach Deutsch als Fremdsprache, das sich auf seine

Lernerzugewandtheit einiges zugute hält, schuldig.

Didaktisierungsvorschläge Anhand von Beispielen

Konkrete Poesie kann im Unterricht schon sehr früh, z.T. schon nach wenigen Stunden im Anfängerunterricht verwendet werden und mit ihrer Hilfe können wir wichtige Themen in den Unterricht einbringen.

Bei der Auswahl von konkreten Texten für den Fremdsprachenunterricht ist vor allen Dingen die spezifische Verstehenssituation des Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen. Der Leser ist erst im Begriff, die Sprache zu lernen, und er kennt und beherrscht nur ein begrenztes Repertoire an Lexik und Strukturen der Fremdsprache. Dies sollte nicht übersehen werden. Es muss also im Gegensatz zu muttersprachlicher Textarbeit im Fremdsprachenunterricht immer auch mit starker Gewichtung um die Fortführung des sprachlichen Trainings gehen auf den Ebenen der phonetischen, lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Strukturen. Daher müssen neben Überlegungen zu landeskundlichen Lernzielen wie

- Welche Informationen wollen wir durch sprachkritische und gesellschaftskritische Gedichte über das Zielsprachenland geben, worüber gegebenenfalls die Lernenden ‚aufklären‘?

oder thematischen Verbindungen zum nachfolgenden Unterricht auch fremdsprachendidaktische Gesichtspunkte beachtet werden:

- Sind Lexik und Grammatikstrukturen dem Lerner bereits bekannt?
- Haben Lexik und Grammatikstrukturen angesichts der Zeit- und Stoffumfangsbegrenzung des Kurses eine gebrauchspraktische Relevanz für den Lerner?

Diesen Kriterien folgend sollen hier Didaktisierungsvorschläge für einige wichtige Texte der Konkreten Poesie für den DaF-Unterricht vorgestellt werden.

MARKIERUNG EINER WENDE⁴

1944 1945

krieg krieg

krieg krieg

krieg krieg

krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Ernst Jandl

Die äussere Form dieses Gedichts, dessen Text aus 2 Worten und 2 Zahlen besteht, ist leicht zu erfassen. Das Monatsschema und der Einfall am Schluss sind bald durchschaut. Man stösst auf den Monatsnamen "mai" statt "frieden", den begrifflichen Gegensatz zu "krieg". Vorzuschlagen wäre, dem Aufbau des Gedichts folgend, jedoch, zunächst nur Jandls Kalender des Jahres 1944 zu zeigen (hierzu kann man eine Folie benutzen). Der Kalender gibt wieder, wie der Gang der Zeit damals empfunden wurde: Der Krieg war das beherrschende Geschehen, das Leben stand in seinem Zeichen.

Hier können die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen andeuten, die das eintönig wiederholte Wort "krieg" in ihnen weckt. Ihr Wissen ist sicher reichhaltig, nicht über den Kriegsverlauf 1944-1945, was auch nicht entscheidend wäre, wohl aber über das, was "krieg" jedes mal und überall bedeutet: Angst, Tod, Gefahr, Zerstörung, Hunger, Leid, Vergewaltigung, Elend ... (Hier können Fotos zur Veranschaulichung dienen).

Man sollte im nächsten Schritt nur die Jahreszahl 1945 vorgeben und den ‚Kalender‘ von den Lernenden analog zur linken Spalte 1944 ausfüllen lassen. Das letzte Kriegsjahr kann für sie ein unterschiedliches Relief haben. Manche werden das Ende des Krieges in den Spätsommer verlegen, weil die Bombe auf Nagasaki und Hiroshima erst im August fiel. Man könnte dann die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass Jandls Version die deutsche Version ist.

Die Überschrift sollte anschließend behandelt werden, da sie jetzt eindeutig wird: der Umbruch der Zeit wird kenntlich gemacht. Der Text fängt eine vielfach geteilte Stimmung ein und ist aus diesem Grunde landeskundlich sehr aufschlussreich. Es könnte zwar sein, dass Jandls Pointe ihre Schwierigkeit hat und die Lernenden unter "Wende" etwas anderes verstehen, wenn die im Wort "mai" vorausgesetzten Assoziationen in ihrer

4- Die folgenden Gedichte sind entnommen aus: KRUSCHE, Dietrich / KRECHEL, Rüdiger (Hrsg.) (1984).

Lebensweit nicht verankert sind. Dann müsste Hilfe geleistet werden durch andere Texte oder Bilder oder Erklärungen, die die Bedeutungskette Mai/Frühling/Neues Leben herstellen. Wenn das gelingt, werden auch die Lernenden begreifen, wie hier in diesem Gedicht die Zeit, als "mai" endlich eintrat, dieser Mai unvergesslich tief empfunden ist und Ernst Jandl auf seine konkrete Weise diese "Wende" in seinem Kalender markiert.

BESITZANZEIGENDES FÜRWORD

*meine haut ist nicht deine haut
mein hunger ist nicht dein hunger
sein gewehr ist nicht mein gewehr*

*unser hitler ist nicht mein hitler
eure schuld ist nicht meine schuld
ihre mauer ist nicht meine mauer*

Rudolf Otto Wiemer

Bei dem Gedicht von Rudolf Otto Wiemer geht es um Possessivpronomina. Der Originaltext, der 1971 veröffentlicht wurde, wurde für das Lehrwerk "Deutsch aktiv" wohl aus landeskundlichen und methodischen Überlegungen etwas abgeändert: "Hitler" und die "Mauer" machen historische und aktuelle Bezüge zwingender. Das Gedicht verwendet die Possesivpronomina systematisch wie ein grammatisches Paradigma und macht daraus ein politisches Paradigma.

Neben dem formalen Üben der Possessivpronomina entsteht hier fast unausweichlich der Reiz, die mit ihnen bezeichneten, aber infolge des fehlenden Kontexts nicht explizierten Personen festzulegen und die zum Teil weiten Verweisungsfelder der Nomina durch Kontexte einzuengen und zu konkretisieren. Das Gedicht eröffnet so einen weiten Raum für das Klassengespräch.

Landeskundlich gesehen ist es als ein Generationsgedicht zu verstehen: Der Sohn distanziert sich von der Generation seines Vaters und dessen "Besitz". Er möchte nicht die Verantwortung für die Taten der Vätergeneration tragen. Das Gedicht gehört in die Zeit des 68er Aufstands gegen die Naziväter und Wohlstandsbürger des deutschen Wirtschaftswunders.

ÜBER EINIGE DAVONGEKOMMENE

*Als der Mensch
Unter den Trümmern*

Seines
 Bombardierten Hauses
 Hervorgezogen wurde,
 Schüttelte er sich
 Und sagte:
 Nie wieder.

Jedenfalls nicht gleich.

Günter Kunert

Dieses Gedicht gehört nur indirekt zu unserem Thema, da es sich nicht um *Konkrete Poesie* im engeren Sinne handelt, aber seine einfache Form, seine Pointe, seine Thematik steilen es in den Kontext unserer Überlegungen.

Wenn man die abgesetzte Schlusszeile ausklammert, eventuell durch Abdecken im Unterricht, scheint es sich auf den ersten Blick um eine realistisch hingeworfene Szene zu handeln. Ein Verschütteter wird nach einem Luftangriff gerettet und sagt "Nie wieder". Wie werden die Lernenden insbesondere diese Äusserung verstehen? Wollte "der Mensch" beim nächsten Alarm einen Luftschutzbunker aufsuchen? Meint er, "Nie wieder werde ich es so machen, nie wieder darf ich so leichtsinnig sein"?

Die kontextfreie Behandlung im Unterricht ermöglicht den Lernenden ein freies Spiel der Assoziationen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts sollte der Lehrer die konkreten Informationen zur Wiederbewaffnung Deutschlands nach dem Krieg in die Diskussion einführen bzw. den Parabelcharakter des Gedichts erkennen lassen. Denn es handelt sich nicht um eine individuelle Geschichte, die aufzeigt, wie "einige Davongekommene" die Kriegserfahrungen verarbeitet haben. Nicht eine Person erlebt hier den Schock, kommt hier zu einem Entschluss oder zu einer Einsicht und sagt "Nie wieder", sondern hier wird eine kollektive Erfahrung vorgeführt: Könnte nicht mit dem eingestürzten Haus, unter dem "der Mensch" begraben oder "Unter den Trümmern" war, bevor er von anderen "hervorgezogen wurde", das zusammengebrochene Dritte Reich gemeint sein?

Die (selbst)kritische Botschaft kommt mit einer Pointe im abschliessenden Vers: Das Gedicht warnt vor der Vergesslichkeit. Am Schluss steht ein sehr skeptisches Urteil des Autors über die Lernunfähigkeit der Menschen. Erfahrungen werden verdrängt, Lehren werden nicht gezogen. Auf die deutschen Nachkriegsverhältnisse bezogen: Nach "Nie wieder." wird mit "Jedenfalls nicht gleich." alles in den Wind geschlagen, wofür ein historischer Augenblick die Augen geöffnet hatte. Wir

werden, so dieser Text, doch nicht aus der Geschichte lernen!

Dieses interessante Gedicht, das sehr viele Denkprozesse anstösst, können die Lernenden auch auf Ihnen bekannte Situationen in ihrem eigenen Land oder in anderen Weltgegenden übertragen. Sie können sich Gedanken machen: ‚Woran könnte es liegen, dass die Menschen nie aus der Geschichte lernen?, und ‚Warum ist es so schwer, in kurzer Zeit dies alles nicht zu wiederholen?‘. Wir könnten hier weitere Materialien in den Unterricht bringen, z.B. Texte oder Fotos aus dem 2. Weltkrieg, dem Koreakrieg, aus Jugoslawien, dem Irak....

UNBESTIMMTE ZAHLWÖRTER

alle haben gewußt
viele haben gewußt
manche haben gewußt
einige haben gewußt
ein paar haben gewußt
wenige haben gewußt
keiner hat gewußt

Rudolf Otto Wiemer

Das Unbestimmte der Person und der fehlende Akkusativ als Leerstelle laden in diesem Text schon durch die Sprachform zu einem interkulturell angelegten Klassengespräch ein, im Kontext der eigenen Erfahrungen der Lernenden die Unbestimmtheitsstellen ausfüllen und in einem zweitenn Schritt die historischen Erfahrungen des Zielsprachenlandes nachvollziehen zu lassen. Darin liegt die spezifische Bedeutung dieses von der Konkreten Poesie inspirierten Landeskundeunterrichts.

Auch die untenstehenden Gedichte sind gute Beispiele dafür, wie man im Fremdsprachenunterricht in ganz wenigen Worten in grosser Konzentration die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts zusammenfassen kann. Durch diese gedichte können die Lernenden über die Ereignisse der beiden weltkriege direkt informiert werden. Die Gedichte zeigen wie das Leben durch die geschichtlichen Umstände geformt wird.

LEHR REICH

ERSTES REICH
ZWEITES REICH

DRITTES REICH

DRITTES REICHT

Burckhard Garbe

FRAGE

Mein Grossvater starb
an der Westfront;
mein Vater starb
an der Ostfront:
an was
sterbe ich?

Volker von Törne

ZEITSÄTZE

Als wir sechs waren, hatten wir
Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir
Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir
Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir
Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir
Feindeinflüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir
Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir
Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir

Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir
gelebt.

Rudolf Otto Wiemer

Welche anderen Gedichte können uns über die Ereignisse von 1914, 1933, 1940, 1945, 1948 und 1959 direkter informieren und uns zeigen, wie das Leben geformt wird durch die geschichtlichen Umstände?

Schlusswort:

Konkrete Poesie ist eine ernstzunehmende Form der Lyrik, die man im Unterricht auf jedem Lernerniveau einsetzen kann und sollte. Trotz sprachlicher Einfachheit kann man in der *Konkreten Poesie* ein hohes Potential an Sinn und Bedeutung finden, die im Unterricht behilflich sein können, schwierige landeskundliche, geschichtlich bedeutsame Themen wie Das Dritte Reich, Holocaust, Krieg zu vermitteln. Die *Konkrete Poesie* hilft Berührungsängste gegenüber Literatur und Lyrik abzubauen, sie regt zu Diskussionen und Debatten und oftmals zu eigenen Schreibversuchen in der fremden Sprache an. *Konkrete Poesie* vermittelt wichtige Themen, die im Landeskundeunterricht als Gesprächsanlass genutzt werden können.

LITERATUR:

- Drews, Jörg (1971): Kommentierte Auswahlbibliographie.
In: *Konkrete Poesie* li. Text + Kritik Bd. 30. München: Edition Text + Kritik.
- Ernst, Ulrich (1991): *Konkrete Poesie. Innovation und Tradition.*
Wuppertaier Broschüren zur Allgemeinen Literaturwissenschaft Nr.5.
Wuppertal.
- Gappmayr, Heinz (1971): Was ist Konkrete Poesie?
In: Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold. Nr. 25. *Konkrete Poesie* I. München: Edition Text + Kritik.
- Gomringer, Eugen (1969): *worte sind schatten. Die konstellationen 1951 - 1968.* Reinbek bei Hamburg: Rowolt.
- Gomringer, Eugen (1991): *Konkrete Poesie: deutschsprachige Autoren; Anthologie.* Stuttgart: Reclam.
- Kopfermann, Thomas (1981): *Konkrete Poesie - Fundamentalpoetik und Textpraxis einer Neo-Avantgarde.* Frankfurt am Main: Verlag Peter

Lang.

Krechel, Rüdiger(1991): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Krusche, Dietrich: Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser -Gespräch , in : Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7/ 1981, S. 1-13

Krusche, Dietrich / KRECHEL, Rüdiger (Hrsg.) (1984): Anspiel - Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.

Rückert, Gerhard / SCHULER, Reinhard: "Konkrete Poesie",
Ergänzungsheft, 1976, S. 7 f

Weber, Hans (Hrsg.)(1990): Vorschläge - Literarische Texte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.

Wilper, Gero von (1979): Sachwörterbuch der Literatur, 6., verb. und erw. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.