

ZOFIA BILUT-HOMPLEWICZ

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6445-9679
zbilut@ur.edu.pl

ANNA HANUS

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-5850-2511
ahanus@ur.edu.pl

Simpel oder anspruchsvoll? Konkrete Poesie und Elfchen im DaF-Unterricht

Proste czy wymagające? Poezja konkretna i Elfchen w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego

Streszczenie

W artykule chcemy zwrócić uwagę na językowe, kulturowe i historyczne aspekty dwóch rodzajów wierszy: poezji konkretnej i tzw. *Elfchen*, ich różnych postaci, jak również na ich użyteczność w nauczaniu języka obcego (tu: niemieckiego).

Poezja konkretna ma swe źródło w literaturze, i choć nie była z założenia przeznaczona do zastosowania w nauczaniu języka obcego, dobrze się w nim sprawdza. Wymaga od uczących się kreatywnej interpretacji tylko pozornie prostych tekstów, co łączy się każdorazowo z refleksją nad zązębaniem się konstytutywnej dla wiersza strony graficznej z jego całościowym przesłaniem.

Elfchen, określane także *Elf-Worte-Gedicht*, to forma wywodząca się z pedagogiki wczesnoszkolnej jako metoda stosowana w krajach niemieckojęzycznych od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, pomyślnie przetransponowana do dydaktyki języka obcego. Jej głównym celem jest motywowanie do kreatywnego pisania i interpretowania krótkich utworów lirycznych.

Przytoczone przykłady pokazują, że te różniące się od siebie formy liryczne mogą wzbogacać treści nauczania na różnych poziomach zaawansowania językowego.

Słowa kluczowe: poezja konkretna, *Elfchen*, nauczanie języka niemieckiego jako obcego, interpretacja, kreatywność językowa

1. Vorbemerkungen

In einer Zeit der Inter- und Transdisziplinarität in den Geisteswissenschaften gewinnen Anregungen aus anderen Disziplinen und Forschungsbereichen in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung. Etablierte Methoden des Fremd-

sprachenunterrichts und ergänzende Ansätze bilden zwar eine Art Kanon, der von Fremdsprachendidaktiker:innen und Lehrenden nicht umgangen werden kann, wichtige Inspirationen werden jedoch verständlicherweise aus der Linguistik, aber auch der Literatur in ihren disziplinären Ausprägungen, aus literarischen Werken selbst sowie aus anderen geisteswissenschaftlichen Fächern, wie der Theaterpädagogik, Kinderpädagogik, Kulturwissenschaft, Sozialpädagogik und anderen geschöpft.

Der vorliegende Beitrag will auf einige sprachliche, kulturell und historisch geprägte Aspekte von zwei spezifischen Lyrikausprägungen, nämlich der konkreten Poesie und den Elfchen und ihren unterschiedlichen Existenzweisen aufmerksam machen sowie den Nutzen ihres Einsatzes im FSU, hier im Deutschunterricht, an prägnanten Beispielen veranschaulichen. Wegen ihrer unterschiedlichen Provenienz und didaktischen Praxiseinbindung werden sie hier auch auf verschiedene Art und Weise präsentiert. Unser Augenmerk gilt zuerst der konkreten Poesie, deren Beispiele präsentiert und im Hinblick auf ihre didaktische Eignung genauer untersucht werden. Die konkrete Poesie wird anhand verschiedener Perspektiven beurteilt: als Strömung, Tendenz, Gattung oder literarische bzw. künstlerische Bewegung¹. Aleksandra Kremer² macht auf die Stellung dieser literarischen und ästhetischen Bewegung in einem breiten Kontext aufmerksam, indem sie drei Regionen identifiziert, und zwar die deutschsprachigen Länder, in denen sie entstanden ist, die englischsprachigen Länder, in denen sie maßgeblich rezipiert wurde sowie die polnische Region, in der sich der regionale Charakter dieses Phänomens widerspiegelt.

Die konkrete Poesie hat unter all den oben erwähnten Aspekten bzw. selektiv in wissenschaftlichen Arbeiten³ sowie in populären Beiträgen⁴ viel Beachtung erfahren. Es verwundert also nicht, dass sie auch in Wikipedia Einzug gefunden hat.⁵

Trotz verschiedener Akzente, die gesetzt werden, ist man sich bei der konkreten Poesie über die Rolle der sprachlichen Elemente als visuelle oder phonetische Gestaltungsträger einig. In einer populären Betrachtung wird dies wie folgt auf den Punkt gebracht:

¹ A. Kremer, *Poezja konkretna w trzech obszarach językowych*, „Przestrzenie Teorii” 2013, 19, S. 95.

² Ebenda, S. 95–114.

³ Vgl. stellvertretend S. Can, J. Krätzer (Hrsg.): *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie 1*, die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik, Bd. 271, 2018a und S. Can, J. Krätzer (red.): *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie 2*, die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik, Bd. 272, 2018b und Wagenknecht, Ch. „Konkrete Poesie”. In B. Garbe (Hrsg.) *Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht*. Hildesheim 1987, S. 84–107.

⁴ Vgl. beispielsweise <https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).

⁵ „Der Begriff *Konkrete Poesie* entstammt der Bildenden Kunst, von Theo van Doesburgs Zeitschrift *Art concret* (1930), nach der die Konkrete Kunst benannt ist. Als das *Konkrete* eines Bildes bezeichnete er die Bildelemente Punkt, Linie, Fläche und Farbe. Diese Definition von „konkret“ wurde auf die Dichtung und Fotografie übertragen. Davon unabhängig prägte Pierre Schaeffer den Begriff *Musique concrète*. Allen konkreten Kunstrichtungen gemein ist das Herauslösen der (postulierten) Elemente der Künste und ihre Darstellung als eine eigene Realität. (https://de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie).“ (Zugriff: 2.07.2022).

Ein Gedicht verweist also nicht mehr auf eine Bedeutung oder schreibt über einen Gegenstand, sondern zeigt diesen selbst. Dieses Vorgehen löst Wörter, Buchstaben, Satzzeichen aus dem Zusammenhang der Sprache heraus. Das wird als *konkret* bezeichnet.⁶

Des Weiteren wird die Verschränkung des Visuellen und Akustischen in der konkreten Poesie hervorgehoben:

Den einzelnen Wörtern wird hierbei ihre Funktion als Bedeutungsträger aberkannt – sie werden als visuelle (über das Sehen) und phonetische (über das Hören) Gestaltungsträger verstanden. Aus den Satzzeichen entstehen folglich akustische oder visuelle Bilder.⁷

Werden diese Charakteristika der konkreten Poesie auf den FSU projiziert, sieht man zunächst einen Widerspruch: Der sprachliche Stoff, der im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollte, bekommt hier eine andere Funktion, die im Visuellen besteht – und wenn ein solches Gedicht vorgelesen wird, im Akustischen. Mehr noch, manche dieser Gedichte, in denen der visuelle Kode primär wird, eignen sich nicht mehr zum traditionellen Vorlesen, weil man die graphische, oft ungewöhnliche Gestaltung des Textes nicht einfach in den akustischen Kode „übersetzen“ kann. Die konkrete bzw. zeichenbasierte Materialität spielt also für Gedichte der Konkreten Poesie die wichtige Rolle und ist für sie konstitutiv. Auf die Materialität des Textes macht Ulla Fix⁸ in ihren textlinguistischen Arbeiten aufmerksam, indem sie diese Kategorie als eine Texteigenschaft betrachtet. Ihre Rolle ist in verschiedenen Texten und Textsorten unterschiedlich. Zugespitzt lässt sich aber sagen, dass die konkrete Poesie von ihr lebt.

2. Konkrete Poesie als didaktischer Gegenstand

In diesem Kapitel steht die konkrete Poesie (hier verstanden als literarische Gattung) als didaktisches Material im Mittelpunkt. Gleich zu Beginn taucht im Zusammenhang mit dem bereits Gesagten die Frage auf, wie solche Gedichte eine didaktische Rolle spielen können, wenn außer Zweifel steht, dass sich der Fremdsprachenunterricht unabhängig vom Grad der Sprachebeherrschung durch den jeweiligen Lerner auf die zu erlernende Sprache konzentriert und der verbale Kode von fundamentaler Bedeutung ist bzw. sein sollte. Im Titel einer Kurzdarstellung der konkreten Poesie „Lyrische Form, bei der Sprache selbst thematisiert und ins Zentrum gerückt wird“⁹ scheint ein Widerspruch zu stecken, wenn auf das letzte Zitat weiter oben in den Vorbemerkungen zurückgeblickt wird (gemeint ist

⁶ Vgl. <https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).

⁷ Ebenda.

⁸ Vgl. beispielsweise U. Fix, *Nichts sprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität*, „Zeitschrift für germanistische Linguistik“ 2008, 36.3, S. 343–354.

⁹ URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie>. Zugriff: 21.08.2022. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie> (Zugriff: 2.07.2022).

das Herauslösen der sprachlichen Elemente aus dem Zusammenhang der Sprache). Dieser Widerspruch wird jedoch im weiteren Teil des Textes revidiert:

Im Mittelpunkt steht bei der konkreten Dichtung weniger der Bedeutungsaspekt des sprachlichen Materials – der Wörter, Buchstaben, Silben –, sondern vielmehr sein materieller Gehalt. Es ist dieser, der die thematische Aussage des jeweiligen Gedichts verdeutlicht.¹⁰

Mit dem Paradigma der Visualität erhält die Verschränkung des visuellen mit dem verbalen Kode in der (medienlinguistischen) Forschung ein besonderes Augenmerk, denn es wird metaphorisch auch von der sog. Bildlinguistik gesprochen, damit ist „die Betrachtung der Bezüge zwischen Sprache und Bild in Gesamttexten und die Nutzbarmachung linguistischer Konzepte, Modelle und Methoden für die Beforschung des in vorwiegend massenmediale Texte integrieren Bildes“¹¹ gemeint. Um es auf den Punkt zu bringen: Der visuelle Kode muss durch die Empfänger mit dem verbalen in Zusammenhang gebracht werden, wobei sich die Bedeutung des ersteren auf einer Skala von gemäßigter Wichtigkeit, über starke Relevanz bis hin zur eindeutigen Dominanz bewegt. Es ist jedoch hervorzuheben, dass im Fall der konkreten Poesie, wie bereits angemerkt, eine andere Relation zwischen dem visuellen und verbalen Kode involviert ist. Beide kommen nicht separat vor, sondern bilden ein unzertrennliches Ganzes, in dem die visuelle Seite konstitutiv ist, wobei die Empfänger diese Verschränkung interpretieren müssen. Das soll an drei Beispielen verdeutlicht werden.

Den Gegenstand der Betrachtung stellen im folgenden Teil Gedichte dar, die dem Buch *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* von Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel¹² entnommen sind. Das Buch, das vor genau dreißig Jahren erschienen ist, feiert also aktuell eine Art Jubiläum. Und Jubiläen sind zweifellos als ein Anlass zu verstehen, über die Lebensgeschichte einer Person oder über die Entstehung von bestimmten Ereignissen, Einsätzen, Fakten bzw. Tendenzen nachzudenken, was auch im Fall dieses Buches begründet wäre, das immer noch eine aktuelle Quelle der konkreten Poesie und zugleich eine Fundgrube für die Lehrenden und Lernenden darstellt. Die Autoren haben ihrer Sammlung mit Beispielen konkreter Poesie ein Vorwort zur Entstehung des Bandes vorangestellt. Dem ist zu entnehmen, dass vor dem Erscheinen des Buches im Rahmen der Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenfortbildung verschiedene Veranstaltungen zum Einsatz der Literatur im Sprachunterricht organisiert wurden, darunter auch diejenigen zur konkreten Poesie. Ergänzend ist anzumerken, dass die meisten Veranstaltungen das Fach DaF betrafen. Die Autoren erwähnen Treffen an den Goethe-Instituten in Ankara, Istanbul, Paris, Neapel und Genua. Als Grund für

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Vgl. Stöckl, Hartmut *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz das Problem der Rezeption der sog. Sprache-Bild-Texte*. In: H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl, (Hrsg.) *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, S. 45-70.

¹² D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992.

das wachsende Interesse an poetischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird von Krusche und Krechel Folgendes diagnostiziert:

Sicherlich hat (...) der Überdruß an Lehrwerken eine Rolle gespielt, die sicherlich mit pragmatischen Texten bestückt sind. Offenbar erwarten Lehrer und Schüler von Texten, mit deren Hilfe Sprache gelernt wird, mehr als nur die Hinführung an Alltagskommunikation und als die Vorführung und Erprobung von Sprechsituationen des Alltags¹³.

Zur Struktur des Buches sei des Weiteren angemerkt, dass den durchnummerierten Gedichten¹⁴ ein weiterer von den Autoren verfasster Teil folgt. Der Gesamtteil heißt *Zur Erschließung der Texte* und wird in zwei Kapitel gegliedert, die weitere Binnengliederungen enthalten: I. *Beschreibung möglicher Lernziele* und II. *Methodische Hinweise*, wobei im Kapitel II auf konkrete Gedichte hingewiesen wird. Das Buch schließt mit einer Liste der Texte, einem Quellenachweis sowie einem Register der grammatikalischen Begriffe („Themen“). In letzterem sind nicht nur rein grammatische Fragen aufgelistet (vgl. Idiomatik oder Wortschatzstrukturen). Die Autoren sind sich darüber im Klaren, dass es sich hierbei nicht primär um grammatische Fragen handelt, was in den methodischen Hinweisen verdeutlicht wird. Beim näheren Hinsehen lässt sich feststellen, dass die Grammatik in manchen Gedichten zwar eine wichtige Rolle spielt, sich ihre Funktion jedoch nur aus der Verbindung mit der Botschaft des Gesamtgedichts ergibt. Die Sehfläche lädt zum Interpretieren ein, es ist also verständlich, wenn Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel in ihren *Methodischen Hinweisen* gleich am Anfang vom Entschlüsseln schreiben.¹⁵ Ohne Zweifel haben die Lernenden einen Prozess zu vollziehen, der nach der ersten Lektüre des Gedichts, eigentlich nach dem ersten Hinsehen, als ihre Entschlüsselungsaufgabe zu interpretieren ist. Zu Recht merken die Autoren an, dass die Lehrperson am Anfang, einige Minuten nach dem ersten Kontakt der Lernenden mit dem Text, nichts sagen soll: „Jetzt brauchen die Schüler erst einmal Zeit für ihre eigenen Beobachtungen. Erstaunen, Unverständnis, Irritation über diese sonderbaren Gebilde, all das gehört zum Abenteuer der konkreten Poesie.“¹⁶ Man kann sagen, dass die Lernenden dazu animiert werden sollen, ihre eigene Kreativität freizusetzen und zu entwickeln.

Die Gedichte im Band zeigen verschiedene Ausprägungen des Visuellen und Verbalen sowie ihres Ineinandergreifens. Als Paradebeispiel sei der Text von Tim Ulrichs erwähnt.¹⁷ Dieses scheinbar simple Poem ist alles andere als einfach, auch wenn es nur aus dem einzelnen Wort *ordnung*¹⁸ besteht, das der Konvention zum Trotz kleingeschrieben und in zwei Spalten wiederholt wird. In der ersten Spalte

¹³ Vgl. D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992. Ergänzend sei angemerkt, dass sich seit 1992 Lehrwerke im Bereich DaF bekanntlich wesentlich verändert haben; die hier geäußerte Diagnose trifft aber auf die Entstehungszeit des Buches zu.

¹⁴ Seitennummern kommen nur im Vorwort und in Teilen vor, die nach den Gedichten stehen.

¹⁵ Ebenda, S. 84.

¹⁶ Ebenda.

¹⁷ Ebenda, Beispiel 3.

¹⁸ Die originelle Kleinschreibung wird hier beibehalten.

steht es elf Mal, in der zweiten kommt es genau in der Mitte, d. h. nach der fünften Zeile, zu einem Bruch; die harmonische Konstruktion fällt aus dem Rahmen, d. h. aus dem Wort *ordnung* wird *unordnung*: Es wird eine neue Wortbildungsstruktur präsentiert, bei der von dem Negationspräfix *un* Gebrauch gemacht wird. Ein Teil des Suffixes *ung*, also *un* wird weggelassen (die Kleinschreibung des Wortes wird beibehalten) und stattdessen vor den Anfang des Wortes gestellt.

ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordn g
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

Wenn man bedenkt, dass der erwähnte Teil des Suffixes *ung*, also *un* mit dem Negationspräfix zusammenfällt, kommt man zu dem Schluss, dass diese Operation der Umstellung die aufgebaute Harmonie noch stärker ins Wanken bringt. Ohne Zweifel bieten dieses einzelne Wort und seine Abwandlung den Lernenden einen großen Interpretationsspielraum – insbesondere, wenn man bedenkt, dass es sich nicht um ein beliebiges deutsches Wort handelt. *Ordnung* hat einen festen Platz unter den Stereotypen bzw. Klischees über die Deutschen, sie gilt bekanntlich als deren typische Eigenschaft, was sich u. a. in bekannten Sprichwörtern widerspiegelt: *Ordnung muss sein, Ordnung erhält die Welt* oder *Ordnung hat Gott lieb*.¹⁹ Auch deshalb, also aufgrund dieser lerndidaktischen Ausweitungsmöglichkeit, hat das Gedicht ein starkes Interpretationspotential und kann sowohl für gesellschaftliche, geschichtliche als auch zeitgenössische Aspekte als Lernstoff/Studienmaterial herangezogen werden.

Die zweite Gruppe der Gedichte wird durch diejenigen Repräsentanten konstituiert, bei denen das Visuelle wichtig ist, das Wortspiel aber ebenfalls als Sinn- und Form-Konstituens fungiert, was für die Lernenden in doppelter Hinsicht anspruchsvoll ist. Als Paradebeispiel soll das nur aus drei Wörtern bestehende Gedicht von Werner Fink *Beugung*²⁰ dienen: Dabei handelt es sich jeweils um ein Wort, abgesehen vom bestimmten Artikel in zwei der Zeilen, denen ein Einwort-Titel vorausgeht.

Beugung
Der Mut

¹⁹ U. a. schreibt Mariusz Jakosz darüber in seiner Analyse von Stereotypen über Deutsche, vgl. *Das humoristische Potenzial von Stereotypen über Deutsche im polnischen und deutschen Medien-diskurs*. In: I. Wowro, M. Jakosz (Hrsg.) *Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst*, Göttingen 2022, S. 102.

²⁰ D. Krusche und R. Krechel, *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992, Beispiel 10.

des Mutes
Demut

In dem hier zitierten Gedicht geht es um das Verstehen der beiden Bedeutungsvarianten des Wortes *Beugung*, das der Titel anzeigt. Von der archaischen Wortbedeutung (Beugung als Flexion) wird in den ersten zwei Zeilen Gebrauch gemacht, d. h. das Substantiv *der Mut* wird dekliniert. In der letzten Zeile tritt dagegen das Wort *Demut* in einer Art Pointe als „Ergebnis“ entgegen. Das Verstehen des Ganzen hängt von der Aktivierung der anderen Bedeutungsvariante des Wortes *Beugung* und der Relationskopplung zwischen dieser Variante und der Bedeutung des Wortes *Demut* ab. Diese Relationskopplung herzustellen, ist für Sprachlernende keinesfalls einfach, in den meisten Fällen wird er / sie die Unterstützung der Lehrkraft benötigen, es sei denn, es handelt sich um fortgeschrittene Lernende mit guten Sprachkenntnissen und gutem Sprachgefühl. Trotz der Kürze ist das Gedicht prägnant und besitzt einen tieferen Sinn, weshalb es als Sprech Anlass sehr gut geeignet ist.

Als Letztes soll der Fokus auf das Gedicht LEHR REICH von Burghard Garbe²¹ gerichtet werden.

LEHR REICH

ERSTES REICH
ZWEITES REICH
DRITTES REICH

DRITTES REICHT

Die Autoren des Buchs betonen für dieses Stück „eine bemerkenswerte Asymmetrie“²², d. h. den drei ersten rechtsbündig gesetzten Verszeilen folgt die letzte Zeile, die eine Pointe enthält und diese Regelmäßigkeit bricht. Die graphische Seite des Gedichts gilt auch hier als Träger wesentlicher Bedeutung. Bereits beim ersten Blick fällt auf, dass das Wort *Reich* als Substantiv, aber auch als Adjektiv *reich* auftreten kann; zudem kann es mit dem ähnlich klingenden Verb *reichen* an die deutsche Geschichte anknüpfen, deren eindeutige Kritik unter Verwendung des vorliegenden Wortspiels zur Sprache kommt. Bezeichnenderweise stellen der Titel und die Schlusszeile des Textes einen Rahmen dar.²³ Im Titel entdecken die Lernenden zwei sprachliche Einheiten, von denen aber nur die zweite (*reich*) als ein autonomes Lexem gilt, die erste hingegen der Stamm des Verbs *lehren* (*lehr-*) ist und als erste Konstituente des Determinativkompositums *lehrreich* fungiert. Um dies aber zu wissen, i. S. von erkennen, braucht man eine fortgeschrittene Sprachkompetenz, jedoch nicht unbedingt sprachwissenschaftliche Kenntnisse (sprich die Kenntnis der

²¹ Ebenda, Beispiel 8.

²² Ebenda, S. 85.

²³ Die Analyse von Anfangs- und Schlussignalen des Textes ist in der polonistischen Textforschung ein wichtiges Thema, wobei die Arbeit von T. Dobrzyńska, *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974 als bahnbrechend gilt.

Termini), die eben thematisiert wurden. Wichtig ist jedoch, dass man die willkürliche Trennung des Kompositums *lehrreich* im Titel als auktoriale Absicht versteht, die darauf hindeutet, dass die deutsche Geschichte für die Deutschen eben nicht lehrreich war. Die Chronologie macht dies deutlich, die Aufzählung der drei historischen Zeitspannen wird mit dem Dritten Reich abgeschlossen. Die Wahl des Verbs *reichen* (in der 3. Ps. Sg.) in der letzten Zeile kulminiert die wortspielerische Gedichtentfaltung, die auf der Ähnlichkeit des Substantivs *Reich* und des Verbs *reichen* gründet. Die Ellipse in der letzten Zeile (Drittes reicht, gemeint ist: Drittes Reich reicht) erfordert von den Lernenden sowohl historisches Vorwissen und Reflexion als auch Entschlüsselungskompetenz. Wie bereits gesagt, bildet dieser Schlusssatz den zweiten Teil des Rahmens und ist zugleich als Pointe zu verstehen.

Viele im Buch enthaltene Gedichte zeigen, dass die konkrete Poesie nicht selten eine engagierte, durch die Geschichte geprägte Literatur ist, was zwei der vorgestellten Beispiele (das erste und dritte) verdeutlichen. An dieser Stelle erscheint es berechtigt, danach zu fragen, ob Gedichte mit historischer Thematik junge Lernende ansprechen. Die Antwort geht fraglos über den Sprachunterricht hinaus und muss an dieser Stelle offenbleiben. Jedoch kann konkrete Poesie nicht nur im Schulunterricht eingesetzt werden, in dem sie wegen der vorgeschriebenen Programme nur eine Randerscheinung darstellt. Sie ist vielmehr für erwachsene Lernende mit literarischen und historischen- sowie mit Kulturkenntnissen geeignet.

Wenn man sich das Vorwort des Buches *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* genau anschaut, kann man im Hinblick auf die Passage, in der die Adressaten als Anfänger:innen bezeichnet werden, Bedenken haben; im weiteren Absatzverlauf ist jedoch zu lesen, dass sich manche Gedichte auch an Lernende der Mittel- oder Oberstufe richten, was die hier dargebotenen Beispiele veranschaulichen. Die Kürze des Ausdrucks und die Reduzierung auf wenige Worte, wie es in den behandelten Beispielen der Fall ist und was nicht immer ein Charakteristikum der konkreten Poesie darstellt, garantieren keinesfalls, dass ihre Deutung einfach ist. Durch ein Minimum an verbalen Elementen wird eine besondere Verdichtung der Botschaft erreicht. Auch wenn sich die Lernenden bei den Wortspielen darüber bewusst sind, dass es sich um Wortspiele handelt, weil sie dieses Phänomen aus der eigenen Muttersprache kennen, weisen diese sprachlichen Operationen in der Fremdsprache einen viel größeren Schwierigkeitsgrad auf, weil hier nicht, wie oben dargelegt, nur reine Sprachkenntnisse zur Dekodierung der Aussage benötigt werden. Die Bezeichnung *Prägnante Kürze* würde die gezeigten Gedichte treffend charakterisieren. Es drängt sich hier die Anspielung an den Titel des Sammelbandes *Prägnante Kürze und mehr...*²⁴ auf. Schließlich ist zu erwähnen, dass das Buch zwar den Fremdsprachenunterricht thematisiert, jedoch in den *Methodischen Hinweisen* noch ausgiebigere, d. h. viel weiter angelegte Kontexte genannt werden.

²⁴ Vgl. Z. Berdychowska, F. Liedtke (Hrsg.) *Prägnante Kürze und mehr. Kurztex-te und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum*. Berlin u. a. 2020.

3. Elfchen – eine didaktische Methode mit Aufstiegschancen

Anders als die Gedichte der konkreten Poesie sind Elfchen der methodisch-didaktischen Praxis entsprungen, haben aber auch den Sprung in die Dichtkunstwelt geschafft. Das ursprüngliche Ziel der Didaktiker:innen war es, Grundschul Kinder in die Lyrik einzuführen und zu selbständigen Gedichtschreibproben zu ermuntern, indem ihnen eine Kurzdichtform ohne „Metrum Reim- und Strophenbauschema“²⁵ nach einer festen Vorlage vorgeschlagen wurde. Bald darauf haben auch die Fremdsprachendidaktiker:innen dieses Angebot entdeckt und es Schreibanfänger:innen, schon ab dem Niveau A1, als interessante Übung im Rahmen des kreativen Schreibens nahegebracht. In den letzten Jahren ließ sich beobachten, dass diese Form auch an Dichtkunst interessierte Personen sowie angehende Künstler zu inspirieren vermocht hat. Es ist bspw. eine entsprechend anspruchsvolle Poesie, die unter den Dachbegriff Elf-Worte-Gedichte fällt, entstanden. Dass Elfchen eine dermaßen erfolgreiche Entwicklung im deutschsprachigen Sprachraum nehmen konnten, ist Jos van Hest, einem Theaterwissenschaftler, Schriftsteller und Dichter aus Amsterdam zu verdanken, der die Methode auf einer Tagung, die vom Projekt *Kreatives Schreiben* an der Technischen Hochschule Aachen 1988 organisiert wurde, vorstellte und vorschlug. Die Idee des Elfchen-Schreibens ist in den 1980er Jahren der stadtteilbezogenen Schreibwerkstatt *Taaldrukwerkplaats* für Kinder und Erwachsene, einem in Amsterdam durchgeführten Projekt²⁶, entsprungen. Deutschsprachige Pädagog:innen, die bei der Aachener Tagung zahlreich vertreten waren, begrüßten die Methode und übernahmen sie mit Enthusiasmus. Die Methode sollte dazu beitragen, motivierende Schreibanlässe zu generieren und sogar unbegabten und desinteressierten Schüler:innen kreative Schreibeinsätze nahezubringen. So eignet sich dieser Gedichttyp besonders für initiale Schreibversuche. Der Aufbau des Gedichtes ist vorgegeben. Es wird auf fünf Verszeilen verteilt, wobei nach für jeden Vers formulierten Anforderungen vorgegangen werden soll. Die Reihenfolge der einzelnen Verse ist ebenfalls festgelegt und soll beibehalten werden. Die Anordnung der Gedichtzeilen ist beliebig. Charakteristisch für Elfchen ist jedoch vor allen die zentrierte Ausrichtung. Dabei ist anzumerken, dass die erste Zeile des Elfchens gleichzeitig als Überschrift fungiert, das Thema des Gedichts konstituiert also gleichzeitig die Überschrift. Folgende Regeln gelten nach Spinner²⁷ für die einzelnen Zeilen:

1. Zeile: ein Wort – ein Gegenstand, eine Farbe: *Bunt*
2. Zeile: zwei Worte – ein Thema beschreiben: *lauter Bonbons*
3. Zeile: drei Worte Eigenschaften: *sehen lecker aus*
4. Zeile: vier Worte Handlung: *Ich bin auf Diät*
5. Zeile: ein Wort Pointe/Schluss: *Hunger*

²⁵ Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*, Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 58.

²⁶ Vgl. K.H. Spinner: *Zehn Jahre Elfchen in Deutschland*. In: *Praxis Deutsch* 152 (1998), S. 33. (Infokasten in dem Artikel: Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich. *Sich selbst in Sprache erfahren und finden*. (Auto)Biographisches und projektives Schreiben in der Sekundarstufe I. S. 31–37).

²⁷ ebenda, S. 33.

Eine verallgemeinernde Elfchen-Regel, die als Vorlage auf vielen Gebieten einsetzbar wäre, sieht folgendermaßen aus:

1. Zeile, 1 Wort/Gedanke/Gegenstand/Farbe/Geruch
2. Zeile, 2 Wörter: Was macht das Wort aus Zeile 1?
3. Zeile, 3 Wörter: Wo oder wie ist das Wort aus Zeile 1?
4. Zeile: Was meinst Du?
5. Zeile, 1 Wort: Fazit. Was kommt dabei raus?

Die Regel, d. h. ihr Inhalt kann dann, je nach Fach-/Unterrichtsbereich (auch) variieren und andere, etwa eigene oder von einer Lehrkraft bestimmte Zielsetzungen einer Unterrichtseinheit sowie Präzisierungen erhalten. Unverändert bleiben muss, damit von einem Elfchen als Gattung die Rede sein kann, die festgelegte Anzahl von elf Wörtern, verteilt auf fünf Versen entsprechend vorgegebener Regeln. Jeder Vers beginnt mit einem Großbuchstaben, wobei der erste und der letzte aus nur einem Wort bestehen soll. Dem letzten Vers wird zudem eine Fazitfunktion zugewiesen, d. h. er soll das Gedicht gleichsam resümieren und eine Botschaft vermitteln, also als Abschluss fungieren. Zu erwähnen ist noch, dass keine Satzzeichen benutzt werden und keine Wiederholungen zugelassen sind.

Eingesetzt wird die Elfchen-Methode, damit:

- Lernende ihre Textproduktionskompetenz erweitern,
- das Schreiben zu Vorgaben, Regeln und Mustern geübt werden kann,
- sich schnell kurze Inhalte beherrschen lassen,
- sich schneller ein Lernerfolg und ein damit zusammenhängendes positives Gefühl einstellt,
- man die Fähigkeit meistert, sich kurz zu fassen, auf das Wesentliche zu fokussieren und diszipliniert mit Inhalt und Form umzugehen; damit man lernt, für ein Gedicht zentrale Gedanken herauszufiltern, sie prägnant zu formulieren und in das Gedicht einzufügen,
- Assoziationen zu dem Gedicht entfaltet werden können,
- man den Gedanken freien Lauf lässt und die Fantasie angeregt wird,
- man lernt, mit der Sprache zu experimentieren,
- Interpretationsvorschläge entwickelt werden können.

Die Elfchen-Methode gibt den Lernenden die Möglichkeit, mit Worten wie mit Wörtern spielerisch zu experimentieren, ihre Aussagekraft zu gewichten, das eigene poetische Talent zu erkennen und eventuell zu entwickeln. Sie kann darüber hinaus als (eine) Methode zur Klärung von Gedanken eingesetzt werden.

4. Elfchen oder Elf-Worte-Gedichte im DaF-Unterricht

Die Fremdsprachendidaktik hat Elfchen als Methode für sich entdeckt. Sie wurde zum Training und zur Meisterung von einzelnen Fähigkeiten übernommen und direkt eingesetzt bzw. angepasst. Darüber hinaus findet sie als Anregung bei

Diskussionen zu bestimmten Themenschwerpunkten Anwendung. Je nach Altersgruppe und Sprachniveau kann die Elfchen-Methode zur aktiven, selbständigen schriftlichen Textproduktion effizient eingesetzt werden, kann Übungen zum „kreativen Schreiben“ oder zur Textinterpretation unterstützen bzw. als Sprachanlass zur (gesteuerten) Diskussion eines bestimmten Themas dienen.

Es ist davon auszugehen, dass Elfchen im FSU schon ab dem Niveau A1 eine gewinnbringende Verwendung finden können. Die kompakte Versform kann auf den Niveaus A1 und A2 erfolgreich für sprachliche Vorentlastung sorgen, indem in einem Elfchen Schlüsselwörter zu bestimmten Themen anregend verpackt, transportiert, kommuniziert und »übersetzt« werden:

Renate Golpon
Winter
Klirrend!
Eis, Zapfen.
Durch Schnee stapfen.
Träume vom Sommer leben.
Verwirrend!

Elfchen können ferner genauso gut als Anlass für Erklärungen bestimmter grammatischer Phänomene dienen, indem die Gedichte bestimmte grammatische Formen präsentieren:

Renate Golpon
Geiz
Raffen.
Sparen übertreiben
Dabei bleiben.
Sogar die Gefühle zerreiben.
Erschlaffen!

Sorgfältig präparierte Gedichte, bei denen nach Möglichkeit auch für einen Endreim gesorgt wird, können als Übungsmaterial zur Lexik-Einübung dienen, indem die kurzen Verse spielerisch auswendig gelernt und/oder wie Rollen einstudiert werden:

Renate Golpon
Haut
Berühren.
Sanft liebkoson,
empfindlich wie Mimosen,
bereit für dornige Rosen.
Spüren!

Die besten Ergebnisse werden aber erzielt, wenn den Lernenden gezeigt wird, dass sie solche einfachen Gedichtformen selbstständig entwickeln können; dass sie selbst in der Lage sind, in einer Fremdsprache künstlerische Texte zu verfassen; ja, dass schriftliche Textproduktion auch auf einem quasi künstlerischen Niveau

möglich ist und sogar Spaß bereiten kann. Damit Elfchen-Schreiben tatsächlich Freude macht, sollen Lehrende den Lernenden Hilfestellung bei der Entwicklung eigener Gedichtformen bieten. Es sollen vor allem die notwendigen Schreib- und Produktionsregeln von Elfchen vermittelt werden. Danach können weitere Tipps gegeben werden, die die Produktion von Elf-Worte-Gedichten erleichtern und die Freude an der kreativen Auseinandersetzung mit dieser speziellen lyrischen Gattung vermehren. Ratsam wäre es, den Lernenden anzubieten, dass sie nach einem Thema suchen, das sie anspricht, bzw. ihnen vertraut ist. Das Thema kann gleich zur Überschrift werden. Sobald ein Thema gefunden wurde, sollte die Wortschatzarbeit anschließen: Lexik, die zu dem Thema passt, bzw. die von den Lernenden als passend zum Thema empfunden wird. In einem nächsten Schritt soll über Inhalte für das Gedicht nachgedacht werden und auch darüber, welche Botschaft man vermitteln will. Es ist von Vorteil, dass die Botschaft mit nur einem einzigen Wort zum Ausdruck gebracht bzw. angedeutet wird. Das macht die Aufgabe leichter, stimuliert den kreativen Einsatz und sorgt zugleich trotz Kürze der sprachlichen Mitteilung für einen tieferen Textsinn. Nach der Arbeit auf der inhaltlichen Ebene des Gedichts kann den Lernenden aufgegeben werden, ihre Überlegungen in Form von gesammelten Wörtern und Wendungen in die Struktur des Elfchens zu integrieren. Dies kann sowohl als Einzelarbeit oder in Paaren bzw. in Kleingruppen erfolgen. Nachdem die Lernenden überprüft haben, ob sie alle Eigenschaften des Elfchens berücksichtigt und alle erforderlichen Regeln der Schriftform eingehalten haben, können ihre Gedichte präsentiert werden. Dieser Tipp sorgt für weniger Stress, garantiert einen schnellen Lernerfolg und somit ein positives Gefühl dem eigenen Wissen und Können gegenüber. Das Modellprozedere sorgt darüber hinaus für einen leichten Einstieg in die kreative Schreibübung, die für Fremdsprachenerler immer eine große Herausforderung darstellt.

Auf den Niveaus B1 und B2 können sorgfältig ausgewählte Elf-Worte-Gedichte als Anregung zu Diskussionen zum vorgegebenen Thema dienen und gleichzeitig zur mündlichen Textproduktion anregen und ermuntern. Genauso gut können sie als Äußerungsanlass für die schriftliche Textproduktion dienen, indem ein Elfchen-Thema bzw. seine Botschaft schriftlich interpretiert wird.

Renate Golpon
Verzweiflung
 Geknickt.
 Verloren sein.
 Warum geboren sein.
 Luft zum Atmen genommen.
 Erstickt!²⁸

Obwohl die Elfchen-Methode am meisten auf den Niveaus A1 und A2 Verwendung findet, ist es nicht ausgeschlossen, dass sie auch auf den Niveaus C1

²⁸ Quelle des Elf-Worte-Gedichte von Renate Golpon: Elfchen-Reigen (zumgedicht.de), www.zumgedicht.de (Zugriff: 02.07.2022).

und C2 erfolgreich eingesetzt werden kann. Mit ihrer Hilfe kann auf Kulturphänomene eines Ziellandes hingewiesen werden oder sie kann Anlass für die Vermittlung von Kulturthemen bieten, indem kulturkontrastiv vorgegangen wird. Bei Fortgeschrittenen kann ohne weiteres auch versucht werden, das kreative Potential der Methode bzw. der Gedichte auszuschöpfen, indem anspruchsvollere lyrische Texte erstellt werden, deren Sinn im Plenum bzw. in Kleingruppen diskutiert wird. Dabei kann es anregend sein, die eigenen Texte vor Publikum vorzutragen, was manchmal Dichtkunsttalente entdecken lässt. Enge formale Vorgaben helfen den Teilnehmenden von Schreibwerkstätten, sich kreativ ausdrücken und den eigenen dichterischen Impuls aufzunehmen. Auf diese Weise können Gefühle und Emotionen unkonventionell zum Ausdruck gebracht und der Fantasie freien Lauf gelassen werden, ohne dass auf grammatische Regeln, Reim und Satzbau geachtet werden muss. Mit originellen, sogar absurden Wort- und Gedankenspielen setzen sich die potenziellen Autoren zum Ziel, ihre Empfänger dazu zu bewegen, sich von der Lektüre der Elf-Wort-Gedichte berühren, bestenfalls faszinieren, belustigen oder auch wütend machen zu lassen:

Susanne Barth
paartherapie
gewaltfreie kommunikation
für sie fremdwort
ok: bei MIR bleiben
klugscheißertherapeut

Susanne Barth
flitterwochen
ferne erinnerungen
gemeinsamkeiten sind mangelwre
zwischen traer unf wut
krisenmodus²⁹

Die kompakten Gedichtformen können sich auch in komplexeren Gestaltformen entfalten, indem aus Elf-Wort-Konstruktionen Bausteine zur Erstellung von umfangreicheren Gedichten mit eigener poetischer Qualität werden:

Du
Die Sucht
Die mich verführt
Die meine Sinne berührt
Unnachgiebig!

Du
Das Gift
Das ich fühle
Unter meiner Haut spüre
Tödlich!

²⁹ <https://susanne-barth.com/gedichte-schreiben/elfchen/> (Zugriff am: 2.07.2022).

Du
Die Leidenschaft
Deine roten Lippen
Gefangen hinter eisigen Klippen
Ewiglich!

Wir
Welten entfernt
Verzweifelt flehe ich
Wand aus Hass, zerbrich
Aussichtslos!³⁰

5. Schluss

Sowohl die konkrete Poesie als auch die Elfchen können als Bereicherung für den DaF-Unterricht fungieren, auch wenn sie verschiedene lyrische Formen darstellen und mit ihnen unterschiedlich umgegangen wird.

Konkrete Poesie kommt, wie dargelegt, aus der Literatur, und obwohl sie ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht intendiert war, hat sie sich dort nichtsdestotrotz bewährt, indem sie von den Lernenden kreative Interpretation der nur prima vista einfachen Gedichte verlangt. Ganz wichtig: Konkrete Poesie sensibilisiert die Lerner für die Fremdsprache gerade aufgrund ihrer subversiven Experimentierfreude mit der Sprache, d. h. dem Sprachmaterial selbst. Auch die Tatsache, dass die Reflexion zur Verschränkung der graphischen Seite des Textes mit seiner Botschaft, die manchmal mit einem Minimum an sprachlichem Material auskommt, dennoch Sinn enthält, der erst erschlossen werden muss, bewirkt, dass sich die Lernenden auf die Suche nach möglichen Interpretationen begeben müssen. Nachdem sie ein entsprechendes Gedicht zu Gesicht bekommen und sich Gedanken über die Verschränkung des Visuellen und Verbalen gemacht haben, ist es angebracht, dass das Gespräch mit der Lehrperson beginnt und die Möglichkeit besteht, sich mit anderen Lernenden auszutauschen. Es scheint für interessierte Deutschlernende ebenfalls von Nutzen zu sein, prägnante Beispiele konkreter Poesie in der polnischen Sprache als Ergänzung anzuführen, damit sie den Sinn dieser Gattung besser verstehen.

Die Beschäftigung mit der konkreten Poesie im FSU ist somit als eine Chance zu sehen, bei der die Lernenden darüber nachdenken, welche vielfältigen Funktionen die Sprache in künstlerischen Texten ausüben kann – was wiederum dazu anregen sollte, Sprachgebrauch nicht nur im Rahmen des routinemäßigen Verständigens zu betrachten.

³⁰ Quelle: <https://bisaboard.bisafans.de/index.php?thread/285471-wettbewerb-16-emotions-elfchen/> (Zugriff: 2.07.2022).

Auch die Elf-Wort-Gedichte waren ursprünglich nicht als Methode für den Fremdsprachenerwerb gedacht, haben sich aber als solche bewährt. Sie finden als Einstieg in eine Unterrichtseinheit oder als Sprech Anlass zu einem Unterrichtsthema Anwendung; sie können neben Brainstorming auch als kreativitätsfördernde Methode zur Wortschatzübung sowie zur Horizonterweiterung genutzt werden. Darüber hinaus kann mit diesem lyrischen Material auch parallel das Einhalten von Regeln im Allgemeinen auf eine schüler:innenfreundliche, spielerische Art und Weise vermittelt werden. Letztlich ist das Elfchen-Schreiben eine effiziente Methode, Fremdsprachenlernende zur Kreativität im Bereich der Schreibproduktion zu ermuntern, was auf allen Sprachniveaus vielversprechende Ergebnisse hervorbringen und zudem die Selbstsicherheit und den Mut der Lernenden fördern kann.

Vergleicht man die beiden Gedichtformen, die keinen Ursprung in der Fremdsprachendidaktik haben und unterschiedlicher Provenienz sind, lässt sich schließlich resümieren, dass sie sich im Unterricht sehr gut etabliert haben. Sie tragen zur Kreativitätsförderung bei, auch wenn sie unzählige, oftmals nicht selbstverständliche Interpretationsmöglichkeiten bieten, Deutungs- und Erläuterungswege eröffnen und Sprachlerner zum spielerischen Engagement im Unterricht ermuntern.

Literatur

- Berdychowska, Z., Liedtke, F. (Hg.), *Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum*. Berlin u. a. 2020.
- Böttcher, I. (Hg.) (1999), *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin.
- Can, S., Krätzer, J. (Hg.), *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie* 1. In: *die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik*, Bd. 271, 2018a
- Can, S., Krätzer, J. (Hg.), *Das Wort beim Wort nehmen. Konkrete und andere Spielformen der Poesie* 2. In: *die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik*, Bd. 272, 2018b
- Dobrzyńska, T., *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974.
- Fix, U., *Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 2008, 36.3, S. 343–354.
- Jakosz, M., *Das humoristische Potenzial von Stereotypen über Deutsche im polnischen und deutschen Mediendiskurs*. In: I. Wowro, M. Jakosz (Hg.): *Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst*, Göttingen 2022, S. 95–126.
- Kremer, A., *Poezja konkretna w trzech obszarach językowych*. In: *Przestrzenie Teorii* 2013, S. 95–114.
- Krusche D., Krechel, R., *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1992.
- Stöckl, H., *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz das Problem der Rezeption der sog. Sprache-Bild-Texte*. In: H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl, (Hg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, S. 45–70.
- Spinner K. H., *Zehn Jahre Elfchen in Deutschland*. In: *Praxis Deutsch* 152 (1998), S. 33.
- (Infokasten in dem Artikel: Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich. *Sich selbst in Sprache erfahren und finden*. (Auto)Biographisches und projektives Schreiben in der Sekundarstufe I. S. 31–37).
- Wagenknecht, Ch., *„Konkrete Poesie“*. In: B. Garbe (Hg.), *Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht*. Hildesheim 1987, S. 84–107.

Internetquellen

KinderundJugendmedien.de: Konkrete Poesie. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.12.2016. (Zuletzt aktualisiert am: 07.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie>. Zugriff: 21.08.2022.
<https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/lyrik/1808-konkrete-poesie> (Zugriff: 2.07.2022).
<https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).
https://de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie. (Zugriff: 2.07.2022).
<https://wortwuchs.net/konkrete-poesie/> (Zugriff: 2.07.2022).
<https://susanne-barth.com/gedichte-schreiben/elfchen/> (Zugriff am: 2.07.2022).
<https://bisaboard.bisafans.de/index.php?thread/285471-wettbewerb-16-emotions-elfchen/> (Zugriff: 2.07.2022).

Simple or Challenging? *Konkrete Poesie* and *Elfchen* in Teaching German as a Foreign Language

Abstract

In this paper, we intend to draw attention to the linguistic, cultural and historical aspects of two types of poems popular in German, the so-called *Konkrete Poesie* and *Elfchen*, their different forms, as well as their application to teaching a foreign language (here German).

Konkrete Poesie (i.e. concrete or visual poetry) has its own literary tradition, and although it was not originally designed for foreign language teaching, it proves effective in this respect. It requires learners to interpret apparently simple texts creatively, which is always linked to the reflection on the interplay between the poem's visual layout and its overall message.

Elfchen, otherwise *Elf-Worte-Gedicht* (i.e. eleven-word poem), is a type of poetry derived from early childhood education. Applied in German-speaking countries since the late 1980s, it has been successfully transferred to foreign language teaching. Its main purpose is to encourage creative writing and interpretation of short lyrical pieces.

The examples discussed show that these distinct lyrical forms can enrich foreign language teaching at different levels of proficiency.

Keywords: *Konkrete Poesie*, *Elfchen*, teaching German as a foreign language, poetry interpretation, language creativity

Zofia Bilut-Homplewicz, prof. dr hab., absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia z zakresu filologii germańskiej. Od 1978 r. jest pracownikiem Uniwersytetu Rzeszowskiego, była zatrudniona w Instytucie Filologii Germańskiej, a obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Katedrze Lingwistyki Stosowanej UR. Doktorat i habilitację uzyskała na UJ.

Jej zainteresowania badawcze obejmują lingwistykę tekstu, analizę lingwistyczną tekstu literackiego, lingwistykę dyskursu, problemy językoznawstwa współczesnego i kontrastywnego, wymianę myśli i transfer wiedzy germanistycznej i polonistycznej w zakresie lingwistyki tekstu i dyskursu oraz szeroko pojętej komunikacji językowej. Jest autorką następujących monografii: *Zur Dialogtypologie in der Erzählung aus textlinguistischer Sicht*, Rzeszów (1999); *Prinzip Perspektivierung. Germanistische und polonistische Textlinguistik. Entwicklungen, Probleme, Desiderata. Teil I: Germanistische Textlinguistik*. Frankfurt a. M. (2013) oraz *Prinzip Perspektivierung. Germanistische und polonistische Textlinguistik. Entwicklungen, Probleme, Desiderata. Teil II: Polonistische Textlinguistik*. Berlin u. a. (2021). Jest redaktorką i współredaktorką kilku tomów zbiorowych, które ukazały się w Polsce i w Niemczech.

Współredaguje serię wydawniczą *Studien zur Text- und Diskursforschung* publikowaną przez wydawnictwo Peter Lang Verlag oraz rocznik „tekst i dyskurs – text und diskurs”. Zajmuje się przekładami tekstów naukowych (w tym jednej monografii wraz z inną tłumaczką) oraz poezji współczesnej (tłumaczenie zbiorowe: *Na ulicach wyobrażeń. 115 wierszy polskich. Auf den Straßen des Imaginären. 115 polnische Gedichte*. Wrocław–Dresden).

Anna Hanus, dr hab., prof. UR. Ukończyła studia w zakresie filologii germańskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Od 2008 r. była zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Germańskiej UR. Obecnie jest kierownikiem Zakładu Lingwistyki Mediów w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Jej główne zainteresowania badawcze oscylują wokół lingwistyki tekstu i dyskursu, analizy lingwistycznej tekstu literackiego, genologii lingwistycznej, lingwistyki kontrastywnej i kulturowej i mediolingwistyki.

Jest współzałożycielką Ośrodka Badawczo-Dydaktycznego Tekst – Dyskurs – Komunikacja przy Uniwersytecie Rzeszowskim oraz członkiem redakcji periodyku „text und diskurs – tekst i dyskurs”.

Wydała monografie autorskie: *Dialogische Kommunikation in Frage gestellt? Zur Gestaltung der Dialogizität in Prosawerken von Arthur Schnitzler und Thomas Bernhard*. Marburg (2009), *Krytykowanie i jego operacjonalizacja w kontrastywnej analizie dyskursu*. Wrocław–Dresden (2018) i jedną dwuautorską *Sekretne życie gatunków. Komunikacja w przestrzeni medialnej – perspektywa germanistyczna*. Wrocław–Dresden (2022) oraz kilka monografii zbiorowych wydanych w Polsce i w Niemczech. Zajmuje się przekładem tekstów naukowych, m.in.: *Grundlagen der Textsortenlinguistik*. Tłumaczenie na język niemiecki monografii Bożeny Witosz *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki i literackich*, m.in. poezji współczesnej: *Esej o niewinności / Essay über die Unschuld – Gedichte von Janusz Szuber*. Wrocław–Dresden oraz *Na ulicach wyobrażeń. 115 wierszy polskich. Auf den Straßen des Imaginären. 115 polnische Gedichte*. Wrocław–Dresden (tłumaczenie współautorskie). Uczestniczy w realizacji międzynarodowych grantów i projektów badawczych.