

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka  
Using poetry in teaching German as a foreign language

Bc. Anna Doležalová

Vedoucí práce: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N D-NJ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. července 2022

Ráda bych poděkovala především vedoucí této diplomové práce PhDr. Tamaře Bučkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, odborné vedení, trpělivost, množství věnovaného času při konzultacích a sdílení nadšení pro práci s poezií při výuce německého jazyka. Zároveň jí také děkuji za ukázání možných cest během studia, jak do výuky literaturu zařadit a proč to má smysl. Ráda bych poděkovala také mým žákům Fakultní základní školy PedF UK U Studánky a členům Dismanova rozhlasového dětského souboru za účast na realizaci didaktického konceptu. Poděkování patří v neposlední řadě také mým rodičům, Janě a Milošovi Doležalovým, za to, že mě již od dětství vedli k četbě poezie a dokázali mě pro ni nadchnout.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá oblastí literární vědy a didaktiky, a sice využitím poezie v hodinách němčiny jako cizího jazyka. Jejím cílem je na základě získaných teoretických poznatků navrhnout didaktický materiál, který žákům druhého stupně základní školy přiblíží vybrané básně, vzbudí v nich zájem o četbu i vlastní tvorbu poezie a ukáže jim, jak je možné na poezii nahlížet. Diplomová práce se tematicky zaměřuje na zátěžové situace spjaté s minulostí i současností a vychází z tvorby německých i českých autorů. Kritériem výběru autorů i jednotlivých básní se stal interkulturní dosah poezie a dostupnost lyrických textů v českém i německém jazyce. V literárněvědné části je předmětem zkoumání poezie z terezínského ghetta a konkrétní poezie. Předmětem zkoumání v literárně didaktické části je aplikace poezie z terezínského ghetta a konkrétní poezie z 20. a 21. století. Využitými metodami jsou rešerše primárních i sekundárních zdrojů, jejich kritické zhodnocení a komparace, selektivní výběr textů, zvážení jejich obsahu, délky a jazykové náročnosti, po které následuje didaktická adaptace textu. Práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole je představena role literatury ve výuce cizího jazyka s důrazem na poezii s příklady z německy psané literatury. Druhá kapitola se zabývá poezií psanou dětmi a dospělými z terezínského ghetta. Třetí kapitola se věnuje konkrétní poezii a jejím představitelům. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na obecné možnosti využití poezie s daným tématem na 2. stupni základních škol. Poslední, pátá, kapitola je praktickou aplikací tezí vyplývajících z teoretického bádání a předkládá didaktický koncept sedmi výukových jednotek určených především pro žáky druhého stupně základní školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Poezie 20. a 21. století, konkrétní poezie, poezie s tématem 2. světové války, didaktická adaptace, výuka němčiny jako cizího jazyka, základní škola.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with how to use poetry in German classes for non-German students. Its objective is with the help of theory to create tentative didactic material which will introduce to upper primary school pupils selected works of poets of the German language, arouse in them interest in reading and writing poetry and show them various ways of reception and comprehension. From the viewpoint of literary theory, the focus is on the poetry of Terezín ghetto and concrete poetry of the 20th and 21st century. From the perspective of literature didactics, the concern is with utilising poetry in German classes. The methods used are primary and secondary sources research, critical assessment and comparison of the sources, text selection, content assessment in terms of length and demandiness followed by didactic adaptation of the texts. The thesis is divided into five chapters. The first chapter explains the role of literature in teaching foreign languages, special stress being on poetry and examples from literature written in German. The second chapter is built around poetry written by child and adult authors from Terezín ghetto. The third chapter deals with concrete poetry (and its authors). The fourth chapter focuses on didactic possibilities brought to German teaching by poetry. The last, fifth chapter contains didactic plans of seven teaching units targeting mainly upper primary students of German and represents thus the practical output of the work.

## **KEYWORDS**

Poetry of the 20th and 21st century, concrete poetry, poetry of World War II, didactic adaptation, teaching German as a foreign language, elementary school.

*Každý člověk jen vodou je  
ta voda jde a miluje.  
Ta voda se vypaří beze zmínky  
dnes nedívej se na hodinky  
hvězdy se točí v divném reji  
noc polyká tě v beznaději.  
tečeme víkem rakve víc  
obejmout svět  
tam do vinic.*

*Dnes časně, kdy snad padneme  
však koryto – to zůstane!*

- *Hanuš Hachenburg*

## Obsah

Obsah .....	6
Úvod.....	8
1 Role literatury ve výuce cizího jazyka .....	11
1.1 Poezie ve výuce cizího jazyka s příklady z německy psané literatury .....	16
2 Poezie jako zrcadlo minulosti – poezie z ghetta Terezín psaná dětmi a dospělými ....	21
2.1 Historický a literární exkurz.....	21
2.1.1 Základní informace o Terezíně.....	21
2.1.2 Literární ohlédnutí .....	22
3 Poezie jako zrcadlo současnosti – konkrétní poezie .....	42
3.1 Literárněvědný exkurz aneb ABC konkrétní poezie.....	43
4 Didaktická reflexe .....	50
4.1 Básně psané dětmi a dospělými z terezínského ghetta .....	50
4.2 Konkrétní poezie.....	52
5 Práce s vybranými básněmi na základních školách – didaktický koncept .....	55
5.1 Úvod do konkrétní poezie – Zwei Trichter wandeln durch die Nacht.....	59
5.2 Poezie s tematikou korony, první část – #WirBleibenZuhause.....	65
5.3 Poezie s tematikou korony, druhá část – Onlineunter r r r r icht.....	71
5.4 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, první část – Keiner hat gewusst	75
5.4.1 Alternativní vstup do tématu – Sprache und Politik, Sprache und Gewalt....	80
5.5 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, druhá část – Mein Krieg.....	85
5.6 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, třetí část – Ein Handy spricht ...	89
5.7 Práce s písní – Ohne dich kann ich nicht sein .....	93
Závěr .....	97
Resümee .....	100

Seznam použitých informačních zdrojů.....	103
Seznam příloh.....	108
Přílohy .....	109



## Úvod

„Každý zdravý člověk vydrží dva dny bez jídla, ale ne bez poezie.“<sup>1</sup> Tak zní citát francouzského básníka devatenáctého století, Charlese Baudelaira. Většina dnešních žáků druhého stupně základních škol by byla nepochybně proti. Osobně nesouhlasím s častými prohlášeními, které někdy rezonují veřejným prostorem, že tato generace nečte (při výuce na druhém stupni základní školy se při vstupu do třídy setkávám s tím, že větší část žáků má na lavici položenou knihu, nebo je přímo ponořena do nějakého příběhu) a že poezie má kolem sebe jakousi pomyslnou bariéru, které je radno se vyhnout. Domnívám se, že tato někdy až nechut' číst poezii má několik možných důvodů. Mnozí mají pocit, že poezii není možné rozumět – složité verše, množství metafor a „navíc se to rýmuje“. Proniknutí do textu, pochopení myšlenkových proudů autora a ponoření se do jeho volby slov stojí někdy nemalé úsilí, které je ne každý ochoten vynaložit. O kolik snazší je přečíst si třeba nenáročnou detektivku nebo příběh z žánru young adult. S tím souvisí i absence vedení k poezii v dětství rodiči nebo učiteli na prvním stupni. Básně pak tvoří neznámý svět, do kterého má čtenář strach se pustit, a tak sáhne raději po něčem známém. A v neposlední řadě to může být ne příliš šťastně zvoleným přístupem některých vyučujících českého jazyka, kteří výuku poezie směřují stylem memorování se seznamů autorů a děl či přímo konkrétních básní, které je nutné odrecitovat před třídou na známku. Pokud jste dvacátý pátý v řadě, který přednáší baladu Françoise Villona *Já u pramene jsem a žízň hynu*, aniž by bylo nutné zamyslet se nad jejím obsahem, jen těžko se ve volném čase vrhnete na četbu jiných básní.

Já sama jsem byla k poezii vedena již od mala svými rodiči. Můj otec je básníkem a novinářem, jeho prvotina *Obec* vyšla v roce 1996, rok po mém narození, následována dalšími díly. I možná proto jsem jako malá nejprve diktovala a poté psala vlastní básničky. Moje matka byla herečkou a pedagožkou, která mi od útlého dětství četla nejrůznější knížky včetně poezie, vedla mě k recitačním soutěžím (jejichž nedílnou součástí je výběr textu, kdy člověk často přečte velké množství básní a prózy, než najde ten vhodný) a v rámci volnočasových aktivit jsem chodila na dramatickou výchovu, kde setkávání se s poezií bylo na denním pořádku. Ve věku od třinácti do dvaceti let jsem se účastnila letních literárně

---

<sup>1</sup> BAUDELAIRE, Charles. *Citáty* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/21649-charles-baudelaire-kazdy-zdravy-clovek-vydrzi-dva-dny-bez-jidla-ale/>.

výtvarných dílen Ars Poetica, které účastníky detailně seznamují s osobnostmi české básnické scény (převážně dvacátého století, ale i starší či současné). Čtyř ročníků jsem se pak účastnila jako lektor, což znamenalo roční četbu díla vybraného autora, veškeré primární a sekundární literatury, a následnou prezentaci během jednoho dne dílen ostatním účastníkům. Měla jsem takto možnost opravdu hluboce poznat texty básníků Františka Lazeckého, Stanislava Zedníčka, Konstantina Biebla a Violy Fischerové. Dílo a životní příběh Konstantina Biebla jsem si zvolila i za téma maturitní práce z českého jazyka *Touhy táhnou hvězdami*. Je tedy možné říct, že jsem poezii během dětství i dospívání byla obklopena. Přesto, nebo možná právě proto, ji považuji za něco nesmírně vzácného a křehkého. Moje touha předat nadšení pro básnické texty dál byla hlavní **motivací** pro výběr tématu této diplomové práce.

**Předmětem** mého zkoumání z hlediska literární vědy je konkrétní poezie a poezie z terezínského ghetta. Předmětem zkoumání z hlediska didaktiky literatury je její využití v hodinách němčiny jako cizího jazyka.

**Cílem** diplomové práce je na základě získaných teoretických poznatků navrhnout didaktický materiál, který žákům druhého stupně základní školy přiblíží vybraná básnická díla německy píšících autorů, vzbudí v nich zájem o četbu i vlastní tvorbu poezie a ukáže jim, jak je možné na poezii nahlížet. Dílčím cílem je představit tyto básně v interkulturním česko-německém kontextu. Jsem si vědoma toho, že nadchnout žáky základní školy pro poezii je záměrem velmi ambiciózním, přesto věřím, že ne nemožným.

Při řešení práce jsem využila následující **metody**: metodou pro literárněvědní teoretickou část práce je rešerše primárních i sekundárních zdrojů, jejich kritické zhodnocení a komparace, která vedla k sepsání přehledové studie. Metodou pro praktickou část práce, didaktický koncept, je selektivní výběr textů, zvážení jejich obsahu, délky a jazykové náročnosti (po stránce lexikální i gramatických struktur), po které následuje didaktická adaptace textu.

Předkládaná diplomová práce má standardní členění – obsahuje úvod, pět hlavních kapitol, po kterých následuje závěr, resumé v německém jazyce, seznam použité literatury a přílohy práce.

V první kapitole představuji roli literatury ve výuce cizího jazyka s důrazem na poezii s příklady z německy psané literatury. Vymezuji základní pojmy a uvádím, proč a jakým způsobem je žádoucí s literárními texty ve výuce němčiny pracovat. Dále uvádím možné zdroje literárních textů. Ve druhé kapitole se věnuji poezii z terezínského ghetta, kterou rozdělují na poezii psanou dětmi a dospělými, představuji její typické rysy a historické pozadí vzniku, uvádím některé zástupce a ukázky jejich děl. Ve třetí kapitole se zabývám konkrétní poezií, její definicí, historií, specifiky a představiteli s ukázkami z jejich tvorby. Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na didaktické možnosti, které práce ve výuce němčiny jako cizího jazyka s poezií z terezínského ghetta a konkrétní poezií nabízí. Pátá kapitola tvoří praktickou část diplomové práce, předkládám v ní didaktický koncept sedmi výukových jednotek určených především pro žáky druhého stupně základní školy na úrovni A1 podle SERRJ, které obsahují podrobný popis jednotlivých aktivit a veškeré materiály, které jsou během aktivit potřeba (jedná se především o originální a didakticky adaptované básně). Zároveň reflektuji realizaci jednotlivých aktivit, která proběhla na jaře 2022.

Jednotlivé kapitoly a subkapitoly práce jsou doplněny básněmi v českém i německém znění (pokud existuje překlad z originálu) a výtvarné zpracování některých básní. Básně a ilustrace jsou numericky očíslovány. U každé básně uvádím odkaz na knižní prameny, případně internetové, pokud jsou k dispozici. Vlastní interpretaci básní vkládám do komentářů.

# 1 Role literatury ve výuce cizího jazyka

Pro potřeby této diplomové práce považuji za nutné nejprve vymezit termín **literatura a literární text**.

Pojem literatura má dvě možná pojetí, širší a užší. V tom širším slova smyslu znamená literatura veškeré písemné prameny, které jsou zachovány (tedy úřední záznamy, zprávy, popisy historických událostí, listiny apod.). Pro užší pojetí literatury se někdy používá synonymní termín krásná literatura. Jedná se o „díla, která se vyznačují estetickou funkcí korespondující s jejím sémiotickým charakterem, v němž dominují symboly.“<sup>2</sup> Právě symboličnost je tou klíčovou vlastností, kterou se krásná literatura odlišuje od odborné. V této práci se využívá především cizojazyčná literatura, tedy literatura v užším slova smyslu, která je psaná odlišným jazykem, než je mateřský jazyk čtenáře. Tamara Bučková dále definuje zásadní aspekt cizojazyčnosti:

„Jazyk literatury je přitom identický s jazykem cílové kultury, tj. s vyučovaným jazykem. Aspekt cizojazyčnosti s sebou totiž nepřináší jen konfrontaci s cizím jazykem, ale také setkání s cílovou kulturou, o jejíž poznání a pochopení se ve vyučovacím procesu usiluje.“<sup>3</sup>

Pod pojmem literární text pak chápeme základní stavební element výše nadřazeného pojmu literatura. Bučková literární text připodobňuje k lingválně-sémantické tkanině, která má konzistentní sled myšlenek (založený na fikci nebo non-fikci); její jazykový kód je literární a má nosnou myšlenku, jakési poselství textu, které je možné vyčíst.<sup>4</sup> Literární text lze tedy definovat jako zachycený záznam (ať už slovně nebo písemně), který má estetickou funkci, což znamená splnění tří kritérií: obsahového, sémantického a estetického.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 22.

<sup>3</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 22.

<sup>4</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 60.

<sup>5</sup> ANDRASCHKOVÁ, Lenka. *Práce s literárním textem ve výuce německého jazyka na 2. stupni základní školy*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Lze souhlasit s tvrzením Ivici Lenčové, a sice že zařazení literárních textů do výuky cizího jazyka, obzvláště na základní škole, kde jsou žáci na začátečnické úrovni, může být velmi složité a vzbuzovat obavy. Často je ve vyučování málo prostoru, příprava materiálů pro práci s literaturou stojí učitele čas i značné úsilí. Literární text ale jednoznačně napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti, zlepšuje psané i mluvené komunikační schopnosti žáků. Nabízí různé lingvistické zajímavosti (symbolismus, metafory, poetické obrazy, hovorový jazyk a slang, územní jazykové zvláštnosti). Zvyšuje také motivaci k učení i čtení. Zároveň ale rozvíjí kreativitu, fantazii, estetické cítění, vnímání sebe sama i mezilidských vztahů a odlišných kultur.<sup>6</sup>

Olga Vraštilová ve své publikaci uvádí:

„Studie ukazující, že čtení podporuje rozvoj gramotnosti, vedou k něčemu, co by mělo být nesporným závěrem: Čtení je dobré. Výzkum však podporuje ještě důraznější závěr: Čtení je jediným způsobem, jakým se stáváme dobrými čtenáři, rozvíjíme dobré psaní, přiměřenou slovní zásobu, vyspělou mluvnici a je to jediný způsob, jak se můžeme naučit pravopis.“<sup>7</sup>

Společný referenční rámec pro jazyky (SERRJ) původně doporučoval pracovat s krásnou literaturou na dosažené úrovni B2. Jeho dodatek z roku 2017 ale zmiňuje možné využití literárních textů již na úrovni A1.<sup>8</sup>

Při výuce cizího jazyka je také čím dál důležitější interkulturní aspekt. Díky literatuře je pak pro žáky možné zkoumat kulturu a realie dané země. Literatura jim předává jedinečné znalosti o cílové kultuře, jako jsou zásadní milníky historie daného národa i aktuální problémy. Sdílení dojmů z literatury a hovorů o ní mohou být zajímavým tématem případné konverzace s rodilým mluvčím. Prostřednictvím cizojazyčné literatury lze ale novým způsobem poznávat i vlastní zemi.

Kromě poznávání kultury si studenti díky četbě literárních textů prohlubují také své jazykové kompetence, rozšiřují si slovní zásobu, poznávají různé styly i lexikální a

---

<sup>6</sup> LENČOVÁ, Ivica. *Literární text v cudzozjazyčnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2005.

<sup>7</sup> VRAŠTILOVÁ, Olga. *Využití dětské literatury ve výuce angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy – praktický průvodce pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016.

<sup>8</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

syntaktické vazby, které si při použití v kontextu lépe zapamatují. Poslech a četba básnických / písňových textů pak přispívají k prohloubení znalostí fonetiky.

Stephanie Jentgens toto shrnuje pod učení (se) literaturou a (nejen) literatuře. Pod obojím rozumíme rozvoj kompetencí žáka. V případě učení (se) literaturou jsou to kompetence osobní (porozumění světu a sám sobě, rozvinutí přemýšlení a fantazie, podněcování kreativity) a sociální (účast na vzdělávacím procesu, schopnost empatie, vyjádření vlastního názoru, rozpoznávání hodnot). V případě učení se (nejen) literatuře jsou to kompetence metodické (naslouchání a porozumění, učení se číst), osobní (vzbuzení zájmu o literaturu a nadšení pro četbu knih, nalezení krásy jazyka) a předmětové (zpracování literárních okruhů, rozpoznání hodnoty jazyka).<sup>9</sup>

Literatura by tedy měla do výuky cizích jazyků neodmyslitelně patřit a být do ní zařazena co nejdříve.<sup>10</sup> Jak píše Eva Skopečková: „Na začátku 21. století není otázkou, jestli máme integrovat cizojazyčnou literaturu do výuky cizích jazyků, ale spíše jakou literaturu a jak to při respektování její specifčnosti co nejlépe udělat.“<sup>11</sup>

Literární text by měl sloužit především jako výchozí bod pro další diskusi a rozvoj kritického myšlení žáků. Ostatně právě interpretace je na samotném čtenáři, každý žák je jedinečný a může text vnímat ze svého vlastního pohledu, což může být obohacující i pro učitele. Olga Vraštilová dále zdůrazňuje, že učitel nikdy nesmí vnucovat žákovi jednu „správnou“ interpretaci textu, něco takového totiž neexistuje. Omezili, až zastavili bychom tím kreativitu a rozvoj fantazie daného žáka.<sup>12</sup>

Na pozadí toho všeho stojí počáteční výběr textu učitelem. Ten by měl mít přehled o možnostech, které se mu naskýtají, dobře se v literatuře (především té pro děti a mládež) orientovat a dokázat najít vhodný text pro svou specifickou skupinu žáků (která bude

---

<sup>9</sup> JENTGENS, Stephanie. *Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2016. S. 16.

<sup>10</sup> BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie.

<sup>11</sup> SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, 2010.

<sup>12</sup> VRAŠTILOVÁ, Olga. *Využití dětské literatury ve výuce angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy – praktický průvodce pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016.

definována jejich věkem, zájmy, jazykovou úrovní atd.). Podle Petry Besedové je potřebné dodržet při výběru textu několik kritérií. Jsou jimi kvalita literárního textu, napínavost děje a organická jednota díla (text je jednotný ve stylu, jazyce nebo například jasnosti motivu). Dalším důležitým aspektem je jazyková přiměřenost a zohlednění složitosti textu.<sup>13</sup>

Ivica Lenčová uvádí některé autory německy mluvících zemí, jejichž texty jsou vhodné pro didaktickou adaptaci: Bertold Brecht, Georg Bydlinski, Franz Hohler, Ernst Jandl, Heinz Janisch, Erich Kästner, James Krüss, Mira Lobe, Christine Nöstlinger, Lene Mayer-Skumanz, Renate Welsh a další.<sup>14</sup> Tamara Bučková navrhuje na základě důrazu na literární kvalitu díla pro základní školu a nižší stupeň gymnázia (v případě němčiny jako druhého cizího jazyka) tato konkrétní díla: *Ježipetr* (Heinrich Hoffmann), *Pohádky* (Jacob a Wilhelm Grimm), *Malá čarodějnice* (Otfried Preußler), *Emil a detektivové* (Erich Kästner), *Rico, Oskar a přízraky* (Andreas Steinhöfel), *Ostrov v ptačí ulici* (Uri Orlev<sup>15</sup>), *Deník mého mladšího bratra* (Petr Ginz<sup>16</sup>, Chava Pressburger) a vybrané básně Ilse Weber z terezínského ghetta.<sup>17</sup> Na vyšším stupni gymnázií a na středních školách doporučuje Bučková následující tituly: *Ježipetr* (Heinrich Hoffmann), *Pohádky* (Jacob a Wilhelm Grimm), legendy – například *Krysař* (Jacob a Wilhelm Grimm), *Čik* (Wolfgang Herrndorf), *Moje východoněmecké svobodné dětství* (Claudia Rusch), *Pohádka o nemocné princezně. Jak ji vyprávěl Jákob a potom Lina* (Jurek Becker), *Malka Mai* (Mirjam Pressler) a vybrané básně Ilse Weber z terezínského ghetta.<sup>18</sup>

---

<sup>13</sup> BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie.

<sup>14</sup> LENČOVÁ, Ivica. *Literární artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008.

<sup>15</sup> Uri Orlev je izraelský autor polského původu, jeho dílo je ale z hlediska meziliterárních, tj. německo-izraelských vztahů natolik důležité, že Tamara Bučková považuje jeho zařazení za vhodné.

<sup>16</sup> Jedná se o česky píšícího autora, jeho zařazení je odůvodněno stejně jako v případě Uriho Orleva.

<sup>17</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 217-218.

<sup>18</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 218-219.

Edie Garvie považuje za přínosné pro práci učitele tvořit si během studia a následné praxe jakýsi „čtenářský deník“, který bude obsahovat nejen vybraný úryvek literárního textu, ale i veškeré možnosti jeho využití ve výuce cizího jazyka, případně kompletní didaktický návrh. Dále doporučuje členění na beletristickou a populárně naučnou literaturu, případně dle kritérií samotného učitele. Tím se učitel výrazně usnadní práce do budoucna, byť stále zůstává obtížný úkol vybrat text, který bude dostatečně vhodný pro didaktický záměr a zároveň atraktivní pro konkrétní skupinu žáků.<sup>19</sup>

Nabízí se tedy otázka zdrojů literárních textů vhodných pro didaktické využití. Protože se ve své práci zaměřuji na druhý stupeň základní školy, pomíjím teď zdroje textů pro gymnázia a jazykové školy (kde je úroveň jazykových znalostí žáků či studentů obvykle vyšší).

V učebnicích doporučených pro druhý stupeň základní školy bez rozšířené výuky němčiny<sup>20</sup> (kterými jsou například *Beste Freunde*, *Start mit Max*, *Deutsch mit Max*, *Macht mit!*, *Maximal Interaktiv*, *Pink Pong neu* nebo *Planetino*) se literární texty, s výjimkou krátkých písní, didaktizovaných básní a jazykolamů, neobjevují.

Další možností je využití čítanek (ráda bych zmínila *Phantasieland. Lesen 2: Čítanka. Integrovaná učebnica literárneho čítania pre žiakov 2. stupňa základných škôl* Ivici Lenčové, která zde zařazuje mimo jiné i konkrétní poezii Ernsta Jandla jakožto vhodný zdroj textů do výuky).

Ve výuce cizích jazyků se čím dál častěji používá zjednodušená četba, tedy pro danou jazykovou úroveň upravený originální text, který je zpravidla doplňován o další materiály (slovníček u každé kapitoly, doplňková cvičení na porozumění textu nebo gramatice, další texty o autorovi a jeho době). Využití těchto knih, se kterými je v případě němčiny možné se setkat především u nakladatelství Klett a Hueber, má pochopitelně své výhody i nevýhody. Žák je schopen číst zdánlivě nedosažitelný literární text, což bývá velmi

---

<sup>19</sup> GARVIE, Edie. *Story As Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990.

<sup>20</sup> Otevřenou otázkou zůstává momentálně nejistá budoucnost výuky němčiny a dalších cizích jazyků na základních školách, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy navrhuje zrušení druhého cizího jazyka jako povinného, a to od roku 2024. V době dokončování této diplomové práce zpracoval expertní panel MŠMT podněty vzešlé z veřejného připomínkování a předpokládaný termín vydání schválených Hlavních směrů revize Rámcového vzdělávacího plánu je stanoven na 31. července 2022.



motivační. Zároveň může ale přílišné zjednodušení a prokládání cvičeními ubrat na autentičnosti a atraktivitě textu.

Alternativou zjednodušené četby jsou zrcadlové neboli bilingvní knihy, které obsahují autentický a neupravený originál v cílovém jazyce a jeho český umělecký překlad. Obvykle jsou tyto dva texty souběžně vedle sebe, na levé straně originál a na pravé překlad. Opět je nutné uvědomit si možné pasti práce s tímto typem knih. Výhodou je nepochybně autentičnost obou textů, problémem může být ale právě fakt, že překlad do mateřského jazyka není doslovný a zůstává otázkou, nakolik se při četbě zlepšují jazykové kompetence.<sup>21</sup> Zvláště když je při četbě tak lákavé text v cílovém jazyce ignorovat a věnovat se pouze pravé straně knihy.

Dalšími možnými zdroji jsou knižně vydávané projekty, internetové prameny a v neposlední řadě také materiály, které učitel získal během svého studia na pedagogické fakultě, kde neodmyslitelnou součástí na katedrách germanistiky tvoří hluboké zkoumání literatury od prvních písemných pramenů až po současnost. Navazující magisterské studium Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy přináší i kurzy věnující se literatuře pro děti a mládež, což pro budoucí pedagogické působení považují za velmi přínosné.

## **1.1 Poezie ve výuce cizího jazyka s příklady z německy psané literatury**

Setkání s poezií je pro dítě často prvním setkáním s literaturou (zpravidla společně s obrázkovými knížkami a pohádkami). Dítě naslouchá rytmu a melodii jednoduchých básniček a písní a pomocí rčení, pořekadel či hádanek se seznamuje s lidovou slovesností a kulturou dané země.<sup>22</sup> V průběhu školní docházky se ale četba poezie a nadšení pro ni postupně vytrácí. Eva Marková uvádí:

„I z výzkumů mezi českými školáky vyplývá, že je v dětství různé rýmováčky a básničky bavily, ale postupně „jim přestali rozumět“ a stali se nečtenáři poezie – němčina tento stav označuje jako lyrickou abstinenci. S trochou nadsázky tak můžeme říct, že hlavním cílem didaktiky zaměřené na

---

<sup>21</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 145.

<sup>22</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020.

poezii je vytvoření recidivisty: čtenáře, který se poezie nebojí a uvědomuje si, že nás básně učí nejen větší senzibilitě vůči jazyku, ale také vůči světu a sobě samým.“<sup>23</sup>

I prostřednictvím četby poezie lze poznávat cílovou kulturu, její zvyky, myšlenky autorů a jejich prožitky.

Pokud máme nastavená kritéria při výběru literárního textu vhodného pro výuku, u poezie, která je žáky vnímána často jako „velká neznámá“, vůči které mají averzi, to platí dvojnásob.

Je tedy otázkou, jakým způsobem vybrat vhodné texty. Kritéria zmíněná na začátku kapitoly, týkající se přiměřené jazykové náročnosti, atraktivity tématu a vhodnosti pro danou skupinu žáků, nesmí být při práci s poezií opomenuta. Zmíněný „čtenářský deník učitele“ najde své uplatnění i v tomto případě. Níže uvádím několik vybraných příkladů německy psané poezie, které naskýtají možnosti didaktického využití při výuce (především na druhém stupni základní školy, která je cílovou skupinou didaktické adaptace v 5. kapitole). Vzhledem k rozsahu a zaměření diplomové práce se jedná pouze o vzorek autorů a druhů poezie.

Jedním z prvních textů, se kterými se čtenář setkává, je dětská lyrika. Ta má své místo nepochybně i ve výuce starších žáků, jen se nebude jednat o návrat k poezii v mateřském, ale cizím jazyce. Může se jednat o jazykolamy<sup>24</sup>, rozpočítadla<sup>25</sup> či rýmované hádanky<sup>26</sup>. Dětská lyrika je často doplněna o ilustrace, které nesou informaci o textu a napomáhají porozumění. Autory lyriky pro děti jsou například James Krüss nebo Heinz Janisch.

Dalším příkladem může být kniha Heinricha Hoffmanna *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder* (1845) / *Ježipetr aneb veselé historky a žertovné obrázky* (2004), přeložil Tomáš Kafka. Měla jsem možnost být u vzniku rozhlasového pořadu a práce na tvorbě inscenace s dětmi od šesti do deseti let a ač originální verze pochází z roku 1845 a mohlo by se zdát, že bude pro ně neatraktivní a zastaralá, opak byl pravdou a děti byly jednotlivými příběhy zcela fascinovány. S jednou z básní (**Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug / Smutný příběh o zápalkách**) jsem krátce pracovala v osmé třídě základní

---

<sup>23</sup> MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2* [online]. 2020, (15) [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>.

<sup>24</sup> Například: Ebbard Eben lebt von Reben. Von Reben? Na, eben!

<sup>25</sup> Například: Ich bin Peter, du bist Paul, ich bin fleißig, du bist faul. Ich bin groß, du bist klein, er ist schmutzig, sie ist rein. Eins, zwei, drei – du bist frei!

<sup>26</sup> Es hat einen Rücken und liegt nicht drauf. Du brauchst keinen Hammer und schlägst es auf. Es hat keinen Mund und redet doch klug. Es hat keinen Bauch und hat Blätter genug.

školy v rámci hodiny věnované zvukům a citoslovcím, a i u těchto starších žáků měl text pozitivní ohlasy. Zajímavé by mohlo být zadání pro kreativní tvorbu a propojení se současným světem. Jaké varování a následné tresty by mohl Ježipetr přinášet ve 21. století?

Didaktickou adaptaci si žádají i básně německých klasiků. Nabízí se například propojení originální verze balady Johanna Wolfganga von Goethe *Erlkönig* (1782) / *Král duchů* (poprvé 1864) a jedné z mnoha parodií<sup>27</sup>. Německý rapper vystupující pod jménem Doppel-U publikoval interaktivní poslechovou knihu pro žáky a studenty, ve které nabízí rapovou verzi básni Johanna Wolfganga von Goethe a Fridricha Schillera a jejich využití ve výuce.

Možnost, jak pro poezii nadchnout mladé lidi, nabízí také poměrně nová (původ má v 80. letech v USA) a čím dál populárnější Slam Poetry.<sup>28</sup> Jedná se o událost, kdy (často mladí) umělci prezentují své vlastní básnické texty, často s nimi vzájemně soutěží a můžeme říct, že se jedná o performanci, kdy zásadní součástí je právě forma přednesu. Mezi známé autory a performery patří v německy mluvících zemích například: Sebastian Rabsahl (vystupující pod pseudonymem Sebastian 23), Franziska Wilhelm, Felix Römer, Alex Burkhard nebo Jan Philipp Zymny.<sup>29</sup> Využití Slam Poetry ve výuce může výrazně podpořit samostatnou tvorbu žáků a jejich kreativitu.

Vzhledem k volbě literárních textů v didaktické adaptaci ve čtvrté kapitole zde záměrně neuvádím zástupce konkrétní poezie a poezie z terezínského ghetta. Těm se podrobně věnuje druhá a třetí kapitola.

Speciální kategorií jsou pak texty písní jakožto zhudebněné poezie, které mají při výuce cizího jazyka velký didaktický potenciál. Využití písní má pozitivní vliv na zvýšení motivace žáků. Petra Besedová představuje dvě základní funkce hudby, formativně-rozvíjející a vzdělávací.<sup>30</sup> Možnosti práce s písněmi ve výuce a jejich didaktizaci nabízí například Petr Pokorný v publikaci *Prozpívej se k němčině a prospívej v ní* nebo Holm Buchner v publikaci

---

<sup>27</sup> Dostupné například zde: *Erlkönig Parodien* [online]. [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcdn.ymaws.com%2Fwww.aatg.org%2Fresource%2Fresmgr%2Fteaching\\_resources%2Fliteratur%2Fder\\_Erlkoenig\\_Parodien.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcdn.ymaws.com%2Fwww.aatg.org%2Fresource%2Fresmgr%2Fteaching_resources%2Fliteratur%2Fder_Erlkoenig_Parodien.doc).

<sup>28</sup> Anglický originál Poetry slam se využívá i v německy mluvících zemích.

<sup>29</sup> Deutschlands beste Poetry Slammer. *24S* [online]. [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://www.24symbols.com/24stories/de/deutschlands-beste-poetry-slammer/>.

<sup>30</sup> BESEDOVÁ, P. *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). S. 79.

*Schon mal gehört – Musik im DaF-Unterricht.* V didaktickém konceptu předkládané diplomové práce nastiňují možnosti práce s písní Ohne dich skupiny Rammstein (jejímž autorem je Till Lindemann), viz kapitola 5.7.

Stejná pečlivost musí být i v přístupu k samotné práci s poezií. Protože žák se teprve učí poezii číst, byl by pro něj úkol báseň interpretovat příliš omezující, náročný a dost možná odrazující od další četby. Americký básník Robert Frost měl svým studentům údajně říci: „Nechci, abyste tu báseň lépe či hůře převyprávěli vlastními slovy ve snaze dokázat, že jí rozumíte. Podělte se o cokoli, co ve vás ta báseň vyvolala a co vychází z vás – a neříkejte, co si o ní myslíte!“<sup>31</sup> Ať už tento citát skutečně vyslovil, či ne, poukazuje na zajímavý způsob, kterým lze s žáky téma poezie otevřít. Nehledá se jediná správná interpretace, ale spíše otevírají možnosti, jak na text nahlížet. Eva Marková v recenzi na *Teorii lyriky* Jonathana Cullera uvádí:

„Báseň se tak stává prostorem pro setkání učitele a žáka, kteří se navzájem učí hovořit o tom, co při čtení poezie prožívají, ale nezkoušejí se z toho, kdo lépe zvládl zrekonstruovat původní prožitek básníkův. Učitel tedy přestává být jediným arbitrem pravdy a jeho vztah k žákovi se tím zrovnoprávňuje.“<sup>32</sup>

Žáci jsou tedy vedeni k tomu, že není chybou, když jejich náhled na text neodpovídá tomu obecně přijímanému literární vědou. Pro práci s poezií, která dokáže otevřít a vnést do prostoru třídy i emočně zatížená témata, je právě dialog učitele a žáka, kteří mezi sebou nemají tradiční hierarchický vztah, tolik důležitý. Wolfgang Iser píše: „Kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout.“<sup>33</sup>

K takto „bezpečnému“ prostředí lze dojít pomocí různých cvičení, která si s básnickým textem „hrají“ a postupně v žácích odbourávají pocit, že poezii nelze rozumět. Těchto možností je celá řada. Eva Marková zmiňuje například výběr slov z textu, který žáky oslovil, hledání slov, které by žák chtěl či nechtěl použít při tvorbě vlastního textu, hlasité čtení,

---

<sup>31</sup> MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2* [online]. [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>.

<sup>32</sup> MARKOVÁ, Eva. Obcovat s básněmi. *A2* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/22/obcovat-s-basnemi>.

<sup>33</sup> ISER, Wolfgang, a, ed. Apelová struktura textů. In: SEDMIDUBSKÝ, Miloš, Miroslav ČERVENKA a Ivana VÍZDALOVÁ. *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. S. 40.

tvorba ilustrací nebo fotek k dané básni, prozaizace básní nebo také návštěva autorských čtení.<sup>34</sup> V metodické příručce Hany Veselkové, Jaroslava Valy a Jiřiny Finsterlové se uvádí:

„Inspirující zjištění, založená mj. na rozhovorech s žáky, se týkají způsobu vnímání uměleckého textu, ve kterém hrají podstatnou roli osobní asociace jednotlivých čtenářů. Spoluvytvářejí význam textu v myslích žáků a způsobují, že následné interpretační diskuse mohou být obohacující právě svou rozmanitostí.“<sup>35</sup>

Tento způsob práce s poezií může žáky dovést až k vlastní tvorbě, tedy kreativnímu tvůrčímu psaní. To umožňuje žákům se svobodně vyjádřit a formulovat své pocity. Zároveň ale mají určitou volnost, protože tvorba poezie mnohdy nevyžaduje dodržení přesné struktury a logické výstavby textu. Vhodně vedené tvůrčí psaní dává proto možnost i žákům slabším, kteří mají obvykle problémy se v cizím jazyce písemně vyjádřit. Opět platí, že k samotné tvorbě textu by měla vést postupná cesta, žáci nemusí hned začít vytvářet své básně, ale mohou doplňovat originální text s vynechanými slovy, tvořit variace a napodobovat.<sup>36</sup>

Jaká je tedy role učitele při práci s poezií? Učitel by měl v první řadě směřovat své žáky k básním, které pro ně mohou být inspirativní a přínosné. Zároveň jim nabídnout možnosti, jak s texty pracovat. Jak je zmíněno výše, učitel není nositelem jediné pravdy a správné interpretace, ale stává se zde jakýmsi průvodcem, který může směřovat diskusi žáků. „Zásahy učitele do interpretace básně proto mají své opodstatnění, je však třeba je provádět uvážene, s citem pro situaci, aby nebyly potlačeny spontánní žákovské reakce.“<sup>37</sup>

Pro svůj didaktický koncept práce s poezií na základní škole jsem se rozhodla především pro texty poezie z terezínského ghetta a konkrétní poezie. Základní charakteristiku těchto dvou oblastí, jejich představitele a možnosti jejich využití v hodinách němčiny jako cizího jazyka nastiňuji v následujících dvou kapitolách.

---

<sup>34</sup> MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2* [online]. 2020, (15) [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>.

<sup>35</sup> VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. S. 10.

<sup>36</sup> VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. S. 14.

<sup>37</sup> VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. S. 12.

## 2 Poezie jako zrcadlo minulosti – poezie z ghetta Terezín psaná dětmi a dospělými

Václav Havel v úvodu knihy *Je mojí vlastní hradba ghett?* uspořádané Marií Rút Křížkovou, Kurtem Jiřím Kotoučem a Zdeňkem Ornestem píše:

„Terezín je jméno, které v nás bude provždy vyvolávat vzpomínku na válku, na smrt. Terezínské ghetto je symbolem krutosti a beznaděje. (...) Texty v této knize, shromážděné péčí těch, kteří přežili, naplňují čtenáře nadějí. Je to tvorba vycházející z touhy po umění. Umění pramení z pravdivého a mezního prožitku snad víc než z talentu a mívá schopnost být silnější než smrt.“<sup>38</sup>

Je nesmírně tragické uvědomění, kolik mladých lidí mohlo bez krutosti nacistického režimu obohatit svět svými texty, básněmi, povídkami, kresbami, ale i možností prožít naplno celý svůj život, který jim byl tak zbytečně utnut. O to víc považuji za nutné číst právě jejich citlivě psané texty, připomínat si jejich odkaz a k tomuto vést i žáky.

Stejně jako byly terezínské děti vedeny k literární tvorbě, stejnou měrou byla podporována i tvorba výtvarná. Důvodem, proč ji zmiňuji, je fakt, že pokud vyšla tvorba terezínských dětí v knižní podobě, pak je často doprovázena ilustracemi z Terezína. V rámci tajné školní výuky probíhaly hodiny kresby (začínalo se povinnými jednoduchými prvky a běžnými předměty, tvořila se zátiší; dochované máme přesné kopie uměleckých děl i volné inspirace moderní malbou). Rozlišit lze dívčí a chlapecké práce, které se liší jak volbou témat, tak jejich zpracováním. Dívky kreslily spíše zasněnou přírodu, chlapci byli konkrétnější a více zachycovali okolní realitu. Ukázky výtvarné tvorby dětí mohou být vhodnou součástí didaktického zpracování tématu druhé světové války.

### 2.1 Historický a literární exkurz

#### 2.1.1 Základní informace o Terezíně

Terezín je bývalá pevnost v severních Čechách, kterou nechal v roce 1780 vybudovat císař Josef II. jako obranu proti pruské armádě. V roce 1941 zde bylo nacisty zřízeno ghetto pro židovské obyvatelstvo z Protektorátu Čech a Moravy i dalších zemí. Z Terezína byly pak vysílány další transporty do pracovních táborů, nejčastěji do Osvětimi. Před válkou žilo

---

<sup>38</sup> KŘÍŽKOVÁ, Marie Rút, Zdeňk ORNEST a Kurt Jiří KOTOUČ. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum, 1995. S. 9.

v Terezíně ve 219 domech 3 735 obyvatel a v 11 kasárnách asi 3 500 vojáků, kdežto v ghettu bydlelo průměrně 30 000 lidí. Největšího počtu vězňů dosáhlo přelidněné ghetto v září 1942, kdy zde žilo přes 58 000 lidí. Do vyhlazovacích táborů bylo z Terezína deportováno 86 934 osob, většina z nich zahynula.<sup>39</sup> Děti prošlo terezínským ghetttem přibližně patnáct tisíc. Po skončení války se jich domů vrátilo méně než tři sta.<sup>40</sup>

### 2.1.2 Literární ohlédnutí

K bližšímu (byť nahrubo načrtnutému) představení jsem zvolila dva české autory reprezentující tvorbu dětí a českou literaturu. Těmi jsou Petr Ginz a Hanuš Hachenburg. Důvodem pro tuto volbu je známost veršů těchto mladých básníků nejen v německy mluvících, ale i dalších zemích. Dvojici doplňuje tvorba německé autorky Ilse Weber, české Němky. Důvodem této volby byla mezinárodní provázanost a společný osud vězňů, cílem pak zdůraznit aspekt interkulturality. Relevantnost němčiny se odvíjí od faktu, že němčina byla v Terezíně komunikačním jazykem a tak, přesto že byla primárně jazykem agresora, vězňů částečně spojovala. Ukázky z tvorby těchto autorů uvádím v subkapitole 2.1.2.2, kde je rozšiřuji o básně dalších autorů, dále pak v kapitole 5.

#### 2.1.2.1 K vybraným autorům

V červenci roku 1942 byl v budově někdejší školy zřízen chlapecký domov s názvem L 417, celkem v něm bydlelo asi tři sta hochů. Jeho dívčí variantou byl domov nazvaný L 410. V těchto domovech probíhala i tajná výuka, na kterou Kurt Jiří Kotouč vzpomíná následovně:

„Z těch osmi či deseti učitelů byli jen dva nebo tři profesionálními pedagogy. Nebyly žádné školní pomůcky a do tříd bylo třeba sdružovat děti trochu rozdílného věku a velmi různé předchozí průpravy. Jako všechny děti i my jsme byli někdy velcí rošťáci, ale přece jen jsme přijali za své heslo našich učitelů, že nesmíme zůstat pozadu za svobodnými školami. Nejráději bych odpověděl tak, že systém byl vytvářen nejen vyučováním, ale celodenním soužitím chlapců s učiteli a vychovateli. Jeho

---

<sup>39</sup> PROCHÁZKOVÁ, Žaneta. Básně dětí z terezínského ghetta 1941–1945 (část 1). *ILiteratura* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/Clanek/20037/basne-deti-z-terezinskeho-ghetta-19411945-cast-1>.

<sup>40</sup> KŘÍŽKOVÁ, Marie Rút, Zdeněk ORNEST a Kurt Jiří KOTOUČ. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum, 1995. S. 30.

účinnost jsem si uvědomil po návratu z koncentráku, když jsem se ocitl zase v normální škole. Skutečně jsem vlastně nebyl vůbec pozadu.“<sup>41</sup>

Nelze přesně určit, kolik dětí se v ghettu věnovalo literární činnosti, protože jejich texty se často nedochovaly. Můžeme říci, že se jednalo především o děti ve věku dvanáct až čtrnáct let (vlivem Terezína předčasně dospělých a vyzrálých). Přesto existují některé deníky, zápisky a vydání časopisů. A básně, ze kterých vyzařuje zoufalství ze života za zdi vězení a skoro až mlhavé vzpomínky na život před válkou. To dokládají i názvy jednotlivých básní: **Terezín, Zavřené město, Touha po domově, Vzpomínka**. Autory většiny dochovaných básní jsou chlapci, jejichž verše tvořily především obsah některých vycházejících časopisů. Dívčí poezie, pokud se dochovala, byla spíše doplňkem kreseb v památníčkách a denících.

Důležitým zdrojem jsou časopisy, které děti ilegálně vydávaly, především nejjobsáhlejší a nejvíce dochovaný časopis Vedem. Ten obsahoval širokou škálu textů, povídky, eseje, reportáže, anekdoty, kresby, charakteristiky a také básně.

Hlavním redaktorem a jakýmsi hnacím motorem časopisu byl Petr Ginz (narozen 1928 v Praze), který byl nadaný literárně i výtvarně. Kopii jeho kresby vzal v roce 2003 do vesmíru první izraelský astronaut Ilan Ramon. Petr vyrůstal ve smíšené rodině (jeho otec byl Žid a matka nežidovského původu), měl mladší sestru Evu (která byla také deportována do Terezína, válku se jí podařilo přežít). Již od dětství měl rád literaturu, vědu a vynálezy, zajímal se o historii, zeměpis a paleontologii. V Praze a později i v Terezíně, do kterého byl deportován v říjnu 1942, si psal deník, který se díky jeho sestře dochoval. Jeho přátelé vzpomínali, že měl velký pozitivní vliv na okolí, navzdory okolnostem udržoval a šířil dobrou náladu a povzbuzoval ostatní, sám se snažil o neustálý rozvoj a vzdělávání (v jeho dopisech domů můžeme často číst prosby o zaslání linorytů nebo knih z nejrůznějších oborů). Krom toho, že byl hlavním šéfredaktorem Vedem, sám přispíval celou řadou textů, především reportážemi z ghetta a úvahami. Svými referáty a přednáškami často obohacoval večery v domově L 417. Na konci září 1944 byl Petr Ginz transportem poslán do Osvětimi, kde zahynul.<sup>42</sup> V roce 2005 vyšly Petrovy deníkové zápisky sestavené jeho sestrou Chavou

---

<sup>41</sup> KŘÍŽKOVÁ, Marie Rút, Zdeněk ORNEST a Kurt Jiří KOTOUČ. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum, 1995. S. 40.

<sup>42</sup> Vedem – Terezín [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.vedem-terezin.cz/madailonky/petr-ginz.html>.



Pressburger (Evou Ginzovou), doplněné jeho texty a obrázky, které vznikly v Terezíně. O rok později vyšel německý překlad, který byl nominován na cenu Der Deutscher Jugendliteraturpreis.

Jednou z nejzásadnějších osobností terezínské literární scény byl jistě Hanuš Hachenburg. Byl to nesmírně talentovaný chlapec, který psal básně již od svých dvanácti let. Ty patřily nejen k vrcholům tvorby časopisu Vedem (jehož byl bezesporu jedním z nejaktivnějších přispěvatelů), ale i celého terezínského ghetta. Hanuš se narodil roku 1929 jako jediné dítě Jiřího a Elzy Hachenburgových v Praze. V letech 1932-1938 se Hanuš často stěhoval, ani adresa jeho rodičů nebyla nikdy stejná (důvod není dodnes známý, oficiální záznamy o jejich případném rozvodu nejsou) a roku 1938 se dostal do židovského sirotčince v pražské Belgické ulici.<sup>43</sup> Tam psal své první texty, protože „jsem se musel někomu svěřit a svěřil jsem se papíru.“<sup>44</sup> V říjnu 1942 byl deportován do Terezína, kde ve své tvorbě pokračoval, psal na útržky papírku a v časopise Vedem mu pod pseudonymem Ha- vyšlo kolem třiceti básní. V prosinci 1943 byl Hanuš deportován do Osvětimi, kde byl až do července 1944 součástí dětského bloku takzvaného rodinného tábora (který sloužil pravděpodobně pro případnou návštěvu Mezinárodního Červeného kříže), zahynul mezi 10. a 12. červencem 1944.<sup>45</sup> Hanušovy básně jsou psané především volným rýmem, mají dialogový charakter. Zdeněk Ornest na Hanuše Hachenburga vzpomínal:

„Bylo to výlučné kamarádství – moje a Hanušovo. Začalo vlastně už v sirotčinci a pak i na domově. Naše přátelství mělo své výkyvy, krize. Hanuš byl trochu podivín a já byl taky divný, dost často jsme se přeli, ale vedli jsme zajímavé hovory. Hanuš mi imponoval tím, že psal básně, byl velice sečtělý a na svá léta mimořádně vzdělaný.“<sup>46</sup>

V neposlední řadě považuji za zásadní uvést zde německy píšící básnířku Ilse Weber (1903-1944), dlouhou dobu zapomenutou. Narodila se na Ostravsku, a ještě před válkou vydala tři knihy pro děti (posmrtně byla vyznamenána americkou cenou za dětskou literaturu). Její

---

<sup>43</sup> PRAŽÁK, Daniel. *Hanuš Hachenburg 1929-1944*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

<sup>44</sup> Vedem – Terezín [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.vedem-terezin.cz/madailonky/hanus-hachenburg.html>.

<sup>45</sup> PRAŽÁK, Daniel. *Hanuš Hachenburg 1929-1944*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

<sup>46</sup> KŘÍŽKOVÁ, Marie Rút, Zdeněk ORNEST a Kurt Jiří KOTOUČ. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum, 1995. S. 181

životní osudy od nástupu Hitlera k moci roku 1933 až do roku 1942 je možné sledovat v dopisech, které psala své švédské přítelkyni Lilian. V roce 1942 byla společně s manželem Willym a mladším synem Tomášem (staršího Hanuše se podařilo v květnu 1939 dostat díky Nicholasi Wintonovi do Anglie a dál do Švédska k matce její přítelkyně<sup>47</sup>) deportována do Terezína, kde tvořila básně plné až neuvěřitelného optimismu a naděje. Mnozí její spoluvězni vzpomínali, že jim dodávala sílu i radost, starala se o nemocné terezínské děti na marodce, které nepřestávala utěšovat a povzbuzovat. Roku 1944 se dobrovolně přihlásila do transportu na východ, do kterého byl zařazen její syn. Spolu s ním zahynula v Osvětimi.<sup>48</sup>

Mezi známé terezínské dětské básníky patřili například Zdeněk Ornest (1929-1990), František Bass (1930-1944), Jan Klein (1930-1944), Anna Lindtová (1930-1944), Eva Picková (1929-1943), Miroslav Košek (1932-1944), Hanuš Löwy (1931-1944) nebo Zdeněk Weinberger (1928-1944).<sup>49</sup>

K básníkům z řad dospělých bychom mohli zařadit například malíře a básníka Františka Petra Kiena (1919-1944), jehož dochované kresby zachycují špatné životní podmínky ghetta. Vlastimila Artura Poláka (1914-1990), židovského básníka píšícího německy, jehož básně vypráví o době okupace a omezování práv židů, transportu do Terezína a životě v něm. Jindřicha Krause (1920-1945), který ve svých básních popisuje především Terezín a jeho negativní působení na lidi v něm. Otu Reicha (1914-1942) píšícího o životě v Terezíně, odloučení a stesku. Norberta Frýda (1913-1976), autora básnické knihy pro děti *Květovaný kůň*. Básníka a prozaika Ottu Weisse (1898-1944), který tvořil básně ještě před deportací do Terezína, ty před svým odjezdem zničil a v ghettu se je pokusil znovu po paměti sepsat. Kromě básní, ze kterých číší rezignace, se dochovaly i jeho kresby, deníkové záznamy a jeho dcerou Helgou ilustrovaná povídka **I viděl Bůh, že je to špatné** (díky jeho příteli, který

---

<sup>47</sup> BERANOVÁ, Jana. Kdy skončí naše utrpení – dopisy a básně z Terezína. *Kultura21* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.kultura21.cz/literatura/4789-kdy-skonci-nase-utrpeni-dopisy-a-basne-z-terezina>.

<sup>48</sup> PAVLÁT, Leo. V češtině vyšly básně Ilse Weberové napsané v terezínském ghettu. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz/v-cestine-vysly-basne-ilse-weberove-napsane-v-terezinskem-ghettu-7994588>.

<sup>49</sup> BEZCHLEBOVÁ, Mária, Eva ŠTICHOVÁ a Anita FRANKOVÁ. *Cesta – cíl neznámý: [čítanka o osudech lidí v holocaustu určená pro výuku dějepisu, občanské nauky a literatury ve středních školách]*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0519-6. Srov. PĚKNÝ, Tomáš. *Básně dětí z terezínského ghetta. 1941-1945*. In Roš Chodeš, řoč. 53/10, 1991, S. 10.

veškeré texty zazdil v Magdeburských kasárnách).<sup>50</sup> V neposlední řadě také Hanuše Bonna (1913-1941), literárního kritika a překladatele působícího pod pseudonymem Josef Kohout.

V terezínském ghettu se také často konaly básnické či recitační večery. Protože byl nedostatek knih, byly tyto večery velmi oblíbené. Přednášely se verše českých i zahraničních básníků.<sup>51</sup>

### 2.1.2.1 Ukázky básní z Terezína

Ukázky básní byly vybrány na základě tří hlavních tematických okruhů, které se v tvorbě dětí i dospělých objevují a opakují. Jsou jimi **Terezín jako město**, tedy terezínská každodennost, **stesk a touha po domově** a s tím související **obrazy přírody**, která v ghettu tolik chyběla, a **hlad a nemoc**, které jsou v básních reflektovány. Tím vším zároveň prostupují **motivy nejen strachu, ale i naděje a víry**.

Zdrojem básní psaných dětmi je sborník vydaný Státním židovským muzeem nazvaný *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944* (1959) a jeho překlad do němčiny *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944* (1962). Jeho zásadní součástí jsou kresby, malby a koláže vytvořené dětmi v Terezíně. Ukázky výtvarné tvorby dětí zde zařazuji jako neoddelitelnou součást jejich básnického vyjádření se.<sup>52</sup> Básně, které psaly děti, jsou uvedeny v českém originále a německém překladu Otty Kaliny.

Zdrojem básní reprezentujících tvorbu dospělých je kniha mapující život a tvorbu Ilse Weber *Wann wohl das Leid ein Ende hat: Briefe und Gedichte aus Theresienstadt* (2008) sestavená Ulrike Migdal a její český překlad Zlaty Kufnerové<sup>53</sup> *Kdy skončí naše utrpení: dopisy (1933-*

---

<sup>50</sup> BERANOVÁ, Libuše. *Reflexe Terezína v literatuře*. Brno, 2008. Rigorózní práce. Masarykova univerzita.

<sup>51</sup> BERANOVÁ, Libuše. *Reflexe Terezína v literatuře*. Brno, 2008. Rigorózní práce. Masarykova univerzita.

<sup>52</sup> Součástí knihy je katalog kreseb, ve kterém jsou popsány jednotlivé kresby, jejich techniky a materiál, na kterém byly vytvářeny. Doplněn je stručným medailonkem autora, pokud jsou tyto informace dostupné. V komentářích k jednotlivým ilustracím z tohoto katalogu vycházím a názvy výtvarných technik přejímám.

<sup>53</sup> V knize se objevuje i několik překladů od jiné osoby, na což je u jednotlivých básní vydavatelem vždy upozorněno.

1944) a básně z Terezína (2012). U básně Pavla Friedmanna<sup>54</sup> se k otázce překladu vyjadřují v komentáři k básni.

Častým, snad až hlavním a opakujícím se motivem básní většiny autorů, je popis samotného terezínského ghetta a událostí v něm: „Všední lágrový den, kontrast světa za branami ghetta a života uvnitř s jeho nemocemi, špínou, hladem a transporty.“<sup>55</sup> Básně tak mohly být snadnou příspět k „vnitřnímu osvobození“ od všudypřítomné hrůzy.

Básně dospělých reagovaly přímo na prostředí Terezína a reflektovaly jeho každodennost. Až na výjimky nezabíhaly do abstraktních témat, ale syrově komentovaly konkrétnost. Děti viděly realitu okolí, zároveň si ale zachovávaly dětský pohled plný fantazie, který vidí až za hradby města, daleko do přírody.

#### Báseň 1 – verše s motivem Terezína<sup>56</sup>

„Teddy“: In Theresienstadt	„Teddy“: V Terezíně
Kommt ein Neuling zu uns her, wundert ihn hier alles sehr. Was, ich soll auf dem Dachboden schlafen? Mit diesen Kartoffeln will man mich wohl strafen! Hier soll ich wohnen, Welch ein Hohn, der Fußboden ist ja aus Beton, und da soll ich mich niederlegen, in solchem Schmutze mich bewegen?	Když nováček sem přijde všechno se mu zdá divné. Co, já si mám lehnout na půdu a ty černé brambory teprve jíst nebudu. Tady mám bydlet vždyť tady je špína ta podlaha je samá hlína, a já se sem mám položit vždyť bych se moh zašpinit.
Hier herrscht bei Tag und Nacht Verkehr, wo kommen so viel Fliegen her, sie können Krankheiten übertragen, mich beißt was. Sind's Wanzen? Ich kann's nicht sagen. Theresienstadt mutet mich schrecklich an, wann gehn wir nach Hause? Wann, ach wann?	Zde je veliký ruch a tolik, tolik much vždyť mouchy přenášejí nemoce tu mně něco kouše. Snad né štěnice? Hrozný je ten Terezín kdy domů pojedem, věru nevím.

#### Komentář k básni 1

Báseň zde zobrazuje dětský první pohled na Terezín. Odmítání, nevěřičnost a naivitu (kterou ukazuje například čtyřverší s motivem špíny, které zdůrazňuje údiv nad tím, že by se mohlo zašpinit). Spatřit

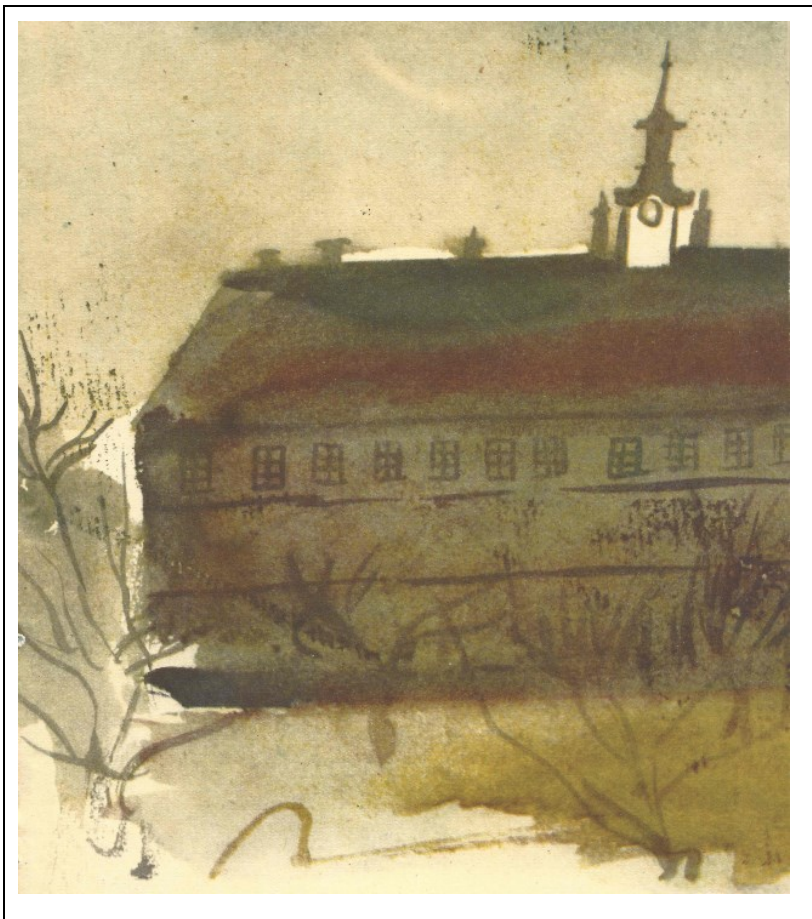
<sup>54</sup> Některé zdroje uvádí podobu příjmení Friedman. Vycházím z úředních dokumentů, kde je psáno s dvěma n. Viz [online]. [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/databaze-obeti/obet/86904-pavel-friedmann/>.

<sup>55</sup> PĚKNÝ, Tomáš. *Básně dětí z terezínského ghetta. 1941-1945*. In Roš Chodeš, roč. 53/10, 1991.

<sup>56</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 10. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 10.

můžeme jednoduché verše, pečlivě dodržované rýmy, snad inspirované dětskými rýmovačkami. Báseň končí jakýmsi výkřikem myšlenky na domov.

### Ilustrace 1 – Terezínská kasárna<sup>57</sup>



#### Komentář k ilustraci 1

Autorkou akvarelu je Sonja Waldsteinová, talentovaná žákyně. Z jejich zobrazení Terezína (která se vymykají ostatním kresbám vzniklých pod vedením učitelky F. Brandejsové) je vidět nevázaní se na školní vyučování, ale zároveň vyspělost a školenost v kresbě.<sup>58</sup>

<sup>57</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 11.

<sup>58</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 66.

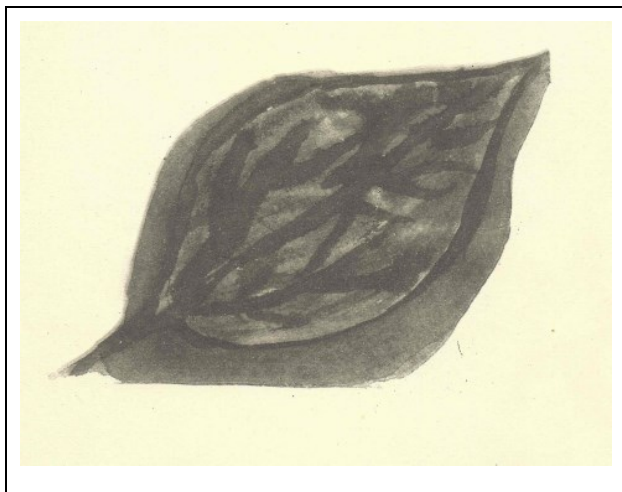
## Báseň 2 – verše s motivem Terezína<sup>59</sup>

<b>Hanuš Hachenburg: Theresienstadt</b>	<b>Hanuš Hachenburg: Terezín</b>
<p>Ein Häuflein Schmutz in schmutzigen Wänden, die and den Stacheldrähten enden. Für dreißigtausend ist es Nacht, doch einmal sind sie wieder wach, dann sehen sie in weitem Kreis ihr Blut entströmt aus bleichen Händen.</p> <p>Einst war ich jung, drei Jahre sind es her, wie sehnte doch die Jugend sich so sehr nach andern Welten. Bin jetzt nich mehr Kind, weil vor den Augen mit der Purpur stand, nun bin erwachsen ich – ich hab die Angst erkannt,</p> <p>dies blutige Wort zu grausigem Zweck, ist mehr als blosser Kinderschreck! (...)</p>	<p>Ta troška špíny v špinavých zdech a kolem ta trocha drátů A 30.000 kteří spí kteří se jednou probudí a kteří jednou uvidí rozlitou svoji vlastní krev.</p> <p>Byl jsem kdys dítětem před 3 lety. To mládí toužilo po jiné světy. Nejsem již dítětem Viděl jsem nach teď jsem již dospělým poznal jsem strach.</p> <p>krvavé slovo a zabítý den; to již je jiné, než bubáci jen! (...)</p>

### Komentář k básni 2

Stejně jako v předchozí básni, i zde můžeme najít, byť již velmi okrajově a jako nepodstatný, motiv špíny sloužící k vyjádření prozření. Dětská naivita se zde vytrácí a je přebita strachem, provázeným obrazem rozlité vlastní krve a krvavého slova.

### Ilustrace 2 – List stromu<sup>60</sup>



<sup>59</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 22. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 22.

<sup>60</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 23.

## Komentář k ilustraci 2

List stromu je detailem z pravé dolní části akvarelového výkresu „Studie listí“, jejímž autorem je Milan Biennenfeld.<sup>61</sup>

Kultura je do jisté míry nezávislá na civilizaci. Ač jako vězni žili uprostřed války v prostředí hladu, nemoci, špíny a neustálého strachu z transportů na východ, ukazuje se zde velká touha člověka po umění. Tato potřeba zachovat si část „normálního“ života poukazuje na silnou vůli žít. Hrál se divadlo, pořádaly koncerty a přednášky, konaly se fotbalové zápasy. Tato součást každodennosti se pak propisuje i do jednotlivých básní.

## Báseň 3 – verše s motivem Terezína<sup>62</sup>

<p><b>Unbekannter Verfasser:</b> <b>Dachbodenkonzert in einer alten Schule</b></p> <p>Des Kirchendieners bleiche Finger schließen hart uns ein und durch ein halb Jahrhundert hat nie noch das Klavier dort solchen Druck erkannt erst gestern da es tönen mußte Schauermäre wenn von Händen zwischen Wänden leise oder laute Schläge tönen des Mannes Stirn war schwer wie vor dem Regen über uns das Wolkenmeer die Federn haben vor Begeisterung zu kreischen selbst vergessen und durch ein halb Jahrhundert hat dieses Klavier nicht solchen Druck erkannt. (...)</p>	<p><b>Autor neznámý:</b> <b>Koncert na půdě staré školy</b></p> <p>Bílé prsty kostelníka tvrdě na nás spí  půl století již nikdo tento klavír tolik nestiskl ať se tak rozezní jak musel včera  přízraky rukou jež tlukou tiše anebo velmi nahlas čelo toho muže bylo těžké jak nebe před deštěm  a pera pod tíhou nadšení opomenula skřípat půl století již nikdo tento klavír tolik nestiskl (...)</p>
--	--

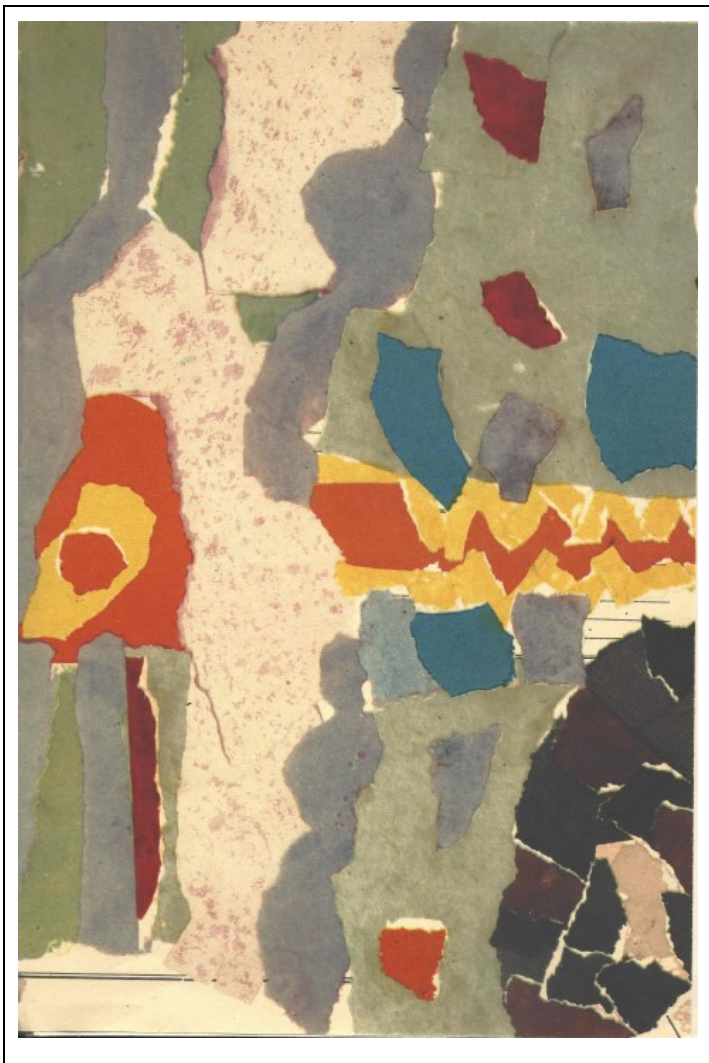
## Komentář k básni 3

K básni, která se dochovala opsaná na stroji, bylo tužkou připsáno „hrál (Gideon Klein)“. Klein byl společně s Pavlem Haasem a Hansem Krásou jedním z významných terezínských skladatelů. Složil zde několik klavírních a smyčcových sonát, zároveň vystupoval jako sólový klavírista. Jeho stopa končí v koncentračním táboře Fürstengrube.

<sup>61</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 68.

<sup>62</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 30. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 30.

### Ilustrace 3 – Fantasie<sup>63</sup>



#### Komentář k ilustraci 3

Autorkou této nalepované vytrhovánky<sup>64</sup> na kancelářských formulářích je Hana Lissauová. Dochovaly se především její kresby tužkou, jejichž témata určoval vyučovací plán.<sup>65</sup>

S tématem Terezína jako města úzce souvisí to, po čem všichni zoufale toužili. Téma domova, stesku po něm a touhy dostat se pryč, daleko za hradby, prolíná celou řadu básní.

---

<sup>63</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 31.

<sup>64</sup> Termín použit v komentáři k ilustraci, viz *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 69.

<sup>65</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 69.



#### Báseň 4 – verše s motivem stesku a touhy po domově<sup>66</sup>

<p><b>Unbekannter Verfasser: Sehnsucht nach der Heimat</b></p> <p>Nun leb im Getto ich mehr als ein Jahr, in dieser Stadt, die immer düster war, wenn die Gedanken mich zurückversetzen, weiß ich die Heimat erst so recht zu schätzen.</p> <p>O Heimat, liebe Heimat du, warum ließ man uns nicht in Ruh, warum zog man mich von dir fort, der Schwache stirbt an solchem Ort. (...)</p>	<p><b>Autor neznámý: Touha po domově</b></p> <p>Již přes rok žiji v ghetě v Terezíně v černém městě, a na domov když vzpomenu, teď vážit si ho dovedu.</p> <p>Ty domove ty domove, proč odtrhly mne od tebe, kde slabý tak lehko zahyne, kde zahyne a neobživne. (...)</p>
---	--

#### Komentář k básni 4

V básni rezonuje touha po návratu a domově. V jednoduchých dětských verších, připomínající lidovou píseň (opakující se „ty domove“) je ale vidět střet dětských očí s realitou, a to ve vnímání smrti jako součást každodennosti.

---

<sup>66</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 36. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 36.

## Báseň 5 - verše s motivem stesku a touhy po domově<sup>67</sup>

<p><b>Ilse Weber: Brief an mein Sohn</b></p> <p>Mein lieber Junge, heute vor drei Jahren bist ganz allein du in die Welt gefahren. Noch seh ich dich am Bahnhof dort in Prag, wie du aus dem Abteil verweint und zag den braunen Lockenkopf neigst hin zu mir und wie du bettelst: laß mich doch bei dir! Daß wir dich ziehen ließen, schien dir hart - acht Jahre warst du erst und klein und zart, Und als wir ohne dich nach Hause gingen, da meinte ich, das Herz müßt mir zerspringen. Gar oft hab ich geweint, das glaube mir, und trotzdem bin ich froh, du bist nicht hier. (...) Das Leben hat viel Schönes mir genommen, um wieviel Glück bin ich bei dir gekommen... Doch ich trag's gern, ist es auch manchmal hart, viel Häßliches blieb dir dadurch erspart. Und gerne litt' ich tausendfache Qualen, könnt ich dein Kinderglück damit bezahlen... Jetzt ist es spät, und ich will schlafen gehn. Könnt ich dich einen Augenblick nur sehn! So aber kann ich nichts als Briefe schreiben, die voller Sehnsucht sind - und liegen bleiben...</p>	<p><b>Ilse Weber: Dopis mému synovi</b></p> <p>Můj milý hochu, už to jsou tři léta, co ses sám vydal do širého světa. Dosud tě vidím v Praze na nádraží, jak z okna vlaku vykouknout se snažíš, jsi celý uplakaný, tváře pobledlé, a prosíš: Mami, nech mě u sebe. Připadalo ti zlé, žes musel odejít, bylo ti osm let, měls právo na soucit. Jít domů bez tebe bylo tak strašně smutné, myslela jsem, že mi snad srdce pukne. Moc jsem se naplakala, věř, můj milovaný, teď jsem však ráda, že tu nejsi s námi. (...) Život mě už o tolik krásy připravil, o spoustu štěstí ze společných chvil. Ráda to snáším, ač jsem tu v těsné kleci, jen když jsi ty ušetřen mnoha děsných věcí. Tisíckrát více strastí ráda podstoupím, jen když tvé dětské štěstí vykoupím. Teď je už pozdě, chci jít spát, kéž bych ti mohla políbení dát. Nezbývá než jen dopisy ti psát, jsou plné touhy – nejdou však odeslat.</p>
---	---

### Komentář k básni 5

Báseň Ilse Weber je srdcervoucím vyznáním mateřské lásky. Je zde patrný střet naděje i zoufalství. Nekonečný stesk po synovi a zároveň úleva, že je ušetřen života v ghettu. Něha a sentiment zde naráží na krutou realitu.

Se steskem po domově a svobodě souvisí i touha po přírodě, která především dětem v Terezíně tolik chyběla.

<sup>67</sup> WEBER, Ilse. Brief an mein Sohn. Gedichte [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse\\_gedicht\\_017.+Brief+an+mein+Kind.htm](https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse_gedicht_017.+Brief+an+mein+Kind.htm). WEBER, Ilse, MIGDAL, Ulrike, ed. *Kdy skončí naše utrpení: dopisy (1933-1944) a básně z Terezína*. Přeložila Zlata KUFNEROVÁ. Praha: Academia, 2012. Paměť (Academia). S. 232-233.

## Báseň 6 – verše s motivem stesku<sup>68</sup>

<p><b>Pavel Friedmann: Schmetterling</b></p> <p>Der letzte, der allerletzte, so kräftig, hell, gelb schimmernd, als würden sich die Tränen der Sonne auf einem weißen Stein niederlassen. So ein tiefes, tiefes Gelb er hebt sich ganz leicht nach oben. Er verschwand weil, so glaube ich, weil er der Welt einen Abschiedskuss geben wollte. Seit sieben Wochen habe ich hier gelebt. Eingepfercht im Ghetto. Aber ich habe hier meine Freunde gefunden. Der Löwenzahn verlangt nach mir und die weißen Kerzen der Kastanien im Hof. Aber ich habe niemals einen zweiten Schmetterling gesehen. Dieser Schmetterling war der letzte seiner Art. Schmetterlinge leben nicht hier, im Ghetto.</p>	<p><b>Pavel Friedmann: Motýl</b></p> <p>Ten poslední ten zcela poslední tak sytě hořce oslnivě žlutý snad kdyby slunce slzou zazvonilo o bílý kámen taková žlut' vznášel se lehce tak do vysoka šel jistě chtěl políbit svět svůj poslední</p> <p>na sedmý týden tu žiji ghettoisiert mí mě tu našli pampelišky tu na mne volají i bílá větev v dvoře kaštanu motýla jsem tu neviděl</p> <p>ten tenkrát byl poslední motýli tady nežijí v ghettu</p>
---	--

## Komentář k básni 6

Pavel Friedmann patřil svým věkem k dospělým autorům, jeho tvorba se však stylem i volbou témat přibližuje spíše poezii psané dětmi. Ve svých básních pracuje se symbolikou zvířat i barev. Motýl, jehož zářivá a sytá žlut' se z textu dostává až ke čtenáři, zde symbolizuje všechno, co autorův současný život postrádá. Motýlův odlet je silným momentem úniku i naděje, která je z Friedmannových až dětských veršů tolik patrná.<sup>69</sup>

<sup>68</sup> FRIEDMAN, Pavel. *Paperblog* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://de.paperblog.com/der-schmetterling-ein-gedicht-von-pavel-friedman-629860/>. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 33.

<sup>69</sup> Báseň existuje v jedné české verzi, během konzultací s vedoucí práce jsme při porovnávání textů našly dvě různé podoby verze německé. Ve sborníku *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944* je uveden překlad Otty Kaliny. Zde uvádím verzi, jejímž autorem je pravděpodobně sám Friedmann. Lze ji najít na mnoha internetových stránkách, vždy je u ní uváděno pouze jméno Friedmanna bez případného překladatele. Jestli tomu tak skutečně je, zůstává jakousi detektivkou, dosud čekající na vyřešení.

#### Ilustrace 4 – Motýli<sup>70</sup>



#### Komentář k ilustraci 4

Uvedená ilustrace je střední částí akvarelu, který byl malován na rubu žlutého lesklého papíru. Její autorkou je Eva Bulová.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 32.

<sup>71</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 69.

## Báseň 7 – verše s motivem touhy po přírodě<sup>72</sup>

<p><b>Unbekannter Verfasser: An einem sonnigen Abend</b></p> <p>Von blauem Himmel strahlt die Abendsonne so schön, daß ich zu atmen fast nicht wage, hier sitz' ich: ganz verstaubt, im Staub der Häuser wie gestern, heut und alle Tage.</p> <p>So schön, so schön blühen über mir die Bäume, blüht selbst ihr Alter und sein starker Kern, daß ich nicht weiß, ob alle diese Schönheit ich schauen darf, seh ich sie doch so gern.</p> <p>Der sonnengewebte, golddurchwirkte Schleier umhüllt voll Schauer mir den ganzen Leib, und vom Azur winkt strahlend mir der Himmel und glaubt zu lächeln nur, indes er schreit.</p> <p>Und alles blüht und lacht so heiter – möcht' fliegen auch, und weiß nicht wie, und darum will ich leben weiter und lachen ebenso wie sie.</p>	<p><b>Autor neznámý: Ve slunném večeru</b></p> <p>Ve slunném večer pod přemodralým nebem pod kvetoucími stromy hmotných kaštanů tu sedím: v prachu stavby, zaprášený celý jak včera, dnes, to jeden jen je z dnů.</p> <p>Tak krásně, krásně všechny stromy kvetou i s svým stářím, celým dřevnatým že bojím se, zda do koruny jejich za zelenou tu krásu zhledět smím.</p> <p>Tak krásně sluncem zlatotkaný závoj mým celým tělem prudce zachvívá a nebe na mne hodně modře křičí, a jistě myslí, že se usmívá</p> <p>a vše tak kvete, vše se tolik směje chci letět, ale nevím jak a kam dnes slibuji si – v drátech všecko kvete – proč bych já ne? A proto vytrvám!</p>
---	--

### Komentář k básni 7

Tato báseň je jednou z mnoha, která ukazuje kontrast mezi poezií psanou dětmi a dospělými. Děti, částečně chráněné od hrůzy a strachu, který zažívali dospělí, měly tendenci vidět svět barevně, a to včetně Terezína. V jejich básních se tak objevují kontrasty modré a červené, zářivé barvy pro vzpomínky na domov. Jen zde můžeme ve čtyřech slokách najít celou řadu barevných obrazů: přemodralé nebe, zelenou krásu, sluncem zlatotkaný závoj nebo modře křičící nebe. Společně s barvami se pak v dětské tvorbě silně projevuje smyslové vnímání, především zrak (a motiv očí) a sluch. U poezie psané dospělými se taková barevnost téměř nevyskytuje. I Pavel Friedmann, byť barvitě popisuje odstíny žlutého motýla, sám nakonec píše „motýla jsem tu neviděl“.

Každodenní život v Terezíně byl ovlivňován neustálým hladem a ohrožujícími epidemiemi nemocí. Nedostatek jídla, slabost z něj plynoucí, strach z nemoci a bolesti, to vše prostupuje jednotlivými básněmi a připomíná nesmírnou krutost tohoto místa.

<sup>72</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 53. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 53.

## Báseň 8 – verše s motivem nemoci<sup>73</sup>

<p><b>Eva Picková: Die Angst</b></p> <p>Durch unser Getto zieht ein neuer Schrecken, bedroht mit böser Krankheit groß und klein. Man sieht den Tod die Sense vor sich strecken, so lechzt nach Opfern er in arger Pein.</p> <p>Den Vätern schlägt das Herz im Leib geschwinder, voll Trauer hüll'n die Mütter ein ihr Haupt, die Typhusotter würgt ihnen die Kinder zu Tod, bevor sie es geglaubt.</p> <p>Ich bin noch da, bin noch ein lebend Wesen, indes die Freundin schon im Jenseits weilt, ich weiß nicht, ob's nicht besser wär' gewesen, hätt' mich der Tod mit ihr zurgleich ereilt.</p> <p>Nein, nein, mein Gott – wir woll'n doch leben, du darfst nicht lichten unsre Reih'n. wirr woll'n nach bessrem Morgen streben, es wird ja so viel Arbeit sein.</p>	<p><b>Eva Picková: Strach</b></p> <p>Dnes nová hrůza ghetto jímá, nemoc zlá před sebou šíří děs. Smrt v ruce lednou kosu třímá, oběti stíná své – divý běs.</p> <p>Dnes otcům strachem srdce bije a matky sklání hlavu v dlaň. Teď děti dává tyfu zmyje a z jejich řad si bere daň.</p> <p>Dnes ač mé srdce ještě tepe mé družky odcházejí v onen svět a člověk neví, zdali není lépe, než toto vidět – raději zemřít hned.</p> <p>Né – vždyť chceme, Bože žítí, my nechceme ztenčit počet našich řad, My chceme svět svůj lepším učiniti, nesmíme umřít – chceme pracovat.</p>
---	---

### Komentář k básni 8

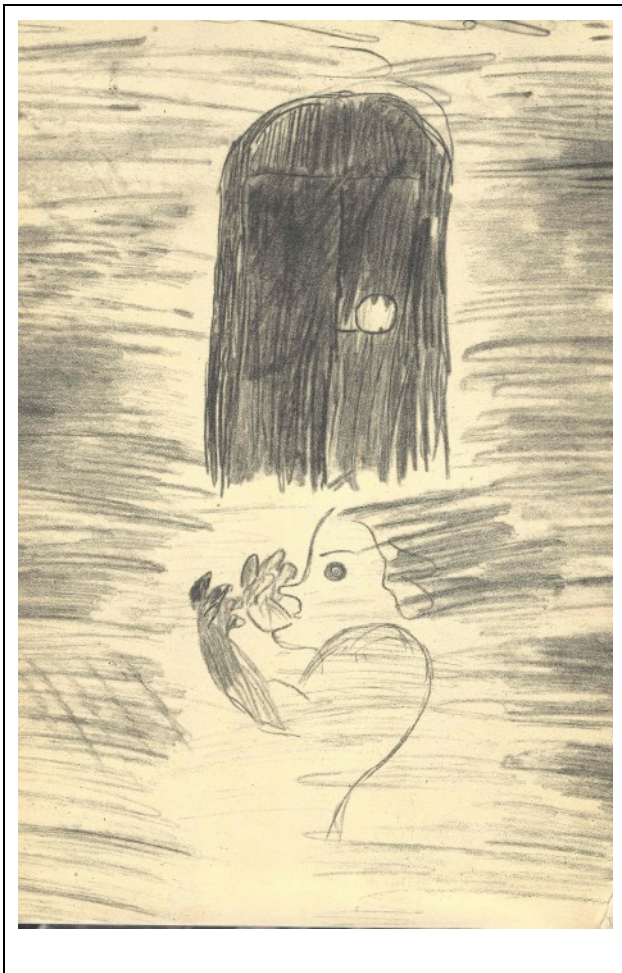
Epidemie nemocí byly obávanou součástí života v Terezíně. „Novou hrůzou“ zmíněnou v básni je pravděpodobně velmi nakažlivý břišní tyfus. Ten se ghettem, vzhledem ke špatné hygienické a zdravotní úrovni, mnohdy nekontrolovatelně šířil. Epidemie skvrnitého tyfu na jaře 1945 oddělila i osvobození přeživších. Zajímavým momentem básně je obrácení se na Boha v poslední sloce. Jedná se o modlitbu, zautomatizované oslovení, nebo zoufalý výkřik do tmy?

<sup>73</sup> Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S.

45. PICKOVÁ, Eva. Strach. Židovské muzeum v Praze [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object\\_id/132938](https://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/132938).

Slovo „zmyje“ přepsáno v originální podobě s ypsilon.

## Ilustrace 5 – Fantasie<sup>74</sup>



### Komentář k ilustraci 5

Jde o detail střední části kresby tužkou na tónovaném papíru. Autorkou je Raja Engländerová, která v Terezíně tvořila především akvarely a kresby tužkou na volná témata, a byla považována za jednu z talentovaných žákyň. Sama byla nakažena břišním tyfem a jen zázrakem se z nemoci vyléčila.<sup>75</sup>

<sup>74</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 44.

<sup>75</sup> *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 71.

## Báseň 9 – verše s motivem nemoci<sup>76</sup>

<p><b>Unbekannter Verfasser:</b> <b>Es zehrt an mir der Schmerz, das Leiden von Theresienstadt</b></p> <p>Fünfzehn Betten. Und fünfzehn Tafeln nennen jedes Kind. Fünfzehn Menschen, die ohne Stammbaum sind, fünfzehn Körper, die sich da an qualvolle Arznei gewöhnten, Betten, die man hier geweiht den blutigen Jahrzehnten fünfzehn Körper, die sich wünschen hier zu leben, dreißig Augen, die so sehr nach Ruhe streben. Kahle Köpfe, lechzend aus der Zellen Gift. Heiligkeit des Dulders, die mich nicht betrifft. (...)</p>	<p><b>Autor neznámý:</b> <b>Křeše mne bolest, bolest Terezína</b></p> <p>15 Postelí. 15 tabulek s jménem 15 lidí s žádným rodokmenem 15 Těl jež zmučeny jsou léky Postele přes něž jdou krve věky 15 Těl jež tady chtějí žít 30 očí, hledajících klid. Holé hlavy, které zejí ze vězení. Svatost trpícího, do níž mi nic není. (...)</p>
---	--

<sup>76</sup> *Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944*: [sborník. 2. Aufl. Praha: Orbis, 1962. S. 29. *Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944*. Praha: Státní židovské museum, 1959. S. 29.



## Báseň 10 – verše s motivem hladu<sup>77</sup>

<b>Ilse Weber: Kleines Bild</b>	<b>Ilse Weber: Obrázek</b>
Dem schwarzen Totenwagen seh'n viele Leute nach. Vier Silbersäulen tragen das reichverzierte Dach.	Dav lidí pozoruje černý pohřební vůz. Stříbřitě zdobený je, nejde však o funus.
Es trägt nicht stille Tote, das düstere Gefährt - wohl hundert braune Brote es durch die Gassen fährt.	Neveze nebožtíky, pražádná pieta, černý chléb, to bochniky přiváží do ghetta.
Der Schnee zerweicht die Erde, der Wind saust übers Land, dem Wagen sind nicht Pferde, nein, Kinder vorgespannt.	Ten vůz netáhnou koně sněhem, blátem a smetím, zapřaženy jsou do něj slabé hladové děti.
Sie zieh'n die Deichselstange und schreiten nebenher. Schweiß steht auf Stirn und Wange ist wohl die Last so schwer?	Krok za krokem jej vlečou v zápřahu do oje, pot a slzy jim tečou. Což to tak těžké je?
Und kindlich ernst die Miene, die Wangen kälterot. Sie müssen schwer verdienen ihr karges, schwarzes Brot.	Vědí, že nesmějí zlobit, zrudlá tvář, zrychlený tep, těžce si musí dobýt svůj skrovný černý chléb.
Der Titel zu dem Bilde? Es trägt ihn selbst, oh, seht, groß auf dem Wagenschilde »Jugendfürsorge« steht.	A titul pod obrázek? Ten nám vůz dává též, bez studu, bez nadsázek: prý „Péče o mládež“.

### Komentář k básni 10

Do Terezína byly přivezeny ze zaniklých židovských obcí tradiční pohřební vozy. Zde sloužily jako transportní prostředek pro všechno, co bylo potřeba. Vozy, které tahaly mnohdy i děti, tak převážely zemřelé i skrovné porce jídla. Síla básně Ilse Weber spočívá v její trýznivé autenticitě a jejím konkrétním sdělení. Sama se do práce s nemocnými dětmi vrhala; snad právě proto, že v nich viděla svého syna Hanuše. Přes veškeré utrpení a pokoření, které v Terezíně zažívala, ji neopouštěla láska, hrdost a věrnost vůči židovskému národu.

<sup>77</sup> WEBER, Ilse. Kleines Bild. *Gedichte* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: [https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse\\_gedicht\\_004.+Kleines+Bild.htm](https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse_gedicht_004.+Kleines+Bild.htm). WEBER, Ilse, MIGDAL, Ulrike, ed. *Kdy skončí naše utrpení: dopisy (1933-1944) a básně z Terezína*. Přeložil Zlata KUFNEROVÁ. Praha: Academia, 2012. Paměť (Academia). S. 214.

Obraz, který máme o poezii terezínského ghetta, není a nikdy nebude kompletní. Celá řada básní zmizela spolu se svými autory, zároveň se ještě stále objevují díla dosud neznámá. To by rozhodně nemělo způsobit podcenění jejich dřívější důležitosti, především lidské. Básně byly v Terezíně čteny, opisovány, šířeny a ukrývány a pomáhaly stovkám a tisícům lidí k překonávání zla, kterým byli obklopeni.

### 3 Poezie jako zrcadlo současnosti – konkrétní poezie

Pro velkou část básní, na kterých jsou postaveny návrhy vyučovacích jednotek (viz kapitola 5), používám pojem „konkrétní poezie“. Ten je velmi nesnadné vymezit, rozdílně ho chápou literárněvědné studie a slovníky, odlišně se definovali i sami autoři. Termín konkrétní poezie se poprvé objevuje v 50. letech 20. století, kdy ho zmiňuje švédský autor Öyvid Fahlström (1928-1976), který roku 1953 píše *Manifest konkrétní poezie*. Ve stejném roce ale vydává svou prvotinu *Konstellationen / Konstelace* švýcarský básník Eugen Gomringer, který je považován za „otce konkrétní poezie“.<sup>78</sup>

Proto pro tento směr existuje celá řada názvů, které jsou někdy chápány jako synonymní, někdy se vzájemně překrývají a někdy mají zcela odlišný význam. Setkat se můžeme s pojmy nonsensová, experimentální, vizuální, fonetická či umělá poezie. *Slovník literární teorie* dále jako varianty uvádí objektivní, seriální, evidentní, permutační, kinetickou, matematickou a kybernetickou poezii.<sup>79</sup>

Augusto de Campos, který je považován za zakladatele konkrétní poezie v Brazílii, o ní říká: „Konkrétní básní neotáčí tvář ke slovům, nevrhá na ně kosé pohledy: jde rovnou k jejich středu, aby žil a oživil jejich faktičnost.“<sup>80</sup>

Určující pro konkrétní poezii je pojetí jazyka jako materiálu, který napomáhá zviditelnění přesahující reality pojmů, které jsou tvořeny znaky vizuální a akustické povahy. „Konkrétnost tudíž v souvislosti s konkrétní poezií znamená bezprostřednost těchto znaků proměňující se do myšlenek, logických vztahů, idejí.“<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Bučková, Aneta (2022, in press). Česká experimentální poezie a její paralely v současné literatuře pro děti a mládež. In Čeňková, Jana (ed.). *Jestlipak víte, kdo je lyrik? O poezii sdílené dětmi a mladými čtenáři*. Praha: Karolinum.

<sup>79</sup> VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 1977.

<sup>80</sup> HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. Slovo, písmo, akce, hlas. Výběr z esejů, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století. Praha 1967, S. 74.

<sup>81</sup> Bučková, Aneta (2022, in press). Česká experimentální poezie a její paralely v současné literatuře pro děti a mládež. In Čeňková, Jana (ed.). *Jestlipak víte, kdo je lyrik? O poezii sdílené dětmi a mladými čtenáři*, Prague: Karolinum.

Lucie Divišová ve své disertační práci uvádí:

„Konkrétní znamená v kontextu konkrétní poezie samu podstatu materiálního uchopení slova nebo jeho částí jako uměleckého znaku: jednotlivé znaky (viditelné nebo slyšitelné objekty) působí bezprostředně i určitě na recipienta, znaky jsou též konkrétní, protože jsou smysly vnímatelné, byť tím proces recepcce zdaleka nekončí (i zde dochází u čtenáře následně k myšlenkové abstrakci).“<sup>82</sup>

Podstatné pro charakteristiku konkrétní poezie je zájem autora o stavbu jazyka a sémantické vztahy mezi jednotlivými částmi básně. Konkrétní poezie se snaží odpoutat jazykové prvky od jejich významu. Zároveň využívá vizuální (obrazový) a akustický (zvukový) rozměr jazyka k tvorbě děl. To osvobozuje jazykové prvky od jejich skutečné funkce. Interpunkce, písmena a slova jsou odděleny od svého významu, stojí za sebou a tím se stávají konkrétními. Text svou vnější formou sděluje výpověď nebo se vlastně stává obrazem. Lucie Divišová konkrétní poezii shrnuje následující definicí:

„Jedná se o literární fenomén v poválečné tvorbě, který navazuje na starší avantgardní směry a tradice a ve kterém je kladen důraz na jazykový materiál (slovo, slabiku, foném a grafém) i materiál nejazykový (výtvarný a hudební). Tento materiál se stává vlastním tématem tvorby. Jeho prvky jsou osamostatňovány a analyzovány, aby mohly být následně podle pravidel logické a abstraktní syntaxe znovu kombinovány do celků vyššího řádu. Pojem konkrétní poezie se nakonec v literárněvědné terminologii vžil (neboť jak ne neironicky prorokoval Jean-Clarence Lambert ve svých úvahách o pluralitě pojmenování nové poezie, termín se mj. vžil proto, že ‚název je nutný, dějiny to žádají‘.“<sup>83</sup>

### 3.1 Literárněvědný exkurz aneb ABC konkrétní poezie

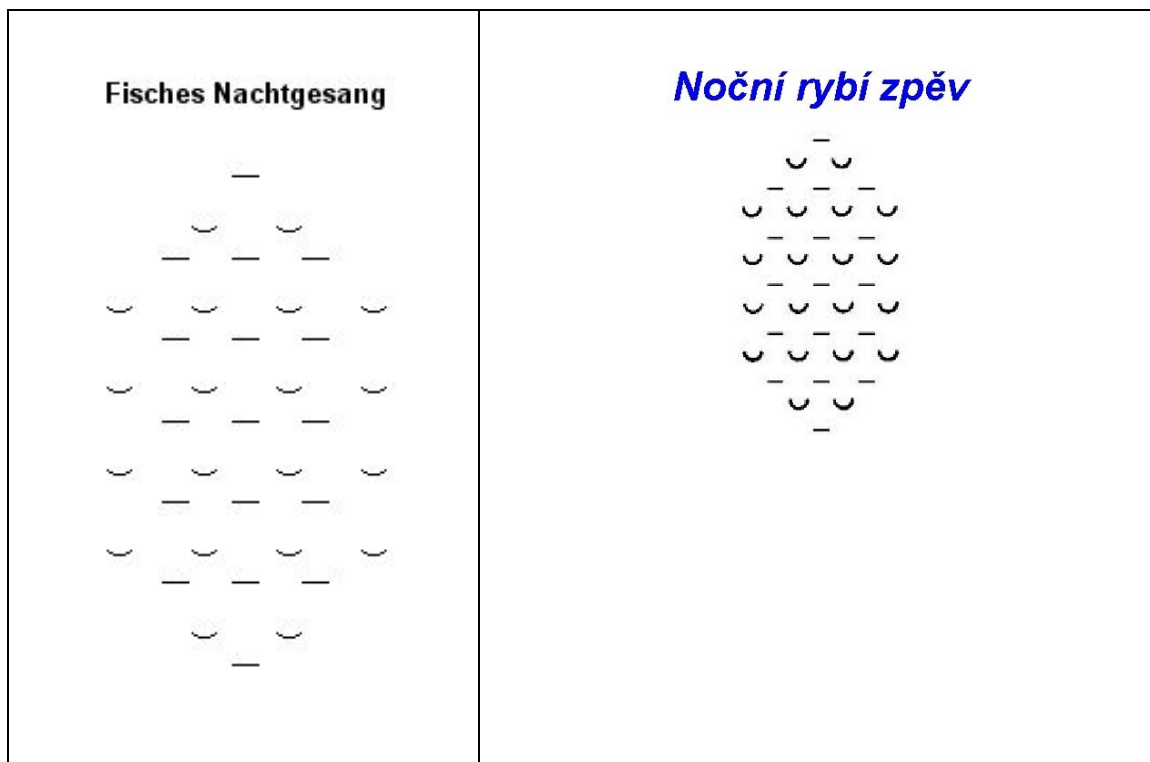
Jednoznačný vliv na konkrétní poezii padesátých a šedesátých let minulého století má její předchůdce a zakladatel německé nonsensové poezie, básník a filozof Christian Morgenstern (1871-1914). Nonsensová poezie ukazuje absurditu v mechanismech jazyka, hraje si s vizuální i zvukovou podobou slov a spojuje zdánlivě náhodně hlásky a slabiky. Básně Christiana Morgensterna jsou plné humoru, slovních hříček a soustředění se na vizuální podobu básně. Někdy dovádí autor svou tvorbu až k naprostému rozpadu jazyka. V básni **Fisches Nachtgesang / Noční rybí zpěv** je název jediný tvořen slovy. Jinak je báseň zredukována na pouhé grafické znaky, ale stále zobrazuje obsah, který se jinak skrývá za slovy.

---

<sup>82</sup> DIVIŠOVÁ, Lucie. *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova. S. 17.

<sup>83</sup> DIVIŠOVÁ, Lucie. *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova. S. 20.

## Báseň 11 – Fisches Nachtgesang / Noční rybí zpěv<sup>84</sup>



### Komentář k básni 11

Lze říci, že se zde jedná o do extrému dovedené propojení vztahu literatury a výtvarného umění. Báseň navíc nabízí dva možné pohledy. Vizuální stránka básně je zobrazena pomocí formy, jednotlivé verše tvoří rybu a název je ocasní ploutví. Zároveň lze v jednotlivých značkách (tvořících sled krátkých a dlouhých délek) přečíst (vidět/ slyšet) typické pohyby rybích úst. Báseň zde působí na více smyslů zároveň. Přestože samotná báseň není tvořena slovy, ale znaky, je možné prohlásit, že se jedná o text – báseň má slovy tvořený název, byla napsána autorem a vydána jako součást básnické sbírky a rozdělení na jednotlivé řádky odpovídá veršové výstavbě. Zajímavé jsou různé podoby této básně, ač by se mohlo zdát, že bude vždy stejná, grafické znaky mají v jednotlivých verzích odlišný tvar. Je otázkou, zda se jedná o volbu překladatele či možnosti tiskárny.

Jak bylo zmíněno výše, za „vynálezce“ a jednoho z hlavních představitelů konkrétní poezie je považován švýcarský básník bolivijského původu Eugen Gomringer (narozen 1925). Ten jednoznačně pomohl konkrétní poezii dosáhnout svého literárního průlomu v Evropě. Je uměleckým kritikem a historikem umění, své texty tvoří německy, švýcarskou němčinou,

<sup>84</sup> MORGENSTERN, Christian. *Feschbrüder* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.feschbrueder.ch/gedichte?start=18>. MORGENSTERN, Christian. *Slidetodoc* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://slidetodoc.com/poezie-v-1-polovin-20-stolet-vlka-1914/>.

španělsky, francouzsky a anglicky. Jeho básně, které nazývá konstelacemi, jsou na první pohled poznatelné. Typické znaky konkrétní poezie lze spatřit například v jeho básni **schweigen**. Zásadním rozdílem oproti běžnému použití jazyka je zde skutečné zobrazení míněného. Jazyk zde již nemá referenční funkci, ale jazykový produkt tvoří samotný obsah básně.

#### Báseň 12 – Eugen Gomringer: „schweigen“<sup>85</sup>

schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen                      schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen

#### Komentář k básni 12

Gomringer v této básni předkládá vizuální tvar obdélníku složeného z jediného opakujícího se slova. Jen tím probouzí celou řadu otázek. Je možné slyšet mlčení? Je možné vidět mlčení? Může se mlčení zhmotnit? A jaké to mlčení vlastně je? Zároveň malé písmeno v básni i názvu předkládá nejednoznačný pohled na význam a případný překlad slova. Jedná se o sloveso nebo podstatné jméno? Interpretaci básně napomáhá paradox, že Gomringer v básni, jejímž tématem je ticho, stále používá slovo. Mlčení je možné tedy pouze tehdy, když se o mlčení mluví. Zároveň může mít člověk při pohledu na tuto báseň pocit, jako by na něj bílé vynechané místo hlasitě volalo.

Významným představitelem konkrétní poezie je rakouský básník, spisovatel, dramatik a překladatel Ernst Jandl (1925-2000). Ten se proslavil hrou se slovy a hláskami, zároveň natočil celou řadu svých experimentů s básněmi, někdy doprovázenými jazzovou hudbou a zpěvem. Mezi jeho nejznámější sbírky patří: *Laut und Luise* (1966), *Ottos Mops* (1970) nebo *Sprechblasen* (1968). Ve svých básních se často vrací k tématu války, například v básni **Schtzngrmm** záměrně vynechává samohlásky, až výsledek připomíná německé slovo zákop – Schützengraben. Tím dociluje zvuků, které připomínají střelbu ze zbraně. Až agresivní opakování jednotlivých souhlásek reflektuje zkušenost ze zákopové války a bezmoc, kterou

---

<sup>85</sup> GOMRINGER, Eugen. Schweigen. *Lyrikline* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/schweigen-10152>.



významu. Naopak zde se na první pohled může shluk písmen jevit jako nesmyslný, při hlasitém čtení (nebo poslechu) se najednou odkrývá její význam. Odstranění samohlásek může připomínat i ztráty, ke kterým válka vede. Zvukovosti poezie se věnují mimo jiné Jaromír Typl a Pavel Novotný, kteří scénicky adaptovali dadaistickou skladbu **Ursonate** malíře a básníka Kurta Schwitterse, která má podobu hudební partitury.

Dalšími představiteli konkrétní poezie z německy mluvících zemí jsou například: Friedrich Achleitner (1930-2019), rakouský básník, profesor teorie architektury a historie. Hans Carl Artmann (1921-2000), jinak známý jako Ib Hansen. Max Bense (1910-1990), německý filozof a publicista. Reinhard Döhl (1934-2004), německý literární teoretik a básník. Helmut Heißenbüttel (1921-1996), německý prozaik a básník. Dieter Roth (1930-1998), švýcarský malíř a sochař.

Z prostředí Československa nelze nezmínit básníky a překladatele Bohumilu Grögerovou (1921-2014) a Josefa Hiršala (1920-2003), kteří v roce 1967 vydali antologii *Experimentální poezie* (která obsahuje texty více než stovky zahraničních i českých autorů), Jiřího Koláře (1914-2002) nebo Václava Havla (1936-2011).

Přestože lze padesátá a šedesátá léta minulého století označit jako vrchol konkrétní poezie, i v současné době má své místo na mezinárodní umělecké scéně. To dokládá celá řada publikací a výstav, které se konkrétní poezii věnují. V roce 2015 vyšla v Hayward Gallery antologie *The New Concrete: Visual Poetry in the 21st Century*, která představuje konkrétní (vizuální) básně 21. století. Kenneth Goldsmith v jejím úvodu píše: „Na konci sedmdesátých let 20. století, kdy z ní zbývala jen doutnající hromádka, by málokdo odhadoval, že konkrétní poezie v počítačové době povstane jako digitální fénix.“<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> BEAN, Victoria a Chris McCABE (eds.). *The New Concrete: Visual Poetry in the 21st Century*. London: Hayward Publishing, 2015. S. 10.



## Báseň 14 – Zeichen unserer Zeit<sup>88</sup>

ZEICHEN UNSERER ZEIT  
Z 3 | c H 3 N v N 5 3 r 3 r Z 3 | t  
z € | © ] [ € / N □ / N \$ € ® € ® z € | †  
2 3 ! [ # 3 | | μ | | 5 3 я 3 я 2 3 ! +  
2 £ ! < } { £ ? [ \_ ] ? § £ 1 <sup>2</sup> £ 1 <sup>2</sup> 2 £ ! ' ] ['  
“ / \_ & □ < / H & | 1 v | 1 § & ? & ? “ / \_ & □ 7

### Komentář k básni 14

Báseň zde pracuje se znaky klávesnice jako symbolem postupné digitalizace. Zatímco první řádek (verš) obsahuje ještě poměrně dost písmen, ta se postupně úplně vytrácí. Důležitá je zde právě posloupnost a návaznost. Poslední tři řádky (verše) by samy o sobě bez kontextu nedávaly smysl. Na základě předchozích ale dokážeme stále rozumět daným slovům. Zaujala mě volba klíče, podle kterého se znaky proměňují, zda se jedná o náhodu. Například hned druhé písmeno: E. Nejprve je nahrazeno číslem tři, poté znakem pro euro, znovu trojkou a pak znakem pro libru. Otázkou zůstává interpretace. Pro mě se jedná se o postupný rozpad a přechod do světa počítačů a techniky, ze kterého se ztrácí nejen určitá tradice slov, ale ve které se můžeme postupně ztratit i my sami.

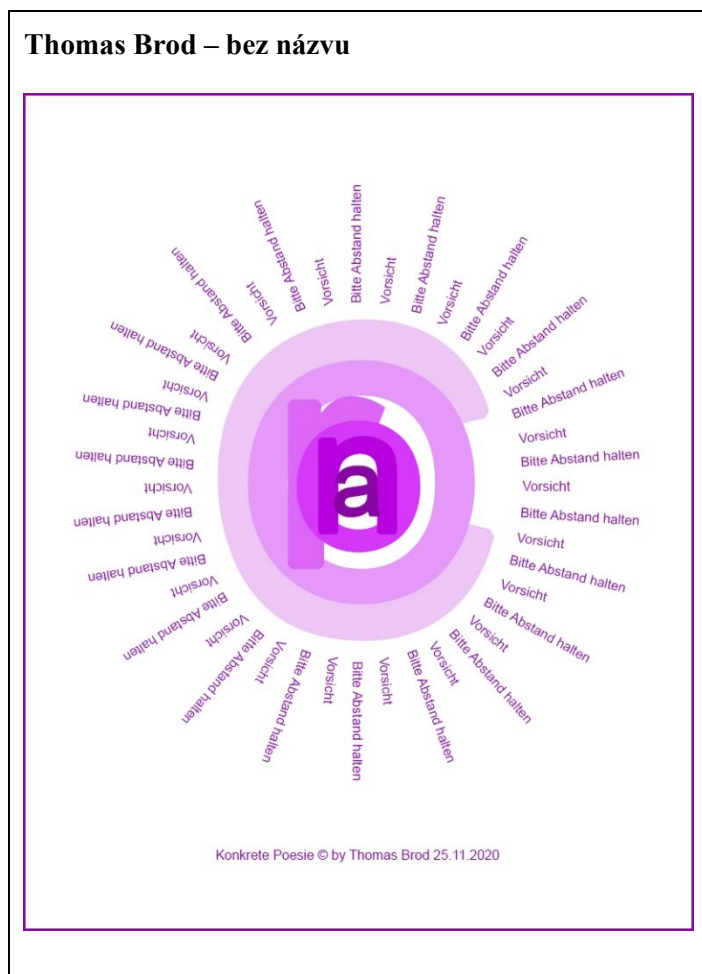
V březnu 2020 se v Mnichově konal Festival konkrétní poezie nazvaný „Klang Farben Text“ doprovázený výstavou nové generace básníků a umělců, kteří vycházejí z tradice konkrétní poezie. Německými zástupci této výstavy byli: Gerhild Ebel, FALKNER, Angelika Janz, Benedikt Kuhn, Michael Lentz a Jürgen O. Olbrich.<sup>89</sup>

<sup>88</sup> *Anatol* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: [http://www.anatol.cc/konkrete\\_poesie.html#.YsdRoHZByMo](http://www.anatol.cc/konkrete_poesie.html#.YsdRoHZByMo).

<sup>89</sup> *British council* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.de/projekte/klang-farben-text-visuelle-poesie-fuer-das-21-jahrhundert>.

Díky tomuto zájmu umělců vnáší a zobrazuje konkrétní poezie i témata, která aktuálně rezonují společností. Životní prostředí, válka na Ukrajině, koronavirová pandemie (s tímto tématem pracovali například studenti některých německých gymnázií, věnují se jim v rámci didaktického konceptu, viz kapitola 5).

### Báseň 15 – bez názvu<sup>90</sup>



### Komentář k básni 15

Báseň má podobu sluneční koróny, podle které byl pojmenován i známý virus. Jednotlivé paprsky tvoří varování před ve středu umístěným virem. Zajímavé jsou zvolené odstíny fialové barvy, které na čtenáře mohou působit zároveň uklidňujícím i znepokojujícím dojmem. Je otázkou, nakolik je zde jednoduchost básně promyšleným záměrem, nebo potvrzením toho, že i v rámci konkrétní poezie nalézáme básně rozdílné kvality.

<sup>90</sup> BROD, Thomas. *Literatpro* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.literatpro.de/gedicht/corona-konkrete-poesie-261120>.

## 4 Didaktická reflexe

Následující kapitolu vnímám jako cestu vedoucí k praktické aplikaci poezie ve vyučování němčině jako cizímu jazyku. Vycházím z obecně platných tezí a nastiňuji možnosti, k čemu práce s poezií psanou v terezínském ghettu a konkrétní poezií může ve výuce cizího jazyka sloužit, a jak k ní lze přistupovat. Jejich pojícím prvkem není jen zátěžové téma, ale také zaměření se na výtvarné vjemy (v případě poezie z ghetta především dětské kresby doprovázející jednotlivé texty, v případě konkrétní poezie to je neodmyslitelná vizuální stránka básně).

### 4.1 Básně psané dětmi a dospělými z terezínského ghetta

Zařazení básní psaných dětmi a dospělými z Terezína je jakýmsi návratem na významné místo v dějinách lidstva, pro práci s jednotlivými básněmi je krom ochoty žáka „ponořit se“ do textů nutný i historický kontext a reflexe básně v souvislostech druhé světové války. Tamara Bučková shrnuje:

„Téma druhé světové války a doby nacistické diktatury je příkladem, kdy se při recepci literárního díla předpokládá jak historické vědění a schopnost reflektovat text v dobovém kontextu, tak možnost zážitku spojeného s estetickým vnímáním díla, které je predefinováno sémantickou tíží.“<sup>91</sup>

Práce s básněmi z terezínského ghetta nevede pouze k rozšíření všeobecného přehledu a literární kompetence a kompetence čtení (byť to je součástí), ale upozorňuje na nutnou ostražitost vůči netoleranci a agresivitě (která se dnes více než v posledních letech jeví na základě aktuálních událostí na Ukrajině jako zcela zásadní – což vnímají i sami žáci). Cílem není, aby žáci „pochopili holokaust“, to by byl úkol zcela nemožný. Jak uvádí Tamara Bučková: „Cílem je respekt k apelu plynoucího z historické zkušenosti dané 2. světovou válkou a zároveň k apelu literárních děl vracejících se k tomuto tématu: nesmíme zapomenout.“<sup>92</sup> Ostatně Jehuda Bauer ve svých esejistických zamyšleních píše, že způsob, jak se s tak traumatizující událostí vypořádat je „holokaust zabudovat do historické

---

<sup>91</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 192.

<sup>92</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 265.

minulosti. To je fakt, který je nutný udělat s jakoukoliv událostí. Musí být zařazena do minulosti a každý musí mít možnost se z události poučit<sup>93</sup>, protože pouze přemýšlením nad příčinami minulosti můžeme zabránit jejímu opakování. Básně z terezínského ghetta jsou jako barevné kamínky, které společně tvoří mozaiku. Mohlo by se v této symbolice zdát, že jsou černé či šedé, důležité je ale neskončit jen u litování osudů lidí, kteří byli zavražděni, ale připomínat hloubku jejich uměleckých děl.

Myšlenka využití poezie psané dětmi a dospělými v terezínském ghettu ve vyučování předpokládá, že poezie umožňuje (na rozdíl od literárně historického výkladu učitele) osobnější přístup. Pozornost studentů je možné získat lidským a emotivnějším rozměrem, skrz který pak můžeme upozornit na historická fakta spojená s danou básní.

Jazyková náročnost básní v němčině (ať už překladů nebo originálů v případě německy píšících autorů) v drtivé většině přesahuje osvojenou slovní zásobu žáků. Proto je při práci s nimi nutné vést žáky k odhadování významu neznámých výrazů, popřípadě využít slovníku nebo české verze (originálu či překladu). Přílišná náročnost textu by mohla vést k jakémusi obraznému „utopení se“ žáka v něm a ztrátě motivace. Zásadní je prvotní volba vhodného textu a jeho následná didaktizace vzhledem k cílové skupině. Zařazení básní z terezínského ghetta do výuky je proto možné a vhodné doplnit o další primární prameny a materiály, například úryvky z časopisu *Vedem*, kresby terezínských dětí, záznamy rozhovorů s pamětníky nebo propojení s návštěvou míst spojenými s jednotlivými autory (nabízí se samotný Terežín, který má pro školy připraveno několik workshopů a vzdělávacích programů, nebo takzvané Stolpersteine neboli Kameny zmizelých, mosazné dlažební kostky umístěné před domy, kde žily oběti nacismu). Dismantlův rozhlasový dětský soubor má aktuálně na repertoáru představení ... *a bolelo nebe*, koláž z textů terezínských dětí.

V rámci didaktického konceptu nastiňuji detailní možnost práce se dvěma texty. Báseň Petra Ginze **Heute weiß gar unsre Trude / Dnes je jasno už všem lidem** rozhořčeně popisující nespravedlivou řadu omezujících zákazů vůči Židům, kterou si zapsal do svého deníku. Dále pak báseň Ilse Weber **Ein Koffer spricht / Kufřík hovoří**, zoufalou symbolickou výpověď

---

<sup>93</sup> BAUER, Jehuda. *Úvahy o holokaustu*. Praha: Academia, 2009. Stíny. S. 10.

opuštěného předmětu. Oba autory uvádí Tamara Bučková jako vhodné pro práci na základní škole.<sup>94</sup> Vzhledem k jazykové úrovni cílové skupiny využívám originál básně i její překlad (v prvním příkladě z češtiny do němčiny, ve druhém z němčiny do češtiny). Podrobný popis aktivit viz kapitoly 5.4.1 a 5.6.

## 4.2 Konkrétní poezie

Jednoznačný didaktický potenciál má i konkrétní poezie, která otevírá současná i minulá témata a která svou podstatou boří jazykové normy a často pracuje jen s několika málo slovy. Vnímavé použití konkrétní poezie v hodinách němčiny je dobrým způsobem, jak podpořit čtenářskou gramotnost žáků a nabídnout jim další možný pohled na poezii (v tomto případě notně netradiční). Konkrétní poezie podporuje jejich kreativitu a ukazuje nekonvenční cesty, jak s pracovat s jazykem.

Žáci konkrétní poezii často vnímají jako jazykovou hru nebo odpočinkové cvičení a zabývání se jí je zpravidla baví. Vzhledem k neodmyslitelné důležitosti vizuální stránky lze žákům snadno přiblížit i jinak nesrozumitelnou slovní zásobu. Lucie Divišová uvádí následující argumenty pro zařazení konkrétní poezie do výuky:

„Texty konkrétní poezie svou specificky jazykově nenáročnou formou mohou žáka i studenta výrazně motivovat ke komunikaci s uměleckým textem. Při práci s konkrétní poezií v cizím jazyce lze dobře využít fakt, že konkrétní poezie počítá se značnou aktivitou čtenáře, s jeho zájmem a snahou po nalezení klíče ke smyslu básně, vyskytující se ve zhuštěné podobě.“<sup>95</sup>

„Zvláštnost“ konkrétní poezie může také snížit ostych žáka z cizího jazyka a umožní mu být při práci s ní aktivnější a produktivnější.

Vzhledem k propojení obsahu a vizuální podoby a opakujícím se slovům (která nejsou většinou stavěna do složitých vět) lze tyto básně do výuky cizího jazyka zařadit velmi brzy, již u úplných začátečníků. Nemělo by být samozřejmě přehlíženo, že čtenář se daný cizí

---

<sup>94</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. S. 217-218.

<sup>95</sup> DIVIŠOVÁ, Lucie. *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova. S. 80.

jazyk teprve začíná učit a jeho slovní zásoba je omezená, práce s konkrétní poezií by měla vést k rozšiřování jazykových znalostí.

Básně konkrétní poezie také mohou být dobrým vstupem do potenciálně problematických témat. Na příkladu básně **Markierung einer Wende** Ernsta Jandla můžeme vidět důležitost porozumění kultuře německy mluvících zemí a rozšiřování mezikulturního vnímání žáků. Tato konkrétní báseň přináší téma druhé světové války, byť jinou formou než výše zmiňované básně z terezínského ghetta. Válka je zde ale opět prezentována ne jako historický fakt, ale subjektivně a emocionálně.

Pomocí konkrétní poezie a její vizuálnosti lze otevřít a zprostředkovat i témata dnešního světa. Vizualita konkrétní poezie jednoznačně souzní s dnešní digitální dobou, která nabízí další možnosti pojetí a zpracování a také uchopení aktuálních témat (jako jsou válečné konflikty moderní doby nebo společností rezonující pandemie koronaviru). Jazykem pro komunikaci dnešních mladých lidí jsou často zkratky a emotikony, věty jsou často prokládány anglicismy. Toho se dá při práci s konkrétní poezií dobře využít.

Zařazení aktivit s konkrétní poezií může významně podpořit vlastní tvorbu žáků. Žáci mohou obměňovat jednotlivá slova básně, vytvářet jiné vizuální podoby a samozřejmě navrhovat vlastní básně (jejich realizace je možná i za pomoci využití moderních technologií). Možnost rozbít gramatická pravidla a nemuset tvořit souvislé texty žáci často vnímají jako trůfalu, ale zábavnou. Případná práce s texty ve dvojici nebo skupině pak samozřejmě podporuje sociální a komunikativní kompetence. Jako příklad se nabízí právě koronavirová pandemie, která naše životy ovlivňuje rozličnými způsoby a je i různě vnímána. Při samostatné tvorbě žáků lze vlastní myšlenky a asociace převést do formy konkrétní poezie.

Práci s nástrahami překladů a ukázkou jejich obtížnosti v případě konkrétní poezie nabízí Bohuslav Hoffmann, který navrhuje didaktickou adaptaci básně Christiana Morgensterna **Die Trichter / Trychtýře**, a především celé řady překladů do češtiny.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> HOFFMANN, Bohuslav. Jak překládat báseň Ch. Morgensterna „Die Trichter“ do češtiny. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/122/JAK-PREKLADAT-BASEN-CH-MORGENSTERNA-%E2%80%9EDIE-TRICHTER%E2%80%99C-DO-CESTINY.html>.

Nabízí se i možnosti projektové výuky a propojení mezipředmětových vazeb, například s literaturou, výtvarnou výchovou, hudební výchovou a informatikou. Další možností může být metoda tvořivé dramatiky. Využití improvizace či hraní rolí, pohybové a verbální hry. Možné je například dramatické zpracování básně **Empfindungswörter** Rudolfa Otty Wiemera, kdy si jednotlivé skupiny žáků text rozdělí a povedou tak dialog, způsobem vyslovení jednotlivých citoslovcí podporují jejich význam.

Jednotlivé aktivity založené na práci s konkrétní poezií představují v kapitole 5.

## 5 Práce s vybranými básněmi na základních školách – didaktický koncept

V této části práce nastiňuji **sedm výukových jednotek** (pro které používám pojmy „lekce“ nebo „hodina“), ve kterých detailně rozepisuji navržené aktivity a představuji materiály, především básně, které jsou využívány v originální nebo didakticky adaptované podobě.

Výukové jednotky jsou cíleny především na základní školu (za využitelné v předložené podobě je považuji i na nižším stupni gymnázia)<sup>97</sup> a předpokládají základní znalost německého jazyka na úrovni A0 – A1 (dle mého názoru je možné lekce do výuky zařadit po půl roce až roce výuky němčiny). Každá škola i skupina je pochopitelně jiná a má svá specifika, proto je možné jednotlivé aktivity upravit dle možností a jazykové úrovně žáků nebo studentů (pro zjednodušení uvádím v návrzích lekcí termín „žáci“).

**Popisu každé lekce předchází stručné shrnutí tématu, cíle hodiny a literárních textů, se kterými se v hodině pracuje.** Každá výuková jednotka pak sestává ze tří fází. První fází je úvodní část, ve které dochází zpravidla k aktivizaci žáků a navození tématu (případně dokončení práce z minulé hodiny, například prezentace vlastní tvorby). V hlavní části hodiny pracují žáci s literárním textem nebo texty, v některých případech je čeká vlastní tvorba. Závěrečná fáze lekce sestává ze završení tématu a reflexe, v případě výukových jednotek, které na sebe tematicky navazují, může být v této fázi zadána samostatná práce, na které mohou žáci pracovat i doma.

U každé aktivity je zmíněn přibližný **časový odhad** tak, aby výuková jednotka odpovídala tradiční vyučovací hodině o 45 minutách (je počítáno s organizačními náležitostmi jako je například zápis do třídní knihy).

**Plán práce s poezií tvoří sedm lekcí, které by v ideálním případě měly utvářet celek, v němž na sebe lekce navazují.** To je možné realizovat například, pokud má škola projektový týden, kde je prostor pro blok několika hodin, případně lze využít sedm na sebe navazujících hodin v průběhu školního roku. Toto je samozřejmě optimální stav, navržené

---

<sup>97</sup> Hodinová dotace je podle RVP stanovena pro tento stupeň na celkových šest hodin týdně. Některé školy zařazují druhý cizí jazyk od sedmé třídy s dvěma hodinami týdně, některé od osmé třídy se třemi hodinami týdně. MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017. [cit. 18. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>.



výukové jednotky je možné realizovat samostatně – na sebe přímo navazují dvě lekce konkrétní poezie s tematikou koronaviru a tři lekce poezie s tematikou druhé světové války. Využit lze samozřejmě v případě potřeby i jen některé aktivity z navržených jednotek.

**Pracovní metodou** je často práce ve dvojici nebo ve skupině. K samotnému rozdělení se v návrzích lekcí nevyjadřuji, je zcela na učiteli a jeho konkrétním záměru, jakým způsobem budou dvojice nebo skupiny utvořeny (volba může být na žácích samotných, učiteli či náhodě). Dvojice i skupiny by se ale měly pro jednotlivé aktivity střídat. Za optimální pro práci s texty považuji skupinu o třech až pěti žácích.

**Vzhledem k jazykové úrovni žáků**, začátečníků, je pro většinu úkolů (především samostatné práce s textem, kdy je žádoucí porozumění, a pro tvorbu vlastních textů) možné využívat slovník. K práci se slovníkem by žáci měli být systematicky vedeni, jak ostatně uvádí i Rámcově vzdělávací program: „Žáci si osvojí slovní zásobu a umí ji používat v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem“.<sup>98</sup>

Mnou navržené výukové jednotky jsem se v průběhu jara 2022 pokusila realizovat. V některých případech se mi podařilo realizovat celé výukové jednotky tak, jak byly mnou navrženy, někdy jsem si z časových důvodů a vzhledem ke konkrétní skupině vyzkoušela jenom dílčí aktivity.

Realizace proběhla se třemi typy skupin.

- a) Velkou část aktivit jsem vyzkoušela v rámci školní výuky na **Fakultní základní škole PedF UK a Mateřské škole U Studánky**<sup>99</sup> na Praze 7<sup>100</sup>, kde působím jako učitelka německého jazyka, ve dvou skupinách devátého ročníku (skupiny jsou o počtu devatenácti a šestnácti žáků, během realizace jich ale na hodinách bývalo kolem třinácti, což bylo způsobeno dobou po přijímacích zkouškách na střední školy, kdy je zvýšená absence žáků typická). Žáci zde mají německý jazyk jako druhý cizí jazyk od osmého třídy s dotací tři vyučovací hodiny týdně. Škola má rozšířenou

---

<sup>98</sup> MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017. [cit. 18. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>.

<sup>99</sup> Jde o jednu instituci.

<sup>100</sup> Umělecká 850/8, 170 00, Praha 7 – Holešovice. Ředitel Mgr. Bohumil KETTNER, MBA.

výuku hudební výchovy, většina žáků devátého ročníku se ale dle svých slov ve volném čase věnuje spíše sportu než umění.

- b) Některé aktivity<sup>101</sup> z druhé a třetí výukové jednotky (konkrétní poezie s tématem koronaviru) jsem realizovala na **gymnáziu Voděradská**<sup>102</sup> se studenty kvinty šestiletého studijního programu (celkem patnáct žáků ve skupině), kteří měli německý jazyk třetím rokem.
- c) Řadu aktivit jsem měla možnost vyzkoušet v rámci **volnočasové pedagogiky se členy Dismanova rozhlasového dětského souboru**<sup>103</sup>. Jednalo se o skupinu celkem deseti dětí ve věku dvanáct až šestnáct let, z nichž některé chodí na základní školy a některé na víceletá gymnázia. Většina měla v době realizace německý jazyk ve škole prvním až třetím rokem (s výjimkou jedné dívky, která se německy učí šestým rokem, vybočuje tedy z cílové skupiny začátečníků, což jsem při tvorbě závěrů brala v potaz). Úroveň jejich němčiny byla tedy poměrně rozdílná. Specifikum této skupiny je již v názvu souboru, jedná se o děti, které se ve volném čase věnují umění (rozhlasové a divadelní tvorbě) a poezií jsou obklopeni mnohem více, než běžní žáci a studenti základních škol a gymnázií (pravidelně se účastní recitačních soutěží a v rámci náplně souboru se setkali mimo jiné i s básněmi Jiřího Koláře nebo Ernsta Jandla, pojem konkrétní poezie nebyl pro část z nich nový).

**Reflexi a poznámky k zrealizovaným aktivitám uvádím v komentářích** k jednotlivým básním, obrázkům a činnostem.

V rámci návrhů vyučovacích celků prezentuji také **ukázky některých prací žáků**, více jich je v přílohách diplomové práce. Ukázky uvádím vždy v originální podobě, ještě před jazykovou korekturou, která poté vždy proběhla. Vzhledem k jazykové úrovni žáků je možné v ukázkách najít četné gramatické a pravopisné chyby. Domnívám se ale, že primární cíl, tedy přiblížit žákům poezii a nadchnout je pro práci s texty, byl i navzdory tomuto

---

<sup>101</sup> Popis obrázku s ovci, asociace, práce s básní ve skupinách a prezentace, možnosti zabavení se v karanténě.

<sup>102</sup> Voděradská 2/900, 100 00, Praha 10 – Strašnice. Ředitelka Mgr. Jitka Fišerová.

<sup>103</sup> Česká rozhlas, Vinohradská 12, 120 00, Praha 2 – Vinohrady. Umělecká vedoucí MgA. Magdaléna Gracerová Chrzová.

naplněn. Oceňuji především, že žáci vycházeli z tématu, zodpovědně plnili zadané úkoly a rozšiřovali si slovní zásobu vyhledáváním nových slovíček.

## 5.1 Úvod do konkrétní poezie – *Zwei Trichter wandeln durch die Nacht*

### Téma hodiny

Seznámení s konkrétní poezií na příkladu děl Christiana Morgensterna, Eugena Gomringera a Ernsta Jandla.

### Cíl hodiny

Žáci rozpoznají konkrétní poezii, popíší její základní rysy a propojí vizuální stránku s obsahem. Pojmenují některé představitele konkrétní poezie.

### Vybrané literární texty

Základním zdrojem je kniha *Básně Christiana Morgensterna s ilustracemi grafika Luboše Drtiny*. V hodině se pracuje s básní **Die Trichter / Trychtýře**, dále pak vybranými básněmi **schweigen** a **Ordnung** Eugena Gomringera, **Die Zeit vergeht** Ernsta Jandla a básní tvořenou slovy *Wolke* a *Blitz* neznámého autora.

### Průběh aktivit

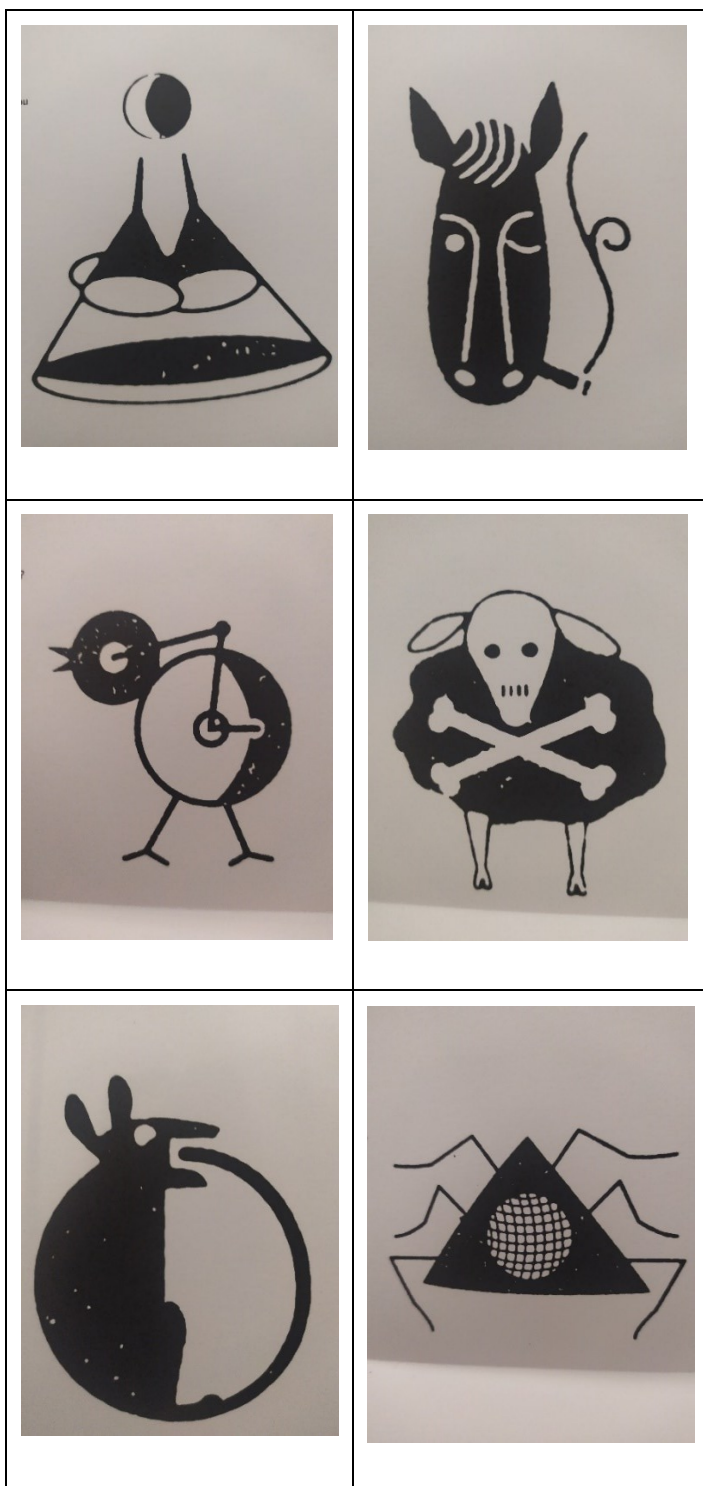
#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Žáci vytvoří skupiny po třech nebo čtyřech. Každá skupina dostane dva obrázky – ilustrace výtvarníka a grafika Luboše Drtiny z dvojjazyčného vydání básní Christiana Morgensterna<sup>104</sup>. Dvojice obrázků jsou zcela náhodné. K obrázkům dostanou žáci dva úkoly. Prvním úkolem je popsat, co na obrázku vidí (podle úrovně a schopností buď vypsát klíčová slova nebo v ideálním případě vytvořit celé věty). Tím druhým je vymyslet každé ilustraci název (ať už slovem, slovním spojením, nebo i celou větou). Název mohou napsat přímo na obrázek nebo na lísteček, který k obrázku připojí. Skupiny mají k dispozici slovník. Odhadovaný čas: 15 minut.

---

<sup>104</sup> MORGENSTERN, Christian, Emanuel FRYNTA a Luboš DRTINA. *Básně*. René Řebec, 2021. Konibardští, 24.

Ilustrace 6-12 – Ilustrace Luboše Drtiny<sup>105</sup>



<sup>105</sup> MORGENSTERN, Christian, Emanuel FRYNTA a Luboš DRTINA. *Básně*. René Řebec, 2021. Konibardští, 24.

### Komentář k ilustracím 6-12

Některé skupiny žáků pojmenovaly jednotlivé části obrázků (Mond, Sonne, Lampe), některé se snažily o celé věty, jedna skupina i o popis činnosti. Všechny skupiny vymyslely jedno nebo dvouslovný název pro danou ilustraci. Skupiny samy zreflektovaly, že obrázek popisovaly podle vizuální podoby a snažily se domyslet si, co ilustrace reprezentuje, podle toho, co již znají (například věc na obrázku má šest nohou a hmyzí oko, proto ji žáci pojmenovali mouchou).

Jakmile si všechny skupiny žáků připraví popis obrázků a jejich název, krátce svou práci odprezentují ostatním. Ilustrace i s vymyšlenými názvy by měly zůstat připevněny viditelně ve třídě – na nástěnce, na tabuli. Odhadovaný čas: 10 minut.

### Obr. 1 – Ilustrace s popiskem a názvem jedné ze skupin<sup>106</sup>



### Komentář k obr. 1

Při práci s obrázkem žáci vycházeli z popisku činnosti, která jim přišla nejmýstižnější a zároveň nejvíce nápadná a vybočující z normy, tedy kůň kouřící cigaretu. Daná skupina se pak vyjádřila, že

<sup>106</sup> U všech v práci uvedených ukázek prací žáků záměrně chybí jména autorů, jde o ochranu osobních údajů.

chtěli ještě zmínit, že u toho kůň mrká (jedno zavřené oko), ale už neměli čas dohledat si neznámá slovíčka. Další ukázky žakovské tvorby viz příloha 1.

## II. Hlavní část – práce s textem

Žáci vytvoří dvojice, ve kterých dostanou vytištěnou báseň **Die Trichter** / **Trychtýře**. Báseň si přečtou a ihned zkusí odhadnout, která ilustrace z úvodní části hodiny k ní nejlépe pasuje (proto je důležité, aby ilustrace zůstaly všem na očích). Poté si báseň pročtou znovu a pomocí slovníku dohledají neznámé výrazy, aby jim byl obsah básně jasný. Učitel případně pomáhá se složitějšími tvary nebo zkratkou „u.s.w.“. Odhadovaný čas: 10 minut.

### **Báseň 16 – Christian Morgenstern: Die Trichter (originální text)<sup>107</sup>**

<p>DIE TRICHTER Zwei Trichter wandeln durch die Nacht. Durch ihres Rumpfs verengten Schacht fließt weißes Mondlicht still und heiter auf ihren Waldweg u.s. w.</p>
--

Následuje společná diskuse ve třídě. Nejprve se objasní, která ilustrace se nejvíce hodí k textu. Učitel se doptá, jakým způsobem to žáci rozpoznali (podle podoby textu, podle názvu básně). Diskuse by měla pokračovat k zodpovězení otázky, zda spolu souvisí obsah a vizuální podoba básně a jakým způsobem. V závěru učitel krátce shrne poznatky žáků a vysvětlí pojem konkrétní poezie. Odhadovaný čas: 10 minut.

## III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

Žáci dostanou na výběr ze čtyř básní (**schweigen** a **Ordnung** Eugena Gomringera, **Die Zeit vergeht** Ernsta Jandla a báseň tvořenou slovy Wolke a Blitz neznámého autora). Každý si vybere jednu, která ho nejvíce oslovila a se kterou chce dál pracovat. Každý si „svou“ báseň prohlédne a přečte, možná je opět práce se slovníkem a vyhledání neznámých slov. Poté vybraní žáci představí báseň ostatním. Klíčovou otázkou k zodpovězení u každé básně je,

---

<sup>107</sup> MORGENSTERN, Christian, Emanuel FRYNTA a Luboš DRTINA. *Básně*. René Řebec, 2021. Konibardští, 24.

jak spolu souvisí vizuální podoba a obsah. V úplném závěru žáci společně přemýšlí, jak se jim tyto básně líbí, zda to vůbec jsou básně a jak by se daly přechít nebo zarecitovat. Odhadovaný čas: 15 minut.

**Báseň 17 – Eugen Gomringer: „schweigen“ (originální text)<sup>108</sup>**

schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen		schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen

**Báseň 18 – Eugen Gomringer: Ordnung (originální text)<sup>109</sup>**

ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

<sup>108</sup> GOMRINGER, Eugen. Schweigen. Lyrikline [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/schweigen-10152>.

<sup>109</sup> GOMRINGER, Eugen. Ordnung. *Institut für aktuelle Kunst* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://institut-aktuelle-kunst.de/kuenstlerlexikon/gomringer-eugen>.



**Báseň 19 – Ernst Jandl: Die Zeit vergeht (originální text)<sup>110</sup>**

lustig  
luslustigtig  
lusluslustigtigtig  
lusluslustigtigtigtig  
luslusluslustigtigtigtig  
lusluslusluslustigtigtigtigtig  
luslusluslusluslustigtigtigtigtigtig  
lusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtig

**Báseň 20 – Autor neznámý: Konkrete oder visuelle Poesie (originální text)<sup>111</sup>**

wolke wolke  
wolkewolkewolkewolke  
wolkewolkewolkewolke  
wolkewolkewolkewolke  
wolke wolke  
B B  
L Lb  
I I l i t z  
T T i  
Z Z tz

**Komentář k básním 17-20**

V rámci diskuse padlo například: slova se opakují, báseň je zároveň obraz, slova tvoří obraz (ze slova mrak je složený mrak a ze slova blesk blesky), u básně **schweigen** jediné, co člověk přečte potichu, je tou podstatou. Většina žáků se shodla, že by se básně recitovat (nebo jen přečíst nahlas) daly, ale přišly by o pointu, protože když posluchač nevidí vizuální podobu, přichází tím o velkou část zamýšleného zážitku. Možným řešením by podle žáků byla práce s tónem hlasu (například v básni **Ordnung** pracovat s monotónností a náhlou změnou), rychlostí čtení nebo hlasitostí.

<sup>110</sup> JANDL, Ernst. Die Zeit vergeht. *Visual Poetry* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://visual-poetry.tumblr.com/post/30238704064/die-zeit-vergeht-by-ernst-jandl>.

<sup>111</sup> Konkrete oder visuelle Poesie. *Pinterest* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://ro.pinterest.com/pin/734509020454707260/>.

## 5.2 Poezie s tematikou korony, první část – #WirBleibenZuhause

### Téma hodiny

Konkrétní poezie s tématem koronaviru.

### Cíl hodiny

Žáci se seznámí s konkrétní poezií 21. století, která se zabývá aktuálním tématem koronaviru, na příkladech básní, které tvořili jejich vrstevníci z německy mluvících zemí. Žáci vyjádří nejrůznější pocity a emoce a představí básně s tematikou korony na základě typických rysů konkrétní poezie (propojení vizuální stránky a obsahu).

### Vybrané literární texty

Čtyři ukázky práce studentů dvou německých gymnázií (Gymnázium Bodensee a gymnázium Johannese Scharrera), kteří tvořili vlastní básně s tématem koronaviru.

### Průběh aktivit

#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Celá třída pracuje společně. Žákům je promítnut obrázek zobrazující devět různých ovci<sup>112</sup>. Učitel se žáků ptá, jako která ovce se dnes cítí a jak by tuto emoci nebo pocit pojmenovali. Úkolem žáků je vybrat si jedno číslo a zároveň pojmenovat konkrétní emoci nebo pocit, který si s obrázkem spojují. Danou emoci zapíše žák na tabuli – tím vznikne zásobárna slovíček, které pak zůstanou na očích pro další aktivity. Neznámá slova mohou žáci vyhledat ve slovníku nebo využít pomoci spolužáků či učitele. Odhadovaný čas: 10 minut.

---

<sup>112</sup> V době kovidové karantény se na internetu často objevovaly různé varianty tohoto obrázku, například s jinými zvířaty, s názvy knih, postavami z filmů a podobně. Tuto aktivitu je tedy možné zařazovat do úvodní části hodiny pravidelněji, z mé zkušenosti v žácích vzbudí pozornost.

Obr. 2 – Auf einer Schafschaf-Skala von 1 bis 9: „Wie fühlst du dich heute?“<sup>113</sup>



### Komentář k obr. 2

V rámci odučené hodiny na gymnáziu padala nejčastěji čísla 2, 5 a 9. Na tabuli žáci zapsali slovíčka neugierig, müde, glücklich, verschlafen, zufrieden, normal, verrückt.

Po této aktivitě utvoří žáci kruh. Vybraný žák začne a řekne náhodně zvolené německé podstatné jméno (například „das Haus“). Žák stojící vedle něj řekne jiné německé podstatné jméno, které ho napadne v souvislosti s prvním (například „das Wohnzimmer“). Žáci takto tvoří řetězec asociací. Slova by se neměla opakovat. Odhadovaný čas: 10 minut.

<sup>113</sup> @SASKIA\_THERESA. Auf einer Schafschaf-Skala von 1 bis 9: Wie fühlst du dich heute?. Twitter [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://twitter.com/saskia\\_theresa/status/1370238089289940998](https://twitter.com/saskia_theresa/status/1370238089289940998).

### **Komentář k aktivitě**

Hodinu jsem učila v rámci tematického celku Gesundheit a v předchozích hodinách se žáci zabývali slovní zásobou spojenou s nemocemi a návštěvou doktora. Možná právě proto se asociacemi sami dostali ke slově, která se týkala tohoto tématu, i když samotný koronavirus se neobjevil. Tak se sami dostali k tématu, které bylo vzápětí uvedeno.

Žáci utvoří skupiny. Učitel napíše na tabuli #Corona. Žáci přemýšlejí, která slova nebo slovní spojení se jim okamžitě vybaví, když slyší tento pojem. Pojmy si mohou zapsat na papír, případně vytvořit pojmovou (myšlenkovou) mapu. K zapsání mohou použít učitelem nabídnutý formát hashtagu. Pojmy zapisují žáci v němčině, k tomu mohou využít slovník. Po skupinovém brainstormingu následuje společné shrnutí. Zástupci jednotlivých skupin zapisují na tabuli pojmy. Skupiny by se měly střídat, protože řada pojmů se bude pravděpodobně opakovat. Učitel práci koriguje a opravuje případné chyby. Tímto se žákům vytvoří nabídka asociací a pojmů, kterými se mohou během další práce inspirovat. Pojmy na tabuli by neměly být na konci hodiny smazány, bude se s nimi pracovat v následující lekci. Odhadovaný čas: 10 minut.

### **Komentář k aktivitě**

V rámci odučené hodiny se objevily především spojení: keine Schule, Lockdown, Freizeit, Krankheit, ich bin zu Hause, chatten, allein, Online, Google Meet, Impfung, Schutzmaske.

## II. Hlavní část – práce s texty

Žáci utvoří čtyři skupiny (při velkém počtu žáků je možné mít skupin více) a každá skupina dostane jeden ze čtyř příkladů konkrétní poezie, kterou vytvořili jejich vrstevníci v německy mluvících zemích. První dva příklady jsou z Gymnázia Bodensee v Lindau, třetí a čtvrtý z gymnázia Johannese Scharrera v Norimberku. Každá skupina má za úkol zamyslet se nad otázkami, co vidí na obrázku (tedy popsat vizuální stránku básně), co stojí v textu (popisat obsah básně), jak spolu obsah a vizuální stránka souvisí, jak se podle nich může cítit autor či autorka básně. Žáci si společně připraví odpovědi (opět je možné pracovat se slovníkem). Odhadovaný čas: 10 minut.

## Básně 21-22: Konkrétní poezie studentů Gymnázia Bodensee<sup>114</sup>



<sup>114</sup> Corona als konkrete Poesie. *Bodensee-gymnasium* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://bodensee-gymnasium.de/fach/natur-und-technik-fach/corona-als-konkrete-poesie/>.

Básně 23-24: Konkrétní poezie studentů gymnázia Johannese Scharrera<sup>115</sup>

2020	2021
januar	lockdown
februar	lockdown
märz	lockdown
lockdown	lockdown
lockdown	down
lockdown	down
lockdown	down
lockdown	d
lockdown	o
lockdown	w
lockdown	n
lockdown	

„Abitur 2021“  
- Stella Katsch

Schule  
Lockdown  
Lockdown  
Lockdown  
Lockdown  
Schule  
ANGST  
Abitur

<sup>115</sup> Konkrete Poesie zur Corona. *Nuernberg* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: [https://www.nuernberg.de/internet/johannes\\_scharrer\\_gymnasium/aktuell\\_71876.html](https://www.nuernberg.de/internet/johannes_scharrer_gymnasium/aktuell_71876.html).

### **Komentář k básním 21-24**

Žáci správně popsali propojení vizuální stránky a obsahu, u dvou básní poznali kalendář. Za zajímavý považují pohled studentů gymnázia na otázku, jak se mohl cítit autor/autorka textu. Oproti mému očekávání, že se objeví především negativní pocity, převažovaly spíše neutrální až pozitivní (s výjimkou textu Stelly Katzsch, kde studenti vycházeli z explicitně uvedeného slova Angst). Z následné diskuse vyplynulo, že studentům online výuka spíše vyhovovala a neměli pocit strádání nebo velkého omezení (za negativní považovali absenci trávení času s kamarády v prvních obdobích lockdownu). Například u básně složené z věty Wir bleiben Zuhause tak studenti uvedli, že autor je spokojený, že má hodně volného času. Naopak u mladších žáků základní školy převažovaly negativní pocity, žáci zmiňovali především stres ze školy, izolaci a chybějící kamarády.

### III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

Skupiny představí „svůj“ obrázek třídě. Pokud této hodině předcházela hodina s úvodem do konkrétní poezie, nebo se žáci s touto podobou básně nesetkávají poprvé, měli by být schopni propojit text básně a její vizuální podobu a v jednoduchých německých větách zformulovat svůj názor. Učitel se může následně doptat, co mají všechny čtyři texty společné, zda například žáci našli krom hlavního tématu „Korona“ ještě i další témata či motivy. Během představování by mělo dojít i k vysvětlení některých slovíček (například v jednom z textů slovo „Abitur“ – maturita, či „Angst!“ – strach). Odhadovaný čas: 10 minut.

### **5.3 Poezie s tematikou korony, druhá část – Onlineunter r r r r icht**

#### Téma hodiny

Vlastní tvorba básně s tématem karantény.

#### Cíl hodiny

Žáci si na základě seznámení se s podobou konkrétní poezie a rozšíření slovní zásoby zkusí vytvořit vlastní báseň s tematikou karantény. Žáci si navzájem poskytují zpětnou vazbu.

#### Vybrané literární texty

Žáci v této hodině pracují s texty vytvořenými svými spolužáky.

#### Průběh aktivit

##### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Žáci se vrací k obsahu předchozí hodiny. Každý žák dostane vytištěné všechny čtyři básně, které byly minulou hodinu prezentovány, a jeho úkolem je přiřadit ke každé jeden či více hashtagů (#), které dané dílo dle jeho názoru vystihují. Pro inspiraci mohou sloužit zapsané pojmy na tabuli. Poté, co si každý žák zapíše hashtagy sám, vytvoří žáci dvojice a navzájem porovnají, co mají společné. Následně se spojí s jinou dvojicí a pokusí se najít propojení i s ní. Odhadovaný čas: 10 minut.

##### **Komentář k aktivitě**

Jako společné hashtagy se žákům nejčastěji objevovaly pojmy z předchozí lekce, které sami žáci pojmenovali jako hlavní.



Obr. 3 – Hashtagy jednoho z žáků

2020	2021	
		# covid
januar	lockdown	# KonkretePoesie
februar	lockdown	# Neigung
märz	lockdown	# schlecht
lockdown	lockdown	# Kalender
lockdown	down	# Erdmüdigung
lockdown	down	# Routine
lockdown	d	# unendlich
lockdown	o	
lockdown	w	
lockdown	n	
lockdown		

### Komentář k obrázku 3

Za zajímavou považuji volbu hashtagů, které se z většiny týkají obsahu básně, přesto ale hned na druhém místě zmínil žák konkrétní poezii jako formu básně. Slova vyjadřující únavu nebo vyčerpání, nekonečnost a monotónnost se napříč třídou často opakovala. V rámci prezentace jednotlivých slov proběhla krátká korektura (například vyjasnění velkých a malých písmen na začátku slov, správný pravopis slova „Kalender“. Další ukázky viz příloha 2.

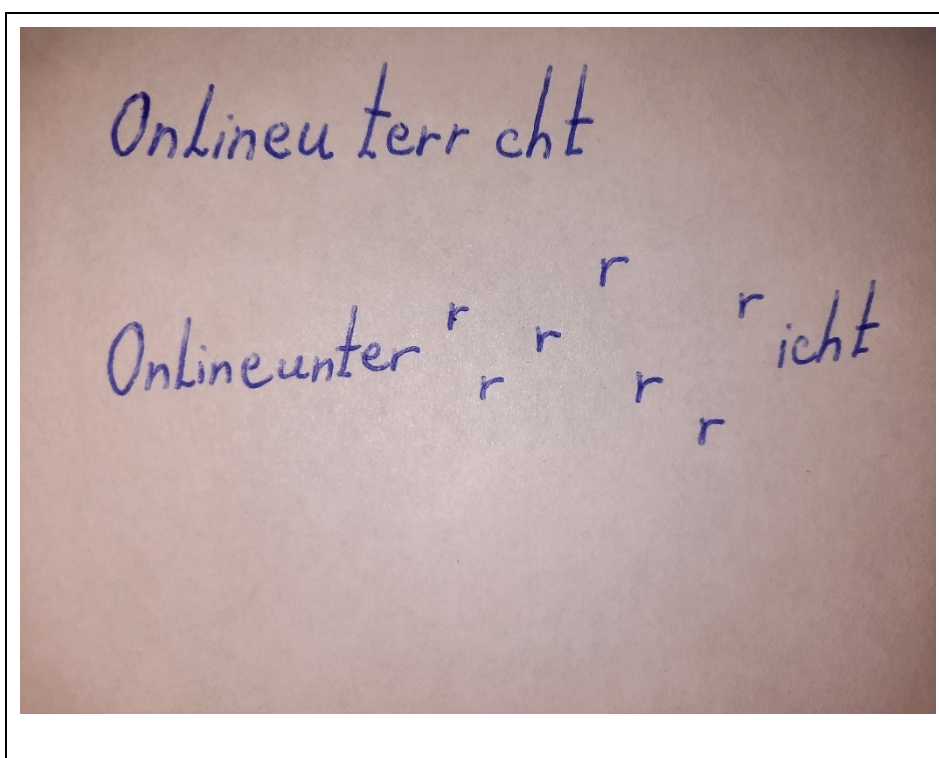
## II. Hlavní část – vlastní tvorba

Každý žák dostane čistý papír (velikosti A5 nebo A4) a zadáním je vytvořit báseň ve stylu konkrétní poezie na téma karanténa. Samotnému psaní může předcházet ještě rychlé shrnutí typických znaků konkrétní poezie, v tuto chvíli by ale žáci měli mít již dobrou představu o možné formě a podobě. Obsah je zcela na nich. Při práci tvoří každý sám, využití slovníků je opět samozřejmě možné. Odhadovaný čas: 10-15 minut.

V momentu, kdy mají žáci hotovo, vybere učitel podepsané básně a žáci vytvoří skupiny. Učitel rozdává do každé skupiny básně tak, aby počet básní a členů byl stejný. Skupina by měla dostat básně jiných žáků, tedy autor by neměl dostat své dílo. Každé básni vymyslí

každý člen skupiny název (který napíše na přední stranu k textu) a na zadní stranu napíše vzkaz pro autora – jednu či dvě věty (co v básni přečetli, co jim připomíná, jaké pocity v nich vzbuzuje). Vzkazy by měly být žáky podepsány. Následně si žáci představí, že jsou členy redakce novin, která vyhlásila soutěž o báseň na téma karanténa. Z vybraných děl musí vybrat jen jedno, které je nejvíce oslovilo a které podle jejich názoru nejvíce vystihuje zadané téma. Z každé skupiny postoupí tímto způsobem jedna báseň do „finále“. Autoři těchto básní své dílo krátce představí a z navržených názvů si jeden vyberou. Třída poté hlasuje, která z básní ve finále bude „otištěna v novinách“. Za důležité považují zdůraznění, že tato soutěž je spíše hrou a že básně, které „nevyhrály“ rozhodně nejsou chybné. Každý z žáků pak dostane svou báseň zpět, může si přečíst zpětnou vazbu od spolužáků a taktéž vybrat jeden z navržených názvů. Výtvary žáků je možné vyvěsit na nástěnku a v případě nadbytku času doplnit o vernisáž. Odhadovaný čas: 10-15 minut.

**Obr. 4 – Vítězná báseň dle žáků**



#### **Komentář k obrázku 4**

Často žáci (aniž by od sebe opisovali) zvolili tvar počítače tvořený slovy, které se týkají online výuky. V další fázi lekce pak žáci sami pojmenovali, že většina básní se týká školy, osamění a nezáživné každodenní rutiny v izolaci. Viz příloha 3.

Vzhledem k časové tísní v hodině, ve které jsem tuto aktivitu realizovala, byly vzkazy spíše jednoslovné, v některých případech si komentáře žáci řekli osobně – ty se týkaly především toho, že s obsahem dané básně souzní, sympatizují, že to mají stejně.

Na otázky, jak se žákům tvořilo a co pro ně bylo obtížné, odpovídali nejčastěji, že samotná tvorba je bavila, vymýšlela se jim dobře, protože téma je ještě čerstvé a dá se z něj těžit. Těžké pro žáky byla spíše následná práce ve skupinách, kdy největší problém jim dělalo luštění písma spolužáků, psaní vzkazů a pochopení významu některých básní. Někteří žáci zmínili, že by vymýšlení názvů a vybírání svého favorita uskutečňovali raději úplně sami než v rámci skupinové práce. Žáci dle svých slov vybírali básně do fiktivní soutěže podle toho, jak moc je daná báseň vystihovala, zda s ní sympatizují a vnímají karanténu stejně nebo podobně. Nejvýstižnější mi osobně přišla formulace: „Byla to nejvíc konkrétní poezie, srozumitelná, která dává dohromady obrazec online světa.“ Za zcela zásadní považuji možnost všech žáků vyjádřit se ke své básni, kterou mohli objasnit a vysvětlit ostatním (například ve vizuální podobě jedné básně skupina viděla strom, popřípadě krmelec či krmítko – autor poté mohl vysvětlit, že se jedná o člověka, který je zavalován online vyučováním, strachem a únavou), pro některé žáky to bylo dle jejich slov velmi důležité.

Vítěznou báseň skupina zvolila jako nejvíce vystihující zadání jak formou (konkrétní poezie), tak obsahem (téma karantény). Žákyně volila zvukovou podobu písmene „r“, který jí připomínal trhání pro vystižení svých pocitů z online výuky a její náročnosti.

#### III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

V závěru hodiny žáci diskutují na téma, co se dá v karanténě dělat, aby „se člověk nezbláznil“. Žáci nejprve utvoří dvojice a vymyslí možné aktivity, pak debatuje celá třída moderovaná učitelem. Tato aktivita by neměla být vynechána zvláště v případě, kdy básně vytvořené žáky jsou spíše negativního až depresivního rázu. Tímto společným přemýšlením by měli žáci dojít k řadě pozitivních možností, jak se v karanténě (která nemusí být jenom kovidová) zabavit. Odhadovaný čas: 10 minut.

#### **Komentář k aktivitě**

V rámci odučené hodiny padly možnosti jako: basteln, lernen (natürlich Deutsch), Musik hören, neue Bücher lesen, mit Freunden chatten, aufräumen, am Computer spielen, mit Tieren spielen, mit meinem Hund spazieren gehen, Blumen pflanzen, Fitness machen.

## 5.4 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, první část – **Keiner hat gewusst**

### Téma hodiny

Druhá světová válka – první vhléd.

### Cíl hodiny

Cílem hodiny je žákům na základě básní Ernsta Jandla a Rudolfa Otto Wiemera představit pohled na druhou světovou válku v poezii. Žáci si vyzkouší tvorbu vlastní básně. Součástí výukové jednotky je i zopakování přivlastňovacích a neurčitých zájmen.

### Vybrané literární texty

Lekce je postavena na básních, jejichž jádro tvoří slova nesoucí číselný význam nebo mající jakési množství. Ten je vyjádřen buď konkrétním číslem (například číslo 1944 vyjadřuje konkrétní válečný rok) nebo neurčitým zájmenem (mnoho, několik, všichni...). Pracuje se s básní **Markierung einer Wende** od Ernsta Jandla a didakticky adaptovanými básněmi Rudolfa Otto Wiemera **Unbestimmte Zahlwörter** a **Possessivpronomen**.

### Průběh aktivit

#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Žáci vytvoří dvojice a v těch si přečtou báseň **Markierung einer Wende** od Ernsta Jandla, se kterým se v předchozích hodinách již setkali. Úkolem žáků je zodpovědět otázku, co je tématem básně. Po krátké práci ve dvojicích následuje společné shrnutí ve třídě. Žáci by měli být schopni pojmenovat téma, ale i na základě předchozích hodin rozpoznat, že se jedná o konkrétní poezii, a propojit vizuální podobu básně s jejím obsahem (zvláště, pokud této hodině předcházely lekce s tématem koronaviru, kde dvě básně, se kterými žáci pracovali, měly podobnou strukturu „kalendáře“ jako tato). Učitel může žáky nasměrovat otázkami: „Co vyjadřují ty letopočty 1944 a 1945? Jaký význam má počet slova ‚Krieg‘ v jednotlivých sloupcích?“ (ač to není primárním cílem, je možné zde zopakovat slovní zásobu měsíců). Žáci by měli pojmenovat, jakou událost vyjadřuje slovo Mai a mohou zkusit toto slovo nahradit jiným nebo jinými. Odhadovaný čas: 10 minut.

## Báseň 25 – Ernst Jandl: Markierung einer Wende (originální text)<sup>116</sup>

1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

### Komentář k básni 25

Předpoklad, že žáci v básni rozpoznají formu kalendáře a určí, že se jedná o konkrétní poezii, se ukázal jako správný. Slovo Mai žáci nejčastěji nahrazovali slovy: Ende, kein Krieg, Frieden, Aufstand.

### II. Hlavní část – práce s textem

Žáci vytvoří skupiny a dostanou zpřeházenou báseň Rudolfa Otto Wiemera **Unbestimmte Zahlwörter** (zvlášť jednotlivá zájmena, tvary slovesa „haben“ a partizip „gewußt“) a zároveň připravenou tabulku, se kterou budou pracovat. Úkolem žáků je seřadit neurčitá zájmena podle míry od maxima (čímž je slovo „alle“ – všichni – které je v tabulce jako příklad vyplněno). Učitel současně na tabuli napíše perfektum slovesa „wissen“ (případně žákům představí i přítomný čas, pokud toto sloveso žáci neznají), jehož dřívější tvar s ostrým ß žákům okomentuje: „(sie) wissen; (sie) haben gewusst; (sie) haben gewußt [sic!]“. Podle

---

<sup>116</sup> JANDL, Ernst. Markierung einer Wende. *Evang.-Luth. Dekanat Schweinfurt* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.schweinfurt-evangelisch.de/inhalt/markierung-einer-wende>.

úrovně žáků a případného prekonceptu znalosti neurčitých zájmen je možné využít či zakázat slovník. Odhadovaný čas: 10 minut.

**Báseň 26 – Rudolf Otto Wiemer: Unbestimmte Zahlwörter (didakticky adaptovaný text)<sup>117</sup>**

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

**Báseň 27 – Rudolf Otto Wiemer: Unbestimmte Zahlwörter – pracovní list (didakticky adaptovaný text)**

a	l	l	e	h	a	b	e	n	g	e	w	u	ß	t

<sup>117</sup> WIEMER, Rudolf Otto. Unbestimmte Zahlwörter. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-2390-3382.pdf>.

**Báseň 28 – Rudolf Otto Wiemer: Unbestimmte Zahlwörter – správné řešení (didakticky adaptovaný text)**

a l l e	h a b e n	g e w u ß t
v i e l e	h a b e n	g e w u ß t
m a n c h e	h a b e n	g e w u ß t
e i n i g e	h a b e n	g e w u ß t
ein paar	h a b e n	g e w u ß t
wenige	h a b e n	g e w u ß t
keine	h a t	g e w u ß t

**Báseň 29 – Rudolf Otto Wiemer: Unbestimmte Zahlwörter (originální text)<sup>118</sup>**

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

**Komentář k básni 29**

Žáci se shodovali, že se jedná o postupné zapomínání nebo úmyslné vytěšňování válečných hrůz. Byla také navržena možnost, že každý řádek zobrazuje jednu generaci (ta první válku zažila a nejvíce si ji pamatuje, všechny další mají vyprávění o ní již jen zprostředkované a čím dál více obecné a nepřesné). Báseň si žáci automaticky spojili s kontextem druhé světové války, jejíž téma bylo dáno první básní, někteří ale zmínili, že by mohla fungovat v jakémkoli kontextu nějaké negativní události, na kterou by lidé nejraději zapomněli, zmíněna byla především současná válka na Ukrajině.

<sup>118</sup> WIEMER, Rudolf Otto. Unbestimmte Zahlwörter. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-2390-3382.pdf>.

Po této skupinové práci následuje společná kontrola a diskuse o básni. Učitel se ptá žáků, co vlastně je tou věcí, kterou ví postupně méně lidí, co lidé vědí, a co ne, co je téma básně. Odhadovaný čas: 10 minut.

### III. Závěrečná fáze – vlastní tvorba s přesahem do další hodiny

Žáci pracují samostatně a čeká je vlastní tvorba. Každý dostane druhou báseň Rudolfa Otty Wiemera **Possessivpronomen**, ve které jsou až na první verš vynechaná slova (učitel by měl upozornit na správný pravopis podstatných jmen, který zde chybí). Úkolem žáků je ve zbytku hodiny, případně doma, doplnit slova, aby jim vznikl vlastní text. Opět je samozřejmostí využití slovníku, žáci by ale neměli vyhledávat originální podobu básně na internetu. Podle úrovně a předchozích znalostí je možné před samotným psaním krátce zopakovat přivlastňovací zájmena. Za dobré považují alespoň upozornění na koncovku „-e“ u ženského rodu a množného čísla. Odhadovaný čas: 15 minut.

#### **Báseň 30 – Rudolf Otto Wiemer: Possessivpronomen (didakticky adaptovaný text)<sup>119</sup>**

meine	haut	ist nicht deine	haut
dein	_____	ist nicht mein	_____
sein	_____	ist nicht mein	_____
unser	_____	ist nicht mein	_____
eure	_____	ist nicht meine	_____
ihre	_____	ist nicht meine	_____

#### **Komentář k básni 30**

Někteří žáci se zde podivili nad malým počátečním písmenem podstatného jména Haut. Za úsměvné považují, že po mém vysvětlení, že takto je psaná celá originální verze, se zaradovali, že to dodrží, aby si nemuseli pravopis hlídat.

<sup>119</sup> WIEMER, Rudolf Otto. Possessivpronomen. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-2390-3382.pdf>.



#### 5.4.1 Alternativní vstup do tématu – Sprache und Politik, Sprache und Gewalt

Alternativní vstup (podle časových možností) do tematického celku zabere přibližně půl hodiny. Žáci se rozdělí na dvě skupiny, jednu skupinu tvoří chlapci a druhou dívky. Úkolem každé skupiny je sepsat plán ideálního rande (podle jazykové úrovně v jednoduchých bodech), který má několik podmínek. Rande se musí konat venku (jeho účastníci nemůžou jít k sobě domů, ale restaurace, kina apod. jsou povoleny), rozpočet je cca tisíc korun, rande se koná odpoledne od dvou do šesti hodin. Plán by měl být rozepsaný včetně konkrétních časů. Skupinky si plán navzájem přečtou a okomentují, řeší případné připomínky, mohou se vyjádřit, zda by na takové rande šli. Plány se na chvíli odloží a učitel přečte žákům krátký text – deníkový zápis Jiřího Ortena, aniž by jim řekl, kdo je jeho autorem. Žáci se snaží z textu vyčíst informace o autorovi (je z Kutné Hory, ale bydlí v Praze, nemůže usnout, píše si zákazy, je to mladý muž...), poté společně s učitelem doplní, z jaké doby text pochází a čeho se zákazy týkají. Každá skupinka pak dostane text zákazů vytištěný na papíře.

#### Báseň 31 – Jiří Orten: Deníkový záznam z 27. října 1940 (originální text)<sup>120</sup>

Nemohl jsem na dnešek dlouho usnout a přemýšlel jsem a rovnal si v hlavě všechny ty zákazy, které se mne nějak, byť sebemeně, dotýkají. A protože je nedělní dopoledne, venku již druhý den sněží a teprve za několik hodin mám jet do Košic, napíšu si sem ty zákazy, na které si vzpomenu, a až je napíšu, nechám pod nimi ještě hodně veliké místo pro ty, které se dostaví po dnešním dni. Nemám bohužel po ruce žádný pramen, podle kterého bych mohl postupovat, a tak jak seřazení, tak počet je víceméně náhodný. Jsou to tedy tyto zákazy:

- Nesmím vycházet z domu po osmé hodině večerní.
- Nesmím si najmout samostatný byt.
- Nesmím se stěhovat jinam, než do Prahy I nebo V, a to jako podnájemník.
- Nesmím chodit do vináren, kaváren, hostinců, biografů, divadel a na koncerty, kromě jedné nebo dvou kaváren, pro mne vyhrazených.
- Nesmím chodit do parků a sadů.
- Nesmím chodit do městských lesů.
- Nesmím se vzdalovat za obvod Prahy.
- Nesmím (tudíž) jet domů, do Kutné Hory a nikam jinam, leda na zvláštní povolení gestapa.
- Nesmím jezdit v motorových vozech tramvají, jen v posledním vlečném voze, a má-li „tento“ střední vstup, tedy jenom v jeho zadní polovině.
- Nesmím nakupovat v jakýchkoli obchodech jindy, než mezi 11. a 13. a mezi 15. a 17. hodinou.
- Nesmím hrát divadlo a být jakkoli jinak veřejně činný.
- Nesmím být členem žádných spolků.
- Nesmím chodit do jakékoli školy.

<sup>120</sup> ORTEN, Jiří, GROSSMAN, Jan, ed. *Deníky Jiřího Ortena: poesie: myšlenky: zápisky*. Praha: Československý spisovatel, 1958. s. 303-304.

K textu dostanou žáci do skupin básně Petra Ginze z jeho deníku a společně s ní i český překlad. Pro dokreslení obrazu perzekuce židovského obyvatelstva si prohlédnou zároveň německou vyhlášku popisující některá nařízení a úryvek ze zpracování deníku Anne Frankové formou grafického románu. Žáci dále zodpovídají otázky, co znamená verš „Žida poznáš vezdy podle černožluté hvězdy“, co hvězda symbolizovala a proč podle ní bylo možné Židy poznat. Klíčovou otázkou k zodpovězení je, proč nikdo proti zákazům neprotestoval.

**Báseň 32 – Petr Ginz: Heute weiß gar unsre Trude / Dnes je jasno už všem lidem (originální text)<sup>121</sup>**

<p>Heute weiß gar unsre Trude wer ein Arier und wer ein Jude ein Jude – um es gleich zu sagen – muss ein Stern auf seinem Mantel tragen. Und einem so markierten Jud tut Leben nach Vorschrift richtig gut: Nach acht Uhr abends das Haus nicht verlassen, sich tunlichts auf die Familie einzulassen (...) Und – das betrifft Juden aller Klassen, auf keinen Fall sich rasieren lassen! Für die reiche ist der Luxus aus, verboten ist selbst der Blumenstrauß, die Kinder haben von der Schule frei, einkaufen muss sie zwischen eins und drei, kein Schmuck mehr, Knoblauch, Wein, auch Konzert, Theater, Kino lässt sie sein (...) Weg vom Moldauufer, aus dem Museum, raus aus dem Freibad und dem Lyzeum, Zutritt verboten zum Fußballstadion, zu Meinl und zu jeder Pension, zum Gotteshaus und düsteren Mammonstätten, wie auch zu den öffentlichen Toiletten.</p>	<p>DNES JE JASNO UŽ VŠEM LIDEM, kdo je árijcem, kdo Židem, neboť Žida poznáš vezdy podle černožluté hvězdy. A takto znamenáný Žid musí dle předpisu žít: Vždy po osmé hodině věnovat se rodině, (...) nesmí si pejska dovolit ani se nechat oholit. A Židovka dřív bohatá nesmí mít ani kořata, musí učit doma děti, nakupovat od 3 do 5, nemít šperky, česnek, víno, koncert, divadlo či kino, (...) a ať jsou sebevětší svody, nelez nikdy do hospody, na nábřeží, výstaviště, do muzea, koupaliště, (...) do kostela a do herny a na záchodek veřejný.</p>
---	---

<sup>121</sup> GINZ, Petr, PRESSBURGER, Chava, ed. *Prager Tagebuch 1941-1942*. Berlin: GmbH, 2006. ISBN 978-3-8270-5245-2. S. 60-62. GINZ, Petr. Dnes je jasno už všem lidem. Holocaust [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/zdroje/clanky-z-ros-chodes/ros-chodes-2005/brezen-8/denik-meho-bratra/>.

Obr. 5-6 – Omezení nákupní doby pro Židy<sup>122</sup>



<sup>122</sup> Děti z protektorátu: Nejdřív nám vzali práva a radost, to nejhorší přišlo potom. *Deník* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/stovky-zakazu-a-temer-zadna-prava-jak-se-zilo-zidum-v-protektoratu-20190621.html](https://www.denik.cz/z_domova/stovky-zakazu-a-temer-zadna-prava-jak-se-zilo-zidum-v-protektoratu-20190621.html).

Obr. 7 – Deník Anne Frankové<sup>123</sup>



Následně se žáci vrací ke svému „rande“ a vyškrtají ty části, které by jako Židé za druhé světové války nemohli (s tím, že například doba, kdy mohou do obchodu, je zde přesně stanovena apod.). Skupinky si opět čtou to, co zůstane. Jako poslední část s tímto plánem se snaží dát dohromady alternativní plán, který by odpovídal tomu, co bylo během druhé světové války pro židovské obyvatelstvo povolené. V závěru aktivity žáci diskutují, který ze zákazů by je ovlivnil nejvíce, který považují za nejproblematičtější, kterým by se cítili nejvíce omezeni.

<sup>123</sup> FOLMAN, Ari a David POLONSKY. *Das Tagebuch der Anne Frank: Graphic diary*. 4. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020. S. 13.

### **Komentář k aktivitě**

Autorkou této aktivity je moje matka Jana Doležalová Franková. Měla jsem možnost si tuto aktivitu vyzkoušet jako účastník i jako lektor v rámci několika dílen dramatické výchovy. Dobře mi fungovala v rámci hodin dějepisu, kdy jsem s ní otevřela tematický celek holokaustu.

Tuto aktivitu zařazuji jako alternativní či doplňkovou, protože primárním literárním textem není báseň, ale deníkový záznam, byť právě třeba Petr Ginz své prozaické texty doplňoval o poezii. Deníky tvoří zcela zásadní oblast našeho možného poznávání minulosti, které nabízí i velký potenciál didaktického využití (například komiksové zpracování *Deníku Anne Frankové*), vzhledem k vymezení a rozsahu diplomové práce se tomuto tématu dále nevěnuji.

## 5.5 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, druhá část – Mein Krieg

### Téma hodiny

Vina a vnímání viny Němců v kontextu druhé světové války.

### Cíl hodiny

Větší ponoření se žáků do tématu druhé světové války. Žáci přemýšlí o vnímání viny a uvědomují si vlastní pohled na Německo.

### Vybrané literární texty

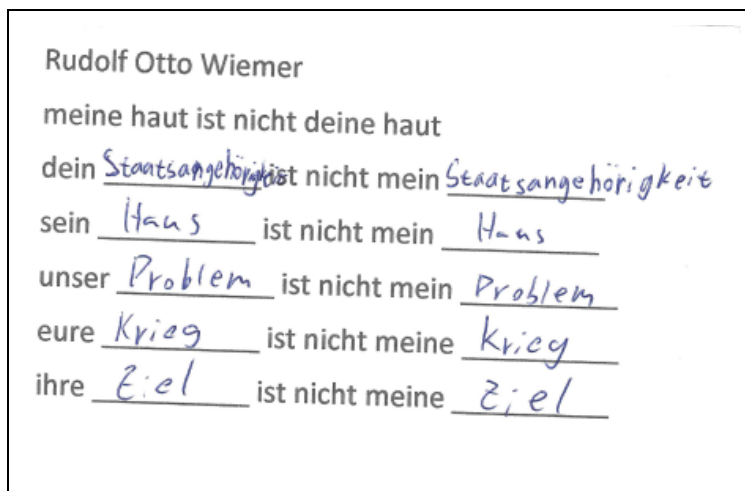
Pokračuje se s didakticky adaptovanou i originální verzí básně Rudolfa Otty Wiemera **Possessivpronomen**, dále pak s básní **Empfindungswörter** od stejného autora. Inspirací pro závěrečný úkol jsou aktivity z publikace *Landeskunde und Literaturdidaktik* od autorů Moniky Bischof, Violy Kessling a Rüdigerera Krechela.

### Průběh aktivit

#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Hodinu otevírá návrat k úkolu z předchozí hodiny, tedy tvorba vlastní verze básně **Possessivpronomen**. Žáci čtou své básně, které mohou doprovodit o krátký komentář, jakým způsobem volili doplněná slova, a zkusit pojmenovat téma své básně. Odhadovaný čas: 10 minut.

## Obr. 8 – Ukázka žakovské práce



### Komentář k obr. 8

Někteří žáci se drželi tématu druhé světové války, často se objevovalo slovo Krieg nebo Waffe. Někdo volil tematicky části těla podle slova Haut v prvním verši, někdo se držel věcí, které považuje za blízké (což jsme připomněli v následující hodině při vybírání předmětů, které jsou pro nás důležité), někdo se rozhodl pro náhodná nebo zábavně znějící slova (Eichhörnchen).

Uvedenou báseň popsal její autor jako distancování se od válek a konfliktů, které vždycky začínají příslušností k určitému národu nebo rase. Po reflexi této básně proběhlo empatické vysvětlení chybného doplnění slov Staatsangehörigkeit (die), Krieg (der) a Ziel (das), které nesedí k tvaru přivlastňovacích zájmen. V básních bylo pro žáky často důležité pořadí doplněných slov, proto bych při další práci nechala žáky upravit i tvary přivlastňovacích zájmen dle jejich volby a potřeby (tedy doplnit koncovku -e nebo ji naopak škrtnout). Další ukázky viz příloha 4.

Každý žák dostane původní báseň Rudolfa Otty Wiemera, kterou porovnájí se svým textem (v čem se liší, zda mají třeba nějaké společné slovo nebo zda se protnulí v tématu básně) a dohledají si s pomocí slovníku neznámá slova. Po této krátké samostatné práci následuje společná diskuse ve třídě, co je tématem básně a kdo vlastně nese tu vinu (podle autora básně i podle samotných žáků). Odhadovaný čas: 15 minut.

### Báseň 33 – Rudolf Otto Wiemer: Possessivpronomen (originální text)<sup>124</sup>

meine haut ist nicht deine haut  
dein hunger ist nicht mein 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

#### Komentář k básni 33

Jako téma básně žáci pojmenovali válku a její následky (žáci přemýšleli, zda slovo Mauer odkazuje na zdi koncentračních táborů a věznic, nebo na Berlínskou zeď, která přišla po válce). Za zajímavé považují, že se v básni paradoxně slovo válka ani jednou neobjevuje (přesto lze především podle slova Hitler poznat, že autor má na mysli druhou světovou válku). Žáci vnímali silnou touhu autora distancovat se od hrůz nacistického Německa, spekulovali, zda nebyl přímým aktérem některých událostí, nebo naopak nebyl Němcem, který byl proti tehdejšímu dění (a buď jen tiše žil dál, ale teď se chce vyjádřit, že s tím nesouhlasil, nebo i aktivně vystupoval proti Hitlerovi, za což byl vězněn – proto slovo Mauer). Obecně mohou říct, že tato báseň žáky velmi zaujala a živě mezi sebou diskutovali o významu slov a odlišnosti od jejich vlastní verze.

#### II. Hlavní část – práce s textem

Učitel se žáků zeptá, jaké znají citoslovce. Žáci společně vymýšlí, učitel nebo vybraný žák zapisuje na tabuli. Pokud nejsou zmíněny, doptá se učitel žáků, co podle nich vyjadřují následující německé citoslovce: „ei, hurra, pfui, nanu, oho, hm“. Žáci pak vytvoří skupiny a do každé dostanou poslední báseň této hodiny, opět od Rudolfa Otto Wiemera, **Empfindungswörter**. Žáci pracují s internetem a vyhledávají obrázky, které podle jejich názoru nejlépe vystihují jednotlivé citoslovce ve spojení s Německem a Němci (není nutné stihnout najít obrázek ke všem, výběr je na skupině). Odhadovaný čas 10 minut.

---

<sup>124</sup> WIEMER, Rudolf Otto. Possessivpronomen. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-2390-3382.pdf>.



**Báseň 34 – Rudolf Otto Wiemer: Empfindungswörter (originální text)<sup>125</sup>**

aha die deutschen  
ei die deutschen  
hurra die deutschen  
pfui die deutschen  
ach die deutschen  
nanu die deutschen  
oho die deutschen  
hm die deutschen  
nein die deutschen  
ja die deutschen

III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

Každá skupina krátce představí vybrané obrázky k jednotlivým citoslovcím a zdůvodní svou volbu. Odhadovaný čas: 10 minut.

---

<sup>125</sup> KESSLING, Viola, Rüdiger KRECHEL a Monika BISCHOF. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt, 1999. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. S. 39.

## 5.6 Poezie jako podnět k ohlédnutí se do minulosti, třetí část – Ein Handy spricht

### Téma hodiny

Svět dětí z ghett versus svět současnosti.

### Cíl hodiny

Žáci vnímají svět dětí z židovských ghett druhé světové války, porovnávají ho se „svým“ současným světem, který reflektují.

### Vybrané literární texty

V lekci se pracuje s originálem básně Ilse Weber **Ein Koffer spricht** a překladem Zlaty Kufnerové **Kufřík hovoří**. Dále pak s úryvkem básně Güntera Eicha **Inventur**.

### Průběh aktivit

#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Žáci vytvoří skupiny a dostanou vytištěnou báseň Ilse Weber **Ein Koffer spricht** / **Kufřík hovoří** v německém originále i českém překladu. Žáci si oba texty pročtou, porovnají a společně si v německé verzi vyznačí důležitá, klíčová slova. Zároveň mají za úkol zodpovědět otázky, co víme o autorce, co kufřík říká a proč se jedná zrovna o kufr, čím byl tento předmět (nejen) pro autorku zásadní. Následuje společná diskuse nad básní a otázkami. Odhadovaný čas: 20 minut.

## Báseň 35 – Ilse Weber: Ein Koffer spricht / Kufřík hovoří (originální text)<sup>126</sup>

<p>Ich bin ein kleiner Koffer aus Frankfurt am Main, und ich such meinen Herrn, wo mag der nur sein? Er trug einen Stern und war alt und blind und er hielt mich gut, als wär ich sein Kind. Seinen Reisekameraden hat er mich oft genannt, ich fühle noch seine behutsame Hand. Ich bin aus echtem Vulkanfiber, man kann's noch lesen, und bin früher blank und sauber gewesen. Ich hab meinen Herrn begleitet jahraus, jahrein. Auch diesmal ging ich mit ihm. Jetzt ist er allein. Er war alt und blind. Wohin ist er gekommen? Und weshalb hat man mich ihm fortgenommen? Warum bin ich auf dem Kasernenhof geblieben? Sein Name steht doch auf meinem Kleid geschrieben, Nun bin ich schmutzig, mein Schloß hält nicht mehr Man hat mich geplündert, ich bin fast leer. Nur ein Tuch ist noch da, ein Becher! dabei und seine kleine Blindentafel aus Blei. Sonst ist alles fort, die Arzneien, das Brot. Er sucht mich gewiß! Vielleicht leidet er Not? Es muß recht schwer sein für einen Blinden, mich in dem Stapel von Koffern zu finden. Ich kann es auch so schwer verstehen, weshalb wir hier nutzlos zugrunde gehen. Ich bin ein kleiner Koffer aus Frankfurt am Main, ich möcht' zu meinem Herrn, er ist so allein.</p>	<p>Jsem kufřík z Frankfurtu nad Mohanem a rád bych se setkal se svým pánem. Je starý, slepý, s hvězdou, vzali mu všechno, o mne však pečoval jak o své děcko. Svým průvodcem mě často nazýval, vlastníma rukama ošetřoval a nosíval. Jsem z vulkánfíbru, ještě je to znát, býval jsem pánův fešný kamarád. Vždy jsem ho provázal, putoval sem a tam. I sem jsem přijel s ním, teď někde zůstal sám. Je slepý, starý, kam ho asi tak dali? A pročpak mě mu vlastně vzali? Proč stojím tady v kasárnách v tom blátě, vždyť jeho jméno tu mám na kabátě? Teď špinavý jsem, zámek zničili, je vadný, všechno mi vybrali, jsem skoro prázdný. Jen šátek se sklenkou se ve mně povaluje, slepcecká tabulka, kterou pán potřebuje. Jinak je všechno pryč, léky a taky chleba. A pán mě nejspíš hledá, určitě jsem mu třeba. Pro slepce přece nemůže být snadné najít mě v haldě kufrů někde na dně. Kromě toho nemohu pochopit, proč tady mám tak nečinně živořit. Jsem kufřík z Frankfurtu nad Mohanem a chtěl bych za svým opuštěným pánem.</p>
--	--

### II. Hlavní část – práce s textem

Učitel se zeptá celé třídy, jaké další předměty byly pro děti z Terezína a dalších druhoválečných ghatt důležitě. Odpovědi žáků zapisuje učitel nebo vybraný žák na tabuli. Po tomto krátkém brainstormingu dostanou žáci první dvě sloky básně Güntera Eicha **Inventur / Inventura**. Texty si žáci přečtou a vyhledávají, co ještě nebylo zmíněno. Učitel se pak žáků zeptá, jaké předměty (neživé) jsou zásadní pro ně v dnešní době a případně proč. Odhadovaný čas: 10 minut.

<sup>126</sup> WEBER, Ilse. Ein Koffer spricht. Gedichte [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse\\_gedicht\\_003.+Ein+Koffer+spricht.htm](https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse_gedicht_003.+Ein+Koffer+spricht.htm). WEBER, Ilse, MIGDAL, Ulrike, ed. *Kdy skončí naše utrpení: dopisy (1933-1944) a básně z Terezína*. Přeložil Zlata KUFNEROVÁ. Praha: Academia, 2012. Paměť (Academia). S. 211.

### Komentář k aktivitě

Jako předměty důležité pro děti z Terezína žáci uváděli: jídlo, deníček, psací potřeby, oblíbené knížky, věci z doby před válkou (které připomínají domov a jsou jim blízké, například plyšák), deka, nádoba na jídlo, hrneček, známky na dopisy domů, něco vlastnoručně vyrobeného.

Předměty zásadními pro ně jsou dle jejich slov: mobil (ten byl provázen souhlasem celé třídy), sluchátka, vlastní výtvar, postel, oblíbený polštář, knihy, brýle nebo kontaktní čočky, kapesní nůž, řasenka a další kosmetika, klíče s přívěsky, baseballová pálka a další sportovní vybavení, klavír a jiné hudební nástroje, fotoknihy se vzpomínkami, oblíbený přívěsek.

### Báseň 36 – Günter Eich: Inventur (originální text)<sup>127</sup>

Dies ist meine Mütze,  
dies ist mein Mantel,  
hier mein Rasierzeug  
im Beutel aus Leinen  
Konservenbüchse:  
Mein Teller, mein Becher  
ich hab in das Weißblech  
den Namen geritzt.  
(...)

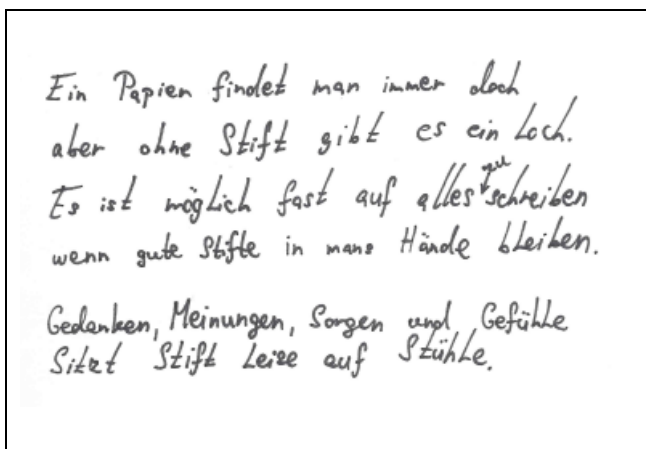
### III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

Ve zbytku hodiny, případně jako domácí práce, si žáci zvolí jeden z předmětů, bez kterého by se neobešli, který je pro ně důležitý a blízký, a vytvoří krátký text z pohledu tohoto předmětu. Forma textu je na nich, může se jednat o vyprávění, deníkový záznam, zachycení myšlenek nebo báseň. K prezentaci svého textu mohou donést pro ukázkou i ten samotný předmět. Odhadovaný čas: 15 minut.

---

<sup>127</sup> EICH, Günter. Inventur. In: EICH, Günter. *Inventur*. 4. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1981. ISBN 978-3-518-37196-1.

**Obr. 9 – Text jedné z žákyň**



### **Komentář k obr. 9**

Všechny ukázky textů k této aktivitě pochází od členů Dismanova rozhlasového dětského souboru, proto se v této i dalších objevují možná nečekané předměty, kterými jsou například psací potřeba nebo deník. Nechyběla ale ani elektronika jako mobil, nabíječka nebo sluchátka. V této konkrétní ukázce oceňuji, že se žákyň pustila do pokusu napsat verše, které se budou rýmovat. I navzdory několika chybám její text dává smysl a osobně ho považuji za velmi inspirativní a na vysoké jazykové úrovni. Zároveň poukazuje na důležitost možnosti „se vypsát“, vyjádřit svoje pocity a myšlenky, ať už sám pro sebe nebo pro ostatní. Sama autorka básně popsala slovy: „Když máš tužku, tak jsi v pohodě, protože s trochou štěstí můžeš popsat cokoli. A asi to hraničí s vandalismem.“ Další ukázky viz příloha 5.

Tento blok hodin je dále možné rozvést a propojit například s dějepisem návštěvou Terezína (a účasti na jednom z jejich programů pro školy), divadelního představení s tematikou druhé světové války (nabízí se inscenace Dismanova rozhlasového dětského souboru ...*a bolelo nebe*) nebo exkurzí po stopách dětí z terezínského ghetta (například v Praze k sirotčinci v Belgické ulici, kde vyrůstal Hanuš Hachenburg, a kde se nachází „jeho“ kámen zmizelých).

## 5.7 Práce s písní – Ohne dich kann ich nicht sein

### Téma hodiny

Píseň jako druh poezie.

### Cíl hodiny

Žáci vnímají, že i písňové texty jsou poezií. Žáci si zkusí vytvořit vlastní verzi známé písně (tedy zkusí jiný druh práce s písní, než je klasický poslech).

### Vybrané literární texty

V této závěrečné lekci žáci pracují s didakticky adaptovanou písní **Ohne dich** německé skupiny Rammstein, jejímž autorem je zpěvák skupiny Till Lindemann. Inspirací pro tuto výukovou jednotku byla prezentace takové hodiny hostem z univerzity v Hamburku dr. Nilse Bernsteina, který na Katedře germanistiky v kurzu didaktiky představil aktivity vycházející ze Slampoetry.

### Průběh aktivit

#### I. Úvodní fáze – vstup do tématu

Žáci si poslechnou píseň, zároveň mají k dispozici vytištěný text, který sledují. Již během prvního poslechu si mohou označit neznámá slovíčka. Učitel se žáků krátce zeptá, zda je to, co slyšeli, báseň, jestli jsou autoři písňových textů básníci. Odhadovaný čas: 5 minut.

### Báseň 37 – Till Lindemann: Ohne dich (originální text)<sup>128</sup>

Ich werde in die Tannen geh'n  
Dahin wo ich sie zuletzt geseh'n  
Doch der Abend wirft ein Tuch auf's Land  
Und auf die Wege hinterm Waldesrand

Und der Wald der steht so schwarz und leer  
Weh mir, oh weh  
Und die Vögel singen nicht mehr

Ohne dich kann ich nicht sein, ohne dich!  
Mit dir bin ich auch allein, ohne dich!  
Ohne dich zähl' ich die Stunden, ohne dich!  
Mit dir stehen die Sekunden, lohnen nicht!

Auf den Ästen, in den Gräben  
Ist es nun still und ohne Leben  
Und das Atmen fällt mir ach so schwer  
Weh mir, oh weh  
Und die Vögel singen nicht mehr

Ohne dich kann ich nicht sein, ohne dich!  
Mit dir bin ich auch allein, ohne dich!  
Ohne dich zähl' ich die Stunden, ohne dich!  
Mit dir stehen die Sekunden, lohnen nicht, ohne dich!

Ohne dich!

Poté žáci utvoří dvojice, společně si projdou text písně a s pomocí slovníku si dohledají a vyjasní neznámá slova. Odhadovaný čas: 10 minut.

Následuje druhý poslech, žáci se mohou připojit ke zpěvu (alespoň na refrén), opět sledují text a pozorně vnímají melodii písně. Odhadovaný čas: 5 minut.

#### II. Hlavní část – vlastní tvorba

Po vysvětlení zadání se žáci mohou sami rozhodnout, zda chtějí pracovat sami, ve dvojici nebo ve skupině. Každý dostane znovu text písně, tentokrát ale s vynechanými slovy.

---

<sup>128</sup> Rammstein – Ohne Dich (lyrics) HD. *Youtube* [online]. [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=wAQPCmtNBak&ab\\_channel=3temii](https://www.youtube.com/watch?v=wAQPCmtNBak&ab_channel=3temii).

Úkolem je vytvořit vlastní verzi písně, která by je samé vystihovala. Odhadovaný čas: 15-20 minut.

**Báseň 38 – Till Lindemann: Ohne dich (didakticky adaptovaný text)<sup>129</sup>**

Ich werde in _____ geh'n
Dahin wo ich _____ zuletzt geseh'n
Doch _____ wirft ein Tuch auf's Land
Und auf die Wege hinterm _____
Und _____ der steht so schwarz und leer
Weh mir, oh weh
Und _____ nicht mehr
Ohne _____ kann ich nicht sein, ohne _____!
Mit _____ bin ich auch allein, ohne _____!
Ohne _____ zähl' ich die Stunden, ohne _____!
Mit _____ stehen die Sekunden, lohnen nicht!
Auf _____, in _____
Ist es nun still und ohne _____
Und _____ fällt mir ach so schwer
Weh mir, oh weh
Und _____ nicht mehr
Ohne _____ kann ich nicht sein, ohne _____!
Mit _____ bin ich auch allein, ohne _____!
Ohne _____ zähl' ich die Stunden, ohne _____!
Mit _____ stehen die Sekunden, lohnen nicht!
Ohne _____!

<sup>129</sup> Rammstein – Ohne Dich (lyrics) HD. *Youtube* [online]. [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=wAQPCmtnBak&ab\\_channel=3temii](https://www.youtube.com/watch?v=wAQPCmtnBak&ab_channel=3temii).



### III. Závěrečná fáze – završení a reflexe

Žáci mohou svou píseň odprezentovat, buď přečíst ostatním, v případě odvahy i zazpívat pomocí karaoke verze (pouze instrumentální verze písně).<sup>130</sup> Odhadovaný čas: 5-10 minut.

---

<sup>130</sup> Rammstein – Ohne Dich (instrumental with lyrics). *Youtube* [online]. [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=gYCjZ6h3XFM&ab\\_channel=SerbiaRammstein](https://www.youtube.com/watch?v=gYCjZ6h3XFM&ab_channel=SerbiaRammstein).

## Závěr

Tématem předkládané diplomové práce byla poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Cílem práce bylo na základě heuristiky sekundárních pramenů a díky studiu získaných teoretických poznatků navrhnout didaktický materiál, který by žákům druhého stupně základní školy přiblížil vybraná básnická díla německy píšících autorů, vzbudil v nich zájem o četbu i vlastní tvorbu poezie a ukázal jim možnosti nahlížení na poetické texty. Motivací byla moje od dětství přetrvávající nadšení pro četbu poezie, které bych chtěla alespoň částečně předat svým žákům.

Vycházela jsem z přesvědčení, že práce s poezií může být zařazena na druhý stupeň základních škol, kde se němčina vyučuje zpravidla jako druhý cizí jazyk, a to i navzdory zatím nízké jazykové úrovni žáků a jejich obvykle ne příliš vřelému vztahu ke čtení básní.

V první kapitole jsem představila roli literatury ve výuce, argumenty pro její zařazení a možná díla německy píšících autorů, která lze v hodinách využít. Zaměřila jsem se na poezii a předložila důvody pro její využití v ve výuce cizího jazyka, nastínila některé představitele a metody, jak s danými texty pracovat. Objasnila jsem, že využití literatury včetně poezie má ve výuce cizího jazyka své místo a napomáhá k rozvoji žákovské motivace, jazykových znalostí i poznávání cílové kultury. Nabízí jiný a pro žáky netradiční pohled na daný cizí jazyk (k osvojování slovní zásoby a gramatických jevů dochází jinak, než jsou zvyklí).

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na poezii psanou dětmi a dospělými v terezínském ghettu za druhé světové války na základě témat, která se v básních objevují (Terezín jako město, stesk a touha, nemoc a hlad a strach, který všemi tématy prolíná). Zmínila jsem některé dětské i dospělé autory a popsala okolnosti vzniku jejich básní s ukázkami jejich tvorby. Uvedla jsem rozdíly mezi tvorbou dětí a dospělých, ke kterým jsem došla (dětská tvorba se vyznačuje velkou barevností, nalezením fantazie i na takovém místě, jakým byl Terezín, a básně směřují více do úniku před realitou; dospělí vidí situaci více realisticky, pokud se v básních objevují barvy, mají spíše odstíny šedé, fantazie se k nim dostává jen těžko). S vedoucí práce jsme při konzultacích zjistily, že báseň **Schmetterling / Motýl** Pavla Friedmanna existuje v češtině v jedné verzi, ale ve dvou německých. Jedna verze je předklad Otty Kaliny, druhá je pravděpodobně originální verzi napsanou Friedmannem. Tento detektivní příběh však zatím zůstává nevyjasněn.

Ve třetí kapitole jsem představila pojem konkrétní poezie, vymezila ho a uvedla některé jeho představitele z německy píšících zemí. V literárněvědném zkoumání jsem došla k závěru, že konkrétní poezie je kontinuální a pro současné autory i čtenáře atraktivní. Vizualita konkrétní poezie jednoznačně souzní s dnešní digitální dobou, která nabízí další možnosti pojetí a zpracování a také uchopení aktuálních témat (jako jsou válečné konflikty moderní doby nebo společností rezonující pandemie koronaviru).

Ve čtvrté kapitole jsem se zabývala didaktickou reflexí výše zmíněné poezie. Domnívám se, že práce s texty z terezínského ghetta umožňuje nejen rozvoj jazykových dovedností a rozšíření všeobecného přehledu, ale vede žáky jak k vnímání netolerance a agresivity, tak k respektu vůči literárním dílům, které se touto bolestnou kapitolou lidských dějin zabývají. Místo ve výuce německého jazyka má podle mého názoru i konkrétní poezie, jejíž využití je vhodné právě pro začátečnické skupiny.

V páté kapitole jsem představila návrh sedmi výukových jednotek cílených na žáky druhého stupně základní školy. Vzhledem k této cílové skupině se navržené hodiny zabývají především konkrétní poezií (věnující se tematicky koronavirové epidemii a druhé světové válce), poezií z terezínského ghetta a také využitím písňového textu. Součástí této kapitoly je podrobný popis jednotlivých aktivit.

V rámci představení didaktického konceptu jsem reflektovala aktivity, které jsem měla možnost vyzkoušet se skupinou žáků základní školy, studentů šestiletého gymnázia a skupinou členů Dismanova rozhlasového dětského souboru. V případě první a druhé skupiny se jednalo o žáky, pro které četba poezie (navíc v cizím jazyce) byla něčím novým, objevujícím. Žáci základní školy a studenti gymnázia se pak lišili pouze jazykovou úrovní, v samotné práci byly obě skupiny překvapeny „co vlastně všechno je báseň“. Poetické texty bylo nutné předkládat postupně a nenásilně, jednotlivé aktivity na sebe vrstvit, aby žáci nebyli vyděšeni a odrazeni četbou poezie, navíc v odlišném jazyce, než je jejich mateřský. Žáci ale vykazovali zaujetí pro dané texty i aktivity s nimi spojenými, do hodin se zapojovali a ochotně se pouštěli do pokusů o vlastní tvorbu. Pro skupinu dětí Dismanova rozhlasového dětského souboru, spadající pod volnočasovou pedagogiku, byla práce s poezií také určitým objevováním, vzhledem k jejich zaměření se se zde jednalo spíše o jinou barvu na paletě, kterou už dobře znají. „Dismančata“ vzhledem k tomu, že na práci s poetickými texty

prakticky vyrůstala, měla tendenci jít při rozklíčování témat více do hloubky a více pátrat po možnostech, které různé hry se slovy nabízí. Ani vlastní tvorba (byť ne v němčině) jim není cizí a za zajímavou zkušenost považovala právě možnost zkusit si stvořit vlastní báseň v cizím jazyce.

Přestože práce s těmito třemi skupinami byla na základě výše uvedeného odlišná, jsem přesvědčena, že práce s poezií má své místo ve všech případech a pro všechny zmíněné skupiny je smysluplná. Při správném zvolení primárních textů a jejich vhodné didaktické adaptaci je možné pro poezii nadchnout, či alespoň zaujmout i žáky, kteří k ní měli dosud skeptický přístup. Žákům, kteří se s poezií setkávají ve svém volném čase, pak můžeme ukázat další inspirativní texty a možnosti, které četba nabízí.

Věřím, že tato práce, a především didaktický koncept sedmi výukových jednotek, může být inspirací a přínosem pro učitele (nejen) německého jazyka, kteří hledají cestu, jak přiblížit mladým lidem poetické texty v cílovém jazyce. V rámci dalšího zkoumání se nabízí prohloubení tohoto tématu a nalézání dalších možností, jak poezii ve výuce cizích jazyků využívat (a které texty by mohly být pro toto vhodné). Za jednu ze zajímavých cest považuji propojení básní s deníkovými záznamy (především týkajících se tématu druhé světové války, například deníkem Petra Ginze či jiných dětí z terezínského ghetta nebo Anne Frankové), na což v rámci vymezení této práce nebyl prostor, ráda bych se tomuto ale do budoucna dále věnovala.

## **Resümee**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem möglichen Einsatz von Poesie im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache). Das Ziel der Diplomarbeit ist, auf der Grundlage der erworbenen theoretischen Kenntnisse ein didaktisches Material zu entwerfen. Dieses Material soll den Schülern und Schülerinnen die ausgewählten poetischen Werke von deutschschreibenden Autoren und Autorinnen näher bringen, bei ihnen Interesse am Lesen von (nicht nur) Gedichten wecken und ihnen zeigen, wie man Poesie betrachten kann.

Die Autorin ist der Überzeugung, dass die Verwendung von Poesie in der Grundschule (wo Deutsch meist als zweite Fremdsprache unterrichtet wird) nicht nur möglich, sondern auch erwünscht ist – trotz des bisher geringen Sprachniveaus der Schüler und Schülerinnen und ihres meist nicht sehr ausgeprägten Bezugs zur Poesie. Es wurde festgestellt, dass Poesie ein großes didaktisches Potenzial hat und effektiv im Unterricht verwendet werden kann.

Die Motivation für die Auswahl dieses Themas war die persönliche Orientierung der Autorin, die seit ihrer Kindheit dank ihrer Eltern Gedichte liest, sich mit dem didaktischen Potenzial von Poesie gern beschäftigt und ihre Begeisterung für poetische Texte im Rahmen ihrer Unterrichtspraxis an ihre Schüler und Schülerinnen (sowohl in der Grundschule als auch im Rahmen der Freizeitpädagogik) weitergeben möchte.

Die Arbeit wurde auf Tschechisch verfasst. Die Originaltexte (vor allem Gedichte), mit denen man im Unterricht arbeiten kann, sind auf Deutsch.

Im ersten Kapitel befasst sich die Autorin mit der Rolle von Literatur im Unterricht, mit den Argumenten für deren Eingliederung in DaF-Unterricht und mit möglichen Werken von deutschsprachigen Autoren und Autorinnen, die man im Unterricht benutzen kann. Es konzentriert sich auf Poesie und präsentiert Gründe für deren Verwendung im DaF-Unterricht. Die Autorin weist auf Methoden der Nutzung von gegebenen Texten hin. Es wurde festgestellt, dass der Gebrauch von Literatur und Poesie seinen Platz im Unterricht hat und zur Entwicklung von Schülermotivation, deren Sprachkenntnissen und dem Lernen über die Zielkultur beiträgt.

Das zweite Kapitel konzentriert sich auf Gedichte, die von Kindern und Erwachsenen im Ghetto Theresienstadt während des Zweiten Weltkriegs geschrieben wurden. Die Autorin stellt Kinderautoren und Erwachsenenautoren vor und beschreibt anhand von ein paar aus deren Werken entnommenen Beispielen die Umstände der Entstehung deren Gedichte.

Im dritten Kapitel führt die Autorin den Begriff „Konkrete Poesie“ ein, definiert ihn und stellt einige seiner Vertreter aus deutschsprachigen Ländern vor.

Das vierte Kapitel ist eine didaktische Reflexion der Poesie aus Ghetto Theresienstadt und der Konkreten Poesie. Die Autorin setzt mit dem möglichen Einsatz im Unterricht auseinander. Es wurde festgestellt, dass die Arbeit mit Texten aus Theresienstadt nicht nur die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und die Erweiterung des Gesamtüberblicks ermöglicht, sondern auch die Wahrnehmung von Intoleranz und Aggressivität und Respekt gegenüber literarischen Werken, die sich mit diesem schmerzhaften Kapitel der Menschheitsgeschichte befassen, bei den Schülern fördert. Es wurde festgestellt, dass Konkrete Poesie im Detuschunterricht ihren Platz hat und für Anfängergruppen besonders geeignet ist.

Im fünften Kapitel wird der Vorschlag von sieben Unterrichtseinheiten vorgestellt, die sich an Schüler der Grundschule richten. Im Hinblick auf diese Zielgruppe befassen sich die vorgeschlagenen Lektionen hauptsächlich mit der Konkreten Poesie (die thematisch der Coronavirus-Pandemie und dem Zweiten Weltkrieg gewidmet ist), mit Poesie aus dem Ghetto Theresienstadt und auch mit der Verwendung von Liedtexten. Ein Teil dieses Kapitels ist eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Aktivitäten. Dieses Kapitel inkludiert ebenfalls alle Materialien und Zeitvorgaben.

Im Rahmen der Präsentation des didaktischen Konzepts werden Aktivitäten reflektiert, die Autorin mit einer Gruppe von Grundschulern und einer Gruppe von Mitgliedern des Dismanův rozhlasový dětský soubor ausprobieren durfte. Bei der ersten Gruppe handelte es sich um Schüler, für die das Lesen von Gedichten (zusätzlich in einer Fremdsprache) etwas Neues bzw. eine Entdeckung war. Auch für eine Gruppe von Kindern aus Dismanův rozhlasový dětský soubor, die der Freizeitpädagogik zuzuordnen ist, war die Arbeit mit Poesie eine partielle Entdeckung, etwa eine andere Farbe auf einer ihnen bereits vertrauten Palette. Obwohl die Arbeit mit den beiden Gruppen aufgrund des oben Gesagten

unterschiedlich war, wurde festgestellt, dass der Einsatz von Poesie in beiden Fällen ihren Platz hat und für beide Gruppentypen sinnvoll ist. Mit der richtigen Auswahl von Primärtexten und deren entsprechenden didaktischen Adaption ist es möglich, dass skeptisch gegenüberstehende Schüler sich für Poesie begeistern oder zumindest anfangen, sich dafür zu interessieren.

Die Autorin glaubt, dass diese Arbeit und insbesondere das didaktische Konzept der sieben Unterrichtseinheiten eine Inspiration für (nicht nur) Lehrer der deutschen Sprache sein kann, die verschiedene Möglichkeiten suchen, wie man jungen Menschen deutsche poetische Texte vermitteln kann. Im Rahmen einer weiteren Untersuchung wird vorgeschlagen, dieses Thema zu vertiefen und weitere Möglichkeiten zu finden, wie Poesie im Fremdsprachunterricht eingesetzt werden kann und welche Texte geeignet sein könnten (einer der möglichen Wege könnte zum Beispiel eine Verbindung mit Tagebüchereinträgen sein).

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Primární literatura

*Dětské kresby na zastávce k smrti: Terezín 1942-1944.* Praha: Státní židovské museum, 1959.

EICH, Günter. Inventur. In: EICH, Günter. *Inventur*. 4. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1981. ISBN 978-3-518-37196-1.

FOLMAN, Ari a David POLONSKY. *Das Tagebuch der Anne Frank: Graphic diary*. 4. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020. ISBN 978-3-10-397253-5.

GINZ, Petr, PRESSBURGER, Chava, ed. *Prager Tagebuch 1941-1942*. Berlin: GmbH, 2006. ISBN 978-3-8270-5245-2.

HACHENBURG, Hanuš. *Hned vedle bílá barva mráčků: The white color of the clouds right alongside: Terezín 1943*. Editor Filip Mašek, Daniel Pražák, František Tichý. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-81-0.

*Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942-1944: [sborník. 2. Aufl.* Praha: Orbis, 1962.

KŘÍŽKOVÁ, Marie Rút, Zdeněk ORNEST a Kurt Jiří KOTOUČ. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-7151-528-0.

MORGENSTERN, Christian, Emanuel FRYNTA a Luboš DRTINA. *Básně*. René Řebec, 2021. Konibardští, 24.

ORTEN, Jiří, GROSSMAN, Jan, ed. *Deníky Jiřího Ortena: poesie: myšlenky: zápisky*. Praha: Československý spisovatel, 1958.

PRESSBURGER, Chava. *Deník mého bratra*. 1. vyd., Praha: Trigon, 2004. ISBN 80-86159-54-X.

WEBER, Ilse, MIGDAL, Ulrike, ed. *Kdy skončí naše utrpení: dopisy (1933-1944) a básně z Terezína*. Přeložil Zlata KUFNEROVÁ. Praha: Academia, 2012. Paměť (Academia). ISBN 978-80-200-2055-0.

### Internetové zdroje

BROD, Thomas. *Literatpro* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.literatpro.de/gedicht/corona-konkrete-poesie-261120>

PICKOVÁ, Eva. Strach. *Židovské muzeum v Praze* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object\\_id/132938](https://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/132938).

Corona als konkrete Poesie. *Bodensee-gymnasium* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://bodensee-gymnasium.de/fach/natur-und-technik-fach/corona-als-konkrete-poesie/>.

FRIEDMANN, Pavel. *Paperblog* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://de.paperblog.com/der-schmetterling-ein-gedicht-von-pavel-friedman-629860/>.



GINZ, Petr. Dnes je jasno už všem lidem. *Holocaust* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/zdroje/clanky-z-ros-chodese/ros-chodes-2005/brezen-8/denik-meho-bratra/Začátek>.

GOMRINGER, Eugen. Ordnung. *Institut für aktuelle Kunst* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://institut-aktuelle-kunst.de/kuenstlerlexikon/gomringer-eugen>.

GOMRINGER, Eugen. Schweigen. *Lyrikline* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/schweigen-10152>.

JANDL, Ernst. Die Zeit vergeht. *Visual Poetry* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://visual-poetry.tumblr.com/post/30238704064/die-zeit-vergeht-by-ernst-jandl>.

JANDL, Ernst. Markierung einer Wende. *Evang.-Luth. Dekanat Schweinfurt* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.schweinfurt-evangelisch.de/inhalt/markierung-einer-wende>.

JANDL, Ernst. Schtzngrmm. *Lyrikline* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.lyrikline.org/en/poems/schtzngrmm-1230>.

Konkrete Poesie zur Corona. *Nuernberg* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: [https://www.nuernberg.de/internet/johannes\\_scharrer\\_gymnasium/aktuell\\_71876.html](https://www.nuernberg.de/internet/johannes_scharrer_gymnasium/aktuell_71876.html).

MORGENSTERN, Christian. *Feschtrüder* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.feschtrueder.ch/gedichte?start=18>.

MORGENSTERN, Christian. *Slidetodoc* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://slidetodoc.com/poezie-v-1-polovin-20-stolet-vlka-1914/>.

WEBER, Ilse. Brief an mein Sohn. *Gedichte* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse\\_gedicht\\_017.+Brief+an+mein+Kind.htm](https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse_gedicht_017.+Brief+an+mein+Kind.htm).

WEBER, Ilse. Ein Koffer spricht. *Gedichte* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse\\_gedicht\\_003.+Ein+Koffer+spricht.htm](https://gedichte.xbib.de/Weber%2C+Ilse_gedicht_003.+Ein+Koffer+spricht.htm).

WIEMER, Rudolf Otto. Possessivpronomen. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-2390-3382.pdf>.

WIEMER, Rudolf Otto. Unbestimmte Zahlwörter. *Acarindex* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-2390-3382.pdf>.

## Sekundární literatura

ANDRASCHKOVÁ, Lenka. *Práce s literárním textem ve výuce německého jazyka na 2. stupni základní školy*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

BAUER, Jehuda. *Úvahy o holokaustu*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1739-0.

BEAN, Victoria a Chris McCABE (eds.). *The New Concrete: Visual Poetry in the 21st Century*. London: Hayward Publishing, 2015. ISBN 978-1-853332-328-7.

- BERANOVÁ, Libuše. *Reflexe Terezína v literatuře*. Brno, 2008. Rigorózní práce. Masarykova univerzita.
- BESEDOVÁ, P. *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2710-513-7.
- BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-393-2.
- BEZCHLEBOVÁ, Mária, Eva ŠTICHOVÁ a Anita FRANKOVÁ. *Cesta – cíl neznámý: [čítanka o osudech lidí v holocaustu určená pro výuku dějepisu, občanské nauky a literatury ve středních školách]*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0519-6.
- BUČKOVÁ, Aneta (2022, in press). Česká experimentální poezie a její paralely v současné literatuře pro děti a mládež. In Čenková, Jana (ed.). *Jestlipak víte, kdo je lyrik? O poezii sdílené dětmi a mladými čtenáři*. Praha: Karolinum.
- BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8.
- DIVIŠOVÁ, Lucie. *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova.
- GARVIE, Edie. *Story As Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. ISBN 978-1853590498.
- HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Slovo, písmo, akce, hlas. Výběr z esejů, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století*. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- ISER, Wolfgang, a, ed. Apelová struktura textů. In: SEDMIDUBSKÝ, Miloš, Miroslav ČERVENKA a Ivana VÍZDALOVÁ. *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001, s. 31-61. ISBN 80-86055-92-2.
- JENTGENS, Stephanie. *Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2016. ISBN 978-3-7799-3330-4.
- KESSLING, Viola, Rüdiger KRECHEL a Monika BISCHOF. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt, 1999. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-468-49677-x.
- LENČOVÁ, Ivica. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-572-9.
- LENČOVÁ, Ivica. *Literárny text v cudzozajznej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2005. ISBN 80-8083-134-3.
- MITOSEK, Zofia. *Teorie literatury: historický přehled*. Brno: Host, 2010. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-332-6.

- PĚKNÝ, Tomáš. *Básně dětí z terezínského ghetta. 1941-1945*. In Roš Chodeš, roč. 53/10, 1991.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 9788023992847.
- PRAŽÁK, Daniel. *Hanuš Hachenburg 1929-1944*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vsříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
- SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- SWANTJE, E. *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen der fremdsprachlichen Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin; München; Wien; New York: Langenscheidt, 1992. ISBN 3-468-49678-8.
- VALA, Jaroslav a FIC, Igor. *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepcie konkrétních básní*. Olomouc: Hanex, 2012. ISBN 978-80-7409-054-7.
- VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. ISBN: 978-80-7578-091-1.
- VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 1977.
- VRAŠTILOVÁ, Olga. *Využití dětské literatury ve výuce angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy – praktický průvodce pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. ISBN 978-80-7435-663-6.

### Další internetové zdroje

- Anatol [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: [http://www.anatol.cc/konkrete\\_poesie.html#.YsdRoHZByMo](http://www.anatol.cc/konkrete_poesie.html#.YsdRoHZByMo).
- BAUDELAIRE, Charles. *Citáty* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/21649-charles-baudelaire-kazdy-zdravy-clovek-vydrzi-dva-dny-bez-jidla-ale/>.
- BERANOVÁ, Jana. *Kdy skončí naše utrpení – dopisy a básně z Terezína*. *Kultura21* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.kultura21.cz/literatura/4789-kdy-skonci-nase-utrpeni-dopisy-a-basne-z-terezina>.

*British council* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.de/projekte/klang-farben-text-visuelle-poesie-fuer-das-21-jahrhundert>.

Děti z protektorátu: Nejdřív nám vzali práva a radost, to nejhorší přišlo potom. *Deník* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/stovky-zakazu-a-temer-zadna-prava-jak-se-zilo-zidum-v-protektoratu-20190621.html](https://www.denik.cz/z_domova/stovky-zakazu-a-temer-zadna-prava-jak-se-zilo-zidum-v-protektoratu-20190621.html).

Deutschlands beste Poetry Slammer. *24S* [online]. [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://www.24symbols.com/24stories/de/deutschlands-beste-poetry-slammer/>.

*Erlkönig Parodien* [online]. [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcdn.ymaws.com%2Fwww.aatg.org%2Fresource%2Fresmgr%2FTeaching\\_Resources%2FLiteratur%2FDer\\_Erlokoenig\\_Parodien.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcdn.ymaws.com%2Fwww.aatg.org%2Fresource%2Fresmgr%2FTeaching_Resources%2FLiteratur%2FDer_Erlokoenig_Parodien.doc).

HOFFMANN, Bohuslav. Jak překládat báseň Ch. Morgensterna „Die Trichter“ do češtiny. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/122/JAK-PREKLADAT-BASEN-CH-MORGENSTERNA-%E2%80%9EDIE-TRICHTER%E2%80%9C-DO-CESTINY.html>.

MARKOVÁ, Eva. Obcovat s básněmi. *A2* [online]. [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/22/obcovat-s-basnemi>.

MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2* [online]. 2020, (15) [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>.

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017. [cit. 18. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>.

PAVLÁT, Leo. V češtině vyšly básně Ilse Weberové napsané v terezínském ghettu. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz/v-cestine-vysly-basne-ilse-weberove-napsane-v-terezinskem-ghettu-7994588>.

PROCHÁZKOVÁ, Žaneta. Básně dětí z terezínského ghetta 1941–1945 (část 1). *ILiteratura* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/Clanek/20037/basne-deti-z-terezinskeho-ghetta-19411945-cast-1>.

*Vedem –Terezín* [online]. [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.vedem-terezin.cz/madailonky/hanus-hachenburg.html>.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Popis ilustrací k básním Christiana Morgensterna – žákovské práce

Příloha 2 – Hashtagy ke konkrétní poezii s tematikou korony – žákovské práce

Příloha 3 – Vlastní tvorba básní na téma karanténa – žákovské práce

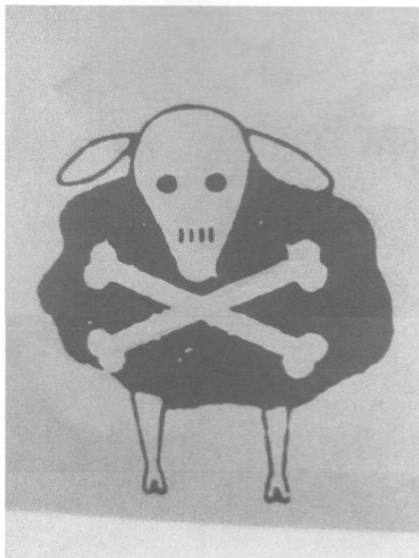
Příloha 4 – Práce s básní Possessivpronomen – žákovské práce

Příloha 5 – Předmět, který je pro mě důležitý – žákovské práce

## Přílohy

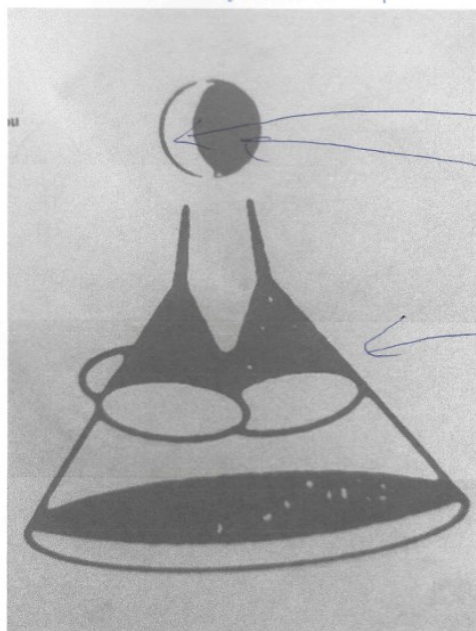
Příloha 1 – Popis ilustrací k básním Christiana Morgensterna – žákovské práce

Das Schafeskelett



Hier steht ein Schaff mit zwei  
Beine und lange Ohren.  
Der Kopf ist ein Skelett und  
sein  
es hat ein Kreuzknochen.

zwei Mondlampen



der Mond  
die Sonne

die Lampen



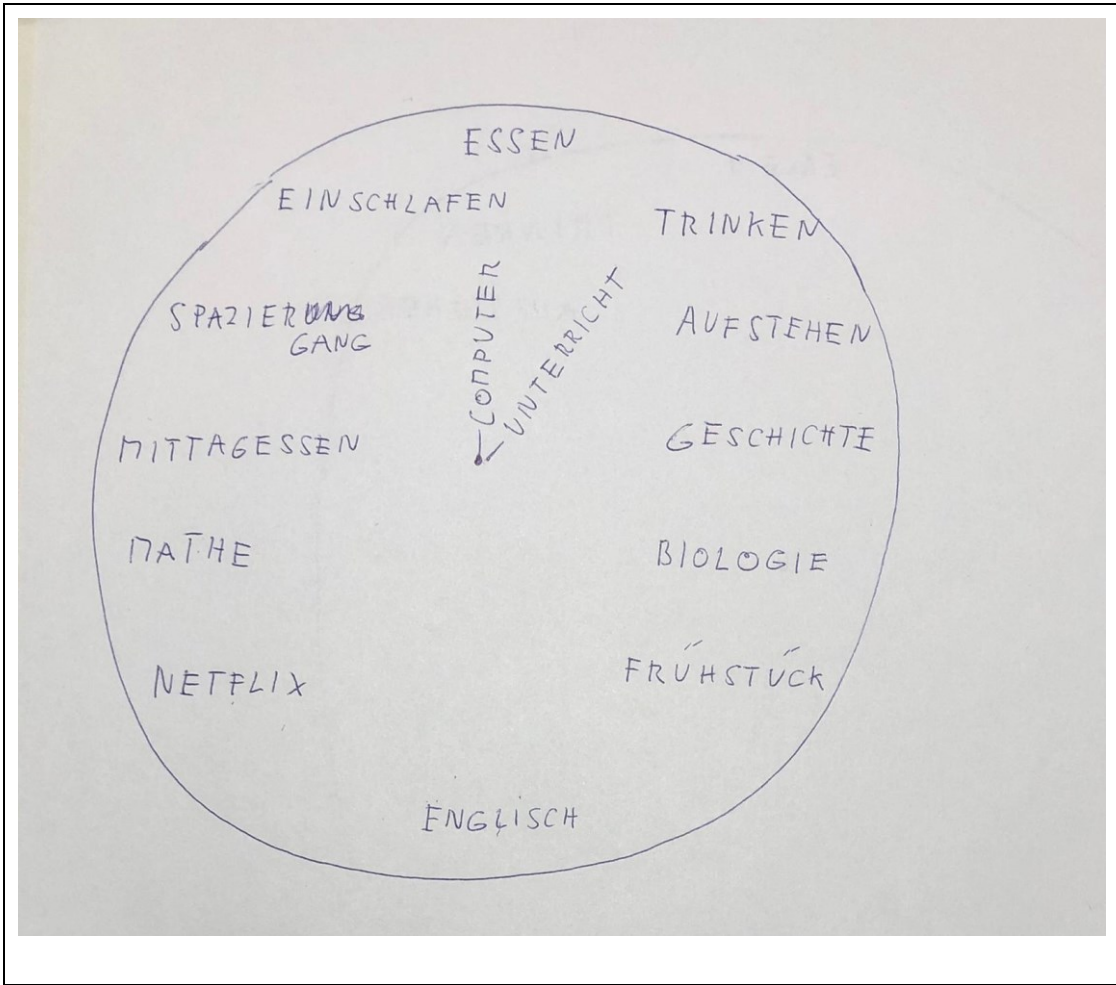
Příloha 3 – Vlastní tvorba básní na téma karanténa – žákovské práce

ein depressiver Mensch      Lottorie  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein glücklicher Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch  
ein depressiver Mensch

Nina







Příloha 4 – Práce s básní Possessivpronomen – žákovské práce

Rudolf Otto Wiemer

meine haut ist nicht deine haut

dein Hand ist nicht mein Hand

sein Fuß ist nicht mein Fuß

unser Haar ist nicht mein Haar

eure Finger ist nicht meine Finger

ihre Augen ist nicht meine Augen

Rudolf Otto Wiemer

meine haut ist nicht deine haut

dein Weg<sup>Kraut</sup> ist nicht mein Kraut

sein Weg<sup>Gefühl</sup> ist nicht mein Weg

unser Haus ist nicht mein Deck

eure Zeit ist nicht meine Zeit

ihre Weisheit ist nicht meine Weisheit

Rudolf Otto Wiemer

meine haut ist nicht deine haut

dein blut ist nicht mein blut

sein Haus ist nicht mein Haus

unser messer ist nicht mein messer

eure krieg ist nicht meine krieg

ihre stiel ist nicht meine stiel

Příloha 5 – Předmět, který je pro mě důležitý – žákovské práce

<p style="text-align: right;">Honza</p> <p><u>Loophörer</u></p> <p>Ich habe 2 Munde und ich singe <del>die</del> Lieder, die du willst manchmal froh, manchmal traurig nach Lust und Laune Ich helfe dir wenn <del>du</del> du brauchst Ich kürze deinen Weg an</p>
<p><del>Mein</del> Ninas Tablet, Sie spielt viele <del>Spiele</del> Spiele, zum Beispiel Genshin Impact, Project <del>die</del> Scher oder Honkai Impact 3rd. <del>die</del> Sie benutzt <del>noch</del> auch viel Spotify. Ihre Lieblingslie- <del>der</del> ist Spinal Fluid Explosion girl und ihre Lieblingsmusikproduzenten sind Cosmo @ Boston-P und Rekuliti, Manchmal schaut sie Anime an.</p>

Ich bin lange weiß Indegenat. Ich bin wichtig,  
weil alle Leute ~~besuchen~~ jeden Tag mich  
besuchen. Ich bin normalerweise mehr als  
einmal in der Wohnung. Ich kann  
auch habellos sein. Alle Familie besucht  
mich.