



Birgitte Henriksen

Cand.pæd. i tysk. VUC Hillerød.

poulh@rhs.dk

Eksistenspædagogik og ekspressionistisk lyrik - Trakt i tyskundervisningen

I de år, jeg var cand. pæd. studerende i tysk på Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet, har jeg beskæftiget mig med ekspressionistisk litteratur og har i forbindelse med udarbejdelsen af mit speciale med titlen: 'Ekspressionistiske digte set i eksistenspædagogisk perspektiv' fundet det interessant at belyse ekspressionistisk lyrik ud fra en eksistenspædagogisk indfaldsvinkel med henblik på gymnasieskolens tyskundervisning.

Eksistenspædagogik

Eksistenspædagogikken har i en lang årrække levet et stille liv i skyggen af bl.a. erfaringspædagogikken og den kritiske pædagogik med deres fokus på elevens erfaringer, kritisk stillingtagen og problemorienteret undervisning, men med nedtoning af eksistentielle momenter. Med Finn Thorbjørn Hansens forfatterskab er der igen stillet skarpt på eksistenspædagogikken - ikke mindst i hans seneste udgivelse, ph.d. afhandlingen 'Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken'. Ud fra et sociologisk perspektiv påpeger han, at emancipationsprocessen nu er nået så langt, at der er overskud til at beskæftige sig med eksistensproblematikken. Hvor det tidligere handlede om at frigøre sig fra samfundsstrukturernes undertrykkende kræfter, handler det i dag om at forvalte den indvundne frihed. Endvidere vil globaliseringen og det multikulturelle samfund, som Finn Thorbjørn Hansen mener, at vi er ved at bevæge os over i, afføde et behov for at tænke eksistentielt. Finn Thorbjørn Hansen har udtænkt en eksistenspædagogik inden for voksenundervisningen og hans tilgang til eksistenspædagogikken er i særlig grad inspireret af den franske idéhistoriker Michel Foucault.

Bollnows mødebegreb

Da mit fagområde er tysk, har jeg fundet det interessant at søge efter eksistenspædagogiske impulser i det tyske sprogområde. Den tyske forsker Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) beskæftiger sig med den eksistenspædagogiske læringsproces: 'mødet'. Selve

mødebegrebet har sine rødder i Martin Bubers eksistensfilosofiske jeg-du-forhold. Bollnow sætter det eksistensfilosofiske mødebegreb ind i en pædagogisk forståelsesramme. I Bollnows forståelse rystes mennesket i mødet med en virkelighed, som ikke kan undviges, idet mennesket i mødet stilles over for et ubetinget krav om forandring. Det er dette krav om forandring uden et 'hvordan' og 'i hvilken retning', der indeholder mødets eksistentielle karakter. Mødebegrebets karakteristika er hårdhed, ubønhørighed og uundgåelighed. Mødet er overraskende og tilfældigt og befinder sig uden for menneskelig planlægning. At indtænke mødebegrebet i en pædagogisk praksis er derfor ifølge sagens natur en stor udfordring, men Bollnow betoner, at undervisning ikke kun bør handle om processer, som kan beherskes, men også om processer, som underviseren ikke har magt over. Dannelsestanken om en alsidig og harmonisk udvikling har en understøttende og forberedende funktion i forhold til mødet, dvs. at skolens almindelige pædagogiske praksis ikke skal erstattes af, men suppleres med det eksistenspædagogiske mødebegreb. Bollnow påpeger, at underviseren bør vide, hvad der sker i mødet og bør orientere sig i retning af mødet. To faktorer er meget afgørende for et møde: på den ene side læreren og på den anden side undervisningsmaterialet. Jeg har valgt at fokusere på emne- og undervisningsmaterialer, idet forudsætningerne for et møde kan skabes gennem en seriøs udvælgelse af emne- og undervisningsmateriale i videste forstand. Ifølge Bollnow skal muligheden for et møde afsøges inden for de humanistiske fag, da de i kraft af deres subjektive karakter kan åbne for et møde. Eksempelvis beskriver litteraturen måder at forholde sig til tilværelsen på og litterære tekster indbyder til at diskutere, argumentere, kritisere, problematisere og konkludere. Litteraturen tilgodeser ikke kun den rationelle side af mennesket, men også den emotionelle og irrationelle side af mennesket.

Copei og det frugtbare moment

Friedrich Copei (1902-1945) giver i *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (1930) et systematisk indblik i de sider af undervisningen, som ikke teknisk kan beherskes. Det frugtbare moment er det øjeblik, hvor eleven får overblik over hele problem- eller undersøgelsesfeltet i alle enkeltheder og tillige dets sammenhæng. Det frugtbare moment, det lyse indfald, er et led i en større produktiv opstigende kæde. Copei har undersøgt det frugtbare moments fremtoningsformer hos 'almindelige' mennesker og har systematiseret disse i et stadieforløb.

Da jeg har fokus på ekspressionistisk lyrik, har jeg i særlig grad fundet det frugtbare moment på det æstetiske område interessant. Det kunne antages, at digte eksempelvis blev til ud fra en logisk konstruktion af et grundskema, som derefter blev beklædt med poetiske midler. Men den kunstneriske skabelse kendetegnes bl.a. ved en løsrivelse fra det logiske og fra den reale hverdagsfære. Copei kommer ind på digteren Schiller, der om sit arbejde beretter, at en musikalsk grundstemning gik forud for undfangelsen af

ideen. („*Eine gewisse musikalische Grundstimmung geht vorher, und auf diese folgt bei mir erst die Idee.*“) (Copei 1930: 68). Den æstetiske målrettethed viser sig ved, at kunstneren for en tid fordyber sig og lukker af for hverdagens påvirkninger. Skabelsen eller produktionen er forbundet med receptionen. Om den æstetiske reception kan siges, at modtagelsen af et kunstværk vil efterlade modtageren i en form for 'sammenvævedhed' (*'Eingespinnensein'*) med kunstværket (Copei 1930: 76). Copei gør sig til talsmand for en undervisning, der frem for en forklarende forberedelse bør tilvejebringe en mulighed for at komme i stemning (*'Einstimmung'*) med grundstemningen i det pågældende kunstværk. Her er det ifølge Copei meget væsentligt, at denne *Einstimmung* ikke er en fortyndet udgave af digtets stemning: „... også den (*Einstimmung*) skal opbygges i forlængelse af loven om det frugtbare moment: den må som en septimakkord forberede ved at vække genklang, hvis opløsningen i en grundklang skal være ren og fuldt ud tilfredsstillende.“¹ At komme i stemning med eksempelvis et digt skal ske i tæt forening med den specifikke grundstemning, der karakteriserer det pågældende digt, men udelukkelsen af andre indtryk og hengivelsen til det æstetiske objekt er forudsætningen for det næste trin i receptionsprocessen. Denne proces er analog med kunstnerens skabelse af værket. Processen består i, at billedet som et hele bliver brudt ned lige til de oprindelige skitser, og begyndelsesspiren og opbygningen bliver genopdaget og derefter genopbygget i fantasien. Kunstværker er forskellige i deres udtryk og derfor vil genopbygningen også have intellektuelle momenter, som dog er integreret i den æstetiske hensigt. Copei anser det for vitalt for den æstetiske reception at finde ind til grundstemningen i et kunstværk, men han beskriver ikke, hvordan det kan foregå i praksis. At den æstetiske reception bliver frugtbar betyder, at værket øver sin virkning på den modtagende sjæl og at denne virkning er vedvarende. Den, der først er trængt helt ind i f.eks. en skulptur, har i fremtiden også et nyt forhold til ethvert skulpturelt værk.

Det æstetiske i fremmedsprogsundervisningen

Fra Copeis betoning af det æstetiske område som væsentligt for undervisningen, kan der trækkes paralleller til den nutidige forskning inden for digtreception. Annegret Friedrichsen har i sin ph.d. afhandling bl.a. forsøgt at indkredse digtets æstetiske aspekt ved at fokusere på den merbetydning, der er indeholdt i det æstetiske, med henblik på at integrere de muligheder, som dette giver i fremmedsprogsundervisningen. Digtene kategoriseres efter det for det enkelte digt fremtrædende kunstneriske virkemiddel, idet de kunstneriske virkemidler har afgørende betydning for helhedsforståelsen af digtet og dets didaktiske potentiale, som lægger sig i forlængelse heraf. Annegret Friedrichsen afsøger i den empiriske del forholdet mellem digtreception og digtproduktion, hvor den produktive tilgang på baggrund af digtmaterialet skal give eleverne mulighed for egne skriftlige produkter. Ifølge Annegret Friedrichsen skal et digt ikke kun forklares, men må opleves, opdages og bearbejdes af eleven: eleven må investere både intellekt og følelser ved digtreception. Jeg mener i forlængelse af, at digtreceptionens krav til eleven

om at involvere sig vil afføde en åben og modtagelig position hos eleven, at netop denne position er fundamental for, at 'mødet' i eksistenspædagogisk forstand kan opstå.

Receptionsæstetik og mødebegrebet

Når litteraturen forbindes med det eksistenspædagogiske mødebegreb kunne man antage, at der ikke er et gensidigt forhold mellem værk og læser, men et ensidigt forhold, idet kun den ene part, nemlig værket, taler til læseren. Hvis dette skulle være tilfældet, påpeger Bollnow, at der alligevel kan findes et ægte eksistentielt forhold, som kan føre til, at mennesket rystes i sit inderste væsen. Med udgangspunkt i receptionsæstetikken og Wolfgang Iser, hvor læser og værk ikke forstås som en aktiv og en passiv part, men som to aktive parter, mener jeg, at denne forståelse af mødet kommer tættere på det oprindelige mødebegreb, idet der mellem værk og læser er tale om gensidighed.

Den lyriske genres styrke i forbindelse med mødebegrebet ligger i digtets karakter af en åben tekst, der udfordrer eleven til at forholde sig personligt og individuelt gennem en dialog med den fremmede, der taler i teksten. Denne udfordring kan føre til et møde med et lyrisk du fra et andet sprogområde.

Ekspressionistisk lyrik

Den ekspressionistiske periodes unge lyrikere fremviser en trang til oprør mod eksisterende normer, som er lig en teenagers verden, hvilket giver en passende pædagogisk begrundelse for at beskæftige sig med netop denne periode. Eksistentielle temaer som eksistentiel hjemløshed, menneskelig isolation og angst er i fokus i ekspressionistisk lyrik. Dette er af grundlæggende betydning, når man i undervisningen vil knytte ekspressionistisk lyrik sammen med mødebegrebet.

Et konkret eksempel på et undervisningsforløb kunne tage udgangspunkt i Georg Trakls digt fra 1913.

Zu Abend mein Herz

Am Abend hört man den Schrei der Fledermäuse.
Zwei Rappen springen auf der Wiese.
Der rote Ahorn rauscht.
Dem Wanderer erscheint die kleine Schenke am Weg.
Herrlich schmecken junger Wein und Nüsse.
Herrlich: betrunken zu taumeln in dämmernden Wald.
Durch schwarzes Geäst tönen schmerzliche Glocken.
Auf das Gesicht tropft Tau.

Digtet udtrykker ved hjælp af aftenskumring (*Abend, dämmernden*) og årstiden efterår (*Ahorn, Nüsse, schwarzes Geäst*) en forfalds- og undergangsstemning. I vers 4-6 vender

digtets forfaldsstemning til en russtemning. I digtets to sidste vers vender stemningen igen over i en undergangsstemning. Digtet er sanseligt; der forekommer eksempelvis en del verber, der appellerer til sanserne. Digtet er farverigt med en flittig brug af farveadjektiver og endvidere melodisk, bl.a. skabt ved en flittig brug af allitterationer. Hver verslinje præsenterer et billede, der appellerer til læserens/elevens fantasi.

Silvio Vietta fortæller, at den klangmæssige harmoni i digtene spillede en stor rolle for Georg Trakl. Ordenes klang, deres sammenstilling og deres appel var vigtig. Intensiteten gik frem for realiteten for at fremme det klangæstetiske aspekt i digtet. (Vietta 1994: 251).

Et pædagogisk forløb

Et undervisningsforløb, der tager afsæt i Trakls digt *Zu Abend mein Herz*, kunne se således ud: Som optakt til Trakls digt vil det være passende at indlede med et stykke musik (f.eks. *Verklärte Nacht* af Schönberg), der rammer stemningen i digtet, da det kan styrke elevens sans for digtets klangmæssige kvalitet, og eleven endvidere får mulighed for at komme i en stemning, som korresponderer med den i digtet. Efter at have lyttet til musikstykket læses digtet op og spørgsmål til vanskelige gloser kan rejses af eleverne. I overensstemmelse med digtets karakter, stemninger og billedkonstruktioner arbejdes der i første omgang ikke i enkeltdele, men i helheder. Det vil her eksempelvis sige, at eleven skal finde og begrunde de billeder i digtet, som udtrykker noget negativt, og de billeder, der udtrykker noget positivt. Som udtryk for noget negativt kan eleven f.eks. nævne digtets først tre vers som mørke og truende. Eleven kan finde verberne i digtet og overveje, hvad disse indbyder til. De forskellige opgavetyper kan eleverne f.eks. arbejde med i par/grupper og som udveksling par/grupper imellem. Digtet lægger også i høj grad op til at arbejde med rækkefølge og kasus, samt parallelitet og variation de enkelte verslinier imellem, hvilket også kan danne fokus for elevernes sproglige opmærksomhed.

Digtet er fortrinsvis et lydligt digt, men også visuelle elementer som eksempelvis farveadjektiver indgår i digtet. Elevernes videre bearbejdning af digtet kan ske i et tværfagligt samarbejde med billedkunst, således at eleverne med udgangspunkt i digtet maler deres eget maleri. Den kreative tilgang er en forudsætning for elevens investering af egne indre emotioner, affekter, erindringsbilleder og forestilling i forbindelse med digtlæsningen; digtet bliver i produktionsfasen bygget op igen i eleven. Når digtet er blevet modtaget og gennem digtreceptionen er blevet personligt bearbejdet, er der grundlag for, at et møde kan finde sted, for da er eleven engageret og vil anlægge en modtagende attitude.

Den her skitserede tilgang til digtet kunne muligvis også have fundet sted ud fra et andet pædagogisk perspektiv end et eksistenspædagogisk, men det eksistenspædagogiske perspektiv i denne tilgang, som i høj grad fokuserer på de æstetiske virkemidler, det er at finde ind til det rent menneskelige hos digteren; det er at finde et du, således at der skabes mulighed for et møde. Der er med denne tilgang sat fokus på dybt eksistentielle emner. Betydningen af den æstetiske tilgang fremhæves også hos Finn Thorbjørn Hansen, der gerne ser undervisningens tankemæssige og talende dimension suppleret med æstetiske udtryksformer, da disse kan være tilgange til at opleve den eksistentielle dimension og indirekte få den i tale. (Hansen 2000: 179). Undervisningen bør ikke kun appellere til forstanden, men i høj grad også til intuition og fantasi.

Det, som eksistenspædagogikken kan påvirke den pædagogiske praksis med, er en seriøs stofudvælgelse med fokus på de eksistentielle temaer i litteraturen i kombination med en tilgang til litteraturen, hvor de æstetiske virkemidler er i fokus. Eksistenspædagogikkens særlige bidrag til den almene pædagogik vil være en yderligere påpejning af undervisningens nødvendige samspil mellem sansning og forståelse i uddannelses- og dannelsesstærkningen.

Noter

1 auch sie muß nach den Gesetzen des fruchtbaren Momentes aufgebaut sein: sie muß wie ein Septimenakkord anklingend vorbereiten, soll die Auflösung in einen Grundklang rein und voll befriedigend sein." (Copei 1930: 120).

Litteratur

Bollnow, Otto Friedrich: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart; W. Kohlhammer GmbH, 1959.

Buber, Martin: *jeg og du*. Århus; Aarhus Amtstidendes Bogtrykkeri, 1964.

Copei, Friedrich: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Leipzig; Verlag von Quelle & Meyer, 1930.

Friedrichsen, Annegret: *Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi - om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen* (Ph.d. afhandling). Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

Hansen, Finn Thorbjørn: *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Kbh.; Gyldendal, 2002.

Henriksen, Birgitte: *Ekspressionistiske digte set i eksistenspædagogisk perspektiv - med gymnasieskolens tyskundervisning som eksempel*. (Cand.pæd.-speciale. Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003).

Iser, Wolfgang: *Tekstens appelstruktur, i: Værk og læser*. Borgens Forlag 1981.

Vietta, Silvio/Kemper, Hans-Georg: *Expressionismus*. München; UTB Verlag, 1994.