# FREMDE SPRACHEN – FREMDE KÜNSTE?

*Meinen Eltern*

Camilla Badstübner-Kizik

# FREMDE SPRACHEN – FREMDE KÜNSTE?

Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2006

Gutachter
*Maria Gierlak*
*Karlheinz Hellwig*

Umschlaggestaltung: *Marek Smoliński*
(unter Verwendung des Gemäldes „Blue Painting No 10 from the White Series 2002“
*Ingrid Kerma*)

Satz und typographische Gestaltung: *Marek Smoliński*

© Copyright by *Camilla Badstübner-Kizik*
© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

*Die vorliegende Arbeit wurde aus Mitteln der Universität Gdańsk gefördert.*

ISBN 83–73–26–406–X

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
81–824 Sopot, ul. Armii Krajowej 119/121, tel./fax (058) 550–91–37
http://wyd.bg.univ.gda.pl; e-mail: wyd@ug.gda.pl

# INHALTSVERZEICHNIS


1. Einleitung ..... 7
2. Fremdsprachenunterricht mit Bild- und Musikkunst: Grundlagen, Beziehungen und erprobte Praxis ..... 21
2.1. Wortschatzarbeit – Schreiben – Hörverstehen ..... 31
2.2. Prozessorientierte Mediendidaktik als konzeptuelle Grundlage ..... 48
2.3. Kulturelle Entdeckungen ..... 55
2.4. Handlungsorientierung ..... 64
2.5. Lernpsychologische Aspekte ..... 69
2.6. Zusammenfassung und Desiderata ..... 77
3. Fremdsprache, Kunst und Musik im Kontext der polnischen Schule ..... 83
3.1. Kulturspezifische Bildungsinhalte und interkulturell relevante Methoden vor 1999 ..... 91
3.1.1. Fremdsprachenunterricht Deutsch ..... 92
3.1.2. Kunsterziehung ..... 114
3.1.3. Musikerziehung ..... 130
3.1.4. Muttersprachenunterricht Polnisch ..... 137
3.1.5. Geschichtsunterricht ..... 141
3.2. Kulturspezifisches Ausgangswissen und interkulturell relevante Vorerfahrungen angehender polnischer Germanistik- und DaF-Studierender in der Retrospektive ..... 145
3.3. Kulturspezifische Bildungsinhalte und interkulturell relevante Methoden nach 1999 ..... 174
3.3.1. Fremdsprachenunterricht Deutsch ..... 182
3.3.2. Kunsterziehung ..... 206
3.3.3. Musikerziehung ..... 214
3.3.4. Muttersprachenunterricht Polnisch ..... 225
3.3.5. Geschichtsunterricht ..... 231
3.4. Kulturspezifisches Ausgangswissen und interkulturell relevante Vorerfahrungen angehender polnischer Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in der Perspektive ..... 241
3.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen ..... 275
4. Fremde Künste? Interdisziplinäre Erweiterung der didaktisch-methodischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch ..... 287
4.1. Fremdsprachendidaktik ..... 290
4.1.1. Zum gegenwärtigen Kulturbegriff der Fremdsprachendidaktik ..... 290
4.1.2. Interkulturelles Lernen ..... 298
4.1.3. Fremdsprachliche Literaturdidaktik ..... 309
4.1.4. Bilingualer und fremdsprachlicher Sachfachunterricht ..... 316
4.2. Mediendidaktik ..... 328
4.3. Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik ..... 338
4.4. Musikwissenschaft und Musikpädagogik ..... 359
4.5. Ästhetische Bildung und Polyaisthesis-Konzeption ..... 381
4.6. Muttersprachendidaktik ..... 391
4.7. Geschichtsdidaktik ..... 402
4.8. Museumspädagogik ..... 407
4.9. Zusammenfassung ..... 417

5. Kontaktdidaktik ... 425
6. Zusammenfassung und Ausblick ... 457
7. Anhang ... 466
7.1. Umfrage unter StudienanfängerInnen (1999/2002) ... 466
7.2. Umfrage unter Studierenden des 6.–9. Semesters (2001/2002/3) ... 471
8. Verzeichnis der verwendeten Literatur ... 477
9. Verzeichnis der ausgewerteten Lehrprogramme und Lehrwerke ... 499
9.1. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen ... 499
9.2. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache ... 500
9.3. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Kunsterziehung ... 512
9.4. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Musikerziehung ... 514
9.5. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Muttersprachenunterricht Polnisch ... 516
9.6. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Geschichte ... 521
10. Streszczenie ... 525
11. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen ... 529
11.1. Abbildungen ... 529
11.2. Tabellen ... 535

# 1. EINLEITUNG

In der Debatte um Struktur und Profil des Faches Deutsch als Fremdsprache, die in den Jahren 1996 – 1999 vor allem in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache" ausgetragen wurde, wird wiederholt auch die landeskundliche Komponente des Faches und ihre Stellung zwischen Theorie und Praxis angesprochen.[1] Eben hier, in einer eher praktisch ausgerichteten, als „Anwendungs- und Ausbildungsfach" deklarierten Landeskunde wurde im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache der Platz für die Beschäftigung mit der Kultur der deutschsprachigen Länder im weitesten Sinne gesehen (vgl. Altmayer 2003, 110f.). Zu einer Neubestimmung der Rolle von Kunst und Musik kam es in diesem Zusammenhang allerdings nicht, im Gegenteil, beide Medien gelten im Bereich der Landeskunde nach wie vor aus inhaltlichen und formalen Gründen als schwer integrierbar und stehen immer in dem Geruch, mit den Prinzipien eines interkulturell ausgerichteten landeskundlichen Unterrichts nicht vereinbar zu sein. Als genuin landeskundliche Lerninhalte sind sie bisher nicht anerkannt.

Dennoch wurden in den vergangenen Jahren überzeugende theoretische Konzepte für eine Einbindung von Kunst im weitesten Sinne in die Fremdsprachendidaktik vorgelegt. Visuelle und auditive Medien erhalten ihren Platz darin allerdings nicht innerhalb einer wie auch immer definierten Landeskunde, sondern eher im Bereich des Erwerbs und Ausbaus sprachpraktischer Fähigkeiten, gekoppelt an einen aus der Pädagogik übernommenen Bildungsbegriff (vgl. zuletzt Gienow/Hellwig 1997, Küster 2003). Gienow und Hellwig haben, zunächst für die Englisch-Didaktik im deutschsprachigen Lernkontext, Anfang der neunziger Jahre vor allem auf der Grundlage neuhermeneutischer Erkenntnisse (Gadamer) und bildungstheoretischer Konzepte (von Hentig) ihre prozessorientierte Mediendidaktik entwickelt. Die Rolle von Kunst (und später auch von Musik) wird dabei in erster Linie als Auslöser von, in einzelne Prozesse aufgefächerten, persönlich bedeutungsvollen fremdsprachlichen Schreibvorgängen gesehen. Immer wieder ins Blickfeld getreten ist dabei auch die Potenz dieser beiden Medien, relevante Bildungsanlässe in den Fremdsprachenunterricht hineinzutragen (vgl. Kap. 2.2.). Im Gefolge der prozessorientierten Mediendidaktik ist eine Fülle von konkreten Unterrichtskonzepten entstanden, die auf andere Sprach- und Lernkontexte übertragbar sind, so dass auch Deutsch als Fremdsprache von ihnen profitiert.

---

[1] Vgl. zu den detaillierten Literaturangaben Altmayer/Forster 2003, 17f.

In vergleichbarer Weise führt Küster, mit Blick auf die Didaktik der romanischen Sprachen im deutschsprachigen Lernkontext, Tendenzen der Fremdsprachendidaktik und der Bildungstheorie zusammen. Er sieht in den Debatten um Interkulturalität, Literatur- und Mediendidaktik auf der einen und fächerübergreifender, interkultureller und ästhetischer Bildung auf der anderen Seite potenziell fruchtbare Berührungsfelder zwischen Fremdsprachendidaktik und ästhetischem Lernen. Letzteres möchte er mit Hilfe Bildender Kunst und Literatur realisiert sehen (vgl. dazu Küster 2003, 19f.). Sein Konzept scheint mir in Hinblick auf seine praktischen Konsequenzen bisher folgenlos zu bleiben.

Daneben steht eine in den letzten Jahren stetig anwachsende Fülle von praktischen Vorschlägen für den Umgang mit Kunst und Musik in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch oder Spanisch, die – im allgemeinen unabhängig vom jeweiligen Lehrwerk – fast durchweg wertvolle Anregungen für einen kreativen, lerner- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht bieten. Sie zeugen davon, dass vor allem die sprachevozierende und handlungsinduzierende Funktion von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht vermehrt wahrgenommen und genutzt wird. Welche Aufgabentypen und Arbeitsformen dabei eingesetzt werden, scheint mir ein Gradmesser dafür zu sein, ob der Fremdsprachenunterricht eher streng pragmatisch auf den Spracherwerb ausgerichtet ist („mit Hilfe von Bildern und Musik noch besser die Sprache lernen") oder eher allgemein entwicklungsfördernd und auf (inter)kulturelle Begegnungen vorbereiten soll („Bilder und Musik als Mittel lust- und emotionsgeladenen kreativen gemeinsamen Arbeitens"). Nur in wenigen Fällen steht dagegen kulturentdeckendes Lernen im Mittelpunkt, ein theoretisches Konzept dafür ist nur im Ansatz erkennbar. Kunst ist also eher fakultatives „Lernvehikel" und Mittel zum Zweck, das den Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne effektiver macht, weniger aber obligatorischer „Lerninhalt", ohne den fremdkulturelle Bildung unvollständig bleiben würde.

Diese Situation spiegelt sich auch in den einschlägigen Lehrwerken und Zusatzmaterialien wider. DaF-Lehrwerke scheinen inzwischen kaum noch ohne Kunstbilder und Musik auszukommen, sei es in Form von Lernplateaus (z.B. „Galerieseiten"), leitmotivischen Figuren und Themen (z.B. die Leitfigur „Amadeus" im Lehrwerk „Sowieso" oder das Leitthema „Mozart" im Lehrwerk „Dimensionen") oder auch nur gelungener Illustrationen. Im allgemeinen gewinnt man den Eindruck, auf Kunst und Musik werde immer da zurückgegriffen, wenn es um einen lebendigen, originellen, kreativen, lernerorientierten Fremdsprachenunterricht gehen soll, der neue Horizonte öffnen möchte, der dabei aber doch so vorsichtig vorgeht, dass die vorrangig jugendlichen Lernenden, denen die Lehrwerkautoren im allgemeinen ein Desinteresse an Kunst und klassischer Musik zuschreiben, nicht verprellt werden. Fragen, wie die nach einer notwendigen Differenzierung im Hinblick auf Altersgruppen, Ziele oder Auswahlkriterien und nach daraus resultierenden konkreten Funktionen und Arbeitsverfahren im Umgang mit visuellen und akustischen Medien wurden bisher kaum gestellt und noch weniger systematisch beantwortet.

In der vorliegenden Arbeit fühle ich mich den bisherigen Beiträgen zum Thema verpflichtet und mache an vielen Stellen deutlich, wie sinnvoll und wichtig sie im Rahmen zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts sind, sowohl dann, wenn es

um pragmatische Ziele korrekter Sprachrezeption und -produktion geht, als auch dann, wenn eine Erweiterung des kulturellen Horizonts und eine allgemeine Entwicklung der Lernerpersönlichkeit im Mittelpunkt stehen. Allerdings möchte ich den bisher ausstehenden Versuch unternehmen, diese Forschungsrichtungen zu systematisieren und um neue Impulse zu ergänzen. Auf dieser Grundlage wird ein didaktisches Konzept entwickelt, dass zum einen den Medien Kunst und Musik ihren festen Platz in einer interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik zuweisen soll, und zum anderen ein Modell anbietet, das zeigt, wie die inhaltlichen und didaktischen Potenzen von Bezugswissenschaften tatsächlich lernerspezifisch entfaltet werden können.

Meine Arbeit basiert auf der Grundannahme, dass das Ziel von Fremdsprachenunterricht im Erwerb einer weit gefassten interkulturellen Kompetenz besteht. Diese Kompetenz schließt neben dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten den Erwerb konkreten Wissens und konkreter Erfahrungen im Umgang mit fremdsprachlichen Kulturen ein. Gerade diese zweite Komponente wirkt stark persönlichkeitsbildend und greift weit über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinaus, nicht zuletzt durch das implizite Training von potenziell übertragbaren Arbeitsverfahren in der Begegnung mit Fremdem. An der Relevanz interkulturellen Lernens für den gesamten Fremdsprachenunterricht (nicht nur für den Teilbereich „Landeskunde") besteht nach den Debatten um Struktur und Zielsetzung des Faches kein Zweifel. Fremdsprachenunterricht soll „tatsächlich auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt vorbereiten. Dazu gehören ein systematisches Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Mutter- und Fremdsprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt" (Krumm 1995, 159). Bild- und Musikkunst gelten als wichtige Impulse zur Auslösung interkultureller Lernprozesse und damit als potenzielle Lerngegenstände aller vier Teilbereiche[2] des Fremdsprachenunterrichts.

Nimmt man diese Voraussetzung ernst, so sollte es möglich sein, beide Medien aus dem Dilemma „Lerninhalt oder Lernvehikel" zu lösen. Ich werde versuchen zu zeigen, dass Bild- und Musikkunst beides sein kann und dabei Potenzen aufweist, die durch andere Medien nicht ersetzbar sind.

Daneben ergibt sich die Frage, ob sich diese inhaltlichen und formalen Potenzen weltweit gleichermaßen entfalten können oder ob man hier nicht, im Sinne eines ernst genommenen lernerorientierten Ansatzes, stärker differenzieren müsste, wer wo und zu welchem Ziel sich mit einer Fremdsprache und ihrem Umfeld beschäftigt. Äußerst wichtig scheint es mir beispielsweise, den Erfahrungshorizont einzelner Adressatengruppen, etwa differenziert nach den kulturellen Kontexten, in denen das Lernen stattfindet, oder nach Lernzielen in Bezug auf die fremde Sprache und die hinter ihr stehende(n) Kultur(en), genauer zu untersuchen.

Ich lasse mich in der vorliegenden Arbeit von folgenden Überlegungen leiten:

1. Lehr-, Lern- bzw. Ausbildungsziel, Alter der Lernenden, sprachliches Niveau, Interessen und Vorbildung, aber auch Nähe oder Entfernung zu den Ländern der Zielsprache

[2] Nach Henrici/Koreik (1994) wird zwischen literaturwissenschaftlichen, linguistischen, landeskundlich-kulturwissenschaftlichen und lehr-/lernwissenschaftlichen Teilbereichen unterschieden (vgl. zum jüngsten Stand dieser Diskussion Altmayer/Forster 2003, 12f.).

sowie der „Ort der Unterweisung" (in- oder außerhalb des Zielsprachenlandes) spielen bei der Suche nach optimalen Lerninhalten und Lernformen eine entscheidende Rolle. Anders als Altmayer/Forster (2003, 12) bin ich nicht der Meinung, dass sich die „Unterscheidung in eine „Auslands- und eine Migrations-Linie des Faches" (Glück 1994) vollständig erledigt hat. Sicher sind beide Bereiche auf vielfältige Weise in der Praxis miteinander verbunden, gleichzeitig aber impliziert der dauerhafte oder wenigstens zeitweilige Aufenthalt im Land der Zielsprache („Migrationslinie") einen anderen Zugang zu den „fremden Dingen im fremden Land" als das stundenweise Überschreiten des eigenen sprachlichen (und kulturellen) Horizontes im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht außerhalb des Landes der Zielsprache („Auslandslinie"). Einerseits stehen fremde Sprache, Gesellschaft und Kultur zeitlich und räumlich potenziell uneingeschränkt zur Verfügung, auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts (Deutsch als Zweitsprache). Das kann in ganz anderen interkulturellen Aufgabenstellungen resultieren (z.B. Interviews vor Ort, gemeinsame Kino-, Museums-, Konzertbesuche usw.). Zudem läuft der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache" häufig in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen ab, die ganz andere Binnenperspektiven eröffnen. Die (meist) muttersprachliche Lehrperson befindet sich in der Position eines Vertreters des Aufenthaltslandes. Dann wiederum kann das akustische bzw. visuelle „Übermaß an Fremdem" eher zu einer Flucht in den sicheren Hafen der eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft führen. Die Art und Intensität kultureller Erfahrungen ist in erster Linie von der Interessenlage und Motivation der Lernenden abhängig. Andererseits haben wir es mit zeitlich und räumlich limitiertem „Fremdkontakt" zu tun, bei dem oftmals Lehrpersonen, die Deutsch selbst als Fremdsprache lernt haben, ihre (sekundären) Kenntnisse und Erfahrungen an Lernende weitergeben, deren sprachlicher und kultureller Hintergrund häufig identisch mit dem ihren ist (Deutsch als Fremdsprache). Es kommt dazu, dass Lehrende und Lernende sich über etwas verständigen, dass ihnen beiden mehr oder weniger fremd ist. Der Kontakt mit authentischen fremdkulturellen Erfahrungen ist beschränkt und in starkem Maße von der Innovation der Lehrenden und viel stärker als im ersten Fall von der geographischen, sozialen, wirtschaftlichen oder motivatorischen Lage des eigenen Umfeldes abhängig (z.B. originalsprachige Kinofilme, Gastspiele, zeitlich begrenzte Ausstellungen usw.).

2. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass der Umgang mit einer fremden Sprache und den Erscheinungen einer fremden Kultur nicht isoliert von den eigenen individuellen, sozialen und kulturellen Prägungen vermittelt werden kann. Das wird im Zuge des interkulturellen Diskurses immer wieder vorausgesetzt, bisher aber sind diesem Postulat noch kaum konkrete Untersuchungen gefolgt. Neuner hat ein grundlegendes Bedingungsgefüge des fremdsprachlichen Lernens herausgearbeitet: „Es ist anzunehmen, daß die allgemeinen Sozialisationsinstanzen nachhaltig – und zwar nachhaltiger als das der Fremdsprachenunterricht vermag – dazu beitragen, daß vorgenormte, stereotype ‚Bilder von der fremden Welt' vor dem Einsetzen des Fremdsprachenunterrichts außerhalb der Schule in der Vorstellungswelt der Schüler geprägt werden" (Neuner 1999b, 273). Er stellt dieses Bedingungsgefüge, das die Ausbildung einer Interimswelt II (im Kopf des Lernenden) prägt, graphisch dar (vgl. Neuner 1999b, 273; Abb. 1).
Die Bedeutung der Sozialisierung von Fremdsprachenlernenden für den Lernprozess betont auch Karolak (1999, insbesondere 115–133). Er macht auf den diesbezüglichen Mangel an empirischen Untersuchungen aufmerksam und lenkt den Blick insbesondere auf die Einstellungen und Haltungen gegenüber den parallelen muttersprachlichen Lerngegenständen, die auf die Einstellungen zu ihren fremdsprachlichen Pendants Einfluss nehmen.[3] Dazu gehört etwa nicht nur die im schulischen Lernprozess erworbene Lesehaltung (bzw. die Seh-, Hörgewohnheiten), sondern auch die Vermittlung und Rezeption (übersetzter) fremdsprachiger Literatur (bzw. Kunst und Musik) im

[3] Karolak bezieht sich auf den muttersprachlichen Literaturunterricht, für unseren Fall würde es sich beispielsweise um Muttersprachen- und muttersprachlich erteilten Kunst- und Musikunterricht handeln.

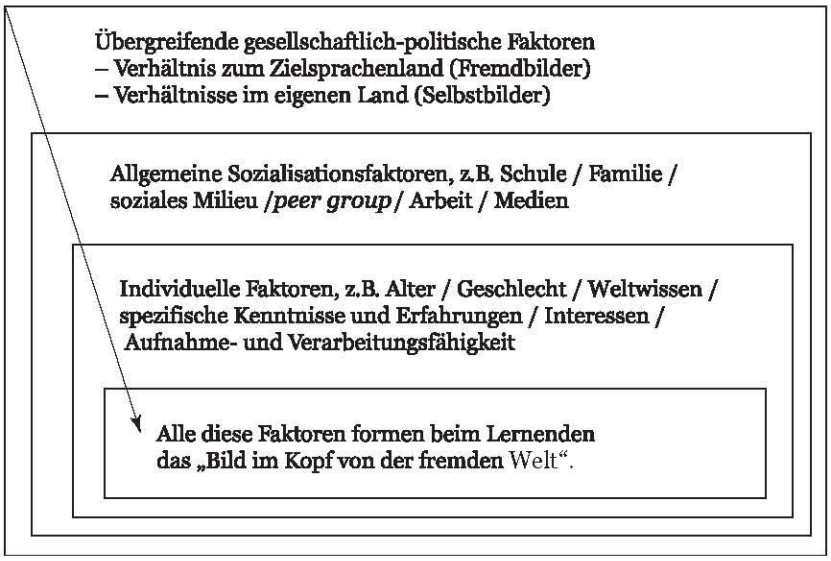



Abb. 1: Bedingungsgefüge fremdsprachlichen Lernens nach Neuner

eigenkulturellen Kontext. Schulischer Fremdsprachenunterricht ist immer im Kontext anderer Lerngegenstände zu sehen. Unterrichtsfächer, deren Inhalte und Methoden sich mit denen des DaF-Unterrichts teilweise überschneiden, dürften für die Einstellung zur deutschen Sprache und ihr Umfeld sowie den Wunsch, es näher kennen zu lernen, besonders prägend sein. Unreflektierte und einseitige Vermittlung könnte hier ungeahnte Folgen haben.

Der Unterricht in der Muttersprache sowie in anderen Fremdsprachen, in Geographie, Geschichte, Sozial- und Politikkunde, in Kunst und Musik, aber auch in Religion, Ethik oder Philosophie enthält interkulturelles Potenzial in doppelter Hinsicht, man muss es nur zu nutzen wissen. Diese Fächer vermitteln zum einen Erfahrungen und Strategien im Umgang mit neuen Wörtern, Texten, Erscheinungen, Ereignissen, Denk- und Interpretationsmustern, mit Bildern und Klängen aus der eigenen und aus fremden Welten. Sie prägen zum anderen über die vermittelten Inhalte einen wesentlichen Teil des Bildes, das der Lerner von der eigenen und von anderen Kulturen hat. Symptomatisch für die weitgehende Vernachlässigung dieser Vorprägungen ist es, dass linguistische Einstufungs- und Einstiegstests (meist für das grammatikalische und lexikalische Vorwissen) für alle nur erdenklichen Niveaus vorliegen. Sie bedingen eine bewusste Anordnung des zu erarbeitenden Materials, eine Progression. Auf kulturellem Gebiet aber gelten Lernende fast immer als Neulinge, deren Vorprägungen und Vorstellungen von der Geschichte, Politik, Geographie, Literatur, Kunst, Architektur und Musik des anderen Landes unbeachtet bleiben. Unbeachtet bleibt auch, welche Erfahrungen sie mit einzelnen Medien und konkreten Arbeitsformen im Lauf ihrer Lernbiographie gesammelt haben. Schwerdtfeger macht auf diesen Umstand im Zusammenhang mit dem von ihr konzipierten anthropologisch orientierten Ansatz der Fremdsprachendidaktik aufmerksam. Sie möchte „die Welt, die Fremdsprache und die Lernenden/Lehrenden in eine Einheit zusammengeführt" wissen und begründet die „Narrativität als Leitprinzip für fremdsprachliches Lehren und Lernen". Aus ihrer Argumentation leitet sie u.a. die Notwendigkeit ab, „Sehverstehen als ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht einzuführen". Die buchstäbliche „Blindheit des Fremdsprachenlernenden" resultiere aus der Ableitung der zu erreichenden Kompetenzen aus abstrakten und von Lerner (und Lehrer) abgekoppelten linguistischen

Systemen.[4] Fremdsprache bleibe bisher – im Gegensatz zur Muttersprache – eindimensional, d.h. ohne die Möglichkeit, auf persönliche Erinnerungen zurück zu greifen (vgl. Schwerdtfeger 1996, 435–437). In ihrer Bestandsaufnahme zur prozessorientierten Mediendidaktik formulieren Blell und Hellwig die fehlenden Einsichten in die interkulturellen Erfahrungen von Fremdsprachenlernern beim Lernen mit Bild- und Tonkunst als ein wesentliches Forschungsdesiderat (vgl. Blell/Hellwig 1997, 110). Ich möchte daher nachdrücklich auf die Notwendigkeit systematischer empirischer Erhebungen zu einzelnen Aspekten des Ausgangswissens, der Vorstellungen und Erfahrungen Lernender in Bezug auf die Kultur der zu erlernenden Fremdsprache sowie auf die Bedingungen, die durch Lehrwerke und Lehrprogramme gesetzt werden, hinweisen. Für die Bild- und Musikkunst der deutschsprachigen Länder (DACH) könnte sich ein anschauliches Beziehungsschema ergeben. Ich unterscheide dabei Beziehungen, die sich über Lehrwerkanalysen und Fragebögen relativ gut erfassen lassen und Beziehungen, die individuell sehr unterschiedlich sein können (Abb. 2).

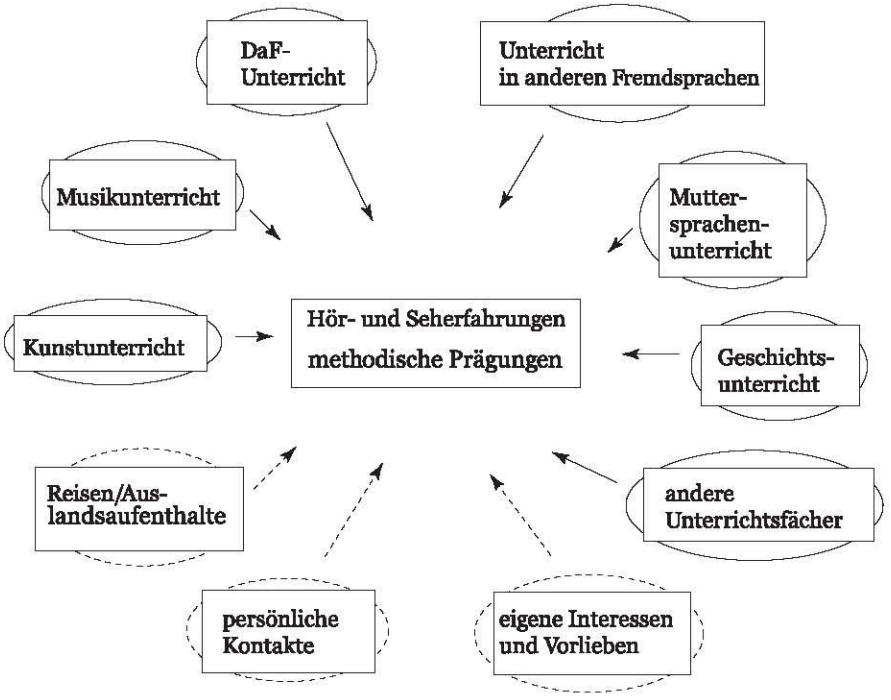



Abb. 2: Inhaltliche und methodische Prägungen von Lernenden in Bezug auf Bild- und Musikkunst am Beispiel der deutschsprachigen Länder

3. Ich möchte schließlich den Ruf nach der notwendigen Interdisziplinarität der Fremdsprachendidaktik erneuern (vgl. Althaus 1999, Koreik 2001). Die letzten Jahre haben

[4] Vgl. dazu die interessanten Ausführungen von Ulrich Schmitz, der auf die Unfähigkeit und Unlust der Sprachwissenschaft aufmerksam macht, die Nachbarschaft von Sprache und Bild zu thematisieren, geschweige denn zu analysieren. Er stellt einen ganzen Katalog von Fragen vor, deren Klärung dabei helfen könnte, die buchstäbliche „Bildblindheit" der Sprachwissenschaft zu mindern (vgl. Schmitz 2005, 209–211).

hier gewaltige Entwicklungen gebracht, besonders im Bereich einer linguistischen, lehrlernwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches.[5]
„Interdisziplinär" meint hier weniger die Einverleibung immer neuer philologischer, didaktischer oder sozialwissenschaftlicher Gegenstände und damit eine Festschreibung von Fremdsprachendidaktik als Anwendungsfach und „Praxisbezug etablierter Wissenschaften". So verstanden, müsste die Fremdsprachendidaktik ihre Inhalte aus der Systematik der sog. Bezugswissenschaften „deduzieren", bliebe immer sekundär und müsste beständig auf den Vorwurf fehlender Originalität und mangelnder genuiner Wissenschaftlichkeit reagieren. Gemeint ist vielmehr die bewusste Nutzung analytischer und methodischer Verfahren aus anderen Wissenschaften immer dann, wenn sie „bei der Beantwortung der fachdidaktisch begründeten Fragestellungen" unentbehrlich sind. Diese Fragestellungen aber ergeben sich aus dem eigentlichen Gegenstand der Fremdsprachendidaktik, der (sprachlichen und kulturellen) Begegnung von Vertretern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften (vgl. Simon-Pelanda 2001a, 53). Für die „landeskundlichen Bezugswissenschaften"[6] haben aus meiner Sicht insbesondere Koreik (1995) für die Geschichte und Grünewald (1996)[7] für den Bereich der Politikwissenschaften grundsätzliche Vorarbeiten geleistet.
Jede Bezugswissenschaft folgt ihrer eigenen Dynamik. Gemeinsam sind ihnen jedoch mindestens drei wissenschaftsmethodologische Eckpfeiler: ein grundsätzliches Erkenntnisziel, eine mehr oder weniger genau beschreibbare Menge an Objekten und Erscheinungen, die „erkannt" werden sollen, sowie ein methodisches Instrumentarium, mit dem diese Objekte und Erscheinungen auf das Erkenntnisziel hin untersucht werden.
Wenn sich die Erkenntnisinteressen und Erkenntnisgegenstände einer interkulturell orientierten Landeskundedidaktik und ihrer potenziellen Bezugswissenschaften wenigstens teilweise decken, wird auch ein Teil ihres methodischen Instrumentariums für die Landeskundedidaktik von Interesse sein können. Ein Teil der in Frage kommenden Nachbardisziplinen hat darüber hinaus bildungswissenschaftliche Teilbereiche mit eigenen Traditionen herausgebildet (z.B. Kunstpädagogik, Musikpädagogik, Geschichtspädagogik). Da auch die Fremdsprachenpädagogik eine Bildungswissenschaft ist, könnte insbesondere hier nach fruchtbaren Bezügen gesucht werden. Die Beschäftigung mit Kultur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts würde damit transdisziplinär: von Methoden, Theorieansätzen und Forschungsergebnissen anderer Disziplinen werden Antworten auf die Fragen des kulturwissenschaftlichen „genuinen Teilbereichs" der Fremdsprachendidaktik erwartet (vgl. Altmayer 2003, 128). Es wäre genauer zu bestimmen, welche Fragen gestellt und wo die Antworten vermutet werden sollten.

4. Der Begriff „Kunst" erweist sich als äußerst komplex und seine Diskussion kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Er wird von mir im folgenden als Sammelbegriff

---

[5] Vgl. den einleitenden Artikel von Götze, Lutz u.a. (2001) „Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet I: Konzeptionen". In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin, 1–11. Die Autoren verzeichnen seit den 90er Jahren vor allem Forschungsaktivitäten im Bereich der Sprachenpolitik, der Fach- und Berufspolitik sowie der Praxisorientierung. Unter den anwendungs- und praxisorientierten Forschungen fehlen Arbeiten zu den sog. Bezugswissenschaften.

[6] „Landeskunde" wird hier verstanden „als umfassender Terminus für die soziokulturellen Gegenstände und Bezüge" des Faches (Simon-Pelanda 2001a, 42). Als potenzielle Bezugswissenschaften treten somit neben Literatur- und Sprachwissenschaften mindestens auch Geographie, Wirtschaftswissenschaft, Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Pressewesen, Kunst-, Musik- und Filmwissenschaft mit ihren Teilbereichen ins Blickfeld.

[7] Grünewald, Matthias (1996): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht, Hohengehren (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 7).

für bildende, bauende und angewandte Künste gebraucht. Präsent sind sie im Fremdsprachenunterricht in erster Linie über Abbildungen, im folgenden Bilder genannt. Der Begriff „Bilder" umfasst damit Architekturdarstellungen ebenso wie Reproduktionen von Gemälden, Graphik und Plastik. Mit „Musik" wiederum sind alle gestalteten akustischen Impulse gemeint, unabhängig von ihrem Bezug zu einem Text. Der Begriff umfasst demzufolge Instrumental- und Vokalmusik, unabhängig von ihrem Entstehungszeitpunkt. Mit diesen Objekten befasst sind Kunst- bzw. Musikwissenschaft, die gleichberechtigt neben Literatur-, Theater-, Film- und Medienwissenschaft stehen. Fragen der Geschichte, Deutung und Interpretation dieser Objekte, den Prozessen von Produktion, Konsumption und Rezeption, der Analyse, Wertung und Kritik, Fragen der individuellen Erlebbarkeit, der sozialen und ökonomischen Bedingtheit von Rezeption und -produktion, Fragen ihrer Lehr- und Lernbarkeit u.ä. sind jeweils eigene wissenschaftliche Unterdisziplinen gewidmet. Ihre Grenzen sind nicht immer eindeutig bestimmbar, oftmals trifft man auf unterschiedliche Systematisierungen. Jede dieser Wissenschaften folgt ihrer eigenen Dynamik. Für die Suche nach strukturellen und methodischen Analogien zwischen Fremdsprachendidaktik und Kunst- bzw. Musikwissenschaft muss das zwangsläufig Bündelungen, Reduktionen und Vereinfachungen nach sich ziehen. Interdisziplinär und transdisziplinär ausgerichteten Forschungen wird daher häufig Dilettantismus angelastet. Holoubek hat in seiner grundlegenden Untersuchung zu den Beziehungen zwischen (muttersprachlichem) Deutschunterricht und Musik darauf hingewiesen, dass die Verteidigung gegen diesen Vorwurf in der Forschungsliteratur geradezu Toposcharakter besitzt (vgl. Holoubek 1998, 8 – 10). Die Diskussion in einem inhaltlich so vielschichtigen Fach wie der Fremdsprachendidaktik kann allerdings nur in Gang kommen, wenn Grenzgebiete beschritten werden.[8] Das betrifft alle potenziellen Bezugsdisziplinen. Entscheidend sind die Ausgangsfragen und Hypothesen, die den „Fremdsprachendidaktiker als Grenzgänger" (nach Krumm) leiten sowie eine grundsätzliche „Orientierung am Prinzip Wissenschaft als Haltung des Fragens und Forschens" (Sulz 1998, 89, 93).

5. Die Thematisierung von einzelnen kulturellen Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht ist nur ein möglicher Ausgangspunkt für die Annäherung an „fremde Personen und Gesellschaften", daneben gibt es selbstverständlich gleichberechtigt viele andere Wege der Erkundung, beispielsweise über historische, geographische, politische, ökonomische oder soziale Phänomene.
   Bildende Kunst und Musik, also statische und bedingt dynamische Medien[9], weisen allerdings didaktische Vorteile auf, die sie vielen anderen Unterrichtsgegenständen überlegen scheinen lassen. Beide Medien sind zunächst praktisch, d.h. beliebig wiederholbar, je nach Lernziel manipulierbar und relativ überschaubar. Das macht sie als gut handhabbaren Lerngegenstand interessant. Insbesondere ihre direkt wahrnehmbaren Eigenschaften eignen sich für eine konkrete Verbalisierung. Im Fall von Musik kann man mit Sicherheit von einer hohen emotionalen und motivationalen Potenz sprechen, das Medium ist daher besonders geeignet, um in Themen einzuführen und ihre Erarbeitung zu begleiten. Über die sprachevozierende Potenz hinaus können visuelle und akustische Impulse (ähnlich wie Literatur) verlangsamtes Arbeiten und damit didaktisch wertvolle Konzentration implizieren. Die dabei erfahrenen Arbeitsformen können potenziell auf eine Beschäftigung mit anderen „fremden" Gegenständen angewandt werden. Erkenntnis und Verstehen stellen sich auch dort nicht sofort ein, sondern

---

[8] Vgl. zum Problem des Eklektizismus, das als charakteristisch für Musik- und Kunstdidaktik gilt, auch Białkowski 2000, 128.

[9] Ich gehe davon aus, dass wir es im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht – etwa im Unterschied zum Internet – überwiegend mit „Medien aus zweiter Hand" zu tun haben, also mit grundsätzlich reproduzierbaren musikalischen Aufnahmen auf Tonträgern. Damit würde auch auditiven Texten eine gewisse Statik zukommen.

verlangen oftmalige Rückkehr und Revision gemachter Erfahrungen. Durch die mehrmalige intensive Beschäftigung mit dem Gegenstand wird außerdem eine Sensibilität der Wahrnehmung, konkret des Auges (mehr und differenzierter Sehen als vorher) und des Ohres (mehr und differenzierter Hören als vorher) geschult. Ein weiterer wichtiger Grund für die Beschäftigung mit Bild- und Musikkunst liegt in der Verzögerung des Urteils, die am Umgang mit diesen Medien geübt werden kann. Mit ihrer Hilfe kann eine Differenzierung des Fremdverstehens angestrebt werden: neben lebensweltliches und literarisches (vgl. Bredella 2000, 161) könnte (bild)künstlerisches und musikalisches, aber eben auch politisches, ökonomisches oder geographisches Fremdverstehen treten. Vieles von dem, was Bredella für das literarische Fremdverstehen benennt, kann auch für das (bild)künstlerische und musikalische Fremdverstehen gelten. Es involviert den Lernenden, aber gibt ihm nicht die Möglichkeit, verändernd einzugreifen. Diese „ästhetische Distanz" bedeutet auch Freiheit: „Wir können etwas in der Phantasie ausprobieren, ohne unumkehrbare Konsequenzen für unser Leben befürchten zu müssen" (Bredella 2000, 161). Die Verbindung zur „Lebenswelt" ist dennoch gegeben, denn einerseits werden die persönlichen Assoziationen, Auffassungen, Einstellungen und Werturteile gefordert, andererseits ist der literarische Text (das Bild, das Musikstück) in einer realen Lebenswelt verankert, es ist Zeugnis der Auseinandersetzung mit dieser Welt und damit immer auch Versuch, diese zu verändern. Ehlers (1988, 177 f.) spricht schließlich in Bezug auf fremdsprachliche Literatur von „Erfahrungsinseln", ein Begriff, der sicherlich auch im Zusammenhang mit Kunst und Musik gelten könnte. Je mehr sich ihr Gebrauch über die eigentliche Lese- (Betrachtungs-, Hör-)situation im Unterricht hinaus sprachlich und inhaltlich verlängern ließe, desto eher könnten ein „Erfahrungskontinuum" und Kontextwissen aufgebaut werden, „das rückwirkend [...] zu einem besseren Textverständnis [Seh- und Hörverständnis, C.B.-K.] verhilft". Das wäre für den Fremdsprachenunterricht im eigenen Land etwa über bewusstes fächerübergreifendes Arbeiten möglich.

6. Aufgabe eines modernen Fremdsprachenunterrichts ist es, zu Aktivität, Interaktivität und Selbstständigkeit anzuregen, dazu sind interpersonelle und gesellschaftliche Fähigkeiten, reflektive und analytische Fähigkeiten sowie eine Bewusstheit des eigenen Lernvorganges notwendig. Voraussetzung eines solchen Unterrichts ist eine entsprechende Auswahl von Lernstrategien sowie das Ermöglichen authentischer Kommunikationssituationen im Klassenraum. Dazu gehört die Fähigkeit, Gespräche zu initiieren, zu fragen, Meinungen zu vertreten, zu streiten. Dazu gehören aber auch authentische Gesprächsgegenstände, um – wie im Fall des DaF-Unterrichts in Polen – wenigstens zum Teil die im Grunde genommen künstliche Situation aufzuheben, dass polnisch sprechende Lehrende und Lernende miteinander in einer fremden Sprache kommunizieren. Gefragt wären also Themen und Gegenstände, die wirkliche Meinungsverschiedenheiten und damit echte, authentische Meinungen zulassen (vgl. Komorowska 2000, 9–11). Gefragt sind aber auch Themen und Gegenstände, die authentischen Wissensbedürfnissen entgegen kommen, ihnen Nahrung geben und mit deren Hilfe wiederum Interesse, Neugier oder Sympathie für die andere Sprache und ihren Kontext geweckt werden. Können das „Alltagsthemen" leisten, können Wohnen, Freizeitverhalten oder Essgewohnheiten auf längere Sicht wirklich faszinieren? Sollte Interesse nicht auch in die (freiwillige) Beschäftigung mit dem Gegenstand münden und ein Kennenlernen, Erfahren- und Wissen-Wollen in authentisches Kennen, Erfahren und Wissen übergehen können? Welche Inhalte des Fremdsprachenunterrichts eignen sich dafür?
Diese Fragen rufen den Bildungsauftrag der Schule in Erinnerung, wie ihn u.a. von Hentig definiert. Er versteht – in enger Anlehnung an Humboldt – Bildung erstens als Kanon von Kenntnissen, zweitens als Vermögen, Fertigkeit oder Fähigkeit zu etwas, sowie drittens als Prozess der Persönlichkeitsbildung und Bewusstwerdung (vgl. v. Hentig 1996, 182). Einen Gegensatz zwischen Wissen und Können, zwischen der Welt der Kulturgüter und der Stärkung der Person festzuschreiben, sei dabei falsch und gefährlich, erst in ihrer Verbindung realisiere sich tatsächliche Bildung (vgl. v. Hentig 1996, 57). Bildung in diesem Sinne sei nie abgeschlossen und Schule könne immer nur die

Grundlagen und Handlungsanleitungen dafür geben (vgl. auch Ehrenforth 2001b, 58). Passende Bildungsanlässe könnten alle Schulfächer bieten, und zwar über Geschichten[10], Gespräche, Sprache und Sprachen, Theater als Form der subjektiven Anverwandlung der Welt, Naturerfahrungen, manuelle Tätigkeiten und Arbeit, Feste, Musik[11] sowie die Erfahrung des Aufbruchs[12] (vgl. v. Hentig 1996, 104–137). Ähnliche Überlegungen werden auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik angestellt. Hellwig beispielsweise sieht die erwähnten Bildungsanlässe auch für den Fremdsprachenunterricht als relevant an, will diese Aufzählung jedoch noch um Bildkunst erweitert sehen (vgl. Hellwig 1998, 57).

Die Person des Lernenden und sein Umgang mit der Kultur des eigenen oder eines fremden Landes, die persönlichkeitsbildenden Prozesse, die er dabei erlebt und die Verfahren, die ihm künftige kulturelle Begegnungen erleichtern können, stehen mindestens gleichberechtigt neben den jeweiligen Lerninhalten (vgl. Sulz, 1998, 90). Interkulturelles Lernen in diesem Sinne braucht authentische, mehrdeutige, vielschichtige, subjektive, in einem nationalen, regionalen, historischen, sozialen Kontext situierte sprachliche und nicht-sprachliche Materialien, die Interpretation statt Information in den Vordergrund stellen, Empathie und subjektive Stellungnahme herausfordern.

Aus dem skizzierten Bedingungsgefüge sollen für die vorliegende Arbeit Hypothesen und damit ein abgrenzbarer Untersuchungsgegenstand abgeleitet werden. Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen sprachlich weit und sehr weit fortgeschrittene polnische Studierende der Fachrichtungen Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanistik. Sie beschreiten mit relativ einheitlichen Voraussetzungen einen beruflichen Ausbildungsweg, der sie auf die Rolle von sprachlichen und kulturellen Mittlern zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern vorbereiten soll. Ein großer Teil dieser Gruppe wird die Rolle interkultureller Mittler wenigstens einige Jahre lang im öffentlichen und privaten Schulwesen Polens wahrnehmen, nicht wenige über die nächsten 20–30 Jahre hinweg. Damit kommt ihnen eine nicht zu überschätzende Funktion im Bildungsprozess der nachwachsenden Schülergeneration(en) zu.

1. Die geographische und politische Nähe zu Deutschland, Österreich und der Schweiz, die gute Reise- und Aufenthaltsmöglichkeiten, eine Fülle von unterschiedlichen Kontakten zwischen den beiden Sprachgebieten und nicht zuletzt die Zugänglichkeit von Materialien jeder Art direkt oder über moderne Medien mit sich bringt, der hohe Sprachstand der Studierenden bereits zu Beginn ihrer Ausbildung (Niveau B1-C1), ein solides Allgemeinwissen sowie ihre bewusste Entscheidung für ein Studium der Sprache, Literatur und Kultur der deutschsprachigen Länder legt nahe, dass sie sich für die Kultur der deutschsprachigen Länder interessieren, ihr aufgeschlossen gegenüber stehen und eine

[10] v. Hentig unterscheidet zwei Arten von Geschichten und zwei Gründe, sich mit ihnen zu beschäftigen: 1) sie bieten Neues, Interessantes, 2) sie bestätigen Schon-Dagewesenes, Bekanntes und tragen zur Bereicherung und Erklärung bei (vgl. v. Hentig, 1996, 105).

[11] v. Hentig bezeichnet Musik als besonders wichtig „für das Sich-Zur-Person-Bilden der Menschen" (1996, 135). Ehrenforth (2001b, 55) sieht die Aufgabe einer lebensweltlich orientierten Musikerziehung darin, „mit der Musik ins Gespräch zu kommen". Darunter ist „eine Haltung zu verstehen, die von Offenheit und Toleranz, von Hinhören und Aushalten des Fremden geprägt ist. Diese Haltung betrachtet die Musik nicht in erster Linie als etwas ‚Gemachtes', sondern als An-Sprache und Botschaft [...], durch die hindurch ein Mensch in Leid, Jubel, Depression und Trauer mit dem spricht, mit dem er etwas teilen will."

[12] v. Hentig spricht in diesem Zusammenhang vom „geordneten Aufbruch" als Kompromiss zwischen Angepasstheit und Ausbrechen (1996, 137). Als Beispiel führt er das Auslandsjahr an.

Erweiterung ihrer diesbezüglichen Kenntnisse verfolgen. Das schließt auch Bild- und Musikkunst ein.

2. Die Rekonstruktion der Interimswelt II (Neuner), mit der diese Studierenden ihre berufliche Ausbildung antreten, ist zu einem Teil über die Analyse von schulischen Lehrprogrammen und Lehrwerken möglich. Soll näher bestimmt werden, inwieweit kulturelle Interessen sowie interkulturelle Mittlerfähigkeiten ausgeprägt sind, so müssen in erster Linie diejenigen schulischen Fächer ins Blickfeld treten, die über Lehrinhalte und Lehrmethoden kulturelles und interkulturelles Potenzial enthalten, die also die eigene Kultur im Kontakt zu fremden Kulturen thematisieren und Arbeitsformen anwenden, die eine Aufnahme und Vertiefung kultureller Kontakte ermöglichen. In Bezug auf die deutschsprachigen Länder sind für den vorliegenden Fall die Schulfächer Deutsch als Fremdsprache, Kunsterziehung, Musikerziehung, Muttersprachenunterricht Polnisch sowie der Geschichtsunterricht von besonderer Relevanz. Verwertbare Aussagen zu kulturellen Spuren im Bewusstsein der untersuchten Gruppe lassen sich u.a. über die statistische Erfassung von kulturellen Phänomenen (deklaratives Wissen) sowie von Arbeitsformen für den Umgang mit kulturellen Erscheinungen (prozedurales Wissen) in Lehrwerken der genannten Fächer ermitteln. Die begrenzten Möglichkeiten von Lehrwerken (weitgehende Eindimensionalität) legen es nahe, hierbei auf Namens- und Werknennungen von Künstlern und Musikern, entsprechende Abbildungen sowie eindeutig formulierte Aufgabenstellungen zurückzugreifen. In nachfolgenden Umfragen lässt sich dann überprüfen, wie dauerhaft diese im kulturellen Gedächtnis verankert sind und inwieweit sie eine solide Grundlage für den Aufbau interkultureller Mittlerfähigkeiten bilden können.

3. Für die untersuchte Gruppe kann vermutet werden, dass Bewusstsein, Interesse und Grundwissen in Bezug auf die eigene Kultur und die der deutschsprachigen Länder im Laufe der beruflichen Ausbildung zunehmen. Dennoch könnte sich ein Widerspruch zu den hohen Anforderungen ergeben, denen sich polnische Fremdsprachenlehrende vor dem Hintergrund eines veränderten Lehr- und Lernumfelds gegenübersehen. Es wird durch wachsende Interkulturalität, Intertextualität und Intermedialität bestimmt und manifestiert sich u.a. in zunehmend fächerübergreifend und interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenlehrwerken sowie in einer steigenden Zahl intermedialer Arbeitsformen in anderen Schulfächern. Das schließt die fächerübergreifende Arbeit mit Bild- und Tonkunst ein.

4. Eine Analyse der bisher vorliegenden Erfahrungen mit Bild- und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht legt die Annahme nahe, dass das interkulturelle Potenzial dieser Medien bisher weder inhaltlich noch methodisch ausgeschöpft wurde. Da sich beide aber als Lerngegenstände von interkultureller Relevanz eignen, muss nach zusätzlichen inhaltlichen und methodischen Impulsen für ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht gesucht werden. Sie lassen sich in ausgewählten Bezugswissenschaften finden. Besondere Eignung versprechen hierbei Kunst- und Musikwissenschaften sowie im besonderen ihre Teilgebiete Kunst- und Musikpädagogik. Darüber hinaus treten Muttersprachen-, Geschichts- sowie Museumspädagogik mit ihren der Fremdsprachendidaktik benachbarten Didaktiken ins Blickfeld.

5. Die Vielschichtigkeit der in Frage kommenden einzelnen Forschungsrichtungen macht Einschränkungen notwendig, die durch das spezifische Erkenntnisinteresse der interkulturellen Fremdsprachendidaktik gerechtfertigt sein müssen. Als besonders relevante Phasen des interkulturellen Lernprozesses können Wahrnehmung, Reflexion und sinnvolle kulturspezifische Kontextbildung gelten. Gerade hier werden mit großer Wahrscheinlichkeit Fertigkeiten angelegt, die sich auf die Begegnung mit anderen fremden Phänomenen übertragen lassen. Damit rücken pädagogische und didaktische Ansätze in den Mittelpunkt der Untersuchung, die eine verlangsamte subjektive Wahrnehmung, den nachvollziehbaren Aufbau von Interpretationen sowie eine grundsätzlich offene und aktive Fragehaltung über die Grenzen des eigentlichen Faches hinaus begünstigen.

Sie sind in erster Linie in ikonologisch-ikonografischen Ansätzen der Kunstpädagogik zu suchen (Didaktische Ikonologie), in Konzepten, die gezielt die Begegnung mit fremden Kulturen thematisieren (Interkulturelle Musikpädagogik) sowie in didaktischen Ansätzen, die eine Dualität von künstlerischer Perzeption und Expression besonders fördern (Ästhetische Erziehung, Polyaisthesis-Konzeptionen). Darüber hinaus treten Entwicklungsrichtungen der Fremdsprachendidaktik ins Blickfeld, die Autonomie und fächerübergreifendes Arbeiten favorisieren (hermeneutischer Fremdsprachenunterricht, bilingualer Sachfachunterricht).

6. Bild- und Musikkunst können ihr interkulturelles Potenzial im Fremdsprachenunterricht nur dann entfalten, wenn sie adressatenspezifisch eingesetzt werden. Das schließt ein, dass sie Eigenschaften besitzen müssen, die individuelle oder kulturelle Reibungsflächen bieten. Diese sind im künstlerischen Objekt selbst enthalten oder werden durch Zusatzmaterialien in den Lernprozess eingebracht, können aber ihr sprach- und bildungsfördendes Potenzial nur dann freisetzen, wenn sie mit der Interimswelt II der Lernenden tatsächlich korrespondieren. Ein zukunftsweisendes Modell bietet hier die Kontaktdidaktik, die Bildender Kunst und Musik einen festen Platz in einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik zuschreibt. Interkulturalität entsteht dann zwischen konkreten Adressaten und ihren konkreten fremdsprachlichen (fremdkulturellen) Lerngegenständen.

Nach einem Überblick über den bisherigen Stand der Forschung und Praxis in Bezug auf das Beziehungsgeflecht zwischen Fremdsprachenunterricht und Bild- und Musikkunst (Kap. 2) wird die genannte Adressatengruppe analysiert (Kap. 3). Dabei wird unterschieden zwischen ihrer schulischen Sozialisation in Bezug auf Kunst und Musik sowie den diesbezüglichen inhaltlichen und methodischen Anforderungen, denen sie sich nach der Schul- und Programmreform von 1999 im polnischen Schulwesen gegenüber sieht. Anschließend sollen innerhalb unterschiedlicher Bezugswissenschaften Antworten auf die Frage gesucht werden, welche bild- und musikkünstlerischen Inhalte bzw. welche bild- und musikbezogenen Arbeitsformen in eine zeitgemäße Lehrerausbildung eingehen sollten, damit sie auf die Anforderungen einer interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik vorbereiten kann (Kap. 4). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich geeigneter kunst- und musikspezifischer Lerninhalte und Methoden werden über das Modell der Kontaktdidaktik für den Kontext Deutsch als Fremdsprache in Polen konkretisiert (Kap. 5). Grundsätzlich ist dieses Modell auf andere Lernkontexte und Lerninhalte übertragbar.

Die Arbeit folgt unterschiedlichen Methoden, wertet unterschiedliche Typen von Daten aus und schließt verschiedene theoretische Ansätze bei der Erforschung ein und desselben Gegenstandes ein (sog. Triangulation, vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 132 auf der Grundlage von Grotjahn). In Kapitel 2 werden die aus meiner Sicht relevanten Tendenzen in Bezug auf die gegenwärtige Verwendung von künstlerischen Medien in der Fremdsprachendidaktik referierend und kommentierend zusammengestellt. Dabei habe ich an vielen Stellen versucht, den Blick über Deutsch als Fremdsprache hinaus vor allem in Richtung Englisch und Französisch als Fremdsprache zu lenken. In Kapitel 4 wird dieses referierende Verfahren erweitert und auf Fremdsprachendidaktik, Mediendidaktik, Kunst- und Musikwissenschaften, Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik sowie Museumspädagogik angewendet. Den Mittelpunkt von Kapitel 3 bilden Lehrwerkanalysen sowie qualitativ-quantitative Umfragen. Dabei werden die in Lehrwerken erkennbaren und

eindeutig klassifizierbaren kunst- und musikbezogenen Inhalte (Abbildungen, Beispiele, Namensnennungen usw.) auf ihre Häufigkeit überprüft und verglichen (vgl. Nasalska 2004, 113 auf der Grundlage von Rohlfes).[13] Die Unveränderlichkeit dieses untersuchten Materials, die große Unabhängigkeit von konkreten Untersuchungspersonen und -situationen und damit die Wiederholbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Analysen gilt dabei als Kriterium einer relativ hohen Objektivität. Nicht erfasst werden konnte der jeweilige Kontext, in dem die analysierten Inhalte auftreten, sowie die jeweilige Intention des Autors. Die Umfragen wurden unter 640 Studierenden des ersten Semesters und 331 Studierenden des 6. bzw. 9. Semesters in den Jahren 1999 bis 2003 an insgesamt 8 Germanistischen Instituten und 8 DaF-Abteilungen von Fremdsprachenlehrerkollegs in Polen durchgeführt.[14] Sie sind eine Kombination aus Querschnitt- und Längsschnittstudie. Ziel war die Erstellung eines Stimmungsbildes, nicht die Erfassung unterschiedlicher Abhängigkeiten und Variablen, entsprechend fand keine Auswertung nach bi- und multivarianten Zusammenhängen statt.[15] Die Auswertung erfolgt vielmehr auf traditionelle Weise durch Auszählung und Zusammenfassung nach bestimmten Kategorien, dargestellt nach absoluten und relativen Summenhäufigkeiten in Form von statistischen Übersichten sowie ihre Interpretation.

In die vorliegende Arbeit sind Untersuchungen und Überlegungen eingeflossen, die unter dem Einfluss unzähliger Diskussionen auf Kongressen und Tagungen in Polen, Österreich und Deutschland, in Einzelgesprächen und in meiner täglichen Arbeit entstanden sind. Allen, die mit mir über die Zusammenhänge zwischen Fremdsprachen, Kunst und Musik nachgedacht und diskutiert haben, gilt an dieser Stelle mein herzlichster Dank.

---

[13] Nasalska macht die Einschränkung, dass gerade die frequentive Erfassung von Textelementen, Bildern, Aufgabentypen u.ä. technisch aufwendig und auf keinen Fall frei von subjektiven Zuordnungen ist. Im übrigen hat sich die Grenze zwischen sichtbaren und verdeckten Inhalten, zwischen „harten" (d.h. eindeutigen) und „weichen" (d.h. verschieden interpretierbaren, mehrdeutigen) Inhalten verschoben. Heute wird davon ausgegangen, dass die empirische Methode auf der systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung von sichtbaren und unsichtbaren Lehrbuchinhalten beruht und sowohl quantitative wie qualitative Faktoren berücksichtigt (vgl. Nasalska 2004, 114).

[14] Entscheidend für die hohe Rücklaufquote der Fragebögen war die Tatsache, dass die Umfrage vor Ort während der Lehrveranstaltungen und innerhalb eines beschränkten Zeitraumes durchgeführt wurde. Allen Kolleginnen und Kollegen, die mir ihre Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt haben, sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt, insbesondere Prof. Dr. Marion Brandt, Dr. habil. Maria Gierlak, Dr. Joanna Golonka, Mag. Małgorzata Kupis, Mag. Anna Pior-Kucińska, Dr. Krystyna Radziszewska, Mag. Katarzyna Wielińska, Mag. Bożena Zientara, Dr. Anatol Michajłow, Mag. Martin Napp, Mag. Christoph Prantl.

[15] Nach der Angabe persönlicher Daten wurden geschlossene, halboffene und offene Fragen nach dem Trichterprinzip gestellt. Mehrfachauswahlverfahren wechseln dabei mit 5-stufigen und 3-stufigen Wertungsfragen. Weil keine bivarianten Zusammenhänge berücksichtigt werden sollten, war eine Auswertung durch computergestützte Programme von vornherein nicht vorgesehen. Darüber hinaus waren die Umfragen nur als eine von mehreren Datensammlungen geplant, von vornherein wurde eine große Antwortbreite vermutet und die Kodierung der einzelnen, sehr disparaten Daten daher als zu aufwendig verworfen.

In besonderer Weise bin Frau Prof. Dr. Halina Stasiak für ihre langjährige geduldige Unterstützung und Ermutigung verpflichtet. Dankend erwähnen möchte ich Frau Dr. habil. Maria Gierlak sowie Herrn Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer, die mir mit wertvollen Hinweisen und Ratschlägen geholfen haben. Herrn Prof. Dr. Karlheinz Hellwig, der sich meiner Arbeit mit großer Geduld und viel Wohlwollen angenommen hat, gilt ebenso wie Herrn Prof. Dr. Hansjürgen Krumm für zahllose Inspirationen, insbesondere aber für ihre stete Ermutigung, den Blick „über die Grenzen" zu wagen, mein spezieller Dank. Meinem Vater, Prof. Dr. Ernst Badstübner, und meinem Mann, Prof. Dr. Edmund Kizik, danke ich für ihre überaus geduldige kritische Begleitung und Beratung. Bedanken möchte ich mich auch bei Dr. Nina Budzynowska, Dr. Anna Chęćka-Gotkowicz, Mag. Jolanta Hinc, Mag. Małgorzata Ogonowska sowie Dr. Renata Rozalowska-Żądło für ihre großzügige Hilfsbereitschaft.

Ohne die jahrelange liebevolle Geduld und Unterstützung meiner Familie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. In großer Dankbarkeit widme ich diese Arbeit meinen Eltern.

# 2. FREMDSPRACHENUNTERRICHT MIT BILD- UND MUSIKKUNST: GRUNDLAGEN, BEZIEHUNGEN UND ERPROBTE PRAXIS

Es kann an dieser Stelle nicht mein Ziel sein, einen lückenlosen Überblick über die Verwendung von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht zu geben. Das Thema hat seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewonnen und die bloße Auswertung aller Beiträge allein seit dieser Zeit würde den vorliegenden Rahmen sprengen. Im übrigen gibt es leicht zugängliche und umfassende Darstellungen, die ein Resümee der bisherigen Forschung und eine gewisse Zusammenschau leisten, dort finden sich in der Regel auch die wichtigsten Literaturangaben. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Beiträge von Hellwig (1989 und ff.), die Sammelbände von Block (1995) oder Blell/Hellwig (1996). Praktische Unterrichtsvorschläge finden sich reichhaltig in den speziellen Themenheften oder auch laufenden Nummern der einschlägigen Fachzeitschriften für den Fremdsprachenunterricht[1], und – je nach Schwerpunkt – auch in pädagogischen, psychologischen, kunst- und musikpädagogischen Publikationen.

Ich möchte im Folgenden fünf Hauptrichtungen skizzieren, in die sich die Nutzung von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht aus meiner Sicht gegenwärtig entwickelt. Viele der angeführten Beispiele aus Forschung und Praxis vertiefen mehrere Entwicklungslinien gleichzeitig, ihre Einordnung unter eine dominierende Tendenz dient allein der besseren Orientierung und Übersicht.

1) Dominierend ist die durchgängige Verwendung von Bild- und Musikkunst als Impuls zu einer überschaubar bleibenden Sprachrezeption und -produktion, allem voran auf den Gebieten der Wortschatzarbeit, der Produktion unterschiedlichster schriftlicher Texte und des Hörverstehens (Kap. 2.1.).

2) Darüber hinaus gibt es Konzeptionen, die Bild- und Musikkunst im Rahmen eines weiter verstandenen fremdsprachlichen und -kulturellen Lernprozesses nach ihren Potenzen befragen. Vor allem die prozessorientierte Mediendidaktik liefert entscheidende Impulse zur Auffächerung und Differenzierung des fremdsprachlichen Schreibprozesses ent-

---

[1] Vgl. z.B. „Der fremdsprachliche Unterricht", Heft 93 (1989): Bildkunst und Sprache; Französisch 25, Heft 1 (1997): Motivieren durch Bilder; Englisch 33, Heft 38 (1999): Mit Bildern lernen; „Fremdsprache Deutsch", Heft 5 (1991): Das Bild im Unterricht; Heft 17 (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht; „Fremdsprachenunterricht", Heft 6 (1993): Musik im Fremdsprachenunterricht; Heft 4 (2000): Ganzheitliches Lernen; Heft 5 (2000): Fremdsprachenlehren und- lernen mit Bild- und Tonkunst; „Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht", Heft 113 (1992): Schreiben zu Bildern, Heft 154 (1999): Vorstellungsbildung.

lang künstlerischer Medien. Diesen wird die Fähigkeit zuerkannt, einzelne Phasen kultureller und sprachlicher Wahrnehmungs-, Erarbeitungs- und Interpretationsprozesse sichtbar, nachvollziehbar und transferierbar machen. Dabei kann sie über den eigentlichen Spracherwerb hinaus wesentliche Entwicklungs- und Bildungsanstöße geben (Kap. 2.2.).

3) Die im Zusammenhang damit teilweise sehr differenziert ausgearbeiteten Arbeitsverfahren ermöglichen kulturentdeckende und interkulturell relevante fremdsprachliche Lernprozesse (Kap. 2.3.).

4) Sie können handelndes Lernen induzieren (Kap. 2.4.) sowie

5) die psychologische Wirkung von Bildender Kunst und Musik zusätzlich verstärken. Unabhängig davon gibt es in der fremdsprachendidaktischen Praxis zahlreiche interessante Beispiele dafür, dass Bild- und Musikkunst in ihrer nonverbalen und emotionalen Dimension genutzt wird (Kap. 2.5.).

Vorangestellt sei ein kurzer historischer Rückblick auf die Rolle der beiden Medien im Kontext des Fremdsprachenerwerbs, ein Überblick über grundlegende Einteilungs- und Systematisierungskriterien sowie ein Blick auf die Rolle von Kunst und Musik in Lehrwerken für den Sprachunterricht.

Reinfried hat vor dem Hintergrund des Französischunterrichts die historische Verwendung von Bildern im Lernprozess untersucht. Als durchgehend wichtigste Bildfunktion seit Comenius' *Orbis Pictus* sieht er die Stimulanz verbaler Äußerungen, mit besonderer Dominanz der mündlichen Sprachproduktion, zu der Bilder wenigstens einen Teil der notwendigen inhaltlichen Anstöße liefern (vgl. Reinfried 1992, 247). Daneben bemerkt er die seit dem Ende des 18. Jahrhunderts präsente und ihren Höhepunkt um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erreichende zentrale Bedeutung der „semantisierenden (bedeutungserhellenden) Bildfunktion" in enger Verbindung mit dem sich allmählich durchsetzenden Prinzip der Einsprachigkeit. Die Beschäftigung mit Bildern ist hier in erster Linie deskriptiv. Als durchgehend wichtig galt auch die „motivationale Bildfunktion", oft allerdings realisiert über eine recht indifferente dekorative Illustration von Texten. Die „grammatisierende Bildfunktion" gewann im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts und der Wende zum 20. Jahrhundert an Bedeutung, stand gegenüber den beiden erstgenannten Bildfunktionen aber immer im Hintergrund. Sie diente entweder der Veranschaulichung und Bewusstmachung von Regeln (induktiv) oder beinhaltete den Anstoß zur imitativen Bildung von Sätzen (Zählen, Beschreibung von Beziehungen, Handlungen, Eigenschaften usw.) (deduktiv). Historisch weniger bedeutsam war nach Reinfried die „mnemonische (gedächtnisstützende) Bildfunktion". Erst im Gefolge der neusprachlichen Reformbewegung bildete sich eine „landeskundliche Bildfunktion" heraus. Es überwogen dabei realienkundliche Abbildungen, Gemälde tauchten in der Zeit der sog. Kulturkundebewegung in erster Linie in Lehrwerken für die Oberstufe auf. Nach 1945 dominierte zunächst die textunterstützende und -erklärende Illustration, Bildbeschreibungen nahmen erst ganz allmählich zu. In der methodischen Literatur spiegelte sich im Hinblick auf die Integration von Bildern in den neusprachlichen Unterricht bis in die 60er Jahre ansonsten der Stand der 20er Jahre wider (statische Bilder, Einsatz von Bildfolgen, Schülerskizzen zur Wortbedeutung, vgl. Reinfried 1992, 248–260). Ein

Grund für die vergleichsweise lange Vernachlässigung der Bildkunst in der deutschsprachigen Didaktik der neueren Sprachen ist sicher in ihrem Missbrauch durch die „Kultur- und Wesenskunde" der 20er Jahre und die „Volkstumsbewegung" der 30er Jahre zu suchen.[2]

Auf die vermittelnde Methode, die einsprachige und mehrsprachige Phasen nebeneinander duldete, im Bereich der elementaren Wortschatzvermittlung aber einsprachig blieb, folgte ab Mitte der 50er Jahre eine allgemeine Ausweitung des Einsprachigkeitsprinzips in der direkten Methode.[3] In Anknüpfung an die neusprachliche Reformbewegung sollte der Kontakt mit der Fremdsprache möglichst ungestört vom Zwang zu Transfer und Übersetzung verlaufen. Folge war eine (Rück)Wendung zur Anschauungsmethode, die ihren Höhepunkt in der audiovisuellen Methode fand. Bildern kam in diesem Kontext die Funktion zu, „die außersprachliche Situation einer Aussage darzustellen" (Reinfried 1992, 265), sie spielten insbesondere in den (rezeptiven) Präsentationsphasen und der (aktiven) Memorierungsphase von Dialogen eine Rolle, dienten dabei als Erinnerungsstütze und themenbezogener Sprechanlass. Weiterführende Bildbeschreibungen konnten einen Transfer leisten. Neben der Semantisierung übernahmen sie zunehmend die Funktion von „situativen Ikones" (Aussehen, Mimik, Gestik, soziale Interaktionen, Schauplatz des Geschehens usw.). Phasenweise fanden diese herausgestellten Bildfunktionen auch in allgemeinbildenden Schulen von den späten 60er bis in die 80er Jahre Anwendung. Im Zuge der kommunikativen Wende Ende der 70er und in den 80er Jahren und ihren bestimmenden Tendenzen von Interaktionismus und Funktionalismus sowie der infolge dieser Entwicklungen abnehmenden Rolle der strikten Einsprachigkeit nahm auch die Bedeutung von Bildern als Mittel zur Semantisierung ab. Visuelle Bedeutungsvermittlung durch „didaktische Bilder" trat in den Hintergrund, statt dessen wurden zunehmend authentische Bilder interessant. Ihre vordringliche Funktion wurde in der Auslösung von Sprechakten sowie in einer Vermittlung von landeskundlichen Informationen gesehen. In die Lehrwerke hielten Photographien Einzug, ergänzendes Lehrmaterial wurde in Graphiken, Postkarten, Briefmarken usw. gesehen, interessant wurden Werbeanzeigen, Karikaturen u.ä. (vgl. Reinfried 1992, 266–276).[4]

In der DaF-Didaktik spielen Kunstbilder seit Ende der 80er Jahre eine verstärkte Rolle (vgl. einen Überblick bei Hellwig 1989[5]), während der zeitgleiche

---

[2] Vgl. zum Missbrauch von Kunstbildern in der Kulturkundebewegung Hellwig 1989; vgl. auch Simon-Pelanda 2001a, 45–47. Dazu ausführlich Hellwig, Karlheinz (2002): Die Einflüsse der Kunsterziehungsbewegung und der Arbeitsschulbewegung auf die Fremdsprachendidaktik in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. Erzieherische Ambivalenz? In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13 (2), 81–107.

[3] Im bundesrepublikanischen Kontext geschah das u.a. auf der Grundlage von Lado, Fries und v. Parreren, vgl. dazu Reinfried 1992, 262f.

[4] In diesem Kontext ist die 1988 vom Goethe-Institut und in erster Linie für den DaF-Unterricht in Frankreich konzipierte Reihe „Bild als Sprechanlaß" zu situieren. In der Reihe erschienen die Hefte „Sprechende Fotos", „Kunstbild", „Karikaturen" und „Werbeanzeigen".

[5] Hellwig führt als ersten einschlägigen Beitrag auf: Cros, Rotraud u.a. (1987) „Kunstwerke im Fremdsprachenunterricht ja, aber wie? Versuch einer Kunstwerkdidaktik für den Fremdsprachenunterricht (Deutsch)", Bordeaux, Vortrag auf dem 12. Fremdsprachendidaktischen Kongress, Braunschweig (nicht veröffentlicht).

Englisch- und Französischunterricht in erster Linie Comics und Collagen für das Unterrichtsgeschehen nutzbar machte. Kunstbilder treten vor allem im Zusammenhang mit Tendenzen auf, Phantasie und Kreativität in mündliche und schriftliche Sprachproduktion zu bringen.[6] Die wenigen Bestandsaufnahmen zu Kunstbildern und ihrer Funktion in DaF-Lehrwerken, die für diese Zeit vorliegen, bestätigen diesen Eindruck. Für französische Lehrwerke haben Charpentier, Cros, Dupont und Marcou durchweg eine untergeordnete Rolle von Illustrationen gegenüber Texten konstatiert. Wird Kunst als Lerninhalt thematisiert, so „mit Fragen, Interpretationen und Hilfen [...], die den Zugang zum Gehalt des Kunstwerkes eher erschwerten" (Charpentier u.a. 1995, 247f.). Die Rezeption war demzufolge immer stark gelenkt.

Weniger differenziert muss ein Überblick über die bisherige Verwendung von Musik in der Fremdsprachendidaktik ausfallen, u.a. deswegen, weil sich die Publikationen vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur zum Thema Kunst recht bescheiden ausnehmen. Auffällig ist eine etwas andere Schwerpunktsetzung als im Falle der Kunst. Während dort die theoretische Diskussion weiter vorangeschritten scheint und sich demgegenüber die damit korrespondierenden konkreten Unterrichtsvorschläge (noch) überschaubar zeigen, gestaltet sich bei der Musik das Verhältnis zwischen konzeptioneller Diskussion und praktischen Didaktisierungsvorschlägen eindeutig zugunsten der letzteren. Schnell wird deutlich, dass mit Musik im fremdsprachendidaktischen Kontext in erster Linie Vokalmusik gemeint ist. Das methodische Instrumentarium erscheint differenzierter und ausgefeilter als für dasjenige die Verwendung von Bildender Kunst. Veröffentlichungen, die didaktische oder methodische Reflexionen enthalten und über eine Sammlung von Liedtexten und Spielanleitungen hinausgehen, sind durchgehend älteren Datums (vgl. u.a. Dommel/Sacker 1986, Pool-LifDU 1986, 1991).[7]

Größere Forschungsarbeiten zur Bedeutung und Rolle der Musik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts fehlen.[8] Ein Schwerpunkt lag durchgehend auf der Verwendung von Liedern (Kinder-, Scherz- und Volkslieder). Daneben spielten auch didaktische Lieder immer eine beachtliche Rolle. Die Charakteristik der einzelnen methodischen Ansätze der neuphilologischen Fremdsprachendidaktik legte nahe, dass vertonte Texte hauptsächlich in Phasen direkten Sprachkontaktes und direkter Sprachverwendung genutzt wurden. Lieder zum Singen dürften hier in erster Linie in mnemonischer und motivatorischer Funktion eingesetzt worden sein, daneben spielten sie auch für die Ausspracheschulung eine wesentliche Rolle. Im Zuge des kommunikativen Ansatzes kam seit den 70er Jahren eine Erweiterung des Repertoires um Rock und Pop-Musik sowie des Funktionsspektrums um eine landeskundlich-informative Komponente dazu.

---

[6] Vgl. u.a. Hellwig 1989, weitere Literaturangaben für den Französischunterricht bei Reinfried 1992, 287 (Anm. 272–278). Besondere Potenzen liegen in der Bildgeschichte (Comic, *bandes dessinée*). Vgl. z.B. Hellwig, Karlheinz/Siekmann, Manfred (1987/88): Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht. I. Theoretische Grundlegung. II. Praxis. In: Die Neueren Sprachen 86, 474–499, 87, 386–404.

[7] Der seit längerer Zeit im Fernstudienprogramm des Goethe-Instituts und der GHS Kassel angekündigte Band „Lieder und Musik im Deutschunterricht" war mir auch in der Erprobungsfassung leider nicht zugänglich.

[8] Einige wenige Ausführungen finden sich z.B. bei Siek-Piskozub 2002, 15–23.

Zusätzlich wurden Lieder als authentische Hör- und Sprechanlässe interessant. Seit Beginn der 90er Jahre kann man von einem deutlichen Anstieg des Interesses an musisch-künstlerischen Unterrichtsmaterialien sprechen, die ganzheitliches Lernen fördern. Das ist zum Teil auch als Reaktion auf die zunehmend intensivere Lehr- und Lernprozessforschung zu verstehen.

Medienwissenschaft und allgemeine Bilddidaktik unterscheiden Abbildungen, logische und analoge Bilder. Diese Einteilung ist auch für die Fremdsprachendidaktik von Relevanz. Zu den Abbildungen, d.h. Bildern „mit einem mehr oder weniger engen Bezug zu den in der Realität vorkommenden Gegenständen/Personen usw." (vgl. Peeck 1994; Macaire/Hosch 1996, 71), können die Bildsorten Photographie, Zeichnung, Gemälde und Collage gezählt werden, unabhängig vom jeweiligen Bildträger, auf dem sie sich befinden (Originale, Diapositive, Folien, Bücher, Prospekte, Kalender, Ansichtskarten, Plakate, Piktogramme, Aufkleber, Briefmarken usw.). Logische Bilder reduzieren komplexe reale Sachverhalte auf schematische Darstellungsformen wie Tabellen, Diagramme usw. Sie werden in der Regel für die Visualisierung von statistischen Angaben benutzt. Analoge Bilder beziehen nicht darstellbare Phänomene auf bekannte und einprägsame analoge Formen aus der Realität (z.B. Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge), sie bewähren sich beispielsweise bei der Visualisierung linguistischer Phänomene. Als erster hat meines Wissens Sturm eine umfassende Analyse der Bildverwendung im Fremdsprachenunterricht vorgelegt und eine konkrete fremdsprachendidaktische bildbezogene Funktionstypologie vorgestellt (Sturm 1990, Sturm 1991). Die oben unterschiedenen Bildsorten können relativ problemlos an seine Systematik angepasst werden. Abbildungen können demzufolge insbesondere als Semantisierung von Wortbedeutungen oder Textpassagen, als Impuls zur Texterstellung sowie als Textdekoration eingesetzt werden. Letztere Funktion wird von Sturm eindeutig negativ beurteilt. Logische Bilder dienen der Verdeutlichung von Lernverfahren (Orientierungshilfen, Arbeitsanweisung) und der Textorganisation. Analoge Bilder werden zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen eingesetzt. Offen bleiben könnte m.E. die Bildsorte, wenn es um Bilder als Produkt des (Lese-/Hör-)Verstehensprozesses bzw. zur Unterstützung der Leistungsmessung (Wortbedeutungen, situatives Reagieren) geht. Sturms Systematik beruht u.a. auch auf den Arbeiten des Mediendidaktikers Weidenmann (vgl. Weidenmann 1989, 142–144). Seine Systematik gestattet es, insbesondere den Aspekt der Texterstellung aufgrund von visuellen Impulsen weiter zu differenzieren. Er unterscheidet:

- Bilder als Sprechanlass (z.B. Sprechakte des Benennens und Beschreibens, lineare eindeutige Antworten)
- Bilder als Gesprächsanlass (z.B. Stellungnahme, Äußerung von Erfahrungen, Gefühlen, Meinungen, komplexere Kommunikationssituationen).

Darüber hinaus betont Weidenmann insbesondere die affektiv-motivationalen und kognitiven Funktionen von Bildern (vgl. Weidenmann 1994, 31–37; vgl. Peeck 1994, 61–65). Sie sind:

- Organisationshilfe (*advance organizer*, z.B. Signalisierung des Kontextes, Aktivierung und Fokussierung von Vorwissen)
- Merkhilfe (z.B. Wortschatzverankerung)

- Motivations-, Empathie- und Aufmerksamkeitsimpuls
- Spielmaterial.

Biechele (vgl. Biechele 1996, 747; Biechele 1998, 30 auf der Grundlage von Edelhoff und Henrici/Riemer) unternimmt einige Jahre später den Versuch einer Revision der fremdsprachendidaktisch relevanten Bildfunktionen. Ihrer Meinung nach greift die bisherige Funktionseinteilung zu kurz. Zunächst unterscheidet sie mit Bezug auf Weidenmann vier grundsätzliche Bildfunktionen:

1. Bilder als Träger von Informationen (z.B. Objekte, Phänomene, Personen u.a. des jeweiligen Landes, komprimierte soziokulturelle Informationen, Semantisierung von Wortbedeutungen)
2. Bilder als Hilfe zur Intensivierung von Lernprozessen (z.B. Aktivierung des Vorwissens, Sprechanlass, Schreibanlass, Worterklärung und Identifikation von Gegenständen, Verdeutlichung von kommunikativen Situationen, bestimmten Rollen und soziokulturellen Beziehungen, Steuerung und Entlastung von Sprachproduktion)
3. Bilder als *enrichment* (z.B. Einstimmung, Motivation, Belohnung, Dekoration)
4. Bilder zur Leistungsmessung (z.B. zur Unterstützung von auditiven bzw. audiovisuellen sprachlichen Tätigkeiten).

Bei einer ersten Lehrwerksdurchsicht[9] hat Biechele eine Dominanz der semantisierenden Bildfunktion, der Initiierung mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion, der Rezeptionsentlastung sowie der Dekoration festgestellt. Sie bemängelt im besonderen die visuelle Einheitlichkeit der in Deutschland produzierten DaF-Lehrwerke, die mangelnde Relevanz des verwendeten Bildmaterials für die Lernenden und eine fehlende Zielgruppenspezifik (vgl. Biechele 1996, 751). Auf relativ hohem Niveau sieht sie die Grammatikvisualisierung mittels analytischer und logischer Bilder. Eine von ihr angemahnte neue Sicht auf Bildauswahl und Bildfunktion insbesondere für abbildende und logische Bilder verspricht sich Biechele von einer eingehenderen Beschäftigung mit dem ikonischen Code und dem eigentlichen Prozess der Bildverarbeitung, Aspekten, die bis dahin wenig berücksichtigt wurden. Wesentliche Impulse entnimmt sie dem Bildverstehensmodell von Weidenmann und Ballstaedt (Weidenmann 1988, Ballstaedt 1995) und insbesondere der von beiden Autoren herausgearbeiteten Phase eines indikatorischen, attentativen bzw. elaborativen Bildverstehens, d.h. der Phase des eigentlichen Wissenserwerbs mit Bildern (vgl. dazu Kap. 4.1.6.). Sie differenziert auf dieser Grundlage und unterscheidet nochmals in eine

- Aktivierungsfunktion, d.h. Bilder aktivieren bekannte Wissensgegenstände und knüpfen an bekannte mentale Modelle an. Diese Funktion ist grundsätzlich an eine Versprachlichung gebunden, Anwendung findet sie vorrangig im Zusammenhang mit Motivation, Vorentlastung von Texten, daneben bei der induktiven Grammatikvermittlung, der Situierung und Semantisierung von Wortschatz, der Vorbereitung der Sprachproduktion und der Vereinfachung komplizierter Strukturen und Zusammenhänge. Bilder in dieser Funktion „dienen der Vorbereitung des Wissenserwerbs" (vgl. Biechele 1996, 753).
- Konstruktions- und Instruktionsfunktion, d.h. der Prozess des Wissenserwerbs wird mit Hilfe von Bildern unterstützt (Memofunktion, Fokusfunktion), gesteuert (z.B. Bildfolgen,

[9] Durchgesehen wurden „Deutsch Konkret" 1–3 und „Deutsch Aktiv Neu" 1A, 1B, 1C (vgl. Biechele 1996, 751).

informierende Bilder) bzw. veranschaulicht (z.B. Bildanalogien). Das durch visuelle Impulse erworbene Wissen kann außer im Bereich des sprachlichen Wissens (Lexik, Morphologie, Grammatik) und des rezeptiven bzw. produktiven Sprachhandelns (Textverstehen, Textproduktion) auch im Bereich der visuellen Kommunikation liegen (Weltwissen). Gefragt sind dabei in erster Linie Strategien und Techniken des prozeduralen Wissenserwerbs.
- Anwendungs- und Kontrollfunktion, d.h. nach dem eigentlichen Wissenserwerb, zu seiner Vertiefung dienen Bilder als Transfer, beispielsweise im Prozess des Beschreibens, Interpretierens und Analysierens (vgl. Biechele 1996, 753f.).

Gerade in dieser Richtung liegen seit einigen Jahren wichtige Arbeiten der Englischdidaktiker Hellwig, Gienow und Blell vor, die sehr viel konkreter ausarbeiten, welche Aktivierungs- und Elaborierungsstrategien und -techniken dabei zur Anwendung kommen und über welche Aufgabenstellungen sie realisiert werden können (vgl. Kap. 2.2.). Im Vergleich damit bleibt Biechele in vielen Punkten sehr allgemein und geht in ihren praktischen Konsequenzen kaum über frühere Arbeiten vom Ende der 80er und Beginn der 90er Jahre hinaus[10], ihr Verdienst liegt jedoch eindeutig darin, für DaF auf die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Bildeinsatzes aufmerksam gemacht und wesentliche Bezugspunkte dafür geliefert zu haben.

Mittlerweile hat die Medienwissenschaft weitere Systematisierungen von Bildfunktionen vorgelegt, die auf ihre Relevanz im fremdsprachendidaktischen Kontext zu prüfen wären. Legt man die Funktionseinteilung für stehende und bewegte Bilder nach Doelker zugrunde (vgl. Doelker 1997, 70–83; 1998, 21–54), so spielen mehrere von ihnen im Fremdsprachenunterricht eine Rolle. Die einzelnen Funktionen sind dabei nicht immer genau voneinander abzugrenzen und gehen z.T. ineinander über. Von Interesse für unseren Kontext sind:

- simulative Funktion (Ersatz der Realität, z.B. Gebäudedarstellungen)
- registrative Funktion (z.B. Schnappschüsse, Live-Sendungen)
- repräsentative Funktion
  1. Nachahmung (z.B. naturalistische Abbilder)[11]
  2. Erklärung (z.B. Schaubilder)
  3. Erzählung (z.B. Phantasiebilder, die unterschiedliche realistische Elemente verbinden, die so nicht wirklich zusammen auftreten)
- dekorative Funktion
- phatische Funktion (sog. Füllbilder zur Aufrechterhaltung einer Kommunikation, z.B. Firmenlogos)
- ontische Funktion (Bilder mit primär ästhetischer Dimension, z.B. Kunstbilder).

Bilder in appellativer (z.B. Werbebilder) oder energetischer Funktion (sog. Wirkbilder zum Hervorrufen positiver Stimmungen oder zur Abschreckung, z.B. Mandalas, Tantras, Totems) dürften dagegen im Fremdsprachenunterricht selten sein.

---

[10] Biechele bezieht sich ausdrücklich auf die Publikationsreihe des Goethe-Instituts von 1988 („Bild als Sprechanlaß") sowie die Beiträge im Heft 5 von Fremdsprache Deutsch („Das Bild im Unterricht") von 1991 (vgl. Biechele 1996, 755, Anm. 1).

[11] Hill spricht in diesem Zusammenhang von einer *surrogate experience*. Er sieht den besonderen Wert von Abbildungen und Musik im Zusammenhang mit der Verbildlichung von Literatur (Schauplätze, Personen usw.). Sie dienen hier der Einführung in die Atmosphäre und bringen unzugängliche Orte näher (vgl. Hill 1990, 12).

Neben ihrer jeweiligen funktionalen Bedeutung, die dem Betrachter keineswegs immer klar sein muss, zu einem vollständigen Verstehen des Bildes allerdings unerlässlich ist, enthalten Bilder mehrere andere Bedeutungsschichten (vgl. Doelker 1997, 84–143). Doelker unterscheidet hier:

- spontane Bedeutung (z.B. Signale der Körpersprache)
- feste Bedeutung (z.B. Allegorien, konventionalisierte Darstellungsformen)
- latente Bedeutung (z.B. Symbole)
- deklarierte Bedeutung (z.B. Titel, Begleittexte)
- artikulierte Bedeutung (d.h. textimmanente Bildsprache aus Punkten, Linien, Flächen, Körpern, Farben, Bewegungen und ihren Graduierungen[12])
- kontextuelle Bedeutung (z.B. Motive im Kontext des Gesamtwerks)
- intertextuelle Bedeutung (z.B. motivgeschichtliche Bezüge, Bildzitate usw.) und
- transtextuelle Bedeutung (z.B. biographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund von Bildern) (vgl. Doelker 1998, 51).

In meiner Einschätzung zielt die Fremdsprachendidaktik bisher vor allem auf die subjektive Bedeutung von Bildern, denn gerade sie scheint dem ungeübten Betrachter – und der wird im Fremdsprachenunterricht stillschweigend vorausgesetzt – am besten zugänglich und bildet eine erste Stufe für das Erarbeiten erweiterter Bedeutungszusammenhänge. Die dem Bild zugeschriebene subjektive Bedeutung kann im Extremfall an der inhärenten und intendierten Bedeutung vollkommen vorbei gehen und nur im Idealfall fallen subjektive und objektive Bedeutungsebenen zusammen. Für Laien wird von allen dem Bild inhärenten semantischen Bedeutungsschichten am leichtesten die spontane Bedeutungsebene fassbar. Ihr liegen biologische und archaische Codes zugrunde, die in erster Linie reflexmäßige Zuwendung und erste emotionale Reaktionen veranlassen, beispielsweise durch auffällige Details oder als existentiell empfundene Themen. Feste und latente Bedeutungsebenen dagegen dürften für ungeübte Bildbetrachter schwer zugänglich sein, da sie in erster Linie auf Darstellungskonventionen und ihre symbolische Dimension abheben und nur auf der Grundlage mehr oder weniger umfangreicher ikonographischer Kenntnisse erfasst werden können. Eine Fülle von fremdsprachendidaktisch interessanten Ansatzpunkten scheint dagegen die artikulierte Bedeutungsebene von Bildern zu haben, die sich über inhaltliche und formale Merkmale manifestiert. Die Verknüpfung eines Bildes im Kontext von Genre, Entstehungszeit, Biographie des Künstlers oder Motivgeschichte bleibt ebenso wie die eindeutige Bestimmung der Bildfunktion wiederum fast ausschließlich Experten überlassen (intendierte Bedeutung) und spielt bisher in didaktischen Zusammenhängen außerhalb der Kunstwissenschaft kaum eine Rolle (vgl. Doelker 1998, 54ff.).

Reinfrieds Einteilung von Bildfunktionen auf der Grundlage von Germain und Schiffler geht im Hinblick auf eine weitere Differenzierung der landeskundlich-

---

[12] Doelkers Vorschlag einer „bildsprachlichen Grammatik" mit „Bild-Lexikon" (d.h. erkenn- und unterscheidbare Gegenstände), „Bild-Phonetik" (d.h. Unterscheidung in „konsonantische" – zeichnerisch-lineare – und „vokalische" – farbdominierte – Bilder), „Bild-Flexion" (Variierungen eines Grundmotivs, z.B. durch Licht, Perspektive) und „Bild-Syntax" (Montage der einzelnen Bildelemente) kann hier nicht weiter diskutiert werden (vgl. Doelker 1998, 38–45; ausführlicher Doelker 1997, 101–129).

interkulturellen Funktion über die bisher dargestellten Systematiken hinaus.[13] Er unterscheidet nochmals

- epistemische Funktion, d.h. die rezeptive Aufnahme von Informationen, meist realisiert über Fotos aus dem Bereich Geographie, Kunst und Geschichte, inhaltlich oftmals um natürliche oder künstlerische Sehenswürdigkeiten des fremden Landes kreisend (z.B. besondere Naturschönheiten oder charakteristische Merkmale, Gebäude), zunehmend aber auch Abbildungen aus der Alltagskultur bzw. authentische Abbildungen im weitesten Sinne
- interaktive Funktion, hier gemeint als Interpretationsanstoß und Diskussionsanlass.

Transferbezogen können Bilder darüber hinaus die Textproduktion oder die Verbalisierung im Rahmen von Dialogen, Rollenspielen, oder größeren Projekten anregen (vgl. Reinfried 1998, 140f.).

Der Bildbegriff kann, wie oben gezeigt, differenziert werden und alle drei Bildarten (darstellende, logische, analoge Bilder) spielen im fremdsprachendidaktischen Kontext in unterschiedlichen Funktionen eine Rolle.

Für das „Musikstück" (als Äquivalent zum „Bild") liegt bisher keine vergleichbare Systematik vor. Viele der im Rahmen der Medienwissenschaften für Bilder genannten Aspekte gelten m. E. aber auch für die Musik. So kann Musik durchaus eine simulative Funktion erfüllen, d.h. sie kann die fremde Kultur akustisch präsent machen. Sie kann in dekorativer und ontischer Funktion auftreten und sehr viel häufiger als Bildende Kunst auch in energetischer Funktion, indem sie positive Stimmungen auslöst. Przychodzińska (1989, 52–60) unterscheidet mehrere Funktionen von Musik:

- motivatorische Funktion (Auslösen von Emotionen, die ihrerseits Lern- und Erkenntnisprozesse anregen und unterstützen können)
- soziale Funktion (Aufbau und Intensivierung von zwischenmenschlichen Verbindungen, Schaffen von Möglichkeit zum Erleben von Toleranz und Empathie)
- psychologische Funktion (Schärfung und Ausweitung des Wahrnehmungsvermögens und damit Differenzierung der Fähigkeit zu präzisen Reaktionen und Formulierungen)
- persönlichkeitsbildende Funktion (Wecken von Vorstellungskraft und Kreativität, Stimulierung offener, origineller Lösungen).

Mit Sicherheit sind diese Funktionen in unterschiedlicher Weise auf die verschiedenen musikalischen Gattungen und Formen anwendbar. Neben der Kombination von Wort und Klang (Vokalmusik) könnten „wortlose Musik" (Instrumentalmusik), die Verbindungen zwischen Musik und Bewegung (Tanzmusik, Ballettmusik) oder Musik und Bild (Filmmusik) stärker als bisher ins Bewusstsein der Sprachdidaktik treten. Zu der im Fremdsprachenunterricht häufig vernachlässigten Instrumentalmusik gehören nach musikwissenschaftlicher Systematik neben der Programmmusik („erzählende Musik") die Gattungen Charakterstück und „absolute" Musik. Sie

[13] Reinfried unterscheidet semantisierende, die Verbalisierung stimulierende („bildinduziertes kreatives Schreiben" auf der Grundlage „offener Bilder"), grammatisierende (Automatisierung, Erklärung und Mnemonisierung grammatischer Strukturen), mnemonische (z.B. über temporäre Schlüsselwörter, bildliche Darstellung grammatischer Regeln usw.) und landeskundlich-interkulturelle Bildfunktionen. Motivatorische und erzieherische Funktion nimmt er ausdrücklich als „unspezifisch" für den Fremdsprachenunterricht aus (vgl. Reinfried 1998, 137).

unterscheiden sich in erster Linie durch den Grad an außermusikalischen Bezügen. Auch die Vokalmusik umfasst eine Fülle von bisher eher wenig beachteten Gattungen und Formen, z.B. Oper oder Musical.

Das bei Ammer vorgestellte Raster für die „Proportionierung der Sektoren deutscher Kultur in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache" (vgl. Ammer 1988) diente u.a. auch als Grundlage für die Fragen aus dem „Stockholmer Kriterienkatalog" (vgl. Krumm 1994a, 101f.). Im Bereich landeskundlicher Inhalte wird hier unter dem Begriff „Kultur" die Beschäftigung mit „Festen, Sitten und Gebräuchen", „Kunst, Musik, Theater, Film etc." sowie „Jugend- und Alternativkultur" eingefordert (vgl. auch Fink 2003, 479). Kulturelle Themen dieser Art können

- typisierend-imitatorisch (beschreibend, abbildend, als typisch und beispielhaft darstellend)
- normativ-dokumentarisch (scheinbar objektiv)
- affirmativ-exklamatorisch (Zustimmung und Bewunderung erheischend)
- problemorientiert (Missstände und Probleme aufgreifend, zur Meinungsbildung und Stellungnahme anregend)
- kritisch-emanzipatorisch (zur Kritik ermutigend) dargestellt werden (vgl. Fink 2003, 481).

Kunst und Musik im landeskundlichen Kontext fallen hier in der Regel unter die dritte Kategorie (affirmativ-exklamatorisch), etwa im Kontext von Sehenswürdigkeiten. Einschlägige Lehrwerkanalysen sind bisher rar. Die erste mir bekannte quantitative Auswertung von (muttersprachlichen) Sprachlehrbüchern im Hinblick auf enthaltene Kunstbilder hat Kemp erstellt. Besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit gewinnen seine Untersuchungen deshalb, weil sein Anliegen ausdrücklich fächerübergreifend ist. Insbesondere will er Anstöße für Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im Hochschulbereich liefern, den ästhetischen Erfahrungshorizont und die voraussetzbaren Interpretationsmuster, mit denen angehende Studierende die Schule verlassen und ihr Studium in diesen Fächern aufnehmen, stärker als bisher zu berücksichtigen. Er geht davon aus, dass „außerhalb [des eigentlichen Kunstunterrichts, C.B.-K.] ein Kunstunterricht stattfindet, dessen Auswirkungen ernst zu nehmen sind" und kritisiert die bestehende Praxis (Kemp 1975, 137). Sturm (1994, 86–88) hält im Rahmen seiner DaF-Lehrwerkkritik inhaltlich insbesondere die möglichst eindeutige Bildfunktion, eine deutliche Mitteilungsabsicht und Zugehörigkeit eines Bildes, die Vielfalt der verwendeten Bildsorten, die bild- und aufgabenimmanenten Möglichkeiten einer kreativen Bildverwendung sowie die implizit oder explizit möglichen Vergleiche mit anderen (eigenkulturellen) Bildkonzeptionen für erstrebenswert. Daneben sollten hohe Abbildungsqualität sowie Sicherstellung der technischen Einsetzbarkeit als Auswahlkriterien im Vordergrund stehen. Seine diesbezügliche Einschätzung vorliegender Lehrwerke fällt ebenfalls im wesentlichen negativ aus (vgl. Sturm 1990).

Außerhalb des Fremdsprachenunterrichts bleibt bisher die Architekturvermittlung. Ortsgebundenheit sowie eingeschränkte Kopier- und Abbildbarkeit[14] machen die Didaktisierung von Architektur abhängig von der notwendigen Bewegung zum

[14] So fehlt auf Abbildern die entscheidende architektonische Dimension von Körperlichkeit und Begehbarkeit.

Objekt hin. Dabei macht der integrative Charakter von Architektur sie zu einem besonders dankbaren (fremd)kulturellen Objekt, da verschiedene Künste (z.B. Tafel-, Wand-, Glasmalerei, Innenraum- und Bauplastik, Textil-, Metall- und Glaskunst, Musik usw.) und damit unterschiedliche Sinneswahrnehmungen angesprochen werden und sie einerseits in landschaftlichen und baukünstlerischen Bezügen steht, andererseits durch (historische oder gegenwärtige) Nutzung auch einen lebensweltlichen Kontext erhalten kann (vgl. Locher 1991, 86).[15]

## 2.1. Wortschatzarbeit – Schreiben – Hörverstehen

Sturm hat darauf aufmerksam gemacht, dass Wahrnehmen und Verstehen von visuellen oder akustischen Impulsen immer stark vom pädagogischen Kontext geprägt werden. In einem sprachlich dominierten und definierten Kontext, wie es der Fremdsprachenunterricht ist, steht „jede Bildverwendung [und Musikverwendung, C.B.-K] also in einem wie auch immer gearteten Verhältnis zu (geschriebener oder gesprochener) Sprache" (Sturm 1990, 306). Der Textbezug ist folglich im allgemeinen absolut vorrangig. Es bleibt festzustellen, ob das der einzige Bezugspunkt beider Medien im Fremdsprachenunterricht sein kann.

Blell und Hellwig unterscheiden zwischen medieninterner und medienexterner Verknüpfung von Bildender Kunst, Musik und (Fremd)Sprache (vgl. Hellwig 1989, 4; Blell/Hellwig 1996, 7). Medieninterne Verknüpfungen sind mit Sicherheit populärer und leichter didaktisch umzusetzen, sie umfassen leicht zu verifizierende Texte im visuellen oder akustischen Gewand (z.B. Bildgeschichten, Comics, Literaturillustrationen und -verfilmungen, Liedtexte). Man kann sicher sagen, das eben dieses „Gewand" die sprachlichen Formen und Inhalte für Lernende (und Lehrende) attraktiver macht (z.B. didaktisch willkommene „Mogelpackungen" zum Hörverstehen mit schnellem Motivationseffekt, Erleichterung von phonetischen Übungen durch Scherz- und Kinderlieder). Hinzu kommt der Inhalt der so „verkleideten" Texte – sie sind ein nie versiegender Quell für Sprech- und Schreibanlässe auf jedem Niveau. Die Arbeit mit Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht DaF ist aus diesem Grunde bis heute von der Vorstellung dominiert, sie böten in erster Linie einen hervorragenden Sprech- und Schreibanlass.[16]

---

[15] Anregungen sind hier u.a. aus dem Bereich der Didaktik von Kunst- und Studienreisen zu erwarten, allerdings sind die spärlichen Hinweise dazu relativ stark bildungsorientiert, lassen wenig aktive sprachliche Beteiligung zu und konzentrieren sich im besten Fall auf das rezeptive (d.h. nicht notwendigerweise passive!) Aufnehmen neuer Informationen „vor Ort" (vgl. Locher 1991, 91f.).

[16] Nicht ohne Einfluss auf diese Konzeption dürfte die erwähnte Materialreihe des Goethe-Instituts gewesen sein. Sie ist ausdrücklich auf die „Verbesserung des mündlichen – und in geringerem Maße – auch des schriftlichen Ausdrucksvermögens" (Dauvillier/Köchling 1988, 9) ausgerichtet. Präsent sind die unterschiedlichen Bildarten als Impulse zur Beschreibung und Interpretation, als Vorentlastung eines Themas oder Textes und als Vorlage für die Anwendung von Strukturen und Wendungen. Genutzt wird die Arbeit mit Bildausschnitten zu Vergleichen, unterschiedlichsten Verbalisierungen oder Textproduktionen (z.B. Leserbriefe, Interviews, Geschichten zu Bildern usw.).

Grundlage für eine genauere Differenzierung bietet hier Wright (1989, 3f.). Er unterscheidet Übungen im produktiven (Sprechen und Schreiben) und im rezeptiven Bereich (Hören und Lesen). Innerhalb der Sprachproduktion liegen die Schwerpunkte auf den Tätigkeiten des Zusammenstellens, Ordnens, Markierens, Beschreibens, (Wieder)Erkennens und Erinnerns sowie dem Ausdrücken von Gefühlen, der Anregung zu Spekulationen und individuellen Vorstellungen, je nach dem, wie stark die sprachliche Tätigkeit gelenkt wird.

Auch Sturm unterscheidet Bilder als Impulse zur Texterstellung in zweifacher Hinsicht:

1. Am Bild vorgehende Produktionsformen meinen die Arbeit an überschaubaren lexikalischen und grammatischen Einheiten und schließen z.B. bildgestützte Memorisierung, Beschreibung, kürzere Präferenzäußerungen und Vergleiche ein. Die darauf abzielenden Arbeitsformen sind stärker gelenkt und reproduzieren im allgemeinen vorgegebene (sichtbare) Inhalte.
2. Vom Bild ausgehende Produktionsformen münden in komplexere Textsorten wie Rollenspiele, assoziative, spekulative, wertende oder analytische Texte. Sie sind weniger gelenkt und beanspruchen mehr Zeit, scheinen aber besser in der Lage, „originäre subjektive Kommunikationsbedürfnisse (zu) befriedigen" (vgl. Sturm 1990, 315, 319).

Analog zur Arbeit im Bereich Lese- und Hörverstehen wird eine Einteilung der Arbeitsformen in die Phase vor, während und nach der Bildpräsentation vorgeschlagen (vgl. Macaire/Hosch 1996, 110–136). Die angeführten Methoden beziehen sich dabei auf alle Bildarten. Vor der Bildpräsentation erfolgt im allgemeinen eine Vorentlastung durch verbale Hilfen und Impulse (z.B. thematische Assoziogramme, Wortschatz- und Redemittellisten, Fragen, Thesen). Während der Präsentation bieten sich durch Fragen gelenkte Beschreibungen an, die Bildung von Hypothesen (z.B. Aufdeck-, Zuordnungs- und Puzzleübungen), die Arbeit an bildgestützten Wortfeldern (z.B. Domino-, Lotto-, Zuordnungsübungen) sowie das Schreiben zu Bildern mit unterschiedlichem Ausführlichkeits- und Schwierigkeitsgrad (z.B. Sprechblasen füllen, Bildgeschichten puzzeln und schreiben, kurze Schreibaufgaben zu Bildern lösen). Nach der Bildpräsentation wird die mündliche bzw. schriftliche Fortsetzung von spekulativen und kreativen Texten zum Bild vorgeschlagen (z.B. zeitliche und perspektivische Erweiterungen, Bewertungen, Rollenspiele, Briefe, Drehbücher).

Informationen zur Situierung der Abbildung in der Realität (z.B. Autor, Entstehungszeit und -ort, Fragen der Darstellungsweise) sind in diesem Kontext wenig relevant. Architekturabbildungen fungieren in den Lehrwerken in der Regel als Orts- und Länderkürzel, Gemäldereproduktionen werden in erster Linie unter dem Aspekt der inhaltlichen Übereinstimmung mit dem Lektionsthema gewählt. Oftmals scheint die Auswahl sehr zufällig zu sein, die Abbildungen geraten nicht selten in die Nähe unverständlicher Illustrationen.[17] Im Fremdsprachenunterricht

[17] Besonders auffällig ist diese Tendenz in der Lehrwerkreihe „Sprachkurs Deutsch". Vgl. z.B. den Ausschnitt aus einem Gemälde des holländischen Malers Hendrik van Terbrüggen von 1621, das die Hände des Evangelisten Matthäus mit einer Feder und einem mit Schrift bedeckten Blatt Papier sowie die darauf weisende Hand einer weiteren Person zeigt. Die Seite enthält Sprechübungen zum Buchstabieren. Vgl. Häussermann, Ulrich u.a. (1990²): Sprachkurs Deutsch 1, 39.

Deutsch ist Raum für griechische Plastiken[18], Leonardo da Vinci[19], Vincent van Gogh[20], Pablo Picasso[21] oder Cornelius Mauritius Escher[22], für Salvador Dali, Edward Hopper, Sergej Prokofjew oder Bedřich Smetana.[23]

In DaF-Lehrwerken finden sich Aufgabenstellungen zu allen drei genannten Phasen, der Schwerpunkt liegt jedoch auf der eigentlichen Präsentationsphase und der Arbeit an Lexik und Grammatik „rund ums Bild" in Form einzelner Wendungen oder kürzerer Textsorten. Die Nachbereitung von Bildpräsentationen in der Form längerer assoziativer oder analytischer Texte ist selten. Aufgaben, die sich auf die Abbildungen von Architektur, Malerei/Graphik und (selten) Plastik beziehen, betreffen oftmals verschiedene Fertigkeiten gleichzeitig (vgl. genauer dazu Kap. 3.1.1.). Im Fall von Architekturabbildungen steht im allgemeinen die Schulung von umfassenden Text- und Wortverstehenskompetenzen im Mittelpunkt. Es handelt sich in der überwiegenden Zahl um lexikalische Bezüge zu dem Bereichen Landeskunde, Reisen/Urlaub, Orientierung in der Stadt bzw. Wohnen. Als Aufgabenform dominieren Zuordnungsübungen vom Typ Begriff/Wort – Bild und Textpassage Bild. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden diese Aufgaben vom Text ausgehend gelöst, das Bild liefert dann sozusagen den sekundären Beweis dafür, dass man ihn richtig verstanden hat. Die Initiierung mündlicher und schriftlicher komplexerer Äußerungen zu Architektur ist seltener. Es geht z.B. darum, auf der Grundlage von Text und Abbildung Fragen zu formulieren, sich zur Situation im eigenen Land zu äußern oder selbst kurze Texte zu verfassen, wie z.B. Postkarten aus dem Ferienort usw. Die Abbildung hat in diesen Fällen die Funktion eines Länder- oder Ortssymbols. Der Häufigkeit nach folgen Beschreibungsübungen, die Formulierung und Begründung persönlicher Präferenzen und Vergleiche mit anderen Bildern. Bei Gemäldeabbildungen zielen die bildbezogenen Aufgaben auf die Initiierung mündlicher Äußerungen während der eigentlichen Bildpräsentation. Im Vordergrund stehen dabei die Äußerung und Begründung persönlicher Präferenzen und Spekulationen zum Bildinhalt sowie Beschreibungs- und Vergleichsübungen. Die Schulung von Text- und Wortverstehenskompetenzen folgt hier erst an zweiter Stelle. Sie wird wiederum über Zuordnungsübungen vom Typ Begriff/Wort–Bild und Textpassage–Bild realisiert. Es gibt in Lehrwerken kaum Beispiele dafür, dass die Beschäftigung mit einem Bild über alle drei Phasen aufrecht erhalten wird.

---

[18] Vgl. DaNK1A, 49; MmK1, 101 im Zusammenhang mit Körperteilen und dem Thema Gesundheit. Vgl. die Auflösung dieser und aller folgenden Lehrwerktitel für den Unterricht DaF in 9.1.

[19] Vgl. M 11, 12. Im Rahmen des Themas „Personen und Persönliches" geht es um die Zuordnung von einschlägigen Adjektiven und die anschließende Beschreibung von Gesichtern (hier: groteske Gesichter, „Mona Lisa").

[20] Vgl. MmÜ1, 64, 80 und SwsK2, 104 im Rahmen des Themas „Wohnen" und „Mein Zimmer". Im Mittelpunkt steht das Üben von Lagebeschreibungen (hier: „Gelbes Schlafzimmer").

[21] Vgl. PpK1, 45, geübt wird das Einsetzen von Artikeln (hier: Glas und Krug).

[22] Vgl. SI2, 158, es geht um eine Beschreibung aus verschiedenen Blickwinkeln, mit Präpositionen und den Präfixen hin- und her- (hier: Treppenbild).

[23] Vgl. die einzelnen Beiträge in Fremdsprache Deutsch 17 (1997).

In der fachdidaktischen Literatur gibt es viele interessante Belege dafür, wie die gelenkte bildbezogene Sprachproduktion während und nach der Bildpräsentation allmählich aufgebaut und insbesondere im Bereich der Textproduktion sehr viel genauer differenziert werden kann, als das DaF-Lehrwerke bisher tun. Ich denke dabei im wesentlichen an die Arbeiten von Grätz (1997a, 1997b, 1997c, 2000) und Wicke (1996, 2000a, 2000b). Grätz schlägt z.B. vor, zu surrealistischen Bildern „surrealistische Sätze" durch Wortcollagen zu produzieren oder zu abstrakter Kunst Einzelsätze mit vorgegebenen Konstruktionen zu bilden (vgl. Grätz 1997c).[24] In anderen Fällen werden Satzanfänge vorgegeben, die den Wahrnehmungs- und Verbalisierungsprozess lenken, oder aber es werden die zu wählenden Wortfelder eingegrenzt (vgl. Grätz 1997a).[25] Die so gebildeten Sätze können später in individuelle oder gemeinschaftlich geschriebene Geschichten münden. Dass die Arbeit mit Bildern vor dem Hintergrund vorgegebener grammatischer und lexikalischer Wendungen zum Standard gehört, zeigt auch Bergmann (1999). Die inhaltliche und sprachliche „Minimalvorgabe" des Bildes soll Phantasie freisetzen und sprachproduktiv wirken. Um über Einzelwörter und Wendungen hinaus zu „Bildgeschichten" zu kommen, gibt es vielfältige Möglichkeiten. Grätz schlägt unterschiedliche Betrachtungsperspektiven vor, auch das ist allerdings eine Form der Lenkung. Er nennt „Fensterblick" (distanzierte Betrachtung von außen), „Filmblick" (Auflösung des Standbildes, Betrachtung von außen), „Spaziergang" (betrachtende Teilnahme), „Gespräch" (aktive Teilnahme am Bildgeschehen), „Spiegelbild" (Identifikationsversuch), „Es war einmal" (Geschichten um das Dargestellte) „Traum" (vom Dargestellten ausgelöste Phantasiereisen) und „Meditation" (Versenken in das eigene Bewusstsein) (vgl. Grätz 1997a).

Raster zur eigentlichen Beschreibung und Analyse von Bildern finden sich in der Fachliteratur selten, sie beziehen sich nicht ausdrücklich auf Kunstbilder und ihre Anwendbarkeit scheint begrenzt (vgl. z.B. Macaire/Hosch 1996, 137). Gelegentlich wird die Verbalisierung durch den Einsatz zusätzlicher Materialien (z.B. themengleiche Literatur, autobiographische Aussagen des Künstlers) gelenkt, die Beschäftigung mit dem Bild geht dann oft in Richtung „fremdkultureller Entdeckungen" (vgl. Kap. 2.2.3.). Grätz erwähnt mehrere Wege, das „Narrative" in Bildern freizulegen und damit ein ursprüngliches Mittel einer subjektiven, emotional gefärbten und sprachlich realisierten Weltaneignung zu stärken (vgl. auch Schwerdtfeger 1997). Er sieht die Möglichkeiten einer zeitlichen („historische" Geschichten), situativen (im Bild angelegte Geschichten um Personen, Handlungen, Orte), transzendentalen (nicht-sichtbare Bedeutungen, Spekulationen), motivischen (Geschichten zu einzelnen Motiven und ihren Kombinationen) und subjektiven (Geschichte

[24] Die Unterrichtsvorschläge beziehen sich auf Salvador Dali („Die Beständigkeit des Gedächtnisses", 1931) und Piet Mondrian („New York City II", 1942 – 44). Ein wesentliches Ziel dabei ist es, „über die Konstruktion von Sprache" nachzudenken (vgl. Grätz 1997c, 22). Hintergrundinformationen zum Künstler selbst kommen nur zur Sprache, „falls die Lernenden danach fragen" (ebenda, 21).

[25] Z.B. „Ich sehe... , er/sie/es macht..., das wirkt auf mich..., Ich habe eine Frage..., entweder – oder, So ein Quatsch..., weder – noch, nicht nur – sondern auch, Als Ergebnis können wir festhalten...". An anderer Stelle schlägt Grätz „Schreibanfänge" vor, wie z.B. „Nun bist du also da. / Was siehst du? [...] / Was wirst du tun? / Nun mach schon!" (vgl. Grätz 1997a).

der subjektiven Assoziationen, Emotionen des Betrachters) sprachlichen Erweiterung des konkreten Bildobjektes (vgl. Grätz 2000, 37f.). Dieser vorrangig „narrative Blick" auf Bilder und Musik kann den kulturentdeckenden und kritischen Blick auf sie auch verstellen.[26] Ansätze zu aus dem Bild hinausführenden „kulturentdeckenden" Fragen finden sich gelegentlich, allerdings sind sie in der Regel stark gelenkt und auf eindeutige, „geschlossene" Antworten ausgerichtet (vgl. z.B. Grätz 1997a[27]). Jenseits der sprachlichen Ebene bleiben sie eher unverbindlich, sie sind zwar in Bezug auf ihre sprachliche Form, nicht aber auf ihren Inhalt evaluierbar.

Auf das gut ausgebaute Methodenrepertoire des kreativen Schreibens greift auch Akinro zurück, die Bilder mit „narrativem Potential" hierfür nutzen will, wobei sie den Begriff weitgehend offen lässt. Wichtige Auswahlkriterien sind für sie das Interesse der Lehrperson am Bild, Farbigkeit, eine ausgewogene Mischung zwischen neugierig machender Rätselhaftigkeit und Offenheit, die unterschiedliche Zugänge und Interpretationen ermöglicht, eine „ungewöhnliche Atmosphäre" und schließlich ein „Aufforderungscharakter", der zum Herumspazieren im Bild anregt (vgl. Akinro 1997, 101). Dieses Potenzial entdeckt sie z.B. in den Bildern von Paul Klee. Über vielfältige vorbereitende Übungen (z.B. Bilddiktate, Bildveränderungen, „Einsteigen ins Bild", Titelfindung) werden die Lernenden zu einer intensiven Beschäftigung und Identifikation mit der Bildvorlage gebracht, aus der Geschichten in unterschiedlichen Formen vor dem subjektiven Erfahrungs- und Erlebniskontext entstehen.[28] Dieses Verfahren ist beeinflusst von der prozessorientierten Mediendidaktik (vgl. Kap. 2.2.). Ein weiteres Beispiel ist kreatives Schreiben (und Sprechen) im Museum, das vor den Originalen begonnen und initiiert wird, meist über vorbereitende Wortschatzübungen (z.B. Wortassoziogramme, Wortcluster) unterschiedlichster Art und Kurztexte (z.B. ABC-Texte, Kurzgedichte, Fragen an das Bild, Vor- und Nachgeschichte).[29]

Ein aussagekräftiges Beispiel für die intensive Nutzung von Kunstbildern als Anlass gelenkter mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion über einen Zeitraum von mehreren Unterrichtseinheiten hinweg ist Wickes Vorschlag der Behandlung von Bildern des amerikanischen Malers Edward Hopper (vgl. Wicke 2000a, Wicke 2000b, 178–186). Sein Auswahlkriterium ist die „relativ einfache" Struktur der Hopperschen Bilder und das hohe Identifikationspotenzial seiner Darstellungen, das er für jüngere Lerner annimmt (vgl. Wicke 2000a, 342). Der kulturelle, soziale und historische Kontext der Bilder steht auch bei ihm im Hintergrund. Über bildzentrierte Fragen (Wer, Wo, Was, Wohin usw.) wird der Bildinhalt

[26] Vgl. dagegen Küster 2003, 247f.: „Es wäre daher im Rahmen fremdsprachendidaktischer Überlegungen eine Verkürzung, wollte man Bilder lediglich als Auslöser von persönlichen Geschichten nutzen, ohne ihre Bedeutungsschichten zu nutzen" (Küster 2003, 248).

[27] Vgl. Grätz' Fragen zur „Versuchung des Heiligen Antonius" (Matthias Grünewald): „Was sehen wir? Wo könnte das sein? Was ist das? In welcher Jahreszeit befinden wir uns? Was ist das für ein Mensch? Was will die Hand an seinen Kopf? Was macht er gerade? In welchem Jahrhundert befinden wir uns? [...]" usw.

[28] Vgl. auch Akinro, Bettina (1997): In ein Bild ‚eintauchen'. Kreatives Malen und Schreiben mit Jugendlichen. In: Fremdsprache Deutsch 17, 17–19 (Grundlage ist das Gemälde „Architektur im Orient" von Paul Klee 1929).

[29] Vgl. Henseler, Roswita/Rottmann, Karin (2000): Museumspädagogik und (Fremd)Sprachenlernen. Kreative Textproduktion als Methode des Fremdsprachenunterrichts im Museum. In: Fremdsprachenunterricht 5, 364–367.

schrittweise erarbeitet, wobei ein sprachlicher und inhaltlicher Konsens innerhalb der Lernergruppe angestrebt wird.[30] Am Abschluss stehen die (über ein Raster gesteuerte) Beschreibung des Bildes, Titelfindung und Assoziationen zur Farbgebung. Einzelne Aspekte des Bildes werden dann später in kleineren Gruppen genauer schriftlich bearbeitet (Situationsbeschreibung, assoziierte Stimmungen und Gefühle, Vorher–Nachher) und anschließend die „Intention des Künstlers aufgrund der in dem Gemälde verarbeiteten Hinweise" zusammenfassend herausgearbeitet (Wicke 2000a, 344). Rollenspiele, szenisches Nachstellen oder der Vergleich mit selbstaufgenommenen Fotos werden zur Fortführung als kreative Arbeitsformen angedeutet. Dass Inhalt, Darstellungsweise und Aufgabenstellung motivierend wirken, wird dabei stillschweigend vorausgesetzt.

Interessant sind vor diesem Hintergrund Aufgaben, die die Überwindung einer tatsächlichen authentischen Informationslücke verfolgen, und die daher mit hoher Wahrscheinlichkeit authentische Motivation erzeugen (vgl. Wright 1989, 6f.).[31] Blell spricht in diesem Zusammenhang von einem „Mehrwert", den Bilder für den Fremdsprachenunterricht vorzugsweise enthalten müssen, wenn sie textproduzierend wirksam werden sollen (vgl. Blell/Rottmann 2000, 336). In diesem Sinne „wirkliche Bilder" enthalten immer einen „inneren Prozess, einen ikonischen Kontrast, eine Abweichung von der wörtlichen Bedeutung" (Wedewer, zitiert nach Blell/Rottmann 2000, 336). Dieser scheint mir durch die oben angeführten Aufgaben allerdings nur in Ausnahmefällen ausgelöst zu werden. Wirklich authentische Anlässe zur Rezeption und Produktion von Sprache können eigentlich erst entstehen, wenn es darum geht, was der andere sieht, davon hält, damit machen würde usw. Solche Übungen führen Elemente des Wettbewerbs ein und involvieren in der Regel mindestens zwei Personen. Sie entsprechen in der Mehrzahl der Forderung nach einem „Gespräch mit Hilfe von Bildern / mit Bildern / durch Bilder" (*talking with pictures/through pictures*), weniger einem „Gespräch über Bilder" (*talking about pictures*) (Corder, zitiert nach Wright 1989, 6).

Ein wichtiges Kriterium für dicht am Bild verlaufende Sprachproduktion ist eine möglichst große Anzahl von erkennbaren Details, die insbesondere Bezeichnungs-, Zuordnungs-, Such- und Rateaufgaben begünstigen. Peeck spricht von darstellenden Bildern als der „am häufigste(n) benutzte(n) Kategorie von Bildern in Unterrichtstexten" und versteht darunter „Bilder, die Ähnlichkeit zeigen mit dem Ding oder Begriff, für den das Bild steht" (Peeck 1994, 59). Viele Lehrwerke weichen hier auf didaktische Bilder aus, aber bei einigem Suchen lassen sich auch geeignete Kunstbilder und Graphiken finden, die das Kriterium des Detailreichtums erfüllen.[32] Oftmals geht die Suche in Richtung der sog. „Wimmelbilder". Unter Kinderbuchillustratoren lassen sich hier viele für den Fremdsprachenunterricht geeignete Beispiele finden (z.B. Ali Mitgutsch). Sie haben m.E. gegenüber den

---

[30] „Zunächst divergierten die Vermutungen der Schüler [...] Natürlich teilten die Schüler jetzt [d.h. nach einem Aufdecken weiterer Einzelheiten, C.B.-K.] die Ansicht [...] Dieser Ansicht schloss sich die gesamte Lerngruppe an [...]", vgl. Wicke 2000a, 343.

[31] Wright spricht von *the concept of ‚gap'*, sowie *challenges and opportunities* (vgl. Wright 1989, 6).

[32] Besonders geeignet scheinen beispielsweise Werke der holländischen Genrekunst des 17. Jahrhunderts (Alltags- und Festszenen).

z.T. sehr stark frequentierten „DaF-Zeichnern" den Vorteil, dass sie frischer und unverbrauchter wirken und tatsächlich „authentisch" sind.[33] Gerade für junge Lerner könnte das einen wesentlichen Motivationsschub bedeuten.

Unzweifelhaft bieten solche authentischen (und adaptierten) Bilder, meist gezeichnete Einzelbilder, Bildergeschichten oder Fotografien, eine Menge methodischer Möglichkeiten. Ihr Beitrag zum Lernprozess wird nach ihrer Rolle beim Spracherwerb und der wiederum vor dem Hintergrund ihres Verhältnisses zu Texten beurteilt, in denen der eigentlich kognitiv messbare Wissenszuwachs liegt. Als besondere Vorteile von Zeichnungen gelten ihre formelle und inhaltliche Flexibilität, ihre Manipulierbarkeit (Anpassung an den jeweiligen Sprachstand, das jeweilige Lernziel, u.a. über verschiedenste Abdeck- und Overlay-Techniken), ihre Reproduzierbarkeit sowie technische Präsentations- und Manipulationsmöglichkeiten (insbesondere über Overheadprojector). Als Vorteil von Fotografien gilt ihr (vermeintlich) höherer Realitätsgehalt (und damit Empathiegehalt), insbesondere im Zusammenhang mit landeskundlichen Lerninhalten. Problematisch ist ihre Zeitgebundenheit (vgl. Scherling/Schuckall 1992, 30f.). Standardaufgaben sind:

- Fragen zu verdeckten Bildern/Bilddetails/Bildpaaren beantworten, Ratespiele in der Form von „Ich sehe was, was du nicht siehst" lösen (übt z.B. Frageformen, Lagebezeichnungen)
- Bilddiktate in Gruppen unterschiedlicher Größe schreiben, Bilder nach Beschreibungen (z.B. simulierte Betrachtergespräche) wiedererkennen (übt z.B. Hörverstehen, Lagebezeichnungen)
- Gruppengeschichten zu Bildern/Bildgeschichten und Geschichten schreiben (übt z.B. Syntax)
- nach „fremden" Stichpunkten Bildbeschreibungen anfertigen (übt z.B. Syntax)
- Geschichten und Bilder zuordnen (übt z.B. Leseverstehen)
- Geschichten zu verzögert eingebrachten Bildimpulsen schreiben (übt z.B. Konjunktivformen)[34]
- mehrdeutige (illusionistische) Bilder diskutieren usw.

Die Aufgaben gehen dabei nie über eine direkte Verbalisierung hinaus, im Mittelpunkt stehen Wortschatzerwerb und Fertigkeitentraining mit dem Schwerpunkt gelenkter mündlicher Äußerung. Oftmals kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Aufgabenstellungen sehr an der Oberfläche bleiben, weil die inhaltliche Relevanz der Antworten beliebig ist, sie von Lernenden schnell als Mittel zum Zweck „entlarvt" werden und kein wirkliches Engagement fordern.[35]

---

[33] Vgl. dazu die Kritik an der omnipräsenten visuellen Handschrift des „DaF-Zeichners" Theo Scherling, wie sie auch Biechele äußert. Sie sieht hier die Gefahr einer Stereotypenbildung: „der Lerner im Ausland [‚weiß'] nach dem Deutschlernen mit diesen Büchern [...], daß deutsche Menschen so aussehen, so lachen usw. und daß man in Deutschland so zeichnet" (Biechele 1996, 751).

[34] Vgl. u.a. Meyer, Irmgard (1991): Bilder zum Mitmachen. Sprech- und Spielideen mit Bildern aus Zeitschriften. In: Fremdsprache Deutsch 5, 31–34, hier: 34.

[35] Vgl. z.B. Skrzypczyńska 1993, 128, wo anhand von sehr stereotypen Augenzeichnungen Fragen beantwortet werden sollen, wie „Who do you think these eyes belong to? Is she/he nice or not?" usw. Mindestens derselbe sprachliche Effekt könnte mit Details aus Kunstbildern erzielt werden, die darüber hinaus eben eine zusätzliche authentische kulturelle Dimension enthalten würden.

Weidenmann geht davon aus, dass didaktische Bilder dieser Art „wahrnehmungskomfortabel" sind, ihr Ziel ist es, eindeutig und möglichst schnell eine sprachliche Information zu vermitteln und eine sprachliche Leistung zu initiieren. Probleme kann das „Verstehen zweiter Ordnung" unter Einbeziehung von Weltwissen, Darstellungskonvention oder auch Sinn der Darstellung machen, auch wenn sie für Lehrende eindeutig erscheinen (vgl. Weidenmann 1991, 12, 15).

Bestimmte Arbeitsaufgaben zeigen sich prädestiniert für bestimmte Bildgenres. Auf das besondere Potenzial von Interieurbildern hat Schrader aufmerksam gemacht (vgl. Schrader 2000a), gleiches könnte für Genre- und Familienbilder gelten. In ihrer Mischung aus Detailfülle und Offenheit stellen sie geradezu eine Einladung zur Arbeit an Wortschatz, Grammatik und Syntax dar, die weitestgehend unberührt von den historischen und stilistischen Entstehungszusammenhängen bleiben kann. Neben Wortschatzübungen bieten sich Übungen im Leseverstehen (z.B. fehlerhafte Beschreibungen korrigieren, Bildbeschreibungen zuordnen, Anweisungen zum Zeichnen umsetzen), zum freien Spekulieren (z.B. Räume, Personen, ihre Kleidung, Berufe oder Lebenssituationen erfinden lassen) an, die sich allerdings zu großangelegten kulturgeschichtlichen Recherchen und Projekten auswachsen können.[36] Nach Bergmann könnte das Kriterium der „Komik" die Bereitschaft zur Versprachlichung und damit den fremdsprachendidaktischen Nutzen noch steigern (vgl. Bergmann 1999, 13).

Zu den didaktischen Qualitäten von Bildmedien, „die zum freien Sprechen oder Schreiben anregen sollen", gehören Mehrdeutigkeit und (räumliche, zeitliche, soziale, kommunikative oder komplexe) Offenheit (vgl. Scherling/Schuckall 1992, 33–35). Gerade diese Merkmale heben sie über den Status von „geschlossenen, glatten Illustrationen" zu Texten heraus. Ein weiteres wichtiges Merkmal dafür ist die Widersprüchlichkeit der Bildaussage, allerdings in einem ausgewogenen Verhältnis zu einer erwünschten (eindeutigen) „Situativität", die das Erfassen von „Wo, wer, was?" erleichtert (vgl. Scherling/Schuckall 1992, 36f.). Wichtig bei der Auswahl ist eine Kongruenz zwischen Bild und angestrebtem Lernziel. Hauptkriterien für die Auswahl landeskundlicher Bilder wären Relevanz, Vergleichbarkeit mit der eigenen Kultur und der Bezug „auf einen klar identifizierbaren Wirklichkeitsbereich" (Scherling/Schuckall 1992, 109). Kunstbilder könnten dabei die beklagte Austauschbarkeit und Künstlichkeit von landeskundlichen Fotos wirksam aufheben (vgl. dazu auch Kap. 2.2.2.).

Schließlich spielen Bilder im Bereich der Alphabetisierung eine wichtige Rolle. Voraussetzung dafür ist, Schrift als spontanes, emotional geladenes und bedeutungsvolles Äußerungsmittel zu erkennen und mit anderen kulturellen Bereichen fester zu verknüpfen. Das Konzept, das in Deutschland bisher vor allem von Rabkin[37] ausgearbeitet und umgesetzt wird, beruht auf der Ganzheits- und Gestalt-psychologie der sog. Leipziger Schule. Es macht sich deren Konzept

[36] Schrader macht in diesem Zusammenhang auf die vielfältigen Möglichkeiten der *simulation globale* (nach Debyser) aufmerksam, die Simulationen im Land der Zielsprache, aber auch in der Vergangenheit ansiedeln kann (vgl. Schrader 2000a, passim).

[37] Vgl. das Projekt „Wege zur Schrift", das seit 1992 in Kooperation des UNESCO-Instituts und der Schulbehörde Hamburg durchgeführt wird und zahlreiche Publikationen hervorbrachte (vgl. Rabkin 1995).

der „Aktualgenese“[38] zu Nutze, d.h. die schrittweise Bearbeitung von bildlichen Vorlagen über Ausmalen, Weitermalen und -gestalten bis hin zum Schreiben (vgl. Rabkin 1995, 125). Die wenig vorstrukturierten Bildvorlagen werden auf diese Weise persönlich bedeutsam gemacht, sie gelten als Anregungen für eigene, ganz individuelle Gestaltungsprozesse. Als besonders geeignet haben sich dafür „unabgeschlossene“, offene, zu Assoziationen einladende, aber bei all dem real erkennbare Bildvorlagen erwiesen, wie Zeichnungen von Paul Klee (z.B. Schellenengelreihe) oder Pablo Picasso, aber auch Skizzen klassischer Meister (Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rembrandt, Caspar David Friedrich) sowie Skulpturen aus unterschiedlichen Epochen. Rabkin spricht von „abstrahierenden Bildern“, die in erster Linie stimulieren, aber nicht gängeln sollen (vgl. Rabkin 2001, 15). Es entstehen Beschreibungen, Dialoge, Briefe, Gedichte usw. (vgl. Rabkin 1995, 126).

Musik ist in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen in Form vertonter Texte präsent und dementsprechend hauptsächlich auf ein Training sprachrezeptiver Fertigkeiten ausgerichtet (Hörverstehen, gelegentlich auch Leseverstehen). Das schließt die Arbeit mit musikalischen Impulsen als Anlass zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion nicht aus, „an der Musik vorgehende“ bzw. „von der Musik ausgehende“ Sprech- und Schreibaufgaben stehen allerdings nicht im Vordergrund. Das Hauptgewicht liegt auf Textpräsentation, Textrezeption und Textanalyse sowie auf Fragen der verbal geäußerten Bewertung und Beurteilung. Auswahlkriterien können nichtsdestoweniger die Musik selbst sein, der Text oder das Verhältnis zwischen Text und Musik.[39] Sprachübergreifend haben sich bestimmte Ziele bei der Behandlung vertonter Texte im Unterricht herauskristallisiert, wie

- Einstieg in ein Thema / Übergang zu einem nächsten Thema
- Auflockerung / Entspannung / Motivation
- Erarbeitung bestimmter lexikalischer oder grammatikalischer Phänomene
- inhaltlich orientierte Kontextualisierung (z.B. Erarbeitung landeskundlicher Phänomene).

Im Bereich Englisch als Fremdsprache (EFL) sieht Murphey Hörverstehensübungen um Phonetik, Lexik und Grammatik traditionell im Vordergrund der Arbeit mit Liedern, erst an zweiter Stelle folgen verschiedene Möglichkeiten gelenkten Schreibens und Sprechens. Die Verbindung zur Literatur und zu dem weit gefassten Bereich „Kultur und Geschichte“ stehen demgegenüber noch mehr im Hintergrund. Letzteres meint im allgemeinen eine Anbindung an Themen wie „Feste, Bräuche“ oder historische bzw. aktuelle Ereignisse und Entwicklungen in der zielsprachlichen Gesellschaft. In der Regel werden die Lieder dann als Einstieg und

---

[38] Der Begriff wird definiert als „die in einem Prozeß erlebbare Entstehung von Gestalten“ (Friedrich Sander, zitiert nach Rabkin 1995, 125) und geht davon aus, dass „seelisches Geschehen“ schrittweise aufgebaut wird und bestimmte (auch „vorgestaltliche“) Entwicklungsstufen durchlaufen muss.

[39] Das bedeutet Text und Musik in Synthese, Interferenz oder Addition (vgl. dazu Holoubek 1998, 312).

Sprechanlass genutzt (vgl. Murphey 1990). Der Bereich Französisch als Fremdsprache (FLE) setzt ähnliche Schwerpunkte. Lieder sollen authentische Höranlässe, Zugang zu authentischem sprachlichen Kontext und schließlich „Schlüssel" zu einem Netz von Alltagsbezügen bieten (vgl. Weilhard 1993, 355). Etwas anders als bei DaF und EFL wird in der fachdidaktischen Literatur zum Französischunterricht „Einhören" (schrittweises Hörverstehen), „Eindenken und Vergleichen" (eigene sprachliche und musikalische Umsetzungen im Vergleich mit dem Original), das Anlegen von „Dossiers" (Arbeit an inhaltlichen, historischen, personalen Aspekten von Liedern) oder auch „kreativer Umgang mit Chansons" (Perspektiven- und Textsortenwechsel usw.) unterschieden (vgl. Weilhard 1993, 355, 357). Ähnlich wie in den anderen Didaktiken bleibt aber auch hier die eindeutige (und ausschließliche) Konzentration auf den Text bestimmend.

Natürlich ist die Präferenz für Texte im musikalischen Gewand im Kontext des Sprachunterrichts gut begründbar. Empirische Untersuchungen zum Behaltenseffekt von Texten in Verbindung mit Musik[40] haben ergeben, dass Texte in Verbindung mit Musik schneller und leichter gelernt und länger behalten werden. Auch ihre emotionale Wirkung ist sehr viel stärker, schon nach dem ersten Hören wird mehr Text erinnert als ohne Musik. Beide Medien werden als eng miteinander verbunden erlebt, der Text ist ohne Musik nur sehr viel schwerer reproduzierbar, er ist eindeutig emotionalisiert. Die Musik steht dabei allerdings deutlich im Hintergrund, es handelt sich vielmehr um das Erlernen von Texten in musikalischem Gewand (vgl. Zwolińska 1999, 62).

Üblich für die Arbeit mit vertonten Texten ist ebenfalls eine Dreiteilung in „Aufgaben, die vor dem Hören / während des Hörens / nach dem Hören gemacht werden" (vgl. z.B. Dommel/Sacker 1986, 17–21; Dahlhaus 1994, 125f.). Dementsprechend hat sich ein methodisches Instrumentarium etabliert. Vor dem Hörvorgang erfolgt im allgemeinen eine Vorentlastung durch verbale oder visuelle Impulse. Möglich sind Übungen zum Leseverstehen oder Übungen mit phonetischer Zielsetzung zur Verbesserung der Akzentuierung und Intonation (z.B. lautes Lesen des Liedtextes). Während des Hörens steht eine Fülle an Aufgaben zum selektiven und globalen Textverständnis zur Verfügung. Im Prinzip lassen sich hier alle bekannten Übungsformen für gesprochene Texte einsetzen (vgl. einen Überblick bei Dahlhaus 1994). Zu den gebräuchlichsten gehören Lückentexte, Mehrfachwahlantworten, Richtig/Falsch-Fragen, Textpuzzle, Fragen zum Textverständnis u.ä. Da der Hörvorgang (anders als die Betrachtung von Bildern) zeitlich objektiv begrenzt ist, ist die Dauer dieser Phase in der Regel kurz, mehrmaliges Hören impliziert meist eine Progression der Aufgabenstellungen hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Komplexität. Auch das Repertoire an Aufgaben für die Nachbereitung des eigentlichen Texthörvorgangs ist sehr differenziert. Man kann mehrere Gruppen von Übungen unterscheiden:

1. Übungen zu lexikalischen Phänomen (z.B. Erarbeitung / Erweiterung von textimmanenten oder textnahen Wortfeldern)
2. Übungen zu textimmanenten grammatischen Phänomenen

[40] Untersucht wurden 1991/92 464 Kinder im Alter von 6–9 Jahren am Beispiel von Vertonungen polnischer Kindergedichte (vgl. Zwolińska 1999).

3. Übungen zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Präferenzen, Bewertungen, Diskussion von Liedaussagen)
4. Übung zum gelenkten und freien Schreiben (z.B. Interpretationen, Perspektivenwechsel, Geschichten „hinter dem Lied")
5. translatorische Übungen
6. Übungen zur Förderung der Imaginationsfähigkeit (z.B. Rollenspiele vor dem Hintergrund des Liedtextes)
7. sprachliche und stilistische Analysen, Sprachspielereien (z.B. Reime)
8. Erarbeitung von zusätzlichen Informationen zur landeskundlichen Textaussage (z.B. Entstehungszeit, Autor bzw. Komponist)
9. kreative Weiterverarbeitung (vgl. u.a. Heliosz-Gatnar 1994; van Norden 2001, 30).

Nur einige dieser Arbeitsformen lassen sich auch auf eine Intensivierung des Hörens wortloser Instrumentalmusik übertragen.

Die Auswahlkriterien können sehr unterschiedlich sein, nur in den seltensten Fällen sind sie klar formuliert und nachvollziehbar.[41] Einerseits wird vertonten Texten durchaus eine besondere Rolle im fremdsprachlichen Lernprozess zugeschrieben, andererseits scheinen Lehrwerkautoren hier sehr subjektiv und zufällig vorzugehen (vgl. dazu genauer Kap. 3.1.1., 3.3.1.). Zweifellos jedoch beeinflussen Auswahlkriterien, Lernziele und dementsprechend gewählte Aufgaben auf lange Sicht, wie das Land der fremden Sprache „gehört" wird. In Lehrwerken scheint durchgängig der thematische oder lexikalisch-grammatikalische Bezug zum Lektionsthema vorzuherrschen, vorausgesetzt, dass der Schwierigkeitsgrad nicht zu hoch ist. Eine zusätzliche Steuerung erfolgt durch die subjektiven Kenntnisse und Vorlieben der Lehrwerkautoren. Auswahl und Bearbeitungsschwerpunkte von vertonten Texten außerhalb des Lehrwerkangebotes sind in starkem Maße vom Selbst- und Berufskonzept der Lehrenden abhängig (vgl. van Norden 2001, 31).[42] Da diese in den wenigsten Fällen deutlich sind, wirken vertonte Texte im Fremdsprachenunterricht häufig „aufgesetzt"[43] und manchmal ausgesprochen fehl am Platz.[44] Vom Lehrenden ausgehende didaktische Auswahlkriterien könnten folgendermaßen zusammengefasst werden: Der Liedtext

- enthält zum gegebenen Zeitpunkt behandelte bzw. nützliche Lexik, grammatische Strukturen bzw. phonetische Phänomene
- enthält alternative und vielseitige Lexik
- lässt sich in andere Textformen transformieren

[41] Siek-Piskozub typologisiert potenziell glottodidaktisch relevante Lieder beispielsweise nach Kriterien der Authentizität, des Themas, der fremdsprachendidaktischen Zielstellung und des Alters der Lerner (vgl. Siek-Piskozub 2002, 96–101).

[42] Vgl. z.B. die strukturell scheinbar einfache, aber semantisch hochkomplexe Sprache, die kaum fassbaren musikalischen Merkmale und die hochpolitische Aussage eines Biermann-Songs und einen so eingängigen Titel wie „Bevor du gehst" von Xavier Naidoo (private, nachvollziehbare Situation, strukturell und semantisch einfache Sprache, eingängige Melodie). Die Intention der Lehrenden, die eins dieser Lieder im Unterricht thematisieren, unterscheidet sich fundamental voneinander.

[43] Vgl. z.B. das Volkslied „Wenn ich ein Vöglein wär" und die Übungen zum Konjunktiv in SN1, 130f.

[44] Das gilt z.B. für das seit den frühen 20er Jahren populäre Lied „Meine Oma fährt im Hühnerstall Motorrad" im Kontext „Familie", vgl. DmaNK1, 22 (8 Strophen).

- ermöglicht eine Erweiterung bzw. Vertiefung eines gerade behandelten (aktuellen) Themas
- bezieht sich auf ein entwicklungspsychologisch wichtiges Thema
- ermöglicht wichtige Einblicke in die zielsprachliche Gesellschaft
- wirkt motivierend (z.B. aufgrund seines Bekanntheitsgrades)
- ist gut sing- und spielbar.

Ein begründetes Kriterium könnte auch der Grad der Sprachproduktion sein, die durch die Aufgaben ausgelöst wird (vgl. Solmecke, zitiert bei Dahlhaus 1994, 126).

Dieser Befund lässt sich durch die Ergebnisse der neueren Forschung weiter differenzieren. Einen Aspekt der Überlegungen stellt die Brauchbarkeit einzelner musikalischer Gattungen dar. So hat Murphey auf die Attraktivität von (englischsprachiger) Volksmusik für ältere Lerner aufmerksam gemacht, eine Einschätzung, die sich so für den Bereich DaF wohl nicht aufrecht erhalten lässt (vgl. Murphey 1990, 157f.). Untersuchungen zur Rolle des Volksliedes im DaF-Unterricht stehen aus. Sie dürfen nicht unabhängig von historischen und sozialpolitischen Erwägungen sein und müssen den Missbrauch dieser gesamten musikalischen Gattung in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts einerseits sowie die extreme Kommerzialisierung durch die heutigen öffentlichen Medien andererseits berücksichtigen. Ein interessantes Konzept versprach seinerzeit die Sammlung traditioneller deutschsprachiger Musik von Inter Nationes, auffällig ist aber auch hier, dass ausschließlich Musik aus historisch positiv oder wenigstens neutral besetzten Zeiträumen gewählt wurde.[45] Der Umgang mit deutscher Volksmusik ist insgesamt als sehr ambivalent einzuschätzen.

Als eine Möglichkeit, den Lernenden ganzheitlich zu fordern, etablierte sich – zunächst im EFL-Unterricht – der „didaktische Song". Es handelt sich dabei um gezielt entwickelte Lieder, die bewährte Elemente von Popsong, *Nursery Rhyme* oder *Traditional Song* kombinieren und sich dabei durch eine gute akustische Verständlichkeit des Textes (z.B. Dominanz der Stimme, angemessenes Tempo), viele Textwiederholungen, eine eingängige Melodie sowie eine leichte Sing- und Spielbarkeit auszeichnen. Inhaltlich steht allerdings nicht immer der Interessen- und Erfahrungshorizont der Lernenden im Mittelpunkt. Wichtig ist eher, dass Lexik, Phonetik, Grammatik und Inhalt in ihrer Kombination die Lernenden nicht überfordern und ein deutlicher (phonetischer, lexikalischer, grammatischer) Merkeffekt auftreten kann. Böttcher sieht Einstimmung bzw. Vorentlastung, Wortschatzarbeit, Ausspracheschulung, Einführung und Festigung von Grammatik, Sprechanlass und schließlich den „Abbau von Bewegungsstau" als hauptsächliche Einsatzgebiete didaktischer Songs im Unterricht. Rap-Musik wird in diesem Zusammenhang gern als didaktischer „Glücksfall" bezeichnet, da über die Faszination mit dem Rhythmus wertvolles sprachliches Material „herübergeschmuggelt" werden kann (vgl. Böttcher 1994, 178f.). Im DaF-Unterricht hat insbesondere der in den USA tätige Kind seit 1980 die Gattung des didaktischen Songs heimisch gemacht. Die von ihm entwickelte SingLing-Methode beruht darauf, international bekannte Melodien mit deutschen Texten zu unterlegen oder ggf. Originaltexte

[45] Vgl. Skudlik, Sabine (1993²): Das Wunderhorn. Eine Volksliedanthologie, Bonn (Inter Nationes); Nyffeler, Max (o.J.): Liedermacher in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn (Inter Nationes).

der eigenen Intention entsprechend zu verändern, die bestimmten gewünschten kommunikativen Situationen entsprechen (vgl. Kind 1983; Kind/Broschek 1996).[46] Sprechakte für den Deutsch-Unterricht werden (nicht nur für Lerner aus den USA) in „amerikanischem Gewand" präsentiert. Als typisch für einen eindeutigen Gebrauchswert des Mediums Musik seien der „Dativ-" und „Akkusativsong" auf die Melodien *Happy Birthday to you* und *Oh, when the saints go marching in* in der Lehrbuchreihe „Stufen International 1 und 2" (1995) erwähnt. Melodie und Rhythmus erscheinen hier als amerikanische „Zugpferde" für die (unerfreuliche) deutsche Grammatik. In jüngster Zeit wird verstärkt versucht, authentischen deutschsprachigen Rap und Hiphop im DaF-Unterricht heimisch zu machen (vgl. z.B. das Projekt „Zentrifugal 2000" am Goethe-Institut Montreal, Kanada). Die Methode ist als motivierendes Einstiegsangebot in die Fremdsprache gedacht. Die Arbeit geht immer vom Liedtext aus, es folgen reproduzierende Übungen zum Wortschatz, produktive Schreibübungen zu weiteren Strophen, schließlich Mitsingen, Rappen und evtl. abschließendes Singen zur Instrumentalfassung. Im Zusammenhang mit dem Singen ist vielfach auf die vermeintlich magische Grenze von 11–13 Jahren hingewiesen worden, gleichzeitig wird die hohe Motivationskraft des Singens auch für ältere Lernende betont (vgl. z.B. Murphey 1990, 190). Ein besonderer Aspekt ist die „Verinnerlichung und Subjektivierung" der gesungenen Wörter und der Wechsel von der Position des „Empfängers" zu der des „Senders". Wichtig scheint die weitgehende „Zweckfreiheit" des Singens zu sein (wenig Analyse, beschränktes Auswendiglernen).[47] Am weitesten haben sich hier der frühe Fremdsprachenerwerb und die Ausspracheschulung vorgewagt (u.a. Endt/Hirschfeld 1995). Als geeignet werden vor allem Kinderlieder und Raps ebenso wie Scherzlieder in der Art der „Drei Chinesen mit dem Kontrabass" empfunden.

Ebenfalls von Kind wurde der LingoRap entwickelt, bei dem es darum geht, Monologe oder Dialoge aus dem Alltag mit einem Rap-Rhythmus zu unterlegen und dadurch einprägsam zu machen. Daneben wird versucht, diese rhythmischen Sentenzen mit visuellen Impulsen zu unterstützen („Rap T-Shirts", „Talking T", „Talking Totes").[48] Insbesondere Lehrbücher für junge Lernende greifen diese Konzeption auf (vgl. z.B. die Raps im Lehrwerk „Tangram", kritisch dazu z.B. Wicke 2000b, 31). DaF entwickelt sich hier eindeutig im Fahrwasser von EFL, das auf eine längere Tradition der Verwendung von Rap und Jazz im Sprachunterricht zurückblicken kann.[49] Genutzt werden Rhythmus, Dialog und Chorus-Prinzip und insbesondere auf der Anfängerstufe bewähren sich Raps als motivierende Sprech-

---

[46] Ob dabei vorrangig amerikanische Folklore gewählt wurde, weil die Sammlung zunächst für USamerikanische Lernende gedacht war, ist unklar. Außerhalb der USA gemahnt diese Entscheidung eher an die deutschen Schwierigkeiten mit dem eigenen Volksliedgut. Immerhin finden sich „Auf der schwäbsche Eisenbahne", „Horch was kommt von draußen rein" und „Oh du lieber Augustin".

[47] Vgl. auch Bogisch, Erdmann (1993): Reflexionen zum Singen. In: Fremdsprachenunterricht 37/46, 6, 338–339.

[48] Vgl. Kind, Uwe (1995): SingLing – Lingo Rap – Talking T. In: Block / Funk (Hrsg.), 267–268.

[49] Als klassisches Beispiel seien die Jazz-Chant-Sammlungen von Carolyn Graham angeführt (1978, 1979, 1987), vgl. Murphey 1990, 184.

-Drill-Übungen. Murphey bezeichnet die Kontrollfunktion über Lexik, Grammatik und Phonetik als ihr herausragendes Merkmal. Vorwerfen könne man diesen Songs andererseits die künstliche Zusammenstellung von Sprachmaterial, die für erfahrenere Lerner sehr durchsichtig sei, zu sehr an den didaktischen Zweck erinnere und oftmals abgelehnt würde. Murphey führt mehrere Forschungsarbeiten an, die schon in den siebziger Jahren mangelndes Interesse und geringe Motivation bei Lernenden konstatieren und das Konzept der „didaktischen Songs" insgesamt als gescheitert betrachten, allenfalls greife es bei jüngeren Lernern (vgl. Murphey 1990, 153–157).[50] Hauptargument scheint hier zu sein, dass Lernenden die Befriedigung genommen wird, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen und zu reproduzieren. Authentische Musik erweist sich im Endeffekt immer als motivierender und attraktiver. Man könnte dagegen einwenden, dass das Authentizitäts-Verständnis durchaus einer Entwicklung unterliegt. Adamczak-Krzysztofowicz bezieht „pädagogisch authentische", „didaktisch authentische" und schließlich „glottodidaktisch authentische" Texte in die Definition des Authentizitäts-Begriffes mit ein. Das Kriterium der im zielsprachlichen Umfeld entstandenen originalen Texte wird dabei um Aspekte ihrer kommunikativen Angemessenheit, linguistischen Korrektheit und Funktionalität beim Aufbau interkultureller Kommunikationskompetenz erweitert. In diesem Sinne würden auch Hörtexte mit vorrangig didaktischem Anspruch, wie „didaktische Songs", als authentische Texte gelten können (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 88, 95). Darunter fiele auch das Komponieren eigener Melodien zu kurzen Wendungen und Sätzen, das über das Komponieren ganzer Lieder bis zur Zusammenstellung eigener Musicals gehen kann (vgl. z.B. Wicke 2000b, 28–44). Haupteffekt ist neben der sprachlichen Arbeit immer auch die Motivation.

Auch im Bereich der Didaktisierung von Popmusik schwimmt DaF im Fahrwasser von EFL und hat demzufolge auf die Tendenz einer stärkeren Hinwendung zur Musik und eines differenzierteren Verhältnisses zum Text zu reagieren. Einen wesentlichen Vorstoß in diese Richtung hat bereits 1985 Fricke für den Französisch- und Englisch-Unterricht unternommen. Wichtig ist sein Hinweis auf das Rezeptionsverhalten im Hinblick auf Eindeutigkeit des Textes und Mehrdeutigkeit der Musik. Das allgemeine Rezeptionsverhalten setzt gerade bei Popmusik Musik vor Text, was in gewisser Weise dem didaktischen Prinzip zuwider läuft, Eindeutiges vor Mehrdeutigem wahrzunehmen. Fricke sieht darüber hinaus die Gefahr, die Arbeit an der Musik mit einer (häufig abfällig bewerteten) Verbalisierung von Affekten gleichzusetzen und allein in der Textarbeit einen intellektuellen Lernprozess zu sehen (vgl. Fricke 1985, 503). In der Englischdidaktik tauchen seit längerem immer wieder Forderungen nach einer Verschmelzung der Hörweisen inner- und außerhalb der Lernsituation auf.[51] Das erste Mal bezieht meines Wissens Blell vorliegende Hörertypologien (z.B. die Typologie der Pop-Hörer nach Kneif) und musikpsychologische Forschungsliteratur auf den Fremdsprachenunterricht (vgl. Blell

[50] Vgl. beispielsweise die ernüchternde Reaktion von polnischen DaF-Studierenden auf die „Tangram-Raps".

[51] Vgl. z.B. das Streben nach der „realen Hörsituation" im Englischunterricht, van Norden 2001, 31.

1993, 1994). Ihre Schlussfolgerungen auf der Grundlage von zahlreichen Untersuchungen gehen dahin, dass Textverstehen beim Musikhören normalerweise nicht im Mittelpunkt steht.[52] In den Präferenzlisten dominiert Disco-Rock („Mainstream-Rock"), „textdominante Stilrichtungen" (Beat, „Kulturrock") spielen dagegen erst in den oberen Klassen eine verstärkte Rolle (vgl. Blell 1993, 318). Dennoch sieht Blell gerade für jugendliche Lerner in Popsongs ein wichtiges interkulturelles Potenzial, da die Texte eng vernetzt mit den Normen (und Subnormen) der jeweiligen Gesellschaft sind. Da das Interesse am Text aber zweitrangig ist und stimmungsabhängiges, von der *peer-group* beeinflusstes, diffuses und motorisch ausgerichtetes Hören überwiegen, müsste eine Didaktisierung von Pop-Musik schrittweise andere Hörweisen fördern, darunter das auf ein Textverstehen gerichtete distanzierende Hören (vgl. Blell 1995a auf der Grundlage von Kneif). Blell schlägt vor, an den dominierenden Hörverhaltensweisen anzuknüpfen, sie aber schrittweise zu erweitern und konsequent in eine kognitiv-orientierte textbezogene Hörweise überzuleiten. Dazu sollte der „sprachliche und inhaltliche Anforderungsgrad der Texte" allmählich gesteigert und der „Schwerpunkt der Skill-Entwicklung" in Richtung Leseverstehen ausgedehnt werden (vgl. Blell 1993, 318f.). Blell präsentiert analytische, synthetische und kreative Arbeitsverfahren, die jeweils stärker subjekt- oder objektbezogen sein können. Im Unterschied zu anderen Ansätzen werden dabei ausdrücklich auch Verfahren einbezogen, die subjektbezogen und auf die Musik orientiert sind. Sie gehen über die üblichen, auf die Lexik zentrierten Angebote hinaus und dienen verstärkt dazu, einen durchaus auch kritischen Konsum von Popmusik zu fördern.[53] Konkret in Frage kämen hier:

- Übungen zur Unterscheidung von Geräuschen bzw. Instrumenten und Reflexion ihrer Wirkung
- Übungen zur Verbalisierung des musikalischen Charakters von Liedern
- Ausfüllen von Fragebogen beim Musikhören
- Visualisierung von Musikpassagen
- Imaginationsreisen (unter Einbeziehung aller Sinne)
- motorische Reaktionen beim Musikhören (und deren bewusste Unterdrückung)
- Zuordnen und Demonstrieren von Tanzformen
- Erkennen typischer musikalischer Eigenschaften
- Gestalten von Plattencovern
- Nachsingen („Karaoke", vgl. Blell 1993, 320).

Das sprachlich-inhaltliche Potenzial der Texte sollte dabei schrittweise angehoben werden, analog zum „Code- und Isotopienpotential" von Donnerstag.[54] Im

---

[52] „Der Text wird, wenn er überhaupt eine Rolle spielt, erst dann registriert, wenn die Musik angekommen ist: Die entscheidenden Faktoren sind Sound und Rhythmus" (Blell 1993, 318 auf der Grundlage von Firth).

[53] Blell sieht den Nutzen von Popmusik im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich auf drei Gebieten: in einer Entwicklung fremdsprachiger Kompetenz, in einem „geistig-kritischen und gefühlsmäßigen Erfassen von Welt" einschließlich einer Befähigung zur Reflexion sowie in einer „Befähigung zum selbstgesteuerten Konsum von PM [Popmusik, C.B.-K.]" im weitesten Sinne (Blell 1993, 318).

[54] Donnerstag unterscheidet geringeres, mittleres und hohes „Code- und Isotopienpotential". Die meisten Pop-Texte gehören in die mittlere Gruppe mit vielschichtigen Codes,

Mittelpunkt steht eine Motivation zum aufmerksamen (wiederholten) Hinhören und Verstehen-Wollen des Textes. Inhaltlich-funktionales und grammatisch-lexikalisches Verstehen wirken dabei ineinander. Wichtiges Kriterium ist die Authentizität der gewählten Songs und die Wahrscheinlichkeit, sie auch außerhalb des Klassenraums zu hören bzw. hören zu wollen (vgl. Murphey 1990, 153). Eine Variante dazu stellt (in heterogenen Lernergruppen) die Arbeit mit bekannten Titeln aus dem eigenen Sprach- und Kulturkreis dar, die in die Fremdsprache übersetzt oder jeweils „fremd" arrangiert werden können (vgl. Griepenburg/Haug-Benien 1999).

Eine andere Möglichkeit der Nutzung von Bild- und Musikkunst, die wiederum bisher vor allem im Bereich EFL genutzt wird, ist der Beitrag, den sie zu einer Überwindung von Leseunlust und zur allgemeinen Sensibilisierung für Sprache (insbesondere für Lyrik und dramatische Texte) leisten können (vgl. Blell 1994b, 1995b). Dahinter steckt die Einsicht, dass Sehen (d.h. die Suche nach visuellen Anhaltspunkten, die häufige Wiederkehr zu einzelnen visuellen Details) und Hören (d.h. die Aufmerksamkeit für klangliche und rhythmische Elemente) viel zur Erhöhung der allgemeinen Sprachaufmerksamkeit beitragen können. Nicht zuletzt spielen synästhetische Prozesse eine Rolle („beim Lesen im Kopf Bilder sehen", „beim Lesen im Kopf Musik hören"). Einsatzmöglichkeiten würden dann für Malerei z.B. im Bereich der Bildgedichte (Gedichte, die sich auf ein wirklich vorhandenes oder fiktives Bild beziehen), der Figurengedichte oder der Konkreten Poesie liegen. Hierzu gibt es auch für den DaF-Unterricht ergiebige Materialsammlungen (vgl. z.B. Krusche/Krechel 1988). Musik kann über Arbeitsverfahren wie Chorlesen oder Rhythmusklopfen an den Leseprozess heranführen. Blell empfiehlt sogar eine zeitweilige Entfernung vom „eigentlichen" Unterrichtsgegenstand Fremdsprache und Literatur, wenn sie die Demonstration und Erarbeitung unterschiedlichster Musikbeispiele nahe legt (vgl. Blell 1995b, 259). Interessant sind ebenfalls die parallele Untersuchung und der Vergleich von Musik, Bild und Text: „Der jeweilige Sekundärtext bezieht sich dabei in ganz unterschiedlicher Weise auf den Primärtext" (Blell 1994b, 172): in Form einer direkten Umsetzung der literarischen Vorlage, in Form von Themen- oder Titelgleichheit, Zusammenfassung wichtiger Handlungsstränge, Ausformung einzelner Charaktere, Schaffung einer ähnlichen Atmosphäre oder in Form von Bühnenmusik bzw. -bild.

Sehr viel weniger Erfahrungen liegen für die sprachliche Nutzung klassischer und moderner Instrumentalmusik vor. Der Schwerpunkt liegt auch hier im lexikalischen Bereich, sowie im Bereich des gelenkten und freien Schreibens. Als besonders häufig seien erwähnt:

– Übungen zur Erarbeitung und Erweiterung von lexikalischen Feldern, insbesondere zu Sinneswahrnehmungen (z.B. Klänge, Klangfarben, Gefühle), Eigenschaften, Veränderung und Dynamik, sowie im Zusammenhang mit Instrumenten

---

Metaphorik und häufigen Verweisen auf andere Texte (vgl. Donnerstag, Jürgen (1989): Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und *rock lyrics* im Englischunterricht, Essen, zitiert nach Blell 1995a, 308). Andere Autoren beschreiben das Gros der Texte als literarisch mittelmäßig bzw. auf mittlerem Sprachniveau: „kurze Wörter und Sätze, viele Wiederholungen, viel persönlicher, jedoch ungenauer Bezug, Zeit/Ort fehlen oder sind vage" (Blell 1995a, 308). Danach richtet sich der Einsatz von Lesestrategien.

- Übungen zur Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Präferenzen)
- Übungen zur Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. assoziative Texte, Filmszenarien)
- Übungen zur Reflexion eigener Gewohnheiten (z.B. Musikgeschmack, Hörgewohnheiten)
- Übungen zur Förderung der Vorstellungskraft und zum assoziativen Denken
- Anlass zur Erarbeitung und Erweiterung historischen und landeskundlichen Wissens (vgl. u.a. Heliosz-Gatnar 1993).

Im Mittelpunkt steht häufig das Schreiben von Geschichten, dabei wird in der Regel auf Instrumentalmusik mit deklariertem oder vermeintlichem Programm zurückgegriffen. Cranmer erwähnt als besonders beliebte Sujets Kriminalgeschichten[55], Science Fiction[56], Liebes-[57] sowie Feengeschichten bzw. Märchen[58] (vgl. Cranmer/Laroy 1992, 42f.). Dabei gilt: je deutlicher das musikalische „Programm", desto vorhersehbarer die Ergebnisse, aber desto schwieriger der eigentliche Schreibprozess. Schreiben nach, zu und über Musik teilt sich bei näherem Hinsehen in eine Fülle unterschiedlicher Konzeptionen. Beim assoziativen Schreiben geht es eher um die „Abschaltung kognitiver Kontrollmechanismen", gewünscht wird die Bereitschaft, sich von der Musik „fortragen" zu lassen. Beim Schreiben nach Programmmusik steht wiederum die „Aktivierung kognitiver Kontrollmechanismen" im Mittelpunkt, musikalischen Strukturen soll eine verbale Bedeutung gegeben werden. Das erfordert im Grunde genommen ein „distanzierendes" (analytisches) Hören, das in den meisten Fällen von den Lernenden nicht geleistet werden kann (vgl. Holoubek 1998, 394).

Ein breites Repertoire an Schreibaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades anhand einer musikalischen Erzählung findet sich u.a. bei Cranmer/Leroy (1992, 46–56) und Wicke (2000b, 64–84 bzw. frühere Publikationen), beide Male auf der Grundlage von Prokofjews „Peter und der Wolf". Murphey erwähnt außerdem Imaginationsreisen, Ratespiele um die Herkunft der Musik und natürlich Entspannungsübungen sowie Aufgaben zur Schaffung einer angenehmen Atmosphäre (vgl. Murphey 1990, 182f.). Auch Klangbilder (*soundscapes*) sind als Impuls für kreatives Schreiben erkannt worden. Wichtig scheint bei so offenen Texten, die oft sprachlich und inhaltlich unakzeptable Ergebnisse bringen können, eine vorgehende Einübung in das Hören von Geräuschen sowie die Erstellung von mehr oder weniger verbindlichem Wortschatz und einem *story-outline* (vgl. Kap. 2.2.6.).[59]

Verfahren für die Arbeit mit Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht, wie sie sich in vielen Lehrwerken und didaktischen Ergänzungsmaterialien

---

[55] Z.B. auf der Grundlage von Gustav Mahlers Symphonie Nr. 1, 4. Satz, oder Richard Strauss' „Elektra".

[56] Z.B. auf der Grundlage von Richard Wagners Oper „Rheingold".

[57] Besonders beliebt dafür ist Richard Wagners Oper „Tristan und Isolde", insbesondere das Anfangsmotiv.

[58] Z.B. Felix Mendelssohn-Bartholdys Scherzo aus dem „Sommernachtstraum". Meine eigenen Versuche haben die Eignung dieser Musikstücke durchaus bestätigt (vgl. Badstübner-Kizik 2004b).

[59] Vgl. z.B. Grzemski, Marion/Krebs-Schmid, Joan (2000): Klangbilder und kreatives Schreiben. Eine Unterrichtsreihe in der 7. Klasse einer Realschule bzw. Gesamtschule. In: Fremdsprachenunterricht 5, 355–357, insbesondere 356.

präsentieren, orientieren deutlich auf die Rezeption und Produktion von Sprache mit dem Ziel einer Vorbereitung auf sprachliches Handeln in differenzierten kommunikativen Situationen. Sie situieren sich sehr häufig in den Bereichen Wortschatzarbeit, Schreiben bzw. Hörverstehen und sind im Sinne Küsters weitgehend produktorientiert (vgl. Küster 2003, 123). Viele Arbeitsverfahren im Bereich des gelenkten und freien Schreibens greifen Impulse auf, die mit der Konzeption der prozessorientierten Mediendidaktik in die Fremdsprachendidaktik Einzug gehalten haben, ohne allerdings immer den Prozesscharakter und das inhaltliche Bedeutungspotenzial der Arbeit mit Medien zu berücksichtigen.

## 2.2. Prozessorientierte Mediendidaktik als konzeptuelle Grundlage

Seit Ende der 80er Jahre entwickelte sich – zunächst im Bereich der Englischdidaktik, später auch im Bereich DaF – die prozessorientierte Mediendidaktik. Sie untersucht, inwieweit „belangvoll-bedeutsame Inhalte" die rezeptive (im Bereich der Informationsverarbeitung) und produktive Seite (im Bereich der Spracherarbeitung, insbesondere der Produktion von Texten) des fremdsprachlichen Lernprozesses fördern können. Aufbauend auf Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis wurde das Grundkonzept in den 90er Jahren ausgearbeitet und gilt seitdem als fester Bezugspunkt einer Einbeziehung von Kunst und Musik in den Fremdsprachenunterricht (vgl. Hellwig 1993 und Gienow/Hellwig 1996).

Die Konzeption knüpft an die prozessorientierte Literaturdidaktik (u.a. Bredella)[60] sowie die Wiederentdeckung der „Sinneswahrnehmungen" und Emotionen bei der Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht (Schwerdtfeger) an. Verwandte Strömungen sind Lernerorientierung und Lernerautonomie[61] (Little), Ganzheits- und Integrationsorientierung (Löffler, Schweitzer) sowie Handlungs- und Kreativitätsförderung (u.a. Bach, Timm, Legutke; vgl. Hellwig 1993, 90–93; 1996, 4).

Als grundlegende Bezugswissenschaften gelten ontologische Hermeneutik (Gadamer), Pädagogik (Klafki, von Hentig) sowie Kognitionspsychologie (u.a. Wolff). Die prozessorientierte Mediendidaktik geht einerseits davon aus, dass sprachliches Handeln nicht-sprachlicher Tätigkeit nachgeordnet ist. Nicht nur die Verarbeitung von sprachlichen, sondern auch von nicht-sprachlichen Informationen schafft die „Grundlagen für den sprachlichen Meinungsaustausch in Form individueller Bedeutungen" (vgl. Gienow 1993, 44). Im Hinblick auf Bedeutungsvermittlung, Sinngebung, Verstehen und komplexe Informationsverarbeitung bedeutet das eine Weiterentwicklung des Lernzieles kommunikativer Kompetenz und ein Hinausgehen über die nur sprachliche Fixierung von Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht (vgl. Gienow, 1993, 44f.). Andererseits gilt Sprache

[60] Küster bezeichnet die Mediendidaktik als „Kind der Literaturdidaktik" (Küster 2003, 238).

[61] Prozessorientierte Mediendidaktik ist „eine Didaktik, die vorrangig auf die Förderung der Sprachverarbeitungs- und der Sprachlernfähigkeiten abzielt und damit letztendlich Lernerautonomie bewirkt" (Wolff 1993, 29).

als Medium hermeneutischer Erfahrung und Aktivität. Auch die Auslegung und Interpretation von künstlerischen Medien ist letztlich immer sprachgebunden (vgl. Hellwig 1995, 232, 234). Sie zu verstehen bedeutet in diesem Sinne einen Prozess, der in eine „Verschmelzung der Horizonte von Werk und Rezipienten in Form von Sprache" mündet (Gadamer, zitiert nach Hellwig 1995, 234). Aus der im künstlerischen Medium „verpackten" Perspektive und der Perspektive des Betrachters oder Hörers, die in einem offenen Interpretationsprozess zusammentreffen, entsteht ein „neuer" Text, der ebenso „wahr" ist (vgl. Hellwig 1998, 58). Vor dem Hintergrund neuer bildungspädagogischer Theorien können sich daraus weitreichende „Bildungsanlässe", auch für den Fremdsprachenunterricht, ergeben (vgl. Hellwig 1998, 57f.).

Die Kognitionspsychologie definiert Lernen als Informationsverarbeitungsprozess, der das Einüben und Anwenden von Strategien und Prozessen zur Lösung von Lernaufgaben umfasst (vgl. Wolff 1993, 29). Psychomentale Prozesse der Sprach- und Bildverarbeitung sowie ihrer Versprachlichung werden als Prozesse der Aktivierung und Erweiterung bereits vorhandenen faktischen und handlungsbezogenen Welt- und Sprachwissens verstanden (vgl. Hellwig 1996, 23). Erwerb und Gebrauch von Fremdsprache laufen multidimensional und komplex im Gehirn ab, wobei die einzelnen Hirnbereiche miteinander in Wechselwirkung treten und sprachliche und nicht-sprachliche, analytisch-rationale, visuell-taktile sowie emotionale Faktoren zusammenwirken. Daraus resultiert die Gleichberechtigung einer kognitiven und affektiven, einer konkreten und abstrakten Stimulierung des Lernprozesses. Nichtsprachliche und sprachliche Informationen stützen und aktivieren sich wechselseitig und münden in den Aufbau von mentalen Schemata.[62] Diese Schemata sind in vier Speichern organisiert, die in gleicher Weise für die rezeptive und produktive Sprachverarbeitung von Bedeutung sind. Wolff erwähnt deklaratives und prozedurales Weltwissen sowie deklaratives und prozedurales Sprachwissen.[63] Sprachverarbeitungsstrategien laufen grundsätzlich auf zweierlei Art ab, durch Hypothesenbilden und Hypothesentesten. Ihnen sind jeweils spezifischere Strategien untergeordnet. Für die rezeptive Sprachverarbeitung ist insbesondere das Inferieren (Elaborieren) relevant, d.h. die Bereitstellung von Wissen, das durch eingehende Stimuli ausgelöst wird, sich aber in den aktivierten mentalen Schemata stark von der originalen Aussage eines Textes unterscheiden kann. Daneben treten Löschungs-, Generalisierungs- und Konstruktionsstrategien. Bei der Sprachproduktion werden Bereitstellungs-, Planungs-, Formulierungs- und

---

[62] „Schemata als gespeicherte und aktivierbare Verbindung spezifischer (anschaulicher) und unspezifischer (semantischer) Repräsentationsformen entwickeln und verändern sich durch Lernen" (Gienow 1993, 48). Wolff definiert den Begriff als „kognitive Struktur [...], in der Wissen in organisierter Form enthalten ist." Die Funktionen dieser Strukturen liegen der in Wissensspeicherung und Steuerung der Informationsverarbeitung (Wolff 1993, 31).

[63] Deklaratives Wissen meint „das Wissen über Fakten, Zustände und Geschehnisse der wirklichen oder erdachten Welt", prozedurales Wissen meint „die Wissenskomponente [...], die den Erwerb und den Einsatz des deklarativen Wissens steuert, also die mentalen Operationen, die wir durchführen, um Wahrnehmungsstimuli zu verarbeiten", hinzu kommt „prototypisches Wissen über Routineabläufe, Abfolgen von Routinehandlungen usw." (Wolff 1993, 32).

Bewertungsstrategien benötigt (vgl. Wolff 1993, 33–35). Lernen als Abfolge von Verstehen, Integrieren und Automatisieren der aufgenommenen Informationen läuft über *accretion* (Erweitern, Ausbauen von vorhandenen Wissensschemata), *structuring* (Integrieren alter und neuer Wissensstrukturen durch Umorganisieren des mentalen Speichers, Reorganisieren, Löschen, Abstrahieren usw.) sowie *tuning* (Anpassung vorhandener Wissensschemata an neue Aufgaben) ab (vgl. Wolff 1993, 36). Die Art und Tiefe der Informationsverarbeitung ist dabei von der Präsentationsform und dem Lernstand des Lerners abhängig, sowohl in sprachlicher wie auch in medialer und prozesshafter Hinsicht. Determiniert ist sie aber ebenso durch die potenzielle „Tiefe" des gewählten Lerngegenstandes, die eine eingehende Beschäftigung erst ermöglicht. „Ein in sich flacher Lerngegenstand kann nicht zu einem tiefen Gegenstandsaufschluß führen" (Gienow/Hellwig 1997, 19).

Der prozessorientierten Mediendidaktik liegt ein textueller Medienbegriff zu Grunde. Gienow und Hellwig unterscheiden neben typischen Sprachmedien Medien „ohne Sprachzusätze", dazu gehören Bildmedien („Fotos, Gemälde, Graphiken, Collagen [...]") sowie Musik- und Geräuschmedien („Charakterstücke, Programmmusik, meditative Musik [...]"). Zusätzlich gibt es Verbundmedien in Form von „Bildergeschichten mit Sprachzusätzen; Collagen; Lieder[n] einschließlich Songs verschiedenster Art; Kurzopern; Musicals; Filme, Videos; graphische Darstellungen mit Sprachzusätzen; E-mail-Texte" (Gienow/Hellwig 1998, 137). Medienwechsel und -kombination sind integrale Bestandteile des Konzepts. Medienwechsel ist insbesondere dann dem Lernprozess förderlich, wenn sich dadurch intertextuelle Reibungen, Widersprüche oder Kontraste ergeben (vgl. Decke-Cornill 1997). Bild-Text- oder Ton–Text-Kombinationen tragen zu einer Intensivierung der ablaufenden Prozesse bei (vgl. hier u.a. Blell 1994a, 1999b).

Künstlerischen Textarten gebührt im Rahmen die prozessorientierten Mediendidaktik hinsichtlich ihres rezeptiven wie produktiven Prozesspotentials der Vorzug gegenüber nicht-künstlerischen (vgl. Hellwig 1993, 90). Sie bieten in besonderem Maße Möglichkeiten einer Verknüpfung von Bedeutungs-, Sinn- und Sprachbildung. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der motivatorischen und sprachauslösenden Funktion von Kunstbildern und Instrumentalmusik sowie die Bewusstmachung und Erklärung der Prozesse, die beim Ver- und Erarbeiten der sprachlichen Impulse im Kontext Kunst ablaufen. Eine der relevanten Methoden ist die „Methode des lauten und nachträglich verlautbarten Denkens" (Blell/Hellwig 1997, 110). Logische Konsequenz ist es, Lernenden gerade an künstlerischen Lerngegenständen ein Hinausgehen über äußerlich sichtbare oder rein inhaltlich orientierte Merkmale zu ermöglichen. Von am konkreten Erscheinungsbild haftenden sprachlichen Strukturen (z.B. Lexik und Syntax im Bereich der Beschreibung) gilt es zu reflexiven und expressiven individuellen sprachlichen Formulierungen hinzuführen. Über eine mehrstufige sprachliche Reflexion von bildkünstlerischen Werken und instrumentaler Musik soll kreative und sinnstiftende Sprachproduktion bei den Lernenden initiiert werden. „Kunstartige Medien regen im Lernenden individuelle Prozesse der Wahrnehmung und sprachlichen *Ver*arbeitung an, die sich dann in Prozesse persönlicher Sprach*er*arbeitung umsetzt und so subjektiv neue Texte hervorbringt" (Blell/Hellwig 1996, 7f., Hervorhebung der Autoren; vgl. auch Hellwig 1989, 4). Um das zu verstehen, ist die Erkenntnis wichtig,

dass das, „was wir im Bild schlicht sehen, [...] nicht identisch [ist] mit dem, was das Bild zeigt. Anders formuliert, der semantische Radius des im Bild Gezeigten ist ungleich dem des unvermittelt Sichtbaren und mithin auch ungleich dem des eindeutig Sagbaren" (Wedewer 1996, 3). Bilder, und insbesondere ungegenständliche Bilder (sowie analog dazu „textlose" Musik), können als individuelle Wirklichkeitsentwürfe gelten, die sprachprovokativ wirken, weil allgemeinverständliche und -verbindliche Bedeutungen fehlen (vgl. Wedewer 1996, 34). Um dieser individuellen Erfahrungswelt gerecht zu werden, ist individuelle Sprachproduktion gefragt. Bilder und Musik sind somit deren Auslöser, inwiefern sie sich entfaltet, ist allerdings weitgehend vom Rezipienten abhängig.

Blell hat für die Musik die Diskussion sehr vorangebracht, indem sie ein Konzept zur „Visualisierung von Musik vor dem inneren Auge" entwirft, das die sprachliche Verarbeitung musikalischer Impulse fundieren kann. Aufgrund von empirischen Untersuchungen und unter Einbeziehung relevanter Forschungen kommt sie zu der Schlussfolgerung, dass im Kontext des Sprachunterrichts musikalische Impulse in erster Linie Assoziationen auslösen, erst danach Geschmacksurteile oder – marginal – Verbalisierungen in Bezug auf musikalische Gattung bzw. Form (vgl. Blell 1996, 46). Diese Assoziationen münden häufig in die Formulierung von Metaphern, eine Beobachtung, die sich auch bei der Analyse der sprachlichen Wahrnehmung von Musik außerhalb eines fremdsprachlichen Kontextes ergibt. Die Verbalisierung musikalischer Wahrnehmung ist vor allem auf höherem Sprachniveau möglich, da fremdsprachliches Vokabular, die Fähigkeit zur Metaphernbildung sowie Synästhesie und Kreativität die Voraussetzungen dafür sind (vgl. Blell 1996, 49–51). Damit würde sich die Erweiterung des fremdsprachlichen Metaphernrepertoires als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts stellen, im allgemeinen unabhängig und ergänzend zum Lehrbuch. In Frage kämen Bereiche wie Raum, Zeit, Natur, Licht, Bewegung, Sicherheit/Unsicherheit usw. (vgl. Blell 1996, 54[64]).

Als prozessorientiert gelten Arbeitsverfahren, die „schrittweise, andauernd aktivierend, verarbeitungs- und erarbeitungsfördernd, strategieentwickelnd und vertieft verinnerlichend zu Lernprodukten führen" (Hellwig 1993, 88). Hellwig sieht den fremdsprachendidaktischen Umgang mit Bildkunst und Musik in einer mehr reproduktiven Phase (differenziertes Sehen und Hören) und einer mehr produktiven Phase (differenziertes Sprechen und Schreiben) ablaufen. Er fächert diese Phasen jeweils in mögliche Aktivitäten auf, die im Unterricht wirksam werden können (vgl. Hellwig 1989, 5). In mehreren neueren Publikationen bietet er einen

---

[64] Blell illustriert ihre Ausführungen mit dem Instrumentalstück *A Dream Within a Dream* von Alan Parson und Eric Woolfson, das sich auf das gleichnamige Gedicht von E.A. Poe bezieht (vgl. Blell 1996, 55–61). Als „metaphernträchtige" Fragen formuliert sie u.a. „Are you leaving or staying? Are you far away? Are you afraid?". Die Bedeutung von Metaphern für den narrativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts mit Medien (hier: Film) hat Schwerdtfeger nachdrücklich betont, vgl. Schwerdtfeger, Inge C. (1994): Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und des Eigenen. Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow/Hellwig (Hrsg.) (1994), 28–42. Blell greift in ihren Arbeiten auf musikpsychologische Forschungen zurück, vgl. insbesondere: Kleinen, Günter (1994): Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag, Kassel (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 21).

ausgebauten Katalog prozessorientierter Arbeitstechniken für den Umgang mit literarischen Texten, Bildender Kunst und Musik an, die Handlungs-, Kreativitäts- und Lernerorientierung einschließen. Er unterscheidet „weniger komplexe Techniken" und „eher komplizierte Techniken" und ordnet sie jeweils „im Dienste der Sprachrezeption bzw. -produktion" (vgl. Hellwig 2000b, 273–275)[65]. Viele dieser Arbeitstechniken finden noch kaum Eingang in die Unterrichtspraxis, obwohl sie wichtiges prozedurales Wissen und Strategien freisetzen: „z.B. Inferieren, Elaborieren und Konstruieren. Sie – möglicherweise im Verbund mit weiteren Strategien – sichern gerade [...] einen individuellen, differenzierten und ansatzweise kreativen Sprachgebrauch bei der Reaktion auf künstlerische Bilder" (Hellwig 1995, 235[66]). Der Ablauf dieser Prozesse ist mehrmals vor dem Hintergrund fremdsprachlich geschriebener „Erinnerungstexte" zu Kunstbildern erfasst worden (vgl. Gienow/Hellwig 1997, 26–29). Dabei wurde durchgängig eine Bewegung zwischen Bild- und Betrachterperspektive, zwischen Nähe und Ferne zum betrachteten Gegenstand und den von ihm ausgelösten Assoziationen und Erinnerungen, positiver und negativer Betroffenheit, Eigenem und Fremdem deutlich, jeweils individuell verschieden ausgeprägt. Für den medialen Transfer vom Bild zum Text etwa kann Hellwig auf der Grundlage zahlreicher konkreter Untersuchungen zum Schreiben zu Kunstbildern fünf Schritte unterscheiden (vgl. Hellwig 1995, 242):

- frei assoziieren: *skimming, associating, inferring, elaborating*
- Titel finden (d.h. Verbindungen zwischen Bildinformation, persönlichem Verständnis und Assoziogramm herstellen): *head-lining*
- mit dem tatsächlichen Titel vergleichen: *matching, comparing*
- Text schreiben: *constructing (producing) creating, scheme transferring*
- Texte besprechen und mit anderen Texten vergleichen: *discourse evaluating*.[67]

Auswahlkriterien für geeignete „prozessträchtige" künstlerische Lerngegenstände sind Detailfülle (bei Bildern), erzählender Charakter (bei sog. Programmmusik),

---

[65] Vgl. auch Hellwig 1993; Hellwig 1996, 6; Gienow, Wilfried/Hellwig, Karlheinz (2002): Selbst- versus Fremdbestimmung. Ver- und Erarbeiten von Texten in medialen Lernumgebungen des Fremdsprachenunterrichts als Bildungsprozess. In: Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (2002): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen, Frankfurt a. M., 225–245.

[66] Die von Hellwig zusammengestellten Techniken beziehen sich vordergründig auf den prozessorientierten kreativen Umgang mit fremdsprachlicher Literatur. Er weist aber ausdrücklich darauf hin, dass sie „ähnlich oder gleichermaßen auf Bild-, Musik- und Geräusch-/Klang-Texte" anwendbar sind. Zum Teil scheint dann aber eine andere Zuordnung nötig zu werden. Eine Brücke zur Versprachlichung kreativer Handlungen an Bildern und Instrumentalmusik, die sicher oftmals nonverbal ablaufen, könnte jeweils die Kommentierung und Begründung der eigenen Vorgehensweise darstellen.

[67] Ein gutes Beispiel stellt das *WebSiteStories-project* dar, wie es Baten/Ricker/Deceuninck 1999 durchgeführt haben. Die Autoren beschreiben das mehrsprachig ablaufende Projekt, in dem zur Auswahl gestellte Kunstwerke (*across artistic schools, periods and cultures*) geordnet, diese Zuordnungen begründet und anschließend ausgetauscht werden. Schrittweise werden dabei objektive Analyse-Kriterien und Zusatzinformationen einbezogen und dadurch das zunächst naive Urteil verändert und erweitert. Vgl. Baten, Lut u.a. (1999): „WebSiteStories (WST): evaluating works of art. Intercultural content-based language learning via Internet". In: ReCall 11,3, 4–12. Vgl. auch: http://didart.fltr.ucl. ac.be/wss.

Bedeutsamkeit, Mehrdeutigkeit, Offenheit und Rätselhaftigkeit usw.[68] Die „natürliche Motivierungskraft" von Kunst ergibt sich aus dem subjektiven Appell eines Künstlers, dem Kunstcharakter und „Fremdheitsgrad" des Werkes sowie seinem soziokulturellen Bezug. Die prozessorientierte Mediendidaktik greift damit die Forderung auf, auch solche fremdsprachlichen Inhalte zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, die über elementare, vordergründig nützliche und einfach anwendbare „Allerweltssprachlichkeit" hinausgehen. Im Idealfall treffen sie auf „Fragen und Suchbewegungen" in den Lernenden, oder aber sie besitzen die Fähigkeit, diese zu provozieren (vgl. Hellwig 1998, 65). Entscheidend ist die Stärke des bildkünstlerischen oder musikalischen Impulses. Als günstig erweist sich die vorsichtige Vorgabe einer Form für die entstehenden Texte.[69]

Geeignet sind Inhalte, die kontroverse Wahrnehmungen provozieren können und fragenbildend wirken (z.B. Fragen nach sozialen, ökonomischen, historischen Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen) oder die die weitere Beschäftigung mit anderen Inhalten anregen und fördern (vgl. Hellwig 1989, 6 auf der Grundlage von Otto). Ein Ausgreifen in den Kontext hinter dem Kunstwerk ist möglich, aber nicht zwingend notwendig. Der „Kunstcharakter von Bildern" ist wichtig, die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis oder die Bedeutung des gewählten Objekts innerhalb der fremden Kultur demgegenüber eher zweitrangig (vgl. Hellwig 1995, 233). Entscheidend ist, dass die gewählten Objekte „Reibungen" und Widersprüche auslösen. Grundsätzlich aber sind immer authentische Werke gemeint, „die das individuell und soziokulturell, auch historisch gebundene Sinn- und Ausdruckskonzept eines Künstlers enthalten" (Hellwig 1989, 4). Im DaF-Unterricht ist also beispielsweise Raum für den englischen Maler William Turner und seine weltbekannten Gemälde, die sich von Thema und Darstellungsweise her als motivierend und sprachfördernd zeigen, weil sie eine neugierig machende Balance zwischen Konkretheit und Abstraktion, Realismus und Fiktion enthalten. Entscheidend ist das Hervorrufen einer Wirkung, die in Sprache aufgehen kann. Kriterium ist letztendlich immer die „Tiefe des Lerngegenstandes", d.h. die Frage, ob er „vermittelte Bedeutungsstrukturen" enthält, die (potenziell) zu entdecken sind, sowie die potentiell mögliche Anbindung an „Lebenspraxis und Erfahrungswelt" des Lerners (vgl. Hellwig 1996, 6f.). Der Lerngegenstand wird dann persönlich belangvoll, wenn er in irgendeiner Weise mit dem Selbstfindungsprozess des lernenden Individuums verbunden ist. Ausgelöst werden soll eine subjektiv „sinnvolle" Rezeption

---

[68] An anderer Stelle heißt es bei Hellwig: „komplex-bedeutungsgeschichtet, mehrdeutig, interpretationsoffen, problemhaltig, befremdend, rätselhaft, beunruhigend, innovativ, alternativ" (vgl. Hellwig 1996, 25). Er macht auch auf die anzustrebende Balance zwischen Gegenständlichkeit und Rätselhaftigkeit aufmerksam: „Entsprechende Bilder [...] charakterisieren Menschen, entwerfen Psychographisches, schildern Situationen, verweisen evtl. nur auf Menschen oder Transzendentes oder ein mögliches Vorher und Nachher des Bild-inhalts, veranschaulichen Ideen und Ereignisse, erzählen Lebens- und andere Geschichten, projizieren Zukunft oder Antizukunft – kurzum, sind ein Stück weit ‚literarisierend'" (Hellwig 1995, 233).

[69] Diese und andere wichtige Hinweise für die praktische Vermittlung des Konzepts verdanke ich einem Vortrag von Karlheinz Hellwig „Von Haikus und Bildkunst (Gemälden) zu neuen Sprachtexten. Prozessorientierte Mediendidaktik im DaF-Unterricht", PAP Słupsk (07.04.2003).

von Kunst (vgl. Wermke 1989, 18). Kunst kann in diesem Zusammenhang die Rolle eines Impulses übernehmen, der eine Reise ins eigene Innere, aber auch hin zu einem anderen auslösen kann. Als besonders sprachproduktiv, weil die subjektive Konzeptbildung und ihre sprachliche Umsetzung fördernd, erweisen sich Lücken und Auslassungen in als bedeutungsvoll erkannten Sequenzen und Bildern.[70]

Interessant ist die Frage nach der Abhängigkeit zwischen Gegenständlichkeit und Beschreibbarkeit. Die ursprüngliche Annahme, dass kreative Schreibprozesse umso befriedigender verlaufen („unruhige" kontrastreiche, vielschichtige, gebrochene Texte), je abstrakter der künstlerische Impuls ist, scheint sich nicht direkt zu bestätigen. Blell beobachtet ein „Umkippen" dieses Prozesses an der Grenze zwischen in Ansätzen gegenständlicher (z.B. Picasso) und völlig abstrakter Kunst. Letztere wird bevorzugt gegenständlich gelesen und ähnlich wie mimetische Kunstwerke wieder stärker linear rezipiert: in den abstrakten Formen werden „Reste von Realität" vermutet und solche Bilder dementsprechend wieder linearer beschrieben (vgl. Blell/Rottmann 2000, 339f.).

Prozessorientierter Fremdsprachenunterricht ist immer auch bildend. Er realisiert einen integrierten Aufbau von „Sprach-, Welt- und Selbstwissen", der dabei eine fremdsprachliche Realisierung rechtfertigen muss (vgl. Gienow/Hellwig 1997, 18). Hellwig begründet darauf sein Verständnis vom „bildenden Fremdsprachenunterricht": auf der Grundlage von authentischen künstlerischen, interkulturell bedeutungsvollen Texten soll es möglich sein, subjektive Interpretationen und Verstehenskonzepte im Hinblick auf andere Sprache(n) und Kultur(en) zu entwickeln und darin die Gelegenheit zu finden, sich individuell fortzubilden (vgl. Hellwig 1998, 59).[71]

Küster hat den Versuch unternommen, das Konzept der prozessorientierten Mediendidaktik in einen „größeren sprachdidaktischen und bildungstheoretischen

---

[70] Vgl. dazu auch Gienow, Wilfried (1997): Visualität im fremdsprachlichen Schreibprozess – Begründungen und Beispiele aus dem Englischunterricht. In: Siebold (Hrsg.) (1997), 85–97. Gienows Ausführungen beziehen sich hier auf Filmsequenzen (*The Loneliness of the Long Distance Runner*, 1962, nach einer Erzählung von Alan Silitoe).

[71] Die Funktion, die Kunst für einen komplexen fremdsprachlichen Lernvorgang in diesem Sinne haben kann, illustriert auf anschauliche Weise das „Projekt Blau". Übergreifendes Ziel ist es hier, Begegnung zu ermöglichen und über nonverbale Mittel und kreative Arbeitstechniken individuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erlebbar zu machen. Die Farbe Blau ist dabei das umfassende Thema, zum einen Metapher für Biographie und Autobiographie, persönlichen Alltag und Lebensumwelt, zum anderen auch Symbol für Himmel, Wasser, Raum, Leere, die verbinden oder trennen können und die es zu füllen gilt. Kunst spielt insofern eine Rolle, als Reproduktionen zeitlich und regional sehr verschiedener Gemälde mit dominierendem Blau den Hintergrund für subjektive Äußerungen, Vergleiche und vielfältige Exkurse bilden. Vgl. Piontek, Regina (1998): Das Projekt Blau: Ein Projekt zum interkulturellen Lernen in Begegnungssituationen und im Sprachunterricht. In: Hermes, Liesel (Hrsg.): Fremdsprachen lehren lernen. Lehrerausbildung in der Diskussion, Berlin, 229–239. Welche Möglichkeiten ein solches Farbprojekt bietet, in (historische oder zeitgenössische) künstlerische Dimensionen ausgebaut zu werden, deutet ein Hinweis auf die Ausstellung „Preussisch Blau" an (23.3.– 19. 4. 2001 KunstRaum Berlin). 7 zeitgenössische KünstlerInnen stellten im Preußenjahr 2001 „blaue" Werke aus, sie und ihre Farbgebung wurden besprochen, Interviews mit Künstlern, Tanz- und Musikperformances (*Blues*) sowie Filmvorführungen (Krzysztof Kieślowski „Drei Farben. Blau") schlossen sich an und auch der Aspekt Preußen fehlte nicht.

Zusammenhang" zu stellen und dabei insbesondere den Bezug zum interkulturellen Lernen herauszuarbeiten (Küster 2003, 241). Bildende Kunst gewinnt dabei besondere Bedeutung, da die Verbindung zwischen Kunstdidaktik und Bildungstheorie, als eine Form der parallelen Sprach- und Sinnbildung, besonders fortgeschritten ist (vgl. Küster 2003, 131 auf der Grundlage von Schulz und Otto).

Die Zukunft der prozessorientierten Mediendidaktik als wesentliches Fundament einer Verankerung künstlerischer Medien im Fremdsprachenunterricht scheint in der Richtung eines gemäßigten und durchaus kritischen Konstruktivismus zu liegen. Von den Lernenden subjektiv als bedeutungs- und sinnvoll erkannte künstlerische Lerninhalte wirken in besonderer Weise sprachevozierend, fremdsprachliche Lernprozesse können durch sie eine zusätzliche persönlichkeitsbildende Dimension gewinnen. Ein Bewusstsein der dabei ablaufenden mentalen Prozesse bietet Impulse für interkulturelles Lernen, viele von ihnen werden als transferierbar auf andere Lerninhalte erlebt. Kulturentdeckendes und handlungsinduzierendes Lernen sind in der Konzeption angelegt. Es bleibt allerdings zu fragen, ob die subjektive Bedeutsamkeit künstlerischer Lerninhalte durch ihre Spezifik vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund der Lernenden verstärkt und ob subjektivem Reizpotenzial kulturspezifisches an die Seite gestellt werden könnte. Das hätte nicht zuletzt Einfluss auf die didaktischen Auswahlkriterien.

## 2.3. Kulturelle Entdeckungen

Unter den „landeskundlichen Gegenständen" des Faches Deutsch als Fremdsprache werden Werke der Bildenden Kunst und Musik als „Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen" neben Texten nicht gesondert erwähnt. Bettermann führt die landeskundliche Materialtypologie von Penning an, in der zwischen „Rohmaterialien bzw. historischen Quellen", „informationsbetonten" und „meinungsbetonten Materialien" unterschieden wird (vgl. Bettermann 2001, 1256). Die Bildträger Diapositiv und Photographie als „visuelle bzw. gemischte Medien" werden zum einen als „informationsbetont" klassifiziert, zum anderen, wenn sie „künstlerisch gestaltet" sind, als „meinungsbetont". „Songs mit entsprechender Thematik" gelten ebenfalls als „meinungsbetont". Diese „konsensfähige Klassifizierung" greift nach Bettermann zu kurz, Versuche aber, die den landes- und kulturkundlichen Gehalt visueller und akustischer Texte differenzierter einschätzen, fehlen im Bereich DaF bisher. Als Schwerpunkt einer Beschäftigung mit „Texten" außerhalb ihrer unmittelbaren Funktion im Prozess der Sprachrezeption oder -produktion erscheint die „Informations- und Sinnentnahme". Den Platz dafür sieht Bettermann vor allem in „explizit landeskundlichen Unterrichtsphasen oder -einheiten" für fortgeschrittene erwachsene Lerner, die eigentlich sogar über Spezialinteressen verfügen müssen. Eine im Kontext eines solchen traditionellen Landeskundeverständnisses häufig gewählte Möglichkeit, Fremdsprachenlernenden Erfahrungen mit der kulturellen Dimension der erlernten Fremdsprache zu ermöglichen, ist die Rezeption einschlägiger Sachtexte sowie der bild- oder musikgestützte Vortrag zu kulturkundlichen Themen. Das

geschieht meist in deutlich abgegrenzten Unterrichtsphasen oder eigenen Lehrveranstaltungen. Im Mittelpunkt stehen Gebäude, Orte, Kunstwerke, Zeitepochen, Stile, Künstler, Komponisten usw. Ein grundsätzliches Problem ist dabei bekanntlich die Art der Themenwahl und die Sicherstellung einer kommunikativen und für das Publikum sinnvollen Vortragsweise. Erfahrungsgemäß tragen solche Beiträge im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts Merkmale einer „Bonbon- oder Feiertagsdidaktik" und sie bleiben gebunden an als fortgeschritten geltende fremdsprachliche Fertigkeiten (Hörverstehen, mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Form der *oral presentation*). Die (von Zuhörern oder Vortragenden) erworbenen Erfahrungen mit der fremden Kultur bleiben meist informationsdominiert und fremdbestimmt: präsentiert werden in der Regel „fremde" (Experten-) Antworten auf „fremde" (Lehrer-) Fragen, die, wenn nicht von vornherein im Kurzzeitgedächtnis, so in entsprechend etikettierten „Wissensschubladen" abgelagert werden und später kaum abrufbar oder gar anwendbar sind. Eine etwas kommunikativere Variante stellt die Bearbeitung von mitunter auch auf den eigenkulturellen Kontext abhebenden Fragen in offeneren Formen dar, die sich bis zu Projekten auswachsen können, häufig handelt es sich aber auch dabei um Fragen, die die Lehrperson an die Lernenden zur selbstständigen Bearbeitung und Präsentation ausgibt.[72]

Eine neue Tendenz deutet sich mit der Zuordnung visueller und musikalischer Quellen zu Literatur unter übergreifenden Themen an. Über diese Texte wird Eigenes und Fremdes unter verschiedensten Perspektiven und in ihrer Wechselwirkung erkundet, indem neue Sichtweisen auf bekannte und eindeutige Texte eröffnet werden und die konkrete Lebensumwelt in diesem Kontext neu befragt wird. Der größte Gewinn dabei ist die didaktische Aufwertung von Bildern und Musik, die Kombination verschiedenster Arbeitsformen (z.B. Textarbeit und Arbeit mit Bildern, Filmen, Liedern) zu übergreifenden Themen sowie die Horizonterweiterung von ansonsten auf literarische Texte fixierten Lernenden. Visuelle und akustische Texte bleiben dennoch zweitrangig und Prozesse der subjektiven Wahrnehmung und des subjektiven künstlerischen Erlebnisses insgesamt unbeachtet (vgl. Bräsel 1999, 496).

Implizite landeskundliche Funktion haben Texte im Landeskundeunterricht traditioneller Prägung im Hinblick auf ihre Hilfe bei der Orientierung in der fremden Umwelt, beim Kulturverstehen (als Verstehens- oder Erschließungshilfe) oder in kommunikativer Absicht (vgl. Bettermann 2001, 1257–1260). Ästhetische Zeugnisse einer fremden „Hochkultur" würden ihren Platz hier am ehesten im Bereich des Kulturverstehens auf anspruchsvollstem Niveau finden; genauere Konzeptionen fehlen bislang.

Aus meiner Sicht ließe sich hier auf Grund der Forschungslage und der vielen in die Fremdkultur ausgreifenden Didaktisierungen von Kunstwerken und Musikstücken sehr viel stärker differenzieren. Der Erwerb kulturspezifischer Informationen anhand konkreter bildkünstlerischer und musikalischer Objekte ist

---

[72] Vgl. den Beitrag von Horvay Barnes, Linda (1992): Focus on German Art and Music. The interactive Oral Presentation in the Second-Year-Class. In: Die Unterrichtspraxis. Teaching German, 1, 64–65 sowie: Bording Matthieu, Gustave (1992): The Photomontage of John Heartfield: A Provocative Teaching Tool for *Landeskunde*. In: Die Unterrichtspraxis. Teaching German 2, 49–54.

dabei vom Erwerb von allgemeingültigen Erfahrungen im Umgang mit fremdkulturellen Gegenständen nicht zu trennen, dennoch erlauben die vorliegenden Beiträge eine Unterscheidung in stärker objektzentrierte und stärker prozessorientierte Ansätze. In beiden Fällen stellen Werke der Bildenden Kunst und Musik konkrete Ausgangspunkte für subjektive Erfahrungen mit der fremden Kultur dar. Eine Teilung in Alltags- und Hochkultur wird vermieden, Bild- und Musikkunst sind vielmehr impliziter Teil des fremdsprachlichen Lernprozesses, wenn sie einerseits Antworten auf individuelle Fragen zu Kunstwerken versprechen (objektbezogen) oder die Chance bieten, individuelle Fragen zu Wahrnehmung und Rezeption zu entwickeln (prozessbezogen). In jedem künstlerischen Objekt sind sprachlich wie inhaltlich einfache wie anspruchsvolle Erarbeitungen angelegt: konkrete Kenntnisse und Erfahrungen ergeben sich aus konkreten Fragen, sie sind immer persönlich motiviert, und daher nicht Bestandteil eines „objektiv gültigen" kulturellen Kanons (vgl. Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998; Hackl 2001, 1212).

Kunstwerke und Musikstücke sind an erster Stelle – so sollte man meinen – Objekte, die authentische Einblicke in eine Kultur ermöglichen können. Charpentier spricht geradezu von „Brücke(n) zur Entdeckung der Fremdkultur" (Charpentier 1996, 82). Im Unterschied zur Nutzung als Anlass zur Reproduktion und Produktion der Fremdsprache, bei der die fremdkulturelle Dimension der gewählten Objekte eher zweitrangig ist, steht dann ihre kulturelle Bedingtheit und Bedeutsamkeit stärker im Mittelpunkt, allerdings wird der „Brückencharakter" durchaus unterschiedlich interpretiert.

Besonders interessante Anregungen zu einer Entdeckung der fremden Kultur über Werke der Bildenden Kunst sind seit Anfang der 90er Jahre aus der französischen DaF-Szene hervorgegangen (vgl. als erste Publikation dazu Charpentier u.a. 1991). Als grundlegend für die Arbeit mit Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht gilt auch hier: „Es ist unmöglich, nichts zu sehen" (Charpentier 1996, 68). Das wird im wesentlichen durch die Etablierung einer „doppelten Konfrontation" erreicht, die in der Beschäftigung mit Kunstbildern in einer größeren Gruppe angelegt ist, zum einen durch Konfrontation (Begegnung) der Wahrnehmung des Betrachters mit der dargestellten individuellen Wirklichkeit des Künstlers, zum anderen durch Konfrontation (Begegnung) mit den Wahrnehmungen anderer Lerner (vgl. Charpentier 1996, 67). Darin ist die Auseinandersetzung mit einem konkreten fremdkulturellen Ausschnitt ebenso enthalten wie die Kommunikation über ihn, oder umgekehrt: die Benennung und Beschreibung eines visuellen (oder musikalischen) Impulses wird in Richtung einer subjektiven, kommentierend-interpretierenden sprachgebundenen Erfassung eines (objektiven) Stückes fremder Kultur erweitert (vgl. auch Hellwig 1996, 22). Die Autoren greifen auf kunstpädagogische Ansätze zurück (Otto) und gründen ihr Konzept auf einen dreistufigen, ineinander verschränkten Rezeptionsprozess. Zunächst wird, vergleichbar dem Vorgehen der prozessorientierten Mediendidaktik, in einem ersten Schritt aus subjektiver Wahrnehmung und darauf aufbauenden Gedanken, Gefühlen, Erinnerungen und Assoziationen ein Perzept gebildet. Dieses kann in unterschiedlicher Ausführlichkeit mündlich oder schriftlich fixiert werden. In einem weiteren Schritt werden im betrachteten Bild enthaltene Konzeptionen und Strukturen wichtig (z.B. Farben, Formen und ihre Anordnung, Perspektiven usw.). Sie

verweisen mittelbar auf objektive kulturelle, historische, soziale oder ökonomische Kontexte, in denen das jeweilige Objekt verankert ist. Es wird als Code verstanden. Spätestens an dieser Stelle muss dann der Dialog zwischen Betrachter und Objekt um zusätzliche Informationen erweitert werden, die sich aus den persönlichen Fragen ergeben (können), die beim Sehen oder Hören entstehen. Die Wahrnehmung wird damit über die subjektive Komponente hinaus erweitert und vertieft: der sprachliche Lernprozess wird durch einen kulturellen ergänzt. Konkrete Arbeitsschritte im Sinne einer inhaltlichen Progression können in einer Sensibilisierung (erster Schritt), einer bewusst verlangsamten Lesung des Objektes durch objektbezogene Tätigkeiten (zweiter Schritt) und einer Erfassung kulturhistorischer Zusammenhänge (dritter Schritt) erfolgen (vgl. Charpentier u.a. 1995, 249–252, 256–261; Badstübner-Kizik 2000, 110f.). Subjektive bewusste Wahrnehmung soll in ein „lebendiges Interesse an Zusatzinformationen" münden (Charpentier u.a. 1991, 50). Das eröffnet ein breites Spektrum von Arbeitsmethoden aus dem Umkreis sachbezogenen Lernens: Sprache wird zum Vehikel der Informationsbeschaffung und -aufbereitung. Werden durch künstlerische Inhalte oder Formen Kreativität und Emotionen freigesetzt, könnten sie in die Aufgabe übergehen, relevante Informationen über den bearbeiteten Gegenstand zu suchen – natürlich in der Fremdsprache. Die Sprachrezeption und -produktion wird dann weniger steuer- und planbar, vielleicht aber authentischer. Es könnte ein individuelles kulturelles Wissensnetz entstehen, das nach Belieben erweitert werden kann.

Die konkreten Arbeitsmethoden, die in vielen nachfolgenden Publikationen von den Autoren um Charpentier immer wieder variiert werden, beziehen sich im allgemeinen auf die Phase der bewussten Wahrnehmung und die anschließende Generierung von weiterführenden Fragen (vgl. ausführlicher Charpentier 1996). Die selbständige und selbstverantwortete Suche nach Antworten auf diese Fragen stand bisher weniger im Mittelpunkt des Interesses. Historische und biographische Zusatzinformationen und Zitate werden zwar immer wieder in unterschiedlichen Etappen in den Arbeitsprozess einbezogen, aber in der Regel von der Lehrperson vorgegeben.[73] Die entstehenden Fragen werden von ihr beantwortet oder leiten in themenbezogene kreative Schreibprozesse über (z.B. „klassische Aufsatzthemen"[74], aber auch kürzere Formen wie Briefe, fiktive Tagebuchausschnitte usw.). Die Autoren wollen ihren Weg zwischen Bildbeschreibung, Sprechanlass und kunsthistorischen Interpretationsversuchen finden, Extreme sollen dabei ausdrücklich vermieden werden. Zum festen methodischen Repertoire gehören Verfahren wie

- Wahrnehmung vom Detail zum Gesamtbild
- Vergleich motivgleicher Bilder
- Vergleich mit Aussagen gleichaltriger deutschsprachiger Lerner
- Vergleich zwischen Kunstbild und Realität

---

[73] Vgl. zu der relativ starken Lenkung des Lernprozesses und der von einigen Autoren vermissten eindeutigen Sprachvermittlung auch die Diskussion in Block/Funk (1995), 264–266.

[74] Vgl. Charpentier u.a. 1993b, 14, wo drei Aufsatzthemen zur Wahl gestellt werden: z.B. „Thema 1: Sehen Sie in dem Gemälde ‚Kreidefelsen auf Rügen' einen Bezug zur heutigen Zeit?"

- Vergleich zwischen Kunstbild und seiner späteren Bearbeitung
- Arbeit mit Konturen im Bild (vgl. Charpentier u.a. 1991, 1993b, passim).

Die Bildauswahl erfolgt durch die Lehrperson unter dem Aspekt der Narrativität, der kulturhistorischen Bedeutung und gelegentlich der thematisch-motivischen Nähe zu literarischen Texten. „Episches Potenzial" suchen die Autoren insbesondere in der Malerei der Romantik und des Biedermeier, Rätselhaftigkeit in mittelalterlichen Gemälden, aber auch in der Kunst der Moderne und des Realismus (vgl. Charpentier 1996, 78).

Der Ansatz der Gruppe um Charpentier bezieht sich auf die Arbeit mit Gemälden und Graphik. Er zeigt eindrücklich, dass die Arbeit mit visuellen Impulsen dieser Art nicht mit einer subjektiven Bildwahrnehmung und ihrer Versprachlichung enden muss, sondern dass diese im Gegenteil eine Art „Blicköffner" für kulturelle und landeskundliche Entdeckungen sind. Das eine schließt das andere keineswegs aus. Die Arbeitsschritte sind zunächst bildorientiert, später gehen sie über das Bild hinaus, sie bewegen sich zwischen subjektiver und objektiver Erarbeitung des Gegenstandes, zwischen „objektiven" (Was siehst du?) und „subjektiven" (Was fällt dir auf?) Leitfragen, die in eine Hypothesenbildung (Was fällt dir ein? Welche Fragen hast du an das Bild?) münden. Aufgrund dieser Hypothesen und Assoziationen entsteht dann die persönliche Interpretation, die das „Sprungbrett" in ein kulturgeschichtliches Thema bildet.[75] Die zu entdeckenden Aspekte der Fremdkultur sind dabei recht genau bestimmbar (und auf Einzelbilder zurückzuführen), sie enthalten eine konkrete landschaftliche oder historische Dimension oder aber sie beruhen auf der Zusammenschau vieler Bilder und greifen in ideengeschichtliche und kunstgeschichtliche sowie „leitmotivische" Dimensionen aus.[76] Gerade die „Entdeckung von Zusammenhängen und Leitmotiven innerhalb der Fremdkultur" erscheint dabei als die sprachlich und inhaltlich anspruchsvollere Herausforderung. Der Fremdsprachenlehrer bewegt sich häufig auf dünnem Eis, da hier umfangreiches historisches und kulturhistorisches Wissen notwendig ist und es andererseits sehr schnell zu unzulässigen Verallgemeinerungen kommen kann.[77] Möglicherweise wäre dem vorzubeugen, indem zwar ein Motiv durch die Zeiten verfolgt werden kann, ihm aber die Verbindlichkeit und Schwere eines „Leitmotivs", gerade im Vergleich mit der eigenen Kultur, erspart bleibt. Das „didaktische komparative Verfahren" (Charpentier 1996, 89) ist hier sicher sehr differenziert und nicht immer notwendigerweise bis zum vollständig ausformulierten Vergleich

---

[75] Vgl. Charpentier, Marc u.a. (1997): Entdecken–Erzählen–Schreiben. Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 17, 9–13. Die Autoren arbeiten hier mit dem Gemälde „Das Kanalisationsloch" von Lionel Feininger (1908).

[76] Charpentier spricht von „Zeitströmungen und Stilrichtungen", vgl. Charpentier 1996, 84.

[77] Vgl. hierzu das „Leitmotiv" des „Waldes", das Charpentier in Bildender Kunst (z.B. Donauschule, Malerei der Romantik, Malerei der Klassischen Moderne mit Ernst und Klee) und Literatur (Eichendorff, Grimm, Tieck, Nietzsche, Canetti usw.) thematisiert findet. Grundsätzlich ist hierzu anzumerken, dass natürlich die These vom (wilden) „deutschen Wald" vorher feststand und (indirekt) die Auswahl der Beispiele bestimmt hat, die These hat sich keineswegs ergeben, sondern sie wurde vielmehr im Nachhinein durch Beispiele belegt. Vgl. zu den immanenten Gefahren solcher Leitmotive auch Hellwig 1996, 19.

einzusetzen. Daneben können die Person des Künstlers, seine Lebensumstände, die Entstehungszeit, Fragen der Rezeption und Bedeutung des betrachteten Bildes interessant werden. Im DaF-Unterricht wären beispielsweise statt des Spaniers Salvador Dali (1904–1989) eher der deutsche Surrealist Max Ernst (1891–1976), und statt des amerikanischen Realisten Edward Hopper (1882–1967) eher seine deutschen Zeitgenossen Alexander Kanoldt (1881–1939) oder Georg Scholz (1890–1945) interessant. Sie bieten ähnliche sprachliche Bearbeitungsmöglichkeiten wie jene, sie sind zwar weniger bekannt, ihre Werke und ihre Person enthalten aber konkrete, kulturspezifische Anknüpfungspunkte. Dali und Hopper wiederum würden vielleicht in den Spanisch- bzw. Englisch-Unterricht spezifische kulturelle Impulse einbringen können. Häufig stehen kulturspezifische Werke und ihre Autoren außerhalb eines ungeschriebenen Kanons von Weltstandards. Bilder im „kulturentdeckenden Fremdsprachenunterricht" würden also bis zu einem gewissen Grad unabhängig sein müssen von Erwartungen und Kenntnisstand der Lernenden, allerdings bieten sie dann die Chance, der Beliebigkeit und Austauschbarkeit zu entkommen.

Auch die prozessorientierte Mediendidaktik wendet sich zunehmend der in visuellen und akustischen Impulsen angelegten Entdeckung der Fremdkultur zu. Der Ansatz impliziert dabei eine stärkere Konzentration auf die Prozesse der Wahrnehmung und Fragenbildung, in den Blickpunkt tritt darüber hinaus die Frage nach der Übertragbarkeit der Erfahrungen aus dem Umgang mit Kunst. Das steht durchaus im Einklang mit einem modernen Landeskundeverständnis, denn „Landeskunde wird dabei nicht mehr als bloße Präsentation repräsentativer Fakten über die Zielkultur und damit ausschließlich auf der Produktebene definiert, sondern es wird stärker auf die mentale, psychologisch fassbare Auseinandersetzung mit dem Prozeß der Aneignung fremd- und eigenkultureller Konzepte abgehoben [...]" (Königs 1994, 102). Hellwig stellt die Frage, inwieweit Bildkunst interkulturelle Lernprozesse auslösen kann. Er geht dabei von der Feststellung aus, dass für die Kunst des 20. Jahrhunderts eine „Fortentwicklung vom Ethnospezifischen zum übernational-universellen Ausdruck" kennzeichnend ist (Hellwig 2000a, 329). Sollen interkulturelle Lernprozesse initiiert werden, so müssten „relativ realitätsnahe [...] [Bilder gewählt werden, C. B.-K.], die in ihrer Darstellung kulturspezifisch relativ auffällig markiert sind sowie im Großbereich westlicher Kultur [für den Unterricht in EFL, C. B.-K.] noch Haftung im britischen und US-amerikanischen Kulturraum haben" (Hellwig 2000a, 329). Gefragt wären also „gemäßigt moderne" Bilder, die durch ihre Farbigkeit und einen gewissen Realismus persönliche Ansprache beim Betrachter (z.B. über Erinnerungen, klare Assoziationen) auslösen können. Hellwig kommt zu dem Schluss, dass die interkulturelle Wirkung von den Bildern selbst, den Betrachtern (z.B. über fachliche und sprachliche Voraussetzungen, individuelle Erfahrungen) und der Betrachtungssituation abhängig ist (vgl. Hellwig 2000a, 335). Wie schnell scheinbar einfache Verfahren zur Versprachlichung (z.B. Beschreiben, Antizipieren, Spekulieren) in kulturelle und interkulturelle Entdeckungen münden können, wenn Bildvorlagen mit entsprechendem Potenzial ausgesucht werden, zeigt Decke-Cornill, die in mehreren Arbeiten die „Unschuldigkeit" des künstlerischen wie des Betrachterblickes in Frage stellt und dadurch Prägungen bewusst macht, die

einerseits spannende Sprech- und Schreibanlässe bieten, andererseits immer auch kulturelle Reflexion ermöglichen (vgl. u.a. Decke-Cornill 1997[78]).

Wie viele fremdkulturelle und interkulturelle Potenzen die Arbeit mit Musik bietet, hat insbesondere Blell gezeigt. Sie nutzt Instrumentalmusik zur Intensivierung des fremdsprachlichen Lesens und sieht dabei verschiedene Beziehungsebenen zwischen „literarischem Primär- und Sekundärtext" sowie möglichen synästhetischen Erscheinungen. Sie unterscheidet mehrere Anwendungsmöglichkeiten:

- (musikalische) Unterstützung oder Zusammenfassung verschiedener literarischer Handlungsstränge durch die Ausnutzung von Themen- oder Motivgleichheit
- (musikalische) Ausarbeitung angedeuteter literarischer Handlungsstränge
- (musikalische) Charakterstudien oder Darstellungen einzelner literarischer Personen
- (musikalische) Illustration der Atmosphäre
- Bühnenmusik und Bühnenbilder
- Musikalisierung literarischer Zitate (vgl. Blell 1994, 172).

Die gewählte Musik spielt dabei keine nach- oder untergeordnete Rolle, sondern eine eigenständige. Blell greift auf Ansätze aus der Musikpädagogik zurück und zeigt meines Wissens erstmals Wege zu einer Erweiterung des fremdsprachlichen methodischen Repertoires in dieser Richtung. Den Unterschied zwischen beiden Fachdidaktiken sieht sie in einer unterschiedlichen Gewichtung von kommunikativen, diskriminierenden und analytischen Aufgabenstellungen. Als besonders ergiebig für die Fremdsprachendidaktik erweist sich die Form des *listening diagram*, die eine Analyse des Musikstückes nach den Aspekten Länge, Instrumentenwahl und Verhältnis zur literarischen Vorlage vorsieht (vgl. Blell 1994, 174).

Blell untersucht die Rolle, die musikalische Texte bei der Entdeckung und Erschließung kultureller Aspekte übernehmen können, auch anhand von „Klangbildern". Ihr innovativer Ansatz hebt auf das „assoziative Hören" ab und beruht auf der Prämisse, dass die „Bildung virtueller Räume" beim Hören eine Grundfähigkeit des Menschen ist und durch Stücke, die bewusst Räumlichkeit erzeugen, noch verstärkt werden kann. Die sprachliche Fassung dieser Räume, aber ebenso die Erfassung ihrer kulturellen Bedingtheit könnte ein entscheidender Impuls für den interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Blell 1997, 205). Ebenso wie Programmmusik („darstellende Musik") außermusikalische Lebensräume spiegeln und damit umgekehrt auch erschließen helfen kann[79], bieten Klangbilder (Klanglandschaften, *soundscapes*) Möglichkeiten der akustisch-musikalischen Gestaltung konkreter Umwelt sowie umgekehrt den Zugang zu ihr.[80]

---

[78] Decke-Cornill untersucht in der zitierten Arbeit den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Beziehungen, Geschlechterbeziehungen und Blickkonstellationen.

[79] Blell führt als Beispiele Werke von Komponisten wie Ernest Bloch (1880 – 1959), dem Schweizer Arthur Honegger (1892 – 1955), Charles Ives (1874 – 1954), George Gershwin (1898 – 1937) u.a. an (vgl. Blell 1997, 207).

[80] Der Begriff *soundscapes* wurde Ende der 60er Jahre durch den kanadischen Komponisten und Pädagogen Olias geprägt. Darauf baut die unter der Bezeichnung *World Soundscape Project* bekannte Forschungsrichtung auf, Grundlage der akustischen Ökologie (vgl. Olias 2000, 207). Hinweise auf die im deutschsprachigen Raum noch wenig populären Bereiche Akustik-Ökologie und Akustik-Design sowie konkrete Hörbilder (vor allem für den Bereich EFL) vgl. bei Blell 1999, 266.

Olias spricht von „akustischen Ereignisfeldern" (Olias 2000, 206), Blell konkretisiert sie als Wege zur

- Entdeckung der natürlichen und industriellen Umwelt
- Entdeckung von fremden ruralen und urbanen Landschaften
- Entdeckung von Formen kulturellen Zusammenlebens in fremden Lebensräumen
- Bewusstmachung (Entdeckung) von ökologischen Problemen (vgl. Blell 1997, 208f.).

Die Bearbeitung der *soundscapes* kann beispielsweise durch

- malerische Umsetzung der Höreindrücke (*communicative painting*)
- malerische oder sprachliche Assoziogramme
- mündliche oder schriftliche Beschreibungen
- Konfrontation mit ergänzenden oder „verfremdeten" Materialien (z.B. Texte, Filmausschnitte)
- Phantasiereisen, Hörspaziergänge
- gestische oder szenische Umsetzung des Gehörten (z.B. in Rollen- oder Hörspielen)
- Dialogisierung, Diskussionen usw. erfolgen.

Olias führt außerdem die Anfertigung von Hörprotokollen oder Hörpartituren an, an die sich z.B. die Diskussion und Entschlüsselung der verwendeten musikalischen Metaphern anschließen könnte (z.B. Chorgesang für „Gottesdienst", Zuggeräusche als „Abschied/Fernweh" usw.). Eine besondere Bedeutung kommt auch der Kontaktaufnahme der Lernenden untereinander zu, z.B. über die Anfertigung eigener und die Entschlüsselung fremder „Hörpakete" (in Analogie zu den Paketaktionen im Grundschulbereich) oder den Vergleich von parallelen Klängen (z.B. „Abendklänge" in verschiedenen Kulturräumen). Blell hält Klangbilder (z.B. *sounds of tools and techniques, natural sounds, human sounds*) gerade bei einer Annäherung an besonders fremde Kulturen für ergiebig und versteht sie als einen gewissen Ersatz für die direkte sinnliche Erfahrung mit dieser Fremde (z.B. Afrika im EFL-Unterricht). Klanglandschaften werden „zum Medium der (virtuellen) Fremdbegegnung" (Blell 1999, 260). Sie können die Rolle von *communication-shifters* übernehmen[81], also eine Begegnung mit der anderen Kultur zunächst initiieren und dann über eine geraume Zeit lang aufrechterhalten. Die fehlende Anschauung des Fremden im Fremdsprachenunterricht könnte so über die innere (akustische oder auch visuelle) Imagination wenigstens zum Teil kompensiert werden. Zudem macht der geringe sprachliche Gehalt Klangbilder auch für wenig fortgeschrittene Lerner zugänglich, hier ergeben sich Parallelen zur Arbeit mit Programmmusik. Die fremde und ungewohnte Form kann die notwendigen „hermeneutischen Störungen" auslösen und so einen fremdkulturellen Ausschnitt zu einem wirklichen „Fenster" werden lassen.

Als besonders ergiebig für (inter)kulturelle Lernprozesse erweisen sich intertextuelle Verknüpfungen (Geräusche – Texte – Bilder), da sie Vereinfachungen

[81] Damit werden nonverbale, paraverbale oder extraverbale Elemente der Kommunikation bezeichnet, die eine Herstellung und Aufrechterhaltung von Kommunikation sowie Informationsvermittlung ermöglichen. Für Geräusche wären das Lautstärke, Rhythmus, Tempo, Dynamik, Tonhöhe usw. (vgl. Blell 1999, 260).

vermeiden und die notwendige Distanz zum fremden Gegenstand wahren helfen (z.B. Blell 1999, 260f.). Hallet ist es zu verdanken, dass „Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik" im (interkulturell ausgerichteten) Fremdsprachenunterricht verankert ist. Er beschreibt Intertextualität – und darauf aufbauend Intermedialität – als entscheidendes Prinzip, das es Lernenden erlaubt, kulturelle Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht weitgehend selbstständig zu konstruieren (vgl. z.B. Hallet 2002, 90f.). „Die Bedeutung eines [literarischen, visuellen, akustischen, C.B.-K.] Textes erschließt sich nicht aus diesem selbst heraus, sondern im Zusammenspiel mit anderen Texten und Diskursen" (Hallet 2002, 99). Soll ein Text „gesellschaftliche und kulturelle Diskurse repräsentieren, die Teilhabe an ihnen ermöglichen und die Grundlage für das Verstehen textübergreifender kollektiver Bedeutungen, Wahrnehmungsmuster und Wertvorstellungen der fremdsprachlichen Kulturen [sein]", so müssen „komplementäre, kontrastive oder vergleichende Betrachtungsmöglichkeiten" durch die Zusammenstellung verschiedener Textarten und Medien angeboten werden (Hallet 2002, 99).[82]

Auch Weidenmann spricht mit seinem Konzept der „Bildkompetenz" (*visual literacy*) Verstehenskompetenzen an, die im Fremdsprachenunterricht ihren Platz haben sollten. Sie enthalten eine spürbare interkulturelle Dimension.

> „*Visual literacy* als pädagogisches Programm will Kompetenz vermitteln zur Interpretation wie zur Produktion von Bildern. Damit wird die Parallele zum Sprachunterricht evident: wie das sprachliche soll auch das bildliche Symbolsystem in kommunikativen Situationen mitteilend und verstehend kompetent genutzt werden können. Wenn Sprachunterricht Kommunikationskompetenz vermittelt, darf dann Kompetenz in visueller Kommunikation ausgeblendet werden?" (Weidenmann 1989, 144f.)

Gemeint ist das Erlernen einer „Reihe von konventionalisierten Verwendungen des bildlichen Symbolsystems" sowohl bei darstellenden wie logischen Bildern (Weidenmann 1989, 144). *Visual literacy* im Sprachunterricht umfasst:

- „Erkunden der Rolle von Bildern im [eigenen und fremden, C.B.-K.] Kommunikationsalltag": Wo und wann spielen Bilder in (der eigenen und anderen Kultur) eine Rolle, welche Bilder sind wichtig, bekannt, beliebt usw.?
- „Bilder verstehen lernen": Welche Darstellungskonventionen und Mitteilungsabsichten stehen hinter (eigenen und fremden) Bildern? Inwiefern sind sie manipuliert usw.?
- „mit Bildern kommunizieren lernen": Erlernen eines grundlegenden „bildlichen Symbolsystems" zur Aufrechterhaltung der Kommunikation bei Versagen verbaler Mittel
- spezifische Verfahren zur Bild – Text-Verbindung einüben: Verfahren der sprachlich vorbereiteten und gelenkten Bildbetrachtung, der Bildbeschreibung, der bildgestützten Vortragstechnik usw. (vgl. Weidemann 1989, 145–147).

Abschließend sei auf die Debatte um die Gewichtung von Zielkultur und „Weltkultur" verwiesen. Kiffe macht vor dem Hintergrund ihrer Untersuchung von interkulturellen Inhalten und Verfahren in Englisch-Lehrwerken für deutschsprachige Lernende einen deutlichen und beinahe wertenden Unterschied zwischen zielkulturorientierter pragmatischer Landeskunde in „älteren

[82] Für den Bereich DaF liegen Versuche mit Klangbildern zu den Alpen vor. Vgl. Blell, Gabriele (1997): Die Alpen – von Klangbild zum kreativen sprachlichen Produkt. In: Fremdsprache Deutsch 17, 46–51.

Lehrwerken" und interkulturellem Anspruch in neueren, der an „allgemein-kulturellen" Themen entwickelt wird.[83] „Der geringe Raum, der in den älteren Lehrwerken allgemein-kulturellen Zusammenhängen gewidmet wird, erscheint hier als direkter Reflex der inhaltlichen Konzeption dieser Lehrwerke, die auf eine möglichst komplexe und facettenreiche Darstellung englischsprachiger Kulturen abzielt, das Problem Kultur jedoch nicht thematisiert. In dieser Hinsicht halten die alten Lehrwerke insofern an der pragmatischen Landeskunde fest [...]" (Kiffe 1999, 193).

Die kulturentdeckende Dimension der Arbeit mit Bild- und Musikkunst lässt sich unterschiedlich konkret in den Fremdsprachenunterricht einbringen. Meist wird in der Prxis ein Balanceakt zwischen der Bearbeitung einzelner künstlerischer Objekte aus dem Bereich der Zielkultur und der Thematisierung allgemeinerer kultureller Mechanismen versucht. Allerdings fehlen Zusammenstellungen geeigneter kulturspezifischer Objekte für die Hand von Fremdsprachendidaktikern und weder eigen- noch transkulturelle Diskurssphären (vgl. Hallet 2002, 54), geschweige denn die subjektive Bedeutsamkeit der bild- und musikkünstlerischen Lerninhalte für die Lernenden werden bei der Objektwahl ausreichend berücksichtigt. Kulturentdeckendes Lernen bleibt daher oft zufällig und unverbindlich. Dem kann nur entgegengewirkt werden, indem allgemein-kulturelle Zusammenhänge und interkulturelle Reflexion an konkreten und immer wieder neu auszuwählenden Ausschnitten aus der jeweiligen Zielkultur erlebt und eingeübt werden. Nur so kann es zu einer wirklichen Horizonterweiterung mittes authentisch legitimierten Wissens kommen.

## 2.4. Handlungsorientierung

Schwerdtfeger hat darauf aufmerksam gemacht, dass Schule als die Institution gilt, die sich einer „Zivilisierung der Gefühle" widmet (vgl. Schwerdtfeger 1997, 595). Lernen – und damit auch Sprachenlernen – in der Institution Schule wird weitgehend als unsinnlich, freudlos und starken Sanktionen unterworfen erlebt. Körperlichkeit rückt gegenüber Sprachlichkeit in den Hintergrund. Schwerdtfeger plädiert in diesem Zusammenhang für eine Aufhebung der Trennung zwischen Kognition und Emotion, zwischen rationalem (verbalem) und emotionalem (nonverbalem) Verhalten und Handeln (vgl. Schwerdtfeger 1997, 600). Eine Möglichkeit dazu bietet konsequente Handlungs- und Kreativitätsorientierung, die die eigene, den ganzen Menschen beanspruchenden Tätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Alle sprachlichen Lernprozesse werden nach Möglichkeit interaktiv und produktorientiert unter Einbeziehung vieler Sinneskanäle realisiert (vgl. Hellwig 1996, 4). Die prozessorientierte Mediendidaktik betont die Handlungs-, Kreativitäts- und Lernerorientierung und sucht

[83] Kiffe untersuchte 4 englische Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe 1 an deutschen Schulen (Learning English – Green Line (Klett 1984–1989), English G, Neue Ausgabe A (Cornelsen 1986–1991), English Live, Ausgabe B (Langenscheidt-Longman 1992–1996), Notting Hill Gate (ab Bd. 3 Ausgabe A, Diesterweg ab 1994).

nach Arbeitsverfahren, die diese Komponenten verstärken. Als Produkt steht ein „individuell neuer Text" im Blickfeld. Daneben gibt es andere Ansätze für den Umgang mit Kunst im Fremdsprachenunterricht, die weniger prozessorientiert sind und bei denen nicht allein die Textproduktion dominiert.

Eine der am besten ausgearbeiteten Formen, lerner-, handlungs- und inhaltsorientiertes kreatives Lernen miteinander zu verbinden, bildet die Projektarbeit. Ihre entscheidenden Merkmale sind:

- weitgehende Autonomie der Lernenden im Hinblick auf Themenwahl, vor allem aber konkrete Arbeitsformen, Materialien und Produktformen
- Arbeit über einen längeren Zeitraum hinweg mit dem Ziel, ein „Produkt" fertigzustellen und zu präsentieren
- Kooperation mit anderen Lernenden, Lehrenden und unabhängigen „Experten"
- fächerübergreifendes Lehren, Lernen und Arbeiten in- und außerhalb der Schule
- Stärkung von Eigenverantwortung und Selbständigkeit.

Selbstverständlich kann Projektarbeit auch anhand von künstlerischen Impulsen entwickelt werden und je nach Leitfragen und bearbeitetem Material vielseitige subjektive Entdeckungen in der eigenen und der fremden Kultur ermöglichen. Im Mittelpunkt steht das „Handeln mit Sprache" – als Ergänzung und Gegengewicht zum „Handeln an Sprache" (vgl. Münchow 1997, 26). Gleichzeitig liegt hier die Keimzelle für fächerübergreifendes Lernen in Richtung Geschichte, Kunst- bzw. Musikerziehung. Über „kreatives Lernen", „Erfahrungslernen", „explorativ es Lernen", „Erlebnis" und „Motivation", die entscheidenden Komponenten der Projektarbeit, ergeben sich breite Überschneidungsflächen zu den Medien Musik und Kunst. Beide Medien schließen neben der Perzeption immer auch Kreation ein. Umfassendes Verständnis wird erst durch eine Verbindung zwischen dem „selber Machen" und dem „Aufnehmen, Reflektieren, Interpretieren" (z.B. Sehen, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) erreicht. Das „selber Machen" kann dabei die unterschiedlichsten Formen annehmen. In den zahlreichen Vorschlägen aus der Praxis finden sich z.B.

- Zeichnen und Malen in allen Formaten, Collagieren, Fotografieren, Basteln von Gegenständen, Instrumenten, Masken, Kulissen usw., Schneidern
- Bewegen, Tanzen, Pantomime, Komponieren, Spielen auf Instrumenten, Nachspielen von Szenen
- Vorbereiten und Durchführen kompletter Theater- oder Musikveranstaltungen (Regie, Kulissen, Kostüme usw.).

Oftmals kann bei der Durchsicht vorliegender Projektvorschläge im Bereich Kunst und Musik der Eindruck entstehen, dass das Alter der Lernenden vor allem im Hinblick auf den Stand ihrer Sprachkenntnisse eine Rolle spielt und dass weltweit mit den gleichen künstlerischen „Objekten" vergleichbare Projekte erarbeitet werden könnten. Das kann so wohl nur unter der Voraussetzung gelten, dass das übergreifende Ziel einer Beschäftigung mit beiden Medien eben vor allem darin liegt, über kreative Handlungen zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und dabei mit Erfolg mündliche und schriftliche Texte zu verstehen, zu interpretieren und zu produzieren. Man könnte daraus schlussfolgern, dass die Grenzen

des Fremdsprachenunterrichts also gerade deshalb in Richtung anderer Fächer überschritten werden sollten, weil Objekte aus diesen Bereichen besonders gut geeignet sind, zu motivieren, die eigene Phantasie und Kreativität einzubringen und (eigene und fremde) Sprache „freizusetzen". Vielfältige Aktivitäten mit und um Kunst und Musik sind damit auch im Rahmen von Projektarbeit direkt und indirekt „Auslöser für die eigenständige, kreative Textproduktion und -interpretation", obwohl als Mittel zum Zweck alle Arten visuell und akustisch inspirierter (Zwischen-)Produkte denkbar sind (vgl. Wicke 1996, 116).

Inhaltlich wie sprachlich sinnvoll ist z.B. das Erarbeiten von Katalogen oder Ausstellungen für ein konkretes Publikum im Anschluss an aktuelle Ereignisse, Jubiläen o.ä., wie sie Münchow am Beispiel Henri Toulouse-Lautrecs für den Französischunterricht vorschlägt. Das kann über die Bearbeitung vorliegender Materialien (z.B. Postkarten, Kataloge), die Zusammenstellung von ergänzenden Informationen (z.B. Texte, Zeichnungen) oder die Verfremdung vorgefundener Materialien (z.B. Collagen) geschehen. Es ist vielfach nachgewiesen, dass der Behaltenseffekt in diesen Fällen wesentlich höher ist als bei traditioneller Lehrbucharbeit (vgl. Münchow 1997, 32f.). Münchow verweist auf die „Steinbruch- und Motivationsfunktion" solcher Projekte sowie die Möglichkeit, sie als Ausgangspunkt für weitere Text- und Projektarbeit zu nutzen.

Interessante und innovative Wege beschreitet auch Wicke mit seinen anregenden Projektvorschlägen für den Umgang mit Kunst und Musik. Grundsatz seiner Vorgehensweise ist die konsequente Schüler- und Handlungsorientierung sowie eine Förderung von Rezeption und Produktion von Sprache durch lenkende Aufgabenstellungen. Für entscheidend hält er die Prinzipien „vom Einfachen zum Schweren" sowie „Kreation vor Perzeption". Der Grad der Vertrautheit der entsprechenden Lernergruppe mit den jeweiligen kreativen Techniken wird weniger beachtet. Neben bastlerischen Übungen (z.B. Ausreißen von Märchenfiguren aus Zeitungspapier, Anfertigen von Skulpturen aus Büroklammern; vgl. Wicke 2000b, 156–158), stehen solche, die mehr Spracharbeit involvieren (z.B. Zeichnen nach Diktat, Interpretieren von Strichmännchen-Geschichten; vgl. Wicke 2000b, 159f.). Eine wichtige Übungsform ist die Illustration von literarischen Vorlagen[84] sowie kreatives Schreiben nach Schülerzeichnungen. Ein Beispiel dafür, wie die Beschäftigung mit einem Kunstbild die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen literarischen Texten vorbereiten und unterstützen kann, zeigt Wickes Vorschlag zu einer Kombination zwischen einem Bild von Rembrandt und einem Balladentext von Heine.[85] Alle Vorschläge zeichnen sich durch die Dominanz von Handlungsorientierung und die kreative Unterstützung von Rezeption und Produktion von Sprache aus. Künstlerische und kulturspezifische Aspekte stehen im Hintergrund.

---

[84] Vgl. Wickes Vorschläge zu den Kurzgeschichten von E.A. Poe „The Cask of Amontillado" und „The Fall of the House of Usher" (Wicke 2000b, 162f.), die sich „mühelos auf andere Texte übertragen" lassen (Wicke 2000b, 162).

[85] Der Vorschlag bezieht sich auf das Gemälde Rembrandts „Das Gastmahl des Belsazar" (1635) und Heinrich Heines Gedicht „Belsazar" aus dem „Buch der Lieder" (1827). Wicke zeigt, wie die eingehende Beschäftigung mit dem Gemälde (z.B. zerschneiden und in Gruppen interpretieren) die nachfolgende Textarbeit wesentlich erleichtern kann.

Eine motivatorische Funktion kommt der subjektiven Veränderung von Bildvorlagen (persönliche Anverwandlung) zu, die dann in freie Schreibprozesse münden. Wichtige diesbezügliche Anregungen für die Arbeit mit Kindern, insbesondere in multikulturellen Gruppen, auf der Grundlage von Klee-Zeichnungen stammen von Rabkin.[86]

Ein entscheidender Impuls für Handlungsorientierung, bisher noch viel zu wenig erkannt und genutzt, geht von Skulpturen aus. Sie können nachgestellt auf vielfältige Weise sprachlich er- und bearbeitet sowie szenisch und bildnerisch über Wortfelder, Geschichten, Sprechblasen und Gespräche erweitert werden.[87]

Auch bei einer Beschäftigung mit Musik können musikalisch und handwerklich produktive Arbeitsformen im Vordergrund stehen (z.B. Vertonen von Wendungen, Sätzen, Instrumente basteln; vgl. Wicke 2000b, 28–31, 31–36). Vom Schwierigkeitsgrad her folgen Arbeitsmethoden, die stärker sprachproduktiv sind (z.B. Gesprächsimpulse über die Arbeit mit Masken, Wortschatzarbeit, kreatives Schreiben nach musikalischen Anregungen unterschiedlichster Art, vgl. Wicke 2000b, 36–39). Daneben stehen größere Projekte, etwa unterschiedlichste Bewegungsaufgaben bis hin zu komplexen und mehrwöchigen Vorhaben wie der Organisation eines Chores (vgl. Wicke 2000b, 99–106) oder der Produktion und Inszenierung von Musicals oder Opern (vgl. Wicke 2000b, 40f.). Vorrang haben kreative Arbeitsaufgaben, die alle vier sprachlichen Fertigkeiten, aber auch Zeichnen, Malen, Basteln, Dramatisieren und Vorspielen einschließen. Dabei unterliegt die Wahl der jeweiligen Objekte aber eindeutig nicht kulturspezifischen Erwägungen, sondern altersspezifischen Aspekten und dem daraus zu erwartenden Grad an Kreativitätspotenzial. Das trifft auch auf die mehrstufigen und vielseitigen Bearbeitungen längerer Kompositionen unter Einbeziehung unterschiedlicher motorischer, sprachlicher, handwerklicher und gruppendynamischer Aufgabenstellungen zu, wie sie Wicke beispielsweise für Prokofjews musikalisches Märchen „Peter und der Wolf" anbietet.[88] Im Laufe der Arbeit am Musikstück wird globales und selektives Textverständnis, Umschreiben, Dialogisieren sowie Antizipieren des weiteren Handlungsverlaufs gefordert (vgl. Wicke 2000b, 66). Von besonderem Interesse sind die Aufgaben, die zu einem differenzierten Musikhören beitragen. Wicke erwähnt hier:

- Instrumente zu Personen oder Handlungsverlauf zuordnen
- Eigenschaften Personen zuordnen
- Handlung anhand der Musik voraussagen (vgl. Wicke 2000b, 72–79 und passim).

Vergleichbar ist sein Vorschlag für den Umgang mit Andreas Vollenweiders „Caverna Magica". Das Gesamtstück wird gekürzt, so dass anregende Situationen zum

---

[86] Vgl. die beiden Sammelbände Rabkin, Gabriele (1998): Die schöne Hexe. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten aus der Ganzheits- und Gestaltpsychologie, Stuttgart sowie Rabkin 2001.

[87] Vgl. den Vorschlag für die Primarstufe von Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter (1997): Skulpturen schauen Skulpturen bauen. Eine Skulptur von Käthe Kollwitz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 17, 52–55.

[88] Vgl. Wicke, Mariel/Wicker, Rainer E. (1993): Peter und der Wolf (Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache); vgl. auch Wicke 1994 und Wicke 2000b, 64–84, dort Abdruck aller Arbeitsblätter.

freien Erzählen und kreativen Schreiben in Gestalt von phantasieanregenden Geräuschkulissen und musikalischen Abläufen entstehen, die eine spätere Interpretation erleichtern. Das Aufgabenangebot umfasst Fragen zum ersten Verständnis (wer, wo, wohin, warum, was), Assoziogramme zu gemeinsam gefundenen Schlüsselbegriffen und Versuche ihrer Definition, Zeichnen des imaginierten Handlungsortes, eine eingehende Interpretation einzelner Musikpassagen und das Erzählen bzw. Schreiben einer Geschichte anhand eines allmählich entstehenden Handlungsgerüstes.[89] Ähnlich ausgearbeitete Vorschläge liegen für Leroy Andersons *Musical Typewriter* (vgl. Wicke 2000b, 46–55), den „Karneval der Tiere" von Camille Saint-Saëns für die Grundstufe (vgl. Wicke 2000b, 56–63[90]) oder auch Alan Parsons musikalisches Projekt *The Fall of the House of Usher* in Verbindung mit der Geschichte von EA. Poe vor (vgl. Wicke 1996, 122). Das Beispiel Saint-Saëns ist auch unter musikpädagogischem Aspekt interessant: graphische Symbole sollen im Verlauf des Musikhörens geordnet und anschließend Grundlage für Bewegungen werden (vgl. Wicke 2000b, 59). Der Schritt zu fächerübergreifenden kleineren und größeren Projekten (z.B. Fremdsprachen-, Musik-, Kunst- und Werkunterricht) liegt nahe.[91] In eine ähnliche Richtung geht Villarmés Vorschlag zu Carl Orffs Musikstück „Der Mond". Rund um die Musik werden hier Gedichte und Erzählungen geschrieben, gelesen, gemalt und gezeichnet, die Musik wird aufmerksam gehört (Instrumente, Stimmungen) und schließlich gespielt.[92] Vergleichbar ist auch die Dramatisierung von Musikstücken am Beispiel Arthur Honeggers *Pacific 231*, wie sie Cranmer/Leroy vorschlagen (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Cranmer/Leroy 1992, 56–58). In diesen Bereich möchte ich ebenfalls die Vorschläge der vielen gattungsübergreifenden Zuordnungen rechnen (Musik – Bild, Bild – Musik), sofern sie keine eindeutig kulturelle Dimension haben. Ein interessanter Vorschlag beruht beispielsweise darauf, aus Bildern eine Situation zu entwickeln und sie mit Hilfe unterschiedlicher Musik zu Geschichten auszubauen. Tartellin schlägt vor, zu einem Bild Vermeer van Delfts („Die Briefleserin in Blau", 1663/64) zunächst ganz konkrete inhaltliche Fragen zu stellen und das entstehende Szenario durch feierlich-fröhliche (z.B. Pjotr Tschaikowsky) oder schmerzvoll-traurige (z.B. Franz Schubert) Musik in zwei unterschiedliche Richtungen weiterzuentwickeln. Der Akzent liegt dabei auf Sprech- und Schreibaufgaben.[93] Besonders deutlich wird das Anliegen, mittels (klassischer) Musik zu vielseitigen Handlungen zu motivieren, den Spracherwerb zu unterstützen und zu differenzieren, dabei aber den kulturellen Kontext weitgehend

---

[89] Vgl. Wicke, Rainer E. (1997): Caverna Magica. Ein musikalischer Höhlenspaziergang im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 17, 27–32; vgl. auch Wicke 2000b, 86–97.

[90] Vgl. auch Wickes Beitrag von 1996 in: Primar 13, 35–39. Die Zeitschrift „Primar" enthält im übrigen regelmäßig Anregungen für die Arbeit mit Kunst und Musik auf der Grundstufe. Da diese Altersgruppe in der vorliegenden Arbeit nicht gesondert berücksichtigt wird, muss der Hinweis auf die einschlägigen Themenhefte dieser Zeitschrift genügen (vgl. z.B. 4/1993: Bilder zur Sprache bringen, 7/1994: Sag's mal mit Musik u.a.).

[91] Vgl. die vielen Anregungen bei Wicke, Rainer E. (1997): Vom Text zum Projekt, Berlin.

[92] Vgl. Villarmé, Stephanie (1997): Der Mond – ein kleines Welttheater von Carl Orff. Ein Buch und ein musikalisches Stück stellen sich vor. In: Fremdsprache Deutsch 17, 39–43.

[93] Vgl. Tartellin, Fred (1997): Heute mal ohne Lehrbuch! Kunstbilder und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 17, 24–26.

auszublenden, auch bei dem interessanten Beispiel einer Didaktisierung der „Moldau" von Bedřich Smetana. Die Musik wird zunächst „gemalt", ihr Verlauf mit Hilfe von zu ordnenden vorgegebenen Sätzen bewusst gemacht, Wortschatzfelder rund um „Wasser" aufgebaut und abschließend eine Geschichte („Abenteuer eines Wassertropfens") geschrieben, die wohl eng mit der erarbeiteten Lexik, weniger eng aber mit der Musik Smetanas verbunden ist. Landeskundliche Aspekte oder ein Transfer dieses Modells auf „sprachspezifische" Flüsse (z.B. Elbe, Oder, Donau, Rhein für den Bereich DaF) bleiben aus.[94]

Insgesamt gesehen, finden sich in der einschlägigen Fachliteratur zahlreiche Vorschläge zur handlungsorientierenden und handlungsinduzierenden Nutzung von Bild- und Musikkunst. Sie scheinen die Eignung dieser Medien als fremdsprachliche Unterrichtsgegenstände zu bestätigen, vor allem deshalb, weil sie nach wie vor „frisch" und unverbraucht wirken und eine willkommene Abwechslung zur üblichen Textlastigkeit des Fremdsprachunterrichts bieten. Die Grenzüberschreitung zu anderen Fächern, wie sie etwa in der Projektarbeit angelegt ist, bleibt spontan und im wesentlichen auf den Grundschulbereich beschränkt. Die immanente Anregung zum gemeinsamen Handeln an künstlerischen Impulsen führt nicht zwangsläufig zu einer Erarbeitung ihres kulturellen Kontextes.

## 2.5. Lernpsychologische Aspekte

Die Funktionen und Leistungen von Bildern in lernpsychologischer Hinsicht wurden bisher insbesondere im Zusammenhang mit Texten untersucht. Sie tragen hier zu einer Steigerung der Lernleistung über Motivation, Kompensation (z.B. bei leseschwachen Lernenden), Konkretisierung, Visualisierung oder Erklärung der Textinformationen, Interpretation (visuelle Erklärung eines Textes, Aktivierung von Kontextwissen) und Organisation (Situierung von Textelementen, Klärung von Zusammenhängen) bei. Hinzu kommen eine transformierende Funktion zur Erhöhung der Erinnerbarkeit von komplizierten Texten oder Textpassagen (z.B. über visuelle Eselsbrücken) und eine „Perspektive induzierende Funktion" (Peeck 1994, 67), die die Erwartungen an den Text und seine Aussage wesentlich beeinflussen können (vgl. Weidenmann 1989, 136f.).

Einschlägige Forschungen zu Bildmedien sind oftmals als Textillustrations-Forschung angelegt und untersuchen das Lernen und Behalten von illustrierten Texten oder Textpassagen (vgl. Peeck 1994, 68). Bilder treten dabei in der Rolle von „Textdienern" auf (vgl. auch Weidenmann 1994, 39). In den untersuchten Fällen tragen sie als Illustrationen im allgemeinen zu einer Erhöhung des Behaltenseffektes von Texten bei, insbesondere, weil sie den eingesetzten Zeitaufwand und die kognitive Anstrengung der Lernenden erhöhen, ihre Aufmerksamkeit fokussieren, Vorwissen aktivieren, einen Kontext aufbauen, die Textorganisation durchsichtiger machen, die Enkodierung klarer gestalten oder den Textaufnahmeprozess

[94] Vgl. Franz, Marianne/Shine, Marina (1997): „Das Wasser fließt, die Wellen brechen". Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau" von Bedřich Smetana. In: Fremdsprache Deutsch 17, 44f.

detailliert bzw. global ausrichten (vgl. Peeck 1994, 73f.). Ein wichtiger Erklärungsversuch ist außerdem die Doppelkodierungstheorie von Paivio, nach der eine parallele Kodierung im verbalen und im nonverbalen System eine Verstärkung des Codes (der kodierten Information) bedeutet (vgl. Peeck 1994, 74). Weidenmann geht auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Untersuchungen davon aus, dass über Alters- und Bildungsgrenzen hinweg das Lernen mit Bildern und Texten effektiver ist, als die rein textorientierte Arbeit (vgl. Weidenmann 1994, 37). Eine Übersicht über die wichtigsten Ergebnisse der (Text-) Behaltensforschung gibt Peeck (1994, 75–87). Daraus wird deutlich, dass die Effizienz von Bildern beim Wissenserwerb von den Lernenden selbst (über Alter, allgemeine Lese- und Verstehensfähigkeit in Bezug auf Texte und Bilder), vom Lernmaterial Bild (über Detailfülle, Farbigkeit, Realitätsnähe, Platzierung des Bildes im Verhältnis zum Text, Bildunterschriften), vom Lernmaterial Text (über Art und Schwierigkeitsgrad des Textes, Verhältnis der Informationen im Text und im Bild) und in besonderem Maße von den begleitenden Lernaktivitäten (vor allem über bildbezogene Aufgabenstellungen) abhängig ist. Ein „gutes Bild" in diesem Sinn ist ein Bild, das schnell und eindeutig erkennbar ist und zu einem besseren Verständnis des Textes beitragen kann. Voraussetzung für eine höhere Effektivität von Bild-Textkombinationen gegenüber dem Lernen mit reinen Texten ist eine bewusste, wiederholte und intensive Exploration des Bildes. Eine wichtige Rolle spielen Bildunterschriften, Bild-Leseanweisungen, Anweisungen, die eine Verbindung zwischen Bild und Text implizieren, sowie schließlich „Steuerungscodes" wie Blickpfeile, Hervorhebungen usw. Dekorative Bilder, „die keine lernrelevante [und lernerrelevanten, C. B.-K.] Informationen enthalten", bleiben hingegen wirkungslos (Weidenmann 1989, 140f.).

Die pädagogische Funktion von Bildern kann aber dadurch nur vordergründig erschöpft sein. Sobald Lernen als selbsttätige Gewinnung von Einsichten verstanden wird, erweisen sich Bilder auch unabhängig von Texten als wertvolles Medium, das Alltagswahrnehmungen kontrastieren kann, langsam und neu sehen lehrt und Wahrnehmungsroutinen entgegenwirkt kann.[95] Untersuchungen liegen hier vor allem aus dem Bereich der ästhetischen Erziehung vor (vgl. Kap. 4.3.).

Stärker als Bildende Kunst wird Musik als Gegengewicht zu einseitiger, oftmals dominanter Kognitivierung verstanden. Quast unterscheidet mehrere Wirkungsbereiche und ordnet ihnen bestimmte Musikarten und Tätigkeitsbereiche zu (vgl. Quast 1994a, 1994b, 1996):

– physiologische Wirkung
  In erster Linie wird die Aufnahme und Speicherung weiterer akustischer Reize (z.B. gesprochener Sprache) durch eine Vorstimulierung des akustischen Systems und dadurch des Hirns erleichtert, Hören wird sozusagen durch eine „Erregung des zentralen Teils

[95] Grundlegend für diese Ansicht ist eine Äußerung Arnheims: „Das Bild darf nicht zu sehr auf Erklären aus sein. Es ist eine gute Praxis, wenn man zuerst das Puzzle präsentiert, dann die Fakten die Fragen stellen läßt, schließlich dem Geist Gelegenheit gibt, Antworten zu finden und die Lösung nach angemessener Zeit vervollständigt. [...] Information allein [...] lehrt [nicht]" (zitiert nach Weidenmann 1989, 154).

des akustischen Analysators" vorbereitet: die allgemeine Aufnahmebereitschaft „für akustische Reize in Gestalt von verbalem Lernmaterial" steigt (Quast 1994a, 68f.). Musik wirkt hier gleichsam als „Ohren- und Hirnöffner". Geeignet ist dafür grundsätzlich jede Musik, die – in Abhängigkeit von der Lernergruppe – auf der Grundlage ihrer Bekanntheit oder gerade Unbekanntheit Aufmerksamkeit erregt.

- psychohygienische Wirkung
  Musik hat vorrangig über langanhaltende, häufig wiederholte Rhythmen Auswirkung auf Puls, Atmung, Blutdruck und Muskelspannung, und kann damit – je nach ihrem Charakter – eine entspannende, beruhigende, aber auch eine aktivierende Wirkung haben (vgl. Quast 1996, 108). Damit können Denk- und Lernprozesse ermöglicht oder sogar optimiert werden. Einsatzgebiet sind insbesondere Test- und Prüfungssituationen, wenn Beruhigung einerseits und Abbau von Denkblockaden andererseits erwünscht sind. Als geeignet für das Hervorrufen von Entspannungszuständen hat sich meditative sowie Barockmusik erwiesen, da sie oft relativ gleichbleibende Harmonien, Tempi und Lautstärken sowie kaum ablenkende Texte bietet (vgl. Quast 1994b, 170). Ziel ist, ähnlich wie in der Musiktherapie, durch eine gleichmäßige, unterhalb der Aufmerksamkeitsgrenze liegende, wenig herausfordernde, harmonisch vertraute (redundante, spannungs- und sozusagen „ereignisarme") Musik einen „Vorhang zwischen Ich und Umwelt" zu senken und äußere Konflikte vorübergehend auszublenden (vgl. auch Baur 1990, 59). Aktivierung wiederum wird eher über die in Tempo, Lautstärke, Dynamik und Tonhöhen variationsreichere Musik der Wiener Klassik erreicht, die in zahlreichen Untersuchungen immer wieder als emotionsgeladener und expressiver als Barockmusik eingeschätzt wird (vgl. Baur 1990, 61).

- suggestive Wirkung
  Musik kann über eine Lenkung der Aufmerksamkeit antisuggestive Reaktionen (z.B. Angst, Anspannung, Aggression) abmildern und dadurch einen Weg ins Unterbewusstsein ermöglichen. Zeitgleich mit der Musik können auf einmal gebahnten Wegen verbale Botschaften „wie nebenbei" vermittelt werden (vgl. Quast 1994a, 70). Über das Vehikel der Musik werden Prozesse der unbewussten, unreflektierten Wissensaufnahme und -speicherung gefördert. Hauptanwendungsgebiet innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist die Suggestopädie.

- Auslösung von Emotionen und Gefühlsprozessen
  Die Wahrnehmung von Musik vor dem Hintergrund der jeweiligen individuellen Erfahrungen und Hörgewohnheiten sowie die interpretatorische Offenheit von Musik kann zum Entstehen von Emotionen führen, oft verbunden mit Gefühlen, Erinnerungen oder Assoziationen. Diese Assoziationen können in einem bestimmten Maß kalkulierbar sein, etwa durch die mediale oder thematische Besetzung der gewählten Musik, sie können damit emotional auf ein Thema einstimmen. Bestimmte Eigenschaften von Musik befriedigen das Bedürfnis nach Harmonie oder Rhythmus und erzeugen dadurch eine positive Grundhaltung. Grundsätzlich ist ihre Wirkung allerdings nicht eindeutig planbar, sondern sie kann nur auf Erfahrungswerten in Bezug auf die jeweilige Lernergruppe beruhen. Eng damit verbunden ist die

- assoziationsauslösende Wirkung
  Wenig strukturierte, schwebende (z.B. elektronische, impressionistische) Musik ist dazu geeignet, Visualisierungen und Tagträume anzuregen. Das fördert als Hintergrundmusik den Prozess kreativen Schreibens.

- sozialpsychologische Wirkung
  Auf Musik beruhende Emotionen und Stimmungen können ansteckend wirken und sich auf die gesamte Gruppe ausbreiten. Damit werden gruppendynamische Prozesse in Gang gesetzt. In Lernergruppen, die in Bezug auf ihr Alter und ihre musikalische Sozialisierung weitgehend homogen sind, können diese Prozesse bis zu einem gewissen Grade bewusst gesteuert werden. In Zusammenhang damit steht die

- Auslösung und Verstärkung von Kommunikationsprozessen
  Strukturelle musikalische Elemente wie Rhythmus, Tempo, Dynamik, Dauer, Tonhöhe, Klangfarbe oder Resonanz weisen bestimmte Ähnlichkeiten zur gesprochenen Sprache auf: im Zusammenhang mit sprachlichen Impulsen wirken sie (unbewusst) sprachstrukturierend, synchronisierend, verstärkend, akzentuierend usw. Innere Kommunikationsprozesse können durch entsprechende Übungen „veräußerlicht" werden (vgl. Quast 1994b, 169f.). Kommunikationsfördernd kann auch die Offenheit und Vieldeutigkeit von Musik wirken: unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen können das Bedürfnis nach Widerspruch oder Zustimmung hervorrufen. Schließlich besteht die Möglichkeit, dass Musik ihrerseits bestimmte kommunikative Situationen suggeriert (z.B. Kaffeehaus, Jugendclub usw.) und damit mündliche Kommunikation im Klassenzimmer weniger fiktiv macht.

- kognitionsfördernde Wirkung
  Musik aktiviert vorrangig den rechten Teil der Gehirnhemisphäre, in Kombination mit der vor allem auf die linke Hemisphäre einwirkenden Sprache wird dabei ganzheitliche Aktivität unterstützt. Das kann zu einer vielseitigeren Verankerung sprachlicher Informationen führen. Gleichzeitig können durch die Anstoßung eines Assoziationsflusses „versunkene" Gedankenverbindungen und kognitive Verknüpfungen aufgerufen werden. Das fördert die „Ausprägung multipler Verzweigungen in der Gedächtnisstruktur [...], die letztlich für Sprachrezeption und -produktion von Bedeutung sind" (Quast 1996, 109).

Im Umfeld der Suggestopädie sind diese Wirkungen seit jeher genutzt worden. Ich möchte an dieser Stelle die gelenkte Imagination und das suggestopädische Lernkonzert hervorheben, da beide auf die Wirkung von gezielt eingesetzter Musik rechnen. Die Förderung von Imagination und Phantasie kann zum einen ungerichtet, zum anderen zielgerichtet erfolgen. Im ersten Fall dient Musik, vor allem meditative Musik von fließendem unbestimmten Charakter, einer allgemeinen Stimulierung der Vorstellungskraft und Phantasie, die die Erarbeitung eines Themas in der Fremdsprache begünstigt, ohne dass sie weiter eine Rolle spielen muss. Ziel ist vor allem Entspannung und Zentrierung sowie die Vorbereitung eines allgemeinen Mitteilungsbedürfnisses, das sich auf die gehörte Musik beziehen kann, aber keineswegs muss. Bevorzugter Platz im Unterrichtsgeschehen ist die Einstiegsphase (vgl. Quast 1994b, 170; Quast 1996, 112f.). Eine Form, die Entspannung und Zentrierung einerseits sowie Rezeption fremdsprachlicher Texte und die Anregung sprachlicher Expression andererseits verbindet, sind gelenkte Imaginationsübungen, die Elemente der Suggestopädie (insbesondere positive Befindlichkeit und Zustand entspannter Wachsamkeit) und des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) vereinen (insbesondere Zielimagination, Rückrufen positiver Lernerfahrungen).[96] Zu langsamer Musik mit einfacher Melodie und Harmonik ohne rhythmische Akzente und viele Redundanzen, evtl. mit eingearbeiteten *evironmental sounds* werden Texte gelesen, die Anregungen zur Entspannung enthalten (z.B. die Bitte, eine bequeme Haltung einzunehmen, die Augen zu schließen, die eigene Atmung zu beobachten), Imaginationen auslösen (z.B. halbgelenkte Fragen und Anleitungen), bereits erarbeiteten thematischen Wortschatz wieder aufgreifen und möglichst viele Sinne einbeziehen (z.B. über Fragen nach dem Geruch, dem Klang, dem Geschmack von

[96] Vgl. Quast 1994c, dort auch Angaben zu den Forschungsgrundlagen.

Erinnerungen). Als geeignet wird u.a. die meditative Musik der *New Age*-Komponisten Kitaro (Masuori Takahashi) und Steven Halpern empfohlen. Neben einer solchen halbgelenkten Imaginationsreise, die sich durch offene sprachliche Anweisungen und viele Fragen auszeichnet, kann eine stark gelenkte oder eine ganz ungelenkte Imagination gewählt werden. Im ersten Fall werden sprachliche Anweisungen ohne Wahlmöglichkeiten eingesetzt, im zweiten kommt nur unkommentierte Instrumentalmusik zum Einsatz.

Im suggestopädischen Lernkonzert wird vor allem mit der psychohygienischen, suggestiven, kognitiven sowie der kommunikations- und emotionsfördernden Wirkung von Musik gearbeitet (vgl. Quast 1994a, 2). Die suggestopädische Praxis unterscheidet zwei Lernkonzerte. Ein erstes fällt in die Phase der (akustischen und visuellen) Präsentation neuen Materials, gelegentlich auch in die Phase der (Re)Aktivierung vor Kommunikationsübungen. Parallel zur Musik wird, angepasst an den eher lebhaften Rhythmus und die Dynamik, der neue Text laut vor- und von den Lernenden still mitgelesen. Musik und Sprache ergänzen einander, beide stehen gleichberechtigt im Vordergrund, rechte und linke Hirnhemisphäre werden gleichermaßen angesprochen und gefordert. Zwischen den einzelnen Textsätzen können kurze Pausen eingelegt werden. Die ganze Phase kann bis zu 50 Minuten dauern (vgl. Schiffler 1989, 48). Als Musik wird ein Zusammenschnitt von lebhafter klassischer Musik empfohlen, in erster Linie Sinfonien und Konzerte für Soloinstrumente und Orchester von Mozart, Beethoven und Haydn, aber auch Tschaikowsky, Brahms, Rimski-Korsakow oder Chopin (vgl. Schiffler 1989, 48f.). Ziel ist die Aufnahme neuer lexikalischer Einheiten in einem Zustand erhöhter Aufmerksamkeit. Wie beide Hirnhälften durch Musik und Sprache ähnlich stark über längere Zeit hinweg aktiviert werden können, wobei der linguistische Input durch Musik vorbereitet wird, ist weitgehend ungeklärt (vgl. Baur 1990, 62). Murphey macht in diesem Zusammenhang auf das stimulierende Miteinander von stark melodischer Sprache und rhythmisierter Melodie bei Kinderliedern aufmerksam (vgl. Murphey 1990, 104). Bei jungen Lernenden wird das in der Regel mit einigem Erfolg ausgenutzt, bei Älteren jedoch seltener, gleichwohl es bei ihnen für die Stimulanz der fremdsprachlichen Entwicklung mindestens ebenso notwendig scheint. Ein interessantes Phänomen ist in diesem Zusammenhang der *SSIMH* – Effekt (*a song stuck in my head*), der auf die vermutliche Dominanz des Klanges beim Spracherwerb in seinen Anfangsphasen hinweist (vgl. Murphey 1990, 116f.).

Das „pseudopassive Konzert" (zweites suggestopädisches Lernkonzert, vgl. Schiffler 1989, 49) bietet die akustische Wiederholung des Stoffes. Empfohlen wird „möglichst getragene Barockmusik" deutscher, italienischer und französischer Komponisten, wie Bach, Pachelbel, Händel, Albioni, Corelli, Vivaldi, Couperin oder Rameau (vgl. Schiffler 1989, 50, 71). Der Text wird mit normaler Stimme vorgelesen und von den Lernenden mit geschlossenen Augen aufgenommen. Ziel ist hier die Verinnerlichung des Stoffes in einem Zustand entspannter Aufmerksamkeit. Gerahmt werden beide Lernkonzerte durch die kontrastierende Präsentation entspannender Musik zur Einführung und aktivierender Musik als Abspann.

Die Wahl der Musik folgt dem Levelprinzip der Musiktherapie (vgl. dazu Quast 1996, 111). Die psychische Befindlichkeit des Lernenden wird stufenweise beeinflusst: zu Beginn erfolgt die „Auslösung entspannter Aufmerksamkeit" (Abbau

von Spannungen, Besinnung auf sich selbst, Förderung von Assoziationen), dann erfolgt die Aufnahme des Lernstoffes im „aktiven Lernkonzert", seine Verarbeitung und Verinnerlichung in einer ruhigeren Phase („pseudopassives Lernkonzert") und abschließend eine neuerliche Aktivierung, d.h. die Ermutigung zu kreativem Umgang mit dem gelernten Material und damit die Lösung von Spannungen durch nach außen geleitete Reaktionen (vgl. Quast 1994a, 65f.; Quast 1996, 111).

Quast hat die Wirkung verschiedener Musikgenres im Rahmen des ersten Lernkonzerts empirisch auf kognitive[97] und affektive Variablen[98] untersucht. Sie kommt zu dem Schluss, dass außer der von der traditionellen Suggestopädie oft bevorzugten Barockmusik auch Rapmusik und Stille einen gewichtigen Einfluss auf die kognitiven Variablen zeigen, in Bezug auf die affektiven Variablen dagegen Barockmusik eine Vorrangstellung einnimmt (vgl. Quast 1994a, 144f.). Weiterhin ergibt sich aus ihren Untersuchungen, dass gute Sprachlerner von Hintergrundmusik zusätzlich affektiv stimuliert werden, und schwächere Lerner kognitiv wie affektiv im besonderen von Rap- und Barockmusik profitieren. Die überschaubare und strukturierte Melodik und Rhythmik dieser Musik wirkt sich im kognitiven Bereich als Engrammierungsverstärker, im affektiven Bereich als Stimulus aus (vgl. Quast 1994a, 157f., 171). Bei musikalisch vorgebildeten Versuchspersonen erwies sich melodisch und rhythmisch strukturierte Musik dagegen als hinderlich für die Wiedererkennungsleistung und meditative Musik oder Stille als positiv, möglicherweise deswegen, weil diese Hörer die Tendenz haben, Musik eher strukturell zu rezipieren und daher von ihr abgelenkt werden. Bei musikalischen Laien verhielt es sich umgekehrt, hier wirkte strukturierte Musik förderlich auf die kognitive Leistungsfähigkeit. Allerdings kann Rapmusik nach einiger Zeit über den affektiven Bereich auch die kognitive Leistung beeinträchtigen, da sie bei einigen Hörern Müdigkeit auslöst (vgl. Quast 1994a, 158–163, 172). Rapmusik führt häufig zu einer Überaktivierung (Angst, Gereiztheit), meditative Musik eher zu einer Aktivitätsminderung, beide Zustände bewirken ein geringeres Leistungsvermögen. Reizarme Musik bzw. Stille kann negative Befindlichkeit zum Teil kompensieren (vgl. Quast 1994a, 163–170, 172). Zwischen musikbezogenen Einstellungen bzw. Hörgewohnheiten und kognitiven bzw. affektiven Variablen ergeben sich nur vereinzelte Abhängigkeiten, sie sind vielmehr situationsbezogen und stark personenspezifisch (Quast 1994a, 175f.). Insgesamt kommt Quast in Bezug auf die Musikwahl zu dem Schluss, „daß vermutlich über eine längere Spanne des Unterrichts Barockmusik über ihre affektive Wirkung ebenfalls den kognitiven Bereich fördernd beeinflußt; bei Rap und Stille ist längerfristig eher ein negativer bzw. ‚neutraler' Effekt auf affektive Variablen zu erwarten" (Quast 1994a, 181). Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Musikart und ihrem Einfluss auf die kognitiven Leistungen, „offenbar lassen sich (aber) kaum Generalisierungen hinsichtlich einer Interdependenz zwischen Sozialisierungsfaktoren und der Wirkung von musikalischen Stimuli in Lernprozessen schaffen" (Quast 1994a, 182).

---

[97] Untersucht wurden Wiedererkennungsleistung und Übersetzungsleistung, jeweils sofort und nach einer Stunde.

[98] Untersucht wurden Antrieb, Erholungsbedürfnis, Müdigkeit, Stimmung, Zufriedenheit und Gelassenheit.

Wichtige praktische Hinweise zur lernpsychologischen Nutzung von Musik finden sich bei Cranmer/Leroy (Zusatzmaterialien DaF: 1992, 18). Sie erwähnen sie bei der Schaffung einer entspannten Atmosphäre (insbesondere in Kursen für Erwachsene), als Konzentrationshilfe bei schriftlichen Aufgaben sowie als akustisches Signal für die Periodisierung von Unterrichtseinheiten (z.B. Partnerarbeit, Themenwechsel) oder zur Rahmung des Unterrichts. Als Voraussetzung für den Eintritt dieser Wirkungen postulieren sie den Verzicht auf Vokalmusik, da Worte im fremdsprachlichen Lernumfeld zwangsläufig die Aufmerksamkeit an sich binden und weder Entspannung noch Konzentration auf andere Tätigkeiten als das Hörverstehen zulassen würden. Geeignet sind außer den üblichen „suggestopädischen Musikarten" auch Naturgeräusche, insbesondere Vogelgezwitscher, Wassergeräusche und knisterndes Feuer (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Cranmer/Leroy 1992, 19).

Auf den wichtigen Zusammenhang zwischen Einfachheit (*simplicity*), Gefühlsbesetztheit (*affectiveness*) und natürlicher Umgangssprache (*conversational examples of language*) in Popsongs macht Murphey aufmerksam. Dieses lernpsychologisch außerordentlich wirksame Beziehungsgefüge erklärt zu einem großen Teil die Anziehungskraft englischsprachiger Popmusik im Fremdsprachenunterricht. Murphey formuliert prägnant: „EP [*English Popmusic*, C. B.-K.] is the ESP (*English for Specific Purposes*) of youth" (Murphey 1990, 125; vgl. auch Blell, 1995a), insbesondere für Lernende im Jugend- und jugendlichen Erwachsenenalter. Hauptgründe für die besondere Wirkung von Popmusik sieht er in ihrer dem Hörer unbewussten Kohärenz mit der inneren Sprachentwicklung in diesem Alter. Eine besondere Rolle spielt die Nähe zur „inneren Sprache" (innere Dialoge, dialogisches Denken, Selbstgespräche), die durch das dialogische Prinzip der meisten Songtexte (z.B. Fragen, Personalpronomen, Imperative) und die im allgemeinen fehlende Konkretisierung auf Zeit, Personen oder Ort hervorgerufen wird und die meisten Songs zu für den Hörer offenen Dialogangeboten von hoher Allgemeingültigkeit macht (vgl. Murphey 1990, 126, 129). Ein besonderer Vorteil ist die authentische, einfache Sprache, die *foreignertalk* entgegenkommt.[99] Die hohe Affektbesetztheit und die (scheinbare) Übertragbarkeit der Wortbedeutungen stellt die Texte in die Nähe der frühkindlichen Spracherfahrung in der Familie oder der Sprache zwischen Liebenden (*motherese, loverese*). Zugleich birgt die Teilnahme an einer solchen „Kommunikation" keinerlei Gefahren des sprachlichen und kulturellen Scheiterns in sich, wie etwa authentische Dialoge, sondern ermöglicht im Gegenteil die ganz legale Rückkehr in einen Zustand natürlicher Einheit mit sich und der Welt in einer Art selbstverlorener Hingabe an eine kurze ästhetische Erfahrung.[100] Murphey spricht demzufolge von Popsongs als *an affectively communicating teddy-bear-in-the-ear* oder

[99] Murpheys Untersuchungen hinsichtlich Satzlänge und Silbenzahl von Popsongs verweisen auf das durchschnittliche Sprachniveau von amerikanischen Viertklässlern (vgl. Murphey 1990, 126).

[100] Im Original: „[...] it may allow them to escape the individuated adult world, to find a oneness for a moment [...] that was present before ego differentiation forced them to see separateness [...]" (Murphey 1990, 102).

*ersatz lover-mother*. Es handelt sich damit um eine ideale Möglichkeit, die im allgemeinen unterrichtsfernen Emotionen in den Klassenraum zu holen (Murphey 1990, 127f.).[101] Die Eigenschaften von Popmusik als *pseudo inner speech* könnten auch den im Unterrichtsgeschehen bekannten Bruch zwischen der hohen Motivationskraft des Popmusik-Hörens und der häufig demotivierenden Erfahrung des Popmusik-Analysieren (-Müssens) erklären. Immer wieder wird der Motivationseffekt bei der Arbeit mit Popmusik betont, viele Autoren sehen darin eine Möglichkeit, die Diskrepanz zwischen Schule und Freizeit zu überbrücken (vgl. z.B. Meiß 1993, 339). Die Lehrperson übernimmt dabei die Rolle des Lernenden, auch in diesem Rollenwechsel wird ein Teil des lernpsychologisch motivierenden Potenzials von Musik gesehen: hier sind die Lernenden die Experten. Die üblichen Aufgabenstellungen rund um fremdsprachige Popmusik kreisen indirekt um die Stärkung dieser Motivation, in erster Linie durch die Äußerung von Präferenzen, über das Hör- und Leseverstehen um populäre Stars, bei der Beschaffung und Präsentation von Material zu Lieblingsgruppen, durch Rollenspiele „mit Stars", Ratespiele usw. Dabei besteht allerdings durchaus die Gefahr, dem Schülergeschmack beständig hinterher zu hinken.

Die stimulierende Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht betont auch Wojtynek. Sie sieht darin neben der Intensivierung des sprachlichen Aufnahmevermögens die Möglichkeit, die ästhetische Sensibilität der Lernenden zu stärken. Die Rolle von Kunstbildern wird entweder in der Auslösung von thematisch erwünschten Assoziationen gesehen, oder aber sie stellen eine Art Zusammenfassung und Erweiterung eines bearbeiteten Themas dar (vgl. Wojtynek 1998, 367f.). Im Zentrum steht dabei der visuell unterstützte induktive oder deduktive Wortschatzerwerb. Musik dient der akustischen Verstärkung und besseren Verankerung verbaler Impulse im Gehirn und ist Assoziations- und Inspirationsquelle. Dieser Weg ermögliche Lernenden den Einblick in das eigene Innere und insbesondere die Bewusstmachung unterschiedlicher Emotionen und Interpretationen bei sich und anderen (vgl. Wojtynek 1998, 369).

Der Einsatz von Bild- und Musikkunst besitzt eine deutliche lernpsychologische Dimension. In der Forschungsliteratur wird sie für die Musik in ihren emotionalen Wirkungen differenzierter erfasst, insbesondere über die Suggestopädie ergibt sich eine didaktisch fruchtbare Verbindung zur Musikpsychologie. Die daraus resultierenden Auswahlkriterien für Instrumentalmusik haben allerdings kaum Eingang in die reguläre Praxis des Fremdsprachunterrichts gefunden. Für die Bildende Kunst stehen fremdsprachendidaktisch relevante wirkungspsychologische Untersuchungen unabhängig von Texten weitgehend aus, als interessantes Feld könnte sich vor allem der Bereich der Farblichkeit erweisen (vgl. dazu auch Kap. 4.3.). Künstlerische Medien, die mit dem Ziel einer lernspsychologischen Unterstützung von didaktischen Prozessen eingesetzt werden, bleiben im allgemeinen kulturell unspezifisch.

---

[101] Im Original: „For adolescents, PS may act as a much needed catalyst, making school more cogno-emotionally relevant" (Murphey 1990, 127).

## 2.6. Zusammenfassung und Desiderata

Kunst und Musik existieren im Fremdsprachenunterricht vor allem hinsichtlich ihrer sprachrezipierenden und sprachevozierenden, d.h. zur Produktion von Sprache anregenden Potenz, die sich zu großen Teilen aus der Tatsache speist, dass sie als didaktisierte Medien im Vergleich zu Texten seltener zur Anwendung kommen und daher bei Lehrenden wie Lernenden noch immer als unverbraucht und innovativ gelten. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts liegen bisher vor allem Erfahrungen mit Malerei und Graphik („Kunstbilder") sowie Photographie vor. Im Fall der Musik sieht die Sache ähnlich aus: von den vielen verschiedenen Gattungen und Formen steht fast ausschließlich das Lied in seinen verschiedensten Ausprägungen im Mittelpunkt des Interesses, obwohl sich wichtige Entwicklungen für die Nutzung von programmatischer Instrumentalmusik abzeichnen. Die Didaktisierungen kreisen je nach Medium um unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten, beide Medien können erwiesenermaßen bei Lehrenden wie Lernenden große Innovationskraft und Kreativität freisetzen. Diese Situation hat selbstverständlich gewichtige Ursachen.

FremdsprachenlehrerInnen sind in der Regel literatur- und sprachwissenschaftlich ausgebildet, folgerichtig werden sich die meisten von ihnen im Umgang mit Literatur (und Texten) inhaltlich und methodisch etwas zutrauen und den Mut zu Innovation und Kreativität finden. Ähnliches gilt für Aus- und Fortbilder. Der sprachliche und kulturelle Gehalt von Texten ist in den meisten Fällen problemlos zu erkennen und das entsprechende methodische Instrumentarium ist hinlänglich bekannt. Im Umgang mit Bild- und Musikkunst lässt sich dagegen eine gewisse Scheu bemerken. Einerseits gelten beide Medien als fachfremd, dahinter stehen deutlich andere – nichtphilologische – Bezugswissenschaften. Damit einher geht die Frage eines „beruflichen Pflichtgefühls". Für Literatur (und Literaturvermittlung) muss man sich als SprachlehrerIn geradezu interessieren, das Interesse für Kunst und Musik aber bleibt in diesem Berufsbild bisher fakultativ. Hinzu kommt, dass das Gebiet von Kunst und Musik recht unzugänglich scheint. Neben der Bildenden Kunst wären möglicherweise bauende, darstellende und angewandte Künste zu berücksichtigen, mit Vokal- und Instrumentalmusik tun sich weite und für den Laien unübersichtliche Felder auf. Hinter jedem Bereich steht eine komplexe wissenschaftsmethodologische Entwicklung mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten und Vermittlungsmethoden. Die schulische Realität mit ihren säuberlich voneinander getrennten Fächern und Kompetenzbereichen tut ein übriges. In Bezug auf den kulturellen und kulturspezifischen Kontext visueller und akustischer Impulse in „fachfremden Zusammenhängen", wie dem Fremdsprachenunterricht, kann demzufolge übereinstimmend eine didaktische Zurückhaltung konstatiert werden, Versuche, konkrete Kunstwerke nicht nur als Schlüssel zur fremden Sprache, sondern ebenso als Schlüssel zur fremden Kultur zu nutzen, fallen sehr „vorsichtig" aus.

Bei näherer Betrachtung besitzen bildkünstlerische und musikalische Objekte einen unterschiedlichen Gehalt an Sprache. Aus Mangel an Erfahrung und geeigneten Methoden, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Potenzen zu erkennen

und zu integrieren, fällt in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Entscheidung – wenn sie fällt – fast immer zugunsten der sprachlichen Bearbeitung. Objekte, die deutlich sprachdominiert sind – also Bilder mit erkennbaren und benennbaren Details, vertonte Texte (Lieder) oder die erwähnte Programmmusik, hinter der (angeblich?) Erzähltes steht, rücken in den Vordergrund, wenig- oder nichtsprachliche Objekte bleiben am Rande oder ganz unberücksichtigt. Dementsprechend kreisen die gewählten Bearbeitungsverfahren auch vorrangig um die Rezeption oder Produktion von mündlichen oder schriftlichen Texten „rund um ein Bild oder ein Lied". Überraschend dabei ist aber, dass auch diese Möglichkeiten nur selten ausgeschöpft werden. Für den Umgang mit Bildender Kunst etwa werden in der Regel Aufgaben wie Beschreiben, Meinung äußern, Vergleichen und das Schreiben von Phantasiegeschichten vorgeschlagen. Wo aber bleiben beispielsweise „Texte im Bild"?[102] Bei Musik geht es in der Regel um Hörverstehen oder kreatives Schreiben, also die „Geschichte hinter der Musik". Warum sollte man aber nicht einmal über die „Geschichte dieser Musik bzw. dieses Liedes" sprechen? Zweifellos wird auch dabei die fremde Sprache rezipiert und produziert.

Ehlers hat im Kontext der Literaturdidaktik auf dieses Problem aufmerksam gemacht, ihre Fragen lassen sich, so meine ich, auf den Umgang mit Bildern und Musik übertragen: „Was wird eigentlich gelernt, wenn die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text sich im Entfalten des Subjektiven und seiner Artikulation in der Fremdsprache erschöpft? Wo ist die ‚Schrecklichkeit des Neuen', in deren Begegnung erst jener Prozeß in Gang kommt, den man Lernen nennt?" (Ehlers 1988, 173).

Die für mich erkennbaren derzeitigen Nutzungsmöglichkeiten von Bildender Kunst und Musik sollen zusammenfassend in Übersichten verdeutlicht werden (Abb. 3, 4). Sie zeigen, dass

1. für Musik mehr Nutzungen als für Bildende Kunst vorliegen
2. die Nutzungspräferenzen bei beiden Medien anders verteilt sind
3. zwischen einzelnen Nutzungsmöglichkeiten direkte Abhängigkeiten bestehen.

Die Erläuterungen folgen dem Grad der Häufigkeit, den die jeweilige Nutzungsmöglichkeit potenziell in Forschungsliteratur und Unterrichtspraxis aus meiner Sicht aufweist.

1. kunstrezipierende sprachproduzierende Nutzung
   Im Mittelpunkt der Begegnung mit Bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht stehen der individuelle Betrachtungsprozess, die Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle, Vorstellungen, die ihn begleiten und die mit denen anderer Betrachter kontrastieren (können). Sie werden durch gezielte Fragen und Aufgabenstellungen bewusst gemacht und in der Regel mit Hilfe von Sprache reflektiert. Das leitet direkt über in den Bereich der Sprachproduktion, die gelegentlich um einschlägige Sachinformationen angereichert

[102] Geeignet wären z.B. Buch- oder Briefdarstellungen auf Bildern, aber auch deutlich erkennbare Gesprächssituationen, bei denen sich fast zwangsläufig die Frage ergibt: „Was liest oder schreibt sie/er?" oder „Worüber sprechen diese Leute?". Konkret könnte man an das vielfach variierte Motiv der „Briefleserin" (z.B. 1662/64, 1657) des holländischen Malers Jan Vermeer van Delft denken.

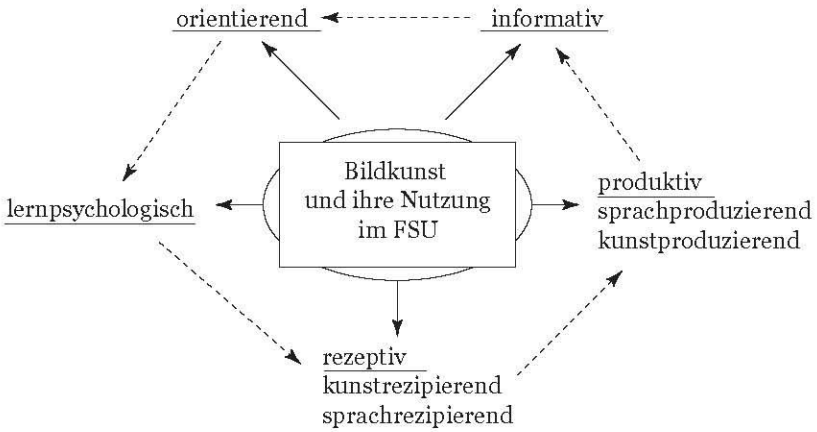



Abb. 3: Bisherige Nutzung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht

wird. Kunstbilder sind zuallererst unmittelbarer Auslöser von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen unterschiedlicher Komplexität. Im Mittelpunkt stehen subjektive Präferenzäußerungen, ausschnittweise Beschreibungen und „Geschichten zu Bildern". Die bildlichen Vorlagen werden nach dem Grad ihrer Narrativität und kommunikativen Offenheit ausgewählt (vgl. Kap. 2.1., 2.2.).

2. informative Nutzung
Die Nutzung von in Kunstwerken implizierten Informationen führt, ausgehend von sprachlichen Lernzielen, in den Bereich einer oft traditionell verstandenen und vermittelten „Faktenkunde", insbesondere in Richtung „Geschichte", „Sehenswürdigkeiten" oder „berühmte Persönlichkeiten". Ein Künstler oder Architekt, (seltener ein einzelnes Kunstwerk) erscheint hier als Teil einer Welt voller fremder Namen, Daten, Ereignisse, Phänomene usw. Wichtige Auswahlkriterien sind Repräsentativität und Bekanntheitsgrad, im Falle von Gebäuden auch kulturelles Identifikationsangebot bzw. außerkünstlerischer Problemgehalt. Die didaktisch und methodisch geschickte Verbindung zwischen kommunikativer Sprachproduktion und kulturspezifischen Informationen gehört noch immer zu den Ausnahmen des DaF-Alltags (vgl. Kap. 2.3.).

3. orientierende Nutzung
Werke der Bildenden Kunst können im Fremdsprachenunterricht eine orientierende Funktion übernehmen, indem sie auf bestimmte Themen und Phänomene aufmerksam machen und sie als Gegenstände spontaner oder länger anhaltender innerer Reflexion in den Lernenden etablieren. Dieser Vorgang ist kaum nachweisbar, letztendlich realisiert sich aber durch ihn ein Stück des Persönlichkeitsbildungsprozesses, der durch den Umgang mit Kunst ausgelöst werden kann. Individuell kann er von beachtlicher lernpsychologischer (motivatorischer) Bedeutung sein (vgl. Kap. 2.2.).

4. kunstproduzierende Nutzung
Die Produktion von Kunst meint hier bildnerisches Improvisieren zu fremdsprachlicher Lexik bzw. Texten, das Verändern vorliegender Kunstbilder sowie die eigenständige Zusammenstellung von bereits existierenden Kunstwerken nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Der Begriff „Kunstproduktion" umschreibt dabei den kreativen Vorgang, keinesfalls den künstlerischen Wert der dabei entstehenden Produkte. In erster Linie ist an didaktische Bilder aus der Hand der Lehrenden gedacht. Sie dienen der lexikalischen Bedeutungsvermittlung und -festigung, im weiteren Sinne auch der Entwicklung

subjektiver Kreativität (z.B. bildnerisches Gestalten zu Texten). Grundfunktionen sind eine eingehende Beschäftigung und Identifikation mit dem sprachlichen Lerngegenstand (vgl. Kap. 2.1.). Die Veränderung von „fertiger" Bildkunst dient einer Lenkung und Schulung der Wahrnehmung, die sich auch in einem differenzierteren Sprachgebrauch manifestieren kann (z.B. Vergleichen verschiedener Bildversionen, Beschreiben von Veränderungen).
Durch das Zusammenstellen von vorliegenden Kunstwerken wird der Blick in das kulturelle Umfeld von Sprache geöffnet, etwa wenn es darum geht, das Thema eines fremdsprachlichen Textes durch passende Bilder zu ergänzen. Wird die Auswahl kulturspezifisch, thematisch oder zeitlich eingeschränkt, verliert der sprachliche Lernprozess an kultureller Beliebigkeit, gleichzeitig erhöhen sich die außersprachlichen Anforderungen an Lernende und Lehrende (z.B. Aufbau geeigneter Suchstrategien). Aspekte einer so verstandenen Kunstproduktion werden bisher im Fremdsprachenunterricht wenig berücksichtigt (vgl. Kap. 2.3., 2.4.).

5. sprachrezipierende Nutzung
Sprachrezeption im Umkreis Bildender Kunst beschränkt sich im Fremdsprachenunterricht auf das verstehende Hören (seltener Lesen) von einschlägigen Texten über Kunst (z.B. Beschreibung, Interpretationen). Sie spielt eine geringe Rolle (vgl. Kap. 2.1.). Die Reproduktion von Kunst in Form des Nachzeichnens, Kopierens u.ä. ist in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur und den mir bekannten Didaktisierungen zur Selten präsent.

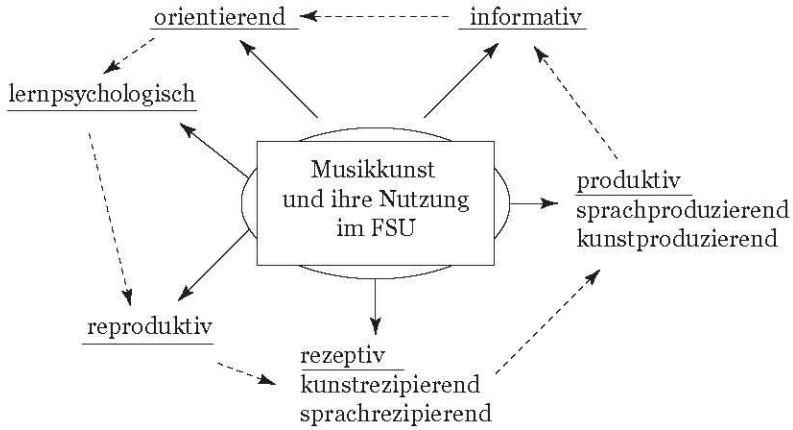



Abb. 4: Bisherige Nutzung von Musikkunst im Fremdsprachenuntericht

## Für Musik stellt sich diese Übersicht ähnlich dar.

1. sprachrezipierende Nutzung
In diesen Bereich gehört das Hörverstehen. Es geht darum, musikalisch verpackte fremdsprachliche Texte aufzunehmen und zu verstehen, in vielen Fällen handelt es sich um „Hörverstehen unter erschwerten Bedingungen". Ausschlaggebend für die Wahl der vertonten Texte ist immer ihre inhaltliche, lexikalische oder grammatikalische Qualität, die Musik spielt eine untergeordnete Rolle. Hier liegt ein ausgefeiltes Repertoire an Methoden vor, das eng an den Methoden des Textverstehens orientiert ist, Aufgaben zur Wahrnehmung und Interpretation der Musik sind zweitrangig (vgl. Kap. 2.1.).

2. musikrezipierende- sprachproduzierende Nutzung
Im Mittelpunkt steht der eigene musikalische Wahrnehmungsprozess, die Präferenzen, Erinnerungen, Assoziationen und Emotionen, die ihn begleiten und die mit denen anderer

Hörer kontrastieren können. Er wird durch gezielte Fragen bewusst gemacht und reflektiert und in der Regel direkt übergeleitet in den Bereich der Produktion mündlicher oder schriftlicher Äußerungen unterschiedlicher Komplexität. Im Fall von vertonten Texten geht es im allgemeinen um das Thema[103] oder subjektive Wertungen, bei Instrumentalmusik rücken mehr oder weniger mit der Musik zusammenhängende Assoziationen in den Vordergrund, gelegentlich auch reine Gefallens- und Meinungsbekundungen. Eine wichtige Rolle spielt dabei „erzählende Musik", insbesondere als Anregung für assoziationsgeleitete kreative Schreibprozesse hat sie sich vielfach bewährt. Über die prozessorientierte Mediendidaktik ist dieser Bereich theoretisch und praktisch gut erschlossen (vgl. Kap. 2.1., 2.2.).

3. lernpsychologische Nutzung
   Musik hilft, eine günstige Lernatmosphäre zu schaffen, Gemeinschaft zu bilden, die Aufnahme von Informationen zu fördern, mental auf ein Thema einzustimmen, kurz: fremdsprachliche Lernleistungen vorzubereiten, zu begleiten und zu verbessern. Die Wahl der Musik ist hier vor allem von formalen Eigenschaften wie Tempo, Lautstärke, Dynamik, Klangfarbe oder außermusikalischen Assoziationswirkungen bzw. dem Thema eines eventuellen Textes bestimmt. Die Musik selbst wird in der Regel nicht thematisiert, wichtig ist ihre Wirkung. Gute Erfahrungen liegen insbesondere mit „leichter" Barockmusik und elektronischer Musik sowie mit bekannten Pop- und Rocktiteln vor. Sporadisch macht sich auch institutionalisierter Fremdsprachenunterricht entsprechende Elemente der Suggestopädie zu Nutze, die in diesem Bereich die weitestgehenden Erfahrungen aufweisen kann (vgl. Kap. 2.4., 2.5.).

4. reproduzierende Nutzung
   Musikalische Strukturen werden im Zusammenhang mit sprachlichen Strukturen vor allem im Unterricht an jüngere Lernende und im Ausspracheunterricht häufig reproduziert, etwa durch Mitsingen, Nachsingen oder rhythmische Begleitungen. Entscheidendes Auswahlkriterium ist die phonologische, intonatorische, grammatische oder lexikalische Struktur des vertonten Textes. Einzellaute und Lautverbindungen, komplexe grammatische oder lexikalische Konstruktionen, ganze Sprechakte können „musikalisch" aufgenommen und wiederholt werden. Auffällig ist, dass im DaF-Unterricht gern mit amerikanischen und englischen musikalischen Vorlagen gearbeitet wird, die mit „didaktischen" DaF-Texten kombiniert werden (vgl. Kap. 2.1.). Eng damit verbunden ist die

5. musikproduzierende Nutzung
   Damit ist das musikalische Improvisieren zu fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, Wendungen oder längeren Texten gemeint, z.B. nach dem Vorbild didaktischer Songs oder Raps. Es dient in erster Linie der Entwicklung subjektiver Kreativität und kann darüber hinaus eine eingehende Beschäftigung und starke Identifikation mit dem sprachlichen Lerngegenstand zur Folge haben. Daneben würde ich auch hier das Zusammenstellen von bereits existierenden Musikstücken zu bestimmten Bildern oder Themen als produktiv-kreative Leistung dazu rechnen. Dadurch wird der Blick für die fremde Kultur geöffnet, etwa wenn es darum geht, das Thema eines fremdsprachlichen Textes durch passende Musikstücke zu ergänzen. Aspekte dieser Art der Musikproduktion werden bisher im Fremdsprachenunterricht wenig berücksichtigt (vgl. Kap. 2.1., 2.4.).

6. informative Nutzung
   Wie alle „landeskundlichen Gegenstände" kann auch Musik in der expliziten Landeskunde eine Rolle spielen. Über Komponisten (seltener Musikstücke oder Textautoren)

---

[103] Z.B. schließt sich an den in DaF-Kreisen populären Grönemeyer-Song „Männer" von 1984 mit hoher Wahrscheinlichkeit immer ein Gespräch über die wünschenswerten bzw. unerwünschten Eigenschaften von Männern und Frauen, um Idealbilder, Partnerbeziehungen usw. an.

erscheint sie als Teil einer Welt voller fremder Namen, Daten, Ereignisse, Phänomene usw. Wichtige Auswahlkriterien können Repräsentativität, Popularität, aber auch kulturelles Identifikationsangebot bzw. Problemgehalt sein, naheliegendes Beispiel sind Nationalhymnen (vgl. Kap. 2.3.).

7. orientierende Nutzung
Über vertonte Texte oder Zusatzinformationen zur gehörten Musik, aber auch durch die Ermöglichung neuer Hörerfahrungen können Lernende Impulse erhalten, die ihnen vielfältige Orientierung an musikimmanenten Wertkonzepten erlauben.

Unabhängig davon, in welcher Form Bild- und Musikkunst Verwendung im Fremdsprachenunterricht finden, sind beide Medien ohnehin durch die musikalischen und bildkünstlerischen Dispositionen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht präsent (vgl. Holoubek 1998, 109–112). Darunter fallen die einschlägigen Interessen (oder Desinteressen) und Haltungen, die (bewussten oder unbewussten) Perzeptionsgewohnheiten der am Unterricht Beteiligten, Kenntnisse und Fähigkeiten (meist schulischer Provenienz) sowie die jeweiligen individuellen Erlebnisse und Erinnerungen. Auf diese Aspekte ist bisher nicht geachtet worden. Bisher ungeklärt scheint auch die Frage der notwendigen Authentizität künstlerischer Medien. In Lehrwerken für DaF gibt es immer wieder Bilder und Lieder, die für Auge und Ohr des fremdsprachigen Lernenden „fabriziert" wurden, mit der Intention, „das Fremde" aus der Sicht der Lehrwerkantoren zu illustrieren oder aber, komplexe sprachliche und kulturelle Phänomene zu vereinfachen und damit die Aufmerksamkeit auf bestimmte Eigenschaften der fremden Sprache und Kultur zu lenken und ihr Verständnis scheinbar zu erleichtern. In einigen Fällen mag eine solche Vorgehensweise ihre Berechtigung haben, sie birgt aber vor allem Gefahren in sich. Die fremde kulturelle Komplexität wird mehr oder weniger stark reduziert, die zweifellos vorhandenen vielfältigen akustischen und visuellen Erfahrungen der Lernenden werden nur sporadisch wahrgenommen. Die Ausblendung authentischer und bedeutungsvoller visueller und akustischer Impulse aus dem Unterricht DaF kann das Deutsch-Lernen auf lange Sicht reizlos machen und geht an der Erfahrung vieler Lernender vorbei, dass Bilder und Musik wesentliche Identifizierungsangebote enthalten. Unter Umständen kann das zur Verstärkung einer ambivalenten Einstellung gegenüber der deutschen Sprache insgesamt führen. In Reaktion auf diese Desiderata soll im folgenden versucht werden, musikalische und bildkünstlerische Prägungen einer für die Fremdsprachendidaktik besonders wichtigen Lernergruppe zu rekonstruieren und, davon ausgehend, nach Möglichkeiten zu suchen, sprachliche und kulturelle Lernprozesse über bild- und musikkünstlerische Impulse zielgruppengerecht fest aneinander zu binden. Interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht kann auf diese Weise mit authentischen bildenden Lerninhalten gefüllt werden.

# 3. FREMDSPRACHE, KUNST UND MUSIK IM KONTEXT DER POLNISCHEN SCHULE

Für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache in einem konkreten Bedingungsgefüge ist bisher nicht untersucht worden, wie das Vorhandensein bzw. das Fehlen von bestimmten Themen aus dem fremdkulturellen Kontext und ihren visuellen oder akustischen Manifestationen die Wahrnehmung der fremden Sprache, ihres Umfeldes und ihrer Sprecher und Sprecherinnen bestimmen. Das schließt nicht nur die Darstellung und Vermittlung der Länder der Zielsprache in einschlägigen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht ein, sondern auch den Einfluss anderer Ausbildungsfächer, die direkt oder indirekt fremde Kulturen und Kontakte zwischen ihnen und der eigenen Kultur, Sprache und den jeweiligen Sprechern thematisieren. Neben dem Unterricht in anderen Fremdsprachen betrifft das – so darf man annehmen – insbesondere den Muttersprachen-, Geschichts- und Geographieunterricht sowie den Musik- und Kunstunterricht. Im Mittelpunkt des Interesses müssten hier einerseits Inhalte, andererseits aber auch Bearbeitungsformen (Methoden, Verfahren) im Umgang mit kulturellen Themen und interkulturellen Kontakten stehen. Es ist zu vermuten, dass sie das Bild des eigenen und des fremden Landes direkt oder indirekt prägen. Bestimmte Erwartungshaltungen werden auf- oder abgebaut, Neugier an bestimmten Themen und an der Beschäftigung mit ihnen wird geweckt oder unterdrückt. Lehrbücher im Verbund – als „geheimer fremdkultureller Lehrplan" – geben inhaltlich und methodisch vor, wie eigene und fremdsprachliche Welten wahrgenommen und erfahren werden.

Statistisch gesehen entfällt auf die Arbeit mit Lehrwerken soviel Zeit wie auf kaum ein anderes gedrucktes oder geschriebenes Material, ihre Wirkung aber ist keinesfalls eindimensional oder einfach linear (vgl. Bleyhl 1999, 23). Wirkungsforschung in Bezug auf Lehrwerke bezieht sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in erster Linie auf die Wirkung von Texten (vgl. Bredella 1999, 37). Bausch formuliert zum Stand der Forschung: „Es liegen derzeit keine nennenswerten systematisch gewonnenen Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung von Lehr- und Lernmaterialien vor, die im Kontext des eigenständigen Wirklichkeitsbereiches ‚Lehren und Lernen fremder Sprachen' eingesetzt werden. Es fehlt somit ein eigenständiger Wirkungsbegriff. Mit Blick auf den Fremdsprachenlerner gehen wir von der Grundannahme aus, daß neben anderen Formen des Inputs vor allem die Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien in besonderer Weise auf Initiierung, Ausgestaltung und Veränderung von Fremdsprachenlernprozessen wirken" (Bausch 1999, 19). Noch gar nicht untersucht wurde beispielsweise die Wirkung von „Leerstellen". Wichtig ist die Feststellung, dass Lehrwerke als Bestandteil des offiziellen

Lehrplanes ihren festen Platz im als rechtmäßig und verbindlich anerkannten Wissenssystem haben. Lehrbuchwissen gilt als wesentlicher Bestandteil des Wissenskanons eines „durchschnittlichen" Lerners (vgl. Nasalska 2004, 94). Die Kodifizierung von Wissensausschnitten auf Lehrwerkniveau trägt gleichzeitig immer Züge von Routinisierung und Trivialisierung.

Nasalska unterscheidet bei Lehrwerken didaktische und gesellschaftlich-politische Funktionen. Zu den gesellschaftlichen Funktionen zählt sie die Vermittlung und Festigung gesellschaftlich akzeptierter Normen und Grundhaltungen, u.a. mit Hilfe des im Lehrbuch manifestierten „unsichtbaren Lehrprogramms", sowie die Vorbereitung auf das Leben in der nationalen Gemeinschaft, etwa über die Herstellung eines positiven Verhältnisses zur eigenen Nation und ihren Leistungen. Eine besondere Rolle dabei misst sie den Fächern Geschichte, Geographie, Muttersprachenunterricht, aber auch Kunst und Musik zu (vgl. Nasalska 2004, 106–108). Auch Sprachlehrbücher nehmen in diesem Gefüge ihren besonderen Platz ein. Seit Ammer (1988) wird immer wieder betont, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit „die »Bilder« der Schülerinnen und Schüler von anderen Ländern und ihren Menschen stärker beeinflussen als Geschichts- oder Geographiebücher" (vgl. zuletzt Fink 2003, 476). Das ist wohl weniger auf die (vermeintliche) Intensität des Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen, als darauf, dass sie „mehr als die Bücher anderer Fächer auf Schülernähe und Handlungsorientierung, weniger auf Informationsfülle gerichtet sind und damit leichter zur Identifikation mit dem behandelten Gegenstand verführen" (Byram, zitiert nach Fink 2003, 476). Lehrwerkanalysen unter dem Aspekt der implizierten Sicht auf die andere Kultur gingen von Geschichtslehrwerken aus und wurden in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vorrangig von Soziologen und Historikern betrieben. Seit den 80er Jahren geraten zunehmend Fremdsprachenlehrwerke in den Blick, insbesondere in Hinsicht auf ihre landeskundlichen und literarischen Inhalte. Lehrwerke im deutsch-polnischen Kontext spielen spätestens seit der Einrichtung der deutsch-polnischen Schulbuchkommission im Jahre 1972 eine Rolle (vgl. Nasalska 2004, 351–376).

In der vorliegenden Arbeit werden Lehrwerke polnischer und deutschsprachiger Autoren betrachtet, die für das polnische allgemeinbildende Schulwesen jeweils vor und nach 1999 zugelassen waren. Die Analyse erfolgt

- diachronisch
  Einen Einschnitt bildet die Lehrplan- und Schulreform 1999/2000 und die sich daraus ergebende Wandlung der auf die Lehrwerkproduktion einwirkenden Bedingungsfaktoren in Gestalt des für alle Schulfächer verbindlichen Rahmenprogramms.
- synchronisch
  Die innerhalb eines Zeitraumes unter vergleichbaren Bedingungen entstandenen Lehrwerke werden nach den gleichen „exogenen Kriterien" betrachtet (vgl. Abendroth-Timmer 1998, 22, auf der Grundlage von Heuer).

Untersucht werden jeweils nur Teilaspekte, nämlich die visuelle und akustische Darstellung der deutschsprachigen Zielsprachenländer Deutschland, Österreich und Schweiz mittels Kunstbildern und Musik und die sie begleitenden Aufgabenstellungen. Zugrunde liegt ein quantitatives Analyseverfahren, bereichert um Elemente eines „hermeneutischen Verfahrens". Das bedeutet, Aussagen über die

Brauchbarkeit der entsprechenden Lehrwerke sollen „nicht apodiktisch" behauptet, sondern vielmehr zur Diskussion gestellt werden (vgl. Abendroth-Timmer 1998, 28, auf der Grundlage von Krumm).

Vor diesem Hintergrund sollen die kulturellen Kompetenzen künftiger polnischer DaF-LehrerInnen unter inhaltlichem und methodischem Aspekt erfragt werden. Mit kultureller Kompetenz ist dabei die Fähigkeit gemeint, sich affektiv, kognitiv und strategisch einen Zugang zum kulturellen Umfeld der Zielsprache erarbeiten zu können sowie anderen diesen Zugang auf methodisch angemessene Weise zu vermitteln. Konkret geht es um

- Kenntnis und Reflexion ausgewählter künstlerischer Objekte (kultureller Symbole) aus dem eigen- und dem fremdkulturellen Kontext und ihrer Beziehungen zueinander
- Kenntnis und Reflexion ausgewählter Arbeitsverfahren, die das Lernen an und mit kulturellen Symbolen im schulischen Kontext und darüber hinaus begünstigen können.

Näher untersucht werden soll der Beginn sowie der Abschluss der formalisierten beruflichen Ausbildung potenzieller polnischer Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache. Beide Momente standen bisher noch nicht im Blickfeld, obwohl sie Informationen enthalten, die für eine sinnvolle Gestaltung der Aus- und Fortbildung von GermanistInnen und DeutschlehrerInnen unentbehrlich sind. Ziel ist es, die „interkulturellen Biographien" polnischer Studierender in einem relevanten Ausschnitt, dem Thema der Untersuchung entsprechend eingegrenzt auf die Aspekte Bild- und Musikkunst, zu erfassen. Jeder Studierende kommt diesbezüglich mit einschlägigem „Gepäck" zum Studium, das intrinsische (Sensibilität) und extrinsisch erworbene Faktoren (Grad der Aktivität und des Interesses, Häufigkeit des Kontaktes, konkretes Wissen, künstlerische Fähigkeiten, abstraktes Denkvermögen) enthält.

Die Analyse ausgewählter Lehrwerke aus potenziell auf interkulturelle Begegnung ausgerichteten Fächern ermöglicht es mit hoher Wahrscheinlichkeit, den einschlägigen kulturellen (visuellen und akustischen) und methodischen Erfahrungsschatz heutiger Lehrkräfte für DaF in Polen in Umrissen zu rekonstruieren (vgl. Kap. 3.1.). Die daran anschließende ergänzende Erfassung von Assoziationsleistungen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Symbole und den Umgang mit ihnen nach dem Abschluss der schulischen und zu Beginn der beruflichen Ausbildung kann die so gewonnenen Angaben verifizierend beleuchten und zeigen, wieviel aus dem Angebot der Lehrwerke tatsächlich in den Fachunterricht eingegangen und bei den Lernenden ‚angekommen' ist (vgl. Kap. 3.2.). Als Untersuchungsgrundlage wurden Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sowie für den Unterricht in der Muttersprache Polnisch, in Geschichte, Kunst- und Musikerziehung gewählt, die zwischen 1986 und 1999 erschienen sind und im polnischen Schulsystem Anwendung gefunden haben.[1] Die möglicherweise veränderte visuelle und akustische Sozialisierung nachfolgender Lehrer- und Lernergenerationen in Bezug auf die deutschsprachigen Länder wird anhand einer Untersuchung von

[1] Nach der Durchsicht von einschlägigen Lehrprogrammen wurde darauf verzichtet, das Fach Geographie in den Vergleich aufzunehmen, vgl. MEN (1990): Program Nauczania SP. Geografia. Klasy IV–VIII, Warszawa, DKO1–4014–23/90 sowie MEN (1990): Program nauczania LO. Geografia, Warszawa, DKO2–4015–23/90). Bis 1999 spielten kulturelle Aspekte in den Lehrprogrammen für dieses Fach keine Rolle.

Lehrwerken erfolgen, die nach 1999 zugelassen wurden. Sie nehmen Einfluss auf die kulturelle Sozialisierung jüngerer polnischer Lehrkräfte für DaF und prägen mit Sicherheit die eigen- und fremdkulturellen Kompetenzen mehrerer Generationen von Lernenden (vgl. Kap. 3.3.). Ob sich diesbezüglich inhaltliche und methodische Unterschiede im Lehr- und Lernumfeld Deutsch als Fremdsprache in Polen innerhalb des festgelegten Untersuchungszeitraums ergeben, sollen detaillierte Vergleiche der einzelnen Untersuchungsergebnisse klären. Das in einer zweiten Umfrage ermittelte interkulturell relevante visuelle und akustische Rüstzeug, mit dem angehende DaF-Lehrkräfte[2] ihre Ausbildung abschließen, lässt dann vor dem Hintergrund der in den Lehrwerkanalysen ermittelten beruflichen Anforderungen erkennen, wo Aus- und Fortbildung konkret ansetzen müssten, um wichtige inhaltliche und methodische Lücken im Bezug auf interkulturelles fremdsprachliches Lernen zu schließen (vgl. Kap. 3.4.).

Die statistische Erfassung des visuellen und akustischen Angebotes der untersuchten Lehrwerke wird durch eine Bewertung ergänzt, der unterschiedliche Kriterien zugrunde liegen. Nach Kiffe wähle ich Authentizität, Relevanz und Darstellungsweise als Interpretationsgrundlage (vgl. Kiffe 1999, 75). Der darin liegenden Konzentration auf die Quantität und Qualität vermittelter Informationen und der implizit vorhandenen Gefahr eines Rückfalls in ein Faktenwissen als alleiniger Gradmesser kultureller Kompetenzen soll durch die gleichzeitige Erfassung der begleitenden Aufgabenstellungen begegnet werden. Über inhaltliche Kriterien hinausgehend soll damit das *educational potential* der vermittelten Kunstwerke erfasst werden – gemeint ist ihr Beitrag zur Förderung interkultureller Kommunikationsfähigkeit, ihr „Potential für die Schaffung eines Verständnisses für die fremde Kultur, (den) Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur" (Kiffe 1999, 76, auf der Grundlage von Risager). Gleichzeitig gilt, dass eine mengenmäßige Erfassung von Aufgabentypen und ihre Interpretation immer subjektiv bleiben muss: „Quantitative Verfahren laufen Gefahr, eine Objektivität und Präzision vorzutäuschen, die sie nicht immer erfüllen können, und ihr Einsatz kann in den meisten Fällen erneut nur zu annähernden Ergebnissen führen" (Kiffe 1999, 85).

Eine Untersuchung von Lehrwerken verschiedener schulischer Unterrichtsfächer unter dem Aspekt, wie sie eigen- und fremdkulturelle Bilder und Vorstellungen festschreiben und diesbezügliche Erwartungen von Lehrenden und Lernenden prägen bzw. bestätigen, ist für Polen aus mehreren Gründen zum gegenwärtigen Zeitpunkt und anhand der gewählten Zielgruppe günstig.

– Die Studierenden der untersuchten Jahrgänge (Studienbeginn 1999 bzw. 2002/3, Studienabschluss 2001/2 bzw. 2003/4) haben ihre schulische Sozialisation zwischen 1987 und 2002 absolviert und waren damit im wesentlichen Adressaten der rückblickend als monolith zu bezeichnenden Lehrwerkgeneration vor 1999/2000.[3] Die auf sie einwirkenden

[2] Berücksichtigt wurden Studierende der philologisch ausgerichteten germanistischen Institute (5 Jahre Regelstudienzeit) und der eher berufspraktisch orientierten Deutschlehrerkollegs (3 Jahre Regelstudienzeit).

[3] Da die Schul-und Programmreform seit 1999 sukzessive von der Grundschule an eingeführt wurde, sind auch Studienanfänger der Jahre 2002/3, deren Schulabschluss in der Mehrheit im gleichen Jahr erfolgte, noch nicht in den Genuss einer Lehrwerkpluralität gekommen.

schulischen Erfahrungen sind damit in Bezug auf Lehrmaterialien und Lehrmethoden innerhalb gewisser Grenzen rekonstruierbar. In den DaF-Lehrbüchern ihrer Lernergeneration fällt auf, dass Sprach- und Kulturlernen oft voneinander getrennt werden: erst die Wörter und Strukturen, dann der fremdkulturell relevante Inhalt. Eine Trennung in vermeintlich leichte „Alltagsthemen" für Anfänger und „hohe Kultur" für Fortgeschrittene schien dabei dominant. Die kulturelle Begegnung zwischen der eigenen und der fremden Welt wurde oft so lange verharmlost bzw. hinausgezögert, bis die Lernenden „reif" waren, d.h. bis an das Ende des schulischen Ausbildungszyklus. Die Chance, außerhalb dieses strengen Progressionsdenkens authentische kulturelle Ausschnitte aus der Welt der Fremdsprache im Rahmen des schulischen Unterrichts kennenzulernen und sie zur eigenen Welt bewusst in Beziehung zu setzen, hatten Lernende dieser Generation nur sporadisch.

- Die Schul- und Programmreform des Jahres 1999/2000 bedeutet ihrer Intention nach die Modernisierung und Pluralisierung von Lehrprogrammen und Lehrwerken. Entscheidende Veränderungen hinsichtlich der Inhalte und Lehrmethoden betreffen insbesondere den Fremdsprachenunterricht sowie den Unterricht in den geisteswissenschaftlichen Fächern. Die in den Jahren nach 2000 sozialisierten Generationen von Lernenden – die potenziellen DaF-Lernenden der befragten Studierenden – werden also sehr wahrscheinlich mit differenzierteren Lerninhalten und -methoden konfrontiert. Nicht untersucht wurde bisher, inwieweit die Ausbildung darauf eingeht und Lehrende auf die veränderten Anforderungen vorbereitet.[4]

- Es ergibt sich damit die einmalige Gelegenheit, eine pädagogische Umbruchssituation ausschnittweise zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis zu erfassen.[5] Lehrende in Umbruchssituationen werden vermutlich verstärkt im inhaltlichen und methodischen Angebot der Lehrwerke Halt suchen, da diese zum Teil die einzigen einschlägigen Informationsquellen darstellen. Gerade für den von mir erfassten Ausschnitt kultureller Kompetenz könnte gelten, „[...] daß dem Lehrwerk eine noch dominantere Rolle zukommt, da es darüber hinaus häufig der Information der Lehrenden über Lerninhalte dient: durch die untergeordnete Stellung kulturellen Lernens in der Lehrerausbildung haben viele Lehrende nur unzureichende landeskundliche Kenntnisse, so daß sie Schüler- und Lehrerhandbuch als Informationsquelle über die zu vermittelnden Inhalte verwenden und diesen gegenüber nur selten eine kritische Haltung einnehmen können" (Kiffe 1999, 88). Überspitzt formuliert: Lehrende sind ihren SchülerInnen gerade im Hinblick auf kulturelle Informationen und Erfahrungen oftmals nur um weniges voraus.

Erfasst wurden für den Muttersprachen-, Geschichts-, Kunst- und Musikunterricht jeweils Titel für die einzelnen Klassenstufen, die eine gewisse Repräsentativität besitzen. Sofern das für die Zeit vor 1999 relativ einfach war, da eine

---

[4] Es wurden ausdrücklich nicht dieselben Gruppen von Studierenden und ihre Entwicklung innerhalb ihrer Studienzeit untersucht. Im Mittelpunkt der empirischen Befragung steht vielmehr das „schulische Erbe", das angehende LehrerInnen durch die eigene berufliche Ausbildung hinweg in ihren beruflichen Alltag „hinüberretten". Um einen möglichst großen Zeitraum abzudecken, wurde jeweils der Beginn und der Abschluss der beruflichen Ausbildung unterschiedlicher Studierender erfasst. Die Befragung lässt demnach Rückschlüsse auf die Ausbildungssituation im Zeitraum zwischen 1999 und 2003/4 zu.

[5] Natürlich muss davon ausgegangen werden, dass in zunehmendem Maße flankierende Fortbildungsmaßnahmen greifen und sich die Lehrenden mit der Zeit immer besser auf die neuen Anforderungen einstellen. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann allerdings – auch in Folge massiver administrativer Verzögerungen bei der Durchführung der Reform – gelten, dass Lehrende bis auf weiteres mit der Realisierung der neuen Programmvorgaben allein gelassen werden. Mindestens bis zum Frühjahr des Jahres 2005 standen Fortbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrer überwiegend im Zeichen der neuen Abituranforderungen.

beschränkte und überschaubare Anzahl von zugelassenen Lehrwerken existierte (vgl. Kap. 3.1.2.–3.1.5.), so gestaltet sich für die Lehrwerke nach der Programm- und Schulreform die Auswahl schwieriger. Auf Vollständigkeit musste hier in jedem Fall verzichtet werden. Ausgewählt wurden Lehrwerke, die auf der Liste der zugelassenen Lehrwerke stehen und zum großen Teil aus bekannten überregionalen polnischen Lehrwerkverlagen stammen.[6] Viele von ihnen können darüber hinaus als repräsentativ in Bezug auf Gestaltung, Themenwahl und Aufgabentypen gelten (vgl. Kap. 3.3.2.–3.3.5.). Im Fall der Sachfächer handelt es sich ausschließlich um Lehrwerke, die von polnischen Autoren für polnische Lernende in Polen verfasst wurden. Sie werden nach künstlerischen und musikalischen Themen aus dem historischen und kulturellen deutschsprachigen Kontext sowie typischen einschlägigen Bearbeitungsformen ausgewertet. Folgende Fragen werden fachübergreifend als Untersuchungsinstrumente eingesetzt:

- In welchen Klassenstufen werden welche künstlerischen Themen aus dem deutschsprachigen Kontext behandelt?
- Welche Epochen, Stilrichtungen, KünstlerInnen bzw. Einzelwerke aus dem deutschsprachigen Kontext sind besonders präsent?
- Welche KünstlerInnen bzw. Einzelwerke aus dem deutschsprachigen Kontext werden fächerübergreifend, welche über mehrere Klassenstufen hinweg präsentiert und lassen daher einen besonders großen Erinnerungsquotienten vermuten?
- Welche Arbeitsformen in Bezug auf die einzelnen Themen und Kunstwerke sind besonders präsent?
- Welche Arbeitsformen werden fächerübergreifend und über mehrere Klassenstufen hinweg präsentiert und lassen daher einen besonders großen Erinnerungsquotienten vermuten?

Für den Fremdsprachenunterricht Deutsch lagen bereits vor 1999 mehrere nebeneinander zugelassene und benutzte Lehrwerke vor, wobei ihre Anzahl allerdings überschaubar blieb. Für diese Zeit habe ich mich um eine gewisse Vollständigkeit bemüht (vgl. Kap. 3.1.1.). Viele dieser Titel werden kontinuierlich auch weiterhin genutzt. Hinzu kommen allerdings mit jedem Jahr neue Lehrwerke, so dass aus der Liste der vom Ministerium zugelassenen Titel für jede Klassenstufe lediglich eine Auswahl berücksichtigt werden konnte (vgl. Kap. 3.3.1.).

Grundsätzlich unterscheide ich für den Unterricht in der Fremdsprache Deutsch Lehrwerke, die

a) von polnischen Autoren für den Unterricht DaF in Polen geschrieben wurden
b) von deutschsprachigen Autoren für den Unterricht DaF weltweit verfasst wurden. Dabei wird nicht gesondert berücksichtigt, ob sie eine Bearbeitung oder Adaptation in Polen erfahren haben.

Für jede dieser Gruppen werden die Analyseergebnisse zunächst einzeln präsentiert, anschließend erfolgt ihre Summierung und ein Vergleich.

---

[6] Vgl. die Liste der vom Bildungsministerium zugelassenen Lehrwerke http://www.men.waw.pl/oswiata/podrecz/podrecz.htm sowie zur rechtlichen Grundlage: „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999, Dz.U. 99, 14.130)".

Die untersuchten Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht Deutsch gewichten das Verhältnis von Sprache und Kultur unterschiedlich und sind unterteilbar in solche mit vorrangig kommunikativem Anliegen (nach Situationen aufgebaut) und solche mit deutlich interkulturellem Anliegen (thematisch aufgebaut). Im ersten Fall stehen sprachliche Fertigkeiten mit dem Ziel einer reibungslosen sprachlichen Kommunikation im Mittelpunkt, die Vermittlung von Landeskunde ist dem nachgeordnet. Im zweiten Fall scheinen beide Aspekte des fremdsprachlichen Lernprozesses weniger deutlich voneinander trennbar zu sein (vgl. Abendroth-Timmer 1998, 369, 375[7]). Eine dritte Gruppe von Lehrwerken ist darum bemüht, beide Tendenzen miteinander zu verbinden. Dem jeweiligen methodischen Ansatz entsprechend werden kulturelle Themen unterschiedlich gewertet und präsentiert. Eine eingehende Interpretation dieser Tatsache soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen, ich verweise auf vergleichbare Untersuchungen (z.B. Abendroth-Timmer 1998). Untersucht werden soll vielmehr, welche Themen und einschlägigen Arbeitsformen in den einzelnen Klassenstufen präsent sind, wie diese Präsenz realisiert ist und welche Schlussfolgerungen sich daraus für ihre potenzielle didaktische Wirksamkeit ergeben.

Im Mittelpunkt der Lehrwerkanalysen stehen (1) die Stellung und Kontext künstlerischer und musikalischer Inhalte, (2) konkrete Inhalte und ihre Darstellung sowie (3) die verwendeten Aufgabentypen und Bearbeitungsverfahren (vgl. dazu Kiffe 1999, 97f.). Folgende Fragen bilden die konkreten Untersuchungsinstrumente:

- Welche Stellung nehmen bildkünstlerische und musikalische Themen innerhalb des Lehrwerkes ein und in welchem Kontext werden sie angeboten?
  Handelt es sich um obligatorische oder fakultative Bestandteile des Lehrwerks? Handelt es sich um ein eigenständiges Thema oder ist es einem anderen untergeordnet? Handelt es sich um einen landeskundlichen oder einen sprachlichen Kontext? Welche Funktion hat das Thema? In welchem medialen Kontext stehen Thema, Bilder, Hörtexte bzw. schriftliche Texte? Gibt es begleitende Aufgaben bzw. Fragen? Ist eine inhaltliche oder methodische Progression in Präsenz und Erarbeitung erkennbar?

- Welche konkreten kulturellen Inhalte werden wie präsentiert?
  Welche Epochen (Stile, Einzelwerke) aus dem deutschsprachigen Kontext dominieren vor dem Hintergrund von „Weltkunst"? Welches Kunst- und Musikverständnis wird präsentiert? Wird Kunst als Ergebnis oder als Prozess dargestellt, gilt sie als „abgeschlossen" oder „aushandelbar"? Wie wird die Bedeutung bzw. Relevanz von Kunst präsentiert? Dominiert homogenes oder heterogenes Kulturverständnis? Werden subjektive Wahrnehmungen und Wertungen[8] präsentiert? Wird Neugier und „Lust auf mehr" initiiert?

- Mit welchen Aufgaben und Verfahren werden die Themen um Kunst und Musik bearbeitet?
  Sind die Aufgaben und Arbeitsverfahren vorrangig sprachlich oder kulturell orientiert? Sind die Aufgaben und Arbeitsverfahren vorrangig fakten- und informations- oder erfahrungsorientiert? Sind die Aufgaben und Arbeitsverfahren stark gesteuert oder eher

[7] Abendroth-Timmer stellt einen ähnlichen Vergleich für deutsche, französische und russische Fremdsprachenlehrwerke an.

[8] „Wird auf intrakulturelle Variation verwiesen?" „Intrakulturelle Variation bezeichnet hier [...] nicht nur kulturelle Verschiedenheit innerhalb einer Nationalkultur, sondern auch innerhalb der sie konstituierenden (z.B. ethnischen oder sozialen) Gruppen" (Kiffe 1999, 96).

offen, prozess- und handlungsorientiert?[9] Sind die Aufgaben und Arbeitsverfahren vorrangig auf den fremdkulturellen oder den eigenkulturellen Kontext orientiert? Wird ein Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielkultur angeregt? Wird Perspektivenwechsel angeregt?[10] Wird zum kreativen Umgang mit dem künstlerischen Objekt angeregt? Wird Neugier und „Lust auf mehr" initiiert? Wird zu subjektiven Meinungsäußerungen angeregt (vgl. Kiffe 1999, 123)?

Die Auswertung der Studierendenbefragungen (vgl. Kap. 3.2., 3.4.) hat das Ziel, Aspekte einer (inter-)kulturellen Lehrkompetenz vor dem Hintergrund eigener Lernerfahrungen zu erfassen. Konkret geht es um Kompetenzen auf (1) affektiver, (2) handlungsorientiert-strategischer, (3) kognitiver sowie (4) methodischer Ebene (vgl. Badstübner-Kizik 2001, 149f.).[11] Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt:

1) Interessieren sich angehende polnische Deutschlehrer für die Kultur der deutschsprachigen Länder? Sind sie neugierig auf sie und motiviert, sich damit (auch außerhalb obligatorischer Studieninhalte) zu beschäftigen? Reflektieren sie ihre eigene Kultur? Sind sie bereit, eigene Positionen zu relativieren?

2) Besitzen sie Einfühlungsvermögen und Vorstellungskraft? Verfügen sie über Wahrnehmungsformen und Verhaltensweisen, die es ihnen ermöglichen, kulturelle Phänomene in ihrer Komplexität zu erkennen, zu reflektieren, nach ergänzenden Informationen zu suchen, Vergleiche anzustellen, zu interpretieren usw.?

3) Kennen sie wichtige Fixpunkte der eigenen und der anderen Kultur ? Können sie Beziehungen zwischen ihnen herstellen, Gemeinsamkeiten, Widersprüche und kulturelle Tabus erkennen? Verfügen sie also über konkrete kulturspezifische Wissensbestände?

4) Wissen sie schließlich, wie sie Motivation und Neugier an Lernende vermitteln können? Können sie alters- und interessenspezifisch kulturelle Inhalte auswählen? Sind sie in der Lage, das umfassende mediale Angebot von Lehrwerken zu nutzen und ggf. zu ergänzen?

---

[9] „Handlungsorientierung in den älteren Lehrwerken bedeutet meist – der generellen Orientierung der Lehrwerke entsprechend – die Vertiefung landeskundlichen Wissens durch selbständiges Einholen von Informationen, gelegentlich auch die Erfahrung realen sprachlichen Handelns. In den neueren Lehrwerken sind handlungsorientierte Arbeitsaufträge der Ort, an dem Parallelen zur eigenen Kultur gezogen werden und somit die Versprachlichung des Eigenen in einer fremden Sprache eingeübt wird" (Kiffe 1999, 223).

[10] Kiffe sieht die Anleitung zum Perspektivenwechsel als zentrale Aufgabe interkulturellen Lernens und rechnet z.B. optische Spielereien zu den entsprechend geeigneten Aufgabentypen. „Lediglich die Auseinandersetzung mit Kippbildern und optischen Täuschungen könnte als ein Sehen der Welt mit anderen Augen verstanden werden, aus dem die Legitimität auch entgegengesetzter Sichtweisen abgeleitet werden kann" (Kiffe 1999, 237).

[11] Besonders deutlich werden die Anforderungen an die Lehrperson im Lehrwerk „Moment mal" formuliert. „Die interkulturelle Kompetenz beinhaltet: die Fähigkeit, eine Beziehung zwischen Ausgangskultur und Zielkultur aufzubauen, die Fähigkeit, unterschiedliche Strategien zu erkennen und zu benutzen, um Kontakt mit Fremden aufzubauen, die Fähigkeit, die Rolle des kulturellen Vermittlers zwischen der eigenen und der fremden Kultur einzunehmen und mit Situationen, in denen interkulturelle Mißverständnisse und Konflikte auftauchen, effizient umzugehen" (Conseil de l'Europe, Cadre europeèn commun de rèference pour l' apprentissage et l'enseignement des languages. Projet 1 d'une proposition de Cadre, Strasbourg 1996, 46 f., Übersetzung zitiert nach MmLhb1, 24).

Die Umfrageergebnisse zu Beginn und zu Ende der beruflichen Ausbildung werden in diesen Punkten entsprechend verglichen. Daraus lassen sich nicht zuletzt Schlussfolgerungen über die Konstanz (bzw. Inkonstanz) schulischen Wissens und schulischer Erfahrungen ableiten.

Stärker als bei jedem anderen Fach sind Lerner und Lehrer im Fremdsprachenunterricht Akteure einer Handlung, die dem Öffnen von Fenstern oder Türen vergleichbar ist: es geht immer darum, Kontakte zu anderen Menschen und den Produkten ihrer Existenz anzubahnen, die für beide Seiten sinnvoll sind. Fremdsprachenunterricht ist immer „Unterricht über das Fremde in seiner ganzen Komplexität". Germanisten (und DeutschlehrerInnen) sind immer auch „Kulturvermittler", es gehört zu ihren Aufgaben, „Räume der kulturellen Begegnung [zu] eröffnen" (Kaszyński 2002, 61). Gebäude, Bilder, Plastiken oder Musikstücke gehören zweifellos zum kulturellen „Inventar" solcher Räume, an ihnen können überschaubare Begegnungen initiiert werden. Sie müssen daher in einen kulturellen Vermittlungsprozess im Sinne Kaszyńskis einbezogen werden. Auch wenn sie im Alltag nicht immer eine dominante Rolle spielen, sammelt sich in ihnen ein großes Identifikationspotenzial. Die Bedeutungs- und Assoziationsfelder, die mit visuellen oder akustischen Symbolen verbunden sind, unterscheiden soziale und natürlich auch nationale Gruppen voneinander. „Die Entschlüsselung der Symbole und ihre Verlagerung von der Konfliktzone in die Kontaktzone ist eine Garantie für den Erfolg der Kulturvermittlung überhaupt [...]" (Kaszyński 2002, 59). Dafür, dass das trotz einer Globalisierung von Symbolen so bleibt, sorgt in erster Linie die Schule, insbesondere über den Muttersprachen-, Geschichts-, Kunst- und Musikunterricht. FremdsprachenlehrerInnen dürfen diese Prägungen nicht ausblenden. Ihrer Rolle als „Kulturvermittler" können polnische DaF-LehrerInnen folglich nur gerecht werden, wenn sie wissen, welche kulturellen Symbole das Deutschland-, Österreich- bzw. Schweiz-Bild ihrer SchülerInnen prägen.

## 3.1. Kulturspezifische Bildungsinhalte und interkulturell relevante Methoden vor 1999

1990 wurden vom polnischen Unterrichts- und Wissenschaftsministerium für die meisten allgemeinbildenden Fächer neue Lehrprogramme herausgegeben. Sie stellten in der Regel eine ideologische Entschlackung und inhaltliche Straffung der früheren Programme dar (vor allem für den Muttersprachen- und Geschichtsunterricht), nicht in jedem Fall aber konnte eine grundlegende Überarbeitung nach aktuellen methodischen Erkenntnissen gewährleistet werden. Schrittweise wurden während der gesamten 90er Jahre Zusatzdokumente wie Programmminima und Rahmenprogramme nachgereicht, die jeweils Neuerungen brachten, aber wenig Verbindlichkeit beanspruchen konnten. Gegen Ende der Dekade nahm die Anzahl der Lehrwerke und Lehrprogramme deutlich zu. Das zeugt einerseits vom spürbaren Drang nach Pluralität und Neuerung, beweist aber andererseits, wie planlos und spontan sich die Programmpolitik gestaltete. Bis 1997/98 erschienen Dokumente, die sich auf das Modell 8 + 4 (achtjährige Grundschule und vierjährige Oberschule) bezogen und die nur ein Jahr später sämtlich wiederum überarbeitet

werden mussten. 1992 gab das Bildungsministerium auf der Grundlage eines entsprechenden Gesetzes von 1991 Verfügungen zu den Programmminima allgemeinbildender Pflichtfächer[12] in Grund- und Oberschulen heraus, die ab 1. September 1992 Gültigkeit besaßen.[13] Ihr Ziel war, die nach 1989/90 grundsätzlich zulässige und erwartungsgemäß allmählich anwachsende Vielfalt von Lehrprogrammen auf eine verbindliche Grundlage festzulegen. Kunst-, Musik- und Fremdsprachenunterricht waren darin nicht erfasst, hier hatten die Fachlehrer auf der Grundlage der zugelassenen Lehrprogramme und in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Stunden zu entscheiden, welcher Stoff erarbeitet wurde. Hinweise auf fächerübergreifende Themen und Methoden fehlten. Wie sich die Entwicklung der 90er Jahre allmählich in Richtung Schul- und Programmreform vollzog, lässt sich gut erkennen, wenn zum Vergleich die Programmrichtlinien von 1997 herangezogen werden.[14] Sie unterteilten den gesamten schulischen Bildungsprozess in 5 Etappen und 19 Bildungsbereiche, die auf jeweils steigendem Niveau bedient werden sollten.[15] Auch hier fanden sich lediglich sehr allgemeine Formulierungen zur Integration von Themen und Methoden. Die einzelnen Fächer standen in Lehrprogrammen, Lehrwerken und Unterrichtspraxis weitgehend isoliert nebeneinander.

### 3.1.1. Fremdsprachenunterricht Deutsch

In den eher performanzorientierten Fachprogrammen[16] von 1990 bzw. 1994 werden folgende Aufgaben für den Unterricht in einer westeuropäischen Fremdsprache gesehen:

---

[12] Zu den erfassten Fächern gehörten: integrierter Unterricht in den Klassen 1–3, Polnisch, Geschichte, Gesellschaftskunde, Biologie (mit Elementen der Hygiene und des Umweltschutzes), Geographie, Mathematik, Physik (mit Elementen der Astronomie), Chemie, Wehrkunde und Elemente der Informatik.

[13] Vgl. MEN (1992): Zarządzenie Nr 23 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1992 w sprawie minimum programowego obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, załączniki 1, 2, auf der Grundlage von: Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, art. 22, ust. 2, pkt 2 (= Dziennik Ustaw Nr 95, 1991, poz. 425; Nr 26, 1992, poz. 113; Nr 54, 1991, poz. 254).

[14] Vgl. MEN (1997): Podstawy programowe obowiązujących przedmiotów ogólnokształcących, Kielce, auf der gesetzlichen Grundlage von: MEN, Zarządzanie Nr 8 z dnia 15. maja 1997.

[15] Der Bildungsweg umfasste nach dem Anfangsunterricht (Klassen 1–3) eine Phase „propädeutisch-integrierter Bildung" (Klassen 4–6), „grundlegender Fachausbildung" (Klassen 7–8), „fortgeschrittener Fachausbildung" (Klassen 1–2 der Oberschule) und „erweiterter Fachausbildung" (Klassen 3–4 der Oberschule). Die Bildungsbereiche umfassten muttersprachliche, historische, staatsbürgerkundliche und philosophische Inhalte, den Bereich der modernen Fremdsprachen, des Lateinischen und der antiken Kultur, Inhalte aus dem Bereich der Biologie, Gesundheitskunde, Chemie, Ökologie, Physik und Astronomie, Geographie, Mathematik, Informatik, Technik, Musik, Kunst und Landesverteidigung (vgl. MEN 1997, wie Anm. 14, 9, Reihenfolge original). Eine Nähe zu den „Bildungssträngen" (*ścieżki edukacyjne*) im Reformprogramm von 1999 ist nicht zufällig.

[16] Vgl. zu einzelnen Curriculatypen Wolff 1993, Iluk 1998. Die sog. „performanzorientierten" Curricula sind eher an Sprachfunktionen (Sprechakten) orientiert. Grammatik- und strukturorientierte sog. „formale" Curricula konzentrieren sich dagegen vorrangig auf das

- Verdeutlichung von Unterschieden in der Weltsicht
- Förderung einer Sensibilität für Sprache und ihre Erkenntnisfunktionen
- Entwicklung der emotionalen und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit
- Förderung der Erkenntnisfähigkeit (u.a. Konzentrations- und Merkfähigkeit, Empathiefähigkeit) (vgl. Lehrprogramme DaF: MEN 1990, 9f.).

Bereits für die Grundschule wurde fächerübergreifende Zusammenarbeit gefordert, Wissen aus anderen Schulfächern sollte bewusst in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (vgl. Lehrprogramme DaF: MEN 1990, 8). Die Rolle von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien, wie Bildern, Liedern oder Originalgegenständen wird vor allem in ihrer Motivationskraft gesehen. Ab Klasse 1 der Oberstufe sollte die Fremdsprache ausdrücklich als Erkenntnisinstrument bei fächerübergreifenden und interdisziplinären Projekten dienen (vgl. Podstawy Programowe 1997, 58). Musik und Kunst sind dennoch unter den Themenkreisen, zu denen fremdsprachiger Informationsaustausch angestrebt wurde, nicht enthalten (vgl. Lehrprogramme DaF: MEN 1990, 10f.). In der letzten Klasse der Oberstufe tauchen berühmte Personen, auch aus dem Bereich von Musik und Kunst, neben Film- und Theaterkunst als mögliches Unterrichtsthema auf (vgl. Lehrprogramme DaF: MEN 1994b, 65).

Es ist anzunehmen, dass die Lehrwerke polnischer Autoren die didaktische Diskussion im eigenen Land widerspiegeln. Explizite Aussagen zur Bild- und Musikverwendung stehen dort bis 1999 eher am Rande. Einige Hinweise finden sich bei Pfeiffer und Ratajszczak, die im Rahmen einer „Medioglottodidaktik" die Rolle und Funktion audiovisueller Medien im glottodidaktischen Lern- und Lehrprozess besprechen (vgl. Pfeiffer 1986, Ratajszczak 1986). Pfeiffer ordnet die Funktion der Medien dem kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts unter. Audiovisuelle Medien werden in *hard-* und *software* unterschieden. Die uns interessierenden Materialien sind dabei als „auditive, audiale" und „visuelle" Muster zu verstehen, die Kommunikation und Anschaulichkeit in den Mittelpunkt stellen, ihre Hauptvorteile sind Beschleunigung des Lernprozesses sowie Verstärkung von Aktivität und Motivation auf Seiten der Lernenden (vgl. Pfeiffer 1986, 15f.). Medien sind einerseits Hilfsmittel in Hinsicht auf die Erreichung des kommunikativen Lernzieles und andererseits Inhalt dieses Lernprozesses selbst.

---

sprachliche Wissen und sind kompetenzorientiert, die sprachlichen Fertigkeiten sind dem Erwerb formalen und funktionalen Sprachwissens untergeordnet. Die Programmautoren betonen ausdrücklich das Ziel einer erfolgreichen fremdsprachlichen Kommunikation als Grundsatz modernen Fremdsprachenunterrichts (Lehrprogamme DaF: MEN 1990, 8f.). Den ersten Teil des Programms bilden Themen und sprachliche Situationen (semantische Felder, kommunikative Funktionen), die als typisch gelten können für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (z.B. „Dienstleistungen: Post, Abschicken von Briefen, Erwerben von Briefmarken, Benutzen eines öffentlichen Telefonapparates...", „Höflichkeitsformen" usw., Lehrprogamme DaF: MEN 1990, 11–13). Das umfangreiche Material aus Phonetik, Morphologie und Syntax ist zwar nachgeordnet, aber sehr detailliert aufgelistet und nimmt dadurch auch optisch einen gewichtigen Platz ein. In der Praxis wird es eine wesentliche Rolle im Unterricht gespielt haben (vgl. auch Kap. 3.2.). Das Programm von 1985 (und der Nachdruck von 1994) für die Oberstufe unterscheidet noch ausdrücklich zwischen einer linguistischen und einer kommunikativen Kompetenz.

Im Lehr- und Lernprozess können sie in der Funktion von Bedeutungs- und Inhaltsvermittlung, Übungsgrundlage und einer Veranschaulichung und Situierung der Sprache auftreten (vgl. Pfeiffer 1986, 19). Für einzelne Medien wird anschließend genauer differenziert. Ikonographisches Material dient als

1. Mittel der Einbettung der Fremdsprache in (scheinbar) originale Situationen (z.B. über Fotos)
2. Mittel der Bedeutungsvermittlung und des Bedeutungstransfers
3. visuelle Gedächtnisstütze
4. Mittel zur Stimulierung von verbalen Äußerungen (z.B. bei Rollen- und Situationsspielen)
5. Element landeskundlichen Hintergrunds (vgl. Pfeiffer 1986, 18).

Audiale Medien fungieren daneben als

6. Präsentation von originalen natürlichen sprachlichen Mustern
7. Anlass zur Selbstkorrektur und Mittel der Objektivierung von Korrekturen
8. Mittel zur Ausbildung eines abstrakten Hörverstehens (unter Abwesenheit des Sprechers)
9. Mittel der (Re-) Aktivierung des auditiven Gedächtnisses
10. Mittel zur Erhöhung der Sprechfrequenz (vgl. Pfeiffer 1986, 20f.).

Darüber hinaus besitzen sie Bedeutung für die Perfektionierung der sprachlichen Präsentation, die Wiederholbarkeit von Lerneinheiten, die Motivierung der Lernenden sowie bei der Individualisierung und Intensivierung des Lernprozesses unter Einschluss eines Wechsels der Sozialformen. Alle diese Funktionen beziehen sich immer auf textgebundene Hörsituationen. Audiovisuelle Medien können in den einzelnen Unterrichtsphasen mit unterschiedlicher Funktion auftreten, von zentraler Bedeutung ist dabei die Präsentationsphase.[17] Beide Medien sind hier vorrangig in ihrer inhaltsvermittelnden Funktion anzutreffen, gleichsam als nachträglicher Beweis früher vermittelter lexikalischer und grammatischer Strukturen, aber auch als Illustration des landes- und kulturkundlichen Hintergrundes für das präsentierte sprachliche Material.[18] In der Automatisierungsphase erfüllen sie eine Übungsfunktion. Große Bedeutung kommt der Kontextualisierungsphase zu, die Medien dienen hier im allgemeinen der Initiierung bzw. Simulation von Situationen, die eine sprachliche Reaktion und verschiedenste Transferleistungen unter Einbeziehung der vorher erworbenen Lexik erfordern. In der abschließenden Testphase überwiegt erneut die Übungsfunktion. Die Rolle von Medien bei der Bedeutungsvermittlung nimmt mit steigendem Sprachniveau ab, bei der Inhaltsvermittlung dagegen zu (vgl. Pfeiffer 1986, 27). Auf niedrigerem Sprachniveau steht die Situierung von Strukturen im originalen Sprachkontext im

[17] Pfeiffer unterscheidet Präsentation, Automatisierung, Kontextualisierung und Testen (vgl. Pfeiffer 1986, 25). Mit Kontextualisierung ist dabei der Transfer auf vergleichbare sprachliche Situationen gemeint.

[18] Im Original: „Prezentacja mediów audiowizualnych poprzedza najczęściej frontalne wprowadzenie nowych struktur gramatycznych i leksykalnych występujących w ćwiczonej lekcji (tekście)" (Pfeiffer 1986, 25).

Mittelpunkt, auf höherem die Veranschaulichung. In vergleichbarer Weise sieht Ratajszczak das „Kunstwerk als visuelles Medium in praktischen Sprachübungen" (vgl. Ratajszczak 1986, 53). Folgerichtig unterscheidet sie die sprachliche Erfassung des Inhaltes und die Formulierung von Eindrücken und Meinungen als die zwei möglichen Aspekte einer Beschäftigung mit Kunstwerken. Sie empfiehlt dafür eine einmalige ununterbrochene längere Darbietung. Wichtig sei eine schrittweise Heranführung an das Objekt über die allmähliche Erfassung von Vorder- und Hintergrund, Haupt- und Nebenmotiven bis hin zu Farbe und Licht. Für weniger Fortgeschrittene sei eine Beschreibung in einfachen Satzstrukturen am besten, Fortgeschrittene sollten sich eher auf die Wiedergabe ihrer Empfindungen und Meinungen konzentrieren. Eben das zwinge den Betrachter, über das Sichtbare hinaus eigenes Wissen einzubringen und schließlich „Kunstwerke in einer fremden Sprache zu interpretieren" (vgl. Ratajszczak 1986, 53f.). Aus heutiger Sicht handelt es sich dabei um eine unrealistische Forderung. Der Impuls zur (mündlichen) Äußerung ergibt sich nach Ratajszczak aus der Emotionsgeladenheit der Kunst. Eine von ihr vorgeschlagene typische Übungsfolge umfasst die Bildpräsentation, die Erklärung des Titels, die Identifizierung von Personen und Handlungen (Ort, Zeit), die Darstellung der künstlerischen Ausdrucksmittel und der Stimmung, die Benennung von Kompositionsmerkmalen, die Beschreibung der Maltechnik und schließlich die Äußerung der eigenen Meinung (vgl. Ratajszczak 1986, 54). Als günstig für Anfänger und leicht Fortgeschrittene gelten überschaubare visuelle Reize, deren visueller Informationsgehalt vom sprachlichen nicht zu stark abweicht. Bei Fortgeschrittenen könne diese Parallelität ausgesetzt werden, da sie – wie sehr richtig bemerkt – schnell zu einer Verarmung der Inventionskraft führen kann. Sie könnten sich zusätzlich mit biographischen Details beschäftigen oder Informationen zu Epoche, Stil usw. beitragen. Diese Vorgehensweise beruht grundsätzlich auf der Annahme, dass der visuelle Reiz vom Betrachter verstanden und adäquat in sprachliche Reaktionen umgesetzt werden kann (vgl. Pfeiffer 1986, 37). Visuelle Reize beschleunigen, so die Annahme, eine sprachliche Reaktion und verstärken den Behaltenseffekt, unter der Voraussetzung, dass sie nicht zu redundant sind. Auswahlkriterien sind hier didaktischer Wert, Motivations-, Informations-, Erkenntnis- und ästhetisches Potenzial, Realitätsnähe, Verständlichkeit, Aktualität, Übersichtlichkeit, graphische Form, Anschaulichkeit, Komplexität, Abstraktionsgrad und Didaktisierbarkeit. Ursache für eine „Fehldekodierung" visueller Botschaften können technische Mängel, aber auch eine Unverständlichkeit von enthaltenen Codes und Symbolen sein. Beides sollte demzufolge vermieden werden (vgl. Ratajszczak 1986, 41). Einer schnell absinkenden Aufmerksamkeit beim Betrachten könne durch entsprechende Aufgaben entgegengewirkt werden. Ratajszczak führt hier Detailfragen, Beschreibungen, Bezeichnung von Zeit- und Raumverhältnissen, Darstellung von Ursachen und Folgen sowie zeitlich vorangehenden und folgenden Ereignissen, Vergleiche, Begründungen, Assoziationen, Geschichten und Diskussionen an.

Die Bildverwendung ist nicht zuletzt immer von den editorischen Traditionen und Möglichkeiten abhängig. Für die polnische Lehrwerkgeneration der frühen 90er Jahre (z.B. „Deutsch global", „Deutsch mal anders", „Dein Deutsch") kann insgesamt eine Zurückhaltung gegenüber visuellen Elementen festgestellt werden, die auf

editorische und nicht zuletzt finanzielle Gründe zurückzuführen ist. Reflektierende Äußerungen und Erklärungen von Lehrwerkautoren zu Konzeption und Gestaltung von Lehrwerken im allgemeinen und zu Bildauswahl und Bildfunktion im besonderen sind selten. Um so interessanter ist es, dass für die Zeit vor 1999 zwei Äußerungen vorliegen, die die nach der Wende auf dem polnischen Lehrwerkmarkt aufeinanderprallenden Konzeptionen und editorischen Möglichkeiten einheimischer polnischer und ausländischer (hier: deutscher) Lehrwerkautoren und Verlage besonders deutlich machen. Die Autoren der polnischen Lehrwerkreihe „Dein Deutsch" (1994f.) etwa sprechen ausdrücklich von einer Unvereinbarkeit der glottodidaktischen Tradition mit einer Vorliebe für Illustrationen und Bilder.[19] Die Berechtigung von Illustrationen liege in der „Abwechslung" (*urozmaicenie*), „farblichen Umrahmung" (*ubarwienie*) und „Auflockerung der Textschicht der Lerneinheit" (*rozluźnienie* [...] *tekstowej warstwy lekcji*) (DDLhb VI, 18). Im Kontrast dazu steht die Sicht der Autorengruppe der Lehrwerkreihen „Sprachkurs" (1982 ff.) bzw. „Sprachkurs neu" (1990). Vor allem in der Neubearbeitung sind auffallend viele Kunstbilder als Illustrationen ohne Aufgabenstellungen enthalten. Die Autoren zeigen eine Vorliebe für ungewöhnliche Bildvorlagen, u.a. antike Reliefs, mittelalterliche Buchmalereien, Handschriften usw. Häussermann versteht Bilder als „Fenster der Freude", er will „starke" Eindrücke und Ruhepunkte jenseits vordergründiger Didaktisierung im Lehrwerk schaffen, Nachdenken und Reflexion auslösen und die sprachliche Umsetzung anregen, aber nicht unbedingt durchdidaktisieren und bis zum Ende führen.[20] Oft besteht nur ein sehr vager Zusammenhang mit der Thematik der Lektion.[21] Seit Sturm darf die Effektivität einer solchen Vorgehensweise ernsthaft bezweifelt werden. Er rät nachdrücklich davon ab, rein dekorative Bilder als „Seitenfüller" zu verwenden, da sie „ganz offensichtlich von vornherein jeder Auseinandersetzung mit dem Bildgedächtnis der Lerner aus dem Wege gehen", „keinerlei prozessfördernde Wirkung" besitzen und reine „Zeitverschwendung" sind (vgl. Sturm 1991, 6). Die Argumentation der Autoren um Grucza findet hier ihre Bestätigung, wenn sie auch eher aus dem Wunsch heraus entstanden zu sein scheint, einheimische Konzeptionen zu rechtfertigen.

Die deutschsprachigen Länder erscheinen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache der 90er Jahre als von Einzelgebäuden und architektonischen Panora-

---

[19] Mit besonderem Nachdruck setzen sich die Autoren von „modernen" (westlichen oder nach westlichem Muster gestalteten) Lehrwerken ab. Sie begründen ihre Zurückhaltung im Hinblick auf Illustrationen mit der „bestenfalls zweitrangigen Rolle" (*spełniają w najlepszym razie drugorzędną rolę*), die diese im fremdsprachlichen Lernprozess überhaupt spielen können, mit der Gefahr der Ablenkung vom Spracherwerb und schließlich mit dem Hinweis auf „überflüssige Kosten" (*zbędne koszty*), die „vollgemalte Seiten" (*zamalowane strony*) verursachen. Insgesamt wird „Bildern" (*obrazki*) im Vergleich zu Texten eine zweitrangige Bedeutung zugesprochen (vgl. DDLhb VI, 18).

[20] Vgl. Häussermann, Ulrich (1991): Nachdenken über Bilder. Gedanken eines Lehrbuchautors. In: Fremdsprache Deutsch 5, 18f.

[21] Vgl. z.B. die Graphik einer „Waage" (Albrecht Dürer) zum Thema Einkaufen (SkN 1, 33).

men dominiert. Fast dreimal so viel Abbildungen, Hinweise sowie Pläne beziehen sich auf Architektur als auf Malerei und Graphik. Diese Dominanz durchzieht alle untersuchten Jahrgangsstufen der Grund- und Oberschule ebenso wie polnische als auch in Deutschland oder Österreich erschienene Lehrwerke. Die architektonische DACH-Landkarte ist dabei recht aufschlussreich. Deutschland dominiert vor Österreich und der Schweiz (Abb. 5). Neben Berlin treten die Städte München, Köln, Dresden und Wien ins Blickfeld. Die Mitte Deutschlands mit einer architektonisch und historisch so ergiebigen Region wie dem Harz ist demgegenüber absolut unterrepräsentiert. Interessant ist ebenfalls, dass wiederum durchweg einzelne Gebäude das Bild prägen. Zwischen einheimischen polnischen und importierten Lehrwerken besteht in dieser Beziehung kaum ein Unterschied (Abb. 6, 7, 8).

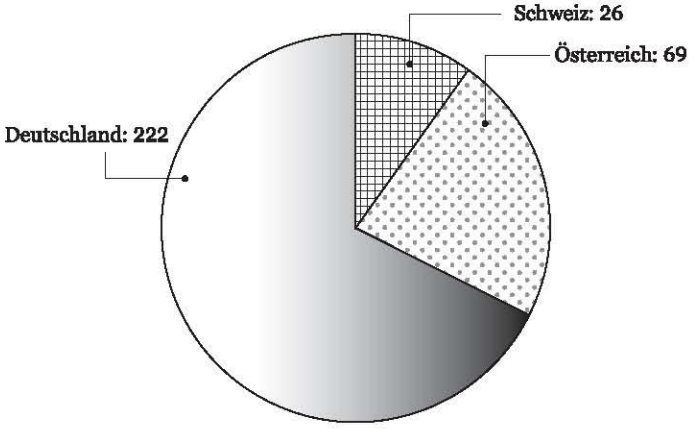



Abb. 5: Anteil der architektonischen Bezüge auf die deutschsprachigen Länder in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (Nennungen insgesamt)[22]

Bei den Architekturabbildungen handelt es sich fast ausschließlich um Fotos, die den Eindruck einer Realität vermitteln, die also nicht verfremdet oder sonst irgendwie bearbeitet sind. Sie scheinen für den Modus des „ökologischen Verarbeitens" prädestiniert: kurz ansehen, scheinbar verstehen und schnell wieder vergessen (vgl. Biechele 1998, 38). Solche „Postkarten eines Landes oder einer Kultur" enthalten zwar Informationen, aber diese werden nicht fruchtbar gemacht. Auf echten Ansichtskarten formulieren Bildunterschriften das vor, was der Betrachter sehen soll. Im Lehrbuch können Texte und Übungen diese Funktion übernehmen.[23] Es scheint schwierig, die Informations- und die Dekorationsfunktion bei Architekturabbildungen wirklich voneinander zu trennen. Die Einbettung in

[22] Erfasst wurden Abbildungen (einzelne Bauwerke, Pläne, Karten) sowie verbale Hinweise auf Städte, Gebäude und Architekten.

[23] Vgl. z.B. die Abbildung des Ulmer Münsters, das ausschließlich in Verbindung mit dem Superlativ vorkommt (SI 2, 130, SwsK1, 104). Das ist eben „der höchste Kirchturm der Welt". Als Dekoration könnte die Abbildung ersatzlos wegfallen, sie ist die beliebige Illustration eines grammatischen Phänomens.

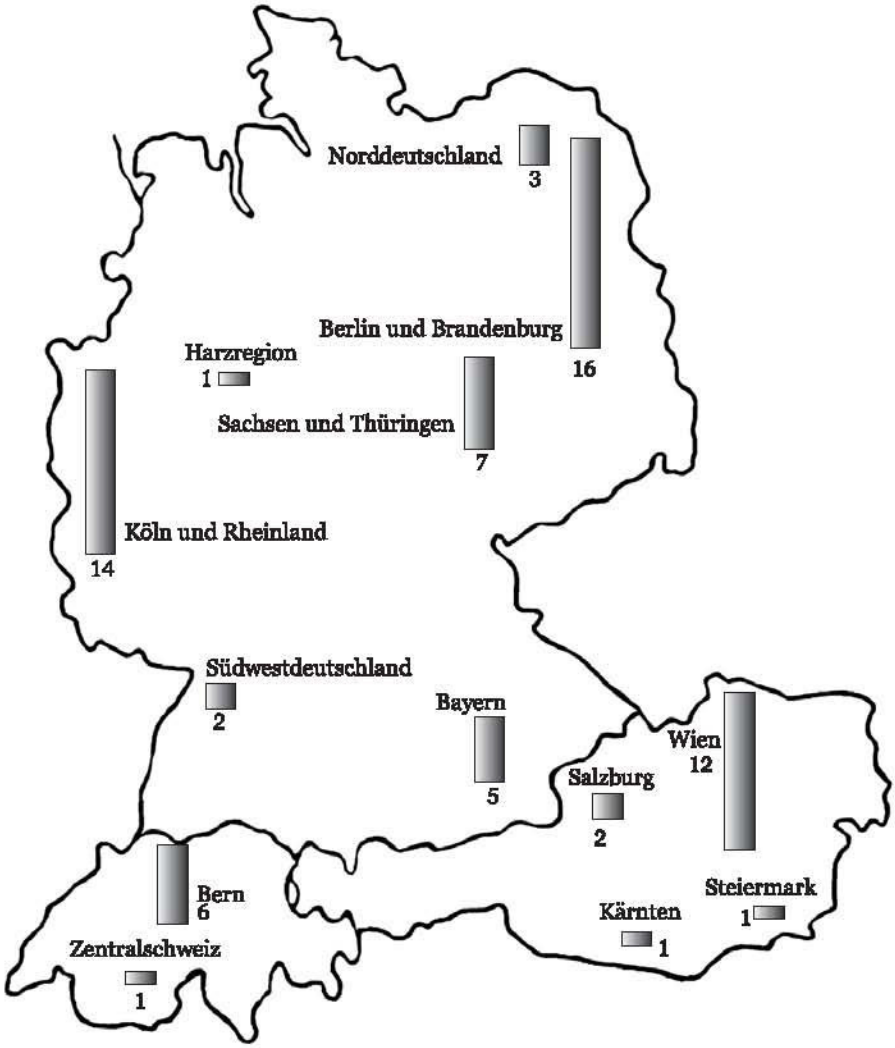



Abb. 6: Architektur des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (regional)

mindestens einen Kontext ist dabei im Prinzip für alle Abbildungen erkennbar.[24] Es dominiert ein breit gefasstes landeskundliches Bezugsfeld, das sich in der

[24] Die Kontextzuschreibungen sind ebenso wie die Klassifizierung der den Abbildungen beigegebenen Aufgabentypen subjektiv. Gelegentlich ist neben einem landeskundlichen ein außerlandeskundlicher Kontext erkennbar (z.B. Grammatik, Wortschatzerwerb). Es kann sich nur um Näherungswerte handeln, doch wurden allen Analysen die gleichen Kriterien zugrundegelegt, so dass das entstandene Bild eine gewisse Aussagekraft besitzt. Vergleichbare Untersuchungen, die eine Verifizierung meiner Ergebnisse ermöglichen würden, liegen bisher nicht vor.

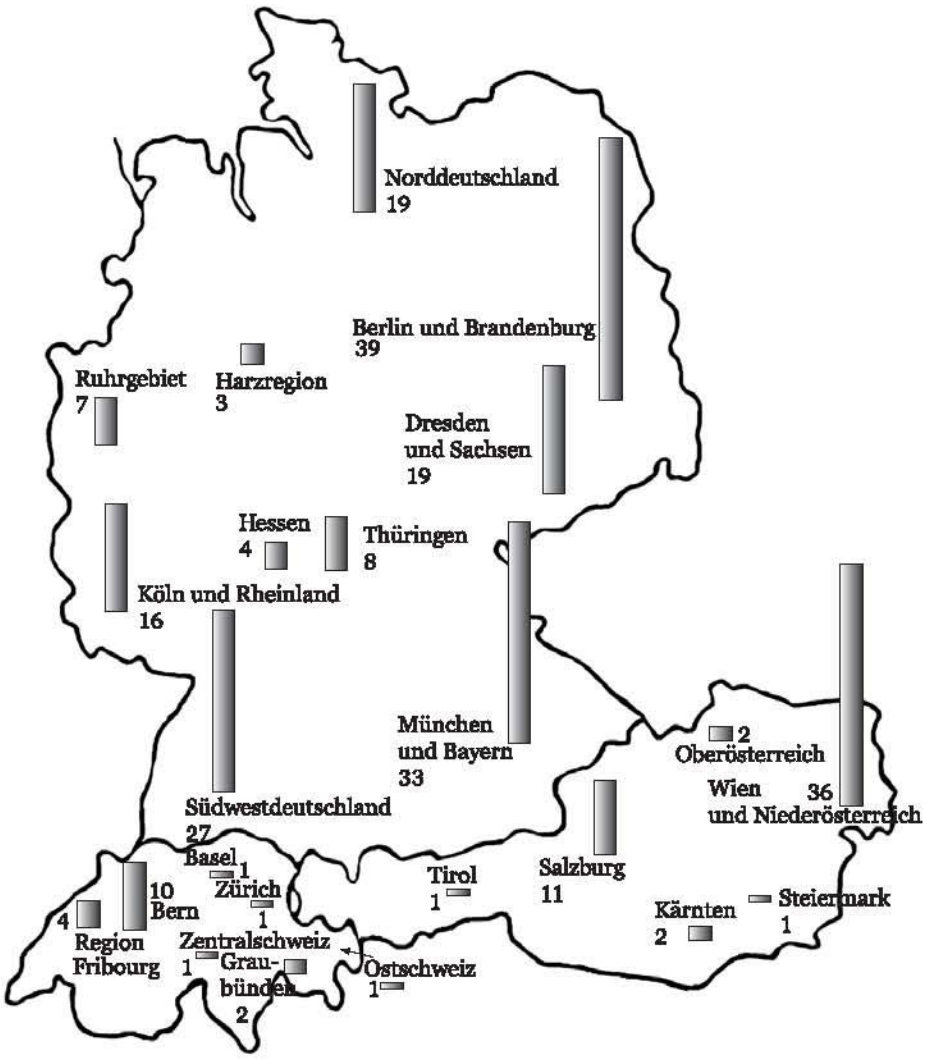



Abb. 7: Architektur des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (regional)

Mehrheit auf die DACH-Länder insgesamt oder auf eines von ihnen bezieht.[25] Je weiter der Kontext gesteckt ist, desto stärker ist der Symbolcharakter des abgebildeten Gebäudes. Anders ausgedrückt: der individuelle Charakter eines Bauwerkes, seine stilistischen Eigenschaften, seine Entstehungsgeschichte usw. werden bei den im Kontext der DACH-Länder gezeigten Gebäuden weitgehend vernachlässigt. Sie fungieren

[25] Häufig handelt es sich dabei um Fotocollagen oder Bildseiten mit allgemeinen Titeln wie „Menschen, Landschaften, Städte, Häuser, Traditionen" (DaNK1A), „Städte–Regionen–Länder: Weltkulturerbe in DACH" (SI3) oder auch „Deutsche Sprache und deutsche Kultur" (ThnK1).

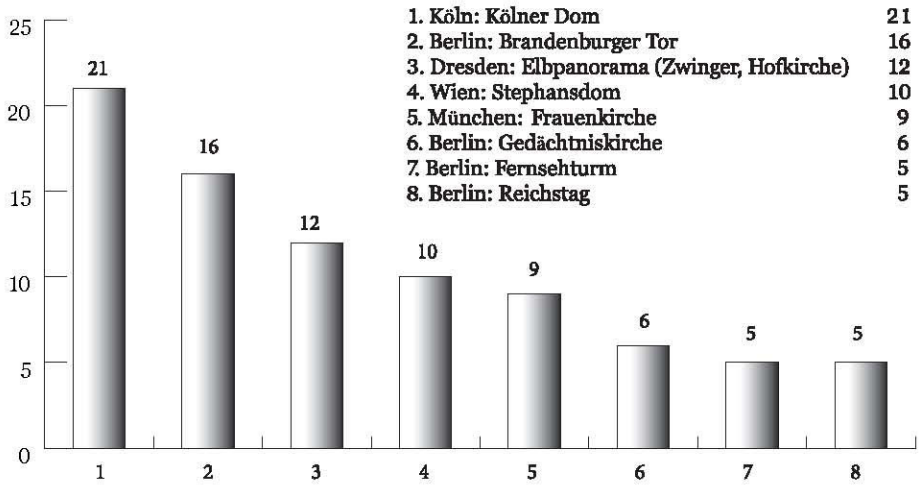



Abb. 8: Dominierende Gebäude des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

vielmehr als visuelle Abkürzungen. Der „Kölner Dom" oder das „Brandenburger Tor" stehen für Deutschland, das „Mosaikdach des Wiener Stephansdoms" für Österreich in seiner Reduktion auf Wien.[26] Nur selten werden die so transportierten stereotypen Darstellungsweisen (gleichermaßen Auto- wie Heterostereotype) in einen zur Reflexion und Diskussion einladenden Kontext wie „Heimat/Stereotype" gestellt. Die erwähnten Bild- und Collageseiten fungieren in den Lehrwerken oft als fakultatives Ergänzungsmaterial außerhalb der Lehrwerkprogression, eingefügt als Plateaukapitel oder verbannt ans Ende des Lehrwerkes (z.B. DaNK1A, DDKVII). Sie bleiben meist ohne explizit formulierte Aufgabenstellungen. Relativ häufig ist eine Einbettung in den Themenkomplex „Reisen/Ferien/Urlaub/Klassenfahrt/Schüleraustausch"[27] und „Orientierung in der Stadt/Zu Besuch in...".[28] Eine naheliegende

[26] Vgl. die allgemein gehaltene „DACH-Collage" (SI 1, 8) oder die regional von Norden nach Süden fortschreitende Rubrik „Städte – Regionen – Länder..." (SI 1–SI 3). Ein aussagekräftiges Beispiel ist auch die Außenansicht des Dresdner Zwingers oder des Kölner Doms als „Wahrzeichen der deutschen Kultur" (ThnK1, 122). Für polnische Lehrwerke vgl. „Die kulturellen Visitenkarten der deutschsprachigen Länder" in DmaK3, passim (z.B. Dresdner Zwinger, Kölner Dom) oder das Brandenburger Tor als „Wahrzeichen der Stadt Berlin" (DDKVII, 26).

[27] Vgl. SwsÜ2, 64 (Fahrradtour rund um den Bodensee), PpLhb2, 33f. (Klassenfahrt nach Berlin) oder SwsK2, 96 (Besuch einer amerikanischen Schülergruppe in Deutschland) oder SspK1, 12 (Panoramablick auf Wien als Symbol für ein attraktives Reiseziel, gefragt wird nach Ferienerinnerungen), DmaK3, 173 (Klassenfahrt nach Berlin, abgebildet wird das Brandenburger Tor von Ostberlin aus im Zustand vor 1989). Aussagekräftig dafür ist auch der Wiener Stephansdom als Anlass, über den „Besuch bei einer Freundin" in Österreich zu lesen (DDKLO3, 118).

[28] Vgl. ThNK1, 98, 103 (Stadtrundfahrt in Berlin, Orientierungsübungen), SwsK1, 91 (Orientierungsübungen und Wegbeschreibungen am Stadtplan von Eisenach) oder eFg2, 31 (Orientierung in der Krakauer Partnerstadt Freiburg).

Gelegenheit für Architekturdarstellungen bildet das Thema „Wohnen".[29] Als symbolisches Kürzel für eine Stadt tauchen Abbildungen von Gebäuden auch im Zusammenhang mit „Literatur" auf.[30]

Aufgabenstellungen, die Architekturabbildungen tatsächlich in die Lösungsfindung einbeziehen, exponieren oftmals verschiedene Fertigkeiten gleichzeitig und ihre Zuordnung zu bestimmten Aufgabentypen gestaltet sich mitunter schwierig. Quantitativ im Vordergrund steht die von einem Bild angeregte Schulung von Text- und Wortverstehenskompetenzen. Dabei dominieren Zuordnungsübungen vom Typ Textpassage – Bild bzw. Wort – Bild.[31] Die Initiierung mündlicher und schriftlicher Äußerungen ist im Vergleich damit seltener Ziel einer Aufgabe.[32] Eine aktive Reaktion auf die Bildvorlage (z.B. Nachgestalten, Ausmalen, Collagieren) ist sehr selten.

In der Regel sind die Aufgaben zum Wort-, Struktur- und Textverständnis vom Text ausgehend zu lösen, d.h., das Bild liefert sozusagen den nachträglichen Beweis dafür, dass man den Text richtig verstanden hat, länger ansehen und in seinen Details aufnehmen muss man es deswegen nicht.[33] Mündliche und schriftliche Äußerungen führen meist von der architektonischen Vorlage weg, sie erfüllt dann die Funktion einer Hintergrundfolie.[34] Vielfach sind die Abbildungen einfach Illustration zu grammatischen Übungen.[35] Ein längeres Verweilen im Bild und eine eingehendere Beschäftigung damit ist nur dann notwendig, wenn durch die Aufgabenstellung eine „Aktivierung von (Vor-)Wissen" impliziert ist.[36]

---

[29] Vgl. die Darstellung eines südwestdeutschen Fachwerkhauses SI 2, 9 (verschiedene Hausformen, Wortschatzerwerb zum Thema Wohnen) oder das Gespräch mit einem Turmwächter über seine Wohnung in MmK1, 48 bzw. MmÜ1, 74 (Berner Münster).

[30] Vgl. „Deutschsprachige Literatur im 20. Jahrhundert" (DaNK1A, 91). Auf einer Karte der deutschsprachigen Länder sind symbolische Stadtansichten, Schriftstellerporträts und Kurzbiographien angebracht (Lübeck – Thomas Mann, Berlin – Nelly Sachs/Christa Wolf, Köln – Heinrich Böll, Salzburg – Peter Handke, Klagenfurt – Ingeborg Bachmann, Bern – Friedrich Dürrenmatt, Zürich – Max Frisch).

[31] Vgl. ThNK1, 22 (Texte zu Bildern zuordnen), PpLhb2, 33f. (Texte zu Bildern zuordnen), SI 2, 9 (Begriffe zu Bildern zuordnen).

[32] Vgl. MmK1, 15 (Sätze bilden, analog über die eigene Stadt erzählen), SI 2, 134 (Geschichte fortsetzen), DDKLO3, 126 (Brief aus den Ferien verstehen, analog dazu eigenen Brief schreiben).

[33] Vgl. auch den „schnellen Blick" bei der Nutzung von Bildgeschichten im Fremdsprachenunterricht. Die Aufgaben gehen in der Regel vom Text aus (enge Fragestellungen), zu ihrer Lösung reicht ein kurzer Blick auf das Bild (vgl. Badstübner-Kizik 2005, 135f.).

[34] Z.B. geht es darum, auf der Grundlage eines Textes und eines begleitenden Fotos Fragen zu formulieren und die Antwort darauf in einem Text (!) zu suchen (MmK2, 106; MmÜ2, 123f.), sich zur Situation im eigenen Land zu äußern (z.B. Karnevalstreiben vor den Kulissen des Kölner Doms, DDÜVII, 16) oder, angeregt von einer Photographie des Brandenburger Tors in den Tagen der Wiedervereinigung, Gefühle zu benennen (BlickK3, 70).

[35] Z.B. sollen vor dem Hintergrund verschiedener typischer Sehenswürdigkeiten (DACH-Umrisskarte) statistische Angaben verstanden und mit solchen für das eigene Land verglichen werden (DaNK1B, 92).

[36] Es bedarf allerdings weitergehender Untersuchungen, um festzustellen, inwieweit Begriffe, die durch geographisch angeordnete Bilder unterschiedlicher Aussagekraft aufgerufen werden, dauerhaft mit der visuellen Vorlage verbunden sind und welche Rolle z.B. geographische, historische oder literarische Kenntnisse dabei spielen (vgl. etwa Einstiegs-collage zum Lehrbuch „Stufen International").

Nur in ca. 25 Fällen (d.h. bei rund 9,4 % aller 266 Fotos oder Zeichnungen von Architekturdenkmalen) implizieren die Aufgabenstellungen ein genaues Betrachten. Dazu rechne ich, geordnet nach dem abnehmenden Grad der Intensität der Wahrnehmung:

1. Nachahmen der Bildvorlage[37]
2. Verändern eines Kunstwerkes nach Anregung durch die Vorlage[38]
3. bewusste mehrmalige Verknüpfung zwischen Wortschatz und Bildvorlage[39]
4. Beschreibungsübungen[40]
5. Identifizierung bzw. Wiedererkennung von Details in einem größeren Zusammenhang[41]
6. Platzierung der Darstellung in einem kunstgeschichtlichen Zusammenhang[42]
7. Vergleiche mit anderen Bildern[43]
8. Einordnen und Anknüpfen an den eigenkulturellen Kontext.[44]

Bei den insgesamt 132 in den untersuchten Lehrwerken ausgemachten Verweisen auf Plastik, Malerei und Graphik handelt es sich in 115 Fällen um die deutschsprachigen Länder[45], davon in über 100 Fällen um konkrete Reproduktionen, den Rest bilden Künstlerfotos und vereinzelte oder in umfassendere Texte eingebettete Namensnennungen bzw. Kurzbiographien. Darunter nimmt sich die Plastik sehr bescheiden aus (insgesamt 18 Hinweise).[46] Diese sicher von Lehrwerkautoren wenig

---

[37] Vgl. Basteln eines Fachwerkhauses (dDmÜ2, 94).

[38] Vgl. die Verpackung von Gegenständen analog zur Verhüllung des Berliner Reichstages durch Christo und Jean Claude (MmK1, 111).

[39] Vgl. das Eintragen von Wortschatz in das Dresdner Elbpanorama (MmÜ1, 112) oder das Identifizieren von im Text beschriebenen Gebäuden unter mehreren anderen (MmK1, 72).

[40] Vgl. SkN2, 104 f. (alter Stadtkern von Schleswig). Hinweisen möchte ich besonders auf den Aufgabenkomplex in MmK 3, 88 im Zusammenhang mit der Radtour der Protagonisten entlang der Donau. Nach einer genauen Beschreibung des Klosters Melk sollen persönliche Eindrücke und Wertungen formuliert und begründet werden. Anschließend haben die Lernenden den Auftrag, ihre Eindrücke in Form eines Reisetagebuchs niederzulegen.

[41] Vgl. Identifizieren von Umrisszeichnungen der Rheinburgen und -schlösser um Koblenz auf einer Karte (ThNK3, 22f. und ThnÜ3, 25). Vergleichbar damit sind auch Aufgaben, die Bekanntes auf Fotos wiedererkennen lassen (MmK2, 46).

[42] Alle Beispiele dazu stammen aus dem Lehrwerk Stufen International, z.B. SI3, 57.

[43] Dazu gehört etwa der Vergleich von Abbildungen ein und desselben Gebäudes oder Gebäudekomplexes aus verschiedenen Zeiten, wie am Beispiel der Prager Straße in Dresden in den 60er und den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts (MmK1, 73; MmÜ1, 112).

[44] Vgl. Zuordnen von Fotos zu den Partnerstädten Freiburg i.Br. und Kraków (eFg2, 31; eFgLhb2, 16) oder Erstellen eines Architekturführers für die eigene Stadt nach Inspiration durch die Vorlage (Kunst, 66f.).

[45] Einen Teil der übrigen Bezüge macht italienische Renaissancemalerei aus, allen voran Rafaels „Sixtinische Madonna" (3 Nennungen, z.B. DDKVII, 30; SkN2, 173) und verschiedene Werke Leonardo da Vincis (3 Nennungen, z.B. M 12). Daneben stehen Werke holländischer Maler, die in einem inhaltlichen Zusammenhang zum Lektionsthema stehen (z.B. Pieter Breughels „Turmbau zu Babel", M 96f.) bzw. sich für Didaktisierungen bereits bewährt haben (z.B. Vincent van Gogh „Das gelbe Schlafzimmer", MmK1, 52; SwsK2, 104f.). Schließlich finden sich Werke von Künstlern, die einen inhaltlichen Bezug zu den deutschsprachigen Ländern haben (z.B. William Turner, „Heidelberg mit einem Regenbogen", SwsK3, 7, 31 oder Gustave Doré „Illustration zu Münchhausen", dDmK3, 8).

[46] Die sehr spärlichen und hier nicht gesondert aufgeführten Plastiken treten häufig im Kontext „Körper" auf, besonders populär sind die Arbeiten griechischer Bildhauer (DaNK1A, 49; MmK1, 101).

reflektierte Schwerpunktsetzung entspricht der Rolle, die diese drei Künste im Bewusstsein des Betrachters gemeinhin einnehmen (vgl. Kap. 3.2.). Ergänzt wird dieses Angebot durch Informationstexte über Sehenswürdigkeiten, in denen mit Vorliebe auch berühmte Museen und Galerien erwähnt werden.[47]

Im Mittelpunkt steht für alle drei Länder die Malerei der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wobei die Künstlervereinigungen „Der Blaue Reiter" und „Die Brücke" besonders präsent sind. Stellt man Kokoschka mit ihnen in eine Reihe, so zeigt sich die expressionistische Malerei als künstlerischer Spitzenreiter der DaF--Szene (Abb. 9–12).

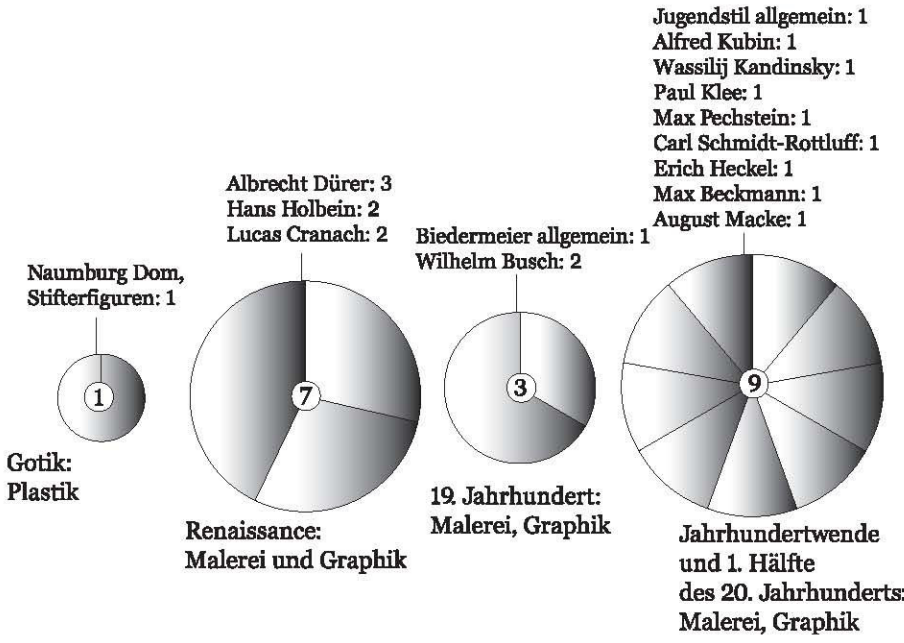



Abb. 9: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch)[48]

Damit stehen die DaF-Lehrwerke der 90er Jahre in einer längeren Tradition (vgl. dazu Kemp 1975, 138–141). In den 50er Jahren dominierten Graphiken der Dürerzeit, des Spätexpressionismus, der Romantik und des Biedermeier in (muttersprachlichen) Sprachlehren. Die Vorliebe für den Holzschnitt entsprach dabei

[47] Vgl. z.B. die Geschichte der Documenta in Kassel (SI 2, 134) sowie Texte über Spezialmuseen (dDmK2, 78; dDmÜ3, 61), über Museen in Berlin (PpK2, 66–68), allgemein in Deutschland (ThNK3, 108) sowie in Wien (MmK2, 107; MmÜ2, 125). Der typische Übersichtstext enthält sehr viele Einzelhinweise auf Kunststile und bekannte Einzelobjekte ohne visuelle Konkretisierung (DmaK4, 30–33). Eine Besonderheit bildet die komplexe Begleitung einer Ausstellungsentstehung, die in einem realen Ausstellungsbesuch gipfelt (MmK2, 91–95; MmÜ2 107–113).

[48] Erfasst wurden Abbildungen (Kunstwerke, Porträtfotos von Künstlern) sowie verbale Hinweise auf Bildhauer, Maler und Graphiker.

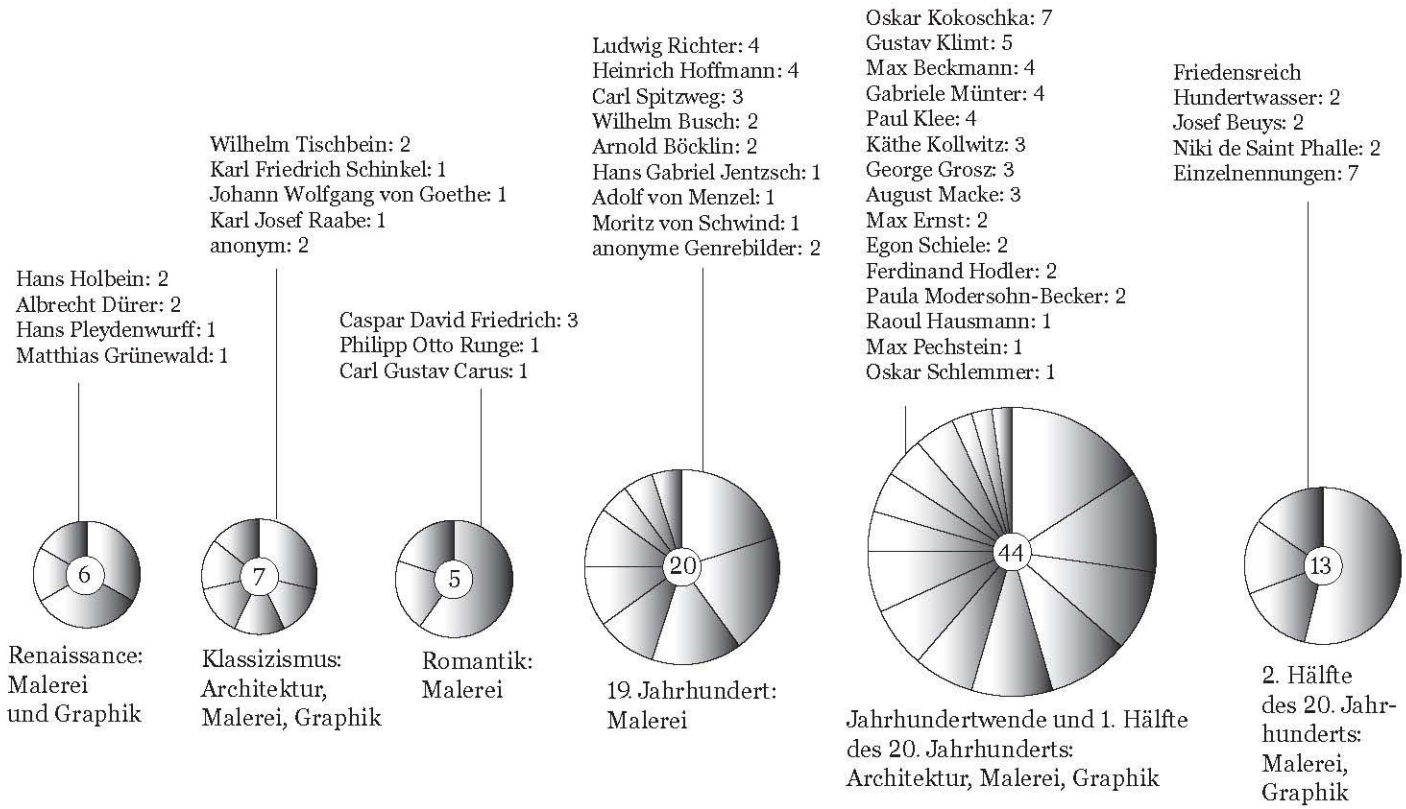



Abb. 10: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch)

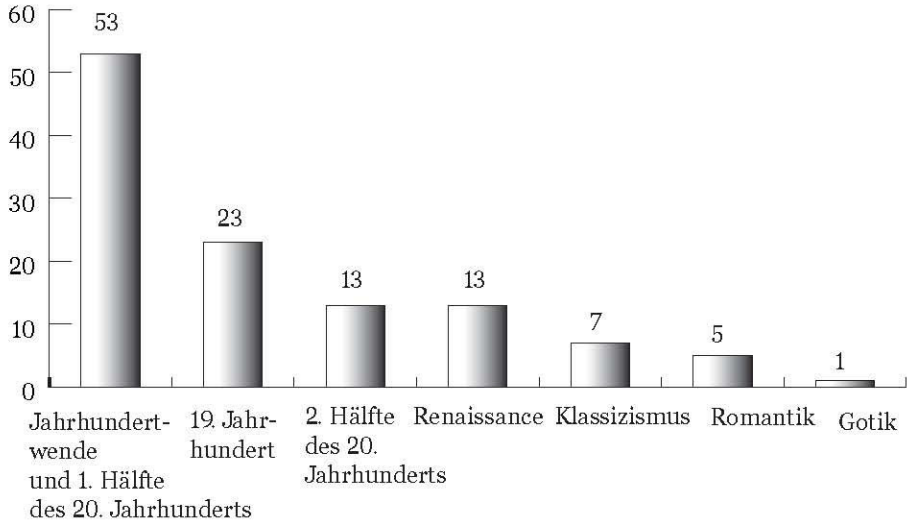



Abb. 11: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (Nennungen insgesamt)

einer „Reduktion auf das Wesentliche, die dem vom Schüler abverlangten Sprachgebaren entgegenkam" (Kemp 1975, 139). Bei Gemäldereproduktionen überwogen Künstler des 19. Jahrhunderts, unter den deutschsprachigen insbesondere Caspar David Friedrich, Moritz von Schwind, Arnold Böcklin und Ludwig Thoma mit Themen rund um Natur, Handwerk, Kleinstadt und Kinderwelt.[49] Im Laufe der 60er Jahre verschob sich dieses Gefüge in Richtung des deutschen Expressionismus mit einem Schwerpunkt bei Max Beckmann, den Künstlern des „Blauen Reiter" (Ernst Macke) und der „Brücke" (Ernst Ludwig Kirchner) sowie Vincent van Gogh und Pablo Picasso (vgl. Kemp 1975, 140). Im allgemeinen gilt für die von mir untersuchten Lehrwerke: je weiter die künstlerische Epoche zurück liegt, desto weniger ist sie bildkünstlerisch präsent. Die Bildauswahl scheint kunsthistorischen Leitlinien zu folgen und umfasst bekannte „Highlights".[50] Deutschland ist durch eine größere zeitliche und stilistische Streuung (von der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts bis zur Gegenwart) von Künstlern präsent als Österreich oder die Schweiz.

Die Abbildungen architektonischer Objekte unterscheiden sich im Hinblick auf ihren vom Betrachter antizipierten „Realitätsgehalt" von Gemälde- oder Graphikreproduktionen. Auch kunstunerfahrene Lernende werden der Reproduktion eines Gemäldes immer mit einer höheren Bereitschaft zur subjektiven Meinungsbildung gegenüberstehen als der Photographie eines Gebäudes. Die Vermutung, man

[49] Kemp sah hier eine „ungebrochene Tradition" aus den 30er und 40er Jahren (vgl. Kemp 1975, 139).

[50] Zu den Standards gehören Albrecht Dürer, Hans Holbein und Matthias Grünewald für die Malerei der Renaissance, Caspar David Friedrich, Philipp Otto Runge und Carl Gustav Carus für die Malerei der Romantik sowie Carl Spitzweg und Ludwig Richter als Hauptvertreter der Spätromantik/des Biedermeier.

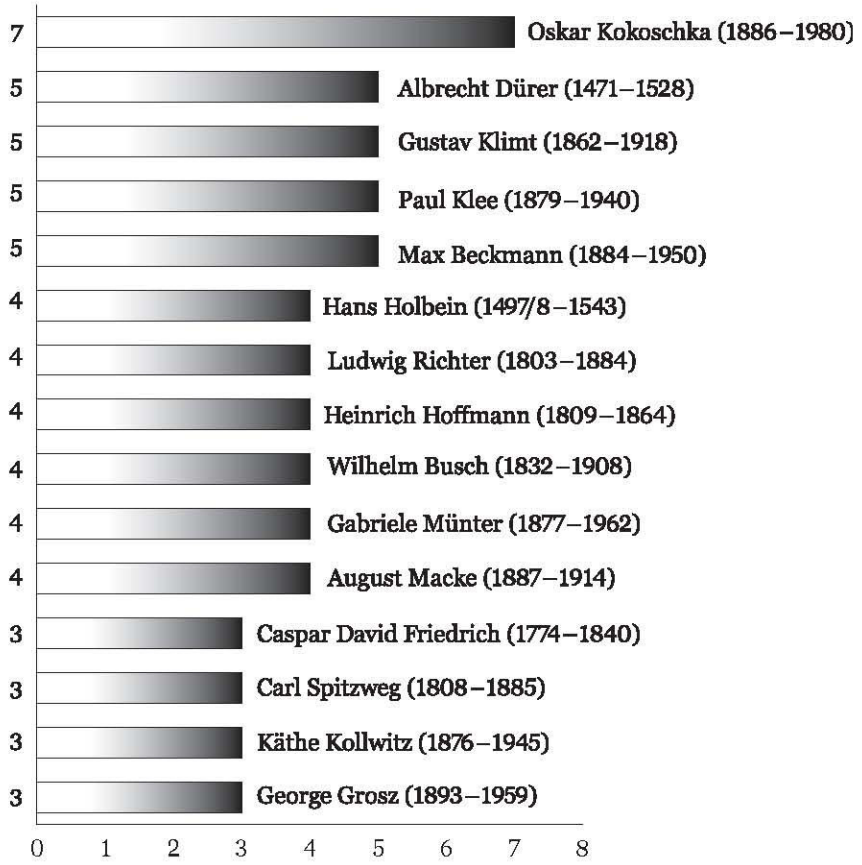



Abb. 12: Künstler des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

erhalte über Kunstbilder schnell verifizierbare Informationen über die deutschsprachigen Länder, kann sich allenfalls auf den Namen der Künstler, ausgewählte biographische Angaben und eventuelle Hinweise auf ein Museum oder eine Galerie beziehen, wohlgemerkt also auf verbale Zusatzinformationen.

Eine Analyse des Kontextbezuges in den untersuchten Lehrwerken zeigt, dass sich landeskundliche und außerlandeskundliche Bezüge die Waage halten. Unter den landeskundlichen Bezügen überwiegt der konkrete Bezug auf die Malerei bzw. auf damit verbundene Berufe.[51] Sie erscheinen dann häufig als fakultatives Lernangebot auf sog. Galerie- oder Malereiseiten.[52]

[51] Vgl. MmK2, 90f. („Beruf: Malerin").

[52] Vgl. DanK 1B, 40–41 (Malerei im 20. Jahrhundert), SI 3, 88–89 (Stufengalerie: Malerei des 20. Jahrhunderts in DACH). Im Lehrbuch „Memo" ist die gesamte Einheit 17 dem Thema gewidmet (M, 170–176), in „Moment mal" handelt Lektion 28 von der Entstehung eines Bildes bis zur Eröffnung der Ausstellung (MmK2, 90–95; MmLhb2, 122–125).

Fast zwei Drittel der Abbildungen aus dem deutschsprachigen Bereich sind mit zum Teil komplexen Aufgaben versehen, die das Bild mehr oder weniger direkt in die Lösungsfindung einbeziehen und meist eine intensivere Arbeit mit der Vorlage implizieren. Alle Aufgaben dienen der „Intensivierung von sprachlichen Lernprozessen“[53], das Gros bildet dabei die Initiierung mündlicher Äußerungen. Dazu gehören, geordnet nach dem Grad der Wahrnehmungsintensität:

1. Beschreiben und Handeln nach Beschreibungen[54]
2. Begründung subjektiver Präferenzen in Bezug auf Abbildungen[55]
3. Spekulationen zum Bildinhalt[56]
4. andere gelenkte mündliche Äußerungen.[57]

An zweiter Stelle steht die Schulung von Text- und Wortverstehenskompetenzen. Es dominieren Zuordnungs- und Vergleichsübungen vom Typ Textpassage – Bild und Begriff/Wort – Bild, gelegentlich auch Photographie – Bild.[58] Gelegentlich dienen die Abbildungen der Ordnung, Identifizierung und Erklärung von Einzelwörtern, dann meist als Vorbereitung auf Bildbeschreibungen.[59] Die Produktion bildinitiierter (und bildbezogener) schriftlicher Texte ist wider Erwarten selten (vgl. Kap. 2.2.).[60] Unabhängig von konkreten Künstlern oder Kunstwerken finden sich in den Lehrwerken einige kreative Aufgaben rund um Farben und Bilder. Dazu gehören thematisches Zeichnen, Zeichendiktate, spielerische Wahrnehmungsübungen zum Erkennen von Unterschieden und Sinnestäuschungen

---

[53] Weiterführende, über die direkte Abbildung hinausgehende Aufgaben stellen die Ausnahme dar (vgl. allerdings Sammeln von Informationen über den Künstler, SI 2, 136).

[54] Zu den einfacheren Formen gehört das Beschreiben mit vorgegebenem Wortmaterial (DaNK1C, 21), bzw. mit Hilfe themenorientierten Wortschatzes (z.B. Beschreiben einer Illustration von Ludwig Richter zum Thema „Wohnen“, ThnK3, 16; Beschreiben von Landschaftsbildern oder Interieurs unter Benutzung von Ortsadverbien, SkN1, 192f.; SkN2, 75) oder Beschreiben des Bildes unter Bezug auf den eigenen Kontext (Vincent van Gogh „Das gelbe Schlafzimmer“, MmÜ1, 80). In diese Gruppe von Aufgaben gehört ebenfalls die Kombination von Beschreiben und (handelndem) Hörverstehen (z.B. nach Beschreibung zeichnen, MmLhb1, 76).

[55] Vgl. Begründen persönlicher Vorlieben (M, 170), Beschreiben von Lieblingsbildern (MmK2, 90), auch im Kontext von sog. „Verkaufsgesprächen“ (SI 3, 88f.).

[56] Vgl. Beschreiben und Spekulieren zu den dargestellten Personen und Genreszenen (Caspar David Friedrich, SN1, 10, 86, 177; Hans Gabriel Jentzsch, SI 2, 29). Vgl. auch die schrittweise Erarbeitung des inhaltlich sehr anspruchsvollen Bildes von George Grosz „Die Stützen der Gesellschaft“ über spekulative Fragen („Was tun sie, arbeiten sie, denken sie, wollen sie“ usw., M 160) und die weiterführenden Spekulationen zur Entstehungszeit (August Macke „Hutladen“, SI2, 68).

[57] Dazu rechne ich beispielsweise die Ausarbeitung von Dialogen zu ungewöhnlichen Bildern oder Fotos (SkN2, 166).

[58] Vgl. PpK3, 151, ThnK3, 16 (Zuordnungen Text – Bild), DaNÜ1C, 76 (Vergleich Bild – Gedicht). Einen interessanten Sonderfall bilden die Aufgaben, die das Medium Musik in die Zuordnung einbeziehen (vgl. M, 170).

[59] Vgl. SwsK3, 31 (vorgegebene Wörter nach Vorder- und Hintergrund des Bildes ordnen).

[60] Vgl. z.B. Weiterschreiben von dargestellten Geschichten (Heinrich Hoffmann, „Der fliegende Robert“, SwsK3, 19) oder das Schreiben von Reisetagebüchern, inspiriert von beeindruckenden Kunstwerken (MmK3, 89).

und unterschiedliche Wortschatzübungen rund um Farben.[61] Eine besondere Rolle spielen Assoziogramme und quizähnliche Übungen, die die Verbindung zwischen Wortschatz und konkreten Informationen herstellen.[62]

In Bezug auf Musik sind in den DaF-Lehrwerken zwei große Teilbereiche deutlich voneinander zu unterscheiden: der des aktiven Singens (Spielens) und der des „Wissens über Musik". Die untersuchten Lehrwerke enthalten 84 Lieder zum Singen, wobei hier noch einmal differenziert werden kann. Quantitativ dominieren Kinder- und Scherzlieder von oft anonym bleibenden Komponisten und Textautoren.[63] Sie sind überwiegend in Lehrwerken für jüngere Lerner zu finden, in der Regel vordergründig kontextbezogen[64], gelegentlich aber auch ohne erkennbaren Zusammenhang zum Lektionsthema.[65] Sofern ausdrücklich Aufgaben formuliert sind, suggerieren sie die Reihenfolge Hören – Mitsummen – Mitsingen.[66] Nur gelegentlich wird weiterführende Arbeit am Text des Liedes angeregt.[67] An zweiter Stelle folgen Volkslieder oder bekannte Kunstlieder mit volkstümlichem Charakter, vor allem zu Themen wie Umweltschutz/Wetter, Jahreszeiten und Festen.[68] Wie zu erwarten, machen Weihnachtslieder unter ihnen einen gewissen

[61] Vgl. z.B. nach Anregung des Liedes „Phantasia-Land" von Gerhard Schöne zeichnen (eFg3, 187), Zeichendiktate (dddKV, 68; SwsÜ3, 43; SN1, 20; MmÜ1, 72), Unterschiede und Sinnestäuschungen beschreiben (DDKLO4, 25; SI2, 80; SN1, 40; DaNK1C, 88), Farbadjektive bilden und anwenden (dddÜVII, 93; MmK1, 42f.).

[62] Vgl. M 176, MmK2, 95.

[63] Zu den bekannteren Autoren gehören Jürgen Schöntges (z.B. „Jeder singt so gut er kann", DGK1, 14f.; „Sing ein Lied", Kon6, 16; „Lass doch den Kopf nicht hängen", Kon6, 119; „Old McDonald hat ein Haus", Kon5, 34), Frederik Vahle (z.B. „Wir fahren mit dem Omnibus", DGK3, 85f.; DmaNK1, 45f.) und Rolf Zuckowski (z.B. „Die Jahresuhr", ibiK4, 34). Die meisten Autoren und Komponisten bleiben anonym, die Zuordnung der Lieder ist darum teilweise schwierig.

[64] Es handelt sich mit wenigen Ausnahmen um Einzelnennungen. Die Doppelnennungen einiger Lieder sind darauf zurückzuführen, dass sie sich in Lehrwerken derselben Autoren finden (DG, DmaN). Vgl. hier z.B. die Adaptation des amerikanischen Volksliedes „Wann wollen wir uns treffen?" (DGK3, 15; DmaNK1, 74f.; Kon6, 81). Ein Beispiel für die oft künstlich wirkende Kontextualisierung ist das Lied „Der Hamster ist heut sehr galant" im Kontext von Begrüßen (DGK3, 104). Vgl. auch das moralisierende „Lied vom Fernsehen" (DmaNK1, 116f.) und das vergleichbare „Fernsehgegnerlied" (PpK2, 96).

[65] Vgl. z.B. „Wer sagt, dass Mädchen dümmer sind" von V. Ludwig und B. Heymann (DmaNK1, 141f.) in einer Lektion zum Thema Wetter und Ferien (auch in SwsK1, 82, hier im Kontext Mädchen – Jungen kombiniert mit einer Übung zu Adjektiven).

[66] Vgl. DGK1, 14f. nach DGLhb, 26f. Hier wird vorgeschlagen, das Lied dreimal vorzuspielen, mitzusummen, zu übersetzen, den deutschen Text vorzulesen, ihn anschließend laut mitzulesen und schließlich zu singen, vgl. auch PpK1, 49; PpK3, 148.

[67] Beispiele wären hier das Finden von Reimwörtern, das Verändern des Textes nach bestimmten grammatischen oder phonetischen Vorgaben (z.B. eFg1, 33; SI1, 162, beide Male mit dem Lied „Drei Chinesen...") oder das Fortsetzen bzw. Umschreiben des Liedtextes (z.B. dDmK2, 39; PpK2, 96 u.ö.).

[68] Vgl. z.B. „Wie geht's, wie ist das Wetter" im Kontext des Themas Ferien (Kon5, 98). Hinzurechnen möchte ich hier auch Kunstlieder, die wegen ihrer Bekanntheit oft für Volkslieder gehalten werden, wie „Das Wandern ist des Müllers Lust" aus dem romantischen Liederzyklus „Die schöne Müllerin" von Wilhelm Müller/Carl Zöllner (DGK1, 101f.; DmaNK1, 143f.; Kon5, 106) oder „Guten Abend, gute Nacht" von Johannes Brahms (DmaNK1, 97, ohne jegliche Angaben zu Komponist und Textautor). Eine Besonderheit bilden klassische Textvorlagen, die ohne Hinweis auf ihre meist nicht minder berühmte

Anteil aus.[69] Überraschend groß ist die Zahl von Adaptionen internationaler, meist amerikanischer Melodien. Sie stehen durchweg in einem konkreten Kontext und erfüllen häufig die Funktion von Merkhilfen (Abb. 13, 14).[70]

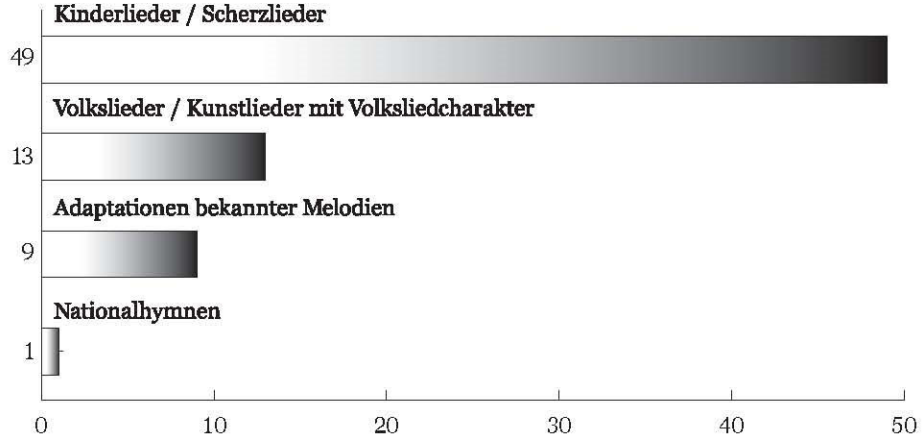



Abb. 13: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999[71]

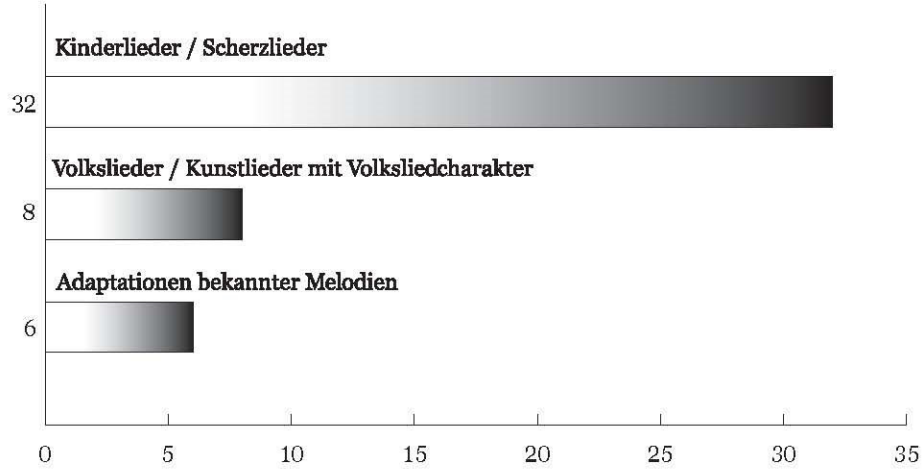



Abb. 14: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999

---

Vertonung bleiben. Eine besondere Stellung nehmen hier der „Erlkönig" von Johann Wolfgang von Goethe (DDDKLO3, 34, 51; PpK3, 144f.; DaNK1C, 122 sowie Heinrich Heines „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten" ein (PpK3, 147; M 150; ThNK2, 41).

[69] Vgl. z.B. „Oh Tannenbaum" (Kon6, 57), „Stille Nacht, heilige Nacht" (Kon6, 58).

[70] Typische Beispiele sind „Dativ-„ und „Akkusativlied" auf die Melodien von „Oh, when the saints..." bzw. „Happy birthday to you" (SI2, 20). Vgl. auch „Wie heißt das auf Deutsch?" auf die Melodie des Walzers „An der schönen blauen Donau" von Johann Strauß (DmaNK1, 12) oder „Ach, Herr Doktor" auf die Melodie von „Oh my darling Valentine" (eFg2, 179).

[71] Erfasst wurden jeweils Texte und ggf. Notenbeispiele. Nicht in jedem Fall befinden sich die Lieder unter den lehrwerkbegleitenden Tonaufnahmen.

Musik, Komponisten und Interpreten aus den deutschsprachigen Ländern finden sich in verschiedener Gestalt über die Lehrwerke verteilt.[72] Es dominieren Namensnennungen, daneben finden sich Komponisten- und Interpretenporträts sowie architektonische Hinweise.[73] 99 Verweisen auf klassische Musik, Komponisten und Musiker stehen 58 historische und zeitgenössische Interpreten von Unterhaltungsmusik aus dem deutschsprachigen Raum gegenüber. Die Musikszene der deutschsprachigen Länder erscheint von den Rockgrößen der 70er und 80er Jahre bestimmt, präsentiert sich aber in vielen Einzelnennungen, so dass außer Udo Lindenberg, Nina Hagen und der Schülerrockband „Pünktchen Pünktchen“[74] kaum ein Musiker die Chance hat, im Bewusstsein von DaF-Lernenden zu existieren (Abb. 15 – 19).

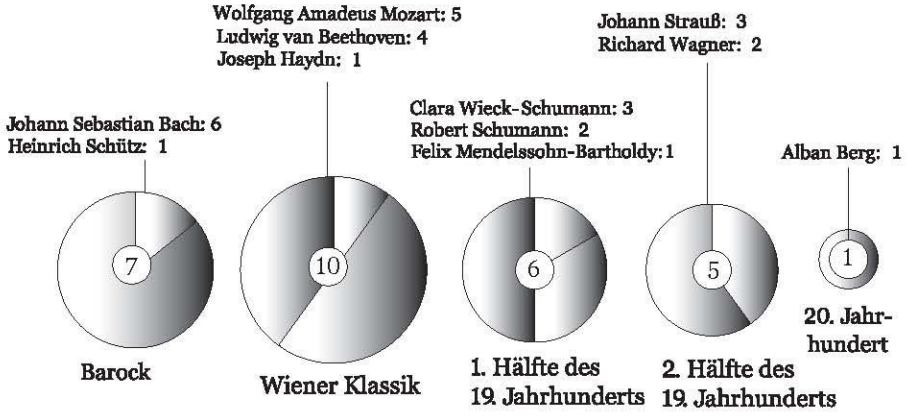



Abb. 15: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch)[75]

Bei den erfassten Verweisen dominiert der landeskundliche Kontext, davon allerdings nur gut ein Drittel mit dem ausdrücklichen Thema Musik.[76] Ähnlich

[72] Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang Lehrwerke, die ganze Themenkomplexe zur Musik anbieten (PpK1, Lektion 8; M, Lektion 17; SwsK3, Lektion 17).

[73] Es handelt sich in der Regel um Konzert- und Opernhäuser (auch in Innenansicht). Die meisten Nennungen vereinigt die Wiener Hofoper auf sich (z.B. dddKVII, 49; DmaK3, 21; SI1, 85; MmÜ2, 123f.). Hingewiesen wird außerdem auf das Festspielhaus Bayreuth (z.B. DmaK4, 211; SI1, 9), auf einzelne Konzerthäuser (z.B. Berliner Philharmonie: ThNK1, 122) sowie auf die Geburtshäuser von Komponisten (Bachhaus Eisenach: SwsK1, 89; Geburtshaus Mozarts in Salzburg: DmaK3, 251; SwsÜ1, 88).

[74] Die Karriere dieser Schülerrockgruppe ist verblüffend, sie taucht gleich in drei Lehrwerken auf (vgl. SI1, 18; PpK1, 128f.; SwsK1, 66 – 68, 74).

[75] Erfasst wurden Namens- und Werknennungen einzeln oder in Texten und Porträts.

[76] In den meisten Fällen handelt es sich um Übersichtsdarstellungen zu den deutschsprachigen Ländern oder einzelnen Regionen (z.B. DmaK4, 30 – 33: Das kulturelle Leben in den deutschsprachigen Ländern; DmaNK2, 53: Freistaat Sachsen; DmaK3, 267: Bildergalerie „Berühmte Männer des deutschen Sprachgebietes“; ThnK, 118; ThnÜ1, 115: Deutsche Sprache und Kultur; SkN2, 172: Dresden usw.). Zum Thema Musik vgl. vor allem DGK3, 49 – 51 und SkN2, 203 (Salzburg, Mozart); ThNÜ3, 124 (Musik in Deutschland); PpK1, 121, 127 (Klassische Musik, Quiz) und SwsK3, 107ff. (Lektionsthema Musik).

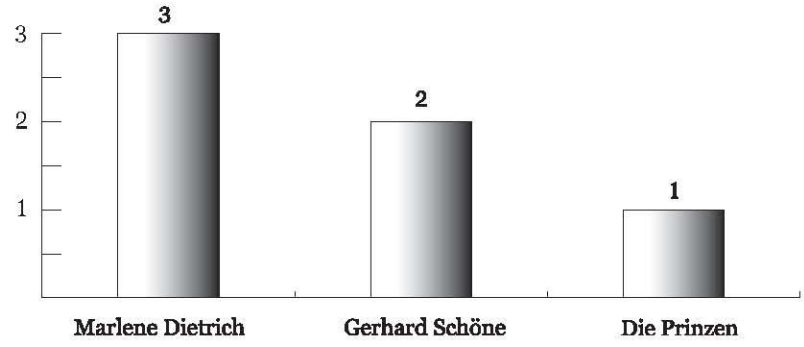



Abb. 16: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999

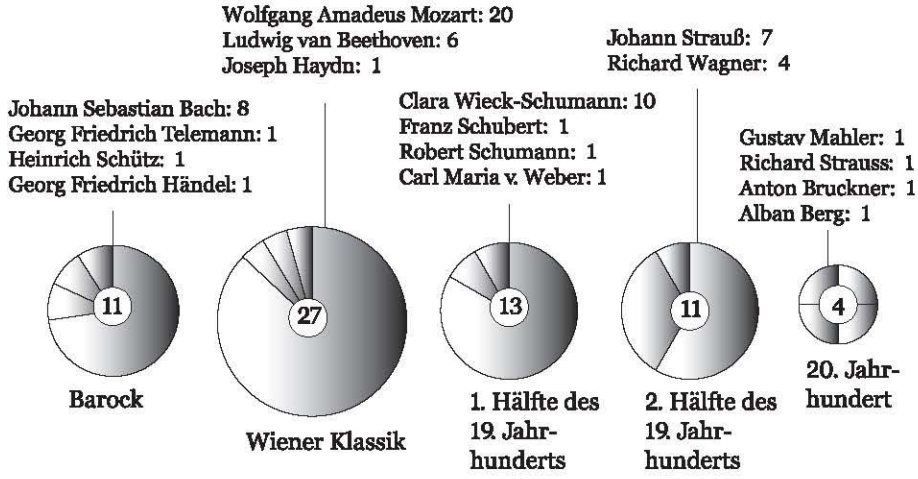



Abb. 17: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch)

wie im Fall der Architektur gilt auch hier: je allgemeiner das Bezugsfeld, desto größer der Kürzelcharakter der „berühmten Person". Eng damit verbunden ist der Themenbereich „Reisen/Ferien/Tourismus". Im Vordergrund steht hier Österreich und speziell Wien.[77] Unter den übrigen Themen dominiert das Bezugsfeld „Geld/Zahlen"[78], es folgen „Freizeit/Hobby" und „Vorbilder/Genies", sowie einige

[77] Vgl. Ferien in Österreich unter Einbeziehung von Mozart (DDKLO3, 116, 128), Radtour durch Thüringen mit Verweis auf Bach (BlickL1, 112), Wien mit Johann Strauß (MmK2, 116; MmÜ2, 123) usw.

[78] Dies ist im wesentlichen der Abbildung Clara Wieck-Schumanns auf dem ehemaligen 100 DM-Schein zu verdanken (vgl. dddKVI, 55; eFg1, 41; SI2, 49; PpK1, 132 u.ö.). Die DaF-Karriere dieser Komponistin und Musikerin scheint mit der Einführung des Euro allerdings schlagartig beendet zu sein (vgl. Kap. 3.3.1.). Musikalisch nachhaltiger ist das analoge österreichische Beispiel, bei dem als Hintergrundmusik zur 5000,- ÖS–Banknote ein Stück aus Mozarts „Kleiner Nachtmusik" erklingt (M, 12).

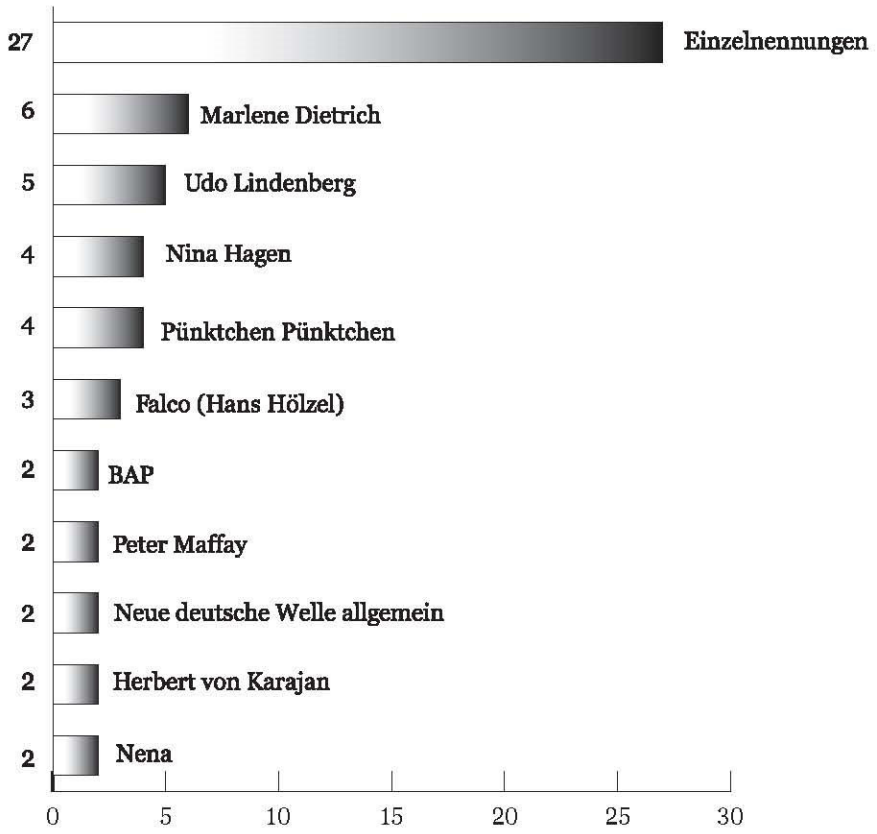



Abb. 18: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999

weitere, oft überraschende Bereiche.[79] Etwa ein Viertel der berücksichtigten Musik-Verweise bleiben ohne begleitende Aufgabenstellungen, größtenteils handelt es sich dabei um Abbildungen in einer rein dekorativ-illustrativen Funktion.[80] Die vorhandenen Aufgabenstellungen stellen Wort- und Textverstehenskompetenzen in den Mittelpunkt. Es dominiert die Zuordnung von Abbildungen und Textpassagen[81], gefolgt von klassischen Leseverstehensaufgaben.[82] Relativ viele Aufgaben beziehen sich auf grammatische und phonetische Fragen.[83] Mit der

[79] Vgl. z.B. den Kontext Vorbilder und Genies (DDDKLO3, 22–27; dDmK3, 86), Hobby Musik (PpÜ1, 46), Kleidung damals und heute (PpK2, 46), Interviews (SkN2, 18).

[80] Vgl. Bildergalerie berühmter Männer (DmaK3, 267), Deutsche Sprache und Kultur in Daten und Zahlen (ThNÜ1, 115), sich Vorstellen (SI1, 10).

[81] Vgl. insbesondere Aufgaben mit Quizcharakter (ThNK1, 119; SwsK1, 104; PpK1, 127 usw.).

[82] Vgl. z.B. dDmK3, 86; PpK2, 46.

[83] Vgl. z.B. Fragepronomen und Komparation im Zusammenhang mit Mozart (SI1, 85; PpÜ1, 46) oder kurze und lange Vokale in den Namen berühmter Persönlichkeiten, darunter Komponisten (SI1, 133).

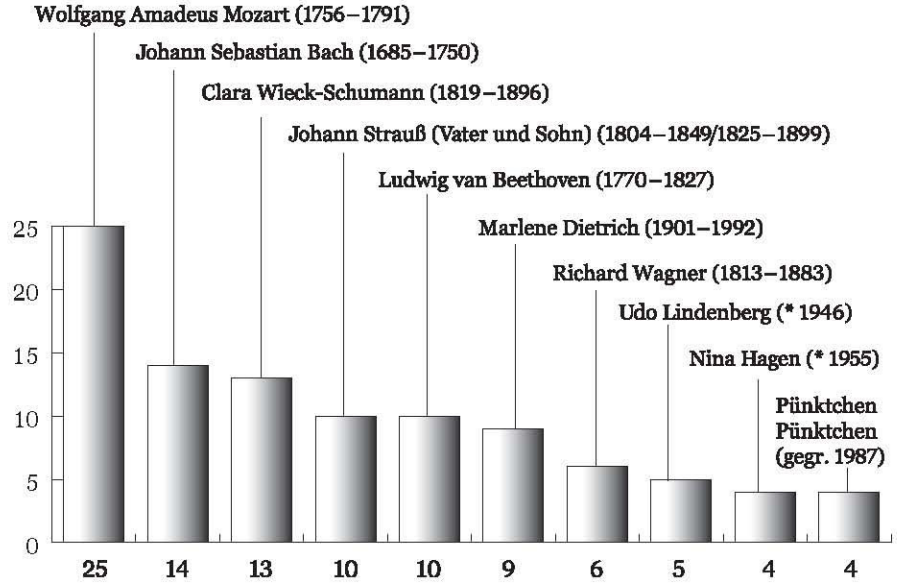



Abb. 19: Musiker, Komponisten und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

Tendenz zu einer eher rezeptiven Aufnahme von Texten zu Musik korrespondiert die Tatsache, dass nur in wenigen Fällen mündliche, in keinem Fall eine schriftliche Äußerung initiiert werden. Aktivierende Aufgaben sind insgesamt selten, allenfalls könnte das Aufrufen von Vorwissen über Quiz- und spielerische Aufgaben[84] zu einer dauerhafteren Verankerung musikalischer „Informationen" beitragen. Von besonderem Interesse sind auf konkrete Kompositionen bezogene Aufgaben und insbesondere Höraufgaben. Die Lehrbücher enttäuschen hier. Von den 10 „Favoriten" haben nur Bach und Mozart die Chance, tatsächlich einen musikalischen Eindruck bei DaF-Lernenden zu hinterlassen.[85] In allen Fällen wird die klassische Musik in der Nachbarschaft von Pop und Volksmusik angeboten, so dass die Vermutung nahe liegt, es handelt sich in erster Linie um eine sprachliche

[84] Einschlägige Quizaufgaben kommen in dieser Zeit nur in Lehrwerken aus den deutschsprachigen Ländern vor (vgl. PpK1, 127; SI1, 8f.; ThNK1, 118f.).

[85] Zu akustisch nachhaltigen Aufgabenstellungen gehört die Zuordnung von kurzen Ausschnitten aus bekannten Kompositionen zu Bildern und die anschließende Beschreibung des Musikstückes. Von Bach wurde dafür die „Pastorale F-Dur" ausgewählt, Mozart ist mit der „Arie der Königin der Nacht" aus der Oper „Die Zauberflöte" vertreten, und der überhaupt nur einmal genannte Franz Schubert mit einem Fragment aus der unvollendeten „Neunten Symphonie" (alles M, 198). Der Hinweis auf Musikwerke bleibt meist visual oder verbal. Auf rein visueller Ebene bleibt die Zuordnung verschiedener Plattencover und Musiktitel (z.B. SwSÜ1, 127). Die Hinweise auf die Familie Strauß („Donauwalzer", „Radetzkymarsch") oder Alban Berg („Violinkonzert") bleiben verbal, begleitende Aufgaben schulen ausschließlich Textverstehenskompetenz (MmK2, 106; MmÜ2, 123). Eine Besonderheit stellt eine Aufgabe dar, die die Zuordnung von Interpretenporträt und Notenbild fordert, auch hier im Kontrast zu verschiedenen Musikarten (SI1, 18).

Erfassung und Unterscheidung der verschiedenen Musikarten. Die durchgehende Unterbewertung bewusster akustischer Perzeption betrifft im Übrigen auch zeitgenössische Liedermacher und Interpreten. Die Aufgaben beziehen sich hier ausnahmslos auf den Text (globales bzw. detailliertes Hörverstehen), wie denn auch die Lieder vorrangig unter dem Aspekt der Texte ausgewählt scheinen. Auf das Thema Musik orientierte Aufgaben ohne konkreten Bezug auf Werke, Komponisten oder Interpreten erscheinen oft in Form von Dialogen, Statistiken oder auch Abbildungen (z.B. Veranstaltungsprogramme, Eintrittskarten). Sie initiieren in der Regel mündliche Äußerungen, insbesondere im Kontext von Themen wie „Schule" oder „Hobby/Freizeit".[86] Wortschatzübungen berücksichtigen gelegentlich auch Instrumente, Musikstile oder die Funktion von einschlägigen Geräten.[87] Zu den kreativsten und interessantesten Aufgaben gehören Aufgaben, die Texte durch akustische, visuelle oder gestisch-szenische Aktivitäten erweitern bzw. die Subjektivierung von Musik über die Äußerung von spontanen Meinungen hinausführen.[88]

Insgesamt hinterlassen die vor 1999 in Polen eingesetzten DaF-Lehrwerke in Bezug auf Bild- und Musikkunst einen ambivalenten Eindruck. Diese Themen erscheinen eher am Rande und dann vor allem im Textgewand. Die Beschäftigung mit Künstlern und Musikern bleibt an der Oberfläche, historische und zeitgenössische Personen bleiben leblos und abstrakt. Die Aufgabenstellungen kreisen um Informationsaufnahme einerseits und Spracherwerb andererseits, wobei beide Bereiche selten miteinander verbunden werden. Die Chance einer gezielten Wahrnehmungsschulung und emotional-intellektuellen Annäherung an die deutschsprachigen Länder wird kaum genutzt. Fink kommt in einer Analyse dänischer Lehrwerke aus den Jahren 1995/96 zu ähnlichen Schlussfolgerungen. „Deutschland scheint [...] ein Land zu sein, dem es an kultureller Vielfalt und entsprechender Differenziertheit mangelt" (Fink 2003, 479). Darüber hinaus würden häufig „typisierend imitatorische Präsentationsweisen" gewählt, problematisierende Abbildungen und Aufgabenstellungen seien selten (vgl. Fink 2003, 482). „Deutschsprachige Lehrbuchmenschen" (auch Jugendliche) erscheinen insgesamt als wenig kulturell aktiv. Insgesamt bleiben die Lehrwerke im Bereich Kunst und Musik indifferent und monoperspektivisch (vgl. Fink 2003, 483–486).

### 3.1.2. Kunsterziehung

Die Chance, mit der Architektur und Bildenden Kunst der deutschsprachigen Länder innerhalb der Schule in Kontakt zu kommen, hatte die Mehrzahl der heute

---

[86] In erster Linie handelt es sich dabei um die Äußerung und Begründung von persönlichen Vorlieben (z.b. eFg1, 88; dddKVIII, 34; PpK1, 79; SwsK3, 6; MmÜ1, 24).

[87] Vgl. MmÜ1, 24; MmK2, 54 (CD-Player).

[88] Vgl. die Zuordnung von Geräuschen und Melodien zum Leben in der Stadt (MmÜ2, 123), die Zusammenstellung eines Hörbildes der eigenen Stadt (MmK2, 107), das szenische „Spielen" unterschiedlicher Instrumente (M, 173), die Beziehung von „musikalischen Daten" auf den eigenen Lebenslauf (M, 176) oder das Unterlegen von Bildern mit Musik und umgekehrt (MLhb1, 76).

tätigen polnischen DaF-Lehrenden in den Klassen 4–8 der Grundschule. Das Programm umfasste den Zeitraum von der Romanik bis zum 20. Jahrhundert und wurde im wesentlichen auf der Grundlage einer einzigen Lehrbuchreihe realisiert (Lehrwerke Kunst: Stopczyk 1983ff.). Für die etwa 40% der Schüler, die den Unterricht in diesem Fach in der Oberschule fortsetzten, stand er vor allem im Zeichen des 20. Jahrhunderts. Das Programm wurde hier bis zur Schul- und Programmreform dominiert von zwei Lehrwerken (Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1988, 1989; Brogowski 1990a, 1990b). Dem Unterricht lagen zentral ausgearbeitete Lehrprogramme zugrunde, die nach chronologischer Vorgehensweise konzipiert waren, angefangen von der frühesten und räumlich am weitesten entfernten Epoche bis zur Gegenwart. Das bedeutete: je jünger der Schüler, desto älter, entfernter und zeitlich wie räumlich abstrakter waren die bearbeiteten Inhalte.[89] Vom Ansatz her waren die Programme für Kunst- ebenso wie für Musikerziehung einer in Polen gut ausgearbeiteten „Theorie der ästhetischen Erziehung" (*Teoria wychowania estetycznego*) verpflichtet, die wichtige internationale Tendenzen in sich aufnahm. Grundlage dafür war die Konzeption von Suchodolski und ihre Konkretisierung durch Wojnar, die auf den Arbeiten von Read (1893–1968) und Szuman (1889–1972) basierten (vgl. u.a. Szuman 1962[90], Suchodolski 1965, Wojnar 1984a). Wojnar entwickelte unter Einbeziehung amerikanischer, britischer und französischer Forschungen die Erziehungskonzeption des „offenen Sinnes" (*otwarty umysł*). Die Beschäftigung mit Kunst erscheint hier als ein mehrgleisiger Prozess, der zum einen eine „Erziehung zur Kunst", zum anderen eine „Erziehung durch Kunst" einschließt. Im ersten Fall ist die Ausbildung eines ästhetischen Grundwissens sowie einer Sensibilität und Offenheit für vielfältige künstlerische Erscheinungen und Werte gemeint, die in dem Bedürfnis gipfeln, auch außerhalb der Schule Kontakt zu künstlerischen Erscheinungen zu suchen, sich mit ihnen auseinander zu setzen und damit das eigene Wissen und die Sensibilität in diesem Bereich ständig zu erweitern. Im zweiten Fall wird Kunst als Bildungsmittler verstanden, der das Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst reflektieren hilft, der Vorstellungskraft und Kreativität weckt, konkreten Wissenszuwachs auf vielen unterschiedlichen Gebieten sowie Strategien für den Wissenserwerb bringt und Sympathie und Empathie aufbaut.[91] Daneben beruht das Konzept auf einer Dualität von Perzeption (Begegnung mit authentischen Kunstwerken als „Verinnerlichung äußerer Wahrnehmungen") und Expression

[89] Der Widerspruch zu entwicklungspsychologischen Einsichten scheint heute offensichtlich. Den meisten reformierten Programmen nach 1999 liegt eine umgekehrte Vorgehensweise zugrunde: je jünger der Schüler, desto näher, bekannter die Lerninhalte. Mit zunehmendem Alter zieht die Erkenntnis gewissermaßen immer weitere Kreise, vom Eigenen zum Fremden. Damit ist ein wichtiger Grundsatz interkulturellen Lernens in die Schulprogramme eingegangen.

[90] Szuman konzentrierte sich auf psychologische und soziologische Aspekte der Perzeption von Kindern und Jugendlichen. Als grundsätzliche Ziele einer Perzeption von Kunst sah er die Entwicklung der Persönlichkeit, die Einbindung in die Gesellschaft, die Aufnahme ethischer Werte, eine sinnvolle Freizeitgestaltung, verbunden mit einem Transfer der Kreativität in andere Bereiche des Lebens sowie allgemein die Verlebendigung des nationalen und kulturellen Erbes (vgl. Popek 1995, 23).

[91] Wojnar spricht von Kunst als „Ausflug" zu einem anderen Menschen hin, als besondere Empathieübung (vgl. Wojnar 1990, 21).

(Möglichkeit der eigenkünstlerischen Betätigung als „Veräußerlichung innerer Erlebnisse"), d.h. auf einer Integration von Kunstbetrachtung und individueller künstlerischer Kreativität. Ästhetische Erziehung in diesem Sinne ist interdisziplinär angelegt und trägt integrativen Charakter.[92] Die Funktion einer solchen Verbindung sollte es sein, die Lücken, die durch das einseitig intellektualisierte Schulsystem entstehen, über gestärkte Vorstellungskraft, differenzierte Gefühlswelt und Kreativität auszufüllen. Durch die Perzeption von Kunst können insbesondere Wahrnehmungsvermögen, Konzentration und visuelles Gedächtnis geschult werden, eine authentische künstlerische Expression leistet wiederum einen wichtigen Beitrag zur Selbstrealisierung (vgl. Popek 1995, 15–17, 21). Auf den Aspekt der Perzeption konzentrierte sich in den 70er Jahren Kościelecki. Sein Hauptziel war es, Lernenden die Augen für Kunst zu öffnen (*otwarte oczy dla otwartego umysłu*).[93] In der Verbindung einer reflektierten Physiologie des Sehens mit der intellektuellen Analyse von Formen und einem intensiven Sehtraining sah er einen wichtigen Inhalt der Kunsterziehung (Programm des sog. „rationalen Visualismus", vgl. Popek 1995, 20). Hohensee-Ciszewska und Marciniak konkretisierten diesen Ansatz weiter. Hohensee-Ciszewska postulierte als Ziel für den schulischen Kunstunterricht die Ausbildung eines künstlerischen Sehens (konzentriert auf Farben, Licht, Formen, Größenverhältnisse, Fakturen, Anordnung von Elementen), verbunden mit künstlerischer Sensibilität und künstlerischem Bewusstsein (konzentriert auf die Reflexion über Produktion und Rezeption von Kunst, die Fähigkeit zur Dekodierung von künstlerischen Inhalten und zur Kontextualisierung von Kunstwerken in ihrer Zeit, vgl. Hohensee-Ciszewska 1990, 101–104). Marciniak forderte eine frühestmögliche und umfassende, sozusagen ununterbrochene engagierte Vermittlung der formalen „Sprache der Kunst" (vgl. Marciniak 1995, 163–165). Als Voraussetzungen für einen gelungenen Perzeptionsprozess galten übereinstimmend Sensibilität, Vorstellungskraft, Kreativität, Erlebnisfähigkeit, Neugier, originelles, vom *mainstream* abweichendes Denken sowie grundlegende Interessen und Kenntnisse in Geschichte und Kunstgeschichte bei Lehrenden wie Lernenden gleichermaßen. Kunsterziehung sollte den Zugang zu Kunst ermöglichen, zum Umgang mit Kunst anleiten und Kunst popularisieren. Von Schulen, Museen und Kultureinrichtungen wurde erwartet, dass sie diese Forderungen über verständliche und adressatenorientierte Materialien realisierten, allerdings blieben inhaltliche wie methodische Konsequenzen wenig konkret und schwer fassbar. Möglicherweise lag hier einer der Gründe dafür, dass sich diese differenzierte Konzeption in den schulischen Lehrprogrammen und Lehrwerken kaum praktisch niederschlug. Gleichwohl waren in den Zielsetzungen der Programme für die Grund- und Oberschule alle ihre wesentlichen Aspekte erfasst (vgl. Popek 1989, 100–110, 114f., 120–122).

---

[92] Wojnar betonte insbesondere die Integration der Fächer Muttersprache, Geschichte, Kunst- und Musikerziehung, sowie evtl. Geographie und Werken (vgl. Wojnar 1990, 24).

[93] Vgl. Kościelecki, Stefan (1975): Współczesna koncepcja wychowania plastycznego, Warszawa. Kościelecki basiert auf den Forschungen von Ingarden und seinem Phasenmodell der Perzeption: emotionale Vorbereitung – Konzentration auf das Objekt – konzentrierte Betrachtung – Erleben des Objekts (vgl. Popek 1995, 22f.).

In den Lehrprogrammen für das Fach Kunst gab es – anders als für das Fach Musik – nur vereinzelte Namens- oder Werknennungen sowie nur wenige Hinweise auf Methoden und Arbeitsverfahren mit verbindlichem Anspruch. Die von mir untersuchte Adressatengruppe war also keinem eigentlichen „Pflichtprogramm" an visuellen und methodischen Erfahrungen unterworfen. Dennoch lassen sich Tendenzen erkennen, die mit großer Wahrscheinlichkeit das Verhältnis zum Medium Kunst und zur Kunst der deutschsprachigen Länder geprägt haben. Das ehrgeizige inhaltliche Programm stellte sich über acht Klassenstufen recht differenziert dar (Tab. 1).

Die in Heftform aufgelegten und auf grauem Papier gedruckten Lehrbücher für die Grundschule waren durchgehend zweiteilig aufgebaut: auf die Erklärung künstlerischer Techniken und Begriffe, verbunden mit passenden kreativen Übungen (*Działalność plastyczna/Wiedza plastyczna*), folgte eine relativ anspruchsvolle Portion Kunstgeschichte (*Dzieje sztuki*). Für den ersten Teil wurden von Klasse 4 an Abbildungen moderner Kunst (meist Malerei, gelegentlich Plastik und Architektur) als Illustrationen eingesetzt, nicht immer wurde ihr Bezug zum Text klar. Die begleitenden Texte wirken heute distanziert beschreibend und instruierend. Die beiden Lehrbuchteile waren kaum aufeinander bezogen und die auf eigenkünstlerische Aktivitäten abzielenden Aufgaben initiierten nur selten eine eingehende Beschäftigung mit den Abbildungen. Anders als in der zugrundliegenden theoretischen Konzeption und dem darauf aufbauenden Lehrprogramm entsteht somit der Eindruck einer deutlichen Trennung von Expression und Perzeption. Die Fragetypen waren sich sehr ähnlich, meist wurde eine mündliche oder schriftliche Antwort auf der Grundlage des abgedruckten Textes gefordert, viele Abbildungen wirken im Nachhinein überflüssig. Fragen und Aufgaben gingen nur ausnahmsweise über den Rahmen des Lehrbuchangebotes hinaus.[94] Ähnlich wie das ihnen zugrundeliegende Programm zeichneten sich die beiden Lehrwerkreihen für die Klassen 1 und 2 der Oberstufe durch einen sehr hohen Anspruch an Lehrer und Schüler aus. Beide Publikationen wirken heute sehr persönlich und erstaunen ob der geradezu intim wirkenden Details aus der Biographie der Autoren (vgl. z.B. Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1988, 172–175, 242; 1989, 227). Auch viele der gestellten Aufgaben wirken sehr persönlich.[95] Durchgängig steht die Selbstreflexion im Vordergrund. Auffällig ist gerade bei Bogdanowicz ein Abheben auf die Situation und den Erfahrungsbereich intellektueller, oft elitär wirkender Kreise. Es gibt viele Bezüge auf Psychologie, Soziologie und Anthropologie.[96] Die Bände von Bogdanowicz sind als Kompendien kurzer informativer

[94] In den zahlreichen Neuauflagen der Lehrbuchreihe wurde dieser Aufbau beibehalten. Inhaltlich wurde der gleiche Themenbereich umfasst, neu waren, abgesehen von der erheblich verbesserten Bildqualität, einige ergänzende Abbildungen und vor allem die Verknüpfung mit Theater und Musik der jeweiligen Epoche. Das erfolgte in der Form kurzer angehängter Texte. Das Lehrbuch sollte zunehmend auf verschiedene künstlerische Formen und Interpretationsweisen einstimmen und zur eigenen Meinungsbildung anregen, das Übungsangebot wurde schrittweise reichhaltiger.

[95] Z.B. Gipsabdrücke von Körperteilen nehmen, Körperteile aus nächster Nähe fotografieren, Veränderungen des eigenen Körpers festhalten und ausstellen (vgl. Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1989, 100, 269 u.ö.).

[96] Nur am Rande sei bemerkt, dass das Buch nicht frei von nationalen Klischees ist. Als Beispiel sei das abgedruckte Gespräch mit einem Anthropologen über Formen des Wohnens

Tab. 1: Hauptinhalte des Faches Kunsterziehung vor 1999

| Klassenstufe | Hauptinhalte |
|---|---|
| SP 4 | Grundelemente künstlerischen Ausdrucks, Farben, Komposition und Organisation von Flächen |
| SP 5 | Farben (Wirkungen, Mischungsverhältnisse), Elemente von Faktur, Kontrast, Form und Funktion, Statik und Dynamik<br>Architektur, Malerei, Plastik der Urzeit, Ägyptens, Griechenlands, Roms, der altchristlichen Zeit (fakultativ: Naher Osten, Byzanz, Islam) |
| SP 6 | künstlerische Materialien und Entstehungsprozesse, Elemente der Perspektive, Buchstaben und Zeichen<br>Architektur, Malerei, Plastik der Romanik, Gotik, Renaissance, des Barock (fakultativ: präkolumbianische Kunst) |
| SP 7 | Grundlagen räumlicher Darstellungen<br>Architektur, Malerei, Plastik des Klassizismus, der Romantik und des Positivismus (Schwerpunkt: polnische romantische Malerei und Historienmalerei), des Impressionismus, Postimpressionismus, Jugendstils und Symbolismus, Anfänge unabhängiger Kunst |
| SP 8 | Kunst als Industriedesign, als Informationsmittel, Grundlagen der Innenraumausstattung, Kleidung und Mode<br>(westeuropäische) Kunst in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts (Kubismus, Abstraktionismus, Fauvismus, Dadaismus und Surrealismus), polnische Kunst der Zwischenkriegszeit (Formismus, Kapismus), Architektur im 20. Jh. (Bauhaus, Le Corbusier), Kunst nach dem 2. Weltkrieg (soz. Realismus, Tachismus, Pop-Art, Op-Art, Hyperrealismus, Konzeptualismus, organische Architektur und Plastik, Mobile, Plakat und Industriedesign), polnische Volkskunst, Laienkunst (fakultativ: Kunst Chinas, Indiens, Japans und Afrikas) |
| LO 1 | Aspekte der Raum- und Umweltgestaltung, des Städtebaus und Industriedesigns<br>Aspekte der Wahrnehmung und Wahrnehmungsbeeinflussung (Photographie, Video, optische Täuschungen und Korrekturen)<br>Kunst des 20. Jahrhunderts (Architektur und Plastik) |
| LO 2 | Aspekte des künstlerischen Schaffensprozesses (u.a. künstlerische Aktivitäten bei Kindern, Kunst als Ausdruck einer Epoche, Mäzenatentum, gesellschaftliche Rolle des Künstlers und ihr Wandel)<br>Aspekte der künstlerischen Gestaltung (u.a. mimetische, expressionistische, metakünstlerische Konzeptionen, Gleichgewicht, Statik, Harmonie, Dynamik, Formen- und Motivreihen, autonomes Kunstwerk)<br>Kunst des 20. Jahrhunderts |
| LO 3 | Funktionen des Kunstwerks<br>gattungsübergreifende Aspekte von Kunst (Prosa, Poesie, Musik, Theater, Film), außerästhetische Aspekte von Kunst<br>zeitgenössische Mittel der visuellen Informationsvermittlung (Schrift, Schriftgraphik, Plakatkunst, Reklame, Photographie, Film, Fernsehen)<br>Kunst des 20. Jahrhunderts |

angeführt. Es heißt da: „Dla Niemca siedzącego na parterze kilkurodzinnego domku zakłóceniem intymności, wtargnięciem, może być pojawienie się osoby nieznajomej w polu jego widzenia“ (Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1989, 237).

Lesetexte und vieler Originalquellen konzipiert.[97] Entsprechend dem Programm liegt der Schwerpunkt auf dem 20. Jahrhundert.[98] Allenfalls in jeweils zwei bis drei Sätzen bezieht sich der Autor auf die zahlreichen schwarz-weiß Illustrationen. Die Bezüge erschöpfen sich in kurzen Beschreibungen bzw. abgehobenen abstrakten Bemerkungen.[99] In Band 2 spricht der Autor selbst von der rein illustrativen Funktion der Abbildungen (vgl. Lehrwerk Kunst: Bogdanowicz 1989, 7). Sehendes Wahrnehmen und die eingehende Beschäftigung mit Bildern und künstlerischen Objekten bleibt deutlich außerhalb seiner Zielstellungen. Band 2 enthält zwar eine theoretische Darstellung des Sehvorganges, illustriert durch Ausschnitte aus Gemälden zeitgenössischer Künstler und begleitet von reflexiven Fragen zur eigenen Kindheit, eine Anleitung zum Sehen ist sie nicht (vgl. Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1989, 188–195). Ohne große Abstriche treffen diese Beobachtungen auch auf die beiden Bände von Brogowski zu. Auch er schreibt in einer sehr anspruchsvollen Sprache aus einer „Betroffenheitsposition" heraus und entfaltet stellenweise einen missionarisch wirkenden Eifer. Neben dem fortlaufenden Text finden sich viele soziologische, kulturhistorische, philosophische und kunsttheoretische Quellentexte und illustrierende Abbildungen. Der Autor geht im ersten Band in Form längerer Kommentare, im zweiten Band kaum noch auf sie ein. Aufgaben zu den Abbildungen selbst fehlen. Wir haben es auch hier mit reinen Textkompendien zu tun. Im ersten Band macht der Autor ausdrücklich auf den engen Zusammenhang zwischen dem „Abenteuer eigener Kreativität", der Rezeption von Kunst und der Entdeckung der eigenen Persönlichkeit aufmerksam (vgl. Lehrwerke Kunst: Brogowski 1990a, 7, 309).[100] Die Ablehnung von (moderner) Kunst dürfe nur auf der Basis von Verstehen geschehen. Dieser Auffassung entsprechen die in der Form sehr persönlich gehaltener Vorschläge und Anregungen formulierten Aufgaben (vgl. Lehrwerke Kunst: Brogowski 1990a, 309–312). Ausnahmslos alle tragen sie den Charakter von kreativen Experimenten und Selbstversuchen, die dazu führen sollen, die im Buch vorgestellten modernen Kunstrichtungen in ihren theoretischen und technischen Grundlagen ansatzweise nachzuvollziehen und dadurch Kunst in ihrer Bedeutung für das Individuum erfahrbar zu machen. Konkret sollen die Ideen und Ausführungen bekannter zeitgenössischer Künstler als Anregung zur Nachahmung durch die Schüler dienen, ausschlaggebend ist dabei der Entstehungsprozess, nicht das Resultat. Im einzelnen geht es um ein

[97] Vgl. die Vorbemerkung zu den insgesamt 30 Unterkapiteln des Buches, dass man sie „größtenteils in höchstens 10 Minuten durchlesen kann" (Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1988, 5).

[98] Der erste, sehr architekturlastig wirkende Band enthält die Themen „Welt", „Stadt" und „Haus" und berührt eine Fülle von städtebaulichen und gestalterischen Aspekten. Überraschenderweise fehlt das Thema Bauhaus. Der zweite Teil enthält die Teile „Vergänglichkeit und Dauer", „Geschichte" und „Gegenwart", Schwerpunkte bilden die Geschichte der Photographie und das Werk Picassos.

[99] Vgl. z.B. die Bemerkung zum Winterbild mit Schlittschuhläufern und Vogelfalle von Breughel (1565): „[...] sugestywność iluzji konkretnej miejscowości idzie w parze z zachowaniem jedności atmosfery ciągłej przestrzeni" (Lehrwerke Kunst: Bogdanowicz 1988, 112).

[100] Brogowski bezieht sich direkt auf Wojnar, wenn er formuliert: „Droga do sztuki wiedzie przez własną twórczość i poprzez nią wiedzie droga do siebie samego. Droga przez sztukę jest więc drogą odkrywania siebie" (Lehrwerke Kunst: Brogowski 1990a, 309).

Eintauchen in die eigene innere Welt und das Bewusstwerden von Vorstellungen und Empfindungen, dann sollen scheinbar außerkünstlerische Strukturen „mit dem Auge des Künstlers gesehen" und umgesetzt werden. Die Vorschläge wirken ähnlich intim wie bei Bogdanowicz, allerdings verlagert sich die geforderte Aktivität vom eigenen Körper auf persönliche Beichten zu existentiellen Themen. Es bleibt schwer vorstellbar, dass eine Anregung zu philosophischen Gesprächen „in der Klasse, im Café oder anderswo" über ein Thema wie „die wahre, echt menschliche Existenz" tatsächlich von Lehrern und Schülern aufgegriffen wurde (vgl. Lehrwerke Kunst: Brogowski 1990b, 311).[101] Eine solche Vereinnahmung und Veröffentlichung persönlichster Bedürfnisse durch die Institution Schule musste eher auf Unverständnis und Ablehnung stoßen.[102] Kunstlehrer in der polnischen Oberschule der 90er Jahre – einerseits eingebunden in ein sehr ambitioniertes Lehrprogramm sowie Lehrwerke, die Unabhängigkeit und Offenheit suggerierten und auf deren Einsatz sie methodisch wohl kaum ausreichend vorbereitet waren und andererseits abhängig von der realen Schulwirklichkeit – befanden sich in einer fast ausweglosen Situation.

Die ergänzenden methodischen Publikationen für den Zeitraum vor 1999 waren von sehr unterschiedlicher Ausführlichkeit und Brauchbarkeit.[103] Als grundlegend ist die zeitgleich mit der Einführung der Programme für die Grundschule erschienene „Methodik für den Kunstunterricht in den Klassen IV–VIII" zu betrachten (Popek 1989). Es ist anzunehmen, dass sie die Unterrichtspraxis der 90er Jahre maßgeblich mitbestimmt hat. Dieses „Lehrerhandbuch" favorisierte eindeutig einen integrativen Ansatz[104], also die enge Beziehung zwischen Verinnerlichung („aktive Perzeption") und Veräußerlichung („kreative Expression"). Einzelne Beiträge lesen sich wie ein Kommentar zum Lehrprogramm (vgl. Gierak 1989b, Marciniak 1989). Programm wie Handbuch können als ein Versuch angesehen werden, die Konzeption des „ästhetischen Lernens" Wojnars für den Schulunterricht zu konkretisieren. Versucht werden sollte beides: „Erziehung zur Kunst" (Rezeption und bewusste Einbeziehung von Kunst in das eigene Leben) und „Erziehung durch Kunst" (Ausbildung einer kreativen und vielseitigen, offenen und toleranten Persönlichkeit) (vgl. Gierak 1989b, 112[105]). Die Autoren beziehen sich dabei u.a. auf deutsche kunsterzieherische Arbeiten aus den 70er Jahren (Kampmann, Kläger, Tritten, Pfennig), in denen durch das Nachvollziehen verschiedenster künstlerischer Arbeitsweisen bildnerisches Denken herausgebildet werden soll, um sich so an Kunst anzunähern und sie mit ihren ästhetischen Kriterien und Normen verstehen zu lernen. Marciniak

---

[101] Der zweite Band thematisiert die Kunst des Fragenkönnens unter Einbeziehung einer Übersetzung von Fragmenten aus den Arbeiten Gadamers (vgl. Lehrwerke Kunst: Brogowski 1990b, 267–270).

[102] Zunehmend dürfte sich auch der Generationsunterschied zwischen Autor (Lehrer) und Schülern bemerkbar gemacht haben. Zwischen beiden lag die Erfahrung der Zeit der „Solidarność" mitsamt ihrer idealistisch geprägten Aufbruchsstimmung. Brogowskis Buch war bereits 1986 geschrieben worden.

[103] Vgl. dazu auch den Überblick über die Literatur der 70er und die erste Hälfte der 80er Jahre in: Lehrwerke Kunst: Kolbiarz 1986, 48–54.

[104] Vgl. dazu auch: Wojnar, Irena (1982): Nauczyciel i wychowanie estetyczne, Warszawa sowie Hohensee-Ciszewska, Helena (1982): Powszechna edukacja plastyczna, Warszawa.

[105] Gierak weist mit Recht darauf hin, dass die Formulierungen zu den „Bildungs- und Erziehungszielen" im Programm ungenau und verwirrend bleiben (vgl. Gierak 1989b, 114).

spricht ausdrücklich davon, dass Bildung und Erziehung im Sinne der Lehrziele nur über eine solche mehrschichtige Integration möglich sei (vgl. Marciniak 1989, 96). Rezeptive und kreative Erfahrungen sollten gleichzeitig erworben werden, nur so könnten sie sich potenzieren (vgl. Gierak 1989a, 106). Die Konzentration auf ein Kunstwerk und seine Betrachtung setze Vorstellungskraft und Gefühle frei, es erhalte Inhalt, Sinn und Wertzuschreibung und wecke eine (positive oder negative) Reaktion. Würde ein solches „ästhetisch-künstlerisches Erlebnis" möglichst schnell wieder handelnd veräußerlicht, so verstärkten sich die „Spuren", die es in der Psyche des Betrachters hinterlasse. Als Lern- und Erfahrungsgrundlage seien Inhalte empfehlenswert, an denen sich praktisch handeln ließe („praxeologisches Kriterium"), die Entwicklung initiieren könnten („Entwicklungskriterium") und Verständnis künstlerischer Strukturen ermöglichten („methodologisches Kriterium") (vgl. Gierak 1989b, 117). Innerhalb der Unterrichtsstunde sollten explorierende (*metody poszukujące*) und präsentierende Methoden (*metody podające*)[106] im Mittelpunkt stehen, Ausgangspunkt sei jeweils die Präsentation und Betrachtung von „Menschen, Tieren, Pflanzen, Landschaften, Erscheinungen, Genreszenen, Stilleben, Innenräumen, Gegenständen, Ereignissen" in Form eines Naturproduktes oder Kunstwerkes (vgl. Gierak 1989b, 121f.). Sie würden wahrgenommen und betrachtet, verstanden, erlebt, gewertet und dann hinsichtlich Inhalt oder Form von den Lernenden kreativ „interpretiert". Das Bildende und Erziehende liege dabei im Schaffensprozess. Der Vorgang der Perzeption selbst wird in der Literatur nicht näher problematisiert. Gierak spricht pauschalisierend davon, dass die entsprechenden Inhalte aus dem Bereich der Theorie der Bildenden Künste und der Kunstgeschichte zunächst „vermittelt" und dann „erlebt" bzw. „angeeignet" bzw. „verinnerlicht" werden sollten.[107] Nach Abschluss eines solchen Prozesses könne die Kunst der jeweiligen Epoche in ihren Spezifika vom Lernenden angemessen rezipiert werden. Auch Marciniak bietet eine Übersicht über Lehrmethoden und Unterrichtstypen für den Kunsterziehungsunterricht an (vgl. Marciniak 1976; Marciniak 1989, 123–154). Er unterscheidet zwischen Methoden, die auf Betrachtung, Beobachtung und Wahrnehmung (*metody oparte na obserwacji*), auf dem Wort (*metody oparte na słowie*) sowie auf Tätigkeit (*metody oparte na działaniu*) basieren. Die wahrnehmungszentrierten (präsentations- und demonstrationsorientierten) Verfahren meinen das (verlangsamte) „Lesen" von Bildern und Objekten, meist auf der Grundlage sekundären Anschauungsmaterials in Form von Dias, Bildbänden, Modellen, Filmen u.ä. Sprachzentrierte Verfahren umfassen jede Art sprachlicher Umsetzung von Gesehenem sowie die Arbeit mit Texten über Kunst. Sie laufen monologisch in Form von Beschreibungen, Erzählungen, Vorträgen, Frage – Antwort-Phasen auf der Grundlage von Texten oder dialogisch ab, als Gespräche oder Diskussionen. Auffällig ist dabei eine unterschwellige Lehrerzentriertheit. Als

[106] Gemeint sind im ersten Fall Diskussionen, Gespräche und Werkanalysen, im zweiten Fall Formen der Beschreibung, der Erzählung und des Vortrags.

[107] Im Original: „Realizacja treści tego dzieła skoncentrowana jest na przekazywaniu określonych treści, a następnie przeżyciu i przyswojeniu ich i zależnych od nich, związanych z daną epoką cech stylowych sztuki, kryteriów i norm artystyczno-estetycznych. Są one podstawą dla pogłębionej, a jednocześnie adekwatnej do wartości wybranych dzieł sztuki percepcji" (Gierak 1989b, 122).

besonders günstig würden sich diese Methoden bei der Einführung und Sicherung neuer Inhalte sowie bei der Erarbeitung von Schlussfolgerungen und Zusammenfassungen erweisen (vgl. Marciniak 1989b, 124). Handlungszentrierte Verfahren verfolgen die kreative Umsetzung von Gesehenem mit dem Ziel einer Entwicklung und Bewusstmachung freier Kreativität. Eine Kombination stellen komplexe projektorientierte Tätigkeiten sowie sonstige Verfahren dar, die in erster Linie die Entwicklung von Vorstellungs- und Einfühlungsvermögen sowie die Entwicklung (kunstunabhängiger) kommunikativer und interpersoneller Kompetenzen zum Ziel haben. Für die Kontrolle des Lernzuwachses schlägt Marciniak vor allem „konventionelle" Formen wie mündliche und schriftliche Fragen unterschiedlicher Komplexität vor (vgl. Marciniak 1989, 125). Diese Einteilung der Methoden findet ihre Parallele in der Unterscheidung verschiedener Stundentypen. Insgesamt unterscheidet Marciniak dreizehn verschiedene, die sich in vier Hauptkategorien ordnen lassen, je nach dem dominierenden Stundenziel.[108] Für unseren Zusammenhang ist insbesondere der Verlauf von Stunden von Interesse, die der Perzeption gewidmet waren. Hier haben kunsthistorische, historische oder auch philosophische Informationen ihren Platz. Im Hinblick auf die anzuwendenden Arbeitsformen besteht eine enge Verbindung zu Stunden, in denen Lehrbuch und Sekundärliteratur im Mittelpunkt stehen (vgl. Marciniak 1989, 130). Eine Parallele zieht er ebenfalls zu Stunden, in denen wiederholt, gesichert und kontrolliert werden soll. Wurde dem hilfesuchenden Kunsterziehungslehrer damit suggeriert, dass die Beschäftigung mit Kunst durch die Präsentation von Reproduktionen und die Arbeit mit Texten weitgehend abgedeckt sei und dass sie im übrigen abprüfbar zu sein habe? Die konkreten Formen einer „aktiven Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk" bleiben im Dunkeln. Wie man sich die konkrete Betrachtung eines Kunstwerks im Unterricht vorstellen könnte, macht Marciniak an mehreren Stellen deutlich: die Lehrperson führt in die Thematik ein, die Klasse folgt ihren Ausführungen, im Anschluss daran gibt es eine Diskussion, Schlussfolgerungen werden formuliert und dann kann, so inspiriert, künstlerisch „weiter gehandelt" werden.[109]

---

[108] Das sind: Einführung neuen Materials, Festigung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Übung (künstlerische Aktivitäten, „aktive Perzeption", Arbeit mit Sekundärliteratur) und schließlich Überprüfung und Bewertung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Schließlich gibt es einen Unterrichtstyp, in dem alle diese Ziele zusammen auftreten, dieser bleibt aber hauptsächlich unteren Klassenstufen vorbehalten, es sei denn, es geht dem Lehrer ausdrücklich um vielseitigen und abwechslungsreichen Unterricht (!). Im Original: „[...] ale ma też zastosowanie w klasach wyższych, gdy chodzi nauczycielowi o kilka spraw, a także o urozmaicenie zajęć, zmianę punktów widzenia, samoocenę uczniów" (Marciniak 1989, 128).

[109] Illustriert wird dieses Schema durch die z.T. sehr ausführlichen Stundenkonspekte, die Marciniak anbietet. Aus dem Wunsch heraus, die Unterrichtspraxis der 90er Jahre im Fach Kunsterziehung zu rekonstruieren und zu verstehen, warum sie in überwiegend negativen Gefühlen und auffälligem Desinteresse an künstlerischen Fragen resultierte (vgl. Kap. 3.2.), soll ein Beispiel ausführlicher angeführt werden. Im Mittelpunkt der Stunde steht der Krakauer Marienaltar von Wit Stwosz/Veit Stoß. Nach einer kurzen Erinnerung an die Merkmale der Gotik, offensichtlich in Form eines einleitenden Lehrerkurzvortrages, werden Dokumentarfilmausschnitte, Bildbände und Dias mit Beispielen gotischer Plastik in Polen und Frankreich sowie Reproduktionen der impressionistischen Darstellungen der Kathedrale von

Die Aufeinanderfolge der Themen bestätigt den Eindruck einer geradezu zwingenden Abfolge von (Kunst)Geschichte und davon inspirierten praktischen Übungen (vgl. Marciniak 1989, 152f.). Parallel dazu kommen in den 90er Jahren detaillierte Stoffverteilungspläne auf den Markt, die die Unterrichtspraxis auf längere Sicht fixieren (vgl. z.B. Lehrwerke Kunst: Gostomska 1998). Sie bleiben dem chronologischen Aufbau eng verpflichtet und postulieren in regelmäßigen Abständen eine deutliche Verbindung mit dem Geschichtsunterricht. Interessant, aber wahrscheinlich wenig rezipiert, sind die Anregungen von Dyakiewicz, die auf der Unterrichtspraxis der Autorin zwischen 1979 und 1986 beruhten. In vielen Einzelheiten nehmen sie sich sehr innovativ aus. Dyakiewicz will die chronologische Anordnung des kunstgeschichtlichen Materials stärker variieren, die einzelnen Fachbereiche enger aneinander knüpfen und die Perzeption betonen. Im Bereich künstlerischer Techniken schlägt sie vor, stärker als bisher „das Eigene" zum Ausgangspunkt zu machen (z.B. Gegenstände, unmittelbares Wohnumfeld), und davon ausgehend schrittweise die Umwelt zu erarbeiten. Die strenge kunstgeschichtliche Chronologie wird ansatzweise aufgebrochen, indem jeweils von Land und Leuten ausgegangen wird, und dann die dominierende Kunstdisziplin der Epoche in Bezug auf Inhalte und Formen vorgestellt wird. Durch alternative Arbeitsformen vor den einzelnen Objekten soll die Dominanz des Lehrbuches aufgehoben werden. Innovativ ist auch die Idee, Quellentexte (z.B. Kataloge, Künstlerbriefe, Prosa, Lyrik) einzubeziehen. Konkrete Vorschläge werden zur Arbeit in (Kunst)Museen gemacht (vgl. Lehrwerke Kunst: Dyakiewicz 1989, 91). Den Versuch einer Ergänzung des Programms von 1990/91 stellte auch die Publikation von Stasiak/Zieliński dar, die parallel zur Arbeit beider Autoren am Lehrbuch für die Klassen 5–8 entstand (vgl. Lehrwerke Kunst: Stasiak/Zieliński 1996, 1998). Viele Aspekte der Programmreform von 1999 scheinen dort vorweggenommen. Die Autoren wenden sich gegen die Vereinzelung von Informationen und die Dominanz des Wortes, wie sie in den bisherigen Lehrmaterialien dominiert.[110] Sie sprechen davon, dass die Art der Vermittlung künstlerischer Techniken und kunstgeschichtlichen Grundwissens einer grundsätzlichen Revision bedürfe, zeigen aber auch, dass ein enges Lehrprogramm nicht automatisch einen stark lehrerzentrierten Unterricht nach sich ziehen muss. Ihr Lehrwerk arbeitet problem- und

---

Rouen (Monet) gezeigt. Im Anschluss daran versuchen Lehrer und Schüler mit Hilfe von Wörterbüchern mindestens 14 Stichworte zur gotischen Plastik zu klären (von Vollplastik über Triptychon, Pentaptychon, Presbyterium und Kontrapost bis zu Tympanon und Kruzifix). Das kann man sich bei dieser Menge an Begriffen, der Anzahl der Schüler und der zur Verfügung stehenden Zeit nur so vorstellen, dass einzelne Schüler die entsprechenden Definitionen laut vorlasen. Dann gibt der Lehrer eine „kurze Zusammenfassung der Informationen zur gotischen Plastik", die notiert wird. Es folgt die Hausaufgabe, ein Aufsatz zum Thema „Meine Gedanken zum Marienaltar von Wit Stwosz" zu schreiben sowie die Bitte, Abbildungen „alter und zeitgenössischer, realistischer, abstrakter oder volkskünstlerischer Plastiken" für die nächste Stunde mitzubringen. Bestenfalls ist nach dieser Stunde das Stichwort „Krakauer Marienaltar" im Gedächtnis der Schüler verankert, im schlimmsten Fall müssen die etwa 12–13jährigen frustriert über die ihnen ganz abstrakt bleibenden vielen Fremdwörter sein (vgl. Marciniak 1989, 130–139).

[110] Vgl. dazu auch: Zieliński, Antoni Jacek/Stasiak, Joanna (1998): Jak będziemy uczyć? In: Plastyka i wychowanie 4, 52–55.

erfahrungsorientiert, nicht mehr ausschließlich chronologisch. Strenge Linearität in der Vermittlung lehnen sie ab, sie sei zwar für die Lehrenden am sichersten, resultiere aber in einer Sammlung isolierter und abstrakter Fakten, deren Synthese von den Schülern nicht zu leisten sei. Verstehen, so die Autoren im Vorwort, sei wichtiger als auswendig lernen (vgl. Lehrwerke Kunst: Stasiak/Zieliński 1996, 6).[111] Die zahlreichen Abbildungen haben auch hier in den meisten Fällen illustrative Funktion. Die angebotenen Fragen und Aufgaben sind offen gehalten und nicht mehr eng am Lehrbuchtext orientiert, gelegentlich werden außerschulische Erfahrungen und Materialien einbezogen. Meist bilden die Reproduktionen „Aufhänger" bzw. Illustrationen für komplexere Fragen. Wenn auf konkrete Objekte eingegangen wird, dann oft in der Form von Vergleichen. Dem Unterricht in der Oberstufe liegen ähnliche Modelle zugrunde (vgl. Lehrwerke Kunst: Kolbiarz 1987, 17).

Wahrnehmungszentrierte, sprachzentrierte und handlungszentrierte Verfahren einzeln oder in Kombination sind für eine intensive Perzeption besonders relevant. Summiert man auf dieser Grundlage die in den Lehrprogrammen und Lehrwerken für Kunsterziehung auszumachenden Arbeitsformen und Aufgabenstellungen nach ihren dominierenden Zielen, so ergibt sich folgendes Bild eines potenziellen methodischen Erfahrungsschatzes.

Wahrnehmungszentrierte Arbeitsverfahren, die auf ein Objekt bezogen sind, sind in erster Linie in der Grundschule präsent, darunter finden sich folgende konkrete Aufgabenstellungen[112]:

1. Betrachten von Bildern und Objekten ohne genauere Aufgabenstellung
2. Verifizieren vorher besprochener Strukturen und Merkmale an Bildern
3. Erinnern an gezeigte Reproduktionen (z.B. Farben, Stimmung)
4. Aufsuchen von Details im Gesamtbild
5. Untersuchung von Bildausschnitten auf Maltechnik
6. Beantworten von gelenkten Fragen vor Abbildungen und Originalen
7. Nachstellen von Gemälden und Plastiken
8. Nachgestalten von architektonischen und plastischen Details.

Auf mehrere Objekte bezogene wahrnehmungszentrierte Arbeitsverfahren sind ebenfalls vor allem in der Grundschule populär[113]:

1. Chronologisches Anordnen von Bauwerken, Plastiken, Gemälden
2. Erstellen von Rankinglisten nach verschiedenen Kriterien
3. Ordnen von Objekten, Gegenstände, Materialien etc. nach verschiedenen Kriterien
4. Aufsuchen und Zusammenstellen von „typischen" Werke für eine Epoche, einen Künstler
5. Ergänzen des Abbildungsangebotes im Lehrbuch

---

[111] Dem Buch liegen in Form einer persönlichen, direkt an die Lernenden gerichteten Erzählung die sog. sechs Begriffe Tatarkiewiczs zugrunde. Vgl. Tatarkiewicz, Władysław (1975): Dzieje sześciu pojęć, Warszawa. Das Material der Klassen 5–8 wird dementsprechend gegliedert nach den Aspekten „Kunst", „das Schöne", „Form (und Inhalt)", „Kreativität/Nachahmung", „ästhetisches Erlebnis" und „Ausdruck".

[112] Aufgaben 3–7 finden sich in Zusatzmaterialien (vgl. Lehrwerke Kunst: Krzywiec 1981, Kolbiarz 1987, Gostomska 1998, Zieliński/Stasiak 1998, Dyakiewicz 1989). Diese und alle folgenden Angaben sind nach vorkommender Häufigkeit geordnet.

[113] Aufgaben 2–8 finden sich ausschließlich in Zusatzmaterialien.

6. Aufsuchen anderer Werke eines präferierten Künstlers
7. Aufsuchen von Musik oder literarischen Texten zu Kunst
8. Suche nach künstlerischen Werken, die bestimmte Thesen belegen.

Arbeitsformen, die über eine aktive Veränderung der betrachteten Kunstwerke eine intensive Rezeption erreichen wollen, werden sehr wahrscheinlich nur in der Oberstufe eingesetzt. Dazu gehören:

1. „Individualisieren" von natürlichen und künstlerischen Objekten
2. Untersuchen und ggf. Verändern („Verbessern") natürlicher und künstlerischer Objekte unter dem Aspekt von Funktionalität und Ästhetik
3. Neubearbeiten von künstlerischen Themen, Suche nach eigenen Alternativen.

Über alle Klassenstufen hinweg werden Kunstwerke sprachlich reflektiert. Eine sprachliche Erarbeitung in „engen" mündlichen Aufgabenstellungen erfolgt insbesondere in den Klassen 4–6 der Grundschule durch:

1. Beschreiben von betrachteten Werken
2. Beschreiben betrachteter Werke auf Grundlage eines Begleittextes.

Offener gehaltene mündliche Aufgaben finden sich vorrangig in Zusatzmaterialien und in der Oberschule. Ich zähle dazu:

1. Vergleichen von Kunstwerken unter verschiedenen Gesichtspunkten nach selbst gewählen Kriterien
2. Äußern und Begründen persönlicher Präferenzen und Meinungen
3. Teilnahme an (lehrergeleiteten) Gesprächen über Funktionen, Formen, Techniken von Kunstwerken und eigenen Werken
4. Beantworten kunstunabhängiger Wahrnehmungsaufgaben
5. Vergleichen eigener Bildbeschreibungen mit Expertenmeinungen und -beschreibungen
6. Erstellen von Werkanalysen
7. freies Assoziieren zu Bildern und Zeichen
8. Erfinden von Titeln und Geschichten zu Kunstwerken
9. Vornehmen, Kommentieren und Interpretieren von eigenen Veränderungen an Kunstwerken
10. Beantworten von bild- und textunabhängigen Wissensfragen zu Kunst.

Schriftliche Aufgabenstellungen sind ebenfalls nur in ergänzenden Arbeitsmaterialien enthalten:

1. Verfassen von Texten unterschiedlichster Art zu Bildern
2. Anfertigen von Gedanken- und Gefühlsassoziogrammen zu künstlerischen Werken
3. Verfassen von Berichten über Museumsbesuche, Exkursionen usw.
4. Anfertigen von Notizen zu Lehrervorträgen
5. Illustrieren schriftlicher Arbeiten zu unterschiedlichsten Themen durch passende Abbildungen.

Die Arbeit mit (bearbeiteten) Texten über Kunst verläuft im allgemeinen in der Form von detaillierten Textverstehensfragen ohne direkten Bildbezug. Nur ergänzende Lehrwerkangebote in der Grundschule greifen auf Originaltexte (z.B. Kataloge, Künstlerbriefe) zurück oder ermuntern die Lernenden zur selbständigen Suche nach Informationen.

Die Reflexion von betrachteten Kunstwerken ist auf allen Klassenstufen präsent, wirklich kreative Aufgabenstellungen scheinen aber eher in Zusatzmaterialien aufzutauchen:

1. Skizzieren, Zeichnen, Malen, Formen, Arrangieren, Projektieren, Fotografieren, Collagieren auf der Grundlage von Inspirationen durch Gegenstände, Kunstwerke und Gebäude
2. Anfertigen von „mimetischen Kopien" (insbesondere Nachahmung von Stil und Komposition) und „frei interpretierenden Kopien" nach Originalen
3. Übertragen von stilistischen, kompositorischen Merkmale auf andere Gegenstände und Themen
4. bildkünstlerisches Umsetzen von Musikstücken
5. Neubearbeiten vorgefundener Themen
6. gattungsübergreifendes Darstellen von Themen
7. Nachvollziehen von Gedankengängen und künstlerischen Prozessen, Handeln nach Anweisungen von Künstlern
8. aktives Gestalten und Verändern der eigenen Umgebung

Komplexe projektorientierte Tätigkeiten umfassen daneben:

1. Erarbeiten von Museumsteilführungen
2. Anfertigen von Gebrauchsgegenständen
3. Zusammenstellen von Katalogen oder Bildbänden zu bestimmten Themen
4. Gestalten und Präsentieren thematischer Ausstellungen, Leitung von Diskussionen zum Ausstellungsthema
5. Anfertigen von Fotoreportagen
6. Anfertigen von Stadtführern
7. Anfertigen von Bühnenbildern
8. Anleiten von Kindern zum Anfertigen von Büchern, Bildbänden usw.
9. Dokumentieren künstlerischer Entstehungsprozesse
10. Entwerfen und Anfertigen didaktischer Hilfsmittel.

Nicht alle dieser Arbeitsverfahren werden in den obligatorischen Lehrwerken häufig genug angeboten, um ihre Verwendung im Unterricht wahrscheinlich zu machen. Die meisten unterschiedlichen Arbeitsformen können für den Bereich des handlungszentrierten Lernens gefunden werden, wenn man den Bereich der komplexen projektorientierten Tätigkeiten dazuzählt. An zweiter Stelle stehen sprachzentrierte Arbeitsformen, wobei auch textbasierte Formen hinzugerechnet sind. Die Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten hat dabei Vorrang vor der Textrezeption. Zahlenmäßig etwa gleich häufig präsent sind wahrnehmungsbezogene Arbeitsverfahren.[114] Von den genannten haben wiederum überwiegend sprachzentrierte Aufgaben- und Arbeitsformen in die Lehrbücher der Grundschule Eingang gefunden. Es ist es sehr wahrscheinlich, dass die meisten der befragten Lernenden sie tatsächlich auch erlebt haben. Es handelt sich in erster Linie um Beschreibungsübungen, die mehr oder weniger eng an einen informierenden Text gebunden sind, schon allein deshalb, weil die Aufgabenstellung so formuliert ist, dass aus der Betrachtung allein die gestellte Frage gar nicht beantwortet werden

[114] Es handelt sich um Angaben auf der Grundlage aller untersuchten Lehrprogramme und Lehrwerke für den Kunstunterricht vor 1999. Berücksichtigt wurden alle vorkommenden Aufgabenstellungen. Genaue Stellennachweise müssen aus Platzgründen entfallen.

kann.[115] Diese Arbeitsform durchzieht die gesamte Grundstufe. Einen wichtigen Platz nehmen daneben Vergleiche ein, ein etwas offenerer Aufgabentyp. Das korrespondiert mit der Tatsache, dass auch die Textarbeit in der untersuchten Lehrbuchreihe der Grundschule stark präsent ist. Sehr häufig haben die Schüler eng am Text und angelesenen Informationen orientierte Fragen ohne Bildbezug zu beantworten, häufig auf abstrakte Begriffe abhebend. Als einzige, auf mehrere Objekte bezogene, betrachtungsorientierte Arbeitsform enthalten die Lehrwerke für die Grundstufe die Herstellung chronologischer Reihenfolgen. Erst die Ende der 90er Jahre auf den Markt gekommenen Neuauflagen und die ergänzenden Angebote konfrontieren Lehrende und Lernende mit auf ein Einzelobjekt bezogenen Betrachtungsaufgaben, mit mündlichen Arbeitsformen, die über einfache Vergleiche hinausgehen, mit Textarbeit, die den Rahmen des Lehrbuches sprengt und mit Anregungen für eine differenzierte kreative Umsetzung des Gesehenen. Diese Lage verwundert insofern, als auch in den früheren Lehrprogrammen für die Klassenstufen 4–8 der Grundschule viele Alternativen enthalten sind. In der Oberstufe dominiert die Entfaltung der eigenen Kreativität und eine Entwicklung von Vorstellungs- und Einfühlungsvermögen mit dem Schwerpunkt auf Reflexion und Identitätsfindung. Sprachzentrierte Aufgaben werden seltener, die direkte Auseinandersetzung mit konkreten Kunstwerken wird durch selbständiges Suchen nach Objekten gefördert, die bestimmte Thesen beweisen sollen, sowie durch die „Subjektivierung" von Kunstwerken je nach eigener Gefühlslage und Vorstellungskraft.

In vergleichbarer Weise hängt es im wesentlichen von der Häufigkeit ab, mit der konkrete Werke, aber auch Namen, stilistische Merkmale und Hintergrundinformationen in den einschlägigen Lehrwerken angesprochen werden, welche visuellen Spuren im Verlauf des Kunstunterrichts tatsächlich im Bewusstsein der Lernenden der 90er Jahre gelegt werden. Bei den Abbildungen und Verweisen ist der deutschsprachige Bereich in den Lehrwerken vorrangig durch Malerei präsent, obgleich die Programme insgesamt eher architekturdominiert scheinen. Insgesamt können 52 visuelle und verbale Hinweise auf die Kunst der deutschsprachigen Länder ausgemacht werden. Die Haupteindrücke bezüglich Architektur werden in Klasse 6 gelegt. Es handelt sich dabei durchgehend um vereinzelte Abbildungen von der Karolingerzeit bis zum Barock.[116] In der Bildenden Kunst dominiert die Malerei der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wobei die Eindrücke hier meist in Klasse 8 oder erst in der Oberstufe gelegt werden. An der Spitze stehen expressionistische bzw. einige Zeit mit expressionistischen Gruppen verbundene Maler. „Blauer Reiter" und „Brücke" halten sich hier die Waage. Viele Abbildungen und

[115] Vgl. zu Aufgabenstellungen, die nur auf einer Textgrundlage gelöst werden konnten: „Opisz wygląd bazyliki starochrześciańskiej. Kto jeszcze i kiedy budował bazyliki?" (Lehrwerke Kunst: Stopczyk 1984, 67). Sehr viele Aufgaben beginnen mit „wymień" („nenne/zähle auf").

[116] Am Rande sei vermerkt, dass die Abbildungen wohl kaum ein „dosiertes Diskrepanzerlebnis" ausgelöst haben können, das neugierig auf „Anderes" machte, da die Mehrzahl der historischen Sakralbauten in Polen gotisch bzw. barock sind, letzteres trifft fast immer auf die Raumausstattung zu. Die in Polen weniger präsente romanische Architektur, die für das Rheingebiet und den Harz charakteristisch sind, bleibt unberücksichtigt und ist (folgerichtig?) den befragten Studierenden weitgehend unbekannt (vgl. Kap. 3.2., 3.4.).

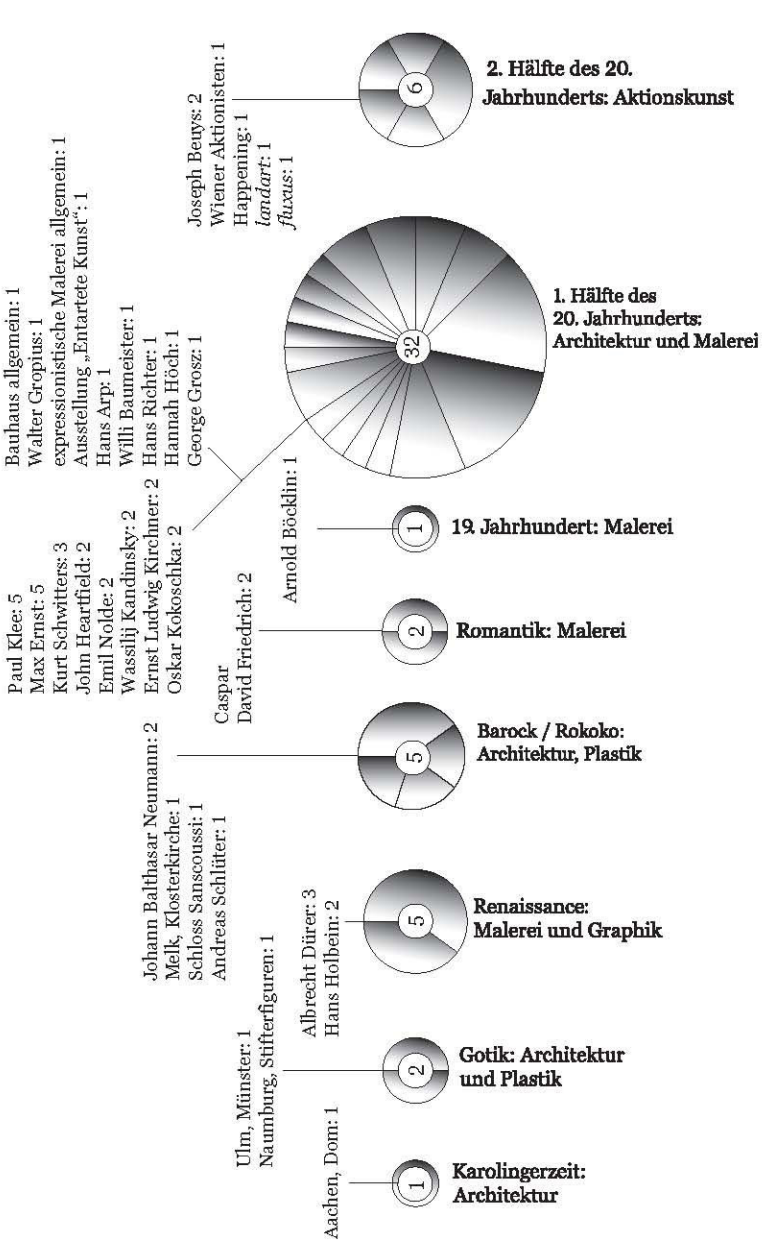



Abb. 20: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Kunsterziehung vor 1999[117] (chronologisch)

[117] Erfasst wurden jeweils alle Abbildungen, Namensnennungen sowie deutlichen Hinweise im Text. Wiederholungen wurden nicht berücksichtigt. Die Angabe der einzelnen Werke ist wenig sinnvoll, da kein einziges im Laufe innerhalb der Lehrwerkreihen wiederholt wird.

Hinweise vereinigt Paul Klee auf sich, insbesondere in den Lehrbüchern der Oberstufe ist seine Kunst präsent. Interessant ist die starke Präsenz des deutsch-amerikanischen Surrealisten Max Ernst sowie der DADA-Künstler Kurt Schwitters und Hans Arp (Abb. 20).

Es scheint, dass die hier rekonstruierten methodischen und visuellen Erfahrungen aus der Grundschule einen stärkeren Einfluss zeigen als diejenigen aus der Oberstufe, obwohl sie zeitlich weiter zurück liegen (vgl. Kap. 3.2.). Das könnte dadurch zu erklären sein, dass Stile und Epochen in den Lehrbüchern der Oberstufe gemischt und übergreifenden Aspekten untergeordnet erscheinen. Nur durch außerordentliches methodisches Geschick und eine wiederholte Präsentation über mehrere Sinneskanäle konnte die Lehrperson bewirken, dass einzelne Bilder haften bleiben. Die Aufgabenstellungen beziehen sich noch weniger als in der Grundstufenlehrbüchern auf die Abbildungen. Dominierend sind Textarbeit und freie Reflexion. Daneben entsteht der Eindruck, dass die Autoren häufig subjektiven Vorlieben, wenn nicht gar persönlichen Bekanntschaften folgen. Vielfach werden seltene und entlegene, wenn auch sehr interessante und innovative Kunstwerke reproduziert.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Im Mittelpunkt der Perzeption im schulischen Kunstunterricht stehen vor 1999 eher viele Werke gleichzeitig als ein einzelnes. Die Dauer der intensiven Wahrnehmung eines Kunstwerks verkürzte sich damit.
- Bei den auf eine intensive Betrachtung ausgerichteten Aufgabenstellungen dominiert die Malerei. Für Architektur werden keine Rezeptionsformen angeboten. Für die Lernenden kann sich dadurch der Eindruck einer gewissen Zufälligkeit des ausgewählten Abbildungsmaterials einerseits und einer grundsätzlichen Theorielastigkeit und persönlichen Unzugänglichkeit von Architektur andererseits ergeben.
- Der Betrachtungsvorgang ist dominiert durch wort- und textlastige Präsentationen und Erklärungen. Damit gerät der eigentliche visuelle Wahrnehmungsprozess in den Hintergrund.
- Insgesamt sind Arbeitsformen unterrepräsentiert, die den Vorgang des „Bilderlesens", die intensive und eingehende Beschäftigung mit einem oder mehreren Bildern, Plastiken oder gar Bauwerken initiieren können. Durch die gesamte Schulzeit dominiert im Kunstunterricht durch Kunst inspiriertes kreatives Handeln („Machen") gegenüber Prozessen des „Sehens" und „Sammelns" (vgl. dazu Kap. 4.3.). In der Oberstufe nimmt der Anteil an kreativem Tun zugunsten sehr anspruchsvoller philosophischer und kunsttheoretischer Reflexionen etwas ab.
- Die meist vom Lehrer ausgewählten Beispiele dienen in der Regel der Illustration von Strukturen und Prinzipien, die bereits vorher feststehen. Sie dürfen im Nachhinein von den Schülern „entdeckt" und kreativ umgesetzt werden. Damit wird die Hoffnung verbunden, sie seien als abrufbare Rezeptions- und Kreationsmuster erfolgreich „gelernt" worden. Die Chancen, die in der individuellen Annäherung an Kunst und in der spontanen künstlerischen Kreativität für den Aufbau eines tatsächlich positiven und ausbaufähigen Verhältnisses zur Kunst liegen, werden dadurch weitgehend verschenkt.
- Zeitdruck, Materialfülle und Klassenstärke lassen es insbesondere in der Grundschule kaum zu, dass sich visuelle Eindrücke, methodische Prinzipien und grundlegende Einsichten in die Entwicklung der Kunst wirklich vertiefen können.
- Das eingangs beschriebene Konzept einer „Erziehung zur und durch Kunst" scheint an der schwierigen sozialen und gesellschaftlichen Realität der 90er Jahre einerseits und einem geringen Praxisbezug andererseits teilweise gescheitert zu sein.

### 3.1.3. Musikerziehung

Als eine Konkretisierung der „Theorie der ästhetischen Erziehung" (vgl. Kap. 3.1.2.) bildete sich in Polen seit den 70er Jahren das Konzept einer Allgemeinen Musikerziehung (*Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego*) heraus. Unter Einbeziehung europäischer Traditionen wurden unter der Leitung von Przychodzińska die Ziele eines nationalen schulischen Musikunterrichts differenziert und bestimmte Prioritäten gesetzt (vgl. Przychodzińska 1987, 1989, 1990). Przychodzińska selbst schätzte die musikpädagogische Entwicklung seit den 50er Jahren in Polen kritisch ein. Insbesondere warnte sie vor den Gefahren eines sich vertiefenden Widerspruchs zwischen der starken Förderung eines spezialistischen Musikschulwesens und der Überbewertung herausragender individueller Einzelergebnisse einerseits und der gleichzeitigen Vernachlässigung und Abwertung einer musikalischen Breitenbildung in der allgemeinbildenden Schule andererseits (vgl. Przychodzińska 1989, 180 – 189). Ein Hauptproblem des allgemeinbildenden Musikunterrichts lag ihrer Meinung nach im ungelösten Dilemma von spontanem Musikerlebnis und unattraktiv vermitteltem „Trainingsprogramm", das diese Erlebniskompetenz intensivieren und vertiefen sollte, ihr aber im Grunde genommen entgegenlief. Hauptziel einer allgemeinen Musikerziehung sollte die Ausbildung von grundlegenden musikalischen Fähigkeiten und einer „musikalischen Kultur", begleitet von der Stärkung einer Motivation zum Kontakt mit Musik und der Schulung intellektueller kreativer und emotioneller Persönlichkeitsmerkmale, sein (vgl. Przychodzińska 1989, 48). Musik hat im allgemeinbildenden Schulwesen daneben eine rekompensatorische und therapeutische Funktion zu erfüllen. Als Hauptgebiete musikalischer Betätigung gelten Gesang, einfachstes Instrumentalspiel nach Noten, Bewegung zur Musik in der Tradition von Dalcroze und Orff, gelenkte und freie musikalische Improvisation sowie schließlich Musikperzeption.[118] Die Lehrenden sollten umfassend pädagogisch-psychologisch ausgebildet sein[119] und eine erstklassige musikalische Fachausbildung besitzen, insbesondere auf den Gebieten der Instrumentalkenntnis, der Musiktheorie, der Gehörschulung und der einschlägigen Fachdidaktik und -methodik. Ihr ästhetischer Bildungsauftrag sei nach vorherrschender Meinung nur sinnvoll, wenn er an traditionellen und zeitgenössischen Werten „höherer Kultur" realisiert würde. Das schließt ein, dass die in der Schule behandelten Musikwerke perfekt in Form und Ausführung sind sowie eine deutliche emotionale Botschaft enthalten. Die Präferenz gilt dabei der klassischen europäischen Musik, Jugendmusik werden didaktische Potenziale weitgehend abgesprochen (vgl. Białkowski 2000, 127). Als bewusstes Musikerleben gilt nur, was einen (messbaren) Wissenszuwachs einschließt. Auf dieser Grundlage bietet Przychodzińska ein methodisches Instrumentarium und Organisationsformen für den schulischen Musikunterricht an, die auf einem Gleichgewicht

[118] Przychodzińska sprach von einem Musikhören „in die Breite und in die Tiefe" (vgl. Przychodzińska 1990, 76).

[119] Erwähnt werden interessanterweise auch Fremdsprachenkenntnisse, eine Besonderheit für das damalige Lehrerprofil (vgl. Przychodzińska 1989, 167 – 173).

zwischen Perzeption und Expression beruhen. Ihrer Konzeption ist gelegentlich Mangel an Realitätssinn vorgeworfen worden (vgl. Niziurski 1995; Białkowski 2000, 128f. ). Sowohl die Ausbildung von Lehrkräften als auch die organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten der Schulen (z.B. für regelmäßige Konzertbesuche, Orff-Instrumentarium, Plattensammlung) bleiben weit hinter den Postulaten zurück.

In ihren Zielsetzungen bauen die Lehrprogramme für den Musikunterricht in der Grundschule und in der Oberschule vor 1999 auf diesen Grundlagen auf. Es soll vor allem darum gehen, die musikalische Erlebnisfähigkeit der Schüler zu stärken, ihnen ein grundlegendes musikalisches Wissen zu vermitteln, praktische musikalische Fähigkeiten auszubilden und den Wunsch nach Kontakt mit Musik auch außerhalb der Schule zu stärken. Anders als im Kunstunterricht ist das Programm spiralförmig aufgebaut. In der Oberstufe wird die musikgeschichtliche Entwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart vertiefend aufgegriffen und mit den gleichen (erweiterten) Beispielen aus der Grundschule belegt. Darüber hinaus enthalten die Programme für die einzelnen Klassenstufen sehr detaillierte Angaben hinsichtlich des Sing- und Spielrepertoires. Letzteres ist auf der Oberstufe aufgeteilt in obligatorisches und fakultatives Programm, die angegebenen Vorschläge beziehen sich ausdrücklich auf den obligatorischen Programmteil.[120] So gehört eine eingehende Beschäftigung mit Bach, Mozart und Beethoven in den Klassen 1–3 der Oberschule zum absolut obligatorischen Minimum. In den fakultativen Teil können die Schüler Themen ihrer Wahl einbringen. Zum einen ist daher die rückblickende Assoziationsleistung von Studienanfängern folgerichtig um vieles größer und genauer als im Falle von Architektur und Bildender Kunst, zum anderen scheint die Freude am Fach insgesamt stärker ausgebildet gewesen zu sein als beim Kunstunterricht. Generell scheint der Musikunterricht unter günstigeren Bedingungen als der Kunstunterricht abzulaufen (vgl. Kap. 3.2.).

Für den Aufbau eines Verhältnisses zur Musik des deutschsprachigen Raumes sind im Rückblick die Klassenstufen 7 und 8 der Grundschule und alle drei Oberstufenklassen interessant. In den Klassen 4–6 spielt Musik deutschsprachiger Komponisten im Zusammenhang mit der Erweiterung von Harmonie-, Form- und Rhythmusgefühl und bei der Verdeutlichung grundlegender musikalischer Formen eine Rolle und insbesondere Werke von Bach, Mozart und Beethoven werden wiederholt in den ersten Musikstunden eingesetzt. Die thematischen Schwerpunkte in den einzelnen Jahrgangsstufen gestalten sich recht übersichtlich (Tab. 2).

Aktives Musizieren soll in jedem Fall das Verständnis für die gehörte Musik und ihre Merkmale erhöhen. Unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zur Rolle der Musik als Identifikationsmerkmal im Jugendalter erhöht sich der Anteil der einer rezeptiven Musikaufnahme gewidmeten Zeit in der Oberschule. Das Wissen um musikalische Entwicklungen und musiktheoretische Probleme gilt dabei als nützlich, aber keineswegs als unentbehrlich und tritt im Programm

[120] Das Oberstufenprogramm spricht von einem unumstößlichen inhaltlichen Minimum. Im Original: „minimum wiedzy i doświadczeń muzycznych potrzebnych każdemu kulturalnemu człowiekowi żyjącemu w rozwiniętym społeczeństwie“ (Lehrprogramme Musik: MEN 1985, 9).

Tab. 2: Hauptinhalte des Faches Musikerziehung vor 1999

| Klassenstufe | Hauptinhalte |
|---|---|
| SP 7 | älteste polnische Musik<br>Renaissance- und Barockmusik (insbesondere Bach, Händel, Vivaldi, Scarlatti)<br>Klassik (Sonate, Symphonie, Konzert, Oper, insbesondere Mozart, Beethoven) |
| SP 8 | Romantik, Neoromantik (Miniatur, Sololied, Sinfonische Dichtung, romantische Oper),<br>Musik des 20. Jahrhunderts (Impressionismus, Expressionismus, Neoklassizismus in der Musik, Zwölftonmusik, polnische Musik des 20. Jh., klassischer und moderner Jazz) |
| LO 1 | Mittelalter, Renaissance, Barock (insbesondere Bach), Klassik (insbesondere Mozart) |
| LO 2 | Klassizismus (insbesondere Beethoven), Romantik (insbesondere Chopin, Moniuszko) |
| LO 3 | polnische und europäische Musik Ende 19. und im 20. Jahrhundert |

im Vergleich mit der Grundschule etwas in den Hintergrund.[121] Das Hören von Musik soll in erster Linie Lust auf eine weitere selbständige Beschäftigung mit dem Medium machen (z.B. über Sammeln, Konzertbesuche, Musizieren). Im allgemeinen scheint der Unterricht in der Oberschule weniger theorielastig und faktenorientiert sein, erklärtermaßen aber nur im Hinblick auf nicht-polnische Musik.[122] Diese Zurückhaltung findet allerdings weniger Eingang in das konkrete Angebot der Oberstufen-Lehrwerke und viele Arbeitsmethoden erscheinen im Nachhinein doch stark musiktheoretisch orientiert (vgl. z.B. Lehrwerke Musik: Wacholc 1988[123]). In der Oberschule spielen fächerübergreifende Aspekte eine wichtige Rolle. Insbesondere wird auf die Zusammenhänge zwischen Musik, Literatur und bildenden Künsten hingewiesen. Ein Mittel dafür, kulturelle Phänomene in einen breiteren Kontext zu stellen, soll das Aufzeigen von thematischen und formalen Analogien sein. Ein besonderes Bezugsfeld stellt dabei der Muttersprachenunterricht

[121] Sehr ehrgeizig stellt sich allerdings das Rahmenprogramm von 1997 im Bereich Musik dar (vgl. Podstawy Programowe 1997, passim). Ab Klasse 7 sollen auf verschiedenen Instrumenten zunehmend anspruchsvolle Werke gespielt werden, für die Klassen 7–8 wird „analytisches und fakturales Hören" gefordert.

[122] Im Original: „Zasada ta nie odnosi się do kompozytorów polskich i ich dorobku twórczego, ponieważ ze względów patriotycznych i wychowawczych uważa się, że polska młodzież powinna znać przede wszystkim dorobek muzycznej kultury polskiej" (Lehrprogramme Musik: MEN 1985, 8f.). Vgl. dazu auch in dem sehr chopinzentrierten Oberstufen-Lehrwerk von Schaeffer die Bemerkung über einen chinesischen Preisträger im Chopinwettbewerb: „Widać obcemu muzykowi wcale nie były obce utwory naszego geniusza" (Lehrwerke Musik: Schaeffer 1987, 5).

[123] Vgl. die Arbeitsanweisung: „Wykonajcie tę pieśń z akompaniamentem kwint granych na dzwonkach, ksylofonach lub na fortepianie. Kierując się słuchem dobierzcie w odpowiednich taktach kwintę d1-a1 lub kwintę c1-g1" (Lehrwerke Musik: Wacholc 1988, 57). Vgl. auch das „Grundwissen Musik", das die Themen Klaviertasten, Notenwerte, Pausenzeichen, Taktbezeichnungen, reguläre und irreguläre Takte, Tonarten, chromatische Zeichen, Intervalle, Dreiklänge, Triaden, Akkorde, Oktaven, Tempobezeichnungen, Metronom umfasst (Lehrwerke Musik: Wacholc 1988, 176–187). Es handelt sich wohlgemerkt um ein Lehrwerk für die allgemeinbildende Schule.

dar.[124] Zur Wahl stehen die Bereiche „Literatur in der Musik" (Lieder, Kantaten, Opern, Oratorien), „Musik in der Literatur", „Geschichte im Lied" sowie „Barock in der Musik und Architektur".

Insgesamt konnte ich in den gesichteten Lehrprogrammen und handelsüblichen Lehrbüchern der 80er und 90er Jahre 152 verbale oder visuelle Bezüge auf Person und Schaffen deutschsprachiger Komponisten ausmachen, wobei in erster Linie konkrete Musikbeispiele gemeint sind, aber auch Abbildungen oder Texte zu Leben und Werk der Komponisten.[125] Natürlich gewinnt diese Zahl erst an Aussagekraft, wenn sie in Beziehung zur Präsenz einzelner Epochen und Komponisten gesetzt wird. Die am besten repräsentierte Epoche war die Wiener Klassik mit Haydn, Mozart und Beethoven (Abb. 21).

Dieses Bild bestätigt sich, wenn man untersucht, welche Komponisten mit konkreten Werken Eingang in die Lehrwerke gefunden haben. Die Chance, dass sie im Unterricht wirklich eine Rolle spielten und erinnert werden können, ist relativ groß,

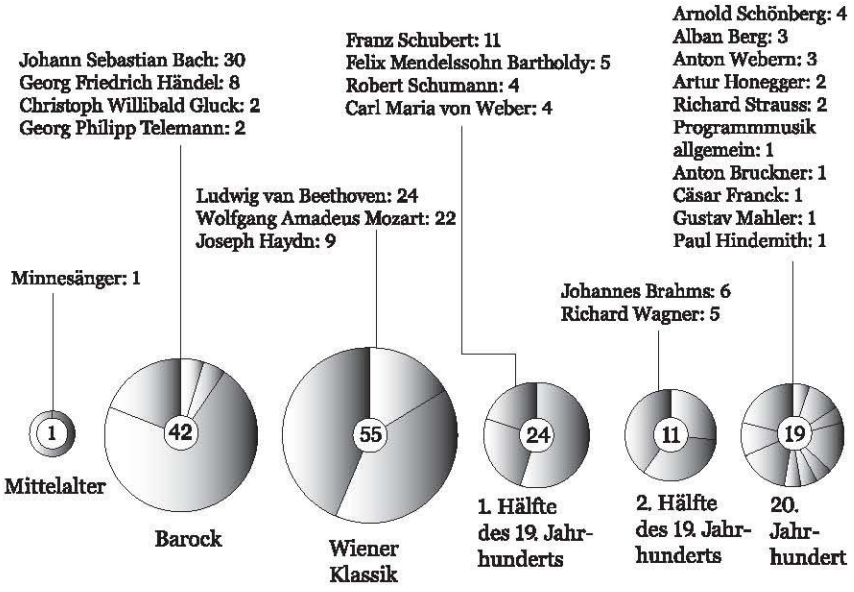



Abb. 21: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musik vor 1999[126] (chronologisch)

[124] Themen aus dem Muttersprachenunterricht und dem Musikunterricht sollen zur selbständigen Suche anregen, wobei es auch hier nicht an ausgesprochen ehrgeizigen Aufgabenstellungen mangelt, vgl. z.B.: „[poszukiwania] w zakresie swoistości muzycznej semantyki w porównaniu z semantyką języka, fizjologicznych i psychologicznych podstaw percepcji dzieła muzycznego i dzieła literackiego" (Lehrprogramme Musik: MEN 1985, 9).

[125] Die Lehrwerke dieser Zeit enthielten keine Kassetten oder CDs. Gesonderte Diskographien, die sich mit Sicherheit in den allermeisten Schulen fanden, wurden nicht ausgewertet.

[126] Erfasst wurden jeweils alle Abbildungen, Namensnennungen sowie deutlichen Hinweise im Text. Wiederholungen wurden nicht berücksichtigt.

denn theoretisch haben alle Schüler in der Grundschule und wenigstens 40% in der Oberschule Erfahrungen mit den in Frage kommenden Lehrwerkreihen gemacht. Bach war mit seinen Werken der am häufigsten konkret „behandelte" Komponist, die Musik des 18. Jahrhundert war dagegen die am besten abgedeckte Epoche (Mozart und Beethoven), dicht gefolgt von der Barockzeit und den Romantikern.[127] Damit ist die Musikgeschichte für die Grundschule abgeschlossen, 19. und 20. Jahrhundert präsentieren sich fast ausschließlich in der Oberstufe.

Die wahrscheinlichen akustischen Erfahrungen angehender polnischer Germanisten und Deutschlehrer lassen sich an konkreten Werken festmachen. Die größten Chancen, akustisch erinnert zu werden, haben Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart und Ludwig van Beethoven. Ihre Werke spielen in den Klassen 4–7 der Grundschule und der ersten und zweiten Klasse der Oberschule eine Rolle (Tab. 3).

Tab. 3: Behandelte Werke besonders häufig erwähnter deutschsprachiger Komponisten in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung vor 1999[128]

| | |
|---|---|
| Johann Sebastian Bach | 1. *Französische Suite 2 c-moll für Klavier* BWV 813, „Courante"<br>2. *Ouvertüre in h für Orchester* BWV 1067, „Polonaise", „Badinerie"<br>3. *Präludium und Fuge c-moll für Klavier* BWV 871 (aus: „Das Wohltemperierte Klavier. Teil 2"<br>4. *Toccata und Fuge d-moll für Orgel* BWV 538<br>5. *Violinkonzert d-moll* BWV 1052, 1. Satz<br>6. *Messe h-moll* BWV 232, „Kyrie", „Gloria"<br>7. *Matthäuspassion* BWV 244, Ausschnitte |
| Wolfgang Amadeus Mozart | 1. *Sonate A-Dur* KV 331, 1. Satz, 3. Satz<br>2. *Eine Kleine Nachtmusik* KV 525, 3. Satz, 4. Satz<br>3. *Symphonie g-moll* KV 183<br>4. *„Le nozze de Figaro"* KV 492, „Ouvertüre", „Arie des Cherubino", „Arie der Susanna"<br>5. *„Don Giovanni"* KV 527, „Duett Don Giovanni – Zerlina"<br>6. *„Die Zauberflöte"* KV 620, Ouvertüre, „Arie des Monostatos" |
| Ludwig van Beethoven | 1. *Klavierstück a-moll „Für Elise"* op. 59<br>2. *5. Symphonie c-moll* op. 67, Ausschnitte<br>3. *Symphonie F-Dur* op. 68 („Pastorale"), Ausschnitte<br>4. *Symphonie d-moll* op. 125, „Ode an die Freude"<br>5. *Violinkonzert D-Dur* op. 61<br>6. *Klaviersonate c-moll* op. 13 („Patetique")<br>7. *Klaviersonate cis-moll* op. 27 Nr. 2 („Mondscheinsonate")<br>8. *Sonate f-moll Nr. 23* op. 57 („Apassionata")<br>9. *6 Ecossaises Es-Dur* op. 86<br>10. *Egmont* op. 84<br>11. *Coriolan, Ouvertüre c-moll* op. 62 |

[127] Vgl. zum Hörmaterial in zeitgleichen deutschen Musiklehrbüchern Kocina 1991, 411–413. Werke von Mozart, Haydn, Bach, Bartok, Beethoven und Schumann stehen in dieser Reihenfolge an der Spitze.

[128] Erfasst wurden Werke, die mindestens zweimal im Laufe des schulischen Musikunterrichts thematisiert wurden.

Überraschen muss das auffällige Fehlen von Volks- oder Jugendliedern aus dem deutschsprachigen Raum. In den untersuchten Lehrwerken findet sich kein einziges Beispiel, obwohl wenigstens das Lehrwerk für die Oberstufe ein Kapitel zu „Volksliedern aus aller Welt" enthält (Lehrwerke Musik: Wacholc 1988) und das Thema auch im Oberstufen-Programm präsent ist.

In Bezug auf die Arbeitsformen möchte ich nach einem ähnlichen Prinzip vorgehen wie im Falle der Kunst und sie nach ihren dominierenden Zielen ordnen. Folgende Aufgabenstellungen lassen sich in den untersuchten Lehrprogrammen und Lehrwerken ausmachen:

1. (verlangsamtes, bewusstes) Hören von Musik
2. sprachliche Reaktion auf Gehörtes
3. Arbeit mit Texten über Musik
4. Nachahmen musikalischer Vorlagen (Singen, Spielen)
5. musikalisch kreative Reaktion auf Gehörtes
6. körperliche Reaktion auf Gehörtes
7. Entwicklung (und Bewusstmachung) freier Kreativität
8. komplexe projektorientierte Tätigkeiten
9. Entwicklung von Vorstellungsvermögen und Einfühlungsvermögen
10. Entwicklung (kunstunabhängiger) kommunikativer und interpersoneller Kompetenzen.

In Anlehnung an die methodische Dreiteilung von Marciniak möchte ich sie unter dem Aspekt der Wahrnehmungszentrierung (*metody oparte na obserwacji*), der Sprachzentrierung (*metody oparte na słowie*) sowie der Handlungszentrierung (*metody oparte na działaniu*) zusammenfassen. Die wahrnehmungszentrierten Verfahren meinen das (bewusste) Hören von Musik, in der Regel über Tonkonserven (1). Sprachzentrierte Verfahren (2–3) umfassen jede Art sprachlicher Umsetzung von Gehörtem sowie die Arbeit mit Texten über Musik, Komponisten und Interpreten. Hinzu kommt die Beschäftigung mit vertonten Texten (z.B. Liedtexte, Libretti). Handlungszentrierte Verfahren (4–7) verfolgen die aktive Auseinandersetzung mit Musik durch die Nachahmung musikalischer Vorlagen (z.B. Singen, Spielen), die kreative Be- und Verarbeitung von Gehörtem (z.B. visuelle oder verbale Aktivitäten), musikinspirierte körperliche Reaktionen (z.B. Tanz), auf musikalische Objekte bezogene Handlungen (z.B. Instrumente spielen, Instrumente bauen) sowie die Entwicklung freier musikalischer Kreativität (z.B. Geräusche und Klänge improvisieren). Eine Kombination stellen komplexe projektorientierte Tätigkeiten sowie sonstige Verfahren dar, die in erster Linie die Entwicklung von Vorstellungs- und Einfühlungsvermögen sowie die Entwicklung musikunabhängiger kommunikativer und interpersoneller Kompetenzen zum Ziel haben (8–10). Um zu rekonstruieren, welche Voraussetzungen für eine bewusste Aufnahme von Musik in der Schule gelegt wurden, sind Arbeitsformen, die im Zusammenhang mit der Perzeption von Musik stehen, von besonderem Interesse. Die methodische Begleitliteratur hält zumindest für die Grundschule die Folge Hören–Spielen–Analysieren–Verstehen–Merken–Wiedererkennen für eine ideale Vorgehensweise (vgl. Lehrwerke Musik: Malko/Stokowska 1998, 129). Beobachtungszentrierte, sprachzentrierte und handlungszentrierte Verfahren einzeln oder in Kombination sind für eine intensive Musikperzeption besonders relevant. Summiert man auf dieser Grundlage die in den Lehrprogrammen

und Lehrwerken auszumachenden Arbeitsformen und Aufgabenstellungen nach ihren dominierenden Zielen, so ergibt sich folgendes Bild eines potenziellen methodischen Erfahrungsschatzes:

Das auf eine Komposition bezogene bewusste (verlangsamte, mehrmalige) Hören von Musik ist insbesondere in der Grundschule präsent[129]:

1. Hören von Musik-Fragmenten, Herstellen von Beziehungen zwischen einzelnen Fragmenten
2. Zergliedern von Musikstücken nach Instrumentalstimmen und Verfolgen ihres Ablaufes
3. Wiedererkennen und Markieren musikalischer Formen während des Hörens
4. Wiedererkennen von Instrumenten und Stimmlagen.

Die Arbeitsformen, die sich auf mehrere Kompositionen beziehen, scheinen recht anspruchsvoll. Sie finden sich in erster Linie in alternativ-unkonventionellen Unterrichtsmaterialien:

1. Heraushören bekannter Melodien unter mehreren anderen
2. Unterscheidung von Homophonie und Polyphonie
3. Festlegung der chronologischen Reihenfolge von Musikstücken
4. Zuordnung von Musik-Fragmenten zu einzelnen Komponisten.

Aktive Eingriffe in die musikalische Vorlage beziehen sich vor allem auf eine Veränderung der Dynamik in einzelnen Takten.

Die sprachliche Umsetzung von Gehörtem wird besonders in den unteren Klassen der Grundschule praktiziert. Beliebt ist die Beschreibung von Gefühlen, Stimmungen und Bildern, die während des Hörvorgangs entstehen. Eine gewisse Rolle spielen rhythmische Leseübungen und Kurzvorträge über Komponisten und ihr Werk. Die Rezeption von musiktheoretischer oder biographischer Literatur steht deutlich im Hintergrund.

Unter den handlungsorientierten Arbeitsformen nehmen das Nachahmen musikalischer Vorlagen und die kreative (musikalische) Bearbeitung von Gehörtem einen besonderen Platz ein. Beliebte Arbeitsformen sind:[130]

1. Nachsummen, Nachsingen, Nachspielen bekannter Melodien und Themen
2. Festlegen von Kanoneinsätzen in Melodien
3. Auswahl (und Begründung) von passenden Begleitungen bzw. 2. Stimmen
4. Ausführung von Begleitungen bzw. 2. Stimmen
5. Ergänzung von „fehlenden" Akkorden, Stimmen, Melodiefragmenten, Arrangements, Begleitstimmen
6. Komponieren von passenden Begleitungen (z.B. zu Kinderliedern)
7. „Nachahmen" bekannter musikalischer Formen (z.B. Rondo, Thema und Variation)
8. Komponieren kurzer Fragmente in ausgewählten Techniken
9. Malen von Bildern zur Musik.

Unter den körperlichen Reaktionen auf Musik dominiert in der Grundschule rhythmisches Klatschen.

---

[129] Arbeitsformen 3 und 4 finden sich gehäuft in alternativ-unkonventionellen Lehrwerken (vgl. Lehrwerke Musik: Kaja 1994).

[130] Arbeitsform 9 findet sich nur in alternativen Unterrichtsmaterialien.

Schon ein erster Blick macht deutlich, dass die Schwerpunkte anders als im Falle der Bildenden Kunst und Architektur liegen. Insbesondere das „Lernen durch Nachahmen" (Singen, Summen, Klatschen, Tanzen, Spielen usw.) nimmt einen sehr viel höheren Stellenwert ein.[131] Die vermittelten Erfahrungen können so zusammengefasst werden:

- Bei der schulischen Beschäftigung mit Musik haben – anderes als im Fall Bildender Kunst – Rezeption und (Re-)Produktion Vorrang vor kreativer Expression.
- Das Hören von Musik muss vielen Lernenden ohne (anspruchsvolles) musiktheoretisches Vorwissen unvollständig bzw. sogar unmöglich scheinen.
- Die Aufnahme von Musik kann – anders als das Betrachten von Bildern oder der Kontakt mit Architektur – von Handlungen begleitet werden, sie intensivieren den Wahrnehmungsprozess. Neben dem „Nachsingen und Nachspielen" (mimetische Nachahmung) und der „kreativen musikalischen Bearbeitung" gewinnen diejenigen Verfahren an Bedeutung, die Gattungsgrenzen überschreiten, d.h. den Hörvorgang um sprachliche oder bildkünstlerische Reflexionen erweitern. Das isolierte „Reden über Musik" und die rein sprachliche Interpretation sind daneben deutlich weniger präsent.
- Es gibt insgesamt abwechslungsreichere Arbeitsformen als im Kunstunterricht.
- Auf die „Musik der Schüler" scheint das allerdings nicht anwendbar zu sein, sie bleibt außerhalb des Klassenzimmers.

Wenn nur 26,4% aller befragten künftigen DaF-Lehrenden zum Zeitpunkt ihres Studienbeginnes ein Interesse für die Kunst, allerdings immerhin 66,5% eins für die Musik der deutschsprachigen Länder bekunden, ist das vielleicht auch ein Effekt dieser eher positiven Erfahrungen (vgl. Kap. 3.2., Abb. 26). Komponisten und Werke aus dem deutschsprachigen Raum bleiben auch über die Schulzeit hinaus weitaus besser im Bewusstsein verankert als die im Kunstunterricht thematisierten Bildenden Künstler und Architekten bzw. ihre Werke (vgl. Kap. 3.2., Abb. 31, 32, 39, 40; Kap. 3.4., Abb. 79, 80, 87, 88).

## 3.1.4. Muttersprachenunterricht Polnisch

Im verpflichtenden Lehrprogramm für den Muttersprachenunterricht Polnisch in der Grundstufe vor 1999 finden sich als für unseren Zusammenhang relevante Lernziele die Gewöhnung an den Umgang mit Literatur, Theater, Film, Medien und Kunst im weitesten Sinne, die Ausbildung von kultureller Sensibilität sowie die Vorbereitung auf eine Teilnahme am kulturellen Leben (vgl. Lehrprogramme Polnisch: MEN 1990a, 3).

Das Programm ist insgesamt spiralförmig aufgebaut, in den Klassen 4–6 überwiegen Werke der Kinderliteratur, ab Klasse 7 werden Titel der polnischen Klassik des 16. bis 20. Jahrhunderts themenorientiert eingeführt. Jedes behandelte literarische Werk soll dabei innerhalb seiner Epoche lokalisiert und verankert werden. Dabei kommen zwangsläufig Bezüge zu anderen Kunstgattungen ins Blickfeld. Ab Klasse 4 sind die Lehrer dazu angehalten, „Übungen

[131] Scheinbar ist die Nachahmung musikalischer Vorlagen populärer als die von bildkünstlerischen, tatsächlich jedoch erfordern Gesang oder gar Instrumentalspiel eine größere Überwindung und umfassendere Vorkenntnisse als „Abmalen" oder „Abzeichnen", insbesondere weil sie in stärkerem Maße öffentlichen Charakter tragen.

im Sehen" durchzuführen, genaue Angaben dazu fehlen aber (vgl. Lehrprogramme Polnisch: MEN 1990a, 26). Die Fähigkeit des „Ansehens" (*oglądanie*) ist ebenfalls in den Programmminima für das Fach Polnisch verankert.[132] In Klasse 7 tritt die verbale Umsetzung eigener Erlebnisse in den Vordergrund, Klasse 8 stellt Übungen zum Codewechsel innerhalb verschiedener Kunstgattungen (Text–Musik, Text–Bild) in den Mittelpunkt (vgl. Lehrprogramme Polnisch: MEN 1990a, 38, 43). Die Stoffvermittlung in der Oberstufe folgt streng chronologischen Prinzipien. In Bezug auf Kunst und Kultur wird als Lernziel formuliert (vgl. Lehrprogramme Polnisch: MEN 1990b, 15):

- von der Literatur ausgehend Verbindungen zwischen unterschiedlichen Kunstgattungen wahrnehmen
- Kunstwerke wahrnehmen, eigene Meinungen dazu bilden und äußern (Kunstwerke verstehen)
- Neugier und Reflexionsfähigkeit entwickeln.

Potenziell kunst- und musikbezogene Themen präsentieren sich im Verlaufe des schulischen Curriculums in jeder Klassenstufe (Tab. 4). Innerhalb der einzelnen Themenbereiche ergeben sich wiederholt Bezüge zur Kunst und Musik der europäischen Nachbarländer, in der Regel in Form von Abbildungen bzw. Informationen als Ergänzung zur Literatur. Oftmals handelt es sich immer wieder um dieselben Illustrationen.[133]

Die kunst- und musikbezogenen Arbeitsformen, die sich in Lehrprogrammen und Lehrwerken[134] für den Muttersprachenunterricht ausmachen lassen, sind dem Fach entsprechend sprachorientiert. Im Mittelpunkt steht die Differenzierung des Wortschatzes und der Fähigkeiten im Bereich der Äußerung von Gefühlen, Eindrücken und Erlebnissen sowie des mündlichen und schriftlichen Beschreibens. In der Oberstufe werden im Zusammenhang mit Übungen zum Codewechsel (Text–Bild, Text–Ton) Aufgaben zum Vergleichen interessant. Betrachten und Hören ohne Aufgabenstellungen ist selten. Einen wichtigen Platz nehmen insbesondere in den Klassen 6 und 7 Aufgaben rund um den Film ein. Zu den häufigsten Aufgabenstellungen in Bezug auf Kunst und Musik gehören:

1. Aufgaben zum selektiven und detaillierten Lesen auf der Grundlage von Texten über Kunst und Musik (biographische Texte)
2. Übungen zu literarischen Beschreibungen von Kunstwerken und Musikstücken

---

[132] „Ansehen" wird auf die informationstragende, symbolische und ästhetische Ebene bezogen. Als potenzielle Objekte werden graphische Zeichen, Illustrationen, Plakate, Gemälde und Filme genannt (vgl. MEN 1992, Minimum programowe, wie Anm. 13, 35f.).

[133] Standardillustration der Erzählung „Ikar" über die Okkupationszeit von Jarosław Iwaszkiewicz ist das themengleiche Gemälde von Pieter Breughel („Der Sturz des Ikarus", gemalt 1558). Es findet sich fast in jedem Polnischlehrbuch und stellt mit großer Wahrscheinlichkeit einen (unbewussten) Fixpunkt im visuellen Gedächtnis polnischer Schüler dar (vgl. z.B. Lehrwerke Polnisch: Dietrich 1993, 13).

[134] In der Auswertung wurden diejenigen Lehrwerke berücksichtigt, die für den Programmteil „Literarische und kulturelle Bildung" (*Kształcenie literackie i kulturowe*) ausgewiesen sind.

Tab. 4: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Polnisch als Muttersprache vor 1999

| Klassenstufe | (potenziell) kunst- und musikbezogene Inhalte |
|---|---|
| SP 4 | Märchen, Legenden<br>Museum, Theater, Film |
| SP 5 | Sagen, Legenden,<br>Themen um Haus, Familie, Landschaft, Abenteuer, Entdeckungen<br>„Hören, Sehen und Bewundern" (*Słuchamy, oglądamy, podziwiamy*),<br>Bilder und Film (Filmmusik) |
| SP 6 | Balladen, Novellen, Kunstmärchen<br>Themen um Abenteuer, Reisen, Phantastik<br>„Reale und ausgedachte Welten, Welt der Gefühle und Werte, Welt der Kultur"<br>(*Świat rzeczywisty, przedstawiony, świat uczuć, wartości, kultury*)<br>Film (Filmsprache) |
| SP 7 | ausgewählte klassische polnische Literatur[135]<br>Theater, Film, Nationalhymne(n), Regionalmuseen und regionale Sammlungen<br>Literaturverfilmungen |
| SP 8 | Theater, Film, Fernsehen, Radio |
| LO 1 | antike und christliche Mythologie, Literatur (und Künste) der Antike, des Mittelalters, der Renaissance, des Barock (z.B. Dürer, Bach, Händel) |
| LO 2 | Literatur (und Künste) der Aufklärung und Romantik (Romantische Musik und Malerei, Kunst der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, u.a. Mozart, Beethoven, Schubert) |
| LO 3 | Literatur (und Künste) der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Positivismus, Junges Polen, 20er Jahre, Impressionismus, Jugendstil, Expressionismus) |
| LO 4 | Literatur (und Künste) nach 1945, zeitgenössische Literatur- und Kunstströmungen |

3. Wortschatz- und Aussprachеübungen auf der Grundlage von Texten über Kunst und Musik
4. künstlerische Ergänzung bzw. Ausgestaltung literarischer Texte (z.B. Illustrationen, Comics)
5. textliche Ergänzung von Abbildungen (z.B. Sprechblasen)
6. Beschreibung auf der Grundlage vorgegebenen Wortschatzes
7. Äußerung und Begründung subjektiver künstlerischer und musikalischer Präferenzen
8. mündliche oder schriftliche Vorstellung eines selbst gewählten Künstlers oder eines Kunstwerkes[136]
9. Schilderung von Kunsterlebnissen
10. Schilderung von Gefühlen beim Betrachten von Bildern bzw. beim Hören von Musik
11. Vergleiche von Bildern nach unterschiedlichen Kriterien
12. Vergleiche verschiedener Kunstgattungen (insbesondere Text–Bild- und Text–Ton-Vergleiche)
13. Schreiben von Filmszenarien und Filmrezensionen.

[135] Zur Pflichtlektüre in Klasse 7 gehören „Krzyżacy" („Die Kreuzritter") von Henryk Sienkiewicz und das Lied „Rota" mit dem Text von Maria Konopnicka. Inwiefern beide Texte die Einstellung zu Deutschland und den Deutschen prägten und prägen, muss an anderer Stelle eingehend untersucht werden.

[136] Diese Aufgabenstellungen, etwa unter dem Motto „Das hätte ich gerne zu Hause" (vgl. Lehrwerke Polnisch: Nagajowa 1996, 298) oder „Meine Lieblingsmusik" (vgl. Lehrwerke Polnisch: Nagajowa 1995, 297) halte ich für besonders günstig, um ein persönliches Verhältnis zu Kunst aufzubauen. Es verwundert, dass sie sich in Lehrwerken für den Kunst- und Musikunterricht in diesem Zeitraum überhaupt nicht finden.

Visuell und akustisch spielt die Kultur der deutschsprachigen Länder eher in den Klassen 1–3 der Oberstufe eine Rolle. Es handelt sich dabei fast durchgehend um Illustrationen zur Literaturgeschichte vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert. Das 18. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts erweisen sich dabei als bildkünstlerisch besonders ergiebig. Die Malerei der deutschen Romantik scheint vor allem wegen ihrer geheimnisvollen und spannungsgeladenen Narrativität und der Konzentration auf Einzelgestalten einen passenden Hintergrund zur Erläuterung der Weltauffassung der Romantik im allgemeinen und zum Werk von Mickiewicz im besonderen abzugeben.[137] Die Graphik und Malerei des deutschen Expressionismus wird als Illustration der kommenden Katastrophe des 2. Weltkrieges eingesetzt. Bevorzugt werden hier Bilder mit Kriegsbezug, deutlich dramatischer Aussage und einem dramatischen Titel (Abb. 22).[138]

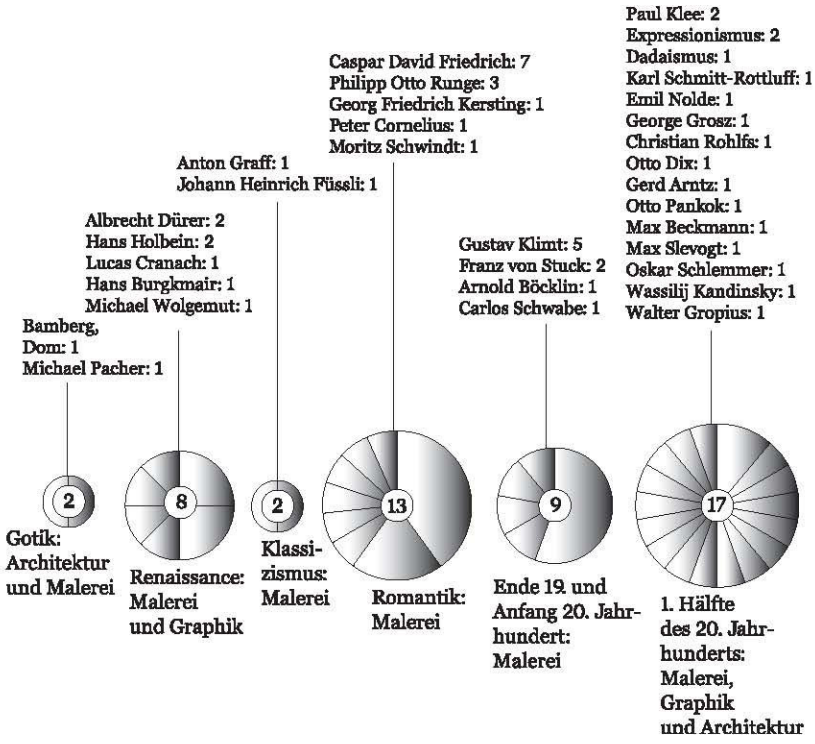



Abb. 22: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache vor 1999[139] (chronologisch)

[137] Häufig dienen die Bilder Caspar David Friedrichs als Illustration zu „Dziady" von Adam Mickiewicz (vgl. z.B. Lehrwerke Polnisch: Makowski 1989, 165).

[138] Ein aussagekräftiges Beispiel wäre hier die Gemälde „Gasmasken" von Otto Dix (1924), „Angsttänze" von Paul Klee (1938) oder „Gott, warum hast du mich verlassen" von Otto Pankok (1933), vgl. Lehrwerke Polnisch: Kowalczykowa 1997, passim.

[139] Erfasst wurden jeweils Abbildungen, Namensnennungen sowie deutliche Hinweise im Text.

Unter den wenigen verbalen und visuellen Hinweisen auf die Musik dominieren die erste und zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. Überraschend scheint hier die Rolle Richard Wagners, präsent durch die verstreuten Hinweise auf seine Opern und seine Rolle im „Völkerfrühling" 1848/49 einschließlich seiner zeitweiligen Sympathien für Polen (Abb. 23).

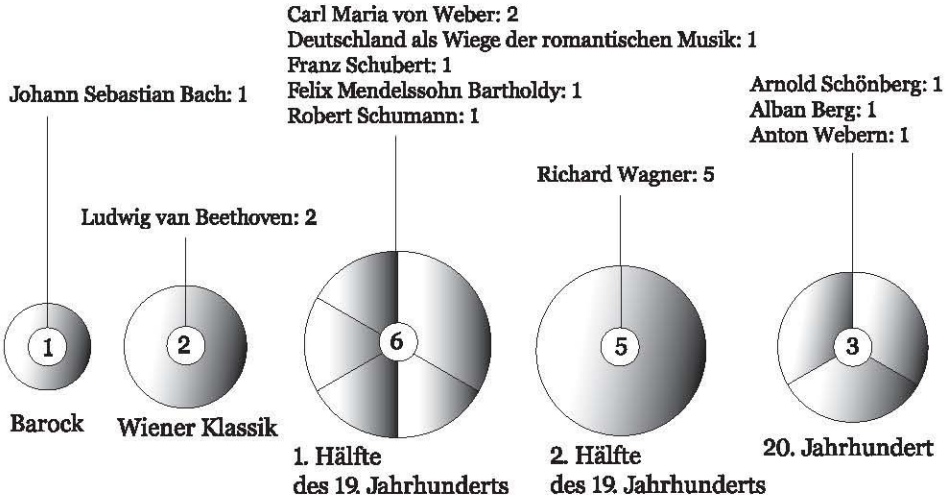



Abb. 23: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken des Faches Polnisch als Muttersprache vor 1999*

Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen:

- Kunst und Musik dienen im Kontext des Muttersprachenunterrichts in erster Linie der Differenzierung sprachlicher Fähigkeiten.
- Die Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder tritt nur dann ins Blickfeld des Muttersprachenunterrichts, wenn sie gesamteuropäische literarische (und gesellschaftliche) Entwicklungen illustrieren kann.

## 3.1.5. Geschichtsunterricht

Die Grund- und Oberschulprogramme für das Fach Geschichte von 1990 haben im Vergleich zu früheren Lehrprogrammen neben einer Überprüfung der ideologischen Ausrichtung vor allem die Fülle des zu bewältigenden Stoffes reduziert. Die Schüler absolvieren im Laufe von 8 Jahren drei konzentrische Kreise durch die Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart (Grundschule Klasse 4, Grundschule Klassen 5–8, Oberschule Klassen 9–12). Die Detailinformationen nehmen dabei jedes Mal beachtlich zu. In den Programmen dominiert Ereignisgeschichte. In der Grundschule kommen mit Vorliebe „kämpferische" Themen zur

* Erfasst wurden jeweils Abbildungen, Namensnennungen sowie deutliche Hinweise im Text. Wiederholungen wurden nicht berücksichtigt. Die Angabe der einzelnen Werke ist nicht sinnvoll, da kein einziges innerhalb der Lehrwerkreihen wiederholt wird.

Sprache, die das eigene Land im Kontrast zu anderen stellen, die Auseinandersetzungen mit dem westlichen Nachbarn nehmen dabei einen besonderen Platz ein. Die Programme von 1997 verzichten auf viele dieser Konfrontationen und reduzieren die Ereignisgeschichte weiter zugunsten von kulturellen Informationen. Spürbar wird auch eine deutlich zunehmende Schwerpunktverlagerung auf die Gegenwart und die damit einhergehende Straffung des Programms für das 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. Alle vier untersuchten Programme erwähnen die Erziehung zur Teilnahme an der Kultur als wichtiges Ausbildungsziel. 1997 kommt die Nutzung unterschiedlichster Informationsquellen als wichtiges Lernziel hinzu, in der Oberstufe als Fähigkeit zur Quellenkritik, ausdrücklich auch gegenüber bildlichen Darstellungen. Zum Programmminimum in der Grundschule gehört zudem die Fähigkeit, romanische und gotische Architektur zu erkennen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1997a, 30). In den jüngeren Klassen wird den Fachlehrern die enge Zusammenarbeit mit den Kollegen der Kunsterziehung empfohlen. Das gilt besonders für den Bereich der Historienmalerei (Jan Matejko), die eine wichtige Funktion als Interpretationshilfe zu erfüllen hat. In vergleichbarer Weise ist im Bereich Musik eine Zusammenarbeit in Sachen romantischer, religiöser und patriotischer Musik erwünscht (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1997a, 39). Musik selbst ist in den Lehrprogrammen und Lehrwerken nicht präsent. Ähnliches gilt für die Oberstufe. Die Einbeziehung von Kunst und Musik der Zeit soll die Annäherung an die jeweilige Epoche erleichtern und insbesondere ihre „Gefühlslage" offen legen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1997b, 60). Empfohlen wird auch hier eine eingehende Beschäftigung mit Historienmalerei (Artur Grottger) sowie religiöser und patriotischer Musik. Die Kultur des jeweils behandelten Zeitraumes ist als Ergänzungsthema vorgesehen, die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts allerdings nur im erweiterten Programm (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1997b, 46). Die potenziell kunst- und musikbezogenen Inhalte präsentieren sich in den einzelnen Klassenstufen relativ ausgewogen (Tab. 5).

Das Programm für das Fach Geschichte geht chronologisch und im wesentlichen parallel zum Kunstunterricht vor. Besonders deutlich wird in den Klassen 5 – 6 der Grundschule bzw. 1 – 2 der Oberschule eine Wiederholung der kunsthistorischen Entwicklung vom Mittelalter bis zur Renaissance bei einer Dominanz von Architektur und Plastik für das Mittelalter und von Graphik und Malerei für die Renaissance. Besondere Sorgfalt gilt der genauen Kenntnis der Stilelemente.[140] Das spiegelt sich auch in den kunstbezogenen Aufgabenstellungen wider (vgl. Kap. 3.1.2.). Die Abbildungen werden rein illustrativ eingesetzt, der intensiven Wahrnehmung eines einzelnen Kunstwerks wird keine Zeit gewidmet. Die Beschäftigung mit ihnen wird mittelbar durch Texte und Erklärungen gelenkt. Die vorgegebenen Bildbeispiele dienen als „Beweise" von Informationen, die in Texten präsentiert werden. Die ausgewerteten Lehrwerke enthalten viele Personen- und Ereignisdarstellungen mit eindeutiger illustrativer Funktion. In vielen Fällen fehlen Angaben zum Künstler, fast durchgehend die zur Entstehungszeit. Eine

[140] Das trifft besonders für die Oberstufe zu, vgl. Lehrwerke Geschichte: Ciegielski/Zielińska 1991, 207, 244.

Tab. 5: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Geschichte vor 1999

| Klassenstufe | (potenziell) kunst- und musikbezogene Inhalte mit Bezug auf die deutschsprachigen Länder |
|---|---|
| SP 4 | historische Quellen, Staatssymbole<br>ausgewählte Probleme der Geschichte Polens vom Mittelalter bis zur Gegenwart (u.a. Ritter, Burgen, Ritterorden, Städtebau, Handel, Könige, Entsatz von Wien, polnische Aufstände, antipolnische Politik Preußens, Überfall Deutschlands auf Polen 1939) |
| SP 5 | Vor- und Frühgeschichte, Geschichte (und Kultur) Ägyptens, Griechenlands, Roms, der Spätantike, des frühen Christentums<br>Geschichte des Mittelalters bis zum Ende des 15. Jahrhundert (u.a. Karl der Große, Klöster und Orden, Ritter und Burgen, Kreuzzüge, Städte und Handel, Ritterorden und Christianisierung, Deutscher Orden, Grunwald/Tannenberg1410)<br>Kunst des Mittelalters (Stilmerkmale und Beispiele zur Architektur der Romanik und Gotik, fakultativ auch: Malerei, Plastik, Wit Stwosz/Veit Stoß) |
| SP 6 | Geschichte (und Kultur) vom Ausgang des Mittelalters bis 1795 (u.a. Habsburger Dynastie, Humanismus und Renaissance in Wissenschaft und Kunst, Gutenberg, Dürer, Reformation, Gegenreformation und ihre Folgen, Luther, Calvin, Hanse, Entsatz von Wien, Wettiner und Sachsen, Preußen, Habsburger Monarchie, Teilungen Polens) |
| SP 7 | Geschichte bis Ende 19./Anfang 20. Jahrhundert [141] (u.a. Wiener Kongress, Novemberaufstand 1831, Emigrationsbewegungen, 1848, Arbeiterbewegung, Teilungsmacht Österreich, Preußens antipolnische Germanisierungspolitik, Kulturkampf, Hakata, Reichgründung 1871; Programm 1997: 1. Weltkrieg, Versailles, Staatsgründung Polen, Minderheiten in Polen, weltwirtschaftskrise, Entstehung des Faschismus, 3. Reich) |
| SP 8 | Geschichte (und Kultur) bis 1989/1990 (u.a. 1. Weltkrieg, 1918, Entstehung des Faschismus, 2. Weltkrieg, deutsche Besetzung Polens, Sozialismus in Polen, Krisen; Programm 1997: 2. Weltkrieg, Holocaust und Okkupation, Emigration und Widerstand, Teilung Deutschlands, Teilung Wiens und Österreichs, 1953, Berlin-Krise, 1968, sozialistischer Realismus, Fall des Eisernen Vorhangs und der Mauer, Wiedervereinigung Deutschlands) |
| LO 1 | Geschichte (und Kultur) von der Antike bis Anfang/Ende 15. Jahrhunderts (u.a. Franken, Karolinger, Ottonen, Beziehungen und Konflikte Polens mit den Nachbarn im Westen, Ritterorden, Grunwald/Tannenberg1410)<br>Kunst der Romanik und Gotik |
| LO 2 | Geschichte (und Kultur) vom 15. Jahrhundert bis 1815 (u.a. Humanismus, Renaissance, Reformation, Luther, Calvin, Habsburger, Preußen, Österreich, Sachsen und ihre Beziehungen zu Polen)<br>Kunst der Renaissance und des Barock |
| LO 3 | Geschichte (und Kultur) von 1815 bis zum Beginn des 2. Weltkrieges (u.a. Wiener Kongress, Aufstände in Polen, Emigration, 1848, preußische und österreichische Teilungsmächte, Alltag in den Teilungsgebieten, Germanisierungspolitik Preußens, 1871, Arbeiterbewegung, 1. Weltkrieg, Versailles, 1918, Weimarer Republik, Entstehung des 3. Reiches) |
| LO 4 | Geschichte (und Kultur) von 1939 bis 1989 (u.a. 2. Weltkrieg, Okkupation, Teilung Deutschlands) |

[141] Das Programm von 1997 umfasst den Zeitraum bis 1939. Diese Straffung wirkt sich insbesondere positiv für die Behandlung des 20. Jahrhunderts in Klasse 8 aus. Folgerichtig finden sich in Klasse 8 deutlich mehr Bezüge auf die Nachkriegsentwicklung Deutschlands (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1997a).

große Gruppe stellen Illustrationen zu den Texten über verschiedene Kunststile dar. Gelegentlich werden ihnen kurze Erklärungen beigefügt. Nur in diesen Fällen finden sich gelegentlich Aufgabenformen, für deren Lösung die Bilder überhaupt eine Rolle spielen. Im einzelnen lassen sich folgende Aufgabenstellungen erkennen:

1. Beschreibung von Gebäuden und Plastiken
2. Vergleichen von Kunstwerken aus verschiedenen Epochen
3. Aufzählen von Stilmerkmalen (auf der Grundlage von Texten)
4. Ordnen von kunsthistorischen Informationen (z.B. chronologisch)
5. Zusammenstellung von kunsthistorisch relevanten Informationen (auf der Grundlage von Lexika)
6. Exemplifizierung von vorgegebenen typischen Merkmalen (auf der Grundlage von Texten)
7. Zusammenfassung kunsthistorischer Informationen (auf der Grundlage von Texten)
8. Vorstellung von Bauwerken aus der eigenen Region
9. Anlegen von thematischen Bibliographien.

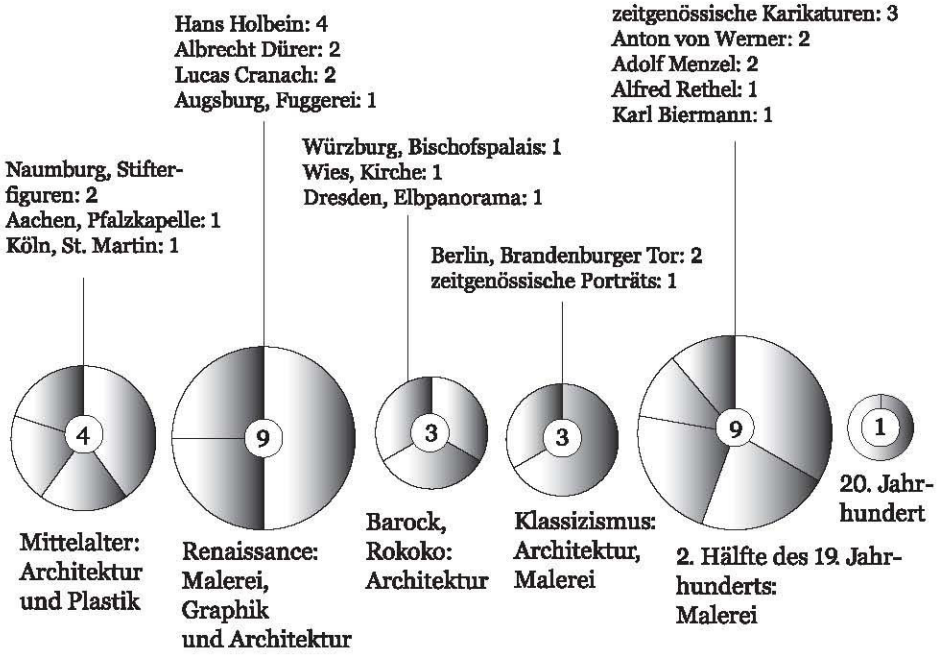



Abb. 24: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte vor 1999 (chronologisch)[142]

Architektonisch, bildkünstlerisch sind die deutschsprachigen Länder vor allem in der Renaissance und im 19. Jahrhundert präsent, in beiden Fällen vor allem über die Malerei. Die musikalische Präsenz ist minimal. Für das 16. Jahrhundert stehen in erster Linie die Porträts, die Holbein und Cranach von ihren geschichtsträchtigen

[142] Erfasst wurden jeweils Abbildungen, Namensnennungen sowie deutliche Hinweise im Text. Nicht berücksichtigt werden konnten Herrscherbildnisse ohne Angaben der Künstler.

Zeitgenossen[143] angefertigt haben, für das 19. Jahrhundert werden vorrangig Gemälde gewählt, die die industrielle Entwicklung und ihre Folgen darstellen (Abb. 24, 25).[144]

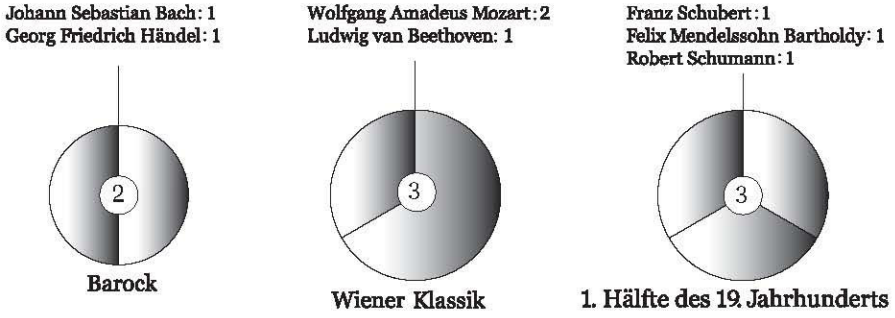



Abb. 25: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte vor 1999[145] (chronologisch)

In der fast zeitgleichen Behandlung wichtiger europäischer kunsthistorischer Epochen im Kunst- und Geschichtsunterricht liegt potenziell eine große Chance, sie in der Lernerbiographie auch tatsächlich zu verankern. Der sekundäre, den Texten nach- und untergeordnete Charakter der Abbildungen einerseits und ihre Reduzierung auf „Illustrationen zur Geschichte" andererseits haben diese Chance allerdings weitgehend ungenutzt verstreichen lassen (vgl. Kap. 3.4.).

## 3.2. Kulturspezifisches Ausgangswissen und interkulturell relevante Vorerfahrungen angehender polnischer Germanistik- und DaF-Studierender in der Retrospektive

Im Rahmen einer Umfrage wurde der Versuch unternommen, Aspekte eines spezifischen kulturellen Ausgangswissens angehender Studierender der Fachrichtung Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache zu erfassen. Eine erste Befragung fand im Oktober/November 1999 statt, eine zweite wurde im Oktober/November 2002 durchgeführt, um die gewonnenen Daten zu verifizieren. Befragt wurden 314 Studierende im Jahre 1999 und 326 Studierende im Jahre 2002 an insgesamt 8 Germanistischen Instituten und 6 deutschsprachigen Abteilungen an Kollegs zur

[143] Typisch dafür sind die Porträts von Hans Holbein „Erasmus von Rotterdam", „Thomas Morus" und „Heinrich VIII." (vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 1994, 34), sowie Lucas Cranachs Reformatorenbildnisse von Luther und Melanchthon (vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Szostakowski 1992, 55; Zielińska/Kozłowska 1994, 38).

[144] Vgl. Karl Biermann „Borsigwerke Berlin" (Lehrwerke Geschichte: Milczarczyk/Szolc 1993, 124), oder Adolf Menzel „Das Eisenwalzwerk" (Lehrwerke Geschichte: Milczarczyk/Szolc 1993, 259; Glubiński 1994, 11).

[145] Erfasst wurden Abbildungen, Namensnennungen sowie deutliche Hinweise im Text. Wiederholung wurden nicht berücksichtigt. Die Angabe der einzelnen Werke ist wenig sinnvoll, da kein einziges innerhalb der Lehrwerkeihen wiederholt wird.

Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden.[146] Es war sinnvoll, diese beiden in Polen anerkannten und praktizierten Ausbildungsgänge zu berücksichtigen, da erfahrungsgemäß ein Großteil der Absolventen der Germanistik ebenso wie der Studienrichtung DaF an Fremdsprachenlehrerkollegs wenigstens eine Zeitlang als Lehrende für Deutsch an allgemeinbildenden polnischen Schulen arbeitet und somit vor den gleichen beruflichen Anforderungen steht. Die befragte Gruppe von 640 Personen weist hinsichtlich ihres Alters und ihrer Bildungsvoraussetzungen (Abitur) Einheitlichkeit auf.[147]

Bei der Konzipierung der Fragebögen habe ich mich auf zwei Bereiche konzentriert, an die in einer berufsorientierten Ausbildung am besten angeknüpft werden könnte: faktisches Vorwissen in Bezug auf die Bild- und Musikkunst der deutschsprachigen Länder und des eigenen Landes sowie verwendete Arbeitsverfahren im Umgang mit Kunst und Musik. Die Umfrage ist retrospektiv angelegt, d.h. sie soll die durch die Schule vermittelten Wissensausschnitte und Erfahrungen erfassen, da angenommen werden kann, dass diese wiederum in hohem Maße die Einstellung und die Erwartungshaltung an das Studium bestimmen. Damit wird ein wesentlicher Ausschnitt aus der polnischen Bildungslandschaft der 90er Jahre erfasst: die 1999 befragten StudienanfängerInnen hatten in der Regel 1995 mit der Ausbildung in der Oberschule und 1991 mit der Klasse 4 der Grundschule begonnen, für die 2002 befragten Personen gilt entsprechend eine Schullaufbahn (ab Klasse 4) seit 1994.

Die 19 Fragen beziehen sich auf mehrere Teilbereiche (vgl. 7.1.). Fragen 1–5 sind als sog. Eisbrecherfragen konzipiert, sie betreffen die Anzahl an Unterrichtsjahren in den Schulfächern Kunst und Musik (1), die Anzahl außerschulischer Kontakte mit diesen beiden Medien (2) und das Interesse an ihnen, die konkreten

---

[146] 1999 wurden Studierende der Germanistischen Institute Gdańsk (35), Toruń (27), Łódź (31) und Wrocław (31) sowie an den Fremdsprachenlehrerkollegs Gdańsk (42), Toruń (39), Elbląg (31), Sieradz (33) und Opole (45) befragt. 2002 wurden Germanistik-Studierende aus Gdańsk (28), Toruń (14), Łódź (13), Wrocław (24) und zusätzlich aus Poznań (15), Kraków (30), Rzeszów (26) und Bydgoszcz (24) sowie aus den Fremdsprachenlehrerkollegs in Gdańsk (33), Toruń (33), Słupsk (29), Sieradz (24) und Opole (33) erfasst. Die Wahl der Orte war von dem Wunsch diktiert, verschiedene Regionen Polens sowie Städte unterschiedlicher Größe und Tradition im Hinblick auf die Beziehung zu den deutschsprachigen Ländern zu erfassen. Es ging nicht um Vollständigkeit, sondern darum, einen gewissen Ausschnitt aus einem Stimmungsbild zu erhalten. Die Umfrage wurde schriftlich im Laufe einer 90 minütigen Unterrichtseinheit durchgeführt, sämtliche Fragen wurden auf Polnisch gestellt und beantwortet, das bedeutete eine Rücklaufquote von 100%. Die Regelstudienzeit der befragten Personen fällt in die Jahre zwischen 1999 bis 2004 bzw. 2002 bis 2007. Es ist davon auszugehen, dass viele der Studierenden in den dreijährigen DaF-Studiengängen an den Fremdsprachenlehrerkollegs ihre Ausbildung in zwei- bis dreijährigen Ergänzungsstudiengängen nach dem Erwerb des Lizentiats fortsetzen, so dass sich die Studienzeit beider Studierendengruppen ähnelt. Viele der befragten Personen arbeiten mit großer Wahrscheinlichkeit seit 2004 im öffentlichen polnischen Schulwesen.

[147] Neben anderen hat Matuchniak-Krasuska mehrfach auf die sehr geringfügigen Unterschiede in Gruppen mit höherem Bildungsabschluss hingewiesen. Treten Unterschiede auf, so sind sie auf individuelle Interessen und die realen Möglichkeiten einer Teilnahme an Kultur zurückzuführen. Hinsichtlich des Geschlechts der Befragten wurde nicht differenziert (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 84).

künstlerischen bzw. musikalischen Bereiche sowie die Verhaltensweisen, in denen sich dieses Interesse außerhalb der Schule manifestiert (3–5). Gefragt wurde nach Kunst und Musik allgemein, ohne nach künstlerischen Stilen, Epochen oder Regionen zu differenzieren. Die so gewonnenen Daten sollten den Hintergrund zu den Angaben bilden, die aus den Fragen 6–7 zu erwarten waren. Sie erfassen über die Erfragung von konkreten Künstlernamen und Werktiteln eine der einfachsten Formen „künstlerischer Kompetenz" (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 84 f.).[148] Es ging dabei ausdrücklich nicht um eine Differenzierung in Kenner und Laien, wie sie etwa durch das Erfragen des Verhältnisses zu moderner und ungegenständlicher Malerei oder von künstlerischen Fachtermini möglich gewesen wäre. Die Angabe eines konkreten Werktitels spricht im übrigen für eine stärkere Verankerung im Gedächtnis, für eine „konkretere" Kenntnis von Kunst als die Nennung von Künstler- bzw. Komponistennamen. Auch wenn der Künstler bzw. Komponist falsch angegeben wurde, kann man doch davon ausgehen, dass das Werk bekannt ist.[149] Eine Differenzierung in Schulwissen und selbst erworbenes Wissen konnte auf Grund der erhobenen Daten nicht vorgenommen werden, gleichwohl letzteres im Einzelfall durchaus eine Rolle spielen kann.[150] Frage 6 erfasst Angaben zu Künstlern, Kunstwerken, Komponisten und Kompositionen insgesamt, Frage 7 konzentriert diese Frage auf den deutschsprachigen Raum, so dass hier eine spezielle Gedächtnisleistung zu erwarten war. Durch die Summierung aller Nennungen wird zunächst deutlich, welche Kulturregionen, Künstler und Werke im Bewusstsein der RespondentInnen zu Beginn des Studiums am besten besetzt sind. Die Angaben zu deutschsprachigen Künstlern und ihren Werken werden detailliert aufgeführt, bei allen anderen musste aus Platzgründen darauf verzichtet werden.[151] Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl aller verifizierten Nennungen.

Eine zweite Datengruppe erfasst die schulischen Erfahrungen der RespondentInnen in Bezug auf den Umgang Kunst und Musik sowie die konkrete Rolle, die diese Medien im Fremdsprachenunterricht gespielt haben (Fragen 8–15). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Fremdsprachenunterricht mit landeskundlichem Schwerpunkt (Fragen 14–15). Aus den Antworten auf die Frage 16 lassen sich Angaben zum Bewusstseinsstand der StudienanfängerInnen in Fragen interkulturellen Lernens sowie zur Rolle erwarten, die Kunst und Musik dabei spielen können. Fragen 17–19 betreffen die diesbezüglichen Erwartungen an das gerade begonnene Studium.

---

[148] Man kann davon ausgehen, dass Wissen über Kunst ein entscheidender Faktor für die Rezeption von Kunst ist. Die nominale (verbale) Kenntnis von Malern und künstlerischen Stilen und Richtungen bildet ein Element dieses Wissens. Matuchniak-Krasuska hat zusätzlich zu diesen Nennungen in einem Test die Genauigkeit dieses Wissens untersucht und diese Angaben durch die Zuschreibungen von Reproduktionen ergänzen lassen („visuelle Kompetenz", vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 68–86). Aus diesen Ergebnissen leitet sie die „theoretische künstlerische Kompetenz" der untersuchten Personen ab.

[149] Vgl. die sehr häufige Zuschreibung der Komposition „An Elise" zu Chopin.

[150] Z.B. ließe sich über eine Korrelation der erinnerten Namen und Werktitel mit dem Angebot der einschlägigen Lehrwerke in vielen Fällen nachweisen, in welcher Klassenstufe der Kontakt zum Betrachter bzw. Hörer hergestellt wurde.

[151] Eine unter diesem Aspekt detailliertere Auswertung der Umfrage von 1999 findet sich bei Badstübner-Kizik 2001.

Das zum Zeitpunkt der Befragung deklarierte Interesse an Kunst und Musik lässt wichtige Rückschlüsse auf Einstellung und Erwartung gegenüber beiden Medien während der Ausbildung zu (vgl. 7.1., Frage 4). Man kann vermuten, dass sich ein Teil der befragten Personen bereits einige Jahre vor dem Schulabschluss auf das Studienziel Germanistik bzw. DaF eingestellt und vorbereitet hat. Das scheint allerdings den Umfrageergebnissen zufolge keinen großen Einfluss auf die Bereiche Kunst und Musik gehabt zu haben. Nur 169 aller 640 RespondentInnen bekundeten ein Interesse für die Kunst, immerhin 426 eins für die Musik der deutschsprachigen Länder (Abb. 26). Im Licht der durchgeführten Lehrwerkanalysen (Kap. 3.1.1.–3.1.5.) kann man vermuten, dass sie zu einem Teil auf außerschulische Erfahrungen mit Bild- und Musikkunst zurückzuführen sind.

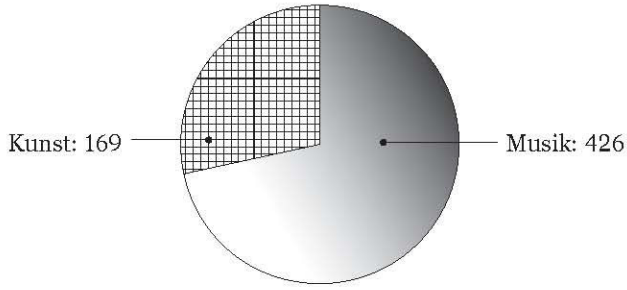



Abb. 26: Deklariertes Interesse an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)

Die Formen, in denen sich dieses Interesse äußert, sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich (vgl. 7.1., Frage 5). Es überwiegen Hören (Kassetten, CDs, Radiosendungen), Hören bzw. Sehen (Fernsehprogramme) und Lesen (Zeitungen, Zeitschriften), d.h. Tätigkeiten, die in der Regel selbständig und relativ unabhängig von Zeit, Ort und finanziellen Möglichkeiten durchgeführt werden können. Alle genannten Aktivitäten lassen sich in mehrfacher Hinsicht ordnen. Ich möchte die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen nach dem Grad der aufgewendeten Zeit und Energie unterscheiden:

1. passiv-rezipierend (Hören, Hören und Sehen):
   Die RespondentInnen greifen auf das Angebot der populären und uneingeschränkt verfügbaren Medien Radio und Fernsehen zurück. Es handelt sich meist um Tätigkeiten, die neben anderen ausgeführt werden können und die wenig Initiative erfordern. Sie können leicht in die Nähe einer passiven Konsumentenhaltung geraten.
2. aktiv-rezipierend I (Lesen und Sehen):
   Die Rezeption von einschlägigen Informationsquellen (z.B. Bildbände, Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Internet) verlangt größeres Interesse und ein bestimmtes Maß an Suchenergie. Es handelt sich ebenfalls um „häusliche", aber eher ausschließliche Tätigkeiten. Zum Teil ist ein finanzieller Aufwand erforderlich.
3. aktiv-rezipierend II (z.B. Besuch von Konzerten und Ausstellungen, Sammeltätigkeit):
   Die RespondentInnen nehmen über ihre unmittelbare häusliche Umgebung hinaus das kulturelle Angebot bewusst wahr. Das setzt die Suche nach einschlägigen Informationen voraus (z.B. Veranstaltungsprogramme). Bestimmte Interessen und Vorlieben müssen ausgeprägt sein, ein zeitlicher und finanzieller Aufwand ist selbstverständlich.

4. aktiv-produzierend (eigenkünstlerische Betätigung):
   Die befragten Personen verfügen über ein ausgeprägtes musik- oder kunstbezogenes Hobby, sie besuchen Musikschulen bzw. Interessengemeinschaften. Sie investieren ein beachtliches Ausmaß an Zeit und Energie, um ihren Interessen nachzugehen. Damit einher gehen vielfach Spezialkenntnisse.

Die Ergebnisse sind im einzelnen sehr aufschlussreich (Tab. 6, Abb. 27).

Tab. 6: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen StudienfängerInnen 1999/2002 (Nennungen einzeln)

| | Aktivität | bezogen auf Bildende Kunst | bezogen auf Musik |
|---|---|---|---|
| passiv-rezipierend | höre Musik | | 544 |
| | sehe/höre Sendungen im Fernsehen/Radio zum Thema | 154 | 386 |
| aktiv-rezipierend I | sehe Bilder/Bildbände usw. an | 201 | |
| | lese Artikel/Bücher, nutze das Internet zu diesem Thema | 190 | 371 |
| aktiv-rezipierend II | kaufe/sammle CDs/Kassetten | | 291 |
| | kaufe/sammle Bücher über Kunst | 44 | |
| | gehe in Konzerte | | 241 |
| | besuche Ausstellungen/Museen/ Galerien | 238 | |
| aktiv-produzierend | spiele ein Instrument | | 34 |
| | bin künstlerisch aktiv | 10 | |

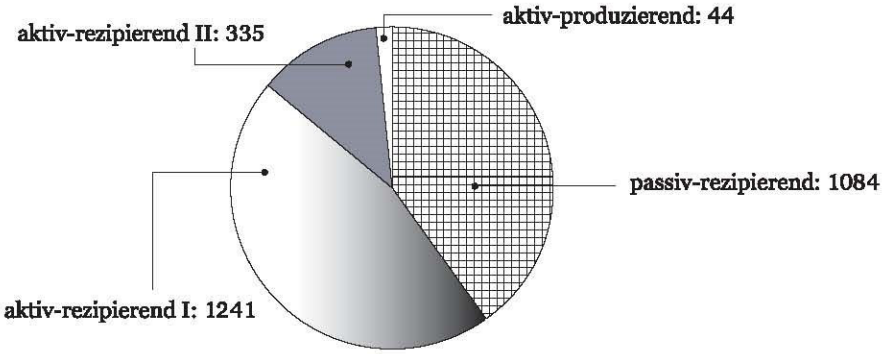



Abb. 27: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen StudienfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt[152])

Beide Übersichten machen wichtige Tendenzen deutlich:

- Bei den meisten RespondentInnen dominieren rezipierende Tätigkeiten.
- „Häusliche" Aktivitäten (Hören, Sehen), die im allgemeinen ohne zusätzlichen großen finanziellen und zeitlichen Aufwand ausführbar sind und in erster Linie auf dem Angebot

[152] Mehrfachnennungen waren möglich.

„passiver" Medien basieren, sind sehr populär (passiv-rezipierend). In besonderer Weise gilt das für die Konsumption von Musik.
- Relativ viele Personen deklarieren daneben die Bereitschaft, Zeit und gezieltere Suchaktivitäten auf die Beschäftigung mit Kunst und Musik zu verwenden (aktiv-rezipierend I).
- Sobald diese Aktivitäten jedoch mit einem größeren finanziellen Einsatz und einem dezidierten Aufgeben einer Konsumentenhaltung verbunden sind, nimmt ihre Häufigkeit erwartungsgemäß stark ab (aktiv-rezipierend II).[153]
- Nur wenige der befragten Personen sind selbst künstlerisch aktiv (aktiv-produzierend).
- Insgesamt liegt der Anzahl der musikbezogenen Aktivitäten zum Teil mehr als doppelt so hoch als die der kunstbezogenen. Eine gewisse Ausnahme bildet die deklarierte relativ hohe Anzahl von Museums-, Galerie- und Ausstellungsbesuchen.

Die Untersuchung von Hörgewohnheiten einer vergleichbaren Altersgruppe in Schweden kann zu einer differenziertere Sicht auf den deklarierten hohen Musikkonsum beitragen (vgl. Axelsen 1995). Besondere Aufmerksamkeit galt hier dem Verhältnis von *exposure to music* zu *consumption of music*. Ein hoher Prozentsatz der befragten Jugendlichen hörte Musik nachweislich als Hintergrund zu anderen Tätigkeiten, z.B. bei Hausaufgaben. Charakteristisch dabei war ein Wechsel von Phasen der Aufmerksamkeit und Unaufmerksamkeit, Musik wurde in Konzentrationspausen wahrgenommen und während der übrigen Zeit „ausgeblendet". Gelegentlich wurde sie bewusst als „Klangvorhang" eingesetzt, um störende Geräusche auszuschalten. Das bedeutete allerdings nicht, dass diese Musik tatsächlich auch gehört wurde, vielmehr ist davon auszugehen, dass der deklarierte hohe Prozentsatz an Musikhören meist mit einem *exposure to music* gleichzusetzen ist (vgl. Axelsen 1995, 155). Beliebt dafür ist bekannte Instrumentalmusik in einigermaßen konstanter Lautstärke. Texte werden eher als ablenkend empfunden, klassische Musik „stört" wegen ihres häufigen Wechsels der Lautstärke.

Umfragen unter polnischen Schülern der oberen Klassen der Grundschule und der Oberschule bestätigen diese Angaben im wesentlichen (vgl. Uchyła-Zroski 1999, 109–112). Einerseits wird der schulische Musikunterricht von ihnen ambivalent und als im Prinzip unerheblich für die eigene Entwicklung eingeschätzt, andererseits zählen über 90% der befragten Schüler Musik zu ihren festen Freizeitbeschäftigungen. Diese umfasst dann Musikhören, das Sammeln von Tonträgern und Musikpostern, mitunter auch das Lesen von einschlägigen Texten. Allerdings werden keine oder nur sehr sporadische Anstrengungen im Hinblick auf die Annäherung an unbekannte Musik unternommen, die Teilnahme am musikalischen Leben bleibt insgesamt eher zufällig. Hauptmotiv einer Beschäftigung mit Musik ist immer ihr Erholungs-, Kontakt- und Spaßwert.

Die Kontakte mit Kultur im allgemeinen haben bei Jugendlichen und Erwachsenen einen eher privaten und ans Haus gebundenen Charakter und verlaufen meist unabhängig von kulturellen Institutionen wie Kulturhäusern, Bibliotheken, Museen, Konzerthäusern, Musikschulen usw. (vgl. Przecławska 2000, 37). Przecławska hat in diesem Zusammenhang auf eine deutliche Diskrepanz zwischen der

---

[153] Vgl. dazu Grad/Kaczmarek 1999, 64, die auf der Grundlage älterer Untersuchungen zu einem ähnlichen Schluss kommen. Die Autoren unterscheiden zwischen „deklarierter" (*wartość deklarowana/uznana*) und tatsächlich „realisierter" (*wartość realizowana*) Teilnahme an kulturellen Angeboten, letztere ist eindeutig geringer.

Wahl der Freizeitbeschäftigung und der tatsächlichen Vorliebe für diese Tätigkeit aufmerksam gemacht. So rangiert Musikhören, je nach Umfeld der befragten Personen, an dritter, vierter oder fünfter Stelle, steht in der Beliebtheitsskala allerdings viel weiter hinten. Möglicherweise könnte das mit einer Ersatzfunktion dieser Aktivität zu tun haben: wenn es attraktivere Möglichkeiten gibt (z.B. in der Großstadt), sinkt der Beliebtheitsgrad (vgl. Przecławska 2000, 31f.). Mädchen nennen Musik als Freizeitbeschäftigung an dritter Stelle (nach Fernsehen und Lesen), Jungen erst an fünfter (nach Sport, Fernsehen, Treffen mit Gleichaltrigen, Lesen, vgl. Świeczyńska-Jelonek 2000, 106f.). Der Schule selbst wird nur geringer Einfluss auf die musikalischen Interessen und das musikalische Wissen zugestanden, Hauptinformationsquellen und Autoritätspersonen sind Massenmedien und Gleichaltrige, den zweiten Platz teilen sich Eltern und Lehrer. Eltern geben eher „Sehhinweise", Lehrer eher „Lesehinweise", wobei die Rolle des Lehrers mit abnehmender Urbanisierung wächst. Im allgemeinen wird der Lebensstil der Eltern wiederholt, wenn es um die Freizeitgestaltung geht (vgl. Przecławska 2000, 51). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Żuber in ihrer Untersuchung zur Teilnahme an Angeboten kultureller Institutionen in Kleinstädten und auf dem Land (Żuber 1997). Indirekt könne man von der Wahrnehmung dieser institutionalisierten Formen auf die „Überlebenschancen" des kulturellen Erbes in einer Gesellschaft schließen.[154] Żuber geht von einem „häuslich dominierten, medialen Modell von Kulturbeteiligung" aus.[155] 83% aller von ihr Befragten hörten in ihrer Freizeit Musik, für 74% war dies gleichzeitig die liebste Freizeitbeschäftigung, gefolgt vom Fernsehen. Musizieren, Malen und andere künstlerische Betätigungen sowie das Hören von klassischer Musik lagen auf den hintersten Plätzen. Die Frequentierung von Kulturinstitutionen (z.B. Museen, Theater, Konzerthäuser) war bei den Befragten zunächst von dem Gefühl determiniert, dass man dort mit schwierigen, ungewöhnlichen, merkwürdigen, elitären Phänomenen in Kontakt komme (vgl. Żuber 1997, 159). Dementsprechend nahmen lediglich 3,2% aller befragten Personen das Angebot von Museen wahr, 2,9% deklarierten einen Kontakt mit dem Theater und nur 1,1% mit Konzerten klassischer Musik. Die Ergebnisse fielen noch ungünstiger aus, als nach der Präferenz für die angegebene Beschäftigung gefragt wurde: nur 1,3% gaben Theater- und Museumsbesuch als ihre liebste Freizeitbeschäftigung an, und nur 0,7% optierten für Konzertbesuche. Klassische Musik platzierte sich dabei in allen untersuchten Kategorien als Gegenpol zur Jugendmusik. Ein Bedürfnis nach den erfragten kulturellen Einrichtungen war so gut wie nicht ausgebildet. Aus zeitgleich entstandenen gesamtpolnischen Untersuchungen geht nach Żuber im übrigen hervor, dass der Grad an kultureller Aktivität nach dem Ende der Grundschulzeit keinen größeren Veränderungen mehr unterliegt. Demzufolge hätten 50 – 85% aller Schüler in weiterführenden Schulen keinen Kontakt mehr zu kulturellen Life-Präsentationen. Alle diese Werte gestalten sich in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Familie und dem Bildungsstand der Eltern, insbesondere der Mutter (vgl. Żuber 1997, 162).

[154] Im Original: „Poziom ‚umocowania' w tej sferze kultury odzwierciedla kondycję intelektualną społeczeństwa i stanowi o jego miejscu wśród innych narodów" (Żuber 1997, 153).

[155] Im Original: „model domocentrycznego, medialnego uczestnictwa [w kulturze]" (Żuber 1997, 154).

Nach durchschnittlich 7 Jahren Kunstunterricht an Grund- und Oberschule[156] konnten die von mir befragten 640 Personen durchschnittlich 3 verifizierbare Angaben zu Künstlern bzw. Werken der Bildenden Kunst machen (rund 1920 Nennungen insgesamt; vgl. 7.1., Frage 6; Abb. 28–30).

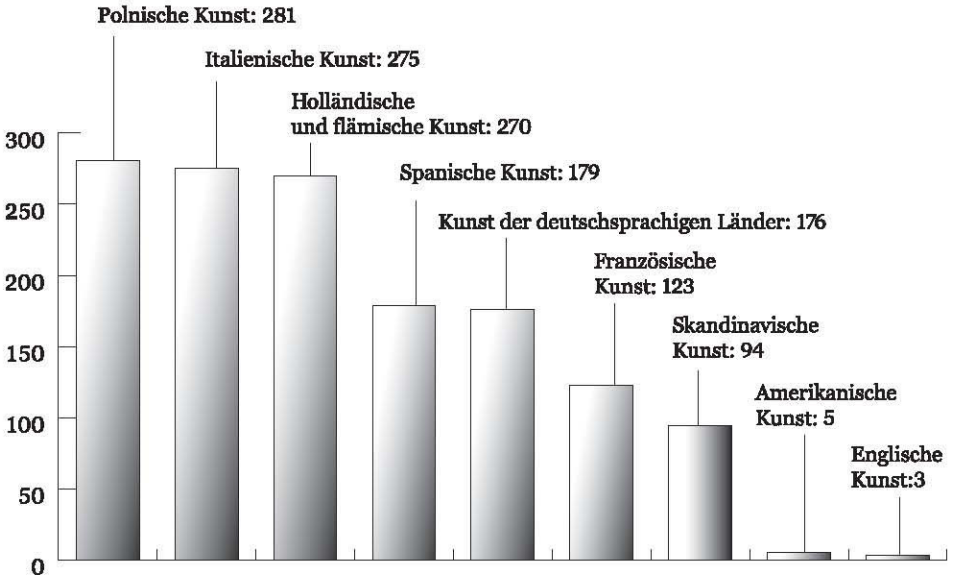



Abb. 28: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Bildende Kunst einzelner Länder (Nennungen einzeln)

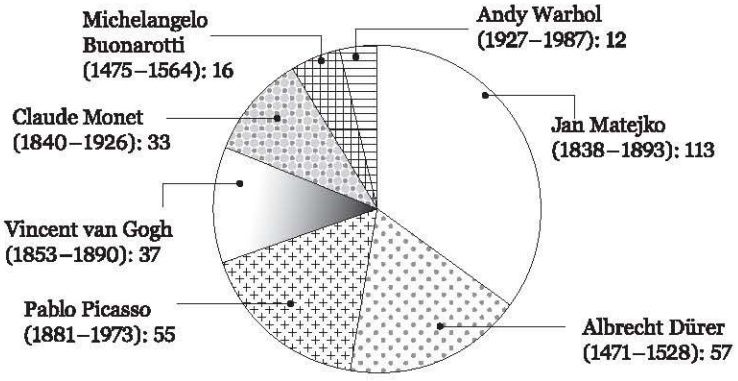



Abb. 29: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Bildende Künstler verschiedener Länder (Nennungen einzeln)

[156] Das Fach Kunsterziehung war in dem durch die Umfrage erfassten Zeitraum in den Klassen 4–8 der Grundschule mit in der Regel einer Wochenstunde obligatorisch für alle Schüler. Gleiches traf auf den Musikunterricht zu. In der vierjährigen Oberschule konnte zwischen Kunst und Musik gewählt werden, das Fach wurde dann ebenfalls mit einer Wochenstunde 2 bzw. 3 Jahre lang unterrichtet.

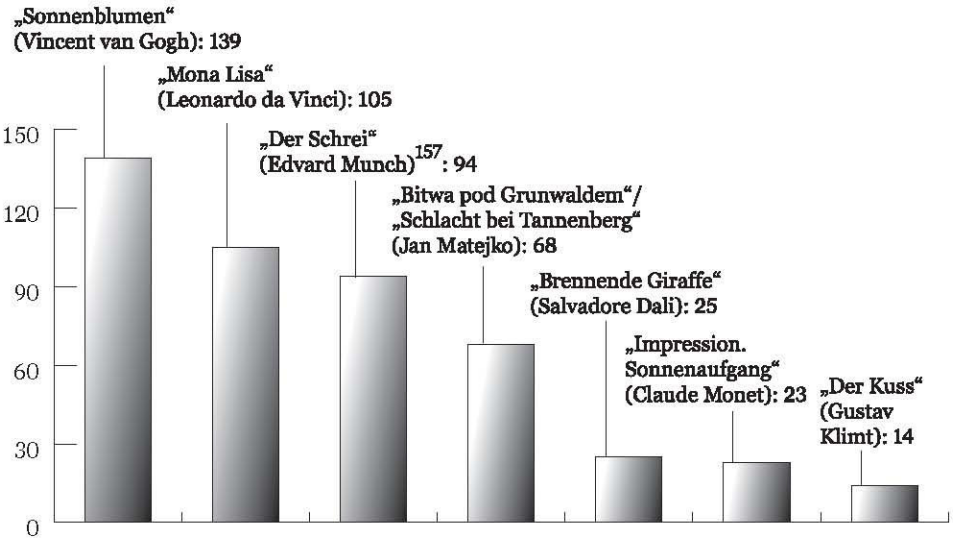



Abb. 30: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf die Werke verschiedener Bildender Künstler (häufigste Nennungen)

Für Künstler aus dem deutschsprachigen Raum ergeben sich insgesamt 176 Nennungen (vgl. 7.1., Frage 7; Abb. 31). Nur im Falle von drei Künstlern wurden verifizierbare Angaben zu Werken gemacht, nur in einem Fall (Gustav Klimt) erreichte die Anzahl der Nennungen eine höhere Signifikanz (Abb. 32).

Versucht man eine Differenzierung der gesamten Assoziationsleistung nach chronologischen Gesichtspunkten, so ergibt sich eine deutliche Dominanz der Bildenden Kunst des 19. Jahrhunderts aufgrund der starken Präsenz der polnischen Historienmalerei. In Bezug auf die deutschsprachigen Länder überwiegen Assoziationen zur Bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts.

Die Angaben zur Plastik fielen insgesamt sehr viel spärlicher und disparater aus (98 Nennungen insgesamt). Es dominierte die Kenntnis griechischer Plastik (27 Nennungen insgesamt). Bei den insgesamt 10 Nennungen zur Plastik der deutschsprachigen Länder handelt es sich ausschließlich um Einzelbeispiele (Abb. 33).[158]

Auch Architektur wird vergleichsweise selten erinnert (insgesamt 420 Nennungen). An wichtiger Stelle stehen Reiseeindrücke aus Paris (41 Nennungen), Rom und allgemein Italien (24 Nennungen) sowie Barcelona (13 Nennungen). Die Angaben zur Architektur in Polen betreffen großenteils den Heimat- bzw.

---

[157] Munch wird fast ausschließlich als deutscher Künstler klassifiziert, mindestens dreimal wird sein Bild „Der Schrei“ auch Monet zugeschrieben. Die verbreitete Kenntnis des „Schreis“ kann damit zu erklären sein, dass es im muttersprachlichen Literaturunterrricht im Zusammenhang mit dem Thema „Młoda Polska“, insbesondere wegen Verbindungen zu Przybyszewski, häufig gezeigt wird.

[158] Erwähnt werden z.B. die „Bremer Stadtmusikanten“ und Plastiken von Tilman Riemenschneider.

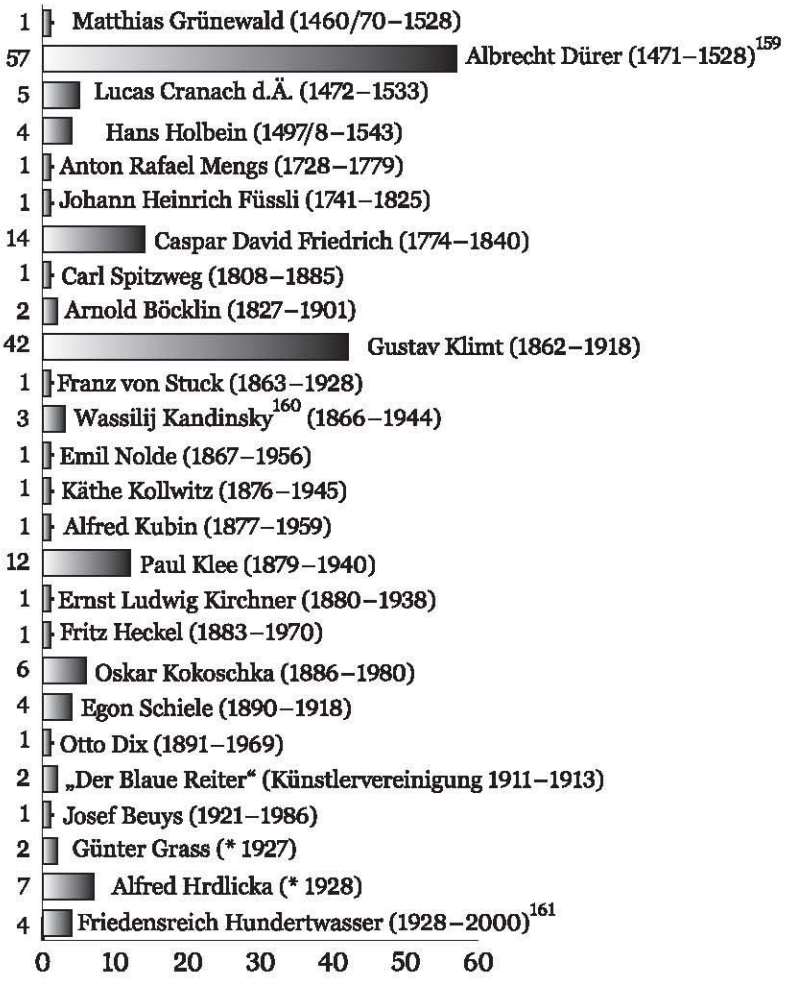



Abb. 31: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf deutschsprachige bildende Künstler (chronologisch)

[159] Allein viermal wird des Name des Malers mit „Dürrenmatt" (sic!) angegeben.

[160] Kandinsky wird hier den deutschsprachigen Künstlern zugeordnet, da er ausschließlich im Zusammenhang mit der Münchener Künstlergruppe „Der Blaue Reiter" oder mit seiner Tätigkeit am Bauhaus in Weimar und Dessau thematisiert wird. Er kam zum Kunststudium nach München und arbeitete in Deutschland und Frankreich unter dem Einfluss von Jugendstil, Impressionismus und Fauvismus. Kandinsky gilt als einer Begründer der abstrakten Kunst. Mit kurzen Unterbrechungen lebte und arbeitete er in Deutschland und der Schweiz, seit 1933 in Paris.

[161] Im Fall Hundertwasser (der übrigens mindestens 3 × als „Wassermann" angegeben wurde) konnte nicht entschieden werden, ob er als Bildender Künstler oder als Architekt assoziiert wurde. Die Anzahl der Nennungen wird in beiden Bereichen berücksichtigt.

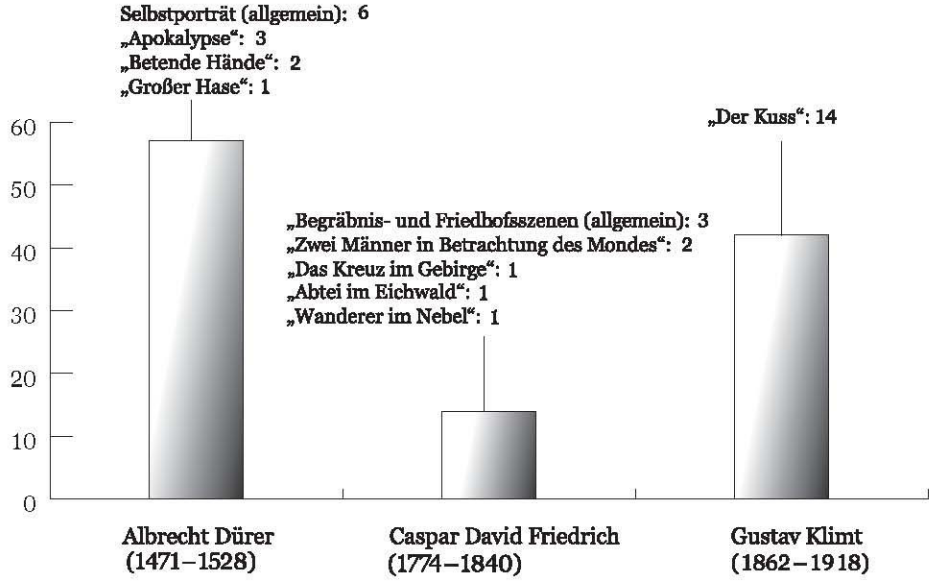



Abb. 32: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Bildender Künstler (chronologisch)

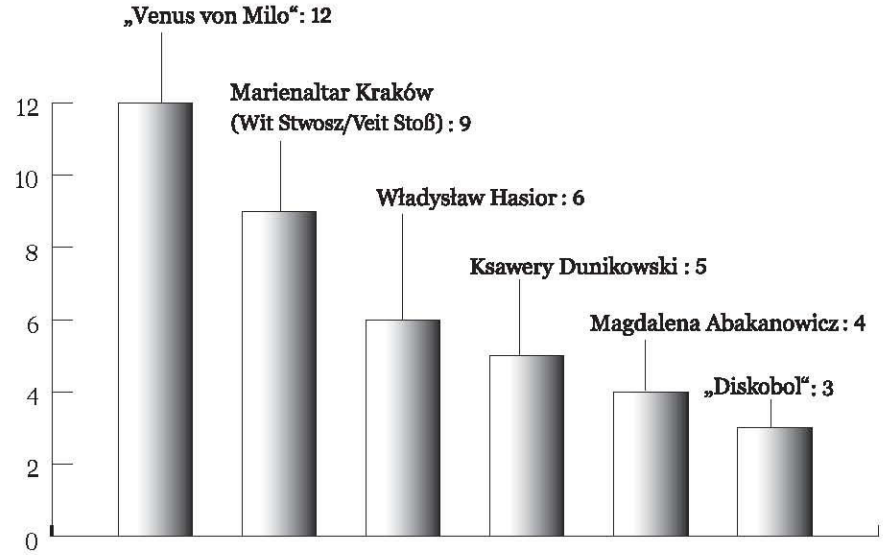



Abb. 33: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Plastik (häufigste Nennungen)

Studienort der RespondentInnen und zeigen sich dementsprechend disparat. Aus dem deutschsprachigen Raum wurden die Städte Berlin (65 Nennungen), Köln (35 Nennungen), Wien (25 Nennungen) und Dresden (16 Nennungen) architektonisch assoziiert (Abb. 34, 35).

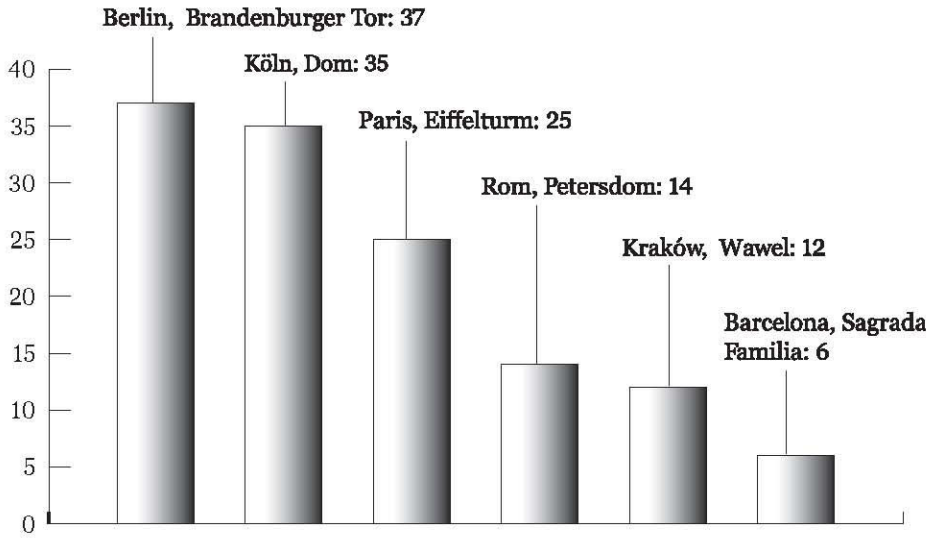



Abb. 34: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf einzelne Bauwerke (häufigste Nennungen)

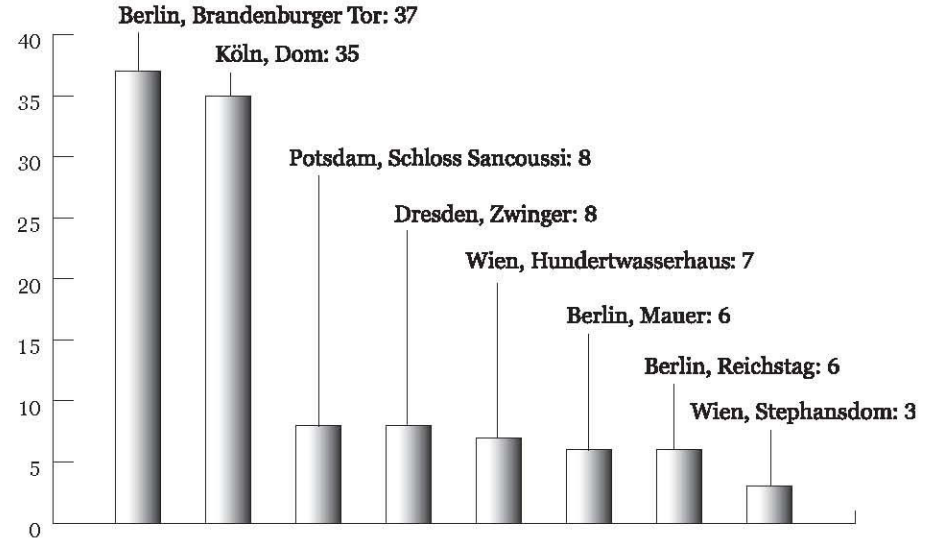



Abb. 35: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf einzelne Bauwerke in den deutschsprachigen Ländern (häufigste Nennungen)

Eine Gesamtauswertung der Assoziationsleistung der untersuchten StudienanfängerInnen in Bezug auf Bildkunst und Architektur lässt folgende Tendenzen erkennen:

– Bildende Kunst (Malerei) und Bildende Künstler sind sehr viel stärker in den Assoziationen präsent als Bildhauer und ihre Werke bzw. Architekten und Bauwerke.

- Polnische Kunst und polnische Künstler dominieren die Erfahrung mit Bildender Kunst. Hier ist die Anzahl der Nennungen insgesamt am höchsten und die Angaben sind am breitesten gestreut.
- Unter den deutlich erinnerten Werken polnischer Künstler überwiegen diejenigen mit einem Bezug zur deutsch-polnischen Geschichte, die ihrerseits eine wichtige Rolle in der Historienmalerei des 19. Jahrhunderts spielten.
- Gut im Bewusstsein verankert scheint die Kunst holländischer und flämischer Maler, allerdings ausschließlich aufgrund eines einzigen Bildes (Vincent van Goghs „Sonnenblumen"). Lässt man dieses Gemälde unberücksichtigt, so erscheint die italienische Renaissancekunst als nach der Kunst des eigenen Landes am besten bekannt.
- Insgesamt überwiegt die Werkkenntnis, im Falle der deutschsprachigen Länder allerdings die Kenntnis von Namen.
- Die relativ gute Kenntnis der Malerei Caspar David Friedrichs und österreichischer Künstler der Jahrhundertwende (Klimt, Kokoschka, Schiele) kann zum Teil auf deren illustrative Funktion im Zusammenhang mit den im muttersprachlichen Literaturunterricht ausführlich behandelten Epochen der Romantik, des beginnenden 20. Jahrhunderts und der Zwischenkriegszeit zurückzuführen sein.

Soziologische Erhebungen aus den letzten Jahren können diese Ergebnisse bestätigen und zu ihrer Erklärung beitragen. So zeigt Matuchniak-Krasuska durch ihre Untersuchungen, dass sich die Vorlieben in Bezug auf polnische Malerei auf die großen Historienmaler des 19. Jahrhunderts, einige Impressionisten und Symbolisten konzentrieren (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 40–43). Die Beliebtheitsskala wird von Matejko angeführt, es folgen Wyspiański, Chełmoński, die Familie Kossak, die Brüder Gierymski, Wyczółkowski, Malczewski und Grottger (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 69).[162] Man könne geradezu von einem Kanon polnischer Malerei sprechen, der im Allgemeinbewusstsein der Gesellschaft existiere. Matuchniak-Krasuska sieht die Hauptursache dafür in der bildlich-motivischen Entsprechung dieser Malerei zu der intensiv vermittelten zeitgleichen Literatur der Romantik und des Positivismus. Beiden Kunstgattungen sei eine Vorliebe für historische und Genreszenen gemeinsam, die sich entweder auf große historische Ereignisse beziehen oder den Verlust bzw. die Wiedererlangung von „Heimat" thematisieren. Die Gründe für die über lange Zeiträume ungebrochene Transmission solcher literarischen und gemalten Bilder liegen in ihrer patriotischen und erzieherischen Aussage, die sich vor allem im schulischen Kontext gut instrumentalisieren lassen. Hinzu kommt, dass ihr (scheinbarer) Realismus eine schnelle Konzentration auf den Inhalt erlaubt, die sie auch für ungeübte Betrachter (und Leser) leicht zugänglich macht (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 70). Gerade bei Personen mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss, die wenig Kontakt zu bildender Kunst haben, lässt sich eine starke Dominanz des schulischen Kanons feststellen. Matuchniak-Krasuska spricht von einer doppelt

[162] Die Umfrage unter StudienanfängerInnen 1999/2002 ergab folgende Reihenfolge der Nennungen: Jan Matejko, Wojciech Kossak, Jacek Malczewski, Stanisław Wyspiański, Stanisław Ignacy Witkiewicz-Witkacy, Józef Chełmoński, Władysław Podkowiński, Zdzisław Beksiński. Popek gibt ebenfalls eine Liste der „beliebtesten polnischen Künstler" in der Reihenfolge: Matejko, Chełmoński, Wyczółkowski, Wyspiański, Michałowski, Grottger, Malczewski, Kossak, A. Gierymski, Wojtkiewicz an (vgl. Popek 1995, 25), als grundlegend dafür bezeichnet er tradierte inhaltliche (thematische) und formale Vorlieben.

eingeschränkten Kunst-Rezeption: zum einen sei sie visuell begrenzt durch das Angebot der Schule, zum anderen verinnerliche der Betrachter die Funktion, die derart institutionell vermittelte Kunst oftmals übernehmen müsse (z.B. die Illustration historischer Momente und Gestalten, den Aufbau patriotischer Gefühle) und übertrage sie auf Kunst insgesamt (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 72). Eine ikonographische Interpretation vor einem (oftmals sehr oberflächlichen) erzählenden Hintergrund gehe daher den allermeisten Betrachtern erstaunlich leicht von der Hand (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 76). Die Konzentration auf den Inhalt erwächst aus einer dominanten „veristischen Einstellung" gegenüber Kunst, die insbesondere durch das chronologisch aufgebaute Schulprogramm der Grundschule mit Schwerpunktsetzung in der Klassischen Antike, der Renaissance und im 19. Jahrhundert verstärkt werde (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 86). Das offensichtliche Versagen der Schule bei der Vermittlung avantgardistischer bildkünstlerischer Lösungen steht in krassem Widerspruch zum ambitionierten Programm für die lyzeale Oberstufe, wie es sich in den Programmen und Lehrbüchern zeigt (vgl. Kap. 3.1.2.). Zu den nominell und visuell besetzten Bereichen außerhalb des heimischen Kanons gehören die italienische Renaissance, holländische und flämische Kunst, französischer Impressionismus und Symbolismus. Matuchniak-Krasuska spricht von einem regelrechten Renaissance–Impressionismus-Kanon (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 75). Allerdings gebe es auch hier z.T. erhebliche Unterschiede zwischen verbaler und visueller Kompetenz. Zu den bekanntesten Bildern überhaupt gehören Leonardos „Mona Lisa", van Goghs „Sonnenblumen", Monets „Impression" und Degas' „Tänzerinnen" (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 73 f.). Bildkenntnis steht vor Autorenkenntnis. Einen Sonderfall bildet Picasso, dessen Name für moderne Kunst schlechthin stehe, dessen Werk allerdings kaum bekannt sei. Zusammenfassend spricht Matuchniak-Krasuska von einem „anerkannten" und „erfühlten" Kunst-Kanon[163] der polnischen Gesellschaft, der von polnischer Historienmalerei, französischem Impressionismus (van Gogh) und italienischer Renaissance (da Vinci) gebildet werde. Die Kenntnis moderner Kunst sei schwach, als Hauptproblem bei ihrer Rezeption gelte die mangelnde Fähigkeit, sich von ikonographischen auf formale und ikonologische Wahrnehmungsmuster umzustellen (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 85 f.). Die Unkenntnis auf diesem Gebiet stehe in deutlichem Widerspruch zu einer selbst zuerkannten Kompetenz bei der Einschätzung und Beurteilung moderner nicht-gegenständlicher Kunst.

Nach durchschnittlich 7,5 Jahren schulischen Musikunterrichts konnten die 640 RespondentInnen rund 3,33 Angaben zu Komponisten und ihren Werken machen (ca. 2131 verifizierte Angaben insgesamt; vgl. 7.1., Frage 6). Die Assoziationsrate liegt damit deutlich höher als bei der Bildenden Kunst. Die Angaben zu Komponisten und Kompositionen werden nach den oben beschriebenen Gesichtspunkten präsentiert (Abb. 36–38).[164] Insgesamt überwiegen Assoziationen zur Musik des 19. Jahrhunderts.

---

[163] Im Original: „wartość uznana, a często także odczuwana" (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 85).

[164] Die Verifizierung vieler Musikstücke erfolgte auf der Grundlage von Dziębowska, Elżbieta (Hrsg.) (1979ff.): Encyklopedia muzyczna. Część biograficzna, Kraków.

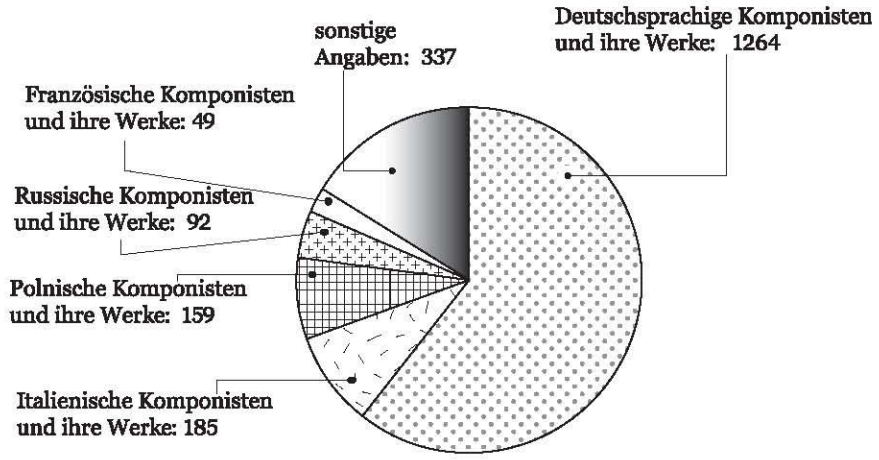



Abb. 36: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf die Musik einzelner Länder (Nennungen insgesamt)

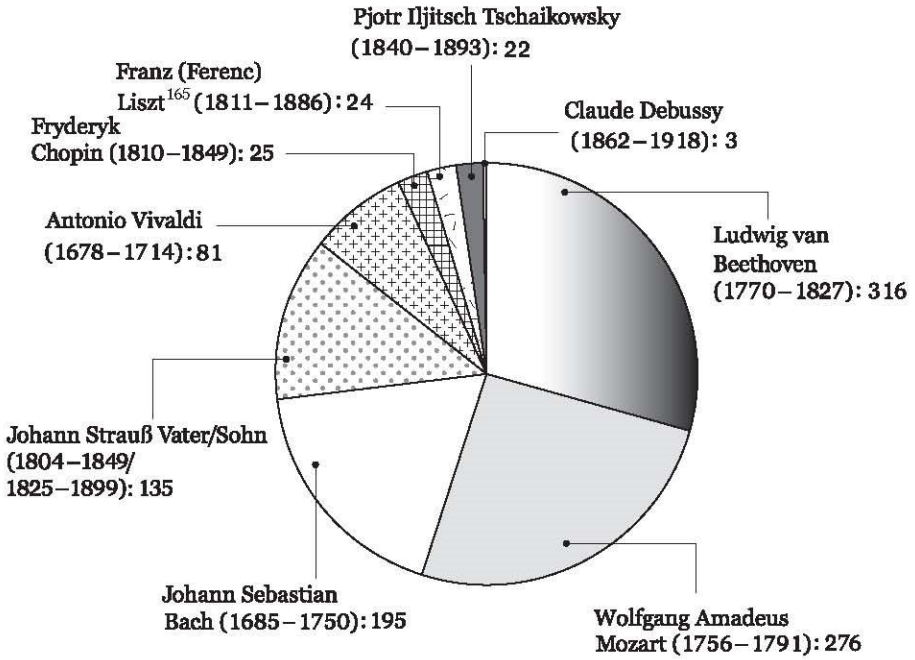



Abb. 37: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Komponisten verschiedener Länder (häufigste Nennungen)

Für Polen reduziert sich das im wesentlichen auf die Person Chopins und das Werk Moniuszkos, für die deutschsprachigen Länder dominieren Beethoven und die Familie

[165] Liszt wird durchgängig als deutscher Komponist assoziiert.

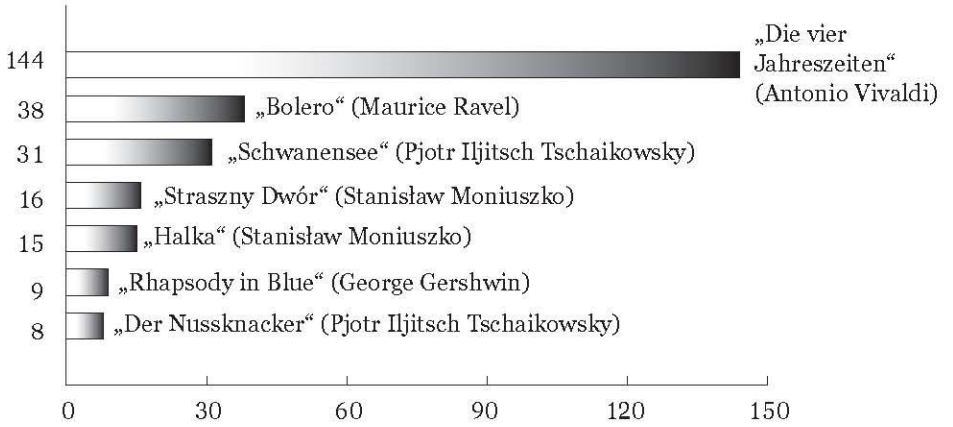



Abb. 38: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke verschiedener Komponisten (häufigste Nennungen)

Strauß. An zweiter Stelle folgt nach der Häufigkeit der Nennungen Barockmusik. Davon entfallen die meisten Angaben auf Bach. Die Musik des 18. Jahrhunderts ist fast ausschließlich in der Person und im Werk Mozarts präsent. Musik des 20. Jahrhunderts spielt kaum eine Rolle. Für Komponisten und historische Interpreten[166] aus dem deutschsprachigen Raum ergaben sich insgesamt 1264 Nennungen (Abb. 39, 40).

Für zeitgenössische Interpreten zeigt sich auf der Grundlage der verifizierten Nennungen ein sehr disparates Bild (Abb. 41). Man kann davon ausgehen, dass sie bzw. ihre Titel hauptsächlich aus dem schulischen Deutschunterricht bekannt sind. Das lässt interessante Rückschlüsse auf das bei polnischen DaF-Lehrkräften herrschende Bild von der zeitgenössischen deutschsprachigen Musikszene zu. Konkrete Titel wurden von den befragten Personen nur selten genannt (Abb. 42).

Eine Auswertung der Assoziationsleistung zu Musik und Musikern zeigt folgende Tendenzen:

- Musik dominiert in der Anzahl der Nennungen vor Bildender Kunst.
- Die Assoziationsverbindungen zwischen Autor und konkretem Werk sind auch im Fall von Musik locker und ungenau.
- Es lässt sich allgemein eine leichte Dominanz der Namenskenntnis vor der Erinnerung an konkrete Kompositionen feststellen.
- Deutschsprachige Komponisten und ihre Werke sind mit den sog. Wiener Klassikern und Bach bei weitem am besten im Bewusstsein verankert. An zweiter Stelle folgen polnische Komponisten und Werke. Lässt man diese beiden Gruppen unberücksichtigt, so zeigt sich eine Kenntnis russischer und italienischer Musik in der Person jeweils eines Komponisten und einer sehr begrenzten Anzahl von Kompositionen.
- Die Kenntnis zeitgenössischer deutschsprachiger Pop- und Rockmusik ist im Prinzip auf drei Gruppen und zwei Sänger beschränkt. Österreichische und Schweizer Gruppen bzw. Sänger sind mit Ausnahme Falcos nicht präsent. Die Assoziationen weisen in diesem Bereich eine sehr weite Streuung auf.

[166] Hinzugezählt wurde als einzige assoziierte historische Interpretin Marlene Dietrich und die Kabarettmusik der 20er und 30er Jahre, obwohl die Frage der Herkunft ihrer Titel hier ungeklärt bleiben muss.

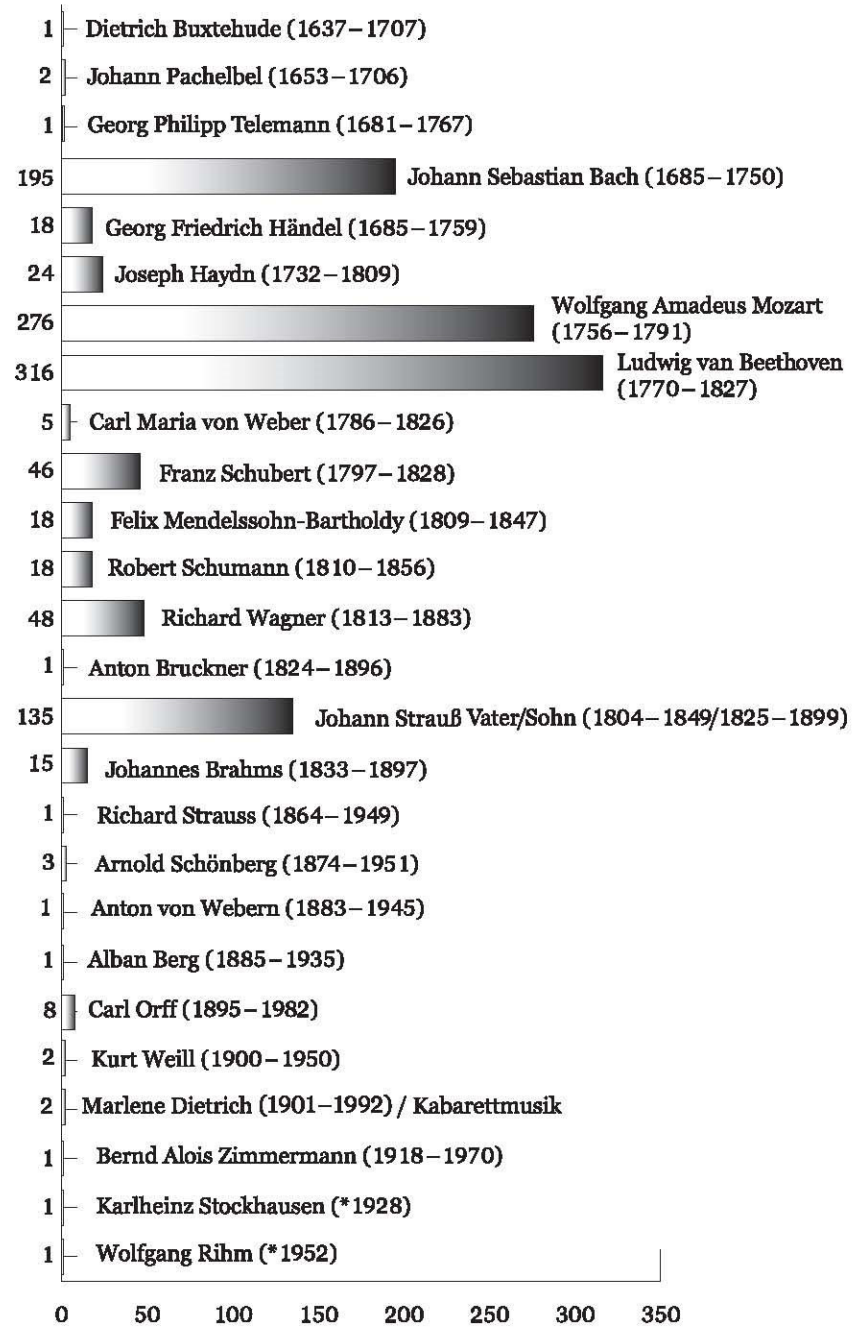
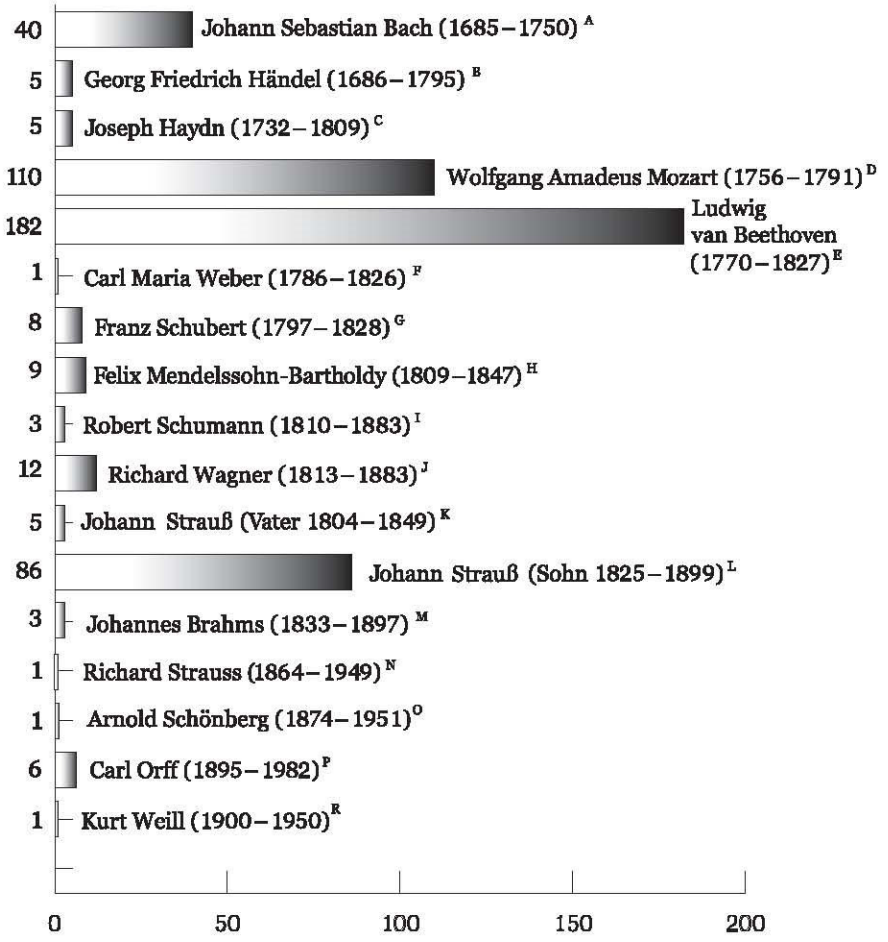



Abb. 39: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf deutschsprachige Komponisten bzw. historische InterpretInnen und ihr Werk (chronologisch)




A Toccata und Fuge (allgemein): 15; „Brandenburgische Konzerte“: 11; Präludium und Fuge (allgemein): 3; „Das wohltemperierte Klavier“: 3; „Ave Maria“: 2; Messen (allgemein): 2; Messe h-moll: 2; Violinkonzerte (allgemein): 2 B „Messias“: 4; „Wassermusik“: 1 C „Deutsche Nationalhymne“ (Streichquartett C-Dur op. 76 „Kaiserquartett“): 5 D „Eine kleine Nachtmusik“: 58; „Requiem“: 23; „Die Zauberflöte“: 13; „Figaros Hochzeit“: 7; „Die Entführung aus dem Serail“: 2; „Don Giovanni“: 2; „Jupitersymphonie“: 3; „Violinkonzerte (allgemein): 2 E „Für Elise“ (Klavierstück a-moll): 69; V. Symphonie c-moll: 30; „Mondscheinsonate“ (Sonate cis-moll für Klavier): 29; IX. Symphonie: 32; „Ode an die Freude“: 16; III. Symphonie Es-Dur („Eroica“): 4; VI. Symphonie F-Dur („Sinfonia pastorale“): 2 F „Der Freischütz“: 1 G „Ave Maria“: 6; Lieder (allgemein): 2 H „Hochzeitsmarsch“ (aus „Ein Sommernachtstraum“): 9 I „Träumerei“: 2; „Karneval“: 1 J „Der Ring der Nibelungen“: 3; „Parzival“: 2; „Der Ritt der Walküre“: 2; „Tannhäuser“: 2; „Tristan und Isolde“: 1; „Die Meistersinger von Nürnberg““ 1; „Lohengrin“: 1 K „Radetzkymarsch“: 5 L „An der schönen blauen Donau“: 56; Walzer (allgemein): 28; „Die Fledermaus“: 2 M „Ungarische Tänze“: 1; Klavierkonzerte (allgemein): 1: Violinkonzert D-Dur: 1 N „Also sprach Zarathustra“: 1 O „Pierrot Lunaire“: 1 P „Carmina Burana“: 6 R „Dreigroschenoper“: 1

Abb. 40: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Komponisten (chronologisch)

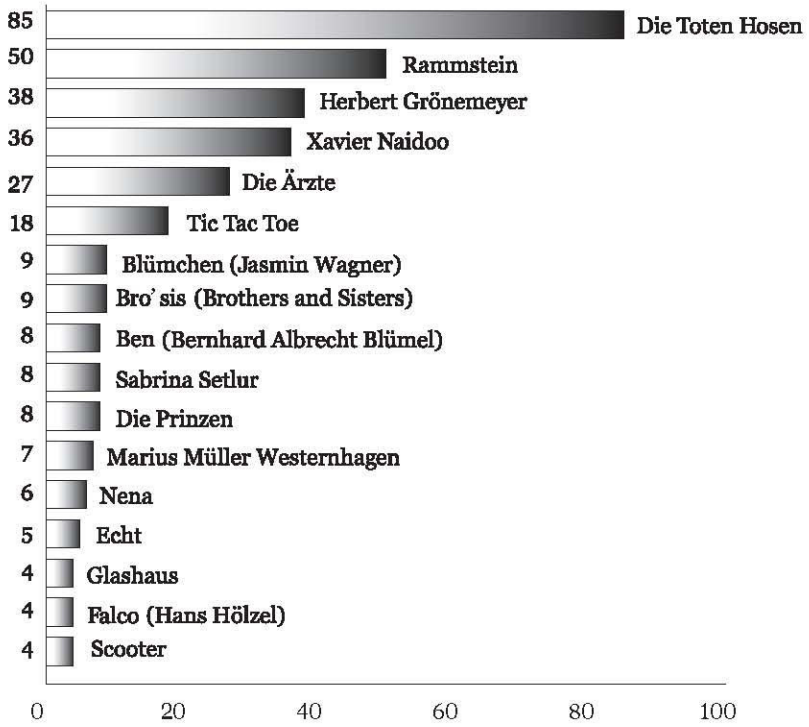



Abb. 41: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf zeitgenössische deutschprachige InterpretInnen (häufigste Nennungen)

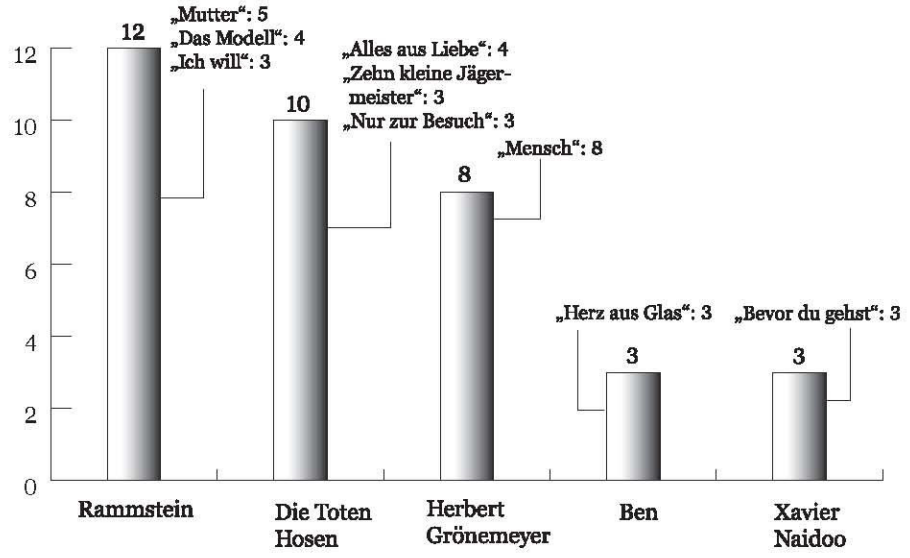



Abb. 42: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige Titel (häufigste Nennungen)

Zur musikalischen Erinnerungs- und Assoziationsleistung sowie zu den Musikpräferenzen von Jugendlichen gibt es viele Paralleluntersuchungen, die zu einer Interpretation dieser Ergebnisse beitragen können. So kommen beispielsweise Przychodzińska/Białkowski, die die Musikperzeption und ästhetische Erlebnisfähigkeit bei Grundschülern sowie die Effektivität des Lehrprogramms für das Fach Musik untersucht haben, zu dem Schluss, dass einfache musikalische Formen von einem hohen Prozentsatz von Schülern erlernt werden können, dass das Erkennen von Stimmlagen und Instrumenten allerdings größere Schwierigkeiten bereitet und stark abhängig von der Popularität des Instruments bzw. der Extremalität der Stimmlage ist. Einfache und mehrfache Stimmführungen können in Abhängigkeit von der Klassenstufe zwischen 50% und 80% aller Schüler erkennen. Ähnliches ließe sich über die Fähigkeit sagen, Musikstücke zeitlich zuzuordnen. Mittelalterliche, Renaissance-, Barock- und romantische Musik könnten von über 70% aller Schüler richtig eingeordnet werden. Bei der Frage nach musikalischen Präferenzen deklarierten allerdings nur rund 8% aller Befragten ein Interesse für Klassik (vgl. Przychodzińska/Białkowski, 1998b, 50–53). Hoffman-Lipska/Żychowska haben insgesamt 850 Schüler der Klasse 8 nach musikalischen Interessen und Präferenzen, Wissensstand und musikalischen Erfahrungen befragt. Insgesamt wurde deutlich, dass bei den befragten Schülern die Sensibilität gegenüber Musik im Vergleich zu angelerntem Wissen dominierte. Schüler in kleinen und größeren Städten verfügten durchschnittlich über mehr Hörerfahrungen als Schüler auf dem Land, das beste Wissen im Bereich Musik zeigten Schüler aus kleineren Städten (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1997, 133–135). Die Mehrheit aller RespondentInnen interessierte sich allerdings ausschließlich für Rockmusik (66,7%), etwa ein Drittel für Rockmusik und klassische Musik gleichermaßen (32,5%). Musik wurde meistens zu Hause als Hintergrundkulisse gehört, ca. 15% hörten beim Aufräumen oder Saubermachen auch klassische Musik. Zu den bekanntesten Komponisten gehörten auch in dieser Umfrage neben Chopin Beethoven, Bach und Mozart, gefolgt von Vivaldi und Ravel (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1997, 136). Ähnliche Untersuchungen wurden von beiden Autorinnen für die Oberstufe vorgenommen (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1995). Über die Hälfte der Befragten deklarierte ein Interesse für klassische Musik und konnte Lieblingskomponisten nennen. Schüler mit ausschließlichem Interesse für Rock und Pop wiesen im Bereich Hörsensibilität und Wissen die niedrigsten Ergebnisse auf. Niziurski bezeichnet rückblickend das Unterrichtsprogramm im Fach Musik für allgemeinbildende Schulen nach dem Modell der 70er Jahre als tot, weil es völlig an der Wirklichkeit der Lernenden vorbeigehe. Nach Umfragen unter Schülern der Oberstufe würden 80% eine Modernisierung der medialen Vermittlung von klassischer Musik begrüßen, etwa über Verbindungen mit Bildmedien (z.B. Videoclips, Filme) (vgl. Niziurski 1995, 76 ff.).[167] Interessant sind auch Untersuchungen zum Identifikationspotenzial von Musik und Musikern (vgl. u.a. Przecławska 2000). Sänger gelten im Vergleich mit Film- und Fernsehschauspielern sowie literarischen Helden nur selten als „Vorbilder". An

[167] Im Original: „Okazuje się bowiem, że nie tyle sama muzyka poważna, ile sposób jej prezentacji [...] budzi najwięcej zastrzeżeń wśród młodzieży licealnej" (Niziurski 1995, 77).

erster Stelle in der Beliebtheitsskala jugendlicher Hörer stehen Pop, „Girls, Boys, Family Bands" sowie Dance. Jungen bevorzugen daneben weniger populäre Richtungen vor, darunter „härtere Musikstile" (Rock, Hard Rock, Heavy Metal, Hard Core, Rap, klassischen Rock, Punk). Keinerlei Interesse finden nach Kopyczyńska bei jungen Hörern in den mittleren Klassen der Grundschule Jazz, Country und Klassik (vgl. Kopyczyńska 2000, 181), ab den Klassen 7/8 steigt allerdings die Vorliebe für progressiven und klassischen Rock, Rap oder Chansons (vgl. auch Kap. 4.4.). Insgesamt liegen emotionale Präferenzen eindeutig im audiovisuellen Bereich (vgl. Przecławska 2000, 50). Unabhängig vom Alter wird besonders der Musikgeschmack von Mädchen in starkem Maße durch Jugendzeitschriften geprägt. Es kommt also gewissermaßen zu einer Vereinheitlichung des Musikgeschmacks in der Altersgruppe zwischen 11 und 15 Jahren. Gerade in ihrer – nicht nur musikalischen – Reduktion der Welt (und der Erwartungen an die Welt) auf Äußerlichkeiten liege eine Gefahr (vgl. Kopyczyńska 2000, 194). Die Welt zerfalle in eine „dargestellte" und eine „nicht-dargestellte" (abwesende) Hälfte, zu letzteren gehörten sehr schnell eben auch „andere" Musik sowie bildende Kunst (vgl. Kopyczyńska 2000, 189).

Von den 640 RespondentInnen schätzten rund 61% ihren Kunstunterricht und rund 63% ihren Musikunterricht positiv ein (vgl. 7.1., Frage 8; Abb. 43).[168] Das scheint in dieser Respondentengruppe, unabhängig von Wohnort und Schulprogramm, durchaus üblich zu sein. Die Untersuchungen von Hoffman-Lipska/Żychowska zeigen, dass mehr als 53% aller befragten Schüler dem schulischen Musikunterricht ambivalent gegenüberstanden und 40% ihn eindeutig ablehnten (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1995, 137). Axelsen führt aus, dass selbst Jugendliche, die in Schweden ein erweitertes Programm im Fach Musik realisieren, das viele verschiedene Musikstile und -arten thematisiert und von speziell geschulten Lehrkräften unterrichtet wird, eine Abneigung gegen die Behandlung von Musik in der Schule hätten, obwohl Musik gleichzeitig einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einnehme: „The problem of adolescents living in ‚two musical worlds' may be a global one" (Axelsen 1997, 162). Bastian kommt auf der Grundlage von empirischen Erhebungen zu ähnlichen Ergebnissen für das deutsche Schulsystem (vgl. Bastian 1997, 64). Ursachen für die negative Einschätzung des Kunst- und Musikunterrichts gerade in der Oberstufe könnten in einer grundsätzlichen „kulturellen Sprachlosigkeit zwischen den Generationen" (Bastian 1997, 74) liegen, in einer massiven Verletzung des Prinzips „vom Nahen zum Fernen" und nicht zuletzt im schnell eintretenden *burn out*-Syndrom bei den Lehrenden, das wiederum mittelbares Ergebnis inadäquater Lehrerausbildung ist.

Die Mehrzahl der 640 befragten polnischen StudienanfängerInnen erinnert sich an die praktisch-handwerklich orientierte Seite beider Unterrichtsfächer, die erfahrungsgemäß vor allem in den oberen Klassen schnell in Frustration und

[168] Vgl. typische Äußerungen wie: „[muzyka:] beznadziejny repertuar zawarty w podręczniku, nieodpowiedni nauczyciel" (I NKJO Toruń 2002), „[plastyka:] nudne, schematyczne, nie rozwijające, mały udział nauczyciela w prowadzeniu zajęć, [muzyka:] zróżnicowane – interesujące, zachęcające uczniów do rozwijania, poszerzania swojej wiedzy" (I NKJO Toruń 2002), „mało interesujące, zbyt teoretyczne" (I NKJO Sieradz 2002).

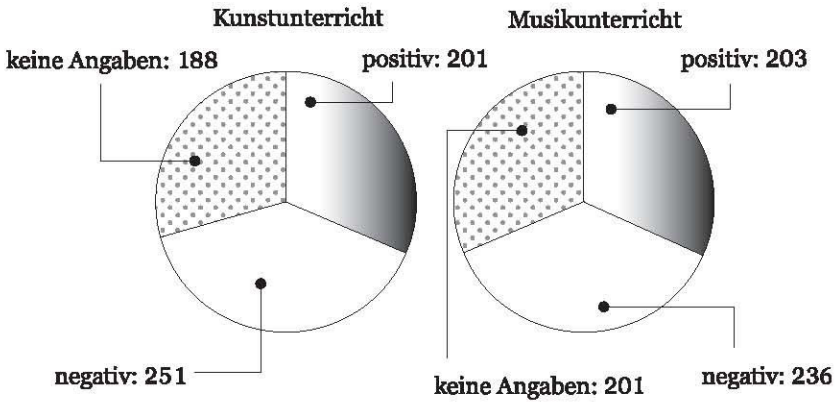



Abb. 43: Einschätzung des schulischen Kunst- und Musikunterrichts durch polnische StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)

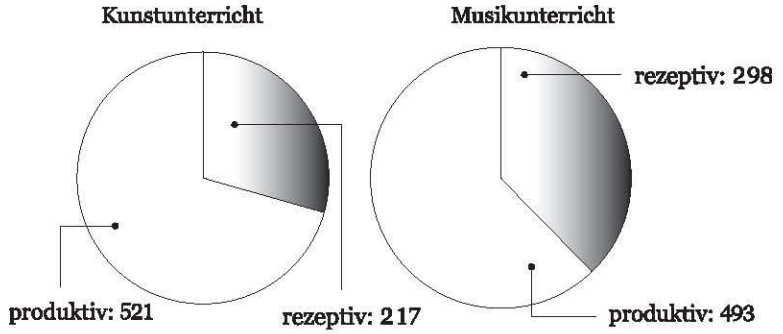



Abb. 44: Ausrichtung des schulischen Kunst- und Musikunterrichts in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)[169]

Ablehnung umschlagen kann (vgl. 7.1., Frage 9; Abb. 44). Die Perzeption von bildender Kunst und Klassischer Musik schien eine deutlich geringere Rolle gespielt zu haben. Die in den 70er Jahren in Polen entwickelten ehrgeizigen und wegweisenden kunst- und musikdidaktischen Konzeptionen können demzufolge nur punktuell in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden haben. Der Kontrast zwischen theoretisch formulierten Bildungszielen und ihrer Umsetzung wird deutlich, wenn man bedenkt, dass sich lediglich rund 28% aller 640 RespondentInnen auf den bewussten Umgang mit Kunst bzw. rund 36% auf den mit (klassischer) Musik außerhalb und nach der Schule zumindest ausreichend vorbereitet fühlten. Wurden Methoden im Zusammenhang mit einer bewussten Kunstperzeption erinnert, so handelte es sich in erster Linie um die Aufnahme vorgegebener Abbildungen und Texte (Lehrbücher, Lehrervorträge). Die Annäherung an Musik erfolgte den Angaben zufolge meist über das Anhören und Analysieren vorgegebener Musikfragmente. Eine

[169] Mehrfachnennungen waren möglich.

gewisse Rolle schien das Erarbeiten des historischen Entstehungsumfeldes über Lehrbuchtexte und Künstlerbiographien gespielt zu haben, insgesamt wurden dazu allerdings wenige Angaben gemacht (vgl. 7.1., Frage 10; Abb. 45).

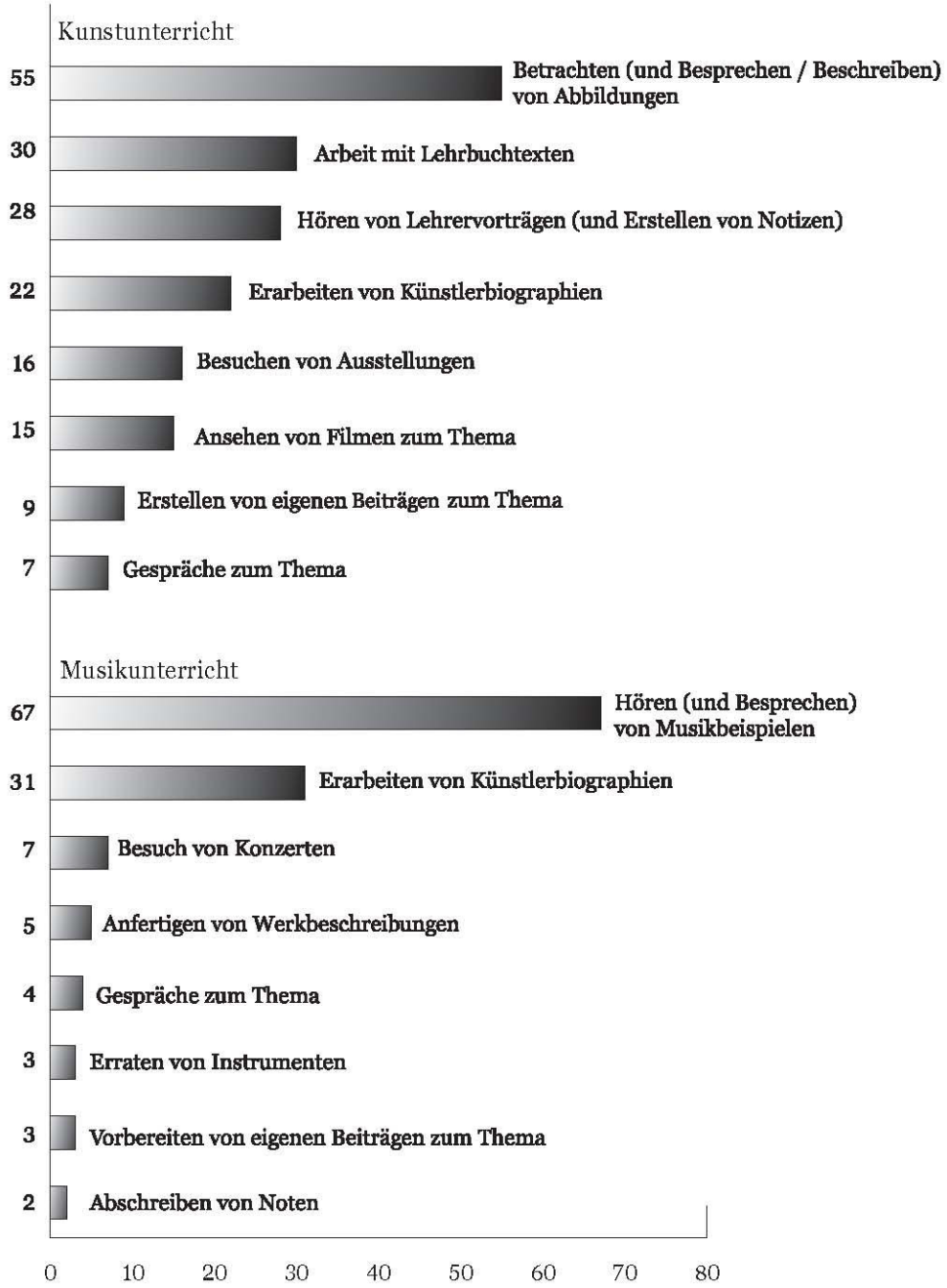



Abb. 45: Erinnerte rezeptive Arbeitsformen aus dem schulischen Kunst- und Musikunterricht bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 (häufigste Nennungen)

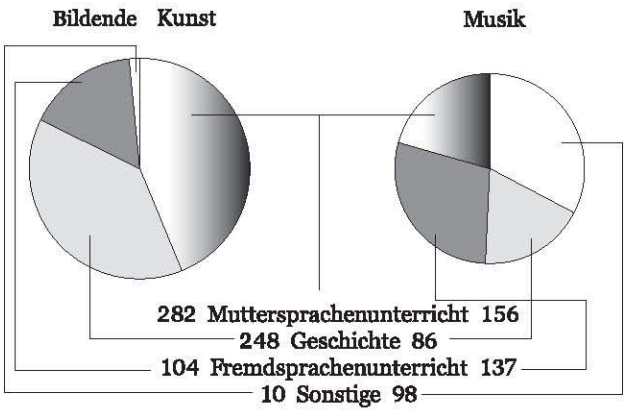



Abb. 46: Erinnerter Einsatz von Bildender Kunst und Musik in anderen Schulfächern bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002[170] (Nennungen insgesamt)

Ziemba-Michałowska macht auf die Tatsache aufmerksam, dass gerade „Kunstbetrachtung/Kunstgeschichte" im Unterricht der Klassen 5 – 8 auf der Basis der Lehrbuchreihe von Stopczyk in der Regel nur am Rande eine Rolle spielte (vgl. Ziemba-Michałowska 1995, 208). Gerade dieser Bereich würde von Schülern im allgemeinen als schwierig und langweilig angesehen. Zu einem Teil könnte das sicher darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrbuchabbildungen von schlechter Qualität waren, kaum ergänzt wurden und an den optischen Erfahrungen und Gewohnheiten der Lernenden definitiv vorbeigingen. Wichtig ist hier der Kontrast zwischen dem statischen, systematisierten, chronologisch präsentierten, eindimensionalen, selten (oder gar nur einmal) gesehenem Bild in der Schule und dem dynamischen, schnell wechselnden, stark präsenten Bild im Alltag. Beide Präsentationsformen charakterisieren sich durch das gänzliche Fehlen und Eingehen auf die jeweils andere Seite (vgl. Ziemba-Michałowska 1995, 209). Ähnliches galt im durch die Umfrage erfassten Zeitraum für den Musikunterricht. Laut Hoffman-Lipska/Żychowska war bei Lernenden alles, was mit Musiktheorie, Musikgeschichte, Instrumentenkunde usw. zu tun hatte, unbeliebt, vermutlich auch, weil diese Bereiche in gewisser Weise verbindlichen Charakter trugen und abfragbar waren (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1995, 137). Die Lernenden wünschten sich in erster Linie einen entspannenden, unverbindlichen und spielerischen Musikunterricht als Gegengewicht zu den übrigen lernintensiven Unterrichtsfächern, d.h. eine Übertragung außerschulischer musikalischer Aktivitäten auf die Schule zu ihren eigenen Bedingungen.[171] Keinesfalls aber ginge es um eine Erarbeitung von außerhalb der Schule beliebter und konsumierter Musik „mit

[170] Mehrfachnennungen waren möglich. Die meisten der Angaben „Sonstige" für den Musikeinsatz entfallen auf den Sportunterricht, für den Einsatz von Bildender Kunst auf Klassenleiterstunden.

[171] Vgl. hier die Kommentare zur Umfrage 1: „[sztuka:] trudne, nudne, [muzyka:] przyjemne, łatwe" (III Kalisz 2001), „[plastyka:] kurs rysunku i malarstwa + dużo nudnej teorii (za dużo dat, nazwisk) [...]" (I NKJO Toruń 2002), „za dużo teorii, zbyt mało praktyki, ale gdy już była to dość ciekawa, np. malowanie do słuchanej muzyki" (I NKJO Toruń 2002).

schulischen Methoden" (vgl. auch Kap. 4.4.). Eine Befragung von Musiklehrern ergab, dass die Beherrschung theoretischer Aspekte zwar laut Programm im Vordergrund stehe, gleichzeitig aber aus Lehrersicht gar nicht so entscheidend sei. Als wichtigste Tätigkeit im Musikunterricht gilt beiden Seiten nach wie vor das Singen, Wissen über Musik dominiert hinsichtlich der Wichtigkeit vor der Kategorie Musikerleben (vgl. Hoffman-Lipska/Żychowska 1995, 138). Die starke Trennung zwischen schulischer und außerschulischer Realität, auch hinsichtlich Kunst und Musik, werden mittelbar durch die Antworten auf die Frage nach dem Einfluss bestätigt, der den in der Schule erlebten Rezeptionsformen auf den außerschulischen Umgang mit diesen beiden Medien zugeschrieben wurde (vgl. 7.1., Frage 11). Als in dieser Hinsicht „ausreichend hilfreich" und besser schätzten insgesamt nur 69 von 640 Personen ihren Kunstunterricht (rund 10,8%), 105 ihren Musikunterricht ein (16,4%).

Rund 63% aller Befragten (406 Personen) erinnerten sich, dass Kunst eine große bzw. gewisse Rolle in anderen Unterrichtsfächern gespielt habe, rund 56% (361 Personen) machten diese Angabe in Bezug auf Musik (vgl. 7.1., Fragen 12 – 13). Es zeigt sich, dass insbesondere der Muttersprachenunterricht für die Erfahrung mit Kunst und Musik eine wichtige Rolle spielte. Nur im Fremdsprachenunterricht erscheint Musik als das populärere der beiden Medien. Kunst und Musik werden dort hauptsächlich über eine interne Verknüpfung mit der Fremdsprache (Bearbeitung verifizierbarer sprachlicher Texte in bildkünstlerischem bzw. musikalischem Gewand, z.B. Comics, Literaturillustrationen, Liedtexte usw.) als Anlass für die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion eingesetzt (Abb. 46).

Das wird indirekt auch aus den Angaben zu den Themenkomplexen deutlich, die in der Erinnerung der RespondentInnen im schulischen Deutschunterricht eine Rolle spielten (vgl. 7.1., Frage 14). Für die zur Auswahl gestellten Themen bietet sich eine Einteilung in drei Gruppen an.[172] Unter „traditionellen landeskundlichen Themen" fasse ich Geographie, politische Systeme, „berühmte Persönlichkeiten", Geschichte, natürliche Ressourcen/Bodenschätze und vergleichbare Themen zusammen, die auf Faktenwissen orientiert sind. Bevorzugte Vermittlungsmethoden sind hier erfahrungsgemäß Lehrer- (oder Schüler-)vortrag bzw. Textarbeit. Unter „kommunikativ orientiert" verstehe ich die unter den Oberbegriffen „Alltagsleben", „kulturelles" und „politisches Leben" zusammengefassten Themen. Sie sind häufig in kommunikative Situationen eingebettet (z.B. Wohnen, Essen, Freizeitbeschäftigungen usw.). Eine dritte Gruppe vereint Angaben zur Literatur, Kunst und Musik. Aus dem Blickwinkel einer interkulturellen Zielkompetenz sind „Produkte" dieser drei Bereiche ideale „Einstiegspunkte" in die eigene und fremde Welt. Darüber hinaus bieten sie die Chance einer ganzheitlichen Beschäftigung mit „Kunst als Methode". Es handelt sich in erster Linie um die Herausbildung bestimmter Haltungen, die die Begegnung mit einer anderen Welt über die Alltagskommunikation erst möglich machen.[173] Bei einer Gesamtzahl von 2906 Nennungen ergab sich ein eindeutiges Bild (Abb. 47, 48).

[172] Vgl. die schematische Übersicht bei Weimann/Hosch 1993, 515.

[173] Die Möglichkeit, dass diese Themenkomplexe häufig ausschließlich kognitiv (z.B. Informationen zu Schriftsteller, Künstlern usw.) oder aber überwiegend in Verbindung mit sprachpraktischen Übungen (z.B. Lieder als Grundlage von Hörverstehensübungen) behandelt wurden, kann allerdings nicht ausgeschlossen werden. Die Fragestellung lässt eine solche Differenzierung auf dieser Stufe der Untersuchung nicht zu.

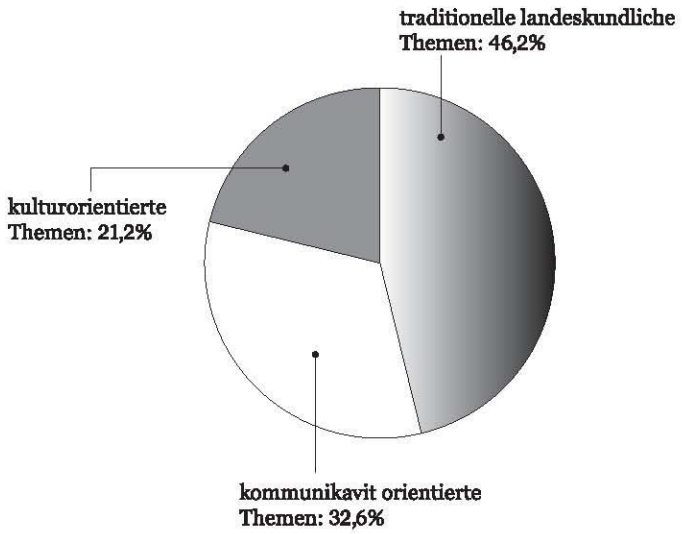



Abb. 47: Landeskundliche Themengestaltung im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)

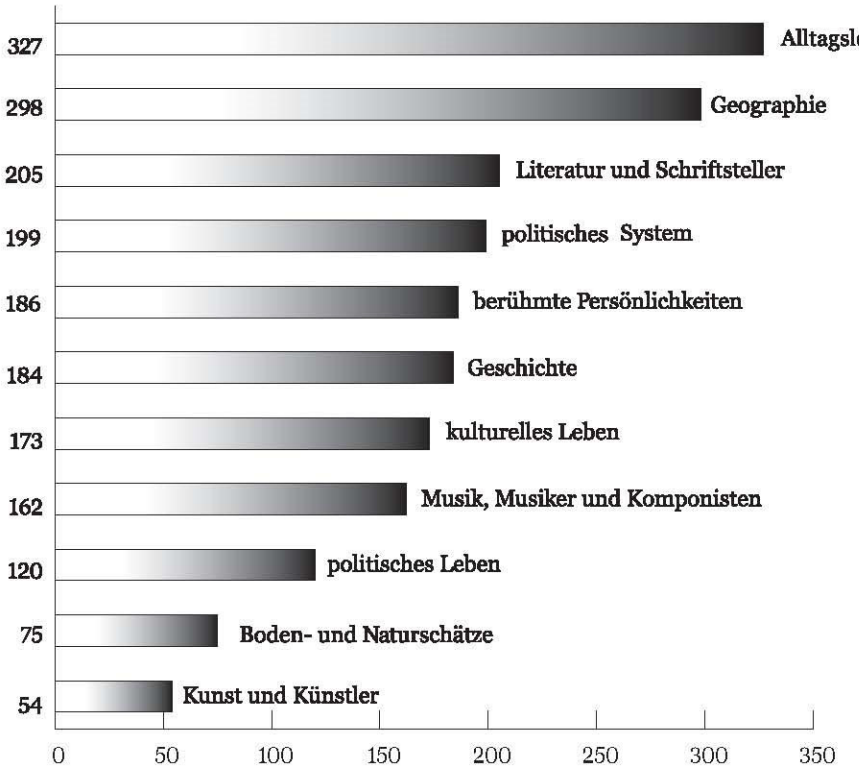



Abb. 48: Landeskundliche Themengestaltung im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen einzeln)

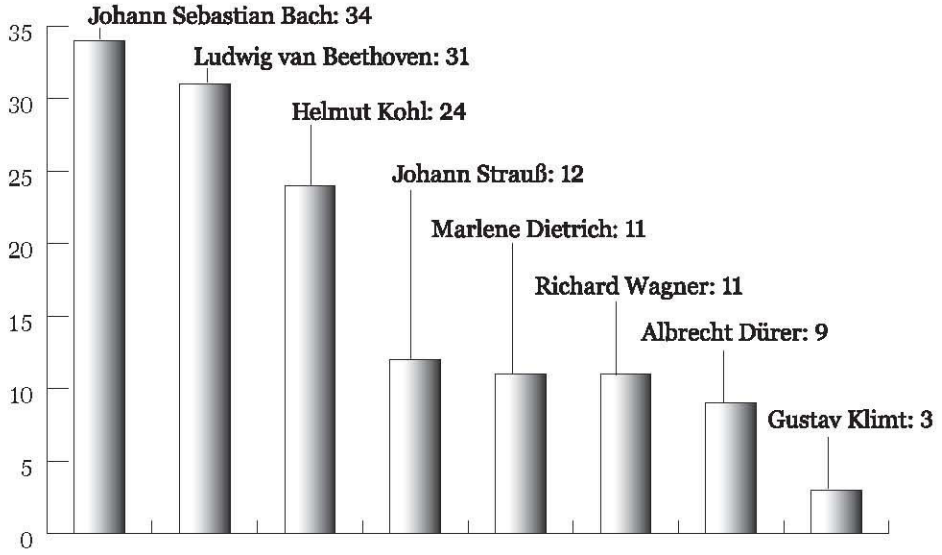



Abb. 49: „Berühmte Persönlichkeiten" im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (häufigste Nennungen)

Die Angaben zu den Inhalten der einzelnen Bereiche fallen sehr spärlich aus. In den Themenkomplex „kulturelles Leben" entfielen in der Reihenfolge der Nennungen Assoziationen zu Theater (22), Film (15), Musik/Konzerten (15) sowie Museen/Ausstellungen (8). Zu den am häufigsten namentlich genannten „berühmten Persönlichkeiten" zählten acht Namen (Abb. 49).

Der Eindruck, dass der schulische Deutschunterricht im Bereich Landeskunde vor allem auf Informationsvermittlung und -aufnahme basiert, wurde durch

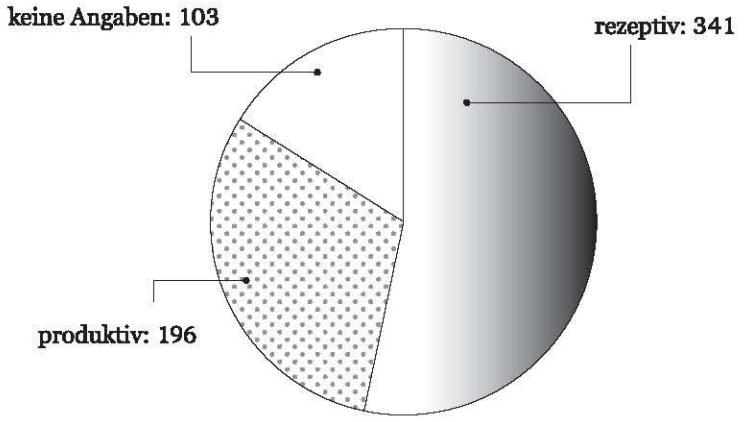



Abb. 50: Vorherrschende Arbeitsformen im schulischen DaF-Unterricht mit landeskundlichen Schwerpunkten in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)

die Umfrage bestätigt (vgl. 7.1., Frage 15).[174] Von den insgesamt 542 genannten, als dominant erinnerten Arbeitsformen tragen die meisten rezeptiven Charakter (z.B. Lesen, Beantworten von Fragen zu Texten, Hören von Lehrer- oder Schülervorträgen, Auswendiglernen). Nur etwa ein Drittel der erwähnten Aktivitäten war produktiv orientiert (z.B. Diskussionen, Gruppenarbeit, spielerische Aktivitäten).[175] Unter den Medien dominierten Sachtexte und Filme (Abb. 50).

Damit wird einerseits bestätigt, dass Bilder im Vergleich zu Texten eine zweitrangige Position einnehmen (vgl. dazu Weidenmann 1989, 137[176]), andererseits wird indirekt gezeigt, dass die zweifellos im Fremdsprachenunterricht populären visuellen und auditiven Unterrichtsmittel hauptsächlich im Zusammenhang mit sprachpraktischen Übungen zum Einsatz kommen. Offenbar werden sie von Lernenden nicht mit „Landeskunde" assoziiert. Dies wiederum könnte darauf hindeuten, dass auch Lehrende nur ungenaue Vorstellungen von dem enormen landeskundlichen Potenzial der Medien Kunst und Musik und ihrer wichtigen Rolle bei der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen haben. Die Ergebnisse einer Reihe von Einzelinterviews, die Adamczak-Krzysztofowicz unter polnischen Studierenden der Germanistik und DaF durchgeführt hat, bestätigen diese Schluss-folgerungen. Im schulischen DaF-Unterricht der 90er Jahre wurden vorrangig Lehrwerke der kommunikativen Generation eingesetzt, wenn Kultur und Landeskunde überhaupt inhaltsintensiv vermittelt wurden, dann „eher zufällig und marginal" (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 212). In den von der Autorin angeführten Aussagen dominiert die Erinnerung an einen Frontalunterricht mit Wortschatz-, Grammatik- und Übersetzungsübungen (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 214).

Einen interessanten Kontrast zu diesen Erfahrungen bildet ein (zumindest deklariertes) hohes Bewusstsein von der Bedeutung, die Kunst und Musik für gelungenes Fremdverstehen haben (vgl. 7.1., Frage 16): 570 Personen, und damit 89% aller RespondentInnen, sprechen beiden Medien einen hohen bzw. sehr hohen Stellenwert dabei zu. Folgerichtig sind die diesbezüglichen Erwartungen an ein Studium der Germanistik bzw. des Faches Deutsch als Fremdsprache sehr optimistisch. 479 der befragten 640 Personen (74,8%) halten die Beschäftigung mit Kunst und Musik für eine eventuelle spätere Tätigkeit im Lehrberuf für wichtig, und zwar unabhängig vom eigenen späteren Berufsziel (vgl. 7.1., Frage 17). Von den durchschnittlich 6 bzw. 10 Semestern Studienzeit werden auf diesem Gebiet also geradezu Wunder erwartet. 383 aller befragten Personen (59,8%)

---

[174] Vgl. so aussagekräftige Beschreibungen wie: „Nauczyciel podawał wiadomości, a uczniowie słuchali cierpliwie, po czym na następną lekcję wszyscy wszystko musieli umieć" (I NKJO Toruń 2002); „Referaty czytane przez uczniów po niemiecku, których większość klasy nie zrozumiała, ale za ich przygotowanie były dawane dobre oceny" (I NKJO Sieradz 2002).

[175] Unter den rezeptiven Arbeitsformen dominierten Textarbeit, Übersetzen, Auswendiglernen, Zusammenfassen von Texten, Arbeit mit dem Lehrbuch und Lehrervortrag. Zu den eher produktiv orientierten Arbeitsformen rechne ich die Verwendung jeder Art von Zusatzmaterialien, Arbeit mit Filmen, Bildern, Tonträgern, Gespräche, Diskussionen, Schülervorträge, Vergleiche zu Polen, Projektarbeit sowie Exkursionen.

[176] „Diese Haltung spiegelt eine kulturelle Umgebung wider, in der Lernen vor allem Lernen mit Sprache bedeuten und Bilder vor allem im Kontext von Unterhaltung eine Rolle spielen" (Weidenmann 1989, 137).

halten es für möglich, das für eine spätere berufliche Tätigkeit erforderliche Wissen im Bereich Kunst und Musik im Laufe des Studiums erwerben zu können (vgl. 7.1., Fragen 18 – 19). Auf die Frage nach diesbezüglich günstigen Formen wurden insgesamt 694 Antworten gegeben und unterschiedliche Vorschläge gemacht (Abb. 51).

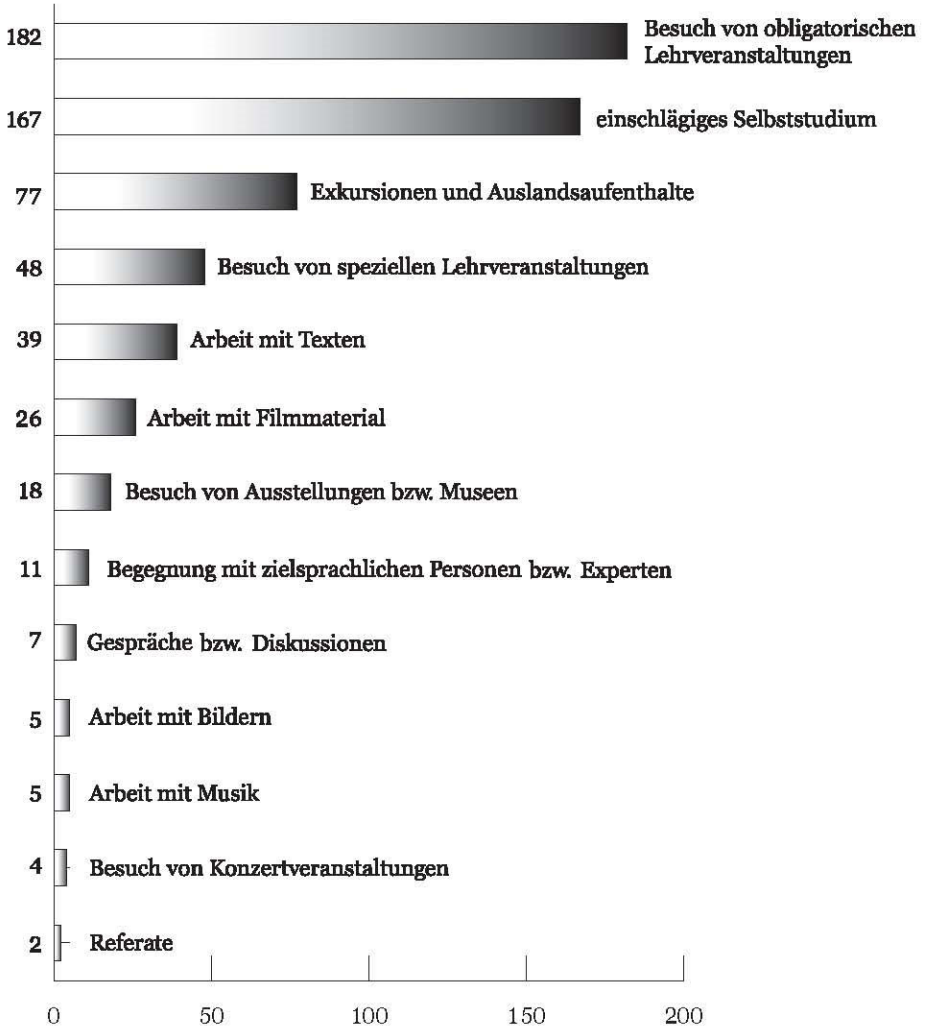



Abb. 51: Von polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 vorgeschlagene Arbeitsformen für die Beschäftigung mit Kunst und Musik im Germanistik-/DaF-Studium (häufigste Nennungen)

Gut ein Drittel der befragten Personen äußerte die Hoffnung, dass erforderliche Kompetenzen in den Lehrveranstaltungen vermittelt würden und vertraute ausschließlich auf die Studienorganisation.[177] Grundsätzlich zeigte sich damit ein

[177] Vgl. andererseits eine Äußerung wie: „Ja mam się uczyć języka, a nie historii, sztuki itp." (I NKJO Toruń 2002).

Vertrauen darauf, dass „schon das Richtige" angeboten werde. Etwa 40% setzen dagegen eher auf Selbststudium bzw. außeruniversitäre Vermittlungsformen wie Auslandsaufenthalte, Begegnungen mit Experten oder Besuch von einschlägigen Kulturveranstaltungen. Im Hinblick auf die Methoden scheinen die Erfahrungen aus der Schulzeit gerne auf die Erwartungen an das eigene Studium projiziert zu werden.[178] Sofern überhaupt Angaben gemacht wurden, setzten die Befragten auf Formen der Arbeit mit Texen bzw. Filmen. Interessanterweise rangierten Bilder und Musik als kulturspezifisch relevante Medien sehr weit hinten.

Abschließend sei bemerkt, dass sich in keiner der untersuchten Kategorien signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden an Deutschlehrerkollegs und an germanistischen Instituten oder zwischen RespondentInnen aus kleineren und größeren Städten feststellen ließen. Im Gegenteil, die Auswertung der Umfrage zeigt, dass die Startbedingungen künftiger Germanisten und Deutschlehrer in den untersuchten Punkten landesweit weitgehend ähnlich sind. Für beide Institutionen ergeben sich daher aus den vorgestellten Umfrageergebnissen einige grundsätzliche Konsequenzen:

- Polnische StudienanfängerInnen sind auf den Kontakt mit Bildender Kunst und (Klassischer) Musik als geeigneten Medien zur Erschließung der eigenen und fremden Kultur in einem gewissen Maße vorbereitet. Diesbezügliches Vorwissen wird stark durch die Schule geformt und ist weitgehend deklarativ. Die Kenntnis konkreter Werke geht kaum über weltweit populäre Standards hinaus.
- Die Begegnung mit beiden Medien ist überwiegend durch rezeptive Einstellungen und textorientierte Arbeitsformen geprägt.
- Der Kontakt zu Bildender Kunst und (Klassischer) Musik wird durch eher ambivalente schulische Erfahrungen belastet.
- Beiden Medien wird dennoch eine hohe Bedeutung für das Fremdverstehen zugestanden.
- Es besteht somit ein deutlicher Gegensatz zwischen den ambivalenten bis negativen Ausgangserfahrungen und einer positiven Erwartungshaltung an das Studium.

## 3.3. Kulturspezifische Bildungsinhalte und interkulturell relevante Methoden nach 1999

Die Schul- und Programmreform schlägt sich außer in der neu eingeführten Teilung der Schullaufbahn in vier Bildungsetappen und drei Schulformen in einem gegenüber früher erheblich erweiterten und differenzierten Rahmenprogramm sowie in der darauf fußenden weitgehenden Lehrprogramm- und Lehrwerkfreiheit nieder. Rahmenprogramm, allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele sowie anzustrebende Schlüsselqualifikationen unterlagen mehrmaligen Modifikationen und liegen seit 1999 in verbindlicher Form vor.[179] Das Rahmenprogramm (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*) legt die einzelnen

[178] Vgl. allerdings folgende Äußerung, die von einer gewissen Übersättigung mit „Alltagsthemen" zeugt: „Własne zainteresowania, więcej tematów do rozmów na temat sztuki i muzyki zamiast niektórych tematów codziennych" (I NKJO Toruń 2002).

[179] Vgl. „Ustawa z dnia 25 lipca 1998r. o zmianie ustawy o systemie oświaty": http://www.mein.gov.pl/prawo/wszystkie/ust-zm.php (31.03. 2006); „Rozporządzenie Ministra Edukacji

Bildungsetappen (*etapy edukacji*), die jeweils zu realisierenden Fächer und fächerübergreifenden Bildungsstränge (*ścieżki edukacyjne*) sowie die darin mindestens zu realisierenden minimalen Lehrinhalte (*treści nauczania*) fest. Auf dieser Grundlage können (sollten – so die Intention –) Programm- und Lehrwerkautoren, Schuldirektoren und Fachlehrer frei agieren, d.h. unterschiedliche inhaltliche Akzente setzen, erweitern, differenzieren, ergänzen und umgruppieren, keinesfalls ist sie gleichbedeutend mit einem zentralen landesweit verbindlichen minimalen Lehrprogramm (vgl. Konarzewski 2004, 16f.).[180] Genossen die Schulen unmittelbar nach der Reform zunächst eine nahezu unbeschränkte Freiheit, so wurde diese durch politische Entscheidungen der aufeinanderfolgenden Bildungsminister nach und nach wieder beschnitten. Eine der ursprünglichen Intentionen war die Abkehr von einem extrem ausgebauten Wissenskanon, der nach Vollständigkeit und umfassender Systematik in allen Fächern strebt. Viele Fachlehrer verstehen die teilweise sehr offenen Formulierungen des Rahmenprogramms jedoch weiterhin in gewohnter Weise als „Minimum" und interpretieren sie folglich als eine gefährliche Reduzierung der vor 1999 sehr detailliert formulierten verbindlichen Lehrinhalte. Der Anspruch, sie geschickt und kompetent mit konkreten (und durchaus unterschiedlichen) Inhalten zu füllen, scheitert in der Praxis häufig an einem Mangel an aussagekräftigen Vorbildern und Erfahrungen sowie an einer übermächtigen maximalistischen Tradition vieler Lehrkräfte, insbesondere in der Mittel- und Oberstufe. Parallele Fortbildungsprogramme, die oft genug erst verspätet einsetzten, konnten dem bisher nicht viel entgegensetzen. Letztendlich wird derzeit in der Praxis oftmals ein Kompromiss zwischen zu starker und zu schwacher Regulierung der Lehrinhalte und -methoden über verschiedene ergänzende Dokumente gesucht, wie etwa über Prüfungsstandards, an denen sich Programm- und Lehrwerkautoren zwangsläufig orientieren und die daher mittelbar die konkreten Lehrinhalte in Programmen und Lehrwerken rückwirkend bestimmen (sog. *backwash-effect*, vgl. auch Konarzewski 2004, 26ff.).[181] Das ist zweifellos gefährlich, denn gerade jungen und unerfahrenen Lehrkräften scheint es oft sicherer, „nicht testfähige" Inhalte wegen Zeitmangel aus der Unterrichtspraxis auszuklammern. Dabei wird leicht vergessen, dass sich die vorliegenden Prüfungsstandards ihrer Intention nach auf das allen Programmen Gemeinsame

---

Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół": http://www.mein.gov.pl/prawo/rozp_155/rozp_155.php (31.03. 2006). Zur Vorgeschichte dieser Dokumente seit 1989 vgl. Konarzewski 2004, 12–15.

[180] Vgl. u.a. die Äußerung von Komorowska: „podstawa zapewnia wszystkim uczniom wspólne doświadczenia edukacyjne i powściąga ciągoty do centralnego programu nauczania" (zitiert nach Konarzewski 2004, 17). Konarzewski selbst spricht davon, dass das Rahmenprogramm festlege, was sich in der Bildungsofferte der einzelnen Schulen mindestens finden sollte, nicht aber, was bzw. was nicht gelehrt werden solle. Nach „oben" sei es also grundsätzlich immer offen (vgl. Konarzewski 2004, 16).

[181] Vgl. „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10. sierpnia 2001r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów": http://www.mein.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_110.php (31.03. 2006) und im besonderen „Załącznik 3. Standardy wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego": http://www.mein.gov.pl/prawo/zal_110_3.php (31.03. 2006).

beziehen und nur insofern eine Art Minimum beschreiben.[182] Auf die Schwierigkeiten, das Rahmenprogramm in Lehrprogrammen und Lehrbüchern zu konkretisieren, wird in der Literatur immer wieder aufmerksam gemacht.[183]

Unter den allgemeinen, und damit für die Lehrkräfte aller Fächer verbindlichen Aufgaben der Schule in Grund- und Mittelstufe (*zadania ogólne szkoły*) finden sich im Rahmenprogramm Formulierungen, die nicht nur manchen Fremdsprachenlehrer in Verlegenheit bringen dürften.[184] So werden beispielsweise folgende Aspekte zu Lehrinhalten erklärt (*zakres nauczania*):

- Entwicklung der Fähigkeit, unterschiedliche (auch disparate) Phänomene in übergreifende Zusammenhänge zu stellen, gegenseitige Verbindungen und Abhängigkeiten zu erkennen (z.B. kausale, funktionelle, zeitliche, räumliche Beziehungen)
- Entwicklung der Fähigkeit, Sachinformationen integral (komplex) zu erarbeiten und zu verstehen
- Hinführung zum Verständnis der heimischen vor dem Hintergrund der gesamteuropäischen Kultur.

Im Bereich des Könnens (*zakres umiejetności*) stehen alle Lehrenden u.a. vor der Aufgabe, ihre Schüler

- zur eigenständigen kreativen Problemlösung anzuhalten
- zum Suchen, Ordnen und Anwenden von Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu befähigen
- auf die Aneignung von Methoden und Techniken zur Lösung von Konflikten und gesellschaftlichen Problemen mittels Aushandeln vorzubereiten.

Daneben spielen die angemessene und überzeugende Präsentation des eigenen Standpunktes sowie die Ausbildung persönlicher Interessen durchgängig eine wichtige Rolle. Zu den Erziehungszielen (*praca wychowawcza*) gehört es unter anderem, dass Lernende die Bereitschaft zum Dialog sowie die Fähigkeit herausbilden, anderen zuzuhören, ihre Ansichten zu verstehen und mit ihnen zusammen zu arbeiten. Für die Oberschule werden insbesondere betont:

- Förderung und Intensivierung (analytischen und) synthetischen Denkens
- weitgehend autonomer Wissenserwerb auf der Grundlage unterschiedlichster Informationsquellen
- integrative Speicherung und Nutzung von Wissen

---

[182] Der erste „neue" Abiturientenjahrgang 2005 scheint diese Befürchtungen zu bestätigen: StudenanfängerInnen im Studienjahr 2005/6 zeigen in vielen Fächern ein sehr viel geringeres Detailwissen als ihre älteren Kollegen.

[183] Konarzewski macht auf die Tatsache aufmerksam, dass sich Lehrwerke nicht auf Lehrprogramme beziehen müssen, sondern direkt das Rahmenprogramm umsetzen können (vgl. Konarzewski 2004, 28f.). Seine Befragung von Schuldirektoren und Fachlehrern ergab, dass diese sich in erster Linie eine Konkretisierung des Rahmenprogramms, eine Reduzierung der zusätzlichen Bildungsstränge, eine Aktualisierung und im besonderen eine bessere Integration der einzelnen Fächer wünschen. Letzteres betrifft v.a. eine diachrone Integration von Lehrinhalten durch die Schulstufen hindurch (vgl. Konarzewski 2004, 85–106). Vgl. z.B. für Geschichtsbücher: Chomicki, Grzegorz (2005): Wokół oceny podręczników szkolnych. Refleksje wstępne. In: ders. (Hrsg.) (2005): Prace komisji do oceny podręczników szkolnych, Band 3, Kraków, 11–22.

[184] Vgl. zum folgenden: „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów": http://www.mein.gov.pl/prawo/rozp_122/zal_2.php (31.03. 2006).

– Wahrnehmung von Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen einheimischen und gesamteuropäischen Entwicklungen in Geschichte und Gegenwart.[185]

Zentraler Punkt der Reform ist die Einführung von fächerübergreifenden Bildungssträngen. Für die Klassen 4–6 der Grundschule werden Gesundheitserziehung (*edukacja prozdrowotna*), Umwelterziehung (*edukacja ekologiczna*), Lese- und Medienerziehung (*edukacja czytelnicza i medialna*) sowie eine Art Gesellschaftskunde (*wychowanie do życia w społeczeństwie*) verbindlich, letztere u.a. mit dem Modul Regionalkunde (*edukacja regionalna–dziedzictwo kulturowe w regionie*). In den Klassen 1–3 des reformierten Gymnasiums sowie in der Oberstufe (allgemeinbildende und berufsbildende weiterführende Schulen) sollen fächerübergreifend und -verbindend zusätzlich zu diesen auch Philosophie (*edukacja filozoficzna*), Zivilverteidigung (*obrona cywilna*), Europakunde (*edukacja europejska*) und schließlich „Polnische Kultur vor dem Hintergrund abendländischer Traditionen" (*kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej*) unterrichtet werden.

In der reformierten Oberstufe vereint das Fach Kulturkunde (*wiedza o kulturze*) Aspekte der Musik-, Kunst- und Kulturgeschichte. Konarzewski macht darauf aufmerksam, dass die meisten der zu Rate gezogenen Experten die dahinter liegende Idee einer Integration des ansonsten vereinzelten Faktenwissens grundsätzlich gut heißen, aber die Form der Umsetzung, die im Rahmenprogramm suggeriert wird, ablehnen. Voraussetzung für ein wirkliches Gelingen sei die Realisierung von bewusst fächerübergreifend konzipierten Stunden (z.B. Wiederholungsstunden, Plateaustunden, Projektunterricht[186]), genau das aber geschehe kaum. Die meisten „Bildungsstränge" seien, so Konarzewskis Einschätzung nach 5 Jahren reformierter Praxis, in der vorliegenden Form zu streichen und ihre Inhalte in die „Herkunftsfächer" zurückzuverlagern, andere, wie insbesondere Philosophie, sollten aufgewertet und in den Rang eigenständiger Unterrichtsfächer erhoben werden (vgl. Konarzewski 2004, 84). Trotz dieser grundsätzlichen Kritik scheint es ermutigende Ansätze eines bewusst integrierenden Vorgehens verschiedener Fachlehrer zu geben, allerdings gehen sie eher in die Richtung einer „gestreuten Integration", die nicht selten eine Vervielfältigung vergleichbarer Lehrinhalte mit sich bringt.[187] Die Zusammenarbeit zwischen Muttersprachen- und Geschichtslehrer zeigt sich dabei als einer der besten und bewährtesten Ansatzpunkte für einen fächerübergreifenden Unterricht, in dem auch Kunst und Musik ihren Platz finden. Matusiak/Wołodźko zeigen einen gangbaren und möglicherweise auf andere Fächer übertragbaren Weg, indem sie die Zielfähigkeiten beider Unterrichtsfächer miteinander korrelieren und viele inhaltliche und methodische Gemeinsamkeiten

---

[185] Vgl. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników": http://www.mein.gov.pl/prawo/rozp_155_zal_4.php (31.03. 2006).

[186] Konarzewski spricht von einer „konzentrierten Lösung" (im Original: „rozwiązanie skupione: odrębne, modułowe, kilkugodzinne zajęcia", vgl. Konarzewski 2004, 83).

[187] Konarzewski spricht von einer „gestreuten Lösung" (im Original: „rozwiązanie rozproszone: realizacja ścieżek edukacyjnych zapewniają nauczyciele wszystkich przedmiotów", vgl. Konarzewski 2004, 83).

entdecken, die dann in enger Zusammenarbeit beider Fachlehrer umgesetzt werden sollen. Beide Fächer streben danach, bei den Lernenden die Grundlagen zu legen für

- Erziehung zur forschenden kulturellen Neugier
- Ausbildung eines bewussten Verhältnisses zur eigenen Kultur und Geschichte, Wahrnehmung und Akzeptanz anderer Traditionen
- Wahrnehmung von universalen Aussagen, Erfahrungen, Gefühlen in verschiedenen Kulturkreisen
- relativ sichere Kenntnis von Stilmerkmalen unterschiedlicher künstlerischer Epochen und auf dieser Basis Lokalisierung von Personen und ihren Werken im angemessenen historischen Kontext
- Interpretation von unterschiedlichen (literarischen und künstlerischen) Ausdrucksformen und ihrer historischen Bedingtheit und Funktion (vgl. Lehrwerke Polnisch: Matusiak/Wołodźko 2002, 5–8)
- Erarbeiten von Verbindungen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kunstgattungen[188]
- Anleitung zur kritischen Rezeption unterschiedlicher Quellen (vgl. Lehrprogramme Polnisch: Łuczak/Murdzek 2001).

Im Gymnasium stehen in beiden Unterrichtsfächern darüber hinaus kulturelle Aktivierung und Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Kunst sowie die Meisterung des sprachlichen Kontaktes mit kulturellen Texten aller Art im Mittelpunkt (vgl. z.B. Lehrprogramme Polnisch: Gis 1999, 12). Obwohl das eine Fach chronologisch organisiert ist (Geschichte) und das andere einer problemorientierten Stoffverteilung folgt (Muttersprachenunterricht Polnisch), ergeben sich fruchtbare inhaltliche und methodische Schnittpunkte. Für das Gymnasium wären das beispielsweise:

1. Klasse: Antike und Mittelalter, Bibel, Entwicklung der Nationalsprachen, höfische Welt
2. Klasse: Europa und Polen im 16. und 17. Jahrhundert mit höfischer Kultur und Sprache der Renaissance[189]
3. Klasse: Polen nach 1945, Kunst und Literatur in der Auseinandersetzung mit dem kommunistischen System.

Für die Oberstufe bietet sich die Behandlung politischer Kunst und Literatur im Zusammenhang mit historischen Ereignissen und Entwicklungen sowie die Erarbeitung konkreter kunsthistorischer und philosophischer Kontexte für literarische Werke an.

Vergleichbares gilt für den Kunst- und Musikunterricht. Für den Grundstufenbereich werden Ziele formuliert, die sich in einigen Punkten durchaus auf einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht übertragen ließen:

- Stärkung einer allgemeinen Sensibilität für kulturelle Erscheinungen
- Aufbau eines Interesses für Musik und Kunst als Bestandteil der eigenen und anderer Kultur/en

---

[188] Im Original: „przekład intersemiotyczny“ (vgl. Lehrprogramme Polnisch: Chwastek/Bogdan 1999, 36). Als grundlegende Methoden intersemiotischer Übersetzung gelten: Beschreiben, Illustrieren, Notieren von Eindrücken (vgl. Lehrprogramme Polnisch: Chomiuk 1999, 39).

[189] Hier könnten Dürer und Holbein ihren festen Platz finden (vgl. Lehrwerke Polnisch: Matusiak/Wołodźko 2002, 42).

- Entwicklung eines Bewusstseins für lokale, regionale und nationale Identitäten
- Entwicklung eines Bewusstseins von der zeitlichen, räumlichen und sozialen Relativität des Schönheitsbegriffes (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Tomaszewska/Turowska-Zakrzewicz 1999, 12)
- Entwicklung einer Vorstellung von der gegenseitigen Abhängigkeit und Verwandtschaft zwischen verschiedenen Künsten (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Piątek 2000, 6)
- Training fächerübergreifenden Denkens und Wahrnehmens
- Trainieren von reflexivem Betrachten und Hören (vgl. Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2002b, 5f.)
- Anregung und Befähigung zur selbständigen Suche nach Informationen (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Tomaszewska/Turowska-Zakrzewicz 1999, 7)
- Anregung zur selbständigen Problemlösung
- Anleitung zu Empathie und Toleranz, Stärkung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit
- Entwicklung von Phantasie und Vorstellungskraft
- Ausbau der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (insbesondere im Bereich der Emotion, Reflexion, Deskription und Diskussion).

In der Mittel- und Oberstufe sind für unseren Kontext relevant:

- Ausbau des Interesses an kulturellen Entwicklungen im eigenen Land und in anderen Ländern
- Ausbau und Differenzierung der Sensibilität und Erlebnisfähigkeit
- Bewusstmachung regionaler und nationaler künstlerischer Traditionen
- weitere Stimulierung von Vorstellungskraft, Empathie und Kreativität (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Krawczyk 2000, 6)
- Bewusstmachung der eigenen Vorlieben, Anleitung zur Diskussion auf der Grundlage gegenseitiger Akzeptanz
- Vertiefung der Einsicht in intersemiotische Verbindungen zwischen Musik, Kunst, Geschichte, Literatur, Sprache und Film
- weiterer, auch selbstständiger Ausbau eines kunst- und musikbezogenen Wissensnetzes
- Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im emotionalen, deskriptiven und diskursiven Bereich
- Training der Fähigkeit zur Zusammenarbeit an kunst- und musikbezogenen Themen (vgl. z.B. Lehrpropgramme Musik: Krawczyk 2000, 6).

Viele Programm- und Lehrwerkautoren sind sich der Chance bewusst, über Kunst Elemente interkulturellen Lernens in den Unterricht zu bringen.[190] Dabei scheint allerdings gelegentlich die Annahme durch, Toleranz entstehe gleichermaßen automatisch in der Begegnung mit Erzeugnissen anderer Kulturen. Deutlich wird daneben aber auch, dass der Fremdsprachenunterricht nicht als selbstverständlicher Kooperationspartner verstanden wird. Das Fach Kunst sieht seine natürlichen Partner innerhalb des reformierten Fächerkanons vielmehr weiterhin im Muttersprachen- und Geschichtsunterricht, der Musikunterricht blickt in erster Linie in Richtung Kunst und auf die Bildungsstränge Gesundheitserziehung, Regionalerziehung und staatsbürgerlich-patriotische Erziehung (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Twardowska/Pisarkiewicz 1999, 23). Erwartet wird davon eine allgemeine Aktivierung der Lernenden sowie die Anregung zum fächerübergreifenden

[190] Vgl. z.B. die Äußerung „Przedmiot sztuka powinien być tym miejscem, gdzie uczeń poznaje kulturę innych narodów. Uczy to młodego człowieka tolerancji, akceptowania inności" (Lehrprogramme Musik: Twardowska/Pisarkiewicz 1999, 22).

Denken und einer eher holistischen als partikularen Aneignung der Welt (vgl. Monko-Eigenberg 1999, 10). Monko-Eigenberg liefert 1999 für den Bereich der Grundstufe eine erste Analyse der inhaltlichen und methodischen Beziehungen, wie sie zwischen Lehrprogrammen und -werken verschiedener Fächer deutlich werden. Zwar habe die Forderung einer Integration auf den Gebieten von Inhalten und Methoden, schulischem und außerschulischem Lernen Tradition, in der Praxis aber seien etwa Muttersprachen-, Geschichts- und Musikunterricht inhaltlich und methodisch nur mangelhaft aufeinander abgestimmt und blieben oft bei einer einfachen zeitlichen Korrelation bei der Einführung von Begriffen stehen. Wichtige Verbindungen im Beziehungsgeflecht zwischen Geschichte, Literatur, Kunst, Musik und Muttersprache würden verschenkt, weitere wichtige Partner, wie der Fremdsprachenunterricht, gar nicht erst angefragt (vgl. Monko-Eigenberg 1999, 24–26). Zwar enthalten viele der in den Programmen vorgeschlagenen fächerübergreifenden Themen durchaus interkulturelles Potenzial, schöpfen es aber selten wirklich aus. So sollen im Rahmen der Gesundheitserziehung „psychotherapeutische Wirkungen" von Musik und Bildender Kunst aufgegriffen werden – in diesem Zusammenhang könnten aber auch unterschiedliche Hör- und Sehweisen, Wahrnehmungsmuster und Geschmacksurteile diskutiert werden–, im Kontext der staatsbürgerlichen Erziehung wären sicher auch Fragen rund um den komplexen Begriff des nationalen künstlerischen Erbes und seiner Rezeption zu diskutieren (vgl. z.B. Lehrprogramme Musik: Przychodzińska/Smoleńska-Zielińska 1999, 23f.). Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte ist eine größere Souveränität gegenüber dem Material, verbunden mit einer gesunden Distanz zum eigenen Fach sowie einer genaueren Kenntnis von fächerübergreifenden Verbindungen. Das setzt Offenheit und Interesse für die Kollegen im Lehrerzimmer voraus.[191] Nur wenige Lehrende besitzen von ihrer Ausbildung her eine fundierte Kenntnis in mehreren Fächern, auch diesbezüglich stehen Fremdsprachenlehrer meist völlig isoliert da. Zwar werden sie in der Fachliteratur durchaus auf das Potenzial des Musik- und Kunstunterrichts verwiesen und zum genauen Studium der Lehrprogramme verwandter Fächer und zur Suche nach potenziellen Anknüpfungspunkten aufgefordert, allerdings beschränkt sich das in der Praxis dann häufig auf „praktische" Fähigkeiten wie Zeichnen, Singen oder Tanzen. Bei näherem Hinsehen trifft die Idee wirklich integrativen, fächerübergreifenden Unterrichtens auf derzeit kaum überwindbare Barrieren, die erst durch eine breite obligatorische Mehrfachkompetenz (Doppelfachstudium) und ein begleitendes intensives Fortbildungsprogramm spürbar verringert werden könnten. Die immer neuen und oft sehr attraktiven Lehrwerke können daran nicht grundsätzlich etwas ändern. Nicht selten entsteht der Eindruck, dass die gewünschte Fächerintegration an der Oberfläche

[191] Wie unsicher hier auch Lehrwerkautoren sind, und erst recht viele Lehrende sein müssen, zeigt ein Vorschlag aus dem Musikunterricht, in dem die Verantwortung für die inhaltliche und methodische Integration an die Schüler abgegeben wird. Die Lernenden werden aufgefordert, eine Art „Reporterspiel" (Anfertigen einer Musikreportage) vorzubereiten, der Autor merkt dazu an: „Zabawę w reportera [...] można też połączyć na wspólnej ścieżce edukacyjnej z lekcją języka polskiego (*jeśli poprosicie o to nauczycieli obu przedmiotów*)" (Hervorhebung C.B.-K.; Lehrwerke Musik: Panek 1999, 118).

bleibt, beschränkt auf eine einfache Zusammenstellung zeitlich zusammenpassender Themen, die die Lehrkraft mit inhaltlichem Leben füllen und methodisch attraktiv und angemessen vermitteln soll (vgl. z.B. Lehrwerke Polnisch: Chwastek/Nowosielska 1999).

Auch das in der Oberstufe neu eingeführte Fach Kulturkunde kann seinem integrativen Anspruch nicht durchgängig gerecht werden. Hier wird u.a. ausdrücklich eine Verfeinerung der Sensibilität, der (autonome) Ausbau eines kunst- und musikbezogenen Wissensnetzes sowie die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Massen- und Hochkultur angestrebt. Stärker als früher betonen auch im Oberstufenbereich viele Programme die Notwendigkeit, die Verwandtschaft zwischen den einzelnen Künsten zu erkennen, Kunst und Musik nicht nur als Ergänzung oder Illustration zur Literatur zu sehen, sondern ihre Autonomie zu erkennen. Konarzewski bemängelt in seiner Analyse aber die Unschärfe des zugrundeliegenden Kulturbegriffes und die ungenauen methodischen Zielsetzungen. Das Fach laviere zwischen einer Art Kunstgeschichte, die im übrigen viele der im Muttersprachen- und Geschichtsunterricht behandelten Themen einfach wiederhole, der in der Oberstufe wenig realistischen Entwicklung einer umfassenden künstlerischen Kreativität und schließlich einer gut gemeinten, aber kaum realisierbaren engen Anbindung an außerschulische kulturelle Bildungsangebote (vgl. Konarzewski 2004, 67f.).

In den Fachzeitschriften finden sich in erster Linie Vorschläge zur Integration von Musik-, Kunst- und Muttersprachenunterricht auf Grund- und Mittelstufe. Sie tragen häufig den Charakter von beliebig reproduzierbaren Rezepten, mit genauen und detaillierten Angaben zu den Musikstücken, Bildern und literarischen Werken, die genutzt werden sollen, gefolgt von Stundenentwürfen. Für die Verbindungen zwischen Musik und Muttersprache wird gerne auf zwei Ebenen abgehoben: die Rezeption von Literatur durch Musiker (z.B. Übernahme von Gattungstiteln, Werktiteln), und die Rezeption von Musik durch Schriftsteller (z.B. Musik bzw. Musiker im literarischen Werk, Übernahme von Themen, Titeln, musikalischen Strukturen und Ausdrucksformen, persönliche musikalische Vorlieben; vgl. z.B. Pijanowski 1999, 73–80). In essayistischer und schülernaher Form regt der Band von Kowalczykowa zum fächerübergreifenden Denken an. Interessant ist für unseren Zusammenhang u.a. die Bedeutung, die der Situierung eines Werkes im Kontext seiner Zeit beigemessen wird, sowie der Rückgriff auf „ungefilterte" biographische Informationen in Form von Tagebüchern, Briefen oder Dokumenten (vgl. Lehrwerke Polnisch: Kowalczykowa 1998, 21 u.ö.).

Für eine Bilanz ist es nach einem vollständig reformierten Schülerjahrgang (Abitur 2005) zu früh. Der Eindruck einer von Anfang an spürbaren Diskrepanz zwischen dem im Rahmenprogramm formulierten idealen Anspruch eines Miteinanders von Schule, Lehrenden und Lernenden, von Fächern, Lehrinhalten und Lehrmethoden, und der Realität, wie sie sich in konkreten Lehrprogrammen und Lehrwerken sowie im Unterrichtsalltag präsentiert, bleibt allerdings bestehen. Hinzu kommt eine Lehreraus- und -fortbildung, die auf autonomes, fächerübergreifendes und im weitesten Sinne interdisziplinäres Lehren und Lernen nur ungenügend vorbereitet.

### 3.3.1. Fremdsprachenunterricht Deutsch

Ein wichtiger Baustein für visuelle und akustische Prägungen sowie ein Erfahrungspotenzial im Umgang mit Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder ist aus den DaF-Lehrwerken selbst zu erwarten. Die Zeit nach 1999 bringt für Polen eine regelrechte Schwemme neuer DaF-Lehrwerke sowohl einheimischer wie deutschsprachiger Autoren mit sich. Viele ältere Lehrwerke haben daneben eine Neuauflage erfahren und parallel dazu werden immer auch noch ältere Titel weiterverwendet. Die Liste der vom Bildungsministerium ab Klasse 4 der Grundschule zugelassenen Lehrwerke umfasst derzeit 104 einzelne Titel und wird fortlaufend erweitert.[192] Sie beruhen direkt oder indirekt auf insgesamt 37 genehmigten Lehrprogrammen.[193] In diesen werden die für den Fremdsprachenunterricht geltenden Bildungsziele auf verschiedenen Ebenen erfasst. Komorowska differenziert die im Rahmenprogramm für alle Fächer festgelegten übergreifenden „Schlüsselqualifikationen", auf denen die fachspezifischen erzieherischen und sprachlichen Ziele aufbauen (vgl. Komorowska 1999c, 20–25). Zu den erzieherischen Zielen rechnet sie den Aufbau einer positiven Haltung und Lernmotivation in Bezug auf die Fremdsprache und die dahinter stehende Kultur sowie die Anleitung zum selbstständigen und außer- bzw. nachschulischen Weiterlernen. Von gleicher Wichtigkeit ist aus ihrer Sicht die Ausbildung einer breit verstandenen interkulturellen Kompetenz. Sie umfasst die Fähigkeiten,

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu erkennen
- neue (fremde) kulturelle Erscheinungen, Traditionen und Verhaltensweisen zu analysieren
- sich in andere (fremde) Personen und Situationen empathisch einzufühlen, ihren Standpunkt zu verstehen und Verständnis für ihre kulturellen Traditionen auf der Grundlage ihrer historischen Wurzeln zu entwickeln
- vor dem Hintergrund dieser Empathiefähigkeit und des ihr zugrundeliegenden Wissens das Bild der eigenen Kultur, Traditionen und Verhaltensweisen zu objektivieren
- Kontakte zu Vertretern anderer Kulturen und ethnischer Gruppen vorurteilsfrei anzuknüpfen und aufkommende interkulturelle Missverständnisse zu meistern (vgl. Komorowska 1999c, 20).

Diese Forderungen knüpfen an die Kompetenzen an, die Byram für den „interkulturellen Vermittler" angemahnt hat: Neugier und Offenheit, ein Grundwissen in Bezug auf die eigene und die (konkrete) fremde Kultur sowie ein interkulturelles Instrumentarium zum Suchen, Einordnen, Werten und Interpretieren von relevanten Informationen.[194] Erfolgreiches Lernen werde dabei weniger am Wissenszuwachs,

---

[192] Vgl. „Wykaz podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego dopuszczonych do użytku po 10 marca 1999r." http://www.mein.gov.pl/podrecz/podrecz/og_podst.php; http://www.mein. gov.pl/podrecz/podrecz/og_gim.php; http://www.mein. gov.pl/ podrecz/podrecz/lic_techn. php (01.03.2006).

[193] Vgl. http://www.mein.gov.pl/programy/pr4–6.php; http://www.mein.gov.pl/programy/gim.php; http://www.mein.gov.pl/programy/lic_techn.php (01.03. 2006).

[194] Vgl. im Original: „Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, knowledge of social groups and their

sondern in erster Linie über die Veränderung des eigenen Standpunktes gemessen (vgl. Brunzel 2002, 70). Die sprachlichen Lernziele werden am besten über eine Kombination aus Fertigkeiten und Fähigkeiten in konkreten Situationen und mit konkreter Funktion erfasst und je nach übergreifendem Lernziel geordnet und gewertet. Grundlegende Auswahlkriterien stellen kommunikativer Wert, direkte Anwendbarkeit (z.B. im Klassenraum als „erstem Ort fremdsprachlicher Kommunikation"), Verständlichkeit und potenzieller Behaltenseffekt, Ausbaufähigkeit und nicht zuletzt Interesse des Lernenden dar (vgl. Komorowska 1999c, 22). Pfeiffer situiert diese didaktischen Fähigkeiten im Kontext von sprachlicher, methodischer, landes- und kulturkundlicher, pädagogischer sowie medialer Kompetenz (vgl. Pfeiffer 2001, 195–199). Zum Inhalt des Fremdsprachenunterrichts gehöre alles, was für eine effektive interkulturelle Kommunikation relevant sei, Aufgabe des Lehrenden sei es, diese Inhalte zu erkennen, angemessen didaktisch aufzubereiten und zu vermitteln.[195]

Die konkreten Bildungsziele, wie sie in den einzelnen Lehrprogrammen formuliert werden, beruhen auf dem Rahmenprogramm (vgl. Kap. 3.3.). Aspekte des integrativen Lernens, der kreativen Aufgaben- und Problemlösung sowie einer weit gefassten Toleranz und Dialogbereitschaft sind in allen untersuchten Programmen von großer Wichtigkeit, die Vorschläge zur Umsetzung fallen jedoch unterschiedlich konkret aus. Grundsätzlich soll Lernenden die Fähigkeit vermittelt werden, mündlich und schriftlich in der Fremdsprache innerhalb und außerhalb der Grenzen des eigenen Landes kommunizieren zu können. Das schließt ein, dass sie

- die Kultur der deutschsprachigen Länder kennen lernen
- eine positive Haltung gegenüber anderen Kulturen, Bräuchen, Einstellungen und Religionen ausbilden
- die eigenen Haltungen, Einstellungen und Empfindungen durch Vergleich und Bezugnahme auf andere kennen lernen (vgl. Lehrprogramme DaF: Karolak u.a. 1999b, 6).[196]

Gelegentlich sprechen die Programme ausdrücklich davon, dass neben einer kommunikativen auch eine kulturelle Kompetenz zu vermitteln sei.[197] Konkret im Hinblick auf eine Fächerintegration wird das Programm von Modzelewska/Glita. Vor dem Hintergrund spezifischer regionaler Möglichkeiten („Euroregion Pomerania")

products and practices in one's own and in one's interlocutors country [...], skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and to relate it to documents from one's own, skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practice and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction, critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (Byram, zitiert nach Brunzel 2002, 56).

[195] Für die Auswahl landes- und kulturkundlicher Lerninhalte heißt es: „Tak więc wszystko, co dla skuteczności komunikacji jest niezbędne lub może ją zakłócić, powinno być poznane" (Pfeiffer 2001, 197).

[196] Auch diese Bildungsziele sind nicht neu, sie sind bereits im Lehrprogramm für die Allgemeinbildende Oberschule von 1998 enthalten. Im Zuge der Reform sind sie vorverlegt worden.

[197] Unter kultureller Kompetenz wird hier „die Kenntnis von kulturellen Regeln und die Fähigkeit [verstanden], sich dieser Regeln oder einiger dieser Regeln in einer konkreten kommunikativen Situation auch zu bedienen" (vgl. Lehrprogramme DaF: Grucza u.a. 1999a, 3).

hebt es auf eine sehr enge inhaltliche und methodische Integration zwischen Deutsch als Fremdsprache, dem Fachbereich Kunst/Musik sowie der erzieherischen Tätigkeit des Klassenlehrers ab. Zu den ausdrücklich formulierten Zielen gehört hier neben dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten und konkreten Wissens über die eigene Region u.a.

- die gewohnheitsmäßige und bewusste Partizipation am kulturellen Angebot über Museen, Ausstellungen, Galerien, (künstlerische) Wettbewerbe und Festivals
- die Erleichterung der Kontaktaufnahme auf beiden Seiten der Grenze
- die Mitgestaltung und Entwicklung der polnisch-deutschen Zusammenarbeit (vgl. Lehrprogramme DaF: Modzelewska/Glita 1999, 5–7).

Integratives Lernen soll vor allem über fächerübergreifende Interessengruppen geleistet werden, eine große Bedeutung kommt daneben außerschulischen Aktivitäten zu. Gelegentlich finden Bildungsstränge, die eine ganzheitliche Bearbeitung einzelner Themen über mehrere Schulfächer hinweg ermöglichen, in den Programmen Erwähnung (vgl. das Thema Weihnachten, Lehrprogramme DaF: Ptak u.a. 1999, 33f.). Allerdings bleibt offen, nach welchen Kriterien geeignete Themen gefunden und wie sie methodisch aufbereitet werden könnten. Viele Programme für die Gymnasial- und Lyzealstufe setzen die in der Grundstufe durchgängig spürbare Tendenz zum ganzheitlichen Lernen fort und betonen ebenfalls Fächerintegration, Kreativität und Lernerautonomie. Das Autorenteam um Grucza unterscheidet auch für dieMittelstufe dezidiert zwischen einer sprachlichen und einer kulturellen Zielkompetenz (vgl. Lehrprogramme DaF: Grucza u.a. 1999b, 3) und empfiehlt die Einbeziehung der eigenen Gesellschaft und ihrer kulturellen Traditionen im weitesten Sinne. Die Liste der „außersprachlichen Inhalte" wird hier um Aspekte der Bildenden Kunst und der Klassischen Musik erweitert (vgl. Lehrprogramme DaF: Grucza u.a. 1999b, 10). Konkret in Hinblick auf die Wahl fächerübergreifender Themen wird das Programm von Zawadzka, vorgeschlagen wird beispielsweise die Thematik „Reformation und ihre Einflüsse" für eine engere Zusammenarbeit zwischen Geschichts- und Deutschlehrern (vgl. Lehrprogramme DaF: Zawadzka 1999, 19). Durchgängig lässt sich erkennen, dass der fächerintegrierenden Ausbildung sowie der Initiation außerschulischen und lebenslangen Lernens eine größere Bedeutung beigemessen wird als bisher. Viele dieser Formulierungen sind nicht neu, sondern knüpfen an im unmittelbaren Vorfeld der Reform entstandene Lehrprogramme an. So setzt sich ein Programm für den Unterricht an Oberschulen im Fortsetzungskurs von 1998 das Ziel, ein Bewusstsein der eigenen und fremden Kultur herauszubilden, ethnozentrische Sichtweisen zu relativieren und eine kritische Einstellung zu ethnozentrisch geprägten Wertsystemen, Vorstellungen und Stereotypen zu entwickeln (vgl. Lehrprogramme DaF: Karolak u.a. 1998c, 3). Auch hier taucht bereits die Empfehlung auf, die vorgeschlagenen inhaltlichen Schwerpunkte in Form von Themenkreisen kontrastiv zu bearbeiten und Themenkomplexe einzubeziehen, die weitgehend von den Schülern mitbestimmt werden können (vgl. Lehrprogramme DaF: Karolak u.a. 1998c, 21, 26f., 31f.).[198]

[198] Das 1995 für den Unterricht an fortgeschrittene Lerner in der Oberstufe verabschiedete Programm, das unter der Ägide des Goethe-Instituts und des hessischen Instituts für Bildungs-

Insgesamt bleiben ausdrückliche Hinweise auf fächerübergreifende Themen und daraus folgende interdisziplinäre Arbeitsmethoden in den Lehrprogrammen allerdings überraschend spärlich[199], gleichwohl sich deduktiv aus den Abituranforderungen ihre Notwendigkeit klar ergibt. So wird in den Prüfungsstandards für den neusprachlichen Unterricht festgelegt, dass Abiturienten in der Lage sein müssen, sich zu Themen zu äußern, die aus meiner Sicht eine Verbindung mit Kunst und Musik nahe legen. Sie sind einerseits konkret formuliert (1, 2) und lassen andererseits einen breiten inhaltlichen Spielraum (3, 4):[200]

1. äußeres Erscheinungsbild von Menschen (und Gegenständen), Gefühle und Emotionen (auf höherem Niveau auch ethische Probleme)
2. Reisen und Touristik, z.B. Reiserouten, Besichtigungen, typische Sehenswürdigkeiten
3. Kultur, z.B. kulturelle Bereiche, Künstler und ihre Werke, Rezeption und Teilnahme an Kultur
4. Elemente landeskundlichen Wissens zum jeweiligen Sprachbereich.

Punkt 1 legt insbesondere die Arbeit mit Bildern (z.B. Beschreibungen) sowie eine Reflexion von Bildender Kunst und Musik nahe, Punkt 2 suggeriert in erster Linie die Arbeit mit Karten und Plänen, Architekturabbildungen im weitesten Sinne und jeder Art von Kunstführern. Punkte 3 und 4 schließen zweifellos Bildende Künstler, Architekten, Musiker und Komponisten, Ausstellungs- und Veranstaltungsprogramme, aktuelle Jahrestage, Beliebtheitslisten, Möglichkeiten kultureller Freizeitgestaltung, Argumente für und gegen einzelne Kunstgattungen oder Kunstwerke u.ä. ein.

---

planung Bildungsplanung und Schulentwicklung Wiesbaden entstand und für Tschechien, die Slowakei, Ungarn und Polen konzipiert wurde, enttäuscht in Hinblick auf Fächerintegration und (inter)kulturelles Lernen. Zwar werden „konstruktive Neugier" und „Kenntnisse über das Land und seine Menschen" gefordert, die auch „Zeugnisse der Kultur und Alltagskultur des Landes (Musik, Theater, Literatur, Film und Fernsehen, Radio und Zeitungen)" einschließen, aber die „aktive Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit im anderen Land" über „Einblicke", „Vergleiche", „Einsichten" und „Schlußfolgerungen" läuft Gefahr, die Interessen- und Kenntnissphäre der Lernenden selbst kaum zu überschreiten (vgl. Lehrprogramme DaF: MEN 1995, 4, 9).

[199] Unter den ministeriell zugelassenen Lehrprogrammen finden sich nur drei Programme für den Französischunterricht, die ausdrücklich einen interdisziplinären Anspruch erheben, alle drei stammen von den gleichen Autorinnen, vgl. Migdalska, Grażyna/Szczucka-Smagowicz, Monika (2002): Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy (DKOS-4015-63/02) und (2002): Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i techniku. Kurs kontynuacyjny (DKOS-4015-79/02) sowie von denselben Autorinnen (2003): Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla gimnazjum. Kształcenie w zakresie podstawowym (DKOS-5002-67/03), alle Programme im Verlag Wydawnictwo Szkolne PWN.

[200] Die Auswahl erfolgt nach: „Standardy wymagań egzaminacyjnych z języka nowożytnego". In: OKE w Łodzi (Hrsg.) (2003), Informator maturalny od 2005 roku z języka niemieckiego, Warszawa, 33–39. Als weitere wichtige, potenziell fächerübergreifende Bereiche erscheinen Sport, Biologie (z.B. Lebensmittelkunde, Hygiene, Krankheiten, Tier- und Pflanzenwelt), Geographie (z.B. Klima, Landschaften, Umweltschutz) und Gesellschaftskunde (z.B. Staatsaufbau, Parteien, Organisationen, internationale Konfliktherde).

Im Bereich der mündlichen und schriftlichen Textproduktion stellen die Beschreibung von Personen, Gegenständen, Orten, Erscheinungen und Handlungen, die Präsentation und Begründung der eigenen Meinung sowie – auf fortgeschrittenerem Niveau – die Präsentation, Interpretation und Kommentierung fremder Meinungen sowie der Ausdruck emotionaler Zustände einschlägige Sprachhandlungen dar. Im Bereich der Textbearbeitung und -umarbeitung werden neben der mündlichen Wieder- und Weitergabe von fremdsprachlichen und muttersprachlichen Texten ausdrücklich auch ikonographische Materialien erwähnt. Denkbar wären hier jede Art von Zusammenfassungen, Kürzungen, Fortsetzungen, Umformungen kunst- und musikbezogener Texte, aber eben auch die textliche Weiterverarbeitungen von Bildern und Musik.[201] Allerdings muss offen bleiben, inwieweit Lehrende ohne einschlägige methodische Erfahrungen auf dieser sehr allgemeinen Grundlage konkrete unterrichtliche Entscheidungen treffen können.

Die Kriterien der Lehrwerkanalyse und -bewertung, wie sie Komorowska vorschlägt, berücksichtigen Bilder in ihrer Funktion als Orientierungshilfe[202] und als Illustration von Lexik.[203] Eine Rolle spielen sie außerdem als Vorentlastung von Hör- bzw. Lesetexten[204] sowie als (oftmals kombinierter) Hör- und Sprechanlass.[205] Die jeweiligen Auswahlkriterien werden jedoch nicht näher präzisiert.[206] Im Namen der Lernenden werden einem „guten Lehrbuch" ganz allgemein realistische und wahrscheinliche, gleichzeitig aber interessante und motivierende Situationen abverlangt.[207] Für jüngere Schüler werden sie vorzugsweise im Umkreis

---

[201] Im Original: „relacjonowanie, przetwarzanie i przekazywanie tekstów przeczytanych w języku obcym lub języku polskim oraz treści materiałów ikonograficznych"; OKE w Łodzi (Hrsg.) (2003): Informator maturalny od 2005 roku z języka niemieckiego, Warszawa, 37.

[202] Im Original: „dobrze dobrany, ułatwiający orientację materiał ilustracyjny" (Komorowska 1999, 53).

[203] Im Original: „włączenie ilustracji, grafów i innych form unaocznienia znaczenia wyrazów i zwrotów" (Komorowska 1999, 54). Dieses Kriterium wird in Bezug auf die Vollständigkeit von Lehrwerken angeführt. An anderer Stelle wird deutlich, dass es in erster Linie um Schaubilder, Karten, „Bilder", Plakate, Ansichtskarten oder Fotografien geht (vgl. Komorowska 1999, 153).

[204] Im Original: „obrazek na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem" (Komorowska 1999, 177); „technika rozmowy dotyczącej obrazka związanego z tematyką tekstu" (Komorowska 1999, 188).

[205] Vgl. Komorowska 1999, 195–197, 213. In diesem Zusammenhang erwähnt die Autorin fast ausschließlich Bildträger (Zeitungsbild, Ansichtskarte, Photographie, Schautafel, Plakat, Diapositiv, Video), außerdem Landkarten. Zu ihrem Inhalt werden keine Angaben gemacht, es könnte sich dabei also auch um Kunstbilder handeln. Voraussetzung für den sinnvollen Einsatz der vorgeschlagenen bildbezogenen, oft fertigkeitsübergreifenden Arbeitstechniken (z.B. nach Beschreibung ein Bild unter mehreren erkennen, Bilddetails erfragen, Bildunterschiede suchen, Bilder bearbeiten bzw. als Comic verwenden, Geschichten anhand mehrerer Bilder erzählen bzw. schreiben, Vorher–Nachher-, Was-wäre-wenn-Geschichten, Fragen zum Bild) ist das bewusste Schaffen eines Informationsdefizits.

[206] Vgl. die Formulierung „Czy odpowiednio dobrano materiał ilustracyjny?" Worauf sich „entsprechend" bezieht, wird nicht näher ausgeführt (Komorowska 1999, 55).

[207] Vgl. z.B. die Äußerung „Czy (podręcznik) przedstawia sytuacje, w których uczniowie rzeczywiście mogą się znaleźć? Jeśli nie, czy są to co najmniej sytuacje ciekawe i motywujące?" (Komorowska 1999, 55f.). Vgl. auch: „Poczucie sukcesu [...] budowane jest poprzez poczucie sensu pracy i przydatności opanowanych umiejętności oraz poprzez

von Märchen geschehen, ältere Lernende zeigten Interesse an der Welt von Gleichaltrigen und einer Landeskunde im weitesten Sinne, einschließlich von Detailinformationen über „Gott und die Welt", Wissenschaft und Technik.[208] Bild- und Musikkunst können in eben diesen Bereichen eine Rolle spielen. Musik kann allerdings Gefahr laufen, auf einen engen Ausschnitt von Pop beschränkt zu werden und Kunst kann – eben aus „Mangel an Interesse" – völlig aus dem Blickfeld geraten.[209] Lieder werden als „angenehme Unterbrechung und Abwechslung" bei der Erarbeitung schwierigen Lernstoffs empfohlen.[210] Im Kontext interkulturellen und selbstgesteuerten Lernens zur Erkenntnis fremdkultureller Zusammenhänge tauchen Kunst und Musik nicht gesondert auf. Größere polnische Publikationen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht gibt es seit der Schulreform nur wenige (vgl. z.B. Siek-Piskozub 2002[211]). Die Fülle von Erfahrungsberichten und gelegentlichen Grundsatzbeiträgen in den Fachzeitschriften deutet allerdings darauf hin, dass dem Thema zunehmende Bedeutung zugestanden und es insbesondere im Kontext des fächerübergreifenden Lernens verstärkt aufgegriffen wird.

Auch nach 1999 hat sich das visuelle und akustische Erscheinungsbild der deutschsprachigen Länder in den von mir untersuchten DaF-Lehrwerken nicht entscheidend verändert. Nach wie vor ist Deutschland über seine Architektur das optisch präsenteste der deutschsprachigen Länder. Dabei weisen polnische und in Deutschland bzw. Österreich konzipierte Lehrwerke keine signifikanten Unterschiede auf (Abb. 52).

Interessant ist allerdings, dass die Sicht auf die einzelnen Regionen durchaus unterschiedlich ausfällt. Die polnischen Lehrbücher zeigen insgesamt ein etwas differenzierteres Bild und betonen die großen Agglomerationen Berlin/Brandenburg, Köln/Rheinland, München/Bayern sowie Wien und Umgebung (Abb. 53, 54).

---

zainteresowanie treściami wartymi poznania i omawiania. Ogromną rolę odgrywa tu dobór materiału ilustracyjnego w podręczniku i odpowiedni dobór, szczególnie tzw. tekstów autentycznych oraz szata graficzna podręcznika" (Komorowska 1999, 52).

[208] Im Original: „Młodsi uczniowie interesują się na ogół bajkami, opowiadaniami, szczególnie w formie komiksów [...] uczniowie starsi [...] wykazują zainteresowanie problemami osób w ich wieku, wiadomościami o kraju, którego języka się uczą i ciekawostkami o ludziach, świecie, nauce i technice [...]" (Komorowska 1999, 52).

[209] Komorowska macht im Zusammenhang mit den Auswahlkriterien für Zusatzmaterialien und sog. Lernhilfen wiederholt darauf aufmerksam, dass das Interesse der Lernenden die ausschlaggebende Rolle spielt (vgl. Komorowska 1999, 61).

[210] Vgl. z.B.: „(starsi uczniowie) uczniowie lubią też – jako przerywniki umilające opanowywanie trudniejszych partii podręcznika – anegdoty, dowcipy, piosenki i różnego rodzaju quizy" (Komorowska 1999, 52).

[211] Siek-Piskozub begründet die Verwendung von Liedern und Musik „vor allem in den Anfangsphasen des Fremdsprachenunterrichts" mit linguistischen, psychologischen und glottodidaktischen Argumenten. Sie sieht sie insbesondere in der stimulierenden, motivierenden, integrierend-organisierenden und stressreduzierenden Funktion von Musik sowie in den Potenzen von vertonten Texten für Wortschatzerwerb, Hör- und Leseverstehensfertigkeiten und die mündliche Ausdrucksfähigkeit (vgl. Siek-Piskozub 2001, 42–69; 105–109). Auf Instrumentalmusik wird in der Arbeit nur ganz am Rande eingegangen, die kulturelle bzw. interkulturelle Dimension von Musik spielt kaum eine Rolle (vgl. Siek-Piskozub 2001, 109).

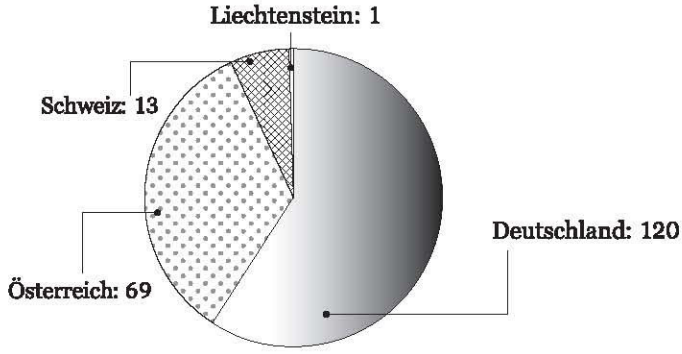



Abb. 52: Anteil der architektonischen Bezüge auf die deutschsprachigen Länder in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt)

Wien hat im Vergleich mit seiner Position in den Lehrwerken vor 1999 merklich an Bedeutung gewonnen und Österreich ist mit mehr Architekturdenkmalen als früher vertreten, insgesamt aber ist die Deutschlandlastigkeit der Lehrwerke nach wie vor enorm (Abb. 55, 56).

Architekturabbildungen finden sich in den untersuchten Lehrwerken vor allem im Kontext von landeskundlich verpackten kommunikativen Aufgabenstellungen rund um das Thema „Orientierung in der Stadt". Eng damit verbunden ist das Themenfeld „Reisen/Klassenfahrten/Schüleraustausch", bei dem die Darstellungen ebenfalls einen vorrangig illustrativen Hintergrund zu Sprachhandlungen rund um Reisevorbereitungen, Anknüpfen von Kontakten oder ersten Vorstellungsrunden bilden und häufig austauschbar wirken. Kommunikativer und landeskundlicher Gehalt sind hier meist nicht voneinander zu trennen, da natürlich Reisen und Klassenfahrten besonders gerne in Regionen und Städte unternommen werden, die reich an Sehenswürdigkeiten sind und bei denen (fast nebenbei) viele landeskundliche Eindrücke und Informationen vermittelt werden können. Abbildungen und Informationen zu Land und Leuten finden sich auch in den neueren Lehrwerken gerne auf sog. Länderseiten, die oft gleichbedeutend mit Plateaulektionen sind. Daneben spielen einzelne Gebäude nach wie vor als Symbol für bestimmte Regionen des deutschsprachigen Raumes eine Rolle[212], in der Regel sind ihnen dann keine Aufgabenstellungen beigegeben. Fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Einführung bzw. Festigung von Lexik stehen Architekturdarstellungen im Kontext des Themas „Wohnen". In deutschen Lehrwerken fällt gelegentlich ein grammatischer Kontext auf.[213]

---

[212] Vgl. z.B. Dresdner Semperoper für Sachsen, Münchner Marienplatz für Bayern, Kölner Dom für das Rheinland, Wiener Stephansdom für Österreich, Zürcher See für die Schweiz (NuK3, 22f.); Brandenburger Tor (DACHfK1, 173), Gedächtniskirche (DACHfK2, 11), Reichstag, Rotes Rathaus (WilK2, 42) für Berlin; Schönbrunn, Burgtheater, Kunsthistorisches Museum für Wien (ak2b, 73).

[213] Vgl. z.B. im Zusammenhang mit Zeitangaben (ELK2, 167) oder Perfekt-Bildung (PDÜ1, 92).

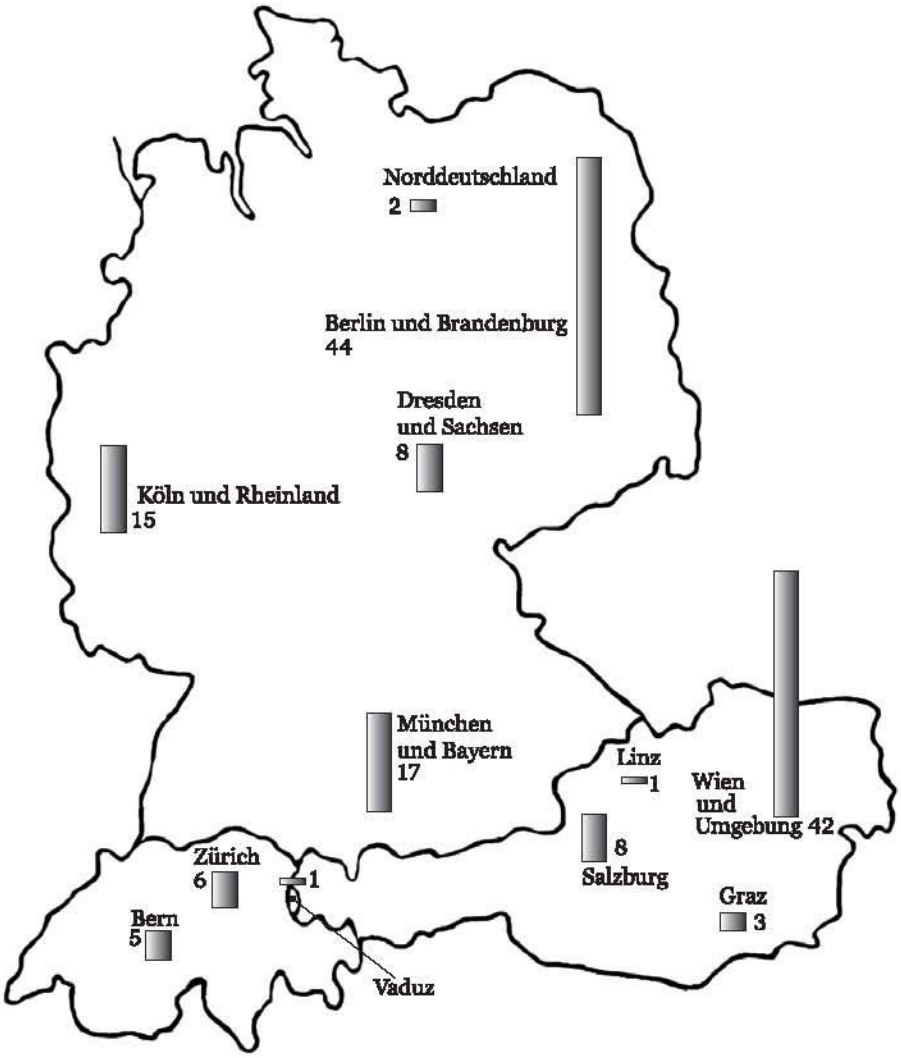



Abb. 53: Architektur des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (regional)

Auch für die Bildende Kunst bleiben wesentliche Feststellungen aus der Zeit vor 1999 gültig. Werden Kunstwerke abgebildet, so fällt die Entscheidung meistens zu Gunsten von Malerei und Graphik, als geeignetste Epoche gilt nach wie vor der Anfang und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, in erster Linie Dank Jugendstil und Expressionismus (Abb. 57). Interessant ist die unterschiedliche Bewertung von Renaissancemalerei (in Gestalt von Albrecht Dürer und Lucas Cranach) in polnischen und deutschen/österreichischen DaF-Lehrwerken. Außerhalb dieser beiden Kunstperioden ist der deutschsprachige Raum künstlerisch kaum präsent. Das 19. und die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts sind ausschließlich in DaF-Lehrwerken aus

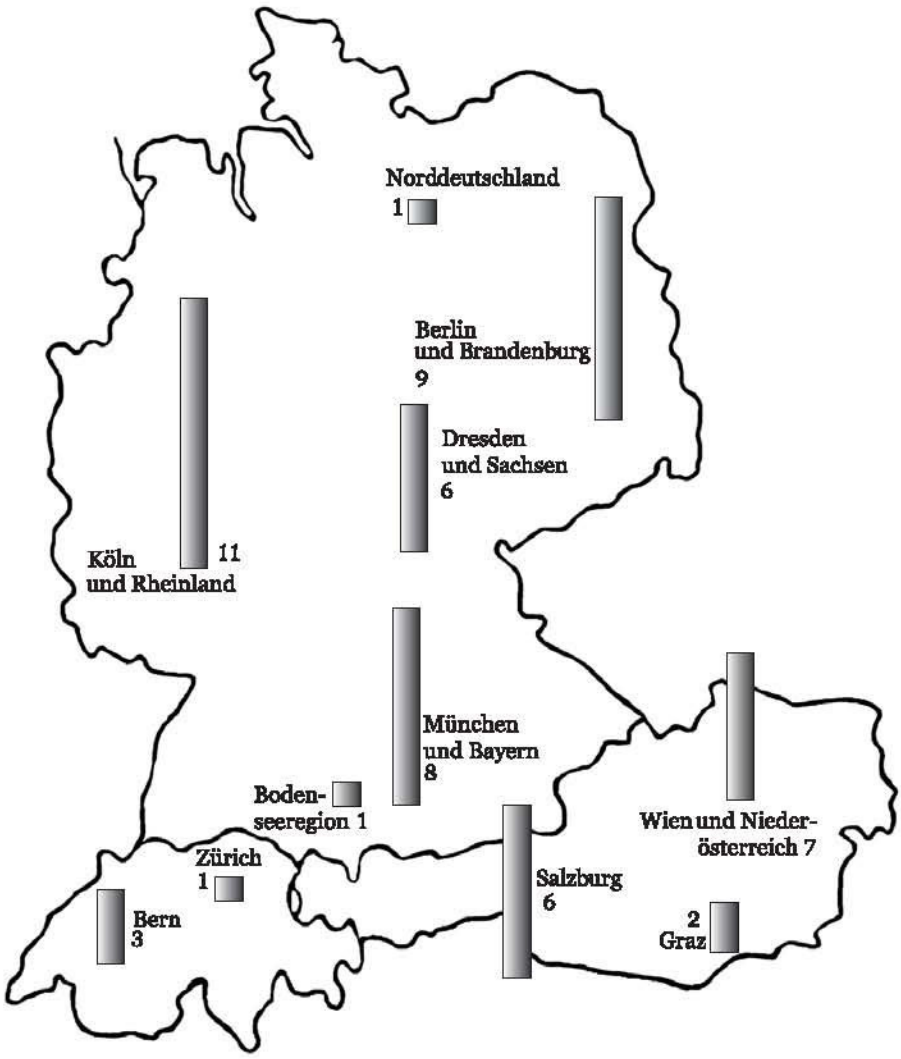



Abb. 54: Architektur des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (regional)

deutschsprachigen Verlagen vertreten. In den polnischen Lehrwerken wird innerhalb der einzelnen Epochen eine größere Bandbreite an Künstlern und Kunstwerken angeboten, eine signifikante Ausnahme bildet die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, die in den deutschen und österreichischen Lehrwerken mit über doppelt so viele Namen und Werken erfasst ist (Abb. 58, 59). Gustav Klimt ist mit Abstand der populärste deutschsprachige Künstler, er erscheint in 7 der insgesamt 58 untersuchten Lehrbücher, dabei stammen allein 8 der 20 Hinweise aus der Lehrwerkreihe „em" (Abb. 60).

Die Nennung von Bildenden Künstlern und die Reproduktion von Graphiken und Gemälden erfolgt in einem entschieden vielseitigeren Kontext als im Falle der

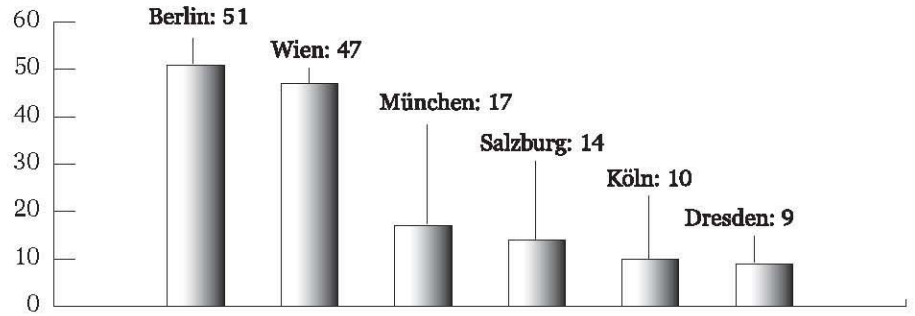



Abb. 55: Einzelne Städte des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

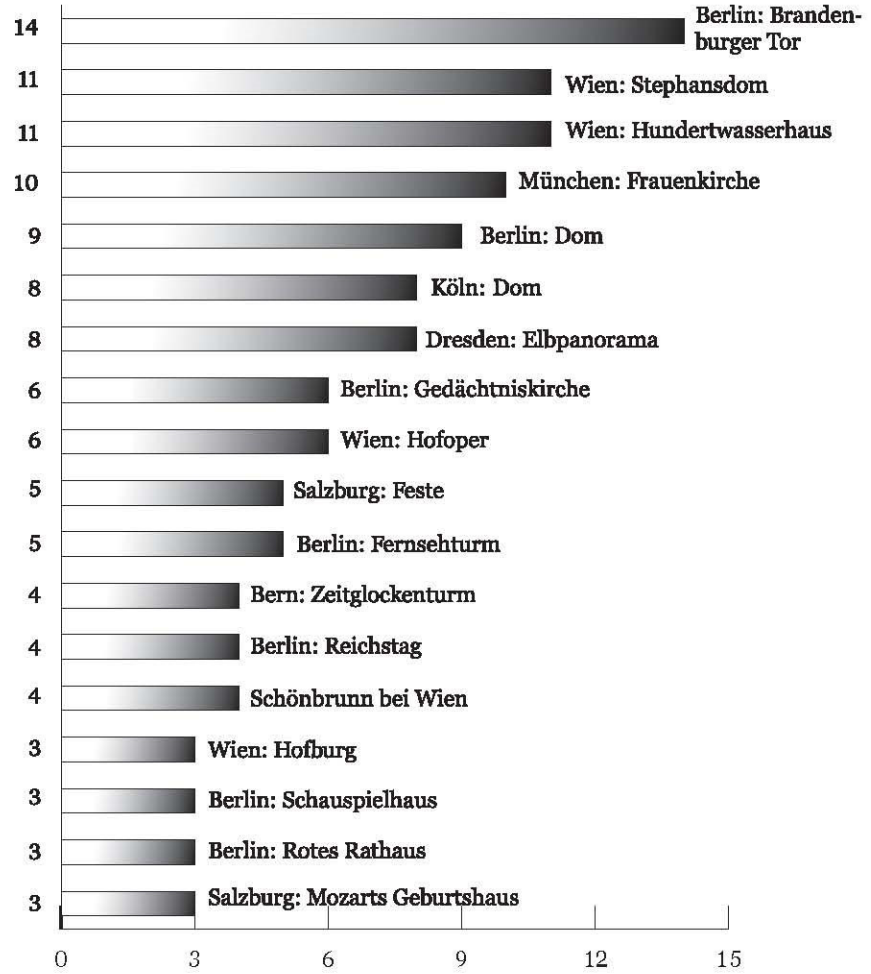



Abb. 56: Dominierende Gebäude des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

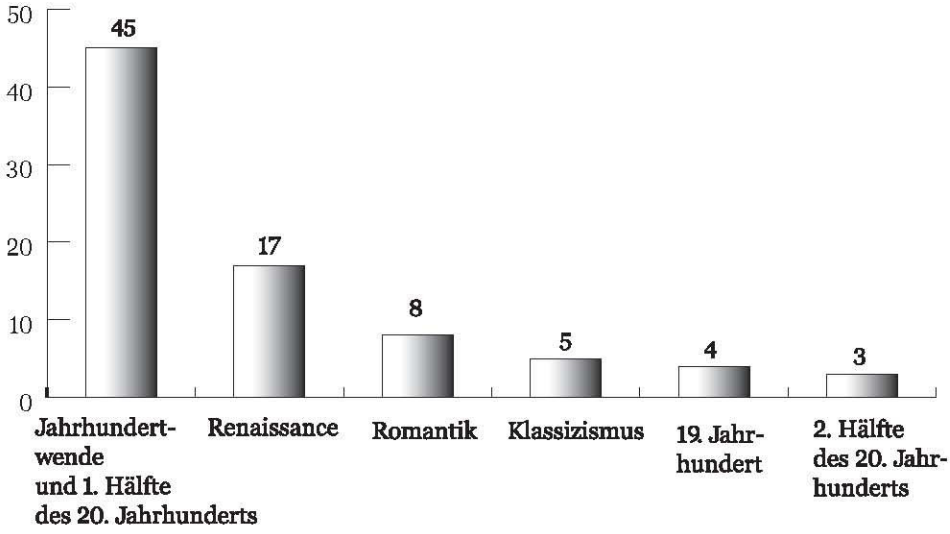



Abb. 57: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt)

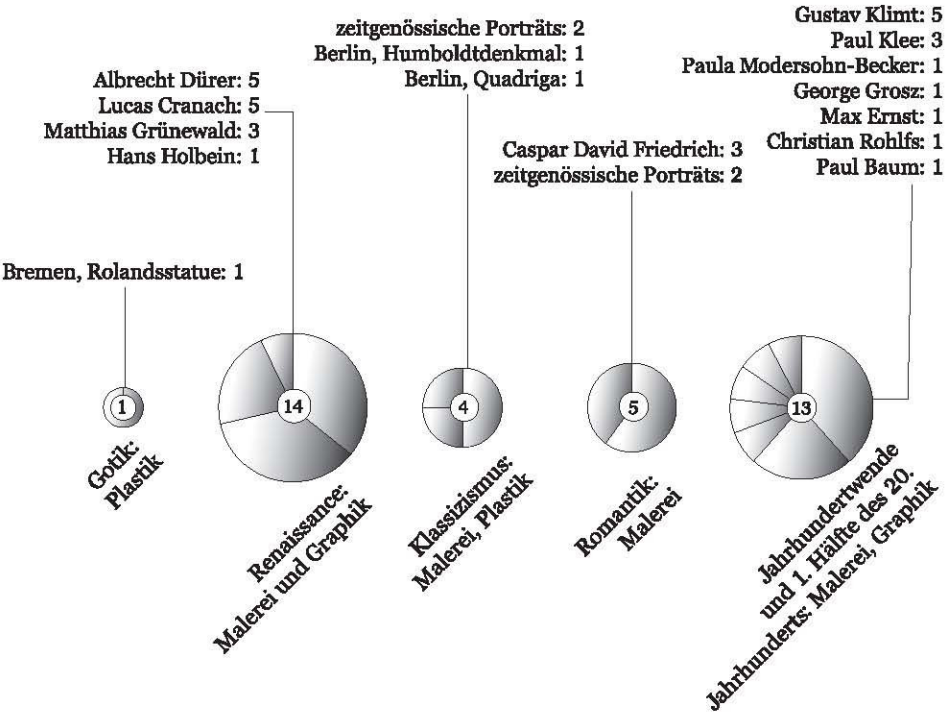



Abb. 58: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch)

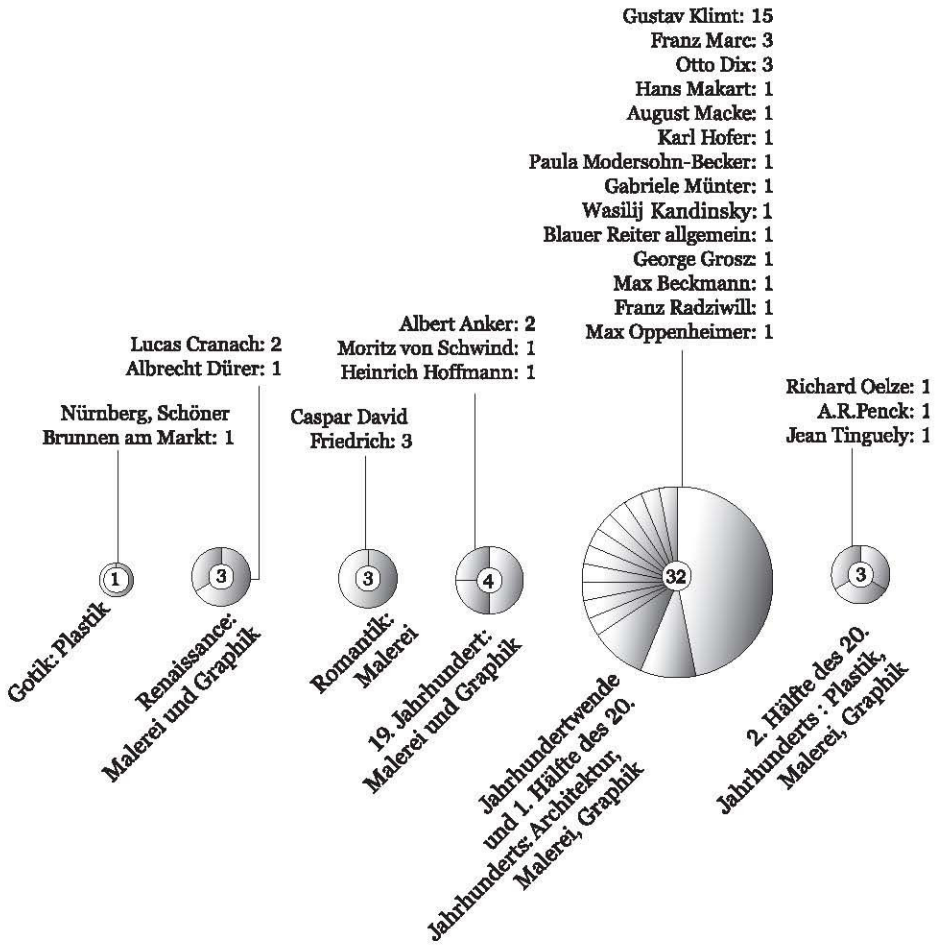



Abb. 59: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch)

Architektur. Neben der Symbolfunktion für einzelne deutschsprachige Länder[214] spielen sie eine Rolle im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Malerei“[215],

[214] Vgl. Gustav Klimt als Symbol für Österreich (z.B. DACHfÜ2, 7; ak2b, 68; WilK3, 75; DimLern 1–5, 27); Lucas Cranach und Albrecht Dürer als Symbol für Deutschland (z.B. WilK3, 74); Paul Klee für die Schweiz (DACHfÜ2, 7).

[215] Eine besondere Rolle spielt hier die Lehrwerkreihe „em“, in deren Bänden neben der sehr ausführlichen Präsentation der Person und des Werkes von Klimt (emAK, 114–125) auch Franz Marc und der Blaue Reiter erwähnt werden (emAK, 126; emAÜ, 112f.). Des weiteren wird Wortschatz rund um Kunst eingeführt (emAK, 121; emAÜ, 110f.), eine Collage angefertigt (emAK, 126) und abschließend die geübten sprachlichen Fertigkeiten auf ein
Kunstbild und einen Künstler eigener Wahl übertragen. Die Lektion kann wohl derzeit als beste Kombination von inhaltlicher, sprachlicher und kreativer Arbeit zum Thema Bildkunst im Bereich DaF gelten.

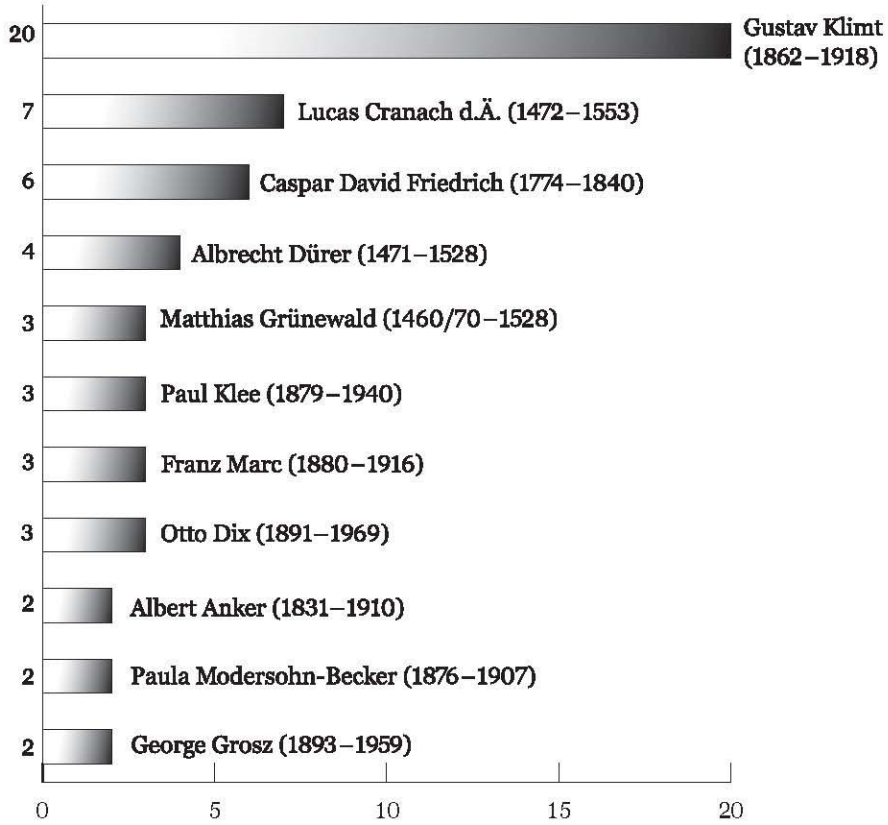



Abb. 60: Künstler des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt[216])

„Lesen/ Literatur/ Märchen"[217], „Arbeit/Freizeit"[218], „Kleidung, Gesundheit und Körperteile"[219], „Farben und Formen", „Ferien/Reisen"[220], „Lernen"[221] und anderen kleineren Bereichen.[222] Die Auswahlkriterien sind nicht immer eindeutig, zum Teil

[216] Hans Holbein, Moritz von Schwind, Heinrich Hoffmann, Gabriele Münter, Wassilij Kandinsky, Max Beckmann, August Macke, Hans Makart, Karl Hofer, Max Ernst, Franz Radziwill, Max Oppenheimer, Richard Oelze, A.R. Penck und der Schweizer Jean Tinguely werden je einmal genannt bzw. mit einem Werk abgebildet.

[217] Vgl. z.B. Moritz von Schwind „Der Falkensteiner Ritt" (UnM, 13).

[218] Vgl. z.B. sich verabreden (NuK3, 116; DimLern1–5, 165).

[219] Vgl. z.B. Otto Dix' Eltern- und Familienbilder (ELK2, 27f.).

[220] So ist die Person und das Werk Caspar David Friedrichs ein willkommener Hintergrund für die „Ferieninsel Rügen" (vgl. z.B. ELK3, 28ff.).

[221] Besonders beliebt sind hier die Genrebilder (Darstellung von Klassenzimmern etc.) des Schweizers Albert Anker (z.B. UnM, 23; ELK3, 10).

[222] Vgl. z.B. die Themen „Angst" (Richard Oelze, Tan2A, 55), „Essen" (Heinrich Hoffmann, ELK1, 88), „Wohnen" (Farben, Lagebezeichnungen für Bildbeschreibungen, z.B. FanK1, 145).

scheint die Popularität ausschlaggebend (Gustav Klimt), zum Teil der regionale Bezug (Caspar David Friedrich), in den meisten Fällen aber der sichtbare Inhalt.

Viele Abbildungen bleiben ohne bildbezogene Aufgabe[223], häufig handelt es sich dann um funktionslose Bilder im Umfeld von Hör- oder Lesetexten[224] oder austauschbare Illustrationen zu Aufgabenstellungen, die nicht direkt mit dem konkret abgebildeten Gebäude oder Kunstwerk zu tun haben.[225] Architekturabbildungen regen gelegentlich zu kürzeren schriftlichen Texten an[226], unterstützen die optische Orientierung auf Karten und Plänen[227] oder erleichtern das selektive und detaillierte Hörverstehen vor landeskundlichem[228] oder anderem Hintergrund.[229] Beliebt sind weiterhin Zuordnungs- und Vergleichsübungen mit dem Ziel, historische Sachverhalte oder Grundsatzinformationen bewusst zu machen bzw. zu sichern.[230]

Im Umfeld lexikalischer Übungen werden Architekturdarstellungen und Kunstbilder in den meisten Lehrwerken themenspezifisch eingesetzt.[231] Einen Schwerpunkt bilden auch kunstbezogene komplexe sprachliche Aktivitäten.[232] Die übrigen lexikalischen Übungen sind vor allem rund um den Themenkomplex „Gesundheit" angesiedelt[233], gelegentlich finden sich Grammatikübungen, dem Bild kommt dabei die Rolle einer Illustration zu.[234] Von besonderem Interesse sind Aufgabenstellungen mit interkultureller Zielstellung, hier nimmt die Hinwendung zu

---

[223] Die Aufgaben wären dann vom Lehrer selbständig zu erstellen, z.B. im Kontext „Orientierung in der Stadt" (z.B. NuK1, 99; NuÜ1, 60). Auffällig ist die Rolle der Städteabbildungen im Lehrbuch „Deutsch aktuell". Es scheint, als sollten Bilder mit Städtenamen nebenbei im Gedächtnis der Lernenden verankert werden, sie stehen in keinerlei erkennbarem Zusammenhang mit den jeweiligen Lehrbuchseiten.

[224] Vgl. z.B. DdCh2, 219; DdCh2, 122.

[225] Vgl. z.B. Uhrzeiten lesen (Bild mit Berliner Gedächtniskirche, ELK1, 58).

[226] Vgl. z.B. Postkarten schreiben (München, DelK1, 16).

[227] Vgl. Länder- und Städtenamen in Texten ergänzen (z.B. DACHfK1, 173), Reiseziel begründen (Brandenburger Tor, NuK1, 104).

[228] Typisch ist das Verfolgen und Beschreiben von Routen und Wegbeschreibungen, z.B. im Berliner U-Bahnnetz (DACHfK2, 82; DACHfÜ2, 151) oder die Zuordnung von passenden Gebäudedarstellungen im Kontext einer Stadtbesichtigung in Wien (WilK3, 66).

[229] Vgl. z.B. Zeichendiktate (FanK1, 145), gezeichnete Personen nach Beschreibung erkennen (DACHfK2, 101).

[230] Vgl. z.B. Texte, Daten, Begriffe zu Bildern zuordnen (ak1b, 39f.; DACHfK2, 13; ELK1, 104), Titel, Beschreibungen zu Bildern zuordnen (NuK3, 116, am Beispiel von Gustav Klimts „Der Kuss"); Vergleich der Wiener Innenstadt anhand von historischen Plänen aus dem 15. Jahrhundert und der Gegenwart (PspK2, 90; PspÜ2, 156).

[231] Vgl. z.B. themenorientierte Wortschatzarbeit im Bereich Architektur/Kunst (NuK3, 117), Farben (Tan1B, 131–142), Hilfsmittel, Materialien, Fachbegriffe, Formen in der Bildenden Kunst (emAK, 121; emAÜ, 110f.), Stile, Bauelemente, Tätigkeiten und Eigenschaften (PspÜ1, 170f.). Daneben spielen Bildbeschreibungen eine Rolle, z.B. Brandenburger Tor am Tag der Wiedervereinigung (PspK2, 114) Albrecht Dürer, Paar (PspÜ2, 169), Hundertwasserhaus (emHK, 42f.).

[232] Vgl. z.B. Museumsführung in der Zukunft (emBÜ, 70), Erstellung von kunstbezogenen Quizfragen, Spiele rund um Kunst usw. (emAÜ, 80, 111).

[233] Vgl. z.B. Gesundheit, Körper (Karl Hofer „Zirkusleute", Tan1B, 117) Körperteile (Otto Dix, „Die Eltern des Künstlers", ELK2, 27f., 216).

[234] Vgl. z.B. Einsetzen von Adjektivendungen (NuÜ3, 84NuLhb3, 149f.), Einsetzen von Perfektformen (PDÜ1, 92), Einsetzen von Präpositionen (emAÜ, 112 f.).

den kulturellen Realien des eigenen Landes einen besonderen Raum ein.[235] Im Bereich der Aufgaben, die über das Lehrwerk hinausgehen und eigenverantwortete Recherchen in Bezug auf die Kultur der deutschsprachigen Länder und des eigenen Landes initiieren, lässt sich ein deutlicher Zuwachs bemerken. Ich möchte hier im Besonderen das Zusammenstellen von Besichtigungsprogrammen und (virtuellen) Ausstellungen[236] und die vertiefende Arbeit an konkreten Künstlern und Kunstwerken erwähnen, die in hervorragender Weise den Kunstunterricht ergänzen könnten, wenn Fremdsprachen- wie Kunstlehrer zusammenarbeiten würden.[237] Bemerkenswert sind auch vielfältigste allgemeine sprachliche Aktivitäten rund um das Thema Kunst, das damit gleichsam als attraktives Übungsfeld für die vier sprachlichen Fertigkeiten „lehrwerkfähig" gemacht wird.[238] Zu den direkt auf ein konkretes Bild bezogenen Aufgabenstellungen, die eine konzentrierte Wahrnehmungsaktivität erfordern, gehören schriftliche Beschreibungsübungen sowie die Verifizierung und Ergänzung von bereits vorliegenden Bildbeschreibungen[239], die Zuordnung von Wortschatz, die Diskussion bildbezogener Aussagen[240] oder auch gelenkte oder offenere Interpretationsversuche.[241] Spezielle Übungen zur Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit sind dennoch insgesamt selten.[242] Neu sind Aufgabenstellungen mit deutlich intersemiotischer Zielstellung, in erster Linie erfassen sie Beziehungen zwischen Bildern und Musik.[243]

Von einigem inhaltlichen und methodischen Interesse sind einschlägige Zusatz- und Ergänzungsmaterialien, vor allem wenn es um interkulturell relevante Aufgabenstellungen und alternative kunstbezogene Sprachübungen geht. Auch wahrnehmungsschärfende Aufgaben finden sich hier sehr viel häufiger als in kurstragenden Lehrwerken. Da nach den grundlegenden Arbeiten von Charpentier

---

[235] Vgl. z.B. kunstbezogenes Zahlenquiz für das eigene Land erstellen (ELK1, 153), Sehenswürdigkeiten der eigenen Stadt vorstellen (NuK3, 122; NuÜ3, 84), Werke polnischer Künstler präsentieren (NuK3, 122).

[236] Vgl. z.B. Bilder als Illustration zu Texten suchen, Besichtigungen planen (Tan2A, 27f.), Ausstellungsprojekte zu Kunst, Literatur und Philosophie einer bestimmten Epoche vorbereiten (PspÜ1, 158), Lieblingsmaler präsentieren (emAK, 126).

[237] Vgl. z.B. die Erarbeitung Paula Modersohn-Beckers im Kontext „berühmter Frauen" (Tan2A, 15 ff.).

[238] Vgl. neben den umfassenden Übungen zum Hör- und Leseverstehen, zu mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit (emAK) auch sprachliche Aktivitäten rund um kunstbezogenes Beschreiben, Überzeugen, Diskutieren, Definieren, sowie Rollenspiele rund um Kunstkauf und Kunstberatung u.ä. (z.B. ELK3, 149).

[239] Sprachlich und inhaltlich relativ beliebig bleiben erfahrungsgemäß Beschreibungen von Lieblingsgemälden (z.B. NuÜ3, 85), wahrnehmungsintensiver sind dagegen Verständniskontrollen (Hör- und Leseverstehen) auf der Grundlage von Bildbeschreibungen (z.B. TanB1, 150) oder Zeichendiktate (FanK1, 145).

[240] Vgl. z.B. vor dem Hintergrund des Gemäldes „Wind und Wolken" von Gabriele Münter (ELK3, 148f.).

[241] Vgl. z.B. den Vergleich der eigenen Beschreibung mit der von muttersprachlichen Experten (Caspar David Friedrich „Kreidefelsen auf Rügen", ELK3, 28f.).

[242] Dazu gehört z.B. das Finden und Benennen von Unterschieden zwischen Bildersets (DDDKLO4, 25; FanK1, 146; FanÜ1, 114, FanÜ2, 58).

[243] Vgl. z.B. DimLern1–5, 27, 48 u.ö. und die Bewertung musikbezogener Bilder, u.a. von Kandinsky und Klimt (DimLern1–5, 69).

u.a. (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Charpentier u.a. 1998, 1993a, 1993b) allerdings nur wenige neuere Materialien entstanden, die speziell und ausschließlich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden (vgl. z.B. Zusatzmaterialien DaF: Wright 1994, Schmölzer-Eibinger 1996), gewinnen Angebote der muttersprachlichen Kunst- und Museumspädagogik (vgl. z.B. Zusatzmaterialien DaF: Hamm/Pick 1995, Niggemeier 1996, Kern/Kern 1997, Hamm/Pick 1998, Lange 1998, Kirschenmann/Schulz 1999, Michaelis 2002) bzw. des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts (vgl. Rymarczyk 2003) an Bedeutung (vgl. Kap. 4.1.4., 4.8.). Schmölzer-Eibinger etwa setzt vor dem Hintergrund österreichischer Kunst besonders auf eine Mischung von Empathie- und Fertigkeitentraining in Form von Beschreiben, Assoziieren, Vergleichen und Diskutieren. Daneben finden sich kunstbezogene Rollenspiele (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Schmölzer-Eibinger 1996, 63, 82f.) oder auch anspruchsvolle Interpretationsversuche (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Bleicher/Schott 1996, 75, 79). Gerade solche Aufgaben können einen beachtlichen Zuwachs an inhaltlichem Wissen und interkulturellen Fähigkeiten mit sich bringen, verlangen aber von Seiten der Lehrperson neben Geduld und didaktischem Einfühlungsvermögen in erster Linie eine starke Motivation, sich tiefer auf Kunst einzulassen und auch die Grenzen des eigenen beruflichen Selbstverständnisses zu überschreiten. Für das interkulturelle fremdsprachliche Lernen ist daneben die Rückbindung von biographischen Einzelheiten des Künstlers auf das eigene Leben und die eigene Zeit von besonderem Interesse (vgl. z.B. Zusatzmaterialien DaF: Lange 1998, 12, 15, 19 u.ö.).

Die Angebote für bildbezogene kreative sprachliche Arbeit sind reichlich und vielseitig und stellen ideale Ergänzungen für die traditionelle Lehrbucharbeit dar. Über die bisher angeführten Angebote gehen aus meiner Sicht folgende Vorschläge hinaus:

- Bildgeschichten zusammenstellen und erzählen (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Lange 1998, 35–38)
- Gruß- und Glückwünschkarten oder Collagen aus Kunstbildern zusammenstellen und beschriften (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Wright 1989, 103)
- Bilder „lebendig" werden lassen (z.B. „Was liegt dahinter?", vgl. Zusatzmateriaien DaF: Hill 1990, 34; „Was sagen die Personen?", vgl. Zusatzmaterialien DaF: Wright 1989, 129)
- umfangreiche Rollenspiele rund um Kunst vorbereiten und durchführen (z.B. „Bilder kaufen und verkaufen", vgl. Zusatzmaterialien DaF: Wright 1989, 134f.)
- Künstlermappen anlegen und präsentieren (Texte, Bilder, Rezensionen usw.)[244]

Übungen zur Wahrnehmungsschulung, häufig verbunden mit einfachen, aber erholsamen manuellen Aktivitäten und partieller, oft unverbindlicher mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktion, die nur selten einer strengen lexikalischen oder grammatikalischen Verifizierung unterliegt, können ein willkommenes Gegengewicht zur konzentrierten und auf Progression ausgerichteten Lehrbucharbeit schaffen. Ein nicht zu unterschätzender Nebeneffekt dieser Übungen ist das Training von Ausgleichsfähigkeiten innerhalb des Sprachunterrichts. Auch in diesem Bereich enthalten Zusatz- und Ergänzungsmaterialien interessante Angebote, z.B.

[244] Die damit verbundenen Aktivitäten werden als besonders geeignet „für Schülerinnen und Schüler [gehalten], die extrem ungern künstlerisch arbeiten" (Lehrmateriaien DaF: Lange 1998, 20).

- Bilder, Bilddetails abmalen (vgl. Zuatzmaterialien DaF: Lange 1998, 18)
- Bilder verändern, ergänzen, um Gegenstände und Personen erweitern usw. (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Lange 1998, 46; Wright 1989, 28, 44; Hill 1990, 28)
- Bilder zerlegen und neu kombinieren (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Wright 1989, 27)
- Bilder schrittweise über verschiedene Aufdecktechniken „erfahren" (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Scherling/Schuckall 1992, 42–55).
- unscharfe Bilder „entziffern" (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Hill 1990, 62).

In Bezug auf Musik sind auch in den nach 1999 erschienenen DaF-Lehrwerken weiterhin Lieder einerseits und Musik als Teil einer umfassenden Kultur- und Landeskunde andererseits zu unterscheiden. Die untersuchten Lehrwerke enthalten insgesamt 57 Lieder, die entweder direkt zum Singen bestimmt sind, oder aber problemlos dafür genutzt werden können. Tatsächlich findet sich Singen als ausdrückliche Aufgabenstellung vor allem bei Kinder- und Scherzliedern[245] sowie bei Eigenkompositionen der Lehrwerkautoren und Adaptationen.[246]

Quantitativ dominieren insgesamt Eigenkompositionen und Adaptationen. An zweiter Stelle folgen Volkslieder oder bekannte Kunstlieder mit volkstümlichem Charakter. Damit ergibt sich ein gewisser Unterschied zur Gewichtung der Lieder in den älteren Lehrwerken (vgl. Kap. 3.1.1.; Abb. 13, 14), dessen Ursachen gesondert zu untersuchen wären. Keines der Lieder taucht mehr als dreimal auf (Abb. 61).[247]

Polnische und deutsche bzw. österreichische Lehrprogramme und Lehrwerke unterscheiden sich hinsichtlich der Bewertung einzelner Komponisten und ihrer Werke im landeskundlichen Kontext. Aus den untersuchten polnischen Programmen und Lehrwerken ergibt sich eine deutliche Präferenz der Wiener Klassik und des 19. Jahrhunderts, wobei sich Johann Strauß, Wolfgang Amadeus Mozart und Ludwig van Beethoven die vordersten Plätze teilen, gefolgt vom weiterhin

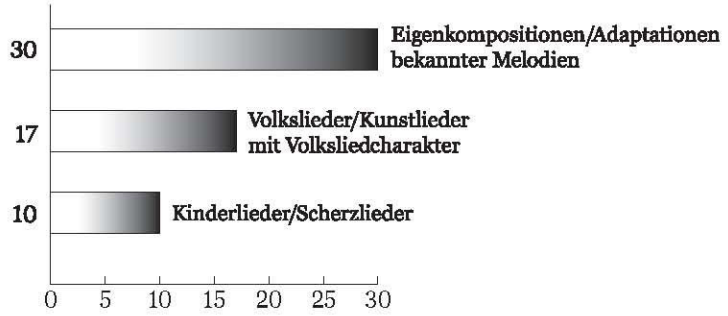



Abb. 61: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt)

[245] Vgl. z.B. „Grün ja grün sind alle meine Kleider" (ELK1, 77), „Drei Chinesen mit dem Kontrabass" (PpnÜ1, 45, 156), „Froh zu sein bedarf es wenig" (PspÜ2, 109).

[246] Vgl. z.B. „Einkaufsbummel" (Tan1A, 39), „Alphabetrap" (ELK1, 35), „Schulfächer-Song" (DACHfK1, 92).

[247] Unter den bekannteren Kinder-, Scherz- und Volksliedern wiederholen sich „Auf der Mauer, auf der Lauer" (ELK1, 190; Tan1B, 148) sowie „Komm lieber Mai und mache" (DimLern1–5, 84; DimMag1, 32). „Stille Nacht heilige Nacht" erscheint als einziges Lied dreimal (NuK3, 55; WilK1, 66; DachfÜ3, 5).

beachteten Johann Sebastian Bach.[248] Im Vergleich mit den vorreformatorischen Lehrprogrammen und Lehrwerken ist eine deutliche Aufwertung von Strauß und Mozart deutlich (Abb. 62; vgl. Kap. 3.1.1.; Abb. 15).

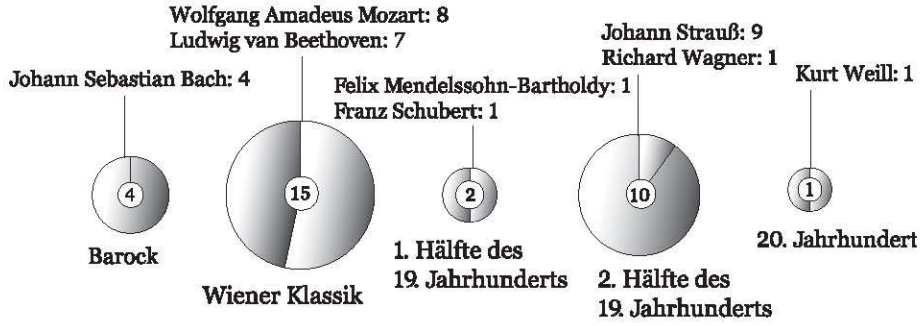



Abb. 62: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch)

In der deutschen und österreichischen Lehrwerklandschaft nehmen die Hinweise auf klassische Musik generell stark ab und die Differenzierung innerhalb der einzelnen Epochen wird geringer (vgl. Kap. 3.1.1.; Abb. 17). Im Grunde genommen sind neben der Person und dem Werk Mozarts nur noch Ludwig van Beethoven und Johann Strauß mit je drei Nennungen präsent (Abb. 63). Die starke Aufwertung der Person Mozarts geschieht in erster Linie über das Lehrwerk „Dimensionen". Die Person Mozarts erscheint hier gleichsam als Leitfaden des DaF-Unterrichts, um den lexikalische, grammatikalische und phonetische Probleme, kombiniert mit vielfältigen Schreib- und Hörverstehensaufgaben gruppiert werden (vgl. DimLern1–5, 47–87, insbesondere Lernstation 3).

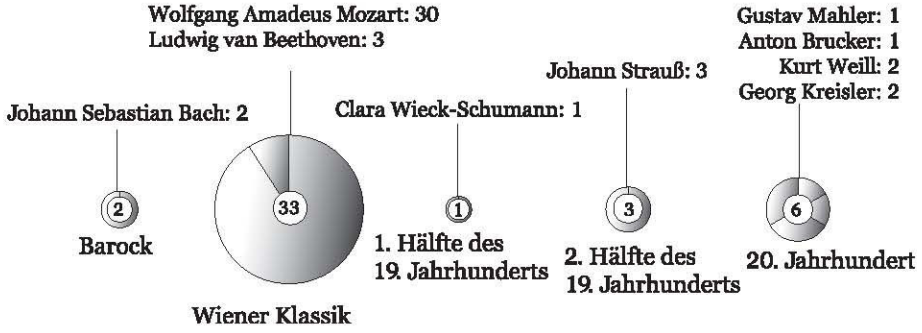



Abb. 63: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch)

[248] Erfasst wurden alle Hinweise auf Komponisten klassischer Musik und ihre Werke, wie Abbildungen, Namensnennungen, Texte, Konzertankündigungen und -programme, Melodiefragmente u.ä.

Bei den historischen und zeitgenössischen Interpreten ist im Vergleich mit den Lehrwerken vor 1999 eine deutliche Scherpunktverlagerung zu bemerken (vgl. Kap. 3.1.1.; Abb. 16, 18). An der Spitze der Popularitätsliste werden Udo Lindenberg und Nina Hagen von Herbert Grönemeyer und Falco abgelöst, unangefochten dagegen bleibt die Position von Marlene Dietrich. In Bezug auf das Nach- oder Mitsingen von Liedern und Songs bekannter Interpreten herrscht auffällige Zurückhaltung, sie sollen in der Regel eher gehört, evtl. auch bearbeitet und diskutiert werden.[249] Polnische Lehrwerkautoren greifen weniger oft zu kleineren und weniger bekannten Musikgruppen (Abb. 64, 65).

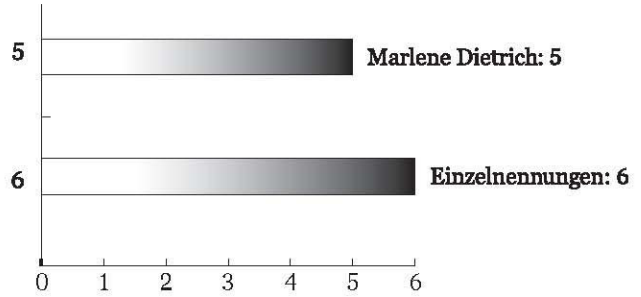



Abb. 64: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999

Insgesamt präsentiert sich die Reihenfolge der am häufigsten genannten Musiker, Komponisten und Interpreten etwas kürzer als vor 1999 (Abb. 66; vgl. Kap. 3.1.1., Abb. 19).

Als wichtiger neuer Aspekt einer Beschäftigung mit Musik im Fremdsprachenunterricht ist in den Lehrwerken die Koppelung dieses Mediums an Fragen des Geschmacks spürbar (vgl. PspK2, 12). Insbesondere das Lehrbuch „Partnersprache" greift vorbildlich auf musikbezogenes Vorwissen zurück und initiiert fächerübergreifendes Denken über vielfältige sprachliche und interkulturelle Aufgabenstellungen im Kontext Musik (vgl. z.B. PspÜ2, 196). Neu sind – im Gegensatz zu vergleichbaren Lerneinheiten rund um Bildende Kunst – größere Themenkomplexe zur Musik (vgl. emBK, 93–104).[250]

Musik wird in sehr unterschiedliche Kontexte eingebettet. Landeskundliche Bezüge überwiegen im Zusammenhang mit der Symbolfunktion für ein deutschsprachiges Land oder eine konkrete Stadt bzw. allgemein im Kontext Touristik und Reisen.[251] Daneben spielen historische Komponisten und Interpreten als „wichtige

[249] Vgl. z.B. „Lied für Generationen", Puhdys (Tan2A, 21); „Männer", Herbert Grönemeyer (emAK, 20); „Er wollte nach London", Udo Lindenberg (PspÜ2, 167). Eine der wenigen Ausnahmen, wo auch Singen gefordert wird, ist „Rock me Amadeus" von Falco (DimLern 1–5, 80).

[250] Interessant für unseren Kontext ist auch die Lerneinheit zum Film, in deren Zentrum Marlene Dietrich steht (emBK, 69–80). Vgl. zum Film auch emAÜ, emHK, emHÜ, passim.

[251] Vgl. Ludwig van Beethoven für Deutschland (z.B. DACHfÜ2, 7; WilK3, 74), Johann Sebastian Bach für Deutschland und konkret für Leipzig (z.B. DACHfK2, 11; Tan2A, 27), Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Strauss oder Franz Schubert für Österreich (z.B. ak2b, 68; DACHfÜ2, 7; WilK3, 75).

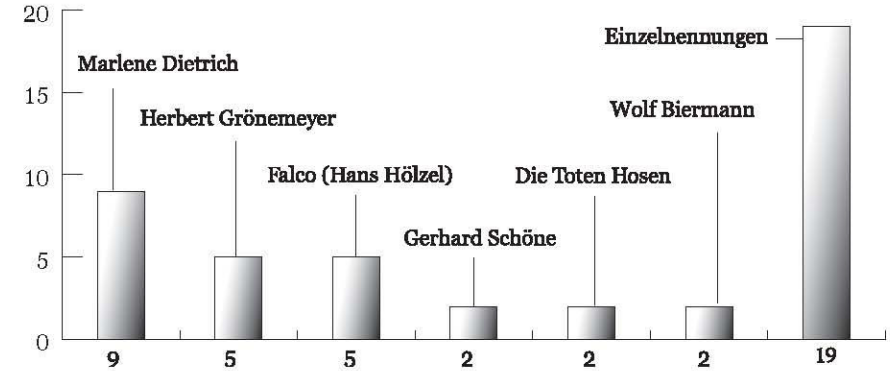



Abb. 65: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999

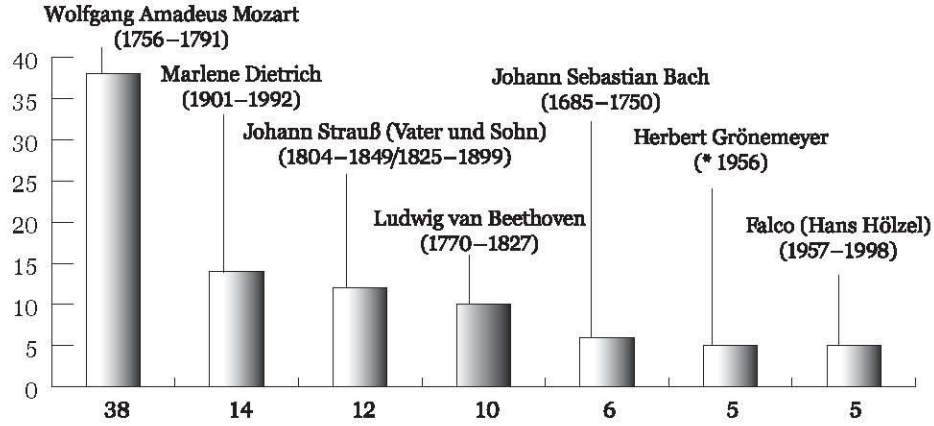



Abb. 66: Musiker, Komponisten und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt)

Persönlichkeiten"[252], als Teil der deutschen bzw. österreichischen Geschichte[253] sowie am Rande der deutschsprachigen Literatur und – selten – des Films[254] eine Rolle. Eine Sonderstellung nehmen Dialektlieder ein.[255] Als ein kommunikativ

[252] Dazu gehören u.a. Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Felix Mendelsohn-Bartholdy, Johann Strauss, Kurt Weill, Marlene Dietrich, Paul Lincke, (vgl. z.B. WilK3, 74; PspK2, 122; PspÜ2, 199 u.ö.).

[253] Vgl. hier insbesondere die Geschichte der Emigration am Beispiel Marlene Dietrichs (ELK1, 107), die Geschichte der 20er Jahre allgemein, ebenfalls abgehandelt am Beispiel Marlene Dietrichs (ELK3, 41) oder die Geschichte des Walzers (PspK2, 116).

[254] Vgl. die „Moritat von Mackie Messer" aus der Dreigroschenoper von Bertolt Brecht, der Komponist Kurt Weill wird im übrigen nicht genannt (emAK3, 46), vgl. Marlene Dietrich als Symbol für deutschsprachigen Film und Kino (NuK3, 107; NuÜ3, 77).

[255] Nach wie vor wird die sprachliche (und kulturelle) Vielfalt der deutschsprachigen Länder gerne über Dialektlieder verdeutlicht, vgl. Plattdeutsch (PspÜ1, 190f.) oder österreichische Dialektlieder der Gruppen STS und Fürstenfeld (ELK3, 128f.).

ergiebiges Thema unter anderen taucht Musik im Kontext von Freizeit und Hobby[256], Lebenslauf/Erinnerungen/Identität[257], Werbung[258], Festen[259] und vielen kleineren Themen auf.[260] Unter den Aufgabenstellungen fallen im landeskundlichen Kontext wiederum unterschiedliche Zuordnungsaufgaben (Name/Bild/Land/Kunstgattung/Begriff usw.) sowie die Suche, Zusammenstellung und Präsentation von musikgeschichtlichen Informationen auf.[261] Viele der Aufgaben zum Leseverstehen[262], Hörverstehen[263] oder zur Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit[264] vereinen informative und kommunikative Aspekte auf geschickte und originelle Weise. Neben Grammatik-[265] und Ausspracheübungen[266] wird Musik besonders gerne in

---

[256] Besonders zeitgenössische Interpreten werden gerne als Freizeit-Symbole eingesetzt (vgl. PspK2, 13f.).

[257] Vgl. z.B. Fragen von Talent und Pflichtausübung (Beispiel Mozart, PpnÜ1, 144) oder Eltern-Kind-Beziehungen (Beispiel Mozart, DimMag1, 22). Vgl. auch den Text über die sehr negativen Erinnerungen an Klavierunterricht (Tan1B, 100). Der Text wird für Grammatikübungen herangezogen (Präpositionen), vielleicht ein versteckter Hinweis auf das vergleichbar Quälende von Musikunterricht und Grammatik? Sehr viel wertfreier und offener für verschiedene Interpretationsansätze erscheint das Thema Kindheit und Jugend im Puhdy-Song „Lied für Generationen" (Tan2A, 21). Aufgaben rund um Biographie und Biographien-Schreiben finden sich z.B. in DimLern1–5, 51.

[258] Vgl. die sehr interessanten Aufgaben zum Mozart-Marketing in DimLern1–5, 34–39.

[259] Insgesamt finden sich überraschend wenige Fest- und Jahreskreislieder in den Lehrwerken. „Stille Nacht" taucht als bekanntestes Weihnachtslied insgesamt dreimal auf (ELK2, 162; WilK1, 66; DACHfÜ3, 5). Vgl. auch „Oh Tannenbaum" (ibiK4, 77), „In der Weihnachtsbäckerei" (ibiK5, 35), „Lasst uns froh und munter sein" (ibiK5, 39).

[260] Vgl. hierzu insbesondere Wetter, Jahreszeiten in Kombination mit unterschiedlichsten phonetischen, lexikalischen, grammatikalischen und orthographischen Übungen (DimLern 1–5, 46–90). Mitunter überzeugen die Lehrbücher durch eine tatsächlich witzige und originelle Liedwahl, vgl. zum Abschluss des dritten und letzten Kursbandes als Ausblick das Lied von Udo Lindenberg „Hinterm Horizont geht's weiter" (ELK3, 185).

[261] Vgl. NuK3, 84; NuÜ3, 57 und ELK1, 107 als eines der seltenen Beispiele, wo das Thema bereits in Band 1 einer Lehrwerkreihe aufgegriffen wird (Marlene Dietrich). Vielfältige Aufgaben dieser Art rund um Mozart bieten DimLern1–5, 51 und DimMag1, 24f. Gelegentlich sollen Aspekte der eigenen Kultur einbezogen werden (vgl. PspK2, 122).

[262] Außer auf Liedtexte und biographische Texte von Komponisten/Musikern (z.B. Die Prinzen, PspK2, 13) beziehen sich solche Aufgaben gelegentlich auch auf kurze historische Übersichtsdarstellungen zum Bereich Musik (vgl. Rockmusik, FanÜ1, 133; Geschichte des Walzers, PspK2, 116). Die textbezogenen Aufgaben rund um Mozart üben vielfältige Lesestrategien (vgl. z.B. DimMag1, 24). Vgl. auch die anekdotenhaften Geschichten um „Große Meister – kleine Schwächen" (DelK, 170; u.a. Gustav Mahler, Anton Bruckner, Herbert von Karajan).

[263] Vgl. z.B. das Verfolgen eines Tourneeplanes der Band „Los Wochos", bei dem es im Grunde genommen um das Verstehen von Wochentagen, Zahlen, Daten u.ä. geht (DACHfK1, 161).

[264] Für ein besonders gelungenes Beispiel halte ich hier eine Gesprächsübung zu Vorurteilen und Stereotypen vor dem Hintergrund des „typischen Opernpublikums" und einem jugendlichen Punk ohne moralisierenden Hintergrund (vgl. „Auch er versteht etwas von Don Giovanni", emAK, 54).

[265] Vgl. z.B. Komparationen (PpnÜ1, 144), Präpositionen am Beispiel von Udo Lindenberg „Er wollte nach London" (PspÜ2, 167), Konjunktiv am Beispiel von Reinhard Mey „Manchmal wünsche ich..." (Tan2B, 83).

[266] Vgl. Aufgaben wie Adjektive „musikalisch" lesen (DimLern1–5, 47), Einzellaute heraushören und markieren (FanK2, 22 u.ö.), Silbenwörter singen, Melodien auf Wörter komponieren, Akzente verändern usw. (PpnÜ1, 46).

Wortschatzübungen eingesetzt, entweder thematisch im Bereich Instrumente[267] oder aber im Bereich der aktiven (sängerischen) Wiederholung und Festigung über Eigenkompositionen der Lehrwerkautoren bzw. Adaptationen.[268] Auf die Musik bezogene Aufgabenstellungen, die in erster Linie einer akustischen Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung dienen, sind nach wie vor relativ selten. Dazu gehören Aufgaben zum Hören, Illustrieren und Tanzen zu Musik sowie selbstverständlich alle oft indirekt bleibenden Aufforderungen zum Singen und Rappen.[269]

Auch bei den Zusatzmaterialien ist zu unterscheiden zwischen landeskundlichen und sprachlichen Lernzielen. Die Materialien von Schmölzer-Eibinger sind hier wegen ihrer Referenz auf historische und zeitgenössische österreichische Volksmusik und der Erarbeitung eines individuellen Bezugs zum Thema vor dem Hintergrund kommunikativer Aufgabenstellungen interessant. Sie schließen die Arbeit mit Belletristik und Sachtexten zu biographischen Details von Komponisten, die Bearbeitung historischer Liedtexte, die Durchführung von (fiktiven) Interviews mit Musikern, die Erkundung von musikalischen Ausbildungsmöglichkeiten im eigenen Land oder die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte als Musiker ein (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Schmölzer-Eibinger 1996, 18f., 32f.). Der Bezug zur Filmmusik bleibt sporadisch und ist bisher noch nicht integraler Bestandteil der Arbeit mit Spiel-(und auch Dokumentar-)filmen (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Bleicher/Schott 1996, 72).[270] Im Hinblick auf das Training mündlicher Sprachfertigkeiten und Wortschatzarbeit über unterschiedliche Sing- und Sprechaktivitäten sind im Bereich Deutsch als Fremdsprache vor allem die Publikationen von Kind erwähnenswert (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Kind 1983, Kind/Broschek 1996). Seine SingLing-Methode beruht auf einem immer ähnlichen Umgang mit den vom Autor

---

[267] Vgl. FanÜ2, 23; PspK2, 12 und besonders ausführlich PspÜ2, 4, 25.

[268] Auf die kommemorative Wirkung von gesungenen Texten setzen besonders die Autoren des Lehrwerkes „Fantastisch". Zum Thema der jeweiligen Lektion werden selbst komponierte Lieder als Lern- und Wiederholungsübung eingesetzt (vgl. FanK1, 15, 30, 72, 93, 120, 137f., 148f., 169; FanK2, 22, 53, 63, 90, 128, 135, 150, 165). Mögliche Aufgabenstellungen zur Wortschatzfestigung sind z.B. Spekulieren zum Liedthema, Ergänzen von Lückentexten, Heraushören einzelner Wörter bzw. Laute, Hinzuschreiben weiterer Strophen unter Verwendung vorgegebener Wörter, Finden von Unterschieden zwischen Strophen, Verbinden von Zeilen und Textfragmenten usw.

[269] Vgl. z.B. Musik hören am Beispiel eines Walzers („An der schönen blauen Donau", PspÜ2, 196), nicht passende Musikstücke unter mehreren heraushören (DimLern1–5, 47). Ein interessantes Beispiel für das Singen historischen Liedgutes findet sich im Zusammenhang mit Mozarts Kanon „Buona Nox" (PDK1, 90). Kinder- und Scherzlieder sowie die Liedadaptationen/Eigenkompositionen sollen grundsätzlich in der einen oder anderen Form gesummt oder gesungen werden (vgl. z.B. FanK1, 15 u.ö.). Ein interessantes Beispiel für Bewegung zur Musik ist die Erarbeitung von Tanzschritten (ELK3, 127).

[270] Bisher kaum angedacht sind z.B. die Möglichkeiten, die in den sog. „Musikerfilmen" liegen (vgl. z.B. den Beethovenfilm „Immortal Beloved" 1994, oder den Mozartfilm „Amadeus" 1984). Daneben übernimmt Musik in vielen bekannten Spielfilmen die Rolle eines Handlungsträgers. Publikationen dazu sind im Umkreis der Fremdsprachendidaktik spärlich, vgl. zuletzt z.B. Schott, Peter (2004): Die Musik-„Hauptperson" in Thomes Film „Berlin Chamisso-Platz" (1980). In: Badstübner-Kizik, Camilla u.a. (Hrsg.) (2004): Sprachen lehren Sprachen lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag, Gdańsk, 263–274.

selbst komponierten oder adaptierten Liedern: Liedtext lesen/hören–Wortschatz über reproduzierende Übungen erarbeiten/vertiefen– Wortschatz in produktiven Übungen anwenden–Lied singen/rappen oder eventuell in Instrumentalfassung wiedergeben (vgl. auch Kap. 2.1.). Die Lieder dienen der Einführung und Wiederholung von Wortschatz oder lexikalischen Strukturen, der Überleitung zu einem neuen Thema, der Entspannung und Abwechslung sowie der Erhöhung der Gedächtnisleistung. Die Liedtexte werden über verschiedene Einführungsübungen vorbereitet, besonders gern greift Kind dabei auf die die Versprachlichung (Beschreibung) von Bildgeschichten bzw. einzelnen Bildern, Spekulationen zur Situation oder zum Titel und die Ergänzung von Dialoggeländern zurück.[271] Die Festigung des Wortschatzes geschieht vor allem über reproduktive Übungen in Form von zu ergänzenden Lückentexten und nachträglichen Kombination von Satzteilen oder Einzelwörtern aus dem Liedtext. Daneben spielen Fragen zum Textinhalt eine Rolle, die in erster Linie detailliertes Hörverstehen prüfen. Produktive Aufgaben beziehen sich vor allem auf das Zusammenstellen, Ergänzen, Schreiben und Präsentieren kürzerer oder längerer Dialoge zum Thema und das Schreiben eigener Liedstrophen. Die von DaF-Lehrern nur sporadisch genutzte englischsprachige Ergänzungsliteratur (vgl. Zusatzliteratur DaF: Cranmer/Leroy 1992, Murphey 1992) bietet viele interessante und originelle Übungen. Besonders erwähnenswert sind hier aus meiner Sicht Aufgaben, die Musik über den Anlass zur Sprachproduktion hinaus insbesondere zur individuellen Motivierung für den Lernprozess allgemein nutzen und einen Gruppenzusammenhalt aufbauen. Daneben sind die intersemiotischen Zusammenhänge, in die Musik in diesen Publikationen gestellt wird, interessant, da sie auf vielen Ebenen Reflexion, Toleranz und Offenheit thematisieren. Im besonderen seien musikalische Vorstellungsrunden, Verbalisierung und Vergleich individueller Reaktionen auf Musik, das Anlegen persönlicher Musiktagebücher, Vergleichen regionaler Musik („Weltmusik") nach neutralen Kriterien, Anlegen und Austauschen von (individuell kommentierten) Hitlisten, Klassenkassetten, Klassenliederbücher u.ä.[272], Spekulieren zu Filmhandlungen anhand von Musik sowie das „Verfilmen" von Musik/Liedern erwähnt. Cranmer/Leroy legen den Schwerpunkt ihres Angebots auf musikalisch gestützte Entspannungs- bzw. Aktivierungsübungen. Das geschieht beispielsweise über unterschiedliche Bewegungsaktivitäten oder die Rahmung bzw. Periodisierung des Unterrichtsgeschehens durch geschickt ausgewählte Hintergrundmusik. Daneben bieten sie interessante Schreibaktivitäten. Gute Erfahrungen liegen für das Schreiben in vorgegebenen literarischen Gattungen vor dem Hintergrund entsprechend ausgewählter Musik vor[273] oder auch für das gemeinsame Schreiben von Handlungsplots vor dem Hintergrund gemeinsam gehörter Musik (vgl. z.B. Zusatzaterialien DaF: Cranmer/Leroy 1992, 42f., 57f.). Auch zur

---

[271] Etwas seltener sind Zuordnungen von Wortkarten-Bild-/Symbolkarten, die Zusammenstellung von Reimwörtern, die Präsentation des Liedinhaltes mit Hilfe von Puppen oder Pantomime oder ein Gespräch zum Thema des Liedes.

[272] Das Verfahren scheint sich besonders gut im Kurssystem zu bewähren, vgl. die Initiative des Österreich-Instituts Warschau, eine kursergänzende Liedermappe anzulegen, die sukzessive um immer neue Lieder und Didaktisierungsvorschläge ergänzt wird.

[273] Vgl. z.B. das Schreiben von Detektivgeschichten, Liebesgeschichten, Märchen, Dramen usw. (vgl. dazu auch Badstübner-Kizik 2004b).

Vertiefung der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit ebenso wie zur Verwendung von Musik in gattungsübergreifenden Zusammenhängen können Zusatzmaterialien wichtige Anregungen geben. So ermöglicht die gemeinsame Zuschreibung von Stimmungen zu unterschiedlichen Musikstücken sowie die Suche nach dazu passenden Bildern und Literatur, über die inhaltliche Arbeit hinaus ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe aufzubauen und die Rückbeziehung von (Vokal-)Musik auf den eigenen Erlebnisbereich ein Öffnen individueller Zugänge zu Medium und Sprache (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Cranmer/Leroy 1992, 64–66, 75–79, 104f.). Einer Schärfung der Wahrnehmung dient das gleichzeitige Wahrnehmen verschiedener Instrumente oder das (Mit)Zeichnen musikalischer Bewegungen (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Cranmer/Leroy 1992, 95–98, 102–104). Sehr anregend sind ebenfalls die Angebote zur Ausspracheschulung in der Tradition der englischen Jazz-Chants (vgl. z.B. Zusatzmaterialien DaF: Graham 1978 ff.). Auch sie haben meines Wissens bisher nur einmal eine Entsprechung im DaF-Unterricht erfahren (vgl. Zusatzmaterialien DaF: Endt/Hirschfeld 1995). Das Verfahren basiert auf dem rhythmischen Sprechen einzelner Wörter, Sätze, Wendungen oder ganzer Dialoge in unterschiedlichem Tempo, auf verschiedenen Tonhöhen, gelegentlich mit instrumentaler Begleitung.[274]

Insgesamt scheint sich in den seit 1999 in Polen gültigen Lehrprogrammen für DaF die Tendenz zu einem verstärkt ganzheitlichen Lernen unter Einbeziehung unterschiedlicher Medien und interdisziplinärer reflektierender Arbeitsmethoden zu verstärken, allerdings bleiben viele diesbezügliche Forderungen deklarativ und werden nur gelegentlich in den Lehrwerken konkretisiert. Häufiger als früher wird fächerübergreifendes Arbeiten angeregt. Der visuelle Schwerpunkt der Lehrwerke liegt weiterhin auf der Architektur der deutschsprachigen Länder, bildkünstlerisch dominiert die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, musikalisch die Wiener Klassik mit Mozart. Die bild- und musikkünstlerischen Impulse stehen in der Regel in einem kommunikativen, gelegentlich in einem landeskundlichen Kontext. Deutschland bildet visuell weiterhin den Mittelpunkt, insgesamt hat allerdings die Präsenz Österreichs zugenommen. Deutlich wird die zunehmende „Lehrwerkfähigkeit" von kunst- und musikbezogenen Themen, die als in sich abgeschlossene Einheiten in die Lehrwerke Eingang finden. Eine Neuheit stellen Aufgaben mit intermedialer und intertextueller Dimension dar (Bildende Kunst – Musik). Wahrnehmungsschulende, kreative und stärker zeitaufwendige kulturentdeckende Aufgabenstellungen finden sich vor allem in Zusatzmaterialien. Aus meiner Sicht tragen die untersuchten Materialien insgesamt nur sporadisch zu der – in vielen Lehrprogrammen geforderten – Verstärkung interkultureller Kompetenzen mittels bild- und musikünstlerischer Lerninhalte bei, der didaktische Anspruch an die Verwendung dieser Medien ist allerdings im Vergleich zu älteren Lehrwerken deutlich gestiegen.

---

[274] Im Unterschied zu den Tangram-Raps, die einfach „mitgerappt" werden können, enthalten die (leider einer breiten Öffentlichkeit unzugänglichen) Materialien von Endt und Hirschfeld sehr viel mehr aktivierende Elemente, etwa in Form von unterschiedlichen Sprechergruppen. Schwerpunkt des Trainings sind Satzmelodie und Satzrhythmus. Vgl. insbesondere „Die Bärenjagd" oder die rhythmischen Sprechstücke („Frühstück", „Telefonrap", „Mozart und Napoleon") von Fischer (vgl. Endt/Hirschfeld 1996, 49f., 56–65).

## 3.3.2. Kunsterziehung

Für den Fachbereich Kunst und Musik gelten seit 1999 erhebliche Veränderungen. Beide Fächer bilden in den Klassen 4–6 der Grundschule und 1–3 des Gymnasiums einen Fächerblock, innerhalb dessen die Schwerpunkte unterschiedlich gelegt werden können. Deutlich bemerkbar macht sich eine beginnende Differenzierung der Programme und Lehrbuchangebote. Zum einen werden vorreformatorische Lehrwerkreihen im Sinne der neuen Programmrichtlinien inhaltlich ergänzt und methodisch geringfügig erweitert, in wesentlichen Grundzügen aber beibehalten. Zum anderen werden neue Konzeptionen erarbeitet, die vom geradlinigen chronologischen Vorgehen abweichen und statt dessen in konzentrischen und thematischen Kreisen und mit differenzierteren Methoden eine Annäherung an Kunst und Musik ermöglichen wollen. Aussagekräftige Beispiele für den ersten Fall sind die Programme von Stopczyk und Neubart und die darauf aufbauenden Lehrwerkreihen für Grundschule und Gymnasium (vgl. Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999a, 1999b; Lehrwerke Kunst: Stopczyk 1999, 2000a, 2000b). Die chronologische Vorgehensweise und die Zweiteilung in ein Kapitel zu „Geheimnisse der Kunst" (künstlerische Themen und ihre unterschiedliche Interpretation in verschiedenen Stilrichtungen unter Einbeziehung künstlerischer Grundbegriffe) und „Geschichte der Kunst" ist aus den früheren Auflagen beibehalten worden. Die Bücher für die Gymnasialklassen 1 und 2 weisen im Hinblick auf Bildauswahl und Aufgabenstellungen viele Parallelen zu denen der ehemaligen Klassen VII und VIII im alten Grundschulsystem auf, die Texte werden gelegentlich durch Tagebuch- und Briefauszüge sowie hinzugefügte Informationen zu zeitgleichen Entwicklungen im Bereich Theater, Film und Musik angereichert. Diese Ergänzungen tragen rein informativen Charakter (z.B. Namen von Komponisten und Werken), eine wirklich integrative Herangehensweise an Kunst und Musik, so wie im Rahmenprogramm vorgesehen, findet nicht statt. Die Aufgabenstellungen beziehen sich weiterhin nur in seltenen Fällen direkt auf die Bilder, vielmehr werden die Antworten eher auf der Grundlage informativer Texte gewonnen. Besonders gut illustrieren das die in Ergänzung zu Programm und Lehrwerken entstandenen Übungshefte für die Grundstufe. Die dort gestellten Aufgaben dürften selbst Studierende der Kunstgeschichte gelegentlich in Schwierigkeiten bringen. Sie beziehen sich allein auf das Illustrationsmaterial des Lehrbuches, implizieren also keine Erweiterung des visuellen Horizontes und Gedächtnisses, sondern führen eher zu seiner Verfestigung.[275] Die dem Lehrwerk zugrundeliegenden Bildungsziele scheinen in vielen Punkten

[275] Vgl. Lehrwerke Kunst: Neubart 1999, 15, 17, 18, 20 u.ö. Gefordert wird z.B. das Wiedererkennen und die stilistische Zuordnung von kleinsten Gemälde- oder Architekturausschnitten. Die Aufgabe scheint nur lösbar, wenn die entsprechende Abbildung im Lehrbuch vorher „auswendig" gelernt wurde. Fremdsprachenlehrer fühlen sich an das Problem der zweifelhaften Übertragbarkeit von Lösungsschemata erinnert, die in grammatischen Drillübungen verwendet werden: sobald das vorgegebene Satzmuster wechselt, und die Anwendung des Gelernten im „kommunikativen" Kontext notwendig ist, versagen die erworbenen Regeln und die Aufgabe wird unlösbar.

unrealistisch.[276] Im Programm und den darauf aufbauenden Lehrbüchern fehlen aktivierende Methoden, die dabei helfen könnten, den mit Sicherheit vorhandenen Gegensatz zwischen Schule und „Leben" zu verringern. Die Autoren gehen vielmehr von einem Normbegriff aus, der abgehoben, abstrakt und für die meisten Lernenden unzugänglich bleiben muss und der den Widerspruch zwischen emotional fremd bleibender, schwieriger „Schul-Kunst" und mühelos konsumierbarer und vertrauter Alltags- und Massenkultur zementiert.[277] Im Ergebnis bleibt das Programm eigentlich für Lehrende wie Lernende zu schwer, zumal die geforderten Fachlehrkräfte oftmals fehlen (vgl. Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999a, 21). In ihrem Programm für die Gymnasialstufe führen die Autoren ihr ehrgeiziges Vorhaben einer umfassenden Sensibilisierung und Bildung im Bereich Kunst weiter. Sie schlagen vor, einen Kanon an Meisterwerken aus allen Kunstgebieten so zu demonstrieren, dass „alle" funktionalen und ästhetischen Aspekte „erschöpfend" aufgezeigt und die Kunstwerke „vollkommen" erlebbar werden.[278] Ein Weg dazu soll über die Aufdeckung von integralen Verbindungen zwischen verschiedenen Kunstgattungen und die synästhetische Präsentation von Bildender Kunst, Musik, Film bzw. Theater führen. Die Autoren bieten einen verbindlichen visuellen und akustischen Werk- und Künstlerkanon an, der vor dem Hintergrund der Geschichte der jeweiligen Epoche vorgestellt wird. Die eigenkünstlerische Tätigkeit der Schüler tritt in den Hintergrund, gewünscht sind vor allem Arbeiten, die sich thematisch und technisch von den betrachteten oder gehörten Meisterwerken inspirieren lassen (vgl. Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999b, 5). Der Wahrnehmungsprozess baut dabei auf dem emotionalen Kunsterleben auf, dann folgt ein Diskurs, basierend auf Beschreibung und unterschiedlichen Interpretationsversuchen.

Einen entgegengesetzten Weg wählt Bogdanowicz, wenn er dem natürlichen kindlichen Eroberungsdrang folgt und sein Programm in konzentrischen Kreisen aufbaut (vgl. Lehrprogramme Kunst: Bogdanowicz 1999). Sehr viel vorsichtiger geht auch Piotrowska-Roszkiewicz in ihrem Programm für Grundschule und Gymnasium vor. Sie verlangt vom Lehrer in erster Linie Flexibilität und lehnt fertige Lösungen und Lösungswege ab. Wichtig findet sie eine bewusste Differenzierung zwischen Grundschule und Gymnasium im Hinblick auf Arbeitsmethoden und

---

[276] Die 10–12 jährigen Schüler sollen grundlegende Merkmale der Kunstentwicklung vom späten Paläolit bis zur Renaissance einschließlich Fragen der Periodisierung, Inhalte und Funktionen der Kunst in den jeweiligen Zeitepochen kennen lernen und dank dessen „die Fähigkeit einer reflexiven Sicht auf Kunst entwickeln". Sie sollen einen grundlegenden visuellen Kanon großer Künstler und ihrer Werke für den angegebenen Zeitraum, insbesondere aber für die Antike und Renaissance, aufbauen und verinnerlichen. Aufgebaut werden soll ebenso die „Fähigkeit vollständiger visueller Perzeption" anhand von künstlerischen und natürlichen Erscheinungen für „eine vollständige reflexive Wahrnehmung" der Welt (Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999a, 6).

[277] Vgl. für Klasse 4 die Anweisung an den Lehrer, sich im Zusammenhang mit der Ausbildung eines „guten Geschmacks" bei den Lernenden mit allzu strengen Urteilen über Kitsch zurückzuhalten, da sie doch damit häufig zu Hause konfrontiert seien (Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999a, 11).

[278] Im Original: „wyczerpać do końca wszystkie niesione przez dzieło wartości estetyczne i znaczeniowe, pozwalając przeżyć je w pełni" (Lehrprogramme Kunst: Stopczyk/Neubart 1999b, 4).

Themen. Für die Grundschule postuliert sie die grundsätzliche Notwendigkeit, erst einmal Interesse an Kunst und ihrer Geschichte, eine allgemeine Wertschätzung für künstlerische Erzeugnisse und die Fähigkeit zum (konzentrierten) Betrachten und eigenen Interpretationsversuchen zu entwickeln (vgl. Lehrprogramme Kunst: Piotrowska-Roszkiewicz 1999, 24). Jakóbik umschreibt, stellvertretend für viele andere Autoren, die wichtigsten Lernziele für den Kunstunterricht in der Grundschule mit

- Entwicklung von Phantasie, Vorstellungskraft und ästhetischer Sensibilität
- Akzeptanz für unterschiedliche Bewertungs- und Beurteilungskriterien
- Entwicklung eines Bedürfnisses nach Kunst auch außerhalb der Schule[279],

erst dann folge der Erwerb ausgewählter kunstgeschichtlicher Wissensbestände (vgl. Lehrprogramme Kunst: Jakóbik 1999, 8; Brol 2000, 2). In der Gymnasialstufe solle die Empfänglichkeit und Offenheit für Kunst erweitert werden oder zumindest erhalten bleiben, individuelle Interessen seien zu stärken (vgl. Lehrprogramme Kunst: Jakóbik 1999, 13). Piotrowska-Roszkiewicz möchte im Gymnasium in erster Linie die Grundlage für eine selbstbewusste und in Ansätzen kritische emotionale und intellektuelle Empfänglichkeit für Kunst legen, die mit einem Bedürfnis nach eigenkünstlerischem Ausdruck in den verschiedensten Techniken einhergehe (vgl. Lehrprogramme Kunst: Piotrowska-Roszkiewicz, 26f.). Die Fähigkeit, Stilelemente in Architektur und Malerei zu erkennen und richtig zuzuordnen, sei dem nachgeordnet. Gelegentlich finden sich auf der Gymnasialstufe reflektierend-kreative Aufgaben nach dem Vorbild der vorreformatorischen Oberschullehrwerke (vgl. Lehrprogramme Kunst: Czuber 1999; Lehrwerke Kunst: Ziemba-Michałowska 1999). In der Oberstufe ist seit der Reform das Fach Kulturkunde (*Wiedza o kulturze*) präsent. Etwas überraschend ist hier der Ansatz von Chmielewski/Krawczyk, Kunst aus dem „normalen Leben" herauszunehmen. Die Autoren suggerieren, Kunst sei nur über eine metaphorische Sprache erfassbar und vor der Annäherung an das Medium Kunst stehe das Wissen darüber. Eine echte Nähe zu Kunst stelle sich erst am Ende eines langen Weges ein (vgl. Lehrprogramme Kunst: Chmielewski/Krawczyk 2002, 7). Die Aufgaben erweisen sich dann aber doch als kommunikativ und abwechslungsreich. In dem zugrundeliegenden Lehrprogramm sehen die Autoren das Fach als Ergänzung und Gegengewicht zur dominanten Literaturgeschichte im Muttersprachenunterricht. Sie siedeln ihre Konzeption zwischen Formengeschichte (Wölfflin) und Ikonographie (Panofsky) an, ihr Ziel ist es, insbesondere zur kulturellen Aktivierung und allgemeinen Motivation beizutragen, sich mit Kunst zu beschäftigen und Kunst zu machen. Im Mittelpunkt steht der schöpferische Prozess, nicht das Produkt. Die Schule sollte diesbezüglich Angebote machen, und keinen Zwang ausüben (vgl. Lehrprogramme Kunst: Chmielewski/Krawczyk 2002, 9, 19, 22). Panek zeigt in seinem Lehrbuch für die Oberstufe eine rigorose Trennung in aktive und passive Teilnahme an Kunst, wobei er als Aktivität nur die eigene künstlerische Tätigkeit

[279] Bogdanowicz sieht in der Intensität von Museums-, Atelier- und Galeriebesuchen sowie in eigenständiger Sammeltätigkeit und der Nutzung außerschulischer Informationsquellen einen der Hauptunterschiede zwischen reformierter Grundschule und Gymnasium (vgl. Lehrprogramme Kunst: Bogdanowicz 1999, 26, 29).

gelten lässt. Das im dazugehörigen Lehrprogramm beschriebene Bildungsziel ist die Entwicklung einer „kreativen Persönlichkeit". Musik hören oder Bilder betrachten sei (ebenso wie Lesen) lediglich Ersatz für die eigene Kreativität.[280] Die kompromisslose Trennung in (erstrebenswerte) Hoch- und (verachtenswerte) Massenkultur wirkt sehr moralisierend und wird sich in der schulischen Realität nur teilweise bewähren können (vgl. Lehrprogramme Kunst: Panek/Panek 2002, 4, 91).

Die inhaltliche Gestaltung des Kunstunterrichts kann in den einzelnen Klassenstufen sehr viel unterschiedlicher ausfallen als vor 1999 (Tab. 7).

Neben der inhaltlichen ist nach 1999 auch eine stärkere methodische Differenzierung zu bemerken. Wahrnehmungszentrierte, sprachzentrierte und handlungszentrierte Verfahren einzeln oder in Kombination erscheinen auf allen Klassenstufen.[281] Wahrnehmungszentrierte Arbeitsverfahren, die auf ein Kunstwerk bezogen sind, sind in erster Linie in der Grundschule präsent. Ihre Anzahl und Vielfalt hat nach 1999 deutlich zugenommen (vgl. Kap. 3.1.2.). Auf ein Objekt beziehen sich beispielsweise folgende Aufgabenstellungen:

1. (durch Aufgaben) gelenktes Betrachten von Bildern und Bilddetails
2. Erinnern an (kurz) gezeigte Reproduktionen
3. Stellen von konkreten objektbezogenen Fragen (und Suche nach Antworten)
4. Beschreiben von Bilddetails (auch aus unterschiedlichen Perspektiven)
5. Identifizieren und Zuordnen von Bilddetails (Bildpuzzle)
6. Beschreiben der Wirkungen von Bilddetails (Farben, Kompositionen)
7. Kopieren von Bildern, Gegenständen
8. Malen nach (schriftlichen oder mündlichen) Anweisungen
9. Malen „im Stil von"
10. Illustrieren von Titeln, Themen (und anschließender Vergleich mit dem „Original")
11. Beschriften von Bildern und Abbildungen
12. Nachstellen bzw. Nachspielen von Bildszenen, Plastiken, Arrangements.

Auf mehrere Objekte bezogene wahrnehmungszentrierte Arbeitsverfahren sind weiterhin vor allem in der Grundschule populär. Interessant ist hier vor allem die zu beobachtende Verstärkung von Aktivitäten des Sammelns:

1. Ordnen von Bildern bzw. Bilddetails nach ihrer Parallelität zu Musik, Texten bzw. Textfragmenten
2. Ordnen von Abbildungen nach chronologischen, stilistischen, thematischen Aspekten
3. Vergleichen von Abbildungen bzw. Gegenständen unter chronologischen, stilistischen, thematischen u.a. Aspekten
4. Zusammenstellen von thematischen Bildreihen (z.B. Selbstporträts, Atelierdarstellungen usw.)
5. Zusammenstellen von Abbildungen mit „Beweischarakter" für vorher aufgestellte Hypothesen (z.B. Gegenstände, Kleidung, Frisuren aus anderen Epochen)
6. Vergleichen von künstlerischen Formen und ihren „natürlichen Vorbildern"
7. Anlegen und Präsentieren von Bildersammlungen (Galerien) zu bestimmten Stilen.

---

[280] Im Original: „polizać cukierka przez szybkę" (vgl. Lehrwerke Kunst: Panek 2002, 86).

[281] Es handelt sich bei den folgenden Angaben um summarische Näherungswerte auf der Grundlage aller untersuchten Lehrprogrammen und Lehrwerken für den Kunstunterricht nach 1999. Berücksichtigt wurden alle vorkommenden Aufgabenstellungen. Genaue Stellennachweise müssen aus Platzgründen entfallen.

Tab. 7: Mögliche Hauptinhalte des Faches Kunsterziehung nach 1999

| Klassenstufe | mögliche Hauptinhalte |
|---|---|
| SP 4 | Haus und Umgebung<br>grundlegende künstlerische Disziplinen, ausgewählte Ausdrucks- und Gestaltungsformen |
| SP 5 | Stadt<br>Kunst der Ur- und Frühgeschichte, antike, frühchristliche und byzantinische, mittelalterliche Kunst<br>ausgewählte künstlerische Ausdrucks- und Gestaltungsformen (Farbe und Komposition)<br>Hilfsmittel der Kunstbetrachtung (Rezensionen, Bibliografien, Wörterbücher, Internet usw.) |
| SP 6 | Welt<br>Kunst vom Mittelalter bis zum Realismus<br>Flächengestaltung und Perspektive |
| G 1 | Wechselbeziehungen Kosmos – Natur – Mensch<br>Kunstgeschichte von der Romantik bis zum Ende des 20. Jahrhunderts<br>ausgewählte künstlerische Ausdrucksmittel und Gestaltungsformen verschiedener Künstler und Epochen<br>Kunstbewertung und Kunstkritik |
| G 2 | zwischenmenschliche Beziehungen in der Kunst<br>Kunstgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts<br>ausgewählte künstlerische Ausdrucksmittel (Farbe, Kontrast, Schatten)<br>Fotografie<br>Innenraumgestaltung<br>künstlerische Berufe<br>Texte über Kunst |
| G 3 | zwischenmenschliche Beziehungen in der Kunst<br>neue Kunstformen, zeitgenössische Kunst<br>internationale Kunstbeziehungen<br>Kunst außerhalb der Schule<br>synästhetische Verbindungen (Film, Theater, Oper usw.) |
| LO 1 | Kunstgeschichte zwischen Vor- und Frühgeschichte und Barock (karolingische und ottonische Kunst, romanische Architektur, gotische Architektur und Plastik) |
| LO 2 | Kunstgeschichte zwischen Klassizismus und Gegenwart |
| LO 3 | ausgewählte Aspekte der Ästhetik, Kunstphilosophie, Rezeption, Synästhesie u.a.<br>Kunst von Minderheiten |

Arbeitsformen, die über eine aktive Veränderung der betrachteten Kunstwerke eine intensive Rezeption erreichen wollten, finden ebenfalls verstärkt in jüngeren Klassen Anwendung:

1. Durchführen von Illusionsübungen und Beschreiben der Wirkungen
2. Durchführen von Perspektiv-, Licht-, Stimmungs- und Farbveränderungen an Bildern und Beschreiben der Wirkungen
3. Entwerfen zusätzlicher Bilddetails (z.B. Gegenstände, Kleidung)
4. Verändern einzelner Bilddetails (z.B. Vergrößern, Verzerren usw.)
5. Nachspielen (und Erweitern) von Bildszenen (z.B. Rollenspiele).

Über alle Klassenstufen hinweg werden Kunstwerke sprachlich reflektiert. „Engere“ und damit verbindlichere und leichter verifizierbare Aufgabenstellungen

erfolgen insbesondere in den Klassen 4–6 der Grundschule und 1–3 des Gymnasiums, hier hat im Vergleich zu früher eine beachtliche methodische Differenzierung und Erweiterung eingesetzt. Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Aufgabenstellungen eher als früher über den Rahmen des jeweiligen Lehrwerkes (Textes) hinausgehen und verstärkt Zusatzmaterialien einbezogen werden:

1. Ordnen von Fachbegriffen bzw. Identifizieren von Fachbegriffen (z.B. für Lückentexte)
2. verstehendes Lesen von unterschiedlichen Fachtexten
3. Suchen von Informationen und Abbildungsmaterialien in vorgegebenen Nachschlagewerken und im Internet
4. Beantworten von Wissensfragen anhand von erworbenen Informationen
5. Ratespiele rund um Kunst auf der Grundlage von gelesenen Informationen (z.B. Kreuzworträtsel)
6. Anfertigen von Notizen (z.B. zu Vorträgen, in Ausstellungen)
7. Anfertigen und Präsentieren von Referaten (über einzelne Werke, Künstler)
8. mündliches und schriftliches Beschreiben von Kunstwerken bzw. Gegenständen und Malen oder Basteln nach diesen Beschreibungen.

Die im Vergleich zu den Lehrwerken vor 1999 zunehmende Zahl an offener gehaltenen mündlichen wie schriftlichen Aufgabenstellungen bestätigt diese Tendenz. Es fällt auf, dass diese Aufgabenstellungen deutlich kreativer als früher sind:

1. Suchen von Informationen und Abbildungsmaterialien in Nachschlagewerken eigener Wahl und im Internet
2. Beschreiben von subjektiven kunstinspirierten Eindrücken, Stimmungen, Assoziationen usw.
3. Illustrieren von Wörtern, Begriffen bzw. Texten[282]
4. Erzählen bzw. Schreiben von Geschichten zu einem oder mehreren Bildern oder künstlerischen Gegenständen
5. freies Spekulieren zu Inhalt und Bedeutung von Kunstwerken
6. Beschreiben der Geschichte, des Umfeldes, des Schicksals von Kunstwerken bzw. Künstlern
7. Anfertigen von Erinnerungsassoziogrammen zu Epochen, Stilen bzw. Künstlern
8. mündliches oder schriftliches Reflektieren zu (abstrakten) Begriffen aus dem Umfeld der Kunst (z.B. schön, hässlich)
9. Schreiben von Texten in Anlehnung an künstlerische Stile (z.B. surrealistische Texte)
10. Erstellen bzw. Rekonstruieren von (fiktiven) Gesprächen, Briefen, Tagebucheintragungen, Berichten rund um Künstler, Kunstwerke, ihr Schicksal, ihre Rezeption
11. Durchführen von Rollenspielen rund um Kunst (z.B. Künstler, Kulturminister, Ausstellungsbesucher usw.)
12. Führen von Gesprächen mit Künstlern, Zeitzeugen
13. Schreiben (und Vortragen) von Reden aus Anlass von Kunstereignissen.

Handlungsorientierte kreative Aufgabenstellungen zeigen sich zunehmend komplex und potenziell fächerübergreifend, insbesondere in Hinsicht auf den Muttersprachen- und Geschichtsunterricht. Sie lassen sich meist in Richtung Projektarbeit erweitern und durchziehen alle Klassenstufen. Spürbar ist eine Vorverlagerung

[282] Die entsprechende Aufgabenstellung bezieht sich auf die Illustrierung von fremdsprachigen Wörtern unter Bezugnahme auf den Klang (vgl. Lehrwerke Kunst: Turowska-Zakrzewicz 2000, 54).

von kreativen Aktivitäten, die vor der Reform insbesondere in der Oberstufe präsent waren:

1. eigene künstlerische Versuche zu Stil, Thema bzw. Technik
2. Illustrieren von Geschichten, Gedichten oder Musik, Anfertigen von Comics
3. Illustrieren von Literatur im Stil der Entstehungszeit
4. Entwerfen von Gebrauchsgegenständen
5. Erstellen von Reportagen
6. Vorbereiten und Durchführen von Pantomimen, Rollenspielen rund um einzelne Kunstwerke, Künstler, Kunstereignisse
7. Darstellen von Allegorien
8. Vorbereiten und Durchführen von Happenings, (historischen) Modeschauen, Theateraufführungen (einschließlich Anfertigen von Kulissen, Kostümen usw.)
9. Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Ausflügen, Ausstellungs-, Galerie-, Museumsbesuchen, Atelierbesuchen
10. Anlegen von Postkarten-, Reproduktionssammlungen, Zusammenstellen von virtuellen Galerien
11. Anfertigen von Ausstellungen unter thematischen bzw. stilistischen Aspekten.

Eine besondere Neuheit stellen Aufgaben dar, die ausdrücklich der Erziehung zur Toleranz dienen, dabei aber über den Bereich unterschiedlicher subjektiver Meinungen und Assoziationen hinausgehen und die Reflexion nationaler Stereotypen mit Hilfe von Kunst miteinbeziehen.[283]

Die visuellen Eindrücke zur Kunst der deutschsprachigen Ländern, mit denen Lernende auf der Grundlage der analysierten reformierten Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Kunsterziehung seit 1999 vertraut sein können, lassen sich in einer Übersicht darstellen (Abb. 67).[284]

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Die Kunst der deutschsprachigen Länder ist auch nach der Schul- und Programmreform in erster Linie über Malerei und Graphik im polnischen Kunstunterricht präsent.
- Chronologisch und stilistisch dominiert weiterhin die Malerei der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Expressionismus), allerdings treten einzelne Künstler kaum stärker hervor. Stärker als früher ist die Kunst der Renaissancezeit vertreten, insbesondere über das Werk und die Person Albrechts Dürers. Es handelt sich zum überwiegenden Teil um visuelle Präsenz in meist qualitätvollen Farbabbildungen.
- Die eingehende Beschäftigung mit einzelnen oder mehreren Kunstwerken stellt sich ausgewogener dar, die Aufgabenstellungen beziehen sich mehrheitlich auf die Abbildungen. Reine Illustrationen werden seltener.

---

[283] Als aussagekräftig für die Messung von Sympathiewerten einzelner Nationen wurde die Frage erkannt, ob eine nationale Zuschreibung von Kunstwerken ihre Bewertung und Beurteilung beeinflusst (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 229, 239). Die Aufgabe erfragt, von welchen Künstlern die Versuchspersonen lieber Bilder ansehen würden. Vorher für die Toleranzproblematik sensibilisierte Schüler äußerten eindeutige Präferenzen für kleinere (und künstlerisch eher weniger bekannte oder unterschätzte) Minderheiten wie jüdische oder Roma-Künstler.

[284] Es handelt sich bei den folgenden Angaben um summarische Näherungswerte. Berücksichtigt wurden alle vorkommenden Aufgabenstellungen. Genaue Stellennachweise müssen aus Platzgründen entfallen.

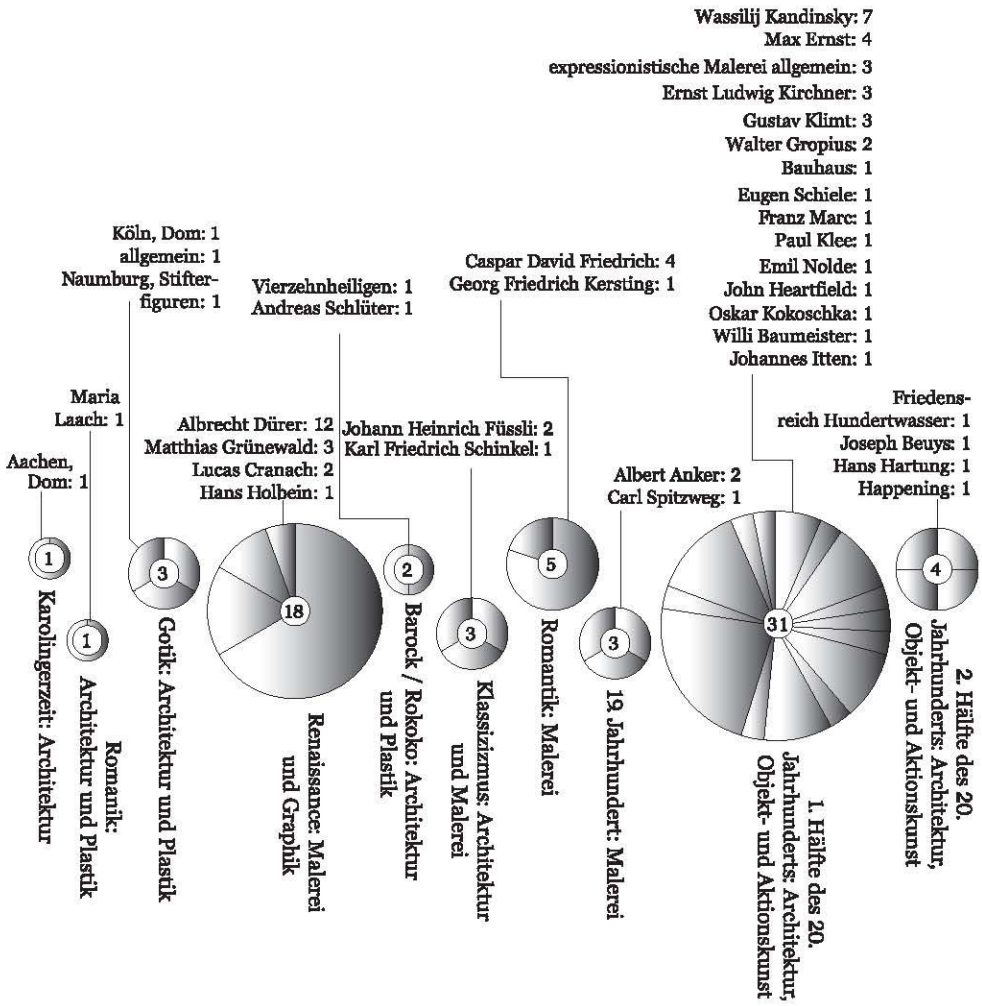



Abb. 67: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Kunsterziehung nach 1999 (chronologisch)

- Die auf eine intensive Betrachtung zielenden Aufgabenstellungen sind entsprechend der Zahl der visuellen Verweise auf die Malerei ausgerichtet. Für Architektur werden nach wie vor keine Rezeptionsformen angeboten. Architekturabbildungen tragen am ehesten illustrativ-veranschaulichenden Charakter als Ersatz der Realität.
- Die in den Lehrprogrammen vorgeschlagenen und in den Lehrwerken präsenten Arbeitsformen sind insgesamt differenzierter und vielseitiger. Besonders deutlich wird eine Differenzierung sprachgebundener Aufgabenstellungen.
- Erkennbar ist eine bewusste Relativierung des visuellen und verbalen Lehrwerkangebots zugunsten anderer Materialien einschließlich des Internets. Das schließt in Ansätzen eine Verstärkung der Zusammenarbeit einzelner Schulfächer untereinander ein. Parallel dazu verstärkt sich die Bedeutung der Tätigkeit des „Sammelns".
- Inhaltlich erscheinen die meisten Lehrprogramme schlanker, der Erwerb verbindlichen kunsthistorischen Wissens tritt hinter der kreativen Annäherung an Kunst zurück. Methodisch ist eine Abkehr von stark lehrerzentrierten Methoden zu spüren.

### 3.3.3. Musikerziehung

Die Schul- und Programmreform hat in der Diskussion um die Konzeption einer Musikerziehung in Polen bisher kaum neue theoretische Impulse ausgelöst (vgl. Białkowski 2000, 130). In den einschlägigen Veröffentlichungen werden viele interessante kleinschrittige Lösungen zu den verschiedensten Aspekten der Fächerintegration angeboten, nur sporadisch aber werden grundsätzliche Fragen nach der allgemeinen Rolle von Musik im Kontext der schulischen Bildung, nach der Rolle und Funktion von Jugendmusik und ihrem Verhältnis zur „Klassik"[285] oder nach den Verbindungen zwischen Musikerziehung und anderen schulischen Unterrichtsfächern und der Mediendidaktik aufgegriffen. Die angestrebte fächerübergreifende Integration sowie die Auslagerung von Inhalten und musik- und kunstbezogenen Aktivitäten in thematische Blöcke, Stränge oder in die außerunterrichtliche Sphäre läuft auf eine Umstrukturierung und Veränderung der musik- (und kunst-)erzieherischen Arbeit und damit indirekt auf eine veränderte Ausbildung von Musik- (und Kunst-)Lehrern hinaus, weg vom „Musiklehrer als Musiker" und hin zum „Musiklehrer als Animator und Manager musikbezogener Verhaltensweisen" (vgl. Białkowski 2000, 130f.). Auf die diesbezüglich mangelnde Vorbereitung und Offenheit der streng auf ihr Fach orientierten Musiklehrkräfte macht Hoffman-Lipska aufmerksam. Die ganze Bandbreite der neuen Anforderungen verdeutlichen die potenziellen thematischen Verbindungen, die gleich zu Beginn der Reform avisiert werden: Musik und Literatur (insbesondere in Bezug auf Aspekte der Nationalkultur), Musik und Kunst (Funktionen, Formen, Strukturen von Kunst allgemein, sinnliche Wahrnehmung), Musik und Geschichte, Musik und Geographie (Volkskunst, regionale Aspekte, Sitten und Bräuche usw.), Musik und Technikunterricht/Werken (Bau von Musikinstrumenten), Musik und Informatik (Computerklänge, Internet als Informationsquelle) sowie Musik und Sport (Tanz, Theater). Der ausdrückliche Hinweis auf Verbindungen zum Fremdsprachenunterricht fehlt, allerdings werden gelegentlich diesbezügliche methodische Wege eingeschlagen.[286] Außerunterrichtlich bewegen

---

[285] Vgl. insbesondere die richtungsweisenden Diskussionsbeiträge auf dem 2. Lubliner Forum „Sztuka–Edukacja", 20.–24. Mai 1997. Einzelne Beiträge (z.B. Przychodzińska, Niziurski) überraschen durch ihren scharfen Ton und die unversöhnliche Haltung gegenüber jugendlichen Musikströmungen als Ausdruck von Protest und Alternativkultur (vgl. auch einzelne Beiträge in der Zeitschrift „Wychowanie muzyczne w szkole" 5, 1997, passim).

[286] Vgl. z.B. das Sammeln (und Vergleichen) von Instrumentennamen in verschiedenen Sprachen (vgl. Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001b, 19), das rhythmische oder melodiöse Vortragen von fremden Wörtern oder das Mitschreiben von ausländischen Musiktiteln und Komponisten aus Radio- und Fernsehsendungen (vgl. Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 2000a, 167, 181). Auf eine wünschenswerte Koordination mit dem Fremdsprachenunterricht machen Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk (Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 2000c, 5) sowie Wachowiak (Lehrprogramme Musik: Wachowiak 1999b, 6) aufmerksam. Bisher noch unerkannt in seiner Bedeutung für die Verbindung zwischen dem Fach Musik und den Fremdsprachenkenntnissen von Schülern bleibt die übliche, aber oftmals sehr inkonsequente „Einpolnischung" von Originalnamen, z.B. Jerzy Fryderyk Händel, Jan Sebastian Bach, Klaudiusz Debussy usw. (vgl. z.B. Lehrwerke Musik: Panek 1999, 239).

sich die Vorschläge in der Sphäre von Musikgruppen und Interessenzirkeln (vgl. Hoffman-Lipska 1999, 70f.). Diese Erweiterung der Themen, Methoden und Arbeitsformen bringt eine Einschränkung musikspezifischer Aspekte mit sich. Ciesielski verzeichnet auf der Grundlage seiner kritischen Analyse von Musiklehrbüchern für Grundschule, Gymnasium und Lyzeum eine „Flucht von der Musik weg" (vgl. Ciesielski 2003, 76[287]). Fast durchgehend stellt er eine sehr starke Anbindung von Musik an außermusikalische Bereiche und eine durchgehende „Übersetzung" musikalischer Elemente in „andere Sprachen" (Bildende Kunst, Bewegung, Literatur) fest. Darin liege die Gefahr, Schüler (und Lehrer) könnten das als grundsätzlich einzige Rezeptionsweise für Musik verstehen (vgl. Ciesielski 2003, 71). In der Tat bilden intersemiotische Aufgabenstellungen einen wichtigen Teil der neuen Lehrwerke, das Hörprogramm besteht in erster Linie aus programmatischer und „illustrativer" Musik und durch gezielte Aufgabenstellungen werden fast durchgängig „musikalische Inhalte" suggeriert. Bevorzugt finden sich in den Lehrbüchern Werke mit aussagekräftigen Titeln und deutlichen Programmen, die Lernenden sollen ihre Aufmerksamkeit auf das Entdecken von deren „musikalischer Rechtfertigung" richten.[288] Für andere („nicht-illustrative") Zugänge bleibt wenig Raum. Musikalische Begriffe sind nach Ciesielskis Befund „illustrativen" immer nachgeordnet, musikalische Formen werden fast ausschließlich vor dem Hintergrund eines „illustrativen Inhalts" interpretiert und erklärt und autonome und heteronome (außermusikalische) Intentionen werden nicht voneinander abgegrenzt (vgl. Ciesielski 2003, 71f.). Neben dieser Illustrations- und Erzählfunktion rückt stärker als bisher der Entspannungs- und Erholungscharakter von Musik ins Blickfeld. Ein wichtiges Auswahlkriterium für das Hörrepertoire scheint daneben weiterhin seine Nach- und Mitspielbarkeit zu sein (Lieder, einfachste Melodiebögen aus Instrumentalwerken), gefolgt von einer demonstrierenden Funktion für die Musikgeschichte (Klang einzelner Instrumente, musikalische Formen). Im Gymnasium überwiegt eine musikhistorische Sichtweise und erst in der Oberschule wird der Musik auch eine autonome künstlerische und ästhetische Dimension zugesprochen. Im Ergebnis kann Musik gefährlich oft als „leicht, einfach und angenehm" erlebt werden, sie verliert ihre Selbständigkeit und muss immer durch Wort und Bild ergänzt werden (vgl. Ciesielski 2003, 77). Was als Angebot an möglichst viele Schüler gedacht ist, könne – so Ciesielski – leicht ins Gegenteil umschlagen: wirklich an Musik Interessierte würden daran gehindert, Zugänge jenseits von naivem Klangnaturalismus, Bildern und Bewegungen zu suchen. Diese in den entscheidenden Ausbildungsphasen erworbenen Hörmuster

---

[287] Im Original: „Drogi ucieczki są rozmaite. Ucieka się [...] w program, ilustrację, tekst słowny, instrument, biografię kompozytora, funkcje utworu, interpretację ruchową itd." (Ciesielski 2003, 76).

[288] Beispiele sind Aufgaben wie: Suchen von Nachweisen für die „Herbststimmung" in Bachschen Violinkonzerten (vgl. Lipska/Przychodzińska 1999, 272; Lehrwerke Musik: Malko u.a. 1998a, 60; Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001c, 10), die schlüssige Erklärung nachträglich entstandener Titel für Musikstücke, wie bei Beethovens „Mondscheinsonate" (vgl. Lipska/Przychodzińska 1999, 251; Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998a, 32) das Heraushören von „Naturklängen", z.B. in Beethovens Symphonie Nr. 6 F-Dur, der „Pastorale" (vgl. Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 2000a, 7).

könnten später kaum noch differenziert werden, Musikrezeption bliebe also, so wie auch vor der Programmreform, sehr häufig oberflächlich und komplikationslos (vgl. Ciesielski 2003, 78).[289] Auf die Notwendigkeit einer verstärkt auf die Musik selbst konzentrierten Rezeptionsweise machen auch andere Autoren aufmerksam (vgl. Lipska/Przychodzińska 1999, passim).

Unter den als Antwort auf die veränderten didaktischen und methodischen Anforderungen entstandenen Programmen und Lehrwerken präsentieren sich nur wenige wirklich innovativ. Viele Texte wirken anbiedernd und gekünstelt, an den Horizont musikalisch unerfahrener Lernender werden große Zugeständnisse gemacht (z.B. über „moderne" Klassikarrangements).[290] Die Verbindung zu anderen Fächern, namentlich zum Kunstunterricht, bleibt meist locker und wirkt in den ersten Lehrwerken nach 1999 vielfach „aufgesetzt": je nach Ausbildung scheinen die Autoren die Inhalte „auf ihre Seite" ziehen zu wollen, ohne die relevanten „anderen" Inhalte wirklich zur Kenntnis zu nehmen.[291]

Hervorhebenswert aufgrund ihrer interessanten schülernahen Aufgabenstellungen und des natürlichen und humorvollen Tons scheinen mir die Programme und Lehrwerke von Kreiner-Bogdańska (vgl. Lehrprogramme Musik: Kreiner-Bogdańska 1999; Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000a, 2000b, 2000c, 2002a, 2002b).[292] In der Grundschule strebt sie eine Integration mit den Bereichen Geschichte, Gesellschaftskunde und Geographie an, im Gymnasium werden vor allem Verbindungen zur Informatik, Literatur, Regionalgeschichte (z.B. über Projekte) und zum Muttersprachenunterricht gesucht. Hauptziel ist es, differenziertes Interesse an unterschiedlicher Musik zu wecken und die allgemeine Sensibilität zu stärken. Gerade in den oberen Klassen kann sich ein Verzicht auf Singen und (zwangsläufig dilettantisches) Instrumentalspiel zugunsten von Diskussionen über und unterschiedlichsten Projektaufgaben rund um Musik als sinnvoll erweisen. Ein detailliertes Programm für die Sensibilisierung jüngerer Lernender zum Hören klassischer Musik findet sich in der Lehrwerkreihe „Muzyka i my" von Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk und Rataj/Sołtysik. Die Autoren schlagen eine mehrstufige Hörphase vor, Ausgangspunkt ist eine emotionale Annäherung an den Komponisten und sein Werk (z.B. über Anekdoten), wichtige Komponenten bilden Gestik und plastische Illustrationen (vgl. Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 1999a, 20). Die Lehrwerkreihe bietet darüber hinaus interkulturell interessante und innovative Angebote. So finden sich die naheliegenden Ideen, die eigene Nationalhymne in Vergleich zu anderen zu setzen, „nationale musikalische Themen" (z.B. Polonaise) bei anderen Komponisten zu suchen (z.B. bei Schubert,

---

[289] Ein misslungenes Beispiel scheint mir hier die Angabe stereotyper „Mädchen- und Jungenträume" im Zusammenhang mit Schumanns „Träumerei" zu sein (vgl. Lehrwerke Musik: Tomaszewska 1999, 28).

[290] Vgl. z.B. Lehrprogramme Kunst: Tomaszewska/Turowska-Zakrzewicz 1999.

[291] Eine oberflächliche Verbindung wird z.B. gerne über zeitlich und motivisch scheinbar passende Illustrationen hergestellt, tiefer greifende Zusammenhänge werden dabei außer Acht gelassen, z.B. bei Franz Marcs Gemälde „Schafe" als Illustration zu einem norwegischen Kinderlied mit dem Titel „Schäfchen" (vgl. Lehrwerke Musik: Tomaszewska 1999², 53).

[292] So sind beispielsweise musikalische Grundbegriffe sehr überzeugend illustriert (vgl. Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2002a, 31–36 u.ö.).

Wagner, Weber) oder die Auslandsreisen von „Nationalkomponisten" zu verfolgen (z.B. Chopin in Wien, Stuttgart, Linz, Salzburg, München), alles Angebote, die dazu beitragen könnten, grenzüberschreitende Zusammenhänge wahrzunehmen und die eigene Welt in Relation zu anderen zu setzen (vgl. Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 1999a, 83, 104, 107). Eine Besonderheit stellen auch die auf künstlerische und musikalische Aktivitäten zielenden Angebote des multikulturellen Programms „Inni to także my" dar (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 210–227). Das fächerübergreifende Programm sieht u.a. „nationale Zyklen" in den Unterrichtsfächern Musik- und Kunsterziehung vor, bei deren Realisierung sich Informationsvermittlung, eigene künstlerische Aktivitäten und interkulturelle Sensibilisierung die Waage halten. Um z.B. emotionale Verbindungen zum deutschsprachigen Raum herzustellen, werden deutschsprachige (oder im Original deutschsprachige) Märchen illustriert, Werke der deutschsprachigen Literatur[293] aufgeführt oder im Rahmen sog. „Nationalabende" oder „Nationenkonzerte" fremdsprachige Lieder gelernt und gesungen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 214). Diese Tatsache ist erwähnenswert, da in den Programmen und Lehrwerken insgesamt deutschsprachige Lieder weiterhin stark unterrepräsentiert sind. In den für die Zeit nach 1999 analysierten Lehrprogrammen und Lehrwerken finden sich nur zwei Volkslieder mit originalem deutschem Text[294], in drei weiteren Fällen ist der Text in polnischer Übersetzung[295] angegeben. Diese Tatsache scheint schwerlich durch den Hinweis auf unzureichende Fremdsprachenkenntnisse erklärbar, da beispielsweise ukrainische oder schottische Liedtexte im Original angeboten werden (vgl. Lehrwerke Musik: Panek 1999, passim).

Durchgängig charakteristisch ist auch nach der Reform eine Mehrteilung der Lernziele in aktives Musizieren, musikalische Formenlehre und Elemente der Musikgeschichte. Die Schwerpunktsetzung ist jeweils unterschiedlich, das Verhältnis von Expression und Perzeption entwickelt sich reziprok zueinander.[296] In der Grundschule sollen die Lernenden mit grundlegenden musikalischen Modellen, Formen, Instrumenten und Stimmlagen vertraut werden. Die musikalischen Beispiele werden auf Grund ihrer diesbezüglichen Beispielhaftigkeit bzw. ihres programmatischen Gehalts ausgesucht. In Klasse 6 setzt dann zusätzlich die Beschäftigung mit der

---

[293] Im Programm werden Beispiele für die „Dreigroschenoper" und den „Erlkönig" angeführt (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 211). Musikauswahl und die Anfertigung von Kulissen und Kostümen werden ausschließlich von den Lernenden selbst vorgenommen.

[294] Vgl. den Kanon „Himmel und Erde müssen vergeh'n" (Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 2000a, 113) und das Weihnachtslied „Oh Tannenbaum" (Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001c, 118). Letztere erwähnen im übrigen, dass hier erstmalig in Musiklehrbüchern der Originaltext mit dem Ziel angegeben werde, den Fremdsprachenunterricht zu unterstützen (vgl. Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001c, 104).

[295] Vgl. das Kinderlied „Winter ade" (Lehrwerke Musik: Tomaszewska 1999, 79), das Scherzlied „Mein Hut, der hat drei Ecken" (Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 1999a, 119) und das Volkslied „Es zieht eine dunkle Wolk' herein" (Lipska/Przychodzińska 1999, 83), bei letzterem handelt es sich um Repertoire-Vorschläge.

[296] Wachowiak spricht von einem anzustrebenden Verhältnis von 50:50 in Klasse 6 der Grundschule (vgl. Lehrprogramme Musik: Wachowiak 1999b, 12).

Musikgeschichte ein, die in den Klassen 1–3 des Gymnasiums in einem zweiten Durchlauf erneut aufgegriffen wird. Das beinhaltet wiederholtes Hören der gleichen Musikstücke unter verschiedenen Gesichtspunkten, ein Prinzip, das sich bereits in den Lehrwerken vor 1999 als günstig für den Behaltenseffekt erwiesen hatte. Einige der untersuchten Bücher gehen diesbezüglich nach wie vor sehr enzyklopädisch und streng chronologisch vor. So bietet Panek beispielsweise die Geschichte der Musik von der Antike bis ins 20. Jahrhundert als fortlaufenden Text mit eingearbeiteten engen Fragen. Die Lernenden müssen in erster Linie lesen, es werden sehr viele Details angeführt. Die Fragen wirken oft suggestiv und für jugendliche Lerner sicher allzu durchsichtig, wie z.B. die Frage danach, ob die Ordnung und Ruhe klassischer Musik für heutige Hörer wichtig oder ob Kunst insgesamt unentbehrlich für das menschliche Leben sei (vgl. Lehrwerke Musik: Panek 1999, 99, 107). Oft scheint das eigentliche Ziel eines Musikunterrichts für diese Altersstufe aus dem Blickfeld zu geraten: gefragt wird nach Zahlen, Daten, Begriffen und Namen aus dem Lehrbuch, die zum Verständnis und Interesse für die angebotene Musik wenig beitragen.[297] Die Programme und Lehrwerke für das Gymnasium verfolgen daneben klassenübergreifend eine Schulung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit (Gesang, Instrumentalspiel, Improvisation), des musikalischen Vorstellungsvermögens und der Hörgewohnheiten (Rhythmus, Dynamik, Tempo) sowie die schrittweise Erweiterung der musikalischen Aufnahmefähigkeit (Instrumente, Stimmen, musikalische Formen, Stile, Funktionen von Musik). Der Unterricht in der Oberschule läuft im Idealfall in Zyklen ab, die viele der vorher gehörten Kompositionen neu ordnen und betrachten helfen sollten (vgl. Lipska/Przychodzińska 1999, 266–270). Die Autorinnen schlagen als Ordnungskriterien beispielsweise vor:

- Schönheit in der Musik in ihrer Vielfalt
- Musik als symbolische Sprache für Gefühle und Gedanken
- Musik als Ausdruck eines Epochengefühls
- polnische Nationalmusik und musikalische Traditionen
- Musik unterschiedlicher Kulturen
- zeitgenössische Musik
- Integration der Künste.

Eine wahre Fundgrube vieler origineller inhaltlicher und methodischer Anregungen bietet – auch für Fremdsprachenlehrer – das die Reform gleichsam vorwegnehmende Oberstufen-Lehrbuch von Gwizdalanka (Lehrwerke Musik: Gwizdalanka 1997). Die Autorin betrachtet Musik unter den verschiedensten Gesichtspunkten[298], bietet differenzierte Hörempfehlungen für jedes Thema und stellt viele reflexive Fragen, die insbesondere das eigene Verhältnis zur Musik beleuchten. Das Buch ist mit viel Humor geschrieben, und enthält zahlreiche

[297] Vgl. z.B. die Quizfragen bei Panek, die ausschließlich auf Grundlage der Lehrbuchtexte gelöst werden können (Lehrwerke Musik: Panek 2001, 63–65).

[298] Vgl. die Themenkomplexe: Was ist Musik, Programmmusik, Musik als „Heilmittel" für verschiedene Stimmungen, ausgewählte musikalische Epochen, Musik und ihre Funktionen und Entstehungsanlässe, Musik von Frauen, Musik von und für Kinder und Jugendliche, politische Musik, Rhythmus, Dynamik, musikalische Formen, Noten und Musikmedien, Musik und Literatur, einzelne Instrumente, Ensembles usw. im Wandel der Zeiten, Musik und andere Künste, Musikunterricht durch die Zeiten.

Verweise auf die Musik des deutschsprachigen Raumes, die angeführten Musikbeispiele werden ausführlich kommentiert und mit ihrer Entstehung- und Widmungsgeschichte dargestellt. Der hohe inhaltliche Anspruch und die Materialfülle machen es allerdings unwahrscheinlich, dass das Buch häufig eingesetzt wird.

Die inhaltliche Gestaltung des Musikunterrichts präsentiert sich in den einzelnen Klassenstufen differenzierter als vor 1999 (Tab. 8). Insgesamt konnte ich in den gesichteten Programmen und Lehrwerken ca. 550 Bezüge auf Person und Schaffen deutschsprachiger Komponisten ausmachen, wobei in erster Linie konkrete Musikbeispiele gemeint sind, aber auch Abbildungen oder Texte zu Leben und Werk von Komponisten. Die größten Chancen, erinnert zu werden, haben wiederum Ludwig van Beethoven, Johann Sebastian Bach und Wolfgang Amadeus Mozart, diesmal in leicht veränderter Reihenfolge und mit einer sehr viel höheren Anzahl der Gesamtnennungen und einem differenzierteren Hörangebot als vor 1999 (Abb. 68, Tab. 9; vgl. Kap. 3.1.3., Abb. 21).

Neben der inhaltlichen ist auch eine stärkere methodische Differenzierung zu bemerken. Summiert man die in den nach 1999 erschienenen Lehrprogrammen und Lehrwerken auszumachenden Arbeitsformen und Aufgabenstellungen nach ihren dominierenden Zielen, so ergibt sich folgendes Bild eines musikbezogenen methodischen Erfahrungsschatzes, mit dem Fremdsprachenlehrende bei ihren Lernenden in zunehmendem Maße zu rechnen haben.[299] Das auf eine Komposition bezogene bewusste mehrmalige und von unterschiedlichen Aufgaben begleitete Hören von Musik ist insbesondere in der Grundschule und im Gymnasium präsent:

1. Hören von Musik-Fragmenten, Herstellen von Beziehungen zwischen einzelnen Fragmenten
2. Hören und Verfolgen von Notenbild, graphischen Ablaufschemata, Strukturskizzen usw.
3. Wiedererkennen musikalischer Formen während des Hörens
4. Wiedererkennen bzw. Identifizieren von Instrumenten und Stimmlagen
5. Zuordnen von Farben zur Musik.

Auf mehrere Kompositionen beziehen sich folgende Arbeitsformen:

1. Vergleichen unterschiedlicher Fragmente hinsichtlich Tempo und Instrumentierung
2. Vergleichen des gleichen Motivs bei unterschiedlichen Komponisten[300]
3. Vergleichen von zwei Musikstücken unter verschiedenen Gesichtspunkten (auf der Grundlage vorgegebenen Wortschatzes).

Die sprachliche Reflexion und Umsetzung von Gehörtem präsentiert sich gegenüber dem Befund vor 1999 sehr viel differenzierter. Neben der Beschreibung

---

[299] Die genaue statistische Erfassung erweist sich wegen der Komplexität der Aufgabenstellungen als unmöglich. Aufgeführt werden im folgenden Aufgabenstellungen, die mehr als einmal und in verschiedenen Lehrwerken erscheinen (vgl. Marciniak 1989; vgl. Kap. 3.1.3.).

[300] Selten, aber von besonderem Interesse, sind hier „grenzüberschreitende" Aufgaben, wie etwa der Vergleich von Schubert- und Moniuszko-Liedern, insbesondere die Vertonung des „Erlkönigs" (vgl. Lehrprogramme Musik: Przychodzińska/Smoleńska-Zielińska 1999, 13; Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998b, 15; Lipska/Przychodzińska 1999, 293; Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000b, 24).

Tab. 8: Mögliche Hauptinhalte des Faches Musikerziehung nach 1999

| Klassenstufe | mögliche Hauptinhalte |
|---|---|
| SP 4 | Musik der eigenen Region<br>musikalische Formenlehre (AB, ABA, Rondo)<br>Schlaginstrumente<br>Jahreszeiten, Weihnachten in der Musik<br>Nationalhymnen<br>(polnische) Volkstänze und Volksmusik<br>Fryderyk Chopin (und andere Romantiker)<br>außermusikalische Inhalte von Musik |
| SP 5 | Volkstänze und Volkslieder anderer Regionen<br>musikalische Formenlehre (Dreiklang, Wiederholung, Kontrast, Ähnlichkeit, Variation)<br>Streichinstrumente<br>Chor und Chormusik<br>Stanisław Moniuszko (Opern)<br>Programmmusik<br>Computermusik<br>Geräusche und Musik |
| SP 6 | Musik des Mittelalters<br>Musik der Renaissance (besonders Tänze)<br>Barockmusik (besonders Bach, Händel)<br>Oper und Musiktheater (besonders Gluck, Mozart)<br>Blasinstrumente<br>Orchester<br>historische und patriotische Lieder<br>Musik und Natur<br>Musik und Geschichte (z.B. Paderewski)<br>Lieder im Jahreszyklus<br>Musik und Lyrik |
| G 1 | Chor und Orchester (Stimm- und Instrumentalgruppen, besonders des Barock)<br>polnische musikalische Traditionen (Mittelalter, Renaissance, Barock, Nationaltänze)<br>Musik der Antike, des Mittelalters, der Renaissance und des Barock<br>Oper, Ballett<br>religiöse und weltliche Volksmusik |
| G 2 | Chor, Solostimme und Orchester (Stimm- und Instrumentalgruppen, besonders der Klassik und Romantik)<br>musikalische Formenlehre (Wiederholung, Kontrast, Variation, ABA, Sonate, Miniaturen)<br>polnische musikalische Traditionen (besonders Romantik), Nationalhymnen<br>Musik der Klassik (besonders Wiener Klassik), der Romantik, des 19. Jahrhunderts<br>symbolisch-programmatische Inhalte von Musik (Oper, Musical, Ballett)<br>Musik und Lyrik |
| G 3 | unterschiedliche Stimm- und Instrumentalgruppen<br>polnische musikalische Traditionen (besonders 20. Jahrhundert)<br>Musik des 20. Jahrhunderts (Jazz, Folk, Rock und Pop, Liedermacher, experimentelle Musik)<br>Volksmusik<br>Filmmusik |

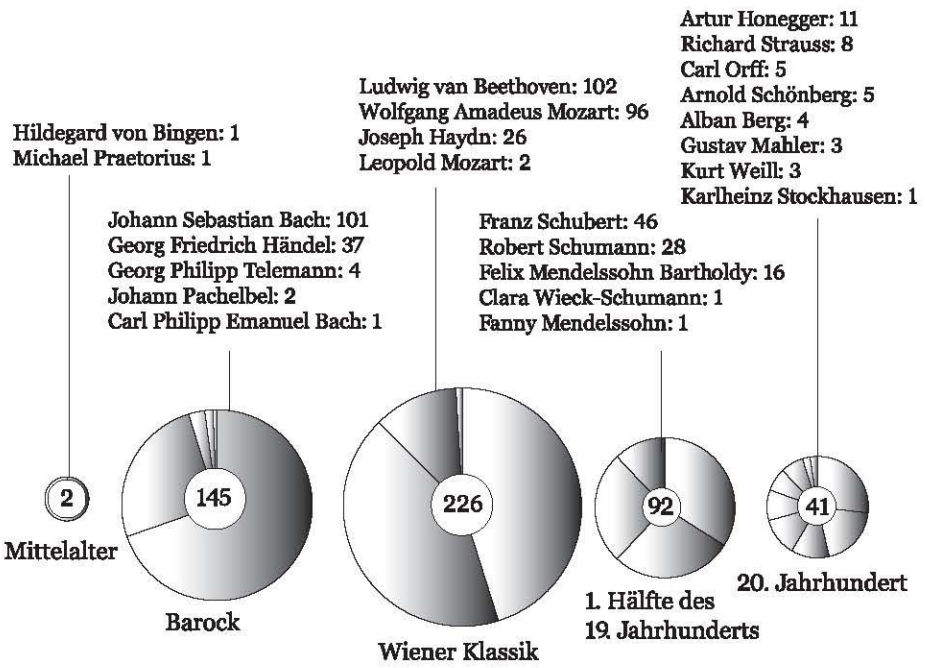



Abb. 68: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung nach 1999 (chronologisch)

von Gefühlen, Stimmungen und Bildern, rhythmischen Leseübungen und Kurzvorträgen, die vor 1999 dominierten, steht eine durch alle Klassenstufen hindurch ausgewogene Mischung von mündlichen und schriftlichen Übungen sowie Formen der Textarbeit. Besondere Aufmerksamkeit verdient der starke Zuwachs an musikbezogenen muttersprachlichen lexikalischen Übungen:

1. Beschreiben des Aufbaus von Musikstücken bzw. des Einsatzes von Instrumenten und Stimmen
2. Beschreiben von während des Hörvorganges entstehenden Gefühlen
3. Notieren von Assoziationen während des Hörens
4. Ausfüllen von Lückentexten, Arbeit an musikbezogenem Wortschatz während des Hörens
5. stilles Lesen von werkbezogenen Texten parallel zum Hörvorgang
6. vor- oder nachbereitende Wortschatzarbeit rund um Musik[301]

[301] Viele Sprachspielereien sind hervorragend für den Fremdsprachenunterricht geeignet, z.B. Auffinden von versteckten musikalischen Begriffen in Sätzen oder Texten, genaue Benennung von Geräuschen und ihren Quellen, Unterstreichen passender Tempobegriffe in einem vorgegebenen Wortpool während des Hörens, Schreiben und Aufführen von Lautdialogen, Lesen von Texten nach musikalischen Anweisungen, Zahlenkonzert, Rhythmisieren von Stadtnamen, Singen von schwierigen Wörtern (vgl. u.a. Lehrwerke Musik: Smoczyńska/Jakóbczak-Drążęk 2000b, 4, 13, 30f., 179f.). Bei Rataj/Sołtysik (Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001b, 22ff.) finden sich Übungen zum Erraten von Musikberufen, Ordnen von musikbezogenen Verben, zur Wortbildung usw.

Tab. 9: Behandelte Werke besonders häufig erwähnter deutschsprachiger Komponisten in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung nach 1999

| | |
|---|---|
| Johann Sebastian Bach | 1. *Französische Suite 2 c-mol l für Klavier* BWV 813, „Courante“<br>2. *Ouvertüre in h für Orchester* BWV 1067, „Polonaise“, „Badinerie“, „Tanz”<br>3. *Ouvertüre in D für Orchester* BWV 1068, Air<br>4. *Präludium und Fuge C-Dur* BWV 870, *Präludium und Fuge c-moll* BWV 871 (aus: „Das Wohltemperierte Klavier, Teil 2“)<br>5. *Toccata und Fuge für Orgel d-moll* BWV 539<br>6. *Die Kunst der Fuge* BWV 1080, Contrapunkt 1<br>7. *Violinkonzert d-moll* BWV 1052, 1.Satz<br>8. *Violinkonzert D-Dur* BWV 1054<br>9. *Violinkonzert E-Dur* BWV 1042, 2. Satz<br>10. *Partita 2 c-moll*, BWV 826<br>11. *Französische Suite 5 G-Dur* BWV 816, „Gavotte“<br>12. *1 Brandenburgisches Konzert F-Dur* BWV 1046, Ausschnitte<br>13. *2. Brandenburgisches Konzert F-Dur* BWV 1047, 3. Satz<br>14. *4. Brandenburgisches Konzert G-Dur* BWV 1049, Ausschnitte<br>15. *5. Brandenburgisches Konzert D-Dur* BWV 1050, Ausschnitte<br>16. *Inventionen für 2 Stimmen C-Dur* BWV 772<br>17. *Menuett g-moll* BWV 842 (aus: Klavierbüchlein für W.F. Bach)<br>18. *Orgelkonzert a-moll* BWV 593<br>19. *Partita 2 c-moll* BWV 826<br>20. *Messe h-moll* BWV 232, „Kyrie“, „Sanctus“, „Gloria“, „Incarnatus”<br>21. *Weihnachtsoratorium* BWV 248, Ausschnitte<br>22. *Matthäuspassion* BWV 244, Ausschnitte<br>23. *Kantate„Schweiget stille, plaudert nicht...“* BWV 211, Ausschnitte |
| Wolfgang Amadeus Mozart | 1. *Sonate A-Dur* KV 331, 1. Satz, 3. Satz<br>2. *Eine Kleine Nachtmusik* KV 525 3. Satz, 4. Satz<br>3. *Klavierkonzert D-Dur* KV 175<br>4. *Klavierkonzert A-Dur* KV 414, 2. Satz<br>5. *Klavierquartett* KV 456<br>6. *Klaviersonate a-moll* KV 310<br>7. *Symphonie g-moll* KV 183<br>8. *Symphonie Nr. 40* KV 550, 1. Satz<br>9. *Symphonie D-Dur* KV 504 („Prager Sinfonie“), 1. Satz<br>10. *Symphonie C-Dur* KV 551 („Jupitersinfonie“), 1. Satz, 4. Satz<br>11. *Symphonie A-Dur* KV 201<br>12. *Symphonie Es-Dur* KV 543, Menuett<br>13. *Klavierkonzert d-moll* KV 466, 2. Satz<br>14. *Violinkonzert Nr. 3 G-Dur* KV 216, 1. Satz<br>15. *Violinkonzert Nr. 5 A-Dur* KV 219, 3. Satz<br>16. *Messe C-Dur* KV 317 („Krönungsmesse“), Kyrie, Sanctus<br>17. *„La nozze di Figaro“* KV 492, „Ouvertüre“, „Arie des Cherubino“, „Arie der Susanna“, Menuett<br>18. *„Don Giovanni“* KV 527, „Duett Don Giovanni – Zerlina“, „Serenade“<br>19. *„Die Zauberflöte“* KV 620, Ouvertüre, „Arie des Papageno“, „Arie der Königin der Nacht“, „Arie des Monostatos“<br>20. *Requiem d-moll* KV 626, „Kyrie Eleison“, Dies Irae“, Tuba Mirum“ „Lacrimosa“ |

| | |
|---|---|
| Ludwig van Beethoven | 1. *Klavierstück a-moll „Für Elise"* op. 59<br>2. *Symphonie Es-Dur („Eroica"),* 3. Satz<br>3. *5. Symphonie c-moll* op. 67, 1. Satz, 3. Satz<br>4. *Symphonie F-Dur* op. 68 („Pastorale"), 5. Satz<br>5. *Symphonie A-Dur* op. 92, Ausschnitte<br>6. *Symphonie d-moll* op. 125, „Ode an die Freude"<br>7. *Violinkonzert D-Dur* op. 61<br>8. *Klavierkonzert C-Dur* op. 15<br>9. *Klavierkonzert c-moll* op. 37<br>10. *Klavierkonzert Es-Dur* op. 73, 2. Satz<br>11. *Klaviersonate c-moll* op. 13 („Patetique"), 1. Satz, 3. Satz<br>12. *Klaviersonate cis-moll* op. 27 Nr. 2 („Mondscheinsonate"), 1. Satz<br>13. *Klaviersonate f-moll Nr. 23,* op. 57 („Apassionata")<br>14. *Klaviersonate As-Dur Nr. 12* op. 26, 1. Satz<br>15. *Klaviersonate D-Dur* op. 10, „Pastorale" 1. Satz<br>16. *Violinsonate F-Dur* op. 24<br>17. *Violinquartette* op. 18<br>18. *6 Ecossaises Es-Dur* op. 86<br>19. *Egmont* op. 84<br>20. *Coriolan, Ouvertüre c-moll* op. 62<br>21. *6 Variationen G-Dur auf die Arie „Nel cor piu non mi sento" aus der Oper „La Molinara" von Paisiello* op. 70<br>22. *„Die Geschöpfe des Prometheus"* op. 43, Ausschnitte |

7. Vergleichen von Musik und Textgrundlage (z.B. Opernlibretti, Liedtexte[302])
8. Vergleichen von Musik mit vorgegebenen literarischen und bildlichen Vorlagen (z.B. aus der Mythologie)[303]
9. Anpassen von Textvorgaben an bekannte Melodien, Singen anderer Texte auf bekannte Melodien
10. Vertonung von (eigenen) Texten
11. rhythmisches Lesen bzw. Rhythmisierung von Texten
12. Auswendiglernen von Liedtexten
13. Illustrieren von Liedtexten
14. Vergleichen von Musik und Filmbild[304], Einschätzen von Filmmusik nach Funktion und Wirkung
15. „Rekonstruktion" außermusikalischer „Inhalte", „Erklären" von musikalischen „Programmen", Erzählen von Geschichten zur gehörten Musik
16. Vorbereiten und Präsentieren von Referaten über Komponisten und ihr Werk
17. gezieltes Recherchieren zu Komponisten und ihrem Werk im Internet

---

[302] Zum Kanon gehört in diesem Zusammenhang Schuberts Vertonung des Goethe-Gedichtes „Der Erlkönig" (vgl. Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998b, 25; Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000c, 59; Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000b, 24).

[303] An diesem Punkt wird die Verbindung zum Literaturunterricht besonders fruchtbar, vgl. z.B. Bezüge von Glucks Oper „Orpheus und Eurydike" zu Offenbach, Rilke, Rubens usw. (vgl. Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998b, 28; Lipska/Przychodzińska 1999, 276, 296). Präsentiert werden auch Verbindungen zu Prosavorlagen, wie etwa „Eulenspiegel" oder Don Quichotte" im Kontext der Vertonungen von Richard Strauss (vgl. Lehrwerke Musik: Panek 1999, 117; Lehrwerke Musik: Piątek 2000, 70).

[304] Diese Aufgabe wird im Gymnasium und in der Oberschule realisiert, z.B. zum Film „Amadeus" von Milos Forman (vgl. Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000c, 21; Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998b, 27) oder auch zum Film „Pasażerka" von Andrzej Munk (J.S. Bach, Violinkonzert E-Dur, BWV 1042, 2. Satz (vgl. Lehrprogramme Musik: Przychodzińska/Smoleńska-Zielińska 1999, 22; Lehrprogramme Musik: Malko u.a. 1998b, 10, 12).

18. Bauen von Musikinstrumenten nach Anleitung
19. „Rezensieren" von Konzerten
20. Vorbereiten und Führen von musikbezogenen Pro- und Contra-Diskussionen
21. Vorbereiten und Durchführen von Gesprächen mit Musikern.

Bei den handlungsorientierten Arbeitsformen sind das Nachahmen musikalischer Vorlagen und die (musikalische) Bearbeitung von Gehörtem durch eine Vielzahl kreativer Arbeitsverfahren ergänzt worden, die deutlich die Grenzen zu anderen Medien überschreiten und über den Unterricht im Schulgebäude hinaus weisen. Viele von ihnen lassen sich zu Projekten ausbauen:

1. Mit- und Nachsummen, -singen, -spielen bekannter Melodien
2. Anfertigen bzw. Ergänzen von Ablauf- oder Strukturschemata während des Hörens
3. Ergänzen von kurzen Melodiefragmenten, „fehlenden" Akkorden, Stimmen, Arrangements usw.
4. musikalisches Improvisieren zu verschiedenen Themen, Anfertigen eigener Kompositionen nach Vorbild
5. Komponieren und Ausführen von (einfachen) Begleitungen bzw. zweiten Stimmen
6. Entwerfen von Szenarien
7. Anfertigen von passenden Kostümen, Bühnenbildern, Einladungen, Programmheften zur gehörten Musik
8. Suchen nach vergleichbaren Motiven in der Bildenden Kunst
9. zeitgemäße Vertonung von Filmausschnitten
10. Anlegen und Führen einer Kulturchronik der eigenen Stadt
11. Durchführen musikbezogener Recherchen und Umfragen in der eigenen Umgebung
12. Vorbereitung und Durchführung von Musikquizveranstaltungen bzw. Ratespielen rund um Musik
13. vielseitiges Visualisieren von Musik[305]
14. Erkennen und Korrigieren von musikbezogenen „Fehlern" in Texten oder Bildern.

Unter den körperlichen Reaktionen auf Musik dominieren:

1. Bewegen und besonders Tanzen zur Musik
2. gestisches Improvisieren mit musikbezogenen Gegenständen
3. Umsetzen von Liedtexten in Gestik und Mimik
4. gruppenweises Nachvollziehen von Stimm- und Instrumenteneinsätzen, „Dirigieren"
5. rhythmisches Klatschen bzw. Klopfen
6. Entwerfen von Choreographien.

Dem Aufbau eines Reflexionsvermögens dienen u.a. Übungen zum Einfühlen in die Lage des Komponisten während der Entstehung konkreter Kompositionen[306] und zum Reflektieren (eigener und fremder) musikbezogener Verhaltensweisen (z.B. über Tagebücher, Interviews, Umfragen usw.).

---

[305] Wie die plastische Umsetzung von musikalischen Eindrücken konkret ablaufen kann, zeigt Gostomska. Nach einem ersten Hören des Musikstückes soll die Stimmung verbalisiert, Farben und Motive bestimmt und entweder der Melodieverlauf oder die Vorstellungen, die sich beim Hören einstellen, dargestellt werden. Abschließend wird ein Titel gesucht und mit dem Originaltitel verglichen (vgl. Lehrwerke Kunst: Gostomska 1997, 18f., 75–77).

[306] Vgl. die Aufgabe zu Beethovens Symphonie Nr. 5 c-moll op. 67 (Lehrprogramme Musik: Przychodzińska/Smoleńska-Zielińska 1999, 13; Lehrwerke Musik: Wachowiak 1999, 39f.).

Die vermittelten Erfahrungen möchte ich folgendermaßen zusammenfassen:

- Musik aus dem deutschsprachigen Raum ist im polnischen Schulsystem nach 1999 durchgängig präsent. Die inhaltlichen Schwerpunkte haben sich im Vergleich zu vorreformatorischen Programmen nur geringfügig verschoben, allerdings präsentieren sie sich wesentlich differenzierter als früher. Die Anzahl der behandelten Werke deutschsprachiger Komponisten insgesamt ist gestiegen.
- Die spiralförmige Anordnung des Stoffes und die wiederholte Erarbeitung des Materials auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen und unter verschiedenen Aspekten legen wiederum einen höheren Erinnerungsquotienten nahe. Im Vergleich zu vorreformatorischen Programmen und Lehrwerken ist allerdings der Angebotscharakter des Materials (und damit die Wahlfreiheit) gestiegen.
- Es dominiert die Musik der Wiener Klassik (Beethoven, Mozart) und des Barock (Bach). Spätere musikalische Epochen haben an Bedeutung gewonnen.
- Jugendmusik sowie alternative Musikrichtungen spielen nach wie vor eine geringe Rolle im schulischen Unterricht.
- Erkennbar ist eine Relativierung des Lehrwerkangebots zugunsten anderer Materialien einschließlich des Internets. Besonders deutlich wird die angestrebte fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Kunst- und dem Muttersprachenunterricht, insbesondere im Bereich der Wortschatzarbeit und einer Schulung des mündlichen Ausdrucks.
- Verbindungen zum Fremdsprachenunterricht und den diesbezüglichen Kenntnissen der Schüler werden häufiger als früher, aber immer noch nur sporadisch, hergestellt.
- Methodisch ist eine Abkehr von lehrer- und textzentrierten Methoden zu spüren. Auf Reflexion gerichtete, kreative und handlungsintensive Aufgaben rund um Musik nehmen deutlich zu. Parallel dazu lässt sich eine zunehmende Relativierung des vermittelten Wissens beobachten – von Lehrenden wie Lernenden werden größere Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Lehr- und Lernprozess erwartet.

## 3.3.4. Muttersprachenunterricht Polnisch

In der Regel folgen die Programme für den Polnischunterricht in Grund- und Mittelstufe einem themenorientierten, in der Oberstufe einem problemorientierten Aufbau. Dabei wird die Literaturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart dreimal auf einem jeweils höherem Niveau durchlaufen. Parallel dazu wird ein Programm zur Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sowie der Grammatik und Orthographie realisiert. Die potenziell kunst- und musikbezogenen Schwerpunkte präsentieren sich im Überblick vielseitig und anspruchsvoll (Tab. 10).

Die für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Ziele werden klassenübergreifend mit einer möglichst umfassenden Vorbereitung auf die Teilnahme an Kultur beschrieben. Dabei ergeben sich viele Parallelen zum Geschichtsunterricht (vgl. Kap. 3.3.5.). Unter allgemein erzieherischen Aspekten geht es um:

- Anregung zur Selbständigkeit, auch in Fragen des ästhetischen Urteils
- Erziehung zur Offenheit und Neugier
- Ausbildung eines bewussten Verhältnisses zur eigenen Kultur und der Wahrnehmung und Akzeptanz anderer Kulturen
- Anleitung zur Wahrnehmung von universalen Aussagen, Erfahrungen, Gefühlen in verschiedenen Kulturkreisen

Tab. 10: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Polnisch als Muttersprache nach 1999

| Klassenstufe | mögliche Inhalte |
|---|---|
| SP 4 | Märchen<br>Feste und Traditionen<br>Helden<br>Freundschaft<br>Heimat<br>Zeit, Zeiteinteilung, Vergangenheit<br>Kinderspiele früher und heute<br>Massenmedien |
| SP 5 | Mythen und Legenden<br>Die Bibel<br>Literatur in Antike und Mittelalter<br>historische Gestalten in Literatur und Kunst<br>Nationalhymnen, patriotische und nationale Lieder<br>Gut und Böse, Schönheit und Hässlichkeit in Literatur und Kunst<br>Massenmedien<br>Museen (Museumsbesuch) |
| SP 6 | Kinder- und Jugendliteratur<br>Mythen, Märchen, Allegorien, Abenteuer- und Reiseliteratur<br>Literatur in der Renaissance (Humanismus und Reformation)<br>Kindheit, Jugend und Alter in der Literatur<br>Massenmedien<br>Dramatische Ereignisse in der Literatur<br>Wahrnehmung und Rezeption von Bildender Kunst<br>verschiedene Kunstgattungen |
| G 1 | Märchen, Legenden, Sagen<br>Die Bibel<br>Liebeslyrik<br>Kunst und Kunstgattungen<br>Haus, Familie<br>Schule, Freundschaft, Gefühle<br>Jugend und Alter<br>Reisen<br>unterschiedliche Textsorten (u.a. Beschreibung, Brief, Tagebuch, Interview, Diskussion, Rezension usw.) |
| G 2 | antike Mythologie<br>Die Bibel<br>Künste und Kunststile (Barock, Klassik, Romantik, Realismus)<br>Tradition und Sitten<br>Liebe<br>Phantasie und Phantastik<br>europäische Kulturen und Völker<br>Volkskunst<br>Kino, Film |
| G 3 | antike Mythologie<br>Die Bibel<br>Künste und Kunststile (Sezession und Moderne)<br>patriotische Kunst<br>phantastische und groteske Literatur<br>Filmadaptationen<br>Museen |

| | |
|---|---|
| LO 1 | Künste und Kunststile (Antike, Mittelalter, Renaissance, Barock, Aufklärung, Anfang 19. Jahrhundert)<br>literarisches Erbe |
| LO 2 | antike Mythologie<br>Die Bibel<br>Künste und Kunststile (Sezession und Moderne)<br>patriotische Kunst<br>phantastische und groteske Literatur<br>Filmadaptationen<br>Museen |
| LO 3 | Künste und Kunststile (20er Jahre, Avantgarde, Literatur und Kunst nach 1945, Gegenwart)<br>literarische Themen: Liebe, Haus und Familie, Reife, Patriotismus, moderne Welt, Sinnsuche, Normalität, Anderssein usw.<br>Film |

- Anleitung zur Bildung und Äußerung einer eigenen Meinung sowie zur Akzeptanz anderer Meinungen
- Anleitung zur kritischen Rezeption unterschiedlicher Quellen und Dokumente
- Anleitung zur Synthese unterschiedlicher Informationen und erste Ausbildung einer integrativen Weltsicht (vgl. Lehrwerke Polnisch: Matusiak/Wołodźko 2002, 5–8).

Konkret werden angestrebt

- eine Verstärkung des Interesses an der Beschäftigung mit kulturellen Erscheinungen im eigenen Land und in anderen Ländern
- eine Sensibilisierung für Beziehungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kunstgattungen[307]
- die Wahrnehmung von unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen und ihrer historischen Bedingtheit und Funktion, verbunden mit einer (relativ) sicheren Kenntnis von Stilmerkmalen unterschiedlicher künstlerischer Epochen und der Befähigung zur Lokalisierung von Personen und ihren Werken im historischen Kontext
- die Anleitung zu epochenübergreifenden Vergleichen von künstlerischen (literarischen) Themen und Motiven
- die Befähigung zu kontextabhängigen Interpretationen unterschiedlicher Quellen.

Sprachlich gilt es, den Kontakt mit unterschiedlichen kulturellen Texten, in erster Linie literarischen Texten, Filmen[308] und Bildern zu meistern.

Die Integration von Muttersprachen- und Geschichtsunterricht scheint einer der besten Ansatzpunkte für einen wirklich fächerübergreifenden Unterricht zu sein, in dem auch Kunst und Musik ihren Platz finden. Die thematische und methodische Fächerintegration fällt in den analysierten Lehrwerken sehr unterschiedlich aus. Auf eine Zusammenstellung zeitlich zusammenpassender Themen aus Literatur, Geschichte und Kunsterziehung setzt beispielsweise die Lehrbuchreihe

[307] Im allgemeinen wird dafür die Formulierung „przekład intersemiotyczny" gewählt (vgl. z.B. Lehrprogramme Polnisch: Chwastek/Bogdan 1999, 36). Als grundlegende Methoden intersemiotischer Übersetzung gelten Beschreiben, Illustrieren und Eindrücke notieren.

[308] Vgl. zur Filmsprache besonders Lehrwerke Polnisch: Łuczak/Murdzek 2002, 278.

„Oglądam świat" für die Grundschule von Grajewska/Wower (Lehrwerke Polnisch: Grajewska/Wower 1999a-e) und Chwastek/Nowosielska (Lehrwerke Polnisch: Chwastek/Nowosielska 1999, 2000a-b). Auch die Autoren der Lehrbuchreihe „Między nami" stellen die Literatur in einen deutlich akzentuierten kulturellen Kontext, insbesondere über das Aufzeigen von Beziehungen zu Kunst und Musik. Das bringt eine Differenzierung hinsichtlich des Methodenrepertoires aus Kunst-, Musik- und Dramapädagogik mit sich (vgl. Lehrwerke Polnisch: Łuczak/Murdzek 2001a, 42–60). Deutliche Verbindungen zum Geschichts- und Kunstunterricht der Grundstufe suchen auch Leszczyński/Tynelska (Lehrprogramme Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2001, 10). Auf der Gymnasialstufe stellt Chomiuk konkrete Verbindungen zwischen Literatur und Bildender Kunst in den Mittelpunkt, zum einen auf thematischer Ebene, zum anderen im Kontext einer künstlerisch-ideellen Verwandtschaft beider Gattungen. Das wird in der Regel über die parallele Betrachtung von Bildern und poetischen Texten realisiert, beispielsweise für Surrealismus und Impressionismus, wenn spezifische „malerische" Ausdrucksmittel in Texten „wiederentdeckt" werden sollen (vgl. Lehrprogramme Polnisch: Chomiuk 1999, 29–31). Auf der Oberstufe betonen viele Programme die Notwendigkeit, die Verwandtschaft zwischen den einzelnen Künsten zu erkennen (vgl. u.a. Lehrprogramme Polnisch: Gromadzka 2002, 6). Jędrychowska postuliert eine Kultur des Bildlesens als Grundlage der muttersprachlichen Bildung überhaupt (vgl. Lehrprogramme Polnisch: Jędrychowska u.a. 2002, 16). Besonders deutliche Angaben zur Rolle und Funktion von Bildern im Muttersprachenunterricht findet man bei Bobiński/Orłowa/Synowiec. Sie verstehen das Bild als Kontext der Literatur und beide als vergleichbare Symbole einer Epoche bzw. eines Stils. Den Sinn einer Beschäftigung mit Bildern im muttersprachlichen Literaturunterricht, z.B. über die Analyse von Bildern, die Nutzung von Bildimpulsen als Inspiration für literarische Tätigkeiten bzw. von literarischen Bildern für eigene kreative Handlungen, sehen sie in einer Schulung der Konzentration und einer verbesserten Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Lehrwerke Polnisch: Bobiński/Orłowa/Synowiec 2001b, 20). Der Dialog mit Bildern nütze letztendlich dem Dialog mit dem literarischen Text, denn er schule im Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Metaphorik und Symbolen. Empfohlen werden „sprechende Bilder", die Monologe oder Dialoge enthalten, sinnvoll seien auch Landschaftsbilder, in die etwas hineingesehen oder gesprochen werden könne, z.B. von der Position eines echten (oder fiktiven) Betrachters aus. Als günstige Methoden werden Reihenbildung zu literarischen Themen, die Beschreibung ausgewählter Abbildungen und schließlich die kreative literarische Verfremdung visueller Eindrücke empfohlen. Wichtig sei die gemeinsame Betrachtung und Analyse von Bildern, denn sie mache die Mehrdeutigkeit und Subjektivität von Meinungen deutlich (vgl. Lehrwerke Polnisch: Bobiński/ Orłowa/Synowiec 2001b, 21–26). Eine wichtige Rolle spielt schließlich auch der Umgang mit Fachliteratur zum Thema Kunst.

Als typisches Beispiel für die Verwendung von Bildmaterial im Muttersprachenunterricht der Oberstufe kann der Unterrichtsvorschlag von Dubiel gelten (vgl. Dubiel 2003). Zum Thema „Romantik" schlägt sie vor, ausgehend von der Lektüre theoretischer Texte, Schlüsselbegriffe zu benennen und diese dann in

ausgewählten zeitgenössischen Gemälden „wiederzufinden". Im Anschluss daran erfolgt eine Zusammenstellung von „epochetypischen Merkmalen" (z.B. dramatische Ereignisse, Unruhe, Dynamik, Individualismus), die anhand der Bilder zu „beweisen" sind. Insgesamt enthalten die neuen Lehrwerke für den Muttersprachenunterricht viele bildbezogene Aktivitäten, die vor allem in den unteren Klassen ein deutlich kreatives Potenzial enthalten.

Bei den kunst- und musikbezogenen Arbeitsformen, die sich in Lehrprogrammen und Lehrwerken für den Muttersprachenunterricht ausmachen lassen, spielt wie vor 1999 die Differenzierung des Wortschatzes und der sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Äußerung von Gefühlen, Eindrücken und Erlebnissen sowie des mündlichen und schriftlichen Beschreibens eine wichtige Rolle. Zu den häufigsten Aufgabenstellungen in Bezug auf Kunst und Musik gehören Aufgaben zur Textarbeit, wie z.B. Bilder beschreiben,[309] Bilder vergleichen, Texte über Bilder zusammenfassen, Geschichten zu Bildern erzählen,[310] Geschichten rund um Kunst erzählen,[311] Referate über Kunstwerke bzw. Künstler halten, Gefühle beim Betrachten von Bildern bzw. beim Hören von Musik schildern, Filmszenarien schreiben, Bilder oder Musik mündlich oder schriftlich interpretieren, bewerten oder rezensieren usw. Daneben gibt es zahlreiche Wortschatzübungen zum Thema. Hierzu rechne ich im Besonderen die Erarbeitung und Differenzierung von kunstbezogenem Wortschatz,[312] vor allem in Bezug auf künstlerische Begriffe und Techniken sowie von Wortschatz rund um Gefühle und Empfindungen und seine Anwendung auf Assoziationen, Beschreibungen und Meinungsäußerungen. An dritter Stelle folgen Aufgabenstellungen zur inhaltlichen Erarbeitung von Kunst und Musik als Einführung und Ergänzung einer literarischen Epoche, meist über Referate. Das schließt die gattungsübergreifende Suche nach vergleichbaren Themen und Motiven sowie intersemiotische Vergleiche ein. Einen wichtigen Stellenwert haben auch Aufgabenstellungen, die oft außerhalb des eigentlichen Unterrichts, z.T. über Projektarbeit realisiert werden sollen. Dazu rechne ich jede Art von Sammel- und Suchaufgaben, das Anlegen thematischer Bibliographien sowie die Vorbereitung

---

[309] Vgl. dazu den Beschreibungsplan von Agnieszka Nowicka in: Lehrwerke Polnisch: Gis u.a. 1999, 131–163.

[310] Der didaktische Wert dieser Übungen ist sehr stark von der Bildwahl abhängig. Offene, unbekannte Bilder können sehr viel sprachliche Phantasie freisetzen, bekannte und interpretativ besetzte Bilder können nationale Stereotypen verstärken. Vgl. Lehrwerke Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2002a, 176ff., wo Geschichten zu Kossaks Bild „Rugi Pruskie" erzählt werden sollen.

[311] Vgl. die Nacherzählung eines (fiktiven) Kunstraubes auf der Grundlage vorgegebenen Wortschatzes in Lehrwerke Polnisch: Grajewska/Wower 1999d, 49.

[312] Vgl. die Differenzierung von Verben der Lage im Zusammenhang mit Bildbeschreibungen (z.B. Lehrwerke Polnisch: Lewińska/Rogowska 2000a, 54) oder die Auswahl von passendem Wortschatz aus einem vorgegebenen Wortpool (Lehrwerke Polnisch: Łuczak/Murdzek 2001a, 105). Stark zugenommen haben außerdem die vorher eher aus dem außerschulischen Bereich bekannten Ausmalaktivitäten, die sehr überzeugend mit einer visuellen Festigung von differenziertem Wortschatz einhergehen (vgl. Lehrwerke Polnisch: Łuczak/Murdzek 2001a, passim).

und Durchführung von Museumsführungen.[313] Kreative Aufgabenstellungen betreffen in erster Linie die Illustration literarischer Werke sowie jede Art kreativer intersemiotischer „Übersetzungen" (z.B. Bilder „literarisieren", Texte „visualisieren", Texte „vertonen", Filme „vertonen", Musik „literarisieren", Musik „visualisieren" usw.). Die Illustration literarischer Werke, oft in der Form skizzenhafter Verlaufs- und Figurenschemata ist als Form eines visuell umgesetzten Textverstehens zu werten. Auf die Verstärkung von Empathie und Reflexion beziehen sich reflektive Aufgaben wie z.B. dargestellte „Dialoge" spielen, dargestellte Personen bzw. Bildende Künstler durch (fiktive) Interviews, Tagebücher, Rollenspiele usw. subjektiv erschließen[314] oder auch die Äußerung und Verteidigung subjektiver Meinungen und Präferenzen zu Kunst und Musik. Wahrnehmungsintensive Aufgaben sind eher selten. Ich zähle dazu gelenkte Sehfragen, das Kopieren von themenrelevanten Details aus Abbildungen, das Zeichnen nach Beschreibung und das Nachstellen von Bildern und Plastiken in Form „lebender Bilder". Musikbezogene Aufgaben tauchen nur sporadisch auf.[315]

Insgesamt präsentieren sich die Lehrwerke für den Muttersprachenunterricht nach 1999 graphisch sehr viel ansprechender, die Abbildungen sind in der Regel farbig und von guter Qualität. Visuell spielt die Kunst der deutschsprachigen Länder parallel zur Literaturgeschichte ab der Renaissance eine Rolle, das heißt vor allem in den Klassenstufen 6 der Grundschule, der Klasse 2 und 3 des Gymnasiums und durch alle Klassen der Oberstufe. Dabei dominiert die Malerei, Abbildungen von Architektur und Plastik bleiben sporadisch. Das späte 18. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts erweisen sich dabei weiterhin als bildkünstlerische Schwerpunkte. Albrecht Dürer (13 Hinweise) und Caspar David Friedrich (11 Hinweise) sind die visuellen Favoriten des Muttersprachenunterrichts. Dürer wird gern im Zusammenhang mit der Bibel[316] und der Epoche der Renaissance abgebildet, die Gemälde Friedrichs dienen nach wie vor als willkommene Abbildungen zur Literatur im Umkreis von Mickiewicz (Abb. 69).[317]

Musikalisch ist neben der Wiener Klassik nur Musik aus der Zeit des Barock präsent, die drei großen Namen aus dem Musikunterricht – Beethoven, Mozart und Bach – bleiben auch hier dominant. Der noch vor der Reform häufig angeführte Richard Wagner ist gänzlich aus den Lehrmaterialien verschwunden (Abb. 70; vgl. Kap. 3.1.4., Abb. 23).

---

[313] Das Thema Museum spielt durch alle Klassenstufen hindurch eine Rolle (vgl. besonders ausführlich Lehrwerke Polnisch: Grajewska/Wower 1999d, 43-54).

[314] Besonders viele Empathieübungen in: Lehrwerke Polnisch: Łuczak/Murdzek 2001a.

[315] Eine Besonderheit stellt das Singen muttersprachlicher Lyrik auf historische Melodien dar (vgl. Lehrwerke Polnisch: Jędrychowska/Kłakówna 1999a, 137), wo das Mickiewicz-Gedicht „Śmierć pułkownika" auf die Melodie der Figaroarie aus Mozarts Oper „Figaros Hochzeit" gesungen werden soll.

[316] Vgl. z.B. die Darstellung von Adam und Eva (Lehrwerke Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2002a, 28; Lehrwerke Polnisch: Garsztka u.a. 2000a, 130ff.; Lehrwerke Polnisch: Klejnocki u.a. 2002a, 98f.).

[317] Vgl. z.B. die „Abtei im Eichwald" als Illustration zu den „Dziady" (Lehrwerke Polnisch: Garsztka u.a. 2000b, 169; Lehrwerke Polnisch: Kowalczykowa/Mrowcewicz 2000, 59) oder „Zwei Männer in Betrachtung des Mondes" zu „Świtezianka" desselben Autors (z.B. in: Lehrwerke Polnisch: Bobiński 2002a, 56).

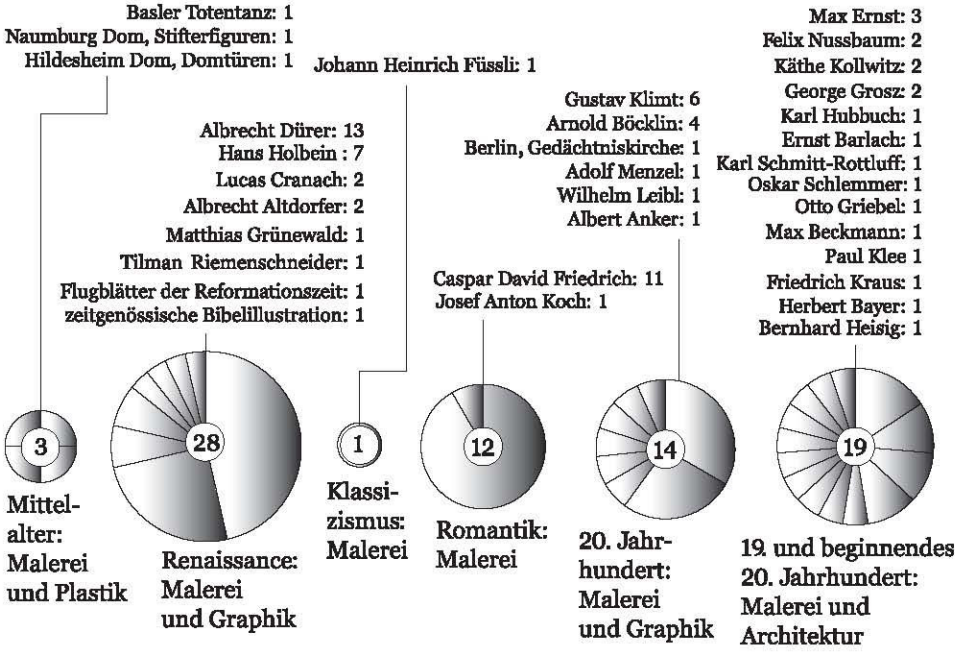



Abb. 69: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache nach 1999 (chronologisch)

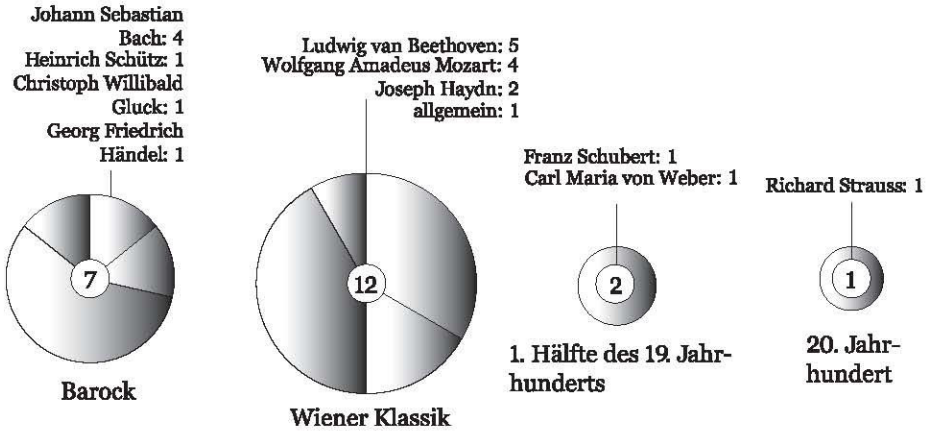



Abb. 70: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache nach 1999 (chronologisch)

## 3.3.5. Geschichtsunterricht

Der Geschichtsunterricht in der reformierten Grundschule verläuft episodisch, in der Gymnasialstufe systematisch und in der Oberstufe problemorientiert, beibehalten wird im Großen und Ganzen ein Durchlauf durch die Geschichte in drei

konzentrischen Kreisen. Die Programme sind dabei in sich sehr viel differenzierter als vor 1999. Für die einzelnen Klassenstufen werden sehr verschiedene Schwerpunkte gesetzt, die Verteilung des Stoffes und die zeitlichen Zäsuren sind unterschiedlich. In den Mittelpunkt tritt verstärkt Alltagsgeschichte, Personen- und Ereignisgeschichte stehen dagegen im Hintergrund. Gründe und Folgen erscheinen wichtiger als die Aneinanderreihung von Fakten. In den Begleitmaterialien finden sich häufig sehr ausführliche Angaben zur Stoffverteilung, zu ergänzenden Unterrichtsmitteln und differenzierten Methoden.[318] Die möglichen Lehrinhalte präsentieren sich in den einzelnen Klassenstufen wie folgt (Tab. 11).

Ziel des propädeutischen Geschichtsdurchlaufs in den Klassen 4–6 ist im besonderen die Entwicklung von Selbständigkeit und eine erste Orientierung im Bereich Geschichte (vgl. z.B. Lehrprogramme Geschichte: Surdyk-Fertsch u.a. 1999, 6). Kunst und Musik bilden dabei den illustrativen Hintergrund der einzelnen Themen. Im Gymnasium stehen im Hinblick auf kulturelle Aspekte die Stärkung des Interesses der Schüler an Kultur, die Wahrnehmung universeller Werte sowie die Befähigung zu einer Teilnahme am kulturellen Leben im Mittelpunkt. So geht es darum, die kulturellen Leistungen des eigenen Volkes und Landes wahrzunehmen, zu denen anderer Nationen in Beziehung zu setzen und gemeinsame Traditionslinien zu entdecken (vgl. z.B. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 1999, 8). In der Oberstufe bleiben diese Zielstellungen im wesentlichen gültig. Angestrebt wird weiterhin die Vorbereitung der Lernenden auf eine aktive Teilnahme an einer breit verstandenen geistigen Kultur sowie die Einübung von Toleranz. Dabei soll bei älteren Schülern die Sensibilität gegenüber Kunst im allgemeinen und Architektur und Malerei im besonderen erhöht und eine Sicherheit in der Kenntnis von Stilmerkmalen erworben werden (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 2002, 9f. ). Eine stärkere Rolle spielt die differenzierte Annäherung an historische Objekte, sowie die Bewusstmachung von dabei entstehenden Emotionen und die Einübung kritischer Distanz (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 2002, 47). Granoszewska-Babiańska u.a. möchten ein ganzes Schuljahr für kulturgeschichtliche Themen reservieren, vorgesehen ist die Abiturklasse, da die Autoren eine gewisse Reife für den Umgang mit diesen Themen postulieren. Als wichtigste Arbeitsform bieten sie die ausgewogene und durch belegte Argumente gestützte Diskussion (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Granoszewska-Babiańska 2002, 11).

Als Wissensminimum nach Abschluss des Gymnasiums (und damit der obligatorischen neunjährigen Schulbildung) sind im Bereich Kulturgeschichte die Begriffe „karolingisch", „romanisch", „gotisch", „Renaissance", „Barock", „Aufklärung", „Klassizismus", „Romantik", „Positivismus", „Naturalismus", „Modernismus", „Impressionismus", „Massenkultur" sowie „sozialistischer Realismus" mit ihren jeweiligen architektonischen, bildkünstlerischen und literarischen Implikationen verbindlich (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1999, 27–29).

---

[318] Die Anordnung und Gewichtung des Stoffes wird allerdings einer umfassenden Kritik bei Konarzewski 2004, 68–72, unterzogen. Hauptvorwürfe sind u.a. die Zufälligkeit der ausgewählten Themenbereiche für die Unterstufe, sowie die völlige inhaltliche Überforderung von Lehrenden und Lernenden in der Oberstufe.

Tab. 11: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Geschichte nach 1999

| Klassenstufe | mögliche Inhalte |
|---|---|
| SP 4 | historische Quellen<br>Familie im Laufe der Zeiten<br>technische Erfindungen im Laufe der Zeiten<br>Heimat, Region, Heimatort im Laufe der Zeiten, Nationalsymbole<br>polnische Geschichte und Kultur zwischen Mittelalter und 20. Jahrhundert[319] |
| SP 5 | Kindheit, Heimat, Stadt, Dorf, Alltag, Konflikte, Sport im Laufe der Zeiten<br>ausgewählte Aspekte der polnischen und europäischen Geschichte zwischen Antike und Gegenwart<br>Meine Region im Mittelalter<br>Kunst und Kultur im Mittelalter (Romanik, Gotik), Renaissance (Reformation), Barock, 19. Jh. (historische Malerei), 20. Jh.<br>Leben zu Beginn des 20. Jahrhunderts |
| SP 6 | ausgewählte Aspekte der polnischen und europäischen Geschichte und Kultur zwischen Neuzeit und Gegenwart (Malerei, Skulptur, Architektur, Musik, Literatur, Film)<br>Kunst zwischen Renaissance und 19. Jh.<br>Meine Region in Neuzeit und Gegenwart<br>Polen und seine Nachbarn im Laufe der Zeiten |
| G 1 | Geschichte und Kultur des Mittelalters (Karolingische Renaissance, Romanik, Gotik, Spätgotik)<br>Entstehung des polnischen Staates und Beziehungen zu seinen Nachbarn<br>Polen zwischen Mittelalter und Ende 15. Jh. (Ritterorden, Deutscher Orden, Burgen) |
| G 2 | Geschichte und Kultur Polens und Europas von der Renaissance bis zum Ende 19./Anfang 20. Jh. (u.a.: Renaissancekünstler und ihre Werke, Luther, Reformation, Gegenreformation, Volkssprachen, konfessionelle Teilung Europas, polnische Teilungen, Polens Beziehungen zu Habsburg, Sachsen, Preußen und Brandenburg, Barock und Klassizismus in Polen und Europa, Völkerfrühling und Polenbegeisterung, romantische Kunst im Dienst der Nation)<br>Aspekte der Urbanisierung |
| G 3 | Geschichte und Kultur Polens und Europas zwischen Mitte 19. Jh. bis 1989 (u.a. Impressionismus und Postimpressionismus, Symbolismus, 1.Weltkrieg und seine Folgen, Massenkultur und Avantgarde, Polnische Kultur zwischen 1918-1939, Kunst und Propaganda, Faschismus und Okkupation, 2. Weltkrieg, kulturelle Entwicklungen nach 1945) |
| LO 1 | Geschichte und Kultur des Mittelalters<br>Elemente der mittelalterlichen Kultur und Kunst und ihre Rezeption<br>Staat, Gesellschaft und Wirtschaft zwischen Antike und 20. Jh. |
| LO 2 | Geschichte und Kultur der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jh. (u.a. Renaissance, Humanismus, Barock, Aufklärung, Romantik, Kunstströmungen des 19. Jh.)<br>Geschichte und Kultur zwischen 19. Jahrhundert und 1945 |
| LO 3 | gesellschaftliche und politische Entwicklungen im 20. Jahrhundert<br>Polen und seine Nachbarn nach 1945<br>Meine Region nach 1945<br>ausgewählte Aspekte der Alltags- und Kulturgeschichte (u.a. Eliten- und Massenkulturen, kulturelle Begegnungen und Konflikte) |

[319] Zu den potenziell auf die deutschsprachigen Länder bezogenen Standardthemen gehören weiterhin: Ritterorden, Schlacht bei Grunwald/Tannenberg, Staat und Land im Mittelalter, Kirche, Erfindung des Buchdrucks, Kopernikus, Jan Sobieski, polnische Teilungen und Alltag in den Teilungsgebieten, Erfindungen im 19. Jahrhundert, Entstehung des polnischen Staates 1918, 2. Weltkrieg, Polen nach 1945.

Die Schüler sollten mindestens in der Lage sein, wesentliche architektonische Stilelemente in der Architektur zu erkennen und auf Gebäude in ihrer Region zu beziehen. Darüber hinaus müssen sie Auskunft über die kulturelle Entwicklung Polens während der Zwischenkriegszeit geben können und diesbezüglich über grundlegende Informationen über die Zeit nach 1945 verfügen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 1999, 35–38). Im Bezug auf Bilder soll ein Absolvent des Gymnasiums in der Lage sein, sie zu interpretieren und auf ihren ikonographischen Gehalt hin zu befragen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1999, 30). Diese sehr begrüßenswerten Zielsetzungen werden in den Lehrwerken allerdings nur selten systematisch realisiert, im Gegenteil, es scheint, dass die Lehrkräfte hier auf sich gestellt bleiben und im negativen Extremfall den Aufgabenstellungen im Lehrwerk entgegen arbeiten müssten.

Viele Programmautoren halten eine Fächerkorrelation allgemein und auf der Gymnasialstufe im besonderen für notwendig, zugleich aber auch für schwierig. Bezugspunkte werden in erster Linie im Bereich Geographie und Muttersprachenunterricht, aber auch in Kunst, Musik und Sport gesehen. Berührungspunkte können sich zeitlich, räumlich und kausal ergeben (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 1999, 54).[320] Die inhaltlichen und methodischen Konkretisierungen dazu bleiben aus meiner Sicht in den frühen Lehrprogrammen und Lehrwerkreihen aus oder werden nur sehr allgemein formuliert, wie z.B. der häufige Hinweis auf die Historienmalerei, die in enger Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht erarbeitet und interpretiert werden sollte. Mit Sicherheit aber wären immer nur mehrere Fachlehrer gemeinsam in der Lage, den edukativen und ästhetischen Wert künstlerischer und musikalischer Objekte in ihrer historischen Dimension deutlich zu machen. Manche Programmansätze können in dieser Hinsicht als wirklich ausbaufähig gelten, etwa die Integration der Fächer Geschichte, Muttersprachenunterricht, Staatsbürgerkunde und Philosophie mit Medien- und Leseerziehung sowie einer übergreifenden kulturhistorischen Ausrichtung im Programm von Starczewska u.a. Bildende Kunst und Musik werden hier zum einen im Muttersprachenunterricht mit dem Ziel angesiedelt, Phantasie, Emotion und Kreativität zu entwickeln. Gleichzeitig übernehmen sie über ihr emotionales Potenzial die Rolle eines „roten Fadens" durch den Lauf der Geschichte. So wird von den Autoren stark vereinfachend postuliert, dass in einzelnen historischen Epochen bestimmte Emotionen vorherrschend gewesen seien[321], die ihren Niederschlag in den kulturellen Zeugnissen und Entwicklungen der Zeit gefunden hätten (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Starczewska u.a. 1999, 7–9). Wenn diese verallgemeinernden Zuschreibungen auch im Einzelnen nicht immer haltbar sind und in der Oberstufe unbedingt weiter differenziert werden müssten, so ermöglichen sie doch eine emotionelle „Aufschließung" historischer Epochen,

---

[320] Eine ausdrückliche Zusammenarbeit wird durchgehend mit dem Fach Polnisch angestrebt, insbesondere im Bereich der Antike (Mythologie) sowie des Mittelalters (mittelalterliches Schrifttum, ausgewählte Aspekte der Kunstgeschichte).

[321] Für das Mittelalter werden beispielsweise Angst, für die Renaissance Freude und Aufbruchsstimmung, im 17. Jahrhundert Existenzangst, in der Romantik Wagemut und Aufstandsgeist usw. als dominante Stimmung angenommen. Zweifellos liegt darin die Gefahr einer stark vereinfachenden und nicht immer gerechtfertigten historischen Typisierung.

die der einseitigen Abarbeitung historischer Fakten entgegenwirken kann. Der chronologische Durchlauf durch das Geschichtsprogramm bildet dann gleichsam ein Gerüst, in das Aspekte der Ideen-, Kunst- und Literaturgeschichte „hineingehängt" und durch eine emotionale Klammer zusammengehalten werden. In der Oberstufe wird die fächerübergreifende Arbeit unterschiedlich stark akzentuiert. Einen themenorientierten interdisziplinären Zugang konzipiert beispielsweise das Programm von Polański u.a., das die Entwicklungen in Polen sehr bewusst auf allgemeineuropäische Tendenzen bezieht. Kunst und Kultur spielen für den Zeitraum 1900–1939 sowie nach 1945 eine wichtige Rolle als eigenständige Themenkomplexe. Kulturelles Grundwissen in Bezug auf Mittelalter und Renaissance wird auch hier als elementares Lernziel formuliert (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Polański u.a. 2002, 19f.). Das Programm zeichnet sich vor anderen dadurch aus, dass es neben dem Muttersprachen- und Kunstunterricht eine bewusste Abstimmung mit dem Fremdsprachenunterricht fordert, ein aus meiner Sicht auch nach der Reform eher seltener Fall. Die Autoren sehen Berührungspunkte auf dem Gebiet einer nicht näher konkretisierten beschreibenden Landeskunde[322] und berufen sich auf die Sprachkenntnisse der Schüler, die die Arbeit mit Originaltexten ermöglichen könnten. Eine (versteckte) Chance für (aufmerksame und fächerübergreifend denkende) DaF-Lehrer liegt auch in den in vielen Programmen aufgeführten Grundbegriffen zu jeder behandelten Epoche. Das Programm von Leja-Dymek/Sobaś regt beispielsweise die Arbeit mit deutschsprachigen Schlüsselbegriffen an (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Leja-Dymek/Sobaś 2002, 21).[323] Einen eigenen Ansatz bieten Kosznicki u.a. (Lehrprogramme Geschichte: Kosznicki u.a. 2002), die pro Klassenstufe einen Kreis von der Antike bis zur Gegenwart unter jeweils anderem Aspekt ziehen (Welt – Europa – Polen). Das Programm enthält viele interessante Details, die eine engere Zusammenarbeit mit dem Bereich DaF nahe legen würden, obwohl sie nicht speziell eingefordert wird.[324]

---

[322] Im Original: „[w formie]... opisów np. dziejów, kultury, życia narodów anglojęzycznych, niemieckojęzycznych, słowiańskich czy romańskich" (Lehrprogramme Geschichte: Polański u.a. 2002, 26).

[323] Es handelt sich um die Wörter „Volksliste", „Volksdeutsch", „Reich" und „Anschluss". Andere Beispiele für die Nutzung von Originaldokumenten finden sich in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001b, 175–177 (Texte von Victor Klemperer, Thomas Mann, Adolf Hitler in Übersetzung) und Lehrwerke Geschichte: Wipszycka u.a. 2002b (Programm der SPD 1891, Nürnberger Gesetze). Deutschsprachige Plakate (mit Text) aus den 30er Jahren finden sich in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001b, 172, 178, 438 sowie bei wiederum in Lehrwerke Geschichte: Wipszycka u.a. 2002b, 189. Sehr viele Originalfotos aus der Zeit des Nationalsozialismus und nach 1945 enthält das Lehrbuch von Mędrzecki/Szuchta 2001a. Als Schlüsselbegriff im Original bringen Starczewska u.a. das Wort „Endlösung" (Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2002, 38). Die einzige mir bekannte Ausnahme von diesem inhaltlichen Bezug auf die Entwicklungen vor und während des Nationalsozialismus bildet der Hinweis auf die Reformation und die Rolle Martin Luthers bei der Übersetzung der Bibel (vgl. Lehrwerke Geschichte: Wipszycka u.a. 2002a, 282). Im Übungsbuch von Zielińska/Kozłowska finden sich (in Übersetzung) Auszüge aus dem Tagebuch des Joachim Friedrich Schulz von seiner Reise durch Polen und Livland 1791–1793 (vgl. Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 2000b, 102 u.ö.).

[324] So wird z.B. für Klasse 2 der Oberstufe das Thema Minderheiten in Europa, für Klasse 3 die Beschäftigung mit deutschem kulturellem Erbe auf polnischem Gebiet vorgeschlagen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die früher spürbare Zurückhaltung gegenüber anderssprachigen Originalmaterialien in den Lehrbüchern für die Mittel- und die Oberstufe etwas aufgegeben wird, es finden sich zunehmend auch deutschsprachige Quellentexte, Originalabbildungen und Schlüsselwörter. Grundsätzlich ist das sehr zu begrüßen. Dass auf die deutsche Sprache aber fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem Zeitraum der 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts und dem Nationalsozialismus zurückgegriffen wird, kann wiederum nicht ohne Konsequenzen für die Einstellung zur Fremdsprache Deutsch bleiben. Die Gefahr einer ausschließlich negativen Konnotierung können möglicherweise die vielen einzelnen ausgewogenen Aufgabenstellungen insgesamt etwas mildern. Besondere Beachtung verdient hier die Konzeption einer gezielten Behandlung problematischer und kontrovers beurteilter (polnisch-deutscher) historischer Entwicklungen und der Diskussion von ethnischen und nationalen Stereotypen, wie sie im Rahmen des Programms von Weigl/Maliszkiewicz entwickelt wird.[325] Besondere Bedeutung wird dabei der Darstellung des deutschen Ordens in den Geschichtslehrbüchern zuerkannt, von den Autoren als zentrales Thema deutsch-polnischer Polemik bezeichnet (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 186). Das Programm sieht eine Reihe von interkulturellen Übungen vor, die im Prinzip in jedem Schulfach durchgeführt werden könnten, Übungen, die die „Ähnlichkeit zwischen mir und Anderen akzentuieren", Übungen, die symbolische Kontakte initiieren, Phantasie und Empathie entwickeln, das „Bild des Anderen" differenzieren sowie Zusammenarbeit fördern (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 196–207). Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Übungen, die über Rollen- und Empathiespiele im Klassenraum hinausgehen und die differenzierte Darstellung bzw. Auseinandersetzung mit Vertretern anderer Nationen in der Öffentlichkeit anstreben (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 212).[326] Eine Auseinandersetzung würde

[325] Das Programm wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Psychologie der Universität Opole in der Form von Jahresprogrammen für Schüler in nicht-öffentlichen Schulen der (vorreformatorischen) Grundschule entwickelt. Einbezogen wurden die Schulfächer Geschichte, Muttersprachenunterricht (Literatur), Geographie, Musik- und Kunsterziehung. Den polnisch-deutschen Beziehungen wurde im Rahmen des Programms besondere Beachtung geschenkt (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 181–194). Obwohl vor der Reform erarbeitet, enthält es sehr viele „reformatorische" Anregungen und stellt eine ausgezeichnete Ergänzung der Fachprogramme dar.

[326] In vielen Geschichtslehrbüchern gibt es ähnliche Aufgabenstellungen, vgl. z.B. die kritische Stellung zur bisherigen Einschätzung des Deutschen Ordens bei Jurek (Lehrwerke Geschichte: Jurek 1999, 166) oder bei Wróbel (Lehrwerke Geschichte: Wróbel 2002, 200, 207), die ausgewogene Einschätzung von Kopernik/Kopernikus bei Wróbel (Lehrwerke Geschichte: Wróbel 2002, 259, unter dem Titel „Czy Kopernik był Polakiem?"), von Veit Stoß bei Klusek (Lehrwerke Geschichte: Klusek 2000, 61) oder der Versuch eines „objektiven Blicks" auf die polnischen Teilungen (Lehrwerke Geschichte: Choińska-Mika/Zielińska 2002, 232) oder die preußische Besatzungszeit und ihre Bildungspolitik bei Wojciechowski (Lehrwerke Geschichte: Wojciechowski 2000b, 229). Viele interessante polnisch-deutsche Empathieübungen vor historischem Hintergrund finden sich im Programm von Jankowiak (Lehrprogramme Geschichte: Jankowiak 1999, 35), so u.a. eine „Pressekonferenz" mit Bismarck („Dlaczego Pan prześladuje Polaków?"), „Briefe" aus gegnerischen Schützengräben bzw. ein Kriegsrat auf der Gegenseite im Kontext 1. Weltkrieg.

auch das im Muttersprachen-, Geschichts- und Musikunterricht stark präsente kämpferische nationale Liedgut des 19. Jahrhunderts mit einer Vorliebe für die Auseinandersetzung mit Preußen lohnen.[327]

Neben die überwiegend illustrative Funktion von Bildern und (selten) Musik in der Grundstufe tritt in den höheren Klassenstufen zunehmend die Quellenfunktion beider Medien. In der Gymnasialstufe sollen Reproduktionen im Lehrbuch verstärkt zu eigener intellektueller Arbeit anregen. Auch Musik wird diese Rolle zugeschrieben (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Jankowiak 1999, 24). Der Lehrkraft fällt dabei im Idealfall die Rolle eines Organisators zu, keinesfalls sollte sie fertige Bildinterpretationen vorgeben (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1999, 22). Hinsichtlich des Umgangs mit Quellen wird allgemein eine Fähigkeit zu ihrer objektiven Beurteilung, Kritik und analytischen Interpretation angestrebt (vgl. z.B. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 1999, 10). In besonderer Weise sei es wichtig, historische Zusammenhänge mit Bildern und in Bildern darstellen zu können (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1999, 8f.). In vielen Lehrwerken erleichtern problemorientiertes Herangehen an Quellen, entsprechende Aufgabenstellungen und differenzierte Analysen den Erwerb einer solchen Kompetenz (vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Cegielski u.a. 2002, 9 u.ö.). Auch einige Grundschulprogramme widmen dem Umgang mit Bildquellen viel Zeit und Raum (vgl. z.B. Lehrprogramme Geschichte: Czetwertyńska u.a. 1999). Kozłowska u.a. messen ikonographischem Quellenmaterial eine große Wichtigkeit zu, warnen allerdings vor der Dominanz künstlerischer Visionen einer Epoche (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 2001, 32) . Insbesondere befürworten sie den Einsatz von Historienmalerei erst in den höheren Klassen, die hier die Unterscheidung von Vision und Realität leichter falle.[328] Für die Grundschule empfehlen sie statt dessen die Arbeit mit realistischen Darstellungen (Fotos). Nicht immer wird konsequent nach zeitgenössischen und späteren Quellen unterschieden (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Bondaruk u.a. 1999, 40).

---

[327] Zum Pflichtprogramm gehört nach wie vor die „Rota" (vgl. z.B. Lehrprogramme Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2001, 19; Lehrprogramme Polnisch: Chomiuk 1999, 23; Lehrwerke Musik: Tomaszewska 2000, 10; Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000a, 74; Lehrwerke Musik: Panek 1999, 152f.) sowie die „Bogurodzica" mit dem Hinweis auf Schlacht von 1410 bei Grunwald/Tannenberg (vgl. Lehrwerke Musik: Rataj/Sołtysik 2001a, 25). Nationale Lieder und Tänze finden sich besonders gehäuft in der Grundschule (vgl. z.B. Lehrwerke Musik: Piątek 1999, 50f.). Das hinter diesen und anderen Liedern stehende Patriotismusmodell reflektiert z.B. das Oberstufenlehrbuch von Klejnocki u.a. (Lehrwerke Polnisch: Klejnocki u.a. 2002a, 260–263). Die polnische Nationalhymne wird klassen- und fächerübergreifend ausführlich behandelt (vgl. z.B. Lehrwerke Musik: Panek 1999, 88–93; Lehrwerke Polnisch: Uhma/Topczewska 2000, 45; Lehrwerke Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2002a, 172–175; Lehrwerke Polnisch: Chwastek/Nowosielska 2000a, 11–14; Lehrwerke Polnisch: Chwastek/Nowosielska 2000b, 16–40; Lehrwerke Polnisch: Gis 2000, 226). Vgl. dazu die Klage über mangelnde Kenntnis der Nationalhymne von Konarzewski in: Lehrwerke Polnisch: Gis u.a. 1999, 145–149.

[328] Insbesondere trifft das auf die sehr häufig abgebildeten Gemälde Jan Matejkos zu. Von einer differenzierten Einstellung in dieser Frage zeugen beispielsweise kritische Hinweise und entsprechend reflexive Aufgabenstellungen (genaue Text–Bild–Vergleiche) zur Historienmalerei in: Lehrwerke Polnisch: Leszczyński/Tynelska 2002a, 78–82).

Für die Arbeit mit historischem Quellenmaterial gilt eine Vorgehensweise in der Reihenfolge Bestimmen der Quellenart – Lesen/Betrachten und Versuch einer ersten kritischen Analyse – Konfrontation mit anderen Quellen und abschließende Verallgemeinerung als empfehlenswert (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Kozłowska u.a. 1999, 23). Das lässt sich auf den Umgang mit Bild- und Tondokumenten anwenden. In den Lehrbüchern werden diese Forderungen nicht durchgängig umgesetzt und in vielen Fällen sind die Schüler mit Abbildungen ohne begleitende Aufgabenstellungen konfrontiert. Gelegentlich stellen sich die bildbezogenen Aufgaben als unlösbar heraus, ein Hinweis darauf, dass einige Lehrwerkautoren zu wenig über die Rolle und Funktion von Abbildungen reflektieren. Positiv fällt in dieser Hinsicht das Lehrbuch von Tymowski auf: er verwendet konsequent nur zeitgleiche Darstellungen[329] und jedes Bild ist von einer Aufgabenstellung begleitet. Meist handelt es sich dabei um Beschreibungs- oder Interpretationsaufgaben, in deren Mittelpunkt Details zu Kleidung, Gegenständen, Gestik, Mimik usw. stehen. Daneben gibt es viele aufmerksamkeitslenkende Fragen (vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Tymowski 2002a, 182).

Das Methodenrepertoire erscheint insgesamt differenzierter, die meisten Programme führen als wichtigste Arbeitsmethoden verschiedene Formen der Textarbeit, Frage – Antwort-Gespräche, offene und gelenkte Diskussionen, das Sammeln von Assoziationen und *brain storming*, die graphische Darstellung von Ursachen und Wirkungen, sowie von *SWOT*-Schemata zu besonderen Ereignissen (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*) an. Besonders auffällig ist die Zunahme von Empathieübungen (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Jankowiak 1999), häufige Methoden sind Rollenspiel und Pantomime (vgl. Lehrprogramme Geschichte: Górczyński u.a. 1999, 42–51). Daneben wird die Arbeit mit „lebenden Bildern" empfohlen (z.B. das Nachstellen historischer Gemälde, vgl. Lehrprogramme Geschichte: Marciniak/Mierzejewska-Orzechowska 1999, 21). Einen wichtigen Stellenwert nehmen verschiedene Formen empathiefördernden Umgangs mit historischen Texten ein (z.B. Briefe, Tagebücher usw.). Daneben steht die zeichnerische Umsetzung von historischen Ereignissen (vgl. z.B. Lehrprogramme Geschichte: Marciniak/Mierzejewska-Orzechowska 1999, 21f.).

Ein Vergleich mit den bild- und musikbezogenen Arbeitsformen vor 1999 (vgl. Kap. 3.1.5.) ergibt folgendes Bild:

1. Die mündliche und schriftliche Beschreibung von Gebäuden und Plastiken spielt eine geringere Rolle. Seltener wird die direkte Aufzählung von Stilmerkmalen gefordert.[330]
2. Der Vergleich von Kunstwerken aus der gleichen oder aus unterschiedlichen Epochen unter dem Aspekt von Thema, Stilmerkmalen, formalen Eigenschaften usw. ist in den Lehrbüchern weiterhin präsent.[331]

---

[329] So verzichtet er für den Kontext der Schlacht bei Grunwald/Tannenberg 1410 auf Matejkos Bild, das sich ansonsten in fast jedem Geschichtsbuch findet.

[330] Vgl. z.B. Lehwerke Geschichte: Wojciechowski 2000a, 73; Lehrwerke Geschichte: Klusek 2000, 21, 65; Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001a, 378.

[331] Vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Musiał u.a. 1999, 214; Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2000, 353, 369; Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001a, 378, 391f.

3. Text-Bild-Aufgaben (z.B. Vergleiche, Ergänzungen, Zuordnungen) spielen ebenfalls weiterhin eine Rolle.[332]
4. Aufgaben, die das weitgehend selbständige Einbeziehen und Auswerten von vielfältigen Zusatzmaterialien (z.B. Lexika, Postkarten, Karten) initiieren, haben vergleichsweise stark zugenommen.[333]
5. Aufgaben mit Projektcharakter sind auf allen Klassenstufen stärker als früher vertreten, in erster Linie handelt es sich dabei um Such-, Sammel- und Präsentationsaufgaben in der unmittelbaren Umgebung und in der Region[335] sowie um vorbereitungsintensive Rollenspiele.[336]
6. Kreative Gestaltungsaufgaben[337] sind ebenso wie wahrnehmungsintensivierende Aufgaben[338] häufiger in den Lehrbüchern präsent als vor der Reform.

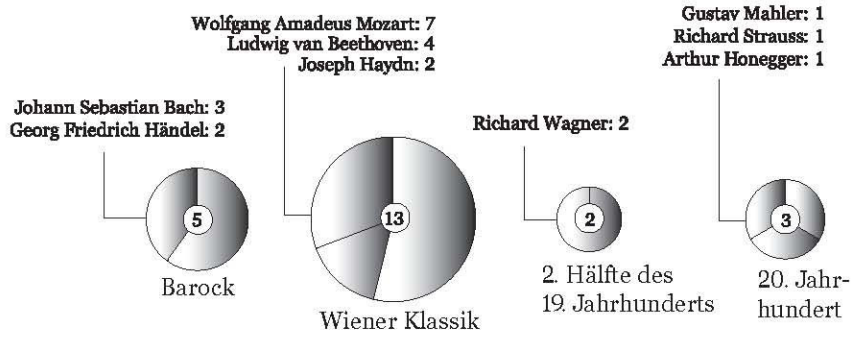



Abb. 71: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte nach 1999 (chronologisch)

---

[332] Dazu gehören z.B. Aufgaben wie Gedichte zu Bildern suchen, vgl. Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2000, 359; Bildlegenden und -unterschriften zuordnen, vgl. Lehrwerke Geschichte: Chmiel 2000b, 55f.

[333] Vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Tymowski 2002a, passim; Lehrwerke Geschichte: Wojciechowski 2000b, 23.

[334] Erfasst wurden alle Abbildungen, Namensnennungen sowie deutlichen Hinweise im Text. Wiederholungen wurden nicht berücksichtigt. Die Angabe der einzelnen Werke ist wenig sinnvoll, da kein einziges im Laufe innerhalb der Lehrwerkreihen wiederholt wird.

[335] Vgl. die Vorbereitung von Führungen, das Anlegen von Katalogen u.ä. in: Lehwerke Geschichte: Wojciechowski 2000a, 18, 34, 46, 103; Lehrwerke Geschichte: Klusek 2000, 65f.; Lehrwerke Geschichte: Tymowski 2002a, 130; Lehrwerke Geschichte: Wipszycka u.a. 2002a, 144. Aufgaben zur selbständigen Suche nach Illustrationen finden sich u.a. in: Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 2000b, 49; vgl. zum Zusammentragen von Denkmalpflegeeinrichtungen in der Region: Lehrwerke Geschichte: Cegielski u.a. 2002, 292.

[336] Vgl. z.B. fiktive Rollenspiele zwischen Künstler und Auftraggeber in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2000, 226; Schulalltag im preußischen Teilungsgebiet in: Lehrprogramme Geschichte: Jankowiak 1999, 32.

[337] Vgl. z.B. Entwerfen von Buchumschlägen zu historischen Büchern in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2000, 235; Schreiben von surrealistischen Gedichten in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001b, 37f.; Anfertigen von Bildcollagen zu einzelnen Themen, Epochen usw. in: Lehrprogramme Geschichte: Jankowiak 1999, 30.

[338] Vgl. z.B. Einzeichnen von Bewegungsrichtungen im Bild in: Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 2000b, 9, 64; stilgerechte Verändern von Gebäudedarstellungen in: Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 2000b, 132.

7. Musik wird vielfach die Rolle einer emotionalen „Illustration" zur jeweiligen Epoche und ihren Wertsystemen zugeschrieben. Tatsächlich musikbezogene Aufgabenstellungen sind selten.[339]

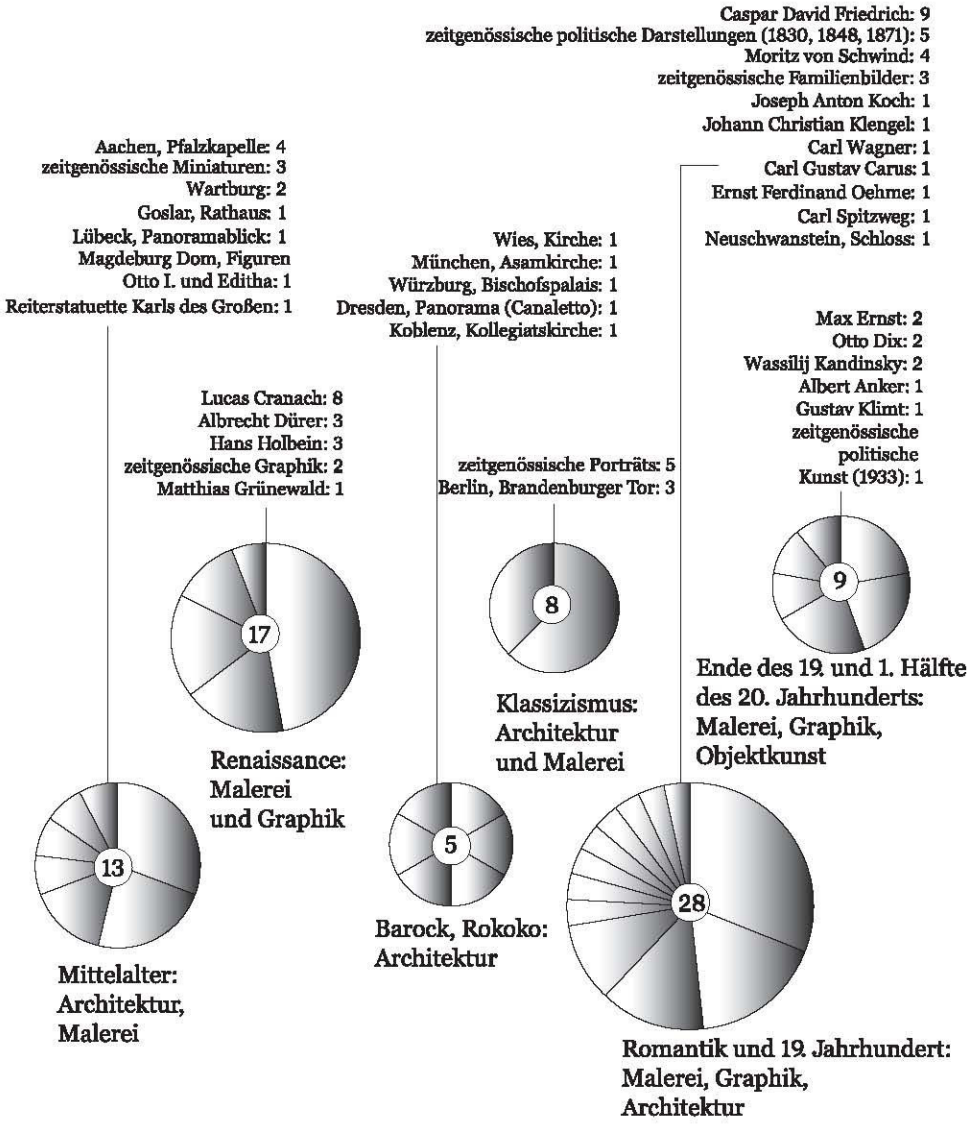



Abb. 72: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte nach 1999[334] (chronologisch)

[339] Vgl. die Suche nach passender Musik zu Bild und Gedicht („Erlkönig") in: Lehrwerke Geschichte: Starczewska u.a. 2001a, 246 und die Begründung der eigenen Einstellung zur Oper in: Lehrwerke Geschichte: Zielińska/Kozłowska 2000b, 49.

Die deutschsprachigen Länder präsentieren sich visuell und akustisch differenzierter als vor der Reform. Die inhaltlichen Schwerpunkte bleiben mit der Architektur und Plastik des Mittelalters, der Malerei und Graphik der Renaissance, der Malerei und Graphik des 19. Jahrhunderts sowie der Musik der Wiener Klassik zwar konstant, die Bandbreite innerhalb der einzelnen Epochen ist allerdings sowohl hinsichtlich der gewählten Werke als auch der Künstler und Komponisten sehr viel größer (Abb. 71, 72). Visuell und akustisch prägend sind in Bezug auf den deutschsprachigen Raum vor allem die ersten beiden Klassen der Mittel- und der Oberstufe.

## 3.4. Kulturspezifisches Ausgangswissen und interkulturell relevante Vorerfahrungen angehender polnischer Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in der Perspektive

Interessieren sich angehende polnische Deutschlehrer für die Kultur der deutschsprachigen Länder? Sind sie motiviert, sich auch außerhalb obligatorischer Studieninhalte damit zu beschäftigen? Sind Kunst und Musik Gegenstand ihrer Reflexionstätigkeit? Verfügen sie über Wahrnehmungsformen und Verhaltensweisen, die es ihnen ermöglichen, kulturelle Phänomene in ihrer Komplexität zu erkennen, zu reflektieren, nach ergänzenden Informationen zu suchen, Vergleiche anzustellen, zu interpretieren usw.? Kennen sie wichtige Fixpunkte der polnischen und der deutschsprachigen Kultur(en)? Können sie Beziehungen zwischen ihnen herstellen, Gemeinsamkeiten, Widersprüche und kulturelle Tabus erkennen? Verfügen sie also über konkrete kulturspezifische Wissensbestände? Wissen sie schließlich, wie sie Motivation und Neugier an Lernende vermitteln können? Können sie alters- und interessenspezifisch kulturelle Inhalte auswählen? Sind sie in der Lage, das mediale Angebot von Lehrwerken zu nutzen und ggf. zu ergänzen?

Aus den Ergebnissen einer Befragung von 331 polnischen Studierenden des 6. bzw. 8./9. Semesters an insgesamt 19 Deutschlehrerkollegs und Germanistischen Instituten in den Jahren 2001 und 2002/3 ergibt sich diesbezüglich ein mehrschichtiges Stimmungsbild.[340] Es wird meines Erachtens über die nächsten

[340] 2001 wurden Studierende der Germanistischen Institute der Universitäten Gdańsk (8) und Łódź (12) sowie der Fremdsprachenlehrerkollegs in Opole (21), Sieradz (14), Słupsk (19), Leszno (17) und Kalisz (17) befragt. Im Wintersemester 2002/3 erfasste die Umfrage die Germanistischen Institute der Universitäten Gdańsk (25), Toruń (10), Łódź (12), Wrocław (19), Poznań (15), Kraków (30), Rzeszów (15) sowie der Hochschule Bydgoszcz (14), alle Studierende befanden sich im letzten bzw. vorletzten Semester. Außerdem wurden Studierende des 6. Semesters an den Fremdsprachenlehrerkollegs Opole (23), Sieradz (15), Toruń (26) und der Pädagogischen Akademie Słupsk (19) erfasst. Die Wahl der Orte war wiederum von dem Wunsch diktiert, verschiedene Regionen Polens sowie Städte unterschiedlicher Größe und Tradition im Hinblick auf die Beziehung zu den deutschsprachigen Ländern zu erfassen. In vielen Fällen war es möglich, die Befragung an den gleichen Orten wie für die Studienanfänger durchzuführen (Germanistische Institute der

Jahre Gültigkeit besitzen, da zwar eine zunehmende Standardisierung der Ausbildungscurricula hinsichtlich Stundenzahl und obligatorischer Fächergruppen im Erst- und neuerdings auch Zweitfach Deutsch zu beobachten ist, damit aber nicht zwangsläufig Veränderungen der eigentlichen Lehrinhalte und Lehrmethoden einhergehen müssen.[341]

Der aus 24 Fragen bestehende Fragebogen ist ähnlich aufgebaut, wie der Fragebogen an StudienanfängerInnen (vgl. 7.2.). Fragen 1–4 waren als sog. Eisbrecherfragen konzipiert, sie betrafen zunächst die Häufigkeit von Kontakten zu verschiedenen Bereichen innerhalb von Kunst und Musik (1–2), das Interesse an Kunst und Musik und die konkreten Verhaltensweisen, in denen sich dieses Interesse äußert (3–4). Gefragt wurde – im Gegensatz zu den StudienanfängerInnen – diesmal konkret nach dem Interesse an Kunst und Musik des deutschsprachigen Raumes.[342] Die so gewonnenen Daten sollten wiederum den Hintergrund zu den Angaben bilden, die aus den Fragen 5–6 zu erwarten waren. Frage 5 erfasst Assoziationen zu Künstlern, Kunstwerken, Komponisten und Kompositionen allgemein, Frage 6 meint den deutschsprachigen Raum gesondert. Durch die Summierung aller Nennungen wurde deutlich, welche Kulturregionen, Künstler und Werke im Bewusstsein der RespondentInnen zum Ende des Studiums am besten besetzt waren und wie sich bei angehenden Deutschlehrern und Germanisten die verbale Kenntnis von Künstler- bzw. Komponistennamen und Werktiteln als eine der einfachsten Formen „künstlerischer Kompetenz" in Bezug auf die deutschsprachigen Länder gestaltet (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 84f.). Die Angaben zu deutschsprachigen Künstlern und Komponisten und ihren Werken

---

Universitäten Gdańsk, Toruń, Łódź, Poznań, Kraków, Rzeszów; Fremdsprachenlehrerkollegs Opole, Sieradz, Toruń, Gdańsk; Akademien Bydgoszcz, Słupsk). Die Umfrage wurde schriftlich im Laufe einer Unterrichtseinheit von 90 min. durchgeführt, sämtliche Fragen wurden auf Polnisch gestellt und beantwortet. Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug demzufolge 100%. Die Regelstudienzeit der befragten Personen fällt in die Jahre zwischen 1996 bzw. 1998 und 2001/2002 (Umfrage 2001) bzw. 1998/1999 bis 2002/3 (Umfrage 2002/3). Es ist anzunehmen, dass viele der befragten Personen seit 2003 im öffentlichen polnischen Schulwesen arbeiten.

[341] Es handelt sich nicht durchgängig um die gleichen Befragungsorte und aufgrund des kurzen zeitlichen Abstandes auch nicht um die gleichen Personen wie bei der Befragung von StudienanfängerInnen in den Jahren 1999 und 2002/3 (vgl. Kap. 3.2.). Es war ausdrücklich nicht Absicht der Befragung, konkrete Ausbildungscurricula und Studiengänge an den einzelnen Institutionen zu evaluieren. Aus diesem Grunde wurde auf eine Differenzierung der Angaben nach Germanistischen Instituten und Fremdsprachenlehrerkollegs verzichtet. Das Ziel der Umfrage lag darin, ein allgemeines Stimmungsbild unter potenziellen Berufsanfängern zu erfassen und eine Prognose hinsichtlich ihrer kulturellen und interkulturellen Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne zu wagen. Zweifellos aber wäre eine Evaluation konkreter Studiengänge in Hinblick auf inhaltliche Effizienz und berufliches Motivationspotenzial durch die Begleitung und wiederholte Befragung einer konkreter Gruppe von Studierenden über den ganzen Ausbildungszeitraum hinweg dringend notwendig. Dabei sollte u.a. auch die Veränderung kultureller und methodischer Kompetenz im Blickfeld stehen.

[342] Es ist nicht auszuschließen, dass einige der Befragten diese Frage auf ihr Interesse an Kunst und Musik allgemein bezogen haben. Die Antworten konnten im Nachhinein nicht entsprechend differenziert werden.

wurden detailliert aufgeführt, die übrigen summarisch. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl aller verifizierten Nennungen.

Die größte Datengruppe erfasst die hinter den Befragten liegende Studienzeit und die Rolle, die die Medien Kunst und Musik ihrer Erinnerung nach darin gespielt haben (Fragen 7–15). Gefragt wird nach dem allgemeinen Einfluss des Studiums auf das Verhältnis zum kulturellen Umfeld der deutschen Sprache (7–8), nach der konkreten Rolle, die einzelne Kunst- und Musikgattungen innerhalb der verschiedenen Ausbildungsbereiche gespielt haben (9–11) und gesondert nach den Arbeitsformen, die aus dem universitären Umgang mit Kunst und Musik erinnert werden (12–13). Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage nach der bewusst erlebten Vermittlung von kunst- und musikbezogenen Arbeitsverfahren, beispielsweise im Rahmen der fachmethodischen Ausbildung (14–15). Fragen 16–20 betreffen die künftige berufliche Tätigkeit der befragten Personen. Dabei wird u.a. eine Differenzierung des Lehrbereiches „Landeskunde" suggeriert (17). Aus den Antworten lassen sich wiederum Angaben zum Bewusstseinsstand der Studierenden in Fragen interkulturellen Lernens erwarten sowie zur Rolle, die Kunst und Musik dabei spielen können. Noch einmal gesondert wird nach inhaltlichen und methodischen Vorstellungen im Hinblick auf Kunst und Musik gefragt (19–20). Fragen 21–22 erfassen die Stimmung der Studierenden zum Ende ihrer Ausbildung und spannen damit den Bogen zur Erwartungshaltung der StudienanfängerInnen (vgl. Kap. 3.2.).

Bei der Suche nach den Veränderungen, die ein wie auch immer geartetes schulisches Ausgangswissen während einer auf den Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kenntnissen im weitesten Sinne ausgerichteten beruflichen Ausbildung erfährt, werden einige alarmierende Tendenzen deutlich. Zunächst ist festzustellen, dass sich das Interesse für die kulturellen Dimensionen der Sprache, die nun zum Gegenstand eines bewusst und freiwillig gewählten Studienfaches wird, kaum verändert. Am Ende der Berufsausbildung deklariert etwa jeder vierte Studierende ein Interesse für die Architektur und Kunst, immerhin mehr als jeder zweite für die Musik der deutschsprachigen Länder (vgl. 7.2., Frage 3).[343] Das Ergebnis ist damit fast identisch wie das zu Beginn des Studiums (Abb. 73; vgl. auch Abb. 26).

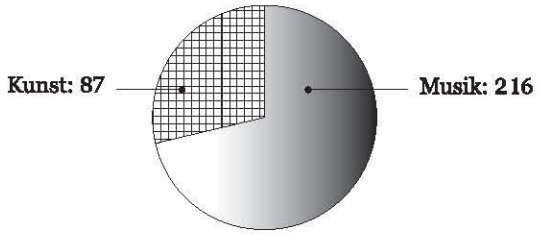



Abb.73: Deklariertes Interesse an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

[343] Nicht selten waren die Antworten ausweichend. Eine aussagekräftige Angabe lautete z.B.: „za rzatko (!) się z nimi mimo że studiuję spotkam, aby mnie to zainteresowało" (III NKJO Toruń 2002).

Auch die Konkretisierung dieses Interesses in einzelnen kunst- bzw. musikbezogenen Aktivitäten gestaltet sich ähnlich wie zu Studienbeginn (vgl. 7.2., Frage 4). Mit Hören (Kassetten, CDs, Radiosendungen), Hören/Sehen (Fernsehprogramme) und Lesen (Zeitungen, Zeitschriften) dominieren weiterhin Tätigkeiten, die relativ unabhängig von Zeit, Ort und finanziellen Möglichkeiten durchgeführt werden können. Die passiv-rezipierende Nutzung der Medien Fernsehen und Radio steht im Vordergrund. Demgegenüber erfordert Lesen in Bildbänden, Zeitungen, Zeitschriften, Büchern und im Internet einen größeren Aufwand und ein bestimmtes Maß an investierter Energie (aktiv-rezipierend I), das dann bei über den häuslichen Bereich hinausgehenden Aktivitäten wie Konzert- und Ausstellungsbesuchen sowie dem Anlegen von Kunst- oder Musiksammlungen weiter ansteigt (aktiv-rezipierend II). Zu diesen beiden Kontaktformen bekennen sich fast alle Befragten, wobei musikbezogene Aktivitäten insgesamt bevorzugt werden. Dagegen geht die eigene aktive künstlerische Betätigung bei angehenden Philologen, Übersetzern, Dolmetschern und Sprachlehrern gegen Null (aktiv-produzierend; vgl. Abb. 74; Tab. 12).

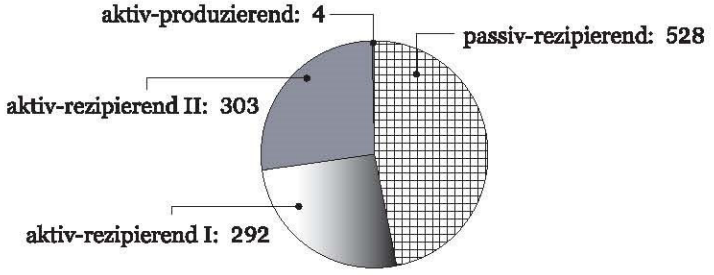



Abb. 74: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

Tab. 12: Abb.: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen einzeln)

| | Aktivität | bezogen auf Bildende Kunst | bezogen auf Musik |
|---|---|---|---|
| passiv-rezipierend | höre Musik | | 239 |
| | sehe/höre Sendungen im Fernsehen/Radio zum Thema | 107 | 182 |
| aktiv-rezipierend I | sehe Bilder/Bildbände usw. an | 82 | |
| | lese Artikel/Bücher, nutze das Internet zu diesem Thema | 83 | 127 |
| aktiv-rezipierend II | kaufe/sammle CDs/Kassetten | | 122 |
| | kaufe/sammle Bücher über Kunst | 18 | |
| | gehe in Konzerte | | 70 |
| | besuche Ausstellungen/Museen/Galerien | 93 | |
| aktiv-produzierend | spiele ein Instrument | | 4 |
| | bin künstlerisch aktiv | 0 | |

Zum Vergleich sei auf eine weiter zurückliegende Studie von Pawlak hingewiesen, der an der Technischen Hochschule Gdańsk Befragungen unter Studierenden

zur Teilnahme an kulturellen Angeboten durchgeführte, die immer noch interessante Parallelen erkennen lässt (vgl. Pawlak 1995). Für das Jahr 1993 ermittelte er für studentische Freizeitbeschäftigungen eine Beliebtheitsskala in der Reihenfolge Kino – Theater – Diskothek – Konzert (15% Rock- und Popmusik) – Ausstellungsbesuch (3,5%). Der Autor schließt aus den Angaben, dass der Kontakt mit Kultur unter Studierenden sporadisch und zufällig ist. Hauptmotiv bei der Auswahl konkreter kultureller Angebote sei ihr Spaß- und Entspannungspotenzial. Besonders unpopulär und unwichtig scheint der Kontakt mit moderner Kunst zu sein: 1985 zeigten 96% aller befragten Studierenden keinerlei Bedürfnisse in dieser Richtung. Im Laufe des Untersuchungszeitraums zwischen 1983 und 1995 ergaben sich keine grundlegenden Änderungen, abgesehen von der abnehmenden Popularität des Kinos zugunsten von Fernsehen und Video. Musikhören trug mehrheitlich die Merkmale eines unreflektierten *exposure to music* (vgl. Axelsen 1995, 155; vgl. Pawlak 1995, 175–178).

In Bezug auf konkrete Assoziationen zur Bildenden Kunst, Architektur und Musik (vgl. 7.2., Fragen 5, 6) macht sich ein leichter Rückgang im Vergleich mit den StudienanfängerInnen bemerkbar. Die während der Schulzeit gewonnenen visuellen und akustischen künstlerischen Eindrücke scheinen im Verlaufe eines Germanistik- bzw. DaF-Studiums zu verblassen und nur wenige neue kommen hinzu.[344] Nach 6 bzw. 8–9 Semestern Studium konnten die von mir befragten Studierenden im Durchschnitt 2,5 Assoziationen zu Kunst und Musik machen, die allgemeine Assoziationsleistung ähnelt dabei der in Bezug auf die deutschsprachigen Länder. Auffällig ist, dass bei den allgemeinen Assoziationen diejenigen zur Kunst (konkrete Künstler, Werke, Begriffe), bei den deutschsprachigen Länder aber diejenigen zur Musik (konkrete Komponisten, Werke, Interpreten, Begriffe) überwiegen (Abb. 75).

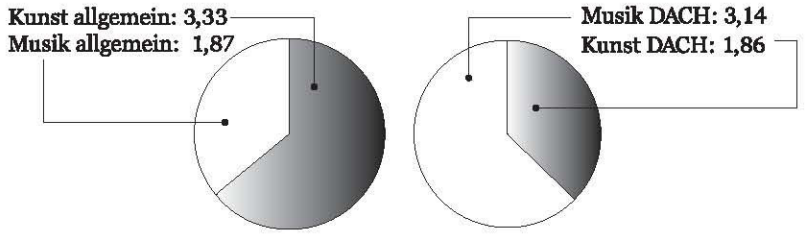



Abb. 75: Durchschnittliche Anzahl der Assoziationen zu Kunst und Musik pro Person bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3

Die Assoziationsleistung in Bezug auf Bildende Kunst allgemein entspricht in ihrer Verteilung auf einzelne künstlerische Regionen und Epochen im wesentlichen dem Bild zu Anfang des Studiums, mit dem Unterschied, dass die Assoziationsleistung in Bezug auf die polnische Kunst geringer wird, die Position der Kunst aus den deutschsprachigen Ländern sich dagegen deutlich verbessert (vgl. Kap. 3.2., Abb. 29). Das könnte allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass Aufbau und Kontext der Befragung eine gesonderte Gedächtnisleistung in Bezug auf die deutschsprachigen Länder erwarten ließen (Abb. 76).

[344] Vgl. z.B. als typische Zusammenstellung „Bitwa pod Grunwaldem, Mona Lisa, Dama z Łasiczką, Krzyk, Słoneczniki" (III NKJO Toruń 2002) oder so hybride Kombinationen wie „Krzyk Monet [!]" (I G Łódź 2002).

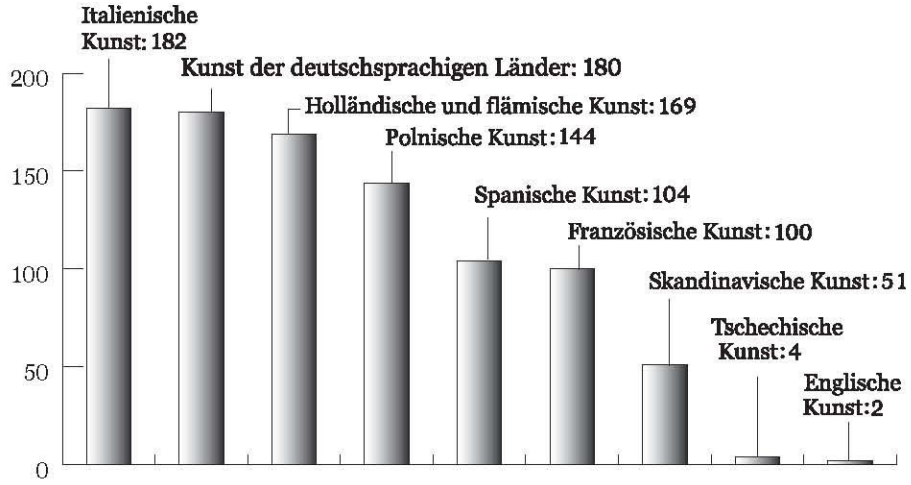



Abb. 76: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf die Bildende Kunst einzelner Länder[346] (Nennungen insgesamt)

Ungebrochen scheint der Eindruck, den italienische, holländisch-flämische, spanische und französische Kunst einmal hinterlassen haben, wobei nichts darauf hindeutet, dass die Beschäftigung mit diesen Ländern, ihren Künstlern bzw. den von ihnen repräsentierten Epochen bzw. Stilrichtungen über die Schulzeit hinaus besonders gepflegt wurde. Vielmehr bestätigt sich der Eindruck, dass Namen wie Pablo Picasso, Claude Monet, Vincent van Gogh oder Salvador Dali zu Synonymen für Kunst schlechthin werden. In Bezug auf die deutschsprachigen Länder wird die bei Studienanfängern durch die schulische Prägung präsente Person Albrecht Dürers durch die Österreicher Gustav Klimt und Friedensreich Hundertwasser ergänzt (Abb. 77).[345]

Der Kanon der am besten assoziierten konkreten Gemälde ist weitgehend unverändert geblieben, nach wie vor bestimmen „Die Sonnenblumen", „Mona Lisa", „Der Schrei", „Die Schlacht bei Grunwald/Tannenberg", die „Brennende Giraffe" und „Der Kuss" das künstlerische visuelle Gedächtnis (Abb. 78; vgl. Kap. 3.2., Abb. 30). Unter den Künstlern aus dem deutschsprachigen Raum sind nach 6–9 Semestern Germanistik- bzw. DaF-Studium nur 3 bzw. 5 präsent, die erwähnte Dreiergruppe Dürer, Klimt und Hundertwasser wird durch die beiden allerdings sehr viel seltener assoziierten Caspar David Friedrich und Oskar Kokoschka etwas erweitert (Abb. 79). Die assoziierten Namen können durch 11 selten genannte Architektennamen ergänzt werden.[347] Ähnlich wie zu Beginn des Studiums sind nur drei deutschsprachige

[345] Vgl. aber auch Angaben wie: „Dürrenmatt [!],H. Bosch [!]" (III NKJO Kalisz 2001), „Hundertwasser, Dürrenmatt [!], Klimt" (V G Łódź 2002).

[346] Erfasst wurden Namensnennungen und verifizierbare Werkbezeichnungen.

[347] Insgesamt wurden genannt: Georg Wenzeslaus von Knobelsdorff, 1699–1753 (3), Karl Friedrich Schinkel, 1781–1841 (2), Gottfried Semper, 1803–1876 (2), Otto Wagner, 1841–1918 (1) sowie der aus der französischen Schweiz stammende Le Corbusier, 1887–1965 (3, nur 2002/3 von Studierenden des Instituts für Germanistik der Universität Wroclaw genannt).

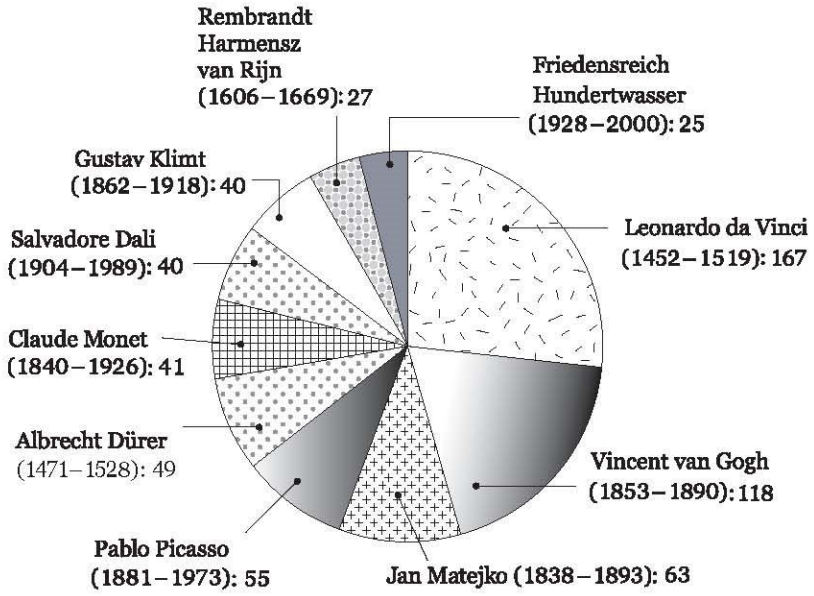



Abb. 77: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bildende Künstler verschiedener Länder und ihre Werke (häufigste Nennungen)

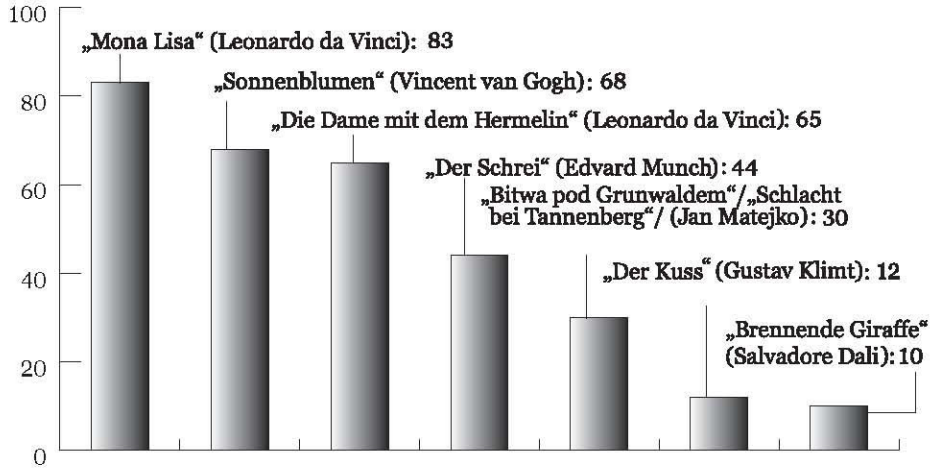



Abb. 78: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf konkrete Werke verschiedener Bildender Künstler (häufigste Nennungen)

Künstler mit einer nennenswerten Anzahl konkreter Werke im Gedächtnis präsent, dabei handelt es sich im Grunde genommen um die gleichen Werke wie zu Studienbeginn (Abb. 80; vgl. Kap. 3.2., Abb. 32).[348]

[348] Darüber hinaus wurden von genau einzugrenzenden Studierendengruppen nur Werke genannt, die vermutlich eine konkrete Behandlung während einer Lehrveranstaltung erfahren haben: Johann (Hans) von Aachen „Sieg der Wahrheit" (4, nur 2001 NKJO Słupsk) und Michael Lukas Leopold Willmann „Johannes der Täufer" (2, nur 2002/3 Germanistik Universität Wrocław).

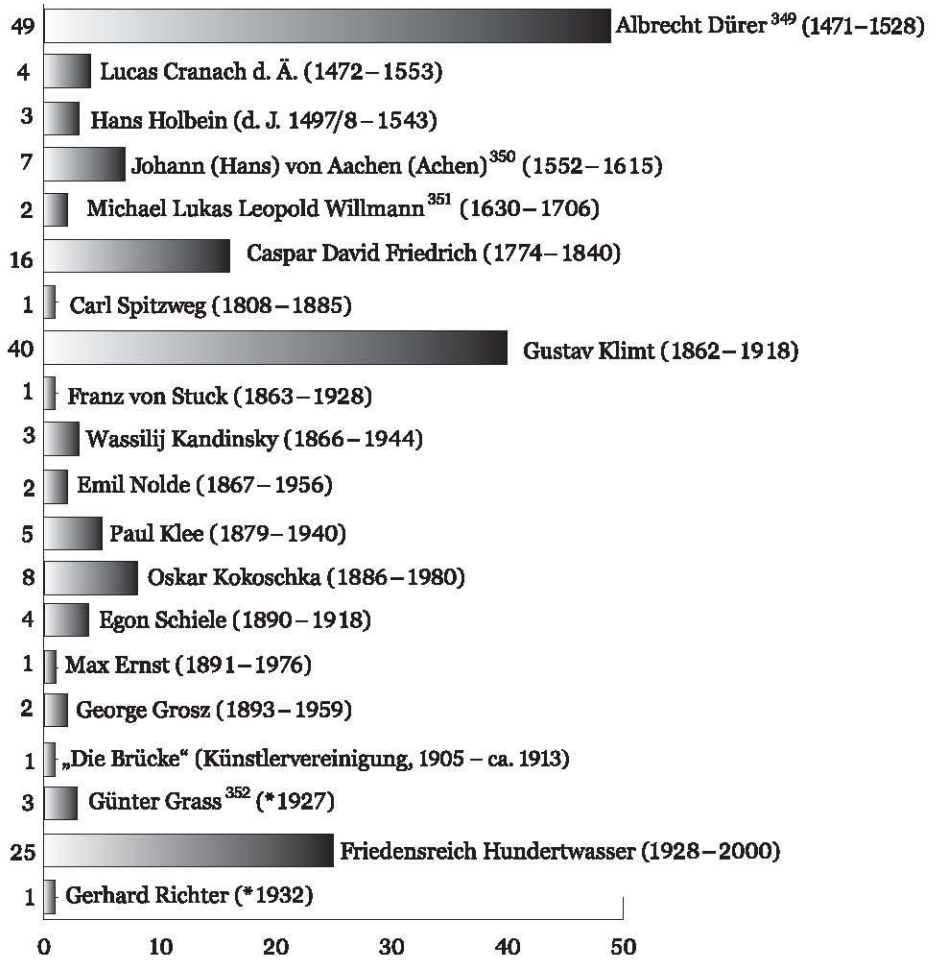



Abb. 79: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf deutschsprachige Künstler (chronologisch)

Eine Differenzierung der gesamten Assoziationsleistung nach chronologischen Gesichtspunkten ergibt wiederum eine Dominanz der Bildenden Kunst des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, insbesondere dank der Namen und konkreten Werke von Jan Matejko, Claude Monet[353], Vincent van Gogh, Gustav

[349] Achtmal wird der Name des Malers mit „Dürrenmatt" (sic!) angegeben.

[350] Diese Nennungen erfolgte nur 2001 von Studierenden des NKJO Słupsk, der Genre- und Porträtmaler gilt als Hauptvertreter des „rudolphinischen" Manierismus.

[351] Diese Nennungen erfolgte als „H. Willmann" 2002/3 nur von Studierenden des Germanistischen Instituts der Universität Wrocław. Willmann war um 1655/56 im damaligen Breslau tätigt, im Museum vor Ort befinden sich mehrere seiner Werke.

[352] Diese Nennung erfolgte nur von Studierenden der Universität Gdańsk.

[353] Vgl. die lapidare Angabe „Frühstück" (III NKJO Toruń 2002).

Klimt, Edvard Munch, Pablo Picasso und Salvador Dali. In Bezug auf die deutschsprachigen Länder überwiegen weiterhin Assoziationen zur Bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts.

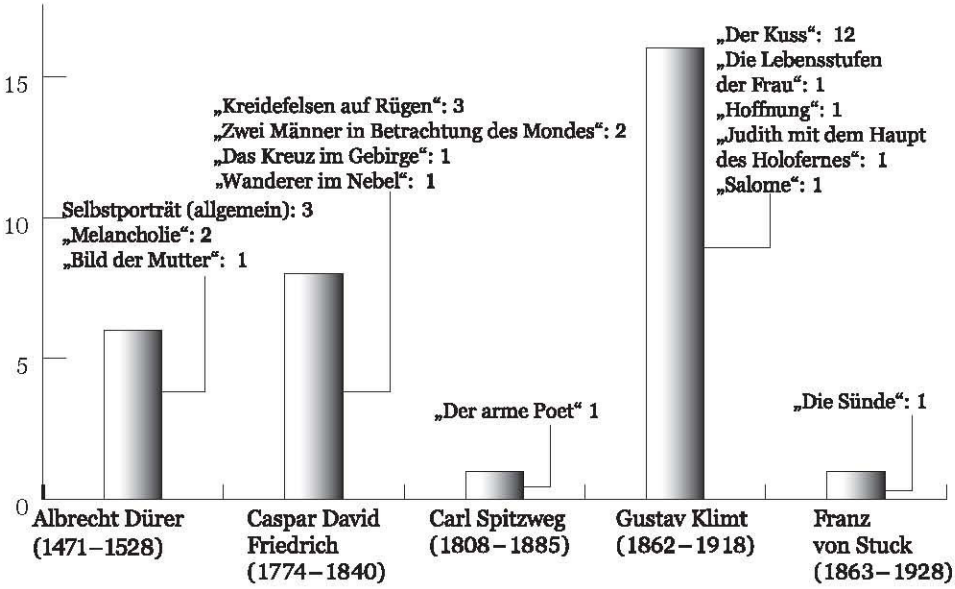



Abb. 80: Assoziationsleistungen polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Bildender Künstler (chronologisch)

Die Angaben zur Plastik fallen mit insgesamt 72 Nennungen sehr viel spärlicher aus, sie sind deutlich von der schulischen Erinnerung an Antike (18 Nennungen insgesamt) und Renaissance (25 Nennungen insgesamt) geprägt. Weiterhin dominiert die „Venus von Milo" das visuelle Gedächtnis, dicht gefolgt von verschiedenen Werken Michelangelos, der mit 25 Nennungen insgesamt zu den gut erinnerten Künstlern gehört. In Bezug auf das eigene Land halten der Krakauer Marienaltar und interessanterweise Magdalena Abakanowicz ihre Position, insgesamt handelt es sich um eine Mischung aus kleineren „Nationaldenkmälern", international anerkannten Namen und kontrovers diskutierten zeitgenössischen Künstlern.[354] Plastik aus dem deutschsprachigen Raum ist im Gedächtnis der befragten Studierenden nicht präsent (Abb. 81; vgl. Kap. 3.2., Abb. 33).[355]

Auch Gebäude werden mit insgesamt 189 Nennungen weiterhin vergleichsweise wenig erinnert. Von der Anzahl der Nennungen her überwiegen Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern (insgesamt 59 Nennungen). Die meisten Nennungen vereinigen ansonsten Paris (15), Italien mit Rom, Venedig, Florenz und

[354] Genannt wurden: Kopernikus-Denkmal Toruń (2), Katarzyna Kozyra (2), Mickiewicz-Denkmal Kraków (1), Chopin-Denkmal Warszawa (1) sowie Tadeusz Kantor (1).

[355] Genannt wurden insgesamt nur 6 Assoziationen, wovon allein 3 Veit Stoß betrafen (!), außerdem Max Ernst, das Goethe-Schiller-Denkmal in Weimar sowie die kontroverse Ausstellung „Körperwelten".

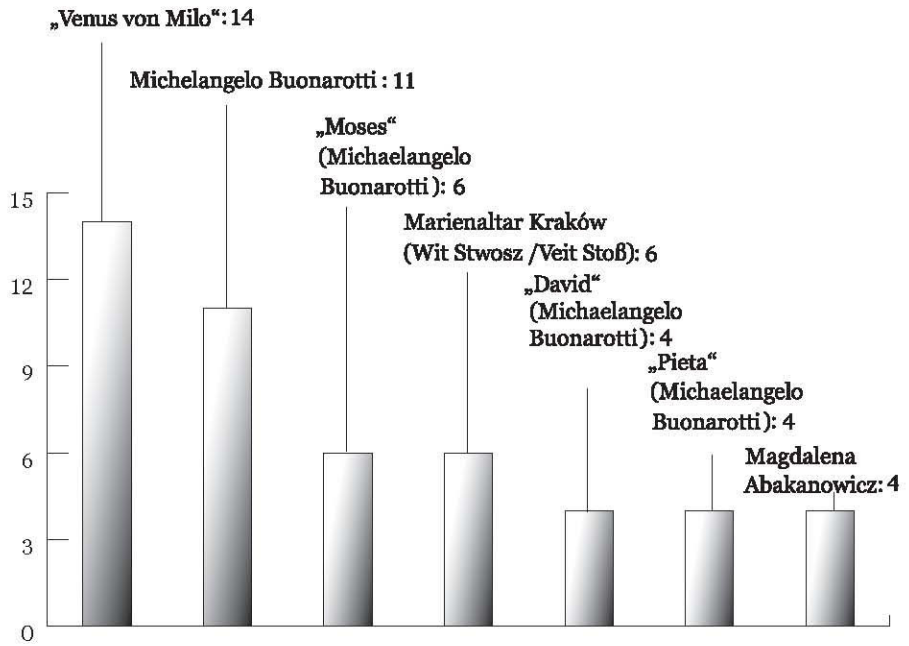



Abb. 81: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Plastik (häufigste Nennungen)

Pisa (10) sowie Barcelona (7) auf sich. In Polen waren für die Studierenden nur die Städte Kraków (10), Warszawa (5) Toruń (4), Wrocław (1) sowie die Pfarrkirche in Tum bei Łęczyca (1) erwähnenswert (Abb. 82).

Aus dem deutschsprachigen Raum wurden fast ausschließlich die Städte Berlin (24[356]), Köln (8), Wien (6) und Dresden (2) architektonisch assoziiert. Dieses Ergebnis ist besonders überraschend, da anzunehmen ist, dass sich jeder befragte Studierende wenigstens einmal im Laufe seines Studiums im Rahmen von Exkursionen, Stipendien- und Studienaufenthalten oder privat in einem deutschsprachigen Land aufgehalten hat und dies erfahrungsgemäß häufig in kleineren Städten. Indirekt kann daraus wohl geschlossen werden, dass solche Aufenthalte nicht automatisch zu einer größeren visuellen Erfahrung beitragen, wenn sie nicht ausdrücklich unter diesem Aspekt vor- und nachbereitet bzw. begleitet werden. Das wiederum scheint bei organisierten Exkursionen im Laufe eines philologisch orientierten Studiums die Ausnahme zu sein und im Falle von privat organisierten Auslandsaufenthalten (z.B. als Aupair) außerhalb des Gesichtskreises der Studierenden zu liegen (Abb. 83).

Die günstigere Interessenlage der befragten Personen in Bezug auf Musik lässt eine bessere Assoziationsleistung vermuten. Die Anzahl der verifizierbaren Nennungen liegt tatsächlich ca. 1,5 mal höher als für Bildende Kunst, Architektur und

[356] Die Angaben fallen in der befragten Studierendengruppe aus dem NKJO Słupsk für 2002/3 deutlich differenzierter aus, mittelbar könnte daraus geschlossen werden, dass die Gruppe eine Exkursion nach Berlin unternommen hat.

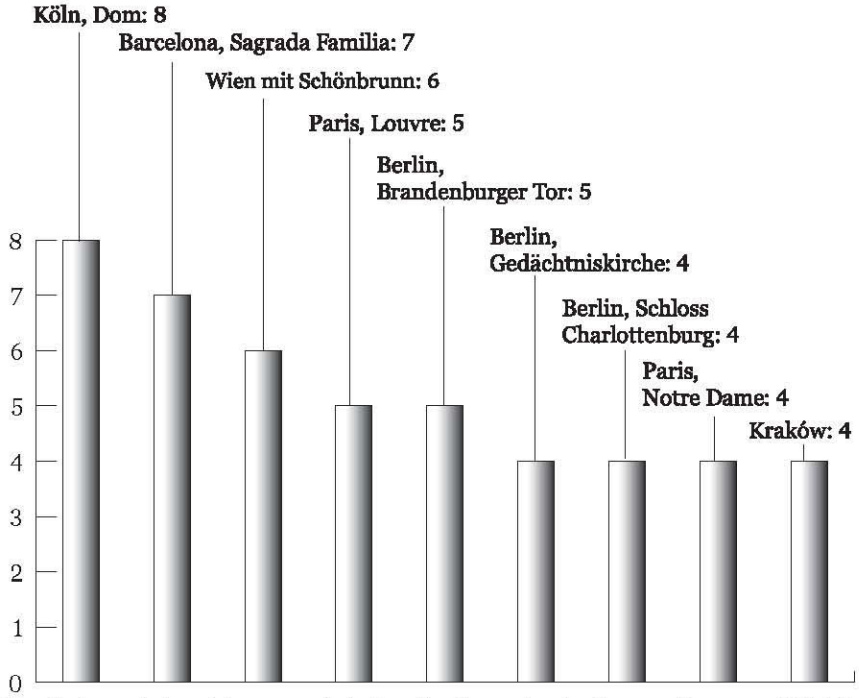



Abb. 82: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bauwerke (häufigste Nennungen)

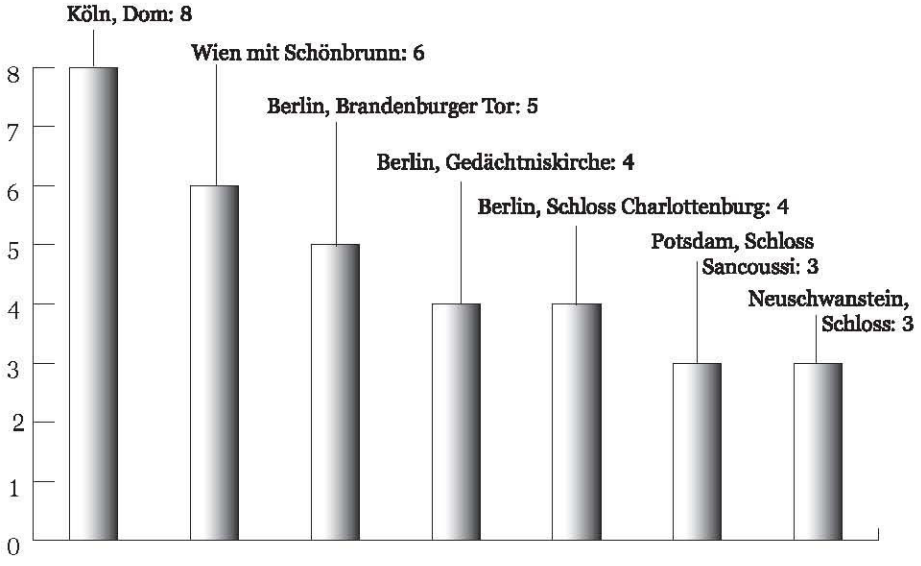



Abb. 83: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bauwerke in den deutschsprachigen Ländern (häufigste Nennungen)

Plastik zusammen, wobei hier die Angaben eindeutig zu Gunsten deutschsprachiger Komponisten und ihrer Werke ausfallen. Unter den am besten assoziierten Komponisten nehmen Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Sebastian Bach und Johann Strauss Vater/Sohn die ersten vier Plätze ein (Abb. 84, 85, 86).[357] Für Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum ergaben sich insgesamt über 1000 Nennungen, verteilt auf 20 Namen (Abb. 87). Eine Gegenüberstellung mit konkret erinnerten Werktiteln macht deutlich, dass im Fall deutschsprachiger Komponisten die Werkkenntnis wenig ausgebildet ist und im

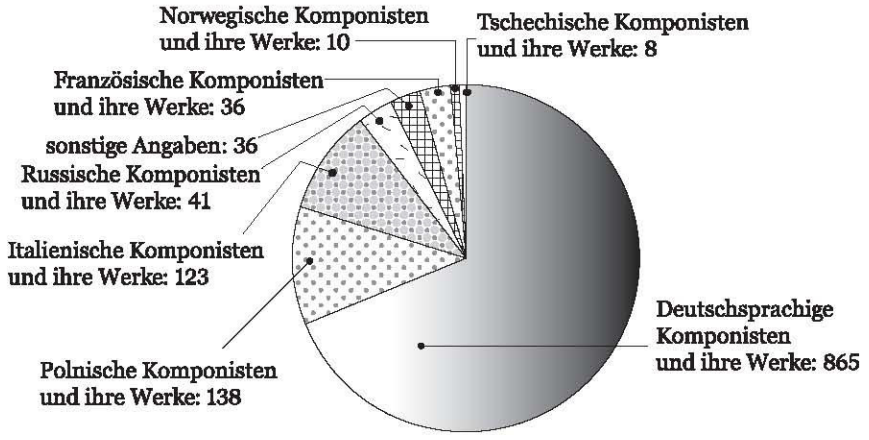



Abb. 84: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf die Musik einzelner Länder (Nennungen insgesamt)

Grunde genommen nicht über bekannte Standards hinaus geht. Im Vergleich mit den Angaben von Studienanfängern fällt eine rückläufige Tendenz hinsichtlich differenzierterer und breiter gestreuter Nennungen auf, vielleicht muss also auch in diesem Bereich eher mit dem Verblassen schulischer Kenntnisse gerechnet werden, ohne dass starke neue Eindrücke und namhafte Kenntnisse im Laufe des Studiums diese Entwicklung kompensieren können (Abb. 88; vgl. Kap. 3.2., Abb. 40).

Insgesamt überwiegen weiterhin Assoziationen zur Musik des 18. und 19. Jahrhunderts. Die Barockmusik wird durch Vivaldi und Bach vertreten, die musikalisch stark assoziierte zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts dominieren Mozart und Beethoven, das 19. Jahrhundert repräsentieren neben Chopin auch Wagner, die Familie Strauss und Tschaikowsky, die jeweils auch mit mehreren Werken vertreten sind. Musik des 20. Jahrhunderts reduziert sich, abgesehen von Ravels „Bolero" und Orffs „Carmina Burana", auf wenige Einzelnamen.

In Bezug auf zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum ergibt sich auf der Grundlage aller verifizierbaren Nennungen verblüffenderweise ebenfalls eine deutliche Reduzierung der Assoziationen: 15 unterschiedlichen

[357] Vgl. so typische Zusammenstellungen wie: „4 pory roku Vivaldi, Dla Elizy Chopin [!], Czajkowski Jezioro Łabędzie, Bethoven [!] Symfonie, Bach" (III NKJO Kalisz 2001), „Do Elizy Chopin [!], Requiem Mozart" (IV G Gdańsk 2003).

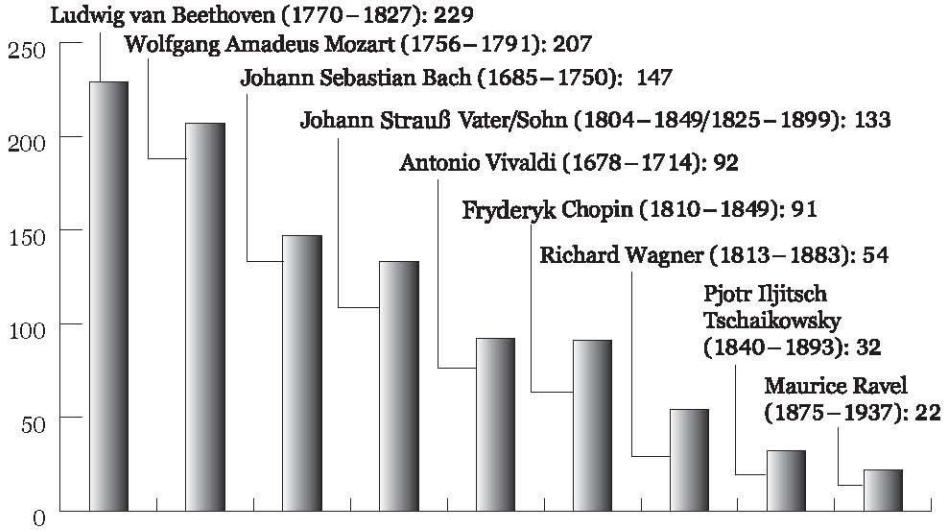



Abb. 85: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Komponisten verschiedener Länder (Nennungen insgesamt)

Nennungen bei älteren Studierenden stehen 48 Nennungen bei Studienanfängern gegenüber (vgl. Kap. 3.2, Abb. 41). Die Spitze der Rankingliste weist zwar mit den „Toten Hosen", Herbert Grönemeyer, Rammstein und „Den Ärzten" die gleichen Namen auf, die Assoziationen fallen jedoch insgesamt schwächer aus und sind weniger durch konkrete Titelkenntnis untermauert. Allein Grönemeyers Titel „Mensch" scheint für einige Studienanfänger wie ältere Studierende zu einem Stück gemeinsamer deutschsprachiger Musik werden zu können. Eine Erklärung dieses Befundes könnte in der deutlicher formulierten Aufgabenstellung an ältere Studierende zu suchen sein: erfragt wurden in ihrem Fall in erster Linie Werke klassischer Musik (vgl. 7.2., Frage 6). Ergänzend sollen deshalb hier die Angaben zu deutschsprachigen Interpreten herangezogen werden, die in der Erinnerung der Studierenden während des Studiums eine Rolle spielten (vgl. 7.2., Frage 10). Die Angaben decken sich im wesentlichen mit den Antworten auf Frage 6, konkrete Werktitel werden auch hier kaum genannt (Abb. 89, 90, 91).

Über die Hälfte der Befragten schätzt ein, dass sich ihr Interesse für Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder durch das Studium der Germanistik bzw. DaF nicht verändert hat (vgl. 7.2., Frage 7). Dieses Ergebnis muss erstaunen und wird im Lichte der Antworten auf die nachfolgenden Fragen besser verständlich, in denen sich eine zunehmende Diskrepanz zwischen beruflichem Anspruch und Selbstverständnis und spürbarer Enttäuschung über die konkrete Unterrichtsrealität während des Studiums offenbart (Abb. 92).[358]

[358] Vgl. dazu z.B. folgende Antworten: „Nie odbywały się zajęcia z udziałem sztuki i muzyki" (IV L Poznań 2003), „wykłady nudne i beznadziejne" (V G Łódź 2001), „Tylko jeden raz rozmawialiśmy na temat obrazu (niestety nie pamiętam jakiego autora), poza tym w czasie

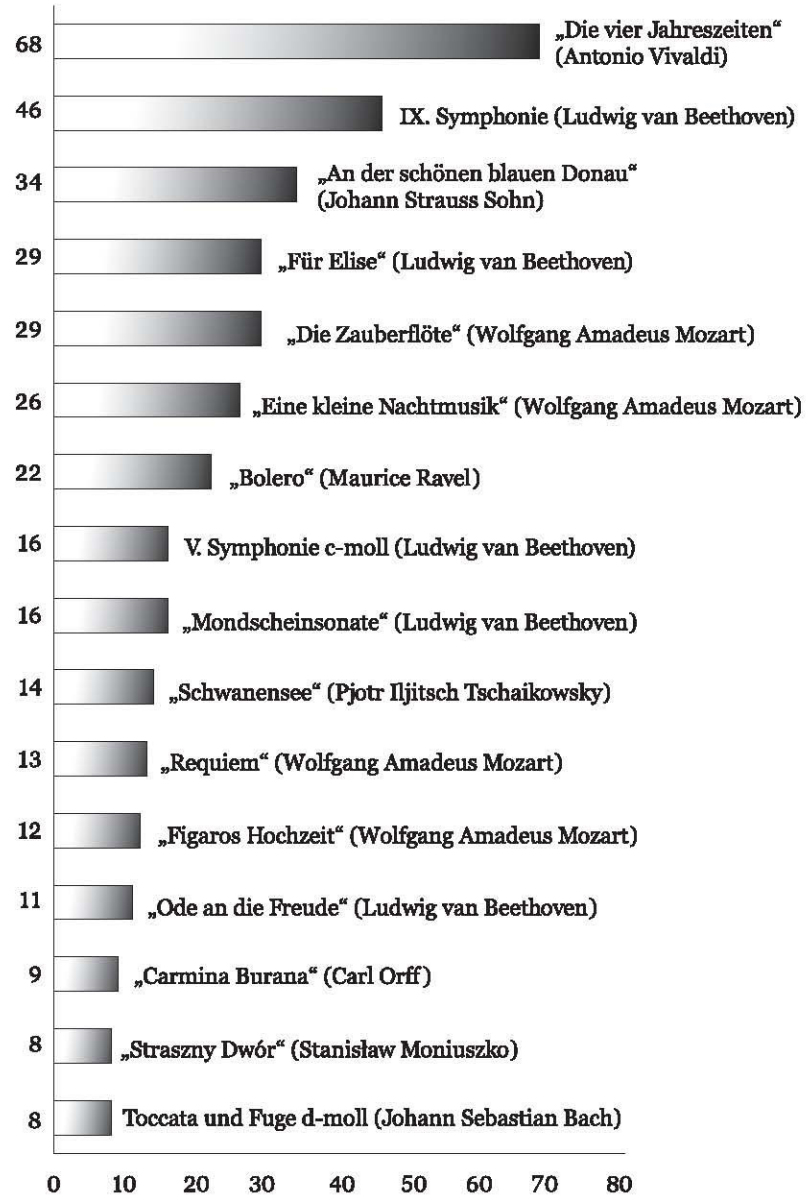



Abb. 86: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Werke verschiedener Komponisten (häufigste Nennungen)

---

trwania studiów nie zajmowaliśmy się tematami związanymi ze sztuką lub malarstwem“ (IV Wrocław 2002), „Mało kto zwracał na to uwagę“ (III NKJO Toruń 2002), „Temat kultura był traktowany na studiach zdawkowo. Prowadzony przedmiot Kultura nie przekazał wiadomości na temat sztuki i muzyki niemieckiej. Dlatego ciężko było mi wypełnić tą ankietę“ (IV G Gdańsk 2003).

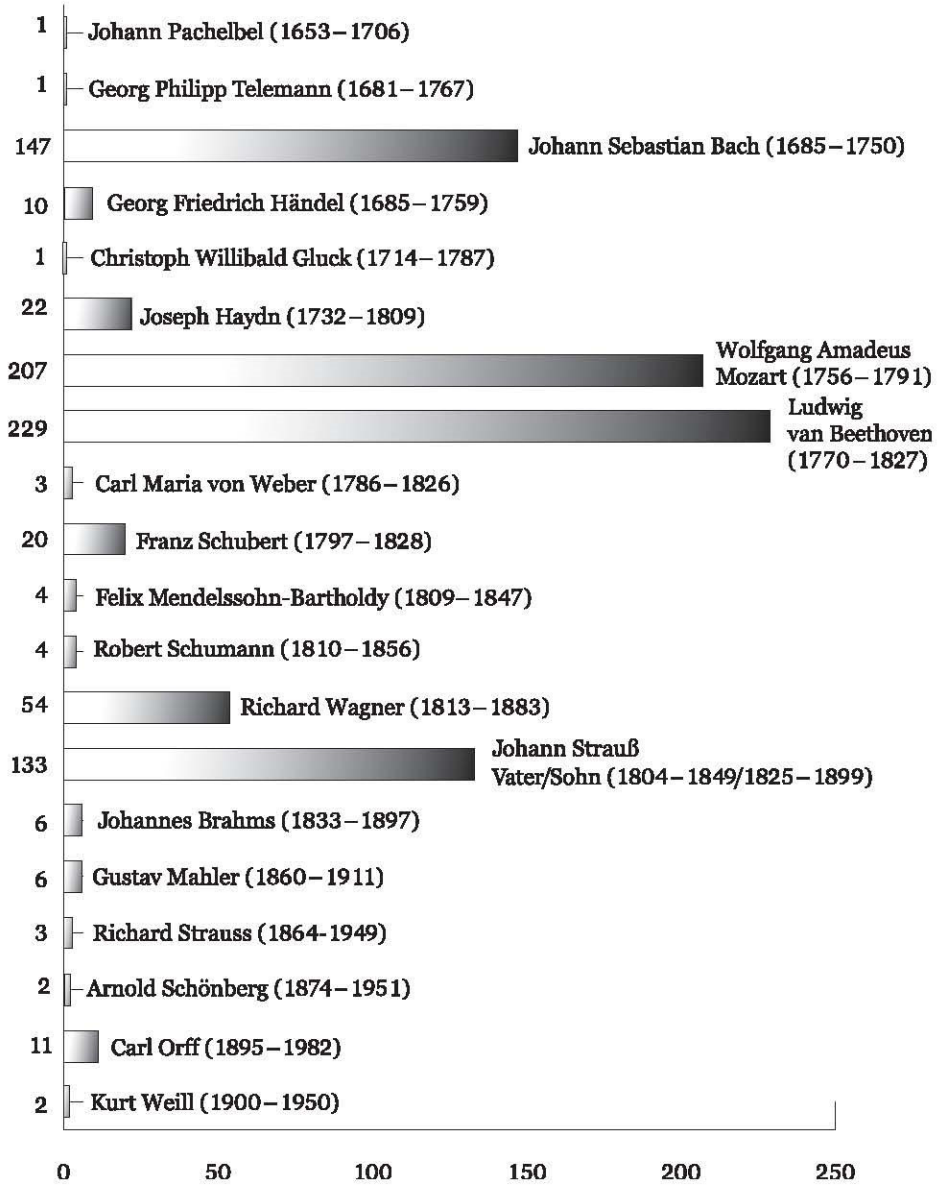
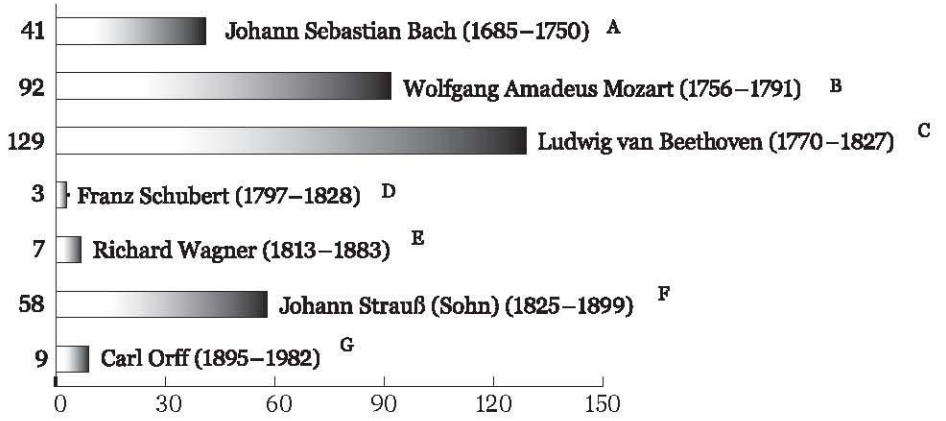



Abb. 87: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf deutschsprachige Komponisten bzw. historische InterpretInnen und ihr Werk (chronologisch)

Nur etwa jeder dritte Studierende kann sich daran erinnern, dass Bildende Kunst während des Studiums überhaupt eine Rolle gespielt hat, bei Musik liegt der Erinnerungsquotient etwas höher (vgl. 7.2., Frage 9; Abb. 93, 94). Neben Rock, Pop und Klassischer Musik spielten, so die Erinnerung, im Studium Malerei und




[A] verschiedene Einzelnennungen: 11, Toccata und Fuge d-moll: 8, „Brandenburgische Konzerte": 6, Arie in G: 6, Orgelmusik (allgemein): 5, „Das wohltemperierte Klavier": 2, Kantaten (allgemein): 3; [B] „Die Zauberflöte": 29, „Eine kleine Nachtmusik": 26, „Requiem": 13, „Figaros Hochzeit": 12, verschiedene Einzelnennungen: 8, Türkischer Marsch: 4; [C] IX. Symphonie: 46, „Für Elise" (Klavierstück a-moll): 29; V. Symphonie c-moll: 16, „Mondscheinsonate" (Sonate cis-moll für Klavier): 16, „Ode an die Freude": 11, verschiedene Einzelnennungen: 7, Sinfonien (allgemein): 4; [D] „Ave Maria": 3; [E] verschiedene Einzelnennungen: 7; „Die Walküre": 3; [F] „An der schönen blauen Donau": 34; Walzer (allgemein): 24; [G] „Carmina Burana": 9

Abb. 88: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Komponisten (chronologisch)

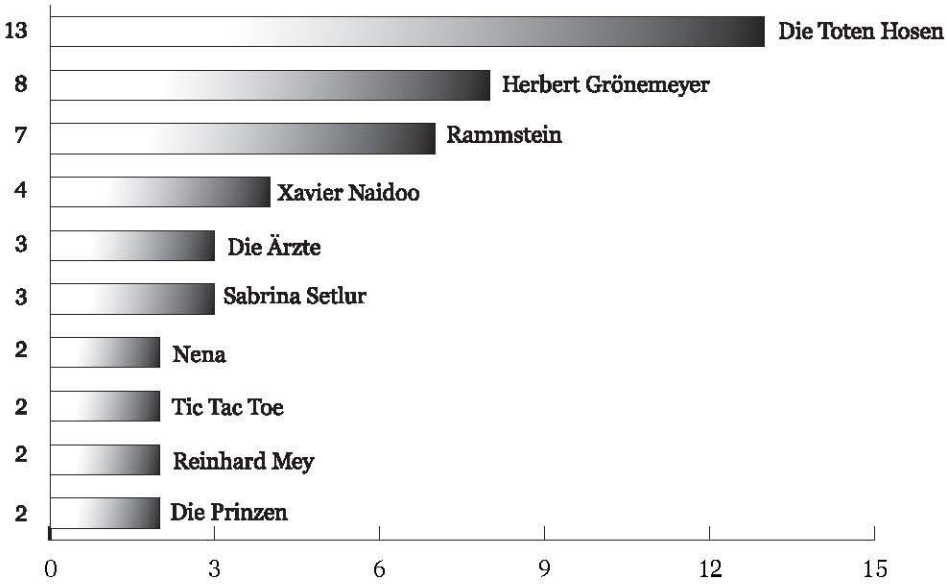



Abb. 89: Assoziationsleistungen polnischer Studierender der letzten Semester 2001/ 2002/3 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige InterpretInnen (häufigste Nennungen)

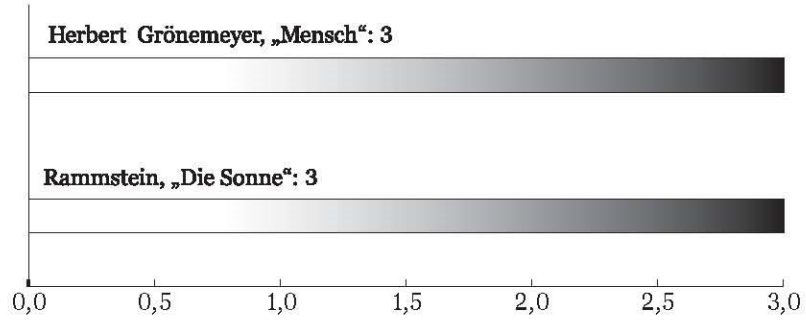



Abb. 90: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige Titel (häufigste Nennungen)

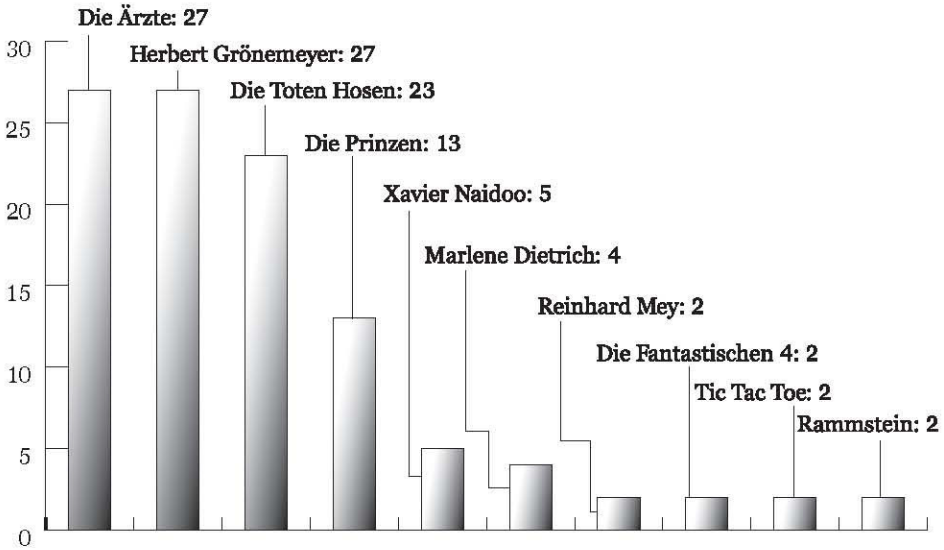



Abb. 91: Deutschsprachige Interpreten, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen)

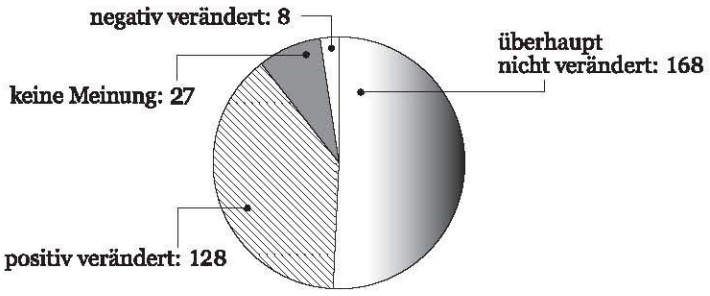



Abb. 92: Veränderungen des Interesses an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder während des Studiums bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

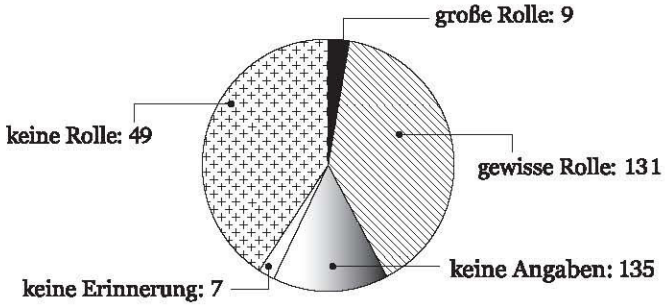



Abb. 93: Rolle von Kunst im Studium in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

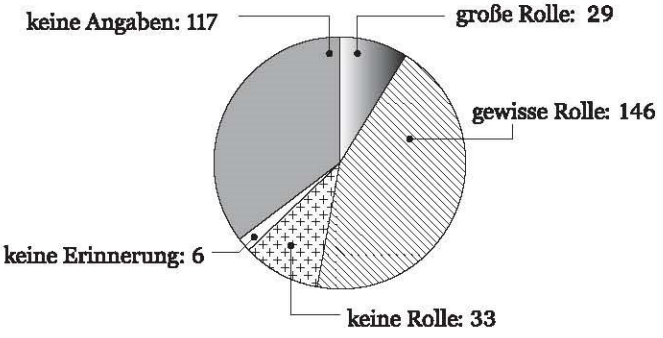



Abb. 94: Rolle von Musik im Studium in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

Architektur eine größere Rolle (vgl. 7.2., Frage 10). Erstaunlich ist der sehr geringe erinnerte Stellenwert von Kinderliedern (Abb. 95, 96).[359]

Mit Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Strauß Vater/Sohn, Ludwig van Beethoven und Johann Sebastian Bach werden Komponisten genannt, die gleichzeitig am besten erinnert werden, es kann nicht entschieden werden, ob sich allgemeiner Assoziationsquotient und konkrete Erinnerungen aus dem Studium hier überlagern. Die Nennungen zu erinnerten Künstlern und Kunstwerken aus der Studienzeit fallen erstaunlich gering aus (Abb. 97, 98).

Musik scheint den Angaben zufolge vor allem im Bereich Landeskunde/Kulturkunde, Literaturgeschichte bzw. Geschichte (insgesamt 269 Nennungen) sowie

[359] Gerade an dieser Angabe wird besonders deutlich, wie stark Angebot während des Studiums und potenzielle Nachfrage während der späteren Berufspraxis auseinandergehen. Einerseits zeigt das, wie wenig berufsorientiert die Ausbildung ausgerichtet ist, andererseits verlangt es großes methodisches Talent, Lehramtskandidaten Kinderlieder angemessen zu vermitteln, so dass viele Hochschullehrer, auch wenn sie den Nutzen dieser Vermittlung theoretisch einsehen, in der Praxis davon Abstand nehmen. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass authentische deutschsprachige Kinderliedsammlungen erstaunlich schlecht zugänglich sind und durch die in DaF-Lehrwerken angebotenen didaktischen Songs nicht ersetzt werden können (vgl. dazu Kap. 3.3.1.).

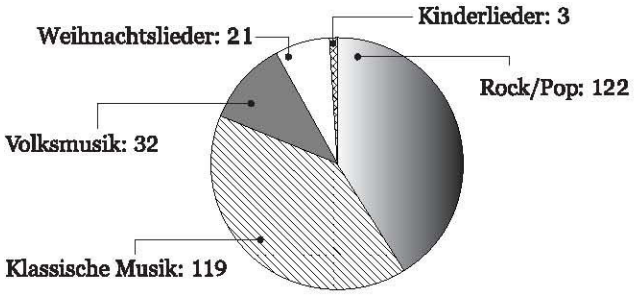



Abb. 95: Musikgattungen, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (Nennungen insgesamt)

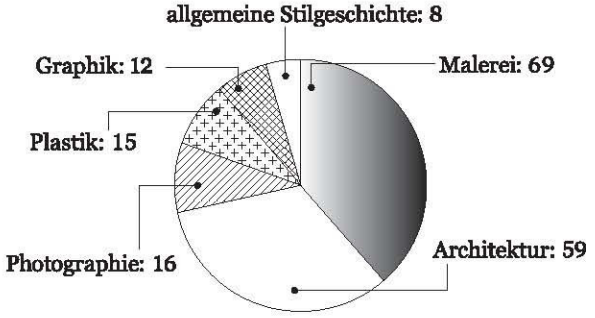



Abb. 96: Kunstgattungen, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (Nennungen insgesamt)

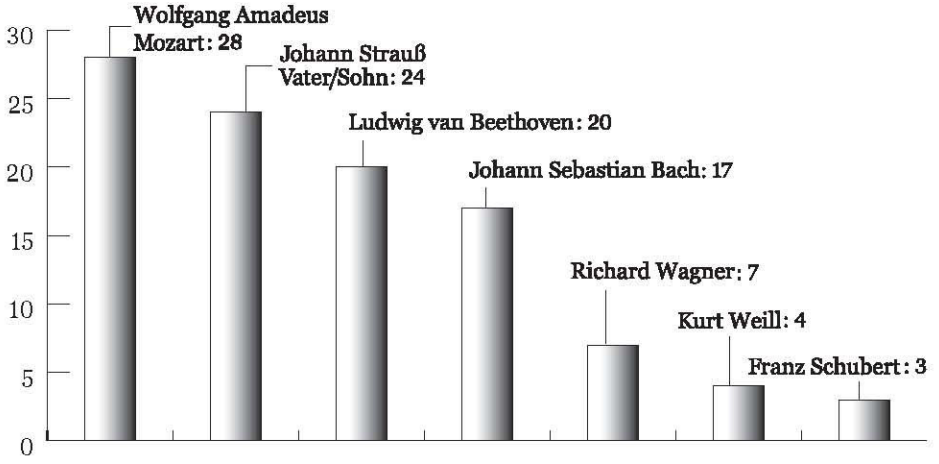



Abb. 97: Deutschsprachige Komponisten und ihre Werke, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen)

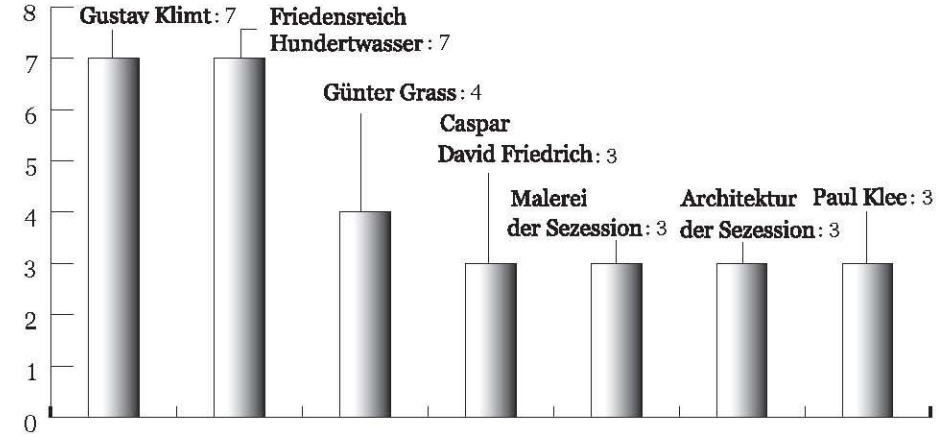



Abb. 98: Kunststile, deutschsprachige Künstler und ihre Werke, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen)

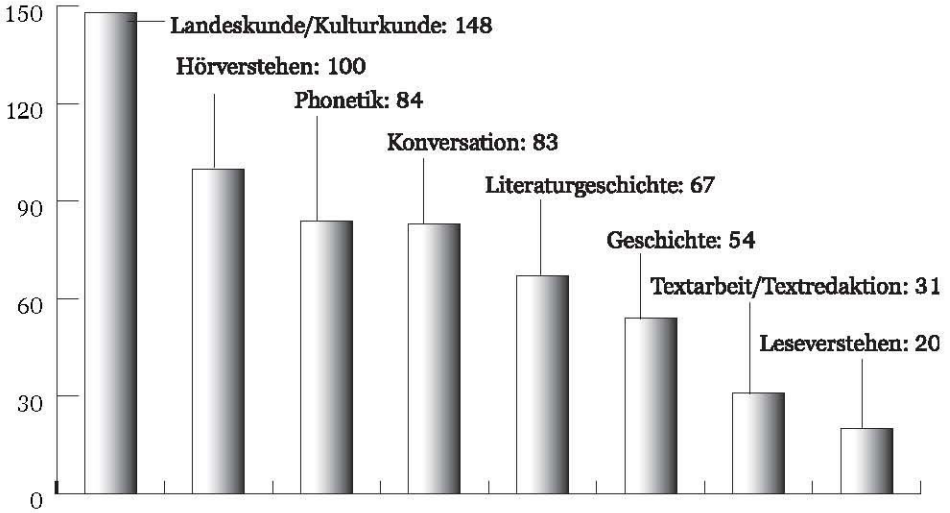



Abb. 99: Studienbereiche, in denen Musik in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 eine Rolle spielte (häufigste Nennungen)

im sprachpraktischen Unterricht mit Hörverstehen, Konversation und Phonetik (insgesamt 267 Nennungen) eingesetzt zu werden (vgl. 7.2., Frage 11). Kunst dagegen spielt eher im Bereich Landeskunde, Literaturgeschichte bzw. Geschichte eine Rolle (insgesamt 303 Nennungen), Sprechen und Lesen über Künstler und Kunst im Rahmen mündlicher oder schriftlicher Spracharbeit sind demgegenüber deutlich zweitrangig (insgesamt 118 Nennungen; Abb. 99, 100).[360]

[360] Vgl. z.B. Angaben wie: „suchy wykład bez przykładów muzycznych i głębszego analizowania treści, w przypadku muzyki współczesnej rock pop, rozumienie ze słyszenia lub opis obrazu jako ćwiczenia na użycie języka i form gramatycznych" (IV G Bydgoszcz 2002),

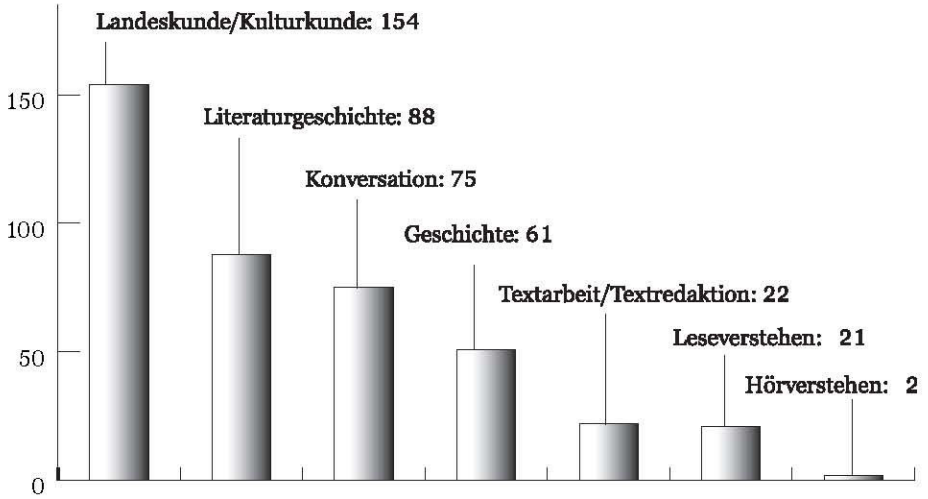



Abb. 100: Studienbereiche, in denen Kunst in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 eine Rolle spielte (häufigste Nennungen)

Für aufschlussreich halte ich die Antworten auf die Frage nach den während des Studiums als dominierend empfundenen kunst- und musikbezogenen Arbeitsformen, da gerade sie zweifellos eine gewisse Vorbildwirkung haben und negative schulische Erfahrungen bis zu einem gewissen Grade ausgleichen könnten (vgl. 7.2., Fragen 12, 13). Als deutlich dominierend wurden hier Vorlesungen erlebt. Viele Angaben machen deutlich, dass Bild- und Musikkunst häufig in Form von Epochenüberblicken und Einführungsveranstaltungen zur Literaturgeschichte angeboten wurde. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang der Vorwurf der Langeweile und Passivität erhoben.[361] Andererseits scheinen konkrete Musikstücke und Kunstwerke durchaus aufgabenbegleitet aktiv gehört und betrachtet bzw. im Rahmen von Sprachübungen erarbeitet worden zu sein (insgesamt 273 Nennungen). Einige wenige Angaben zeigen, dass Medien wie Aufgaben auch didaktisch reflektiert wurden. Gleichwohl ist die Tatsache auffällig, dass im Zusammenhang mit den kunst- und musikrelevanten Studiengebieten kein einziges Mal der Fachbereich Methodik genannt wurde (Abb. 101).

---

„Mieliśmy kontakt z dziełami plastycznymi i muzycznymi, dzieła służyły do rozwijania kompetencji językowej" (III NKJO Słupsk 2002).

[361] Vgl. z.B. Angaben wie: „czytanie tekstów z informacjami o wszystkim i niczym, a następnie odtworzenie tego na pamięć" (V G Łódź 2001), „Najczęściej było to pasywne oglądanie filmu lub audycji" (IV G Gdańsk 2003), „Wir haben eher passiv mit Kunst/Musik umgegangen (!)" (IV G Gdańsk 2003), „Podczas wprowadzenia nowej epoki literackiej wspomniano na ćwiczeniach o ważnych dziełach." (IV G Rzeszów 2002), „Jako przykład dla poszczególnych stylów w sztuce nazwiska i tytuły wymienione podczas wykładów z historii i literatury" (V G Kraków 2002), „Nie pamiętam, ale wykłady były nudne" (IV Bydgoszcz 2002), „Głównie oglądaliśmy z kasety wideo, ale nawet nasz wykładowca zasypiał" (IV Bydgoszcz 2002), „suchy wykład lub oglądanie filmów edukacyjnych bez późniejszego omówienia" (IV Bydgoszcz 2002), „Informacje były podawane ‚książkowo', co sprawiało, że informacje wydawały się nieciekawe, choć w rzeczywistości sztuka i muzyka są interesujące" (III NKJO Słupsk 2002).

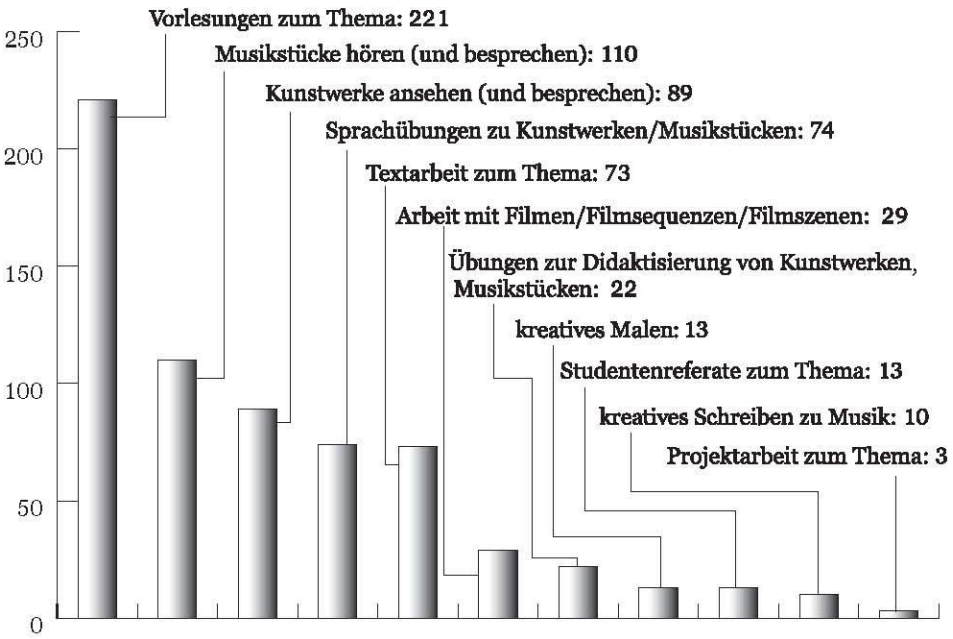
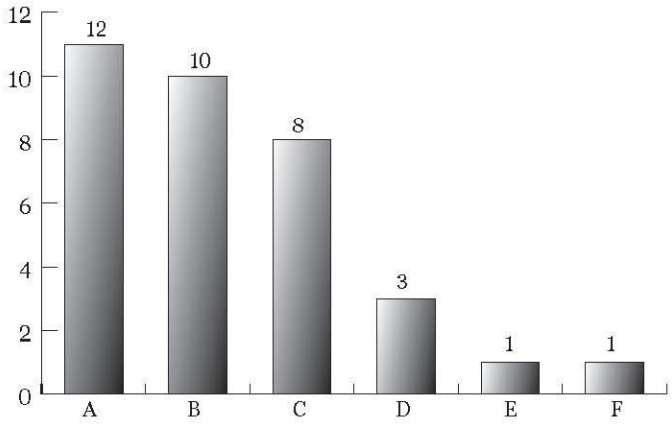
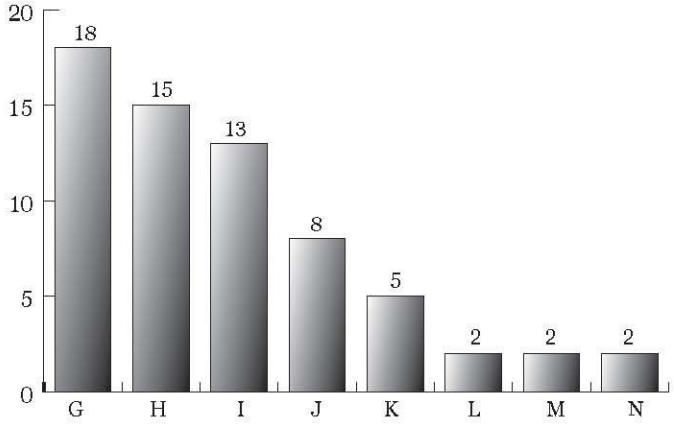



Abb. 101: Als dominierend erlebte kunst- und musikbezogene Arbeitsformen in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (häufigste Nennuen)

Bestätigung erfährt dieser Befund durch die Antworten auf die Frage nach den während der sprachpraktischen Übungen erlebten oder in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelten Arbeitsformen für den Umgang mit Kunst und Musik im Sprachunterricht (vgl. 7.2., Fragen 14, 15). Für die Arbeit mit Bildern wurden insgesamt nur 35 Angaben gemacht, für den Umgang mit Vokal- oder Instrumentalmusik fast doppelt so viele (65). Deutlich wird der evidente Widerspruch zwischen der als dominant erlebten Form der Vorlesung und den wenigen sprachproduktiven Arbeitsverfahren, die in der Erinnerung als für den Fremdsprachenunterricht relevant vermittelt wurden (Abb. 102). Deutlich wird daraus außerdem, dass beide Medien in methodischer Hinsicht fast ausschließlich auf den Sprach-erwerb bezogen und vermittelt werden, dies aber in keinem Verhältnis zu ihrer im Studienbetrieb tatsächlich dominierenden Nutzung als Hintergrund- und Kontextinformation steht. Damit bestätigt sich der in der Ausbildungspraxis immer wieder entstehende Eindruck, dass Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder – sofern sie überhaupt eine nennenswerte Rolle während eines Studiums der deutschen Philologie bzw. der Fachrichtung DaF spielen – in zwei sorgfältig voneinander getrennten „Schubladen" abgelagert werden: theoretische, nur gelegentlich durch Autopsie verinnerlichte Informationen über „berühmte" Künstler und Komponisten bzw. Sehenswürdigkeiten in der einen sowie sprachpraktische Übungen an oft zufällig wirkenden Bildern und Musik in der anderen. Ich wage die Behauptung, dass dies das Verhältnis sehr vieler polnischer Germanistik- bzw. DaF-Absolventen zu den deutschsprachigen Ländern insgesamt prägt. Ihr Interesse an dem kulturellen Umfeld




**A – Sprechen über Bilder**
**B – Schreiben zu Bildern**
**C – Beschreiben von Bildern**
**D – Kreative Arbeit mit Bildern**
**E – Nutzen von Bildern als historische Informationsquelle**
**F – Wortschatzarbeit mit Bildern**

**G – Hörverstehen auf der Grundlage von Liedtexten**
**H – Schreiben zu Musik**
**I – Liedtexte als Gesprächs- und Diskussionsanlass**
**J – Singen**
**K – Ausspracheübungen auf der Grundlage von Liedtexten**
**L – Wortschatzarbeit mit Liedtexten und Musik**
**M – Erarbeiten des geschichtlichen Hintergrunds von Musik**
**N – Musik zur Beruhigung/Hintergrundmusik**

Abb. 102: Während des Studiums vermittelte Arbeitsverfahren für den Umgang mit Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (häufigste Nennungen)

der erlernten Sprache bleibt vielfach deklarativ und diesbezüglich aufgenommene Informationen werden nur lose mit einem teilweise hohen sprachlichen Können verknüpft.[362]

Im Gegensatz dazu messen bis auf wenige Ausnahmen alle Studierenden der Kunst und Musik eine hohe bzw. sehr hohe Bedeutung für das Verständnis einer fremden Kultur bei (vgl. 7.2., Frage 16; Abb. 103).

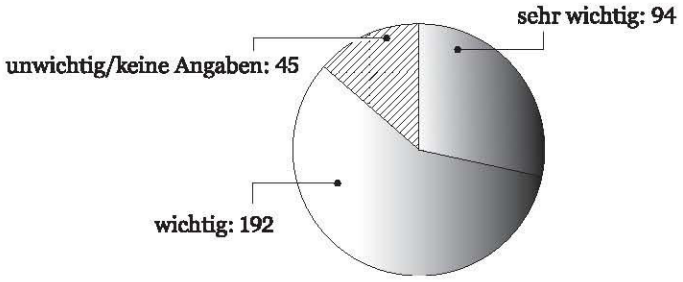



Abb. 103: Deklarierte Wichtigkeit von Kunst und Musik für das Fremdverstehen nach Einschätzung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt)

Über die Hälfte ist ebenfalls bereit, als Fremdsprachenlehrer mit diesen Medien zu arbeiten (vgl. 7.2., Frage 18; Abb. 104). Die dafür angeführten Gründe weisen vor

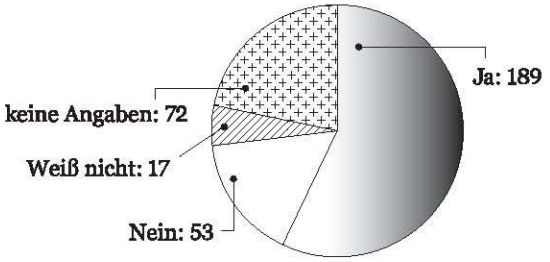



Abb. 104: Bereitschaft polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3, in der eigenen Unterrichtspraxis mit Bild- und Musikkunst zu arbeiten (Nennungen insgesamt)

allem in den lernpsychologischen und sprachproduktiven Bereich und zeugen mitunter von beachtlichem didaktischen und pädagogischen Weitblick (Abb. 105).[363]

---

[362] Vgl. Kommentare wie: „Ta ankieta jest bardzo trudna" (III NKJO Leszno 2001), „Przepraszam za liczne pytania pozostawione bez odpowiedzi; niestety, założyła Pani błędnie, że na mojej uczelni odbywają się zajęcia z muzyki i plastyki – otóż nie odbywają się, stąd tyle pustych miejsc na ankiecie" (III NKJO Kalisz 2001). Es wäre interessant, einmal zu untersuchen, wie viele DaF-Lehrende und Lernende außerunterrichtliche „fremdkulturelle" Angebote (Ausstellungen, Konzerte, Lesungen, Filmvorführungen usw.) in ihrer unmittelbaren Umgebung aus freien Stücken wahrnehmen. Meine diesbezüglichen Erfahrungen sind ernüchternd.

[363] Vgl. z.B. Äußerungen wie: „Muzyka zbliża ludzi, jeden z najczęstszych celów metodycznych" (III NKJO Opole 2001), „[Muzyka i sztuka] są wielkim urozmaiceniem dla uczniów, bardziej motywują do pracy, ciekawie się pracuje z utworami muzycznymi i przede wszystkim uczniowie są zainteresowani" (III NKJO Opole 2001), „Daje możliwości wprowadzenia w epokę, np. muzyka lub malarstwo związane z jakimś trendem, który wywarł wrażenie na postawę społeczeństwa" (III NKJO Opole 2001), „To zbliża do kręgu kulturowego poprzez rozumienie subtelnych dziedzin życia. Germanista powinien być także wszechstronny"

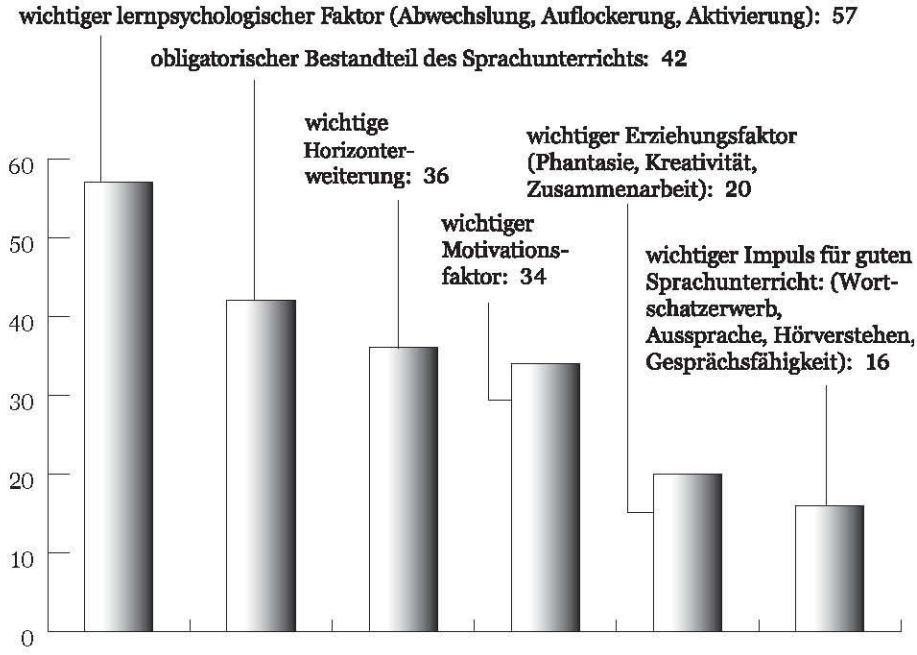



Abb. 105: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 angeführte Gründe für eine Nutzung von Bild- und Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (häufigste Nennungen)

Dem entgegen steht der deutlich empfundene Mangel an positiven Erfahrungen und ein Gefühl der Unkenntnis adäquater Materialien und Methoden (Abb. 106).[364]

Damit korrespondieren die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Kunst und Musik in den einzelnen Berufsfeldern, die die befragten Studierenden im wesentlichen zu erwarten haben (vgl. 7.2., Fragen 21, 22).[365] 242 Personen halten Kunst und Musik für wichtig im Beruf des Fremdsprachenlehrenden, das entspricht rund 73% aller befragten Studierenden, 206 Personen fühlen sich auf dieses Aufgabengebiet vorbereitet (rund 62%). Zweifelhaft muss dabei bleiben, ob hier die Vorbereitung auf die Arbeit mit den Medien Bild und Musik mit einbezogen wird. Die hohen Erwartungen von StudienanfängerInnen scheinen in eine eher

(III NKJO Kalisz 2001), „Tak, ponieważ nie wystarczy znać tylko gramatykę i słownictwo niemieckie, należy wprowadzić dzieci w ten klimat niemiecki, żeby zdały sobie sprawie jak bogata jest kultura niemiecka a przy tym także polska" (III NKJO Toruń 2002), „Tak, ponieważ języka uczymy się również po to, aby móc poznać dany kraj – także pod względem kultury, polityki, życia codziennego" (V G Kraków 2002/3).

[364] Vgl. Äußerungen wie: „Pracowałabym, gdybym wiedziała, że jestem do tego dobrze przygotowana" (III NKJO Opole 2001), „Nie, ponieważ nie mam pojęcia, w jaki sposób można by tę lekcję przeprowadzić" (III NKJO Kalisz 2001), „Sztuki plastyczne nie mają nic wspólnego z nauką języka" (II G Wrocław 2002/3), „Sztuki plastyczne to ciężki temat" (III NKJO Toruń 2002).

[365] Vgl. z.B. die Äußerung: „Uważam, że wiedza taka jest obligatoryjna w każdym zawodzie jaki wykonywany jest przez germanistę" (V G Toruń 2002/3).

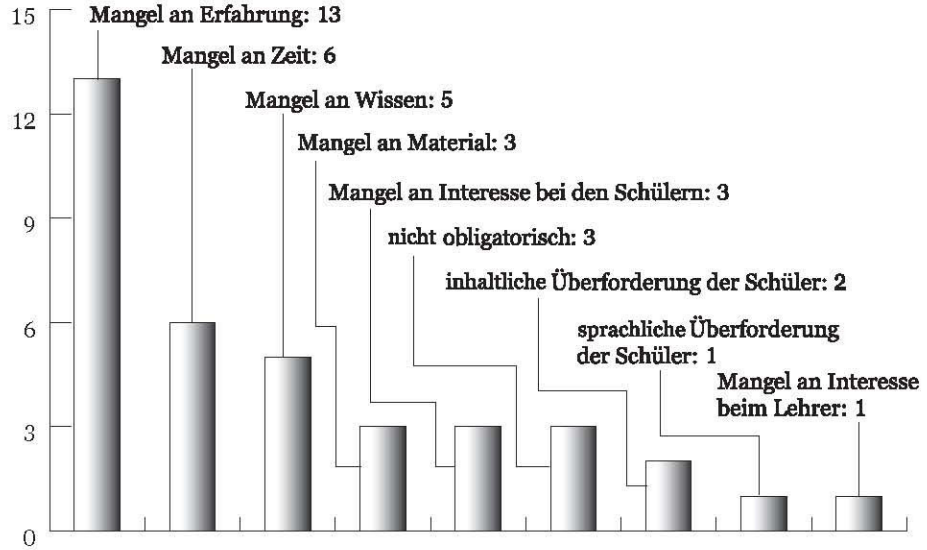



Abb. 106: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 angeführte Gründe, Bild- und Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis nicht zu nutzen (Nennungen insgesamt)

pragmatische Einschätzung der Studienrealität zu münden (vgl. Kap. 3.2.). Adamczak-Krzysztofowicz verweist in der Auswertung ihrer Umfrage darauf, dass sich nur 38,8% aller von ihr befragten Studierenden auf interkulturelle Begegnungen tatsächlich vorbereitet fühlen würden, wobei nicht genauer spezifiziert wird, was damit gemeint ist. Immerhin gehört zu den studentischen „Wunschkompetenzen" auch die interkulturell relevante Fähigkeit zur Empathie (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 193, 241).

Als geeignet für die Nutzung in der eigenen Berufspraxis als Lehrkraft für DaF werden vor allem Kunstwerke empfunden, die pragmatischen Kriterien (z.B. gute Reproduzierbarkeit, deutliche Konturen, eindeutige Aussage), eigenen Vorlieben (z.B. Malerei des Impressionismus, Gustav Klimt) oder allgemeinen Erwartungen (z.B. großer Bekanntheitsgrad) entsprechen (vgl. 7.2., Frage 19). Der inhaltliche oder personelle Zusammenhang zum Land der zu erlernenden Fremdsprache wird offensichtlich als zweitrangig empfunden. Insgesamt bleiben die Angaben dazu allerdings spärlich und wenig aussagekräftig, was darauf hindeuten könnte, dass sich einerseits nur wenige der befragten Studierenden dazu Gedanken gemacht haben und andererseits keines der während der Ausbildung erarbeiteten Kunstwerke als persönlich relevant und didaktisch geeignet erlebt wurde (Abb. 107–111).[366]

[366] Indirekt zeugen davon die Kommentare, die zum Abschluss der Umfrage gemacht werden konnten und die z.T. überraschend aggressiv ausfielen, vgl. z.B. „Bardzo głupie [pytania]" (IV G Wrocław 2002), „Dziękuję bardzo, te rzeczy zbytnio mnie nie zajmują" (III NKJO Kalisz 2001), „Po jaką cholerę ona [ta ankieta]" (IV G Gdańsk 2003), „Nie podoba mi się. Pytania są tendencyjne" (IV G Gdańsk 2003), „Gdzie germanistom takie pytania o sztuce, teraz się ¾ nie pamięta. Ale bynajmniej zajęcia zleciały" (III NKJO Toruń 2002/3).

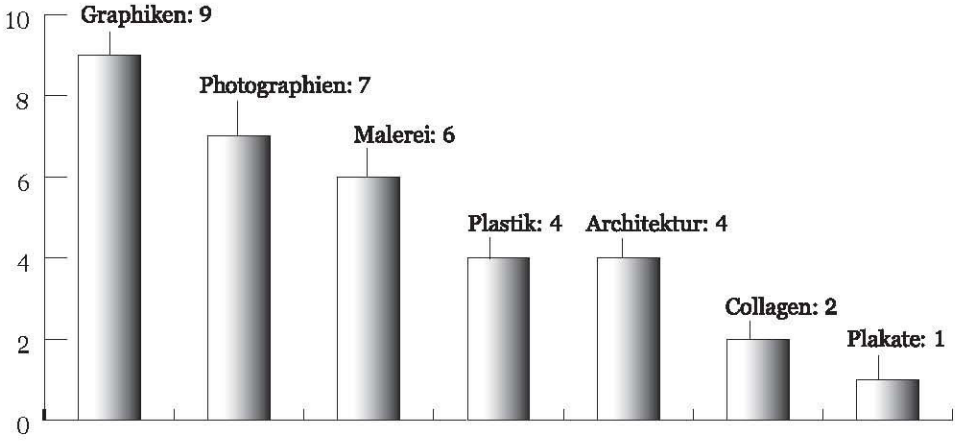



Abb. 107: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Kunstgattung (Nennungen insgesamt)

Für den Bereich Musik fallen auch hier die Angaben differenzierter aus und der kulturelle Bezug zu den deutschsprachigen Ländern scheint eine stärkere Rolle zu spielen. Interessant ist der Stellenwert klassischer Musik und klassischer Komponisten. Dem Auswahlkriterium eines leicht verständlichen, aktuellen und adressatengemäßen Textes scheint offensichtlich eine geringere Bedeutung beigemessen zu werden als zu erwarten war, oder aber es bleibt zu vermuten, dass der Erarbeitung von deutschsprachigen Songtexten von künftigen Lehrenden doch nicht die hohe Effizienz und das Motivationspotenzial zuerkannt wird, wie gemeinhin angenommen wird. Deutlich wird ebenfalls, dass im Bereich Musik neben Beethoven, Mozart, Strauss und Bach die zeitgenössischen Interpreten „Die Ärzte", Herbert Grönemeyer, „Die Toten Hosen" und „Die Prinzen" gute Chancen haben, sich im Kanon des DaF-Unterrichts zu etablieren. Sie werden am häufigsten assoziiert, scheinen im Verlaufe eines DaF- bzw. Germanistikstudiums eine gewisse Rolle zu spielen und gelten unter den befragten Studierenden als Favoriten für eine künftige Berufspraxis. Eine solche in Ansätzen fassbare Kontinuität zeigt immerhin, dass die von Lehrkräften und teilweise auf der Grundlage von Lehrwerkangeboten getroffene personelle, inhaltliche und stilistische musikalische Auswahl auf einem gewissen Konsens zu beruhen scheint und nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Eine Aussage dazu, in welchem Ausmaß diese Interpreten ihre Popularität ihren Texten oder ihrer Musik zu verdanken haben, kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht gemacht werden. Für den Bereich der Bildenden Kunst konnte eine Beziehung zwischen Assoziations- und Erinnerungsquotienten sowie zu erwartenden Präferenzen in Bezug auf die eigene Unterrichtspraxis nicht festgestellt werden (Abb. 112 – 116).

Eine ähnlich interessante Abhängigkeit ergibt sich zwischen den in der universitären Ausbildung als dominierend erlebten, den wenigen als tatsächlich vermittelt erinnerten und den für die eigene Berufspraxis für gut befundenen kunst- und

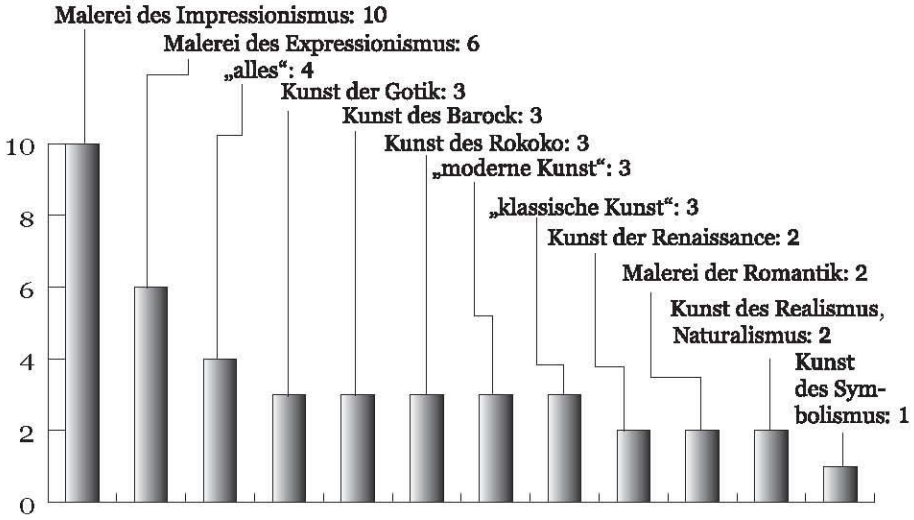



Abb. 108: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Epoche/Stil (Nennungen insgesamt)

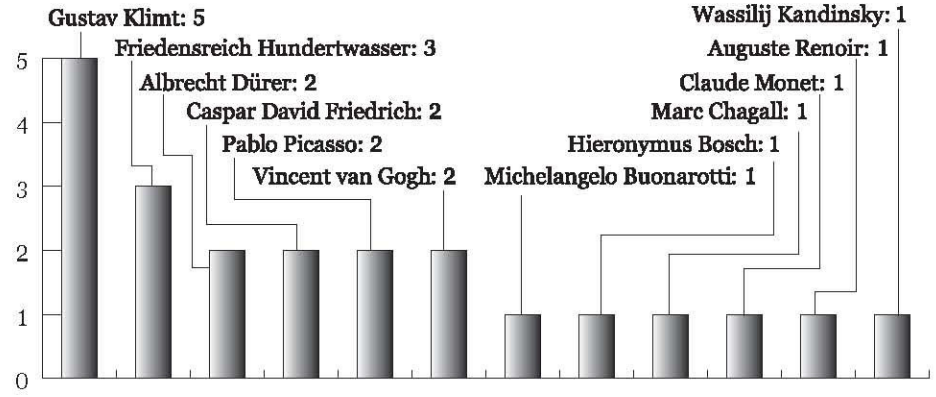



Abb. 109: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Künstler (Nennungen insgesamt)

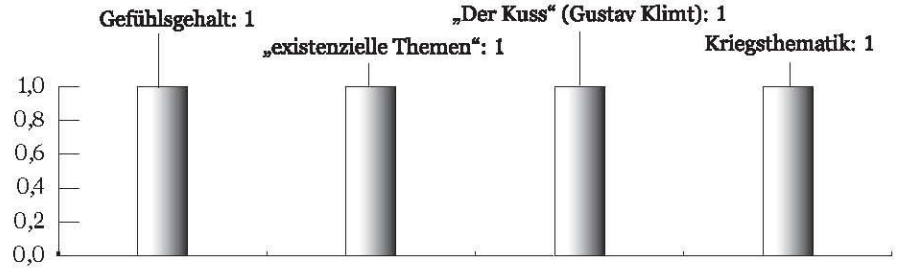



Abb. 110: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Inhalt (Nennungen insgesamt)

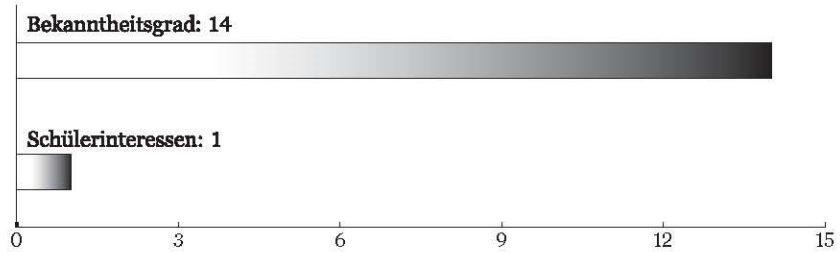



Abb. 111: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: außerkünstlerische Kriterien (Nennungen insgesamt)

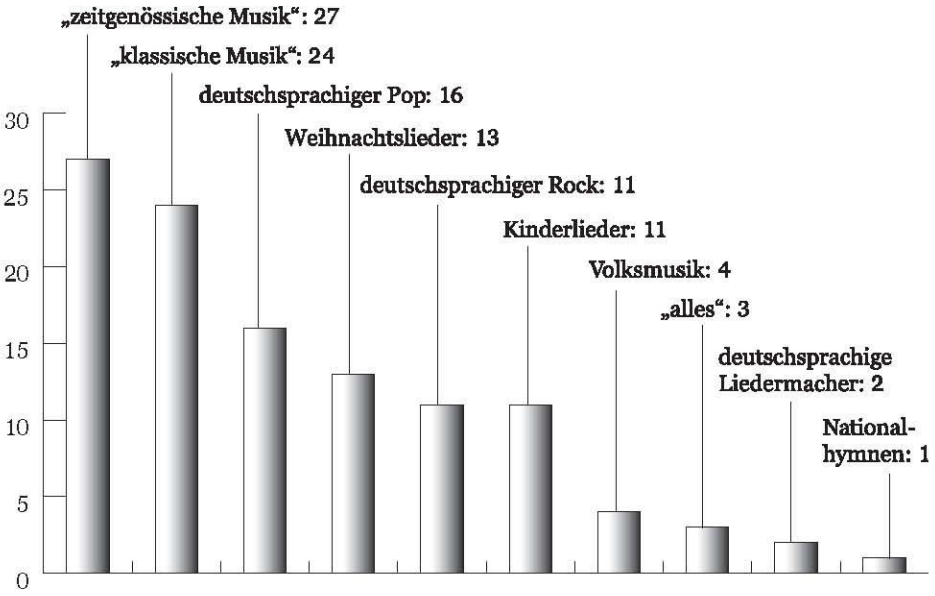



Abb. 112: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Musikgattung (Nennungen insgesamt)

musikbezogenen Methoden (vgl. 7.2., Frage 20). Die um die Produktion von Sprache kreisenden erlebten Arbeitsformen (über Musik und Bilder sprechen, Wortschatzübungen und Textarbeit rund um Kunst und Musik) korrespondieren in der Erinnerung mit Sprechen und Schreiben über Bilder und Musik sowie Hörverstehen und Textarbeit auf der Grundlage von Bild- und Musikkunst als vermittelte Arbeitsmethoden von fremdsprachendidaktischer Relevanz. Die geringere Zahl der Nennungen legt wiederum nahe, dass nur ein Bruchteil der befragten Studierenden eine in dieser Hinsicht differenzierte methodische Ausbildung genossen bzw. diese bewusst wahrgenommen hat. Auffällig ist, dass nur 15 der insgesamt 160 befragten Studierenden (9,3%) aus Germanistischen Instituten sich daran erinnern können, Methoden zur Arbeit mit Bild- und Musikkunst während

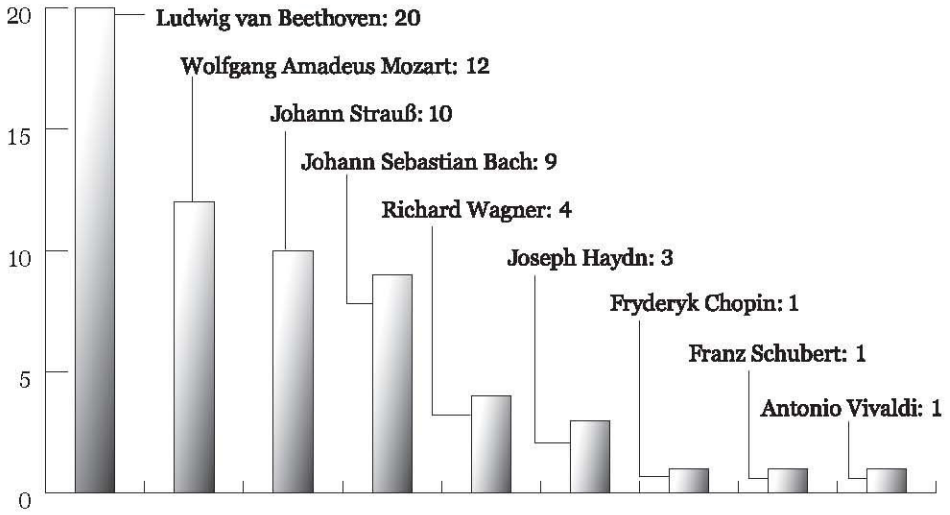



Abb. 113: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Komponist (Nennungen insgesamt)

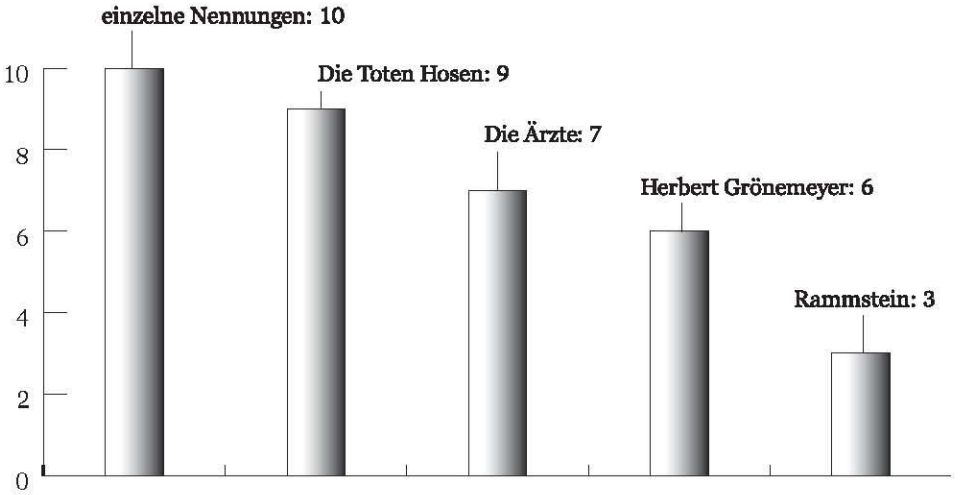



Abb. 114: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium zeitgenössische Interpreten (Nennungen insgesamt)

des Studiums kennen gelernt zu haben, unter den insgesamt 171 Studierenden an Fremdsprachenlehrerkollegs sind es immerhin 50 Personen (ca. 29%). In diesem einen Punkt wurde ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen deutlich.[367]

[367] Adamczak-Krzysztofowicz hat durch Umfragen unter polnischen Hochschullehrkräften bestätigen können, dass nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Ausbildungsziele an germanistischen

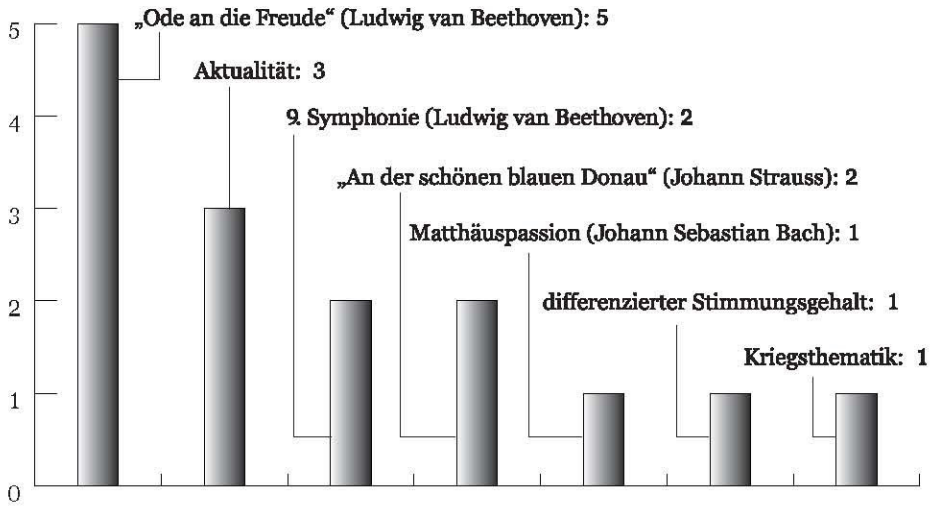



Abb. 115: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Inhalt (Nennungen insgesamt)

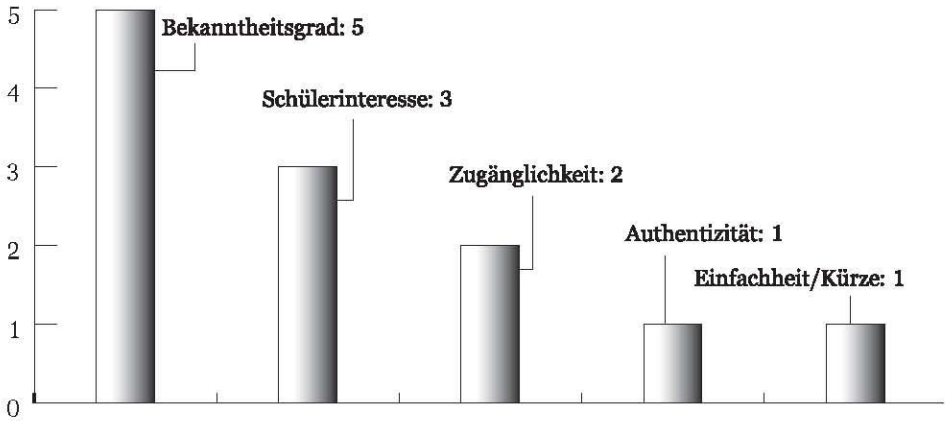



Abb. 116: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: außermusikalische Kriterien (Nennungen insgesamt)

---

Instituten und Fremdsprachenlehrerkollegs besteht (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 165 f.). An neuphilologischen Instituten werden in erster Linie „Sprachkompetenz" (62%), gefolgt von einer nicht näher erfassbaren „Ausbildung von Philologen im traditionellen Sinne" also „Philologenwissen" (38,8%), „interkulturelle Kompetenz" (d.h. „Sensibilisierung für die Besonderheiten der deutschsprachigen Kulturen"), „Wissenschaftlichkeit" (d.h. Befähigung zu „wissenschaftlichem Arbeiten") und schließlich „Allgemeinbildung" genannt. Fachdidaktische Kompetenz wird nicht gesondert erwähnt. An Fremdsprachenlehrerkollegs gestaltet sich die Reihenfolge anders: auf „Sprachkompetenz" (58,9%) folgt „fachdidaktische Kompetenz" (42,5%), „interkulturelle Kompetenz" (hier als „Schaffung eines Überblicks über die Kultur des deutschsprachigen Raumes" bezeichnet) und „kommunikative Kompetenz".

Die Angaben zu geeigneten kunst- und musikbezogenen Arbeitsmethoden im Fremdsprachenunterricht bleiben insgesamt widersprüchlich und inkonsequent. Nur von wenigen Befragten wurden diesbezüglich Vorschläge für die eigene Unterrichtspraxis gemacht. An erster Stelle stehen mit Sprechen und Schreiben über Bilder und der Weiterver- und Umarbeitung von Liedtexten erwartungsgemäß sprachproduktive Arbeitsformen. Ebenfalls nicht überraschend ist die kontinuierlich hohe Notierung von Hörverstehen auf der Grundlage von Liedtexten. Erstaunen muss der Stellenwert, der aktivierenden und kreativen Arbeitsformen zugeschrieben wird (z.B. Projektarbeit, Spiele), wobei auch Aktivitäten außerhalb des Klassenraumes eine Bedeutung zugestanden wird (z.B. Galerie-, Museums-, Konzertbesuche). Möglicherweise spiegelt sich hier, wenn schon nicht die eigene Erfahrung, so doch das theoretische Wissen um die Wichtigkeit ganzheitlichen und aktivierenden Lernens. Die während des Studiums als dominierend erlebte Vorlesungsform wird offenbar als so negativ eingeschätzt, dass sie – so wenigstens der Vorsatz der aussagewilligen Studierenden – so gut wie keine Fortsetzung in der eigenen Unterrichtspraxis finden sollte (Abb. 117, 118).

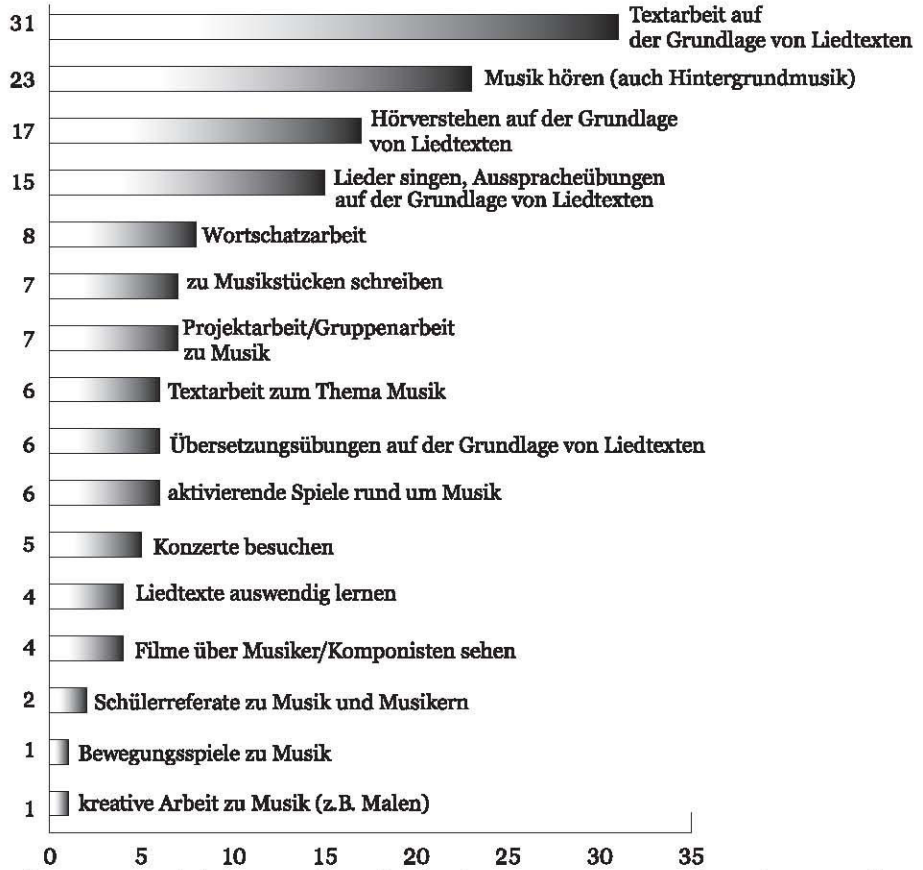



Abb. 117: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Methoden für die Arbeit mit Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (Nennungen insgesamt)

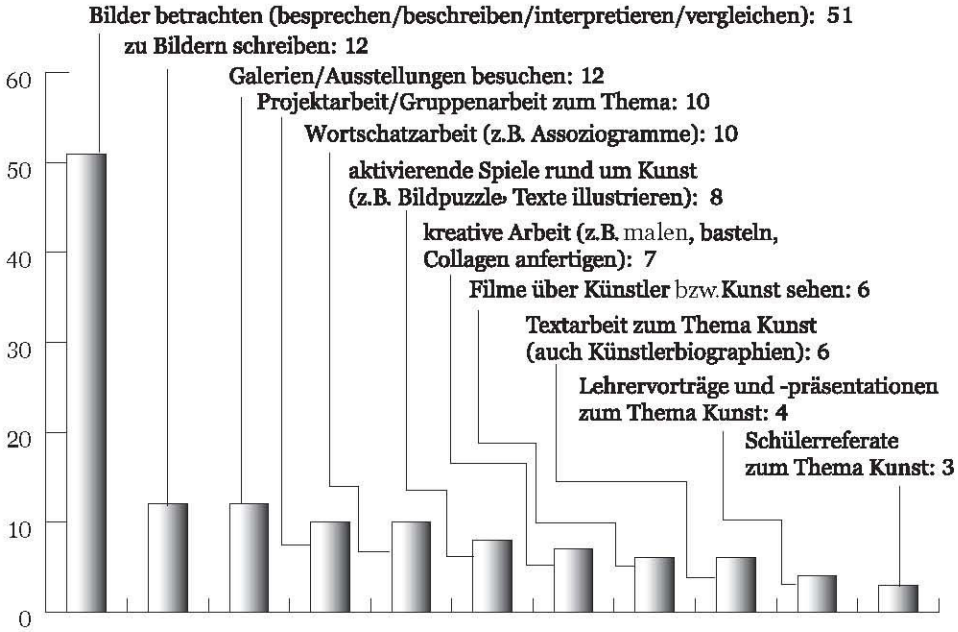



Abb. 118: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Methoden für die Arbeit mit Bildkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (Nennungen insgesamt)

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit dem Eindruck, der sich aus den Umfrageergebnissen von Adamczyk-Krzysztofowicz ergibt. Sie stellt fest, dass eine informationsbezogene Landeskunde „als getrenntes Hochschulfach" von universitären Lehrkräften bevorzugt und innerhalb dieses Bereiches wiederum eine eng verstandene „Kulturkunde" praktiziert wird. Implizite, kommunikativ ausgerichtete Landeskunde oder eine methodisch differenzierte Verbindung von Landeskunde, Kulturkunde und Geschichte bleiben selten (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 175). Grundlage solcher Lehrveranstaltungen sind dann häufig Zeitungsartikel[368], Lehrbuch- und Gebrauchstexte und allenfalls noch Ausschnitte aus Videomitschnitten. Nur sehr selten werden nach der Aussage von Lehrkräften und Studierenden „sonstige Unterrichtsmaterialien" eingesetzt, wobei die Präsenz dieser Materialien im Gedächtnis der Studierenden noch niedriger ist (1,6%) als in den Deklarationen der Lehrenden (9,6%).[369] Der in Schule und Studium erlebten Konzentration auf das Lesen (Vorlesen), Analysieren und Übersetzen von Texten wird von Studierenden folgerichtig der Wunsch nach einer größeren Vielfalt an anspruchsvolleren Unterrichtsmitteln und Methoden gegenübergestellt (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 235).

[368] Adamczyk-Krzysztofowicz bezeichnet sie im übrigen als „Grundbasis für die Gestaltung eines fortgeschrittenen Deutschunterrichts in Polen" (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 177).

[369] Genannt wurden Lieder, Bildbände, Photographien, Bilder, Kalender, Dias, Cartoons und Landkarten (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 187–189).

Dass unter den für die Schule empfehlenswerten „landeskundlichen Themen" aus der Sicht künftiger Lehrkräfte dennoch das „Alltagsleben" eine Vorrangstellung einnimmt (vgl. 7.2., Frage 17), kann als nachhaltiges Echo des in der eigenen schulischen Ausbildung allgegenwärtig erlebten kommunikativen Ansatzes der Fremdsprachendidaktik interpretiert werden, der über die Studienzeit hinweg das Bild von schulischem Fremdsprachenunterricht bestimmt. Immerhin erfreut die hohe Bewertung des kulturellen Lebens sowie die Rolle, die Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht zugestanden werden (Abb. 119). Beide erhalten einen Rang,

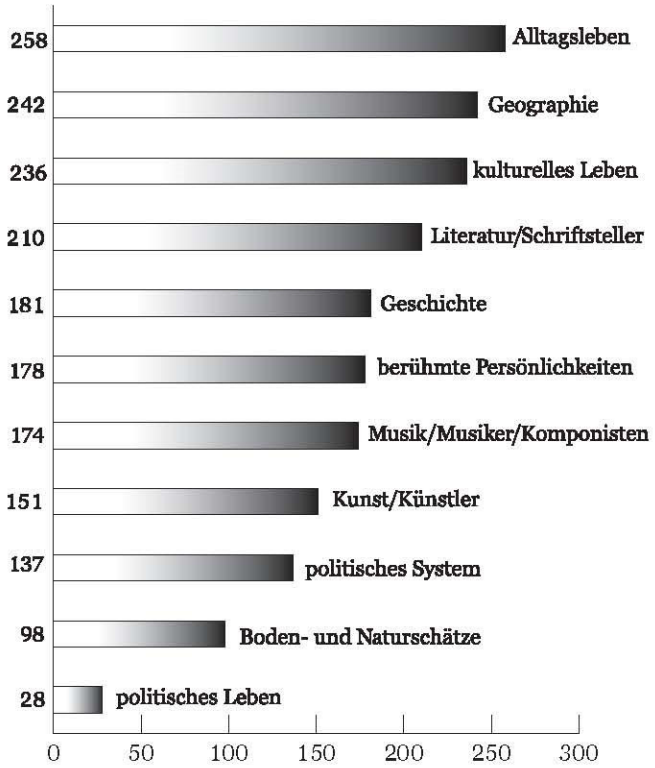



Abb. 119: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Themen für den DaF-Unterricht (Nennungen insgesamt)

den sie im schulischen Fremdsprachenunterricht tatsächlich wohl nur selten besessen haben (vgl. Kap. 3.2., Abb. 47, 48).

Die zu Beginn des Kapitels 3.4. gestellten Fragen müssen angesichts dieser Ergebnisse im Grunde genommen verneint werden. Über die hier ausgewertete Umfrage konnte nicht ermittelt werden, dass sich im Verlauf eines Germanistik- bzw. DaF-Studiums die kulturelle und interkulturelle Kompetenz bei der Mehrheit der Studierenden wesentlich erhöht, wenn man annimmt, dass diese sich über die Kenntnis bildkünstlerischer, architektonischer und musikkünstlerischer Traditionen bzw. zeitgenössischer Entwicklungen sowie kunst- und musikbezogener Arbeitsverfahren überhaupt messen lassen.

## 3.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Neuner unterscheidet zwei sog. Interimswelten (Zwischenwelten), mit denen im Umfeld des Fremdsprachenunterrichts zu rechnen ist. Interimswelt I ergibt sich aus dem Angebot der jeweiligen fremdsprachlichen Lehrmaterialien und dem darüber hinaus gehenden Input der Lehrpersonen, also aus der Lehrperspektive: „Die Lernenden begegnen [...] einem ‚vorgefilterten Konstrukt' der Zielsprachenwelt [...], einer Zwischenwelt [...], die für sie unter ganz bestimmten – soziopolitischen, pädagogischen, linguistischen und lerntheoretischen – Prämissen zurechtgemacht worden ist" (Neuner 1999b, 269). Dieses Angebot – Neuner spricht vom „öffentlichen Bild" der Zielsprachenwelt (Neuner 1999b, 274) – trifft auf eine im Kopf des Lernenden bereits vorhandene Interimswelt II, die sich vor und neben dem Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die zu lernende Sprache und die damit verbundene Welt strukturiert hat. Anders gesagt: „Das Bild, das ein Deutschlerner sich von Deutschland macht und zu dessen Zusammensetzung die Illustrationen im Unterricht ganz wesentlich beitragen, wird [...] ebenso sehr von den Bildern beeinflußt, die er aus seiner heimischen Umwelt mitbringt" (Sturm 1991, 7).

Treffen beide Zwischenwelten im Fremdsprachenunterricht aufeinander und schließlich auf die fremdsprachliche und fremdkulturelle Realität, so können sich Widersprüche ergeben, die mit dem zur Verfügung stehenden didaktischen Instrumentarium nicht auflösbar sind. Eine besondere Brisanz gewinnt diese Konstellation, wenn die (durch die schulische und berufliche Ausbildung geprägte) Interimswelt der Lehrenden auf die (ebenfalls durch eine schulische Sozialisation im Fremdsprachenunterricht und in anderen Fächern geprägte) Interimswelt der Lernenden trifft. Dieser Fall ist meines Wissens bisher nicht untersucht worden. Eine zentrale Frage muss lauten: Inwieweit entspricht das Bild, das (potenzielle) Fremdsprachenlehrer vom Land und der Kultur der Fremdsprache haben, dem Bild in den Köpfen ihrer Lernenden, wie verhalten sich beide zu den inhaltlichen und methodischen Zielsetzungen des Faches und inwieweit wirken sie aufeinander ein?

Über die Untersuchungen in Kapitel 3 wurde versucht, Aspekte der Interimswelt $I_A$ (schulischer Fremdsprachenunterricht und Lehrmaterialien) und $II_A$ (schulischer Unterricht in anderen Fächern) sowie entsprechend $I_B$ und $II_B$ (berufliche Ausbildung und Lehrmaterialien) zu erfassen. Interimswelt $I_A$ (Kap. 3.1.1.) ließ sich ebenso wie $II_A$ (Kap. 3.1.2.–3.1.5.) über Lehrwerkanalysen sowie retrospektive Assoziationsleistungen und die Einschätzung schulischer Erfahrungen (Kap. 3.2.) relativ gut rekonstruieren. Die Interimswelten $I_B$ und $II_B$ ergaben sich mittelbar aus retrospektiven Assoziationsleistungen und einer Einschätzung der Ausbildungssituation (Kap. 3.4.), eine Untersuchung von Lehrmaterialien war hier auf Grund der Vielfalt und Streuung nicht möglich. Ein Vergleich zeigt, dass zwischen Interimswelt A ($I_A/II_A$ = Schule) und B ($I_B/II_B$ = Studium) hinsichtlich des Interesses an Bild- und Musikkunst und der diesbezüglichen nominell erfassbaren Kenntnisse zu Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder kaum Unterschiede in Bezug auf die inhaltlichen Komponenten und nur geringfügige Unterschiede auf methodischer Ebene bestehen. Die Ausbildungsphase von 6 bis 8/9 Semestern hat folglich hier keine deutlichen Impulse vermittelt.

Das über Bildende Kunst, Architektur und Musik rekonstruierbare kulturelle Koordinatennetz, über das künftige polnische DaF-Lehrende in Bezug auf die deutschsprachigen Länder verfügen, präsentiert sich für den untersuchten Zeitraum sehr selektiv.[370] Die aus der Schulzeit erinnerten konkreten Einzelwerke können im wesentlichen über das Studium „hinübergerettet" werden, neue visuelle Eindrücke kommen nicht hinzu (Tab. 13).

Tab. 13: Bildkünstlerisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Bildende Künstler)

| eigener DaF-Unterricht | eigener Kunsterziehungsunterricht | eigener Muttersprachenunterricht | eigener Geschichtsunterricht | Assoziationsleistung zu Beginn des Studiums | Assoziationsleistung am Ende des Studiums |
|---|---|---|---|---|---|
| Oskar Kokoschka | Paul Klee | Caspar David Friedrich | Hans Holbein | Albrecht Dürer | Albrecht Dürer |
| Gustav Klimt | Max Ernst | Gustav Klimt | Albrecht Dürer/Lucas Cranach | Gustav Klimt | Gustav Klimt |
| Max Beckmann | DADA (Kurt Schwitters) | Phillip Otto Runge | Anton von Werner / Adolf Menzel | Caspar David Friedrich | Friedensreich Hundertwasser |
| Paul Klee | Albrecht Dürer | Albrecht Dürer/Hans Holbein | | Paul Klee | Caspar David Friedrich |
| Albrecht Dürer | Oskar Kokoschka/ Ernst Ludwig Kirchner/ Emil Nolde | Paul Klee | | Friedensreich Hundertwasser | Oskar Kokoschka |

Die „DACH-Galerie" künftiger polnischer Deutschlehrer enthält einige Namensschilder von Malern der Renaissance (Albrecht Dürer, Lucas Cranach, Hans Holbein), der Romantik (Caspar David Friedrich, Philipp Otto Runge), des 19. (Adolf Menzel, Anton von Werner) und des vor allem des 20. Jahrhunderts (Gustav Klimt, Paul Klee, Oskar Kokoschka, Ernst Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Max Beckmann, Max Ernst und Friedensreich Hundertwasser), aber nur wenige konkret visualisierte Werke (Tab. 14).

Ähnlich verhält es sich mit der Architektur der „DACH-Landschaft": einen „offiziellen" Eindruck hinterlassen nur Berlin mit Potsdam, Köln, Dresden, München und Wien (Tab. 15).

Im Bereich der Musik haben die Vertreter der Wiener Klassik die größten Chancen, in einem „DACH-Konzert" präsent zu sein. An der Spitze stehen Mozart und Beethoven. Die Barockmusik ist mit Bach, das 19. Jahrhundert ist mit Schubert, Schumann, Wagner, Weber sowie Vater und Sohn Strauß präsent. Oft kann

[370] Erfasst wird in den folgenden Tabellen die Reihenfolge der zahlenmäßig häufigsten Nennungen. Die absolute Wertigkeit ist allerdings in den einzelnen Fächern unterschiedlich. Einzelnennungen wurden nicht berücksichtigt.

Tab. 14: Bildkünstlerisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Werke bildender Kunst)

| Assoziationsleistung zu Beginn des Studiums | Assoziationsleistung am Ende des Studiums |
|---|---|
| „Der Kuss" (Gustav Klimt) | „Der Kuss" (Gustav Klimt) |
| Selbstporträts (Albrecht Dürer) | Selbstporträts (Albrecht Dürer) |
| „Apokalypse" (Albrecht Dürer) | „Kreidefelsen auf Rügen" (Caspar David Friedrich) |
| Begräbnis- und Friedhofsszenen (Caspar David Friedrich) | |

Tab. 15: Architektonisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Bauwerke)

| eigener DaF-Unterricht | eigener Kunst- bzw. Musikerziehungsunterricht | eigener Muttersprachenunterricht | eigener Geschichtsunterricht | Assoziationsleistung zu Beginn des Studiums | Assoziationsleistung am Ende des Studiums |
|---|---|---|---|---|---|
| Köln, Dom | | | Berlin, Brandenburger Tor | Berlin, Brandenburger Tor | Köln, Dom |
| Berlin, Brandenburger Tor | | | | Köln, Dom | Wien und Schönbrunn |
| Dresden, Elbpanorama | | | | Potsdam, Schloss Sanscoussi | Berlin, Brandenburger Tor |
| Wien, Stephansdom | | | | Dresden, Zwinger | Berlin, Gedächtniskirche |
| München, Frauenkirche | | | | Wien, Hundertwasserhaus | Berlin, Schloss Charlottenburg |
| Berlin, Gedächtniskirche | | | | Berliner, Mauer | Potsdam, Schloss Sanscoussi |

die relativ hohe Assoziationsleistung hier auf konkrete Werke zurückgeführt werden, allerdings sind nur drei Komponisten mit insgesamt sechs Werken doppelt Bildkünstlerische Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF im Bewusstsein verankert. Beethovens „Für Elise" und seine 9. Symphonie, der „Donauwalzer" und Mozarts „Kleine Nachtmusik" bilden Eckpunkte einer standardisierten Hörerfahrung, über die auch potenzielle Deutschlehrende nicht hinaus gehen. Marlene Dietrich ist die einzige Frau, die einzige Vertreterin des 20. Jahrhunderts und die einzige Interpretin, die Chancen hätte, in diesen Kreis aufgenommen zu werden (Tab. 16).

Im kulturellen Gedächtnis von angehenden polnischen Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sind für den deutschsprachigen Raum also musikalisch vor allem das 18. und bildkünstlerisch das 20. Jahrhundert besetzt, Baudenkmäler sind epochen- und stilübergreifend ausschließlich aus großen Städten präsent. Die musikalische Verankerung ist stärker als die bildkünstlerische und architektonische.

Tab. 16: Musikalisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Kompositionen)

| Assoziationsleistung zu Beginn des Studiums | Assoziationsleistung am Ende des Studiums |
|---|---|
| „Für Elise" (Klavierstück a-moll) (Ludwig van Beethoven) | IX. Symphonie (Ludwig van Beethoven) |
| „Eine kleine Nachtmusik" (Wolfgang Amadeus Mozart) | „An der schönen blauen Donau" (Johann Strauß Sohn) |
| „An der schönen blauen Donau" (Johann Strauß Sohn) | „Für Elise" (Klavierstück a-moll) (Ludwig van Beethoven) |
| IX. Symphonie (Ludwig van Beethoven) | „Die Zauberflöte" (Wolfgang Amadeus Mozart) |
| V. Symphonie c-moll (Ludwig van Beethoven) | „Eine kleine Nachtmusik" (Wolfgang Amadeus Mozart) |

Die Begegnung mit den Bild- und Musikkunst in der Schule ist zum einen von eigenkünstlerischen Aktivitäten dominiert, zum anderen verläuft sie text- und informationsdominiert. Die bewusste und intensive Wahrnehmung steht im Hintergrund. Bilder und Musikstücke werden im Vergleich mit Texten als zweitrangig erlebt, in vielen Fällen stellen sie unverbindliches Beiwerk dar. Verbindungen zwischen den einzelnen Künsten, zwischen Sprache, Geschichte und Kultur bestehen – ebenso wie zwischen den einzelnen schulischen Unterrichtsfächern (Musik- und Kunstunterricht, Fremd- und Muttersprachenunterricht, Geschichtsunterricht usw.) und Ausbildungsbereichen (Spracherwerb, Literatur, Landes- und Kulturkunde usw.) nur sporadisch. Die vermittelten akustischen und besonders die optischen Eindrücke bleiben folgerichtig relativ blass. Im Hinblick auf historische, kulturelle, biographische oder fachwissenschaftliche Hintergrundinformationen steht Fülle vor Intensität. Kunst- und musikbezogenes Wissen wird in den Lehrmaterialien und Lehrveranstaltungen in erster Linie „präsentiert" und „erklärt". Strategien des Fragens, Suchens, Vergleichens, Auswertens und Zusammenstellens von Informationen spielen keine Rolle. Die Begegnung mit beiden Medien ist oft fremdbestimmt, sie braucht den vermittelnden Experten und wird daher ambivalent (Musik) bis negativ (Kunst) assoziiert. Was bleibt, ist ein Gefühl der Fremdheit und Frustration und die Überzeugung, dass Bild- und Musikkunst im „didaktischen Gewand" nichts mit eigenen Interessen, Gewohnheiten und Gefühlen zu tun haben kann.

Für den Aneignungsprozess fremdsprachlicher Literatur spricht Karolak auf der Grundlage von Habermas von einem „Sozialisationsprozess", den der fremdsprachliche Leser wenigstens teilweise vor dem Hintergrund seiner eigenen Lesesozialisation nachvollziehen müsse (vgl. Karolak 1999, 115 – 133). Nehmen wir vergleichbare Prozesse für die visuelle und akustische Sozialisation von Lernenden an, so können sich – analog zur „Lesehaltung" – bestimmte „Seh- und Hörhaltungen" ausbilden. Karolak unterscheidet mindestens mögliche vier Lesehaltungen, mit denen der Fremdsprachenlehrer zu rechnen habe (vgl. Karolak 1999, 117):

1. völlige Leseunlust
2. Ausbildung einer rein funktionalen Lesemotivation (Fachtexte, Informationstexte)
3. Fortsetzung von pubertären Leseeinstellungen (z.B. Präferenz von leicht zugänglicher Unterhaltungsliteratur)
4. kompetente Lesehaltung.

Ein wesentliches Unterscheidungskriterium stellt der jeweils unterschiedliche Anteil von Empathievermögen dar, auf dem eine Fremdheitserfahrung aufbauen muss (vgl. Karolak 1999, 118 f.). Überträgt man diese Einteilung auf den vorliegenden Befund, so ergibt sich auf der Grundlage der dargestellten Lehrwerkanalysen und Umfrageergebnisse für die untersuchte Gruppe von Studierenden eine weitgehende „Seh-" und eine wenigstens teilweise „Hörunlust" sowie die Kontinuität schulischer (pubertärer) Seh- und Höreinstellungen. Die Mehrheit der Befragten wird auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse als eingeschränkt sensibel gegenüber Kunst und Musik gelten müssen. Nach Zawierowska gelten dafür folgende Merkmale einzeln oder in Kombination (vgl. Zawierowska 1978, 28f.):

- wenig bzw. keine Reflexion von Kunst und Musik, fehlende Neugier
- wörtliches Verständnis dargestellter Formen und Inhalte, kaum Bezug zu symbolischen Bedeutungen, Unverständnis für die Funktion unterschiedlicher und alternativer Ausdrucksmittel in der Bildenden Kunst und in der Musik
- Präferenz von eindeutigen Themen und Inhalten
- Präferenz von realistischen Darstellungen
- Präferenz von „Schönheit"
- Verständnis von Kunst und Musik als Dekoration, deren Aufgabe es ist, das Leben angenehmer und erträglicher zu machen.

In Anlehnung an Abendroth-Timmer wäre zu schlussfolgern, dass Kunst und Musik aus den deutschsprachigen Ländern in der Interimswelt angehender polnischer Deutschlehrer nur sehr geringe Identifikationsmöglichkeiten bieten und keine sonderlichen Interessen und Sympathien wecken. Die Begegnung mit ihnen erscheint kaum als natürliche Konsequenz der Studienfachwahl und wird nicht als eine Situation erkannt, die multikulturelle Optionen eröffnen kann (vgl. Abendroth-Timmer 1998, 373–376). Die in Schule und Studium aufgebauten Interimswelten unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht voneinander, im Gegenteil, es besteht die Gefahr, dass das Studium beinahe wie eine „Auszeit" erlebt wird, über die kunst- und musikbezogene Kenntnisse und Erfahrungen ungehindert „aus der Schule in die Schule" transferiert werden können.

Mit dieser Interimswelt AB ($I_A/II_A + I_B/II_B$) treffen Studienabgänger auf eine Interimswelt C ($I_C/II_C$), die sich in reformierten Lehrprogrammen und Lehrbüchern präsentiert (Kap. 3.3.1.– 3.3.5.). Zu ihren ausdrücklichen Aufgaben gehört nun z.B.:

- bei Lernenden die Fähigkeit zu entwickeln, sich Informationen zu beschaffen, sie zu analysieren, in größere Zusammenhänge zu stellen und auf die eigene Person und Erfahrungswelt zu beziehen
- Lernende dazu anzuregen, die nationale Kultur vor dem Hintergrund der europäischen zu sehen, Verbindungen, Abhängigkeiten und Unterschiede wahrzunehmen
- mit Lernenden zu üben, Probleme auf kreative Weise und auf der Grundlage von Aushandeln zu lösen
- Lernende dazu zu befähigen, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu suchen, zu ordnen und zu nutzen
- die Fähigkeit zum Dialog und zur Zusammenarbeit innerhalb einer Lernergruppe, zwischen Lehrenden und Lernenden und über Fachgrenzen hinaus zu fördern.

Daneben spielt die angemessene und überzeugende Präsentation des eigenen Standpunktes sowie die Ausbildung persönlicher Interessen eine große Rolle.

Ausdrückliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, in den Schülern die Grundlagen für Neugier, Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln. Für die Unterrichtspraxis wird fächerübergreifendes themenorientiertes Arbeiten empfohlen. Durchgängige Bedeutung kommt dem autonomen Lernen zu. Damit werden im Berufsalltag polnischer Deutschlehrer interkulturelle Kompetenzen verlangt, auf deren Vermittlung sie durch ihre schulische und universitäre Ausbildung nicht vorbereitet sind. Im besten Fall können sie auf halbherziges Interesse, wenige stereotype Informationen und sporadische methodische Kenntnisse zurückgreifen. Zwei Auswege bieten sich an:

1. Kulturelle und interkulturelle Themen werden im Gefühl der eigenen (vermeintlichen) Inkompetenz gemieden, oder aber
2. die verinnerlichten Informationen und erlebten Arbeitsformen werden reproduziert.

Wir ahnen den bekannten Kreislauf „Lehren wie man selbst gelernt hat", aus dem nur wenige besonders kreative Lehrende ausbrechen können. Sind Erfahrungen und Vorprägungen ambivalent oder negativ, wie für die Interimswelt angehender polnischer DaF-Lehrkräfte gezeigt, so werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit gar nicht oder aber negativ reproduziert.

Die „reformierten" Koordinaten im Bereich Bildende Kunst, Architektur und Musik, mit denen polnische Lernende seit 1999 durch den Fremdsprachenunterricht, den Kunst- und Musik- sowie den Muttersprachen- und Geschichtsunterricht vertraut sein könnten, lassen nur auf den ersten Blick vermuten, dass junge DaF-Lehrende mit etwas Glück auf ihren bisherigen bildkünstlerischen (Dürer, Friedrich, Klimt, Kokoschka, Hundertwasser), architektonischen (Berlin, Köln, München, Dresden, Wien, Potsdam Sanscoussi) und musikalischen Kenntnissen und Erfahrungen (Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Wagner, Strauss) basieren können. Nicht ausgeschlossen ist, dass viele ihrer Lernenden über breitere Kenntnisse und differenziertere Erfahrungen verfügen (Interimswelt C). Dazu könnten Moritz von Schwind, Arnold Böcklin, Otto Dix oder Wassilij Kandinsky gehören. Architektonisch könnten die Aachener Pfalzkapelle und die Wartburg bei Eisenach für DaF-Lehrende „neu" hinzukommen und musikalisch müssen sie möglicherweise ihren Umgang mit den Romantikern Franz Schubert und Robert Schumann sowie mit Marlene Dietrich und der zeitgenössischen deutschsprachigen Musikszene „wiederbeleben". Durch eben diese Namen unterscheidet sich ihr eigenes bild- und musikkünstlerisches Koordinatennetz von dem ihrer Lernenden (Tab. 17).

Vor allem aber müssen sie damit rechnen, dass immer mehr DaF-Lehrbücher inhaltlich und methodisch verstärkt auf fremd- und eigenkulturelle Inhalte abheben und sich insgesamt Lehrwerke weniger einem Aktualitäts- und „Kommunikationsdruck" zu beugen scheinen (vgl. Schwerdtfeger 1993, 21f.). Das hat Konsequenzen für die Themen- und Materialienwahl: bei bisher seltenen und als zu schwierig gemiedenen Aspekten der eigenen und fremden Kultur, wie z.B. Bildender Kunst, Geschichte oder Musik, ist eine leichte Zunahme spürbar. Fremdsprachenlehrende können sich darüber hinaus mit der Tatsache konfrontiert sehen, dass ihr bisheriges methodisches Repertoire in Bezug auf die Erarbeitung kultureller Erscheinungen, darunter Bild-und Musikkunst, nicht ausreichend ist. Die Lehrwerke, an denen sie ihre eigenen Erfahrungen gemacht haben, legten

Tab. 17: Anforderungen an das bildkünstlerische Gedächtnis künftiger polnischer DaF--Lehrender (Bildende Künstler)

| Assoziations-leistung am Ende des Studiums | DaF-Unterricht der eigenen Lernenden | Kunsterziehungs-unterricht der eigenen Lernenden | Muttersprachen-unterricht der eigenen Lernenden | Geschichts-unterricht der eigenen Lernenden |
|---|---|---|---|---|
| Albrecht Dürer | Gustav Klimt | Albrecht Dürer | Albrecht Dürer | Caspar David Friedrich |
| Gustav Klimt | Lucas Cranach | Wassily Kandinsky | Caspar David Friedrich | Lucas Cranach |
| Friedensreich Hundertwasser | Caspar David Friedrich | Caspar David Friedrich / Max Ernst | Hans Holbein | Moritz von Schwind |
| Caspar David Friedrich | Albrecht Dürer | Matthias Grünewald / Ernst Ludwig Kirchner / Gustav Klimt | Gustav Klimt | Albrecht Dürer |
| Oskar Kokoschka | Paul Klee / Franz Marc / Matthias Grünewald | | Arnold Böcklin | Wassily Kandinsky / Otto Dix / Max Ernst |

Tab. 18: Anforderungen an das architektonische Gedächtnis künftiger polnischer DaF-Lehrender (Bauwerke)

| Assoziationsleistung am Ende des Studiums | DaF-Unterricht der eigenen Lernenden | Kunst-erziehungs-unterricht der eigenen Lernenden | Mutter-sprachen-unterricht der eigenen Lernenden | Geschichtsunterricht der eigenen Lernenden |
|---|---|---|---|---|
| Köln, Dom | Berlin, Brandenburger Tor | | | Aachen, Pfalzkapelle |
| Wien und Schönbrunn | Wien, Stephansdom | | | Berlin, Brandenburger Tor |
| Berlin, Brandenburger Tor | Wien, Hundertwasserhaus | | | Eisenach, Wartburg |
| Berlin, Gedächtniskirche | München, Frauenkirche | | | |
| Berlin, Schloss Charlottenburg | Berlin, Dom | | | |
| Potsdam, Schloss Sanscoussi | Köln, Dom | | | |

diesbezüglich besonderen Wert auf die Initiierung mündlicher Äußerungen und eine Schulung von Text- und Wortverstehenskompetenzen, es dominierten Zuordnungs- und Vergleichsübungen, aktivierende Aufgaben waren insgesamt selten. Eine bewusste visuelle und akustische Perzeption bildete ebenso wie fächerübergreifende Aufgaben die Ausnahme (vgl. Kap. 3.1.1.).

In nachreformatorischen Lehrwerken für DaF nehmen dagegen Aufgabenstellungen mit interkultureller Zielsetzung insgesamt zu, der Hinwendung zu den kulturellen Realien des eigenen Landes kommt dabei eine besondere Bedeutung

Tab. 19: Anforderungen an das musikalische Gedächtnis künftiger polnischer DaF-Lehrender (Komponisten)

| Assoziationsleistung am Ende des Studiums | DaF-Unterricht der eigenen Lernenden | Musikerziehungsunterricht der eigenen Lernenden | Muttersprachenunterricht der eigenen Lernenden | Geschichtsunterricht der eigenen Lernenden |
|---|---|---|---|---|
| Ludwig van Beethoven | Wolfgang Amadeus Mozart | Ludwig van Beethoven | Ludwig van Beethoven | Wolfgang Amadeus Mozart |
| Wolfgang Amadeus Mozart | Marlene Dietrich | Johann Sebastian Bach | Johann Sebastian Bach/ Wolfgang Amadeus Mozart | Ludwig van Beethoven |
| Johann Sebastian Bach | Johann Strauß (Vater und Sohn) | Wolfgang Amadeus Mozart | Joseph Haydn | Joseph Haydn/ Richard Wagner |
| Johann Strauß (Vater/Sohn) | Ludwig van Beethoven | Franz Schubert | | |
| Richard Wagner | Johann Sebastian Bach | Robert Schumann | | |
| Joseph Haydn | Herbert Grönemeyer/ Falco | Joseph Haydn | | |

zu. Ebenso lässt sich im Bereich der Aufgaben, die über das Lehrwerk hinausgehen und eigenverantwortete Recherchen in Bezug auf die Kultur der deutschsprachigen Länder und des eigenen Landes initiieren, ein deutlicher Zuwachs bemerken (z.B. Zusammenstellen von Besichtigungsprogrammen und Ausstellungen, vertiefende Arbeit an konkreten Künstlern und Kunstwerken). Durch eine wachsende Vielfalt an sprachlichen Aktivitäten rund um Kunst und Musik werden diese gleichsam als attraktive Übungsfelder „lehrwerkfähig". Mehr Aufgabenstellungen als früher beziehen sich auf konkrete Kunstwerke und erfordern eine konzentrierte Wahrnehmungsaktivität (z.B. schriftliche Beschreibungsübungen, Verifizierung und Ergänzung vorliegenden Bildbeschreibungen, die Diskussion bildbezogener Aussagen, gelenkte und offenere Interpretationsversuche). Neu sind Aufgabenstellungen mit intersemiotischer Zielstellung (z.B. Beziehungen zwischen Bildern und Musik) sowie Aufgaben, die fächerübergreifendes Denken initiieren. Viele der Aufgaben vereinen kommunikative, informative und kreative Aspekte auf geschickte und originelle Weise (vgl. Kap. 3.3.1.).

Auch die in den neueren Lehrwerken für den Kunst- und Musikunterricht angebotenen Aufgabenstellungen erscheinen deutlich handlungsorientierter als früher und das kann den Erwartungshorizont der Lernenden prägen. Das trifft auch auf sprach- und textgebundene Aufgaben zu. Viele Aufgaben sind potenziell fächerübergreifend konzipiert, vor allem in Hinsicht auf den Muttersprachen- und Geschichtsunterricht. Sie lassen sich in der Regel in Richtung Projektarbeit erweitern und durchziehen alle Klassenstufen. Dabei werden die Grenzen zu anderen Medien oft deutlich überschritten und zudem wird über den Unterricht im Schulgebäude hinaus gewiesen. Eine Neuheit in diesen Fächern stellen Aufgaben dar, die ausdrücklich der Erziehung

zur Toleranz dienen, dabei aber über den Bereich unterschiedlicher subjektiver Meinungen und Assoziationen hinausgehen und die Reflexion nationaler Stereotypen miteinbeziehen. Insgesamt ist eine vorsichtige Abkehr von lehrer-, text- und informationszentrierten Methoden zu spüren. Parallel dazu lässt sich eine zunehmende Relativierung des vermittelten Wissens beobachten – von Lehrenden wie Lernenden werden diesbezüglich größere Selbständigkeit und Eigenverantwortung erwartet (vgl. Kap. 3.3.2., 3.3.3.). Im Muttersprachenunterricht werden Kunst und Musik zunehmend als wertvolle und eigenständige sprachproduktive und inhaltlich relevante Themen anerkannt. Die Aufgabenstellungen zu ihrer inhaltlichen Erarbeitung im Umfeld einer literarischen Epoche werden nicht selten durch eine gattungsübergreifende Suche nach vergleichbaren Themen und Motiven, durch intersemiotische Vergleiche und kreative intersemiotische „Übersetzungen" ergänzt. Insgesamt lässt sich gerade in diesen Lehr- und Lernwerken eine zunehmende Intertextualität und Intermedialität erkennen. Darin liegt zweifellos ein Merkmal der progressiven fachdidaktischen Entwicklung nach 1999 und ein deutlicher Unterschied zu der Zeit davor (vgl. Kap. 3.3.4.).

Für den Geschichtsunterricht ist insgesamt eine Differenzierung text- und sprachgebundener Aufgaben sowie die Zunahme von Aufgaben zum empathiefördernden Umgang mit historischen Texten unterschiedlicher Art auffällig. Damit einher geht die Aufwertung von Quellenmaterialien, die bisher eher am Rande des didaktischen Interesses standen (z.B. biographische und autobiographische Zeugnisse, Karikaturen, Lieder usw.) und die verstärkte Reflexion über den Quellenwert von Bildender Kunst (zeitgleiche bzw. historisierende Darstellungen). In den Lehrwerken sind kreative Gestaltungsaufgaben ebenso wie wahrnehmungsintensivierende Aufgaben häufiger präsent als vor der Reform (vgl. Kap. 3.3.5.).

Kennzeichnend für alle untersuchten Fächer ist ein breites Spektrum von Sammel-, Such- und Präsentationsaufgaben (auch unter Einbeziehung von vielfältigen Zusatzmaterialien) und die Vorbereitung und Durchführung komplexer fächerübergreifender Projekte und Spiele. Insgesamt werden beide Medien auch außerhalb des Kunst- und Musikunterrichts aufgewertet und die Präsenz kunst- und musikbezogener Aufgaben in anderen Fächern nimmt zu. Sprachproduktion und -rezeption auf der Grundlage von Bild- und Klangmedien erscheint in allen untersuchten Lehrprogrammen und Lehrwerken in differenzierterem Gewand. Im Hinblick auf eine Intensivierung und Reflexion der eigentlichen Wahrnehmungsprozesse und ihrer Bedingtheit ist ein leichter Anstieg festzustellen. Spürbar wird in allen Fächern eine zunehmende Lerner-, Handlungs- und Inhaltszentrierung.[371]

Damit Fremdsprachenlehrende unter diesen Gegebenheiten ihrem Bildungsauftrag innerhalb eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts nachkommen können und nicht hinter den möglichen inhaltlichen und methodischen Erwartungen von Lernenden und Berufskollegen zurück bleiben, muss in erster Linie

[371] Inwieweit diese Angebote wahrgenommen und tatsächlich genutzt werden, konnte nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein. Kunst-, Musik, Muttersprachen- und Geschichtslehrer müssen sich ihrerseits darauf vorbereiten, diese berufliche Neuverortung so zu nutzen, dass sie nicht ausschließlich mit einem absinkenden Bildungs- und Wissensniveau gleichgesetzt wird, wie derzeit befürchtet.

ihre eigene interkulturelle Erfahrung gestärkt werden. So wie aber Fremdsprachenunterricht nicht per se interkulturell ist, ist es auch das Studium einer fremdsprachlichen Philologie nicht. Adamczyk-Krzysztofowicz hat wiederholt darauf hingewiesen, dass unter den Lehrkräften an polnischen Hochschulen ein gewisses Defizit an Sensibilität gegenüber interkulturellen Kompetenzen und ihrem Stellenwert besteht. Immerhin hält zwar ein Viertel der von ihr befragten Personen interkulturelle kommunikative Kompetenz „für einen wichtigen Bestandteil einer Fremdsprachenlehrer- und Dolmetscherausbildung" (Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 172), doch zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit dieser Ansicht vom Alter der Lehrkräfte: mit steigender Berufserfahrung sinkt die Einsicht in die Notwendigkeit einer Ausbildung dieser Kompetenz (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 173, 179). Fremdsprachenlehrer als „Mittler par excellance" und „Grenzgänger zwischen den Welten" (Krumm 1993) – auf Schul- wie auf Hochschulniveau – haben die grundlegenden interkulturellen Verfahren des Wahrnehmens, Fragens und Suchens in Bezug auf die eigene und die andere(n) Kultur(en) oft nicht erlernt. Viele nutzen nur selten selbst die Möglichkeit, die andere Kultur regelmäßig authentisch zu erfahren, auch wenn sie „Anrainergermanisten" sind (vgl. Kaszyński 2002). Leicht zugängliche potenzielle (inter)kulturelle Kontaktsituationen werden nicht wahrgenommen oder bleiben mangels passender Anleitung ungenutzt, sobald sie ungewohnte Formen annehmen (z.B. ständige oder zeitweilige Ausstellungen, Filmvorführungen, Vorträge, Konzerte usw.). „Wer [aber, C.B.-K.] sich (und andere) mit einer fremden Kultur vertraut machen will, muß sie aus ihren Repräsentationen so detailliert und zusammenhängend rekonstruieren, daß sie verständlich(er) wird. Anders gesagt: Wir müssen uns die verschiedenen Zeichensysteme der fremden Kultur (und eben nicht nur die Sprache) mit Hilfe unserer eigenen Zeichensysteme aneignen" (Kramer 1999, 115). Kramer spricht in diesem Zusammenhang von den notwendigen Fähigkeiten zu Translation (Veränderung der eigenen Person durch Aneignung einer fremden Kultur), Selektion (exemplarische Auswahl von geeigneten, interkulturell relevanten Unterrichtsgegenständen und ihre Begründung) und Transfer (methodische Umsetzung) in der Vermittlungssituation (vgl. Kramer 1999, 115 f.). Was läge näher, als künftigen Fremdsprachenlehrern diese Fähigkeiten zu vermitteln?

Um interkulturelles Lernen fassbar und realisierbar zu machen, sollten wir verstärkt nach kleineren, überschaubaren authentischen Begegnungssituationen suchen, die die fremde Welt in den Seminarraum und später ins Klassenzimmer holen und die wichtige Fähigkeiten trainieren helfen, die sich während einer ungefilterten fremdkulturellen Begegnung „draußen" bewähren könnten. Im Mittelpunkt dieser Begegnungen müssen Unterrichtsgegenstände stehen, die emotionelles, inhaltliches und methodisches Erfahrungslernen ermöglichen. Wie müssen diese „Botschaften aus der anderen Welt" beschaffen sein, um interkulturelle Kompetenzen ausbilden zu helfen? Aus meiner Sicht sind hier Eigenschaften entscheidend, die bisher in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und im Fremdsprachenunterricht zu selten thematisiert wurden. Interkulturell fruchtbare Lerninhalte müssen helfen

- Hinsehen bzw. Zuhören zu lernen
- (vor)schnelle Urteile hinauszögern zu lernen
- Reflektieren und Vergleichen zu lernen

- Fragen zu lernen
- Suchen zu lernen
- in größeren Zusammenhängen denken zu lernen.

Eben in der Arbeit mit Bild- und Musikkunst entsteht eine Modellsituation, wie sie auch die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur charakterisiert: einerseits ist niemals alles neu, vieles scheint bekannt und vertraut; andererseits gibt es immer unverständliche Eigenschaften in Erscheinungsbild und Bedeutung. Das kennzeichnet die Begegnung mit literarischen Texten auch, das subjektive Erleben aber ist bei visuellen und akustischen Reizen oft unmittelbarer und die sprachlichen Barrieren einer Rezeption liegen niedriger. Eine „Entschlüsselung" ist allerdings nur dann möglich, wenn „Wollen, Wissen und Können" zusammentreffen.

Die Begegnung mit einer neuen Welt gleicht ebenso wie die Begegnung mit Kunst und Musik einer Reise: wir treten sie nur bei einem Minimum an Neugier und „Wanderlust" an, wir nehmen Gepäck und Erwartungen mit, die sich unterwegs teils als nützlich, teils als hinderlich erweisen und Reisende samt Gepäck sind bei ihrer Rückkehr verändert.[372] Um künftigen Fremdsprachenlehrer Mut und Lust dazu zu machen, eine solche Reise anzutreten und andere auf solche Reisen mitzunehmen – damit also Kunst und Musik im Kontext der Fremdsprachendidaktik die Funktion von (partiellen) Reisezielen erfüllen können –, müssen Wahrnehmungsfähigkeit geschult und Bedeutungserschließung vielfältiger Art trainiert werden. Beide Tätigkeiten sind Grundpfeiler interkulturellen Lernens (vgl. Biechele/Padrós 1999, 96–103).

Ich möchte aus diesem Grunde Verfahren in den Mittelpunkt meiner weiteren Überlegungen stellen, die

- die methodisch begründete und bewusste, gleichsam verlangsamte Wahrnehmung (Perzeption) von bedeutungsvollen Lerninhalten ermöglichen und
- die, ausgehend davon, die methodisch begründete und bewusste Erschließung einzelner Aspekte der fremdkulturellen Welt in Gang setzen können.

Die Prozesse der subjektiven Wahrnehmung und der kontextbezogenen subjektiven Deutung und Interpretation sind als „Lernziele im Sinne einer interkulturellen Didaktik" erkannt und beschrieben, bisher aber nur sporadisch methodisch untermauert und selten inhaltlich konkretisiert worden (vgl. Grätz 2000, 39). Das könnte auf unterschiedliche Weise geschehen: Einerseits öffnen Kunst und Musik „Fenster", die konkrete Einblicke in die fremde Welt geben, sie individualisieren und lebendig machen, z.B. über die Namen und Schicksale von Malern, Architekten, Komponisten oder Interpreten, über Entstehungskontext und -zeit, über Inhalte und Schicksale einzelner Werke. Zum anderen, und das scheint mir mindestens genauso wichtig, werden in der Begegnung mit den Medien Kunst und Musik Strategien eines bewussten Umgangs mit „fremden Objekten" trainiert. „Fremd" wäre ein solches Objekt dabei in mehrfacher Hinsicht: zum einen entstammt es der „fremden" Kultur, zum anderen sind Bildende Kunst und viele Bereiche der Musik an sich zu fremden Medien geworden, beide enthalten schließlich darüber hinaus immer die Sicht des Anderen, Fremden auf die Welt.

---

[372] Interessant ist, dass die Kunstdidaktik neuerdings ausdrücklich auf die Reisemetapher zurück greift (vgl. z.B. Schulz u.a. 2001), vgl. auch Kap. 4.4.

Immer weniger Personen haben die Fähigkeit, einzelne Bilder und Klänge aus der Flut der allgegenwärtigen visuellen und akustischen Reize herauszugreifen und bewusst wahrzunehmen. In einem Museum oder Konzert ausgesetzt, fühlen sich viele hilflos. Es fehlen Gewohnheit und das nötige *know how*, d.h. ein Repertoire an brauchbaren Seh- und Hörmethoden, und in besonderem Maße die Fähigkeit, Eindrücke und Empfindungen weiter zu verarbeiten und für den Aufbau von Kontextwissen und die eigene Entwicklung zu nutzen. Ich sehe hier Analogien zur Situation von Fremdsprachenlernenden und -lehrenden. Wo inhaltliche und methodische Anregungen zu erwarten sind, die helfen könnten, interkulturelles Lernen in diesem Sinne zur Realität werden zu lassen, soll in Kapitel 4 und 5 untersucht werden.

# 4. FREMDE KÜNSTE? INTERDISZIPLINÄRE ERWEITERUNG DER DIDAKTISCH-METHODISCHEN GRUNDLAGEN DES FREMDSPRACHEN-UNTERRICHTS DEUTSCH

Im Mittelpunkt des folgenden Kapitels steht die Suche nach didaktischen und methodischen Anregungen für einen Umgang mit Bild- und Musikkunst, die den theoretischen Hintergrund interkulturellen Lernens erhellen und seine Grundsätze verwirklichen helfen.

„Interkulturell" ist dabei nicht ausschließlich auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ethnien zu beziehen. Vielmehr soll das Verständnis von „inter-kulturell" breiter gefasst werden und beispielsweise auch intra-kulturelle Differenzen ins Blickfeld nehmen, sofern ihre Bewusstmachung und Bearbeitung zu einer erhöhten Sensibilisierung beitragen könnten. Differenzen, wie sie sich aus der unterschiedlichen Rezeption von so subjektiv konnotierten Medien wie Bildender Kunst und Musik ergeben, haben bisher im Fremdsprachenunterricht nicht die ihnen innewohnenden didaktischen und methodischen Potenzen entfalten können. Küster macht auf unterschiedliche Erscheinungsformen des Anderen bzw. Fremden aufmerksam: „im anderen Geschlecht, allgemein im anders Sozialisierten, nicht zuletzt in [...] innerer Vielstimmigkeit" (Küster 2003, 240). Nicht zuletzt dürfte auch der Generationsunterschied zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Rolle spielen. Aufgrund seiner Analysen bildungstheoretischer Diskurse kommt Küster zu der Schlussfolgerung, dass „Fremdverstehen [...] eine Anerkennung des Nicht-Verstehens, eine Ambiguitätstoleranz und ein Offenhalten innerer Perspektiven (bedeutet)", und zwar unabhängig davon, in welcher Form sich das „Fremde" zeigt (Küster 2003, 240).

Ausgangspunkt ist für mich die Erkenntnis, dass die Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Nutzung von künstlerischen Medien zunächst an gewisse Grenzen gestoßen ist (vgl. Kap. 2.6.). Die Suche nach neuen Impulsen muss also über diese Grenzen hinaus führen in Bereiche, die zum einen eine Begegnung mit den Medien Kunst und Musik implizieren (implizieren können) und zum anderen ebenfalls eine interkulturelle Dimension im oben beschriebenen Sinne enthalten (enthalten können). Ziel ist in jedem Fall eine weitere Differenzierung der Antworten, wie sie die Fremdsprachendidaktik bisher auf folgende Fragen zu geben versucht:

1. Inwieweit können Bild- und Musikkunst in Bildungsprozessen mit interkultureller Dimension wichtige Funktionen übernehmen?
2. Welche methodischen Verfahren haben sich für die Arbeit mit künstlerischen Medien in Bildungsprozessen dieser Art bewährt?
3. Welche Auswahlkriterien sollten angelegt werden, damit sie in konkreten Lernumgebungen sinnvoll und effektiv eingesetzt können?

Antworten auf die ersten beiden Fragen suche ich in den neuesten Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik (Kap. 4.1.), der Mediendidaktik (Kap. 4.2.), der Kunst- und Musikwissenschaft, der Ästhetischen Bildung (Kap. 4.3., 4.4., 4.5.) sowie in neueren Tendenzen der Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik (Kap. 4.6., 4.7.). Interessante Impulse verspricht außerdem die Museumspädagogik, da sich hier in den letzten Jahren fremdsprachendidaktisch relevante Schwerpunkte herauszubilden beginnen (Kap. 4.8.). Der Umfang des Materials macht eine strikte Beschränkung auf die genannten Leitfragen notwendig. Die Anordnung der einzenen Kapitel folgt dem bereits in Kapitel 3 für den schulischen Kontext verfolgten Prinzip des fächerübergreifenden Arbeitens in konzentrischen Kreisen: vom Nächstgelegen – dem Fremdsprachenunterricht – ausgehend (Kap. 4.1.), werden über die Medien-, Kunst- und Musikdidaktik sowie das integrative Konzept der Ästhetischen Bildung (Kap. 4.2.–4.5.) die Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik (Kap. 4.6., 4.7.) sowie der außerschulische Bereich der Museumsdidaktik (Kap. 4.8.) betrachtet. Abschließend sollen diejenigen Antworten zusammengefasst werden, die auf die Fremdsprachendidaktik anwendbar scheinen (Kap. 4.9.). Die dritte Leitfrage wird in Kapitel 5 für den Kontext des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache in Polen näher betrachtet.

Um das potenziell relevante Bezugswissen zu strukturieren, müssen die Leitfragen weiter differenziert werden. Als Grundlage dafür greife ich auf den von Küster gebrauchten Begriff der „Bildung" als übergreifendes Ziel einer Persönlichkeitsentfaltung zurück (vgl. Küster 2003, 242). „Bildung" macht dabei in erster Linie den Impuls bzw. Anreiz zur selbständigen, autonomen Entwicklung und Wissensaneignung aus. Dieser Impuls soll im vorliegenden Fall konkret gerichtet werden, nämlich – dem fachdidaktischen Kontext entsprechend – auf die „Welt der Fremdsprache" in ihrem Bezug auf jeden einzelnen Lernenden. Bildende Kunst und Musik können über kommunikative Ziele hinaus als „Medium des Weltaufschlusses" fungieren, das – determiniert durch kollektive und persönliche Erfahrungen konkreter Lernender mit einer konkreten Fremdsprache, konkreten Lerninhalten und Arbeitsverfahren – fremdsprachliches Lernen persönlich sinn- und bedeutungsvoll machen kann (vgl. Küster 2003, 248). Neben dem Aspekt der „ästhetischen Erfahrung"[1] in dem sich für Küster Bildung realisiert, möchte ich den Aspekt der „entdeckenden Erfahrung" in den Mittelpunkt meiner Überlegungen rücken. Neben die „bildungsrelevanten" Fragen danach, wie schnelle Sinnzuschreibungen hinausgezögert, wie Einbildungskraft und kreative Prozesse ausgelöst, wie Reflexion angeregt oder eine kritische Distanz zur eigenen Umwelt im allgemeinen und zu Medien im besonderen ausgelöst werden kann – eben hier sieht Küster Aspekte einer „ästhetischen Bildung" (vgl. Küster 2003, 206f., 374) – müsste die Frage danach treten, inwiefern visuelle und musikalische Impulse über sich hinaus auf andere weisen und somit fruchtbar für die schrittweise Entdeckung neuer Welten werden können. Lernen mit Kunstmedien in diesem Sinne

[1] Küster bezieht sich insbesondere auf die Kunstdidaktiker Otto und Schulz, wenn er „Erfahrung" in die Nähe von „Lernen" rückt und eine „ästhetische Erfahrung" als eine versteht, die neu ist und bisher bestehende Sichtweisen hinterfragt (vgl. Küster 2003, 196–210, 254 u.ö.).

würde bedeuten, zu lernen, Bilder und Musik als „Schlüssel nach innen und nach außen" zu gebrauchen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Parallelen zwischen ästhetischen (z.B. Ablehnung von Kunst im schulischen Unterricht, Aggression gegenüber ungewohnten visuellen Impulsen) und ethischen Abwehrhaltungen (z.B. Ablehnung von „Fremden" im Alltag), auf die Küster aufmerksam macht (vgl. Küster 2003, 252).

Leitfrage 1 ist demnach folgendermaßen zu differenzieren:

a) Inwieweit können Bild- und Musikkunst dabei helfen, interkulturell relevante Wahrnehmungsstrategien aufzubauen, insbesondere in Bezug auf:
   - Neugier und Aufgeschlossenheit gegenüber Fremdem mit dem Ziel einer Erweiterung von Eigen- und Fremdbild
   - verstehende Ausdauer und Geduld bei der Wahrnehmung von Bekanntem und Unbekanntem
   - Schärfung des Blickes bzw. des Gehörs für Abweichungen und Nuancen
   - Herauszögern des Urteils gegenüber Unbekanntem.

b) Inwieweit können Bild- und Musikkunst dabei helfen, Aktivierungsstrategien in Bezug auf vorhandene Wissensbestände aufzubauen?
c) Inwieweit können Bild- und Musikkunst dabei helfen, Verarbeitungsstrategien in Gang zu setzen, die helfen, neue Impulse mit Bekanntem zu verknüpfen und weiterführende Fragen zu generieren?
d) Inwieweit können Bild- und Musikkunst dabei helfen, Erschließungsstrategien zum Umgang mit unterschiedlichsten Wissensquellen zu vermitteln?

Frage 2 muss neben

a) Methoden und Arbeitsformen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache in Bezug auf Wortschatzaktivierung und Wortschatzsicherung, Hör- und Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie grammatische Strukturen
b) Methoden und Arbeitsformen zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten intensiven Wahrnehmung in Bezug auf Motivation und Erwartungshaltung, Wahrnehmungsintensivierung, Konzentrations- und Gedächtnisleistung, Phantasie und Kreativität
c) Methoden und Arbeitsformen zur Förderung der Empathie- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Sensibilität, Vorwissen, Austausch und Zusammenarbeit
d) Methoden und Arbeitsformen zur Förderung eines subjektiven Wissenskontextes in Bezug auf Generierung von Fragen, Einzelaspekte von Kunstwerk, KünstlerIn, Entstehungszeit usw. berücksichtigen.

Frage 3 zu den Auswahlkriterien kann folgendermaßen differenziert werden:

a) Inwieweit spielen neben inhaltlichen und formalen auch kulturspezifische Aspekte des Kunstwerks und seines Hintergrundes bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsgegenstände eine Rolle?
b) Inwieweit sind Beziehungen zwischen den „fremden" Unterrichtsgegenständen und der eigenen Erfahrungswelt relevant?
c) Inwieweit kann die Auswahl von für interkulturelle Lernprozesse geeigneten bild- und musikkünstlerischen Unterrichtsgegenständen von Erfahrungswelt und Vorwissen der Lernenden abhängig sein?

## 4.1. Fremdsprachendidaktik

Es liegt nahe, zunächst in aktuellen Diskursen der Fremdsprachendidaktik direkte und indirekte Anregungen für eine Neupositionierung der Arbeit mit künstlerischen Medien zu suchen. Küster vermutet sie vor allem im Spannungsfeld zwischen interkulturellem Lernen sowie Literatur- und Mediendidaktik (vgl. Küster 2003, 49 – 132). Dabei versteht er interkulturelles Lernen als aktuelles Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts, das gekennzeichnet ist von einer Abkehr von vermittelten Objekten und dem Instruktionsakt und einer verstärkten Hinwendung zu ganzheitlichen und weitgehend autonomen Verstehens- und Lernprozessen. Das lernende Subjekt und seine Begegnung mit dem Fremden stehen im Mittelpunkt. Grundlage ist eine Diskussion des Kulturbegriffs, die sich im Rahmen der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren verstärkt hat (Kap. 4.1.1.). Sinnvoll dürfte es sein, neben dem Bereich des interkulturellen Lernens (Kap. 4.1.2.) auch andere neuere Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik auf die Position zu befragen, die sie Kultur und Kulturvermittlung beimessen. Da die Arbeit mit Bild- und Musikkunst an vielen Stellen mit der an literarischen Texten vergleichbar ist, bietet sich eine Befragung der Literaturdidaktik an (Kap. 4.1.3.). Schließlich ist der bilinguale und fremdsprachliche Sachfachunterricht von Interesse (Kap. 4.1.4.), da hier wichtige erste Erfahrungen mit fächerübergreifenden fachdidaktischen Kombinationen vorliegen.

### 4.1.1. Zum gegenwärtigen Kulturbegriff der Fremdsprachendidaktik

Der kommunikativen Kompetenz als einem der Hauptziele erfolgreichen Sprachenlernens ist eine (inter)kulturelle Kompetenz zugeordnet. Zielt die eine Kompetenz auf die Fähigkeit hin, fremdsprachliche Strukturen situationsgerecht einzusetzen und damit Kommunikation auf verbaler Ebene zu initiieren bzw. aufrechtzuerhalten, so meint die andere die Fähigkeit, die Hintergründe dieser Situationen, etwa ihre historische, kulturelle, gesellschaftliche oder soziale Bedingtheit erkennen, deuten und verstehen zu können und die fremdkulturellen Phänomene im Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung zu reflektieren. Inwieweit Sprache als einer unter mehreren kulturellen Codes verstanden und wie breit interkulturelle Kompetenz ausgelegt wird, hat Einfluss darauf, ob der Erwerb einer so verstandenen Fähigkeit als fakultative Ergänzung oder vielmehr als eigentlicher Kernpunkt des Fremdsprachenerwerbs im allgemeinen und der Fremdsprachenlehrerausbildung im besonderen angesehen werden muss.

Der damit angesprochene Begriff „Kultur" ist vielschichtig und mehrdeutig. Die Diskussion um den Kulturbegriff im Kontext der Fremdsprachendidaktik hat nicht erst seit der „interkulturellen Wende" verschiedene Stadien durchlaufen und ist keineswegs abgeschlossen (vgl. u.a. Donec 1998, 252 f.). Hinter dem inzwischen inflationären Gebrauch von „Kultur", „Interkulturalität" und „interkulturell" stecken in vielen Fällen Vorstellungen, die von relativ einheitlichen und in sich abgeschlossenen Nationalkulturen ausgehen. Sie könnten, so wird oft angenommen, zeitlich versetzt mit der fremden Sprache „erworben" werden.

„Wenn auch abschließend die Beziehung von Sprache und Kultur nicht präzise bestimmt werden kann, so bleibt doch festzuhalten, dass Sprache auf manchen Ebenen stärker, auf anderen Ebenen schwächer die kulturellen Gegebenheiten widerspiegelt, in der sie verwendet wird. Diese Erkenntnis stellt [...] einen der zentralen Legitimationsgründe für den Einbezug kulturellen Lernens in den Fremdsprachenunterricht dar" (Kiffe 1999, 17). Die Inhalte eines solchen Lernbereiches aber bleiben in der Regel nebulös und offen für politische oder ideologische Manipulationen (vgl. Altmayer 1997,1–8). Bei näherem Hinsehen wird deutlich, dass hier mehrere Definitionen und Forschungsansätze ineinander greifen, die nicht immer deutlich voneinander zu unterscheiden sind.

Zunächst gibt es den Ansatz der humanistischen Wissenschaften, insbesondere der Geschichtswissenschaften. Er fasst unter „Kultur" die (materialisierten) Erzeugnisse und Leistungen einer Gesellschaft zusammen, über die sie sich selbst und andere definiert. Neben den Erzeugnissen von Wissenschaft, Kunst und Literatur gehören beispielsweise auch Institutionen oder *artifacts of everyday life* sowie der Umgang mit ihnen dazu (vgl. Kramsch 1996, 2). Auf einer anderen Ebene überschneidet sich dieser Ansatz zum einen mit dem „engen", zum anderen teilweise mit dem „erweiterten Kulturbegriff". Der „enge Kulturbegriff" meint als „Resultatsbegriff" die Erzeugnisse einer Elite und stellt die „hohe" Kultur einem „niederen" Alltagsleben und den es bestimmenden gesellschaftlichen Prozessen in Politik oder Ökonomie gegenüber.

Die Vermittlung des durch einen „engen Kulturbegriff" gefilterten „Schönen, Wahren und Guten" aus dem Bereich von Literatur und Bildender Kunst an (fortgeschrittene) Fremdsprachenlernende steht schnell im Verdacht, Muster und Ideale kolportieren zu wollen, die eine abstrakte Nationalkultur verkörpern. Im Falle von DaF werden ihr nicht selten reaktionäre Züge und eine Leblosigkeit innerhalb der anderen Gesellschaft unterstellt. In Reaktion darauf wurde im Gefolge der „kommunikativen Wende" seit den siebziger Jahren der „erweiterte Kulturbegriff" diskutiert, der in bewusster Absetzung von der „Kultur mit großem K" nahezu sämtliche Äußerungen menschlichen Lebens und insbesondere menschlichen Alltags („Kultur mit kleinem k") subsummiert. Pfeiffer spricht von einer „fremdsprachlichen Kulturkunde *sensu largo*", die eine „Kulturkunde *sensu stricto*" einschließt (vgl. Pfeiffer 2001, 196).[2] Es handelt sich dabei im Grunde genommen um eine „Erweiterung des Gegenstandsbereiches von ‚Kultur'. Immer noch [...] wird Kultur verstanden als Produkt des menschlichen Geistes, das dem Menschen als Angebot [...] gegenübersteht, nur dass dieses Angebot nunmehr seinen elitären Charakter eingebüßt hat und zum Angebot ‚an alle' geworden ist" (Altmayer 1997, 5). Analog dazu wird in der Fremdsprachendidaktik gern eine Trennung in „Alltagskultur" und „Nicht-Alltagskultur" praktiziert. Der Begriff des „Alltags" stellt sich allerdings als ebenso komplex wie der Kulturbegriff dar. Die von Lernenden einer Fremdsprache zu erarbeitenden standardisierten „alltäglichen Inhalte" sind aufgebaut auf

[2] Im Original: „Sądzę, że dla przybliżenia rozwiązania tego problemu można oprzeć się o wysuniętą przeze mnie taksonomię pojęcia ‚obcojęzyczne kulturoznawstwo sensu largo'. Obejmuje ono [...] 4 pola: 1. realioznawstwo, 2. krajoznawstwo, 3. socjoznawstwo i 4. kulturoznawstwo sensu stricto" (Pfeiffer 2001, 196).

objektiven und universalen kommunikativen Bedürfnissen (z.B. Sprechen über Essen, eigene und fremde Wohnungen, Einkaufen, Bräuche oder politische Systeme usw.). Für weiter Fortgeschrittene werden Themen wie (Pop)Musik, Sehenswürdigkeiten oder gar (Jugend)Literatur bereitgehalten. Hat man sich durch diese „Alltagsniederungen" erfolgreich hindurchgearbeitet, darf man (vielleicht als Studierender der Germanistik) die „richtige Literatur" und die „richtige Kultur" kennen lernen. „Alltag" wird somit als „Kultur für Anfänger" definiert. Eine mehr oder weniger hohe sprachliche Kompetenz erscheint als Voraussetzung dafür, „Nicht-Alltag" wahrnehmen und reflektieren zu dürfen. Ungewollt schreibt die Fremdsprachendidaktik damit das fest, was mittels des erweiterten Kulturbegriffes ansatzweise überwunden werden sollte: einen Kontrast zwischen „unten" und „oben", „niederer" und „hoher Kultur" (vgl. dazu Seiffarth 2000, insbesondere 648).

Diese additive Vermittlung von Kultur ansatzweise aufzuheben, wurde durch die Konzeption des den kommunikativen Fremdsprachenunterricht wie selbstverständlich durchziehenden „Prinzips Landeskunde" versucht. Bei Byram und Buttjes hieß es 1991: „Kultur wird nicht als bewusst in den Fremdsprachenunterricht zu integrierendes Element oder als notwendiges Hintergrundwissen gesehen, sondern als ein sich wie selbstverständlich ergebender und im Fremdsprachenlernen zwangsläufig sichtbarer Bestandteil. Gemäß einer kulturrelativistischen Position, nach der Sprache die sie umgebende Kultur reflektiert [...], ist dieses Argument stimmig" (zitiert nach Kiffe 1999, 9). Das Konzept ist auch im Kontext des DaF-Unterrichts breit diskutiert worden[3], letztendlich fehlt allerdings der konkrete Praxisbezug. Es bezieht sich auf einen „erweiterten Kulturbegriff", der seine Inhalte einem sozialwissenschaftlichen Kulturverständnis entnimmt. Unter „Kultur" werden bei diesem zweiten Definitionsansatz Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Interpretationsmuster zusammengefasst, die einer großen Gruppe gemeinsam sind und die bewusst oder unbewusst alle ihre zielgerichteten Handlungen steuern. Beide Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Forschungsgegenstände und -methoden. Dem historischen Zugriff liegt ein Längsschnitt durch die Gesellschaft zugrunde, über den sozialwissenschaftlichen Zugriff kann eher ein Querschnitt durch die Gesellschaft untersucht werden, d.h. die Interpretation der Gegenwart erfolgt aus der Kenntnis ihrer Bedingtheit durch andere gegenwärtige Phänomene. Untersuchungsgegenstand sind eher unfixierte Lebensäußerungen (z.B. Einstellungen, Moralvorstellungen). Die Untersuchungsmethoden sind häufig der Ethnographie entlehnt (z.B. der „Feldforschung"[4], vgl. 4.1.2.).

Kommunikative Kompetenz ist einmal mit dem (illusionären) Anspruch aufgetreten, linguistisch und sozial die Kompetenz eines *native speaker* anzustreben. „Kultur" waren in diesem Zusammenhang die „Regeln, Konventionen, Werte

---

[3] Vgl. hierzu die theoretische Fundierung des ursprünglichen DACH-Konzepts bei Hackl, Wolfgang u.a. (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1, 17–34 und diess. (1998): Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch 18, 5–12. Das Konzept hat in mehreren Workshops didaktische Konkretisierungen erfahren.

[4] Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von Byram, zuletzt Byram 1999, 370–378, dort auch frühere Titel.

[...] und Einstellungen des *native speaker*, die dazu führen, dass er in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht" (Bredella 1999a, 91). Leitbild des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts war der Tourist und das von ihm benötigte „touristische Überlebens-Wissen". Das aber scheint inzwischen zu wenig. Für wichtig halte ich die Warnung von Kaikkonen, dass man auf diese Weise zwar auf die „gebräuchlichsten Sprechsituationen (vorbereitet werde), wogegen man an sich nichts zu sagen hat" (zitiert nach Bredella 1999a, 94). Andererseits machen konkrete Inhalte, die nicht auf kreatives, reflexives und Stellung nehmendes Handeln innerhalb eines kulturellen Rahmens bezogen werden, ebenfalls keine kulturellen Lernprozesse aus.[5] „Kultur ist [...] Handeln und Aushandeln, und das gilt auch für das interkulturelle Lernen. Es ist nicht bloße Wissensaneignung, sondern Handeln mit Hilfe dieses Wissens, wobei dieses Wissen immer begrenzt und unvollständig ist" (Bredella 1999a, 91). Bandura macht darauf aufmerksam, dass eine Unterscheidung in „K" und „k"[6] im Fremdsprachenunterricht nicht einmal zwingend notwendig sei, denn schließlich sei beides für die Lernenden fremd, „Kultur mit großem K" könne sich allerdings u.U. als „doppelt fremd" erweisen, weil sie weitgehend aus dem Gesichtsfeld der Lerner verschwunden sei (vgl. Bandura 2000, 59). Verhaltensweisen dagegen erschienen im Zuge einer Globalisierung des Alltags zunehmend als grenzübergreifend bekannt.

Barkowski beschreibt vier Kulturkonzepte, die – unterschiedlich gewichtet – derzeit im Fremdsprachenunterricht nebeneinander oder in Mischformen zum Tragen kommen können (vgl. Barkowski 1997, 300–303). Sie sind in unterschiedlichem Maße durch konzeptionelle Schwierigkeiten und ein wachsendes Dilemma zwischen der Abnahme an konkret vermittelten Informationen und der Zunahme an unverbindlich bleibender Spracharbeit gekennzeichnet. Das traditionelle, informationsorientierte Konzept geht von kontrastiv einander gegenüber stehenden monolithischen Kulturen aus. Es wird gern im Kontext weit voneinander entfernter Kulturen bemüht (z.B. deutschsprachiger Raum – Japan), aber auch dann, wenn einander nahestehende Kulturen wenig differenziert wahrgenommen werden (z.B. „die Deutschen" – „die Polen"). Eine Begegnung zwischen „beiden Seiten" wird durch das Markieren von Unterschieden und die Vermittlung konkreter Informationen vorbereitet. Das Konzept beruht auf der „kulturvergleichenden Psychologie", die „Kulturstandards" als zentrale Merkmale einzelner, voneinander abgegrenzter Kulturen annimmt. Kulturen wären danach „mehr oder weniger klar abgegrenzte soziale Einheiten, die in der Regel national oder ethnisch definiert sind, deren Mitglieder bestimmte, ihnen selbst häufig nicht bewusste Gemeinsamkeiten im Verhalten oder in Denk- und Wahrnehmungsweisen zeigen und die nach außen, d.h. gegenüber den Mitgliedern anderer ‚Kulturen', sich

[5] „Es ist eine Schwäche des interkulturellen Lernens, daß es oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen. Übersehen wird dabei, dass Kreativität und Reflexivität notwendig sind, um in einer Kultur erfolgreich zu handeln. Ferner gehört zu einer Kultur, daß sich die Menschen auch zu ihren vorherrschenden Werten in Distanz setzen können" (Bredella 1999a, 91).

[6] Sie spricht von einer „Kultur der Leistungen" (*kultura osiągnięć*) und einer „Kultur der Verhaltensweisen" (*kultura zachowań*).

vornehmlich durch Differenz auszeichnen" (Altmayer 2002, 6). Diese Konzeption laufe leicht Gefahr, „klischeehafte und stereotypische Muster der wechselseitigen Wahrnehmung" zu verstärken und sei daher für die Fremdsprachendidaktik zumindest „fragwürdig" (vgl. Altmayer 2002, 6).

Ein zweites Konzept beruht auf der Annahme einer teilweisen Überlagerung und Durchdringung „eigener" und „fremder" kultureller Aspekte und bezieht sich eher auf Individuen und Gesellschaften, die einander geographisch, politisch und kulturell nahe stehen. Hier geht es darum, im Dialog Ähnliches und Unterschiedliches zu entdecken und sich dabei selbst besser kennen zu lernen. Konkrete Informationen spielen lediglich als Hintergrund zu Themen wie z.B. „Wohnen", „Feste" oder „Freizeit" eine Rolle. Die erarbeiteten „kulturellen Einheiten" bleiben relativ und eher unverbindlich. Ein drittes Konzept ist eher intrakulturell ausgerichtet und greift vor allem in multikulturellen Lernergruppen und Migrationsgesellschaften. Im Mittelpunkt steht die gleichberechtigte Vielfalt der aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten stammenden Individuen. Die Themenwahl wird stark an überindividuelle lebensweltliche Themen gebunden. Die „Zielkultur" bleibt oft zweitrangig. Ein viertes Konzept sieht Barkowski schließlich in den Tendenzen, den Kulturbegriff so stark zu individualisieren, dass Kultur als Lerninhalt überhaupt ungeeignet wird.

Der fremdsprachendidaktische Diskurs versucht aus meiner Sicht derzeit einen Kompromiss zwischen diesen Konzeptionen zu finden: er setzt auf eine weitere Subjektivierung und Individualisierung des Kulturbegriffes, ohne dabei die Beschreibung überindividueller kultureller Gemeinsamkeiten ganz aus den Augen verlieren zu wollen (vgl. Brunzel 2002, 24). In letzter Zeit mehren sich Stimmen, die sagen, dass es bei einer Dichotomie zwischen engem und weitem Kulturbegriff nicht bleiben sollte. Adamczak-Krzysztofowicz meint zu Recht, „ein [...] [enger, C.B.-K.] Kulturbegriff muß [...] um eine Reihe neuer Aspekte erweitert werden, die [...] auch das interkulturelle Lernen und das Fremdverstehen fördern sollten, ohne dabei die hochkulturelle Orientierung aus der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts zu verdrängen" (Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 9). Anders gesagt: der Beschäftigung mit ausgewählten Produkten einer Kultur kann viel von ihrem „elitären" (und negativen) Image genommen werden, wenn sie mit kommunikativen und interkulturellen Prozessen verbunden wird.

Einen gangbaren Weg stellen aus meiner Sicht die „subjektorientierten Ansätze in der Landeskunde" dar, die das Individuum mit seinen Emotionen und seiner subjektiven Perspektive auf die andere Kultur stärker als bisher ins Blickfeld rücken. Die Fähigkeit, die eigene Perspektive auf fremde Phänomene als subjektiv wahrzunehmen und die Bereitschaft, andere Perspektiven zu akzeptieren (und zeitweise zu übernehmen), wird ein wichtiges Ziel fremdsprachlicher Landeskunde (vgl. Christ 1996). „Kontrastierung" rückt zugunsten von „Interaktion" in den Hintergrund (Brunzel 2002, 31 auf der Grundlage von Knapp-Potthoff). Schwerdtfeger mit ihrer Konzeption der individuell bedeutungsgeladenen „kulturellen Symbole" und Hu, die von Kultur als „subjektivem Sinnstiftungsmodell" spricht, individualisieren den Kulturbegriff für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Altmayer 1997, 10 f.). Die praktische Umsetzung und Verifizierung dieser Konzeptionen scheitert oftmals daran, dass viel auf Spekulation aufbaut. Gesichertes Wissen (etwa über die Rolle bestimmter Symbole innerhalb der eigenen und fremden

Kultur/en) fehlt. Gleichzeitig kann die gewünschte Reflexion der eigenen Perspektive nur an konkreten Objekten oder Erscheinungen aus dem fremdkulturellen Kontext erfahren werden. Wenn diese größtenteils unbekannt oder nur scheinbar bekannt sind, müssen sie einigermaßen verbindlich erarbeitet werden. Das Ergebnis wäre dann ein Zuwachs an Erfahrung und konkretem Wissen.

Auswege aus diesem Dilemma könnte man von der zeitweilig sehr bewegten Diskussion um die „interkulturelle Germanistik" erwarten. Sie ging von einem Kulturbegriff aus, der auf Überlegungen beruhte, man hätte es mit „relativ geschlossene[n] gesellschaftliche[n] Formationen [zu tun, C. B.-K.], denen bestimmte geistige Einstellungen eigen sind, durch die sie sich von anderen Formationen unterscheiden" (Altmayer 1997, 5). Der von der eigenen Kultur geprägte Blick auf die andere Kultur setze, so die Hypothese, einen (bewussten) Austausch zwischen beiden in Gang: die andere Kultur würde „kulturspezifisch" wahrgenommen, das Eigene wiederum verfremdet und damit relativiert. Versuche einer Verifizierung dieser Konzeption[7] haben gezeigt, dass historische, soziale und geschlechtsspezifische Distanzen offenbar eine größere Rolle spielen als kulturelle. Altmayer schließt daraus, dass auch der der interkulturellen Germanistik zugrundeliegende Kulturbegriff einer weiteren Diskussion bedarf. Insbesondere weist er auf eine notwendige Differenzierung der Beziehungen zwischen Kollektiv und Individuum, Heterogenität und Homogenität hin: eine einheitliche, etwa in einem literarischen Text oder einem Kunstwerk manifestierte Nationalkultur gäbe es eben nicht (vgl. dazu auch Brunzel 2002, 18 f.). Nach Hansen lässt sich „die empirisch sichtbare Verschiedenheit individuellen Verhaltens auf eine teilweise unsichtbare Gemeinsamkeit zurückführen", kulturelle Gemeinsamkeit speise sich aus „überindividuellen, der individuellen Umsetzung vorausliegenden Verhaltensangebote(n)" (zitiert nach Brunzel 2002, 20f.). Das kann am Beispiel der unterschiedlichen Kulturen verdeutlicht werden, denen etwa heranwachsende Jugendliche ausgesetzt sind. Ihre Enkulturation findet über eine Sozialisation in verschiedenen „Teil- oder Subkulturen" (Kollektiven) statt. Dazu gehört in besonderem Maße die Schule, die „Verhaltensangebote" macht und damit die „Teilhabe an bzw. (Teil-)Sicht auf das Abstraktum Kultur" entscheidend prägt (Brunzel 2002, 20). Lernende Jugendliche z.B. gehören außer einem „Multikollektiv" (SchülerInnen) und einem „Dachkollektiv" (z.B. Polinnen und Polen) auch einem „Globalkollektiv" an (z.B. HipHop-Fans, vgl. Brunzel 2002, 22; Altmayer 2002, 7). Dahinter aber steht eine, wenn auch differenzierte Vorstellung von im Prinzip objektiv gegebenen und erfassbaren ‚kulturspezifischen' Verhaltensweisen und Gewohnheiten, die sich gefährlich empfänglich für Klischees und Stereotype erweist (vgl. Altmayer 2003, 124). Vernachlässigt wird dabei, so Altmayer, die Frage des subjektiven „Zugehörigkeitsgefühles" zu einem dieser Kollektive, realisiert über subjektive Sinnbildung und Bedeutungsgebung auf der Grundlage eines dem jeweiligen „Kollektiv" zur Verfügung stehenden Angebots (vgl. Altmayer 2003, 125f.). Nicht der beschreibende,

[7] Empirische Erfahrungen liegen z.B. auf dem Gebiet des „kulturspezifischen" Lesens ein und desselben fremdsprachlichen Textes durch unterschiedlich eigenkulturell geprägte Leser vor, vgl. dazu insbesondere die Publikationen von Wierlacher, dem Begründer der „deutschen Literatur als fremdkultureller Literatur".

auf die „kulturellen Objekte" bezogene sozialwissenschaftliche, sondern der auf das sie wahrnehmende Subjekt bezogene interpretative Ansatz wäre also der maßgebliche Ansatzpunkt für die Diskussion um den Kulturbegriff im Kontext Fremdsprachendidaktik.[8] Entscheidend sind nicht vermeintliche „objektive kulturelle Tatbestände", sondern die Bedeutungen, die ihnen subjektiv gegeben werden und die sich „im kommunikativen Handeln zu erkennen [geben]" (Altmayer 2002, 9, 16f.). Altmayer spricht von „kulturellen Deutungsmustern" und schlägt unter Bezug auf Norbert Elias statt des „erweiterten Kulturbegriffs" den Begriff des „sozialen Habitus" vor (vgl. Altmayer 1997, 13–21). Ein solcher Kulturbegriff sei offen, spiegele die Heterogenität einer Gesellschaft und sei dennoch auf konkrete Inhalte und Wissensbestände bezogen, weil er das Interesse auf Texte, Bilder und andere Medien sowie den Umgang mit ihnen lenke, in denen dieses Wissen überliefert sei (vgl. Altmayer 2003, 127).

Grundlage meiner weiteren Überlegungen sind folgende Annahmen (vgl. Altmayer 1997, 12 f.):

- Kultur ist historisch, politisch, gesellschaftlich, ökonomisch und sozial bestimmt.
- Kultur ist in sich nach unterschiedlichen Kriterien differenzierbar. Es ergibt sich ein entsprechend vervielfältigendes Spektrum von Kultur, die damit eigentlich nur plural zu erfassen ist.
- Kultur in diesem Sinne ist niemals abgeschlossen.
- Kultur bezieht sich auf „Produkte" ebenso wie auf den Prozess ihrer Entstehung und Wahrnehmung.
- Kultur ist nicht autark, sondern steht immer in Wechselbeziehung mit den Kulturen der Anderen.
- Kultur prägt das Individuum, das Individuum prägt die Kultur.
- Kultur realisiert sich über einen Prozess subjektiver Bedeutungszuschreibung.

Einen der Gründe für das Scheitern bisheriger landes- und kulturkundlicher Konzepte[9] sieht Altmayer darin, dass sie sich über ihre Gegenstände definieren, die jeweils in anderen wissenschaftlichen Kontexten verankert sind. Man könne also immer nur selektieren und zusammenstellen, was bereits wissenschaftlich erforscht sei und „Landeskunde" laufe Gefahr, „hinter den Gegenständen [...] vollends zu verschwinden" (Altmayer 2003, 111). Einen Ausweg aus dem Dilemma zwischen „eigenen Zielen" und „fremden Gegenständen" sieht er in einer kulturwissenschaftlichen Forschung als „transdisziplinärer Wissenschaftspraxis". Es gehe nicht um die „‚Kultur' der deutschsprachigen Länder schlechthin [...], sondern [um] die Kultur der deutschsprachigen Länder unter der praxisbezogenen Perspektive der Entwicklung komplexer interkultureller Handlungs-, Verstehens- und Kommunikationskompetenzen im fremdsprachlichen Unterricht" vor dem

[8] Vgl. die Formulierung von Geertz „Kultur als selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe" (zitiert nach Altmayer 2003, 126). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen war Kramsch gekommen. In einer „construction of personal meanings at the boundaries between the native speaker's meanings and their own everyday life" (Kramsch 1993, 238) sieht sie einen der wichtigsten Aspekte von Fremdsprachenunterricht.

[9] Vgl. z.B. Landeskunde als „Kontextwissenschaft", „Landeswissenschaft", Teil einer sozialwissenschaftlichen „Leitwissenschaft" oder als pluri- und interdisziplinäres integratives Fach (vgl. Altmayer 2003, 111).

Hintergrund konkreter Inhalte (Altmayer 2003, 121). Gegenstandsbereich und Forschungsmethoden einer solchen praktischen und anwendungsbezogenen „Kulturwissenschaft" wären durch eben dieses „praktische Erkenntnisinteresse an der Entwicklung und Herausbildung der beschriebenen Kompetenzen" zu definieren (Altmayer 2003, 121). Kulturwissenschaft wird zur „Text- und Kommunikationswissenschaft".[10] Sie geht von der Tatsache aus dass sich landeskundliches Lernen in aller Regel in der verstehenden Auseinandersetzung mit ‚Texten' in der Zielsprache vollzieht. Eine Beschäftigung mit ihnen trägt daher „am ehesten zur Entwicklung landeskundlicher oder gar interkultureller Kompetenzen" bei (Altmayer 2002, 1). Ein kulturwissenschaftliches Analyseverfahren für „öffentlich zirkulierende" Texte im weitesten Sinne[11] soll als selbstverständlich und allgemein bekannt geltendes kulturelles Hintergrundwissen aufdecken (vgl. Altmayer 2004, 6). Dabei stehen Textrezeption und Textverstehen im Mittelpunkt, denn was Texte für landeskundliches und interkulturelles Lernen interessant mache, sei die „Gemeinsamkeit des Wissens von der Welt, das Texte ihren potenziellen Rezipienten auf die eine oder andere Weise unterstellen und an das sie auf die eine oder andere Weise appellieren müssen" (Altmayer 2002, 5). Dieses Wissen umfasst als selbstverständlich geltendes „lebensweltliches bzw. kulturelles Hintergrundwissen", beispielsweise das Wissen um Autoren, um Textmuster und die kommunikative Funktion von Texten, um dargestellte Situationen, Themen, Institutionen usw. Es geht um die Aufdeckung der in einem Text enthaltenen „kulturellen Deutungsmuster", um Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses, die auf kollektiver Erinnerung und Erfahrung beruhen, eine gewisse Konstanz aufweisen und öffentlich sind. Sie besitzen insofern eine Funktion bei der „Konstruktion einer kollektiven Identität und Bezug auf die soziale Handlungsorientierung und -koordinierung" (Altmayer 2002, 17).

Kulturwissenschaftliche Textanalyse will dieses Wissen soweit „explizit machen, dass dies für empirische Rezipienten, die die präsupponierten Wissensbestände nicht teilen [– also beispielsweise fremdsprachliche Rezipienten, C. B.-K. –] nachvollziehbar wird und sie dadurch in die Lage versetzt werden, den [...] Text [...] zu ‚verstehen'" (Altmayer 2002, 11). Gegenstand einer so verstandenen Kulturwissenschaft sind „Texte und kommunikative Handlungen aller Art: Herkömmliche Zeitungsartikel, Comics, Karikaturen, Plakate, Lieder, Talkshows, Gesetzestexte, aber auch im engeren Sinne literarische Texte" (Altmayer 2003, 130). Für die Fremdsprachendidaktik kann sich dieser Zugang als „*ein* möglicher" Zugang zu kulturellen Texten aller Art bewähren (Altmayer 2002, 11, Hervorhebung des Autors).

---

[10] Da Texte „kommunikative Handlungen" darstellen und Kultur „die Gesamtheit des als selbstverständlich gültig und allgemein bekannt angenommenen und vorausgesetzten Wissens (bildet), das von Texten präsupponiert wird", ist Kulturwissenschaft für Altmayer „notwendigerweise eine Text- und Kommunikationswissenschaft" (Altmayer 2002, 10).

[11] Altmayer (2002, 3) bemerkt, dass „doch in letzter Zeit verstärkt auch solche ‚Texte' Eingang in den landeskundlichen Unterricht [finden], die von nichtsprachlichen Symbolsystemen Gebrauch machen und entweder – wie auch bei Bild- und Musikkunst – gänzlich auf die Verwendung sprachlicher Symbole verzichten oder – wie bei Plakaten, Werbeanzeigen, Liedern oder Karikaturen – sprachliche mit nichtsprachlichen Symbolen verbinden." Er möchte Bilder und Musik explizit in sein Analyseverfahren einbezogen wissen. Eine Konkretisierung steht allerdings aus.

Als Voraussetzung für den differenzierten Einsatz künstlerischer Medien in einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht muss ein weitgefasster, offener und medial vernetzter Kulturbegriff gelten, ein Verständnis von Kultur als „ein großes, komplexes, vielstimmiges textuelles Gewebe [...], an dem beständig weiter gewoben wird. Deshalb sind [...] alle Texte kulturelle Elemente oder Ausschnitte, die zur Konstruktion von Kultur beitragen" (Hallet 2005, 268). Fremdsprachliches Kulturlernen als kommunikatives und interpretierendes Handeln an und über fremdsprachliche Texte in einem weit gefassten semiotischen Verständnis „verändert die Aktanten, beeinflusst vorhandene kulturelle Prägungen und den (inter-)kulturellen Raum Fremdsprachenunterricht" (Hallet 2005, 269). Hinter diesen „Texten in allen denkbaren medialen Materialisierungen", die selbstverständlich auch Bild- und Musikkunst einschließen, stehen jeweils konkrete kulturspezifische Wissensbestände, die sich durch textspezifische Wahrnehmungs-, Analyse- und Interpretationsverfahren aufdecken lassen. Wenn Lernende einen – wie auch immer gearteten – Dialog im Schnittpunkt zwischen zielkulturellen, eigenkulturellen und transkulturellen Diskursen ihnen eingehen, „kann das Verständnis einer fremden Kultur befördert und Verständnis erzeigt werden" (Hallet 2005, 269).

### 4.1.2. Interkulturelles Lernen

Die Konzeption des interkulturellen Lernens bildete sich im Rahmen der Erziehungswissenschaften parallel zur Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft heraus. Sie löste die Ausländerpädagogik und die von ihr vertretene Defizithypothese ab und ging statt dessen von der Bewahrung der kulturellen Identität und von der gegenseitigen Lernchance für Immigranten und Einheimische in der multikulturellen Gesellschaft aus. Im Mittelpunkt der interkulturellen Pädagogik und der ihr zugrunde liegenden Differenzhypothese steht die Erziehung zu Empathie, Solidarität und interkulturellem Respekt (vgl. Kiffe 1999, 29–37).

Der Begriff ist inzwischen anwendbar auf den wirtschaftlichen und den pädagogischen Bereich. Hier beschreibt er Aspekte des Lernens in multikulturellen Schulklassen einerseits sowie in Fächern, die kulturelle Begegnungen implizieren andererseits. In besonderem Maße geht es um sozialkundliche Schulfächer (insbesondere Fächer mit politischer und religiöser Dimension), sowie seit Ende der 70er Jahre auch in zunehmendem Maße um den Fremdsprachenunterricht. Erfasst wird außerdem die Erwachsenenbildung (z.B. im Bereich von Integrationskursen).

In der Fremdsprachendidaktik hat die Konzeption des Interkulturellen Lernens nicht mehr so sehr das Kennen- und Verstehen-Lernen einer bestimmten anderen Kultur und die Reflexion einer „eigenen Kultur" zum Ziel, da immer deutlicher wird, dass es diese in den modernen multikulturellen Migrationsgesellschaften so nicht gibt. Es geht eher um die Sensibilisierung für kulturelle Nuancen insgesamt, Ziel ist die Ausbildung eines *intercultural speaker*[12], „der zwischen den Kulturen steht und zwischen ihnen zu vermitteln sucht" (Bredella 1999a, 93).

[12] Im Original: „The model is based on the concept of an *intercultural speaker*, someone who has a competence different from that of the native speaker, someone who is able to see

Leitbild wird der Migrant, der Wanderer zwischen den Kulturen. „Die interkulturelle Perspektive hat [...] zu einer Präzisierung des Verständnisses von Kommunikationsfähigkeit geführt und viele bisher quasi in keinem Zusammenhang stehende Einzelfertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen in ein übergeordnetes theoretisches System eingeordnet. Eine in diesem Sinne verstandene interkulturelle Kompetenz, die eine umfangreiche sprachliche Komponente enthält und zu einer im Sinne interkulturellen Lernens verstandenen Kommunikationsfähigkeit führt, erscheint als durchaus geeignet, das Leitziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts zu werden" (Kiffe 1999, 64). Die Diskussion um eine Loslösung von konkreten Zielkultur/en und das Pro und Contra einer allgemeinen *cultural awareness* (allgemein kulturell versus kulturspezifisch), ist allerdings nicht abgeschlossen. Relativ verbreitet ist die Ansicht, dass vor allem Alltagsthemen (Alltagskultur, Alltagswissen, Grunddaseinsfunktionen, *subjective culture*) Einsicht in allgemein-kulturelle Zusammenhänge bieten und „interkulturelle Kommunikationssituationen bewältigen" helfen (vgl. Kiffe 1999, 48). Illustriert wird dieser Ansatz beispielsweise im Lehrbuch „Sprachbrücke" (1. Auflage 1989), das in einem kulturell unspezifischen Raum hauptsächlich über Vergleiche und Reflexion die allgemeine Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit der Lernenden schulen will. Viele Aufgaben bleiben dabei zufällig und unverbindlich.

Daneben hat die Konzeption des interkulturellen Lernens zu einer Neuorientierung der Landeskunde innerhalb der Fremdsprachendidaktik geführt und vor allem hier, in Verbindung mit konkreten Zielgesellschaften, scheint mir ihr Nutzen evident. Ehlers sieht die Zieldimensionen der Landeskunde neben der Vermittlung von Faktenwissen, dem „Aufbau von konzeptuellem Wissen über Glaubens-, Wert- und Ideensysteme" und dem „Erwerb von Codes" der Zielkultur zur Interpretation von Texten unter Bezug auf eigene Codes ebenfalls in einer Differenzierung des Blicks, in Empathie und Wahrnehmungsschulung (Ehlers 1999, 424). Nach Kiffe stellt „interkulturelles Lernen [...] eine Neuakzentuierung der Landeskunde dar, die solche Gesichtspunkte umschließt wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, allgemein-kulturelle Zusammenhänge und stärker am Alltag orientierte Inhalte, die aber letztlich die ‚traditionelle' Landeskunde im Sinne der Vermittlung von Fakten über ein fremdes Land nicht überflüssig macht, sondern integriert" (Kiffe 1999, 39 f.). Interkulturelles Lernen in diesem Sinne wird in vielen Fällen als Synonym für landeskundliches Lernen verwendet (vgl. Neuner 1999b, 278; Altmayer 2002, 3). Küster fasst neuere Konzepte landeskundlichen Lernens zusammen und kommt zu der Erkenntnis, sie würden die kognitive Ausrichtung des Lernens um sensibilisierende, emotionale, ideologie- und kulturkritische Komponenten erweitern (Küster 2003, 78f.). Zu den originellsten methodischen Angeboten gehören dabei seiner Ansicht nach die Erarbeitung der fremden Kultur über die Verknüpfung von individuellen sozialen Erfahrungen mit ihren konkreten fremdkulturellen Entsprechungen über Verfahren der teilnehmenden ethnologischen Beobachtung, wie sie z.B. Byram vorschlägt, sowie die Arbeit mit Auto- und Heterostereotypen über Verfahren des Perspektivenwechsels.

---

and establish relationships between languages and cultures, rather than someone who tries, and usually fails, to imitate a native speaker" (Byram 1999, 364).

Neben der methodischen Vielfalt, die das in den Fremdsprachenunterricht einbringen kann und auf die weiter unten noch näher eingegangen wird, halte ich vor allem den der Konzeption des interkulturellen Lernens innewohnenden Aspekt der konsequenten Lernerorientierung für besonders tragfähig. Neuner definiert interkulturelles Lernen als subjektiven „Prozeß der vernünftigen Annäherung an die fremde Welt", der die Aufnahme von (scheinbar objektivem) Wissen und fertigen Landesbildern ablösen soll. Nur dann könne wirkliche Lernerorientierung realisiert werden, wenn die sog. Interimswelten in den Köpfen der Lernenden ausdrücklich in den Lernprozess einbezogen würden. Grundlegend ist die Frage nach „dem Bild von der fremden Welt [...], das eine bestimmte Lernergruppe bzw. Individuen in den Lernprozeß mitbringen. Welche Elemente, Einheiten und Strukturen sind erkennbar? Wodurch sind sie geprägt?" (Neuner 1999b, 278). Libben und Lindner haben auf die grundsätzlichen Unterschiede zwischen dem fremdsprachlichen und dem fremdkulturellen Lernprozess aufmerksam gemacht. Sprachlerner gehen davon aus, über eine hohe Kompetenz in einem als relativ geschlossen empfundenen System, ihrer Muttersprache, zu verfügen. Sie richten ihre Anstrengungen darauf, sich ein anderes relativ abgeschlossenes (sprachliches) System „anzueignen". Beim „Kulturlernen" ist die Ausgangssituation eine andere. Die Kompetenz in der eigenen Kultur besteht aus einer losen Sammlung von Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, Wissensausschnitten usw., denen oft Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird. Abhängigkeiten und Bedingtheiten werden viel seltener als im sprachlichen Bereich gesehen. Ist bei der Begegnung mit Sprechern anderer Sprachen klar, dass die muttersprachliche Kompetenz für eine Verständigung kaum ausreicht, so geht man im Kontakt mit einer anderen Kultur viel eher davon aus, dass die eigene Kompetenz (zunächst) universell ist. Es muss demnach im Verständnis der Lernenden kein neues System erlernt, vielmehr muss das vorhandene erweitert werden. Was gelernt wird, hängt in starkem Maße also davon ab, welches Ausgangswissen der Lernende mitbringt (vgl. Libben/Lindner 1996,2 f.). Neuner fragt weiter, welche „Kategorien und Verfahrensweisen" bei der Annäherung an die soziokulturellen Phänomene einer fremden Welt eine Rolle spielen, und „was [...] den Zugang [zu ihnen, C.B.-K.] [erleichtert bzw. blockiert]" (Neuner 1999b, 278). Für den Fremdsprachenunterricht fordert er gangbare Wege, Lernenden diese eigenkulturell geprägten Erfahrungen bewusst zu machen und ihre Quellen offen zu legen. Der Fremdsprachenunterricht müsste seiner Meinung nach Qualifikationen ausbilden, die auf der Grundlage dieser Erkenntnisse über die eigenen Prägungen Aushandlungsprozesse mit dem Fremden ermöglichen. Simon-Pelanda beschreibt die drei Aufgabenfelder landeskundlichen interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht als „1. Fremdheit erfahren [...], 2. Fremde kennen lernen [...], 3. Fremdheit erleben" (Simon-Pelanda 2001b, 939). In den ersten Bereich gehören Aufgaben, die der Sensibilisierung für die fremde Soziokultur und ihr Verhältnis zu eigenen dienen, in erster Linie

- Wahrnehmungsübungen zur Bewusstmachung der Subjektivität und Kontextgebundenheit von Wahrnehmung
- Übungen zur Bedeutungserschließung, die für die Kontextgebundenheit und Vielschichtigkeit von Bedeutungen sensibilisieren
- Übungen zum Vergleichen unter Einschluss einer Beschäftigung mit Stereotypisierungen und Werturteilen, der Thematisierung von Perspektivenwechsel usw.

Im zweiten Bereich spielen insbesondere Übungen zum Erwerb von Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensspeicherung (z.B. Recherchetechniken, Stellen von Suchfragen, Anlegen von Themennetzen, Lernen mit alten und neuen Medien) eine Rolle. In den dritten Bereich gehört das Lernen in realen fremdkulturellen Lernsituationen (z.B. über Projekte, anhand von authentischen Materialien, auf Exkursionen ins Land der Zielsprache u.ä., vgl. Simon-Pelanda 2001b, 939–941).

Fremdsprachenlehren und -lernen sind nicht automatisch interkulturell (vgl. Brunzel 2002, 53–59). Die Kommunikation in der Fremdsprache mit dem Sprecher einer anderen Sprachgemeinschaft impliziert nicht zwangsläufig kulturelle Fremdheit, da Sprachgrenzen nicht deckungsgleich sind mit kulturellen Grenzen (vgl. Hu 1999, 296f.). Hu selbst sieht interkulturelle Kommunikation dann gegeben, „wenn sich Gesprächspartner über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe in ihrer Identität verorten. Entscheidend ist also nicht mehr die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des stattfindenden Diskurses. Interkulturelle Kommunikation in diesem Sinne kann [...] durchaus zwischen Sprechern derselben Nationalsprache stattfinden" (Hu 1999, 297f.). Umgekehrt können monolinguale und monokulturelle Lehr- und Lernsituationen, wie sie den DaF-Unterricht in Polen meist kennzeichnen, scheinbar ganz ohne interkulturelle Aspekte verlaufen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass es zwischen interkulturellen und intrakulturellen Kommunikationsschwierigkeiten keine prinzipiellen Unterschiede gibt. Interkulturelle Kommunikation verläuft nicht unabhängig von intersubjektiver und intrakultureller Kommunikation zwischen Angehörigen einer Gesellschaft bzw. zwischen einzelnen gesellschaftlichen Gruppen. Auch innerhalb monolingualer und monokultureller Lehr- und Lernarrangements können sich Unterschiede zwischen Generationen oder Subkulturen von beachtlicher Relevanz auftun. Interkulturelle Verständigung (z.B. zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen) kann sich sogar als einfacher als die intrakulturelle Verständigung zwischen LehrerInnnen- und SchülerInnengeneration und ihren unterschiedlichen Erfahrungen oder Interessen erweisen.

Interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit versteht sich als allgemeines, fächerübergreifendes Lernziel, „das im Fremdsprachenunterricht eine spezifische, auf bestimmte Zielsprachen und -kulturen hin orientierte Ausprägung erfährt" (Brunzel 2002, 57). Es ist dort mit Sprachlernen kombiniert und darauf bezogen, beschränkt sich aber nicht auf die Sprache. Im Mittelpunkt steht der Fremdverstehensprozess, „der mit einem Selbstverstehensprozess gekoppelt ist" (Brunzel 2002, 58). Fremdverstehen als Lernprozess verläuft in mehreren Stufen. Auf die Perspektivendifferenzierung folgt in der Regel ein Perspektivenwechsel bzw. eine Perspektivenübernahme. Eine anschließende Perspektivenkoordinierung bedeutet (vorläufiges) Fremdverstehen oder Nichtverstehen. Es kommt dabei u.U. zur Ausbildung eines „dritten Ortes"[13], einer neuen Position,

[13] Dieses Modell geht auf Kramsch zurück. Sie geht von Kulturen als heterogenen und offenen Phänomenen aus und sieht im interkulturellen Handeln die Möglichkeit, zu Einsichten zu kommen, die für beide Seiten eine neue Dimension enthalten, vgl. z.B. Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press, 233–259.

die Fremdes und Eigenes verschmilzt (vgl. Bredella 1999a, 113 f.). Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht impliziert eine „Sekundärerfahrung der fremden Kultur" über Texte aus der fremdkulturellen Lebenswelt (vgl. Bredella u.a. 2000, XXXIX). „Die Didaktik des Fremdverstehens geht von der Annahme aus, dass Lernende durch die Interaktion mit fremdsprachlichen Texten aller Art [...] die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme ausbilden." Diese Fähigkeiten müssen anschließend auf die außerhalb des Unterrichts liegende Ebene der realen Lebenswelt transferiert werden können. „Erst wenn Lernende in der Praxis, d.h. in realen interkulturellen Kommunikationssituationen, ihre Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme unter Beweis stellen, kann von lebensweltlichem Fremdverstehen gesprochen werden. Erst mit der erfolgreichen Übertragung des in der Lehr-/Lernsituation Gelernten in die reale Lebenswelt der Lernenden hat ein Fremdsprachenunterricht, der sich am Ziel des Fremdverstehens orientiert, sein eigentliches Ziel erreicht" (Bredella u.a. 2000, XXXIX f.). Didaktisch und methodisch folgt daraus die Forderung nach Unterrichtsgegenständen und Aufgabenstellungen, die Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme fördern.

Interkulturelles Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist mehrfach in Frage gestellt und angegriffen worden (vgl. Hu 1999). Dem Vorwurf einer künstlichen, im Grunde überholten Ethnisierung setzt Hu entgegen, dass einerseits ein offener Kultur- und Identitätsbegriff zugrunde gelegt werden muss, der „nie statisch-essentialisch" gesehen werden darf, dass aber andererseits „wahrgenommene Differenzen und bereits in den Köpfen existierende Stereotype" keinesfalls ausgeblendet werden dürften (Hu 1999, 286, 294, 299). Der Rückgriff auf ethnisch-kulturelle Differenzen ist durchaus bei vielen Lernenden präsent und wird nicht zuletzt durch den Muttersprachen- und Geschichtsunterricht immer wieder aufgerufen. Interkulturelles Lernen steht nach Bredella (1999a, 105) „vor der schwierigen Aufgabe, kulturelle Unterschiede bewußt zu machen, ohne sie zu verabsolutieren". Ein zweiter Vorwurf betrifft die scheinbare Unvereinbarkeit bzw. die vielen Didaktikern eher überflüssig scheinende Verknüpfung von pädagogischen und fremdsprachlich-kommunikativen Lernzielen. Mit Hu bin ich der Meinung, dass die Annahme einer „Dichotomie ‚sozio-affektiv versus sprachbezogen'" (Hu 1999, 283) nicht weiter führt, weil sie im Grunde genommen nicht wirklich vorhanden ist. Zum einen wird „Heterogenität, Vielfalt, Vermischung und Hybridität in Bezug auf sprachliche Biographien und kulturelle Identitäten" bei Lehrenden und Lernenden immer häufiger (Hu 1999, 292). Zum anderen impliziert gelungene fremdsprachliche Kommunikation Persönlichkeitsmerkmale, deren Ausbildung auch in den Bereich einer allgemeinen Erziehung gehört: Geduld, Empathie, Fähigkeit und Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Standpunktes usw. Die Transferierbarkeit solcher im Fremdsprachenunterricht erworbenen (bzw. verstärkten) Einstellungen und Fähigkeiten auf andere Situationen bleibt allerdings vorerst nicht nachweisbar. Nicht immer klar ist die Verbindung zwischen fachspezifischen und allgemein erzieherischen Zielen (vgl. dazu auch Bredella 1999a, 102–105). „Wenn es ein allgemeines Erziehungsziel gibt, das dem fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernen inhärent ist, dann besteht es wohl darin, daß man sich auf eine andere Ordnung einläßt und Grenzen überschreitet" (Bredella

1999a, 104). Ein dritter Kritikpunkt betrifft das Ausgreifen in „fachfremde Diskurse". Das geht bis hin zum Vorwurf, die interkulturelle Diskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik bleibe „didaktisch bedeutungslos", sei „Etikettenschwindel", der in einem scheinbar wahllosen Auflesen von „Modellteilen" aus anderen Wissenschaften bestehe (Hu 1999, 288 f.). Hu argumentiert dagegen, dass das Lehren und Lernen anderer Sprachen eben die „individuelle[n], kulturelle[n] und transkulturelle[n] Bedeutungen, die Situationsbedingtheit, die mit Sprache[n] verknüpften Machtinteressen, die Sprache und kulturelle Identität der Lernenden und Lehrenden" als zentrale Anliegen reflektieren, also Sprache und Kultur enger als bisher miteinander verknüpfen muss, weil sie im lernenden Individuum eng miteinander verknüpft sind, und das nicht ignoriert werden darf (Hu 1999, 290 f.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht impliziert dann

- eine Reflexion der Beziehungen zwischen Sprache und kulturellen Bedeutungen
- eine Reflexion der eigenen Normen, von Perspektivität, Stereotypisierungen, Vorurteilen usw. (vgl. Hu 1999, 298 f.).

Interkulturelle Kompetenz löst kommunikative Kompetenz nicht ab, sie basiert auf ihr und ergänzt sie. Beide Kompetenzen sind vielschichtig. Kommunikative Kompetenz setzt voraus, dass bei einem Sprecher zunächst einmal die Bereitschaft besteht, in Kontakt zu Sprechern einer anderen Sprache zu treten. Das impliziert Offenheit und Neugier, die Bereitschaft, Scheu zu überwinden, also ein gewisses Selbstvertrauen (affektive Komponente).[14] Eine weitere Voraussetzung ist sprachliches Wissen (kognitive Komponente), das (nahezu) automatisch abrufbar und damit tatsächlich einsetzbar ist (Könnens-Komponente). Hinzu kommt die Fähigkeit, auch neue und unbekannte Situationen einzuschätzen, mit ihnen umzugehen und ihnen entsprechend reagieren zu können (handlungsorientierte, strategische Komponente). Keine dieser Komponenten kann unabhängig für sich kommunikative Kompetenz hervorbringen. Darüber hinaus müssen tatsächlich kommunikative Sprecher einer Sprache in der Lage sein, aus dem kognitiv erfassten und aus den zu einem gewissen Grad automatisch verfügbaren sprachlichen Strukturen so auszuwählen und zu kombinieren, dass auch völlig neue und unerwartete Probleme sprachlich kompetent gelöst werden können. Eine richtige Einschätzung ist hier von einem über die sprachliche Ebene hinausgehenden Verständnis der Situation abhängig, berührt also bereits eine „kulturelle Kompetenz" des Alltags, die Fähigkeit, (fremdsprachliche) Situationen angemessen einschätzen zu können. Auf Grundlage der einzelnen Komponenten lassen sich dann Lernziele formulieren.

Es kann hilfreich sein, der „kulturellen Kompetenz" ähnliche Komponenten zugrunde zu legen (vgl. zum folgenden auch Tenberg 1999, 70–72). Zur affektiven Komponente gehört die Bereitschaft und Sensibilität, über die eigene und die fremde Kultur zu reflektieren. Das impliziert Eigenschaften wie Flexibilität, Toleranz, Einfühlungsvermögen und grundsätzlichen Respekt gegenüber Anderen.

[14] Deutlich wird daran die Bedeutung eines integrativ verstandenen Bildungsprozesses. Fremdsprachenunterricht existiert nicht isoliert. Selbstvertrauen und Kontaktbereitschaft gehören zu grundsätzlichen Bildungszielen. Sprachliches Wissen und Können ohne Kontaktbereitschaft bedeuten m.E. keine echte kommunikative Kompetenz.

Voraussetzung ist die grundsätzliche Bereitschaft, andere Meinungen und Vorstellungen als die eigene zuzulassen (vgl. auch Kiffe 1999, 43). Zu den kognitiven Lernzielen einer interkulturellen Kompetenz gehört sprachliches Wissen, insbesondere alle Formen der *language awareness*. Dazu zählt z.B. die Beschäftigung mit kulturell geprägter Semantik wie Schlüsselwörtern oder vermeintlichen Internationalismen. Daneben geht es um „Kenntnisse über eigene und fremdkulturelle Wissensvorräte" in ihrer Wechselbeziehung (Tenberg 1999, 71). In den einschlägigen Formulierungen ist immer wieder eine Scheu vor konkretem Wissen zu spüren. Gleichzeitig aber ist klar, dass ohne (historische, politische, wirtschaftliche oder auch kulturbezogene) Faktenkenntnisse echte Kompetenz nicht möglich ist. Das Problem scheinen mir nicht so sehr die Wissensbestände an sich, sondern vielmehr die aus ihnen zusammengestellten Kanones mit dem Anspruch absoluter Objektivität, die Art ihrer Vermittlung und die Umsetzung in konkretes Handeln zu sein. Kulturelles Wissen bedeutet in diesem Kontext das Wissen, das den kommunizierenden Subjekten einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft für ihre jeweiligen „Selbst- und Weltdeutungshandlungen" potenziell zur Verfügung steht, es kann nur „über die verstehende Teilnahme und Rekonstruktion kommunikativer Handlungen" einer solchen Gemeinschaft erworben werden (Küster 2003, 126f.). Unabhängig vom konkreten Wissen einzelner Personen ist es im kulturellen Gedächtnis gespeichert und Zeugnis vielfältiger Traditionen (vgl. Kap. 4.1.1.). Dabei geht es um konkrete Antworten auf konkrete Fragen, die bei der Begegnung zwischen Menschen und Phänomenen aus verschiedenen Kulturen entstehen. Das können scheinbar einfache Fragen sein, die schnell zu beantworten sind, oder aber komplexe, die ein Ausgreifen in historische, politische, wirtschaftliche oder auch kulturgeschichtliche Kontexte erfordern. Im Idealfall ergeben sich aus den Antworten neue Fragen. Nach längerem „Training" verfügt der Lernende über ein individuelles Mosaik aus verschiedensten Informationen. „Die Vermittlung von Sachwissen über die fremde Kultur (und Gesellschaft) muß – und kann sinnvollerweise auch nur – exemplarisch erfolgen: Die Fülle möglicher Stoffe bzw. Themen und die Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Zeit machen dies ebenso nötig wie die Einsicht, daß man in der Auseinandersetzung mit einer (ersten) Kultur nicht nur für sie spezifisches, sondern auch strukturelles, auf andere Kulturen übertragbares Wissen erwerben muß (und kann)" (Kramer 1999, 114).

Wirklich weiterführende Fragen zu stellen und auf vielen Wegen nach Antworten zu suchen, gehört zu den grundsätzlichen Schwierigkeiten eines jeden Lernprozesses. „Die Vermittlung von kommunikativen Strategien unterstützt und überschreitet die Aneignung von Sachwissen: Kommunikative Strategien ermöglichen den (zunehmend) selbstständigen Erwerb von Sachwissen sowie die Verhandlung (sachlich wie kommunikativ) ungeklärter Situationen und Zusammenhänge" (Kramer 1999, 115). Aus dem Dilemma, „was denn nun konkret zu lernen sei", können Handlungs- und Verhaltensstrategien helfen. Knapp-Potthoff fasst darunter interaktionsbezogene Strategien sowie Lern- und Forschungsstrategien zur Erweiterung des eigenen Wissensbestandes zusammen (vgl. Brunzel 2002, 67). Zu den strategischen Standardkompetenzen gehören beispielsweise „Investigations-, Interpretations- und Relationsfertigkeiten" (vgl. Tenberg 1999, 71 auf der Grundlage von Byram). Das Kennenlernen und Einüben von Verfahren des forschenden

Fragens, Deutens und Aushandelns ist gleichbedeutend mit dem Erwerb prozeduralen Wissens. Es ermöglicht, die andere Kultur in ihrem Verhältnis zur eigenen autonom zu erforschen und zu deuten und damit auch in unbekannten kulturellen Kontexten kompetent zu handeln. Das dafür notwendige Instrumentarium ist bisher vor allem im Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation und im Zusammenhang mit der Vorbereitung von zielgerichteten längeren Auslandsaufenthalten verifiziert worden. Für den Fremdsprachenunterricht konzentriert sich die Forschung derzeit auf den Umgang mit literarischen Texten.

Byram beschreibt Lernprozesse, die als Ziel eine *intercultural communicative competence* verfolgen, als ein Ineinandergreifen von *language learning*, *language awareness*, *cultural awareness* und *cultural experience*. Er unterscheidet vier Kompetenzebenen, die sich mit den oben genannten weitgehend decken (vgl. Byram 1999, 365–370, vgl. auch Legutke 2000, 20 f.):

- *savoir être* (affektive Teilkompetenzen), d.h. Offenheit, Wachheit und Interesse gegenüber Fremdkulturellem[15], die Fähigkeit zur Aufgabe von ethnozentrischen Einstellungen und Auffassungen und zur Anknüpfung von Beziehungen zwischen eigener und fremder Kultur, basierend auf der Bereitschaft und dem Wunsch, alle möglichen Gelegenheiten wahrzunehmen, mit der fremden Kultur in Kontakt zu kommen
- *savoir apprendre* (affektive und strategisch-handlungsorientierte Teilkompetenzen), d.h. die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und zur Suche nach Erklärungen aus einer anderen Perspektive, die Distanz zum eigenen Standpunkt sowie die Bereitschaft, Werte und Vorannahmen in Frage zu stellen und verschiedene Adaptationsstadien zu akzeptieren, schließlich die Ausbildung von grundsätzlichen Forschungstechniken (z.B. Erkunden, Beobachten, Daten sammeln usw.),
- *savoirs* (kognitive Teilkompetenzen), d.h. konkrete Wissensbestände zur fremden Sprache, Geschichte und Kultur, zu historischen und gegenwärtigen Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem, zum eigenen und fremden kollektiven *national memory* und die jeweiligen Sichtweisen darauf, die Fähigkeit, ethnozentrische Sichtweisen zu erkennen und ihre Genese zu erklären
- *savoir faire* (strategisch-handlungsorientierte Teilkompetenzen), d.h. die Fähigkeit zum Transfer der anderen Teilkompetenzen in immer andere reale Kontexte, insbesondere die Fähigkeit, andere Konzepte und Wertvorstellungen bei einem Gesprächspartner zu erfragen und sie mit den eigenen in Verbindung zu bringen.

Zu den grundlegenden Methoden und Verfahren interkulturellen Lernens gehören:

- Lernerzentrierung
- Prozess- und Handlungsorientierung
- interdisziplinäres und multisensuelles Arbeiten
- reale Fremdbegegnungen
- interaktives Erarbeiten der Unterrichtsgegenstände (vgl. Kiffe 1999, 56–60).

Byram unterscheidet *dictionary methods* (z.B. Vergleich von Konnotationen einzelner Schlüsselwörter), *ethnographic methods* (z.B. Interviews, Datensammlungen und längere Beobachtungsphasen vor Ort – *fieldwork*) sowie *historical*

[15] Im Original: „[...] the curiosity and wonder expressed in constant questions and wide-eyed observations [...]“ (Byram 1999, 366).

*and literary methods*, d.h. unterschiedliche Formen der Textarbeit an fremdsprachlichen soziologischen, ethnographischen oder literarischen Texten (vgl. Byram 1999, 377). Umfassende methodische Modelle werden in Anlehnung daran beispielsweise von Legutke im Konzept „Erlebte Landeskunde" vorgeschlagen (Legutke 2000, 23 f.). Ihr Ablauf folgt der Projektdidaktik:

1. Sammlung von Vorwissen und Erwartungen
2. Vorbereitung eines Perspektivenwechsels durch Methoden der Wahrnehmungsschulung und gelenkten Exploration am bereitgestellten Material
3. konkrete inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der eigenständigen Recherchen
4. Recherchen in Kleingruppen
5. „Auswerten der Erfahrungen und Daten"
6. Präsentation der Ergebnisse.

In ähnlicher Weise ist das Konzept der „bedeutungsanalytischen Praxisforschung" angelegt, ein „xenologischer Beitrag der Erziehungswissenschaft zum Einbezug von Komponenten des Fremdverstehens in die LehrerInnenausbildung" (Müller-Jacquier 1999, 382). Es geht von der Annahme aus, dass „fremdkulturelle Bedeutungen [...] in Form lexikologisierter Wortverstehensanforderungen" eigenkulturelles Verständnis kaum beeinflussen, weil sie kaum Reflexion auslösen (Müller-Jacquier 1999, 384). Die verwendeten Arbeitsformen beruhen auf Recherchestrategien der Ethnographie und Ethnomethodologie, wobei letztere davon ausgeht, dass die Bedeutung von fremdkulturellen Äußerungen und Handlungen an Reaktionen auf sie ablesbar ist (Müller-Jacquier 1999, 390). Ein vorher ausgewählter und in seinen möglichen Bedeutungsfeldern über Gegenbegriffe, Intentionen und Funktionen eingeschränkter Begriff soll auf unterschiedliche Weise erfahrbar werden, eingeschlossen sind dabei u.a. eigene und fremde Erfahrungen damit, subjektive und objektive Informationen darüber, unterschiedliche Reaktionen darauf, sowie u.U. auch seine historische Entwicklung. Als besonders produktive und für die Durchführenden spannende „explorative Techniken" nennt Müller-Jacquier Befragungen, beteiligte Beobachtungen, „empathisches Verfolgen" von „Einheimischen" und die Suche nach Gegenthemen. Diese praktischen Erfahrungen werden in Tagebüchern, Ton- und Videoaufnahmen, Dossiers usw. aufgezeichnet, analysiert, in ein Netz eigenkultureller Bedeutungen eingebunden und schließlich dokumentiert.

Für das Training von Empathie, aber auch das Generieren weiterführender Fragen zum Aufbau eines kognitiven Wissensbestandes und die bewusste Suche nach Antworten kann auch die Kreativitätsforschung interessante Anregungen liefern. Uns interessiert dabei das Training einer „potenziellen, prozessorientierten Kreativität", das eine Nähe zu interkulturellen Lernprozessen aufweist. Nęcka versteht darunter: Fragen stellen, Neugier zeigen, Analogien und Metaphorik nutzen können, unerwartete Assoziationen aufzeigen (vgl. Nęcka 1998, 12). Er unterscheidet für die Entwicklung kreativen Denkens sechs Gruppen von mentalen Operationen, denen jeweils ein Bündel an konkreten Übungsformen zugeordnet werden kann:

- Abstrahieren
- Assoziieren
- deduktives Schlussfolgern

- induktives Folgern, d.h. Verfolgen von Vermutungen und Analogien (vgl. Nęcka 1998, 81–94)
- metaphorisches Denken, z.B. Personifizierung von Gegenständen, Identifizierung mit Personen bzw. Objekten (vgl. Nęcka 1998, 101–104)
- Transformieren, z.B. ausgewählte Eigenschaften von Gegenständen, Prozessen, Personen verändern (vgl. Nęcka 1998, 106–114).

Ein solches Training (im Sinne von konkreten Übungen) ist möglich und angebracht, denn es führt in der Regel zu einer allgemeinen Differenzierung der Persönlichkeit, insbesondere im Hinblick auf Offenheit und Empathievermögen. Es geht dabei um solche Übungen, die auf den Prozess der Kreativität selbst ausgerichtet sind, nicht in erster Linie auf das Lösen von konkreten Problemen mit Hilfe von kreativen Methoden.

Ein Hinweis sei auch auf die von Groenewold entwickelte sog. Simulationsdidaktik gestattet, die zwar nicht sehr differenziert ausgearbeitet ist, sich aber als wichtiger Weg interkulturellen Lernens erweisen kann. Groenewold selbst stellt das Modell „Zufallsbekanntschaft" vor, bei dem es um den Aufbau einer situativ, sprachlich und kulturell möglichst realitätsgetreuen Fiktion am Beispiel zeitgenössischer deutscher Reisender mit verschiedenem Lebenshintergrund geht, die sich zufällig begegnen und unterhalten. Als besonders interessant für das interkulturelle Lernen ist die breit angelegte Auswertung der Simulationsphase in Form von Dialogen unter den Lernenden selbst, in deren Verlauf sprachliche und kulturelle „Kontraste, Interferenzen, Vorurteilsstrukturen und Fehlinformationen" thematisiert werden (Groenewald 1988, 271). Es könnte durchaus möglich sein, solche Simulationen auch vor historischem bzw. kunst- oder musikhistorischem Hintergrund in Erwägung zu ziehen, wie es Geschichts- und Kunstdidaktik bereits häufig praktizieren. Dem oft erhobenen Einwand, die Kompetenz der Lernenden sei zu einseitig und die ganze Last der inhaltlichen und sprachlichen Korrektur der „beliebig" ausfallenden Rollenspiele würde auf der Lehrperson lasten, begegnet Groenewold mit dem Hinweis, dass „die vereinte Kompetenz von Lernern und Lehrer [...] aus[reicht], ausgehend von besonders ins Auge springenden Kontrast- elementen in einem Text [gemeint ist ein Rollendialog, C.B.-K.], eine Sensibilität für vergleichendes Wahrnehmen zu entwickeln und durch vergleichende Fragestellungen auch diejenigen Kontrastträger und Interferenzerscheinungen in einem Lernertext zu ermitteln, die sich der Lernergruppe nicht auf den ersten Blick erschließen" (Groenewold 1988, 268). Eben das aber steht im Mittelpunkt interkulturellen Lernens.

Küster stellt die Bedeutung der „Differenzerfahrung" als Mittel interkulturellen Lernens in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und macht daran die besondere Rolle von Kunst (und Literatur) im interkulturellen Lernprozess fest. Im Hinblick auf den Gegenstand selbst und seine Wahrnehmung durch andere Mitglieder der Lerngruppe mache Kunst die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung und damit die grundsätzliche „Pluralität und gleiche [...] Berechtigung menschlicher Denk-, Sicht- und Erfahrungsweisen bewusst" (Küster 2003, 209). „Die Vieldeutigkeit eines ästhetisch als belangvoll wahrgenommenen Gegenstandes zu erkennen, stellt bereits eine wichtige Differenzerfahrung dar: Über unterschiedliche, einander gleichwertige Deutungshypothesen gelange ich zu der Einsicht, dass keine von ihnen alleinige Gültigkeit haben kann" (Küster 2003, 209).

Es scheint unumgänglich, immer wieder auf überschaubare Situationen zurückzukommen, damit interkulturelles Lernen fassbar bleibt. Auch wenn die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht dieselbe Muttersprache spricht und sich scheinbar derselben kulturellen Codes bedient wie die Lernenden, kommt es unausweichlich zu einer interkulturellen Begegnung: andere Wörter, Strukturen, Bilder, Klänge mit allem, was an Bedeutungen, Traditionen und Konventionen hinter ihnen steht, werden – wenn auch oft unbewusst – zur Person, Sprache und Kultur der Lehrenden und Lernenden in Beziehung gesetzt. Diese Begegnungen bleiben in der Situation des institutionalisierten schulischen Unterrichts meist relativ überschaubar, weil sie notwendigerweise inhaltlich und zeitlich begrenzt sind: eine bestimmte Anzahl von Wörtern und Strukturen, ein Text, ein Lied, ein Bild usw. werden innerhalb einer festgelegten Zeit „erkundet", nach 45 oder 90 Minuten können sich die Lernenden zurück ziehen auf „sicheres Territorium". Darin liegt für kulturelle Lernprozesse eine bisher kaum beachtete Chance: die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, ist möglicherweise größer, wenn das Ausmaß an Fremdheit begrenzt bleibt. Inhaltliche und zeitliche Dosierung ermöglichen zudem eine Progression.

Kulturelle Grenzüberschreitungen sind in besonderer Weise in der Begegnung mit Kunst angelegt und die in dieser Begegnung aufgerufenen Verfahren des Sehens und Hörens, Beschreibens und Vergleichens sind besonders wichtige Strategien interkulturellen Lernens. Anregungen für ihre didaktische Umsetzung scheint mir auch der hermeneutische Ansatz des Fremdsprachenunterrichts zu bieten, wie er für Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen in Südtirol entwickelt wurde. Der Ansatz greift mehrere Entwicklungstendenzen der Fremdsprachendidaktik auf (vgl. Hunfeld u.a. 2001b, B-45 – B-70):

1. offenes Curriculum, d.h. Abgehen von kleinschrittigen Zielen und stufenweiser Progression, statt dessen Hinwendung zu offenen Lernformen[16]
2. Methodenvielfalt mit einer Zentralstellung der Projektarbeit
3. offene, ganzheitliche und handlungsorientierte Lernformen, unter Einbeziehung außerschulischen Lernens und unterschiedlichster Materialien, Bevorzugung von induktivem Lernen, Orientierung auf Prozess und Produkt
4. offene Aufgabenstellungen
5. offene Materialien unter Bevorzugung von Dossiers.

Hunfeld, Lott und Weber beschreiben einen solchen Unterrichtsprozess als Dialog, der sich immer auf das individuelle sprachliche und kulturelle Vorwissen der Lernenden bezieht und dabei „spiralförmig" verläuft: „Er [...] verhilft [den] Erfahrungen, Erlebnissen, Ansichten, Perspektivierungen und Vorurteilen (der Lernenden) zur Artikulation und konfrontiert sie mit sich davon unterscheidenden Äußerungen. Diese manifestieren sich sowohl im zweitsprachlichen Gespräch mit Teilnehmern der Lerngruppe als auch in entsprechenden Texten und Materialien. Der Lerner kommt so immer wieder auf sich selbst zurück, versteht das

[16] Krumm hat auf der 13. IDT Graz (1.–8. August 2005) mehrmals Befürchtungen Ausdruck gegeben, die voranschreitende „Portfoliosierung" von Sprachlernprozessen könne sich kontraproduktiv auswirken. Im Europäischen Referenzrahmen sei unterschwellig eine Tendenz zur Nivellisierung sprachlicher (und kultureller) Lernfortschritte enthalten.

Eigene in der erkannten Differenz zum Anderen, wird sich seiner Voreingenommenheit und seiner Lernfortschritte bewusst, weil er ständig vergleichen kann" (Hunfeld u.a. 2001a, 15). Die methodischen Prinzipien lassen sich mit ganzheitlichem, impulsgesteuerten, produktions- und handelndem Lernen umschreiben (vgl. Hunfeld u.a. 2001a, 19–22). Der hermeneutische Dialog durchzieht dabei den gesamten Unterricht. Besonders wichtig scheint mir die Steuerung des Lernprozesses durch mehrdeutige Impulse in Form von Texten, Bildern oder Musikstücken. Das bringt Konsequenzen wie die relative Unbestimmtheit und Offenheit der Lernziele oder die Frageform mit sich (vgl. Hunfeld u.a. 2001b, B-26, B-35). Das Entscheidende ist die freie Entwicklung von „echten" Fragen an den jeweiligen Impuls. Gerade dadurch wird eine Vielfalt von Meinungen und subjektiven Äußerungen ermöglicht. Expertenwissen dagegen tritt nicht gleich in den Vordergrund, sondern wird erst allmählich als notwendig erkannt und dadurch sehr viel effektiver angeeignet. „Aus hermeneutischer Sicht haben [...] die individuellen Reaktionen einen großen Stellenwert, sie sind Zusatzimpulse, an denen man weiterarbeitet [...] Lässt man zunächst die individuellen Reaktionen der Schüler auf Kunst zu, bringt sie dann in einen Zusammenhang, so wird in diesem Prozess sich die Frage an den Experten von selbst ergeben. Diese gibt der Lehrer entweder selbst [...] oder lässt sie autonom von den Schülern erarbeiten" (Hunfeld u.a. 2001b, B-43).

Interkulturelle Kompetenz muss in einzelne fassbare Komponenten und Schlüsselqualifikationen differenziert werden, wenn sie tatsächlich vermittelbar werden soll. Gerade im Fremdsprachenunterricht können die ihr immanente Flexibilität, Empathievermögen und Toleranz, die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion, forschende Neugier und interaktionsbezogene Lern- und Forschungsstrategien über überschaubare Begegnungen zwischen Eigenem und Fremdem erlebbar werden. Viele geeignete Methoden bietet die (fächerübergreifende) Projektarbeit. Darüber hinaus liegen im ethnographischen und hermeneutischen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts Anregungen für die Erarbeitung einer auf konkreten Wissenszuwachs ausgerichteten Empathie- und Fragehaltung.

### 4.1.3. Fremdsprachliche Literaturdidaktik

In literarischen Texten ist Sprache Inhalt und Vehikel des fremdsprachlichen Lernprozesses zugleich. Einerseits ist ein Text Auslöser von Sprachver- und -erarbeitungsprozessen, andererseits stellt er das Produkt einer Kultur dar, das Auskunft über die „Welt hinter dem Text", über die „Welt der texteingebundenen Konfiguration", aber auch über die „Welt hinter dem Leser" gibt, wenn auch nicht im Maßstab 1:1. Niemand bezweifelt, dass sich universale und übertragbare Lese- und Wortverstehensstrategien an literarischen Texten oftmals besonders gut erwerben lassen, dass sie vor allem über ihre Thematik Lese-, Schreib- und Sprechblockaden abbauen und durch die Konfrontation der Sicht eines Autors oder einer Autorin mit der von LeserInnen zu authentischen Diskussionen führen können. Es herrscht wohl auch Einigkeit darüber, dass der Umgang mit literarischen Texten an erster Stelle die Wortschatzkompetenz erweitert (vgl. z.B. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 155–157). Das geschieht mehrgleisig über eine Förderung der

Fertigkeiten im Lesen, Sprechen und Schreiben. Daneben steht der Wert, den literarische Texte als „Fenster in die fremde Welt" besitzen. Wir erfahren etwas über Schriftsteller und ihr Werk, über konkrete Ereignisse, Namen, Szenerien, Probleme einer Zeit usw. Darüber hinaus gibt es manchmal auch spezifisches Kontextwissen zu entdecken, etwa Tabus oder Umgangsformen. „Leitendes Prinzip ist die Integration von Sprach- und Sacharbeit", so wird die Doppelfunktion der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zusammengefasst (Glaap 1995, 150). Literatur ist somit – wenigstens theoretisch – natürlicher und keinem Legitimationszwang unterworfener Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs, ihr sprachliches, kulturelles wie strategisches Potenzial ist unbestritten.

Die Frage danach, welche literarischen Texte im fremdsprachlichen Lernprozess eine Rolle spielen sollten, ist immer unterschiedlich beantwortet worden. Auswahlkriterien waren und sind Adressatenbezogenheit, Lernziele oder literaturwissenschaftliche Aspekte, wie etwa die Frage danach, wie universell, aktuell und originell der gewählte Text ist (vgl. Glaap 1995, 153). In der Praxis sind vor allem Lernkontext, Lernerinteressen (d.h. Thema) und Lernniveau (d.h. Länge und Schwierigkeitsgrad) relevant. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten standen verschiedene Gattungen im Rampenlicht des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und parallel dazu hat sich das methodische Instrumentarium zu ihrer Bearbeitung verfeinert: die „Konkrete (DaF-) Poesie" verstärkt in den 80er und der ersten Hälfte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts, Kurzprosa auf allen Lernniveaus seit den 80er Jahren, Ausschnitte aus Kinder- und Jugendbüchern verstärkt seit den 90er Jahren, immer wieder auch sog. Ganzschriften (insbesondere Initiationsgeschichten), seltener die Beschäftigung mit szenischen Texten. Die dabei relevanten Methoden und Arbeitsverfahren wurzeln in unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen Ansätzen. Als besonders interessant für die Fremdsprachendidaktik hat sich die Rezeptionsästhetik erwiesen. Eine auf diese Weise leserorientierte Literaturwissenschaft gilt als Grundlage der lernerorientierten Literaturdidaktik (vgl. dazu Hellwig 2005, insbesondere 51ff.). Sie arbeitet „subjektivistisch", hebt auf Vorerfahrungen, Gefühle und individuelle Sichtweisen ab (vgl. Bredella 1995, 64). Dabei haben sich zwei Herangehensweisen etabliert. Einmal steht das Textverständnis im Vordergrund, d.h. die Klärung lexikalischer und grammatischer Schwierigkeiten. Erst, wenn alles „klar" ist, kann interpretiert werden. Text und Leser besitzen dabei beide eine ausgewogene Bedeutung für den Verstehensprozess. Eine Art Gegenpol dazu bildet die Betonung eines von Anfang an „kreativen" Textverständnisses. Der Text ist dann eher Ausgangspunkt eines subjektiven Sinnbildungsprozesses, eigene Erfahrungen, Vermutungen, Interpretationen kommen schneller zur Sprache, das grammatische und lexikalische Angebot des Textes bleibt zweitrangig (vgl. Glaap 1995, 154). Der Text ist Auslöser eines Verstehensprozesses im Kopf des Lesers, er entsteht gleichsam erst in seinem Kopf. Diese Position steht in der Nähe des radikalen Konstruktivismus.

Die besondere Rolle, die Literatur gerade bei einer Sensibilisierung für ästhetische Erfahrungen und dem Einüben ihrer Wahrnehmung spielt, beschreibt Ehlers. Sie warnt dementsprechend davor, dem fremdsprachigen Leser einen Text „zu überlassen", „so daß er dessen Bilderwelt in die eigene, mit völlig anderen Konnotationen besetzte Bilderwelt transformiert", Verstehen zerfalle dann schnell in

Beliebigkeit (Ehlers 1988, 179). Dagegen setzt sie einen zweistufigen Prozess der Kontextualisierung, zunächst einer inneren, „bei dem eine dem Text zugrunde liegende Situation in eine adäquate Vorstellungswelt umgesetzt wird; in dem ein Stück Welt mit ihren Versatzstücken, Raumgrenzen, Perspektiven- und Richtungsverläufen sich zum Bild figuriert" (Ehlers 1988, 179). Daran anschließend vollzieht sich eine äußere Kontextualisierung, bei der die erkannten Inhalte „in außersprachliche Inhalte eingeordnet werden" (Ehlers 1988, 179). Entscheidend auf diesem Weg ist, so verstehe ich Ehlers, dass der fremdsprachliche Leser „die Fragen des Textes unter Einschluss seiner Interessen und Neigungen selbst [...] entdecken [kann]." Er muss selbst Fragen an den fremdkulturellen Text entwickeln und den Entstehungsprozess dieser Fragen nachvollziehen können (z.B. Warum interessiert mich das, jenes aber nicht? Was weiß ich darüber?). „Unter diesem Vorzeichen sind nicht die individuelle Lesart, sondern der Weg dorthin, nicht das Gedeutete, sondern das Deuten, nicht die Lösung, sondern das Problem Gegenstand des fremdsprachlichen Literaturunterrichts" (Ehlers 1988, 183). Grundlegende Verfahren der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sieht Ehlers in

- Vergleichen auf inhaltlicher, sprachlich-stilistischer, thematischer, motivischer, interpretatorischer Ebene
- Auseinandersetzungen mit Konflikten[17] in Bezug auf den literarischen Inhalt, die eigene Vorstellungswelt, verschiedene Rezeptions- und Interpretationsweisen
- Reflexion der Beziehungen zwischen Form und Bedeutung
- Formulierung von Fragen an einen Text
- Projektarbeit auf der Grundlage von Recherchen (vgl. Ehlers 1999, 434 f.).

Zu den „ästhetischen sowie literatur- und kulturwissenschaftlichen Grundlagen für die Entwürfe einer Didaktik literarischen und interkulturellen Verstehens" (Bredella 2002, 13) gehören das rezeptionsästhetische Modell von Mukařovský, das interaktionistische Verstehensmodell von Dewey sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den oftmals kontroversen Positionen des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus. Sie entwerfen jeweils Modelle literarischen Verstehens, in denen kognitiven, ästhetischen und ethischen Ansprüchen eine „konstitutive Rolle beim Verstehen literarischer Texte" zukommt (Bredella 2002, 13). Die Welt des Rezipienten trifft auf die Welt im (und hinter dem) literarischen Text. Literarische Texte führen in die Welt hinein, sind gewissermaßen Türen in vergangene Epochen und fremde Kulturen. Durch ihre im Ergebnis einer Interaktion zwischen Autor und Welt entstandenen Merkmale lenken sie den Leser in eine bestimmte Richtung, die ihm neue Erfahrungen und damit eine Änderung seiner Sicht auf die Welt ermöglichen kann. Dieser Ansatz führt in der Konsequenz zu interessanten didaktischen und methodischen Schlussfolgerungen sowie zu wichtigen Überlegungen in Bezug auf die Auswahlkriterien für fremdsprachige Literatur im interkulturellen Lernprozess, die auch für unseren Zusammenhang entscheidende Anregungen geben. Müller-Hartmann spricht von einer „kombinierten Literatur-/Landeskundedidaktik", zu deren

[17] Unter Konflikt versteht Ehlers hier „jede Inbalance im eigenen Verstehen, eine Kluft zwischen verfügbarem Wissen und einer neuen Situation, die durch Verschiedenes verursacht sein kann" (Ehlers 1999, 434).

Grundvoraussetzungen Schülerorientierung und „Hinwendung zum prozeßhaften Charakter der Literatur- und Landeskundebetrachtung" gehören (Müller-Hartmann 1997, 290). Hinzu kommen ein kritisch orientierter Vermittlungsansatz und „die Abkehr von einer rein leserorientierten Literaturdidaktik", damit eine Weiterentwicklung der eigenen Position erfolgen kann. Methodisch etabliert hat sich das Sammeln von ersten Reaktionen auf einen literarischen Text und die Formulierung von Verständnisfragen auf dieser Grundlage, die dann ergänzt werden durch die Suche nach und die Aufbereitung von entlang subjektiver Fragen erarbeiteten Zusatzinformationen (meist in Texten). Der interkulturelle Lernprozess beginnt dabei an der Stelle, an der durch die Lernenden andere Texte hinzugezogen und subjektiv befragt werden (vgl. Müller-Hartmann 1997, 299f.).

In vergleichbarer Weise sieht Donnerstag das besondere Potenzial von Literatur für interkulturelle Lernprozesse auf inhaltlicher, daneben aber auch auf formaler, affektiver und methodischer Ebene. Vor allem die Thematisierung von „Leben zwischen den Kulturen" (vgl. Donnerstag 1999, 256), in besonderer Weise also „multikulturelle Literatur", z.B. Migrations- und Reiseliteratur, reflektiert Offenheit und die Bereitschaft zu Veränderungen.[18] Gerade Literatur individualisiere und könne damit vorschnellen Verallgemeinerungen und ausschließlichen Determinierungen durch Kultur und Ethnie vorbeugen. Die „Personalisierung" von Schicksalen und Ansichten ermöglicht wenigstens teilweise ein Miterleben und Mitverstehen fremder Biographien. Literatur ist damit, so Donnerstag, die Grundlage einer *education of sentiments*. Sehr bewährt habe sich die kognitive und emotionale Vorbereitung von Literaturrezeption durch entsprechende *pre-reading activities*. Sie beugen einer passiven Aufnahme vor. Konkrete Interpretationen stehen demgegenüber im Hintergrund. Auch Nünning sieht in literarischen Texten ein besonderes Trainingsfeld für Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme[19] und Perspektivenkoordinierung, den „Voraussetzungen und Bestandteile(n) des Prozesses der Dezentralisierung" (Nünning 2000, 110). Perspektivenwechsel führt im Idealfall zur Empathie und Perspektivenübernahme impliziert die Anerkennung der Relativität eigener Sichtweisen (vgl. Nünning 2000, 109). Interessant sind seine darauf aufbauenden Schlussfolgerungen in Bezug auf passende Auswahlkriterien für fremdsprachendidaktisch relevante literarische Texte. Geeignet seien grundsätzlich Texte mit „anthropomorphisierten oder anthropomorphisierbaren Gestalten" und konkreten Einzelschicksalen, die eine emotionale Anteilnahme ermöglichten. Daneben sei ein hohes „Maß an ästhetischer Illusionsbildung" wichtig, weil sich dadurch das Identifikationspotential für die Rezipienten vergrößere. Die Reflexion begünstigten insbesondere Texte mit „Innenweltdarstellungen" (Nünning 2000, 113). Ein wichtiges inhaltliches Kriterium ist auch die Thematisierung des Fremdverstehens selbst, etwa durch das Aufgreifen intra- oder interkultureller Missverständnisse und Entwicklungen.

---

[18] Donnerstag spricht von einem „Panorama kultureller Kreolisierungen" und meint damit einen „Zustand kultureller Vermischungen", der relativistische und universalistische Aspekte vereint (vgl. Donnerstag 1999, 247, 256).

[19] Nünning versteht darunter die „inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive" (vgl. Nünning 2000, 110).

Daneben könne aber Fremdverstehen auch mit formalen Mitteln inszeniert werden. Nünning meint hier monoperspektivisch erzählte Texte, die einen *unreliable narrator* enthalten, der selbst Unsicherheit, Zweifel, aber auch Distanz, Selbstironie u.ä. demonstriert. Zum anderen sind multiperspektivisch angelegte Texte geeignet. Damit sind z.B. literarische Formen gemeint, die historisch verbürgte Tatsachen künstlerisch verfremden, erweitern, verändern usw. Schließlich könnten sich Texte bewähren, die etwa durch die Ausformulierung von nicht dargestellten Gedanken, Gefühlen und Gesprächen Anlässe zum Perspektivenwechsel schaffen (vgl. Nünning 2000, 114–116). Methodisch rücken alle Arbeitsverfahren ins Blickfeld, die Dezentralisierungsprozesse unterstützen. Neben dem intuitiven (und meist unbewussten) Perspektivenwechsel wären traditionelle Analysen literarischer Texte sinnvoll, durch die die Beziehungen zwischen Personen, Textperspektiven usw. offengelegt würden. Daran schließt sich im Idealfall eine Reflexion der im Text enthaltenen unterschiedlichen Perspektiven und Perspektivenwechsel bzw. der Schwierigkeiten damit an. Zur zeitweiligen Perspektivenübernahme und -koordinierung kann schließlich kreative, produktions- und handlungsorientierte Arbeit mit dem Text anregen (z.B. die Inszenierung bestimmter Textpassagen aus der Sicht bestimmter Personen, Textsortenwechsel, Veränderung des literarische Geschehens durch Einfügen von *inside views* usw.). Gerade der Wechsel von rationalen und kreativen Texterarbeitungsmethoden könne sich als sehr fruchtbar für das Fremdverstehen erweisen (vgl. Nünning 2000, 119).

Adamczak-Krzysztofowicz (2002, 125–129) stellt die Prinzipien eines interkulturell orientierten „Landeskunde- und zugleich Literaturunterrichts" zusammenfassend dar mit

- Leser- und damit Lernerorientierung auf der Grundlage der Rezeptionsästhetik, insbesondere über die Anknüpfung an Vorwissen, subjektive Neugier und Irritationen
- Handlungsorientierung, insbesondere über den aktiven, individuellen Umgang mit dem Text
- Themenorientierung vor Textsortenorientierung
- Polyperspektivität auf ein Thema über die Einbeziehung verschiedener Textsorten
- parallele Entwicklung sprachlicher, landeskundlicher und ästhetischer Kenntnisse und Fertigkeiten.

Grundlegende methodische Wege sind alle Formen aktiven, explorierenden Lernens und eine Verlangsamung des Aufnahmeprozesses (vgl. Adamczyk-Krzysztofowicz 2002, 128 f.). Gerade letzteres könnte Lernende zu Genauigkeit und vorsichtiger Deutung veranlassen, den Voraussetzungen für lebensweltliches Fremdverstehen.[20] Sie leitet daraus Auswahlkriterien für Themen und „Texte" ab und sieht sie auf der Ebene der Lerner (Alter, Lebensweltbezug, Niveau, Kenntniszuwachs), des Textes (Schwierigkeitsgrad, Gliederung, Bekanntheitsgrad), des Themas (Aktualität, interkulturelle Relevanz, Generativität), des Wahrnehmungsprozesses (Zugänglichkeit, Nachvollziehbarkeit), der Unterrichtsbedingungen (Einbindung in ein Curriculum, Zeitaufwand, übergreifende Zielsetzungen, Eignung

[20] In einem früheren Beitrag spricht Adamczak-Krzysztofowicz von einer „Entwicklung des verzögerten Lesens" und versteht darunter die häufige Unterbrechung des Lesevorganges durch Reflexionsphasen (vgl. Adamczak 2000, 177).

für interkulturelles Lernen), der methodischen Erarbeitung (Eignung von Strategien, Sozialformen) und der Lehrkraft selbst (Kompetenzen, Interessen) (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 276–281).

Entscheidend zum Verständnis des Beitrages, den fremdsprachliche Literaturdidaktik für eine Neubestimmung künstlerischer Medien im Prozess des interkulturellen Lernens leisten kann, sind inesbesondere die Zusammenhänge, die Bredella zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen sieht (vgl. Bredella 2002). Für ihn fokussieren sich im interkulturellen Verstehen die Merkmale eines jeden Verstehensprozesses (vgl. Bredella 2002, 80f., 408). Literarisches Verstehen konkretisiert interkulturelles Verstehen auf bestimmte Objekte, die für interkulturelles Verstehen konstitutiven Merkmale finden sich im literarischen Verstehen sozusagen wie im Brennglas wieder. Vielleicht könnte man sagen, literarisches Verstehen sei eine mögliche Form interkulturellen Verstehens: ‚versteht' man künstlerische Texte, so gewinnt man auch an interkultureller Kompetenz. Das Besondere an künstlerischen literarischen Texten ist, dass sie „eine neue Perspektive auf die Welt" erschließen, statt sie getreu abzubilden, dass sie also eine neue subjektive Sichtweise eröffnen, die ein fremdkulturelles Phänomen erhellen kann (Bredella 2002, 306). Die Rezipienten (Leser, Betrachter, Hörer) sind aufgefordert, sich damit aktiv auseinander zu setzen, der künstlerische (literarische, visuelle, akustische) Text will ihre Ausgangsperspektive beeinflussen. Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination, für Bredella die entscheidenden Schnittstellen zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen, vollziehen sich bei der Rezeption literarischer Texte an konkreten Charakteren und Situationen und werden dadurch leichter und fassbarer als lebensweltliches Fremdverstehen. Die Unmöglichkeit, ins künstlerisch fixierte Geschehen einzugreifen, ermöglicht ästhetische Distanz, enthebt die Leser der unmittelbaren ethischen Verantwortung für die Handlung und impliziert eine größere Unbeschwertheit sowie die Bereitschaft, sich auf fremde Personen und Situationen einzulassen. In gleicher Weise sieht auch Delanoy in dem „gelockerten Situationsbezug" eine Erleichterung für Wahrnehmung und Kommunikation. „Damit ist gemeint, daß die Rezipientinnen sich spielerisch auf Probleme einlassen und mit möglichen Lösungen experimentieren können, ohne dabei Sanktionen befürchten zu müssen" (Delanoy 2000, 212). Dabei werden Wertvorstellungen geformt, die auch für lebensweltliches Verstehen essenziell sind (vgl. Bredella 2002, 329). Literarisches Verstehen in diesem Sinne sei „Training" interkulturellen Verstehens.

Karolak gründet sein mehrschichtiges interaktives Verstehensmodell für fremdsprachliche literarische Texte auf ähnlichen Überlegungen (vgl. Karolak 1999, 98 f.). Er unterscheidet die Ebene der textimmanenten handlungsbedingten Interaktionen, ferner die der Interaktion zwischen Text und Leser sowie die der Interaktionen verschiedener Rezipienten untereinander hinsichtlich ihrer Verstehens- und Interpretationsvarianten. „Der Blick des Dritten bzw. die neunfache Konzeptspiegelung, welche ja so unterschiedliche Sichtungen deutlich macht, lenkt mit dieser Unterschiedlichkeit die Aufmerksamkeit weg vom gedeuteten Objekt zum Prozeß des Deutens selbst. Mindestens so interessant wie die Frage nach der Beschaffenheit des Objekts, seiner Funktion usw. ist die danach, wieso denn meine Wahrnehmung so anders ist als die der [...] Mitbeobachter. Die Mehrkulturalität

[oder die Mehrperspektivität, C. B.-K.] der miteinander Lernenden mündet so sehr schnell in eine Beschäftigung mit unterschiedlichen kulturellen Wahrnehmungskonzepten ein" (Meißner 2000, 284).

Bredella betont außerdem die für den (fremd)literarischen Verstehensprozess notwendige Dialektik von Produktions- und Rezeptionskontext, der sich in der Spannung zwischen der notwendigen Rekonstruktion des Produktionskontextes (Wie/Warum ist der Text entstanden? Welche Aspekte der fremden Kultur spricht er an? Wie können ihn *native speaker* verstehen? usw.) und der Reflexion des Reproduktionskontextes (Wie wirkt der Text auf mich? Wie verstehe ich ihn? usw.) als konstitutiv für interkulturelles Verstehen herausstellt. Hier liege tatsächlich eine Chance, interkulturelles Verstehen an authentischen Ausschnitten aus der fremden Kultur konkret fassbar zu machen und zu ‚üben'. Der Versuch, mit den Augen des *native speaker* zu lesen, also eine „Innenperspektive" einzunehmen, bringe die eigentliche Horizonterweiterung (Bredella 2002, 74). „Interkulturelles Verstehen hat zur Voraussetzung, dass wir den Produktionskontext einer Äußerung rekonstruieren [...]. Aber interkulturelles Verstehen geht darin nicht auf. Ins Spiel kommen verschiedene Außenperspektiven. Verstehen braucht also die Spannung zwischen Innen- und Außenperspektiven" (Bredella 2002, 17). Das dazu notwendige kulturelle Wissen kann sich (wenn auch nicht immer ausschließlich) durch die Lektüre selbst erschließen. Im Vordergrund stehen auch für Bredella literarische Texte, deren Protagonisten sprachliche und kulturelle Grenzen überschreiten.

Interkulturelles Verstehen anhand von literarischen Texten ist für Bredella evaluierbar. Es manifestiert sich in erster Linie in der Fähigkeit des Rezipienten, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können, d.h. ein Gleichgewicht zwischen einer Identifizierung mit den dargestellten Charakteren und der zur Reflexion notwendigen Distanzierung herzustellen. Er rechnet dazu auch die Fähigkeit, zwischen den Gedanken und Gefühlen einer (literarischen) Person und den eigenen zu unterscheiden und zu erkennen, inwieweit der Text den eigenen Verstehensprozess lenkt (vgl. Bredella 2002, 414f.). Ein ebenso wichtiges Feld ist das Verhältnis zwischen literarischer und außerliterarischer Welt. Fremdsprachige literarische Texte werden von vielen Lernenden wie Sachtexte rezipiert, die dargestellte Weltsicht gilt ihnen als typisch für die fremde Kultur. Evaluierbar wäre hier die Fähigkeit, die im Text enthaltene Sicht als eine von unendlich vielen Innenperspektiven zu erkennen und sie nicht zu verabsolutieren. Evaluierbar ist schließlich die sog. kontextuelle Sensibilität (vgl. Bredella 2002, 23), d.h. ein Gespür dafür, wo notwendiges Vorwissen zum Verständnis fehlt. Ein besonderes Problem stellt die Evaluation kreativer Aufgabenstellungen sowie die enge Bindung des fremdliterarischen Verstehensprozesses an das fremdsprachliche Können dar. Literarisches und fremdkulturelles Verstehen kann es nach Bredella im Grunde genommen nur als gemeinsame Leistung einer Gruppe geben, die miteinander ins Gespräch über die (literarische) ‚Botschaft' aus einer fremden Kultur kommt und ihre Deutungen gegeneinander abwägt (vgl. Bredella 2002, 426).

Bei Küster finden sich Hinweise auf die enge Beziehung zwischen literaturdidaktischen und bilddidaktischen Verfahren rund um prozessorientierte kreative Textarbeit und freies Schreiben (Küster 2003, 122). Als gegenwärtig dominierende didaktische Tendenz der fremdsprachlichen literarischen Arbeit sieht er die

Kreativitätsförderung und kommt zu der Schlussfolgerung, „dass Prozess- und Verstehensorientierung, gerade auch im Hinblick auf interkulturelle Zusammenhänge, einander bedingen" (Küster 2003, 238). Offenheit und Vieldeutigkeit mache literarische Texte in besonderer Weise zu Trägern von vielschichtigen Differenzerlebnissen, in ähnlicher Weise aber rege auch die „Deutungsambivalenz" von Bildern zur Textproduktion an. Dem Bild wird dann im Interpretationsprozess versuchsweise eine ähnliche Dimension gegeben wie einem literarischen Text. Grätz spricht hier davon, „Verfahren narrativer Inszenierung" durch das Hinzugeben von Aspekten der Zeitlichkeit und Räumlichkeit auf Bilder anzuwenden (Grätz 1997b, 5; vgl. auch Küster 2003, 123).

Der Umgang mit Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht kann auf der fremdsprachlichen Literaturdidaktik aufbauen. Die für interkulturelles Verstehen relevanten Merkmale haben sich hier großenteils in konkreten Auswahlkriterien und Arbeitsverfahren niedergeschlagen. Insbesondere in Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination werden die entscheidenden Schnittstellen zu einem lebensweltlichem Fremdverstehen gesehen. Die Präferenz von Inhalten mit kulturellem oder subjektivem (grenzüberschreitendem) Reizpotenzial, die Verlangsamung und Reflexion des Aufnahmeprozesses sowie alle im Umgang mit Literatur erprobten Formen aktiven, explorierenden Lernens lassen sich auf den Umgang mit Bild- und Musikkunst anwenden.

### 4.1.4. Bilingualer und fremdsprachlicher Sachfachunterricht

Der Versuch, Kunst und Musik stärker und begründeter als bisher im Fremdsprachenunterricht zu verankern, lenkt den Blick weiter in Richtung des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts, ein Feld, dem mit Sicherheit in Zukunft größte Aufmerksamkeit gebührt. Im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) und im bilingualen Fachunterricht bzw. Sachfachunterricht (BilSFU) werden methodische Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts und des Fachunterrichts bewusst zusammen geführt. Das zugrunde liegende Konzept ist mit *content and language integrated learning (CLIL)*[21] treffend umschrieben. Von Seiten der Fremdsprachendidaktik gehen dem didaktische Konzepte wie inhalts- und aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht *(content based learning, task based learning)* voraus. Gemeint ist ein Fachunterricht, der eine Fremdsprache als Arbeitssprache in einem Sachfach außerhalb des muttersprachlichen Umfeldes der Lernenden heranzieht. Die Lehrenden übernehmen die Rolle von Fachlehrern und Sprachlehrern zugleich. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Sprachenlernen „an sich" in seiner Effektivität von einem Sprachlernprozess übertroffen wird, der

[21] Im Original: „Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself." Zitiert nach Multańska, Małgorzata (2002): Międzynarodowy projekt MOBIDIC – Module einer bilingualen Didaktik. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 218–220, hier: 219.

„anspruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und den Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt" (Leisen 2004, 14). Im Grunde genommen erhält erst dann die Sprache ihren eigentlichen Sinn als Vehikel für Informationen und als Mittel der Verständigung über diese Informationen zurück. Aus den bisherigen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum resultiert die Erkenntnis, dass eben gerade diese Form des kombinierten fremdsprachlichen fachlichen Lernens einen vielfachen „Mehrwert" im Bereich der Lernmotivation, der Fremdsprache und des Fachwissens enthalten kann. Grundsätzlich geht man von einer „Ausweitung fremdsprachlichen Handelns" in Richtung einer „Versprachlichung fachlicher Denk- und Erkenntnisweisen aus, also von kognitiven Strukturen und Prozessen des Analysierens, Synthetisierens und Bewertens" gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen (Wildhagen/Otten 2003, 18), die im traditionellen Fremdsprachenunterricht in der Regel keine Rolle spielen. Insbesondere wird Kompetenzzuwachs im Bereich der Textrezeption und der mündlichen Sprachproduktion angenommen. Mittelbar kommt u.a. eine größere Genauigkeit und Differenziertheit bei Denk-, Analyse- und Bewertungsprozessen sowie eine allgemeine Selbständigkeit und ein stärkeres Lern- und Sprachbewusstsein hinzu (vgl. Wildhage/Otten, 2003, 19). Gute Erfahrungen sind mit der Bereitstellung von auf den konkreten Sprachstand und das Sachfach abgestimmten *support systems* gemacht worden, die komplexe kognitiv-sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (*cognitive academic linguistic proficency – CALP*) im Bereich der Sprachrezeption und -produktion entwickeln helfen.

Der Nutzen einer engen inhaltlichen und methodischen Synthese von Sachfach- und Sprachunterricht ist vielseitig. Eine mehr oder weniger feste inhaltliche Verknüpfung des Sachfaches mit den „Bezugsländern" der Fremdsprache intendiert Perspektivenwechsel und kontrastive Betrachtungsweisen als wesentliche Elemente interkulturellen Lernens. Konkret geht es dabei um eine inhaltliche Füllung von „Themen mit Beispielen aus zielsprachlichen Kulturen" und ihren Vergleich mit „eigenkulturellen Inhalten" (Wildhage/Otten 2003, 20). Das ist insbesondere in den humanistischen Fächern möglich und gerade hier liegt dann die Chance, eigene bikulturelle Fächerprofile auszubilden und – etwa im Vergleich zu den muttersprachlich unterrichteten Fächern Geschichte, Geographie, Kunst oder Musik – eigene und neue inhaltliche Akzente zu setzen. Aber auch naturwissenschaftliche Fächer oder gar Sportunterricht können inhaltlich entsprechende Schwerpunkte setzen, beispielsweise durch die Erarbeitung grenz- und sprachübergreifender Biographien oder Ereignisse aus der Welt der Naturwissenschaften und des Sports. In allen Sachfächern können darüber hinaus Strategien und Methoden interkultureller Kommunikation eingeübt werden. Die in mehrsprachigen Materialarrangements implizite Multiperspektivität und die daraus resultierenden vielfältigen methodischen Möglichkeiten der sachorientierten Diskussion oder des Vergleichs, der häufig notwendige Rollenwechsel, die vermehrten Möglichkeiten sprachübergreifender Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit oder die Ausbildung eines differenzierten Sprachgefühls sind hier wichtige Ansatzpunkte (vgl. Wildhage/Otten 2003, 36). Ein weiterer Gewinn liegt in der Differenzierung rezeptiver und produktiver sprachlicher Fähigkeiten im Hinblick auf Texte aus dem jeweiligen fachlichen Diskurs, also in einer Erarbeitung einer auf das Sachfach ausgerichteten Lese- und Schreibdidaktik sowie einer Didaktik des monologischen und

dialogischen Sprechens. Was bisher auf Sachtexte im engeren Sinne bezogen wird (vgl. Wildhage/Otten 2003, 36), kann natürlich auch auf „mediale Texte" erweitert werden, wie es in der prozessorientierten Mediendidaktik der Fall ist (vgl. Kap. 2.2.). Schließlich geht es um eine Ausbildung von kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit *(CALP)* im Rahmen fachspezifischer Methodenkompetenz. Im Zentrum stehen dabei fachmethodische Arbeitsweisen und ihre sprachliche Untermauerung durch Fachlexik und entsprechende Diskursfunktionen. Hinzu kommt die methodische und sprachliche Verstärkung von autonomem und kooperativem Lernen.

Die Tradition bilingualer Erziehung gründet im deutschsprachigen Raum auf deutsch-französischen und deutsch-englischen Bildungsgängen. Erfasst werden in erster Linie gesellschaftswissenschaftliche Fächer (Französisch) sowie Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Biologie und Sport (Englisch).[22] Bewährt hat sich eine Orientierung am Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit (vgl. Wildhage/Otten 2003, 31).[23] Die Wahl der bilingual unterrichteten Fächer ist u.a. abhängig vom übergeordneten Ausbildungsziel. Iluk hat darauf aufmerksam gemacht, dass Fächer wie Geschichte, Literatur, Philosophie, Kunst und Geographie besonders gut geeignet sind, Bildungsziele wie Toleranz und Achtung vor (konkreten) fremden Kulturen zu befördern. Fächer wie Musik und Sport, die auf gemeinsamem Erleben und Kontakten aufbauen, könnten im Dienst konkreter Begegnungskonzeptionen (beispielsweise in grenznahen Regionen) stehen. Diese Fächer würden gerne für „kleinere Sprachen" gewählt und hätten sich dort bewährt (z.B. deutsch-niederländische, deutsch-dänische bilinguale Ausbildungsformen). Die in diesen Fächern genutzte Sprache zeige nur selten Merkmale einer eng gefassten Fachsprache, sondern stehe eher in der Nähe der Allgemeinsprache. Die Transfermöglichkeiten der so erworbenen sprachlichen Fähigkeiten sind ungleich höher als im Fall von Mathematik oder den Naturwissenschaften. Naturwissenschaftliche Fächer nutzen die Fremdsprache (meist Englisch) in erster Linie als *lingua franca*, die den Zugang zu Studium und Beruf in einer mehrsprachigen modernen Welt erleichtert, sie heben dabei aber kaum auf die hinter der Sprache stehende Kultur ab (vgl. Iluk 2002a, 28). Der Vorteil ist hier die große sprachliche Eindeutigkeit und die Möglichkeit, Lerninhalte schnell und effektiv durch Experimente oder Illustrationen zu veranschaulichen (vgl. Iluk 2002a, 29 auf der Grundlage von Wode).

Eine umfassende und lückenlose Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts liegt bisher nicht vor. Grundlage wäre in jedem Fall der interdisziplinäre Dialog, sowohl in Bezug auf den Inhalt wie auf die didaktischen und methodischen Elemente. Auch hier gilt, dass es Erfahrungen aus der Praxis sind, die Fragen aufwerfen und die theoretische Diskussion lenken (vgl. Wildhage/Otten 2003, 11).

---

[22] Vgl. zum Stand der bilingualen Bildungszweige in Europa und besonders im deutschsprachigen Raum im Vergleich zu Polen z.B. Iluk 2002a; Iluk 2002b; Rozalowska-Żądło 2004, insbes. 32–47.

[23] Wildhage/Otten verstehen die funktionale Mehrsprachigkeit im bilingualen Unterricht als funktionale Abhängigkeit der jeweiligen Sprachwahl von der Aufgabenstellung (und ihren kommunikativen und kognitiven Anforderungen) sowie einer Differenzierung in Unterrichtssprache und Erschließungssprache (vgl. Wildhage/Otten 2003, 31f.).

Krechel hat darauf aufmerksam gemacht, dass auf Grund der Vielfalt der im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzten Arbeitsmittel, auf Grund ihrer Authentizität und ihrer sprachlichen Ansprüche insbesondere Arbeitstechniken eine Rolle spielen, die auf eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ausgerichtet sind (vgl. Krechel 1998, 155f.). In besonderer Weise handelt es sich um Techniken der Wortschatzarbeit. Daneben spielen im rezeptiven Bereich Techniken des schnellen und detaillierten Lesens eine Rolle, kombiniert mit *note-taking* und *note-making* sowie unterschiedlichen Visualisierungstechniken für Wortbedeutungen und Textstrukturen. Im produktiven Bereich geht es in erster Linie um Formen des authentischen Schreibens und Sprechens (z.B. Beschriften, Resümieren, Erläutern, Interpretieren, Vergleichen, Stellung nehmen, Referieren usw.) und um Techniken des Austausches von Informationen und Meinungen (vgl. Krechel 1998, 158–161).[24] Entscheidendes zur Klärung des Verhältnisses zwischen Sprachlernen und Fachlernen hat Leisen beigetragen. Er unterscheidet die bei Lernenden auftretenden sprachlichen Probleme in

- fachdidaktische, hervorgerufen z.B. durch den Wechsel zwischen dem Konzept „Alltag" und dem Konzept „Wissenschaft"
- kognitive, verursacht durch den Wechsel zwischen den in unterschiedlichen Gehirnregionen ablaufenden Aktivitäten Denken und Sprechen
- unterrichtsdidaktische Probleme, die aus dem kommunikativen Ablauf des Unterrichtsgeschehens resultieren (vgl. Leisen 2004a, 12).

Hilfreich ist ebenfalls der Hinweis auf die im fremdsprachlichen Sachfachunterricht relevanten verschiedenen Sprachtypen: „Der Fachunterricht ist didaktisch viel zu reichhaltig, als dass es vertretbar wäre, nur eine einzige Sprache zu benutzen" (Leisen 2004a, 13). Leisen erwähnt eine nonverbale (gegenständliche), bildliche, verbale (muttersprachliche und fremdsprachliche), symbolische und formelhafte (z.B. mathematische) Ebene. Von Wichtigkeit ist dabei ein bewusster Wechsel zwischen diesen Ebenen, damit über die ihnen zugrunde liegenden Medien unterschiedliche Wahrnehmungskanäle einbezogen werden können. Insgesamt trägt das zu einer erheblichen Differenzierung bei der Behandlung von sprachlichen Problemen bei. Leisen geht davon aus, dass gerade im Wechsel von einem Sprachtyp zum anderen „das eigentliche Textverstehen" stattfindet (Leisen 200b, 19).

Unter den „methodischen Elementen des Unterrichts" – Leisen spricht auch von „Werkzeugen" (Leisen 2004c, 23), die die fachsprachliche, fachliche und motivatorische Leistung der Lernenden fördern sollen – sind besonders diejenigen relevant, die helfen sollen, fachliche Inhalte zeitökonomisch zu bearbeiten. Von besonderem Interesse für ein weitgehend selbständiges inhaltsorientiertes Lernen ist etwa die Methode der „Archive" (vgl. Leisen 2004c, 24 f.), bei der in Einzel- oder Gruppenarbeit vorgegebene Materialien (z.B. Bilder, Texte, Gegenstände, Fragenkataloge, Datensammlungen) in Texte, Referate, Dossiers u.ä. umgearbeitet werden sollen. Die Bearbeitung verschiedener Aspekte eines Themas kann sprachlich und fachlich sehr

[24] Vgl. zur Überlegenheit bilingualer Schüler im Bereich der Textverstehenskompetenzen (Sachtexte) gegenüber Lernenden mit erweitertem Fremdsprachenunterricht die Untersuchungsergebnisse von Rozalowska-Żądło (2004).

gut über „Expertenkongresse" in wechselnder Zusammensetzung geleistet werden (vgl. Leisen 2004c, 32). Als Strukturierung von inhaltlichen Sachverhalten ist die Bildung von „Begriffsnetzen" hervorragend geeignet (vgl. Leisen 2004c, 27). Der Verdeutlichung zeitlicher und logischer Abfolgen dienen „Filmleiste", „Bildpuzzle" oder „Bildsequenzen" (vgl. Leisen 2004c, 34f.). Das Nachspielen (vorgegebener) fachlicher „Dialoge" hilft, Sprach- und Fachlernen in ausgewogener Weise zu verbinden, sie sind ein erster Schritt hin zur fachlichen Diskussion und eine gute Möglichkeit, Lerninhalte zu verinnerlichen (vgl. Leisen 2004c, 30). Der Memorisierung von fachlichen und fachsprachlichen Lerninhalten dienen Methoden wie der „heiße Stuhl" (vgl. Leisen 2004c, 36) oder als Varianten „Begriffe raten" sowie unterschiedliche Zuordnungsspiele. Eher sprachintensiv ist das „Aushandeln" von komplizierten Sachverhalten in Gruppen wechselnder Größe (vgl. Leisen 2004c, 26). Die sprachliche Annäherung an neue Themen kann über vorgegebene „Fragemuster" geschehen, die problemlos auf neue Sachverhalte übertragen werden können (vgl. Leisen 2004c, 37).[25]

Neueste didaktische Tendenzen werden in den sog. *bilingual modules* sichtbar, unter denen kurze fakultative Phasen fremdsprachlichen Sachfachunterrichts verstanden werden, die sehr flexibel eingesetzt werden können, beispielsweise als Ergänzung oder auch Vorbereitung eines späteren kontinuierlichen bilingualen Unterrichts. Von besonderem Interesse für unseren Zusammenhang können dabei „fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in der Fremdsprache", „fächerübergreifende inhaltsorientierte bilinguale Projekte" sowie „grenzüberschreitende Projekte [sein, C. B.-K.], in denen der gezielte Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache durchgeführt wird" (Krechel 2003, 195). Zunehmend etabliert sich dafür der Begriff „Fremdsprache als Arbeitssprache (FAA)". Unter den Zielen, die der Einsatz solcher Module verfolgt, ist für unseren Zusammenhang insbesondere der „Erwerb von Kenntnissen, die nicht nur beruflich verwendbar sind, sondern auch ein anderes Verständnis für die außersprachliche Wirklichkeit [...] [und die] Bewusstmachung von kulturellen Unterschieden" implizieren, relevant (Krechel 2003, 195). Themen können sich aus einem fachspezifischen Bezug zum Land der Fremdsprache innerhalb eines sonst muttersprachlich unterrichteten Faches ergeben (z.B. Wiener Klassik im Musikunterricht). Dazu gehören auch „Themen, bei denen der Einsatz authentischer fremdsprachlicher Arbeitsmittel sinnvoll und bereits möglich ist" (z.B. deutschsprachige Gedichte, Liedtexte im Zusammenhang mit der Romantik im Musikunterricht, Briefe, autobiographische Texte von Künstlern im Kunstunterricht). Des weiteren sind Themen geeignet, bei denen sich fächerübergreifendes Arbeiten anbietet (z.B. fächerübergreifende Projekte Kunst/DaF-Unterricht). Von einem rigorosen Verzicht auf die Muttersprache geht man dabei zunehmend ab, da gerade dadurch Kontrastierungen und Vergleiche und damit die Ausbildung interkulturell relevanter Teilkompetenzen verzögert würden (vgl. Rymarczyk 2003, 51).

Eine andere Möglichkeit ist, Themen zu wählen, die in sich bi-/multinational bzw. bi-/multiperspektivisch angelegt sind und die sich daher für ein mehrspra-

[25] Ein umfassendes Methoden-Kompendium liegt seit 2000 vor: Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Bonn (Varus), in erweiterter Auflage erschienen 2003.

chiges Materialarrangement anbieten (z.B. Moderne Kunst im Kunstunterricht). Eine besondere Gruppe stellen dabei Themen dar, „die Diskussionsanlässe und authentisches Handeln [...] besonders herausfordern", nicht nur, aber auch in der Fremdsprache (z.B. kontroverse aktuelle Themen in Presse und Medien, neue, unterschiedlich bewertete und interpretierte Filme, politische Debatten usw.[26], vgl. Krechel 2003, 196 f.). Die Spracharbeit ist in den bilingualen Modulen streng funktionalisiert und inhaltsorientiert. Die Fremdsprache ist hier in erster Linie Vehikel zum Transport von Informationen, im allgemeinen im Rahmen von Textarbeit.[27] Das sprachliche Handeln bezieht sich auf Beschreiben, Schlussfolgern, Vergleichen und Bewerten fachbezogener Informationen (vgl. Krechel 2003, 197). In gleicher Weise muss auch die Produktion von Texten allmählich aufgebaut und differenziert werden. Die sprachliche Progression erfolgt dabei sehr behutsam, der Anteil an fremdsprachlichen Elementen und der aktive Gebrauch der Fremdsprache kann nur allmählich erhöht werden. Das Verhältnis zwischen sprachlicher und inhaltlicher Adäquatheit, sehr viel divergenter als im Fremdsprachenunterricht, ist immer wieder neu zu bestimmen. Eine Voraussetzung für das Gelingen bilingualer Module ist die enge Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachlehrer – eine Personalunion stellt dabei den Idealfall dar. Leisen geht hier noch weiter, wenn er den Sinn einer Trennung in fachliche und sprachliche Inhalte überhaupt bezweifelt und die Wahl entsprechender Methoden als Hauptschlüssel zum erfolgreichen Lernen sieht. Entscheidend sei die „Einheit von Fach und Sprache", und die Erkenntnis, dass „lernende Schüler [...] immer gleichzeitig auf dem Weg zum Fach und zur Sprache [sind]" (Leisen 2004a, 9). Sprachenlernen im Fach sei als „fremdsprachenbezogenes Inhaltslernen" zu verstehen und damit eigentlich Sache des Fachlehrers (vgl. Leisen 2004a, 10).

Interessant sind Stimmen, die rückwirkend methodische und didaktische Konsequenzen aus dem bilingualen Sachfachunterricht und dem ihm zugrundeliegenden Ansatz des *CLIL* für den Fremdsprachenunterricht ziehen. Fremdsprachenunterricht kann von einer Anreicherung mit und Didaktisierung von authentischen Verwendungssituationen sprachlich wie inhaltlich nur profitieren. Otten spricht von Auswirkungen auf eine „inhaltlich-thematische Progression im interkulturellen Lernen" innerhalb des Fremdsprachenunterrichts und eine größere Bewusstheit im Hinblick auf die Methoden interkulturellen Lernens. Daneben müsste die Arbeit mit authentischen Texten von Anfang an intensiviert werden, die Aufgabenorientierung erhöht und entsprechende sprachliche *support systems* bereit gestellt werden, damit DaF wenigstens in Ansätzen so effektiv werden könnte wie ein auf Deutsch unterrichtetes Sachfach (vgl. Otten 2003, 219 f.). Auf eine Befruchtung des Fremdsprachenunterrichts durch den bewussten thematischen, sprachlichen und methodischen Bezug auf einen relevanten Inhalt hatte bereits

[26] Im deutsch-polnischen Kontext wäre hier z.B. an die recht unterschiedliche Sichtweise auf den Film „Der Untergang" (Bernd Eichinger, 2004) zu denken oder an die diesseits und jenseits der deutsch-polnischen Grenze unterschiedlich gewertete Bedeutung der Vorsitzenden des Bundes der Vertriebenen.

[27] Gegen den Begriff des „Transportmittels" polemisiert Leisen (2004a, 9). Inhalte können nicht transportiert, sie müssen konstruiert werden, die Fremdsprache wäre also seiner Meinung nach besser als „Konstruktionsmittel" zu bezeichnen.

Met aufmerksam gemacht. Ihrer Meinung nach können FremdsprachenlehrerInnen durch die (teilweise) Übernahme des Rollen- und Funktionsverständnisses von Lehrpersonen, die bilinguale Sachfächer unterrichten, nur gewinnen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Aufgabenstellungen zu (vgl. Met 1994, 160). Diese sollten so gestaltet werden, dass sie die Kluft zwischen niedrigem Sprachniveau und inhaltlich anspruchsvollen Aufgaben überbrücken können, bzw. die Frustrationen des Anfängersprachunterrichts reduzieren helfen, die in einer fälschlich angenommenen Kongruenz von sprachlichen und inhaltlichen Defiziten liegen. Relevante Aufgabenstellungen tragen dann zum Lernerfolg bei, wenn sie die Erfahrung mit und das Bedürfnis nach authentischer Kommunikation an den Spracherwerb koppeln.[28] Inhaltlicher Wissenszuwachs wird dabei durch kontextorientierte Aufgabenstellungen (*context-embedded tasks*) erreicht, die eine Fülle von Materialien einbeziehen und viele Sinne ansprechen, aber über einfache Aktivitäten, wie z.B. Bilder beschriften, Details ausmalen, Paare suchen usw., hinausgehen.

Krechel sieht mehrere mögliche Kooperationsfelder zwischen (muttersprachlichem und fremdsprachlichem) Sprachunterricht und bilingual bzw. mit bilingualen Modulen unterrichteten Sachfächern. Als besonders fruchtbar wird die Kooperation im Hinblick auf die arbeitsteilige Behandlung fächerübergreifender Themenkomplexe gewertet. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse meiner Programm- und Lehrwerkanalysen (vgl. Kap. 3.3.), bei denen sich deutlich fächerübergreifende Themenkomplexe zwischen Muttersprachen-, Musik-, Kunst- und Geschichtsunterricht andeuten, die sich für eine partiell fremdsprachliche Realisierung anbieten würden.[29] Krechel bezeichnet solche Kooperationsfelder auch als „Jahrgangspartituren" und er sieht in der inhaltlich-thematischen Kooperation eine besondere Chance, „um das interkulturelle Lernen als so genannte Querdimension der Fächer gemeinsam weiterzuentwickeln" (Krechel 2003, 224, 239). In gleicher Weise argumentiert Met, wenn sie formuliert: „Teachers may no longer be able to afford the luxury of a language curriculum separate from the larger school curriculum. Instead, the language of content may be the most appropriate second language curriculum" (Met 1994, 178). Die an einer solchen Kooperation beteiligten Fächer könnten durch die sich ergebenden neuen Einsichten und Dimensionen, angeregt durch Fragestellungen und Arbeitsweisen aus dem jeweils anderen Fach, nur gewinnen.

Bilinguale polnisch-deutsche Bildungsgänge mit fünf (einschließlich sog. Vorklasse) bzw. vier Unterrichtsjahren existieren in Polen seit 1991/1992, seit der Schul- und Programmreform 1999 umfassen sie in der Regel drei Jahre.[30] Zu den

---

[28] Im Original: „In fact, it is precisely this process of matching experience with language that allow students to learn language from content instruction" (Met 1994, 164 f.).

[29] Krechel (2003, 224) stellt ähnliche Verbindungen zwischen den Fächern Englisch, Erdkunde und Geschichte (z.B. die Entdeckung Amerikas) bzw. Englisch, Geschichte, Politik und Deutsch als Muttersprache (z.B. Industrielle Revolution/Kinderarbeit) und Englisch und Erdkunde (z.B. Globalisierung) her.

[30] Zum Ausgleich für den kürzeren Zeitraum, der für den Unterricht in der lyzealen Oberstufe zur Verfügung steht, werden u.a. eine Vorverlagerung der sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung in die Mittelschule (Gymnasium) und eine Hinwendung zum additiven Modell (bilinguale Module) gesehen (vgl. Iluk 2002a, 34f.).

Sachfächern, die bilingual unterrichtet werden dürfen, gehören Mathematik, Physik, Astronomie, Chemie, Biologie, Informatik sowie Elemente der allgemeinen Erdkunde, Geschichte, Musik und Kunst (vgl. Rozalowska-Żądło 2004, 48f.).[31] In der Praxis handelt es sich in den meisten Fällen um Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer Physik, Chemie, Erdkunde und Biologie. Grundsätzliche Unterschiede zum bilingualen Modell, wie es in Deutschland realisiert wird, sieht Iluk in der um durchschnittlich die Hälfte kürzeren Zeitspanne, in der die gewählten Sachfächer unterrichtet werden und in den Unterschieden, die sich daraus für das erreichte sprachliche und inhaltliche Niveau ergeben, im Fehlen einer vorgeschalteten Phase, die sprachlich und inhaltlich in den wissenschaftlichen Diskurs des jeweiligen Faches einführt und in der Konzentration auf Sachfächer wie Mathematik, Physik oder Informatik, für die didaktische wie methodische Erfahrungswerte weitgehend fehlen. Gerade in diesen Fächern klafft die Schere zwischen inhaltlichem Anspruch, geforderten Diskurskompetenzen und sprachlichem Vermögen extrem auseinander (vgl. Iluk 2002b, 74f.). Eines der Hauptprobleme ist darüber hinaus das Fehlen einer konsequenten und durchdachten Ausbildung für Lehrkräfte in bilingualen Unterrichtszweigen. In der Regel handelt es sich um Fachlehrkräfte, die über eine gerade ausreichende Kenntnis der Fremdsprache verfügen oder – der seltenere Fall – um FachlehrerInnen und FremdsprachenlehrerInnen, die fächerübergreifend zusammenarbeiten. Dabei sind beide Seiten fast ausschließlich auf ihre eigene Inventionskraft angewiesen und in Abhängigkeit von den persönlichen Interessen wird sehr stark improvisiert.

Zu den bilingual unterrichteten Sachfächern, die interkulturelles Lernen in besonderer Weise fördern könnten, gehören zweifellos Geschichte, Musik und Kunst. Auch in Polen gibt es interessante – eher inoffizielle – Versuche, in diesen Bereichen fächerbergreifende Verbindungen herzustellen. Häufiger handelt es sich dabei um Versuche von Fremdsprachenlehrenden, ihren Unterricht mit Elementen geschichtlichen, kunsthistorischen oder musikalischen Wissens anzureichern, die sowohl über den fremdsprachlichen wie den sachfachlichen Lehrplan hinausgehen.[32] Noch seltener sind solche Versuche von Seiten der Sachfachlehrer. Eine Ausnahme stellt die Zusammenarbeit einer Polnisch- und einer Englischlehrerin dar, die gemeinsam eine Unterrichtseinheit zum Thema „Sezession" im Rahmen des Unterrichtsfaches Kulturkunde realisierten. Die fremdsprachigen Elemente bezogen sich auf die Reflexionen einer Klassenfahrt, die Rezeption zeitgenössischer englischsprachiger Sachtexte und Künstlerbiographien sowie eine virtuelle Besichtigungstour durch die britische Sezessionslandschaft anhand vorgegebener Abbildungen. Den Wert solcher fremdsprachiger Phasen sehen die Autorinnen im Bereich der Motivation zu differenzierten fremdsprachigen Äußerungen, im Ausbau des fremdsprachigen Wortschatzes

[31] Zu den gesetzlichen Grundlagen für Polen vgl. Multańska, Małgorzata (2002): Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 89 f.

[32] Vgl. den Versuch, den Englischunterricht durch historische Elemente zu bereichern, die eine Differenzierung und Ergänzung des zeitgleichen Geschichtsunterrichts darstellen: Łuczywek, Inez (2002): Historia i literatura na lekcjach języka angielskiego. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 148–154.

sowie im Erlebnis der Fremdsprache als (quasi-) authentischem Kommunikationsmittel. Darüber hinaus erkennen sie eine gewisse Emotionalisierung und Individualisierung des Umgangs mit Kunst, die aus der Anwendung der (attraktiven) Fremdsprache Englisch auf ein typisches Schulthema zu resultieren scheint, mittelbar aber wohl auch auf einen Mangel an individualisierten Zugangsformen zu Kunst im (muttersprachlichen) Kunstunterricht schließen lässt. Auffällig scheint mir insbesondere das Zurückgreifen auf in der polnischen Schule immer wieder verwendete „Standards", die eine fremdsprachige Kommunikation auf Englisch nicht in jedem Fall logisch erscheinen lassen.[33]

Dem Fach Geschichte wird in bilingualen Bildungszweigen eine besondere Rolle zugeschrieben. Christ leistet Pionierarbeit für den bilingualen Geschichtsunterricht im Kontext Deutsch-Französisch. Ein Zeitraum, ein Thema oder ein Motiv werden jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet, vorzugsweise handelt es sich um Inhalte, „die das historische Kollektivbewusstsein einzeln oder auch in wechselseitiger Beziehung markieren und somit reale Bezugspunkte [...] [einer, C. B.-K.] Kommunikation sein können (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1998, zitiert nach Christ 2000, 47). Ziel eines solchen Unterrichts wäre die Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit mit fremdsprachlichen Partnern, besondere Leistung bilingualen Geschichtsunterrichts die „Einübung multiperspektivischer Betrachtungsweisen" (Christ 2000, 54). Akzeptiert werden muss dabei eine uneinheitliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts, d.h. unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen in (verschiedenen) bilingualen und Regelklassen.[34] Methodisch sind kontrastierende und vergleichende Betrachtungsweisen, Übungen zum Perspektivenwechsel und grenzüberschreitende Zusammenarbeit relevant, z.B. in Form konkreter Projekte (vgl. Beispiele bei Christ 2000, 64–70). Im Sinne des oben geforderten Darstellungswechsels gibt es für den bilingualen Geschichtsunterricht relevante Erfahrungen bei der Arbeit mit Bildern und Karten, mit der Strukturierung von Texten, Teilübersetzungen, Zusammenfassungen, Textfragen usw., mit der Sicherung und Vertiefung des Gelernten über Zeitstrahlen, authentische fremdsprachliche Filmdokumente, oder mit der Weiterverarbeitung und Umsetzung des sprachlichen und inhaltlichen Wissens in Form von Wandzeitungen, Hörspielen, Rollenspielen etc.[35] Die polnischen Erfahrungen mit dem bilingualen Fach Geschichte nehmen sich vor diesem Hintergrund bescheiden aus. Gerade die Bearbeitung fremdsprachlicher Quellen oder interpretierender Texte muss beim gegenwärtigen Ausbildungsstand der Lehrkräfte für Geschichte als eher unrealistisch gelten. Neben dem einschlägigen Wortschatz könnten aber gerade hier

---

[33] Vgl. Popielewicz, Anna/Górczyńska, Anna (2002): Kolaż dekadencji i intelektu – secesja. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 142–148.

[34] Christ führt unterschiedliche Akzentsetzungen im bilingualen Geschichtsunterricht Deutsch-Spanisch, Deutsch-Russisch und Deutsch-Englisch im Rahmen der übergreifenden fachlichen Inhalte an (vgl. Christ 2000, 51f.).

[35] Vgl. dazu Imgrund, Bettina (2000): Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilingualen Sachfach. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 47, 3, 272–280, hier besonders 276–279.

Elemente des unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskurses bewusst gemacht werden. Als geeignet könnten sich im Kontext DaF–Geschichte beispielsweise populärwissenschaftliche und Pressetexte zum Umgang der deutschen Gesellschaft mit dem Erbe des Nationalsozialismus erweisen.[36]

Auf die besondere Rolle des Bildmediums im bilingualen Geschichtsunterricht macht Schrader aufmerksam. Für den Kontext des (deutschsprachigen) Geschichtsunterrichts an Franzosen erläutert sie, wie Kunstbilder einen stark textorientierten Unterricht entlasten und den fremdsprachlichen Einstieg in ein Thema erleichtern können. Schrader geht davon aus, das Bilder „sprachstiftend" wirken und „Motivation für die Lektüre [weiterführender Texte, C. B.-K.] schaffen" (Schrader 2000b, 164). Dabei steht allerdings ein instruktionistisches Lehr- und Lernmodell im Vordergrund, Möglichkeiten individuellen Bildverständnisses und eines (weitgehend) selbstständigen Aufbaus eines Kontextwissens auf Grund subjektiver Fragen bleiben eher unberücksichtigt.

Für den Kontext Fremdsprache, Kunst und Musik gibt es mehrere interessante Versuche eines additiven Verfahrens, die oftmals eine direkte fächerübergreifende Verbindung zwischen Sachfach und Fremdsprachenunterricht bedeuten oder in der Nähe themenzentrierten Fremdsprachenunterrichts stehen. Aussagekräftige Beispiele finden sich bei u.a. bei Wicke (vgl. Wicke 2000b bzw. frühere Publikationen des Autors), so etwa die deutschsprachige Erarbeitung von Saint-Saëns „Karneval der Tiere" durch Bilder, graphische Symbole und Bewegungen, die in Richtung Musik-, Kunst- oder Werk-, möglicherweise auch Biologieunterricht erweitert werden kann (vgl. Wicke 2000b, 56–63). Während Wickes Vorschläge eher den Anfängerunterricht und eher „kulturunabhängige, kulturübergreifende, globale und universale Phänomene und Sachverhalte" im Sinne Hallets[37] umfassen, schlägt Kern ein interessantes fächerübergreifendes Projekt für den Bereich Kunst–Fremdsprachenunterricht (Französisch) auf der gymnasialen Oberstufe vor, das bewusst kulturverbindende Aspekte thematisiert. Kern wählt den Ansatzpunkt grenz- und kulturüberschreitender Biographien, konkret die Parisaufenthalte der deutschen Malerin Paula Modersohn-Becker in den Jahren 1900, 1903, 1905 und 1906, erweitert den thematischen Bezug dann aber um stilistische und motivische Aspekte ihrer von der französischen Avantgarde beeinflussten Malerei. Das Beispiel zeigt in exemplarischer Weise, wie die Rahmenlehrpläne der beiden Fächer aufeinander Bezug nehmen und sich ideale Schnittstellen zwischen Kunst (Literatur/Musik) und Fremdsprachenunterricht ergeben (vgl. Kern 1998, 8f.). Die von Kern vorbereiteten Unterrichtseinheiten können auch innerhalb eines Faches durchgeführt werden. Auffällig ist eine relativ deutliche Kompetenzenteilung. Der Kunstunterricht bearbeitet die (deutsche und französische)

---

[36] Vgl. den interessanten Beitrag von Szelągowska, Krystyna (2002): Kilka uwag o nauczaniu dwujęzycznym historii. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 205 f.

[37] Hallet spricht im Zusammenhang mit dem „Bilingualen Dreieck" von „universalen Themen", die neben Phänomenen der eigensprachlichen und der zielsprachlichen Kultur den Lehr- und Lerngegenstand bilingualer Fächer ausmachen sollten. In diesem Sinne würde die Musik Saint-Saëns im bilingual deutsch unterrichteten Musikunterricht die Rolle eines universal gültigen Klassikers spielen. Vgl. die Kritik von Hallets Ansatz bei Christ 2000, 49.

Malerei der Zeit, während dem Fremdsprachenunterricht die Rolle zufällt, fremdsprachliche Literatur unter dem Aspekt des Verhältnisses zwischen Künstler, Werk und Rezipient[38] zu erschließen oder das kulturelle französische Umfeld zu erhellen, jeweils unter der Leitfrage „Was ist modern?" (vgl. Kern 1998, 23f.). Fremdsprachlichen Kunstunterricht in dieser Art hält Kern für „denkbar", im Grunde genommen geht er aber davon aus, dass beide Fächer ihre Inhalte erarbeiten und dann in einer nicht näher bestimmten Form zusammenbringen.

Sehr viel weiter geht neuerdings Rymarczyk in ihrer interessanten und detailreichen Arbeit zur Verbindung zwischen Kunstunterricht und Fremdsprachenunterricht Englisch im Rahmen eines Sachunterrichts mit flexibel eingesetzter „Fremdsprache als Arbeitssprache". Das Fach Kunst besitzt ihrer Meinung nach eine besondere Eignung für den bilingualen Sachfachunterricht, weil es über Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung, Anschaulichkeit seiner Gegenstände, implizite Anregung zum autonomen Lernen, die Authentizität von Materialien und entstehender Interaktion enge Verbindungen zu den genuinen Prinzipien eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts zeigt (vgl. Rymarczyk 2003, 116). Nach Rymarczyk sind sowohl die rezeptiven wie auch die produktiven Aktivitäten im Fach Kunst in hohem Maße synästhetisch und multisensorisch angelegt und kommen damit Tendenzen zu ganzheitlichem Lernen im Fremdsprachenunterricht sehr entgegen: „Ganzheitlichkeit ist den Gegenständen des KU [Kunstunterricht, C.B.-K.] immanent [...]. Folglich kann die Ganzheitlichkeit durch den Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache nicht nur die fachspezifischen Lernprozesse, sondern auch die fremdsprachlichen positiv beeinflussen" (Rymarczyk 2003, 120). Inhalt und Form von Bildkunst und in besonderer Weise die zu ihrer Produktion verwendeten Gegenstände (z.B. Pinsel, Stifte, Papier usw.) seien „direkt verständlich", insbesondere aber sind die auf sie bezogenen Handlungen von großer Anschaulichkeit, auch wenn sie fremdsprachlich erfolgen (vgl. Rymarczyk 2003, 121). Rezeption und Produktion erfolgen obendrein im Rahmen des Kunstunterrichts weitgehend individuell und autonom. Rymarczyk sieht hierin eine ausgezeichnete Gelegenheit, durch eine fremdsprachliche Einbettung dieser Unterrichtsgegenstände auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Lernerautonomie zu stärken. Der Lernprozess selbst, festzumachen beispielsweise an den Fragen „Wie", „Warum", kann thematisiert werden. Die Gegenstände des Kunstunterrichts, Werke von Künstlern aus anderen Zeiten und Kulturräumen sowie die individuelle Kreativität beim eigenen Gestalten sind im bekannten Sinne authentisch, darüber hinaus gilt Authentizität für die durch eine Beschäftigung mit ihnen ausgelösten Interaktionen: sie sind intrinsisch motiviert und laufen in sprachlich genuiner Form ab (vgl. Rymarczyk 2003, 127). Im besonderen geht Rymarczyk davon aus, dass fachliche Anforderungen eng an Sprachfunktionen zu koppeln sind. Sie untersucht sie konkret für das Fach Kunst und findet expressive und heuristische Sprachfunktionen in dessen Mittelpunkt (vgl. Rymarczyk 2003, 48). Die im (muttersprachlichen) Kunstunterricht verwendeten Redemittel sind auf andere Fächer übertragbar, in vergleichbarer Weise besitzen auch die

[38] Kern schlägt die Texte „L'Oeuvre" von Zola und „L'Oeuvre inconnu" von Balzac vor, vgl. Kern 1998, 22.

im fremdsprachlichen Kunstunterricht erworbenen und geübten Redemittel einen relativ hohen Allgemeingültigkeitsgrad.[39] Rymarczyks Ausführungen werden durch zahlreiche Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Kunstunterricht und Lesemotivation und -bereitschaft, sehr wahrscheinlich auch Leseleistung bestätigt.[40] Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang sicher eine Unterscheidung von stilistischen Variationen, so dürfte der Sprachgebrauch innerhalb des rezeptiven Teils des Unterrichts formaler sein (u.a. schriftliche Texte), im praktischen dagegen eher informell (vgl. Rymarczyk 203, 142). Die heuristische Sprachfunktion versteht Rymarczyk als „den Gebrauch von Sprache zur Entdeckung und zum Aufzeigen sowie zur Strukturierung von fachbezogenem Wissen, das heißt zu dessen Gruppierung, Klassifizierung, Hierarchisierung und gegebenenfalls Visualisierung", sie ist an Kontexte gekoppelt, „deren Inhalt und sprachliche Realisierung das Gewinnen und Gewähren eines Einblicks in bestimmte konkrete oder abstrakte Sachverhalte widerspiegelt oder darauf hinweist" und zeigt eine Nähe zu kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (Rymarczyk 2003, 144f.). Dazu gehören beispielsweise Beschreiben und Erkennen von Zusammenhängen, Erklären und Einordnen oder Schlussfolgern bzw. Vorschlagen von Änderungen. Das relativ leicht zugängliche Erfahrungs- und Lernfeld „Bild" im weitesten Sinne und der ungewöhnlich massive Einsatz unterschiedlicher Medien erleichtert den Gebrauch und Erwerb heuristisch orientierter Sprachmittel. Die expressive Sprachfunktion dient dagegen dem Ausdruck von Befindlichkeiten, Haltungen und subjektiven Gedanken, der Übergang zu Äußerungen mit referenzieller Funktion ist dabei fließend. Insbesondere betrifft das die Versprachlichung des Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesses. Konkret handelt es sich beispielsweise um das Übermitteln eigener Gefühle und Vorstellungen, den Ausdruck von Unverständnis und Schwierigkeiten mit einem Kunstwerk, die Mitteilung der eigenen Befindlichkeit, um Ausdrücke von Lob, Anerkennung bzw. Missbilligung und Kritik sowie um konstruktive Vorschläge zur Änderung von Ansichten oder Handlungen (vgl. Rymarczyk 2003, 164–166). Gerade über die expressive Funktion realisiert sich in hohem Maße die Authentizität von Äußerungen. Rymarczyk resümiert, „dass die heuristische und die expressive Sprachfunktion des englischsprachigen KU authentischer und natürlicher realisiert werden können als in anderen Sachfächern" (Rymarczyk 2003, 215). Für eine besondere Eignung des Faches Kunst als bilingualem Sachfach spricht nicht zuletzte die große Erleichterung und Intensivierung des fremdsprachlichen Lernprozesses durch die Multimedialität der Unterrichtsgegenstände.[41] Vergleichbar

[39] Auch Wicke macht darauf aufmerksam, dass „Schüler durch den kreativen Umgang mit Kunstwerken erwiesenermaßen die Anfertigung von Beschreibungen, Abläufen und Beobachtungen hervorragend trainieren und [der Lehrer, C. B.-K.] die erworbenen Kompetenzen in seinem deutschsprachigen Fachunterricht Biologie/Chemie nutzen kann".Vgl. Wicke, Rainer E. (2004): Fremdsprachenunterricht im Museum: Vorbereitung für den Auslandsschuldienst. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 70, 14–16, hier 16.

[40] Vgl. z.B. Burger, Kristin/Winner, Ellen (2000): Instruction in Visual Art: Can It Help Children Learn to Read? In: Journal of Aesthetic Education, 34, 3 f., 279–293.

[41] Rymarczyk sieht „Kunst als Zulieferer für weitere Sachfächer", sowohl in ihrer inhaltlichen wie fremdsprachlichen Dimension (Rymarczyk 2003, 277).

ausgearbeitete Konzeptionen für den bilingualen Sachfachunterricht Musik bzw. bilinguale Module für den muttersprachlichen Musikunterricht liegen meines Wissens nicht vor.

Fremdsprachliche Sachfachunterrichtskonzepte und insbesondere die Konzeption der sog. bilingualen Module können entscheidende Impulse für eine inhaltliche Anreicherung und sprachliche Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts in Richtung eines *natural approach* liefern. Inhaltlicher wie sprachlicher Gewinn ist ebenso wie die potenzielle Transfereignung im Fall von Bild- und Musikkunst besonders evident. Der sprachliche Gewinn manifestiert sich hier besonders in einem Ausbau expressiver und heuristischer Sprachfunktionen sowie in einer deutlichen Intensivierung von Textproduktion, Textrezeption sowie Textanalyse. Das differenzierte methodische Instrumentarium der vorliegenden Konzepte muss konsquenter genutzt und weiter ausgebaut werden.

## 4.2. Mediendidaktik

In Kapitel 2 ist bereits auf die Leistungen der allgemeinen Mediendidaktik im Hinblick auf die Systematik von visuellen Impulsen sowie eine Differenzierung ihrer Funktionen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen worden. An dieser Stelle soll mit der Grundlegung eines sich zunehmend differenzierenden Modells des Bildverstehens ein weiteres Verdienst der Mediendidaktik ins Blickfeld treten. Trotz vielfacher Rezeption lohnt ein erneuter Blick darauf (vgl. Weidenmann 1989 und insbesondere die Weiterentwicklung durch Sturm 1990; Scherling/Schuckall 1992; Ballstaedt 1995; Biechele 1996, 1997, 1998), weil auch hier Aufschluss darüber zu erwarten ist, wie die Rezeption und Verarbeitung visueller Reize verlängert und für interkulturelle Lernprozesse fruchtbar gemacht werden kann. Das Modell bezog sich ursprünglich auf einen homokulturellen und sprachlich homogenen, binnenkulturellen Kontext und wurde erst von Sturm auf einen multilingualen bzw. multikulturellen Kontext angewandt. Die frühe Bildverstehensforschung, die Weidenmann zu seiner Zeit als fragmentarisch bezeichnete (vgl. Weidenmann 1989, 18), konzentrierte sich im allgemeinen immer auf die Phase der ersten Wahrnehmung und auf die daran anschließende Art und Weise der Fixierung bildlicher Informationen im Gedächtnis. Die Untersuchungen liefen meist über ganz einfache darstellende didaktische und didaktisierte Bilder, denen künstlerische Qualitäten fehlten und die kaum Aussagen über die Rezeption von Kunstbildern zuließen. In gleicher Weise blieben die Aufgabenstellungen sehr einfach und beinhalteten keine tiefere Bildverarbeitung. Im allgemeinen wurde Bilderkennen mit Bildverstehen gleichgesetzt. Weidenmann versuchte diese Lücke zwischen „Encodierung" und „Reproduktion" zu schließen, indem er ein Modell des Bildverstehens vorlegte, das als „Paradigma der Informationsverarbeitung" in der kognitiven Psychologie angesiedelt ist (vgl. Weidenmann 1989, 20). Er ging davon aus, dass das Subjekt im Betrachtungs- und Verstehensprozess darum bemüht sei, möglichst schnell und mit möglichst geringem Aufwand „Ambiguität" zu beseitigen. „Das bedeutet eine Tendenz zur minimalen Verarbeitungsintensität und zum frühen Abbruch des Verstehensprozesses" (Weidenmann 1989, 93), die durchaus im Einklang mit einem

Verlangen nach Abwechslung steht. Für die Rezeption unterscheidet Weidenmann ein referenzielles (Was wird dargestellt?) und ein kommunikatives Teilmodell (Wie, warum wird das so dargestellt?). Dementsprechend spricht er von einem „ökologischen" und einem „indikatorischen Verstehensmodus" (Weidenmann 1989, 75 f.). Verstehen bedeutet für ihn dabei die Lösung einer „Normalisierungsaufgabe", die darauf beruht, Vieldeutigkeit schrittweise zu reduzieren und über eine bloße „registrierende Perzeption" hinausgehend ein mentales Modell aufzubauen, das in Bezug auf vorhandenes Wissen und wahrgenommene Realität eine gewisse Konsistenz aufweist, dabei aber form- und veränderbar bleibt. „Gedankenloses Betrachten von Bildern" bleibt davon ausgeschlossen (vgl. Weidenmann 1989, 30; vgl. auch Sturm 1990, 53). Das Bestreben des Betrachters geht dabei automatisch und unbewusst dahin, den Normalisierungsaufwand so gering wie möglich zu halten und nach für ihn ausreichender Reduktion den Kontakt zum Bild abzubrechen. Das bedeutet in der Regel eine Beschränkung auf diejenigen Bildelemente, die sich leicht in bestehende Konzepte einfügen lassen.

Weidenmanns Modell des Bildverstehens umfasst fünf Stufen (vgl. Weidenmann 1989, 97f.). Die Vorphase wird durch den Kontext bestimmt, in der sich der jeweilige Betrachter gerade befindet, die durch ihn aktivierten Konzepte und Schemata, Instruktionen und Erwartungen gestalten die folgende Wahrnehmung. Die Initialphase ist durch automatische Normalisierungsversuche geprägt. Ist der Normalisierungsbedarf gedeckt, nimmt die Aufmerksamkeit ab und nur die Zufuhr neuer Informationen kann den Kontakt mit dem Bild noch weiter rechtfertigen. Ballstaedt bezeichnet diese Phase als präattentiv. Mit „einem Blick" wird das wesentlich scheinende Objekt bzw. die Situation erkannt und kategorisiert. Die Wahrnehmung erfolgt bis dahin weitgehend unbewusst und ist wenig beeinflussbar, ihre Hauptfunktion ist eine erste räumliche Orientierung. Die präattentive Phase verläuft nach Ballstaedt sprachunabhängig (vgl. Ballstaedt 1995, 67). Weidenmann spricht von einem „natürlichen Bildverstehen", das automatisch, „ohne bewußte Anstrengung und entsprechend rasch [...] analog zur natürlichen Wahrnehmung abläuft" (Weidenmann 1994, 46). Im Mittelpunkt steht eine Gesamtwahrnehmung, die sich auf verinnerlichte Wissensstrukturen stützt. Der „ökologische" Verstehensmodus „erster Ordnung" geht über diesen schnellen Blick allerdings hinaus (vgl. Weidenmann 1989, 77). Er rekurriert auf das referenzielle mentale Modell des Bildrezipienten. Die kodierte Information wird auf der Grundlage von Weltwissen und Erfahrungen in einem komplizierten Strukturierungs- und Elaborierungsprozess „ökologisch normalisiert"[42]. In diese „obligate" Stufe jedes Bildverstehens gehören durchaus auch Assoziationen und Erinnerungen, solange die vom Betrachter wahrgenommenen Einzelheiten an eine ihm bekannte Realität anknüpfen. Die Assoziationen zu Bildern unterliegen dabei den „klassischen Assoziationsgesetzen" (vgl. dazu Biechele 1997, 67). Das Verstehen beruht hauptsächlich

[42] „Ökologisches Bildverstehen" kann Prozesse wie Strukturieren von Linien, Punkten und Flächen, Kolorieren, Aufbau der Dreidimensionalität, Dynamisieren, Unterscheiden zwischen aktiven und passiven Figuren, Aktivieren von Geruchs-, Tast- und Gehörsinn, Einbeziehen einer zeitlichen Perspektive und schließlich das Einbeziehen von Assoziationen beinhalten (vgl. Weidenmann 1989, 77f.).

auf der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten, die Verarbeitungsintensität bleibt aber möglichst gering. Die bildnerischen Mittel sind gleichsam die „Folie [...], die es zu durchschauen gilt: Die Fenster-zur-Welt-Einstellung ist charakteristisch für das ökologische Bildverstehen" (Weidenmann 1989, 78f.).

Die nächste Stufe der Wahrnehmung – von Ballstaedt auch als attentiv und elaborativ umschrieben – wird durch Interessen, Vorwissen, Sehaufgaben und u.U. hervorgehobene Details gesteuert. Weidenmann spricht von indikatorischem Verstehen (fakultatives „Bildverstehen zweiter Ordnung", vgl. Weidenmann 1989, 84): „Indikatorisches Verstehen wertet Merkmale des Bildes als Indikatoren für Entscheidungen des Bildproduzenten und damit als Information für die Konstruktion eines kommunikativen Modells aus" (Weidenmann 1989, 79). Die Mitteilungsabsicht des Bildautoren tritt ins Blickfeld und die Wahrnehmung „entwickelt sich entlang der Suchrichtung" nach der Bedeutung des Dargestellten und seiner Anordnung (Weidenmann 1994, 49, 51). Der mentale Verarbeitungsaufwand wächst, es wird zusätzliches Wissen herangezogen und der Wahrnehmungsvorgang verläuft eher systematisch. Die aktivierten Wissensbestände beziehen sich auf die reale Welt, aber auch auf den Künstler, seine Zeit und ihre Konventionen. Diese Verstehensstufe sei nach Weidenmann für künstlerische Bilder anzustreben, sie könne gelernt und geübt werden. Sie impliziert ein Hinausgehen über inhaltliche und eine Einbeziehung formaler Gestaltungsmerkmale. Interessant werden z.B. alle „Abweichungen" von der Realität, wobei gilt: je weniger gestalterische Besonderheiten ein Bild enthält, desto geringer ist der indikatorische Verstehensbedarf. Globale (Gesamteindruck) und lokale (Details) Wahrnehmungsprozesse werden parallel aktiviert, je vertrauter und allgemeiner eine Darstellung gehalten ist, desto schneller werden globale Wahrnehmungen „bedient" und dominant (vgl. Weidenmann 1989, 83). Der Grad der Verstehens steigt mit der Vertrautheit der „Bildersprache" und diese wiederum kann am besten „erlernt" werden, wenn sie aktiv genutzt wird, ist sie allerdings zu einfach, wird der Bildkontakt vorzeitig abgebrochen. Legt man Doelkers „vier Typen von Bilderwelten" zu Grunde, so wären diejenigen Bilder besonders gut für das indikatorische Bildverstehen geeignet, bei denen dem Betrachter entweder Inhalt oder Form vertraut sind, die jeweils andere Komponente aber bekannten Wahrnehmungsmustern widerspricht. Inhaltliche Neuschöpfungen in bekannten ikonischen Formen (z.B. surrealistische Kunst) oder bekannte, vertraute Sujets in ungewöhnlichen Formen (z.B. kubistische Kunst) könnten gleichsam Brücken hin zu einem indikatorischen Bildverstehen bilden. Eine zu große Ähnlichkeit (z.B. naturalistische Malerei) bzw. eine zu große Differenz zwischen Inhalt, gewähltem Darstellungscode und Realität (z.B. abstrakte Malerei) würde bei Lehrenden wie Lernenden visuelle Erfahrung und eine Bereitschaft zur Verlängerung des Bildkontaktes voraussetzen (z.B. bei erfahrenen Museumsbesuchern), damit wirkliches Verstehen einsetzen kann (vgl. Doelker 1998, 8–10). Weidenmann kam auf Grund von empirischen Untersuchungen zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Nicht-gegenständliche Bilder seien daher länger interessant als gegenständliche, komplexe gegenständliche Bilder mit ungewöhnlichen ikonischen Codes und Anregungen für das Fragen nach „Wie" oder „Warum/Wozu" seien für die Betrachter interessanter als einfache gegenständliche (z.B. Porträts) oder gar pädagogisch bereinigte und geglättete Darstellungen (vgl. Weidenmann 1989, 96).

Die Intensität des Verstehens ist nach Weidenmann erfassbar über die Zahl der wahrgenommenen Stimuli (konkrete Bildelemente), der aktivierten bzw. aufgebauten (referenziellen und/oder kommunikativen) Schemata und mentalen Modelle und die „Vielfalt der beteiligten psychischen Prozesse (Kognitionen, Emotionen usw.)" (Weidenmann 1989, 85). Intensives Verstehen sei im ökologischen wie im indikatorischen Modus möglich. Intensitätsfördernd wirken sich nach Weidenmann folgende Faktoren aus (vgl. Weidenmann 1989, 92):

- eine „ernsthafte" Einstellung des Betrachters zu Bildern und ihrem Anforderungscharakter
- die Förderung intensiver Bildverarbeitung durch entsprechende Instruktionen
- die Aktivierung positiv besetzter „virulenter Wissenskonzepte, Schemata" und psychischer Prozesse
- der Aufbau und die Nutzung „metakognitiver Strategien, z.B. zur systematischen Suche nach bestimmten Zielkategorien im Bild"
- ein subjektiv empfundenes Misslingen automatisierter schneller („ökologischer") Normalisierungsversuche.

Weidenmann geht davon aus, dass 50 Millisekunden ausreichen, um ein realistisches Bild „global zu normalisieren". Soll der Betrachter darüber hinaus am bzw. im Bild festgehalten werden, muss – etwa im Gegensatz zum Film, der den Hang zum Reizwechsel bedient und damit als „einfachstes" visuelles Medium gilt – der Verstehensprozess weiter offen bleiben. Das gelingt, wenn der Normalisierungsbedarf noch nicht vollständig befriedigt ist, wenn zwar einige wesentliche, aber nicht ausreichend viele Konzepte aktiviert werden bzw. wenn ausdrücklich die zeitliche Möglichkeit eingeräumt wird, den Wahrnehmungsvorgang fortzusetzen. Es gilt also, die durch „das perzeptuelle Trägheitsprinzip" ausgelöste „kritische Schwelle" zwischen ökologischem und indikatorischem Bildverstehen zu überwinden (vgl. Weidenmann 1989, 94).

Eine pädagogische Optimierung des Bildverstehens ist zunächst abhängig von der Bildgestaltung, bzw. – wenn es um Bilder geht, die nicht vorrangig für einen pädagogischen Kontext entstanden sind, wie z.B. Kunstbilder – von der Bildauswahl. Dabei ist einerseits der Darstellungscode, andererseits der Steuerungscode zu beachten (vgl. Weidenmann 1989, 168f.). Der Darstellungscode, orientiert am Prinzip Ähnlichkeit, fördert ökologisches Bildverstehen. Pädagogisch interessant er ist der Steuerungscode, der indikatorisches Bildverstehen fördert und durch die Aufgabenstellung steuerbar ist. Im Vordergrund steht das Erkennen der impliziten Absicht des Bildautors, z.B. die Funktion der gewählten Perspektive. Pädagogisch wären diejenigen Bilder ideal, bei denen der „wesentliche Verstehensaufwand" auf die Steuerungscodes entfällt. Weidenmann ist der Ansicht, dass die Identifizierung von Steuerungscodes durchaus erlernt werden kann und sich in besonderer Weise auf den „Modus des Besonderen" im jeweiligen Bild konzentrieren müsste. Letztendlich gehe es beim Bilder-Sehen- und Bilder-Verstehen-Lernen darum, dass „das verstehende Subjekt [...] perzipierte Besonderheiten von Bildelementen indikatorisch als Resultate absichtsvoller Entscheidungen des Bildproduzenten aus(wertet)" (Weidenmann 1989, 176). Das könne nur vor dem Hintergrund verinnerlichter „Standards" geschehen. Er unterscheidet „drei methodische Stränge":

1. Erwerb von Grundlagenwissen über bildnerische Gestaltungsmittel (deklaratives Wissen)
2. Sammeln und Vergleichen von Bildern mit gleicher Thematik (Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit)
3. Herstellen von Bildern mit bestimmten kommunikativen Absichten (produktives Umsetzen von Wissen und dessen Rückwirkung auf die Perzeptionskompetenz).

Dabei bestünden Parallelen zur sprachlichen Lesefähigkeit, hier wie dort müsse man zuerst lernen, zu lesen, um dann lesen zu können, um zu lernen (vgl. Weidenmann 1989, 177).

Sowohl Weidenmann wie Ballstaedt stellen die interessante Frage danach, wie die Versprachlichung des Gesehenen die Verarbeitungsintensität visueller Impulse erhöhen kann. Die attentive und elaborative Verarbeitungsstufe von Bildern ist grundsätzlich sprachgebunden. Nach Ballstaedt sind Bilder im Gedächtnis unterschiedlich präsent (visuell, sprachlich, visuell-sprachlich, konzeptuell). Verbalisierung ist eine der wichtigsten Bildverarbeitungsstrategien. Sie kann unterschiedliche Formen annehmen und ist grundsätzlich aufgabenabhängig (z.B. Benennen, Beschreiben, Interpretieren). Ein sprachlicher Kontext (z.B. Titel, Aufgabenstellung, Begleittext) kann die Bildwahrnehmung steuern. Das geschieht durch Wahrnehmungseinstellung oder vorwegnehmende Kategorisierung des Perzepts vor dem eigentlichen Betrachten, durch Einstellungsänderung während des Betrachtungsvorganges, durch Blicklenkung und -akzentuierung während des Betrachtungsvorganges oder durch eine nachträgliche Beeinflussung der Elaboration. Mit der Ausführlichkeit der Verbalisierung steigt die visuelle Behaltensleistung. Die vermehrte Fixation von auffälligen (oder der Aufmerksamkeit durch die Aufgabenstellung empfohlenen) Details führt wiederum zu verstärkter Verbalisierung und damit zu besserer Behaltensleistung (vgl. Ballstaedt 1995, 67 f.). Wichtig ist der Anschluss an kunsterzieherische Forschungen, etwa die Auslegungsschritte von Otto/Otto. „Sprechen über Bilder" kann sich nach ihrer Konzeption auf die wahrnehmbaren Elemente und Inhalte eines Bildes beziehen, auf die eigenen Reflexionen und Vorstellungen des Betrachters dazu, auf die Reflexionen und Voreinstellungen anderer Betrachter sowie auf die historischen, geographischen, kunstgeschichtlichen oder psychologischen Bezugssysteme, in denen die wahrgenommenen Zeichen und Inhalte stehen (vgl. Weidenmann 1989, 172; vgl. Kap. 4.3.). „Schweifendes Sehen [muss, C. B.-K.] in Kombination mit einer rationalen Betrachtungsweise" geschehen, d.h. die „Ergänzung des Wissens um visuelle Darstellungscodes" ist unumgänglich, weil sonst nicht über eine Identifizierung von Bekanntem hinaus gegangen werden kann (Küsters 2003, 221).[43]

[43] Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auch die Forschungen von Deręgowski, der sich der Perzeption von Kunst vor dem Hintergrund kulturbedingter Wahrnehmungsmechanismen zuwendet. Wahrnehmung ist danach in gewissem Maße erlernbar und wird durch den Kontakt mit bestimmten Darstellungskonventionen geprägt. Mit zunehmendem Alter vervollkommnet sich die Fähigkeit der synthetischen Interpretation von Wahrnehmungen (vgl. Deręgowski 1990, 46). Die Hypothese zu einem Bild hält sich um so hartnäckiger, je harmonischer die einzelnen Elemente angeordnet sind, nicht passende Merkmale werden in der Regel als „Fehler" wahrgenommen und ausgeblendet bzw. ergänzt und „korrigiert". Experimente beweisen, dass die Wahrnehmung von bestimmten Merkmalen kulturell bedingt ist. Mit wachsender Erfahrung wächst die Akzeptanz einer anderen Darstellungsweise.

Ein tragfähiger theoretischer Ansatz für eine differenzierte Wahrnehmung des kulturellen Potenzials von Bildern im Kontext des Fremdsprachenunterrichts liegt seit der Arbeit von Sturm vor, wenn er sich auch nur indirekt auf die Rezeption von Kunstbildern bezieht. Trotz zahlreicher Verweise anderer Autoren auf ihn sind seine Grundgedanken bisher nicht wirklich aufgegriffen und in die Praxis umgesetzt worden. Sturm macht auf die Determiniertheit der unterrichtlichen Beschäftigung mit Bildern durch einen „pädagogischen Code" aufmerksam und stellt dem Weidenmannschen Bildverstehensmodell ein Modell interkulturellen Bildverstehens an die Seite, das den Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts gerecht wird.[44] Bildverstehen in diesem speziellen Kontext sei zusätzlich durch einen „interkulturellen Code" bestimmt (vgl. Sturm 1990, 213f.). Darüber hinaus sei es wichtig, ob die Beschäftigung mit Bildern in einer Situation erfolge, die von einem „bildaufgeschlossenen" oder „bildrestriktiven Visualisierungskonzept" geprägt sei. Insbesondere scheinen universitäre Lehrsituationen die Bildlichkeit eher auszulagern (vgl. Sturm 1990, 305).[45] Auf der Grundlage der Arbeiten von Rombach differenziert Sturm an der Grenze zwischen ökologischem und indikatorischem Bildverstehen und unterscheidet zusätzlich nicht streng voneinander abgrenzbares semantisches, hermetisches und hermeneutisches Bildverstehen. Für Fremdsprachenlernende sei bereits durch die pädagogische Situation „Fremdsprachenunterricht" der Kontakt mit fremden Hermeneutiken gegeben, sie gingen unbewusst davon aus, dass auch das in diesem Kontext präsentierte Bild „fremde, unverständliche" Elemente besitzen werde. Fremdverstehen sei damit gleichsam inhärente Aufgabe des Kontaktes mit einem Bild im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Bildstabilisierung und Bildspeicherung schiebt Sturm eine Phase des Bildvergleichs, in der eine „Einpassung der perzipierten Bildaspekte in das individuelle Konzept von Interkulturalität und Sprachunterricht" abläuft (Sturm 1990, 62). Semantisches Verstehen, weitgehend gleichbedeutend mit dem Weidenmannschen ökologischen „Verstehen erster Ordnung", läuft über eine rasche Normalisierung als bekannt wahrgenommener konkreter Objekte ab. Es kann interkulturell schnell an seine Grenzen stoßen, nämlich wenn bei flüchtigem Bildkontakt Motive wörtlich (bildlich) genommen werden, die so keineswegs gemeint sind. Der Widerspruch zwischen „Augenschein" und verschlossenem Sinn kennzeichnet für Sturm das hermetische Bildverstehen. Es kommt zu einer lediglich partiellen Sinngebung. Entweder wird der Kontakt mit dem Bild daraufhin abgebrochen oder aber entsprechende Zusatzinformationen bzw. Instruktionen leiten in hermeneutisches Bildverstehen über. Dies wäre weitgehend gleichbedeutend mit der Phase

---

Die Entstehung neuer Stilrichtungen beruht eher auf Veränderungen der Präsentationstechniken oder der gesellschaftlichen Akzeptanz, weniger auf einer Weiterentwicklung der in einer Gesellschaft vorhandenen Perzeptionsmöglichkeiten (vgl. Deręgowski 1990, 121). Sie gründen am ehesten auf einer neuartigen Nutzung von potenziell gegebenen konstanten Perzeptionsmechanismen des menschlichen Auges. Die Untersuchungen wurden in sog. „bildlosen" Gesellschaften in Afrika vorgenommen.

[44] Sturm bezieht sich auf den Kontext von Deutsch als Zweitsprache an in Deutschland lebende Ausländer.

[45] Die geringe Bewertung der Beschäftigung mit Bildern in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden könnte hier eine Erklärung finden (vgl. Kap. 3.4., Abb. 101).

indikatorischen Bildverstehens. Fremdkulturelles Bildverstehen kann nach Sturm auf dreierlei Weise ablaufen (vgl. Sturm 1990, 72):

1. Bildliche Divergenzen werden, weil zu gering, nicht erkannt und vollständig ausgeblendet, das Bild gilt damit als vollständig vertraut und verständlich.
2. Die Regeln des eigenkulturellen Bildverstehens werden direkt übertragen, Missverständnisse sind vorprogrammiert: es entstehen „visuelle falsche Freunde".
3. Divergenzen werden wahrgenommen, weil sie besonders auffällig sind.

Diese Divergenzen können sich beispielsweise auf ikonische Teilcodes beziehen. Sturm unterscheidet hier kinemischen (Mimik und Gestik), proxemischen (Raumvorstellungen, Geschehenslogik), attributiven (Merkmale in Bezug auf Personen[46], Räume, Situationen, Ereignisse usw.) sowie chronemischen Code (zeitlicher Ablauf) (vgl. Sturm 1990, 83–131). Gerade Elemente des ikonischen Codes könnten als „alarmante Felder" große potenzielle Dekodierungsprobleme verursachen. Bildbeschreibungen seien eine gute Möglichkeit, über die Bedeutung von Codes Klarheit zu gewinnen, entscheidend für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts sei aber die Tatsache, dass „manche Beobachtung, wenn ihre Versprachlichung Kompetenzprobleme aufwirft, [in die Beschreibung, C. B.-K.] nicht aufgenommen wird" (Sturm 1990, 196). Das gleiche tritt ein, wenn die bildliche Darstellung im Widerspruch steht zum „pädagogischen Code oder dem Code der interkulturellen Begegnung, der sich beim Betrachter ausgebildet hat" (Sturm 1990, 197). Die besonders problematischen Elemente werden dann ausgeblendet. Eigenkulturelle Interpretations- und Bewertungsraster sind in jedem Fall dominierend und es wird rasch pauschalisiert. Bilder werden von Lernenden schnell in den Rang von Autoritäten erhoben und die Bewertung bildlicher Darstellungen ist „sehr stereotypenanfällig" (Sturm 1990, 215).

Es ist außerdem das Verdienst Sturms, auf die „Variable Lehrperson" im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen zu haben (vgl. Sturm 1990, 218–250). Sie ist, anders als im Kunst- oder Medienunterricht, kein Experte für Bilder, ihre Situation ähnelt eher der des Lernenden. Subjektive und Alltagstheorien zu Bildern, zu ihren Potenzen und ihrer möglichen pädagogischen Funktion greifen sehr stark. Für Sprachlehrende stehen erfahrungsgemäß nur wenige Merkmale von Bildern im Vordergrund: Das Bild solle eine klare Situierung im Kontext von Texten und Übungen möglich machen und sich durch graphische Deutlichkeit und inhaltliche Klarheit auszeichnen. Klarheit sei dabei nicht gleichbedeutend mit einem Mangel an Details. Das Bild müsse in Bezug auf Thema und Darstellungsweise altersgemäß, seine ästhetischen Ansprüche sollten relativ gering sein. Die Details und Konzepte sollten sich gut verbalisieren lassen.

Allgemein gilt, dass die Bedeutung, die einem Bild gegeben wird, abhängig ist vom jeweiligen konkreten Unterrichtsziel. Dabei gilt im Unterricht eine höhere Toleranzschwelle gegenüber Tabus wie Sexualität, Körper, Alkohol, Drogen, Infragestellen von Autoritäten, Geschlechterbeziehungen, Religion usw. als in der Realität und im Jugendalter eine höhere Toleranz als bei Erwachsenen (vgl. Sturm

[46] Dem Attribut „Brille" ordnet Sturm beispielsweise Aussagekraft zu Sozial- und Bildungsstatus sowie Alter zu (Sturm 1990, 126).

1990, 264). Für die Lehrerausbildung leitet Sturm aus diesem status quo Forderungen ab, die aus meiner Sicht weitgehend uneingelöst sind (vgl. Sturm 1990, 446–448):

- Die Arbeit mit Bildern sollte eine Arbeit „gegen den flüchtigen Blick" implizieren.
- In Abhängigkeit vom jeweiligen Lernziel sollten grundsätzliche Auswahlkriterien für Bilder erarbeitet werden.
- Für die Arbeit mit Bildern müssen Decodierungstaktiken bereitgestellt werden.
- Ästhetische Aspekte sollten mehr Beachtung finden als bisher.
- Lehrpersonen müssten auf divergierende, individuelle Decodierungsergebnisse durch eigene Erfahrungen vorbereitet werden.

Auch das Wissen, das Biechele zur Voraussetzung zum Verstehen von Bildern im fremdsprachdidaktischen Kontext macht, muss im Zuge der Lehrerausbildung bisher weitgehend Wunschvorstellung bleiben (vgl. Biechele 1998, 22). Sie fordert die Vermittlung von:

- Wissen um verschiedene Bildarten und ihre Darstellungskonventionen
- Wissen um soziokulturelle Kontexte und Darbietungsmuster, Darbietungstraditionen, Interpretationsschemata usw.[47]
- Wissen um „subjektive, landesspezifische, historische, gegenstandsbezogene, fachbezogene [...]" Bildhandschriften
- Wissen um piktorale Symbole und Metaphern.

Wird die Wahrnehmung und Verarbeitung von visuellen Reizen eher im Kontext der Medienwissenschaft betrachtet, so spielt die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik eher im Rahmen der Musikpsychologie und -soziologie eine Rolle. Die Wahrnehmung von Musik unterscheidet sich durch die Temporalität des akustischen Reizes grundsätzlich von der visuellen Wahrnehmung. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass keine eindeutige Teilung zwischen der Wahrnehmung von Sprache und Musik möglich ist. Die Forschung spricht eher von analogen als von gegensätzlichen Verarbeitungsprozessen. Musikerziehung wird als Verbindung zwischen verstehendem Lernen (linear ablaufende Prozesse in der linken Hirnhälfte) und emotionalem Lernen (nicht-linear ablaufende Prozesse in der rechten Hirnhälfte) verstanden. Die Verbindung beider konstituiert das Verstehen von Musik (vgl. Klimas-Kuchtowa 1995, 212). Die Aufnahme von musikalischen Informationen erfolgt über den sensorischen Bereich, sie werden gefiltert, fokussiert und zum kognitiven Bereich weitergeleitet. Dort erfolgt die Verbindung mit bereits vorhandenen Wissensinhalten (vgl. Bruhn u.a. 1993, 440f.). Gerade Musikverarbeitung kann zeigen, wie der Aufbau mentaler Modelle erfolgt, die nur einen Bruchteil der real vorhandenen Signale verarbeiten. Zuerst werden besonders prägnante Merkmale aufgenommen, später – z.B. bei einem nochmaligen Hören – eventuelle Details und Feinheiten. „Sobald das Ergebnis ausreichend präzise scheint, um eine

[47] „Welche Themen und Situationen werden warum, wie und in welchen Quellen festgehalten? Welche Situations- und Beziehungsdefinitionen werden wie visuell vermittelt? Welche Interpretationsschemata für Mimik, Gestik, Persönlichkeitseigenschaften, Raum usw. sind anwendbar?" (Biechele 1998, 22; vgl. auch Biechele 1997, 63). Ein solches Programm, konkretisiert auf einen spezifischen sprachlichen und kulturellen Kontext bezogen (z.B. Polnisch–Deutsch) dürfte – im Idealfall – lediglich punktuell zu erarbeiten sein.

Handlungsentscheidung zu treffen", wird die Informationsverarbeitung abgebrochen (Bruhn u.a. 1993, 445f.). So wird unbekannte (z.B. klassische) Musik schnell als „bekannt" stereotypisiert und „hinwegassimiliert". Voraussetzung für die Wahrnehmung von Musik als neu und individuell ist „ein Minimum an emotionaler Zuwendung und Interesse" (Khittl 1995, 237). Die Verarbeitung musikalischer Reize selbst erfolgt sehr wahrscheinlich in einzelnen Modulen, möglicherweise werden Rhythmus und Klänge getrennt, in einer Art Parallelverarbeitung, wahrgenommen und anschließend wieder zusammen geführt.

Mastnak geht von drei Schichten der Musikwahrnehmung aus: einer anthropogen determinierten Dimension, die relativ unabhängig vom Kulturkreis ist und menschliche Grunderfahrungen (z.B. Aufregung, Geheimnis) anspricht, einer kulturspezifisch determinierten Dimension, die Mitgliedern eines Kulturkreises im wesentlichen gemeinsam ist und einer individuellen Erfahrungsdimension (vgl. Mastnak 1994, 222f.). Burowska/Głowacka sprechen von Mehrphasigkeit und Mehrschichtigkeit musikalischer Perzeptionsprozesse. In einer Phase der Präperzeption werden Erwartungen, beruhend auf Wissen und Erfahrungen, aktiviert. Während des eigentlichen Perzeptionsvorgangs wird das Gehörte schrittweise, oft unbewusst, kategorisiert. Eine Postperzeption kann in Form einer retrospektiven Betrachtung oder Besprechung ablaufen. Fehlen Erwartungen oder erscheint die Musik aufgrund mangelnder Erfahrungen mit ihr als zu unvorhersehbar, so bleibt sie in der Regel für die Hörenden ohne Bedeutung, es sei denn, es kommt zu dominanten außermusikalischen Assoziationen. Der Hörer versinkt dann sozusagen in sich selbst, konzentriert sich auf die eigene Gedanken- und Gefühlswelt, „driftet" gleichsam ab in außermusikalische Welten (vgl. Burowska/Głowacka 1998, 54–58). Empirische Untersuchungen haben grundlegende Thesen zum Wahrnehmungsverhalten auch für die Musik bestätigt. So gilt, dass eine Höraufgabe die Aufmerksamkeit lenkt, dass die Empfänglichkeit durch begleitende Aktivitäten, wohldosierte Informationen und mehrmaligen Kontakt erhöht werden kann und dass die strukturelle oder thematische Gruppierung von Höreindrucken den Zugang erleichtert und das Unterscheidungsvermögen differenziert (vgl. Smoleńska-Zielińska 1997, 1998).

„Musik hören" muss, offenbar stärker als „Bilder sehen", wie eine Sprache erlernt werden. Elementare Formen musikalischer Rezeption sind Bewegung und Gesang. Musikhören ist immer Handeln zur Musik oder Handeln durch Musik. Man kann davon ausgehen, dass selbst ein bewegungslos verharrender Musikhörer Bewegungen und Aktivitäten verinnerlicht hat. Der musikalisch stärkste Eindruck entsteht beim ersten Hören, in der Regel aber bleibt er oberflächlich. Im Falle eines komplexen Werkes bringt erst wiederholtes Hören die Konzentration auf Details. Längeres Hören unbekannter Stücke ohne wechselnde, konkrete Aufgaben ist nur bei entsprechender Vorbildung möglich, sonst endet es zwangsläufig in Frustration (vgl. auch Venus 1984, 149). Entscheidend für eine akustische Befriedigung ist die Möglichkeit, an – wenigstens scheinbar Bekanntes – anknüpfen zu können.[48] Das kann verschiedenste Formen annehmen, z.B. können die Vorlieben für bestimmte Instrumente ausgenutzt, bekannte Sprachmuster unterlegt oder einzelne Takte im Vorfeld erarbeitet werden. Die Dauer der Aufmerksamkeit wird erhöht,

[48] Venus spricht von „punktueller Bekanntheitsqualität" (Venus 1984, 150).

wenn „handelndes Mitvollziehen" gewährleistet wird (vgl. Venus 1984, 158). Die Progression beruht dann darauf, die „Spiel-Aktivität stufenweise in eine innere Hör-Aktivität umzuwandeln" (Venus 1984, 161). Ebenso führen Pausieren und Wiedereinsetzen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Wichtig ist der allmähliche Aufbau von Hörerfahrungen, etwa durch das frühe, periodische, immer wiederholte Hören von Kompositionen, die durchaus mit außermusikalischen Situationen und Kontexten verknüpft sein können. Interessante Einzelheiten über den Verlauf des Musikhörens bei durchschnittlichen Lernern ohne differenzierte Hörerfahrung und mit geringen Instrumentalkenntnissen veranschaulicht Blell durch eine Untersuchung auf der Grundlage von Gruhns *maps of perception* (vgl. Blell 1994a, insbesondere 166f.). Während der Postperzeption wird der Verlauf der musikalischen Wahrnehmung auf den Ebenen der Assoziationen (Empfindung, Bild, Bewegung, Ereignis/Geschehen), der musikalischen Feststellungen (Gattung, Form, Charakter, Besetzung, musikalische Elemente) und der Wertung (Geschmacksurteil, ästhetisches Urteil, Sachurteil) aufgezeichnet.

Die Wahrnehmung von Musik hat zusätzlich mit dem Phänomen eines Überangebots an akustischen Reizen zu tun. Einer der naheliegendsten Fluchtwege vor der ansteigenden Reizfülle ist das allmähliche Anheben der Reizschwelle, feinere, leisere Töne werden aus ökonomischen Gründen schnell ausgeblendet (vgl. Küster 2003, 222). Ein weiteres Mittel ist die Suche nach akustischen Wiederholungen und „leicht bekömmlicher" Überraschung. Die Verarbeitungsmechanismen bleiben oberflächlich (*skimming, scanning*), weil sonst die Reizflut nicht verarbeitet werden kann.

Musikpsychologie und Musikpädagogik haben sich ausführlich mit den Problemen einer Entwicklung der musikalischen Wahrnehmung und ihrer möglichen Förderung und Stärkung, mit unterschiedlichen Hörweisen, mit der Herausbildung von musikalischen Präferenzen und ihrer Abhängigkeit von sozialen Determinanten, mit unterschiedlichen Hörertypologien und der Optimierung des Musikhörens sowie mit der Rolle der Musik im Kontext interkulturellen Lernens beschäftigt. Viele ihrer Erkenntnisse sind für den Sprachunterricht von großer Relevanz und sollen an anderer Stelle im Zusammenhang vorgestellt werden (vgl. Kap. 4.4.).

Medienwissenschaft und Musikpsychologie enthalten Impulse, die für die Arbeit mit visuellen und musikalischen Impulsen im Fremdsprachenunterricht viel Potenzial bieten. Insbesondere helfen sie bei einer nowendigen Differenzierung der Phase der Wahrnehmung und des im Unterricht angestrebten sprachgebundenen und sprachgeleiteten Übergangs in vertieftes Verstehen. Sie lenken somit die Aufmerksamkeit auf Unterrichtsgegenstände und -methoden, die vorhandene inhaltliche, formale oder strategische Konzepte aktivieren können und an sie anknüpfen können. Die Potenz von Bild- und Musikkunst liegt u.a. darin, „dass sie aktuelle alltagsweltliche Tendenzen der Vereinheitlichung durchbrechen (können, C.B.-K.), ohne selbst neue Vereinheitlichungen anzustreben" und „gegen die Nivellierung des schnellen Sehens, Lesens und Hörens [...] Freiräume einer von Zeitdruck entlasteten" Zuwendung fordern. Im pädagogischen Kontext gebührt dabei jenen „Zugänge(n) zu Kunst, welche die Vorstellungskraft des Einzelnen beflügeln" Vorrang (Küster 2003, 229f.). Sie könnten oberflächliche Wahrnehmungen kompensieren und die aus ihnen resultierenden schnell verallgemeinerten Perzeptionsmuster korrigieren.

## 4.3. Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik

Damit interdisziplinäre Grenzgänger im Dickicht der kunstwissenschaftlichen Materie gangbare Wege finden, müssen sie sich an Leitfragen orientieren (vgl. Kap. 4). Gesucht wird im vorliegenden Fall nach Wahrnehmungs-, Aktivierungs-, Verarbeitungs- und Erschließungs- bzw. Kontextualisierungskonzepten für Bildkunst. Darüber hinaus soll geprüft werden, inwieweit sich konkrete methodische Angebote für die Unterstützung einer bildkünstlerisch bezogenen weit gefassten Rezeption und Produktion von Sprache, für die Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten intensiven Wahrnehmung, für die Förderung einer Empathie- und Reflexionsfähigkeit sowie für den Aufbau eines subjektiven Wissenskontextes anhand von Bildkunst finden lassen.

Eine notwendig vereinfachte Übersicht über wichtige Teilgebiete der Kunstwissenschaft, ihre Untersuchungsgegenstände und Untersuchungsziele, kann helfen, die vor diesem Hintergrund ergiebigen Ansätze zu finden. Zunächst sei festgehalten, dass der Begriff hier in seiner engeren Bedeutung als die Wissenschaft gebraucht ist, die sich mit bildenden, bauenden und angewandten Künsten beschäftigt. Die Grenzen ihrer einzelnen Teilgebiete sind nicht immer bestimmbar, oftmals trifft man auf unterschiedliche Systematisierungen. Insbesondere fällt auf, dass die Architektur, obwohl unter Kunstwissenschaft subsummiert, wissenschaftlich weitgehend eigenständige Wege sucht. Zwar gehört sie neben Malerei, Graphik und Plastik definitiv zur Kunstgeschichte, wird aber im allgemeinen nicht durch die Kunsttheorie (Theorie der Bildenden Künste) erfasst. Der Begriff Kunsttheorie bezieht sich im Prinzip auf die Bildende Kunst in ihrer Erscheinungsform „Bild" (zwei- und dreidimensional, also unter Einbeziehung der Plastik). Für die Architektur hat sich eine eigene Theorie und Geschichte herausgebildet (Architekturtheorie, Architekturgeschichte).

Kunstgeschichte als Gesamtheit beschreibt, systematisiert und analysiert Erzeugnisse der bildenden, bauenden und angewandten Künste (Malerei, Graphik, Plastik, künstlerische Photographie, elektronische Medien wie Video und Computer, Architektur, Kunsthandwerk, Gebrauchskunst und Industrielles Design). Dazu gehört die Erforschung von stilistischen oder motivischen Abhängigkeiten und Beziehungen ebenso wie die Deutung und Interpretation vor dem Hintergrund von künstlerischen, historischen, sozialen, nationalen oder individuellen Entwicklungen. Man unterscheidet verschiedene Forschungsmethoden und -richtungen, wie z.B. Stil-, Künstler-, Sammlungs- oder Wirkungsgeschichte. Unter Kunsttheorie werden diejenigen Forschungsansätze zusammengefasst, die Prozesse der Produktion, Konsumption und Rezeption von künstlerischen Objekten untersuchen. Nachbardisziplinen wie Philosophie, Ästhetik, Linguistik, Psychologie, Medien- und Kommunikationswissenschaften spielen für die kunsttheoretische Forschung methodologisch und inhaltlich eine große Rolle. Kunstkritik wiederum analysiert, wertet und beurteilt künstlerische Erzeugnisse und beeinflusst damit mittelbar ihre Produktion und Rezeption. Im allgemeinen wird sie auf zeitgenössische Kunst bezogen. Als inzwischen eigenständig hat sich die Kunst-psychologie etabliert, die sich Fragen der individuellen Erlebbarkeit von Kunst (sowohl

bei der Produktion wie bei der Rezeption) zuwendet. Zu ihrem Forschungsinteresse gehören der individuelle Kunstbegriff, Aspekte der Wahrnehmung und Verarbeitung von Kunst (Wahrnehmungspsychologie), die Wirkung spezifischer künstlerischer Techniken und Botschaften (Verhaltensforschung), Fragen von Phantasie, Kreativität und (künstlerischem) Genie. Enge Beziehungen zur kunstpädagogischen Forschung ergeben sich über die Untersuchung von Kinderzeichnungen, zur medizinischen Forschung über das umfangreiche Gebiet der Kunsttherapie (vgl. Schuster 1992). Erwähnen möchte ich auch die Kunstsoziologie, die Fragen sozialer und ökonomischer Bedingtheit von Kunstrezeption und -produktion untersucht, sowohl in konkreten historischen wie in gesellschaftlichen Kontexten (vgl. insbesondere Bourdieu 1998).

Einzelne Erkenntnisse dieser Bereiche bilden die theoretische Grundlage der Kunstpädagogik. Sie ist zugleich eine Erziehungswissenschaft und partizipiert damit an deren einschlägigen Entwicklungen. Ziel ist die Vermittlung grundlegender Techniken und Verfahren, die bei der Produktion und Rezeption von (Bildender) Kunst von Interesse sind. Die Adressaten sind hier Laien im doppelten Sinn: sie werden sich weder professionell mit der Produktion von Kunst beschäftigen, noch sollen sie zu deren wissenschaftlich fundierter Erforschung, Rezeption und Interpretation beitragen. Beide Bereiche steuern jedoch ihr methodisches Instrumentarium bei. Man könnte hiervon die Kunsterziehung unterscheiden, die Fragen der Lehr- und Lernbarkeit von Kunst untersucht, die also im engeren Sinne die „Erziehung zur Kunst" und „Erziehung durch Kunst" in der Institution Schule zum Inhalt hat.

Daneben sind Ansätze der Kunsttherapie potenziell für eine Fremdsprachendidaktik interessant, insofern sie das Ziel haben, Personen, die sich aus verschiedenen Gründen nicht in der Weise sprachlich äußern können, wie sie wollen, eine Möglichkeit zu geben, ihre Emotionen und Erlebnisse offen zu legen. Kunst führt dabei entweder zur Sprache hin oder übernimmt deren Rolle, sie zeigt Fluchtwege vor der (wörtlichen) Eindeutigkeit. Die grundlegenden kunsttherapeutischen Prinzipien, wie entspannte Atmosphäre, allgemeine Aktivierung, wertfreie Grundhaltung und Anerkennung vieler individueller „Wahrheiten", Dialog und Zusammenarbeit, erinnern in vielem an die Elemente eines lerner- und prozessorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Stark verallgemeinert geht es der Kunstwissenschaft darum, die ästhetischen und außerästhetischen Bedingungen zu bestimmen, die einen Artefakt zur „Kunst" gemacht haben bzw. machen und die damit verbundenen produktions- und wahrnehmungstheoretischen Grundlagen zu erforschen. Grundlegende Ziele sind Beschreibung, Deutung, Analyse und Systematisierung sowie Erhaltung und Popularisierung von zur Kunst erklärten Phänomenen. Die Richtungen, in denen sich die Forschungsgebiete entwickeln, werden weitgehend durch die vorgefundenen Objekte bestimmt. Subjektivität fließt auf der Ebene der Deutung ein und gilt hier zumindest als umstritten. Potenziell ist die Kunstwissenschaft auf die Kunst aller Zeiten und aller Völker angelegt, auch wenn de facto außereuropäische und (neuerlich) vorchristliche Kunst von Spezialwissenschaften übernommen worden sind.

Der Kunstpädagogik kann in gewisser Weise eine Vermittlerrolle zwischen der Kunstwissenschaft und einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht zukommen. Zum einen baut sie auf den theoretischen Konzeptionen und den

Erkenntnissen der Kunstwissenschaft und ihrer Teilbereiche auf, zum anderen verfolgt sie Ziele, die sich teilweise mit interkulturellen Lernzielen überschneiden. Verallgemeinert gesagt, geht es um die Förderung einer kulturellen Kompetenz im Lernenden, und das heißt im Falle der Kunstpädagogik, es geht um den bewussten und reflektierten Umgang mit Kunst, sowohl unter dem Gesichtspunkt der Produktion („Selber-Machen"), als auch unter dem Gesichtspunkt der Rezeption (Wahrnehmen). Ausgangspunkt ist das Erkenntnisinteresse des Laien. Auf der Grundlage von Wissen und einer zu entwickelnden (ästhetischen) Sensibilität soll eine bisher fremde Welt erschlossen – oder vielmehr ein Eingang in sie gefunden – und die eigene Persönlichkeit entfaltet werden. Bildanalyse und Bildinterpretation sind nicht mehr in erster Linie ein Anliegen der wissenschaftlichen Beschäftigung, sondern der Vermittlung und ihre didaktische und methodische Realisierung ist abhängig von einem sich wandelnden Bildverständnis.[49] Seit den siebziger Jahren werden im Zusammenhang mit der Konzeption der Ästhetischen Erziehung zwei Teilziele unterschieden: die „Erziehung zur Kunst", d.h. zur bewussten und kompetenten Rezeption (und Produktion) von Kunstwerken sowie die „Erziehung durch Kunst". Dieses Ziel ist das umfassendere, wenn auch bei weitem schwieriger zu erreichen. Es schließt eine Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden mit Hilfe von Kunst ein, eine Ausbildung und Förderung eben solcher Eigenschaften wie Neugier, Aufgeschlossenheit, Toleranz gegenüber anderen Meinungen oder auch selbständiges Lernen. Es meint die Ausbildung einer reichen Vorstellungs- und Gefühlswelt sowie der Fähigkeit zur Empathie. Viele dieser Teilkompetenzen decken sich mit den erwähnten interkulturellen Lernzielen (vgl. Kap. 4.1.2.).[50] Die Kunsterziehung als institutionell am besten verankerter und methodisch verfeinerter Teilbereich der Kunstpädagogik realisiert ihre Ziele über die Verbindung zwischen dem Herstellen von Bildern (Expression) und dem Verstehen von Bildern (Perzeption). Dem liegt die Überzeugung zugrunde, „daß ästhetische Zusammenhänge besser (oder überhaupt nur) verstanden werden können, wenn man diesbezüglich praktische Erfahrungen macht" (v. Criegern 1981, 129). Das „Machen" ist Teil eines umfassenden Bildungs- und Erkenntnisprozesses (vgl. Otto/Otto 1987).

Es scheint mir sinnvoll, bei der Suche nach einem geeigneten didaktischen Konzept und dem passenden methodischen Instrumentarium von Prozessen auszugehen, die für Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik und interkulturell orientierte Fremdsprachendidaktik gleichermaßen Relevanz besitzen. Sie sind nicht eindeutig voneinander zu trennen und laufen häufig parallel ab, sollen hier jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit gesondert aufgeführt werden.

---

[49] Einen Überblick über das unterschiedliche Bildverständnis innerhalb der Kunstpädagogik gibt von Criegern (1981, 125–129). Für unseren Zusammenhang ist die Auffassung vom „Bild als Nachrichtenträger" interessant, des weiteren das „Bild als Form ästhetischer Aneignung (bestimmter historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse, C. B.-K.)" und damit als „Lerngegenstand", der als „Kultur-Dokument" die Erschließung einer historischen Situation erlaubt.

[50] Wesentliche Impulse für die Ästhetische Erziehung gingen von den Arbeiten Reads aus: vgl. Read, Herbert (1962): Erziehung durch Kunst, München/Zürich. Vgl. auch Kap. 3.1.2. zur Rezeption in Polen.

1. Grundlegende Bedeutung hat bewusstes (und reflektiertes) Wahrnehmen eines einzelnen Kunstwerks. „Wahrnehmen" kann verschieden interpretiert werden. Ich schließe mich der Unterscheidung in (passive) „Alltagswahrnehmung" und (aktive, verlängerte, bewusste und reflektierte) „ästhetische Wahrnehmung" an, wie sie Barth für den kunstpädagogischen Kontext getroffen hat (vgl. Barth 2000, 38f.). Dieser Prozess besteht aus einem ganzen Bündel an verschiedenen Tätigkeiten und läuft parallel mit der sprachlichen Erfassung des betrachteten Kunstwerkes ab. Ich möchte das damit implizierte „verlangsamte, bewusste wiederholte Betrachten" als Voraussetzung für einen Deutungsprozess ansehen, der über das Aktivieren von Vorwissen hinausgeht und damit den eigentlichen Lernprozess auslöst. Deutung und Interpretation setzen bereits auf einer sehr frühen Wahrnehmungsstufe ein und lenken ihrerseits die Wahrnehmung (Prinzip der Wahrnehmungskonstanz). Oft wird der Kontakt mit einem Kunstwerk bereits nach kürzester Zeit wieder abgebrochen, weil man meint, schon alles „verstanden" zu haben. Wichtig scheint, gerade Laien über diesen Moment des ersten flüchtigen Anblickens hinaus zu führen und ihre Begegnung mit dem betrachteten Objekt zu „verlängern", so dass ein erweiterter Deutungsprozess überhaupt möglich wird. So verstanden ist Wahrnehmung Teil der Perzeption von Kunst.

2. Wichtiger Bestandteil des Perzeptionsprozesses ist das sprachliche Erfassen eines Kunstwerks. Gemeint ist hier die stumme (innere), verlautbarte oder verschriftlichte Sprachproduktion auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß. Eine wesentliche Grundlage bewusster Wahrnehmung und damit der Ausgangspunkt für eine weitere sprachliche oder inhaltliche Reaktion auf ein Objekt ist für den Kunsthistoriker beispielsweise die Beschreibung. Die sprachliche Dimension einer Beschäftigung mit Kunst erschöpft sich nicht darin, aber gerade dieses Verfahren hat die Kunstwissenschaft in besonderer Weise verfeinert.[51] Man könnte meinen, dass sich mit abnehmender Beherrschung des einschlägigen Wortschatzes die Schwierigkeit verstärkt, Kunst sprachlich zu erfassen und dass demzufolge die sprachliche Reaktion zunehmend flacher und naiver würde. Das ist nur bedingt richtig. Barth fordert für die Kunstbetrachtung mit (muttersprachlichen) Lernenden einen Mittelweg zwischen fachlicher Abstraktion und begriffloser Unbestimmtheit und Schwammigkeit. Die „Ausbildung einer gewissen Fachsprache" hält er für unerlässlich, allerdings müsse sie aus der Umgangssprache hervorgehen und sich auf lernereigene „vorbegriffliche" Bezeichnungen stützen. Im übrigen beeinflussen sich Wahrnehmung und Versprachlichung wechselseitig, ein Umstand, der sprachdidaktisch von höchstem Interesse ist. „Die Entwicklung diskriminierender Sensibilität geht Hand in Hand mit der Vervollkommnung des Sprechvermögens. Sehen steht ebenso im Abhängigkeitsverhältnis zu Sprachgewohnheiten, wie diese ihrerseits durch andrängende Wahrnehmungseindrücke Erweiterungen erfahren" (Barth 2000, 110, vgl. 111f.). Die eigentliche sprachliche Leistung entsteht dort, wo die differenzierter werdende Wahrnehmung an sprachliche Grenzen stößt und neue, bessere Umschreibungen, Analogien, Sprachbilder gesucht werden müssen. Für Otto/Otto gilt die sprachliche Auseinandersetzung mit Kunst als eine grundlegende Prozedur des Auslegens (vgl. z.B. Otto/Otto 1987, 27, 42).

---

[51] Der Begriff „Beschreibung" ist mehrschichtig und meint neben der anschaulichen, begriffsgenauen Beschreibung auch die Beschreibungskunst als Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnis, als theoretisches Erkenntnisproblem und als Frage wissenschaftlicher Methodologie; vgl. z.B. Boehm, Gottfried/Pfotenhauer, Helmut (Hrsg.): Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart, München 1995. Noch heute zehrt die Kunstgeschichte von den Beschreibungskategorien Wölfflins, vgl. Wölfflin, Heinrich (1915, Neudruck 1979): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst, Basel.

3. Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik implizieren Prozesse der Deutung und Interpretation von Kunstwerken. Beide Aktivitäten binden ein Kunstwerk bewusst in einen Kontext ein. Er kann je nach Fragestellung historisch, politisch, stilistisch, biographisch usw. sein. Deuten und Interpretieren standen seit jeher im Zentrum kunstgeschichtlicher Forschung. Man unterscheidet einzelne Phasen von Analyse, Hypothesenbildung und Synthese, die in ständiger Rückbeziehung zum Kunstwerk ablaufen. Es liegen viele differenzierte Verfahren vor, nicht selten enthalten sie Merkmale der Intertextualität und Intermedialität.

4. Schließlich sind Prozesse des Wertens und Beurteilens selbstverständliche Bestandteile jeder Beschäftigung mit Kunst. Je häufiger, sachlicher und objektiver mit und über Kunst gearbeitet wird, desto später setzt der Zwang zur Wertung ein und desto abgesicherter fallen die Urteile aus. Die einmalige Begegnung von Laien mit einem Kunstwerk wird in der Regel in einer schnellen und rein subjektiven Wertung münden. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen subjektiven Wertungen liegt ein großes inhaltliches und sprachliches Potenzial.

Formen der sprachlichen Erfassung und der Wertung von Bildender Kunst scheinen im Kontext der Fremdsprachendidaktik von wachsender Bedeutung zu sein (vgl. Kap. 2.1.), Aspekte der Wahrnehmungsschulung, Bedeutungserschließung und Kontextualisierung spielen dagegen bisher eine marginale Rolle. Beide Tätigkeiten sind jedoch Grundpfeiler interkulturellen Lernens (vgl. z.B. Biechele/Padrós 1999, 96–103). Ich möchte daher Verfahren in den Mittelpunkt meiner weiteren Erläuterungen und Überlegungen stellen, die zum einen die methodisch begründete und bewusste, gleichsam verlangsamte Wahrnehmung von Kunst fördern und zum anderen, davon ausgehend, ihre methodisch begründete Einbindung in einen Kontext in Gang setzen können. Beide Prozesse sind engstens miteinander verbunden. Unterschiedlich ist allerdings die jeweilige Sicht auf das Kunstwerk. Während es im ersten Fall eher Ziel der Wahrnehmung ist und gleichsam das Vorwissen des Betrachters in sich aufnimmt und neu strukturiert, stellt es im zweiten Fall den Ausgangspunkt für eine Exploration des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes dar und führt zu einer bewusst intendierten Erweiterung dieses Wissens. Im ersten Fall kommen wahrnehmungsorientierte Arbeitsverfahren zum Tragen, im zweiten kontextorientierte.

Es kann hier nicht darum gehen, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Konzepte und Methoden in ihrer Komplexität darzustellen und gegeneinander abzuwägen. Ich möchte vielmehr einige herausgreifen und fragen, wie sie zur Intensivierung der genannten Prozesse beitragen könnten. Dabei zeigt sich, dass Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, bedingt durch ihre verschiedenen Adressaten, unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dem kunstwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse gilt intensive Wahrnehmung (fast) als selbstverständliche Voraussetzung und vor allem der Deutung und Kontextualisierung wird größere Bedeutung beigemessen. Die Kunstpädagogik bemüht sich demgegenüber verstärkt darum, den Laien über die Stufe des ersten Gesamteindrucks hinauszuführen, ihn länger im Bild festzuhalten, die Wahrnehmung zu intensivieren und zu verlängern, „die Augen für das Kunstwerk zu öffnen", es erleben und verstehen zu lassen. Die Erforschung des Kontextes ist demgegenüber vergleichsweise reduziert.

„Sehformen haben keine eigene Bedeutung, sie sind nur das, was sie uns sagen. Deshalb werden wir ständig über die Wahrnehmungsmuster hinausgehen und

nach der Bedeutung suchen, die sie uns übermitteln" (Arnheim 2000, 5). Nach der semiotischen Bildauffassung, wie sie etwa Eco vertritt, sind Bilder spezielle Zeichen, die eine bestimmte kommunikative Absicht verfolgen. Analog zu sprachwissenschaftlichen Paradigmen enthalten sie eine syntaktische, semantische und pragmatische Dimension. Ein Bild setzt sich aus verschiedenen visuellen Codes zusammen, die dem Betrachter eine Botschaft vermitteln, die er dekodieren muss. Code und Botschaft stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander: ein Code lenkt die vermittelte Botschaft, die Botschaft wiederum kann den Code verändern. Die Semiotik unterscheidet zwischen Denotation („unmittelbare Beschreibung, unmittelbare Botschaft") und Konnotation („Hinzugedachtes", „Hinzugewusstes"). Die letztere führt zu Deutungen, die in die hinter dem Bild und dem Betrachter stehende(n) Gesellschaft(en) führen. „Dadurch, daß die Denotation als unmittelbarer Ausdruck etwa einer Form im visuellen Code an diesen gebunden ist und der Code wiederum auf die gesellschaftliche (Eco: kulturelle) Situation zurückgeht, führt die Befragung der Denotation als Sinnfrage zur Sinnfrage an die gesellschaftlichen Verhältnisse" (v. Criegern 1981, 89). Denotation und Konnotation bedingen einander, Hinzugedachtes und -gewusstes beeinflusst die Wahrnehmung auf jeder Ebene. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass Widersprüche zwischen Vorwissen und Dargestelltem bestehen bleiben, „die sich wahrnehmend und denkend nicht lösen lassen" (Barth 2000, 120). An dieser Stelle ändert die Beschäftigung mit dem Kunstwerk gleichsam ihre Richtung, Antworten werden „außen" gesucht.

Kirschenmann/Schulz (1999, 32–51) haben die auf Wahrnehmung und Konterschließung aufbauenden bilderschließenden Methoden zusammen gefasst. Zu den vorrangig im Bild verbleibenden, wahrnehmungsorientierten Methoden könnte die formal-analytische Annäherung an ein Bild gerechnet werden, bei der die primären Bildelemente und ihre kompositionelle Anordnung im Mittelpunkt stehen. Fragen des Rhythmus, der Symmetrie, der Reihung, Streuung, Konzentration oder des Kontrastes von Punkten, Linien, Flächen, Formen und Farben spielen eine wesentliche Rolle. Durch solche formalen Analysen wird die inhaltliche Interpretation vorbereitet. Ebenfalls im Bild verbleibt die hermeneutische Annäherung an Kunst, es geht in erster Linie um die inneren Zusammenhänge zwischen Details und Gesamtbild, die immer wieder neu aufeinander bezogen werden, ohne dass ein endgültiges Ergebnis fixiert wird.[52] Auch die semiotische Analyse verzichtet weitgehend auf Informationen von außerhalb, die im Bild enthaltenen Zeichen (Ikone, Indices oder Symbole) werden vor dem Hintergrund des Alltagsverständnisses in ihrer Zweckbestimmung (Pragmatik), ihrem Informationsgehalt (Semantik) und ihrer formalen Anordnung (Syntax) gedeutet.

Die physiologischen und psychologischen Grundlagen des visuellen Wahrnehmungsprozesses sind umfassend erforscht (vgl. Kap. 4.2.). „Sehen" gilt als aktiver Vorgang der Informationsverarbeitung ist, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten

[52] Kirschenmann/Schulz (1999, 34) sprechen hier vom „hermeneutischen Zirkel", der grundlegenden Erkenntnismethode der Hermeneutik, bei der werkimmanente Fragen formuliert und im Werk selbst nach Antworten gesucht wird, in deren Folge sich der erste Eindruck bestätigt oder aber verändert.

unterliegt und individuell unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt.[53] Das hat auch für die Wahrnehmung von Bildkunst Gültigkeit. Der Prozess der visuellen Begegnung mit Gemälden, Zeichnungen oder Plastiken wurde bisher vor allem unter psychologischen und phänomenologischen Aspekten erforscht. Besonders Arnheim hat sich um eine Erhellung des kunstbezogenen Seh- und Wahrnehmungsprozesses verdient gemacht. In seiner „Psychologie des schöpferischen Auges" beschreibt er, nach welchen Mechanismen Wahrnehmung hier abläuft und welche Bedeutung die einzelnen Wahrnehmungsmuster vermitteln. Grundlage ist die Gestalttheorie, die die Erscheinungsweise und Funktion eines Teilelementes von seiner Position in einem Gesamtgefüge her bestimmt. Arnheim beschreibt den Sehvorgang als schöpferischen Akt, „als eine Wechselwirkung zwischen Eigenschaften, die das Objekt liefert, und der Natur des beobachtenden Subjektes" (Arnheim 2000, 6). Es geht auch hier nicht um das Erfassen von einzelnen Elementen, sondern um ganzheitliche bedeutsame Strukturen. Der Sehvorgang schreitet gleichsam von einem ersten „Gesamteindruck" (z.B. Stimmung, Wirkung, Struktur, Inhalt) über die Analyse von Einzelelementen zu einer neuen Ganzheit fort. Ständige korrigierende Interpretation führt zum Erkennen. Dem Interpretationsvorgang liegen die Grundprinzipien von „Einfachheit" und „Dynamik" zu Grunde, Sehinformationen werden in als harmonisch und spannungsärmer empfundene Zustände „rückübersetzt" und vor diesem Hintergrund interpretiert (vgl. Diers in Arnheim 2000, XII). Die kunstpsychologische Forschung spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zwei-Personen-Psychologie" sowohl zwischen Künstler und Kunstwerk als auch zwischen Kunstwerk und Rezipient. Die Rezeption (wie auch die aktive Hervorbringung von Kunst) vollzieht sich spiralförmig, d.h. immer wieder werden andere Aspekte aufgenommen und zu neuen Erfahrungen, Empfindungen oder wachsendem Wissen in Beziehung gesetzt. Daraus ergibt sich eine neue Sichtweise auf das Objekt, neue Qualitäten werden wahrgenommen usw. (vgl. Kraft 1988, 283). Zentral sind Schritte wie Empathie, Introspektion, Reflexion und anschließende Strukturierung der gewonnenen „Daten". In Laufe dieses Prozesses wird der erste Eindruck insbesondere vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte (und der des Künstlers) verändert und erweitert.

In vergleichbarer Weise werden die Wahrnehmungsvorgänge im Kontext der Kunstpädagogik erklärt (vgl. z.B. Marciniak 1989, 66–71). Viele Kunstpädagogen betonen die Wichtigkeit einer „Eingangsmotivation", nur sie könne ein ästhetisches Erlebnis auslösen. Es handelt sich dabei um Emotionen, die erkenntnisfördernd wirken, wie Staunen, Neugier, Bewunderung, Zweifel, Unsicherheit, Unverständnis, Enttäuschung, Grusel usw. Sie seien die eigentliche Voraussetzung für eine gelungene Begegnung zwischen einem Kunstwerk und Laien (vgl. Zawierowska 1978). Im pädagogischen Kontext haben wir es im Rahmen des Kunstunterrichts vor allem mit inspirierter Perzeption zu tun, im Gegensatz zur spontanen Perzeption, wie sie etwa im Fremdsprachenunterricht vorkommt und die sich auf einzelne Fragmente und eine Aufzählung wahrgenommener Einzelheiten

[53] Eine Zusammenfassung der physiologischen und psychologischen Grundlagen der Wahrnehmung bieten auch Eid u.a. (1994), 11–36. Zur Differenzierung des Wahrnehmungsbegriffs vgl. Barth (2000), 38–47.

konzentriert und in der Regel rein gefühlsmäßig gelenkt wird. Zur inspirierten Perzeption gehören Beschreibung, Analyse und Interpretation. Ungeübte Betrachter beginnen und beenden den Perzeptionsprozess auf der Stufe einer (unvollständigen, fragmentarischen, aufzählenden) Beschreibung. Eine Analyse würde darüber hinaus die Beschäftigung mit den Beziehungen zwischen den einzelnen Strukturelementen und eine Unterscheidung verschiedener Strukturebenen beinhalten. Sie erst führt in die Tiefe des Werkes und ist Voraussetzung für eine Interpretation, d.h. die (subjektive) Erklärung und Kommentierung des Gesehenen. Ohne (wenigstens stumme) Analyse und Interpretation kann von tatsächlicher Kunstperzeption kaum die Rede sein.

Eine besondere Leistung der Kunstpädagogik ist die Differenzierung des Wahrnehmungsprozesses nach Alters- und Entwicklungsstufen. In der sog. ideoplastischen Phase zwischen ca. 5 und ca. 11 Jahren ist das Wissen über den dargestellten Gegenstand dominierend. Parallel zum eigenen kreativen Schaffen differenziert sich die Wahrnehmung von Linienführung, Proportionen und Räumlichkeit. Etwa ab dem Alter von 7 Jahren verläuft die Perzeption (und Kreation) von Kunst zunehmend kontrolliert und weniger spontan als bei jüngeren Kindern. Da mit dem Eintritt in die Schule der Wunsch nach Anerkennung durch die Umgebung wächst, kommt es auf Kosten der eigenen Phantasie zunehmend zu einer Anpassung an den vorherrschenden Meinungskanon. Die Perzeption wird stark von Empfindungen, Rührungen und spontanen Assoziationen gelenkt, die Fähigkeit, Gründe für Gefallen oder Missfallen zu benennen und eigene (Ab-) Wertungen zu begründen, ist so gut wie nicht ausgebildet (vgl. Rogalewicz 1995, 188f.). Das populäre Perzeptionsschema für diese Altersgruppe verläuft in vier Schritten: Aufzählen von Einzelelementen und ihren charakteristischen Eigenschaften – Beschreiben von Gestalten und ihren Tätigkeiten – versuchsweise Interpretation von Beziehungen zwischen den dargestellten Elementen – Äußerung eigener Erlebnisse und Präferenzen (vgl. Marciniak 1976, 51; Rogalewicz 1995, 190). Die Wahrnehmung konzentriert sich auf das, was bekannt, verständlich und akzeptiert ist, der künstlerische Gehalt des Kunstwerkes ist uninteressant. Äußerungen zum Inhalt und Versuche einer Interpretation sind sehr häufig „getränkt" von Märchen- und Filmgeschichten. Kunstwerke, die phantastischen Vorlagen nahe kommen, z.B. surrealistische Bilder, gefallen daher besonders (vgl. Rogalewicz 1995, 200f.). Im Alter zwischen 7/8 und 12/13 Jahren unterliegen Expression und Perzeption einer weiteren Kontrolle. Eigenkünstlerische Aktivitäten und Aussagen über Kunstwerke werden gleichsam zur Verständigungsplattform mit Gleichaltrigen, sie werden als ein Mittel erkannt, Akzeptanz zu gewinnen (oder zu verlieren) und das geht auf Kosten von Spontaneität und Subjektivität (vgl. Marciniak 1976, 59–63). Neben Inhalten werden zunehmend Formen und ihre Bedeutung wahrgenommen. Wichtig werden Farben, Rhythmen, Dynamik und Kontraste innerhalb eines Kunstwerkes. Daneben wird das Interesse am dargestellten Inhalt sehr viel differenzierter und bildet den Hintergrund für Fragen (vgl. Marciniak 1976, 69, 99). Aufschlussreich ist Marciniaks Beobachtung, dass Kinder ab dem Alter von ca. 10 Jahren zunehmend auf die Gefühle der Künstler während des Schaffensprozesses oder auf die möglichen Erlebnisse dargestellter Personen eingehen (vgl. Marciniak 1976, 90). Als Kernproblem der vorpubertären Entwicklungsphase

sieht Marciniak den Konflikt zwischen dem Wunsch, einerseits das eigene Ich individuell zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen und andererseits Anerkennung zu finden, indem bestehende Normen „korrekt" erfüllt werden. Das kann dazu führen, dass Bekanntes, Verständliches und (scheinbar) Leichtes zunehmend bevorzugt wird. Nach dem 10. Lebensjahr verstärkt sich die Konzentration auf realistische Details noch weiter. Es werden immer mehr Einzelheiten wahrgenommen, die Konzentrationsfähigkeit wird intensiver und stärker. Die Kunstpädagogik spricht für diesen Entwicklungsabschnitt von der physioplastischen Phase. Die Perzeption verläuft fast ausnahmslos vom Einzelnen zum Ganzen. Akzeptanz und Gefallen an Kunstwerken wachsen parallel zum Grad ihres Realismus. Größtmöglicher Realismus in Bezug auf Form wie Farbgebung bis hin zu Naturalismus ist das wichtigste Ziel beim eigenen Schaffen und dominierendes Kriterium bei der Wahrnehmung und Einschätzung von Kunst. Vorschub leisten dem vor allem Fragestellungen, die fast ausschließlich auf die „sichtbare" inhaltliche Seite von Kunst in ihrer am leichtesten zugänglichen anekdotisch-episodistischen Form abzielen. Wichtig wäre gerade in dieser Entwicklungsperiode eine Hinlenkung auf Fragen der Form und Intention von Kunst und die Bereitstellung eines möglichst differenzierten visuellen Erfahrungsschatzes, insbesondere zur Relativierung der eigenen Fixierung auf „große" realistische Kunst, etwa durch Ausflüge in die Gebiete der Volkskunst, der abstrakten oder der sog. primitiven Kunst. Zwischen dem 12./13. und dem 17./18 Lebensjahr erlahmt das Interesse für Bildende Kunst im allgemeinen. Die Schere zwischen den diesbezüglichen idealen Vorstellungen und Ansprüchen an sich selbst und die Erkenntnis der (sehr kritisch bewerteten) eigenen Unfähigkeit führt häufig zum Verzicht auf eigene künstlerische Äußerungen überhaupt. Statt dessen wird Kreativität häufiger im Bereich der Sprache und Musik gesucht, sie gelten als zugänglicher und offener (vgl. Popek 1999, 275). Parallel dazu wächst die Ablehnung „unrealistischer" Kunst. Konformismus in der Wahrnehmung und eine Fixierung auf realistische, handwerklich perfekt dargestellte Inhalte und die „richtigen" lokalen Farben, einhergehend mit einer pauschalen Ablehnung von abstrakter oder primitiver Kunst, ist weit verbreitet (vgl. Popek 1999, 257f.). Diese Einstellungen verfestigen sich meist und bleiben dauerhaft, im besten Fall bleibt eine „visuelle Sensibilität" zurück. Nur etwa 5% aller Jugendlichen behalten die Fähigkeit und die Motivation bei, das eigene Verhältnis zur Welt und zu sich selbst mit künstlerischen Mitteln auszudrücken (vgl. Popek 1999, 274). Marciniak sieht die Hauptursachen dafür auch in der Verwendung ungeeigneter Methoden und einseitiger Aufgabenstellungen, in einem völligen Ausblenden von Fragen der Motivierung für die Beschäftigung mit Kunst und demzufolge in fehlenden Strategien für eine Entfaltung neuer differenzierter Interessenfelder (vgl. Marciniak 1976, 63f.). Der Abwendung von einer Beschäftigung mit Kunst überhaupt könnte relativ gut entgegengewirkt werden, da in der subjektiv empfundenen Attraktivität vieler betrachteter Bilder ein hohes Motivationspotential liegt (vgl. Marciniak 1976, 72). Eben hier liegt die Chance, das perzipierende Kunsterleben zu intensivieren. Gute Möglichkeiten einer Intensivierung des in der Kunstbetrachtung liegenden Erlebnisses scheint insbesondere der in diesem Alter neu aufbrechende Subjektivismus zu bieten, der sich im Rückzug auf individuelle Erlebnisse, Probleme, Gedanken, Phantasien

und Welteinstellungen manifestiert. Eine Subjektivierung von Kunst (und Künstlern), das Herausarbeiten von extremen Gefühlen und Gefühlsschwankungen, die gleichsam objektiv betrachtet werden und dann individuell auf die eigene Person bezogen werden, können hier wichtige methodische Anregungen enthalten. Daneben bleibt eine ständige Rückkehr zur Offenheit von Kunst und zur möglichen Vielfalt von Interpretationen ein entscheidendes Mittel, um Klischees und Stereotype gleichsam in der Phase ihrer drohenden Verfestigung immer wieder zu hinterfragen. Das Aufdrängen „korrekter" Lehrer- und Expertenmeinungen wirkt dagegen gerade in diesem Zeitraum der Autoritätsskepsis absolut kontraproduktiv (vgl. Marciniak 1976, 102f.).

In eine ähnliche Richtung führen die Untersuchungen zur Perzeption von Farben und zur Entwicklung von Farbpräferenzen bei Kindern und Jugendlichen. Popek hat auf der Grundlage empirischer Untersuchungen beachtliche altersbedingte Unterschiede festgestellt (vgl. Popek 1999).[54] So bevorzugen Kinder im Kindergartenalter helle, satte und warme Farben (z.B. rot, rosa, karminrot, zitronengelb, grün, hellblau). Bei jüngeren SchülerInnen kommen orange, türkis, helles ocker und hellbraun zu dieser positiv bewerteten Farbpalette hinzu. Mit zunehmendem Alter nimmt die Fähigkeit zu, Farben zu unterscheiden und zu benennen, parallel dazu erweitert sich auch die Präferenzenskala (vgl. Popek 1999, 195f.). Allgemein sind die Farbpräferenzen jedoch instabil und offenbar stark abhängig von der jeweiligen emotionalen Lage des Kindes (vgl. Popek 1999, 196). Zu den unbeliebtesten Farben gehören bis in die ersten Schuljahre hinein schwarz, violett, grau, dunkelblau und dunkelbraun. Die zunächst spontane, emotionelle Farbwahl weicht später einer stärker konventionellen Farbgebung, die zunehmend „realistisch" sein soll. Bestimmte Farben werden bestimmten Gegenständen zugeschrieben und folglich bei der Rezeption von Kunst auch erwartet, der symbolisch-emotionale Gehalt von Form und Farbe verschwindet zugunsten einer dokumentierenden Darstellung. In der Pubertät scheinen sich früher angelegte koloristische Vorlieben zu verfestigen, spürbar wird wiederum die Tendenz zum Konformismus auf der einen und zu starker Individualisierung auf der anderen Seite. Das visuelle Perzeptionssystem und die Fähigkeit, Farben zu werten, sind voll ausgebaut. Interessant ist die recht eindeutige emotionelle Wertung von Farben in der Altersgruppe 11–18 (vgl. Popek 1999, 234). Als positiv und angenehm gelten smaragdgrün und grasgrün, zitronengelb und hellblau. Schwarz, grau, ocker, dunkelbraun und orange werden mit Passivität, Statik, Depressivität und Antipathie in Verbindung gebracht (vgl. Popek 1999, 241). Keinesfalls kann davon ausgegangen werden, dass Farben durchgehend die gleiche Bedeutung und Wertigkeit besitzen. Die Präferenzen sind im übrigen weitgehend unabhängig vom Geschlecht der Befragten.

Bei jüngeren Kindern im Grundschulalter steht der konkrete Umgang mit einem Kunstwerk im Vordergrund, insbesondere geht es um unmittelbare Erfahrung der Technik, des Materials und der Farben. Erst wenn eine verbale oder spielerisch-künstlerische Verbindung zwischen der eigenen Lebenserfahrung, dem eigenen Tun und einem zu betrachtenden Kunstwerk hergestellt ist, werden auch Lebensraum,

[54] Die Untersuchungen wurden in den Jahren 1995/96 mit 220 Schülern durchgeführt.

Lebenszeit, weitere Werke und die Biographie des Künstlers interessant (vgl. Kirchner/Martin 1996). Auch in der Altergruppe 10–15 scheint es sinnvoll, in erster Linie von der eigenen Aktivität auszugehen, hier allerdings eher mit der Intention, vorschnellen Urteilen durch das Erlebnis der eigenen Schwierigkeiten im Gestaltungs- und Herstellungsprozess entgegenzusteuern, und dadurch die Offenheit gegenüber abstrakter und zeitgenössischer Kunst zu vergrößern. Danach scheint es sinnvoll, Kunstwerke zunehmend über eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu erschließen und Kunstbetrachtung als Mittel zu ihrer Intensivierung einzusetzen. Eigene kreative Versuche treten demgegenüber stark in den Hintergrund.

Als Untersuchungsmethoden, die kontextorientiertes Arbeiten konkreter und realisierbarer erscheinen lassen, treten Ikonographie und Ikonologie ins Blickfeld, seit Panofsky zwei Grundpfeiler der kunstgeschichtlichen Arbeit. Ebenso wie Strukturforschung und Strukturanalyse, die syntaktische Beziehungen innerhalb des Bildes erfassen, beziehen sie sich zunächst auf den „sichtbaren Bestand des Bildes" (v. Criegern 1981, 27), um aber dann nach dessen eingehender Beobachtung und Zergliederung auf induktivem Wege das Bild zu „verlassen" und nach außen zu gehen, d.h. Schlüsse über die Kultur und Gesellschaft der Entstehungszeit zu ziehen. Strukturforschung, Strukturanalyse, Ikonographie und Ikonologie setzen eine sehr disziplinierte Beobachtung und Beschreibung voraus und bauen darauf Interpretationen auf, die vor allem dem Laien mitunter recht spekulativ anmuten können. Wichtig für uns ist aber, dass es bei diesem Ansatz eher „um die Fragen und ihre Richtung [geht], nicht um die Antworten. Die ikonographisch-ikonologische Methode ist also die Suche nach dem einstigen Sinn des Kunstwerks mit Hilfe aller erreichbaren bildlichen oder schriftlichen Quellen, die sich zu ihm in eine Beziehung setzen lassen" (Eberlein 1988, 172f.). Panofsky und seine Nachfolger (z.B. Białostocki 1979) gehen von der Überzeugung aus, dass bildliche Motive Symbolcharakter annehmen können, „[der] für bestimmte Inhalte stünde [...] und in ihrem Zusammenhang die Kultur einsichtig machen würde [...]" (v. Criegern 1981, 43). Der Ikonographie geht es darum, „künstlerische Motive und Kombinationen künstlerischer Motive (Kompositionen)" zu identifizieren und mit Themen und Konzepten zu verknüpfen. Die konventionelle Bedeutung von Motiven steht hier im Mittelpunkt. Aufbauend auf der ikonographischen Analyse will dann die Ikonologie die „reine[n] Formen, Motive, Bilder, Anekdoten und Allegorien als Manifestationen zugrunde liegender Prinzipien auffassen" und interpretieren (Panofsky, zitiert nach Bering/Bering 1999, 51). Im Gegensatz zu oft abstrakt wirkender und schwer nachzuvollziehender „physiognomischer Grundstruktur" und „anschaulichem Charakter" des Werkes, die bei Strukturforschung und -analyse im Mittelpunkt des Interesses stehen, beschäftigt sie sich mit der inhaltlichen und thematischen Ebene (z.B. dem sichtbaren Bestand an Personen, Gegenständen und ihren Konstellationen im Bild) und kommt damit den Ansprüchen „alltäglicher Bildbewältigung" eines laienhaften Betrachters mehr entgegen (v. Criegern 1981, 27). Das Verfahren läuft in drei Schritten ab, deren Kenntnis für unseren Zusammenhang aufschlussreich sein kann. Die Stufe der vorikonographischen Beschreibung setzt auf die „praktische (Lebens)Erfahrung" des Betrachters, sein Allgemeinwissen. Er beschreibt, analysiert und erklärt das, was unmittelbar sichtbar

ist (z.B. Personen, Gegenstände, Räume in ihrer Beziehung zueinander, eventuelle Farbigkeit). Unmittelbares Ziel ist die Benennung (Denotation). Die ikonographische Analyse, die zweite Stufe, führt in die Welt „hinter" dem Bild. Wissen über die dargestellten Personen, Ereignisse, Gegenstände, Symbole usw. wird aktiviert bzw. neu zusammengetragen. Das Bild wird zum Ausgangspunkt für die Suche nach Informationen. Andere vergleichbare Werke werden herangezogen und auch jenseits der Gattungsgrenzen wird nach thematischen und motivischen Verwandtschaften gesucht (Konnotation). Auf der dritten Stufe, der ikonologischen Synthese, müssen die so gewonnenen Einsichten zusammengefasst werden. „Wenn es gut geht, gelingt dem Kunstbetrachter dabei Kraft seiner ‚synthetischen Intuition' die Erschließung des Inhalts und damit die Enthüllung des weltanschaulich geistigen Sinns des Kunstwerks sowie seiner ‚symbolischen Werte'" (Regel 1999, 110 auf der Grundlage von Panofsky).

Die Unterscheidung einer denotativen und konnotativen Ebene im Umgang mit Kunst zehrt von den Arbeiten des französischen Strukturalismus (insbesondere Barthes). Denotative Bedeutungen weisen auf die Gegenstände, Gestalten und Erscheinungen in der „äußeren Welt", konnotative führen zu den Bedeutungen und Assoziationen, die mit diesen verbunden sind, also in die „innere Welt" (vgl. auch Marciniak 1989, 74).[55] Das Grundprinzip des vor linguistischem Hintergrund entwickelten Strukturalismus beruht darauf, „Elemente in Opposition zueinander zu bringen" (v. Criegern 1981, 74). Ziel ist die Schaffung syntaktischer Zusammenhänge auf mehreren Ebenen (Elemente, Zeichen, Zeichenzusammenhänge). Wichtig ist dabei, dass das Verhältnis zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung ein äquivalentes (mittelbares) ist, keinesfalls ein analoges (unmittelbares). Dabei muss immer wieder sprachlich und begrifflich differenziert werden. „Im Falle bildlicher Zeichen können wir also keineswegs davon ausgehen, daß diese unmittelbar Begriffe veranschaulichen, sondern davon, daß Kombinationen bildlicher Elemente Kombinationen abstrakter Begriffe entsprechen" (v. Criegern 1981, 74). Eine Deutung wird im Regelfall auf dem Wege strenger paradigmatischer Reihungen gewonnen. Dafür müssen verschiedene Bildmotive („Themenbündel") ausgemacht und eines für die eingehendere Untersuchung isoliert werden. Sicher bietet sich zunächst das Hauptmotiv an. Es gilt nun, ähnliche Themenbündel zu suchen und Vergleiche anzustellen. Führt das nicht zu aussagekräftigen Ergebnissen, muss das Motiv weiter aufgespalten und erneut in Zusammenhänge gestellt werden. Dabei ist es immer wieder notwendig, genauestens hinzuschauen und weiter zu differenzieren. Nur über viele Paradigmenreihen kann die wahrscheinlichste Bedeutung des Motivs ermittelt werden. Um mögliche Paradigmen-Ebenen zu erkennen und auf ihnen zu arbeiten, ist ein umfangreiches Übersichtswissen nötig, vom gesellschaftlichen Entwicklungsstand zur Entstehungszeit des Kunstwerkes über die Bedeutung der Kunst in der jeweiligen Gesellschaft, die Stellung des Künstlers

[55] Wie dieses abstrakt scheinende Verfahren auch die Bilderschließung in der Grundschule lenken kann, zeigt Lisa Hochhäusler (1996): Auf den Wegen der Kunst. Aktuelle Bildende Kunst in der Grundschule. In: Kirschenmann (Hrsg.) (1996), 27–30. Hochhäusler lässt die SchülerInnen in den Schritten Denotation (Was siehst du?), Konnotation (Was könnte das bedeuten?), Assoziation (Woran erinnert das?) ein Perzept erarbeiten.

und seine Biographie, das Verhältnis zur Tradition der künstlerischen Gattung selbst bis hin zu außerkünstlerischen visuellen und literarischen Quellen. Das sichert eine optimale Einbindung der Deutung und damit eine breitgefächerte Erfassung der fremden Kultur und Gesellschaft.

Dieses Vorgehen zeigt deutliche Ähnlichkeiten mit dem Modell zur Erschließung von Wortbedeutungen, wie es u.a. Müller für den Bereich des landeskundlichen Lernens zusammenfassend dargestellt hat (vgl. Müller 1994, insbesondere 26–43). Neben der denotativen Wortbedeutung ist die konventionalisierte Kenntnis von Wörtern und Begriffen entscheidend. Erst sie ermöglicht das Verständnis von Begriffen in einem kulturellen Kontext. Das Erlernen von Wörtern in ihrer Komplexität gilt als Essenz des Fremdsprachenunterrichts, die Chance ist also groß, dass Lernende nicht bei der unreflektierten Gleichsetzung von Begriffen der einen und der anderen Sprache stehen bleiben. Es liegen zahlreiche „Einzeltechniken zur Förderung einer kulturspezifischen Begriffsbildung" vor (vgl. Müller 1994, 54–63). Mit Bildern ist das anders. Man ist viel eher geneigt, sie als Erscheinungen zu werten, die kulturell unspezifisch bleiben können und die Betrachtung und Beschäftigung mit ihnen auf der Stufe einer vorikonographischen Beschreibung abzubrechen. Gerade hier könnten die genannten Verfahren einen gangbaren Ausweg zeigen, vorausgesetzt, man entwickelt praktisch handhabbare „Einzeltechniken zur Förderung eines kulturspezifischen Bildverständnisses", also Techniken, die die ikonologisch-interpretierende Zusammenschau von Einzelinformationen erleichtern. Die Schwierigkeit ist enorm, da jedes Bild viele Motive enthält und hinter jedem Motiv wiederum Konnotationen und Konzepte auftauchen, also gewissermaßen viele Einzelwörter eines Textes geklärt werden müssen, ehe der Gesamttext verstanden werden kann.

Der ikonographisch-ikonologischen Methode wird u.a. vorgeworfen, sie lasse die Subjektivität des Kunstbetrachters unberücksichtigt, betrachte das Kunstwerk als in sich abgeschlossenes, fertiges Werk, „das man gleichsam aufbrechen müsse, um an seinen ein für allemal in der Form statisch fixierten und versiegelten Inhalt heranzukommen" (Regel 1999, 111), und vernachlässige schließlich, was eben die künstlerische Qualität des betrachteten Objektes ausmache. Hinzu kommt, dass sie – bereits auf der Stufe der vorikonographischen Wahrnehmung – fachwissenschaftlicher Kenntnisse bedarf und auf einer Allgemeinbildung beruht, die schon zu Panofskys Zeiten als unrealistisch und elitär galt. Ganze Bereiche der Kunst sind außerdem aus dem Modell ausgeklammert (z.B. die Architektur) und ohne größere Schwierigkeiten lässt es sich eigentlich nur auf gegenständliche und figürliche Malerei bis zum 19. Jahrhundert anwenden. Paradebeispiele ikonographisch-ikonologischer Deutungen stammen aus dem Umkreis der Renaissance und des Barock, weil eben dort die Symbolhaftigkeit von Motiven geradezu konstituierend für ein Kunstwerk war. Grundlage für die Interpretation ist eben auch die „alltägliche Erfahrung", erst darauf kann ein kompliziertes Gebäude von Bezügen und Verweisen errichtet werden. Gerade neuere Kunstrichtungen aber verweigern sich oftmals der Alltagserfahrung und dem Geltungsbereich der Sprache (z.B. Happening, *Op-art*).

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen zu verschiedenen Formen der Bildinterpretation in Abhängigkeit vom visuellen Bildungs- und Erfahrungsstand der Betrachter (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 105–132).

Insbesondere für wenig vorbereitete und unerfahrene Rezipienten ist immer die „semantische Interpretation" dominant. Sie entspricht einem Verharren auf der vorikonographischen und ikonographischen Wahrnehmung (Was wird gezeigt?) und äußert sich in der Regel bei der Mehrheit der Betrachter in einer oft oberflächlich bleibenden, chaotischen, eher synthetisierenden als analytischen Beschreibung der wahrgenommenen Gegenstände. Matuchniak-Krasuska unterscheidet drei Stufen einer semantischen Interpretation:

1. die thematische Klassifizierung, charakteristisch für ungeübte Betrachter mit geringem Wortschatz und einer deutlichen Unfähigkeit zur Formulierung eigener Wahrnehmungen
2. eine berichtende sachliche Beschreibung, kennzeichnend für erfahrene Kunstbetrachter
3. eine Fabularisierung, entweder in Richtung einer Träumerei oder aber in Richtung einer ikonologisch-philosophierenden Interpretation (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 113).

Im Kontakt mit nicht-figürlicher Kunst versagt diese dritte Art der Interpretation, die Kunstbegegnung endet oft in einer Ablehnung („fremd, unverständlich, sinnlos") oder einer Abwendung („uninteressant") vom betrachteten Gegenstand. Das Fehlen von „Inhalt" irritiert vor allem unerfahrene Betrachter, erfahrenere Rezipienten verzögern Werturteile und „spielen" gleichsam mit der Rätselhaftigkeit des Dargestellten (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 121). Im allgemeinen geht die Interpretation dahin, „Informationslücken" im Bild auszufüllen, sei es durch den Titel, sei es durch Assoziationen oder Vieldeutigkeiten im Bild. Wichtig ist die Beobachtung, dass die „Verfigürlichung" abstrakter Bilder[56] vielen Betrachtern ein Gefühl von Erfolg und Freude gibt und ihre Bereitschaft erhöht, Neues und Ungewohntes emotional anzunehmen und zu akzeptieren (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 125). Bei etwa einem Drittel der Betrachter abstrakter Kunst werden ikonologische Spekulationen bemerkbar (Was könnte das bedeuten?). Sie berufen sich dabei in der Regel auf die (vermeintliche) Absicht des Malers oder die symbolische Aussagekraft von Farben. Die „Primitivität" des Dargestellten („Kacheln", „farbige Scheiben", „Mosaik" usw.) wird häufig auf vermeintliches künstlerisches Unvermögen zurückgeführt. Kompetentere Kunstbetrachter beziehen formale Gesichtspunkte wie Struktur, Farbe, Komposition oder Technik in die Interpretation ein. Eine formale Interpretation überwiegt bei Porträts und Landschaftsbildern, möglicherweise, weil hier die sofort erkennbare Geschichte fehlt (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 107 f.). Dominierend ist dann oftmals das Kriterium der Farbe, vor allem bei impressionistischen und abstrakten Kunstwerken. Überlagert werden farbliche Vorlieben aber vom immer wiederkehrenden Kriterium der malerischen „Perfektion", einem Merkmal veristischer Kunstauffassung, wie sie besonders bei unerfahrenen Betrachtern vorkommt, so gelten z.B. impressionistische Bilder als farblich schön, aber „schlampig" gemalt (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 108).

Von der „formalen Interpretation" ist die „emotionale" zu unterscheiden. Sie kann einerseits eine ästhetische, eher distanzierte Herangehensweise meinen und manifestiert sich dann in Benennungen wie „interessant, merkwürdig, traurig,

[56] Im Original: *postaciowanie abstrakcji* (Matuchniak-Krasuska 1988, 125).

fröhlich" usw. Möglich ist andererseits eine auf der veristischen Übernahme des Dargestellten und einem gleichsam ersatzweisen Miterleben eines emotionalen Bildgehaltes, einem distanzlosen Hineintreten ins Bild beruhende Interpretationsweise (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 109). Hier erweisen sich Landschaftsbilder als besonders „impressionsgeladen", sie verstärken die emotionale Wahrnehmung. Porträts dagegen regen zur Konzentration auf (potenzielle) konkrete Erlebnisse der dargestellten Personen an und sind damit ein günstiges Mittel zur Auslösung von Empathie. Matuchniak-Krasuska macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass emotionale Ansprache durch ein Bild durchaus im Widerspruch zu seiner (abwertenden) Klassifizierung stehen kann (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 110). Abstrakte Bilder werden vor allem im Hinblick auf ihre Farblichkeit emotional interpretiert, dabei überwiegen emotionale Ausdrücke des Schockes und Unverständnisses (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 123). Eine weitere Interpretationsweise besteht in der „Klassifizierung" des Bildes. Autor und Stil sind dabei auf das Bild als Kunstobjekt bezogene Kategorien, deren sich eher Kenner bedienen, Thema und Assoziation dagegen eher Kategorien, die die dargestellte Welt als „wahr" nehmen und sie auf die eigene Welt beziehen. Eine solche „naive Klassifizierung" ist eher typisch für ungeübte Betrachter (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 115, 117). Nicht-gegenständliche Kunst wird vor allem unter dem Aspekt des Stils klassifiziert. Die Unterschiede zwischen kompetenten und nicht-kompetenten Betrachtern liegen dabei lediglich in der Differenziertheit der Kategorien.

Die Kunstgeschichte bietet ein breites Spektrum an kontextualisierenden Arbeitsmethoden. Es ist u.a. das Verdienst Bätschmanns, die Ikonologie als Teil einer umfassenden kunstgeschichtlichen Hermeneutik verstanden und zu einer Interpretationsanleitung ausgearbeitet zu haben (vgl. insbesondere Bätschmann 1979). Voraussetzung der Interpretation ist die bewusste Wahrnehmung, sie „kommt in Gang durch die Feststellung der Unverständlichkeit der Werke" (Bätschmann 1988, 194). Unverständlichkeit aber entsteht erst, wenn die Werke aus ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang herausgelöst sind, der Betrachter also „vergessen" oder „nicht gelernt" hat, wie er sie „benutzen" soll. Sein Unverständnis äußert sich in Fragen. Bätschmann unterstreicht, dass von der Fragestellung – wie bei allen hermeneutischen Prozessen – sehr viel abhängt. Die Versprachlichung des ersten Eindruckes bietet hier eine willkommene Hilfe: „Wenn es Ihnen nicht gelingt, mit Fragen anzufangen, beginnen Sie mit einer Beschreibung. Das einfache Benennen der Personen, der Sachverhalte oder das Bezeichnen von Farben, Linien, usw. kann uns zum genauen Sehen anhalten. In diesem Fall formulieren Sie ein erstes Verständnis und entwickeln daran die Fragen" (Bätschmann 1988, 196). Um erste Antworten auf diese Fragen zu finden, soll das betrachtete Objekt zerlegt und die einzelnen Teile in Reihen (z.B. nach Motiven, Gattung, Stil) gestellt werden: es beginnt die aufwendige Suche nach visuellen Referenzen. Das „entspricht der Einsicht, daß man Eigenarten eines Werkes nur durch unterscheidendes Vergleichen bestimmen kann" (Bätschmann 1988, 198). Erweitert wird die Suche nach Materialien, die sich in eine Beziehung zum Werk setzen lassen, durch Texte (z.B. biographische und autobiographische Zeugnisse zum Künstler, literarische und mythologische Vorlagen). Die ikonographische Analyse muss

ergänzt werden durch vielfältiges Literaturstudium. Je nach Fragestellung legt man entweder horizontale oder vertikale Schnitte durch die Gesellschaft an. Das erinnert an die vom Strukturalismus praktizierte Reihenbildung, mit dem Unterschied, dass die Erarbeitung eines Kontextes dezidierter vom fragenden Subjekt aus erfolgt. Auf der Grundlage der Antworten können dann Zusammenhänge erfunden und „begründete Vermutungen" geäußert werden. Bätschmann nennt diesen Prozess „kreative Abduktion" und ermutigt auch Kunstwissenschaftler ausdrücklich dazu (vgl. Bätschmann 1988, 209). Kunstgeschichtliches Arbeiten beruht zum großen Teil auf der Bildung subjektiver Hypothesen: Phantasie und Intuition spielen neben den bei der Reihenbildung gefundenen objektiven Sachverhalten eine entscheidende Rolle. Andererseits aber handelt es sich nicht mehr um die „rohe" naive Subjektivität. Es entstehen neue Fragen, sie lösen einen erneuten Suchprozess aus und führen u.U. zu neuen Vermutungen. Entscheidend ist im Anschluss daran die „Validierung, d.h. argumentative Sicherung". Wichtig ist der Hinweis darauf, dass es „mehrere richtige Interpretationen eines Werkes geben (kann), von denen keine die Widerlegung einer anderen ist" (Bätschmann 1988, 215). Sie müssen „valid" genug sein, miteinander konfrontiert zu werden, unterscheiden sich aber hinsichtlich ihres Ausgangspunktes: der subjektiven Fragestellung, der darauf gründenden Suche nach Antworten und den anschließenden Schlussfolgerungen.

Hilfe für die Suche nach fruchtbaren Fragestellungen bieten neuere Forschungsrichtungen innerhalb der Kunstgeschichte selbst. Kirschenmann/Schulz (1999) erwähnen neben dem biographisch-psychologischen vor allem den sozial-historischen Ansatz. Geht es im ersten Fall um die Beleuchtung des biographischen Umfeldes, so kann im zweiten etwa die Untersuchung des Entstehungs- und Rezeptionsumfeldes eines Kunstwerkes weiter helfen. Ein Kunstwerk ist dann in erster Linie Ausdruck eines bestimmten Wissensstandes, einer bestimmten Sicht auf die Gesellschaft, eines bestimmten Lebensgefühls usw. Belting hat in diesem Zusammenhang auch den Funktionsbegriff neu beleuchtet (vgl. Belting 1988, 224–237). Es könnte beispielsweise ein gangbarer Weg sein, nach der religiösen, politischen, ästhetischen und abbildenden Funktion von Bildern oder Gebäuden zu fragen. Als sinnvoll hat sich auch erwiesen, wenn die Fragestellungen stärker um die Betrachter und ihr sich wandelndes Verhältnis zum betrachteten Objekt kreisen. Viele Ansatzpunkte gibt hier die gattungsübergreifende Rezeptionsgeschichte, die die direkten und indirekten sprachlichen (oder z.B. auch musikalischen) Reaktionen auf Bildende Kunst und Architektur zu einem bestimmten Zeitpunkt oder aber „durch die Zeiten" untersucht (vgl. auch Kap. 4.5.). Als tragend dürfte sich daneben die Ausweitung der Fragestellung auf politische Rezeption erweisen, ich denke hier etwa an den Umgang mit öffentlichen Gebäuden unter sich wandelnden historischen Bedingungen, an ihre wechselnde Funktion und Nutzung. Je vielfältiger die Rezeption, desto stärker der Symbolwert eines Kunstwerks und seine Verankerung im (eigen- oder fremdkulturellen) „kollektiven Gedächtnis".[57] Entscheidend ist auch hier, dass der ursprüngliche

[57] Ich sehe hier u.a. ein Argument dafür, die Beschäftigung mit „berühmten Sehenswürdigkeiten" aus dem landeskundlichen Lernen nicht pauschal zu verdammen. Versuche, die Rezeption eines Gebäudes zu verfolgen, bedeuten das „vertikale Angraben" einer

Kontext möglichst genau erfahren bzw. rekonstruiert wird. Eine auf den im Werk „impliziten Betrachter" ausgerichtete Rezeptionsästhetik untersucht vor allem, mit welchen Zeichen und Mitteln es den (historischen wie heutigen) Betrachter anspricht, und welche sozialgeschichtliche und ästhetische Aussage diese enthalten. Das bedeutet eine sehr intensive Suche nach im Werk selbst verborgenen „Rezeptionsangeboten". Hier können auch für den Laien erkennbare innerbildliche Zusammenhänge in den Mittelpunkt treten (z.B. Herausheben bestimmter Personen oder Gegenstände, Zeigegesten usw.). Entscheidend ist die Wahl des Bildausschnittes, die Perspektive und insbesondere die „Leerstelle", das Nicht-Dargestellte (vgl. Kemp 1988, 246f.).

Am deutlichsten wird die Verankerung des Kunstwerks in einer gesellschaftlichen Realität über sozialgeschichtliche Fragestellungen. Zum einen entsteht Kunst auf der Grundlage bestimmter Standards hinsichtlich der Technologie, der Arbeitsorganisation usw., zum anderen können die dargestellten Details unter kulturhistorischen und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten von großem Interesse sein (z.B. im Hinblick auf Kleidung, Einrichtungsgegenstände, Tätigkeiten usw.). Die Forschung dazu ist in den letzten Jahrzehnten geradezu lawinenartig angeschwollen, als Grundlage gilt immer noch die „Sozialgeschichte der Kunst und Literatur" von Hauser (1953). Als wichtige Arbeitsmethode wird die quantitative Erfassung bestimmter Phänomene gesehen, die auf soziologischen Forschungsmethoden beruht. Aus statistischen Daten werden Schlüsse gezogen und so bestimmte Aspekte von Mentalität rekonstruiert. Allerdings sind diese Beziehungen keineswegs geradlinig: das Dargestellte ist nicht zwangsläufig identisch mit der Realität.

Die Abfolge von Wahrnehmung und Fragenbildung (mit vorgeschalteter Beschreibung), Analyse, Hypothesenbildung und Validierung bildet auch für die Kunstrezeption durch den Laien ein brauchbares Gerüst. Für Fragenbildung und Analyse aber gibt ihm die Kunstwissenschaft wenig praktikable Hilfen an die Hand. Ihre wissenschaftlichen Verfahren wie ikonographische Analyse, systematisches Quellenstudium oder darauf gründende Reihenbildung sind nur sehr bedingt vom Nicht-Spezialisten leistbar, einerseits aus Gründen des notwendigen zeitlichen Aufwandes, andererseits deshalb, weil Frage- und Suchrichtungen durch das grundsätzlich andere Erkenntnisinteresse sowie durch Unkenntnis der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten stark eingeschränkt sind. Der Kunstliebhaber will nicht jedes Kunstobjekt in seiner historischen, stilistischen, gattungsgeschichtlichen, ästhetischen oder individuellen Dimension verstehen und – auch wenn er das an einzelnen Objekten anstrebte – würde er kaum wissen, auf welcher Ebene er suchen sollte. Aus der Interpretationsfigur, wie sie Bätschmann für den kunstgeschichtlichen hermeneutischen Prozess dargestellt hat, sind immer nur einige Operationen nachvollziehbar. Dazu gehören z.B. Informationen über die Künstler, „visuelle und literarische Referenzen" sowie in Einzelfällen die (gattungsübergreifende) „kulturelle Rezeption" (vgl. Bätschmann 1988, 218).

---

Gesellschaft und können sich als sehr fruchtbar erweisen. Ein bestens geeignetes Beispiel wäre hier etwa das Brandenburger Tor, das im übrigen zu den in DaF-Lehrwerken präsentesten Kunstobjekten aus dem deutschsprachigen Raum überhaupt zählt (vgl. Kap. 3.1.1., Abb. 8; Kap. 3.2., Abb. 35; Kap. 3.3.1., Abb. 56; Kap. 3.4., Abb. 83).

Voraussetzung für das Auslösen einer oder mehrerer tragbarer Fragen vor dem Kunstwerk sind unbestreitbar Interesse und Neugier. Dass es dabei ganz ohne ein Ausgangswissen nicht geht, zeigt das semiotische Kommunikationsmodell Ecos: „Wenn die Umstände dazu beitragen, die Codes zu bestimmen, mittels derer die Decodierung der Botschaften durchgeführt wird, dann kann uns die Semiotik lehren, daß man, statt die Botschaften zu verändern oder die Sendequellen zu kontrollieren, einen Kommunikationsprozeß dadurch verändern kann, daß man auf die Umstände einwirkt, in denen die Botschaft empfangen wird" (Eco, zitiert nach v. Criegern 1981, 92). Der Sprachunterricht macht das vor: damit Kommunikation wenigstens in Ansätzen gelingen kann, müssen bestimmte Codes vorher erlernt werden. Ein Kontakt mit einem Kunstwerk kommt nur dann zustande, wenn „Teile des Repertoires, aus denen der Hersteller das Bild gemacht hat, [sich] mit dem Repertoire überschneiden, über das der Betrachter verfügt" (v. Criegern 1981, 96). Je mehr Codes man kennen lernt und versteht, desto besser kann man die Botschaft entschlüsseln.[58] Eine Möglichkeit bilden „experimentelle [...] Näherungsweisen [...]. Sie verlangen vom Betrachter, sich den Zugang zur Welt der Bilder auf quasi-künstlerischen Wegen zu erobern" (Kirschenmann/Schulz 1999, 45). Von Bedeutung sind dabei z.B. Wege, die im Rahmen der Museumspädagogik entwickelt wurden: aktionistische, theatralisch-gestische oder assoziative Formen, die nicht immer vorrangig wortgebunden sein müssen (vgl. Kap. 4.8.).

Die Kunstpädagogik hat ein Bündel an praktischen Verfahren entwickelt, die zunächst den für die Kunstbetrachtung notwendigen Zustand bewussten Sehens hervorrufen (beobachtungszentrierte Verfahren) und ihn dann in kontextorientierte Arbeit münden lassen wollen (kontextorientierte Verfahren). In diesen Zusammenhang gehören Ottos Auslegungsprozeduren (vgl. Otto/Otto 1987; Otto 1998, Bd.1, 197f.) oder auch v. Criegerns Vorschläge der bildnerischen Auseinandersetzung mit Kunst, die gleichberechtigt neben der verbalen steht (vgl. dazu Kirschenmann/Schulz 1999, 46). Otto/Otto setzen Dekodierung mit Interpretation bzw. Auslegung gleich. Als wichtigste Prozeduren, die von einer ersten Wahrnehmung zum Verstehen führen, gelten Verfahren des Machens, Sprechens und Sammelns (Abb. 120).[59]

Die Prozedur des Machens wird von Otto/Otto sehr weit verstanden. Gemeint sind alle kreativen Prozesse im Umgang mit Bildern (und Texten), zusammengefasst als Untersuchen, Nachgestalten, Umgestalten und kreatives Verarbeiten einer Vorlage. Sie tragen zu einer beachtlichen Differenzierung des Sehens bei (vgl. Barth 2000, insbesondere 145 – 186; Eid u.a. 1994, 245f.). In Frage kämen künstlerische Techniken wie Malen, Zeichnen, Photographieren, Modellieren usw., aber auch alle

[58] Ein interessantes Beispiel mangelnder Übereinstimmung zwischen dem ikonischen Repertoire von Künstler und Betrachtern ist die ausnahmslose Ablehnung und das vollständige Unverständnis, auf die etwa die Kunst der Wiener Aktionisten bei polnischen, deutschen und österreichischen DaF-Lehrenden anfangs trifft. Sobald einige Codes thematisiert und genauer erarbeitet werden (z.B. Fleisch), erhöht sich die Offenheit gegenüber dieser Aktionskunst.

[59] Ihre Funktionen decken sich mit denen, die Freires Dekodierungsprozess zugeschrieben werden (vgl. Freire 1996).

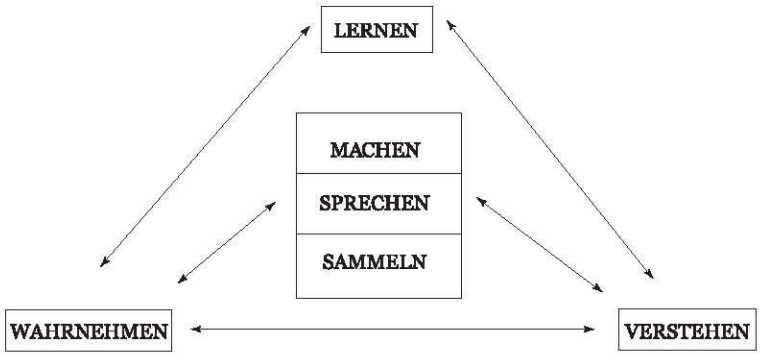



Abb. 120: Modell der Dekodierung (Auslegung) nach Otto/Otto

Verfahren, die ein Original verändern können, wie z.B. Ausschneiden, Kolorieren, Weitermalen, Löschen, Übermalen, Kopieren usw. Im Fremdsprachenunterricht sind viele dieser Methoden in entsprechend modifizierter Form für den Umgang mit Texten bekannt (z.B. Um- und Weiterschreiben, Identifizieren bestimmter Wörter, Perspektivenwechsel, Schreiben von Geschichten zu Bildern bzw. Finden/Malen von Bildern zu Geschichten usw.). Dieses Selber-Tun, das den Lerneffekt bekanntlich um ein Vielfaches erhöht, wird in der Regel auf geschriebene oder gesprochene Zeugnisse der fremden Kultur bezogen, obgleich bereits gute Erfahrungen mit ihrer Anwendung auf nicht-sprachliche künstlerische Medien vorliegen.[60] Für die Prozedur des Sprechens scheint der Bezug zum Fremdsprachenunterricht evident. Sie schließt jede Form schriftlicher und mündlicher Äußerungen ein (z.B. Techniken des Notierens oder Exzerpierens, des Schreibens von Essays und Szenarien, der Diskussion oder des Rollenspiels). Wichtig ist, dass Sprechen bei Otto/Otto gleichberechtigt neben dem kreativen Handeln an au-thentischen Materialien steht. Das bewusste Formulieren – in einer Fremdsprache – zur Darstellung und Verteidigung der eigenen Sicht auf einen bildkünstlerischen Code, zum Fragen nach Informationen und zum Hinterfragen oder Bezweifeln bleibt ein zentraler Aspekt von Dekodierung. Sammeln als Auslegungs- bzw. Dekodierungsprozedur schließt Tätigkeiten wie Suchen, Identifizieren, Auswählen, Verwerfen, Vergleichen, Gegenüberstellen, Unterscheiden, Ein- und Zuordnen, Systematisieren, Kommentieren, später eventuell auch Vorstellen, Begründen, Verteidigen, Revidieren usw. ein. Alle diese Tätigkeiten sind mehrdimensional, d.h. sie erfordern intellektuelle, sprachliche und technische Leistungen. Sammeln geschieht meist autonom. Auch über einen kürzeren Zeitraum und bei nur minimaler

[60] Zahlreiche dieser Verfahren haben sich im Fremdsprachenunterricht für den Umgang mit bildkünstlerischen Vorlagen bereits mehrfach bewährt, insbesondere Verfahren des Untersuchens (z.B. Verzögerung des schnellen Sehprozesses durch allmähliches Aufdecken von Bildern, Bildpuzzle, Einzeichnen von Konturen und Strukturen usw., vgl. u.a. Charpentier u.a. 1993b: 12, 22) und des Nachgestaltens (z.B. Bilddiktate, Nachstellen und Nachspielen von Szenen, vgl. u.a. Wicke 2000, 170–173) oder Umgestaltens (z.B. Ergänzen von Leerstellen, Kolorieren/Überkleben usw., vgl. u.a. Badstübner-Kizik 1998, 356f.).

Intensität muss von den Lernenden eine gewisse Anzahl von Quellen durchgearbeitet werden, um zu einem Ergebnis zu kommen. Otto/Otto verstehen Sammeln als den Anfang wissenschaftlicher Forschungstätigkeit, es stellt Zusammenhänge her und macht Herkunft deutlich (vgl. Otto/Otto 1987, 29). Damit könnte die Grundlage für eine wichtige wissenschaftliche Arbeitstechnik gelegt werden. Gelingt es, diese Verfahren zur Dekodierung mit einem für die Lernenden tatsächlich bedeutungsvollen Thema zu verbinden, so scheint sich hier ein idealer Weg selbstbestimmten und effektiven Lernens zu eröffnen. Für den Umgang mit Bild- und Musikkunst ergibt sich eine unendliche Zahl möglicher Sammelperspektiven, die auch im Fremdsprachenunterricht in Ansätzen zum Tragen kommen könnten, z.B.:

- Was hat dieser Künstler noch geschaffen? Wie hat sich sein Schaffen verändert? Die Antworten ermöglichen Einblicke in biographische und künstlerische Entwicklungslinien.
- Welche Werke sind in dem gleichen Zeitraum entstanden? Welche Themen/Motive waren vorherrschend? Die Antworten geben Auskunft über die Repräsentativität eines Themas.
- Wie haben Künstler zu anderen Zeiten das gleiche Thema/Motiv verarbeitet? Das zeugt von Entwicklung und regionaler Verbreitung bestimmter Motive/Themen, lässt Rückschlüsse unter sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten zu.
- Welches Schicksal hat das Kunstwerk gehabt? Welche verschiedenen Funktionen oder Aufgaben hatte es? Die Antworten machen die unterschiedliche Funktion und Nutzung von Kunst deutlich, zeigen Aspekte von Kunst und Macht bzw. Kunst und Propaganda.
- Wie ist das Kunstwerk zu seiner Entstehungszeit und später wahrgenommen worden? Die Frage nach der Rezeption von Kunstwerken in anderen Medien (Literatur, Film, Photographie, Karikatur usw.) sagt etwas über die Bedeutung und Originalität von Kunstwerken aus und öffnet den Zugang zu anderen Medien.

Aus all diesen Fragestellungen ergeben sich weitere Fragen. Ihre Beantwortung kann mit unterschiedlicher Intensität und Dauer geschehen. Alle (selbst) gefundenen Referenzen und daraus subjektiv erschlossenen Zusammenhänge besitzen unter pädagogischem Aspekt besonderen Wert. Je nach Fragestellung wird unterschiedlich weit ausgeholt, wird innerhalb des Mediums (Malerei, Plastik, Architektur) oder über Gattungsgrenzen hinweg gesammelt. Die Reihenfolge der Auslegungs- oder Dekodierungsverfahren ist nicht festgelegt, sie können miteinander kombiniert werden.[61]

Als Schaltstelle des Übergangs von Wahrnehmung in Kontextverstehen stellt sich die Phase heraus, in der Gesehenes in Fragestellungen mündet. Sie bestimmt wesentlich, ob entdeckendes Lernen initiiert wird und in welchen Richtungen es abläuft. Barth spricht für den Kontext des Kunstunterrichts vom notwendigen „Aufbau einer Fragehaltung". Für einen gangbaren Weg hält er „die genaue

[61] Für den Zweck einer Kunstvermittlung an Nicht-Spezialisten ist auch die didaktische Ikonologie (von Criegern) entwickelt worden. Dieses Konzept versteht einerseits den „Unterrichtsprozeß als kunstwissenschaftlichen Lernprozeß und (akzentuiert ihn) damit erklärtermaßen stark rational", andererseits misst es dem Kunsterleben eine wesentliche Rolle bei. Gemäß der Synthese zwischen Produzieren und Rezipieren ist „das Mit-Bildern-Argumentieren [...] der Kern der didaktischen Ikonologie – unabhängig davon, ob sie in ihrer stärker rezeptiv-analytisch-theoretischen oder in ihrer produktiv-synthetisch-praktischen Form wirksam wird" (v. Criegern, zitiert nach Regel 1999, 114). Ikonographie und Ikonologie werden hier didaktisch handhabbar gemacht, aber erst in der Ästhetischen Erziehung scheint der „Spagat zwischen Kunst und Kunstwissenschaft" weitgehend gelungen (vgl. Kap. 4.5.).

Bestimmung angetroffener Erfahrungswidrigkeiten" (vgl. Barth 2000, 120f.). Voraussetzungen dafür sind

- direkte und wiederholte Auseinandersetzung mit dem Werk nach dem Prinzip „Anschauung statt Spekulation am Kunstwerk vorbei"
- Herstellung eines Gleichgewichts zwischen ästhetischer Wahrnehmung und Aufbau eines Kontextwissens
- konzentrische Kontextualisierung vom nächstliegenden zu weiter entfernten Kontexten
- „dosierte Kontextualisierung", abgestimmt auf das historische Bewusstsein der Lernenden und unter Anerkennung permanenter Unvollständigkeit (vgl. Barth 2000, 127)
- bewusste Begrenzung der „Expertenrolle" der Lehrenden.

Im Mittelpunkt der Kontexterarbeitung im Rahmen der Kunsterziehung steht natürlich die Suche nach „visuellen Referenzen". Für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts muss eine grundsätzliche Gleichberechtigung aller Referenzen gelten, die Konzentration auf visuelle Referenzen scheint weniger zwingend. Kunst steht nicht im Mittelpunkt, sondern ist eher Auslöser eines Lernprozesses. Andere Bezugsfelder wie Musik, Literatur oder Film treten ins Blickfeld, darüber hinaus vor allem die Geschichte. Hier liegen allerdings wiederum Gefahren: Kunstwerke könnten voreilig als bloße „Mittel zum Zweck" verstanden und ihrer ästhetischen Dimension beraubt werden, schriftliche Texte könnten erneut ihre traditionell dominierende Rolle spielen. Dem kann bewusst gegengesteuert werden, insbesondere durch wiederholte intensive Wahrnehmungsübungen. Gerade ästhetische Erfahrung braucht genügend Raum und Zeit, auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Eine besondere Bedeutung kommt darüber hinaus der Einübung selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens zu. In viel stärkerem Maße als im Kunstunterricht ist der Lehrende selbst Lernender, darin liegt eine der seltenen Chancen, die Expertenrolle wirklich einmal zu verlassen und zum Initiator und Beobachter von Lernprozessen zu werden.

Die in den beschriebenen Verfahren liegenden Möglichkeiten zum autonomen Suchen und Sammeln innerhalb der eigenen und der fremden Kultur werden bisher im fremdsprachendidaktischen Kontext wenig genutzt, obwohl sie relativ unabhängig von geographischer Nähe sind.[62] Macaire/Hosch betonen beispielsweise in ihrem Schema zur Bildanalyse die Frage nach dem Fremden, Verwunderlichen, Ungewöhnlichen im Bild und bauen darauf die Formulierung von Hypothesen auf. Die Suche nach der Bedeutung stützt sich dann aber im wesentlichen auf Erklärungen und zusätzliche visuelle Referenzen von Seiten des Lehrers (vgl. Macaire/Hosch 1996, 29f.). Als Reihenbildung verstehe ich auch viele Versuche der Arbeitsgruppe Bordeaux/Poitiers, Kontexte zu erschließen (vgl. Charpentier u.a. 1993, 5f.), auch hier aber werden die Vergleichsobjekte von der Lehrperson offenbar vorgegeben.[63] Auffällig ist im übrigen, dass sich die meisten dieser Arbeiten

[62] Die Rolle, die ein Medium wie das Internet hierbei spielen kann, ist erst angedacht. An dieser Stelle muss der Hinweis auf im Aufbau begriffene Bilddatenbanken u.ä. genügen, z.B. http://bildindex.de/intro.htm. Kunst im Internet ist bereits grenzüberschreitender Lerngegenstand, vgl. z.B. http://didart.fltr.ucl.ac.be/wss.

[63] Vgl. z.B. die Frauendarstellungen von Caspar David Friedrich „Frau am Meer" (um 1818) und Erasmus Ritter von Engert „Wiener Hausgarten" (1828/30), an denen die Charakteristika von Romantik und Biedermeier erklärt werden (Charpentier u.a. 1995, 253–256).

auf gegenständlich-figürliche Gemälde und Graphiken beziehen, da hier der sprachliche Impuls am einleuchtendsten scheint. Architektur, Plastik oder auch neuere Kunstformen wie Objektkunst, Happening oder Performance sind als Lerngegenstände seltener. Bevorzugte wahrnehmungszentrierende Verfahren sind in diesen Fällen dann Beschreibung und Rollenspiel, die Kontextbildung vollzieht sich in der Regel auf der Grundlage von schriftlichen Texten (vgl. Schmölzer-Eibinger 1996, 59–89; 93–106).

Die Kunstpädagogik hat, in erster Linie aufbauend auf dem ikonographisch-ikonologischen Ansatz der Kunstwissenschaft, Konzepte entwickelt, die eine verlangsamte Wahrnehmung von Bildkunst sowie ihre Kontextualisierung und kontextorientierte Deutung auch für Laien nachvollziehbar machen. Sie enthalten ein umfassendes Repertoire an Verfahren des „Sprechens", „Machens" und „Sammelns", die den Wahrnehmungsvorgang intensivieren und in eine konstruktive Fragehaltung überleiten können. Im Kontext der Fremdsprachendidaktik können sie, bereichert um reflektierte Außenperspektive sowie weitgehend autonome medienübergreifende Such- und Sammeltätigkeit eine wichtige mehodische Grundlage für die interkulturell relevante Nutzung von Bildkunst sein.

## 4.4. Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Der Umgang mit dem Medium Musik stellt sich leichter und müheloser dar als mit den Medien Bild oder Text. Im Ergebnis fühlen sich durchschnittliche Hörer in der Regel „erfahrener" und kompetenter als die Betrachter von Bildern oder die Leser von Texten. Sehr viel häufiger als im Fall von Bildender Kunst und z.T. auch von Literatur hat man mit „musikalischen Privatsphären" zu rechnen, in denen sich die einzelnen Hörer besonders kompetent und kundig fühlen und zu denen sie nicht automatisch Zutritt gewähren. In kaum einem anderen Bereich ist die Kluft zwischen Schule und Privatbereich so stark ausgebildet. Grundsätzlich ist von stärker ausgeprägten Interessen und besserer Vorbildung sowie einer höheren Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz als bei anderen Künsten auszugehen. Daraus ergeben sich höhere Ansprüche an eine Vermittlungssituation. Im Vergleich mit Bildender Kunst oder Literatur hat Musik eine besonders starke Bedeutung für das Selbstbild, beste Voraussetzung für die Ausbildung von besonders änderungsresistenten Einstellungen. Schließlich ist die soziale Stratifizierung in Bezug auf Musik besonders deutlich. Das alles führt dazu, dass sich Fremdsprachenlehrer in Bezug auf Musik einerseits inhaltlich mehr zutrauen, sich dabei aber ihrer methodischen Grenzen nicht immer bewusst sind (vgl. Kap. 2.1., 3.4., Abb. 104, 105), dass sie sich aber andererseits einer beachtlichen Konkurrenz in Gestalt von musikinteressierten Lernenden ausgesetzt sehen und recht schnell Gefahr laufen, an inhaltliche Grenzen zu stoßen. Stärker als bei anderen Medien lavieren sie auf einem Minenfeld von Pseudowissen und hausgemachtem Privatverständnis. Ein genauerer Blick auf die Musikwissenschaften kann hier Berührungsängste abbauen und klärend wirken.

Traditionell werden historische, systematische und vergleichende Musikwissenschaften unterschieden (vgl. z.B. Bruhn u.a. 1993, 17). Die historische Erfassung und Bearbeitung von musikalischen Phänomenen im Rahmen der Musikgeschichte

differenziert sich – ähnlich wie in der Kunstgeschichte – in Biographik und Ereignisgeschichte, Regional- und Lokalgeschichte sowie die Erforschung sozialgeschichtlicher Fragestellungen. Als Nachbarwissenschaften rücken Geschichts-, Kunst- sowie Theater- und Filmwissenschaften ins Blickfeld. Musiktheorie, Musikästhetik und Musikkritik besitzen selbstverständlich jeweils ihre historischen Dimensionen. Die systematische Musikwissenschaft erforscht die vielfältigen Prozesse und Stationen eines Tons von seiner Erzeugung bis zur Reaktion der ihn hörenden Person, dabei kommen vielfältigste Aspekte der Beziehungen zwischen Musik, Gesellschaft und Individuum zur Sprache. Die Aufnahme eines Klangs durch einen Hörer ist vor allem mit psychologischen Prozessen verbunden. Sie generieren ein breites Feld von Fragestellungen, denen im Rahmen der Musikpsychologie nachgegangen wird. Sie untersucht u.a. die Wahrnehmung akustischer und musikalischer Strukturen, kulturpsychologische und sozialpsychologische Aspekte der Beziehung zwischen Musik und Gesellschaft, die Grundlagen musikalischer Sozialisation und die Ausbildung einschlägiger Fähigkeiten sowie die therapeutische Wirkung von Musik (Musiktherapie). Dazu gehört auch die Entstehung und Struktur von musikbezogenen Urteilen und Meinungen in ihrem zeitlichen, sozialen und gesellschaftlichen Kontext, etwa nach der Wirkung von Musik in bestimmten Kontexten und auf bestimmte Gruppen, nach ihrer intendierten Funktion, den Ursachen für die Ausbildung musikalischer Vorlieben usw. Die Reflexion, Wertung und Beurteilung des Gehörten führt in die Bereiche der Musiksoziologie (z.B. Hörertypologien). Die Musiktheorie erfasst und beschreibt mit Harmonielehre und Kontrapunkt die Grundlagen des Musizierens und der musikalischen Analyse, und gehört damit als einziges der hier genannten Forschungsgebiete sowohl in den Bereich der Produktion wie der Rezeption von Musik. Interesse muss die Tatsache wecken, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Vergleichende Musikwissenschaft in Gestalt der sog. Ethnomusikologie immer stärker etabliert hat. Sie untersucht historische wie zeitgenössische Volksmusik in und außerhalb von Europa ebenso wie die traditionelle Musik anderer Kulturen. Eine interkulturelle Begegnungssituation ist hierin angelegt. „Die verschiedenen Zugangsweisen zur Musik und ihren drei Gegenstandsbereichen (Geschichte, Person, Gesellschaft) beruhen auf ausschnitthaften Schwerpunktsetzungen. Sie alle haben in der Musikrezeption als komplexem Vorgang musikalischer Aneignung und Sinngebung ihre Mitte. Musik, die nicht gehört wird, nimmt nicht teil am Kreislauf musikalischer Handlungen und verfehlt damit das Ziel einer wie auch immer gearteten musikalischen Kommunikation“ (Rösing/Petersen 2000, 113).

Die Musikpädagogik schöpft aus diesen Bereichen. Die seit ca. 1960 etablierte Disziplin versteht sich als „das Insgesamt musikalischer Vermittlungsarbeit im schulischen wie außerschulischen Rahmen“ (Sulz 1998, 81). Es ist nicht zu übersehen, dass sie sich in einer Krise befindet und zwischen historischer und systematischer Musikwissenschaft und Erziehungswissenschaft, zwischen (traditioneller) künstlerisch-wissenschaftlicher Vermittlung sowie einem weitgehenden Verzicht auf Kunstmusik und einer starken Aktualisierung nach Halt sucht. Musikpädagogik beschäftigt sich in der Praxis fast ausschließlich mit dem organisierten Kontakt mit Musik im Rahmen der Schule. Außerschulische Begegnungskontexte (z.B. Konzerte) werden – anders als im Falle der Bildenden Kunst etwa die Museumspädagogik – nur sporadisch erfasst. Wichtig ist die Erkenntnis, dass die pädagogische Vermittlung

von Musik auf zwei Ebenen abläuft, die wenig miteinander zu tun haben und die häufig eine soziale Grenzziehung manifestieren: intensiver Unterricht in praktischer Musikausübung und Musiktheorie für Begabte und Interessierte an Musikschulen auf der einen und oft oberflächlich bleibender obligatorischer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen auf der anderen Seite. Für den zweiten Fall konstatiert Ehrenforth ein andauerndes Dilemma zwischen „Spaßpädagogik" mit sozialpädagogischem und oftmals therapeutischem Anspruch und „wissenschaftlichem Buch- und Leistungsfach" (vgl. Ehrenforth 2001a, 10).[64] Einen Ausweg aus dieser Situation bieten derzeit Hermeneutik und Lebensweltdebatte[65] sowie Rezeptionsästhetik (vgl. dazu Bastian 1997, XII f.), die in der Musikpädagogik ein besonders starkes Echo gefunden haben. In ihrer Konsequenz machen sie den Rezipienten und den musikalischen Rezeptionsprozess zum eigentlichen Zentrum der Vermittlung. „Die ästhetische Hermeneutik und ihre Fortschreibung in der Phänomenologie der Lebenswelt hat gezeigt, dass auch die Begegnung mit Kunst kein linearer Lernprozess, sondern ein unabschließbarer, sich stets wandelnder Dialog ist. Er ist auf den nehmenden und gebenden, den korrigierenden und akzeptierenden Prozess des gegenseitigen Mit-Teilens angewiesen. In diesem Miteinander des Mit-Teilens beginnen Werk und Betrachter ein im Idealfall offenes und lebensbegleitendes Gespräch, in dem der Wissens- und Informationsfluss zwar gewiss nicht fehlen darf, bei dem aber die Erhellung des eigenen (existenziellen) Standorts im Gegenüber des Anderen der Kunst weitaus wichtiger ist. Diese dialogische Perspektive setzt einen Musikbegriff voraus, der sein Zentrum nicht in der Partitur als Geschriebenes findet, sondern als wirkende *energeia*, also als Klingendes, Gespieltes und Gehörtes; mit anderen Worten: Wenn Musik Leben gewinnt und in das Leben des Spielenden und Hörenden eintaucht" (Ehrenforth 2001b, 35). Musik wird damit von der „Information" zur „Botschaft", die zu einer „Sache in meiner Welt" in Beziehung steht: „Komposition und Rezeption [...] zusammen [machen] das Phänomen der Musik aus" (Ehrenforth 2001b, 49). Damit wird die „Lebenswelt [des Hörers, C. B.-K.] die entscheidende Schnittfläche, die eine kommunikative Chance zwischen Musik und Hörer überhaupt erst eröffnet" (Ehrenforth 2001a, 12) und eine rein werkimmanente „ästhetische Autonomie" von Kunst, die in der Musikpädagogik besonders nachhaltig wirkt, wird als verheerend entlarvt.[66] Statt im Nachhinein eine Bestätigung und Illustration von „Wissen" im konkreten Objekt zu suchen, sollte

---

[64] „Weder ist der Musikerziehung dem weltabgewandten Sandkasten einer fun-versprechenden Animation angemessen, noch der kunst- und lebensfernen Dünnluft eines System- und Ordnungsdenkens. Solche Karikaturen sind nur denkbar, weil nicht erkannt wird, dass der produktive, reproduktive und rezipierende Umgang mit Musik auf beides nicht verzichten kann: auf die leibliche Sinnlichkeit empathischer Wahrnehmung und die Bewusstheit des Nachdenkens" (Ehrenforth 2001a, 10).

[65] Die Lebenswelt-Debatte wurde von Ehrenforth seit ca. 1986 initiiert. Lebenswelt wird als „Ort innerer Erfahrungen und Weisen des Gestimmtseins wie Trauer und Freude, Liebe und Einsamkeit, Spiel und Fest, Jubel und Klage, Sterben und neues Leben" beschrieben (Ehrenforth 2001b, 53).

[66] Ehrenforth (2001a, 34) spricht in diesem Zusammenhang sehr kritisch vom „grammatischen Fundamentalismus" der Musikerziehung, der davon ausgeht, dass „man erst die strukturelle Musiklehre beherrschen muss, bevor man sich an die Musik wagt". Assoziationen zur „Grammatik-Übersetzungsmethode" des Fremdsprachenunterrichts liegen hier nahe.

der Weg umgekehrt verlaufen: „Erst die staunende, begeisternde oder auch ärgererregende Wahrnehmung lockt die Frage heraus, wie der Eindruck entstanden sei und warum er auf den Hörer so wirkt wie er wirkt". Damit wird der „monologisch-objektivistische" Bildungsbegriff und ein solches Werkverständnis abgelöst von einem „dialogisch-responsiven" (Ehrenforth 2001b, 49). Die Begegnung zwischen Musik und Hörer vor dem Hintergrund der Lebenswelt-Debatte ist weiter konkretisiert worden. Ein zukunftsorientierter Musikunterrichts besteht darin, „die Lebenswelt der Beteiligten zum Gegenstand des Musikunterrichts zu machen, die Musik in die Lebenswelt der Beteiligten einzufügen, die Lebenswelt der (einer) Musik in den Unterricht einzubeziehen oder zu seinem Gegenstand zu machen, im Unterricht die Beziehungen zur Lebenswelt [...] in der Form allgemeiner und universaler Begriffe zu stiften".[67]

Das kann nun allerdings nicht bedeuten, unverbindliche Gefallens- oder Assoziationsäußerungen zu sammeln und dann die „richtige Interpretation" zu bieten. Es geht vielmehr um eine offene, von Hinhören und Aushalten geprägte Gesprächshaltung gegenüber der Musik, die darauf ausgerichtet ist, deren Botschaft zu erfahren und sie ggf. „gleichnishaft-narrativ" individuell zu verbalisieren (vgl. Ehrenforth 2001b, 55). Entscheidendes Postulat der neueren Musikerziehung ist die Konfrontation der Lernenden mit verschiedenen Ausdrucksweisen und musikalischen Erscheinungsformen sowie vor diesem Hintergrund die Förderung kommunikativer und sozialer Verhaltensweisen (vgl. Schwarzbauer 1999, 166). Derzeit überwiegt die Ansicht, dass Musikpädagogen das lehren sollen, was sie können, wobei eine Berücksichtigung des Musikgeschmacks von Jugendlichen sehr wohl gerechtfertigt ist. Sie sollte allerdings eingebettet bleiben in das „Spannungsgefüge von Kunstbedürfnis und Kunstkonsumtion" mit „kritischer Distanz, die Strategien einer Gängelung und Manipulation, eines Konsumzwanges erkennen lässt" (Schwarzbauer 1999, 166). Daneben geht es aber immer auch um eine Erweiterung des musikalischen Erfahrungshorizontes bei Lernenden wie Lehrenden, um das Wecken von Interesse und Neugier, sowohl an anderen Musikformen, als auch an der eigenen Reaktion darauf. Kriterien des Gefallens sind zweitrangig, entscheidender ist der Prozess des Sich-Einlassens. Eine zu glatte und widerspruchsfreie Musikpädagogik nach beiden Seiten (d.h. ausschließliches Festhalten an traditionellen Werten einerseits bzw. ausschließliche Bedienung jugendlichen Musikgeschmacks andererseits) ist gefährlich, weil sie Schule noch mehr von dem isoliert, was in einer widersprüchlichen und mehrdimensionalen Welt passiert (vgl. Schwarzbauer 1998, 182f.). Insgesamt bestimmt die schwierige Balance zwischen Aktionismus, Reproduktion, oberflächlicher Reflexion und kopflastiger, rein kognitiv-analytischer Betrachtung musikalischer Formen die musikpädagogische Diskussion. Viele Formulierungen erinnern dabei an die Diskussionen um einen kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht.[68]

---

[67] Zitiert nach Richter, Christoph (2001): Von zwei Lebenswelten der Musik, in: Ehrenforth (Hrsg.) (2001), 113–134, hier: 115.

[68] Vgl. z.B. „Ist es notwendig, um gleichsam in die Tiefe eines Kunstwerkes einzudringen, seine Theorie zu kennen, bzw. auf den Sprachunterricht bezogen: seine Grammatik zu beherrschen?" (Sulz 1996, 151).

Will die Fremdsprachendidaktik das hier angedeutete Potenzial nutzen, so müssen die eingangs genannten Leitfragen nochmals konkretisiert werden (vgl. Kap. 4). Wird Musik als Teil eigener und fremder Kultur verstanden, so ist schnell deutlich, wo sich Anregungen für die interkulturell dimensionierten Fremdsprachendidaktik erwarten lassen. Als hilfreich können sich Fragen erweisen wie:

- Wie verläuft die Begegnung mit „fremder" Musik?[69]
- Wie kann eine solche Begegnung positiv begleitet (und gelenkt) werden? Wie kann der jeweilige „Grad an Fremdheit" reduziert werden?
- Welche Fragen kann man an Musik stellen, damit die Begegnung mit ihr übergeht in eine Begegnung mit der „Welt hinter der Musik"?

Musikunterricht in herkömmlicher Weise bietet Fremdes an (vor allem in der Form klassischer europäischer Kunstmusik und außereuropäischer Musikkulturen), gestattet aber in der Regel weder Lehrern noch Schülern, dieses Fremde auch wirklich zugänglich zu machen. Ein möglicher, wenn auch kritisch zu betrachtender Weg zur Überbrückung dieser Kluft wäre, so Vogt, gemeinsame menschliche, universalistische Grunderfahrungen in (z.B. klassischer) Musik „wiederzuentdecken", allerdings sei die Entdeckung von bekannten Phänomenen nicht gleichbedeutend mit einem Erfahren, Erleben oder gar Verstehen fremder Musik. Auch das möglichst totale Eintauchen und ein umfassendes Vertrautmachen mit dem musikalisch Fremden, etwa durch ein Ansammeln von möglichst vielen Informationen, eine Ergänzung um andere Medien usw., führe nicht zu einem wirklichen Verstehen. Voraussetzung ist vielmehr die „Attraktion des Fremden", die „Irritation durch das Fremdartige", die Begegnung mit etwas Auffälligem, das den Kontakt mit fremder Musik in eine sympathische oder antipathische Reaktion münden lässt (vgl. Vogt 2001, 65f.). Der Kontakt mit dieser Fremdartigkeit wird abgebrochen, wenn sie im Hörer in seiner konkreten Lebenssituation keine „positive Antwort" auslöst. „Musikalisches Lernen wäre [...] identisch mit neue musikalische Erfahrungen machen, und Lehren bedeutet Unterstützung bzw. Ermöglichung von neuen musikalischen Erfahrungen" (Vogt 2001, 67). Als entscheidend gilt dabei, wie die musikalischen Erfahrungen von Lernern so strukturiert werden können, dass sich langfristig „eine [...] Motivation entwickeln kann, sich intensiv mit Musik – in welcher Form auch immer – zu beschäftigen" (Behne 1987, 264).

Zunächst sollen Aspekte der Wahrnehmung von Musik, der Ausbildung von musikalischen Präferenzen und Gewohnheiten sowie die Bedingungen, unter denen Einstellungsänderungen bewirkt werden können, beleuchtet werden. Sie sind für die Musik sehr viel umfassender erforscht als z.B. für Bildende Kunst oder Literatur. Ihre Kenntnis kann vielleicht dazu beitragen, die Mechanismen einer Begegnung mit fremden Phänomen allgemein besser zu verstehen und Wege zu suchen, diese Begegnung in Kommunikations- und Kontextualisierungsprozesse überzuleiten.

---

[69] Es lohnt dabei, den Begriff des „musikalisch Fremden" genauer zu differenzieren. Vogt bezeichnet nach Husserl das Fremde einerseits als „zugänglich, denn sonst könnten wir es nicht einmal wahrnehmen, sondern wir würden es [...] als fremde Musik [...] überhören", andererseits aber als „unzugänglich, denn könnte man es problemlos verstehen [...], wäre es eben kein Fremdes mehr" (Vogt 2001, 61).

Musikästhetische, musikpädagogische und musikpsychologische Forschung unterscheiden zwischen musikalischer Erfahrung und musikalischem Verstehen. Erfahrung ist im Kontext eines integrativen (d.h. produktions- und rezeptionsorientierten) Musikhörens das Nacherleben bzw. Nachvollziehen „kleinster elementarer Bausteine als rhythmische, harmonische oder klangliche Zellen einer größeren strukturellen Einheit", und wird durch das Verstehen des jeweiligen (musikalischen und außermusikalischen) Kontextes ergänzt.[70] Beides zusammen führt zu ganzheitlicher Musikrezeption (vgl. Kletzander 1996, 195). Grundsätzlich gilt, dass musikalisches Hörverstehen wie bei einer Sprache erlernt werden muss.[71] „Strukturelles Hören", von Adorno zu Unrecht als eigentlich wahre und einzig adäquate Art des Hörens eingefordert, steht erst am Ende einer langen musikalischen Ausbildung. „Musikhören im Sinne eines statisch unbewegten Versunkenseins und Lauschens ist [...] die sublimierteste musikalische Verhaltensweise, die nur dann möglich ist, wenn ihr andere aktionsbezogene Stufen musikalischen Verhaltens vorausgegangen seien" (Khittl 1995, 234).[72] Elementare Formen musikalischer Erfahrung realisieren sich vor allem im Bereich der rhythmischen Bewegung, musikgebundener und musikinspirierter manueller kreativer Tätigkeiten und des Singens. Khittl führt konkrete Übungen wie langsames Gehen, rhythmisches Atmen, abwechselndes Dirigieren und Spiegeln, Ordnen von Klängen, Singen von Einzeltönen oder kurzen Passagen, Bewegen zur Musik, „geführtes Zeichnen" mit verbundenen und offenen Augen, Schreiben von Geschichten oder Filmsequenzen, Untersuchen von poetischen Texten auf musikalische und klangliche Symbole, Vertonen von Texten u.ä. als Möglichkeiten der Intensivierung von Hörerfahrungen an (vgl. Khittl 2000, 191–194). Hören könne man über die Förderung von Neugier, Aufmerksamkeit und Konzentration, durch den Aufbau eines musikalischen Orientierungsvermögens, „durch Benennung und Zuordnung" lernen (vgl. Kocina 1991, 50). Venus spricht davon, dass sich „das bloße Wahrnehmen von Musik" von selber einstellt (Venus 1984, 34). Ziel einer gezielten „Hörschulung" wäre das Kennenlernen (und Ausprobieren) unterschiedlicher Hörweisen, aus denen dann je nach Situation frei gewählt werden kann. Dabei gibt er den „komplizierteren" unter ihnen für den Schulunterricht den Vorrang, weil hier Vorwissen und Anleitung gefragt sind, die nur in seltenen Fällen selbständig erworben werden könnten. Venus formuliert die Aufgabe für die Hörerziehung zwischen Gefühls- und Formalästhetik, zwischen Ergriffensein und Begreifen: „Einerseits geht es darum, Herr zu werden über das Mitgenommensein [...], andererseits aber geht

[70] Behne geht davon aus, dass Musik grundsätzlich nicht „verstanden" werden kann, es ergeben sich allenfalls „verstehens-ähnliche" Erlebensweisen. Er meint damit ein Gefühl der Stimmigkeit auf formaler (struktureller) und/oder emotionaler Ebene, das auch für musikalische Laien gilt: „stimmig in sich" (vgl. Behne 1993, 146f.).

[71] Vgl. dazu auch die Hinweise auf die vorliegenden Forschungen zur Rolle der Musik in der Ontogenese des Menschen bei Siek-Piskozub 2001, 34–39.

[72] Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Widerspruch, den Khittl aufdeckt: Musikhören als hauptsächliche Aktivität erzeugt bei jugendlichen Lernern „Ratlosigkeit und Langeweile", als sekundäre Aktivität aber bei ganz anderen Vordergrundaktivitäten ist der Musikkonsum geradezu unbegrenzt möglich (Khittl 1995, 235). Das illustriert nochmals die Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Hörweisen.

es darum, [...] durch die Töne überhaupt mitgenommen zu werden" (Venus 1984, 47). Empfindung und Verstand sind gleichermaßen anzusprechen, wobei das methodische Problem in der Ungleichzeitigkeit des Erwerbs der beiden Fähigkeiten liegt: „Ergriffenwerden durch Musik" stellt sich oft „schlagartig, unerwartet und mehr durch ein Zusammenwirken günstiger Bedingungen als durch ständige Übung" ein, während das begreifende Hören „nur in einem kontinuierlichen Lehrgang" geschult werden könne (Venus 1984, 62). Aufgenommen und erlebt werden kann nur das, was auch bewusst geworden ist, unbewusst bleibende musikalische Merkmale (z.B. 2. Stimmen, *basso continuo*) werden als störender, nichtssagender Hintergrund ausgeblendet. Die von Venus vorgeschlagenen Übungsangebote zur Erweiterung des sensorischen Unterscheidungsvermögens mittels einer Differenzierung verschiedener Dynamiken, Tonhöhen, Tonlängen, rhythmischer Figuren, Zusammenklänge und schließlich Instrumente erinnern an Übungssequenzen, die auf die Erfassung von Einzelmerkmalen von gesprochener Sprache gerichtet sind, wie sie z.B. in der Ausspracheschulung üblich sind: „Ist das höher oder tiefer? Was ist hier anders? Wo hörst du das wieder usw." Progression entsteht dadurch, dass immer feinere Unterschiede bewusst gemacht werden bzw. die Zahl der zu vergleichenden Merkmale steigt. Diese Übungen machen sozusagen die Bausteine von Musik (resp. Sprache) hörbar. Der Hörlehrgang könne nun, so Venus, durch eine Schulung der Empfindsamkeit („Resonanz") ergänzt werden. Es sei bei aller rationalen Erfassung die Intensität des Erlebnisses nicht zu vernachlässigen. Die durch die Konzentration auf musikalische Einzelheiten notwendige Distanz solle immer wieder aufgehoben bzw. ergänzt werden (vgl. Venus 1984, 146). Ich sehe wiederum Parallelen zum Fremdsprachenerwerb, wenn es heißt, „die verstandesmäßige Auseinandersetzung mit Musik" führe keineswegs automatisch „auch zu einer Intensivierung der Erlebnisfähigkeit" (d.h. zu einer Erweiterung der Erfahrungen), sondern nur dann, „wenn ein gefühlsmäßiger Bezug bereits einmal bestanden hat" (Venus 1984, 147). Kocina nennt in Fortführung von Venus neben der Ausbildung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten die Versprachlichung musikalischer Eindrücke (Erkennen–Benennen–Wiedererkennen), die Ausbildung eines musikalischen Gedächtnisses und den schrittweisen Aufbau einer Hörkonzentration als wesentliche Aspekte einer Hörschulung (vgl. Kocina 1991, 67–87). Für den schulischen Bereich sind die diesbezüglichen Lernziele detailliert festgeschrieben. Es geht um die Förderung musikbezogener „Kommunikationsbedingungen" (Bereitschaft zur Stille), „Kommunikationsoffenheit" (Bereitschaft zum Hinhören), „Kommunikationswilligkeit" (Bereitschaft zum Zuhören), „Kommunikationsfähigkeit" (Fähigkeit, grundsätzliche musikalische Strukturen zu unterscheiden), „kommunikativer Selbstkritik" (Bereitschaft, unkritische Identifikation zu hinterfragen), „kommunikativer Toleranz" (Bereitschaft, vorschnelle Ablehnung zu hinterfragen) und „kommunikativ-kritischer Distanz" (Fähigkeit, gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen von Musik zu reflektieren) (vgl. Kocina 1991, 392). Uchyła-Zroski sieht das Ziel einer solchen Hörschulung auch in der Förderung promusikalischer Verhaltensweisen, die sich postdidaktisch, d.h. nach und außerhalb des schulischen Musikunterrichts äußern, dabei aber deutlich auf ihm basieren (vgl. Uchyła-Zroski 1999, 112, 131–133).

Grundsätzlich könnten sowohl offene (z.B. Singen, Bewegung, Tanz, Komponieren, Sammeln von Dingen rund um die Musik) wie auch verdeckte musikbezogene Verhaltensweisen (z.B. selbständige Annäherung an neue Musik, Erweiterung musikalischer Interessen) auf diese Weise gefördert werden. Einer solchen aktiven und offenen Einstellung kommen hördidaktische Konzepte entgegen, in denen der Aspekt der musikinspirierten kreativen Tätigkeit besonders stark betont wird. Empirische Untersuchungen belegen, dass „aktives Hören" den Höreindruck verstärkt und ihm etwas Spielerisches und Lebendiges verleiht. Methoden „aktiven Hörens" eignen sich im Prinzip für jede Musikart und jede Hörergruppe. Besonders bewährt haben sich gerade für jüngere Kinder bewegungsbezogene (z.B. Klopfen, „Dirigieren", Tanzschritte, Pantomime, lebende Figuren), malerisch-zeichnerische (z.B. farbliche, figürliche, graphische Umsetzung des Höreindrucks), sprachlich-literarische (z.B. Geschichten u.ä. schreiben) und manuelle (z.B. einfache Instrumente bauen) Aktivitäten. Ermutigende Erfahrungen liegen auch mit der zeitgleichen bzw. nachträglichen Veränderung der gehörten Musik (z.B. melodische oder rhythmische Ergänzungen, Improvisationen), mit mehrkanaligem synkretischem Hören (z.B. während des Musikhörens Bilder betrachten), sowie mit musikbezogenen Empathieübungen vor. Als eine der wichtigsten Vertreterinnen dieser Richtung gilt Batia Strauss (vgl. Tarczyński 2000, 92f.). Besonders interessant sind die von ihr ausgearbeiteten komplexen Begleitaktivitäten zur Identifizierung mit Komponisten und ausführenden Musikern (z.B. Hineinversetzen in die Entstehungszeit, Übernahme einzelner „Rollen", Nachstellen und -spielen von Konzerten, Bällen). Dadurch werden Lehrende wie Lernende aktiviert und es ergibt sich zusätzlich eine Fülle möglicher Fächerkorrelationen.

In der polnischen Musikpädagogik herrscht eine etwas stärkere Bindung an formale musikalische Gestaltungsmerkmale vor. Die einschlägige Forschung unterscheidet die Ebene der eigentlichen Perzeption (gerichtet auf „objektive" Merkmale eines Musikstückes), die erlernbar und testbar sei, und die der positiven Emotionen und Wertschätzung von Musik (gerichtet auf musikalische „Schönheit" und ideellen Gehalt). Die auf einer positiven Einstellung gegenüber dem Musikhören beruhende Perzeption wird als Grundlage für wirkliches emotionelles Erleben gesehen (vgl. Przychodzińska/Białkowski 1998a, 206f.; Burowska/Głowacka 1998, 60). Grundsätzlich müsse Musikhören in der Schule mit positiv empfundenen Aktivitäten und Erlebnissen verknüpft werden. Als wichtigste Methoden gelten auch hier Bewegung[73], komplexe Aktivitäten (insbesondere auf Bewegungen gründende Inszenierungen, vgl. Lipska/Przychodzińska 1999, 212–239), künstlerische Aktivitäten, musikalisches Improvisieren und Musizieren (Mitsingen, Lautmalereien, Rhythmisieren usw.) sowie sprachliche Aktivitäten unterschiedlichster Art (vgl. Sacher 1999, 37). Die vorsichtige „Vereinfachung, Popularisierung" von klassischer Musik ist ebenfalls ein gangbarer Weg (vgl. Sacher 1999, 22). Im Musikunterricht der polnischen Schule ist der Gesang nach wie vor eine der

[73] Lipska/Przychodzińska (1999, 193–197), beschreiben ausführlich, wie die Tanzinterpretation eines Menuetts von Mozart aussehen könnte. Es liegt nahe, diese Möglichkeiten stärker auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Das sprachliche Material könnte hier in der Beschreibung der Schrittfolgen, Richtungsangaben, Körperteilen usw. bestehen.

Hauptformen der Musikerziehung. Die dazu im Gegensatz stehende niedrige Gesangsqualität[74] deckt allerdings evidente methodische Mängel auf und deutet erst in zweiter Linie auf mangelnde Musikalität. Negativ erlebtes Singen hat mit Sicherheit Einfluss auf die Einstellung gegenüber der in der Schule angebotenen „Hörmusik". Allgemein gilt, dass das Singen ganzer Lieder einfacher ist als das Singen einzelner Fragmente, sowie gemeinsames Singen in kleineren Gruppen förderlicher als einzelnes. Empfehlenswert sei der Beginn mit Stimmlagen, die der eigenen ähnlich sind und der daran anschließende allmähliche Ausbau von Sing- und Hörskalen.[75] Texte helfen, sich beim Singen wie beim Hören den Melodieverlauf besser einzuprägen. Günstig ist die metrisch-rhythmische Begleitung während des Hörens, das (anschließende) rhythmische Sprechen des Textes und schließlich gruppenweises Singen bei rhythmischer Begleitung (vgl. Burowska/Głowacka 1998, 52).[76]

Musikalische Hörfähigkeiten sind weniger altersabhängig als angenommen. Allerdings steht fest, dass bis zum Alter von 12/13 die natürliche musikalische Entwicklung ihre stärkste Differenzierung durchläuft und einzelne Zwischenphasen unterschieden werden können (vgl. Burowska/Głowacka 1998, 18–23). Mit dem Beginn des Schulalters[77] weckt Musik zunehmend auch außerhalb von Spielsituationen Interesse, es kommt zu einer schnellen Entwicklung des Rhythmusgefühls

---

[74] Aus den Untersuchungen von Burawska/Głowacka ergibt sich, dass 67% aller SchülerInnen nach Abschluss der schulischen Musikerziehung mit falscher Intonation singen (vgl. Burawska/Głowacka 1998, 49).

[75] Interessant ist der Hinweis von Sacher (1999, 23), die die Schwierigkeiten mit der Perzeption von Kunstliedern damit erklärt, dass die geschulte Stimme professioneller Sängern zu stark von den in der Alltagsmusikalisierung gehörten Stimmen und der eigenen Stimmlage junger Hörer abweicht. Kunstlieder werden daher in der Regel auch von älteren Jugendlichen und Hörern als „komisch, merkwürdig, lächerlich" abgetan.

[76] Eine Kombination dieser Methoden bietet Waugh in seinem Konzept einer Begegnung mit klassischer Musik für Laien (vgl. Waugh 1995). Beim Hören sei es wichtig, die Stimmung der Musik zu verfolgen (Wie ist sie am Anfang, wie häufig verändert sie sich, was deutet auf diese Änderungen hin?), auf Wiederholungen zu achten (Refrains u.ä.), entstehende Bilder zu registrieren, der Musik Adjektive zuzuordnen, die sie insgesamt beschreiben können oder nach Möglichkeit den Takt mitzuklopfen. Dem Gefühl der Verlorenheit und des Ertrinkens könnte ein Mitsummen vorbeugen, das durch rhythmisches Atmen vorbereitet werden kann. Dadurch werde die „Verantwortung beim Hören" gleichmäßig auf Geist und den Körper verteilt. Schließlich könnte es hilfreich sein, sich Musiker und Dirigent vorzustellen (vgl. Waugh 1995, 97f.). Eine zusätzliche Aktivität besteht darin, während des Hörens Bilder anzusehen und zu entscheiden, welche am besten zu Stil und Stimmung passen. Am besten seien dazu Bilder in sehr unterschiedlichen Stimmungen und von gegensätzlichen Aussagen geeignet. Waugh sieht im zeitgleichen Betrachten von Bildern eine der besten Methoden der Konzentration und eine hervorragende Hilfe, zu eigenen Bedeutungen zu kommen (vgl. Waugh 1995, 100). Stilverwandtschaft und Zeitgleichheit sind dabei nebensächlich. Für Vokalwerke sind Textkenntnis, im Idealfall eine genaue Texterarbeitung (einschließlich Übersetzungen) oder aber gelenkte Assoziationen zur szenischen Umsetzung von Vorteil.

[77] Mit dem Beginn des Schulalters und einer formalen musikalischen Ausbildung wird nach Gordon im allgemeinen von einer „echten Audiierung" (*audiacja właściwa*) im Gegensatz zu unstrukturierten, informellen Kontakten mit Musik während der früheren „beginnenden Audiierung" (*audiacja wstępna*) gesprochen (vgl. Burowska/Głowacka 1998, 13).

und der körperlichen Reaktionen. In den ersten zwei bis drei Schuljahren (bis 9/10 Jahre) steigt das Interesse für Instrumente, evtl. auch am Erlernen eines Instruments. Ähnlich wie im Fall der Bildenden Kunst kommt es gleichzeitig zu einem Rückgang der Spontaneität. Zwischen dem Alter von 6/7 und 9/10 Jahren liegt die Hauptwachstumszeit für das perzeptive melodische und rhythmische Gedächtnis. Zum Abschluss dieser Phase kann man von einer relativ hohen Entwicklung des Rhythmusgefühls und einer guten Fähigkeit ausgehen, Rhythmen und Metren zu unterscheiden. Die Lernenden konzentrieren sich in diesem Alter auf Melodien, weniger auf Harmonien. Die vokalischen Fähigkeiten sind im wesentlichen ausgebildet, hinsichtlich der individuellen Tonskalen herrscht eine starke Differenzierung.[78] Bewegungsorientierter Musikperzeption gilt in dieser Zeit inner- und außerhalb der Schule übereinstimmend der absolute Vorrang. Instrumentalwerke treffen auf grundsätzliches Verständnis, erste kulturbedingte Präferenzen (z.B. für tonale Musik) beginnen sich zu verfestigen. Bis zum Alter von 12/13 Jahren wächst das Interesse am Klang verschiedener Instrumente weiter. Das Harmoniehören entwickelt sich immer noch langsam, was besondere Sorgfalt bei der Perzeption von mehrstimmigen Werken erfordert.[79] Kennzeichnend ist eine erste Ausbildung von Hörpräferenzen und des musikalischen Geschmacks sowie die beginnende Wertung von emotionalem Gehalt, Stil und Ästhetik der gehörten Musik. Spätestens jetzt wird sich die Schere zwischen organisiertem und privatem Musikhören zunehmend vergrößern, da in der Schule „bewegungsloses" Hören zu dominieren beginnt und damit der außerschulischen Realität vollkommen entgegenläuft. In der Pubertät (12/13 – 16/17 Jahre) wird Musik endgültig zum Identifikationsträger, gleichzeitig damit wächst das Wissen über ausgewählte musikalische Bereiche explosionsartig an. Das musikalische Gedächtnis (insbesondere ein aktives Melodiengedächtnis) entwickelt sich stürmisch, musikalische Präferenzen im Bereich Rhythmus, Klang und Tempo verfestigen sich. Musik wird zum idealen Mittel stilisiert, die Lücke zwischen Privatsphäre und Außenwelt zu überbrücken (vgl. Murphey 1992, 6) und stellt damit den organisierten Musikkontakt vor gewaltige didaktische und methodische Herausforderungen. Es kommt zu der paradoxen Erscheinung, dass Hören (in und) außerhalb der Schule die häufigste Form des Kontaktes mit Musik ist, aber kaum noch geschult werden kann (vgl. Sacher 1999, 14). Einerseits ist eine allgemeine Offenheit für neue musikalische Erlebnisse zu beobachten, in denen in erster Linie Bestätigung bzw. Verstärkung von Emotionen gesucht wird. Andererseits zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne musikalische Vorbildung, wenn sie auch in Folge des übermächtigen Gruppendrucks nicht immer deutlich werden. Versuche, populäre „Musik aus den aktuellen *Charts*" zum Lernthema und Lerninhalt zu machen, scheitern in der Regel: man hört sie zwar

[78] Burawska/Głowacka registrieren gerade für diese Altersgruppe wenig passende Angebote in den Lehrprogrammen und musikalisch ungenügend ausgebildete Lehrkräfte (vgl. Burawska/Głowacka 1998, 50).

[79] Burawska/Głowacka erwähnen, dass nur 20% aller Zwölfjährigen in der Lage sind, das Wiedereinsetzen von Themen (z.B. bei Bachschen Fugen) zu erkennen. Ebenso halten sie das Musikhören mit Noten vor dem Alter von 12 Jahren für hinderlich (vgl. Burawska/Głowacka 1998, 20).

auch in der Schule gern, aber „arbeitet" nicht mit ihr, da sie dadurch an Anziehungs- und Identifikationskraft verliert. Für die Altersgruppe zwischen 16/17 und 18/19 Jahren hat Musik in erster Linie eine soziale und parasoziale Funktion. Sie tröstet und bestätigt, spiegelt die eigenen Probleme und Fragen (vgl. Axelsen 1997, 159). Gleichzeitig steigt das Interesse an Fragen des musikalischen Ausdrucks, der Interpretation und ästhetischer Wertungen. Axelsen konstatiert für Jugendliche eine weitgehende Unabhängigkeit des Hörortes sowie eine Abhängigkeit zwischen der zur Verfügung stehenden Freizeit und der Zeit, die dem Hören von Musik gewidmet wird. Bei Personen mit musikalischem Hintergrund steht die Länge des Musikhörens in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zur Dauer ihres Musikunterrichts. Personen, die auch noch andere Hobbys haben, hören länger Musik als Personen ohne Hobbys (sog. *all activity persons*). Der Einfluss der eigenen Vorlieben auf die Wahl der zu hörenden Musik ist genau so stark wie der Einfluss der *peer-group* (vgl. Axelsen 1997, 167–169). Im allgemeinen muss man davon ausgehen, dass der Prozess der musikalischen Identitätsbildung unabhängig von der – und sogar gegen die – Schule verläuft. Das altersspezifische Verlangen nach Protest, Abgrenzung, Provokation und Tabuisierung, die Ausbildung des Körpergefühles und des Äußeren, kurz: der Wunsch nach einer Gegenwelt, wird dort kaum befriedigt und begünstigt die Flucht in außerschulische Musikwelten (vgl. Bruhn u.a. 1993, 371f.).

Unter Einbeziehung von Forschungsergebnissen der Musiksoziologie wird seit ca. 20 Jahren die Entstehung und Beeinflussbarkeit von Hörpräferenzen und Hörmotivationen sehr lebhaft diskutiert. Aufschlussreich ist beispielsweise das Modell musikalischer Urteilsbildung von Behne (Behne 1987). Er geht davon aus, dass Erlebnisse mit Musik Urteile provozieren. Gehäufte Erlebnisse führen zu einem Erfahrungskondensat, das aus Erlebnismustern (d.h. Verhaltensgewohnheiten beim Musikhören), subjektiven Theorien[80] und sog. Musikkonzepten besteht. „Unter Konzepten wird [...] die ‚Summe von Vorstellungen, Einstellungen, Informationen, Vorurteilen etc. [verstanden], die ein Individuum hinsichtlich eines bestimmten, mehr oder weniger begrenzten musikalischen Objektes besitzt'" (Behne 1987, 241). Konzepte werden häufig in stereotypen Attributierungen verbalisiert, wie z.B. „Klassische Musik ist langweilig", „Rockmusik ist laut und aggressiv", „Rap ist gesellschaftskritisch", „Schlager sind kitschig und banal" und sie bilden sich um Musikarten, Musiker oder Hörergruppen. Diese Konzeptformen sind in der Regel in sich stimmig. Auf dem Erfahrungskondensat wird ein Werturteil aufgebaut, das jedes neue Musikerlebnis prägt. Im allgemeinen wird zwischen aktuellen, in konkreten Situationen gültigen „Präferenzen" und langfristigen „Geschmacksurteilen" unterschieden (vgl. Bruhn u.a. 1993, 339). Die unangemessen frühe Verfestigung von Musikkonzepten führt in der Regel zur Ablehnung von allem, was „anders klingt" (vgl. Rösing/Petersen 2000, 81). Je fester die Denk- und Urteilskategorie und je ungewohnter der musikalische Impuls, desto stärker wird das Gefühl der Hilflosigkeit der hörenden Person, das schnell in Aggression umschlagen kann (vgl. de la Motte-Haber 1996, 166). Interessant

[80] Das sind „eigene oder übernommene Annahmen, z.B. über die Wirkungen von Musik bzw. Erklärungsversuche" (Behne 1987, 224f.).

ist in diesem Zusammenhang auch das Selbstkonzept „Musikalität". Lernende mit negativem Selbstkonzept meiden Musik, die in der Schule als schwierig und kompliziert erfahren wird. Sie werden „sinnvollerweise darauf bedacht sein, keinerlei diesbezügliche Aktivitäten zu investieren, sich sogar mit einem vorgeblichen Unmusikalischsein brüsten und damit die Legitimation für Ablehnung oder Indifferenz gegenüber großen Bereichen des anspruchvolleren Musikangebots liefern" (Behne 1987, 252). Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf Musik sind dem natürlichen Sozialisierungsprozess unterworfen. Als besonders offen für fremde, ungewohnte Musik erweisen sich Kinder bis zum Alter von 10/11 Jahren sowie (in geringerem Maße) junge Erwachsene nach Abschluss der Pubertät. Behne spricht von einer vorpubertären relativen Toleranz, einer pubertären Ablehnung aller nichtpopulären Musik und einer nachpubertären „bemerkenswerten Öffnung vor allem zu kunstmusikalischen Kategorien" (Behne 1987, 243[81]). Mit dem 10. Lebensjahr ist nach de la Motte-Haber die Präferenzenbildung in ihren Grundzügen festgelegt (vgl. de la Motte-Haber 1996, 191). Zum Ende der Schulzeit und zu Beginn der Ausbildung („Musik mit 23,5 Jahren") haben sich musikalische Präferenzen weitgehend etabliert und bleiben dann „bestimmend bis ins hohe Alter hinein" (Rösing/Petersen 2000, 89). Das Interessante dabei ist, dass sie sich mit fortschreitendem Lebensalter nicht mit verschieben: was also in der eigenen Jugend musikalisch intensiv erlebt wurde, bleibt ein Leben lang im Zentrum des musikalischen Interesses.[82] Mit zunehmendem Alter kommt es zu einer beträchtlichen Einschränkung des Musikkonsums und zu einer allgemeinen „Entfunktionalisierung" von Musik, vor allem im Hinblick auf ihre Symbol-, Hintergrund- und Entspannungsfunktion (vgl. Bruhn u.a. 1993, 370).

Musikerleben kann auf vier verschiedenen Ebenen stattfinden. Man unterscheidet eine vegetative (z.B. Schauer auf dem Rücken, beschleunigter Puls), eine gestische (z.B. Verbindung mit Gefühlen wie Freude, Trauer, Ergriffenheit), eine assoziative (z.B. Erinnerungen an einen bestimmten Kontext, in dem die Musik gehört wurde oder den sie über Libretti oder Text vorgibt[83]) und eine kognitive Ebene. Diese letzte meint das Nachvollziehen musikalischer Strukturen und setzt eine musikalische Vorbildung voraus (vgl. Behne 1987, 227f.).[84] Bei weiblichen Hörern kann eine „durchschnittlich intensivere und vor allem ganzheitlichere Erlebensweise" ausgemacht werden, bei männlichen Hörern könnten vegetative und

---

[81] „Bestimmte Abneigungen wachsen erst langsam (Punk, Deutsche Schlager, Blas- und Marschmusik), andere verringern sich nach der Pubertät z.T. beträchtlich (Klassische Konzertmusik, Liedermacher, Ausländische Folklore" (Behne 1987, 243).

[82] Bruhn u.a. sprechen von einer „umgekehrt U-förmigen Beziehung" für die Modifikationen des Musikgeschmacks im Laufe des Lebens (vgl. Bruhn u.a. 1993, 346).

[83] Musik löst mit hoher Wahrscheinlichkeit Assoziationen aus, wenn sie „den Kurzzeitspeicher des Rezipienten geringfügig unterfordert" (Holoubek 1998, 384).

[84] Behne hat die normative und wertende Hörertypologie von Adorno, die lange die Forschung beeinflusst hat, mehrfach kritisiert. Gerade das bei Adorno negativ besetzte emotionale und vegetative Hören steht nach seinen umfassenden Untersuchungen in auffälliger Korrelation zu einem Interesse an Klassik und gilt geradezu als „Voraussetzung für den Umgang mit zentralen Komponisten unserer Musiktradition" (Behne 1987, 138). Körperliches Erleben von Musik ist gerade bei musikalisch „Gebildeten" häufig zu finden (vgl. auch Bruhn u.a. 1993, 130–135).

kognitive Aspekte eine stärkere Rolle spielen (vgl. Lehmann 1994, 220). Der Musikgeschmack männlicher Jugendlicher ist oftmals weniger konform als der ihrer Altersgenossinnen. Weibliche Hörer nutzen Musik stärker zur Stimmungsbeeinflussung und Kontaktaufnahme als männliche, sie stehen dem *main-stream* dadurch häufig näher (vgl. Bruhn u.a. 1993, 348).

Die Forschung unterscheidet daneben acht gleichberechtigte individuelle musikalische Erlebnis- bzw. Hörweisen. Behne sieht darunter sechs „lustvolle" und zwei andere Hörweisen. Zur ersten Gruppe gehören motorisches (z.B. Mitsingen, Mitsummen, Tanzbewegungen), kompensatorisches (z.B. Stimmungsunterstützung, Stimmungswechsel), vegetatives (z.B. Schauer, Kribbeln), diffuses (z.B. Musik mit Hintergrundfunktion), emotionales (z.B. hingebungsvoll) und sentimentales Hören (z.B. Erinnerungen, Träumereien nachhängen), zur zweiten zählt er assoziatives (z.B. Bilder vorstellen, Geschichten erfinden) und distanzierendes Hören (z.B. musikalischen Aufbau, Tonarten usw. verfolgen) (vgl. Behne 1987, 248). Jugendliches Musikerleben sei in der Hauptsache motorisch, vegetativ und kompensatorisch geprägt, besonders selten dagegen assoziativ oder distanziert. Andererseits verstärkten sich alle Hörweisen mit Ausnahme des durchgehend wichtigen kompensatorischen Hörens in der Pubertät. Es wird vermutet, dass einmal erworbene Rezeptionsweisen auch im Erwachsenenalter weitgehend beibehalten werden (vgl. Lehmann 1994, 219).[85] Im allgemeinen sind diese Hörweisen nicht an bestimmte Musikarten gebunden. Klassische Musik kann also sowohl motorisch als auch distanzierend gehört werden (vgl. Behne 1987, 247f.). Musikalisch besonders aufgeschlossene und interessierte Hörer zeichnen sich durch eine Vielfalt an Erlebnisweisen aus.

Parallel dazu werden noch einmal verschiedene „Wirkungsdimensionen" (Funktionsbereiche) von Musik unterschieden: Musik kann gruppenstabilisierende oder gesellschaftskritische, parasoziale (Herstellung von Kontakt und Gemeinschaftsgefühl), aktivierend-stimulierende, rekompensierende, unterhaltende oder rein ästhetische Funktionen haben, meist ist sie multifunktional (vgl. Lehmann 1994, 134–136). Die Musikauswahl hat nur sehr begrenzten Einfluss auf Hörweise und Wirkung. Grundsätzlich gilt in der musikalischen Wirkungsforschung der Vorrang der „Legosteintheorie" vor der „Kanonentheorie": Musik „hat" keine Wirkung, sondern der Hörer „macht" sie (vgl. Holoubek 1998, 378f.). Das Rezeptionsverhalten beim Hören ist abhängig von der (erwarteten) Funktion und Wirkung der Musik. Entsprechen sie den Erwartungen, wird die Musik positiv bewertet. Wird dieselbe Wirkung ebenfalls von einer bisher unbekannten Musik erzeugt, kann diese dem entsprechenden Erfahrungsmodell eingeordnet und positiv bewertet werden. Musik, die „passt", wird wie eine Bestätigung aufgenommen, Musik, die „nicht passt", wird abgelehnt (vgl. Venus 1984, 37). Wird die vom Hörer bevorzugte Funktion bedient, ist er zufrieden, dann ist die Musik „gut". Ablehnung entsteht zwangsläufig immer dann, wenn die einmal verinnerlichten Funktionen auf eine andere Musikart übertragen werden und diese dann enttäuscht.

---

[85] „Das kompensatorische Hören der jüngeren Befragten wird durch ein Entspannungs-, Unterhaltungs- und sentimentales Hören bei Erwachsenen abgelöst" (Lehmann 1994, 219).

Jede Hörsituation legt eine bestimmte Funktion von Musik nahe, in der die gewohnheitsmäßig ausgebildeten Hörstrategien aktiviert werden (vgl. Lehmann 1994, 138). Das bedeutet, dass die im Kontext „Schule" gehörte Musik von vornherein von einer bestimmten Rezeptionshaltung mit determiniert wird, zunächst unabhängig davon, um welche Musik es sich handelt. Nur wenn andere Rezeptionsmuster stärker und durch Gewohnheiten tiefer verinnerlicht sind, könnte das „schulische Hörverhalten" wenigstens teilweise aufgehoben werden. Das wäre beispielsweise beim Hören von englischer und amerikanischer Rock- und Popmusik im Englischunterricht der Fall, deren Rezeption durch „Didaktisierungen" viel weniger beeinflussbar ist als die von seltener gehörtem deutschsprachigen Pop. (Musikalische) Erfahrung und Vorbildung beeinflussen die Erwartungen in Hinblick auf Struktur, Funktion und Wirkung von Musik: der Grad an Genauigkeit dieser Erwartungen steigt parallel zum Grad an Vertrautheit. Ebenso steigt der Anspruch an die Komplexität des gehörten Musikstückes (vgl. Lehmann 1994, 116f.).[86] Allein steht man ungewohnter Musik aufgeschlossener gegenüber als in der Gruppe. Eine zeitlich begrenzte Unterrichtssituation wiederum setzt oft ein erstaunliches Maß an musikalischer Aufgeschlossenheit und Neugier frei, wenn der Lernende weiß, dass der Ausflug „in die Fremde" überschaubar bleibt.

Musikalische Präferenzen als wichtiger Bestandteil von Musikkonzepten lassen sich auf verschiedene Hörertypen zurückführen, die von Variablen wie Geschlecht, Alter, sozialem Status, Schultyp, Vorerfahrungen, politischen Präferenzen, Persönlichkeitsmerkmalen usw. geprägt sind (vgl. Bruhn u.a. 1993, 345–351). Sie sind außerdem vom jeweiligen Hörkontext (Hörsituation) und der Häufigkeit des Hörkontaktes abhängig (vgl. Lehmann 1994). Die Forschung hat bis zu 40 unterschiedliche Hörertypen ausgemacht (vgl. u.a. Behne 1990). Die größte Gruppe bilden die Mainstream-Hörer (17%), die alles schätzen, „was im weiteren Sinne populär ist", aber alles ablehnen, „was in irgendeiner Form als Kunstmusik einzuordnen wäre" (Behne 1987, 243). Speziell für die dieser Gruppe zugehörigen Pophörer hat Kneif eine auf Behne aufbauende Hörertypologie entworfen, um die „relativ inhomogene und stark affektiv orientierte Rezeption von Popsongs auf sowohl textlicher als auch musikalischer Seite zu erfassen" (Blell, 1995a, 306; vgl. auch Blell 1993). Er unterscheidet Texthörer, Ressentiment-Hörer, zerstreute Hörer, Motoriker, Stimmungshörer, Fans, informierte Hörer und Kenner. „Stimmungshörer", „Fan", „zerstreuter (diffuser) Hörer" und „Motoriker" bilden dabei mit jeweils über 50% die dominierenden Hörergruppen. Das Interesse am Text, der Grad an Informiertheit und Kennerschaft sind dem gegenüber weniger ausgebildet, mit steigendem Alter sinkt der Ausprägungsgrad von „Fans" (vgl. Blell 1993, 318).

Musikbezogene Urteile sind mehrdimensional. Es gibt weitreichende Erklärungs- und Interpretationsmodelle für ihre altersmäßigen, geschlechtsspezifischen, sozialen sowie persönlichkeitsbedingten Aspekte musikalischer Urteilsbildung (vgl. de la Motte-Haber 1996, insbesondere 176–190). Die Musiksoziologie unterscheidet Ich-Urteil (persönliches Gefallen), Man-Urteil (soziale Geltung) und Sach-Urteil, das auf der Grundlage von technischen und künstlerischen Kriterien

[86] Vgl. das Determinantenmodell der musikalischen Rezeption nach Ross, zitiert bei Rösing/Petersen 2000, 114.

scheinbar wertfrei gefällt wird.[87] Ich-Urteil und Man-Urteil können stark voneinander abweichen. In der Gruppe gewinnt Musik oft eine Prestigefunktion, demzufolge wird verstärkt das Man-Werturteil bedient. Es besteht zudem ein deutlicher Unterschied zwischen verbal geäußerten und sog. klingenden Präferenzen, die sich in der tatsächlichen subjektiven Musikwahl zeigen. Verbal geäußerter Musikgeschmack ist sehr viel stärker abhängig von sozialen Variablen und dem Gruppendruck als tatsächliches musikalisches Verhalten (vgl. Behne 1987, 226).[88] Er bezeichnet einen „öffentlichen Geschmack" (Behne 1990, 178). In „durch Gruppendruck geprägten restriktiven Situationen", wie es die schulische Unterrichtssituation zweifellos ist, ist die Beschränkung auf allgemein anerkannte Musikrichtungen also typisch (vgl. Bruhn u.a., 1993, 346). Klingende Präferenzen markieren dagegen das tatsächliche musikalische Verhalten und fallen spontaner und sehr viel individueller und differenzierter aus. In ihnen sieht Behne den „potentiellen, in gewissem Sinne auch heimlichen Musikgeschmack der Jugendlichen" (Behne 1987, 261). Auch wenn gerade die Altersgruppe zwischen 14 und 19 übernationale („globale") musikalische Präferenzen zeigt, haben landesspezifische musikalische Traditionen durchaus auch einen Einfluss auf ihre Musikrezeption.[89] Im allgemeinen muss man davon ausgehen, dass sich im Prinzip alle (verbal geäußerten) Musikpräferenzen innerhalb der Altersspanne zwischen 10 und 20 Jahren verändern (vgl. Behne 1990, 56).[90] Andererseits wird der Gruppeneinfluss auf die musikalische Urteilsbildung auch überschätzt. Konformitätsdruck unter Jugendlichen äußert sich auch oft darin, dass die Akzeptanz anderer Musik nicht zugegeben wird (vgl. Bruhn u.a. 1993, 336). Damit verbunden ist die Gefahr, dass sich Lehrende wie Lernende von der dominierenden Meinung Weniger beeinflussen lassen. Musikalische Urteile sind manipulierbar, aber auch unberechenbar. In den meisten Fällen kann nur das Man-Urteil beeinflusst werden. Von allen drei Urteilsformen ist das subjektive Ich-Urteil am beständigsten.

---

[87] Behne unterscheidet 10 verschiedene ästhetische Urteilskriterien: ein neurales (z.B. neugierig machende, reizvolle auditive Muster), ein motorisch-genussvolles (z.B. Tanzbarkeit), artistisches (z.B. Faszination für den Virtuosen), gestisches (z.B. nachvollziehbare Gefühlslage, „als-ob-Gefühle"), ästhetisches (z.B. formale und strukturelle Merkmale), transzendentales (z.B. religiöse oder philosophische „Erkenntnisse"), psychagogisches (z.B. Ausleben oder Ändern von Gefühlslagen), meditativ-extatisches (z.B. Hervorrufen meditativer, extatischer Zustände), technologisches (z.B. perfekte Wiedergabequalität) und stellvertretendes (z.B. Prestigeträchtigkeit) Kriterium (vgl. Behne 1997, passim).

[88] „Viele Jugendliche lehnen vor allem kunstmusikalische Stilbereiche verbal ab, die sie klingend konkretisiert durchaus als anhörenswert beurteilen" (Bruhn u.a. 1993, 342).

[89] Lehmann hat das am Beispiel amerikanischer und deutscher Jugendlicher untersucht. Insbesondere der „Umgang mit kulturellen Gütern", also z.B. Kunstmusik, könnte u.a. Rückschlüsse auf die „Mechanismen der Enkulturation" zulassen (Lehmann 1994, 218).

[90] Für seinen Untersuchungszeitraum (Mitte der 80er Jahre) kann Behne eine besonders heftige Ablehnung von „Erwachsenenmusik" in dieser Altersgruppe konstatieren, die neben der – erwartungsgemäß starken – Ablehnung von klassischer Instrumentalmusik, Geistlicher Musik und Oper auch Musikformen wie Folklore, (französisches) Chanson und (deutschsprachige) Liedermacher erfasst. Behne vermutet eine Art Protest gegen den „musikalischen Habitus (Gitarre) einer neuen Lehrergeneration" (Behne 1990², 59). Dieser Befund dürfte 20 Jahre später an Aktualität verloren haben, in dem Maße, wie diese Lehrergeneration der „68er" allmählich jüngeren Kollegen weichen muss. In jedem Fall sollte auch die Präsenz von Liedermachern in DaF-Lehrbüchern stärker als bisher reflektiert werden.

Die Musikpsychologie kennt mehrere Wege, auf denen eine Erweiterung und ggf. Änderung musikalischer Einstellungen bewirkt werden:

- Vertraut-Machen durch (wiederholte) Begegnung
  Das wiederholte Hören eines Musikstückes kann verschiedene Veränderungen bewirken. Als bedeutungsvoll ist die Zahl von 5 Wiederholungen erkannt worden. Sie rufen im Falle einfach strukturierter Musik oft Sättigung (Pop-Musik), bei komplizierten Strukturen bis zu einem gewissen Grade wachsendes Interesse hervor.
- Erarbeiten unterschiedlichster Zusatzinformationen
  Als besonders wirkungsvoll erweist sich gestaffelter Wissenszuwachs sowie eine Kombination von beschreibenden, soziologischen und musikanalytischen Kontextinformationen (vgl. Behne 1994, 117). Einstellungsänderungen hängen von der Überzeugungskraft der Informationsquelle ab. „Prestigeverdächtige" und allgemein akzeptierte Quellen (z.B. das Internet) richten mehr aus als andere.
- Orientierung an einer prestigeträchtigen Bezugsperson bzw. Bezugsgruppe
  Die Identifikation mit den Zielen, Merkmalen, der Autorität oder dem Status einer als positiv empfundenen Bezugsperson oder -gruppe verstärkt den Wunsch nach Teilung ihrer musikalischen Vorlieben und Präferenzen.
- deutlich positive Unterstützung und Förderung musikorientierter Interessen und Bemühungen, u.U. auch durch die Aussicht auf „Belohnung"
  Eine besondere Rolle spielen die Schaffung einer positiven musikfreundlichen Atmosphäre, Geduld, Verständnis und Ermutigung bei Fortschritten sowie unterschiedliche Formen der Anerkennung (vgl. Klimas-Kuchtowa 1995, 219–223; Haber-de la Motte 1996, 194–210).

Werturteile werden differenzierter, wenn positiv empfundene neue Informationen auf ein negatives Konzept treffen und die daraus folgende kognitive Dissonanz aufgelöst werden soll. Das betrifft in erster Linie Situationen, in denen die Einschätzung einer Person (z.B. des Musiklehrers, des Fremdsprachenlehrers) mit der Einschätzung eines Objektes (die im Unterricht verwendete Musik) in Einklang zu bringen sind (vgl. de la Motte-Haber 1996, 204–210; Behne 1987, 262–264). Kognitive Dissonanzen werden als unangenehm empfunden und daher aufgelöst, indem passende Kognitionen hinzugefügt, unpassende ersetzt oder ausgeblendet werden. Kognitionen, die eine große Bedeutung für das Selbstbild haben, sind besonders änderungsresistent. Bei einer persönlichen Bedeutung des Themas ist der Akzeptanzbereich klein, der Ablehnungsbereich dagegen groß. Je stärker die persönlichen Überzeugungen zu diesem Thema sind, desto stärker wird eine andere Meinung kontrastiert. Neugier ist selten ein Grund zum Musikhören (de la Motte-Haber 1996, 210). Zu große Fremdheit schlägt schnell in verbale oder gestische Ablehnung oder Verunglimpfung um.

Für den therapeutischen Kontext spielt das nonverbale Kommunikationspotenzial von Musik eine große Rolle. In der aktiven Musiktherapie (z.B. freie musikalische Interpretationen) wird sie genutzt, um Gefühle auszudrücken, Spontaneität zu üben, Kommunikation aufzubauen (oder zu rekonstruieren) und ganz allgemein sprachliche Kontrollmechanismen zu umgehen (vgl. Chomczyńska-Miliszkiewicz 1997, passim). Auch die Möglichkeit des Gefühlsausdrucks mit Hilfe von Musik stellt ein besonderes Potenzial von Musik in der Therapie dar.[91] Zur aktiven Musiktherapie gehören alle Handlungen, die mit einer kreativen Tätigkeit des Patienten verbunden

[91] Bruhn u.a. sprechen vom „transverbalen Ausdruck von Aussagen [...], die nicht durch die Intellektualisierung der Sprache verzerrt sind" (Bruhn u.a. 1993, 409).

sind, wie z.B. Schreiben, Malen, Zeichnen, Gestalten oder Bewegen zur Musik.[92] Hierbei steht vor allem der Aufbau eines positiven Körpergefühls im Vordergrund. Außerdem können alle Formen der eigenen musikalischen Betätigung dazu gerechnet werden, wie Gesang, Instrumentalspiel, Instrumentalimprovisationen, rhythmisches Klatschen, Klopfen, Stampfen, Nachahmen von Tierstimmen, Nachahmen von musikbezogenen Gesten usw. Das Entscheidende ist, dass die Teilnehmer damit außersprachliche bzw. parasprachliche Ausdruckshilfen erhalten. Eben dieser Aspekt macht die therapeutische Funktion von Musik auch für den Fremdsprachenunterricht interessant (vgl. Żychowska 1999, 62–64). Die seltener angewandte rezeptive Musiktherapie beinhaltet in erster Linie gemeinsames Musikhören mit dem Ziel, Kontakte, Verständnis und Vertrauen zu festigen, um über Gefühle und Probleme zu sprechen. Bekannt ist die therapeutische Wirkung des Singens, die den Aufbau eines Zusammengehörigkeitsgefühls, das Erlebnis von Erfolg, die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Unterordnung, die Lenkung des Assoziationsflusses, den Abbau von Ängsten und Hemmungen sowie eine Überwindung von Sprach- und Sprechschwierigkeiten fördert. Einzelne Aspekte der Musiktherapie sind bis in den schulischen Musikunterricht gelangt.[93] Bastian (1997, 130f.) hat auf die verbindenden Elemente zwischen ästhetischem und interkulturellem Lernen sowie den Erkenntnissen der Musiktherapie aufmerksam gemacht und schlägt vor, das auf Kommunikation und Assoziation orientierte Repertoire der Musiktherapie stärker als bisher bei der Begegnung mit ungewohnter Musik einzusetzen. Insbesondere im Bereich der Wahrnehmungserweiterung und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit sowie in der (vorläufigen) Zurückstellung von Wertungen und Leistungen liegen die für pädagogische Bereiche interessanten didaktischen Stärken der Musiktherapie. Viele Arbeitsformen wie Rollen- und Improvisationsspiele, Entspannungs- und Konzentrationsübungen sowie die medienübergreifenden Aktivitäten könnten hier willkommene methodische Anregungen bieten.

Die Frage nach den Möglichkeiten einer Kontextualisierung von Musik führt in den Bereich der interkulturellen Musikerziehung. Als die aus meiner Sicht wohl am konsequentesten interkulturell orientierte Fachdidaktik stellt sie sich für die Fremdsprachendidaktik als eine wahre Fundgrube heraus. Fremdsprachendidaktiker können gerade hier besonders gut lernen, welche didaktischen Entscheidungen erfolgversprechend sind, vor allem aber, welche konkreten methodischen Schritte eine sinnvolle Kontextualisierung und damit tatsächlichen interkulturellen Lernerfolg versprechen. Für das „Verstehen anderer bzw. fremder Musik" ist entscheidend, dass die von der Hermeneutik angestrebte „Horizontverschmelzung"

---

[92] Zu den bewährten Techniken gehören das Bewegen des gesamten Körpers oder einzelner Körperteile im Takt, die pantomimische Ausführung einzelner Handlungen zur Musik (z.B. Bejahen, Verneinen, Waschen usw.), das Überwinden unsichtbarer Widerstände, virtuelles Malen in der Luft zur Musik usw. (vgl. Piszczek 1997, 57f.).

[93] Vgl. das Lehrbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe von Gwizdalanka, wo sich anregende Beispiele für aufheiternde, beruhigende, spannungslösende, Konzentration und gute Laune fördernde oder einschläfernde klassische Musik finden und schließlich Musik, die bei Liebeskummer gehört werden sollte. Viele dieser Ideen könnten Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden (vgl. Lehrwerke Musik: Gwizdalanka 1997, passim).

„entidealisiert" wird und auf die Ebenen des musikalischen Erfahrens und Erlebens, im weitesten Sinne des „Umfassens anderer Musik" transferiert werden muss (vgl. Bastian 1997, XIII f.). Wichtig ist dabei das durchgehende „Prinzip der Gegenseitigkeit", das über den kognitiven Wissenserwerb einer „Aufklärungspädagogik" hinausgeht. Musikerziehung mit interkulturellem Anspruch war anfänglich deutlich eurozentristisch und durchsetzt von den Beurteilungskriterien der westeuropäischen Kunstmusik, seit Mitte der 80er Jahre aber wurden die musikalischen Angebote differenzierter. Vermehrt tauchen für den Grundschulbereich fächerübergreifend konzipierte Materialien mit Projektideen, musikgestützten Spielen, Liedern und Tänzen für das interkulturelle Lernen auf (vgl. Böhle 1996, 87). Sie waren von Anfang an mehrperspektivisch angelegt und auf das alltägliche Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften ausgerichtet.[94] Wichtig war die Erkenntnis, dass Musik eben keine universelle Sprache ist, wie oftmals behauptet, sondern dass ihre Wahrnehmung durch verschiedene Faktoren geformt wird. Insbesondere Weltbilder, Wertsysteme und Lebensformen bestimmen musikalisches Handeln und determinieren die Entstehung und Konstanz musikalischer Konzepte. „Die jeweiligen kulturgeprägten musikalischen Konstruktionsprinzipien sind nicht ein austauschbarer, klingender Ausdruck dieser Konzepte. Deshalb muß der Begriff Musik für jede Kultur eigens definiert werden" (Brandl/Rösing, zitiert nach Böhle 1996, 60). Die begriffliche Fassung musikalischer Wahrnehmungen unterscheidet sich schon innerhalb einer Sprache voneinander, umso mehr zwischen zwei und mehr Sprachen, etwa im Hinblick auf Rhythmus und Melodik, Tonhöhe und Klangfarbe, mit Musik verbundene körperliche Erfahrung, unterschiedliche Bilder und Assoziationen, die innerhalb bestimmter Kulturen oder Teilkulturen wahrscheinlich sind und die zusätzlich eine subjektive Dimension aufweisen.

Man unterscheidet „vier misslungene Anläufe" der interkulturellen Musikerziehung, die in vielem an die Entwicklung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik erinnern:

1. Generalisierung fremder Kulturen (z.B. „die Heimat der türkischen Schüler", „die spanische Musik" usw.)
   Bastian spricht hier von einem eher folkloristischen Umgang mit fremder Kultur und Musik. Es fehlt die Erkenntnis der Binnendifferenzierung und Pluralität jeder Kultur, etwa die Einsicht, dass die musikalische Lebenswelt „fremder Jugendlicher" mindestens ebenso vielschichtig wie die einheimischer ist.[95] Interkulturelle Erziehung im Musikunterricht braucht eine vertikale („territorial-exterritorial") und eine horizontale („kollektiv-partikulär") Dimension. Wird Binnendifferenzierung ernst genommen, so rücken insbesondere subjektive Erfahrungen in den Mittelpunkt, was wiederum die Fähigkeit des „Hineinblickens in die eigene Kultur" erforderlich macht (vgl. Böhle 1996, 127).[96]

---

[94] Vgl. z.B. das Themenheft „Interkultureller Musikunterricht" in der Reihe „Musik und Unterricht", September 1993.

[95] „Die türkische Kultur gibt es ebenso wenig wie die deutsche, und die deutsche Musikkultur läßt sich ebensowenig festmachen wie die türkische" (Böhle 1996, 121). Die hier angemahnte Binnendifferenzierung ist in der Fremdsprachendidaktik noch keine Selbstverständlichkeit.

[96] Bastian macht verschiedentlich deutlich, dass sich beispielsweise die Hörgewohnheiten und -präferenzen von deutschen und türkischen Jugendlichen weniger unterscheiden

2. Überbetonung der kognitiven Dimension, der Information „über das Fremde"
   Dabei kommt es leicht zu einer übermäßigen Konzentration auf das Besondere und Trennende zwischen „eigener" und „fremder" Musik. Das schafft Distanz, die durch die Situation der Informationsvermittlung verstärkt wird: eine „kompetente" (Lehr)Person steht „inkompetenten" Lernenden gegenüber, ihre aus diesem Blickwinkel zwangsläufig immer defizitären Fragen bestimmen die Auswahl der Lerninhalte und die inhaltliche Progression.

3. Betonung einer pauschalen „qualitativen Gleichwertigkeit aller Kulturen" („Kulturrelativismus", vgl. Bastian 1997, 26)
   Sehr schnell kommt es dabei zu einer völligen Unverbindlichkeit von Äußerungen und einer Entwertung subjektiver Urteile.

4. Überbetonung der Wichtigkeit von persönlichen Kontakten (mit Fremden) und die dementsprechende Favorisierung von Kontaktsituationen („interkultureller Tourismus")
   Gerade unter Jugendlichen können Kontakte zu ungewohnter Musik, die weder vor- noch nachbereitet werden, nachweislich eher kontraproduktiv wirken (vgl. Bastian 1997, 27).

Für die Interkulturelle Musikerziehung gelten heute die Aufgaben einer komplexen interkulturellen Erziehung durch Musik (vgl. Böhle 1996, 116–119). Ziel ist es,

- den eigenen musikalischen (kulturellen) Ethno- (und Sozio-)zentrismus zu erkennen
- den Umgang mit musikbezogener (kultureller) Befremdung über kognitive und emotionale Zugänge zu lernen
- die Anwesenheit und Präsentation musikalischer (kultureller) Andersartigkeit zu akzeptieren
- musikbezogene (kulturelle) Intoleranz zu thematisieren und zu reflektieren
- die Möglichkeiten gegenseitiger musikalischer (kultureller) Bereicherung zu erkennen.

Daraus ergeben sich grundlegende didaktische Folgerungen (vgl. Böhle 1996, 131–137). Musik und musikalische Präferenzen müssen in ihrer kulturellen Eingebundenheit wahrgenommen und vermittelt werden. Musikunterricht wird damit im weitesten Sinne zum „Kulturunterricht". Konkret bedeutet das zunächst, dass Lehrende wie Lernende sich ihre Verwunderung und Befremdung gegenüber einem ungewohnten musikalischen Lerngegenstand bewusst machen und trainieren, diese Zustände auszuhalten und zu reflektieren. Die kulturelle Komplexität der im Mittelpunkt stehenden Musik muss über vielfältige fächerübergreifende Zugänge wenigstens teilweise erfahrbar werden. Bekannte und verbreitete Rezeptionsweisen (z.B. motorisches Hören) sowie erprobte Kreativitätsmuster (z.B. Malen zu Musik) müssen für die Erschließung unbekannter Musik nutzbar gemacht werden. Es bewährt sich auch bei Musik, vom Bekannten (z.B. vertraut klingende Arrangements, vertraute Themen usw.) zum Fremden überzuleiten. Entscheidend ist immer, die prinzipielle Relativität, Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit der eigenen musikalischen Erfahrung deutlich zu machen und das damit verbundene Gefühl einer potenziellen Unzufriedenheit zunächst ertragen zu lernen, um es später in eine „musikalische Aufgeschlossenheit und Suchhaltung" münden zu lassen. In der Konsequenz fordert Bastian

---

als die von türkischen Jugendlichen und ihren Eltern. Im Erwachsenenalter kommen verstärkt soziale Kriterien hinzu (vgl. Bastian 1997, 84, 249, 259f.).

erfahrungserschließendes, an authentischen Materialien, Situationen und Begegnungen orientiertes und lebensweltlich bezogenes „Musik-Lernen" mit dem Ziel des Toleranztrainings. In erster Linie ginge es darum, das musikalische Weltbild der Schüler „zu erschüttern", zu differenzieren und zu erweitern. Voraussetzung dafür sei die Möglichkeit, im Musikunterricht Differenzerfahrungen zu machen und zu lernen, wie man mit ihnen umgeht (vgl. Bastian 1997, 217). Wichtig ist zudem, dass eine allmählich zu erarbeitende Toleranz gegenüber anderer Musik (anderen Musiken) und anderen Kulturen auch auf deren individuelle Vertreter bezogen wird (vgl. Böhle 1996, 123). Im weitesten Sinne wäre also im interkulturell orientierten Musikunterricht die Achtung vor Personen zu fördern, die „andere Musik" hören. Das impliziert wiederum eine bewusstere und differenzierte Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der „eigenen Musik" (den „eigenen Musiken"). Einen gangbaren Weg könnten verschiedene Formen von „Begegnungen in/durch/über Musik" darstellen (vgl. Bastian 1997, 14). In Frage kommen personelle (z.B. „fremde" MusikerInnen einladen), inhaltliche (z.B. „fremde" Musikformen kreativ nachvollziehen), gegenständliche (z.B. „fremde" Musikinstrumente bauen und benutzen) oder wahrnehmungsbezogene Begegnungsformen (z.B. „fremde Hörinseln" aufsuchen) (vgl. Bastian 1997, 226f.).

Als eine besonders geeignete Form, interkulturelle Zielsetzungen im Musikunterricht durchzusetzen, gelten musikalische Reisen (Phantasiereisen). Sie sind mehr als eine methodische Handreichung, sondern „[...] treten geradezu an, die allgemein-pädagogischen Ziele auf eine allgemein-menschliche Weise erreichen zu helfen" (Merkt 1996, 33). Die Reisemetapher hilft auch hier, die aufkommende Abwehr ungewohnter musikalischer Eindrücke zu verringern oder erst gar nicht entstehen zu lassen, indem „von zu Hause" kürzere oder längere Ausflüge in räumlich oder zeitlich „fremde" musikalische Regionen unternommen und entsprechend begleitet werden, beispielsweise durch „Experten (Reiseleiter) aus dem fremden Land" (vgl. Merkt 1996). Diese Reisen können entlang thematischer (z.B. Musik zum Tanzen, Liebeslieder), motivisch-struktureller (z.B. Wiederholungen), instrumentaler (z.B. Musik für Gitarre) oder anderer „Reiserouten" verlaufen. Der Grad an Fremdheit nimmt im Laufe der Reise allmählich zu, Länge und Dauer hängen von der Erfahrung der „Reisenden" ab. Die Reise wird strukturiert durch Methoden, die auf die Suche nach „gemeinsamen Schnittstellen" orientiert sind und die helfen, an diesen Stellen alltagsbezogene und kontextorientierte Kenntnisse in exemplarischen Ausschnitten zu erwerben. Grundsätzlich wird gemeinsam gereist und die Gleichberechtigung der Reiseeindrücke wird akzeptiert.[97]

---

[97] Meine Auffassung von der Rolle und Funktion, die Kunst und Musik in einer interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik spielen können, lässt sich mit dem Reisesymbol gut illustrieren (vgl. Schulz u.a. 2001). Die Begegnung mit beiden Medien gleicht einer Reise in das „fremde Innere" und das „fremde Äußere". Dabei werden mehrere Stationen durchlaufen: in einer Vorbereitungsphase werden Erwartungen formuliert, Grundbegriffe geklärt, mögliche Reiseziele anvisiert und der „langsame, neugierige, unbefangene Blick" geschärft. Auf dem Weg zum Reiseziel werden verschiedene Zwischenziele angesteuert und dadurch der Begegnung das „bedrohlich Fremde" genommen. Das kann durch das Üben des langsamen Blicks, das Ausprobieren unterschiedlicher Sicht- und Hörweisen, den längeren kreativen Aufenthalt an einzelnen Stationen, die (detektivische) Suche

Gemeinhin gilt Popmusik als geeignetes „Reisegefährt", um Jugendliche mit anderen Musik-Kulturen in Kontakt zu bringen (vgl. Axelsen 1997, 162). Eine Schwierigkeit liegt darin, dass viele Lernende Popmusik als Gegenstand unterrichtlicher Reflexion nicht akzeptieren. Im Gegensatz zur Bildenden Kunst, in der sie sich weniger als Experten fühlen und die weitaus weniger identitätsstiftend wirkt, ist ihnen die Zweiteilung der musikalischen Lebenswelt in einen schulischen und außerschulischen Bereich bewusst und wird gerne aufrechterhalten. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Popmusik im Zeitalter der Globalisierung auf den ersten Blick zu wenig Fremdheitspotenzial enthält, um als „Reiseziel" wirklich reizvoll zu sein. Dieses Argument trifft allerdings auf die im Mittelpunkt schulischer Curricula stehenden europäischen Musiktraditionen generell zu. Sie scheinen trotz ihrer Vielfalt nicht „fremd" genug, als dass sie immer interkulturelles Lernen herausfordern könnten (vgl. Bastian 1997, 222). Bloße zeitliche (z.B. Musik des Mittelalters) und stilistische (z.B. Opernmusik) „Ferne" dürften sich vielfach als unzureichende Reisemotivation erweisen. Es wäre zudem ein Missverständnis, wenn der Lehrende oder etwa die wenigen Klassikerfahrenen in einer Gruppe die Rolle von „Experten für das musikalisch Fremde" übernehmen müssten, an denen Toleranz abgearbeitet werden kann. Das liefe auf eine Polarisierung hinaus, die nicht im Sinne der interkulturellen Musikerziehung liegt. Auf den ersten Blick bieten sich daher Ethnomusik und außereuropäische Folklore als wirklich „fremde" Reiseziele an. Eine echte und motivierende Begegnung mit ihnen dürfte sich aber insbesondere in kulturell weitgehend homogenen Gesellschaften schwierig gestalten, zudem können sie nicht zum dominierenden Inhalt des Musikunterrichts werden. Ein Ausweg aus dieser Situation könnte in der Suche nach „partieller Fremde" liegen, wie sie sich beispielsweise an den Kontaktstellen von bekannten und unbekannten Inhalten, unbekannten Inhalten und bekannten Methoden bzw. bekannten Inhalten und unbekannten Methoden ergibt (vgl. Kap. 5).

Die Kontextualisierung von Musikwerken stellt sich sehr viel komplexer dar als im Fall von Bildender Kunst oder Literatur. Die Unterscheidung verschiedener inhaltlicher und formeller Schichten und ihre schrittweise Erarbeitung vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von immanenten zu zusätzlichen Informationen, wie sie Lipka etwa für bildliche (d.h. figürliche, gegenständliche) Darstellungen annimmt, ist für Musik ungleich schwieriger. Wiederholtes Hören trägt sehr viel weniger zur Erkennung immer neuer formaler Merkmale bei als etwa wiederholtes Betrachten, wenn es nicht bereits sehr früh von entsprechender (musiktheoretischer) Instruktion begleitet wird. Auch die Differenzierung inhaltlicher Merkmale erweist sich in Bezug auf Musik schnell als unfruchtbar, da sie eben keine eindeutig benennbare und beschreibbare semantische Aussage besitzt. Musik gibt keine Informationen, die von der eigenen formalen Struktur unabhängig sind. Was über diese hinaus geht, bleibt relativ und unkonkret (vgl. Lipka 2003, 165 – 171). Dennoch kann ein konkretes Musikstück den Ausgangspunkt für den Aufbau von Kontextwissen bilden. Einen gangbaren Weg könnte auch hier die

---

nach Details, die Verzögerung des vorschnellen Urteils, das Stellen von Fragen zur eigenen und fremden Perzeption oder das Heranziehen von Zusatzmaterialien und Informationsquellen geschehen. Den Abschluss der Reise bildet eine Reflexion, vgl. auch Kap. 3.5.

Sammeltätigkeit bilden, die allerdings sehr viel zeitaufwendiger wäre als im Falle von Bildender Kunst, da „Musik sammeln" die ständig wiederholte Tätigkeit des tatsächlichen Anhörens (in Echtzeit) impliziert. Denkbare Sammelrichtungen werden beispielsweise durch thematisch-motivische, historische, biographische bzw. autobiographische oder formale Fragestellungen strukturiert. Zusätzlich zu den bereits in Kap. 4.3. angedeuteten und auf die Musik selbstverständlich anwendbaren Fragen (z.B. nach biographischen und künstlerischen Informationen über Komponisten bzw. Interpreten, zum Zeitraum, dem Gebiet und den Umständen der Entstehung bzw. Aufführung, nach Funktionen und Schicksalen von Musikstücken) können Aspekte der textlichen Einbettung (z.B. vertonte Lyrik, Libretti, Programme, literarische Reflexion usw.), formale Merkmale (z.B. Instrumentierung, Dauer usw.) Sammelprozesse in Gang setzen. Eine besondere Chance für subjektbezogene Kontextualisierungen sehe ich vor allem in psychologischen und soziologischen Fragestellungen. Einige mögliche Sammelrichtungen seien angedeutet:

- Was hat dieser Komponist noch komponiert? Wie hat sich sein Schaffen verändert?
- Was singt (sang) bzw. spielt (spielte) dieser Interpret noch ?
- Welche Werke sind im gleichen Zeitraum (unter vergleichbaren Umständen, im gleichen Gebiet usw.) entstanden? Welche Themen (Motive, Instrumente usw.) waren vorherrschend?
- Wie haben Komponisten zu anderen Zeiten (in anderen Gebieten, zum gleichen Anlass, zum gleichen Thema usw.) komponiert?
- Wie ist das Kunstwerk zu seiner Entstehungszeit (später) wahrgenommen worden?
- Welche Textvorlagen hat der Komponist noch genutzt? Wie haben andere Komponisten die gleiche Textvorlage bearbeitet?
- Welche anderen Kompositionen gibt es für dieses Instrument (diese Stimmlage)?
- Welche Musik „gefällt" mir (meinen Freunden, meinen Großeltern, gleichaltrigen deutschen Jugendlichen usw.)? Welche Musik „gefällt nicht"?
- Welche Musik höre ich (meine Freunde usw.), wenn ich fröhlich (traurig, entspannt, aufgeregt usw.) bin?
- Welche Musik wirkt auf mich (meine Großeltern usw.) beruhigend (aktivierend usw.)?
- Welche Musik wird im Radioprogramm X (in der Fernsehsendung Y) gespielt?
- Welche Musik wird im Film Z eingesetzt und welche Funktion hat sie?
- Welche Musik wird in Kaufhäusern (Kirchen, Krankenhäusern, Restaurants usw.) mit welchem Ziel gespielt?

Die Sammeltätigkeit verläuft im Idealfall reflektierend (z.B. über unterschiedliche Formen der Verbalisierung) und tätigkeitsbezogen. Bastian hält musikbezogenes Lernen dann für effektiv, wenn es der Befriedigung der Spiellust, der Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses nach Harmonie, dem Herstellen von Gemeinsamkeit, der Begünstigung von neuen und ungewöhnlichen musikbezogenen Erfahrungen, dem Nachgehen melodischer oder rhythmischer Spannungen und dem Aufheben eines Nützlichkeits- und Verwertbarkeitsdenkens dient (vgl. Bastian 1997, 133 – 149).

Konkrete Konzepte, die eine Begegnung mit fremder (hier: klassischer) Musik erleichtern können, und die dabei auf Wahrnehmung zum einen und Kontextualisierung zum anderen eingehen, finden sich auch außerhalb der interkulturellen Musikerziehung zahlreich. Besondere Beachtung vor dem Hintergrund ihrer möglichen Anwendbarkeit auf den Kontext der Fremdsprachendidaktik verdient m.E. der Vorschlag von Waugh (vgl. Waugh 1995). Er geht davon aus, dass nur

die Verbalisierung der während des Hörens freigesetzten Stimmungen, Gefühle, Vorstellungen und Assoziationen dem (ungeübten) Hörer das Gefühl geben kann, die Musik „zu fühlen" (vgl. Waugh 1995, 45). Zur ersten Orientierung schlägt er eine stark vereinfachte Einteilung von musikalischen Stimmungen in kontemplativ, reflexiv, nostalgisch („rückwärtsgewandte Musik"), ausgeglichen („auf die Gegenwart ausgerichtete Musik") und vorwärtsstrebend, fortreißend, dynamisch („vorwärts gewandte Musik") vor. Der Vorteil dieser sehr subjektiven Methode besteht darin, dass sich die Hörer nachweislich auf die Bestätigung dieser vorgegebenen Kategorisierung in Melodie und Dynamik konzentrieren und sich nicht von ihren Assoziationen „fortschwemmen" lassen (vgl. Waugh 1995, 59). Unerfahrene Hörer könnten einem vorgegebenen „Hörfahrplan" folgen, der ihnen hilft, ihre Interessen auszubauen, ihre Erfahrungen zu erweitern und ihr Wissen zu vertiefen. Ausgangspunkt der Reise ist jeweils das Interesse an einem konkreten Werk oder Stil, von dem aus weitergehört werden kann.[98]

Musiksoziologie und musikalische Rezeptionsforschung können ebenso wie Musikpädagogik sehr entscheidende Impulse für die didaktische und methodische Verankerung von Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht bieten. Besondere Aufmerksamkeit verdienen unter dem Aspekt einer Intensivierung und Verlängerung des (musikalischen) Wahrnehmungsvorganges Konzepte der Hörerziehung, in erster Linie Methoden des „aktiven Hörens". Die genaue Differenzierung des Wahrnehmungsvorgangs nach Hörertypen, Hörweisen und Hörkonzepten erlaubt es in geradezu musterhafter Weise, Stereotypen- und Präferenzenbildung zu verfolgen und zu hinterfragen. Die interkulturelle Musikerziehung, aus meiner Sicht einer der Vorreiter der interkulturellen Erziehungswissenschaften, hält viele konkrete Methoden bereit, über die subjektiv bedeutungsvolles interkulturelles Lernen realisiert werden kann. Sie lenkt die Aufmerksamkeit darüber hinaus wiederholt auf die Kontakte zwischen „Fremdem" und „Eigenem", die sich als inhaltliche und methodische Schaltstellen interkulturellen Lernens überhaupt präsentieren (vgl. Kap. 5).

## 4.5. Ästhetische Bildung und Polyaisthesis-Konzeption

Im folgenden Kapitel stehen pädagogische Konzeptionen im Mittelpunkt, die fächerverbindende synästhetische Aspekte thematisieren. Sie basieren auf dem Ansatz ganzheitlichen Lernens mit allen seinen didaktischen und methodischen Konsequenzen. Grundlegend ist die Auffassung, gerade künstlerische Medien könnten eine besondere Rolle bei einer Erziehung spielen, die nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und moralische Haltungen einschließt, sondern auch Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität ausbildet. Im Rahmen der prozessorientierten

[98] Musik aus dem deutschsprachigen Bereich taucht in Waughs Konzept im Zusammenhang mit der Richtung „Kirchenmusik" auf, empfohlen werden Bach, Händel, Haydn und Beethoven. Eine gesonderte Reise ist ihm die „Kammermusik im Wiener Umkreis" wert (Haydn, Mozart, Schubert, Hummel, Beethoven); vgl. Waugh 1995, passim.

Mediendidaktik wurde auf die dahingehende Potenz von künstlerischen Medien hingewiesen und die theoretischen Grundlagen angedeutet (vgl. Hellwig 1996, 26; vgl. Kap. 2.2.). Der ästhetischen Erziehung wird eine zweifache Rolle zugeschrieben: sie erschließt einerseits (die eigene oder eine fremde) Kultur über einen auszubauenden Wissensschatz und eine allmählich immer differenziertere ästhetische Sensibilität, anderseits ermöglicht sie wie kaum ein anderes Medium den „Zugang zu sich selbst", zu eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Werturteilen usw. Findet die Auseinandersetzung mit Kunst in einer größeren Gruppe statt, so trifft der Lernende auf andere, gleichberechtigte Vorstellungs- und Gefühlswelten. In der Begegnung mit Kunst ist also die Situation einer „interkulturellen Begegnung" (Künstler versus Rezipient, Rezipient A versus Rezipient B usw.) wie in kaum einem anderen Medium angelegt. Es ist nahliegend, dass eine Fremdsprachendidaktik, die in künstlerischen Medien Lerninhalte von interkultureller Potenz sieht, eben hier nach Anregungen und Hilfestellungen suchen sollte.

Der Erwerb ästhetischer Erfahrungen als Gegengewicht zur „Dominanz der Vernunft" und mit dem Ziel einer „Rehabilitierung des Sinnlichen bzw. Nicht-Begrifflichen" ist vor allem an Gegenständen möglich, die eine „größere Verarbeitungstiefe" erfordern (Küster 2003, 372). Für den schulischen Unterricht wird ästhetische Bildung aus mehreren Gründen wesentlich: sie ist subjektorientiert – und das wiederum steht im Einklang mit pädagogischen Entwicklungstrends –, plural in Bezug auf Erscheinungsformen, Perzeption und Deutungen, sie wirkt kompensatorisch gegen Schnelle und Oberflächlichkeit, enthält Elemente notwendiger Medien- und Ideologiekritik, stärkt Einbildungs- und Vorstellungskraft und schafft Anregungen zur Reflexion. Ästhetische Erziehung in der Institution Schule hat sich zunächst zahlreichen Widerständen zu stellen: Kunst und Musik gelten oft als dekoratives Beiwerk, als an Luxus grenzende „Erholung" von den „Wissensfächern" ohne eigenen Gehalt, sie sind den seriösen, „nicht-ästhetischen" Fächern nachgeordnet. Hinzu kommt eine strenge Fächertrennung und eine (zu) frühe Spezialisierung (und Absonderung) von künstlerischen Begabungen. Ästhetische Erziehung krankt oft an „Enge der Einstellung, [...] Passivität der Methode, [...] Flachheit des Eindrucks und [...] Zusammenhanglosigkeit zu den zentralen Lebensproblemen" (Bruen 1996, 15). Pädagogik (v. Hentig), Kunstdidaktik (Otto) und Musikdidaktik (Roscher) sowie neuerdings auch die Fremdsprachendidaktik (Küster) versuchen immer wieder eine Neubestimmung der ästhetischen Erziehung. Zu den gemeinsamen Konstanten dieser Entwicklung gehören die folgenden Grundsätze (vgl. auch Bastian 1997, 120–123):

1. Ästhetische Erziehung ist Wahrnehmungsdidaktik. Sehen und Hören sind als Primärerfahrungen neu zu erlernen. Sie führen zur Wiedergewinnung einer eigenen Urteilskraft und helfen, „Erfahrungen aus zweiter Hand" und eine dominant kognitive Ausrichtung des Lernens zu kompensieren.

2. Ästhetische Erziehung fördert Emotionalität und Sozialität. Im Mittelpunkt steht – in Anlehnung an die Reformpädagogik und die Grundsätze der Musischen Erziehung – der Wiedergewinn von lustvollem, tätigkeitsorientiertem Lernen, die Erfahrung von Gemeinschaft und Verantwortung für den Lernprozess.

3. Ästhetische Erziehung ist interdisziplinär angelegt. Tragend ist insbesondere das Konzept der polyästhetischen Erziehung, das das Ineinandergreifen von ästhetischem,

fachlichem und interkulturellem Lernen zwischen Kunst-, Musik- und Muttersprachenunterricht besonders deutlich macht.

4. Ästhetische Erziehung arbeitet auf der Grundlage eines offenen Kunstbegriffs. Sie geht dabei über die Nutzung von Kunst zur Entspannung und Unterhaltung hinaus. Kunst ist vielmehr „gesellschaftliches Ereignis in Beziehung zur Lebenswirklichkeit" der Lernenden (Bastian 1997, 123).

Zusammenfassend definiert Bastian ästhetische Erziehung als den „Versuch, Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, aktiv handelnd, fühlend und reflektierend, in der Auseinandersetzung mit gestalteter Wirklichkeit und Kunst (als Teil dieser Wirklichkeit) ein bewussteres, offeneres Welt- und Selbstkonzept auf der Grundlage vermehrter Wahrnehmungsfähigkeit, kommunikativer, interaktiver und gestalterischer Kompetenz zu gewinnen" (Bastian 1997, 124).

Für den Grundschulbereich ist im deutschsprachigen Raum die Musisch-Ästhetische Erziehung (MAERZ) auf der Grundlage und in Weiterentwicklung der Musischen Erziehung entstanden (vgl. Mattenklott 1998). Sie thematisiert die Gesamtheit an ästhetischen Erfahrungen, in diesem Sinne ist sie „Erziehung überhaupt" (Aissen-Crewett, zitiert nach Mattenklott 1998, 28). Ziel ist es, junge Lernende „ins verbal und produktiv-gestaltende Gespräch mit Kunstgebilden und über Kunstgebilde" zu bringen und dadurch körperliches, bildnerisches, musikalisches und sprachliches Ausdrucksvermögen zu fördern, Zugang zu kulturellen und ästhetischen Traditionen zu öffnen und in den Dialog zwischen zeitlich, räumlich nach- und nebeneinander existierenden Kulturen einzuführen (vgl. Mattenklott 1998, 32). Es geht darum, viele Wege zur Kunst zu eröffnen, zeitgenössische Kunst steht dabei gleichberechtigt neben traditionellen Kunstformen. Einbezogen werden die Lerngebiete Literatur, Musik, Kunst und teilweise Sport. Im besonderen werden Erlebnisfähigkeit, Aufmerksamkeit, forschende Neugier und die Lust an eigener Tätigkeit gefördert. Von Criegern, der sich intensiv mit einer methodischen Konkretisierung der ästhetischen Erziehung beschäftigt hat, zeigt zur Erlangung des Erziehungsziels „drei Hauptwege [...]:

1. Verschüttete Sinnesfunktionen wieder [...] entdecken und den Gebrauch der Sinne [...] aktivieren;
2. Musikalische, literarische, künstlerische und tänzerische Fähigkeiten [...] entwickeln, und
3. Ein Netz kleinerer Wege [etablieren, C.B.-K.], das versucht, das der menschlichen (nicht nur der ästhetischen) Kommunikation zugrunde liegende Verhältnis von Wörtern und Vorstellungen, Sprache und Bildern zu sensibilisieren" (v. Criegern, zitiert nach Lieber 1999, 203).

Gelungene Beispiele sind in der Fachliteratur zur Genüge dokumentiert.[99]

[99] Einen dieser „kleinen Wege" stellt beispielsweise Lieber mit der Inszenierung des Bildes „Leuchtkugeln" von Otto Dix (1917) dar. Es handelt sich um eine Kombination aus Rezitation, Bewegung und Musik zum Thema 1. Weltkrieg. Ein anfangs unzugängliches Bild wird schrittweise erarbeitet und dabei Angst und Kriegsfaszination ins Bewusstsein gehoben, reflektiert und damit entschärft. Vgl. Lieber, Gabriele (1999): Leuchtkugeln – ein Blick in eine kunstpädagogische Werkstatt. In: Kirschenmann u.a. (Hrsg.) (1999), 201–206.

Die polnische Konzeption der ästhetischen Erziehung (*edukacja estetyczna*, vgl. Wojnar 1995, 35) wird ständig erweitert. Sie gründet einerseits auf Bildung und Bereicherung der Lernenden durch eigene künstlerische und kulturelle Aktivitäten, die Kreativität und ununterbrochene innere Differenzierung mit sich bringen, andererseits auf der Reflexion über Kunst und den Menschen, auf Bildung und Selbstbildung durch Kunst und die in ihr enthaltenen Werte. Kunst schaffen und Kunst aufnehmen wird sozusagen in den Dienst der Allgemeinbildung gestellt (vgl. Wojnar 1995, 23). Das Erleben von Kunst stärkt die Subjektivität. Das Schaffen von Kunst ermöglicht, die Grenzen der eigenen Erfahrung zu überschreiten. Wojnar sieht zwei Kategorien einer pädagogischen Auffassung von Kunst, „Selbstwissen" (*samowiedza*) in Bezug auf sich selbst und andere Menschen und „Selbstrealisierung" (*samorealizacja*) als Krönung kreativer Dispositionen (Wojnar 1995, 28).[100] Das Konzept hat in den letzten Jahren weitere Differenzierungen erfahren, u.a. im Bereich der sog. „Paidoästhetik", in deren Mittelpunkt die Rezeption von Kunst durch Kinder steht (vgl. z.B. Gołaszewska 1997). Eine weitere Tendenz in der polnischen Forschung zur ästhetischen Erziehung ist aus meiner Sicht die Rückbindung von Kunst auf ihre psychohygienischen Funktionen im schulischen Lernprozess. Sie liegen in der Entladung und Beseitigung von psychischen Ermüdungserscheinungen, in der Besänftigung von emotionalen Störungen, allgemein in der Schaffung von ganzheitlichen Lehr- und Lernbedingungen. Im Mittelpunkt steht dabei die Orientierung auf den Ausbau der Konzentrationsfähigkeit, die Förderung aller Sinne und der Vorstellungskraft, die Entwicklung von Sprache, Emotionen und Intellekt auf immer neuen, differenzierteren Stufen (vgl. Chomczyńska-Miliszkiewicz 1997, 110f.). Auffällig in der reichen polnischen Forschungsliteratur zum Thema ist schließlich die Klage über die anwachsende Rolle der Massenmedien. Szkołut sieht sogar ein Hauptproblem der gegenwärtigen ästhetischen Erziehung in der Vermittlung zwischen „hoher" und „Massen-Kultur". Letztere dürfe allerdings im Bildungsprozess nicht ignoriert werden, sondern müsste sich vielmehr gefallen lassen, mit ihren eigenen Mitteln auf dem eigenen Terrain hinterfragt zu werden (vgl. Szkołut 1995, 57).

Besondere Beachtung verdienen Polyaisthesis-Konzeptionen[101] und ihre pädagogischen Konsequenzen, die im deutschsprachigen Raum, aber auch in Polen breiteres Echo finden. Das Konzept der polyästhetischen Erziehung wurde seit Mitte der 60er Jahre entwickelt und erfährt seitdem in mehreren europäischen

---

[100] Im Original: „Celem misji wychowawczej sztuki byłoby zatem przyczynienie się do ukształtowania człowieka otwartego na inność, znającego i szanującego kody kulturowe bliższych oraz dalszych sąsiadów, ale mającego też poczucie trwałej przynależności do własnej historii i tradycji [...] Zrozumiałe, iż ów szacunek dla wartości wspólnych, zakorzenionej w tradycji danej grupy społecznej, danego narodu i kręgu kulturowego nie powinien wykluczyć postawy krytycyzmu wobec owych rodzimych, uświęconych wartości" (Szkołut 1995, 56).

[101] Der Begriff leitet sich aus griech. „aisthesis" – Wahrnehmung und „poly" – vielfach/mehrfach ab. Eine sinnvolle Umschreibung könnte „mehrkanalige Wahrnehmung" sein. Roscher spricht von der „Lehre von den Mehrwahrnehmungsvorgängen zwischen Sinnes-, Sinn- und Kunsterfahrung sowie ihren gestalterischen und erzieherischen Frage- und Aufgabenstellungen" (Roscher 1986, 9).

und außereuropäischen Ländern seine Konkretisierung.[102] Es vereint Prinzipien der Kreativitätsförderung, der „Ästhetischen Kommunikation", die sich verstärkt den gesellschaftlichen Aspekten von Kunst zuwendet, der amerikanischen *cultural literacy*, die bewusste intensive Wahrnehmung und das Erarbeiten eines kulturellen Kontextes und Hintergrundes schult und der ebenfalls in Amerika entwickelten *discipline-based-art-education* (vgl. Bruen 1996, 17 f.). Als Fundament gilt die Kombination von Rezeptions- und Produktionsdidaktik (vgl. Mastnak 1994, 228). „Ziel [ist es, C. B.-K.], Künste und Wissenschaften in der pädagogischen Praxis zu vereinen", d.h. „Zusammenhänge und Beziehungen zwischen wissenschaftlichem Nachdenken, künstlerischem Gestalten und pädagogischem Handeln" zu erkennen und zu vermitteln (Kolago 1995, 111). Polyästhetische Erziehung kann verstanden werden als „Suche nach neuen Formen der Kontakte und der Kommunikation zwischen den Menschen (und ihren Produkten)" (Kolago 1995, 126). Konkret mitgemeint ist das Aufspüren von Verbindungen unter den verschiedenen Künsten selbst, sowie zwischen den Künsten und Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Ethnologie. Roscher spricht von „komparatistischen Studien [...] auf Zwischenfeldern" (Roscher 1986, 9). Er unterscheidet insgesamt fünf Dimensionen der polyästhetischen Erziehung, die der Ausbildung einer komplexen Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit dienen und aus denen deutlich wird, dass das Konzept in Reaktion auf die Erziehung zu „einkanaliger", „wertneutralistischer", „ahistorischer", „eurozentristischer" und „klassenseparatistischer" Wahrnehmung von Kunst in der ästhetischen Erziehung der Nachkriegszeit entstand (vgl. Roscher 1986, 12; Roscher 1994):

1. multimediale Dimension (auditive, visuelle, haptische, olfaktorische, sensomotorische, d.h. multimediale sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung)
2. interdisziplinäre Dimension (d.h. über „polysynthetische, synästhetische, multifunktionale Wahrnehmung gesamtkünstlerischen Rezipierens, Reflektierens, Kontemplierens", Roscher 1986, 13)[103]
3. traditionsintegrative Dimension (d.h. unter Berücksichtigung des zeitlichen Aspekts, des „Aspekt(s) des Auswählens, Verwerfens und Anverwandelns von Lebens- und Kunsterfahrung"; Roscher 1986, 13)
4. interkulturelle Dimension (d.h. über die Reflexion lokaler, regionaler, europäischer, außereuropäischer und eurozentristischer Positionen)
5. sozialkommunikative Dimension (d.h. unter Berücksichtigung der gesellschaftlich-sozialen Determinierung von Wahrnehmungsprozessen und das Bewusstmachen von Klassen- und Schichtencodes).

Praktisch lässt sich polyästhetische Erziehung über „Übfelder" „der sensorischen Selbsterfahrung und sensomotorischen Interaktion, der taktilen, olfaktorischen und audiovisuellen Kommunikation, durch licht- und schallkinetische sowie Bewegungs- und Materialspiele, ferner durch Klang-, Textklang- und Lichtklangspiele,

[102] Als Begründer gilt der österreichische Musikwissenschaftler Wolfgang Roscher. Er hat den einzigen Lehrstuhl für Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung in den deutschsprachigen Ländern am Mozarteum in Salzburg inne.

[103] Bruen spricht von einer intercurricularen Dimension, meint damit aber nicht die Auflösung der Lehrfächer, sondern die Suche nach „Linien der Verbindung zwischen den Disziplinen" (Bruen 1996, 18f.).

Skulpturinstrumentenspiele, Solo- und Ensembleimprovisation, Musikfilmproduktion sowie Musiktheater- und Oratorien-Improvisation [...]" realisieren (Roscher 1994, 194). Ergänzt werden diese produktionsdidaktischen Lernbereiche durch Elemente der Bedeutungs-, Wert-, Material- und Struktur-, Bedarfs- und Konsumanalyse. Dem Experimentieren und Improvisieren steht dabei das Verbalisieren gleichberechtigt zur Seite. Ebenfalls dazu gehört das Schaffen von Freiräumen und von Stille sowie die Ermutigung von Empathie. Für unseren Zusammenhang sind die drei Schlüsselbegriffe „Schauen", „Lauschen" und „Bilden" von besonderem Interesse (vgl. Bruen 1995, 98f.). Bruen nennt Merkmale der Perzeption, die die Voraussetzung für ein ästhetisches Erlebnis schaffen. Er erwähnt die Trennung bzw. Separierung von der „normalen" Umwelt zur Erlangung einer Konzentration, das Ermöglichen von „Auszeiten", die (vorübergehende) Vernachlässigung des (historischen, soziologischen usw.) Kontextes und dafür die Betonung des „Hier und Jetzt", die relative Loslösung des Wahrnehmungsprozesses von Assoziations-, Zweck- und Interessendenken sowie weniger Konzentration auf Details zugunsten des Gesamteindruckes.

Das polyästhetische Konzept realisiert sich über vielschichtige Beziehungsnetze, in die Kunst, Musik und Sprache gestellt werden. Sie können sozialer, biographischer, historischer, soziologischer, formaler oder auch thematischer Qualität sein. Darüber hinaus scheint aber auch die jeweilige wissenschaftsmethodologische Beziehungsebene von Interesse: die „zentralen Werte einer Disziplin, deren Art des systematischen Denkens, ihre Methoden der Erforschung und ihre Zielsetzungen [sowie die Art ihrer Fragestellungen, C. B.-K.] [...]" (Schwarzbauer 1997/98, 186). Nur so könne einer Verselbständigung von kurzlebigen und letztendlich folgenlosen Kombinationen (z.B. Malen zu Musik, Schreiben zu Bildern, Vertonen von Gedichten usw.) entgegen gewirkt werden. „Polyästhetische Erziehung wagt kunst- und kulturübergreifende Brückenschläge und sieht es als eine notwendige Herausforderung der Gegenwart im Hinblick auf Zukunftsgestaltung, vielfältige Fragen- und Aufgabenstellungen in Form von theoretischen Studien und praktischen Übfeldern anzugehen. Dabei stellt sie mit Nachdruck dem Partikularismus der heutigen Zeit integrative Konzepte und Ereignisse entgegen" (Brand-Bartsch 1996, 175). Beispiele für eine Transponierung polyästhetischer Beziehungsnetze auf die didaktische Ebene des Schulunterrichts finden sich am ehesten für die integrative Musikpädagogik. Insbesondere Klangszenenimprovisationen mit Werkstattcharakter, an denen sichtbar wird, wie ein Projekt mit Musik, Bewegung und Texten gestaltet werden kann, erweisen sich dabei als eine wichtige Form (vgl. z.B. Schwarzbauer 1997/98). Die wichtigsten Ergebnisse für die Teilnehmer lassen sich in Selbsterfahrung, Erweiterung des Erlebnis- und Erfahrungshorizontes, „Erfahren der eigenen Schöpfungskraft", Kommunikation mit anderen (z.B. über Verteilung der Verantwortung, Sichtbarmachen von eventuellen Spannungen und Konflikten usw.) und einer Sensibilisierung der Wahrnehmung zusammenfassen. Insgesamt scheint es an Zusammenstellungen von Methoden für einen fächerübergreifenden Kunst- und Musikunterricht nicht zu fehlen, nicht immer werden aber polyästhetische Fragestellungen dezidiert berücksichtigt (vgl. Kuhlmann 2000).[104]

[104] Interessant wegen ihrer zeitlichen („traditionsintegrativen") Dimension ist z.B. die Klett-Reihe „Thema Kunst/Thema Musik" (vgl. Hamm/Pick 1995; Niggemeier 1996; Kern/Kern

In Polen wurden polyästhetische Ansätze früh wahrgenommen und versuchsweise in den schulischen Alltag der Grundschule umgesetzt. Einen wichtigen Vorstoß unternahm Uchyła-Zroski, indem sie versuchte, das Konzept Roschers im musikpädagogischen Bereich konsequent in Polen heimisch zu machen (vgl. Uchyła-Zroski 1999, 51–59). Für die älteren Klassen werden mit Vorliebe historische Epochen medien- und fächerübergreifend aufbereitet. Seit den 70er Jahren ist bekannt, dass diese Integration attraktiv ist und sich sehr förderlich auf Motivation und Lerneffektivität auswirkt (vgl. z.B. Przychodzińska 1989, 90). Uchyła-Zroski hat untersucht, inwieweit polyästhetische Aktivitäten im Rahmen des lyzealen Kunst- und Musikunterrichts helfen könnten, die Kluft zwischen Musik in und Musik außerhalb der Schule zu überbrücken und Möglichkeiten zu schaffen, die Umwelt polyästhetisch wahrzunehmen. Sie kommt zu dem Schluss, dass Lehrende in der Regel die integrative Beschäftigung mit Musik vermeiden, da sie auf die Realisierung der aktuellen Lehrprogramme fixiert sind. Nur wenige von ihnen bemühten sich um eine allgemeine Förderung musikorientierter Verhaltensweisen, obwohl polyästhetische Arbeitsformen nachweislich einen positiven Einflus auf sie hätten (vgl. Uchyła-Zroski 1999, 193). Tatsächlich lässt sich eine Zurückhaltung beobachten, polyästhetische Konzeptionen konkret im Unterricht umzusetzen, obwohl gerade die fächerverbindende und intermediale Dimension der reformierten Schulcurricula polyästhetisches Lernen nahe legt (vgl. Kap. 3.3.).[105] Besondere polyästhetische Eignung wird illustrativ-programmatischer Musik zugeschrieben, sie erleichtert den Vergleich zwischen Musik und Malerei und die „Übersetzung" der durch die Musik (und den Text) geweckten Gefühle in Farben, Linien und Kompositionen. Die häufigsten bildkünstlerischen Umsetzungen von Musik stellen Illustrationen der Text- (oder Programm-) aussage und „Abbildungen" der musikalischen Eigenschaften (Dynamik, Tempo, Formen) durch abstrakte expressionistische Bilder dar (vgl. auch Szuścik 1997, 95). Viele Vorschläge bleiben auf der Ebene der gegenseitigen Inspiration (z.B. Umsetzen von musikalischen „Inhalten" und Stimmungen in Bilder), der Suche nach strukturellen Gemeinsamkeiten (z.B. „Zeichnen" des musikalischen Aufbaus und Verlaufs bzw. musikalische Improvisationen zu „abstrakten" Bildern) oder dem Vergleich von themengleichen Bildern und Musikstücken, bzw. nachweislich von Musik inspirierten Bildern (vgl. Hoffman-Lipska u.a. 1999, Kuhlmann 2000).

Besonders interessant sind polyästhetische Versuche, die Lehrende wie Lernende gleichermaßen einbeziehen. Klimas-Kuchtowa nennt mehrere Vorteile eines am Lincoln Centre in New York in den 90er Jahren durchgeführten Versuches (vgl. Klimas-Kuchtowa 1998). Ziel des Programms war der Aufbau einer

/Mall 1997; Hamm/Pick 1998; Lange 1998; Kirschenmann/Schulz 1999; Schulz u.a. 2001; Michaelis 2002).

[105] Nach wie vor werden bei Fachlehrern Befürchtungen laut, die durch die Reform angestrebte Fächerintegration Kunst-Musik könnte zu Lasten einer eigenen, spezifischen musikalischen und bildkünstlerischen Vorstellungskraft gehen. Man spricht weiterhin von der Notwendigkeit eines gesonderten musikalischen und plastischen Vorstellungsvermögens, gegenteilige Bemühungen würden schnell zu Oberflächlichkeit führen. Im Original: „konieczność kształcenia osobnego specyficznej wyobraźni muzycznej i plastycznej (gdyż bez tego obcowanie ze sztuką jest powierzchowne)" (Smoleńska-Zielińska 1999, 168).

ästhetischen Sensibilität durch die Kombination von künstlerischen Erlebnissen und eigener Kreativität sowie die gleichzeitige und einander stimulierende Entwicklung von Lehrenden und Lernenden. Ein Vorbereitungskurs für Lehrende schloss einerseits die Teilnahme an Konzerten, Museumsbesuchen, Theateraufführungen usw. sowie andererseits die Freisetzung eigener Kreativität unter der Anleitung professioneller Künstler und Diskussionen zur Entstehung, Wahrnehmung und Beurteilung künstlerischer Produkte ein. Wichtig war dabei neben der Erweiterung des Erfahrungshorizontes auch eine Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Lehrenden zu künstlerischen Themen. Im Anschluss daran wurden aus einem professionellen kunst- und musikpädagogischen Angebot Programme für die eigenen Lernenden ausgewählt und durchgeführt. Je nach gewähltem Schwerpunkt (Ballett, Theater, Film, Musik, Bildende Kunst) war der Besuch einer Aufführung als Abschluss vorgesehen. Lernende wie Lehrende wurden darauf vorbereitet, indem sie unter Anleitung von professionellen Künstlern eigene Werke schufen und diese sowie thematisch passende und „erarbeitete" Gegenstände der Gruppe vorstellen. Besonderer Wert wurde auf die Ausbildung und Festigung der Moderatoren- und Organisatorenrolle der Lehrenden gelegt, die zwar den pädagogischen Verlauf in der Hand hätten, aber Unsicherheiten und Unvollkommenheiten im Umgang mit Kunst zeigen dürften und ihrerseits wiederum auf Experten angewiesen seien. Das Training schlug sich in einer Zunahme der Fähigkeit nieder, über Kunst und damit verbundene Prozesse zu reden, die erworbenen kreativen und diskursiven Herangehensweisen auf andere künstlerische Werke und selbst andere Fächer zu übertragen, sowie Offenheit und Toleranz zu praktizieren (vgl. Klimas-Kuchtowa 1998, 183).

Der Versuch, die Synthese und Wechselwirkung von Künsten untereinander zu untersuchen, ist im besonderen für die Beziehungen zwischen Musik und Bildender Kunst, zwischen Musik und Literatur sowie für Bildende Kunst und Literatur unternommen worden. Die hier sichtbar werdende Auffassung von einer „Korrespondenz der Künste" hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert. Sie gelangte u.a. in Polen zu großer Blüte, insbesondere, was die Verbindungen zwischen Literatur und Bildender Kunst betraf. Zum einen beruhten sie auf persönlichen Beziehungen zwischen Literaten und Malern, zum anderen auf der „sprachlichen Rezeption" von Bildender Kunst und Künstlern in beachtlichen Ausmaßen (z.B. Rezensionen, poetische Umschreibungen, Künstlergeschichten, biographische und autobiographische Werke usw.). Besondere Stärke erlangte diese gegenseitige „Erhellung der Künste" zum Ende des 19. Jahrhunderts in der Strömung des Symbolismus. Ähnlich starke Verbindungen lassen sich gerade in dieser Zeit auch zwischen Musik und Malerei erkennen (vgl. dazu u.a. Poprzęcka 1998, insbesondere 125 – 138).

Die Verbindungen zwischen Bildender Kunst und Literatur (vgl. Weisstein 1992) sowie Musik und Literatur (vgl. Scher 1984) sind jeweils systematisch erfasst worden. Weisstein unterscheidet strukturelle, thematische, historische und psychologische Beziehungen zwischen Bildender Kunst und Literatur (vgl. Weisstein 1992, 21 – 27). In erster Linie nennt er strukturelle Verbindungen. Dazu gehören:

– literarische Werke, die konsequent auf ein Kunstwerk bezogen sind, es beschreiben und deuten (z.B. Bildgedichte, Architekturgedichte, „optische Zitate")

- literarische Werke, die künstlerische Objekte oder Begriffe nachahmen und selbst die Form von Bildern annehmen (z.B. „konkrete" Poesie)
- Illustrationen zu literarischen Werken (z.B. Kinderbuchillustrationen)
- visuelle Darstellungen von literarischen Vorlagen (z.B. Breughels „Sturz des Ikarus" nach dem Gedicht von Ovid)[106].

Daneben sieht er thematische Verbindungen in literarischen Werken, die Künstler bzw. deren Werke oder kunstgeschichtliche Probleme behandeln und in literarischen Werken, die bildkünstlerische Motive, Themen oder Figuren umsetzen. Historische Verbindungen enthalten literarische Werke, die bildkünstlerische Strömungen und Entwicklungen verbal wiedergeben (z.B. „impressionistische" Texte, expressionistische Dramen u.ä.), programmatische Texte, die beide Künste ausdrücklich miteinander verbinden (z.B. surrealistische, futuristische, dadaistische Manifeste) und Versuche, gattungsübergreifend zu periodisieren. Psychologische Verbindungen manifestieren sich in literarisch-bildkünstlerischen Doppelbegabungen (z.B. William Blake, Stanisław Wyspiański) und synästhetischen Wahrnehmungen (z.B. Farbhören).

Es ist u.a. das Verdienst von Kolago, auf der Grundlage der Arbeiten von Scher die möglichen Beziehungen zwischen den „Schwesterkünsten" Musik und Literatur aufgearbeitet zu haben (vgl. u.a. Kolago/Grzywka 1997/98).[107] Sie liegen ebenfalls auf dem Gebiet einer strukturellen und thematischen Parallelität sowie einer engen Verschmelzung in Gestalt von „Literatur in der Musik" und „Musik in der Literatur" und scheinen in erster Linie von der Literaturwissenschaft her gedacht.[108] Zum ersten Bereich gehört die Kombination von Komposition und literarischem Text, die Verschmelzung von Wort und Ton, im gängigen Sinne also Vokalmusik mit ihren Hauptformen Lied, Oper, Operette, Musical, Oratorium oder Kantate. Zur zweiten Gruppe zählt die „Literarisierung der Musik" durch Unterlegung eines Programms, entweder durch direkte (z.B. ein konkretes literarisches Werk) oder indirekte Inspiration (z.B. ein literarisches Thema oder eine literarische Form). Musik will „Geschichten erzählen" und dadurch die Erzählfunktion

---

[106] Weisstein erwähnt außerdem: literarische Werke, die graphisch (kalligraphisch) ausgerichtet sind (z.B. Hieroglyphen); literarische Werke, die Bilder verwenden und den optischen Sinn des Lesers ansprechen (z.B. Metaphern, Symbole, Allegorien); literarische Werke, bei denen bildkünstlerische Techniken eingesetzt werden (z.B. Collagen); synoptische Gattungen (z.B. Bildergeschichten, *Comics*, *cartoons*).

[107] Vgl. dazu einen Überblick über die deutschsprachige und die polnische Forschung bei Kolago 1999.

[108] Musikphilosophie und Musikästhetik gehen im übrigen vom nichtsprachlichen Charakter der Musik aus. Guczalski sieht den Hauptunterschied zwischen Sprache und Musik in der Unmöglichkeit, über Musik in eine allgemein zugängliche „intersubjektive Bedeutungssphäre" vorzudringen, die auf die außermusikalische Realität verweist, wie im Falle der Sprache. Verschiedene Ausführungen (und Rezeptionen) des selben Musikstückes, geprägt von der subjektiven Erlebniswelt des jeweiligen Musikers (und Musikhörers), weisen also nicht notwendig auf allgemein verständliche, übergreifende und relativ unveränderliche Inhalte hin, sie beziehen sich nicht auf das gleiche Symbol, wie etwa verschiedene Intonationen oder Varianten des gleichen Wortes bzw. seine Versionen in verschiedenen Sprachen (vgl. Guczalski 2003, 105f.). Daraus folge u.a. die „Unübersetzbarkeit" von musikalischen Phrasen und Motiven in Sprache.

mit der Literatur zumindest teilen. Es kann dabei um inhaltliche (z.B. musikalische Persönlichkeiten, Ereignisse oder Werke als Teil der literarischen Handlung) oder strukturell-formale Aspekte gehen. Den ersten Fall bezeichnet Holoubek auch als „musikbezogene Elemente in literarischen Texten" (Holoubek 1998, 271). Einen besonderen Platz nehmen darunter Formen der *verbal music* ein: „ein Sammelbegriff für Texte, die ein bestimmtes Musikwerk [...] oder eine bestimmte musikalische Aufführung und deren Wirkung auf einen Zuhörer zu beschreiben suchen" (Scher 1984, 13). Im zweiten Fall ist die „Übernahme spezifischer musikalischer Strukturen und Techniken in die Literatur" gemeint (Scher, zitiert nach Kolago/Grzywka 1997/98, 76). Scher selbst spricht von „dichterische(n) Nachahmungsversuche(n) der akustischen Qualität der Musik", also Wort- oder Sprachmusik (Scher 1984, 12). Ein Beispiel wäre etwa die Nutzung der Fugenform (vgl. Kolago 1995 zu Celan). Schließlich könnte man Analogien zwischen beiden Künsten sehen, die sich als „auditorische, dynamische und temporale Künste" derselben stilistischen Mittel bedienen können, z.B. der Steigerung oder Wiederholung (Kolago/Grzywka 1997/98, 77). Kolago hat viele dieser Beziehungen eingehend untersucht. Im besonderen interessiert ihn die Frage, inwieweit sich musikalische Strukturen in Sprache (Literatur) umsetzen lassen, er untersucht das an literarischen Werken aus dem deutsch- und polnischsprachigen Raum, die musikalische Formen annehmen oder sich an musikalischen Formen orientieren (vgl. z.B. Kolago 1997a). Holoubek spricht in diesem Zusammenhang von der „musikoliterarischen Tradition" (Holoubek 1998, 270).[109] „Musikalische Formen haben dabei (didaktisch gesprochen) gleichsam als ‚Anregung zum Schreiben' gedient, und inwiefern solcherart produzierte Texte nun ‚musikalisch' sind oder nicht, ist aus deutschdidaktischer Sicht letztlich unerheblich. Festzuhalten ist hier hingegen das kreative Potential, das in solchen Experimenten steckt" (Holoubek 1998, 303).

Für die Beziehung zwischen Malerei und Musik zeigt sich eine ebenso breite Palette gegenseitiger Beziehungen. Ich nenne (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- programmatisch-thematische Beziehungen, etwa über das gleiche Programm (z.B. in der polnischen Kunst des 19. Jahrhunderts),
- inhaltliche Beziehungen und Inspiration (z.B. gemalte Instrumente oder Musiker; Modest Mussorgskis „Bilder einer Ausstellung")
- strukturell-formale Beziehungen, etwa über die Wahl ähnlicher stilistischer Mittel oder ihre Übertragung zwischen den Künsten (z.B. DADA, Orphismus), die Zuordnung von Farben zu Klängen (z.B. Wassilij Kandinskys „Farbklavier"; Arthur Bliss' „A colour Symphony")
- personelle Beziehungen (z.B. E.T.A. Hoffmann, Mikalojus Konstantinas Ciurlionis, Jean Antoine Ingres, Paul Klee, Arnold Schönberg)
- zeitliche Beziehungen, etwa über die gleiche Entstehungszeit.

Für die Didaktisierung synästhetischer Verbindungen liegen besonders für den Englisch- und Französisch-Unterricht zahlreiche interessante Vorschläge vor.[110]

---

[109] Vgl. dazu auch Holoubek 1998, 270–303.

[110] Vgl. für die Verbindungen zwischen Musik und Literatur u.a. Blell 1996; Blell 1994a; Blell 1994b; für Bildkunst und Literatur vgl. Blell 1994b; Blell 1995b; Wicke 2000b. Zur Didaktisierung der Verbindungen zwischen Poesie und Bildkunst ist ebenfalls von Interesse: Pohl, Reinhard (1996): Umwege zum Ich-Objekt. Trois personnes entrées dans des

Konzeptionen ästhetischer Bildung und im besonderen die Polyaisthesis-Konzeption bieten ein differenziertes Methodenrepertoire für Wahrnehmungsschulung, Akzeptanztraining sowie die Förderung von Phantasie und Vorstellungskraft vor dem Hintergrund einer Kombination von Kunstrezeption und eigener Kreativität. Das für unserern Zusammenhang besonders Wichtige an ihnen ist die Verbindung unterschiedlicher Kunstgattungen und ästhetischer Erlebnisweisen, die immer auch über sprachliche Mittel realisiert werden kann. Ästhetische Bildung enthält hier eine konkrete intermediale und intertextuelle sprachinduzierende Dimension.

## 4.6. Muttersprachendidaktik

Die muttersprachliche Literaturdidaktik sowohl in Deutschland wie in Polen verfolgt in ihrer Diskussion um die subjekt- oder werkorientierte Beschäftigung mit Literatur ein wichtiges Thema, das auch für unseren Zusammenhang Anregungen verspricht. Die Auseinandersetzung mit Literatur, ihrer Interpretation und Re-Interpretation kann Lernende teilhaben lassen an Dialogen, die mit ihrer eigenen Lebenssituation, ihren Fragen und Zweifeln in Korrespondenz treten. „Die Entdeckung jener Geistesverwandtschaften ist vorzugsweise an Gegenständen möglich, die es erlauben, das Gewohnte in einem neuen Licht zu sehen und die zugleich Offenheit für das Fremde provozieren" (Hellekamps 2001, 24). Zum Aufbruch aus „Vertrautem, Geregeltem, Heimeligem" in Richtung auf Neues, Ungeordnetes und Ungewohntes und damit zum Lernen schlechthin fordern vielschichtige und mehrdeutige „Objektivationen" heraus, wie sie auch Werke der Literatur bieten. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Texten im weitesten Sinne „belebt unsere hermeneutischen Fähigkeiten [...] Die Hinwendung zu Kunstwerken sensibilisiert für den Umgang mit Differenzen, mitunter auch in der Lebenspraxis" (Hellekamps 2001, 24). In eben diesen Dialogen über Werke und Subjekte sieht Hellekamps den Sinn muttersprachlichen Literaturunterrichts in einer pluralen Welt. Interpretieren gilt dabei als „Zweck an sich", es führt zu einem für den Rezipienten subjektiv gültigen Sinn, der mit anderen subjektiven Deutungsversuchen in der unterrichtlichen Situation in Beziehung tritt. „Dabei steht nicht die ‚Richtigkeit' des Schülerurteils auf dem Spiel. Es wird vielmehr vorausgesetzt, dass der ästhetische Gegenstand die eine richtige Interpretation gerade nicht zulässt. Darüber hinaus ist die Anerkennung wichtig, dass auch andere SchülerInnen Urteile über das Ästhetische abgeben können. Die Sphäre des Ästhetischen ist eine Welt kultureller Pluralität" (Hellekamps 2001, 34). Methodische und inhaltliche Konkretisierungen sind der generellen Orientierung von Literaturunterricht an der hermeneutischen Aushandlung von Differenzen und unterschiedlichen Perspektiven untergeordnet. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung

---

tableaux – komplexe mediale Arbeit im Französischunterricht mit einem „Poème à jouer" von Jean Tardieu. In: Bell/Hellwig (Hrsg.) (1996), 91–105. Vgl. zu den Grundlagen der Didaktisierung intermedialer Verbindungen auch: Hellwig, Karlheinz (1995): Sprachlich handeln von Medium zu Medium. Prozessorientiertes kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musiktexte. In: Fremdsprachenunterricht 2, 91–96.

zeigen sich für den Umgang mit Bild- und Musikkunst Tendenzen, die zum Teil interessante Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht zulassen. Das betrifft in erster Linie Aspekte der Schreibdidaktik.

Von besonderem Interesse scheint mir die umfassende didaktische Reflexion der Textgattung Bildbeschreibung. Nach einer zeitweisen Ablehnung als zu elitär und formalistisch wird sie seit einiger Zeit als Mittel zum Ausdruck unterschiedlicher Beobachtungs-, Erlebens- und Artikulationsweisen zunehmend wieder beachtet (vgl. Kemp 1975; Wermke 1989). Diese Textform ist didaktisch ausreichend erfasst und könnte Rückschlüsse auf eine notwendige Präzisierung der oft undifferenziert verlangten „Bildbeschreibung" im Fremdsprachenunterricht zulassen. Kemp ging seinerzeit eindeutig kritisch auf Kunstbilder in Muttersprachlehrbüchern ein[111] und hob dabei die Bildbeschreibung in besonderer Weise hervor. Er versteht sie als „individuelle Auseinandersetzung mit dem präsenten Gegenstand", der in erster Linie „Anlaß [ist], Sprache zu schulen, nicht Kommunikation zu stiften" (Kemp 1975, 138). Sprache sei dabei ein „Mittel zur Erkenntnis" und werde zur „Organisation von Erfahrung" eingesetzt. Die eigentliche Bildbeschreibung stellte sich im Muttersprachenunterricht bis zum Ende der 60er Jahre in vier Phasen dar: anschauen – inhaltlich erfassen – formal erfassen – deuten. Kemp kritisierte die Propagierung eines passiven, kontemplativ bewundernden Aufschauens zum Kunstwerk, die anschließende „Identifikation von Objekten, Vorgängen und Bildinhalten" in geordneter und schematischer Reihenfolge mit dem ausdrücklichen Verbot, den Blick schweifen und springen zu lassen oder etwa Fragen nach Machart und Eigenart zu stellen (Kemp 1975, 142). Der Zwang, „Ordnung zu halten", „ordentlich zu beschreiben", „zerstört das [natürliche und altersgemäße, C.B.-K.] Verhältnis Kind – Bild". Der Lehrende „bringt sich selbst darum, anderes und mehr über Bilder zu erfahren, als er entdecken könnte" (Kemp 1975, 143). Typisch für 10–14 Jährige, die im Muttersprachenunterricht zum ersten Mal mit Bildbeschreibungen konfrontiert werden, sei vielmehr ein Interesse für Formprobleme sowie für „wenige Details, die für [...] [sie, C.B.-K.] eine Schlüsselfunktion haben" (Kemp 1975, 143). Häufig sei daher ein Hin und Her zwischen inhaltlichen und formalen Aussagen, jeweils vom echten Interesse des Betrachters motiviert und gelenkt. Die „Bilderfassung" aber erfordere stattdessen eine rein formale Erfassung von Bildaufbau, Flächen-, Linien- und Farbgestaltung. Es überwiegen dabei geometrische Begriffe. Kemp stellt fest, dass gerade diese „Ordnung der Formen" von Lernenden stark verinnerlicht wird. „Unter den Zwang gestellt, das Bild als Ganzes zu erfassen, halten sie sich lieber an die Struktur der Bildfläche als an das räumliche oder inhaltliche Kontinuum" (Kemp 1975, 144f.). Die abschließend geforderten Interpretationen und Deutungen, oft suggeriert durch Texte der Lehrwerkautoren selbst, wirkten, so Kemp, oft komisch, weil gewollt tiefsinnig, gelegentlich sogar verlogen und falsch. Ein Übermaß an Spekulationen und Phantasie werde von Lehrenden nicht selten negativ beurteilt. Zusammenfassend bemerkt Kemp zur Rolle von Kunst im (muttersprachlichen)

[111] Grundlage der Untersuchung waren bundesdeutsche Muttersprachlehrbücher aus den Jahren 1948 bis 1971 (vgl. Kemp 1975, 152).

Sprachunterricht: „[...] den Anspruch, den Geschichte vermittels des einzelnen Kunstwerks und im Medium Kunst generell an den Betrachter richtet, [ersetzt er] [d.h., der Sprachunterricht, C.B.-K.] durch [seinen] eigenen: hier Verabreichung ‚zeitloser' Denk- und Sprachstrategien, dort Erweiterung der Sprachkompetenz, zu der die Auseinandersetzung mit Kunst nur Anlaß, nicht Zweck ist" (Kemp 1975, 150). Eine Kompensierung dieser Verfahrensweisen liege in einer Konzentration auf eine Sprachpädagogik, die zwischen den Extremen der Begriffslosigkeit und der oberflächlichen Reproduktion von Worthülsen einerseits und der Differenzierung sprachlicher Kommunikations- möglichkeiten andererseits liege. Gerade darin bestehe der Sinn einer Beschäftigung mit Kunst im Sprachunterricht (vgl. Kemp 1975, 151).

Die Produktion von Bildbeschreibungen kann im Muttersprachunterricht nur unter der Bedingung ihre Berechtigung behalten, wenn sie als „Modellsituation" erkannt wird, die „Welt-Anschauung" im weitesten Sinne übt: „nicht bloß registrierende, sondern zugleich interpretierende Denktätigkeit", ausgerichtet „auf die Konstruktion beziehungsreicher sinnvoller Ganzheiten" (Wermke 1989, 28). Auf den Entwicklungsstufen des Muttersprachenerwerbs zwischen Grundschule und Sekundarstufe II steht hinsichtlich der Formen der „Bildaufsätze" und ihrer Progression die „Bilderzählung" am Beginn, gefolgt von der „Bildbeschreibung", der „Bildbetrachtung" und der „Bildinterpretation" (vgl. Wermke 1989, 10–13). Einer subjektiven Annäherung an Bilder folgt damit die scheinbar objektive Erfassung von Details und schließlich die Synthese beider Aspekte in der Bildinterpretation. Methodisch ergibt sich daraus eine Progression von der „Geschichte zum Bild" über eine „sachliche" Bestandsaufnahme des dargestellten Bildinhaltes in logischer Reihenfolge, die Ergänzung der Bildbeschreibung um persönliche Eindrücke und zusätzliche Informationen zu Künstler und Entstehungszeit bis hin zur Ergänzung um deutende und interpretierende Elemente. Wermke hat mit ihrem Hinweis darauf, dass Bildbeschreibungen eine sehr komplexe Textsorte sind, bei der subjektive und objektive Darstellungsformen nicht voneinander zu trennen wären, einiges zur Differenzierung des Begriffes beigetragen. Ausgangspunkt sollte immer die spontane (komplexe) Wahrnehmung sein, die Progression erfolgt dann durch eine „zunehmende Reflexion der deskriptiven und interpretierenden Anteile eigener und fremder Texte" (Wermke 1989, 17). Der komplexe Rezeptionsprozess, der vor der sprachlichen Erfassung des Bildes abläuft, enthält Elemente einer „registrierenden" und einer „inszenierenden" („interpretisierenden") Rezeption. Erstere beruht auf der Wahrnehmung und Kombination von Einzelelementen, letztere auf ihrer „Verlebendigung" in der Phantasie unter mehr oder weniger starker Einbeziehung von Sekundärwissen.

Die Situation „Bildbeschreibung" kann vor diesem Hintergrund im Kontext des Muttersprachenunterrichts zu einem wesentlichen Mittel der Kreativitätsförderung und der ästhetischen Erziehung werden. Wichtigstes Kriterium ist dabei die Standpunktwahl („von innen" oder „von außen"), die verschiedene Werkebenen[112] in den Blick nehmen kann (vgl. Wermke 1989, 29–34). Potenziell reflektiert werden

[112] Wermke (1989, 31) nennt nach Uspenskij die „Werkebenen der Ideologie, Phraseologie, Psychologie, des Raumes und der Zeit".

Probleme der Wahrnehmung und ihrer Grenzen, der begrenzten Möglichkeiten der Versprachlichung (und der darin kodifizierten Weltsicht), die Konfrontation zwischen künstlerischer Darstellung und Alltagserfahrung bzw. Wahrnehmungskonvention sowie der historische Wandel von Wahrnehmungs- und Darstellungskonventionen.

Die polnische Muttersprachendidaktik betont derzeit insbesondere die Rolle des Bildes bei der Erweiterung des Wortschatzes und der Einübung komplexer Aussagen in der Unterstufe (Klassen 1–3/4). Im Mittelpunkt stehen Satzbau, die Verwendung von Adjektiven und Adverbien, von *verba sentendi* und von Wörtern zur Bezeichnung von Raum- und Zeitbeziehungen. Daneben wird in der älteren Literatur ihre Rolle bei der Entwicklung des logischen und synthetischen Denkens betont (vgl. Węglińska 2000, 15f.[113]). Wesentlich dafür ist, ein statisches Bild als Ausschnitt aus einer Aktion zu sehen und durch Fragen die entsprechende sprachliche Umsetzung des Prozesscharakters zu unterstützen (vgl. Węglińska 2000, 19). Statt „Was ist auf dem Bild zu sehen?" sollte also eher gefragt werden „Was geschieht hier / Was ist hier geschehen?" (vgl. Węglińska 2000, 23–25). Im allgemeinen fällt auf, dass die Beschäftigung mit Bildern im Muttersprachenunterricht Polnisch in den unteren Klassen auf die Beschäftigung mit ihrem Inhalt abhebt, im Mittelpunkt stehen Gegenstände, Personen und sichtbare Ereignisse, eben die „Geschichte im Bild".[114] In den späteren Klassen tritt Bildkunst in ihrem Verhältnis zur Literatur in den Mittelpunkt des Interesses. Der Muttersprachenunterricht hat dann zunehmend eine integrative Rolle in Hinblick auf die Künste zu erfüllen, Bildender Kunst fällt dabei die Aufgabe zu, ästhetische Erlebnisfähigkeit und die Kreativität zu steigern und zum Verständnis von Literatur beizutragen. An der Tagesordnung sind Vergleiche motivgleicher Bilder und literarischer Texte oder Textpassagen. Die reine Bildbeschreibung und Bildcharakteristik tritt in den Hintergrund, wichtiger wird eine Konzentration auf den Wahrnehmungs- und „Leseprozess", der in Tätigkeiten wie Analysieren, Interpretieren, Kommentieren, kreativ Verarbeiten, Transformieren usw. zerlegt werden kann (vgl. Kurczab 1994/5; Dyduch 1996/97).

Interessant ist das allmählich wachsende Interesse der Muttersprachendidaktik Deutsch an den verschiedenen Aspekten der auditiven Wahrnehmung. „Hören [gilt immer mehr, C. B.-K.] als Modus der Wahrnehmung, der Erkenntnis, des Verstehens" (Wermke 1995, 195). Wermke konstatiert zunächst eine erstaunliche Zurückhaltung gegenüber einer kontinuierlichen Hörerziehung, parallel zu einer Vernachlässigung der Sprecherziehung. Der Tätigkeit des Hörens würde kaum Eigenwert zugemessen, sie übernehme eine „Hilfsfunktion" im Zusammenhang mit den Aktivitäten des Schreibens, Lesens und Sprechens („Hören um zu antworten") und

---

[113] Węglińska führt vor allem ältere Muttersprachenmethodiker (aus den 20er bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts) an und weist gelegentlich auf widersprüchliche Äußerungen zu Bildeinsatz und -verwendung hin. Eine Entwicklung wird daraus allerdings nur schwer erkennbar.

[114] Im Original: „Omawianie obrazka to wnikanie w jego treść. Odbywa się ono za pomocą pytań stawianych przez nauczyciela" (Węglińska 2000, 94), allerdings handelt es sich dabei um Handreichungen für die Grundschule.

Disziplinierens („Hören und Gehorchen"). „Kontrolle und Korrektur auf der einen, Disziplin und Konzentration auf der anderen Seite sind somit das erklärte Ziel des schulischen Hörens" (Wermke 1995, 195, 197).

Hören, das ausschließlich zur Unterstützung mündlicher und schriftlicher Kommunikation eingesetzt wird, wird auf seine „konvergenten Fähigkeiten" reduziert. Das Finden der „richtigen Lösung", etwa über Tätigkeiten wie Kontrollieren, Korrigieren oder Wiedererkennen sprachlicher Äußerungen, ist eng an literarische und mediale Vorlagen gebunden und wird kaum als „ästhetisch-kritisches Vermögen geschult" (Wermke 1995, 197 f.). Einer der Gründe dafür ist die dominante Orientierung auf sichtbare (und damit mess- und bewertbare) Lernergebnisse. Hören als differenzierte Rezeptionsleistung ist dagegen kaum überprüfbar. Der starke „Druck, meßbare Ergebnisse für die Lernzielkontrolle vorzuweisen", ist eine der Hauptursachen für die „defizitäre Situation" des Hörens (Wermke 1995, 198). Wermke plädiert im Gegensatz dazu für eine „ergänzende Hörästhetik", die von der mündlichen und schriftlichen Kommunikation abzukoppeln sei und der ein eigenständiger Platz in der Muttersprachendidaktik gebühre (vgl. Wermke 1995, 198). Zumindest sei Hören nicht zu einer Vorstufe zu degradieren, sondern als eigene „primäre Wahrnehmung" „vor und neben der literarisch oder medial vermittelten" Wahrnehmung zu etablieren. Hören als „produktive Pause" könnte entscheidend zu einer „Entfaltung der Vorstellungskraft und einer verbindenden Subjekt – Objekt-Beziehung zur Umwelt" beitragen. Der konvergenten, auf die „richtige" Lösung zielenden Erfassung der Welt müsste eine bewusst divergente, die unterschiedlichen möglichen Ansätze entfaltende Erfassung entgegen gesetzt werden. Entscheidender werden damit auch Kreativität, Freude und Genuss (vgl. Wermke 1995, 198, 202). Gerade die Offenheit ästhetischer Wirkungen wird so zum didaktischen Impuls, d.h. die Verwendung von Musik (und Kunst) im Sprachunterricht impliziert von vornherein ungewöhnliche, nicht einzuordnende Ergebnisse (vgl. Holoubek 1998, 392). Hören als „spezifische Weltwahrnehmung" sei nicht besitzergreifend und dominierend rational wie Sehen, es fördere im Unterschied zum Gesichtssinn eine bessere Wahrnehmung von Raumgefühl, Nähe und Intimität und stärke die präzisere und differenziertere Wahrnehmung von Nuancen und Abweichungen. Hören verlange zudem Zuwendung, Aufmerksamkeit und Geduld (vgl. Wermke 1995, 199–201). Als ein Lernziel des Unterrichts in der Muttersprache sieht Wermke folgerichtig „Varianten auditiver Aufmerksamkeit", die sie mit Hören, Horchen und Lauschen umschreibt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Intention, Situation und der implizierten Hörfähigkeiten, aber auch „in den Möglichkeiten kreativer Entfaltung" (Wermke 1995, 201). Hören als nicht gerichtete, gleichsam diffuse und unspezifische Wahrnehmung, enthält Kreativitätspotential, indem Höreindrücke in ihrer Vielfalt bewusst gemacht, unterschiedlich geordnet und interpretiert sowie individualisiert werden können. Entsprechende Übungen gehen dahin, die Hellhörigkeit zu vergrößern, damit immer mehr und unterschiedlichere Elemente gehört werden. Sie müssen mit Wissenszuwachs einhergehen, sonst kann das neu Gehörte nicht interpretiert werden. Ein besonders hohes Kreativitätspotenzial schreibt Wermke dem zielgerichteten forcierten Horchen und dem teilnehmenden selbstvergessenen Lauschen zu. Horchen als kurzfristige, konzentrierte, selektive Wahrnehmung fordert

insbesondere die Fähigkeit des Perspektivenwechsels zum Aufbau von unterschiedlichen Hypothesen und damit eines Vorstellungsvermögens. Die Problemlösungsfähigkeit von „Detektiven" sei gefragt (vgl. Wermke 1995, 208). Entscheidend dabei ist die Möglichkeit, die akustischen Informationen selbst aussuchen, bewerten und kombinieren zu lassen, es geht also nicht um die Versprachlichung von aneinandergereihten Geräuschen. Eine methodische Möglichkeit wäre das Erfinden von unterschiedlichen Szenarien und Abläufen beim Horchen. Das konzentrierte, aber im Gegensatz zum Horchen eher gelassene Lauschen wiederum setzt Erfahrungsbereitschaft voraus und lässt damit auch Fremdheit zu (z.B. über Naturklänge): „Wer lauscht, sucht nichts Bestimmtes, er öffnet sich auch der Fremdheit von Eindrücken, die erst in einem zweiten Schritt z.B. durch Analogiebildungen versuchsweise vertraut gemacht werden können" (Wermke 1995, 203). Unterrichtspraktisch scheinen sich hier viele Möglichkeiten aufzutun: grundsätzlich sollte das Sprechen über eigene Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, denkbar sind pantomimische Darstellungen zur Bedeutungsdifferenzierung, die Erarbeitung von literarischen Hörsituationen, das Auflösen von komplexen Geräuschsituationen in möglichst viele Einzelgeräusche, die Ordnung von Höreindrücken, z.B. nach Gefühlen, Erinnerungen, Präferenzen usw. und ihre anschließende Weiterbearbeitung. Wichtig ist, dass nicht etwa Wortfeldübungen „nachträglich als primärer Zweck des Hörens erscheinen" (Wermke 1995, 206), sondern das Hörerlebnis immer im Mittelpunkt bleibt. Entscheidend ist in jedem Fall auch, dass Fragen nach dem Gefallen und die Vorgabe der „richtigen Lösung" möglichst lange hinausgezögert werden und hörästhetischen Aufgaben eine fächerübergreifende Potenz zugestanden wird.

Soweit ich überblicken kann, hat Holoubek die potenziellen didaktischen Beziehungen zwischen Sprache und Musik bisher am unfassendsten systematisiert. Er legt eine ausführliche Bestandsaufnahme für die Verwendung von Musik im muttersprachlichen Deutschunterricht vor (vgl. Holoubek 1998, 35–87). Dabei unterscheidet er zwischen objektorientiertem und subjektorientiertem Umgang und betrachtet Musik vor allem in Bezug auf die traditionellen muttersprachlichen Tätigkeitsfelder Schreiben und Textarbeit. Zusammenfassend beschreibt Holoubek die üblichen Ziele eines Umgangs mit Musik im muttersprachlichen Deutschunterricht folgendermaßen (vgl. Holoubek 1998, 163f.):

1. „Schreiben nach/zu/über Musik" mit den Hauptzielen, die allgemeine Wahrnehmungsfähigkeit zu erhöhen und dabei vorschnelle Urteile und Wertungen zurückzuhalten, die Bereitschaft zu erhöhen und die Fähigkeit zu vertiefen, authentische persönliche Texte zu verfassen. Das geht einher mit einer Entfaltung und Stärkung der inneren Gefühls- und Erlebniswelt einerseits und der Steigerung des sprachlichen Ausdrucksniveaus andererseits.
2. Nutzung musikalischer Elemente „als Paradigma", mit dem Ziel, einerseits Gestaltungsmittel lyrischer Texte zu erkennen und andererseits kulturelle Zusammenhänge zu erschließen
3. Rezeption von Musik zu Texten und von Texten zu Musik, mit dem Ziel, die allgemeine Textkompetenz zu erhöhen (u.a. im Bereich Fachsprache, Wortbildung usw.).

Während im Muttersprachenunterricht musikalische Intentionen den sprachlichen Unterrichtszielen vorgeordnet sind, d.h. eine Etappe auf dem Weg zum eigentlichen – sprachlichen – Lernziel bilden, verhält es sich im muttersprachlichen

Musikunterricht im allgemeinen umgekehrt. Die Verbalisierung von Assoziationen oder Strukturen führt hier zu einem musikalischen Ziel, etwa zur Erfassung von Strukturen (vgl. Holoubek 1998, 164f.). Eine parallele Anordnung musikalischer und sprachlicher Intentionen, d.h. die Verfolgung sprachlicher und musikalischer Ziele gleichzeitig, ist die Ausnahme. Im übrigen gilt, was bereits für den Fremdsprachenunterricht festgestellt wurde: das tatsächlich genutzte Repertoire an musikalischen Intentionen und das darauf aufbauende Methodenspektrum ist überraschend beschränkt. Damit ergibt sich die Frage nach einer Erweiterung des Beziehungsgeflechts zwischen Musik und Sprache. Holoubek sieht die Möglichkeiten dafür vor allem im Bereich der Semiotik und der Rezeptions- und Wirkungsforschung. Musik- wie Muttersprachendidaktik kennzeichnet eine Verschiebung des didaktischen Interesses vom Objekt (z.B. Kanon, Interpretationen) zum Subjekt (z.B. Perzeptionsweisen, Wirkung). Erkennbar ist dabei – gewissermaßen als Kompromiss zwischen extrem objekt- und subjektorientierten Positionen – ein „konstruktivistisches Textverständnis" (vgl. Holoubek 1998, 143). Es geht davon aus, dass Bedeutung, Struktur und Wirkung (eines Textes/eines Musikstückes) erst im Rezeptionsprozess entstehen und von den jeweiligen „Konstruktionsmustern" des Lesers bzw. Hörers abhängig sind. Die musikalischen Konstruktionsmuster sind dabei stärker ausgebildet als die verbalen. „Ein Arbeiten mit Musik bietet sich überall dort an, wo es Parallelen und Entsprechungen zwischen sprachlich-literarischen und musikalischen Konstruktionsmustern gibt", also „können musikalische Konstruktionsmuster als Hilfe und Steuerung bei der Textkonstruktion [...] herangezogen werden" (vgl. Holoubek 1998, 145f.). Differenziert beschreibt Holoubek die „äußeren und inneren Tätigkeiten", die Musik im Bezug auf Textrezeption und -produktion auslösen kann, und die seiner Meinung nach ins Blickfeld treten müssen, wenn der Einsatz von Musik im Muttersprachunterricht einer klaren Intention folgen soll. Sie verweisen indirekt auch auf das Modell der prozessorientierten Mediendidaktik, wenngleich sich deren Autoren in jüngeren Publikationen zunehmend von konstruktivistischen Positionen distanzieren (vgl. Kap. 2.2.). Während des Zuhörens vor der Textrezeption steht für Holoubek neben einer Konkretisierung innerer Bilder und dem Aufbau einer affektiven Bereitschaft die Aktivierung musikalischer Adaptations- und Konstruktionsmuster im Mittelpunkt. Verlaufen Musik- und Textrezeption gleichzeitig, so wird in der Regel eine Verknüpfung von musikalischen und sprachlich-literarischen Konstruktionsmustern ausgelöst, kommt die Musik erst nach der Aufnahme eines Textes ins Spiel (z.B. Vertonen von Texten, Suchen von passender Musik zu Texten), so wird die subjektive Konkretisierung des Textes verstärkt (vgl. Holoubek 1998, 151f.).

Das Verständnis von Musik als Sprache, die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Musik und Sprache und schließlich die bewusste Untersuchung der Wirkungen von Musik auf die Sprachrezeption und -produktion hält Holoubek für entscheidend bei einer Etablierung von Musik im Sprachunterricht (vgl. Holoubek 1998, 169f.). Gerade die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Sprache und Musik (z.B. Sprechen über Musik, musikoliterarische Aspekte[115], Textvertonungen)

[115] Holoubek thematisiert diesen Aspekt an Werken von Ludwig Tieck, Thomas de Quincey, Peter Altenberg sowie James Joyce (vgl. Holoubek 1998, 272–303).

ermöglichten die Abdeckung vieler Grundziele des Muttersprachenunterrichts. Holoubek erwähnt die zu gewinnende Einsicht in die „Leistungsfähigkeit der verbalen Sprache in Hinblick auf ihre Denotationsfunktion (Lernbereich ‚Sprachreflexion')" und in die besonderen Eigenschaften von poetischen Texten vor diesem Hintergrund, die „Einsicht in grundlegende Aspekte der gesprochenen Sprache (Klang, Rhythmus, Sprachmelodie, Gestus)" für den „Lernbereich mündlicher Sprachgebrauch" und die Erweiterung der eigenen sprachlichen Kreativität im Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Impulsen im „Lernbereich Schreiben" (Holoubek 1998, 323f.). Das kann bis zu eigenen musikoliterarischen Experimenten, d.h. zum Schreiben nach musikalischen Strukturen, führen (vgl. Holoubek 1998, 330). Als sinnvolles Steuerungsinstrument in Hinsicht auf Hörweise und empfundene Wirkung von Musik erweisen sich vor allem Höraufträge. Musik aktiviert nicht automatisch die rechte Hirnhemisphäre, sondern kann – gelenkt über die Aufgabenstellungen – sehr wohl auch die analytische linke Hemisphäre beeinflussen. Das geschieht nachweisbar beim Verfolgen von Motivwiederholungen, der Entschlüsselung des „Programms", dem Vergleich musikalischer und sprachlicher Strukturen oder der schriftlichen Fixierung von Höreindrücken (Holoubek 1998, 384). Wichtig für unseren Zusammenhang ist die Erkenntnis Holoubeks, dass Musik Verarbeitungsweisen in Gang setzt, „mit denen sowohl sprachliches als auch musikalisches Material gleichsam ‚aufbereitet' werden kann". Musikalische Rezeptionsprozesse können sprachliche Prozesse anregen und vorbereiten, Musik aktiviert letztendlich auch das Sprachzentrum (Holoubek 1998, 386). Wichtige Schlussfolgerungen aus der Sicht der musikalischen Rezeptions- und Wirkungsforschung fasst Holoubek hinsichtlich ihrer Relevanz für die Muttersprachendidaktik folgendermaßen zusammen (vgl. Holoubek 1998, 373 – 386):

- Grundsätzlich sind Hörweisen gleichberechtigt (vgl. auch Kap. 4.4.).
- Hörweisen und Funktionen des Musikhörens könnten (müssten) im Muttersprachenunterricht bewusst gemacht und gelehrt werden, um unterschiedliche sprachliche Prozesse zu fördern, es ist aber wenig wahrscheinlich, dass sie bei allen Hörern immer die didaktisch intendierte Wirkung haben.
- Die Wirkung von Musik ist nicht vorhersehbar, sondern ist immer individuell verschieden. Der Hörende hört jeweils das, was er hören will und kann („Legosteintheorie", vgl. Holoubek 1998, 379).
- Gerade in der Offenheit und geringen Planbarkeit musikalischer Wirkungen liegt eine Chance für einen Sprachunterricht, der authentisch sein will.

Holoubek stellt fest, dass auch diejenigen Hörweisen, die sich scheinbar nicht so leicht sprachlich umsetzen lassen, deshalb nicht grundsätzlich aus dem Sprachunterricht auszuschließen seien, da sich auch hier Verbindungen zur Sprache herstellen ließen. Grundsätzlich lasse jede Hörweise bestimmte Textsorten und Schreibstile zu. Motorische, vegetative und kompensatorische Hörweisen könnten insgesamt zu einer Versinnlichung des Unterrichts beitragen und verschiedene ganzheitliche Lernformen begünstigen (vgl. Holoubek 1998, 395f.). Diffuses (d.h. außermusikalische Gedanken auslösendes), sentimentales (d.h. Erinnerungen auslösendes), emotionales (d.h. stimmungsgetragenes) und assoziatives Hören schließen wenigstens zum Teil sprachliche (oder in Sprache umsetzbare) stumme Aktivitäten ein. Hier sind in erster Linie Methoden des personal-assoziativen Schreibens gefragt,

das durch Schreibmuster mehr oder weniger gesteuert werden kann. Die Schwierigkeiten dabei, außersprachliche Empfindungen und Bilder sprachlich umzusetzen, sind insbesondere für ein Kreativitätstraining interessant. Emotionales und assoziatives Hören lassen sich gut in das Schreiben zu Programmmusik einbinden, bei dem wiederum auch distanzierendes Hören erforderlich ist. Distanzierendes Hören fördert die Entstehung „objektiver" Textsorten, wie Texte für Konzertführer, Plattencover, Musikkritiken usw. Auf die Differenzierung der musikalischen Hörweisen nach verschiedenen Alterstufen und ihre Folgen für die Muttersprachendidaktik haben Ludwig/Spinner hingewiesen (vgl. auch Kap. 4.4.). Sie nehmen für die Altersgruppe 13–15 allgemein eine stimmungsbetonte Wahrnehmung von Musik als dominant an, aus der eine Vorliebe für identitätsbetontes Schreiben folge. In der Altersgruppe 15–17 dominiere dagegen eine distanzierte Wahrnehmung, die distanziertes Schreiben mit einer größeren Distanz zu sich selbst und der eigenen Umwelt sowie ein stärkeres Interesse für gesellschaftliche, politische und historische Themen nahe lege. Schreibdidaktisch führe das zu eher differenzierten, kritischen Stellungnahmen (vgl. Ludwig/Spinner 1992, 16).

„Musikalische Intentionen spielen bei Zielentscheidungen im Deutschunterricht in vielen Fällen anscheinend keine Rolle"[116], bzw. sie sind sprachdidaktischen Zielsetzungen eindeutig nachgeordnet (Holoubek 1998, 158). Musikauswahl sowie Hör- und Arbeitsaufträge können die Hörweise „bedingt" beeinflussen. So führe z.B. „als trivial empfundene Musik [...] eher zu assoziativem und diffusem Hören, fremde Musik [...] eher zu distanzierendem Hören". Die im Fremdsprachenunterricht häufig geforderte „Verbalisierung von Assoziationen, Erinnerungen, synästhetischen Eindrücken" sei im Ergebnis von diffusem, sentimentalem, emotionalem und assoziativem Hören möglich. Sie legten assoziatives, personales und experimentelles Schreiben nahe und dienten einer Schulung der „Fähigkeit zum verbalen Gefühlsausdruck" sowie der sprachlichen Kreativität (Holoubek 1998, 397, 406[117]).

Neben den jeweils evozierten Hörweisen lässt das unterschiedliche Verhältnis zwischen Text und Ton[118] verschiedene didaktische Zielsetzungen zu. Die „Synthese" und Ergänzung von Ton und Text kann als „Superzeichen" für eine Epoche, einen Stil oder eine Lebensform wirken und so den mehrdimensionalen Zugriff auf historische Epochen und zeitgenössische Kulturströmungen eröffnen. Die „Addition", verstanden als Suche nach „strukturelle(n) und semantische(n) Analogien, Entsprechungen und Spannungen zwischen Sprache und Musik" (Holoubek 1998, 398), ermöglicht Arbeitsformen, die auf die Eigenschaften von Texten abzielen oder ein (erstes) Verständnis von übergreifenden kulturellen Zusammenhängen ermöglichen. Eine „Interferenz" zwischen Text und Ton, bei

---

[116] Holoubek versteht unter musikalischen Intentionen „[...] alle die Gründe [...], derentwegen man Musik macht, hört, konsumiert, analysiert, funktionalisiert u.v.m." (Holoubek 1998, 162).

[117] Holoubek hat detailliert aufgelistet, wie unterschiedliche musikalische Verarbeitungsprozesse unterschiedliche Methoden nahe legen und welche schreibdidaktischen Ziele damit erreicht werden können (vgl. Holoubek 1998, 406, Raster 1: Schreiben).

[118] Holoubek unterscheidet für Text–Ton-Verbindungen die „Synergie-Modi" Synthese, Addition und Interferenz und leitet daraus Methoden und didaktische Zielstellungen ab (vgl. Holoubek 1998, 407, Raster 2: Arbeiten mit Text–Ton-Verbindungen).

Holoubek verstanden als „(musikalische) Konkretisation/Interpretation verbaler Texte" ermöglicht in erster Linie „Einsicht in die Leistungsfähigkeit und Grenzen der verbalen Sprache" (Holoubek 1998, 407). Sie ist methodisch über einen Vergleich zwischen musikalischen und sprachlichen Interpretationen, zwischen verschiedenen Vertonungen eines Textes, über die Suche von passender Musik zu Texten oder über die Analyse von Wort–Ton- bzw. Bild–Ton-Verbindungen (z.B. bei Filmmusik) zu erreichen. Der Blick auf die unterschiedlichen Relationsmodi zwischen Text und Ton führt zu Textsorten, die bisher noch wenig im Interesse des muttersprachlichen Deutschunterrichts standen (vgl. auch Holoubek 1998, 408[119]). Große Chancen liegen insbesondere im Bereich der Sachtexte, einer Erweiterung des aktiven Wortschatzes und Ausdrucksvermögens (insbesondere im Bezug auf Adjektive und Metaphern) sowie der Einübung kreativer Schreibfertigkeiten.

Ein breites Spektrum konkreter muttersprachlicher Arbeitsmethoden existiert für die Bereiche „Schreiben nach Programmmusik" und „assoziatives Schreiben". Für das Schreiben nach Programmmusik bietet sich eine bewährte Reihenfolge von Arbeitsschritten an (vgl. Holoubek 1995, 71–79): Abgrenzung und Beschreibung einzelner Motive beim mehrmaligen (distanzierenden) Hören – Zuordnung außermusikalischer Bedeutungen (nach Bekanntgabe des Titels) – Klärung schreibtechnischer Grundlagen (z.B. Wiederholung passender literarischer Mittel) – Schreiben einer Geschichte. Für das assoziative Schreiben ist das individuelle Erleben des Hörers entscheidend. Notwendig scheint eine schrittweise Hinführung zum Schreibprozess und eine anfängliche Lenkung durch vermittelnde Aufgabenstellungen (z.B. die Suche nach „Stimmungsmarkierern", Vorstellung der Musik als Filmmusik usw.). Empfehlenswert ist aus Holoubeks Sicht im übrigen die Arbeit im Sprachlabor, da eben hier die beliebig häufige Wiederholung des Höreindrucks möglich sowie die notwendige Abgeschiedenheit gegeben sei, die man zum konzentrierten Schreiben brauche (vgl. Holoubek 1995, 71–75).

Schließlich lohnt ein genauer Blick auf das „musikalische Potenzial" der Textsorten, die im Muttersprachenunterricht eine Rolle spielen. Den Umgang mit lyrischen Texten zeichnet ein besonderes Verhältnis zur Musik aus, das viele didaktische Zielstellungen des Muttersprachenunterrichtes realisieren helfen kann. Holoubek stellt folgende Schwerpunkte fest (vgl. Holoubek 1998, 50–62):

- Beschäftigung mit der Musikalität von Texten (z.B. Strophe, Reim, Rhythmus, Takt, Alliterationen, Lautmalerei – Vorlesen, Vortragen)
- Beschäftigung mit (klassischen) Gedichtvertonungen (z.B. Vorspielen)
- Beschäftigung mit Liedern, Songs und Schlagern (z.B. Besprechen musikalischer Ausdrucksmittel und inhaltlicher Aussagen, Textanalysen, thematische Suchaufgaben)
- Verstärkung bzw. Untermalung des Eindrucks lyrischer Texte durch Musik (z.B. durch Programmmusik, eigene Vertonungen).

[119] In seinem Raster 3 zum „Umgehen mit pragmatischen und poetischen Texten über Musik" legt Holoubek ein differenziertes Textsortenspektrum vor, das sich je nach Zugriff der Sprache auf die Musik realisieren lässt. Die sprachdidaktischen Ziele reichen von einem Training der (musikspezifischen) Fachsprache bis zur Förderung verbaler Kreativität (vgl. Holoubek 1998, 408).

Die Suche nach Verbindungen zwischen epischen Texten und Musik sieht Holoubek in erster Linie im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. Er erwähnt die Unterstützung eines multisensuellen Zugangs zu epischen Texten allgemein (z.B. Suche nach Hintergrundmusik, Transformation von epischen in lyrische musikgestützte Texte), die Beschäftigung mit „Musik-Erzählungen" (z.B. Nachvollziehen von literarischen Musikerlebnissen, Nachvollziehen musikalischer Formen, Musikerbiographien)[120] und die Umsetzung von Texten in musikgestützte Hörspiele (vgl. Holoubek 1998, 63–67).

Im Rahmen der Arbeit mit pragmatischen Texten könnten auch Fachtexte über Musik oder verschiedene Aspekte von Musik in der Werbung oder im Film eine Rolle spielen (vgl. Holoubek 1998, 69–71). Eine besondere Bedeutung kommt im Muttersprachenunterricht im übrigen auch fächerübergreifenden Projekten zu, z.B. in Form von Ausstellungen, Konzerten, Video- und Tonbandprojekten, Theateraufführungen, musik- und bildgestützten Lesereihen usw. (vgl. Holoubek 1998, 72–77). Wesentlich scheint mir auch der Hinweis darauf, dass die parallele Intensivierung einer Beschäftigung mit Musik im Muttersprachenunterricht einerseits und die Intensivierung und Differenzierung der Spracharbeit im Musikunterricht andererseits bemerkenswerte Resultate für Musikinteresse und Sprachsensibilität bringen könnten. Hier merkt Holoubek die mangelnde Verknüpfung beider Fächer an, die sich in einer ungenügenden Versprachlichung von Musik und der meist fehlenden Beschäftigung mit literarischen Vorlagen zu Kompositionen im Musikunterricht und der ungenügenden Beschäftigung mit literarischen „Musik-Erzählungen" im Muttersprachenunterricht niederschlägt (vgl. Holoubek 1998, 78–85). Dies gilt mindestens in gleicher Weise für das sehr auffällige Fehlen von Verbindungen zwischen Musik- und Fremdsprachenunterricht. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die unter fremdsprachendidaktischem Gesichtspunkt sehr bedauerliche Tatsache, dass sich in polnischen Musikbüchern kaum fremdsprachliche Originaltexte (z.B. Liedtexte) finden, dass Namen und Textzeilen sehr häufig in falscher Pseudotranskription wiedergegeben werden, die gängige Aussprachefehler verstärkt und die Arbeit des Fremdsprachenlehrers geradezu untergräbt. Von einer Anknüpfung an die sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse und die möglichen fremdkulturellen Interessen der Lernenden kann in diesem Fall keine Rede sein (vgl. Kap. 3.1.3., 3.3.3.). Die deutschsprachige Musikkultur scheint davon vor dem Hintergrund der englischsprachigen in besonderem Maße betroffen zu sein.

Die Muttersprachendidaktik interessiert sich für künstlerische Medien insbesondere im Kontext der Schreib- und Lesedidaktik. Ein methodisch differenziert erfasster Bereich ist die Bildbeschreibung, die mit (bewusst versprachlichter) Registrierung, Konstruktion und Interpretation von ästhetischen Phänomenen „Welt-Anschauung" im weitesten Sinne schult. Ein ausgebautes Methodenrepertoire liegt

[120] Der Autor bedauert hier einen Mangel an fundierten Interpretationen und passenden Unterrichtsmodellen (vgl. Holoubek 1998, 66). Sein Hinweis auf eine Anthologie von Stefan Janson (Hrsg.) (1990), Musik-Erzählungen, Stuttgart, ist unbedingt um die zahlreichen einschlägigen Arbeiten von Kolago zu ergänzen, die diese Lücke im wesentlichen geschlossen haben dürften, vgl. insbesondere Kolago 1997a. Für Muttersprachen- wie Fremdsprachendidaktik fehlt es allerdings weiterhin an didaktischen Modellen.

für das Schreiben nach Programmmusik und assoziatives Schreiben vor, beides dient vor allem der Entwicklung differenzierter sprachlicher Fähigkeiten und der Kreativität. Erwähnenswert ist der Wunsch nach einer „ergänzenden Hörästhetik" im Muttersprachenunterricht zur besonderen Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Aufmerksamkeit und Geduld. Es überwiegt ein subjektorientierter Zugang zu Bild- und Musikkunst und eben in der sprachlich differenzierten Gewahr- und Bewusstwerdung einer subjektiven Weltsicht liegt der Wert dieser didaktischen Ansätze. Eine mehr objektorientierte Bearbeitung von Bild- und Musikkunst, insbesondere Versuche einer kulturspezifischen Kontextualisierung, stehen demgegenüber am Rande.

## 4.7. Geschichtsdidaktik

Bild- und Musikkunst spielen im traditionell textorientierten Geschichtsunterricht in der Regel eher am Rande eine Rolle. In beiden Fällen befinden sich Lehrende und Lernende eindeutig nicht in einer Expertenrolle. Die Beschäftigung mit beiden Medien verliert dadurch einerseits zwar an Verbindlichkeit, gewinnt aber andererseits an Unverkrampftheit, da insbesondere ästhetische und kunsthistorische Aspekte im Hintergrund stehen. Kunst und Musik können, aber müssen nicht zwingend in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden, sie werden in Lehrwerken und Zusatzmaterialien als fast lückenlos durch erklärende und interpretierende Texte gestützte Illustrationen und fakultative Ergänzungen angeboten (vgl. Kap. 3.1.5., 3.3.5.).

Architektur, Plastik, Malerei, Druckgraphik oder Photographie sind dennoch für den Geschichtsunterricht von besonderer Relevanz, die beiden ersteren treten dabei fast nur in illustrativer Funktion auf, letztere zusätzlich in ihrer Funktion als scheinbar leicht zugängliche historische Quellen. Beschreibung, Analyse und Interpretation werden in beiden Fällen stark eingeschränkt bleiben, weil sie weitgehend ohne medien-, musik- und kunsthistorisches Hintergrundwissen erfolgen und sich allein auf diejenigen formalen Eigenschaften stützen, die sich möglichst direkt in Aussagen über die materielle, soziale oder politische Situation ihrer Entstehungszeit umsetzen lassen.[121] Sie fungieren als Zeugnisse ereignis-, alltags- oder kulturgeschichtlicher Entwicklungen, ihre ästhetische Dimension bleibt weitgehend unbeachtet. Eine besondere Bedeutung kommt dabei Abbildern zu. Die Nutzungsmöglichkeiten für Fotografien und das für sie angebotene methodische Repertoire stellen sich dementsprechend am differenziertesten dar (vgl. Sauer 2000, 160 – 176). Zur Sprache kommen u.a. Aspekte der Bildkritik, wie „gestellte und natürliche Aufnahmen", „fotografische Ikonen" oder Bildretuschen, die Bedeutung

[121] Wie schwierig und vage hier gültige Aussagen sind, zeigt m.E. der Versuch Sauers, die Entwicklung der Plastik direkt an die Wandlung des Menschenbildes zu knüpfen: mit der Orientierung des Christentums auf innere Werte und das Jenseits erklärt er beispielsweise das Zurückgehen „vollplastischer Menschendarstellung" im Mittelalter (Sauer 2000, 143). Mit Sicherheit müssen hier aber ebenso Gesichtspunkte wie Funktion, Auftraggeber, Einbindung in ein Bauwerk usw. beachtet werden.

von Bildausschnitt, -beschnitt und -fälschung als Formen der Manipulation, Bildunterschriften, Bildüberlieferung usw., Fragen also, denen sich Geschichtslehrer im Falle von Bildender Kunst in der Regel kaum gewachsen fühlen. Vor allem sind ihnen die Mittel der Bildinterpretation sehr viel weniger gut bekannt als die der Textinterpretation (vgl. Sauer 2000, 7). Dabei existiert durchaus eine „historische Bildkunde", die die Grundlagen der Arbeit mit Bildern durch Historiker beschreibt. Sie stützt sich auf das dreistufige Schema Panofskys zur Bildanalyse (vorikonographische Bildbetrachtung – ikonographische Bildanalyse – ikonologische Bildinterpretation, vgl. Kap. 4.3.), das – vereinfacht – im Geschichtsunterricht in der Abfolge Beschreibung – Analyse – Interpretation induktiv oder deduktiv realisiert werden kann (vgl. Sauer 2000, 16). Überhaupt scheint das Verhältnis von Geschichts- zu Kunst- bzw. Musikpädagogik in diesem Punkt nicht vollständig geklärt. Sauer erkennt, dass der Geschichtsunterricht „in der Tat [...] hier Gefahr läuft, auf fremdem Terrain zu dilettieren" (Sauer 2000, 177).

Der Geschichtsdidaktik verdanken wir dennoch eine Bildsystematik, die sich möglicherweise auch für den Fremdsprachenunterricht bewähren könnte und die helfen kann, eine kunsthistorisch weitgehend neutrale Bewusstheit von Bildern zu erwerben. Sie unterscheidet zunächst zeitgleich entstandene Bilder, die insbesondere als Informationsquellen in Bezug auf ihre Ereigniszeit dienen (vgl. Sauer 2000, 47). Dazu gehören:

- Personendarstellungen (in besonderem Maße Herrscherbilder[122], Familienbilder, Bilder von „Fremden")
- Ereignisbilder
- Genrebilder[123]
- Landschaftsbilder
- Städtebilder
- Plakate (als Beispiele zeitgenössischer Information, Werbung, Propaganda und Diffamierung)
- Karikaturen.

Eine zweite Gruppe bilden die sog. „Geschichtsbilder", die, im Nachhinein entstanden, eine spätere Sicht auf die dargestellten Personen oder Ereignisse zeigen und als Quellen in Bezug auf die Entstehungszeit dienen. Sie sind besonders gut dazu geeignet, kritisches Quellenbewusstsein zu entwickeln. Dazu gehören:

- Historienbilder, die geschichtliche, religiöse, mythische oder literarische Stoffe in verdichteter, symbolhafter Aufladung, inszenierter, oft besonders dramatisierter, nicht

[122] Sauer spricht davon, dass bis in die 70er Jahre hinein Herrscherbilder in der (deutschsprachigen) Geschichtsdidaktik den hauptsächlichen Bildtypus ausmachten. Obwohl die illustrative Abbildung „großer Männer" heutigen didaktischen Standards nicht mehr entspricht, gelten Herrscherbilder als „eine der interessantesten Bildgattungen für den Geschichtsunterricht", allerdings unter der Voraussetzung, dass die jeweiligen Intentionen der Darstellung untersucht werden (z.B. darstellerische Mittel der Inszenierung von Herrschaftsanspruch und -legitimation); vgl. Sauer 2000, 51.

[123] Dabei handelt es sich um „typische, wiederkehrende Situationen, gleichsam Grundmuster menschlichen Verhaltens und Zusammenseins", vorrangig in Gestalt von Momentaufnahmen, oft mit Modellcharakter (Sauer 2000, 66).

selten auch „korrigierter" Form, mit dem vorrangigen Ziel der erhöhenden Erinnerung, Legitimierung und Verheißung darstellen (vgl. Sauer 2000, 112[124]). Diese Bildgattung erlebte ihre Blüte im 19. Jahrhundert und „prägte [...] nachhaltig das öffentliche Geschichtsbewusstsein und das nationale Selbstverständnis" (Sauer 2000, 115). In Geschichtslehrbüchern wird der dieser Bildgattung inne wohnende Lerneffekt allerdings sehr häufig verschenkt, indem sie kommentarlos in rein illustrativer Funktion abgedruckt werden und damit den Lernenden suggeriert wird, das Ereignis hätte sich so wie auf der Darstellung abgespielt oder die Person hätte ebenso ausgesehen.[125]
- Rekonstruktionszeichnungen von Bau- und Kunstwerken
- (fiktionale) historische Comics.

Die von Suchoński durchaus bemerkte und beklagte Überstrapazierung der Illustrationsfunktion von Abbildungen und die häufige Reduzierung möglicher Arbeitsformen auf die Beschreibung des Sichtbaren (vgl. Suchoński 1987, 37) macht audiovisuelle Unterrichtsmittel im Rahmen des Geschichtsunterrichts allein zu einem Zeugnis objektiver historischer Entwicklungen: die Beschreibung anhand eines mehr oder weniger kunsthistorisch abgesicherten, „objektivierenden" Vokabulars und eine auch in dieser Wortwahl festgeschriebene zeitliche und räumliche Distanz sowie die weitgehende Ausschaltung einer relevanten persönlichen Beziehung zum konkreten Kunstwerk verstärkt die vom Lernenden empfundene Fremdheit des betrachteten Objekts. Dies trifft umso mehr zu, wenn man sich klar macht, was „Illustration" im Sinne der Geschichtsdidaktik meint: das verbal erarbeitete Phänomen erfährt dadurch eine anschauliche Erweiterung, wobei im Grunde genommen aber nichts Neues hinzukommt, keine neuen Denkanstöße, sondern eine der rationalen Erfassung untergeordnete sensitiv-ästhetische und im Grunde genommen fakultative Dimension (vgl. Rohlfes 1999a, 170).[126] Was nottäte, wäre eine Verstärkung der anderen Funktionen, die Künste im Lehr- und Lernprozess übernehmen können: Bild- und Musikkunst kommt neben der Erkenntnisfunktion eben auch eine bildende, emotionalisierende und motivierende Funktion zu (vgl. Suchoński 1987, 36–40).

Im traditionellen Geschichtsunterricht gibt es drei mögliche Phasen für den Einsatz von Bildkunst. Am Anfang werden sie induktiv als audiovisuelle Reize zur Einführung und Entwicklung eines Themas, zur Formulierung von Fragen und Thesen eingesetzt. Im Unterrichtsverlauf selbst unterstützen sie die Situierung einer

---

[124] Wichtig ist der Hinweis darauf, dass das auch Bilder betrifft, in denen die darstellende Zeit mit der dargestellten identisch ist, die Gegenwart allerdings deutlich „als künftige Vergangenheit gesehen werden soll" (vgl. Sauer 2000, 112).

[125] Das dürfte in starkem Maße für die Bilder Matejkos gelten. Zu kurz greift m.E. Sobańska-Bondarczuk (2003, 164), wenn sie den historischen Wert von „Historienbildern" (*dzieła przedstawiające wydarzenia odległe*) von der historisch getreuen Darstellungsweise der Realien der jeweiligen historischen Epoche abhängig macht (z.B. Waffen, Kleidung, Werkzeuge, Alltagsgegenstände). Gerade hier könnte sich beispielsweise der „historische Superrealismus" des 19. Jahrhunderts als sehr trügerisch erweisen, die Bilder zeigen keineswegs, wie es war, sondern wie man im Nachhinein darüber dachte. Besonders deutlich wird das, wenn sie mit zeitgenössischen Quellen verglichen werden.

[126] Biesadecka (2000, 15) bedauert einerseits die möglichen Schäden, die geschichtlich nicht vorbereitete Muttersprachen-, Kunst- und Musiklehrer im Rahmen des „humanistischen Fächerblocks" der Klassen IV–VI im Bereich der historischen Bildung anrichten könnten, bedenkt aber nicht, was andererseits die durchgehende „Historisierung" von Kunst für die sprachliche, ästhetische und emotionale Entwicklung der Lernenden bedeuten kann.

besprochenen Erscheinung im historischen Kontext. Hier bietet sich die Kombination mit anderen Quellenarten oder eine thematische, chronologische oder motivische Reihung gleichartiger Quellen an (z.B. Porträtreihungen). In der zusammenfassenden Schlussphase schließlich kommen sie eher deduktiv als Beispiel, Beweis und Verifizierung bereits erworbener Informationen zum Einsatz (vgl. Suchoński 1987, 41; Suchoński 1993, 397). Ausgangspunkt aller weiteren Arbeit ist die Benennung und Beschreibung, zunächst des gesamten Bildes.[127] So eingesetzt, sind künstlerische Medien Illustrationen zu vorausgehenden Lehrererklärungen. Wünschenswert sind demzufolge einfache, regelmäßige, bekannte, „beweiskräftige" Beispiele, die wenig Interpretationsspielraum lassen. Die Arbeitsvorschläge sind in sich differenziert und einerseits wortzentriert, andererseits medienzentriert.[128]

Entscheidendes Prinzip sollte es allerdings sein, Informationen dosiert zu präsentieren und ausreichend Gelegenheit zum eigenen Endecken zu geben. In der neueren Geschichtsdidaktik werden daher handlungsorientierte Methoden bevorzugt, die die Wahrnehmung verlangsamen, die auch im Geschichtsunterricht übliche oberflächliche Konsumentenhaltung im jeweiligen Medium „binden" und zu selbständiger Kontextualisierung anregen (vgl. Sauer 2000, 20–25). Interessant sind in diesem Zusammenhang folgende Anregungen zur Verlängerung und Intensivierung der Wahrnehmung:

- längere Präsenz und zyklische Wiederholung von visuellen Reizen (Gewöhnungseffekt)[129]
- besondere (ungewöhnliche) Präsentation von Bildern
- Bildpuzzle
- Einzeichnen bzw. Umzeichnen von Bildaufbau, Raster (bei detailreichen Darstellungen)
- Nachstellen bzw. Spielen von Bildszenen
- Anfertigen von Figurenbildern
- Verändern von Bildkompositionen.

Zur Ausweitung des kontextbezogenen Wissens bieten sich an:

- die Suche von Zusatzinformationen aller Art zu visuellen Vorlagen
- das Anlegen von thematischen, chronologischen bzw. motivischen Bildreihen parallel zum Unterricht

[127] Dabei wird im allgemeinen vom Bildzentrum ausgegangen, dann erfolgt die Erfassung der Details. Die Bildbetrachtung wird durch Fragen von Seiten des Lehrenden gelenkt und ist dem Ziel des möglichst umfassenden Bildverstehens unterzuordnen, das in der Dechiffrierung aller Details besteht. Im Original: „...rozumienie obrazu oznacza właściwie rozpoznawanie osób, przedmiotów itp., a także roli, jaką odgrywają te elementy w całości kompozycji plastycznej" (Suchoński 1987, 23).

[128] Zur ersten Gruppe gehören Aufgabentypen wie Bild-Suchfragen beantworten, Fragen zum Bild formulieren, Titel finden, Text zum Bild schreiben usw.; zur zweiten Gruppe gehören mediengestützte Such- und Ordnungsaufgaben, z.B. zu einem Thema Bilder bzw. Musikstücke sammeln, Bilder bzw. Musikstücke nach bestimmten Kriterien ordnen, den Bildaufbau bzw. den Verlauf von Musikstücken skizzieren, Bilder bzw. Musikstücke durch andere Medien ergänzen usw. (vgl. Suchoński 1993, 399). Vor dem Hintergrund der Arbeit mit Bildern (Abbildungen) fallen die Vorschläge für den Umgang mit Musik sehr viel bescheidener aus.

[129] Um dem drohenden Dekorationseffekt auszuweichen, wie ihn viele Bilder in Unterrichtsräumen haben (z.B. Fotos berühmter Personen) wird ein wohlüberlegter Wechsel, etwa im wöchentlichen Rhythmus, als optimal suggeriert (vgl. Sauer 2000, 20).

- zyklische Bilderrätsel
- Erfinden von (historisch realistischen) Geschichten zu Bildern
- Einfügen von (historisch realistischen) Sprech- und Denkblasen
- Ergänzen von anderen (historisch realistischen) Medien
- Nachvollziehen von (historisch realistischen) Bildaufträgen
- Anfertigen von Fotomontagen oder Collagen (Zeitpanorama).

Neuere Tendenzen in der Geschichtsdidaktik scheinen abzugehen von der totalen Erfassung einer Abbildung und plädieren für eine Konzentration auf „geheimnisvolle" Details (z.B. Motive, Symbole), die gerade durch ihre (scheinbare) Unzugänglichkeit Interesse und Neugier auslösen. Der langen Beschäftigung mit einem Bild wird die Suche nach eben diesem Bildmotiv in verschiedenen Textgattungen gegenübergestellt, z.B. über das Anlegen von thematischen Bildreihen. Damit könnte eine schrittweise Erweiterung des „ikonischen Gedächtnisses" der Lernenden erreicht und wirklich fächerübergreifendes Lernen vorbereitet werden.

Im System der polnischen Geschichtsdidaktik ist der Umgang mit Bild- und Musikkust der „vom Lehrer angeleiteten selbständigen Arbeit" (*praca pod kierunkiem nauczyciela*) sowie den „Anschauungsmethoden" (*metody poglądowe*) zugeordnet (vgl. z.B. Paner/Kosznicki 1998, 94–101). Im ersten Fall geht es um eine (begrenzt eigenständige) inhaltliche Analyse von Bildern, im zweiten um die illustrierende Veranschaulichung verbaler Informationen. Diese Auffassung folgt der Tradition Suchońskis (vgl. 1987, 1993), der die Funktion von Bildern im Geschichtsunterricht darin sieht, Vergangenes „zu ersetzen", d.h. bildlich sichtbar zu machen (vgl. Suchoński 1987, 25). Auswahlkriterien stellen „Übereinstimmung mit der historischen Realität", künstlerische „Korrektheit" und Angemessenheit für den Entwicklungsstand der Lernenden dar (vgl. Suchoński 1993, 396). Zu bevorzugen seien detailreiche Bilder mit gut erkennbaren Einzelheiten, die den Lernenden wenigstens teilweise bereits bekannt sein müssen und die in relativ eindeutigen Beziehungen zueinander stehen (vgl. Suchoński 1987, 22). Kunstbilder spielen dabei nur bedingt eine Rolle. Entsprechende Abbildungen in Lehrwerken tragen im allgemeinen rein illustrativen Charakter oder haben allenfalls im politischen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Kontext ihrer Entstehung oder Rezeption eine Bedeutung (vgl. auch Rohlfes 1999a, 201).[130]

[130] Sobańska-Bondarczuk (2003, 165 f.) gibt Beispiele für eine Analyse von Malerei und Plastik im Geschichtsunterricht, die in einem auffälligen Missverhältnis zum „dokumentarischen" Charakter von Kunst im Kontext des Geschichtsunterrichts stehen. Der Geschichtsunterricht unterläge hier, würde man ihre Anleitungen konsequent umsetzen, nicht so sehr einer Gefahr des Dilettantismus, als vielmehr dem (vermeintlichen) Zwang, einen instruktionistischen Kunstunterricht wiederzubeleben, in dem – unhinterfragt – Axiome der Kunstgeschichte in anderem Kontext tradiert werden. Kunst erscheint damit weder als Zeitzeugnis, noch als ästhetisches Produkt eines Individuums aus seiner Zeit heraus. Es ist auffällig, dass solche Beispiele insbesondere für frühe Epochen gegeben werden (Ägypten, griechische Antike, frühes Mittelalter, Renaissance). Das mag einerseits daran liegen, dass kunsthistorische Darstellungen hier im allgemeinen übersichtlicher und systematischer ausfallen, weil die Vielfalt individueller künstlerischer Handschriften, das Neben-, Gegen- und Miteinander künstlerischer Entwicklungen zugunsten eindeutiger Entwicklungslinien reduziert scheint und das didaktisch willkommen ist. Diese Tatsache ist allerdings in erster Linie der jeweiligen Überlieferungslage geschuldet, die es dann auch mit sich bringt, dass der Kanon der „abbildungswürdigen" Kunstwerke recht übersichtlich und dadurch bekannter scheint.

Bei der Verwendung von audialen Quellen konstatiert Suchoński eine auffällige Zurückhaltung gegenüber der Musik. Sie nehme innerhalb der Geschichtsdidaktik eine doppelt dienende Rolle ein, ihre Funktion besteht hauptsächlich darin, das Verständnis von Bildern zu erleichtern, die ihrerseits wiederum dem Verständnis von Texten und Begriffen gelten. In der Regel wird Musik im Geschichtsunterricht zur Emotionalisierung eingesetzt, daneben erfüllt sie eine wichtige Funktion als akustische Illustration (z.B. von Lebensbedingungen) und als Hilfe zur Individualisierung von Ereignissen oder historischen Persönlichkeiten. In der Regel erfolgt eine Konzentration auf den Text, Liedtexte werden zu historischen Quellen (vgl. Suchoński 1993, 410, 420).

Bild- und Musikkunst sind im Kontext des Geschichtsunterrichts der Arbeit mit Texten untergeordnet und werden vor allem in illustrativer und emotions- evozierender Funktion eingesetzt. Die Formen der Bildwahrnehmung und -erarbeitung sowie die differenzierten Methoden einer (historischen) Kontextualisierung stellen gegenüber kunstpädagogischen Verfahren eine gewisse Vereinfachung dar und scheinen damit für nicht einschlägig ausgebildete Lehrkräfte – darunter Fremdsprachenlehrende – leichter zugänglich. Für einen Zuwachs an Kompetenz im Hinblick auf interkulturell relevantes Reflexions- und Empathievermögen leisten sie allerdings keinen entscheidenden Beitrag, da vor allem ihr historischer Aussagegehalt im Mittelpunkt steht und eine subjektive Bilder- und -verarbeitung weitgehend ausgeschlossen bleibt.

## 4.8. Museumspädagogik

Die Forderung nach einer verstärkten Nutzung von Lernorten außerhalb der Schule wird schon länger erhoben. Im Blickfeld stehen dabei insbesondere „künstlerische Orte", wie Museen, Kunstausstellungen, Galerien, Konzert-, Theater- und Ballettaufführungen, Dichterlesungen usw., potenziell kommen aber auch alle anderen außerschulischen Orte in Frage, beispielsweise Betriebe, Ämter, Zoos, Geschäfte, Restaurants, Flughäfen, Bahnhöfe usw. Lernen außerhalb der Mauern der Institution Schule erlaubt eine Ausweitung und Aktualisierung von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsthemen, trägt zur allgemeinen Sensibilisierung und zur Annäherung an seltener genutzte Medien im Sinne einer „ganzheitlichen Rezeptionsschulung" bei. Schließlich liegt hier die Chance, Emotionen und individuelle Erlebnisse auf den schulischen Kontext sinnvoll rückzubeziehen und damit letztendlich schulisches Lernen zu bereichern (vgl. Rymarczyk 2000, 358).

Das Museum wird als Ort außerschulischer Bildung mit langer Tradition verstanden, der die Begegnung mit künstlerischen bzw. historischen Objekten vermittelt und eine notwendige Ergänzung der verbalsprachlich dominierten Instruktion durch die Schule ist. Das bietet die Chance der sinnlichen Erfassung der „überlieferten und vorgefundenen Artefakte einer [materiellen wie geistig-künstlerischen, C.B.-K.] Kultur" (Parmentier 2001, 45). Entscheidend ist dabei, dass diese Begegnung außerhalb des üblichen Lernrahmens verläuft, dass die betrachteten Objekte im Kontext anderer Objekte stehen und dass die Begegnung von unterschiedlichen Eindrücken begleitet wird (z.B. andere Raum- und Geräuschverhältnisse, andere

Besucher). Besondere Merkmale und Vorteile liegen in der Möglichkeit der Interdisziplinarität, im direkten Zugang zu sinnlich-ästhetischer Bildung, in der Offenheit und Mehrdeutigkeit der Lernsituation, in der möglichen unterschiedlichen Begleitung der Ausstellungsangebote je nach Besuchsziel und Zielgruppe und damit in der Freistellung individueller Zugänge, in der freien Kombination verschiedener Objekte miteinander, in der potenziellen Durchbrechung konventioneller Lerngewohnheiten sowie nicht zuletzt in der Einbindung des Lernprozesses in eine Öffentlichkeit. Blell/Rottmann sprechen von dem Potenzial des Museums, das im schulischen Kontext meist nur simulierte ästhetische Erlebnis authentisch werden zu lassen und sehen gerade hier die Chance, den „Mehrwert" von Kunst bewusst zu machen. Sie weisen auf die darin liegenden vorsprachlichen oder nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten hin, die sich gerade in einem untypischen, „unterrichtsfernen" (und damit vielleicht weniger dem sofortigen Verbalisierungsdruck unterliegenden) Ambiente entfalten könnten und die der sprachlichen Einschränkung von Fremdsprachenlernenden relativ nahe kommen (vgl. Blell/Rottmann 2000, 337–339). Auch Thinesse-Demel hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Museum ein Lernenvironment bildet, das eine wirkungsvolle Ergänzung rationaler Welterfassung bildet (vgl. Thinesse-Demel 1999, 29). Sie erwähnt u.a. Wirkungen, die aus dem „Gebäude Museum" selbst resultieren:

- das Gefühl der Feierlichkeit und der Exklusivität im ungewohnten Raum
- das Gefühl eines zeitlosen und wirklichkeitsfremden Raumes, der räumliche Distanz im doppelten Sinn suggeriert (z.B. durch Ausstellungsgegenstände aus anderen Regionen, durch den Ausschluss des Alltags)
- unerlässliche körperliche Lern-Erfahrungen (z.B. durch das „Erlaufen" der musealen Objekte, und eine oft stark empfundene Abhängigkeit von der eigenen physischen Kondition)
- die Veränderung gewohnter Lernwege, u.a. hervorgerufen durch gedämpfte Lautstärke, die Hemmung durch die Anwesenheit anderer Besucher, die Erleichterung der Übernahme von Rollen durch ein Gefühl von Anonymität.

Daneben stehen Wirkungen, die aus der Anordnung der Objekte im Museum resultieren:

- die Belebung des Erinnerungsvermögens, beispielsweise hervorgerufen durch „vergessene" Objekte oder Darstellungen aus der eigenen Geschichte
- die Auratisierung („Musealisierung") von Gegenständen und Erfahrungen und damit die Aufwertung eigener Erfahrungen und Erinnerungen.

Schließlich spricht sie von Wirkungen, die aus der Situation der Betrachter im Museum resultieren:

- die Befriedigung eines (unbewussten) Bedürfnisses nach Identitätswahrung einerseits und (kultureller) Kontinuität andererseits
- unterschiedliche Möglichkeiten der Gemeinschaftsbildung
- die Förderung von (verlangsamten) Wahrnehmungs- und Reflexionsprozessen und (beruhigten) Kommunikationsprozessen
- die Anregung zu kreativer Tätigkeit (z.B. in angeschlossenen Werkstatträumen)
- Authentizitätserfahrungen in einer ansonsten weitgehend unauthentischen Welt (vgl. auch Korff 1995, 25).[131]

[131] Der Begriff der Authentizität ist dabei weit gefasst: „Authentizität [...] bezieht sich auf mehr als nur die Echtheit und Originalität der Überlieferungsreste. Sie meint darüber

Das Museum ist schließlich eine „Schule des Befremdens", die „das Erlernen der Dialektik von fern und nah, von fremd und eigen" ermöglicht. Sloterdijk sieht die Aufgabe des Museums darin, die Besucher „in einen intelligenten Grenzverkehr mit dem Fremden zu verwickeln – auch mit dem ‚eigenen'" (zitiert nach Korff 1995, 25). Der tatsächliche Lernzuwachs ist dabei abhängig vom jeweiligen Kenntnisstand, dem Interesse am Thema, der Freiwilligkeit des Besuchs und interessanterweise – im Falle von Lernenden im Schulalter – von der Tatsache des Museumsbesuches im Klassenverbund. Treinen hat darauf aufmerksam gemacht, dass Museen Merkmale von Massenmedien aufweisen und dementsprechend die Verhaltensweisen in Museen auch Merkmale von Massenkonsum aufweisen, verursacht durch den asymmetrischen medialen Einfluss und den hohen Informationsüberschuss. Auch für Kunstmuseen ist hier der Begriff des *window shopping* geprägt worden: möglichst alles besichtigen, aber einzelnen Objekten nur extrem wenig Zeit widmen (vgl. Treinen 1994, 35). Ein Ausweg daraus ist nur möglich, wenn vor dem Museumsbesuch Strukturwissen erworben wird oder der Besuch stark interessegeleitet und thematisch strukturiert verläuft. Eine neuere Tendenz der Museumspädagogik besteht darin, dass es dabei keine allgegenwärtige Trennung in Experten und Laien gibt, sondern dass idealerweise alle gemeinsam an Fragen arbeiten, die sie persönlich betreffen und auf die es mehrere Antworten geben kann. Auf diese Weise wird eine „Kultur im Dissens oder für die Pflege des kulturellen Dissenses" praktiziert, die direkt in interkulturelle Erziehung münden kann (Otto 1993, 75). Museumspädagogik in diesem Sinne wäre die Suche nach „gemeinsam interessierende[n] Probleme[n], Situationen, Erfahrungen, über die es sich zu reden lohnt", in einer gemeinsamen Sprache (Otto 1993, 76). Das könnte dazu betragen, dass sich – etwa bei Fremdsprachenlernern – die Aufmerksamkeit von der (Fremd-)Sprache und der ihr zwangsläufig innewohnenden Diskrepanz zwischen (wissenden) Lehrenden und (unwissenden) Lernenden weg auf andere Bereiche verlagert und dadurch eine sprachliche Enthemmung erreicht werden kann. Thinesse-Demel spricht von einem „Superlearning im Museum", durch das Sprachenlernen erheblich intensiviert werden könne (vgl. Thinesse-Demel 1999, 29). Hinzu kann das Gefühl der Teilnahme an den (positiv besetzten) Ritualen einer Gesellschaft kommen, zu denen man alleine keinen Zugang gefunden hätte, „eine vertrauensbildende Maßnahme, die einem aus einem anderen Land Kommenden die neuen Lebenszusammenhänge vertrauter, sympathischer machen kann" (Thinesse-Demel 1999, 30). Im Idealfall werden solche Erfahrungen an andere weitergegeben und Bildungsbedürfnisse angestoßen.

Statistisch gesehen beträgt die Dauer des Aufenthaltes vor einzelnen Museumsobjekten durchschnittlich 8 Sekunden (vgl. Parmentier 2001, 46). Die Aneinanderreihung vieler solcher Betrachtungsphasen wirkt schnell ermüdend, sie werden

---

hinaus eine besondere Form der Anmutungsqualität, die erregend, faszinierend und motivierend wirken kann. [...] Das Museum läßt Authentizitätseffekte in einer Zeit zu, in der Erfahrungen aus zweiter Hand, vermittelte Abbildeindrücke die Regel geworden sind. Das Museum hingegen lebt von der Konträrfaszination des Authentischen: vom historisch Fremden, das uns räumlich nah ist" (Korff 1995, 24 f.)

immer kürzer und die Wahrnehmung oberflächlicher. Intensivierung und Belebung kann hier der Wechsel zwischen „verschiedene(n) Zeiterfahrungen" schaffen, der „Rhythmuswechsel zwischen ruhigen und bewegten, meditativen und aktionistischen Momenten" (Reust 2000, 66). In vergleichbarer Weise geht die Tendenz dahin, das „Gewicht der schriftlichen und mündlichen Erklärungswut" (Parmentier 2001, 47) zu mildern und hin zu aktiver Wahrnehmung und experimenteller Aktion zu verlagern. Als einer der wichtigsten Faktoren eines positiv empfundenen Museumsbesuches ist das Gefühl erkannt worden, genug Zeit zu haben und (wenigstens teilweise) selbstbestimmt besichtigen zu dürfen (vgl. Henry 2000, 102 f.). Weitgehend durchgesetzt haben sich daher in der Museumspädagogik Bemühungen um aktivierende und interaktive Vermittlungsmodelle (vgl. Thinesse-Demel 1999, 115 f.). Das traditionelle Modell des Museumsführers, der ein unwissendes, passiv lauschendes Publikum informiert, ist nur in Ausnahmefällen noch erwünscht. Aktivierende Vermittlungsmodelle zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass die Teilnehmer den Lernprozess (mit)bestimmen und dass andererseits aber etwas gelernt wird, das über einen subjektiven Eindruck (und den Austausch von subjektiven Eindrücken unter den Teilnehmern) hinaus geht. Schon über die Themenwahl kann sichergestellt werden, dass aktuelle und in der jeweiligen Zielgruppe existierende Fragen aufgegriffen werden. Wichtig ist häufiger Methodenwechsel. Sehr aktivierend wird z.B. in völkerkundlichen, technik- und heimatgeschichtlichen Museen, Freilichtmuseen oder Museen für Angewandte Kunst gearbeitet, wo konkrete, meist alltägliche Objekte aus „fremden" Zeiten und Räumen in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße „benutzt" werden können und damit ein hoher Grad an Identifikation und Verstehen erreicht wird. Zu den erprobten Methoden gehört die Arbeit an und mit historischen oder ethnisch fremden Geräten, mit historischen Materialien, gehören produktive Aktionen, insbesondere im Handwerks- und Alltagsbereich, das „Nachspielen" historischer Situationen und Szenen, fiktive Interviews, Zusammenstellen und Rezitieren von Quellenmaterial vor dem Original, eigene thematische Erkundungen in und außerhalb des Museums, die Anfertigung von subjektiven Parallel-Ausstellungen usw.[132] Hier reihen sich auch kompaktere Kursangebote ein, die die Beschäftigung mit unterschiedlichen musealen Objekten intensivieren und häufig synästhetisch angelegt sind. Im Mittelpunkt steht oft die eigene bildnerische Praxis (z.B. Zeichnen, Malen, Bildhauern, Töpfern, textiles Gestalten), durch die das Sehen angeregt wird. Hauptformen sind vom Original inspirierte freie Umsetzung und Kopieren. Dazu kommen kreative Schreibverfahren sowie theater- und musikpädagogische Methoden. Eine zunehmende Rolle spielen auch „Anfasssammlungen" in der an Kinder gerichteten Museumspädagogik. Der Wahrnehmungsintensivierung dienen altersgemäße Such- und Ratespiele (vgl. Rottmann 1998, passim).

---

[132] Vgl. auch den anregenden Artikel von Lenke, Ira (2004): „Reden Sie wirklich nur Englisch?". Fremdsprachlicher Unterricht im Museum für Angewandte Kunst Köln. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik Aktuell, 70, 23–24. Die Autorin sieht die hauptsächlichen Vorteile in der „Entbanalisierung" von „Anfängerwortschatz" (z.B. Wohnen, Essen, Kleidung, Feiern) und in der Verlangsamung des Sehens durch den Zwang zur Fremdsprache.

In der einschlägigen Literatur findet sich der Hinweis auf die fruchtbare Kombination aus entdeckendem, kognitivem und sozialem Lernen immer wieder. Eine wichtige Rolle spielt beispielsweise die themengelenkte Eigenerkundung der Museumsräume, zunächst mit dem Ziel, sich einen allgemeinen Überblick zu verschaffen, um dann in kleineren Gruppen zu themen- und objektbezogenen Fragen zu arbeiten, die anschließend im Plenum besprochen werden (vgl. Fliedl 1995, 57). Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die das Beziehungsgeflecht zwischen einzelnem Teilnehmenden, der Gruppe und dem Objekt dynamisieren. Im Mittelpunkt der „Aneignungsaufgaben" stehen Individualisierung (individuelle Bedeutungszuschreibung) und Aktualisierung der anfänglich abstrakten und leblosen musealen Objekte.[133] Sie helfen, die traditionelle museale „Konsumentenhaltung" zu überwinden. Insbesondere werden die Schranken zwischen instruierender Autorität und instruiertem Besucher und zwischen musealem Objekt und subjektiven Erwartungen, Assoziationen und Bedürfnissen durchbrochen. Wichtig ist „die Wiedergewinnung einer möglichst unbefangenen Wahrnehmung", nicht der Erwerb (oder die Bestätigung) von sozial determiniertem Bildungswissen (vgl. Fliedl 1995, 61).

Als entscheidend stellt sich der Moment heraus, in dem die Wahrnehmung des Betrachtenden in eine Kontextualisierung münden soll, damit es zur Initiierung eines Lernprozesses kommt. Eigentlich können erst dadurch die wahrgenommenen Objekte bedeutungsvoll werden. Im Idealfall entwickeln die Besucher die Fragen selbst und begeben sich in und außerhalb des Museums mittels Text- und Bildquellen, Museumsdokumenten und -exponaten, Expertenbefragungen, Recherchen in der Sekundärliteratur, Objektvergleichen usw. auf die Suche nach Antworten. Ein mögliches Modell stellt Meier vor, indem er vom Objekt als „Inventar sinnlich wahrnehmbarer Daten" verschiedene Fragerichtungen aufzeigt (vgl. Meier 2000, 87), z.B. nach Materialien (welche, woher, warum diese, wie hergestellt?), Gebrauch und Funktion („Für wen, wozu, wann, wer, warum?"), Assoziationen (öffentliche, private, zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kulturen), Form und Gestaltung (Stil, Motive, Material, Kosten), Produktion (wer, wann, wo, wie, für wen?) und Rezeption (wo, wann, im Museum, persönlich?). Für industrielle Alltagsobjekte entwickelt, lassen sie sich auch auf Bildende Kunst übertragen.

Darüber hinaus kann die Arbeit mit Bildender Kunst im schulischen Kontext zweifellos von den beachtlichen Leistungen der Ausstellungs-, und Führungsdidaktik

---

[133] Fliedl schlägt beispielsweise vor, im Museum nach Objekten zu suchen, die als „Träger einer Botschaft" an eine gewählte Person dienen könnten (vgl. Fliedl 1995, 57). Diese können nach bestimmten Kategorien (z.B. nach historischer Bedeutsamkeit, Problemhaltigkeit, funktionalen Aspekten, subjektivem Schönheitsbegriff) geordnet und anschließend vorgestellt werden. Eine weitere häufig angewandte aktivierende Methode ist die Nachstellung von Bildern oder Skulpturen, oft kombiniert mit eigenständigen Veränderungen (z.B. von Geschlechterzuschreibungen, Gesten, Blicken), die zu genauem Beobachten zwingt. Als eine wichtige Arbeitsmethode erweist sich auch die Ergänzung (und ergänzende Präsentation im Ausstellungsraum selbst) durch Erkundungsprojekte rund um einzelne Ausstellungsgegenstände oder um das Thema insgesamt. Das kann in Form einer Ergänzung der offiziellen Exponate durch zusätzliche Gegenstände oder Texte, das Zusammenstellen von Mappen, Hörspielen usw. geschehen (vgl. Fliedl 1995, 60 f.).

profitieren. Vorbildlich zeigt sich vielerorts der intermediale und intertextuelle Charakter der Ausstellungspräsentationen, realisiert über einen adressatenspezifischen Verbund aus Kunstobjekten, Sachtexten, Ton- und Filmdokumenten, nicht selten zusätzlich kombiniert mit der Möglichkeit kreativen Handelns (z.B. Zoom Kindermuseum im Museumsquartier Wien), die sich die Besucher individuell erarbeiten können. Sie zeigen in vielen Punkten Ähnlichkeit mit dem Lernen an Stationen oder dem (angeleiteten) Erarbeiten von Zusatzinformationen im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten, wie sie auch im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden. Wichtiges Prinzip der Führungsdidaktik ist die Gliederung der visuellen Informationen durch die Verfolgung mehrerer, aufeinander bezogener thematischer, biographischer, formaler oder auch funktioneller Leitfäden. Als ideale Verknüpfungsmethoden gelten zeitliche Bezüge, Vergleiche und Kontrastierungen. Erprobte Mittel zur Verlängerung der Aufnahmefähigkeit bei den Betrachtern bieten der Wechsel von Deutungsversuchen, das Aufstellen von Hypothesen, die Schilderung persönlicher Eindrücke, Gegenwartsbezüge, kurzfristiger Medienwechsel und nicht zuletzt die Aktivierung durch kleinschrittige Beobachtungsaufgaben. Üblich ist ein von einer Beschreibung ausgehendes induktives Verfahren, das in ein allmähliches Entdecken und damit einhergehende schrittweise „Horizonterweiterung" mündet. Solche Angebote sind in erster Linie an ein muttersprachliches Publikum gerichtet. In einzelnen Fällen werden kulturell heterogene Schüler- oder Erwachsenengruppen angesprochen. Ziel ist es, den Ort „Museum" für sie zu öffnen und zur Identifizierung mit dem Lebensort, seinen Bewohnern und seiner Geschichte beizutragen (vgl. u.a. Fast 1995). Auch außerhalb des Landes der Zielsprache aber können viele dieser Erfahrungen nutzbar gemacht werden, sei es im Rahmen von Projektarbeit in der Schule oder im Kontext außerschulischen Lernens. In beiden Fällen wäre der Fremdsprachenunterricht als natürlicher Partner und Träger von Lernprozessen mit interkultureller Dimension zu entdecken.

Die fremdsprachendidaktische Situierung der Museumspädagogik ist durch eine Reihe von Besonderheiten gekennzeichnet. Zunächst möchte ich folgende interkulturell und fremdsprachlich relevante Begegnungssituationen im „Lernort Museum" unterscheiden:

1. Ein Besucher bzw. eine sprachlich und kulturell weitgehend homogene Besuchergruppe begegnet „fremdkulturellen Kunstwerken" in einem Kunstmuseum im eigenkulturellen Umfeld, etwa in der eigenen Stadt oder in einer anderen Stadt des eigenen Landes (z.B. polnische Lernende besuchen die Sammlung westeuropäischer Kunst im Nationalmuseum Warschau).
2. Ein Besucher bzw. eine sprachlich und kulturell weitgehend homogene Besuchergruppe begegnet „fremdkulturellen Kunstwerken" in einem Kunstmuseum im fremdkulturellen Umfeld, etwa während einer Auslandsreise (z.B. eine polnische Studierendengruppe besucht das „Brücke-Museum" in Berlin).
3. Sprachlich und kulturell heterogene Besuchergruppen begegnen fremdkulturellen Kunstwerken im fremdkulturellen Umfeld, wobei das u.U. für Einzelne eine (Wieder-) Begegnung mit der eigenen Herkunftskultur implizieren kann, etwa während eines Sprach- und Integrationskurses (z.B. MigrantInnen besuchen ein museumspädagogisches Angebot des Wallraff-Richartz-Museums in Köln).

Nur für die dritte dieser Begegnungssituationen liegen aus meiner Sicht bisher fundierte Untersuchungen und Erfahrungen vor. Ansätze einer interkulturell

orientierten Museumsarbeit im deutschsprachigen Raum entwickelten sich vor allem im Volkshochschulbereich. Als Voraussetzung galt die Erkenntnis, dass viele Menschen sich dem Fremden über einen ästhetischen Zugang nähern und es erfahren, indem sie es zunächst dem persönlichen ästhetischen Erfahrungshorizont einverleiben. Diese entstehende Verbindung zwischen Vertrautem und Neuem beruht auf einem kreativen Prozess, der im Besonderen durch Fragen angeregt werden kann. Sprachliches Unvermögen kann dabei kreativ und bildlich kompensiert werden. Museen wurden als Orte „inszenierter Zusammenstellungen" visueller fremder Eindrücke mit beachtlichen Kommunikationspotenzen erkannt (vgl. v. Gemmingen 1993, 120). 1984 startete an der Münchener Volkshochschule als Ergänzung des Kursangebotes „Deutsch als Fremdsprache" ein Pilotprojekt für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, insbesondere für Jugendliche „der zweiten Generation". Die Entstehungssituation ist dabei ein Spiegelbild der Entwicklung der „Ausländerpädagogik" bis in die Mitte der 90er Jahre. Grundlegend war die Einsicht, dass die Vermittlung einer reduzierten, rein funktional orientierten „Gastarbeitersprache" auch das Bild von Deutschland stark reduziere und dabei letztendlich einem echten Integrationsprozess entgegen stehe. Als Alternative dazu sollte ein ganzheitliches Sprachförderungskonzept ausgearbeitet werden, ganz nach dem Motto „Lust an der Sprache fördert die Sprache" (v. Gemmingen 1990, 24). Im Mittelpunkt stand intuitives Arbeiten an allgemein menschlichen Themen und eine explizite Anknüpfung an die Herkunftswelt der Lernenden. Die Objekte wurden unter unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgewählt, kulturelle Bedeutung und Bezug zum deutschsprachigen Umfeld waren dabei nicht dominant. Besonders erfolgreich scheint die „Museumswerkstatt für Ausländer" in Technik-, volkskundlichen und historischen Stadt- bzw. Stadtteilmuseen zu funktionieren. Kunstmuseen rückten erst später ins Blickfeld.

Die fremdsprachendidaktische Arbeit mit Kunst im museumspädagogischen Kontext besaß von Anfang an eine sprachliche (1), eine kulturelle (2) und eine persönlichkeits- und identitätsbildende (3) Zielsetzung.

1. Sie stellt eine Kompensation der funktionalen Sprachausbildung dar und dient der Vermittlung positiver sprachlicher Erlebnisse. In besonderer Weise geht es darum, die fremde Sprache mit sinnlichen Erlebnissen und Emotionen zu füllen.
2. Sie kann die Brücke in eine unbekannte neue Welt bilden und Sympathie für sie wecken.[134] Sie sensibilisiert für kulturelle Entwicklungen und Phänomene.
3. Sie vermittelt die Erfahrung kreativer Tätigkeit und positiv besetzter Gruppenbildung, insbesondere für Migranten im fremdkulturellen Umfeld. Sie unterstützt den Aufbau beständiger, auch nicht-sprachlicher Kommunikationsstrukturen und führt dadurch zur Überwindung von Scheu und Hemmungen in der neuen Kultur und damit mittelbar zu einer Festigung des Selbstbewusstseins.[135] Sie unterstützt in Einzelfällen die Rückbindung an die eigene Kultur und erleichtert gerade Jugendlichen der „zweiten Generation" die schwierige Existenz „zwischen Da und Hier".

---

[134] Die Teilnehmenden können die Fremdsprache und ihre Kultur als „etwas Gewachsenes, Geselliges, Kulturelles erleben, anschaulich nachspüren und entdecken [...], ohne die eigenen Wurzeln zu verleugnen" (v. Gemmingen 1993, 119).

[135] Es „melden sich die Teilnehmer zu Wort – mit der Stimme, mit Farbe, mit Musik oder mit dem Bleistift" (v. Gemmingen 1990, 49).

Die konkrete Arbeit konzentriert sich in der Regel jeweils auf ein Bild, an dem die „visuelle und sprachliche Kompetenz" vertieft werden soll (vgl. Heuer 1997, 14). Die Bildbegegnung wird oft inhaltlich und medial vorbereitet, nach der gemeinsamen angeleiteten Betrachtung erfolgt ein Transfer auf ein anderes selbstgewähltes Bild in der Sammlung. Nach ähnlichen Konzepten arbeiten heute viele Museen. Im Museum wird ein Refugium und ein ästhetischer Raum gesehen, in dem Phantasie, Gefühl und Denken entstehen können, auch in der Muttersprache und auch an fremdkulturell relativ neutralen Objekten, z.B. in Antikensammlungen (v. Gemmingen 1990, 44, 46). Zu den bewährten Arbeitsmethoden gehören:

- Wahrnehmungsschärfung durch kreative Arbeit vor Originalen (z.B. Skizzieren) und ihre anschließende Reflexion[136]
- Nachvollziehen von handwerklichen Techniken und ihre sprachliche Erfassung
- schriftliches Beschreiben einzelner Gegenstände
- Erweiterung der Ausstellung durch subjektive Zusätze vor Ort, die ebenfalls ausgestellt werden können (z.B. Texte, Bilder, Photos, Gegenstände)
- punktuelle Ergänzungen durch Führungen in anderen Sammlungen
- individuelle Weiterverarbeitung von bildlichen oder literarischen Vorlagen
- gemeinsame Weiterverarbeitung eines Motivs oder Themas in bildnerischer, literarischer, dramatischer, rhythmischer oder musikalischer Form.

Immer handelt es sich dabei um Versuche, die Wahrnehmung von Kunst zu intensivieren, die Kunstwerke persönlich erlebbar zu machen und dadurch die einzelnen Betrachter aufzuwerten, ihnen gleichzeitig aber die unterschwellig vorhandene Angst vor fachlichem „Nicht-Wissen" und sprachlichem „Nicht-Können" zu nehmen. Die Betrachtung wird durch möglichst unbefangenes „Beobachten, Suchen, Staunen, [...] phantasievolles Vorstellen, Finden, Sprechen, [lautes, C. B.-K.] Denken und Fragen" rund um die konkreten sichtbaren Details erweitert (Kläger 1999, 193). Damit entsteht eine Art Vertrauensverhältnis zum Kunstobjekt, es wird gleichsam „gezähmt" und in die eigene Lebenswelt eingeschrieben. Erst am Ende der Begegnung mit dem Kunstwerk können (nicht sichtbare) Daten, Begriffe, Anekdoten und offizielle Interpretationen eingebracht werden.[137]

---

[136] „Der selbständige Nachvollzug von visuellen Wahrnehmungen mit verwandten (aber nicht unbedingt [...] den gleichen) Mitteln ergibt eine im wahrsten Sinne des Wortes einsehbare Vorstellung des Bildzusammenhangs [...] allein der Versuch, sich den zunächst ungeordneten Wahrnehmungen im gleichen Medium denkend anzunähern, ermöglicht schon Erkenntnisse über die den Inhalt bedingende Form [...] Ein gewisses darstellerisches Unvermögen ist dabei sogar von Vorteil: man muß langsam tastend vorgehen, kommt zu den unterschiedlichsten Bildzuständen und kann im Verlauf der Arbeit seine eigenen Gedankengänge nachvollziehen"; Kottsieper, Jürgen (1989): Gedanken zur Museumspädagogik aus künstlerischer Sicht. In: Scheel, Udo (Hrsg.): Bildende Kunst. Lehre Vermittlung Hilfe, Schriftenreihe der Kunstakademie Münster Hochschule für Bildende Künste, Heft 9, Münster, 31–36.

[137] Ähnlich konzipiert sind Ansätze, die auf den Wunsch nach kultureller Selbstdarstellung, ästhetischer Kreativität und verstärktem Kommunikationsbedürfnis, z.B. in der Freizeit, reagieren und die Wege anbieten, diese Bedürfnisse in unterschiedlichen Bildungs- und Rehabilitationseinrichtungen zu befriedigen. Der Weg zum Kunstwerk führt dann über die eigene Kreativität, sie wird zum Weg in das Kunstwerk hinein, hilft, es wahrzunehmen, mit eigenen Erlebnissen und Erfahrungen zu verbinden und in der Kommunikation mit anderen zu reflektieren. Wichtig scheint mir hier die positive Bewertung der „Gruppenrezeption", die

Einen überzeugenden Ansatz bietet Marx, die den Umgang mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht inner- und außerhalb des Museums in Anlehnung an Otto auf die Auslegung allgemein menschlicher, existenzieller Themen bezieht. In verschiedenen Berliner Kunstmuseen hat sie in Kursen für fremdsprachliche Lernende („Deutsch lernen vor Bildern") mit Themen wie Selbstdarstellungen, Lebensfreude, Männer und Frauen, Jugend und Alter, Tod und Trauer, Stadt und Land usw. gearbeitet (vgl. Marx 2004b, 11).[138] Es geht darum, die nicht-alltägliche sinnliche Erfahrung vor Originalen im Museum als Motivationsfaktor nutzbar zu machen und auf dieser Grundlage persönlich bedeutsame Themen sprachlich zu bearbeiten. Subjektive Wahrnehmung und positiv erlebte sprachliche Leistung sind auch hier immer entscheidender als der Erwerb von historischem oder kunsthistorischem Hintergrundwissen. Die sprachlichen Übungen vor den Originalen beziehen sich auf Wortschatzerwerb und freies Sprechen und ziehen gleichsam konzentrische Kreise um das betrachtete Original. So kann mit kleinschrittigen aufmerksamkeitslenkenden, den Betrachtungsvorgang intensivierenden Fragen begonnen werden. In einem nächsten Schritt wird das Sujet zum Gegenstand von Empathie-Übungen, es wird auf die eigene Person bezogen (vgl. Marx 2004a, 55, 59). Darauf folgen „Aufgaben, die eine Meinungsbildung und Wertung herausfordern, die durch religiöse oder kulturelle Vorstellungen geprägt sind" (Marx 2004b, 12). Am Schluss stehen Anregungen zur kulturellen und historischen Kontextbildung, auch unter Einschluss intermedialer Bezüge (vgl. Marx 2004a, 60). Ein wichtiger Aspekt kann die Hinzuziehung von (zeitgenössischen) Quellen zum konkreten Bild und die darauf aufbauende Diskussion von unterschiedlichen Rezeptionsweisen sein.

Einer der wenigen Beiträge zur Arbeit mit Sprachlernenden in Museen außerhalb des Zielsprachenlandes sind die Überlegungen von Klewitz zum Projekt

---

Tätigkeiten wie Zuhören, mehrmals Hinsehen oder Aushandeln einschließt, die Relativierung eines rein „sachzentrierten" Umgangs mit Kunst und Musik sowie die konsequente Rückbeziehung auf die eigene Lebenssituation (vgl. Mann 1995, 15, 33). Von der Kunsttherapie unterscheiden sich solche Verfahren durch das ausdrücklich formulierte Ziel, die Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber Kunst zu verstärken. Bevorzugt werden Bilder mit potenziell biographischem oder situativem Bezug (z.B. Kindheit, Ablösung vom Elternhaus). Auswahlkriterien sind Offenheit, die gewählte Perspektive, Präsentierbarkeit sowie die Zugänglichkeit ohne einschlägige Vorkenntnisse. Die Annäherung an das Kunstwerk folgt durch eine „kreative Aufgabe", die zu eingehender und wiederholter Betrachtung anregt, ein Gruppengespräch und eine neuerliche veränderte Wahrnehmung des Kunstwerkes, aus der heraus Fragen zu Künstler, Kontext, Zeit usw. entstehen können. Freies Assoziieren, kreatives Schreiben aus unterschiedlichen Perspektiven, Weiterführungen, Veränderungen der Vorlage (Collagieren, Hineinmalen), Ideation (Reisen ins eigene Innere, Beobachten des eigenen Inneren), szenisches und statisches Interpretieren (Standbilder), Malen, musikalisches Improvisieren, Modellieren, Inszenieren im Raum oder Filmen sind wichtige methodische Wege dieser Ansätze (vgl. Mann 1995, 127 – 147 und passim).

[138] Vgl. dazu allerdings Vogt 2001, 62, der bei einem solchen Ausgreifen in die „Welt gemeinsamer menschlicher Grunderfahrungen" am Beispiel der Musikpädagogik zu bedenken gibt, dass dabei von einem „Ort der Gemeinsamkeit (begonnen wird), an dem die Fremdheit schon von Anfang an überwunden ist [zu sein scheint, C. B.-K.] und es [...] dann nur noch [gilt], im Unterricht die Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten soweit wie möglich zu beseitigen, die aus der jeweiligen historischen Distanz erwachsen".

„Deutsche Kunst entdecken", in dem Sprachunterricht, Kunstbetrachtung und szenisches Spiel auf unterschiedlichen Klassen- und Niveaustufen miteinander verbunden werden (vgl. Klewitz 1997; National Gallery of Victoria 1997). Im Unterschied zu dem Konzept von Marx stehen hier Künstler mit deutschsprachigem Hintergrund bzw. Bezüge zwischen dem Land der Zielsprache und dem eigenen Lebensumfeld im Mittelpunkt. Den Hauptvorteil sieht Klewitz in dem hohen Motivationsgehalt und den (fast) realen Sprechsituationen (vgl. Klewitz 1997, 57). Nach einer thematischen und sprachlichen Vorbereitung wird im Museum selbst individuell anhand vorbereiteter Arbeitsblätter gearbeitet, an-schließend soll ein Produkt erstellt bzw. Lernbögen ergänzt werden. Ein wichtiges Bezugsfeld bietet der bilinguale Sachfachunterricht Geschichte. Das sprachlich und inhaltlich erarbeitete Material basiert auf dem Angebot des jeweiligen Museums vor Ort in Gestalt von Gemäldesammlung, Sammlungen von Druckgraphik, Photographien, Möbeln und Gebrauchskunst (in diesem Fall: *National Gallery of Victoria* Melbourne). Die vorhandenen Bestände geben die Themen vor (in diesem Fall: die Entdeckung und die Landschaft Australiens, Meißner Porzellan, berühmte Einwanderer aus den deutschsprachigen Ländern, ihre Berufe und ihre Leistungen oder ihr Alltag). Auf der Grundstufe steht in erster Linie die visuelle Verankerung von Wortschatz im Mittelpunkt (z.B. Körperteile, Kleidungsstücke, Farben, Formen, Geschirr, Möbelstücke, Stimmungen, Jahreszeiten, Landschaften), die diesbezüglichen Aktivitäten tragen häufig den Charakter von weiterführenden Miniprojekten (z.B. Verkleiden im Stil der Zeit, Tisch decken, Flugblätter und Broschüren entwerfen, Rollenspiele arrangieren) oder implizieren die aktive Aus-einandersetzung mit dem Bild bzw. Objekt (z.B. Sprechblasen einfügen, Geschichte der dargestellten Person schreiben, eigene Version des Dargestellten zeichnen, Zeichendiktate, Farben ändern). Die Wahrnehmung wird z.T. stark durch Fragen gelenkt, zu denen Mehrwahlantworten vorgegeben sind. Die nach dem Besuch zu lösenden Aufgaben tragen gelegentlich Kontrollcharakter, nutzen die Objekte und Bilder als Impulse für unterschiedliche Schreibaufgaben oder eigenständige historische bzw. kulturhistorische Recherchen. Bemerkenswert ist meiner Meinung nach dabei die konsequente doppelte Zielrichtung der fremdsprachlichen Arbeit mit Kunstbildern im Museum, die für die Arbeit außerhalb des deutschsprachigen Raumes generell richtungsweisend sein könnte: einerseits soll deutschsprachige Geschichte und Kultur anschaulich kennen gelernt und z.T. eigenständig erschlossen werden, andererseits stellen die Lernenden konkrete Verbindungen zur eigenen Lebensumwelt her und lernen diese bei Gelegenheit besser kennen.

Die Museumspädagogik bietet in erster Linie handlungs- und produktorientierte Verfahren zur Intensivierung der Wahrnehmung und zur schrittweisen – auch sprachlichen – Annäherung an Bildkunst. Lernprozesse vor und mit authentischen Kunstobjekten haben innerhalb multikultureller Gruppen im fremdsprachlichen Umfeld zunächst eine identitätsstärkende Funktion, indem sie helfen, das fremde Umfeld über den „geschützten Raum Museum" subjektiv anzuverwandeln und zu erschließen. Außerhalb des Zielsprachenlandes können sie sich als ein sehr guter Weg erweisen, um fremdsprachlichem Lernen eine inhaltlich fassbare und anschauliche eigen- und fremdkulturelle Dimension zu geben.

## 4.9. Zusammenfassung

Ziel der Kapitel 4.1. bis 4.8. war es, didaktische Konzepte und methodische Ansätze für den Umgang mit Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht zu suchen, die die bisherige Nutzung beider Medien um die Dimension des interkulturellen Lernens bereichern können. Im Mittelpunkt standen Fremdsprachendidaktik, Mediendidaktik, Kunst- und Musikwissenschaften, Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik sowie Museumspädagogik. Sie wurden auf interkulturell relevante Wahrnehmungs-, Aktivierungs-, Verarbeitungs- und Erschließungsstrategien in Bezug auf bekannte und unbekannte Wissensbestände, auf einschlägige Auswahlkriterien für künstlerische Medien sowie auf Methoden und Arbeitsformen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache, zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten intensiven Wahrnehmung, zur Förderung der Empathie- und Reflexionsfähigkeit sowie zur Förderung eines subjektiven Wissenskontextes befragt, die die in Kap. 2 zusammengestellten Vorschläge ergänzen könnten.

Zunächst sei festgehalten, dass visuelle und akustische künstlerische Medien im Vergleich zu literarischen Texten eine Reihe von Vorteilen aufweisen, die sie für interkulturelle Lernprozesse zu prädestinieren scheinen:

- Die Lern-Einheiten sind in der Regel überschaubarer und kompakter. Betrachtungs- und Hörvorgänge können problemlos beliebig oft und unter immer neuen Gesichtpunkten wiederholt werden. Authentische Ausschnitte aus der Kultur der Fremdsprache können so ortsunabhängig fassbar und erlebbar werden.
- Künstlerische Medien begünstigen lerner-, prozess- und inhaltsorientiertes Lernen und unterstützen die Tendenz einer wachsenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität unter den Lernenden (vgl. Küster 2003, 378–381).
- Es ist relativ leicht, die den künstlerischen Medien immanente Andersartigkeit und Widersprüchlichkeit zu empfinden. Im allgemeinen müssen während des Rezeptionsvorganges nur geringe sprachliche Barrieren überwunden werden.
- Neben der sprachlichen liegt auch die psychologische Hemmschwelle gegenüber beiden Medien relativ niedrig: sie sind im allgemeinen Verständnis nicht eigentlich Gegenstände des Sprachunterrichts, die Ansprüche an ihr Verständnis bleiben somit geringer. Lernende wie Lehrende zeigen sich deshalb eher bereit zu Spekulationen, sie nehmen unvollständige und vorläufige Antworten in Kauf. Der Umgang mit Kunst und Musik bleibt somit für beide Seiten offener und unverkrampfter.
- Beide Medien sind hervorragend geeignet, Vorverständnis, Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden in den Lernprozess einzubringen. Sie lassen vielfältige Deutungen und Rezeptionen zu und erlauben es, den Seh- bzw. Hörprozess selbst zu reflektieren. Darin liegt die Chance, dass Lehrende und Lernende als (relativ) gleichberechtigte Partner in einem Prozess der Erfahrungsfindung auftreten. Die Lehrperson ist nicht im Besitz des allein gültigen Wissens, ihre Aufgaben verschieben sich auf natürliche Weise in Richtung einer Moderation und Begleitung des Lernprozesses.
- Insbesondere Musik beinhaltet ein starkes Identifikations- und Emotionspotenzial, dessen motivatorische Komponenten es für den Lernprozess zu nutzen gilt.
- Die Beschäftigung mit Bildern und Musik trägt oft innovativen und spielerischen Charakter und wird als wohltuende Abwechslung zum Erlernen und Anwenden von (sprachlichen) Regeln auf der Grundlage von Texten erlebt.

Fremdsprachenlernende (und -lehrende) verfügen über eine schnell steigende Wahrnehmungsflexibilität gerade in Bezug auf visuelle und auditive Medien. Da ihre Erfahrungen in der Regel allerdings weniger aus dem regelmäßigen Umgang mit Malerei oder Graphik bzw. klassischer Musik stammen, sondern eher mit Film, Photographie, Comic, Videoclip bzw. Unterhaltungsmusik unterschiedlichster Richtung verknüpft sind, ergibt sich die Chance, bereits existierende Erfahrungen zu erweitern. Damit würde bei der Arbeit mit diesen Medien im Fremdsprachenunterricht für eine kurze Zeit eine modellhafte Situation entstehen können, die auch die Begegnung mit einer fremden Kultur charakterisiert: niemals ist alles neu, vieles scheint bekannt und vertraut. Die andere Kultur erscheint nicht als in sich geschlossener Block, sondern als etwas, das mit den aus der eigenen Kultur bekannten und bewährten „Instrumenten" untersucht werden kann. Unabhängig von der Sprache, entsteht so eine „fremde Situation" anhand von einem authentischen Ausschnitt aus der Zielkultur. Ähnlich wie literarische Texte bieten Bild- und Musikkunst die Möglichkeit, „Fremde" gleichsam im Modell zu erfahren, die eigene Wahrnehmung und Reaktion darauf zu reflektieren und den Umgang damit zu trainieren. Kunstwerke und Musikstücke sind in diesem Sinne überschaubare „Fremdheitsportionen", an denen – ohne großes Risiko – Verfahren geübt werden könnten, souverän mit „fremden Erscheinungen" umzugehen. Es geht nicht darum, die von ihnen ausgehenden Irritationen „wegzulehren", sondern sie im Gegenteil bewusst zu machen und den Umgang mit ihnen zu üben (vgl. Beug/Schewe 1997, 419). Dadurch wird nicht zuletzt Selbstbewusstsein und Kreativität in schwierigen und unbekannten Situationen gefördert und die Distanz zum fremden Medium (als Teil der fremden Welt) verringert. Ich rechne dazu

1. die bewusste Wahrnehmung eines (künstlerischen) Objektes, das schrittweise, langsame Aufnehmen seiner (visuellen bzw. akustischen) Botschaft
   Langsames Lesen ist in der fremden Sprache fast selbstverständlich, langsames Sehen oder Hören kaum. Schnellem Konsum und schnellem Urteil kann durch Aufgabenstellungen, die zur Genauigkeit zwingen, möglicherweise gegengesteuert werden. Das führt zu einer „Aufwertung der (visuellen und akustischen) Langsamkeit" im Fremdsprachenunterricht.[139]
2. die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und ihre schrittweise sprachliche Umsetzung
   Wichtig werden Fragen wie „Wie finde ich das? Warum gefällt es mir (nicht)? Welche Ansicht hat mein/e Nachbar/in? Warum hat er/sie die gleiche bzw. eine andere Ansicht usw." Hier liegt eine Chance dafür, die immer wieder und allerorten geforderte Geduld und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Meinungen „gefahrlos" zu trainieren und den eigenen Hör- und Sehhorizont zu erweitern (vgl. Bastian 1997, 32).
3. das Stellen von Fragen, die mitten hinein in die fremde Welt führen
   Damit ist weniger die sprachlich korrekte Formulierung von Fragen gemeint, sondern die Fähigkeit zur Neugier und der Mut, weiterführende Fragen zu formulieren und die Antworten darauf in den bereits vorhandenen Wissensbestand einzuarbeiten.

[139] Vor diesem Hintergrund wird m.E. sehr deutlich, welche Chancen in einem wirklich fächerübergreifenden Unterricht liegen. Sie könnten das „Wahrnehmen von Fremdem" als Sehen und Hören „fremder Gegenstände" ganz bewusst (und in der Muttersprache!) trainieren und so einem Fremdsprachenunterricht zuarbeiten, der sich als Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen versteht.

Die Arbeit mit künstlerischen Medien im Fremdsprachenunterricht ist – im Sinne des Ansatzes von Küster, der darin auf Hellwig basiert (vgl. Küster 2003) – auf elementare Weise bildend. Zum einen wird „innere Mehrstimmigkeit" angeregt, die Reflexion über sich und die eigene Beziehung zur Welt und damit die eigene Subjektivität bewusst gemacht und auf diese Weise persönlichkeitsbildend gearbeitet. Zum anderen wird der Erwerb von interkulturell relevanten Strategien an bedeutungsvollen Inhalten gefördert, indem Bedeutungsschichten offengelegt werden, die vorher unbekannt waren und die ihrerseits „Suchbewegungen" initiieren. Diese können bis zu einem gewissen Grade zur Gewohnheit werden und auf andere Kontexte übertragbar sein (vgl. Küster 2003, 376f). Küster begründet diese Übertragbarkeit u.a. mit einer „Strukturverwandtschaft" auf inhaltlicher und formaler Ebene zwischen Texthermeneutik (im weitesten Sinne) und Hermeneutik des Fremden. Sie äußert sich etwa in der Themenstellung (Begegnung mit dem Fremden, mit dem Fremden in sich) oder der gewählten Form (fremde Ausdrucksmittel, Verfremdung von Bekanntem), in Offenheit und Uneindeutigkeit und der damit permanent vorhandenen Anwesenheit mehrerer Optionen. „Ein Unterricht, der diese unterschiedlichen Schichten zur Sprache bringt, kann [...] als vielstimmiger Begegnungsraum bezeichnet werden" (Küster 2003, 377f. auf der Grundlage von Hallet).[140]

Folgende Schlussfolgerungen ergeben sich nach meiner Erkenntnis als wesentlich: Die Diskussion verschiedener in der Fremdsprachendidaktik kursierender Kulturbegriffe hat ergeben, dass ein weitgefasster, offener und vielseitig vernetzter Kulturbegriff Voraussetzung für einen differenzierten Einsatz künstlerischer Medien ist (vgl. Kap. 4.1.1.). Eine Marginalisierung von „hoher Kunst" zugunsten der Überbetonung eines wie auch immer gefassten „Alltags", ja bereits eine Antagonisierung beider Bereiche, scheint nicht gerechtfertigt, wenn „Kultur" neben konkreten künstlerischen Produkten gleichberechtigt die vielschichtigen Prozesse ihrer Wahrnehmung und Rezeption einschließt. „Kultur" in diesem Sinne realisiert sich hauptsächlich über den Prozess subjektiver Bedeutungszuschreibung und seine Reflexion. Das impliziert einen realen (und messbaren) Zuwachs an kulturbezogenem Wissen, um unverbindlichen und oberflächlichen Kategorisierungen zu entkommen. „Kultur" wird damit zum einen Lerninhalt, es erfolgt eine affektive und kognitive Erarbeitung von authentischen „Fremdheitsportionen", beispielsweise in Form von Bildern und Musikstücken. Sie wird zum anderen Lernvehikel, auf dem Erfahrungen im Umgang mit fremden Phänomenen transportiert werden. So verstanden, kann sich „Kultur" im Fremdsprachenunterricht ausgezeichnet präsentieren in Gestalt der in der Regel affektiv hoch besetzten und als lernerfreundlich geltenden bild- und musikkünstlerischen Medien. Gerade sie können sich für viele

[140] Hallet spricht davon, dass es sich im Fremdsprachenunterricht „genau genommen immer um ein *interplay* von Kulturen handelt", wenn „wie es unvermeidlicherweise geschieht, im Fremdsprachenunterricht Texte verschiedener kultureller Prägung miteinander in Kontat treten und in Beziehung zueinander gesetzt werden". „Aus diesem entsteht ein kulturell unscharfer, nicht genau begrenzbarer und durch Mischung verschiedener Elemente hybridisierter Raum, in dem sich Schülerinnen und Schüler als Aktanten des interkulturellen Austausches und als Subjekte der Bedeutungskonstruktion und -aushandlung betätigen" (Hallet 2005, 55).

Lernende als der passende Schlüssel zur fremden Welt erweisen. Verläuft die Begegnung mit diesen Ausschnitten aus der fremden Kultur positiv, bringt sie ein Gefühl der Bereicherung und Erlebnisfähigkeit, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch andere kulturelle Botschaften (z.B. künstlerische Texte) aufgeschlossen wahrgenommen und behandelt werden. Die Begegnung mit Bild- und Tonkunst kann als Modell kultureller Erfahrung schlechthin dienen: „... the experience of a work of art can serve as a model of experiencing culture" (Beug/Schewe 1997, 418).

Ein erweiterter produkt- und prozessorientierter Kulturbegriff wird in der Fremdsprachendidaktik am besten in der Konzeption des interkulturellen Lernens repräsentiert (vgl. Kap. 4.1.2.). Aus der lebhaften Diskussion um den interkulturellen Fremdsprachenunterricht sind für unseren Zusammenhang folgende konsensfähigen Ergebnisse relevant: Kultur- und Sprachlernen bilden im Fremdsprachenunterricht eine Einheit. Ziel interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist interkulturelle Kompetenz. Sie besitzt eine affektive, kognitive und handlungsorientiert-strategische Komponente. Diese Komponenten werden über Schlüsselqualifikationen fassbar. Dazu gehören Flexibilität, Offenheit und Toleranz, Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion, forschende Neugier und autonomes Lernen und in besonderer Weise Empathiefähigkeit sowie interaktionsbezogene Lern- und Forschungsverfahren zur Erweiterung des eigenen Wissensbestandes. Geeignete und bewährte Arbeitsform dafür ist beispielsweise die Projektarbeit. Daneben können alle kleineren „Begegnungssituationen" Beträchtliches zu einer interkulturellen Profilierung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, wenn sie verschiedenste Formen des Wahrnehmungstrainings, reflektierenden Beschreibens, Vergleichens, Veränderns, Rollenwechsels und Fragens implizieren. Ohne messbaren inhaltlichen Wissenszuwachs bleiben auch sie allerdings oberflächlich. Die Erarbeitung konkreter Wissensbestände impliziert die Fähigkeit, fremdkulturelle Phänomene, Situationen und Produkte in ihrer historischen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingtheit erkennen, deuten und verstehen zu können und im Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung zu reflektieren. Grundlage dafür sind die Tätigkeiten des Sammelns, Auswählens und Aufbereitens von auf die eigene und die fremde Kultur bezogenen Informationen. Für interkulturelles Lernen relevante Arbeitsformen sind gekennzeichnet durch Lernerzentrierung, Prozess- und Handlungsorientierung, Interaktion, Interdisziplinarität und multisensuelles Arbeiten. Ethnographischer (Byram u.a.) und hermeneutischer Ansatz (Hunfeld u.a.) des Fremdsprachenunterrichts bieten besonders tragfähige Konzepte für die Ausbildung einer auf realen Wissenszuwachs ausgerichteten Empathie- und Fragehaltung.

Eine Didaktik interkulturellen Verstehens, konkretisiert auf kulturell relevante literarische Objekte, liegt in der Form einer Didaktik literarischen Verstehens vor (vgl. Kap. 4.1.3.). Die für interkulturelles Verstehen konstitutiven Merkmale finden sich im literarischen Verstehen quasi auf einer Zwischenstufe exemplifiziert, denn die verstehende Annäherung an subjektiv entworfene (literarische) Charaktere und Situationen ist leichter und fassbarer als lebensweltliches Fremdverstehen. Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination sind die entscheidenden Schnittstellen zwischen beiden Ebenen. Voraussetzung (fremd)literarischen Verstehens ist die Dialektik von Produktions- und

Rezeptionskontext. Eine Verlangsamung und Reflexion des Aufnahmeprozesses sowie alle Formen aktiven, explorierenden Lernens, einschließlich eines Wechsels zwischen kreativen und analytischen Arbeitsformen, sind wichtige methodische Schritte. In Grundzügen ließe sich diese Konzeption auf Bild- und Musikkunst anwenden, konkrete Arbeitsmethoden müssten aus den einschlägigen Bezugsdisziplinen abgeleitet werden.

Interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht kann in Bezug auf eine inhaltliche Füllung und eine klare inhaltlich-thematische Progression stark von fremdsprachlichen Sachfachunterrichtskonzepten profitieren (vgl. Kap. 4.1.4.). Sprachliches und interkulturelles Lernen werden durch die Koppelung an Fachinhalte sehr viel effektiver, daneben ist der Mehrwert im Bereich von Lernmotivation, Lernerautonomie und Lern- und Sprachbewusstsein enorm. Eine besondere Verstärkung erfahren Strukturen und Prozesse des Analysierens, Synthetisierens und Bewertens, die Fähigkeiten der Textrezeption und mündlichen Sprachproduktion. Didaktisch und methodisch besonders vielversprechend scheint für unseren Zusammenhang die Konzeption der sog. bilingualen Module in Ergänzung und Intensivierung des einsprachigen Fachunterrichts bzw. des Fremdsprachenunterrichts. Dafür relevante Themen können sich aus fachspezifischen Bezügen zum Land der Fremdsprache, aus fächerübergreifenden Projekten, aus in sich bi-/multinational bzw. bi-/multiperspektivisch angelegten Fragestellungen usw. ergeben. Bild- und Musikkunst besitzen hier aufgrund ihres Fach-, Landes- und Sprachgrenzen überschreitenden Charakters, ihrer Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Anschaulichkeit, der impliziten Anregung zum autonomen Lernen und ihrer Authentizität besondere Eignung. Der sprachliche Gewinn kann sich besonders in einem Ausbau expressiver und heuristischer kunstspezifischer Sprachfunktionen manifestieren, die sehr gut auf andere Situationen übertragbar sind (Rymarczyk). In Ergänzung eines (traditionellen) Fremdsprachenunterrichts könnten sie eine deutliche Intensivierung in den Bereichen von kreativer Textproduktion, subjektiver Textrezeption sowie fundierter Textanalyse bewirken. Sprachenlernen würde so in die Nähe eines *natural approach* rücken, der die Aneignung fachlicher Inhalte begleitet.

Aussagen im Hinblick auf inhaltliche und methodische Auswahlkriterien lässt das auf unterschiedliche pädagogische Zusammenhänge anwendbare Modell des Bildverstehens (Weidenmann) zu (vgl. Kap. 4.2.). Ziel einer Beschäftigung mit visuellen Impulsen im Fremdsprachenunterricht sollte das sog. indikatorische Verstehen sein. Die damit implizierte attentive und elaborative Verarbeitung von Bildern ist grundsätzlich sprachgebunden: Verbalisierung gilt als eine der wichtigsten Bildverarbeitungsstrategien. Bildverstehen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird zusätzlich durch „interkulturelle Codes" bestimmt (Sturm). Entsprechende Aufgabenstellungen, visuelle Hilfestellungen und Zusatzinformationen helfen, einen Zustand hermeneutischen Bildverstehens hervorzurufen. Er ist durch das Bewusstsein möglicher visueller Divergenzen und eine vorsichtige, offene und fragende Haltung bei ihrer Interpretation geprägt. In den Mittelpunkt rücken Unterrichtsgegenstände und -methoden, die vorhandene inhaltliche, formale oder strategische Konzepte teilweise aktivieren, ihnen aber teilweise auch widersprechen. So kann der Verstehensprozess möglichst lange offen bleiben.

Kunst- und Musikpädagogik bieten eine Fülle von didaktischen Konzeptionen, die eine interkulturelle Kompetenz ausgezeichnet befördern können (vgl. Kap. 4.3.). Die in der „Theorie einer ästhetischen Erziehung" angelegte Dualität von Perzeption (Betrachten/Hören) und Expression (Gestalten/Musizieren) führt zur kreativen Aneignung von Kunst und Musik, im weitesten Sinne zu einer kreativen Haltung gegenüber der Welt und sich selbst. Empathiefähigkeit, Toleranz, forschende Neugier und autonomes Lernen sind darin angelegt. Die Kunstpädagogik hat mehrere, speziell auf die Kunstrezeption durch Laien zugeschnittene Verfahren für eine „verlangsamte Wahrnehmung von Kunst" entwickelt (u.a. Otto, Barth). Sie schließen Formen des „Sprechens" sowie diejenigen Formen des „Machens" und „Sammelns" ein, die den Wahrnehmungsvorgang mittels kreativer Tätigkeiten intensivieren. Die Kunstpädagogik greift darüber hinaus kunstwissenschaftliche Ansätze, insbesondere ikonographisch-ikonologische Verfahren (Panofsky) auf, die eine Kontextualisierung und kontextorientierte Deutung von Kunst erleichtern, sie verändert und interpretiert sie unter den Aspekten von Vermittelbarkeit und Nachvollziehbarkeit. Interkulturell orientierte Fremdsprachendidaktik kann sich diese pädagogischen Modelle unter der Voraussetzung nutzbar machen, dass sie um subjektiven Frageansatz, Außenperspektive, medienübergreifende Such- und Sammeltätigkeit sowie dezidierte Lernerautonomie erweitert werden. Als entscheidendes Moment stellt sich der Aufbau einer Fragehaltung heraus.

Im Unterschied zur Bildenden Kunst ist Musik dasjenige Medium neben der eigenen Sprache, in dem sich Jugendliche und junge Erwachsene in besonderer Weise kompetent fühlen und eindeutige Vorlieben haben. Das Gefühl einer solchen Kompetenz kann Mut und Selbstvertrauen geben, wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung von Interesse und Neugier. Andererseits sind musikalische Konzepte besonders änderungsresistent und die didaktische Erfassung von Musik zwischen organisierter und privater Perzeption besonders schwierig und komplex. Gangbare Wege zeigen hier Lebensweltdebatte und Rezeptionsästhetik, die den Rezipienten und den musikalischen Rezeptionsprozess zum eigentlichen Zentrum der Vermittlung machen (Ehrenforth, Richter; vgl. Kap. 4.4.). Ziel musikdidaktischer Bemühungen ist eine offene, von Hinhören und „Aushalten" geprägte Gesprächshaltung gegenüber der Musik, die Wertungen zurückstellt. Erreichbar scheint sie über die Konfrontation mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksweisen und Erscheinungsformen und die Kanalisierung entstehender Irritationen in musikbezogenen Fragestellungen. Grundsätzlich geht man von einer Vielfalt an gleichberechtigten Hörertypen, Hörweisen und Hörkonzepten aus, die unabhängig von der Art der gehörten Musik sind. Am weitesten verbreitet sind motorisches und kompensatorisches Hören mit parasozialer oder Entspannungsfunktion. Die musikalische Präferenzenbildung und die Möglichkeiten ihrer Beeinflussung sind weitgehend erforscht. Als entscheidend stellen sich auch hier der eigentliche Wahrnehmungsprozess, die Aktivierung verinnerlichter Konzepte und ihre anschließende Einbettung in einen intermedialen Kontext heraus. Es liegen ausgebaute Konzepte zur Intensivierung und Verlängerung der musikalischen Wahrnehmung vor (Venus, Kocina, Khittl). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang alle Methoden des „aktiven Hörens". Die inhaltliche Erschließung und Kontextualisierung von Musikwerken stellt sich sehr viel komplexer dar als im Fall von Bildender

Kunst oder Literatur, ihre Komplexität wird vor allem über fächerübergreifende Zugänge erfahrbar. Im Zentrum steht auch hier die Sammeltätigkeit unter thematisch-motivischen, historischen, biographischen (autobiographischen) oder formalen Gesichtspunkten. Von Interesse sind daneben Aspekte der textlichen Einbettung sowie psychologische und soziologische Fragestellungen. Der Ansatz der interkulturellen Musikerziehung bietet dazu viele methodische Hilfestellungen (u.a. Bastian).

Eine Verstärkung erfahren die genannten kunst- und musikdidaktischen Konzepte durch die fächerübergreifende, interdisziplinär angelegte Ästhetische Bildung (vgl. Kap. 4.5.). Sie vereint Wahrnehmungsschulung, Akzeptanztraining in Bezug auf plurale Erscheinungsformen, Perzeptionen und Deutungen, Medien- und Ideologiekritik sowie Einbildungs- und Vorstellungskraft (v. Hentig, Otto, Roscher). Ziel ist die Kombination von künstlerischen Erlebnissen und eigener Kreativität sowie die gleichzeitige und einander stimulierende Entwicklung von Lehrenden und Lernenden. Besondere Beachtung verdienen Polyaisthesis- Konzeptionen mit ihrer Kombination von Rezeptions- und Produktionsdidaktik sowie dem engen Bezug unterschiedlicher Kunstgattungen und ästhetischer Erlebnisweisen aufeinander (Roscher, Uchyła-Zroski). Ästhetische Bildung enthält dadurch eine multimediale, interdisziplinäre, traditionsintegrative, interkulturelle und sozialkommunikative Dimension. Kunst, Musik und Sprache werden in übergreifende soziale, biographische, historische, soziologische, psychologische, formale, thematische u.ä. Zusammenhänge gestellt. Unterstützt wird dieser Ansatz durch eine systematische Untersuchung der gegenseitigen Wechselbeziehungen von Kunstgattungen untereinander (Bildende Kunst–Literatur, Musik–Literatur, Bildende Kunst–Musik–Literatur), die dem parallelen Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen sehr entgegenkommt (Weisstein, Scher, Kolago).

Die Muttersprachendidaktik interessiert sich für künstlerische Medien insbesondere im Kontext der Schreib- und Lesedidaktik und kann hier entscheidende Impulse für den Fremdsprachenunterricht beisteuern (vgl. Kap. 4.6.). Insbesondere spielt die Differenzierung der Bildbeschreibung eine Rolle. Sie leitet ihre Daseinsberechtigung im Sprachunterricht aus der Tatsache ab, dass sie als Modellsituation neben der Registrierung vor allem die Konstruktion und Interpretation von ästhetischen Phänomenen und damit im weitesten Sinne die „Anschauung von Welt" schult und somit zu einem wichtigen Mittel ästhetischer Erziehung wird (Kemp, Wermke). Für beide Medien ergibt sich eine Vielfalt von Tätigkeitsfeldern im Bereich des Schreibens und Lesens, die den differenzierten Umgang mit unterschiedlichen Textsorten schulen: Schreiben nach, zu bzw. über Kunst und Musik, Schreiben nach bildkünstlerischen bzw. musikalischen Paradigmen, Rezeption von Bildender Kunst oder Musik zu Texten und von (lyrischen, epischen, dramatischen, Sach-)Texten zu Musik bzw. Bildender Kunst. Vor dem Hintergrund individueller und altersabhängiger Rezeptionsweisen lassen sich daraus eine Fülle von motivierenden Schreib- und Leseaufgaben ableiten (u.a. Holoubek). Erwähnenswert sind Ansätze, eine von der mündlichen und schriftlichen Kommunikation abgekoppelte „ergänzende Hörästhetik" auszuarbeiten (Wermke). Sie fördert allgemeine Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Aufmerksamkeit und Geduld. Im Gegensatz dazu werden künstlerische Medien im Kontext des Geschichtsunterrichts meist auf ihre illustrative oder emotionsevozierende Funktion reduziert

(vgl. Kap. 4.7.). Anregungen für die Fremdsprachendidaktik enthalten hier die unterschiedlichen Methoden der (historischen) Kontextualisierung, allen voran zeitlich begrenzte und überschaubare handlungs- und produktionsorientierte Verfahren. Die Museumspädagogik trägt zahlreiche handlungs- und produktorientierte Verfahren zur Intensivierung des Wahrnehmungsprozesses von Bildkunst bei (vgl. Kap. 4.8.). Von besonderem Interesse für den vorliegenden Kontext sind dabei Formen der individuellen sprachlichen Annäherung an Bilder (Marx).

Kapitel 4 hat gezeigt, dass Bild- und Musikkunst im Kontext der betrachteten Bezugsfächer unterschiedlich intensive Bildungsprozesse mit interkultureller Dimension anregen kann. Die einzelnen Disziplinen – von der Fremdsprachendidaktik selbst über verwandte schulische Fächer bis hin zum außerschulischen Lernen im Museum – bieten ein differenziertes Repertoire von methodischen Verfahren an, die insbesondere die für interkulturelle Lernprozesse als relevant erkannten Momente der Wahrnehmung und Kontextualisierung fördern können. Die Auswahlkriterien, die die einzelnen Bezugsdisziplinen an Bild- und Musikkunst anlegen, sind dabei ihren jeweiligen didaktischen Zielen untergeordnet. Sie besitzen nicht in jedem Fall Bedeutung für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht, der eine konkrete inhaltliche und kulturspezifische Dimension gewinnen will. Es muss nun Aufgabe der Fremdsprachendidaktik sein, diese Verfahren an Inhalte zu koppeln, die für eine konkrete Adressatengruppe wesentlich sind.

# 5. KONTAKTDIDAKTIK

In den in Kapitel 4 untersuchten Bezugsdisziplinen konnten tragfähige Ansätze ausgemacht werden, die für die Einbindung künstlerischer Medien in eine interkulturell ausgerichtete Fremdsprachendidaktik wichtige Impulse liefern. Sie besitzen vor allem in Bezug auf die Lehr- und Lernmethoden Relevanz. Offen geblieben ist bisher die Frage nach geeigneten Auswahlkriterien für bild- und musikkünstlerische Unterrichtsgegenstände mit interkulturellem Potenzial.

Aus der Fremdsprachendidaktik liegen allgemein akzeptierte Kriterien vor, die zunächst weiterhelfen, wenn es um die Auswahl hinsichtlich Sprach- und Bildungspotenz sowie den Informationsgehalt von Bild- und Musikkunst geht. Für den ersten Fall stammen sie aus dem Kontext der prozessorientierten Mediendidaktik (vgl. Kap. 2.2.). Es dominieren Detailfülle, Narrativität in Bezug auf das Thema, kommunikatives sowie emotional und kognitiv anregendes Potenzial. Für ungegenständliche Kunst und Instrumentalmusik ist daneben das Assoziationspotenzial entscheidend. Die Rezeption und ggf. Reproduktion von Sprache unterstützen phonologisch, grammatisch oder lexikalisch ergiebige (vertonte) Texte. So ausgewählte Lerngegenstände können kulturell unspezifisch eingesetzt werden, sie sind also sprachübergreifend (z.B. im Unterricht Deutsch und Englisch als Fremdsprache) und länderübergreifend (z.B. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Polen und in Kanada) einsetzbar. Die Muttersprachendidaktik legt unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten vergleichbare Auswahlkriterien an künstlerische Medien an (vgl. Kap. 4.6.).

Der Kunst und Musik innewohnende Informationsgehalt wurde bisher hauptsächlich im Kontext einer weit verstandenen Landeskunde genutzt (vgl. Kap. 2.3.). Auswahlkriterien sind hier eine nicht immer begründbare „kulturelle Spezifik" und Repräsentativität (z.B. „Vorbildliches und Charakteristisches"), der Bekanntheitsgrad („berühmte Sehenswürdigkeiten und Persönlichkeiten") sowie – seltener – ein außerkünstlerischer, meist historischer oder politischer Problemgehalt.[1] Je nach dem gewählten methodischen Ansatz spielen Vollständigkeit und Systematik (informationsorientierter Ansatz) oder Nützlichkeit und Brauchbarkeit in Bezug auf die Alltagskommunikation (kommunikativer Ansatz) eine Rolle (vgl. Neuner 1999b, 267).

Interkulturell relevante Kriterien geraten über Kunst- und Musikpädagogik ins Blickfeld, haben aber bisher keine Konkretisierung auf die Fremdsprachendidaktik erfahren (vgl. Kap. 4.3., 4.4.). Sie beziehen mit einigem Erfolg die Eigenschaften interkulturell fruchtbarer Lerngegenstände auf die Medien Kunst und Musik und erfassen dabei sowohl eigen- wie fremdkulturelle Aspekte. In der Tradition

---

[1] Das dürfte z.B. beim Brandenburger Tor der Fall sein, dass in den von mit untersuchten DaF-Lehrwerken nicht als wichtiges Bauwerk des preußischen Klassizismus, sondern als Symbol der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands fungiert.

von Otto sollten künstlerische Unterrichtsgegenstände dazu in der Lage sein, unterschiedliche, kontroverse Wahrnehmungen, Einschätzungen und Auslegungen auszulösen, gängige Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zu erschüttern, Fragen nach (z.B. sozialen, historischen) Entstehungsbedingungen und eine kreative Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. Motiv anzuregen (vgl. Otto 1998, Bd. 3, 135). Dafür kommen zum Beispiel Werke in Betracht, die Begegnungen thematisieren (z.B. zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen) oder die Begegnungen auslösen (z.B. zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungskonzepten von Individuen). Diese Begegnungen können eine konvergente (Übereinstimmung) oder divergente (Kontrast, Konflikt) Dimension annehmen. Wichtig ist, dass der künstlerische Lerngegenstand überhaupt ein Bedürfnis nach Kontaktaufnahme initiiert und die kulturelle bzw. individuelle Selbstbezogenheit der Lernenden thematisiert. Voraussetzung dafür ist ein ihm immanentes bzw. mit seiner Hilfe freigesetztes Potenzial an Empathie. Bleiben Kunst- und Musikunterricht arm an solchen Begegnungsmöglichkeiten und damit reibungs- und problemlos, so kann sich ihre interkulturelle Dimension nicht entfalten und sie werden zur reinen unverbindlichen Faktenkunde. Barth rückt den Wahrnehmungsprozess in das Zentrum der Kunstbetrachtung und sieht insbesondere „irritierende Wahrnehmungssituationen als günstige Ansatzpunkte für organisiertes Wahrnehmungslernen" (Barth 2000, 82 – 84). Wahrnehmungsirritation erzeugt seiner Ansicht nach Motivation und Motivation wiederum setzt weitere ästhetische Wahrnehmung in Gang.

Diese Erkenntnisse lassen sich auf die Fremdsprachendidaktik anwenden. Tatsächlich wird die interkulturelle Dimension von Kunst im Kontext fremdsprachlichen Lernens bisher hauptsächlich über Kriterien wie Deutungsoffenheit, Spannungsgeladenheit und Impulspotenzial für selbstentdeckendes Lernen angesprochen (vgl. zuletzt in der Fortsetzung von Hellwig Küster 2003, 263). Küster erwähnt darüber hinaus Suggestivkraft und Unabhängigkeit des künstlerischen Gegenstandes von notwendigen Experten-Interpretationen. Das könnte aber in der Konsequenz zu einer deutlichen Präferenz von (leicht zugänglicher) figürlicher und gegenständlicher („narrativer") Malerei sowie einer Vorliebe für Programmmusik führen. Inhaltlich geeignet sind seiner Meinung nach die „Begegnungen mit dem Anderen und dem Eigenen", fassbar beispielsweise in Gegensatzpaaren wie „Wirklichkeit – Traum", „Mann – Frau", „Jugend – Alter", „Leben – Tod" usw. Eine Differenzerfahrung ist dabei entweder im Thema selbst angelegt oder aber sie ergibt sich aus der subjektiven Begegnung mit dem künstlerischen Objekt bzw. aus den Spannungen zwischen der eigenen Interpretation und denen anderer Lernender. Entscheidend ist für Küster allerdings, dass die gewählten Objekte im spezifischen kulturellen Kontext der jeweiligen Fremdsprache verankert sind, denn die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht ist umso „einleuchtender und motivierender", „je mehr [...] die Beziehung zwischen Sprache und Objekt ‚ins Auge springt'" (Küster 2003, 267). An anderer Stelle geht Küster davon aus, dass allein die „Tiefe des Gegenstandes [...] zu einem entschleunigten Sehen [führt]" und dieses in eine individuelle Wahrnehmungsschulung münden kann. An diesem Punkt werde das „Lernen an Kunst" zu interkulturellem Lernen, gemeinsam sei beiden eine Sensibilität für „die Pluralität von Erscheinungen und Meinungen" (Küster 2003, 303f.). Allerdings wird nicht klar, wie eine doch für den einzelnen Lernenden oft

abstrakt bleibende „Bedeutungstiefe" – erkennbar an der Vielfalt, Geschichtetheit und Komplexität der Bezugsebenen im Kunstwerk – in ein Bewusstsein für interkulturelle Differenzen münden soll. Sollte es allein eine Frage der „subjektiven Anerkennung" der Gegenstände sein, „um Prozesse einer größeren Verarbeitungstiefe anzuregen" (vgl. Küster 2003, 375)?

Die Kriterien für die Auswahl (nichtkünstlerischer) landeskundlicher Vermittlungsgegenstände muten im Vergleich damit konkreter an, ihnen fehlt aber wiederum die subjektive Dimension. Buttjes unterscheidet Realitäts-, Konkretions-, Transfer- und Identifikationsebene (vgl. Buttjes 1995, 146). In freier Anwendung dieser Kriterien auf Kunst und Musik eigneten sich demnach für einen interkulturell ausgerichteten Lernprozess

- künstlerische Produkte, die in der eigenen und in der fremden Gesellschaft eine entscheidende Rolle spielen bzw. gespielt haben, die also die Entwicklung dieser Gesellschaft in gewisser Weise widerspiegeln und ihre gegenwärtige Differenziertheit zeigen, z.B. Nationaldenkmale, nationale Präferenzenlisten (sog. Realitätsebene)
- künstlerische Produkte und Rezeptionsprozesse, die in der eigenen bzw. in der fremden Gesellschaft deutlich erkennbar sind, die ihre Spuren hinterlassen haben, deren Existenz man sich weithin bewusst ist, die (kollektiv) erinnert werden und für eine große Gruppe der Gesellschaft eine gewisse Bedeutung besitzen, über die man nachdenkt, schreibt und spricht und die durch „Versprachlichung" auch für Angehörige anderer Kulturen erlebbar und nachvollziehbar werden können, z.B. nationale Kanones in Malerei und Musik (sog. Konkretionsebene)
- künstlerisch bearbeitete Motive und Stoffe, die sowohl innerhalb der Gesellschaft der Lernenden als auch in der fremdsprachlichen Gesellschaft eine Bedeutung haben oder eine Bearbeitung erfahren haben, z.B. Buchillustrationen, Vertonungen von Übersetzungen (sog. Transferebene)
- Themen, Stoffe oder Motive, die kulturelle Kontakte, Vergleiche und ggf. Differenzen aufgreifen und bearbeiten, die also indirekt die Situation des Fremdsprachenlerners implizieren und ihm damit eine persönliche Anteilnahme erlauben, z.B. grenzüberschreitende Reiseberichte, Briefwechsel (sog. Identifikationsebene).

Diese Kriterien müssten selbstverständlich weiter ausdifferenziert werden. Das geschieht aus meiner Sicht derzeit unter vier Aspekten:

1. bildungspädagogischer Aspekt:
   Hier sei auf die Arbeiten von Hentigs hingewiesen, der die Rolle von Bildung im pädagogischen Prozess neu definiert und zehn „Bildungsanlässe" herausarbeitet (vgl. v. Hentig 1996). Für ihre Auswahl sind ihm vor allem die Kriterien „bedeutsam" und „belangvoll" wichtig. Erfolgreiche Bildung schließt nach Hentig ebenfalls Freude über Verstehen, Einsichten und selbst erbrachte Leistungen ein (vgl. Hentig 1996, 79). Daraus lassen sich mittelbar Auswahlkriterien für Lerninhalte ableiten.

2. mediendidaktischer Aspekt:
   In Konkretisierung und Anwendung der Bildungsanlässe v. Hentigs auf den Fremdsprachenunterricht ist im Rahmen der prozessorientierten Mediendidaktik insbesondere das Kriterium der „Bedeutsamkeit" ausdifferenziert worden. Im Mittelpunkt stehen „Bedeutungsgeschichtetheit" oder „besonderes, ungewöhnliches, unwahrscheinliches, kreativ-innovatives, alternatives und problemhaltig-kontroverses Informations- und Orientierungspotential" (Hellwig 1998, 58). Diese Kriterien, die vor allem mit dem Blick auf literarische Texte entwickelt wurden, lassen sich auch auf die Arbeit mit Bild- und Tonmedien übertragen.

3. lehr-lernwissenschaftlicher Aspekt:
   Weiterhin spielen Fragen der Didaktisierbarkeit von Materialien (House), der Bedienung bestimmter Lerntypen (Reinfried[2]) oder Aspekte konstruktivistischen Lernens (Biechele) eine Rolle. Die jeweiligen Schlussfolgerungen, beispielsweise zum Grad der notwendigen Authentizität der gewählten Unterrichtsgegenstände oder zu ihrer „Aufgabenfähigkeit" können dabei durchaus unterschiedlich ausfallen (vgl. Reinfried 1999; House 1999; Biechele 1997; Biechele 1998, 23–25).

4. empirischer Aspekt:
   Empirische Erhebungen schließlich lassen vermuten, dass die kulturelle Sozialisation – insbesondere über die Schulbildung – viel stärker als bisher angenommen Einfluss auf das Gelingen interkultureller Lernprozesse hat (vgl. Kap. 3). Letztendlich können nur solche Datensammlungen verbindliche Auskünfte über die Balance zwischen Bekanntem und Unbekanntem geben, die entscheidend bei der Auswahl von Lerngegenständen ist: „Das ganz und gar Fremde wird sich der Aneignung entziehen. Das Nahe und Vertraute bedarf ihrer nicht. Das Objekt der Aneignung muß Anlaß zu Staunen, Frage, Forschung, Selbstprüfung geben. [...] Wenn Schulbücher [und allgemein Unterrichtsgegenstände, C.B.-K.] andere Welten [...] verständlich machen wollen, müssen sie zugleich Anreiz dafür geben und vermittelnde Ähnlichkeiten oder Analogien einbringen; wenn sie unsere Wirklichkeit erhellen wollen, müssen sie umgekehrt verfremden oder mit einer anderen Wirklichkeit in Vergleich setzen" (Hentig 1996, 165f.). Bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen müsste also danach differenziert werden, inwieweit sie erworbene Erfahrungen und vorhandenes Wissen verstärken, ergänzen oder verändern. Mangelnde Kenntnis der kognitiven und emotionellen Ausgangslage der Lernenden kann den Lernprozess verhindern, so etwa, wenn notwendige Hintergrundinformationen fälschlicherweise vorausgesetzt oder unnötigerweise gegeben werden, (geographisch oder zeitlich) zu fern liegende Probleme angesprochen werden, die Lernenden in eine ungewollte und ausweglose Verteidigungshaltung gegenüber der eigenen Kultur gebracht oder ihre Werthaltungen in Frage gestellt werden (vgl. Delanoy 2000, 206).

Ich möchte diesen vierten Punkt konkretisieren und mit der „Kontaktdidaktik" ein Modell vorschlagen, das sich bei der Auswahl von kunstbezogenen Lerngegenständen und Arbeitsverfahren für den interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht als hilfreich erweisen kann. Das Modell hilft, die bisherigen Auswahlkriterien auf konkrete Adressatengruppen zu beziehen und kann damit fremdsprachliches interkulturelles Lernen sehr viel verbindlicher machen als bisher. Als Kontakt ist dabei zunächst jede Form einer Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lerngegenständen zu verstehen, zunächst unabhängig davon, ob sie positiv oder negativ, eher auf inhaltlicher oder methodisch-verfahrenstechnischer Ebene verläuft. Ähnliche Konzepte sind aus der Tertiärsprachenforschung bekannt, wurden

[2] Reinfried unterscheidet in seinen empirischen Untersuchungen zur prozessorientierten Mediendidaktik Hellwigs z.B. denotativ und konnotativ orientierte Lernende. „Besondersvieldeutige künstlerische Bilder stellten sich – vor allem für die denotativ ausgerichteten Schüler – als nicht besonders inspirierend heraus. Als anregend [...] erwiesen sich hingegen Bilder, die weder völlig eindeutig noch besonders offen waren. Diese Bilder enthielten Personen, denen die Schüler (eine manchmal auch rein subjektive) Bedeutung verleihen konnten, und es wurden (mögliche) Interaktionen bereits darin angedeutet. Die Zeichen waren in diesen Bildern so gestaltet, daß sie mentale Schemata (wie *frames*, *Scenes* oder *Scripts*) aktivierten, die sich als konstitutiv für die Narration erwiesen" (Reinfried 1999, 185).

bisher aber vor allem auf linguistische Vorkenntnisse bezogen: „Lernerbiographien verlangen von Lehr- und Lernmaterialien [...] die Berücksichtigung der lernerseits bereits individuell vorhandenen und potentiellen Mehrsprachigkeit" (Meißner 1999, 149). Meißner leitet daraus die Forderung nach „Verstärkung des interferierenden Lernens im Sinne einer pro- und retroaktiven Vernetzung des prozeduralen, deklarativen und enzyklopädischen Wissens von vor- und nachgelernten Sprachen" ab (Meißner 1999, 150). Didaktische Konsequenzen sieht er für die Stärke des Inputs zu Beginn des Lernprozesses – je mehr Ausgangswissen vorliegt, desto stärker kann der Input sein – sowie für den Grad an Selbständigkeit, der von den Lernenden erwartet werden kann (vgl. Meißner 1999, 151–153). Lehrmaterialien für erfahrene Lerner sollten weniger strukturiert sein und mehr Möglichkeiten zur autonomen Erschließung bieten, individuelle Zugänge ermöglichen und eine „Implementierung von Schnittstellen zu offenen Kontexten" zulassen (Meißner 1999, 151). Meißners Ausführungen beziehen sich auf den Prozess des Spracherwerbs im engeren Sinne, an einer Anwendung dieser Überlegungen auf nichtsprachliche Lerninhalte in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und in konkreten Lernumfeldern ist meines Wissens noch nicht umfassend gearbeitet worden.

In den Mittelpunkt des didaktischen Interesses müssten dann folgende Fragen treten:

- Wo ergeben sich inhaltliche (z.B. historische, politische, soziale, ökonomische, sprachliche, biographische, künstlerische) Berührungspunkte[3] zwischen der Welt der Lernenden und der des konkreten Lerngegenstandes?
- Welche Erfahrungen liegen aus schulischen und außerschulischen Kontakten zwischen Lernenden und Lerngegenstand vor?
- Wie können diese (positiven, negativen, ambivalenten) Erfahrungen genutzt werden?
- Welche Unterrichtsgegenstände begünstigen die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Kontakten?
- Welche methodischen Verfahren begünstigen die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Kontakten?

Kontaktaufnahmen lösen Reaktionen aus, die inhaltlich und strategisch von weitreichender Bedeutung sind. Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein eines Reizpotenzials im Unterrichtsgegenstand, an dem sich ein Erkenntnis- und Lernprozess überhaupt entzünden kann. Zu den Aufgaben der Kontaktdidaktik würde es gehören, ein solches auf unterschiedlichen Ebenen existierendes Reizpotenzial ins Bewusstsein von Lehrenden und Lernenden zu holen und inhaltliche wie methodische Entscheidungen darauf aufzubauen. So bestünde die Chance, Bekanntes und Unbekanntes, Eigenes und Fremdes miteinander zu verbinden und die ungezählten „interkulturellen Deklarationen" mit Leben zu erfüllen. Das müsste von Land zu Land, von Lernergruppe zu Lernergruppe unterschiedlich ausfallen: an die Stelle einer umfassenden Fremdsprachendidaktik würden verschiedene gleichberechtigte „Kontaktdidaktiken" treten: für Deutsch als Fremdsprache in Frankreich wären andere Inhalte und Methoden von interkultureller

[3] Vgl. die Unterscheidung in „Kulturberührung", „Kulturkontakt", „Kulturzusammenstoß", „Kulturverflechtung" (vgl. Thum 1985, XXIV).

Relevanz als für Deutsch als Fremdsprache in Polen und in Polen selbst müssten sich deutliche Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch als Fremdsprache ergeben, da zweifellos jeweils andere Kontaktfelder zwischen Lernenden und Lerngegenstand bestehen und andere Erfahrungen vorliegen. Häufig wird im Fremdsprachenunterricht nach Lehrwerken unterrichtet, die für „globale" Abnehmer in aller Welt konzipiert wurden und die daher regionale Spezifika unberücksichtigt lassen (müssen). Zwar enthalten sie fast durchgängig Anregungen zu einer Reflexion des Eigenen im Verhältnis zur fremdsprachigen Welt, diese bleiben aber zwangsläufig oft auf einfache Vergleiche reduziert und werden schnell „abgehakt", oder aber sie werden aus Gründen zu geringer oder zu starker Relevanz nur in den seltensten Fällen wirklich aufgegriffen.[4] Dazu kommt mangelnde Erfahrung und die daraus resultierende Unsicherheit vieler Fremdsprachenlehrenden im Umgang mit Stereotypen und Klischees. Grenzüberschreitende kulturelle Themen werden immer noch gerne gemieden, zumal sie abzulenken scheinen vom „Sprache lernen", sie gelten als zu schwierig und aufwendig oder sie werden als oberflächlich und schwammig abgetan, weil Zeit, Interesse und Wissen fehlen, sie sinnvoll zu konkretisieren. Einige Angebote dürften zudem den durchschnittlichen Deutschlehrer schlichtweg überfordern und seine diesbezügliche Ängste verstärken.[5] Auch regionale Bearbeitungen von in Deutschland und Österreich produzierten Lehrwerken können nur sporadisch auf konkrete sprachliche und kulturelle Kontakte abheben.[6] Als besonders problematisch erweisen sich in dieser Hinsicht sprachübergreifende globale Lehrwerkkonzeptionen (vgl. z.B. „Eurolingua" für Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch weltweit). Lehrwerke, die auf der Grundlage einheimischer Konzeptionen und unter Federführung einheimischer Spezialisten für eine genau bestimmte Zielgruppe im eigenen Land oder in einer größeren Region entstanden sind, gehen überraschenderweise ebenfalls selten auf konkrete sprachliche, historische oder gar kulturelle Kontakte zu den Ländern der Zielsprache ein (vgl. Kap. 3.1.1., 3.3.1.).[7] Im Grunde genommen existiert die

---

[4] Vgl. z.B. SwsK2, 75 (Thema Silvester mit der Aufgabenstellung: „Welche Bräuche gibt es bei euch?") und als Gegenbeispiel SI 3, 22 (Thema „Miteinander leben" mit der Aufgabenstellung: „Schreiben Sie einen Informationstext über Gruppen mit anderer Nationalität, Kultur oder Religion, die in Ihrem Heimatland leben. Berichten Sie z.B. über Unterschiede zur übrigen Bevölkerung, typische Sitten ..."). Die Realisierung dieser Aufgabe dürfte sich z.B. in Polen und in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien extrem voneinander unterscheiden.

[5] So z.B. ein Text von Lutz Rathenow über einen Generationskonflikt, in dem durch den Älteren u.a. drohend auf das mögliche Schicksal des jungen „Langhaarigen" unter Hitler angespielt wird, eine Aufgabe dazu lautet: „Schreiben Sie den Text um. Machen Sie daraus eine Begebenheit, wie Sie eventuell in Ihrem Land passieren könnte..." (vgl. SN 1, 61).

[6] Ein Beispiel dafür ist die „polenspezifische" Ergänzung zum Thema „Erinnerungen – Berühmte Frauen und Männer – Biographien – Lebenslauf", in der einige der in Deutschland bekannten Polen erwähnt werden, auf unterschiedliche Schreibweisen von Namen eingegangen wird oder am Lebenslauf eines der bedeutendsten deutschen Übersetzers polnischer Literatur, Karl Dedecius, ganz nebenbei Präteritumformen geübt werden (vgl. Tan2A, Edycja Polska, 30/13, 30/14). Dedecius als Übersetzer taucht im übrigen nur noch einmal in den ausgewerteten Lehrwerken auf (vgl. DiiK2, 66f.).

[7] Sehr vielversprechende Konzeptionen liegen für die Balkan-Länder vor: vgl. Popova, Kristina u.a. (2002): Women and Men in the Past 19th and 20th Century. Additional Teaching

fremde Sprache im Bewusstsein der allermeisten am schulischen Lehr- und Lernprozess beteiligten Personen als von der eigenen Sprache und ihrem kulturellen Umfeld weitgehend losgelöst.[8]

Die Bedeutung einer auf konkreten Kontaktfeldern und Kontakterfahrungen aufbauenden Didaktik scheint mir im Umfeld weitgehend monolingualer und monokultureller Gesellschaften, wie beispielsweise in Polen, besonders dringend. Für den Fremdsprachenunterricht unter solchen Bedingungen ist kennzeichnend, dass sich Lernende und Lehrende in einem relativ einheitlichen Raum gemeinsamer kultureller Symbole und Assoziationen bewegen, die sich in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Kultur und der anderer Länder zum großen Teil an über zwei bis drei Generationen tradierten Inhalten und Formen festmachen lassen. Hinzu kommen für den Fremdsprachenunterricht vielfach konstante Lehr- und Lernerfahrungen. Oft ist es so, dass sich Lehrende und Lernende von einer gemeinsamen Position und aus stillem Einverständnis heraus im Klassenraum über die fremdkulturellen Erscheinungen verständigen. Nichtsprachliche Lerngegenstände werden als Informationen „über das Fremde" vermittelt. Die meisten Lehrenden haben nicht gelernt, zwischen eigenen Kenntnissen (z.B. aus der Zeit der eigenen Ausbildung), selbst erlebter Fremde (z.B. während längerer Aufenthalte im Land der Zielsprache), dem eigenen beruflichen Kontext (z.B. Kenntnis der eigenen Kultur, berufliches Selbstverständnis, subjektive Interessen) und dem konkreten Lernumfeld ihrer Schülerinnen und Schüler (z.B. Vorkenntnisse und Erfahrungen aus anderen Schulfächern, Lerntraditionen) zu vermitteln. Die schwächsten Glieder in dieser Reihe sind in der Regel die ungenügende Kenntnis und Reflexion der eigenen Kultur und ihrer inhaltlichen Kontaktstellen zur anderen Kultur, sowie das fehlende Gefühl dafür, wie kontakterfahren und kontaktfreudig die jeweilige Gruppe von Lernenden ist. Spannungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Wahrnehmungskonzepten, für die Auslösung interkultureller Lernprozesse entscheidend, ergeben sich also nicht von selbst, aus der sprachlich und kulturell heterogenen Zusammensetzung von Lernenden und Lehrenden heraus, wie es etwa in multikulturellen Lernergruppen im Land der fremden Sprache selbst (z.B. Deutsch als Zweitsprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz) der Fall sein kann.[9] Sie könnten vielmehr nur entstehen,

---

Materials for Secondary Schools, Blageovgrad (Konsultation Daniela Grabe, International Seminar for Balkan Studies and Specialization, Graz). Die Materialien sind für den Geschichtsunterricht konzipiert („History and History Teaching in South East Europa" Project), werden aber mit großem Erfolg im Unterricht aus EFL eingesetzt.

[8] Diese Trennung wird in Polen zusätzlich durch die Tatsache unterstützt, dass der Fremdsprachenunterricht außerhalb des „humanistischen Fächerblocks" im Lehrprogramm festgeschrieben wurde. Verbindungen zwischen Fremdsprache, Muttersprache, Geschichts-, Kunst- oder Musikunterricht werden also weder in Programmen noch Lehrbüchern dezidiert eingefordert. Einzelne Forschungsbeiträge (so u.a. auf der Konferenz der PTN „Integracja w nauczaniu języku obcym" Zielona Góra, 22.–24.09.2003) können diese Bewusstseinslage bei Schulleitern, Lehrenden, Schülern oder Eltern derzeit nicht entscheidend verändern.

[9] Vgl. hierzu die Ausführungen von Ghobeyshi/Koreik zum Umgang mit Konflikten in „national heterogenen Gruppen [...] in studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschkursen an deutschen Hochschulen" (2003, 353). Die Autoren konstatieren für Lehrende in solchen Gruppen eine vermutlich hohe Sensibilität und ein Bewusstsein der „Problematik

- wenn Lehrende mit anderem kulturellem Hintergrund (z.B. Gastlehrende aus dem Land der Zielsprache) in kulturell homogenen Klassen unterrichten
- wenn innerhalb der Gruppe der Lernenden selbst soziale, kulturelle, religiöse oder politische Unterschiede zunehmen bzw. wenn vorhandene Spannungen stärker als bisher in den Unterricht einbezogen werden, oder aber
- wenn über Themen, Materialien und Methoden interkulturell fruchtbares Reizpotenzial in den Fremdsprachenunterricht eingebracht und positiv für den Lernprozess genutzt wird.

Weder die Verwendung der fremden Sprache Deutsch noch der Einsatz authentischer „fremder Lerngegenstände" sind Garanten für interkulturelles Reizpotenzial. Allerdings steckt Reizpotenzial in erster Linie in authentischen Lerngegenständen. Damit sind Materialien gemeint, die nicht speziell für den Unterricht an fremdsprachige und fremdkulturelle Lernende „gemacht" wurden, sondern die tatsächlich innerhalb der anderen Kultur entstanden sind, und die damit ein echtes Stück fremder Weltsicht enthalten. Das Verständnis von sprachbezogener Authentizität[10] kann allerdings erweitert werden. „Authentische Texte im erweiterten Sinne" besitzen eine authentische Mitteilungsabsicht, einen authentischen Adressaten und eine authentische Form (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 83–88). Diese insgesamt bilden „pädagogische" oder „didaktische Authentizität".[11] Karolak bringt zusätzlich den Aspekt der situativ-emotionalen Authentizität ins Spiel. Nur sie nämlich sei in der Lage, die eigentliche Funktion von Medien als Auslöser kulturbezogener Erkenntnisaktivitäten von Lernern zu erfüllen (vgl. Karolak 1999, 37). Auf Bild- und Musikkunst bezogen, könnten das Bilder sein, die im anderen Land weithin bekannt sind oder die in einem vielbesuchten Museum hängen, Lieder, mit denen sich Gleichaltrige im anderen Lande identifizieren können (konnten) und die eine wichtige identitätsstiftende Rolle spielen (spielten), Musik, die soziokulturelle Klassifizierungen im anderen Land festschreibt oder starke Kontroversen auslöst usw.[12] Das betrifft im gleichen Maße Ausschnitte aus der eigenen Kultur. Dabei ist es wichtig, dass alle diese Mosaiksteinchen als das

---

potentieller Konfliktthemen" (358). Für Lehrende außerhalb des deutschsprachigen Raumes lässt sich das so sicher nicht bestätigen. Genauere Untersuchungen dazu stehen aus.

[10] „[...] natürliche Texte, die Muttersprachler für Muttersprachler produziert haben und die nicht pädagogischen Zwecken dienen (= Originaltexte)" (Adamczak-Krzysztofowicz 2002, 84).

[11] Vgl. dazu die Ausführungen von House: „Wichtiger sind Lehr- und Lernmaterialien, die didaktisch authentisch sind. [...] Dies bedeutet, daß für das gesteuerte Lehren und Lernen in der didaktischen Umgebung des Fremdsprachenunterrichts andere Prioritäten geltend gemacht werden müssen, als das für den Nicht-Unterricht der Fall ist. Materialien, die für bestimmte Lernaufgaben und Lernschritte ‚aufbereitet' werden, also ausgewählt, in lehr- und lerngerecht, planvoll aufeinanderfolgende Teile zerlegt, notfalls simplifiziert und generalisiert, wiederholt und überprüft werden, unterliegen in der Umgebung des Fremdsprachenunterrichts, in dem es mitnichten nur um bestimmte unverfälscht zu vermittelnde ‚Inhalte' geht, einer übergeordneten didaktischen Funktion, und es ist diese didaktische ‚Metafunktion', die Manipulationen an Materialien in vielen Fällen nicht nur legitimiert, sondern auch priorisiert" (House 1999, 90).

[12] Über musikalisches Rezeptionsverhalten (z.B. Wer hört was?) könnte beispielsweise ein erster Einblick in die soziokulturellen Differenzierungen des anderes Landes (aber auch des eigenen) gewonnen werden. Übungen, wie sie Angelika Lundquist-Mog in ihrem an weit fortgeschrittene Deutsch-Lernende in Polen gerichteten „Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde" (Warszawa 1995, 38–43) zum Thema „Soziale

erkannt werden, was sie sind: individuelle Perspektiven auf die Welt aus einem bestimmten Blickwinkel heraus, keineswegs deren originalgetreue Abbildungen. Sie stehen in einem konkreten kulturellen Kontext. Diesen in seiner Komplexität wenigstens anzudeuten, sich wenigstens einige der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Realität bewusst zu machen, ist immer noch einer der grundlegenden Wege, sich Zugang zu einer anderen Kultur zu verschaffen (vgl. Legutke 1995, 9).

Man könnte meinen, so subjektive Zeugnisse einer Weltsicht, wie sie Bild- und Musikkunst bieten, enthalten zwangsläufig Reizpotenzial und lösen in Lernenden Spannungen aus, fordern Widerspruch und Auseinandersetzung. Bei der Auswahl von Bildern und Musikstücken für Lehrwerke scheint dieses Kriterium aber bisher kaum eine Rolle zu spielen. In vielen ist ein *status quo* dargestellt, zu dem es nichts zu sagen gibt. Auch wenn eine Illustration, ein Lied oder ein Name (fremd)kulturelle Aussagekraft enthalten, so bleibt eine Reaktion darauf oft aus, weil didaktische und methodische Einbettung die Interessen- und Emotionslage der Lernenden ausblenden und jene zu dekorativen Beigaben oder beliebig austauschbaren Beispielen degradieren. Erst durch vielfältige Zusatzfragen könnten sie kulturell fruchtbar werden, dies aber übersteigt in vielen Fällen die (inter)kulturelle Kompetenz der Lehrenden.[13] Zu anderen wiederum fehlt der passende Schlüssel, die Begegnung mit ihnen bleibt auf der Ebene vorgegebenen Wortschatzes und vorgegebener Interpretationen stehen und wird dann mit großer Wahrscheinlichkeit abgebrochen, weil kaum Seh- und Hörerfahrungen vorliegen, die die Begegnung mit dem doppelt fremden Medium (Kunstbild, fremdsprachiger Kontext) lebendig machen könnten.[14] Besonders ungünstig ist es, wenn ursprünglich vorhandenes Reizpotenzial bewusst (?) gelöscht wird. Ein bekanntes Beispiel ist das Schicksal der Bildgeschichten des Zeichners e.o. plauen (Erich Ohser), die im DaF-Unterricht für einfachste Frage-Antwortspiele mit grammatischer Zielsetzung herhalten müssen. Sie werden fast durchgängig so wichtiger Merkmale wie Entstehungsdatum oder Signatur beraubt und dadurch

---

Schichten – Lebensstile" vorschlägt, sind ausgesprochen sinnvoll und interkulturell fruchtbar, erweisen sich aber selbst für Lehrende erfahrungsgemäß als sehr schwer, wenn nicht unlösbar, weil sich die soziokulturelle Differenzierung des fremden Landes stark von der des eigenen unterscheidet und über beide kaum reflektiert wurde. Gerade im Bereich der Musik wären hier grenzüberschreitende Annäherungen und Gemeinsamkeiten einfacher erfassbar. Vgl. zur Überlappung von inter- und intrakulturellen Rezeptionskategorien auch Bastian 1997, 84.

[13] Ein typisches Beispiel ist die Illustration „Märchenerzählerin" von Ludwig Richter (1803–1884) in Pp 3, 140. Der Name des Künstlers ist im übrigen gar nicht erst angegeben. Die im Bild enthaltenen Schlüsselbegriffe „Wald", „Geheimnis", „Spannung", „Großmutter" oder auch „(scheinbare) Idylle" sind von enormer generativer Kraft und könnten für die Wortschatz- und Textarbeit wichtige Impulse liefern. Das Musiker- und Komponistenehepaar Clara Wieck-Robert Schumann wird im gleichen Lehrwerk als nur beliebig zu nennender Ausgangspunkt für ein Gespräch über modische Vorlieben genutzt (Pp 2, 46). Die Identifikationsmöglichkeiten aber, die die Liebesgeschichte zwischen Robert und Clara und der Widerstand der Eltern für jugendliche Lernende bieten könnte, bleiben ungenutzt.

[14] So werden beispielsweise Wörter und Wendungen vorgegeben, um Bilder zu beschreiben (vgl. M, 170f.). Viele von ihnen geben Interpretationen vor (hier z.B. „der Maler schafft einen neuen Stil", „beschäftigt sich kritisch mit...", „die Künstlerin ist beeinflusst von..."), die gar nicht nachvollzogen werden können. Die damit gebauten Sätze bleiben beliebig und austauschbar, das Bild selbst wird schnell vergessen.

ihres historischen und kulturellen Kontextes entkleidet. Die Arbeit mit den Bildgeschichten wird auf einen schnell ausgeloteten sprachproduktiven Aspekt reduziert, das kulturelle Potenzial bleibt dagegen völlig ungenutzt (vgl. Badstübner-Kizik 2005).

Lernen vollzieht sich auf einer „intrinsischen Motivationsbasis", die zu erzeugen immer Hauptziel von Unterricht sein sollte. Diese Motivation offenbart sich als Neugier. Sie wird durch Situationen ausgelöst, „die neuartig, ungewöhnlich, mit dem bisherigen Wissensstand und den Erwartungen des Individuums nicht vollständig vereinbar sind" (Otto 1995, 622), also auf kognitiven oder emotionalen Widersprüchen beruhen: „Guter Unterricht muss irritieren" (Otto 1998, Bd.3, 181). Als diesbezüglich günstige Reize gelten partielles Wiedererkennen, Überraschung, Zweifel, Verwirrung, Verblüffung, Widerspruch oder begriffliche Inkongruenz. Sie können inhaltlich-thematische, formale oder auch methodische Aspekte betreffen: die Information ist mehr oder weniger „anders", als der einzelne Lernende es erwartet, bzw. die Art und Weise, wie sie vermittelt wird, entspricht nur teilweise seinen Erfahrungen bzw. widerspricht ihnen völlig. Wissens-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsschatz werden in jedem Fall aufgerufen. Entsteht in den Lernenden eine Irritation, etwa hervorgerufen durch eine gewisse Inkongruenz zwischen Erstkontakt (z.B. im Kunstunterricht) und Zweitkontakt (z.B. im Fremdsprachenunterricht), so könnte ein kultureller Lernprozess in Gang gesetzt werden. Diese Irritation kann auf zweierlei Weise ausgelöst werden.

Eine erste Möglichkeit besteht darin, die assoziierten, erinnerten und erlebten Inhalte und Arbeitsmethoden gezielt aufzugreifen und zu versuchen, die Unterrichtsgegenstände über andere und neue Arbeitsmethoden neu erlebbar zu machen. Auf der Grundlage von Umfragen und Erhebungen kann man davon ausgehen, dass Lernende mehrheitlich zu einem Publikum gehören, das Kunst auf einer elementaren Ebene wahrnimmt und zum großen Teil durch die schulische Sozialisation gestaltete Ansichten in Bezug auf künstlerische Medien äußert. Sie werden im wesentlichen über Erfahrungen mit einer semantischen Interpretation verfügen, die sich auf den „Inhalt" von Kunst und Musik und die von ihnen ausgelösten Emotionen bezieht. Wird diese veristische Erwartungshaltung zunächst bedient, so kann ein anfängliches Gefühl von Distanz und Fremdheit verringert werden, der „Einstieg" in ein Bild und die Äußerung von emotional reichhaltigen Assoziationen dazu wird begünstigt. Unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten wären dafür darstellende und formal ausgearbeitete Kunstwerke mit klarer und verständlicher ideeller Aussage angemessen, die im Einklang mit den ethischen und moralischen Ansichten der Betrachter steht (vgl. Matuchniak-Krasuska 1988, 228f.). Nur eine kleine Gruppe von Lernenden (und Lehrenden) dürfte eine gewisse Offenheit gegenüber nicht-gegenständlicher, weniger „geschichtenträchtiger" Bild- und Musikkunst zeigen. Felder, auf denen sich Mehrheit und Minderheit begegnen können, bietet die Bildende Kunst mit dem Kanon der polnischen Historienmalerei, des französischen Impressionismus und der italienischen Renaissance, sowie die Musik mit den „programmbezogenen" Werken des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. Kap. 3.2.). Diese Erwartungen an Kunst und Musik könnten durch eine Ergänzung oder Kontrastierung der verinnerlichten Wahrnehmungsmuster und Arbeitsmethoden erweitert werden. Das kann z.B. bedeuten, unhinterfragt akzeptierte Namen,

Begriffe und Werke tatsächlich erlebbar und subjektiv bedeutsam zu machen. Interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht könnte es sich somit z.B. zur Aufgabe machen, zu zeigen,

- wie vielschichtig, komplex, interessant und lebendig die „berühmten" Künstler, Musiker, Interpreten und ihre Werke sind
- dass „fremde" Lernende ebenfalls über visuelle und akustische Erfahrungen verfügen, dass diese oft vergleichbar mit den „eigenen" sind und dass sich damit eine Art Verbindung zu ihnen ergibt[15]
- wie gut sich „klassische" Werke auch durch Seh- und Hörgewohnheiten erleben lassen, die an anderen visuellen und musikalischen Vorbildern (z.B. Photographie, Comics, Popmusik) erworben und verfeinert wurden
- wie sprachlich ergiebig „berühmte" Künstler und ihre Werke sein können
- wie problemlos man sich einschlägige Informationen in der Fremdsprache beschaffen und aneignen kann und
- dass eigene künstlerische Versuche nicht in Frustration enden müssen, sondern immer auch positiv empfundene Kreativität einschließen können.

Ambivalente und negative, aus einem Erstkontakt herrührende Einstellungen könnten so im günstigsten Falle aufgehoben und positiv gewendet werden. Damit Lehrkräfte das leisten können, müssten sie selbst die Möglichkeit haben, derartige Erfahrungen zu machen.

Eine andere Möglichkeit liegt darin, bisherige Erfahrungen und Wissensbestände bewusst zu ergänzen. So könnten Personen, Erscheinungen und Entwicklungen bzw. relevante Details auf dem Gebiet der Kunst und Musik thematisiert werden, die bisher weitgehend unbekannt waren und gerade diejenigen kunst- und musikbezogenen Arbeitsformen ausprobiert werden, die bisher unterrepräsentiert blieben. Es handelt sich dann um inhaltliche und methodische „Leerstellen", die in ihrer Bedeutung und emotionalen Potenz für eine komplexe Entdeckung der fremden Welt genutzt werden können. In Polen bietet es sich z.B. an, auf die engen Verbindungen vieler polnischer, im nationalen Kanon sehr bedeutsamer Maler des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zu österreichischen und preußischen bzw. deutschen Herrscherhäusern einzugehen. Ihre langen Studienzeiten im deutschsprachigen Umfeld, die z.T. engen persönlichen und künstlerischen Beziehungen zu deutschsprachigen Berufskollegen, die große Anerkennung durch einflussreiche Sammler und Politiker, die in der polnischen Geschichtsschreibung oftmals gar keinen guten Ruf genießen und nicht zuletzt ihre Kenntnisse der deutschen Sprache dürften für viele Lernende eine interessante Überraschung sein.[16]

---

[15] Vgl. dazu die ausführlichen Analysen deutschsprachiger Musiklehrbücher aus dem Zeitraum 1971–1988/89, aus denen sich musikbezogene Vorkenntnisse deutscher Jugendlicher ergeben, die mit denen polnischer Gleichaltriger durchaus vergleichbar sind (vgl. Kocina 1991, 133–407, 421-522). Es könnte interessant sein, ähnliche Materialien im Musik- (und/oder) Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

[16] Alle an dieser Stelle und im folgenden genannten Beispiele besitzen ausschließlich exemplarischen Charakter und erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Vgl. z.B. Artur Grottger (1837–1867): Studium in Wien, mit kleinen Unterbrechungen ständig außerhalb Polens, u.a. in München, Stipendiat des österreichischen Kaisers, Nähe zu den deutschen Malern Wilhelm Kaulbach und Moritz von Schwind sowie den Nazarenern Julius Schnorr v. Carolsfeld und Franz Pforr, seit 1859 Arbeit für die Wiener Zeitschriften

Jan Matejko (1838–1893) beispielsweise studierte seit 1859 in München, 1860/1866 folgten Studienaufenthalte in Wien. 1867 wurde sein Bild „Rejtan" durch den österreichischen Kaiser Franz Josef erworben. 1874 wurde Matejko Mitglied der Berliner Akademie der Künste, 1888 trat er der Wiener Künstlergenossenschaft bei. 1879 stellte er sein Gemälde „Bitwa pod Grunwaldem" („Schlacht bei Tannenberg") in Berlin aus. 1880 besuchte ihn der österreichische Kaiser Franz Josef in seinem Krakauer Atelier. Matejko hatte zahlreiche Ausstellungen in Wien, München und Berlin.[17]

Wojciech Kossak (1856–1942) studierte 1873–1875/6 ebenfalls in München und erhielt dort erste Auszeichnungen und wichtige Prägungen. In den Jahren 1894–1902 lebte und arbeitete er hauptsächlich in Berlin und unterhielt immer engere Kontakte zu Kaiser Wilhelm II. Er kam in den Genuss zahlreicher Aufträge (z.B. Darstellungen preußischer Schlachten) sowie hoher Gunstbeweise und wurde Hofmaler des Kaisers. Im Zusammenhang mit dem Schulstreik in Września (Wreschen) 1901 und einer sich verschärfenden nationalen Stimmung in Preußen kehrte er nach Polen zurück, zu einem neuerlichen Treffen mit Kaiser Wilhelm II. kam es erst 1915 in Krakau. 1903–1904/5 weilte Kossak auf Einladung von Thronfolger Franz Ferdinand in Wien, während des 1. Weltkriegs stand er im österreichischen Militärdienst. Kossak griff immer wieder auf preußische und österreichische Themen zurück.[18]

**Interessant wäre auch ein Vergleich zwischen der literarisch und künstlerisch interessanten Zwischenkriegszeit in Polen und den bewegten 20er Jahren in Deutschland, die Künstler, Schauspieler, Literaten und Musiker aus aller Welt in die deutschen Großstädte führten.**

Berlin galt besonders zwischen 1918 und 1924 als Mittelpunkt der internationalen Avantgarde und zog auch zahlreiche polnische Künstler in seinen Bann. Seit 1889 lebte

„Mußestunden", „Illustrierte Zeitung", „Illustrierte Blätter", Entstehung der Zyklen „Warszawa", „Polonia", „Lituania", „Wojna" in Wien [vgl. Puciata-Pawłowska, Jadwiga (1962): Artur Grottger, Toruń; Bryk, Mariusz (1994): Pierwowzory obrazowe w twór-czości Artura Grottgera. In: Rocznik Historii Sztuki 20, 353–420]; Maksymilian Gierymski (1846–1874): Studium und Tätigkeit in München (u.a. im Atelier des Schlachtenmalers Franz Adam), starke Faszination durch München und Bayern, viele Bilder von Münchner Sammlern angekauft, Aufträge u.a. aus Wien und Berlin, zahlreiche Ausstellungen in München, Wien (u.a. Weltausstellung 1873) und Berlin, Maler zahlreicher österreichischer Themen, z.B. „Rekonesans huzarów austriackich" („Spähtrupp österreichischer Husaren", 1869 in München gemalt, 1870 angekauft von Kaiser Franz Joseph) [vgl. Stępień, Halina (1983): Maksymilian Gierymski. Obraz i słowo, Warszawa; Stępień, Halina (Hrsg.) (1973): Maksymilian i Aleksander Gierymscy. Listy i notatki, Wrocław]; Józef Chełmoński (1850–1914): seit 1871/72 in München, Studien bei Strähuber und Anschütz, Inspirationen aus den Masuren und der Ukraine in München umgesetzt [vgl. Ligocki, Alfred (1983): Józef Chełmoński, Warszawa]; Julian Fałat (1853–1929): zahlreiche Studienaufenthalte in Zürich und München, 1886–1896 Hofmaler Wilhelms II., hatte starken Einfluss auf den künstlerischen Geschmack des Kaisers [vgl. Szenic 1973, 163–177]; Józef Mehoffer (1869–1946): Studium der Malerei in Wien, Erfolge auf Ausstellungen in Wien, Paris und der Schweiz, stark beeinflusst von der Wiener Sezession.

[17] Vgl. Starzyński, Juliusz (1973): Jan Matejko, Warszawa; Kwaśniewski/Trzeciakowski (1981), 298f.

[18] Vgl. Kossak, Wojciech (1913, 1971): Wspomnienia, Warszawa; Szenic 1973, 178–185; Olszański, Kazimierz (1982): Wojciech Kossak, Wrocław u.a.; Dyroff, Stefan (2003): Wojciech Kossak – Panorama- und Schlachtenmaler für Deutsche und Polen. Deutsch-Polnische Denkwürdigkeiten in seinem Werk, seinem Umfeld und seiner Rezeption. In: 10. Konferenz des Arbeitskreises deutscher und polnischer Kunsthistoriker, 25.-28. 09. 2003, Warszawa. Zusammenfassungen der Vorträge, 18f.

Stanisław Przybyszewski (1868–1927) als Mitglied und Mittelpunkt einer internationalen Boheme-Szene in der Stadt. Viele polnische und aus Polen stammende jüdische Künstler nahmen an den Ausstellungen „Berliner Sezession", „Freie Sezession", „Juryfreie" oder „Herbstsalon" teil und stellten in den Galerien „Der Sturm" und „Die Aktion" aus, so u.a. Mojżesz [Moses] Kisling, Elie Nadelmann, Gustaw Gwozdecki, Roman Kramsztyk oder Wacław Zawadowski. In der Stadt präsentierte sich der Bildhauer Franciszek Flaum (Pflaum) als erster Vertreter der polnischen Avantgarde in Deutschland 1912 neben Kokoschka, Munch, Hodler und Vertretern der „Brücke" und des „Blauen Reiter". Józef Budko war Mitbegründer der Berliner Gruppe „Die Pathetiker". Eine besondere Rolle spielte die in Posen und Berlin tätige Künstlergruppe „Bunt", deren Mitglieder mit der Zeitschrift und Galerie „Die Aktion" zusammenarbeiteten (Jerzy Hulewicz, Margarete Kubicki [Kubicka], Stanisław Kubicki, Jan Panieński, Władysław Skotarek, Artur M. Swinarski, Stefan Szmaj u.a.). In der Gruppe entstanden viele theoretische und programmatische Arbeiten und eine eigene künstlerische Ideologie, die z.T. bewusst auf grenzüberschreitenden Kontakten aufbaute. Auch die beiden anderen polnischen bzw. polnisch-jüdischen Avantgardegruppen („Formiści", Kraków; „Jung Idysz", Łódź) präsentierten sich in Berlin gemeinsam mit „Bunt" oder auch in Einzelausstellungen. Viele ihrer Arbeiten standen unter dem Einfluss von Chagall oder der Künstlervereinigung „Die Brücke".[19]

Damit könnte eine Reflexion eigener Prägungen und Vorlieben einhergehen sowie die streckenweise detaillierte Untersuchung personeller oder thematischer Beziehungen und Abhängigkeiten.

Interessant sind beispielsweise grenzüberschreitende Künstlerkarrieren, an denen ein Stück Zeitgeschichte nachvollzogen werden kann. Auch unter diesem Aspekt lohnt z.B. die Beschäftigung mit der Person Stanisław Kubickis (1889–1942). Kubicki war Maler, Graphiker, Kunsttheoretiker, zweisprachiger Dichter, Übersetzer und Publizist und seit 1916 verheiratet mit der deutschen Künstlerin Margarete Schuster. Nach einem Studium in Berlin war er hauptsächlich in Berlin und Posen tätig. Er war bekannt mit Otto Freundlich, Raoul Hausmann, George Grosz, Erich Mühsam und Heinrich Vogeler und in seiner künstlerischen Tätigkeit beeinflusst von DADA und dem deutschen Expressionismus. Seit 1934 lebte und arbeitete er in Polen, u.a. für polnische Untergrundorganisationen, und wurde 1942 von den deutschen Nationalsozialisten hingerichtet.[20]

Anders verlief die Laufbahn von Jan Kiepura (1902–1966). Der sehr erfolgreiche Sänger und Filmschauspieler war seit 1926 in Deutschland, Österreich und den USA tätig. Er war eng mit der deutschen Filmindustrie verbunden (UFA) und wurde zeitweilig stark von der deutschen Propaganda vereinnahmt. Während des Krieges unterstützte er Polen durch Geldsammlungen.[21]

---

[19] Vgl. z.B. Jaworska, Stanisława (1974): Munch i Przybyszewski. In: Rocznik Historii Sztuki 10, 72–97; dt. (1972): Munch und Przybyszewski. In: Polnische Perspektiven, 12, 64–78); Szenic, Stanisław (1973): Berlin miastem Polaków. In: dergl. (Hrsg.) (1973), 133–156; Malinowski, Jerzy (1991): Sztuka i nowa wspólnota. Zrzeszenie artystów BUNT 1917–1922, Wrocław; Malinowski, Jerzy (1993): Polska awangarda w Niemczech 1900–1933. In: Morka/Paszkiewicz (Hrsg.) (1993), 260–270; Szarota, Tomasz (1996): Berlin w oczach Polaków (1789–1939). In: ders. (Hrsg.) (1996), 11–93 u.a. Sehr ergiebige Quellen dürften zeitgenössische Ausstellungskataloge und Zeitschriften darstellen, in erster Linie die Zeitschrift „Der Sturm".

[20] Vgl. u.a. Głuchowska, Lidia (2003²): Stanisław Kubicki. Kunst und Theorie, Berlin („Wir". Verein zur Förderung der Deutsch-Polnischen Literatur e.V.).

[21] In den von mir analysierten Lehrmaterialien findet sich nur ein einziger Hinweis auf diese interessante Person (Lehrwerke Musik: Kreiner-Bogdańska 2000a, 13). Vgl. auch Panek, Wacław (1992): Jan Kiepura, Warszawa; Dziergwa, Roman (2005): Politik greift in

Voraussetzung für die Auswahl geeigneter Gegenstände sind „nicht nur perfekte Kenntnisse der vermittelten und der eigenen Kultur, sondern auch eine besondere Sensibilität, ein Feingefühl für die Eigenarten der beiden Kulturen", sozusagen „berufliche Pflicht" für Auslandsgermanisten und Deutschlehrkräfte (vgl. Kaszyński 2002, 56). Beide Berufsgruppen müssen allerdings dazu befähigt werden, sich diese Kenntnisse und dieses Feingefühl zu erwerben.

Auch Methodentraining muss auf einer genauen Kenntnis defizitärer Kompetenzen aufbauen. Für polnische Studierende sollten also über kunst- und musikbezogene Unterrichtsgegenstände Methoden erlebbar werden, die ihren bisherigen ambivalenten Erlebnissen und Erfahrungen entgegensteuern (vgl. Kap. 3.2., 3.4.). Positive Erfahrungen können durch negative nur wenig beeinflusst, negative dagegen durch positive wenigstens teilweise differenziert werden (vgl. Kap. 4.4.). Die im Lernenden ausgelösten Reaktionen sind entweder auf eine Verringerung (assoziative Strategien) oder aber auf eine Verstärkung (dissoziative Strategien) der wahrgenommenen Irritationen ausgerichtet. Beide Richtungen besitzen für interkulturell orientiertes Lernen große Bedeutung. Im ersten Fall stehen Reflexion und Verbalisierung von Unterschieden im Mittelpunkt. Das impliziert das Bewusstmachen der eigenen Position, das Sammeln von Argumenten, das Abwägen und Formulieren eines subjektiven Standpunktes und seine Abgrenzung und Verteidigung gegenüber einem anderen („Nachdenken über das Eigene"). Im zweiten Fall geht es stärker um kommunikative Frage- und Diskussionsstrategien. Im Zentrum steht das Erfragen und Abwägen verschiedener Meinungen, die Suche nach Kompromissen und schließlich die Fähigkeit, verschiedene Sichtweisen aushalten und akzeptieren zu können („Vermitteln zwischen Eigenem und Fremdem"). Beides kann verbal (z.B. über Präsentationen, Diskussionsrunden) oder nonverbal (z.B. über Handlungen oder „stille" subjektive Reflexion) erfolgen.

Das in bildkünstlerischen und musikalischen Lerngegenständen enthaltene Reizpotenzial muss weiter differenziert werden. Auf einer ersten Ebene kann man danach fragen, welche Wahrnehmungskonzepte aufeinander treffen: die einzelner Individuen, also einzelner Lernender in einer Seminargruppe oder Klasse, oder eher die größerer, national oder kulturell definierbarer Gemeinschaften, also beispielsweise die von „Polen" und „Deutschen". Dementsprechend könnte subjektives und objektives (kulturspezifisches) Reizpotenzial unterschieden werden, es dürfte allerdings im Einzelfall oft schwierig sein, beide genau voneinander zu trennen (vgl. Ghobeyshi/Koreik 2003, 354).[22]

Zum einen können Bilder und Musik Erlebnisse, Erfahrungen oder Ansichten präsentieren, die stark subjektiven Charakter tragen und die sich mit den

---

den Film ein – Jan Kiepura und das Ende seiner deutschen Filmkarriere. In: ders. (2005), Am Vorabend des Grauens. Studien zum Spannungsfeld Politik–Literatur–Film in Deutschland und Polen in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. u.a., 131–141 (=Posener Beiträge zur Germanistik 4).

[22] „Es gibt Konflikte, die durch die Konfrontation eigener, meist unbewußter und selbstverständlicher Deutungs- und Handlungsmuster mit fremden, ‚unbekannten' Deutungs- und Handlungsmustern entstehen. Konflikte dieser Art sind kulturbezogen" (Ghobeyshi/Koreik 2003, 254).

persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen oder Erwartungen ihrer Rezipienten mehr oder weniger stark decken. Das tatsächliche Reizpotenzial ist damit in erster Linie von der sozioemotionalen Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden abhängig. Diese kann in homogenen Gruppen recht konstant sein (z.B. Alter oder Bildungsstand) oder aber innerhalb einer Gruppe sehr stark differieren (z.B. aktuelle emotionale Befindlichkeit, subjektive Erfahrungen und Interessen, soziale Lage). Ich möchte das als subjektives Reizpotenzial bezeichnen. Die Lernenden werden als Individuen angesprochen, der Lernprozess, der mit Hilfe eines „reizhaltigen" Unterrichtsgegenstandes ausgelöst werden soll, basiert auf unterschiedlichen Ansichten innerhalb der Gruppe selbst. Die Auswahl erfolgt weniger kulturspezifisch, sondern eher nach subjektiven Kriterien, wie persönlichen Vorlieben, Popularität, Aktualität usw. Sie kann sprachübergreifend (Deutsch, Englisch, Französisch als Fremdsprache usw.) und kulturübergreifend (Polen, Tschechien, Frankreich, Österreich usw.) Gültigkeit haben. Es ist daher auch nicht zwingend, dass die gewählten Materialien aus dem kulturellen Kontext der Zielsprache stammen. Die Kenntnisnahme des Reizes schließt ein, sich die eigene Position bewusst zu machen, sie zu formulieren und in der Gruppe zu verteidigen. Je mehr subjektive Wahrnehmungen möglich sind, je „offener" die gewählten Unterrichtsgegenstände sind, je mehrdeutiger ihre Aussage ist, desto stärker ist der in ihnen enthaltene Reiz und desto mehr Kontaktmöglichkeiten zwischen Lernenden und Unterrichtsgegenstand, zwischen einzelnen Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Lehrperson ergeben sich. Dabei dürfen bestimmte Grenzen nicht überschritten werden, ist das Reizpotenzial zu groß, wird der Kontakt schnell abgebrochen. Werden prestigeträchtige Trends in Frage gestellt und damit ein Gruppendruck herausgefordert (z.B. auf dem Gebiet der Musik), können Kontakte schnell als negativ empfunden werden und in Reaktionen gegen die Lehrperson bzw. gegen das Thema, den Lerngegenstand oder das Fach münden. Eine weitere Ebene tut sich durch die Möglichkeit auf, unterschwellig in der Lernergruppe vorhandenes Konfliktpotenzial aufzufangen. Vor allem Musik kann eine wichtige Rolle im Rahmen einer konfliktreduzierenden Erziehung spielen. Die Erfahrung von Einsamkeit und sozialer Gleichgültigkeit, subjektiver Unbedeutsamkeit, Langeweile und „Leerlauf", Schwäche und Unsicherheit sind Hauptursachen für das Entstehen von Konflikten in Lernergruppen (vgl. Bastian 1997, 99–114). Über die Auseinandersetzung mit dem subjektiven Reizpotenzial in künstlerischen Medien könnten Mitverantwortung am Lernprozess erreicht, Aufmerksamkeit für Andere geschult, Möglichkeiten gemeinsamen Handelns geschaffen, Rollen- und Perspektivenübernahme oder -wechsel ausprobiert und schließlich Kenntnisse und Erfahrungen darüber gesammelt werden, wie Kontakte aufgebaut und friedlich (d.h. in diesem Fall künstlerisch) gepflegt werden können.

Subjektives Reizpotenzial lässt sich in Bild- und Musikkunst über Thema, Titel, Form, mediale Umsetzung, in den Entstehungs-, Präsentations- oder Rezeptionsprozess involvierte Personen oder aktuelle subjektive Befindlichkeiten und Interessen erfassen (vgl. Abb. 121). Als konkrete Auswahlkriterien bieten sich an:

– historische oder aktuelle, kontroverse, als „skandalös" empfundene und diskutierte (z.B. ethisch-moralische, politische, gesellschaftliche, religiöse, tabuisierte) Themen Kontroverse Themen, die nicht selten Tabus in Frage stellen und besondere Aufnahmebereitschaft und Sensibilität verlangen, bietet die zeitgenössische Kunst- und

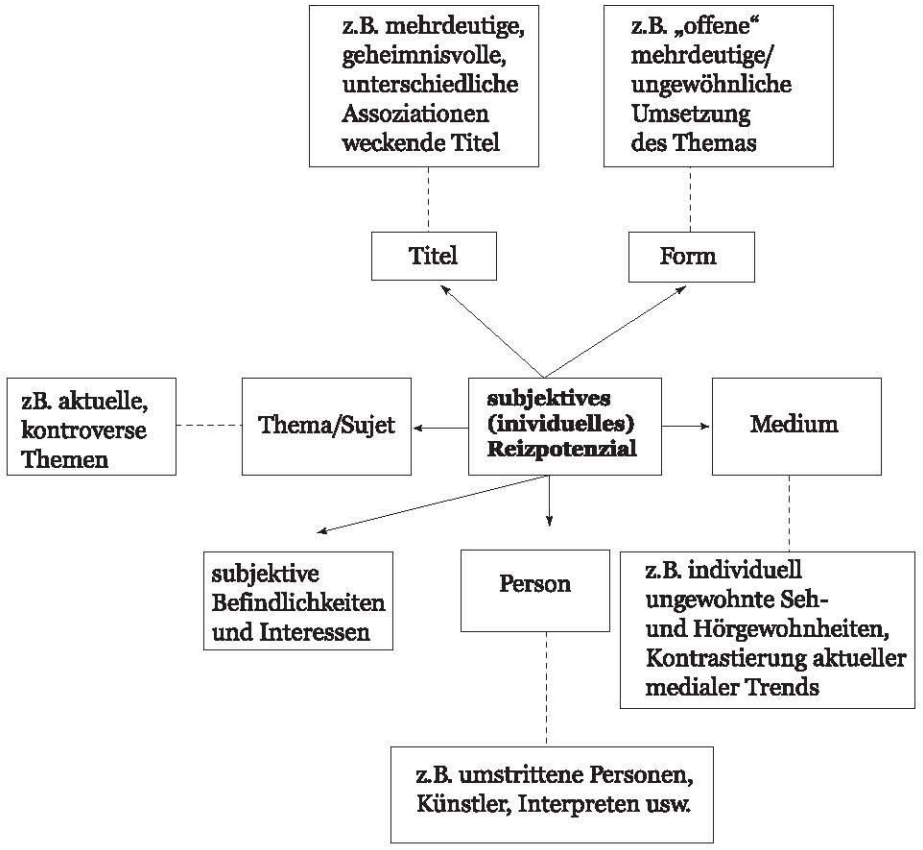



Abb. 12 1: Subjektives (individuelles) Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium

Musikszene Polens und der deutschsprachigen Länder zur Genüge, ein interessantes Beispiel wäre etwa das Objekt „Lego – Konzentrationslager" von Zbigniew Libera (1996).

– mehrdeutige, geheimnisvolle, unterschiedliche Assoziationen weckende Titel
Besonders geeignet sind bildhafte Titel, die einerseits offen, andererseits konkret genug sind, um bereits im Vorfeld unterschiedliche verbalisierbare Assoziationen zu wecken, wie z.B. Georg Scholz' Gemälde „Bahnwärterhaus" (gemalt 1924). Bereits vor einer Bildbetrachtung – auf dem Gemälde schaut der Bahnwärter aus seinem erleuchtetem Häuschen auf den menschenleeren nächtlichen Bahnübergang – können Assoziationen wie „Reise/Sehnsucht/Zugunglück" geäußert werden. Ähnlich geeignet wäre z.B. auch das Gemälde „Sonntagmorgen", auf dem ein älteres halbbekleidetes Ehepaar voneinander abgewandt ein Frühstück im Grünen einnimmt (Fred Goldberg, gemalt 1930).

– die „offene" mehrdeutige formale Umsetzung eines Themas/Sujets
Dabei handelt es sich in erster Linie um surrealistische oder abstrakte Kunstwerke, die dem Betrachter unterschiedliche Optionen lassen und deren Titel ebenfalls nur eine unter vielen „Lösungen des Rätsels" ist, wie z.B. das Gemälde „Hauptweg und Nebenwege", auf dem die farbigen Streifen ebenso gut mit Teppichen, Stoffen oder Feldern assoziiert werden könnten (Paul Klee, gemalt 1929).

- individuell ungewohnte Seh- und Hörgewohnheiten, die Kontrastierung aktueller Trends
  Als inzwischen klassische Beispiele können hierzu u.a. die Installationen und Happenings der Wiener Aktionisten in den 60er Jahren gezählt werden, die z.B. Tierkadaver, Blut oder Kot verwendeten, um ihren Protest gegen die Verlogenheit der Nachkriegsgesellschaft zu äußern (vgl. Schmölzer-Eibinger 1996). Ein aktuelles Beispiel aus Polen wären die Objekte von Katarzyna Kozyra, die mit ausgestopften Tieren die Tierquälerei oder mit versteckter Kamera in einem Männer- und Frauenbad das Alter thematisiert („Piramida zwierząt"/„Pyramide der Tiere"; „Łaźnia"/„Das Bad"). In aufgeschlossenen Lernergruppen kann es vielleicht gelingen, ungewohnte Hörweisen an bekannter Musik auszuprobieren (z.B. Popsongs wiederholt bewusst hören und Fragen zu wiederkehrenden Motiven und technischer Ausführung beantworten – Merkmale analytischen Hörens). Umgekehrt könnte man versuchen, an Pop und Rock geschulte Hörweisen auf klassische Instrumentalmusik zu übertragen (z.B. Bewegung, Rankinglisten, Videoclip usw.) oder etwa Reproduktionen von Kunstbildern zu Comics zu verarbeiten.

- kontroverse, umstrittene Künstler und Interpreten
  Dazu gehören beispielsweise die Person und das Werk von Joseph Beuys (1921–1986) oder der gern mythisierte tragische Lebensweg des Wiener Aktionskünstlers Rudolf Schwarzkogler (1940–1969).

- unterschiedliche subjektive Befindlichkeiten und Interessen in der Gruppe
  Eingeschlossen sind hier momentane Befindlichkeiten von Enthusiasmus und Neugier für das Thema bis hin zu momentanen Hunger- und Unlustgefühlen oder persönlichen Sorgen. So wird die Beschäftigung mit Speise- oder Gelagedarstellungen (z.B. Früchte- oder Fleischstillleben) um die Mittagszeit oder mit einladenden „Reisebildern" kurz vor der Ferienzeit nur selten ihre Wirkung auf die Lernenden verfehlen.

Zum anderen können visuelle und akustische Unterrichtsmaterialien die Lernenden mit Konzepten konfrontieren, die sich im Widerspruch zu dem befinden, wie sie ihr eigenes Land, seine Geschichte und Kultur und das Land der Fremdsprache wahrnehmen. Diese Konzepte haben sich in der Regel in einem konkreten soziokulturellen, historischen oder religiösen Umfeld herausgebildet und sind für die meisten Lernenden in homogenen Gruppen weitgehend ähnlich. Die Gruppe wird insgesamt angesprochen, unterschiedliche Konzepte gehören hier zur Ausnahme. Aufkommende Irritationen haben weniger mit der eigenen Person zu tun, sie werden möglicherweise emotionsloser wahrgenommen, weil sie „alle" in der Gruppe angehen. Wichtig sind Werte und Ansichten, die scheinbar objektiven Charakter tragen (z.B. Informationen aus dem Geschichtsunterricht). Das Reizpotenzial entfaltet sich hier im konkreten Kontext der eigenen und der fremden Sprache und Kultur. Ich möchte das als kulturspezifisches (objektives) Reizpotenzial bezeichnen.

Die Thematisierung des Gemäldes von Jan Matejko „Bitwa pod Grunwaldem" („Die Schlacht bei Grunwald/Tannenberg", gemalt 1878) hätte weder im Englisch-Unterricht in Polen noch etwa im Deutsch-Unterricht in Ungarn einen Sinn. Das Konzept „Grunwald" ist ein Fixpunkt polnischer „Enkulturation", es verbindet Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration. Das Gemälde bündelt eine (nationale) Sichtweise des 19. Jahrhunderts auf die identitätsstiftende Vergangenheit, die durch die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert aufs beste bestätigt zu werden scheint. Eine Kette von Konnotationen aus dem Geschichts- und Muttersprachenunterricht (z.B. „Deutsche Ordensritter"

– „Preußen" – „Preußentum" – „Friedrich II." – „Bismarck" – „Hitler" – „Adenauer" – „Vertriebenenverbände" – „die Deutschen" – „Deutschland") prägt(e) mittelbar auch die Einstellung zum Deutschunterricht. Die Aussage innerhalb der eigenen Kultur ist weitgehend unumstritten. Der dargestellte Konflikt zwischen „Deutschen" und „Polen" hat nichts mit den Lernenden persönlich zu tun, sie müssen keine Stellung dazu nehmen, weil der schulische Vermittlungskontext im allgemeinen dazu keinen Anlass gibt. Eine Irritation könnte erst dann entstehen, wenn ungewohnte Informationen dazu kommen. Interessant könnte in diesem Zusammenhang z.B. die Tatsache sein, dass der „Nationalmaler" Matejko einen Großteil seiner Ausbildung in Österreich und Bayern absolviert hat und gerade dieses Bild in Berlin ausgestellt hat. Adolf Menzel, preußischer Hofmaler, zeigte offen seine Wertschätzung für Matejko, insbesondere für sein Gemälde „Kazanie Skargi" („Die Predigt des Skarga", gemalt 1864). Außerhalb Polens ist der Maler heute so gut wie unbekannt und das Sujet nimmt einen sehr viel geringeren Stellenwert im nationalen Bewusstsein „der anderen Seite" ein. Es könnte lohnend sein, im Fremdsprachenunterricht Deutsch gemeinsam zu überlegen, wie man deutschsprachigen Gesprächspartnern die Bedeutung dieses Gemäldes in Polen und seiner Instrumentalisierung im Zuge der Auseinandersetzung um die Anerkennung der polnischen Westgrenze in den 40er bis in die 60er Jahre nahe bringen könnte.[23]

Einen interessanten Ansatzpunkt könnte auch Veit Stoß (Wit Stwosz, 1447–1533) bieten, dessen Hauptwerk, der Krakauer Marienaltar, als eines der wichtigsten polnischen Nationaldenkmale assoziiert wird. Stoß wurde in Nürnberg geboren und war in den Jahren 1477–1496 in Krakau tätig. Die leidenschaftlichen Diskussionen um seine Nationalität sind inzwischen Vergangenheit.[24]

Weitgehend unbekannt ist außerhalb von Fachkreisen auch die Tatsache, dass Frederyk Chopin in einem lebhaften Briefwechsel mit zeitgenössischen deutschsprachigen Komponisten (u.a. Hiller, Kalkbrenner, Schumann, Mendelsohn-Bartholdy) stand und im übrigen eine intensive Rezeption in den deutschsprachigen Ländern erfuhr. In erster Linie aber müsste Chopin natürlich zu einem festen Bestandteil des Französischunterrichts an polnische Schüler werden.[25]

„Neu" in diesem Sinne ist für viele Lernende sicher auch die Information, dass Richard Wagner (1813–1883), ein „typisch deutscher" Komponist und nicht selten

---

[23] Vgl. u.a. Szenic 1973, 176; Baranowski, Henryk/Czarciński, Ireneusz (1990): Bibliografia Bitwy pod Grunwaldem i jej tradycji, Toruń; Maternicki, Jerzy (Hrsg.) (1990): Tradycja grunwaldzka, Warszawa; Fabiański, Jan (1978): Tematyka polska w twórczości Adolfa Menzla. In: Sobótka 33, 45–54. Vgl. die Abbildungen polnischer Propagandaplakate in: Arnold, Udo u.a. (Hrsg.) (1990): 800 Jahre Deutscher Orden. Ausstellung des Germanischen Nationalmuseums Nürnberg 30.06.–30.09. 1990, Ausstellungskatalog, Gütersloh/München, Abb. VII. 5.10.–VII.5.13. und passim. Vgl. interessante Didaktisierungsvorschläge in: Lehrprogramme Geschichte: Weigl/Maliszkiewicz 1998, 186, 196–207.

[24] Vgl. z.B. Wiktorowicz, Józef (1987): Zur Sprache und Herkunft von Veit Stoß/Wit Stwosz. In: Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 7, 151–165; Sabor, Agnieszka (1998): Geschichtsklitterung? Poprawianie historii? In: Inter Finitimos 14, 4–11; Muthesius, Stefan (1997): Aspekte der polnisch-deutschen Auseinandersetzung um Veit Stoß. In: Olenderek, Joanna (Hrsg.) (1997), Ars sine scientia nihil est. Księga ofiarowana profesorowi Zygmuntowi Świechowskiemu, Warszawa, 166–171; Faryna-Paszkiewicz, Hanna (1998): Spór o Wita Stwosza. In: Konstantynów, Dariusz u.a. (Hrsg.) (1998), Nacjonalizm w sztuce i historii sztuki 1789–1950, Warszawa, 166–171.

[25] Vgl. z.B. Böhme, Erdmann Werner (1970): Friedrich Chopin als Motiv in der deutschsprachigen schöngeistigen Literatur, Wien.

als „Vorkämpfer des Nationalsozialismus" gesehen, ein großer Sympathisant der polnischen Aufstände 1831 und 1863/64 war und zahlreiche seiner Kompositionen Polen und polnischen Freunden gewidmet hat.[26]

In diesem Sinne kulturspezifisches Reizpotenzial lässt sich in Bild- und Musikkunst wiederum über Themen, Sujets oder Titel und in den Entstehungs-, Präsentations- oder Rezeptionsprozess involvierte Personen realisieren (vgl. Abb. 122). Kulturspezifisches Reizpotenzial enthalten z.B.:

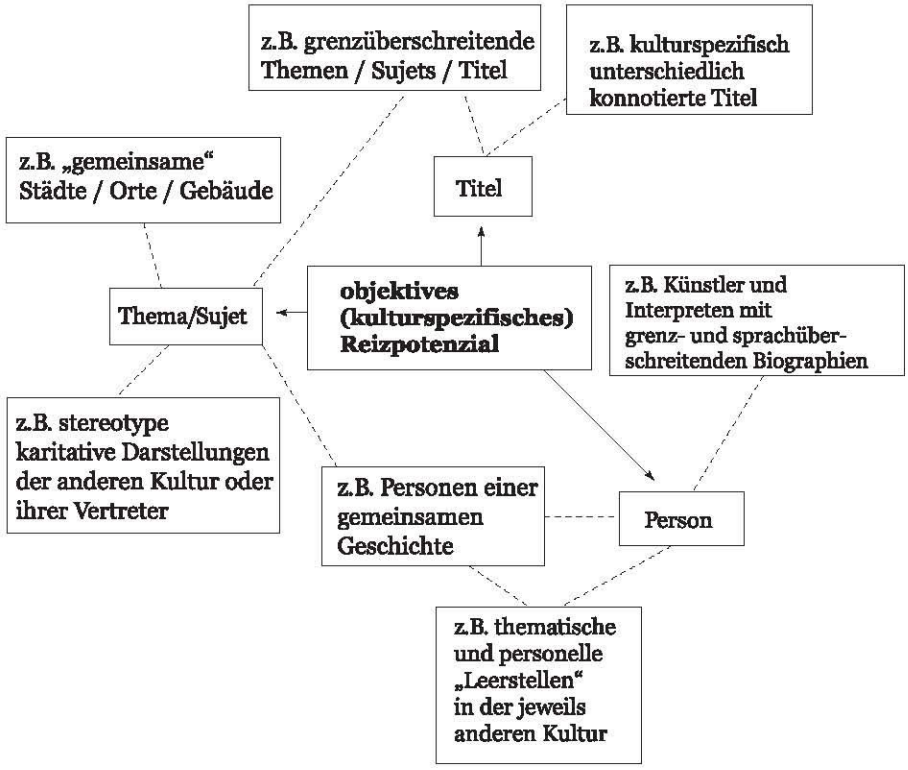



Abb. 122: Objektives (kulturspezifisches) Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium

– grenzüberschreitende Themen, Sujets oder Werktitel
Ein Beispiel dafür wären Darstellungen des Entsatzes von Wien, z.B. von Juliusz Kossak („Wjazd Sobieskiego do Wiednia"/„Sobieskis Einzug in Wien", gemalt 1883). Von dessen Sohn Wojciech Kossak gibt es viele Sujets, die nur vor dem Hintergrund der damaligen

[26] Vgl. z.B. Musioł, Karol (1980): Wagner und Polen – Wagner a Polska, Bayreuth; Kolago, Lech (2000): Elementy polskie w życiu i twórczości Ryszarda Wagnera. In: Kielar, Barbara Z. u.a. (Hrsg.) (2000), Problemy komunikacji międzykulturowej, Warszawa, 139–165. Vgl. zur Wagner-Rezeption in Polen auch: Solewski, Rafał (1995): Franciszek Mączyński i wspólnota sztuk w architekturze miasta: realizacja idei „Gesamtkunstwerk" we wczesnej twórczości krakowskiego architekta. In: Rocznik Krakowski, 61, 97–116; Baranowa, Anna (1998): Wagner, Gesamtkunstwerk i humaniści. W kręgu utopii języka uniwersalnego. In: Rocznik Humanistyczny 46, 99–121.

politischen Situation Polens verständlich werden (vgl. z.B. „Hoch Habsburg! Apoteoza armii austriackiej"/„Apotheose der österreichischen Armee", gemalt 1886, oder „Schlacht bei Zorndorf", gemalt 1899).
In eine ähnliche Richtung gehen die Arbeiten zeitgenössischer Künstler, die ganz bewusst grenzübergreifende Themen aufgreifen und verarbeiten. Dazu gehören beispielsweise der Graphiker Zygmunt Januszewski (geb. 1956), der sich mit seiner „Kunst im Dialog" und der sog. „Fahnenmalerei" als künstlerischer deutsch-polnischer Brückenbaumeister versteht[27], oder auch die deutsch-polnische Liedermacher-Gruppe „Margaux und die Banditen", die deutsche Chansons (z.B. Brecht/Weill) auf Polnisch, polnische Chansons (z.B. Osiecka, Młynarski) auf Deutsch und Texte aus beiden Sprachen in eigener Vertonung präsentiert.

– Personen einer gemeinsamen Geschichte
Interessante Anhaltspunkte können dynastische Beziehungen bieten. So war z.B. Regelinda/Regelindis, die Tochter von Bolesław Chrobry/Boleslaus dem Tapferen und Oda, mit Markgraf Hermann von Meißen verheiratet, ihre Darstellung findet sich im Dom zu Naumburg.[28] Rycheza/Richeza, die Enkelin von Kaiser Otto II. und Theofanu, Tochter von Ezzo und Mathilde, wuchs in der Nähe von Aachen auf und wurde 1013 die Frau von Mieszko II. Lambert, überliefert sind historisierende Darstellungen, z.B. in Matejkos „Poczet królów i książąt polskich"/„Liste der polnischen Könige und Fürsten" (gemalt 1890–1892 im Auftrag des Wiener Verlegers Moritz Perles).[29] Von Otto III. und Bolesław Chrobry/Boleslaus dem Tapferen gibt es ebenfalls mehrere historisierende Darstellungen. Interessant ist z.B. das Gemälde „Koronacja pierwszego króla"/„Die Krönung des ersten Königs" von Matejko aus dem Jahre 1889, auf dem er die angebliche Krönung Chrobrys durch Otto III. im Jahre 1001 darstellt. Das Bild enthält zwei „Fehler": das historische Treffen beider fand ein Jahr früher am Grab des Heiligen Adalbert/Św. Wojciech in Gnesen statt und die eigentliche Krönung Chrobrys fiel in das Jahr 1025.
Eine dankbare Gestalt ist in dieser Hinsicht auch Kaiser Franz Josef I., von dem es zahlreiche Porträts gibt (u.a. von Wojciech Kossak, Tadeusz Ajdukiewicz, Kazimierz Pochwalski, Józef Simmler). Als Symbol des Habsburg-Mythos und Gütezeichen ist Franz Joseph bis in die Gegenwart hinein auf polnischen Wein- und Mineralwasserflaschen abgebildet.[30]

– „gemeinsame" Städte, Orte oder Gebäude
In diesem Zusammenhang könnte es sich z.B. als fruchtbar erweisen, eine „polnische (Kunst-) Landkarte" für die deutschsprachigen Ländern, eine „deutsche/österreichische/Schweizer bzw. deutschsprachige (Kunst-) Landkarte" für Polen bzw. eine „Landkarte der polnisch-deutschsprachigen (künstlerischen) Kontakte" in Ausschnitten zu erarbeiten und ihre Abhängigkeit zu den jeweiligen politischen Entwicklungen zu zeigen (vgl. dazu auch Zybura 2001). Konzentriert man sich dabei auf Architektur, Bild- und Musikkunst, so treten nacheinander verschiedene Zentren ins Blickfeld. Unter der Herrschaft der sächsisch-polnischen Könige August II. der Starke (1670–1733; König

[27] Vgl. z.B. Januszewski, Zygmunt (1997): Moje kreski – meine Striche, Warszawa.
[28] Reglindis gab als „lachende Polin" willkommenes Illustrationsmaterial für Geschichtsbücher ab (vgl. z.B. Lehrwerke Geschichte: Koczerska/Wipszycka 1985, 180).
[29] Rycheza/Richeza ist neuerdings auch als Figur für die Kinderliteratur entdeckt worden, vgl. die von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit finanzierte zweisprachige Publikation von Schreiner, Annegret (2000): Królowa Rycheza Königin Richeza, Warszawa, die leider ein wenig durchdachtes „Wörterbuch" enthält und die Möglichkeit eines fächerübergreifenden Einsatzes (Geschichte – Deutsch als Fremdsprache) verschenkt.
[30] Vgl. z.B. Hołda, Renata (1997): Portret najjaśniejszego Pana. Wizerunki Cesarza Franciszka Józefa I. w służbie propagandy i reklamy. In: Literatura Ludowa 41, 4/5, 79–89.

von Polen 1697–1706, ab 1709) und August III. (1696–1763; König von Polen ab 1733) kam u.a. der Zwinger-Architekt Matthäus Daniel Pöppelmann (1662–1736) um 1700 und 1713 nach Polen und baute im herrscherlichen Auftrag. Sein Sohn Carl Friedrich Pöppelmann (1696/97–1750) war im 2. Viertel des 18. Jahrhunderts in Warschau als Bauleiter am Königshof tätig. Johann Sebastian Bach komponierte zwischen 1727 und 1735 mehrere Festkantaten aus Anlass von Geburts-, Namens- und Todestagen für die Familien der beiden Könige.[31]

Wien als kulturelles Zentrum der Habsburger Monarchie bot zwischen den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts (Erlangung der Autonomie durch Galizien) und dem Beginn des 1. Weltkriegs für Künstler aus den österreichischen Teilungsgebieten eine Vielzahl an intellektuellen und künstlerischen Anregungen und hielt z.T. große Anerkennung für sie bereit. Außerdem blühte hier unter günstigen Bedingungen ein beachtliches polnisches Kulturmäzenat (z.B. Izabela Lubomirska-Czartoryska, Karol Lanckoroński). Die Wiener Klassiker, insbesondere Haydn, zählten viele polnische Schüler zu ihrem Kreis. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren viele Polen in den in Wien ansässigen Künstlervereinen aktiv (z.B. Towarzystwo Artystów Polskich „Sztuka", Wiener Hagenbund).[32]

München bot in den Jahren 1828–1914 mit die wichtigste Anlaufstelle für polnische Künstler, vor allem wegen der zahlreichen Ateliers für Landschafts-, Freilicht- und historische Genremalerei sowie als Zentrum für junge Künstler mit aufständischer Vergangenheit. Insbesondere die Ateliers für Genre- und Historienmalerei (Carl Piloty, Franz Adam) bildeten zwischen 1863–1874/75 einen besonderen Anziehungspunkt. Die polnischen Künstler waren eng miteinander verbunden, nahm aber an den künstlerischen Ereignissen in der Stadt regen Anteil. Viele ihrer Mitglieder traten dem Münchner Kunstverein bei. Józef von Brandt beispielsweise, seit 1863 in München, entwickelte die Adam-Schule weiter und erzielte große Erfolge in Bayern und Österreich. Er unterhielt vielfältige künstlerische und persönliche Verbindungen zu deutschen und anderen Künstlerkreisen und erfreute sich der Anerkennung des österreichischen Kaisers (u.a. 1873 Goldmedaille und Franz-Joseph-Orden). Er und seine Schüler in München griffen auf Motive zurück, die als Antwort auf die nationale Depression in Polen gelten konnten (z.B. Türkenkriege, Erfolge Napoleons, Motiv des „Polnischen Reiters"). Zu den bekanntesten Mitgliedern seines Ateliers gehörten Maksymilian Gierymski, Aleksander Gierymski, Alfred Wierusz-Kowalski, Julian Fałat, Wojciech Kossak, Józef Chełmoński, Adam Chmielowski und Władysław Czachórski. In München hielten sich z.B. Maurycy Gottlieb, Stanisław Witkiewicz, Leon Wyczółkowski sowie Olga Boznańska auf. Viele von ihnen reisten regelmäßig zwischen Exil und Heimat hin und her und sammelten Motive und Inspirationen, die sie dann in München umsetzten. Auch polnische Sammler und Mäzene waren in München ansässig (Atanazy Raczyński). Die außerordentliche Rolle der Stadt für die Entwicklung der polnischen Kunst wird in den von mir

---

[31] Vgl. z.B. Staszewski, Jacek (1986): Polacy w 18-wiecznym Dreźnie, Wrocław; Schmidt, Werner/Syndram, Dirk (Hrsg.) (1997): „Unter einer Krone. Kunst und Kultur der sächsisch-polnischen Union". Ausstellungskatalog Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Leipzig. Bach schrieb zwischen 1733 und 1740 mindestens 6 Jubiläumskantaten zu Ehren Augusts III.

[32] Vgl. z.B. Taborski, Roman (1974): Wśród wiedeńskich poloników, Kraków; Feicht, Hieronim (1975): Musikalische Beziehungen zwischen Wien und Warschau zur Zeit der Wiener Klassiker. In: Antonicek, Theophil (Hrsg.) (1975), De ratione in musica. Festschrift für Erich Schenk, Kassel/Basel, 174–182; Nowak-Romanowicz, Alina (1976): Związki z Wiedniem kompozytorów polskich II połowy XVIII wieku. In: Zeszyty naukowe UJ. Prace polonistyczne, 2, 97–102; Bisanz, Hans (1980): Polnische Künstler in der Wiener Sezession und im Hagenbund. In: Zeszyty naukowe UJ. Studia austro-polonica 2, 29–41; Krakowski, Piotr u.a. (Hrsg.) (1997): Sztuka około 1900 w Europie środkowej: centra i prowincje artystyczne. Materiały konferencji 20–24 października 1994, Kraków.

ausgewerteten Lehrmaterialien erstaunlicherweise nur ein einziges Mal erwähnt (vgl. Lehrwerke Kunst: Chmielewski/Krawczyk 2003, 2, 105).[33]
Als Ausstellungs- und Studienort der Avantgarde wurden seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in erster Linie Berlin, später auch Düsseldorf sowie wiederum Dresden im Umkreis der Künstlervereinigung „Die Brücke" relevant. In Köln war bis 1933 die „Gruppe Progressiver Künstler" mit Margarete und Stanisław Kubicki, Jankiel Adler u.a. tätig. Viele der genannten Künstler unterhielten enge Kontakte zum Bauhaus in Weimar und später in Dessau.

– stereotype/karikative Darstellungen der jeweils anderen Kultur oder ihrer Vertreter bzw. der beidseitigen Beziehungen in Geschichte und Gegenwart
Hier bieten (auto)ironische historische und aktuelle Pressekarikaturen (z.B. zur Gestalt des „Deutschen Michel") ein geeignetes Feld. Daneben wäre es lohnend, die Darstellung des jeweils „Anderen" im Film zu analysieren.[34]

– kulturspezifisch unterschiedlich konnotierte Werktitel
Geeignete Beispiele finden sich in großer Zahl in der polnischen Historienmalerei des 19. Jahrhunderts, die viele historisierende Darstellungen der angespannten Beziehungen zwischen Polen und den Teilungsmächten (insbesondere Preußen) hervorgebracht hat, vgl. z.B. Jan Matejko „Hołd Pruski"/„Der preußische Eid" (gemalt 1882) mit einer Darstellung des Traktats von Krakau 1525, der als Unterwerfungsakt Preußens – symbolisiert durch die Figur Albrechts von Hohenzollern – gegenüber dem polnischen König und damit als Triumph des „Polentums" über „die Deutschen" gilt. Weitere Beispiele wären das Gemälde „Rugi Pruskie"/„Die Vertreibung durch die Preußen" (gemalt 1909) von Wojciech Kossak, auf dem ein preußischer Offizier zu Pferd per Dekret eine polnische Bauernfamilie von ihrem Land vertreibt. Der Bauer ballt stumm die Fäuste. Das Bild gilt als Illustration des sog. Kulturkampfes unter Bismarck und symbolisiert die Demütigung Polens durch Preußen. Auf Kossaks Gemälde „Dwa miecze"/„Zwei Schwerter" (gemalt 1909) reicht ein Ordensritter den Anführern der vereinigten polnisch-litauischen Heere zwei Schwerter, um sie zum Kampf zu drängen. Die Szene wird als freche Herausforderung interpretiert. Interessant ist die Vereinnahmung des Motivs der zwei Schwerter in der vom kommunistischen Polen gestifteten Auszeichnung

---

[33] Vgl. z.B. Stępień, Halina (1990): Artyści polscy w środowisku monachijskim w latach 1828–1855, Wrocław/Warszawa/Kraków; Menherd, Aleksander (Hrsg.) (1991): Polskimi śladami. Monachium i okolice, München; Stępień, Halina (1993): Polscy artyści w Królewskiej Akademii Sztuk Pięknych i w pracowniach prywatnych w Monachium w latach 1828/1914 w świetle archiwaliów monachijskich. In: Morka/Paszkiewicz (Hrsg.), 200–207; Stępień, Halina/Liczbińska, Maria (1994): Artyści polscy w środowisku monachijskim w latach 1828–1914. Materiały źródłowe, Warszawa; Bühler, Hans-Peter (1993): Jäger, Kosaken und polnische Reiter. Josef von Brandt, Alfred von Wierusz-Kowalski, Franz Roubaud und der Münchner Polenkreis, Hildesheim/Zürich/New York (poln. als: Polska szkoła monachijska, Warszawa 1997).

[34] Vgl. z.B. Jaworski, Rudolf (1985): Deutsch-polnische Feindbilder 1919–1932. In: Jacobmayer, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Die deutsch-polnischen Beziehungen 1919–1932, Braunschweig (=17. Deutsch-Polnische Schulbuchkonferenz), 177–193 (poln. als: Polskie i niemieckie obrazy wroga w latach 1919–1932. In: Czubiński, Antoni/Kulak, Zbigniew (Hrsg.) (1990), Stosunki polsko-niemieckie 1919–1932, Poznań, 205-211; 226-235); Szarota, Tomasz (1988): Niemiecki Michel. Dzieje narodowego symbolu i autostereotypu, Warszawa, insbes. 466–516 („Niemiecki Michel w Polsce"); Wrzesiński, Wojciech (1992): Sąsiad czy wróg, Wrocław; Szarota, Tomasz (1996): Polak w karykaturze niemieckiej (1914–1944). Przyczynek do badań stereotypów narodowych. In: ders. (1996), 101–137. Zur Arbeit mit Karikaturen vgl. auch Krüger, Herbert/Krüger, Werner (Hrsg.) (1981): Geschichte in Karikaturen. Von 1848 bis zur Gegenwart. Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart.

„Krzyż Grunwaldzki"/„Kreuz von Grunwald", die an verdiente Veteranen des 2. Weltkriegs verliehen wurde. Gedenkstätten aus der Zeit des 2. Weltkriegs sind durch eine Plakette gekennzeichnet, die die „Schwerter von Grunwald" zeigen. Eine ähnliche Bedeutung hat das im Gefolge des Schulstreiks von Września/Wreschen (Großpolen, 1901) entstandene Lied „Rota" (Musik: Feliks Nowowiejski, Text: Maria Konopnicka, 1908), in dem zur Verteidigung von Sprache, Religion und nationaler Identität aufgerufen wurde (vgl. insbesondere die bekannte Zeile der 3. Strophe „Nie będzie Niemiec pluł nam w twarz"/„Wir lassen uns vom Deutschen nicht ins Gesicht spucken").[35] In Deutschland werden viele Gebäude (z.B. Wartburg, Paulskirche, Reichstag, Brandenburger Tor u.a.), Plätze (z.B. Berliner Mauer) oder Melodien (z.B. Haydns Kaiserquartett/deutsche Nationalhymne) ähnlich stark konnotiert.[36] Vgl. für Österreich z.B. den Wiener Heldenplatz als Symbol des „Anschlusses" 1938 und Schloss Belvedere als Ort des Österreichischen Staatsvertrags 1955.

– Künstler und Interpreten mit grenz- und sprachübergreifenden Biographien
Für sprach- und kulturüberschreitende Lebenswege von Künstlern, Komponisten oder Interpreten gibt es zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern sehr viele Beispiele. Außer den bisher genannten seien als Beispiele noch erwähnt:
Daniel Chodowiecki (1726–1801), geboren in Danzig, war seit 1743 in Berlin als Graphiker und Kupferstecher tätig. Chodowiecki war u.a. Autor mehrerer „grenzüberschreitender" Bildzyklen, so einer Serie von Kupferstichen zur polnischen Geschichte und eines Reisetagebuches.[37]
Jankiel Adler (1895–1949), einer der bekannteren Künstler in den 20er Jahren, studierte in Polen und Deutschland, arbeitete seit 1913/14 hauptsächlich in Deutschland, unterhielt aber vielfältige Beziehungen zu polnischen Berufskollegen (u.a. in der Gruppe „Jung Idysz"). Er hatte zahlreiche Ausstellungen in München, Düsseldorf und Berlin, war beeinflusst von der Gruppe „Der Blaue Reiter" und in Freundschaft mit Paul Klee verbunden, nach 1933 lebte er in Paris.

– thematische und personelle „Leerstellen" in der jeweils anderen Kultur
Viele der in Polen besonders populären und zum „nationalen Kanon" gehörenden Bildenden Künstler (z.B. Jan Matejko) und Komponisten (z.B. Stanisław Moniuszko) und ihre Werke sind in den deutschsprachigen Ländern außerhalb von kleinen Fachkreisen so gut wie unbekannt. Umgekehrt ist die Kenntnis, insbesondere auf dem Gebiet der Musik sehr viel besser (vgl. Kap. 3.2., 3.4.). Eine personelle Inkongruenz ergibt sich insbesondere für das 19. und 20. Jahrhundert. Auf deutscher Seite ist die Thematik der symbolgeladenen Abschieds- oder Trauerszenen (z.B. bei Juliusz Kossak, Józef Simmler, Jacek Malczewski) sehr viel weniger präsent.[38] Thematische Leerstellen auf polnischer Seite sind u.a. im Großstadtsujet der 20er Jahre zu suchen (z.B. Ernst Ludwig Kirchner, George Grosz, Ludwig Meidner u.a.). Eine fehlende Kongruenz hat hier in vielen Fällen ihre Wurzeln in der historischen Situation dieser beiden Länder.

Auf einer weiteren Ebene kann man Bilder und Musik danach befragen, wie unmittelbar das in ihnen enthaltene Reizpotenzial zugänglich ist. Ich sehe zunächst materialimmanente Reize. Das hieße, Irritationen werden, fast sofort

[35] Die Melodie wird im übrigen bis heute vom Glockenspiel des Danziger Rechtsstädtischen Rathauses gespielt.

[36] Interessante Anregungen bietet auch der Band von François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2005): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl, Bonn, passim.

[37] Vgl. u.a. Szenic 1973, 36–56; Rothe, Hans/Ryszkiewicz, Andrzej (1986): Chodowiecki und die Kunst der Aufklärung in Polen und Preußen, Köln/Wien; Geismeier, Willi (Hrsg.) (1994): Daniel Chodowiecki. Die Reise von Berlin nach Danzig. Das Tagebuch, Berlin, 2 Bde.; Urbanowska, Irena: Polonica im Leben und Werk Daniel Chodowieckis. In: Papiór (2001), 154–164.

[38] Vgl. dazu z.B. Okoń, Waldemar (1992): Alegorie narodowe, Wrocław.

einsehbar, über Titel, Sujet, Form oder – weniger direkt – über die Person des Künstlers bzw. Interpreten thematisiert. Der Lernende kann die Irritation ohne besondere Zusatzinformationen erkennen und ist in der Regel in der Lage, sie auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen nachzuvollziehen. Besonders geeignet sind hier Werke, die einen evidenten Widerspruch zwischen Titel und Inhalt bzw. Titel und gewählter Darstellungsweise enthalten oder die Spannungen auf verschiedenen Ebenen thematisieren.

Materialimmanente Spannungen sind weniger kulturspezifisch angelegt und werden eher subjektiv empfunden (vgl. Abb. 123). Sie sind z.B. enthalten

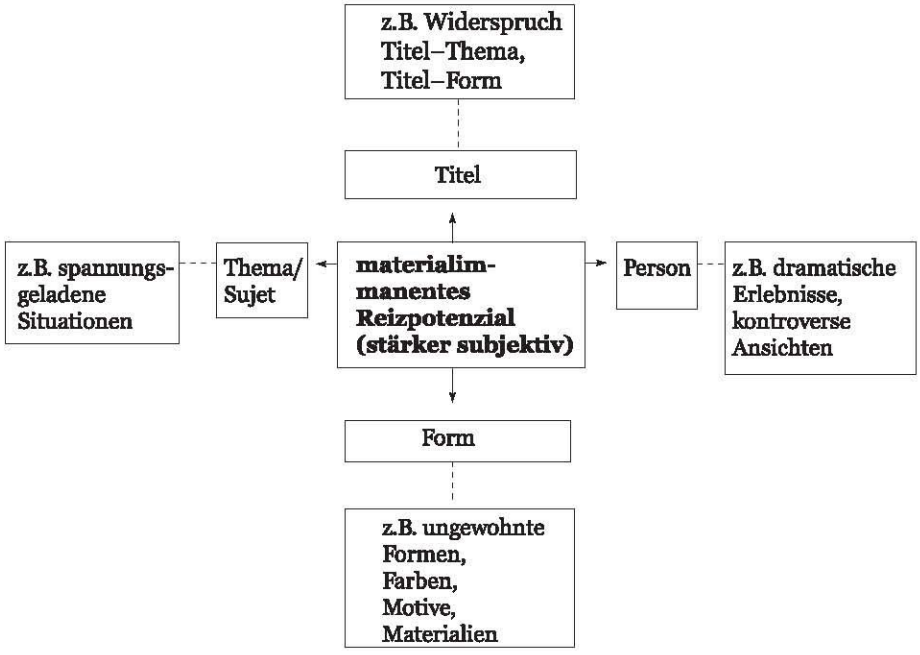



Abb. 123: Materialimmanentes Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium

– in spannungsgeladenen Themen, Sujets oder Situationen (z.B. Kriege, soziale und gesellschaftliche Unterschiede, Generations-, Beziehungsprobleme, Konflikte Mensch – Natur)
  Als Beispiele können hier die Gemälde des amerikanischen Realisten Edward Hopper (1882 – 1967) dienen. Hopper wird seit mehreren Jahren für den Fremdsprachenunterricht immer wieder neu entdeckt, eben wegen der unterschwellig geheimnisvollen Atmosphäre seiner Bilder. Oft sind latente Spannungen und Irritationen dargestellt, die vielfältige Möglichkeiten der sprachlichen Bearbeitung zulassen. Viele Beispiele gibt es auch für die Spannung zwischen Mensch und Natur, z.B. Theodore Gericaults „Das Floß der Medusa" (gemalt 1817/18).

– in Werktiteln, die in einem (scheinbaren) Widerspruch zum dargestellten Inhalt oder zur gewählten Form stehen

Diesen Fall illustriert z.B. die „Verwurstung" des Philosophen Hegel durch Diter Roth in dem Objekt „Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke in 20 Bänden, Suhrkamp-Taschenbuchausgabe zerkleinert, mit Gewürzen und Schweineschmalz angereichert in Wurstdärmen" (1974). Auch ohne zusätzliche Informationen ist der Betrachter in der Lage, Spekulationen über das Verhältnis von Buch und Essen, Philosophie und Alltag usw. anzustellen, Fragen zu formulieren und mit anderen gemeinsam zu versuchen, den Widerspruch zwischen Titel und Darstellung aufzulösen. Das Kunstwerk lebt von diesem Widerspruch und er ist dementsprechend relativ leicht erfassbar.[39] Beispiele für eine Spannung zwischen Titel und gewählter Form sind z.B. auch die Objekte des deutschen Künstlers Günter Uecker (z.B. „Lesetisch", 1963: ein mit Nägeln gespicktes Lesepult).

- in dramatischen Erlebnissen, kontroversen Ansichten von Künstlern, Komponisten bzw. Interpreten, sofern sie im Kunstwerk selbst präsent sind
  Beispiele lassen sich im Werk von Künstlern aller Zeiten und Länder finden, vgl. z.B. Vincent van Goghs Selbstbildnis mit verbundenem Ohr (gemalt 1889, Hinweis auf seine Geisteskrankheit, in Folge derer sich der Maler ein Ohr abgeschnitten hatte), Frida Kahlos „Autoretrato con collar espinas" (gemalt 1940, Hinweis auf lebenslange extreme physische Schmerzen auf Grund eines Unfalls) oder Felix Nussbaums „Angst. Selbstbild mit Nichte" (gemalt 1941, Hinweis auf die Bedrohung durch die Nationalsozialisten).

- in ungewohnten Formen, Farben, Motiven oder Materialien
  Beispiele dafür sind viele der Arbeiten von Josef Beuys, z.B. sein „Fettstuhl" (1964).

Von materialimmanentem Reizpotenzial möchte ich materialexternes Reizpotenzial unterscheiden. Es entfaltet sich erst in der Konfrontation mit anderen Materialien und zusätzlichen Informationen, erweitert die Arbeit also um eine intermediale und in vielen Fällen auch um eine interkulturelle Dimension. Die Lernenden werden in der Regel nicht in der Lage sein, Irritationen selbst zu entdecken, da ihnen Vergleichsmaterial und Kontextwissen fehlen. Das bedeutet nicht automatisch, dass diese Irritationen sie überfordern müssen, sie können sich mit ihnen auseinandersetzen, wenn ihre Aufmerksamkeit entsprechend gelenkt wird. Dabei sind sie auf das angewiesen, was die Lehrperson zusätzlich in den Unterricht einbringt, oder was sie selbst – bei entsprechender Anleitung – finden. So können im Objekt selbst aufmerksamkeitslenkende Hinweise angebracht und damit Fragen provoziert werden (z.B. Pfeile, Kolorierungen usw.). Gerade hierin kann ein besonderer sprachlicher und außersprachlicher Wissens- und Erfahrungszuwachs liegen (vgl. dazu viele Anregungen bei Scherling/Schuckall 1992). Die Beispiele können dabei aus demselben oder aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten stammen. Positive Irritation kann z.B. entstehen, wenn mehrere themengleiche oder motivgleiche Werke zueinander in Beziehung gesetzt werden (sog. Reihungen, vgl. Kap. 4.3.). Sie können unterschiedliche Epochen repräsentieren, in unterschiedlichen Techniken entstanden sein, kulturell unterschiedliche Konnottionen deutlich machen oder unterschiedliche subjektive Sichtweisen auf den gleichen Gegenstand zeigen, sie können aber auch den Entwicklungsweg eines Künstlers aufzeigen. Zusätzliche Impulse können ebenfalls über nachträgliche Interpretationen oder erläuternde historische und biographische Hintergrundinformationen gegeben werden. Hinweisen möchte ich auch auf das Reizpotenzial,

[39] Vgl. Dehne, Bernd u.a. (1999): Mensch, Kunst!, Leipzig (Klett Schulbuchverlag), 72.

das mit dem Schicksal und der Wirkung von Kunstwerken selbst verknüpft sein kann, etwa im Rahmen von Rezeptionsprozessen.

Materialexternes Reizpotenzial lässt sich in Bild- und Musikkunst über Themen und Sujets, unterschiedliche Formen der Rezeption oder in den Entstehungs-, Präsentations- oder Rezeptionsprozess involvierte Personen realisieren (vgl. Abb. 124). Reizpotenzial dieser Art enthalten z.B.:

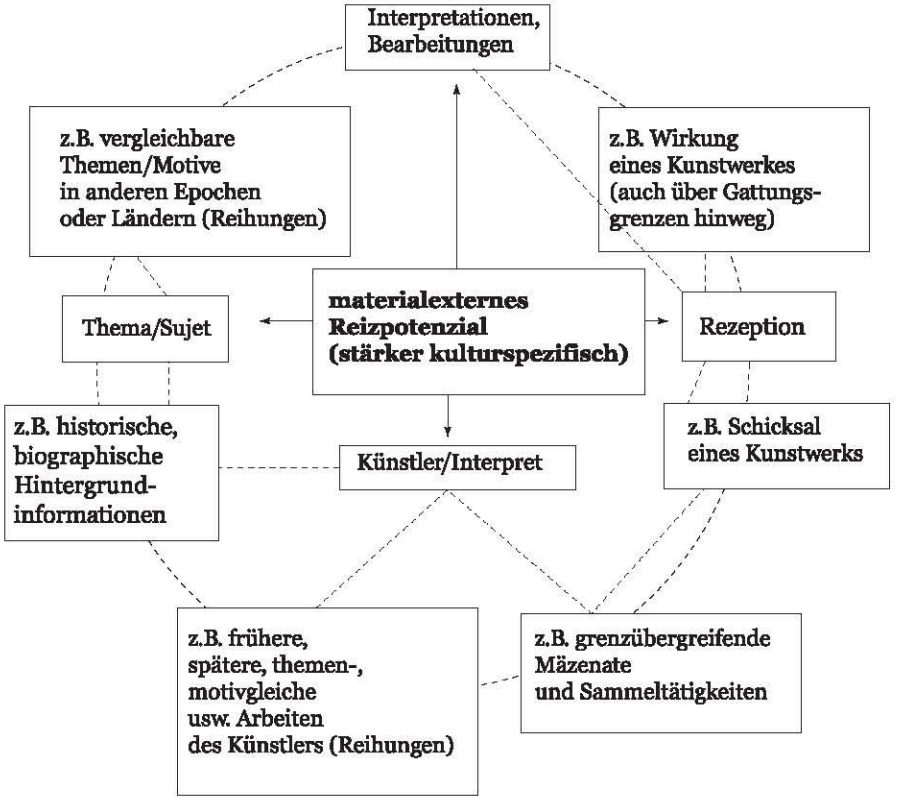



Abb. 124: Materialexternes Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium

- Themen bzw. Sujets (z.B. themen- und motivgleiche Werke anderer Künstler)
  Als reizvoll könnte sich z.B. die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Familiendarstellungen durch die Zeiten und ihre Ordnung und Auswertung nach bestimmten Kriterien erweisen. In ähnlicher Weise kann man nach grenzüberschreitend surrealistischen Motiven und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen suchen (z.B. Alfred Kubin, Leon Wyczółkowski) oder sprachübergreifend deutsche und polnische Lieder zu bestimmten Themen zusammenstellen und kommentieren. Eine Erweiterung des Verständnisses für grenzüberschreitende historische Entwicklungen bringt möglicherweise der Vergleich zwischen der Kunst des „sozialistischen Realismus" aus der DDR und der VR Polen für die 50er und 60er Jahre.

- historische, (auto)biographische und andere Zusatzinformationen, die dabei helfen, das Kunstwerk in einen größeren Kontext zu stellen

Interessant werden z.B. Zeugnisse, die „interkulturelle" Begegnungen thematisieren, z.B. Piotr Michałowskis Reiseberichte in Deutschland und der Schweiz[40]; das deutsch-polnische Tagebuch Juliusz Fałats aus seiner Zeit als Hofmaler bei Kaiser Wilhelm II.[41] oder die umfangreiche Hinterlassenschaft von Przybyszewski aus seiner Zeit in Berlin.[42]

– Interpretationen, Rezensionen, Bearbeitungen sowie alle Materialien, die eine neue und andere Sicht auf Künstler und Kunstwerk bieten (z.B. Katalogtexte, Kritiken, Karikaturen) Viele „klassische" Werke haben von nachfolgenden Künstlern Bearbeitungen erfahren, z.B. Arnold Böcklins Gemälde „Die Toteninsel" (gemalt 1880, u.a. zitiert von Salvador Dali). Bekannt sind die Arbeiten des Karikaturisten und Satirikers Klaus Staeck, der mit seinen Bearbeitungen klassischer Werke u.a. auf Missstände und Fehlentwicklungen in Politik und Wirtschaft aufmerksam macht (z.B. Bearbeitung von Dürers „Bild der Mutter", Original gemalt 1514, Bearbeitung 1971 unter dem Titel „Sozialfall" mit dem Kommentar „Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten?").
In diesen Bereich gehören ebenfalls die vielen unterschiedlichen Interpretationen der „Moritat von Mackie Messer" aus der Dreigroschenoper von Bert Brecht und Kurt Weill, beispielsweise durch Louis Armstrong, Milva oder Kazik (Staszewski). Solche Vergleiche zeigen nicht zuletzt die große Wirkungskraft einzelner Kunstwerke, unabhängig von Sprach-, Zeit- und Ländergrenzen.

– Wirkung und Rezeption eines Kunstwerks in einer oder mehreren Kulturen und über Gattungsgrenzen hinweg, Schicksale von Kunstwerken und Entstehung von Sammlungen, Kunstraub, Ausgrenzung usw.
Viele Bildende Künstler und Musiker sowie ihre Werke haben im jeweils anderen Land Spuren hinterlassen, vgl. z.B. die intensive Rezeption Mozarts in Polen[43] oder den starken Anklang, den Max Klinger (1857–1920) unter polnischen Graphikern um 1900 fand.[44] Zur Gattungsgrenzen überschreitenden Rezeption (Literatur–Musik) haben u.a. Antoni Henryk Radziwiłł (1775–1833) und Stanisław Moniuszko (1819–1872) Wichtiges beigetragen. Radziwiłł, musikalischer Autodidakt war Vertrauter des preußischen Königs Friedrich Wilhelm II. und verheiratet mit dessen Kusine Luise Dorothee von Hohenzollern. Zu seinem Freundeskreis gehörten Chopin und Beethoven, der ihm seine Ouvertüre Nr. 115 widmete. Radziwiłł tat sich als Komponist von Bühnenmusik und Liedvertonungen zu Werken von J.W. Goethe hervor („Faust", „Wilhelm Meister"). 1814 besuchte er Goethe und fand dessen Anerkennung. Moniuszko studierte in Berlin und ist u.a. ebenfalls für seine Vertonung von Goethe-Gedichten berühmt („Mignon").[45]

---

[40] Vgl. N.N. [Celina Michałowska] (1911): Piotr Michałowski. Rys życia, zawód artystyczny, działalność w życiu publicznym, Kraków; Ostrowski, Jan K. (1985): Piotr Michałowski, Warszawa, dort viele Briefzitate, 130–144.

[41] Vgl. Fałat, Juliusz (1936): Pamiętniki, Warszawa.

[42] Vgl. Przybyszewski, Stanisław (1926): Moi współcześni. Wśród obcych, Warszawa; dt. (1985): Ferne komme ich her ... Erinnerungen an Krakau und Berlin, Leipzig/Weimar.

[43] Vgl. z.B. Wesołowski, Franciszek (1990): Mozarts Opern in polnischen Musiktheatern. In: Fleischhauer, Günter (Hrsg.) (1990), W.A. Mozart. Ein Beitrag zum 200. Todestag. Aufführungspraxis, Interpretation, Edition, Konferenzbericht der XVIII. wissenschaftlichen Arbeitstagung Michaelstein 1990, Michaelstein/Blankenburg, 103–110.

[44] Vgl. z.B. Frąckowiak, Ewa (1995): Klinger und die Polen. In: Bulletin du Musée national de Varsovie, 36, 33–46.

[45] Vgl. z.B. Szenic 1973, 102–113; Riech, Werner (1994): Zur Bedeutung Antoni Henryk Radziwiłls in der deutschen Literatur- und Musikgeschichte. In: Kwartalnik Neofilologiczny 41, 2, 153–167; Kolago, Lech (2000): Anton Radziwiłls Vertonung des „Faust" von Goethe. Zur Problematik der polnisch-deutschen Beziehungen in Literatur und Musik. In: Polyaisthesis 7, 126–141; Kolago, Lech (2001): Zur Problematik der deutsch-polnischen Beziehungen in Literatur und Musik im 19. Jahrhundert. In: Papiór (2001), 362–378.

Gustav Mahler (1860–1911) wiederum war u.a. von der Dichtung Adam Mickiewicz' inspiriert, so soll der 1. Satz seiner Symphonie Nr. 2 c-moll, der „Auferstehungssymphonie", der Anregung durch „Dziady" zu verdanken sein.[46]
Interessant wird in diesem Zusammenhang Kunst und Musik, die aus politischen Gründen tabuisiert ist oder war, wie etwa die Swing-Musik im Deutschland Ende der 30er bzw. Anfang der 40er Jahre. Dieses Thema ist im übrigen sehr reich an verschiedenen Konfliktschichten: es verbindet subjektive und kulturspezifische Spannungen, Generationskonflikte wie politische Auseinandersetzungen (vgl. Kern/Kern/Mall 1997). In diesen Kontext gehört das ganze Thema der von den Nationalsozialisten als „entartet" diffamierten Kunst.[47]
Ein besonders spannendes Thema ist im deutsch-polnischen Kontext die Frage der Rückerstattung von während der Besetzung und des Krieges von den Nationalsozialisten und der deutschen Wehrmacht geraubter Kunstwerke und Sammlungen.

– Person des Künstlers, Komponisten bzw. Interpreten (z.B. Entwicklung des Werkes, grenzüberschreitende Tätigkeit, Fragen von Mäzenaten- und Sammlertum)
Zu den im deutschsprachigen und polnischen Umfeld tätigen Personen gehörten außer den bereits genannten Künstlern auch viele Sammler und Mäzene. Atanazy Raczyński (1788–1874) trat u.a. als Förderer der Nazarener in München und Verfasser einer „Geschichte der neueren deutschen Kunst" in Erscheinung.[48] Karol Lanckoroński (1848–1933) galt als einer der bedeutendsten österreichischen Kunstsammler und Mäzene, er war österreichischer Staatsrat und Förderer der Denkmalpflege in Österreich (u.a. Stephansdom, Minoritenkirche) und Polen (u.a. Wawel), besaß eine der reichsten Kunstsammlungen in Wien und war Träger zahlreicher österreichischer, polnischer und preußischer Auszeichnungen. Nach 1918 vertrat er Polens Rückführungsansprüche gegenüber den Wiener Sammlungen.[49]

An vielen Punkten wird deutlich, dass diese Ebenen einander überlagern: viele subjektiv empfundene Irritationen werden sich im Material selbst präsentieren (materialimmanent), objektiv empfundene kulturspezifische Irritationen werden oft erst in der Kombination mit zusätzlichen Materialien und Informationen deutlich (materialextern). Materialimmanentes Reizpotenzial ist ohne größere Vorbereitungen und ohne breites Kontextwissen nutzbar und bleibt in seinen sprachlichen und inhaltlichen Auswirkungen zeitlich überschaubarer als materialexternes. Subjektives Reizpotenzial bietet größere Chancen für die mündliche und schriftliche Sprachproduktion (z.B. Beschreiben, Meinung äußern, Diskutieren, Geschichten schreiben). Objektives Reizpotenzial wiederum lässt sich besonders gut

---

Vgl. zu Moniuszko: Kolago, Lech (2002): Ein Beitrag zu den deutsch-polnischen Beziehungen in Literatur und Musik. Stanisław Moniuszko und seine Goethe-Vertonungen. In: Jung, Hermann (Hrsg.) (2002), Eine Art Symbolik fürs Ohr. Johann Wolfgang von Goethe. Lyrik und Musik, Bern u.a., 205–232.

[46] Vgl. z.B. Franklin, Peter R. (1974): Funeral rites – Mahler and Mickiewicz. In: Music & Letters 55, 2, 203–208; Janik, Ireneusz (1993): Mahler alla polacca. In: Ruch muzyczny 17, 1, 4f.

[47] Vgl. z.B. Schuster, Peter-Klaus (Hrsg.) (1998): Die »Kunststadt« München 1937. Nationalsozialismus und »Entartete Kunst«, München.

[48] Vgl. u.a. Rave, Paul Ortwin (1965): Graf Athanasius Raczynski: ein Beispiel deutsch-polnischer Freundschaft. In: ders. (Hrsg.): Kunst in Berlin, 111–117.

[49] Vgl. zur Sammlungsgeschichte z.B. auch: Maćkowska, Małgorzata (Hrg.) (1996): Sztuka niemiecka 1450–1800 w zbiorach polskich. Katalog wystawy, Muzeum Narodowe w Kielcach luty–czerwiec 1996, Kielce; Wróblewska, Kamila/Sokołowski, Franciszek (1989): Ikonografia rodziny Doenhoffów w zbiorach muzeów polskich. In: Rocznik Olsztyński 16, 293–350.

in fächerübergreifender Zusammenarbeit erarbeiten und kann auf lange Sicht Reflexion und Differenzierung initiieren.

Ausdrücklich sei nochmals der Beispielcharakter der genannten Kontaktbilder betont. Es kann in keinem Fall darum gehen, eine Liste verbindlicher Themen, Namen oder Phänomene für die bild- und musikkünstlerischen Kontakte zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern zu entwerfen, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Polen realisiert werden müsse. Das würde das Fach ebenso wie Lehrende wie Lerndende überfordern. Ein exemplarisches Bearbeiten von in Bild- und Musikkunst enthaltenen subjektiven oder kulturspezifischen Reizpotenzialen ist allerdings unbedingt empfehlenswert, da über sie inhaltlich belangvolles und sprachlich ergiebiges Lernen im Fremdsprachenunterricht, das sowohl persönlich berührt wie kulturell wirksam werden kann, nachweislich möglich wird. Je breiter und vielschichtiger das Reizpotenzial angelegt ist, desto stärker ist die Wirkung der eingesetzten Beispiele, desto mehr Einsatzmöglichkeiten eröffnen sich. Die exemplarisch angeführten (sowie alle vergleichbaren) Inhalte können – realisiert über wahrnehmungsschärfende und kontextbildende Arbeitsmethoden (vgl. Kap. 4.) – dem Fremdsprachenunterricht eine konkrete interkulturelle und bildende Dimension geben. Ob und wie die beschriebenen Reizpotenziale genutzt werden, hängt weitgehend vom Kenntnisstand und methodischen Reflexionsvermögen der jeweiligen Lehrpersonen sowie vom Aufnahme- und Leistungsvermögen der Lernenden ab.

Insgesamt muss man wohl davon ausgehen, dass polnische angehende DaF-Lehrende nur ein geringes Bewusstsein für grenzüberschreitende Spuren und kulturelle Kontaktzonen zwischen Polen und seinen näheren und weiteren deutschsprachigen Nachbarn im Westen und Süden besitzen. Anregungen, die vielfach über das in der Ausbildung vermittelte literaturhistorische Wissen hinausgehen dürften, finden sich zur Genüge in den zahlreichen einschlägigen Bibliographien zu kulturellen Kontakten.[50] Eine geeignete Basis für fruchtbare Fragestellungen liefert die sog. Beziehungsforschung, die „Prozesse der Wahrnehmung, Reaktion, Rezeption, der Kreation oder nachahmenden Verwandlung von Mustern, Motiven und Techniken bis hin zu Fragen der Migration von Künstlern, der Wirkung von Mäzenen, des Imports und Exports sowie der Sammlung von Kunstwerken" im deutschsprachig–polnischen Kontext berührt (vgl. Jan Kozłowski in Lawaty/Mincer 2000, 629). Als potenzielle Gegenstände der Erarbeitung und Reflexion kommen damit Lebenszeugnisse aller Art wie Tagebücher, Autobiographien, Briefwechsel ebenso

[50] Vgl. für Polen z.B. die neueren Bibliographien von Lawaty/Mincer (2000), insbesondere Band 3: Sprache, Literatur, Kunst, Musik, Theater, Film, Rundfunk; Papiór (2002); Ossowski, Mirosław/Stüben, Jens (2003): Auswahlbibliographie zum Polenbild in der deutschen Literatur. In: Kątny, Andrzej (Hrsg.) (2003): Deutsch-Polnische Wechselbeziehungen in Sprache und Kultur, Gdańsk, 207– 303 (= Studia Germanica Gedanensia 11). Besonders empfehlenswert sind ebenfalls die Aufarbeitungen historischer, politischer und kultureller Kontakte, wie z.B. Zybura (2001). Der sehr lesenswerte Band Lawaty, Andreas/Orłowski, Hubert (Hrsg.) (2003): Deutsche und Polen. Geschichte, Kultur, Politik, München, geht weniger auf kulturelle Kontakte ein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Tätigkeit des jährlich zusammentretenden Arbeitskreises deutscher und polnischer Kunsthistoriker, dessen Ergebnisse aber einer breiteren germanistischen Öffentlichkeit nur begrenzt zugänglich sind.

wie Ausstellungskataloge, konkrete künstlerische Objekte oder auch Sekundärliteratur in Frage, in der kulturelle Kontakte thematisiert werden. Ebenso können Sprach- und Kulturgrenzen überschreitende Biographien von Künstlern und Musikern im Mittelpunkt stehen, Fragen grenzüberschreitender Inspiration und Rezeption, des Interesses (oder Desinteresses) am künstlerischen Schaffen des anderen Landes bis hinein in Aufführungspraxis und Verbreitung und die darin enthaltene Wahrnehmung und Interpretation der „anderen" Kunst und Musik (vgl. Henryk Baranowski in Lawaty/Mincer 2000, 855). In Frage kommt die Beschäftigung mit Orten, Gebäuden oder Institutionen mit bi- und multikulturellem Charakter in Vergangenheit oder Gegenwart (z.B. multikulturelle Stadtgeschichten[51], historische und gegenwärtige Reiserouten), die Thematisierung von kunstbezogenen Gegenständen mit grenzüberschreitendem Charakter (z.B. Ansichtskarten, Briefmarken), die Suche und lernergerechte Aufbereitung von kulturell relevanten Daten, Namen, Ereignissen und Epochen, die das eigene Land mit den deutschsprachigen Ländern – positiv wie negativ – verbinden (z.B. grenzüberschreitende Kult- und Symbolfiguren) oder die Suche nach gemeinsamen Themen, Motiven und Entwicklungen in Bild- und Musikkunst.

Die Quantität und Qualität kultureller Kontakte ist selbstverständlich politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen unterworfen. Für Polen und den deutschsprachigen Raum ergeben sich eindeutige historische Fixpunkte. Perioden besonders intensiver kultureller Kontakte lassen sich für das Mittelalter, die Zeit von Reformation und Gegenreformation oder der polnisch-sächsischen Personalunion im 17. und 18. Jahrhundert feststellen. Berücksichtigt werden müssen die Teilungen Polens, während derer die einzelnen Gebiete des Landes unter preußische, österreichische bzw. russische Besetzung gerieten und die für die kulturelle Entwicklung nicht folgenlos bleiben konnten. Einfluss auf die Auswahl hat zu einem nicht geringen Maß auch immer der jeweilige Forschungsstand: für das Mittelalter, die „Sachsenzeit" unter den Wettinern August II. und August III., die polnischen Teilungen und das 19. Jahrhundert sind die kulturellen Beziehungen zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern am besten erforscht und präsentiert. Das 19. Jahrhundert erweist sich dabei in vieler Hinsicht als dankbares, aber

[51] Dafür gibt es in den letzten Jahren zahlreiche Beispiele aus der universitären germanistischen Ausbildung, u.a. für die Städte Gdańsk und Łódź. Sie sind deswegen so wichtig, weil sie von Studierenden selbst über Interviews und umfangreiche Presse- und Archivrecherchen erstellt wurden. Vgl. z.B. für Łódź: Radziszewska, Krystyna (Hrsg.) (1999): Gdzie są Niemcy z tamtych lat. Wspomnienia łódzkich Niemców / Sag mir, wo die Deutschen sind ..., Łódź; Radziszewska, Krystyna/Woźniak, Krzysztof (Hrsg.) (2000): Pod jednym dachem. Niemcy oraz ich polscy i żydowscy sąsiedzi w Łodzi w XIX i XX wieku / Unter einem Dach. Die Deutschen und ihre polnischen und jüdischen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert, Łódź; Radziszewska, Krystyna (Hrsg.) (2001): Niemieckimi śladami po „Ziemi obiecanej" / Auf den Spuren der Deutschen im „Gelobten Land", Łódź; Radziszewska, Krystyna (Hrsg.) (2002): Tonąca Łódź (lata 1939–45) / Das sinkende Boot (der Zeitraum 1939–1945), Łódź. Für Gdańsk: Schmidt, Sabine u.a. (Hrsg.) (1994): Oskar-Tulla-Mahlke. Śladami gdańskich bohaterów Güntera Grassa / Auf den Spuren der Danziger Helden des Günter Grass, Gdańsk; Schmidt, Sabine u.a. (Hrsg.) (1995): 1944. Rozmowy 50 lat później / Gespräche nach 50 Jahren, Gdańsk. Alle Bände sind zweisprachig polnisch-deutsch.

auch schwieriges, weil besonders stereotypen- und mythenträchtiges Terrain.[52] Einen anderen Aspekt stellen Gebiete verstärkten sprachlichen und kulturellen Mit- und Gegeneinanders in Geschichte und oder Gegenwart dar, wie etwa Schlesien, Galizien, Pommern oder Ostpreußen, sowie die im jeweils anderen Land lebenden Minderheiten.

Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, alle diese Aspekte obligatorisch in die Ausbildung von Germanisten bzw. Deutschlehrern aufzunehmen und erst recht nicht kann von DaF-Lehrkräften verlangt werden, sich im Schulalltag zwischen all den Programm-, Zeit-, Material-, Finanz- und Personalzwängen Themen und Methoden zu stellen, die ihnen möglicherweise sehr fremd sind. Die Beschäftigung mit der einen oder anderen der genannten Fragestellungen während der Ausbildung oder in Fortbildungsveranstaltungen wird es jedoch künftigen Fremdsprachenlehrern ermöglichen, viele Elemente eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts kennen zu lernen und ein Stück weit selbst zu realisieren. Dass es durchaus möglich ist, Kontakte zu didaktisieren und im Zeichen einer Kontaktdidaktik auch auf weniger fortgeschrittenem Sprachniveau zu unterrichten, zeigen ermutigende Beispiele aus der Praxis.[53] Angehende Deutschlehrer sollten die Möglichkeit haben, zu erfahren

- wie sie mit diesen Themen zu einer Individualisierung und Verstärkung der positiven affektiven Besetzung des Deutschlernens beitragen können
- wie sie damit fächerübergreifende Fragestellungen (und damit ganzheitliches Lernen) fördern können
- wie sie dadurch sich selbst und ihren Lernenden kulturelle Stereotype und Traditionen bewusst machen können

---

[52] Einerseits wurde im Zuge der Bildung eines Nationalstaates (in Deutschland) bzw. vor dem Hintergrund massiver nationaler Bedrohung (in Polen) verstärkt auf das nationale kulturelle Erbe zurückgegriffen. Andererseits haben kunst- und musikwissenschaftliche Studien ergeben, dass viele der dabei aufgegriffenen volkstümlichen Elemente für mehr als nur das eigene Land typisch waren und ihre Präsenz oftmals eine Folge besonders intensiver Pflege eines allgemeinen Zeitstils war (vgl. u.a. Bastian 1997, 85). In den Blick treten damit auch verbindende inhaltliche und stilistische Elemente, sowie Fragen der Rezeption und eines Nationalgefühls von Bildenden Künstlern, Komponisten und Interpreten, das ihnen oftmals erst im nachhinein zugeschrieben wurde. Bastian spricht von einer „nachträglichen Zuschreibung nationaler Stilmerkmale" (Bastian 1997, 86) und verweist auf die Schwierigkeit, wenn nicht Unmöglichkeit, Nationalstile zum Gegenstand von Musik- und Kunstunterricht zu machen, da sie nur schwer von Zeit-, Personal- oder Gattungsstilen zu unterscheiden seien. Vgl. auch Konstantynów, Dariusz u.a. (Hrsg.) (1998), Nacjonalizm w sztuce i historii sztuki 1789–1950, Warszawa.

[53] Erste Arbeiten zur Didaktisierung von kulturellen Kontakten liegen vor, sie erleichtern zunächst einmal die Annäherung deutscher SchülerInnen an die polnische Kultur über literarische Beziehungen, vgl. Kneip, Matthias/Mack, Manfred (2003): Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht 10.–13. Schuljahr, Berlin (Cornelsen). Der Band, als Ergänzungsmaterial für den muttersprachlichen Deutschunterricht konzipiert, thematisiert biographische Bezüge deutschsprachiger Autoren zu Polen sowie stilistische und thematische Verwandtschaften. Für polnische Lernende liegt bisher in vergleichbarer Weise vor: Kowalski, Jacek u.a. (1998): Polacy i Niemcy w nowej Europie. Scenariusze lekcji, Warszawa (CODN). Darin geht es in erster Linie um historische Beziehungen, ähnlich wie in Günther, Christiane/Makowski, Matthias (1995) (Hrsg.): Didaktisierungsideen zu „Kobylińska, Ewa u.a. (Hrsg.): Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe, München/Zürich 1993" Kraków (Goethe-Institut).

- wie sie eine Balance zwischen lokalem, regionalem, nationalem und europäischem Selbstbewusstsein fördern können und
- wie sie schließlich das Konzept von „eigen" und „fremd" (hier: „polnisch" und „deutschsprachig" im weitesten Sinne) differenzieren und lebendig werden lassen können.

Dazu ist es notwendig, dass die germanistische Forschung immer wieder neu ihre Kontaktfelder zu Disziplinen wie Geschichte, Kunst-, Film-, Theater- oder Musikgeschichte sowie zu der jeweiligen muttersprachlichen Philologie absteckt und die Forschung in allen diesen Bereichen nicht länger gegeneinander und aneinander vorbei, sondern innerhalb gemeinsamer Themenbereiche auch miteinander geführt wird. Es ist außerdem notwendig, dass Fremdsprachendidaktik nicht länger von der sprach- und literaturhistorischen, historischen, kunst-, film- und musikhistorischen Forschung abgekoppelt wird, sondern dass deren aktuelle Ergebnisse schneller und systematischer als bisher rezipiert werden und in die Aus- und Fortbildung von GermanistInnen und Deutschlehrenden, in Lehrprogramme und Lehrwerke eingehen. Schließlich muss Deutschunterricht wirklich als das verstanden werden, was er vor allem in Mitteleuropa ist: die (Wieder)Entdeckung einer Nachbarschaft im Westen und Südwesten in ihren vielfältigen historischen und gegenwärtigen Dimensionen und mit ihrem Interkulturalitätspotenzial.

---

Didaktisierungen künstlerischer und musikalischer Kontakte sind im deutsch-polnischen Kontext meines Wissens bisher nicht veröffentlicht worden. Für den Französischunterricht an deutsche Schüler vgl. z.B. Kern 1998.

# 6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit bin ich davon ausgegangen, dass die Medien Kunst und Musik im Fremdsprachenlernprozess unterschiedliche Funktionen übernehmen können. Sie reichen von der Begleitung und Optimierung des Lernprozesses über die Auslösung kreativer Sprachproduktion bis hin zur Vorbereitung und Initiierung eigen- und fremdkultureller Verstehensprozesse. Die wichtigsten Grundzüge der bisherigen Entwicklung in diesen Bereichen wurden in Kapitel 2 vorgestellt.

Liegen für die lernpsychologische, sprachrezeptive und -produktive sowie für die informative Rolle beider Medien fremdsprachenübergreifend viele differenzierte Methoden und Arbeitsverfahren vor, so fehlt es für ihre interkulturelle Funktion bisher an inhaltlicher und methodischer Konkretisierung. Voraussetzung für eine Aufwertung der Rolle, die sie gerade in diesem Bereich spielen können, ist die Erkenntnis, dass die Wahrnehmung von Bild-und Musikkunst grundsätzlich subjektiv und kulturell geprägt ist. Sollen also mit ihrer Hilfe im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Lernprozesse initiiert und aufrechterhalten werden, so muss zum einen konsequent von den inhaltlichen und methodischen Vorerfahrungen und Erwartungen der Lernenden im Hinblick auf diese beiden Medien, zum anderen von deren Verwurzelung in der jeweiligen eigenen und fremden Kultur ausgegangen werden. Dadurch wird deutlich, dass es für „Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht" kein Konzept geben kann, dass sprach- und länderübergreifend gültig und gleichzeitig von tatsächlicher interkultureller Relevanz ist. Neben den individuell verschiedenen kunst- und musikbezogenen Prägungen unterscheiden sich die inhaltlichen und methodischen Erfahrungen der Lernenden mit der jeweiligen konkreten fremden Kultur und der Art, wie sie in Bildern, Gebäuden oder Musikstücken fassbar wird – Englisch als Fremdsprache in Polen kann hier nicht die gleichen Inhalte mit Hilfe der genau gleichen Methoden realisieren wie Deutsch als Fremdsprache in Polen und Deutsch als Fremdsprache in Polen muss wiederum auf andere Methoden und Inhalte zurückgreifen als Deutsch als Fremdsprache in Frankreich.

Bildende Kunst und Musik können aufgrund ihrer affektiven Besetztheit, ihrer relativ leichten sprachlichen Zugänglichkeit, ihres potenziell spielerischen Charakters, ihrer Überschau- und Reproduzierbarkeit wie auch ihrer identitätsbildenden Kraft und der ihnen innewohnenden Reflexivität bei der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz – gleichberechtigt neben literarischen Texten – eine wichtige Rolle spielen. Ihre Funktionen im fremdsprachlichen Lernprozess sind unbedingt um eine interkulturelle Dimension zu erweitern (Abb. 125; vgl. Abb. 3, 4).

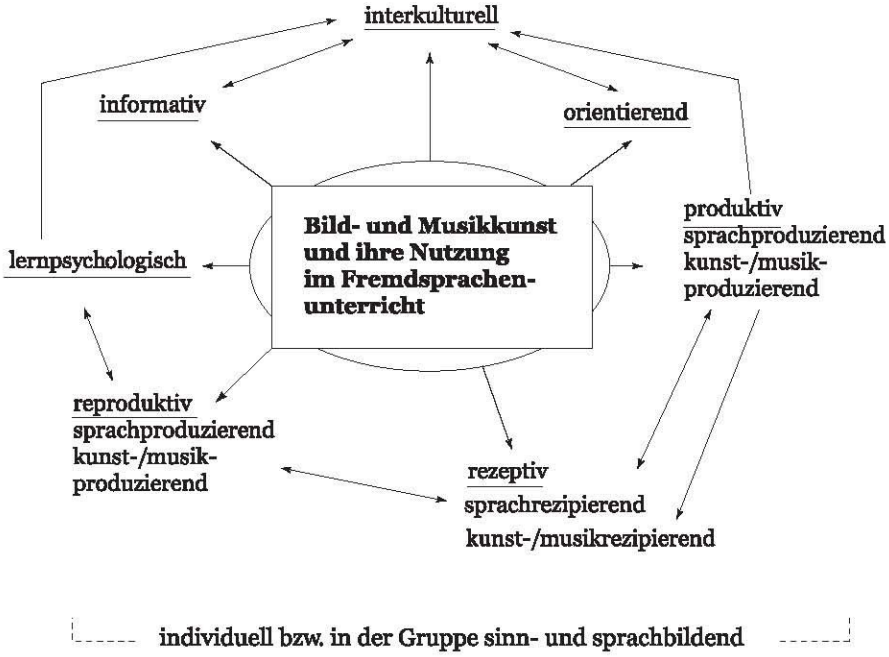



Abb. 125: Nutzung von Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht

Als Momente von besonderer interkultureller Relevanz zeigen sich die Phase einer möglichst vorurteilsfreien und bewussten Wahrnehmung (d.h. Sehen, Hören) und ihrer Reflexion sowie die Phase einer fundierten Kontextualisierung beider Medien (d.h. Fragen nach Bedeutungen und Zusammenhängen).

Kunst und Musik ermöglichen ein Aufeinandertreffen von verschiedenen Wahrnehmungskonzepten. Die Parallelität unterschiedlichster künstlerischer Strömungen und die Unmöglichkeit für den Einzelnen, diese Bereiche der Kultur komplett zu erfassen, suggerieren immer wieder Situationen der Irritation, Rätselhaftigkeit, Unverständlichkeit und unaufgelösten Spannung – Situationen also, die auch interkulturelle Kommunikationssituationen kennzeichnen. Hier wie dort müssen Wege zwischen dem Wunsch nach eindeutigem Verstehen und der Notwendigkeit, Mehrdeutigkeit und Unverständlichkeit auszuhalten, gefunden werden. Es ist darüber hinaus ein Merkmal gelungener interkultureller Kommunikation, schnelle Urteile hinauszuzögern und sich die Bereitschaft zu erhalten, sie eventuell auch zu ändern. Bildende Kunst und Musik ermöglichen hier eine exemplarische Erfahrung von Fremdheit und Vieldeutigkeit, „die auf andere Formen der Fremdheit übertragbar" sein könnte (Küster 2003, 19).

Bild- und Musikunst sind schließlich auf ganz unterschiedliche Weise in einer Kultur und Gesellschaft verankert, sie stehen in historischen, sozialen, politischen, philosophischen, künstlerischen, literarischen oder auch technischen Kontexten. Mit ihrer Hilfe können Wege durch die unendliche Menge an fremden Erscheinungen gebahnt werden, denen sich Fremdsprachenlerner gegenüber sehen.

Zwischen „dem Eigenen" und „dem Fremden" bestehen vor dem Hintergrund künstlerischer Medien vielfältige Verbindungen, Gegensätze und Gemeinsamkeiten, sie lassen sich zwischen einzelnen Individuen ebenso bemerken wie zwischen sozial, kulturell, sprachlich oder ethnisch unterschiedlichen Gruppen. Der Grad an Fremdheit kann individuell sehr verschieden empfunden werden. Um hier im eigentlichen Sinne des Wortes „in Kontakt zu kommen", müssen Aussagen sowie Fragen formuliert, Deutungen sowie Antworten gesammelt werden. Sie ergeben sich an den Schnittstellen von Interesse, (Vor-)Wissen, Wahrnehmung und Reflexion.

In der vorliegenden Arbeit wird die interkulturelle Dimension der Medien Kunst und Musik im Kontext Deutsch als Fremdsprache in Polen untersucht. Dieser Kontext ist durch die Umbruchssituation bestimmt, in der sich das polnische Schulwesen im Zuge der 1999 eingeleiteten Schul- und Programmreform bis heute befindet. Fremdsprachenlehrer, die ihre schulische Ausbildung im wesentlichen vor dieser Zeit empfangen haben, treffen seitdem auf eine Bildungslandschaft, die durch veränderte Lehr- und Lernbedingungen geprägt ist. Im besonderen können die in Richtung eigen- und interkultureller Kompetenz fächerübergreifend deutlich erweiterten Lernziele nicht ohne Einfluss auf ihre Berufspraxis bleiben. Dieses Bedingungsgefüge wird in Kapitel 3 über eine Untersuchung der inhaltlichen und methodischen „Sozialisierung" polnischer Schulabgänger in Bezug auf die Medien Kunst und Musik und die in ihnen fassbare kulturelle Dimension der deutschsprachigen Länder untersucht. Zunächst wurden insgesamt 45 1 zwischen 1986 und 1998 bzw. zwischen 1999 und 2005 erschienene Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sowie für den Unterricht in der Muttersprache Polnisch, in Geschichte, Kunst- und Musikerziehung im Hinblick auf ihr inhaltliches und methodisches Angebot analysiert, soweit es die Bild- und Musikkunst der deutschsprachigen Länder betraf. Die Wahl der Fächer war von der Annahme bestimmt, eben hier die Medien Kunst und Musik und die Beziehungen zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern thematisiert zu finden. Dem Befund, der sich aus den bis 1998 erschienenen Lehrwerken ergab, wurden die inhaltlichen und methodischen Anforderungen gegenüber gestellt, die sich aus der Analyse der reformierten Lehrprogramme und Lehrwerke für die gleichen Schulfächer diagnostizieren ließen. Angesichts der nach 1999 von den Lehrenden in diesen Fächern implizit geforderten erweiterten methodischen, landes- und kulturkundlichen, pädagogischen und medialen Kompetenzen wird deutlich, dass angehende polnische Fremdsprachenlehrer auf die interkulturelle Dimension ihres Berufsalltages nicht ausreichend vorbereitet sind.

Diese Ergebnisse wurden 1999 und 2002 durch zwei landesweite schriftliche Befragungen von insgesamt 640 Studierenden des ersten Semesters Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache an Fremdsprachenlehrerkollegs weitgehend bestätigt, von Personen also, die sich für eine potenzielle Tätigkeit als kulturelle Mittler zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern entschieden hatten. Das Ergebnis dieser ersten Diagnose fiel ernüchternd aus: die Studierenden verfügten zu Beginn ihres Studiums über ambivalente bis negative schulische Erfahrungen mit den Medien Kunst und Musik, über ein Assoziationsgerüst, das in Bezug auf die deutschsprachigen Länder über wenige weltbekannte Standards zur Musik des 18. Jahrhunderts und der Bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts nicht hinaus geht sowie

über einen methodischen Erfahrungsschatz, der Bild- und Klangmedien durchgehend abwertet und im Schatten von Texten situiert.

Zwei in den Jahren 2002 und 2002/3 erfolgte schriftliche Befragungen von insgesamt 331 Studierenden im letzten Semester bekräftigten dieses Ergebnis: die inhaltlichen und methodischen Kenntnisse in Bezug auf Bild- und Musikkunst und ihre Rolle als interkulturelle Trainingssituationen unterlagen innerhalb der gewählten Studiengänge keinen wesentlichen Veränderungen. Den seit geraumer Zeit in der glottodidaktischen Theorie und Praxis spürbaren Paradigmenwechsel von einer linguistischen zu einer primär pädagogischen Disziplin mit interkultureller Ausrichtung können BerufsanfängerInnen allein auf der Grundlage ihrer Ausbildung damit weder nachvollziehen noch mittragen.

Es schien angesichts dieses Befundes sinnvoll, die inhaltlichen und methodischen Angebote einschlägiger Bezugswissenschaften daraufhin zu prüfen, inwieweit sie interkulturelle Kommunikation über Bild- und Musikkunst implizieren bzw. erleichtern. Auf der Suche nach Antworten wurden in Kapitel 4 Fremdsprachen- und Mediendidaktik, Kunst- und Musikwissenschaften, Muttersprachen-, Geschichts- und Museumsdidaktik nach Methoden befragt, die Wahrnehmungsintensivierung und Kontextbildung fördern können. Als besonders ergiebig erwiesen sich in dieser Hinsicht Ansätze der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, der hermeneutischen Fremdsprachendidaktik und des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts, der Kunst- und Musikpädagogik, der Ästhetischen Bildung, der Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik sowie der Museumspädagogik . Gerade der Ausbau eines wahrhaft hermeneutischen Frage-Antwort-Dialogs in der Fremdsprachendidaktik scheint mir äußerst sinnvoll, da hier zum einen echte Lernerautonomie praktiziert wird, zum anderen bildkünstlerische und musikalische Lernimpulse neben literarischen Texten den ihnen gebührenden Platz erhalten. Kunst- und Musikerziehung bieten eine Fülle von didaktischen Konzeptionen, die eine interkulturelle Kompetenz potenziell befördern. Die Kunsterziehung hat mehrere, speziell auf die Kunstrezeption durch Laien zugeschnittene Verfahren für eine „verlangsamte Wahrnehmung" von Kunst entwickelt, sie greift darüber hinaus kunstwissenschaftliche Ansätze, insbesondere ikonographisch-ikonologische Verfahren auf, die eine Kontextualisierung und kontextorientierte Deutung von Kunst erleichtern. Gangbare Wege zeigen die sog. Lebensweltdebatte sowie die Rezeptionsästhetik, da beide Rezipienten und Rezeptionsprozess zum eigentlichen Zentrum der Vermittlung machen. Die Musikdidaktik hat zudem einen eigenen interkulturellen Ansatz entwickelt. Übergreifendes Ziel musik- und kunstdidaktischer Konzeptionen ist eine offene, von Hinhören und „Aushalten" geprägte Gesprächshaltung gegenüber diesen Medien, die Wertungen zurückstellt. Erreichbar scheint sie über die Konfrontation mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksweisen und Erscheinungsformen („Irritation durch das Fremdartige"), ihre Überleitung in einschlägige Fragestellungen sowie die Förderung kommunikativer und sozialer Verhaltensweisen vor diesem Hintergrund. Eine zusätzliche Verstärkung erfahren diese Konzepte durch die fächerübergreifende, interdisziplinär angelegte Ästhetische Bildung, die Wahrnehmungsschulung, Akzeptanztraining in Bezug auf plurale Erscheinungsformen, Perzeptionen und Deutungen, Medien- und Ideologiekritik sowie die Schulung von Einbildungs- und Vorstellungskraft miteinander

verbindet. Besondere Beachtung verdienen ebenfalls Polyaisthesis-Konzeptionen mit ihrer Kombination von Rezeptions- und Produktionsdidaktik sowie dem engen Bezug unterschiedlicher Kunstgattungen und ästhetischer Erlebnisweisen aufeinander. Daneben bieten auch Muttersprachen- und Geschichtsdidaktik sowie Museumspädagogik ein Methodenrepertoire, das mit Gewinn für eine interkulturelle Fremdsprachendidaktik fruchtbar gemacht werden kann: erstere vor allem im Bereich eines auf genauer Beobachtung basierenden Schreibens und Lesens, die Geschichtsdidaktik im Bereich von Methoden der Kontextualisierung, die Museumspädagogik wiederum über handlungs- und produktorientierte Verfahren zur Intensivierung des Wahrnehmungsprozesses.

Die Forderung danach, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern um eine interkulturelle Dimension zu erweitern, ist spätestens seit den Empfehlungen des Europarates von 1984 und dem sog. Madrider Manifest von 1987 bekannt. Die Beschäftigung mit Kunst und Musik im Rahmen einer germanistischen bzw. DaF--Lehrer-Ausbildung könnte dieser Forderung gerecht werden. Sie reiht sich ein in die Suche nach neuen, generativen Themen für die Lehrerausbildung, für die gefordert wird, sie sollten

- vielfältige sprachliche und inhaltliche Erweiterungen und Exkurse ermöglichen, also „generativ" sein
- viele relevante Bezugswissenschaften einbeziehen
- die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur aufgreifen
- konkrete historische und kulturelle bi- und multilaterale Beziehungen aufgreifen
- ganzheitliche Erfahrungen zulassen
- an Erfahrungen anknüpfen und damit
- für Studierende relevant und gleichzeitig kontrovers sein.

Das impliziert methodische Verfahren, die

- verschiedene Lernertypen und Lernstrategien implizieren
- sprachlich und inhaltlich anspruchsvoll sind
- sprachliches und inhaltliches Lernen miteinander verbinden, d.h. pragmatische, kognitive, affektive und interkulturelle Lernziele parallel zueinander realisieren helfen
- abwechslungsreiches, lebendiges Lernen ermöglichen
- verschiedenste Medien einbeziehen
- authentische Kommunikationsanlässe und -situationen schaffen
- autonomes, explorierendes und (erstes) wissenschaftspropädeutisches Arbeiten initiieren
- Strategientraining einschließen und schließlich
- übertragbare methodische Modelle anbieten.

So ausgebildet, könnten Fremdsprachenlehrer tatsächlich zu „Grenzgängern" werden: nicht nur, indem sie lernen, Grenzen im Hinblick auf ihre (vermeintliche) Expertenrolle, ihre zu enge Fixierung auf das Fach unter Vernachlässigung ihrer Aufgaben als kulturelle Mittler und ihrer eigenen Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeit zu überschreiten, sondern auch, weil sie darüber hinaus die Grenzen zwischen Schulfächern durchlässiger machen: wie kaum ein anderes Fach ist Fremdsprachenunterricht mit anderen Unterrichtsfächern durch unzählige inhaltliche und methodische Fäden verknüpft. Angehenden Fremdsprachenlehrern muss ermöglicht werden, dies zu erleben. In diesem Sinne leistet die vorliegende Untersuchung auch einen Beitrag zur Reflexion ganzheitlichen Lernens.

Der Umgang mit Bild- und Musikkunst im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schafft Gelegenheit, wesentliche lernerbezogene, unterrichtsbezogene, lerntheoretische und sprachbezogene Fragen aus pädagogischem Blickwinkel zu reflektieren und konkrete didaktische Übertragungen auf die Unterrichtsebene zu erkennen. So bietet kunst- und musikgestütztes Lernen im fremdsprachlichen Kontext Anknüpfungspunkte dafür,

- sehr individuelle konkrete Bezüge zur Fremdsprache aufzubauen, indem diese an konkreten fremden Objekten subjektiv erlebbar wird
- in besonderem Maße auf (außer)schulische und (außer)sprachliche Lernerfahrungen Bezug zu nehmen
- Fremdes über räumliche und zeitliche Distanz hinweg erfahrbar zu machen
- die (Fremd)Sprache als Instrument zum Lernen innerhalb einer Gruppe zu erfahren
- die affektive Dimension von Sprache zu erleben
- über die subjektive Wahrnehmung und Verwendung von Sprache Selbstverständnis und Selbstbewusstsein zu stärken und
- den Einfluss fremdsprachlichen Lernens auf den Prozess einer teilweisen Um- und Neubesetzung der Beziehungsstrukturen und Sinnverbindungen des gesamten Verstehenssystems zu reflektieren und ihm seine Bedrohlichkeit zu nehmen, den er für Lernende oftmals hat.

Im Rahmen eines solcherart interdisziplinär begründeten und in der Unterrichtspraxis fächerübergreifend angelegten Arbeitens können sich Widersprüche ergeben, die auch im Rahmen meiner Studie nicht gelöst werden konnten. Es sind:

1. der Widerspruch zwischen den Normierungsansprüchen von Lehrprogrammen, Lehrplänen und inhaltlichen Kanones einerseits und der Tendenz zur Individualisierung von Bildungsinhalten mit Bild- und Musikkunst andererseits
2. der Widerspruch zwischen der Prozess- und Sprachorientiertheit künstlerischer Lernanlässe einerseits und ihrer inhaltlichen Bedeutung andererseits
3. der Widerspruch zwischen der Funktionalisierung von Bild- und Musikkunst in didaktischen Zusammenhängen und ihrer offenkundigen „Selbstzweckhaftigkeit" andererseits (vgl. Küster 2003, 381–384).

Meiner Überzeugung nach kann eine Vermittlung zwischen diesen Gegensätzen nur gelingen, wenn interkulturelles Lernen anhand künstlerischer Medien exemplarisch auf einen konkreten Lernkontext bezogen wird und damit Inhalte realisiert werden, die sprachlich, persönlich und kulturell relevant werden. Liegen für die Ermittlung sprachlicher Inhalte unterschiedliche Kriterien und Progressionsmodelle vor, so fehlen diese bisher für persönlich und kulturell relevante Lerninhalte. Das in Kapitel 5 konzipierte Modell der Kontaktdidaktik zeigt hier Möglichkeiten auf, für konkrete Lernergruppen jeweils konkrete interkulturelle Lerninhalte im Gewand künstlerischer Medien zu ermitteln. Ich unterscheide subjektives und objektives (kulturspezifisches) sowie materialimmanentes und materialexternes Reizpotenzial, das kunst- und musikbezogene Lerninhalte enthalten sollten, damit sie außerhalb des Zielsprachengebietes den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess im Hinblick auf die Erweiterung seiner interkulturellen Dimension anregen und fördern können. Diese Inhalte müssen mit Hilfe eines methodischen Repertoires vermittelt werden, das neben der Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache die Vorbereitung und Unterstützung einer

bewussten, intensiven Wahrnehmung, die Förderung der Reflexionsfähigkeit und den Aufbau eines Wissenskontextes ermöglichen.

Aus den veränderten Lehr- und Lernbedingungen, auf die polnische Lehrende für Deutsch als Fremdsprache treffen, ergeben sich grundsätzliche Forderungen für ihre Ausbildung. Als dringend notwendig erweist sich die Stärkung einer Offenheit und forschenden Neugier für die Kultur der deutschsprachigen Länder, verbunden mit der Förderung und Ermutigung einer wirklichen Sympathie und Empathiefähigkeit. Wichtig ist daneben die Erfahrung einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit sowie die Möglichkeit, offene und kommunikative Lernsituationen an persönlich und kulturell relevanten Lerngegenständen wiederholt intensiv zu erleben. Einen aus meiner Sicht in der Lehrerausbildung gangbaren Weg zeigen Blell, Rymarczyk und Maruniak, die das fremdsprachliche Lernen anhand künstlerischer Medien auf viele Ausbildungsbereiche „verteilen" (vgl. Blell u.a. 1998). Im Rahmen einer mediendidaktischen Ausbildungskomponente könnten beispielsweise Kenntnisse und Wissen über Kunstmedien und ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht sowie eine entsprechende Handlungskompetenz gefördert werden und im Rahmen der Literaturdidaktik könnten inhaltliche Verknüpfungen zwischen Literatur und Bild- bzw. Musikkunst zur Sprache kommen, etwa in Form von „Textgeflechten" und „Werkketten", „thematischen Kursen" oder „Themennetzen", bei denen mehrere Medien durch eine Fülle von gegenseitigen Bezugnahmen miteinander verbunden sind. Dabei wird inhaltlich und sprachlich sehr ergiebig medienübergreifend an Themen gearbeitet, die jeweils auf Grund einer individuellen Interessenlage der Gruppe ausgewählt wurden. Voraussetzung sind eine hohe didaktische Transparenz und starke Motivation bei Ausbildern wie Studierenden. Im Rahmen einer Landes- und Kulturkunde könnten wiederum kulturspezifische Inhalte in Form von Kunstwerken verstärkt ins Blickfeld rücken, die viele Bedeutungsebenen und Interpretationsansätze eröffnen. Der Sprachunterricht kann seinerseits inhaltliche und formale Beziehungen zwischen Sprachtext und Bild-/Tonmedium thematisieren. Voraussetzung für eine erfolgreiche Initiierung dieser Lernprozesse ist in jedem Fall die Wahl von subjektiv und kulturell bedeutsamen künstlerischen Inhalten.

Keineswegs haben aber diese Lernprozesse automatisch eine anhaltende Sensibilisierung für und bessere Vorbereitung auf die Begegnung mit fremden und fremdsprachigen Kunstwerken, Musikstücken, Texten, Gegenständen oder Personen zur Folge (vgl. Brunzel 2002, 57f.). Keinesfalls auch ergibt sich aus ihnen für angehende Lehrer und Lehrerinnen direkt eine Vermittlungskompetenz. Beide können vielmehr nur über die wiederholte gezielte Einübung von Verhaltensweisen, Gesprächs- und Diskussionsstrategien entstehen, die verinnerlicht und damit gleichsam abrufbar werden müssen. Damit Transfer zum integralen Bestandteil des Lernprozesses wird, müssen möglich sein:

- vielfältige kulturelle Erfahrungen
- das Erlebnis „dosierter Diskrepanz"[1]

[1] Wienecke, der den Begriff des „dosierten Diskrepanzerlebnisses" geprägt hat, versteht darunter eine Ausgewogenheit der Lerngegenstände hinsichtlich des Reizes an Neuem,

- das Erkennen und Formulieren übertragbarer und verallgemeinerbarer Aspekte
- die positive Erfahrung von Transferleistungen sowie die
- Reflexion der eigenen Tätigkeit

Es liegen zahlreiche Untersuchungen zur möglichen Transferleistung des Lernens mit Bild- und Musikkunst auf andere Bereiche vor (z.B. zum Einfluss auf Leseleistung, *academic skills*, Kreativität, räumliche Orientierung oder soziale Kompetenzen). Eine umfassende Transfertheorie steht jedoch aus, da die experimentell gewonnenen Ergebnisse oft widersprüchlich sind und die Automatisierung und Dauerhaftigkeit der Transferleistungen bisher kaum untersucht wurde (vgl. u.a. Staines 2001).

Obwohl es interessante Überlegungen in dieser Richtung gibt (vgl. z.B. Watrowski 2001), ist der philologisch orientierte Ausbildungsprozess künftiger Fremdsprachenlehrer aus zeitlichen und organisatorischen Gründen möglicherweise zu schwerfällig, um ihnen die Erfahrung interkulturellen Lernens anhand künstlerischer Medien zu ermöglichen und sie so auch in diesem Punkt auf die Anforderungen ihres Berufsalltags vorzubereiten. Bis zu einem gewissen Grad könnte diese Rolle auch von einer berufsbegleitenden Lehrerfortbildung übernommen werden. Ihr Vorteil wäre, dass sie das Ausgangswissen und die Prägungen einer überschaubaren Adressatengruppe recht genau zu erfassen erlaubt, darauf aufbauend gezielte inhaltliche und methodische Schwerpunkte sowie lokale und regionale Akzente[2] setzen kann und schließlich fächerübergreifendes Arbeiten anschaulich demonstrieren und initiieren könnte.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht stellt seine eigenen Fragen an Bild- und Musikkunst. Es geht einerseits weder um handwerklich-technische, noch um historisch-systematische Kompetenz, es geht aber andererseits auch nicht nur darum, mit Hilfe dieser Medien traditionell textorientierte Lernprozesse aufzulockern. Bilder und Musikstücke gelten vielmehr (unter mehreren anderen) als wichtige Zugänge zur Welt. Fremdsprachenlehrer bleiben durchaus in ihrem Metier, wenn sie diese Medien einsetzen, denn ihr Metier schließt eben die Fähigkeit ein, als Individuum in der Begegnung mit vielfältigen Sprechern und Erscheinungen „der fremden Welt" zu bestehen sowie andere für diese Begegnungen zu sensibilisieren und auf sie vorzubereiten. Lerninhalte und Vermittlungsmethoden, die dabei helfen können, gehören also zu fremdsprachendidaktischen Handwerkszeug. Bild- und Musikkunst verlieren ihren „elitären" Charakter, wenn sie nicht länger mit dem Anspruch auftreten (müssen), eine einheitlich verstandene Kultur zu repräsentieren, gleichzeitig gewinnen sie für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht als subjektive Sichtweisen und Reaktionen auf

---

Unerwartetem und Überraschenden einerseits und einer Anwendbarkeit bekannter Frage- und Problemlösungsmethoden andererseits (vgl. Wienecke 1976, 101f.).

[2] Die Frage, „Was bedeutet Deutschunterricht konkret in meiner Stadt, in meiner Region?" wäre für Polen von großer Wichtigkeit. Neben übergreifenden historischen gibt es ausgeprägte regionale Prägungen, die auf unterschiedliche historische (und kulturelle) Entwicklungen zurückzuführen sind (vgl. z.B. die Städte Kraków, Warszawa, Gdańsk, Gebiete wie Schlesien und das ehem. Ostpreußen oder grenznahe Gebiete im Westen und Osten des Landes). Es besteht kein Zweifel daran, dass hier sehr unterschiedliche potenzielle Kontaktebenen und „Konfliktzonen" (Kaszyński 2002, 59) bestehen, die Deutschlehrer wahrnehmen sollten.

eine bestimmte gesellschaftliche und historische Situation enorme Bedeutung. Begreift man diese kulturellen Zeugnisse ebenso wie literarische Texte als Schlüssel zur Erkenntnis der (eigenen und anderen) Welt, akzeptiert man sie als gleichberechtigte heuristische Medien, so ließe sich Sprach- und Kulturlernen fester aneinander binden. Eine parallele Beschäftigung mit Zeugnissen der Bildenden Kunst, Musik und Sprache als Produkten menschlichen Handelns und Denkens – also als „Kulturprodukte" – kann beide Lernprozesse nur intensivieren. Kommunikative und interkulturelle Kompetenz müssen nicht mehr nacheinander, sondern können neben- und miteinander erworben werden. Ich sehe hier einen gangbaren Weg, um beide Kompetenzen inhaltlich und methodisch fundiert aufeinander zu beziehen und didaktisch umzusetzen und damit zur inhaltlichen und bildenden Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen.

# 7. ANHANG

## 7.1. Umfrage unter StudienanfängerInnen (1999/2002)

**Muzyka, Sztuki plastyczne i Język obcy**

**Ankieta dla studentów Germanistyki i NKJO (rok I)**

1. Jak długo Pan/Pani miał(a) w szkole podstawowej i/lub w liceum przedmiot Sztuka (Wychowanie plastyczne), Muzyka (Wychowanie muzyczne)?

| | szkoła podstawowa | liceum |
|---|---|---|
| ❑ Sztuka | _____ | _____ |
| ❑ Muzyka | _____ | _____ |

2. Jak często miał(a) Pan/Pani poza szkołą kontakt

| ze sztukami plastycznymi | | z muzyką |
|---|---|---|
| _____ | bardzo często/ często | _____ |
| _____ | od czasu do czasu | _____ |
| _____ | sporadycznie | _____ |
| _____ | żadnego kontaktu | _____ |
| _____ | nie wiem / nie mam zdania | _____ |

3. Jeżeli Pan/Pani miał/a poza szkołą kontakt ze sztukami plastycznymi i/lub z muzyką, to z jakim rodzajem najczęściej? Proszę podać przykład.

❑ Malarstwo/Grafika, np.: _____
❑ Architektura, np.: _____
❑ Fotografia, np.: _____
❑ Rzeźba, np.: _____
❑ inne (jakie?)_____

❑ Pop, np.: _____
❑ Rock, np.: _____
❑ Techno, np.: _____
❑ Jazz, np.: _____
❑ Muzyka klasyczna, np.: _____
❑ Muzyka ludowa np.: _____
❑ inne (jakie?)_____

4. Czy interesuje się Pan/Pani sztukami plastycznymi i/lub muzyką?

| | sztuki plastyczne | muzyka |
|---|---|---|
| interesuję się | _____ | _____ |
| nie interesuję się | _____ | _____ |
| nie wiem/nie mam zdania | _____ | _____ |

5. Jeżeli Pan/Pani interesuje się sztukami plastycznymi i muzyką, to jak się owe zainteresowanie przejawia?

| | często | czasami | rzadko | nigdy |
|---|---|---|---|---|
| słucham muzyki | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam/słucham audycji na tematy muzyczne w telewizji/radiu | _____ | _____ | _____ | _____ |
| kupuję kasety / płyty CD itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| czytam artykuły/książki na temat | _____ | _____ | _____ | _____ |
| chodzę na koncerty | _____ | _____ | _____ | _____ |
| inne (jakie?) _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam albumy itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam/słucham audycji na temat sztuki w telewizji/radiu | _____ | _____ | _____ | _____ |
| kupuję książki na temat sztuki itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| czytam artykuły/książki na temat | _____ | _____ | _____ | _____ |
| odwiedzę muzea/galerie | _____ | _____ | _____ | _____ |
| inne (jakie?) _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

6. Jakie dzieła sztuki oraz utwory muzyczne (z Polski i z całego świata) są Panu/Pani znane? Proszę wymienić tytuły, autorów lub inne cechy.

| dzieła sztuk plastycznych | utwory muzyczne |
|---|---|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

7. Jakie dzieła sztuki oraz utwory muzyczne z krajów niemieckojęzycznych są Panu/Pani znane? Proszę wymienić tytuły, autorów lub inne cechy.

| dzieła sztuk plastycznych | utwory muzyczne |
|---|---|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

8. Jakich określeń użyłby Pan/użyłaby Pani, gdyby miał/a Pan/i krótko charakteryzować swoje zajęcia szkolne z muzyki i sztuki?

sztuka/wychowanie plastyczne: _____

_____

muzyka/wychowanie muzyczne: _____

_____

9. Czy szkolne zajęcia ze sztuki i muzyki raczej nosiły charakter „praktyczny" (np. nauka technik plastycznych, śpiew, nauka gry) czy też „teoretyczny" (np. oglądanie i omawianie dzieł plastycznych, słuchanie i omawianie utworów muzycznych)?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| częściej były to zajęcia praktyczne | _____ | _____ |
| częściej były to zajęcia teoretyczne | _____ | _____ |
| i takie i takie | _____ | _____ |
| nie pamiętam/nie mam zdania | _____ | _____ |

10. W jaki sposób odbywały się szkolne zajęcia ze sztuki i muzyki, jeżeli przeważał charakter „teoretyczny" (np. oglądanie i omawianie dzieł plastycznych, słuchanie i omawianie utworów muzycznych)? Proszę o krótki opis.

_____

11. W jakim stopniu uczestnictwo w szkolnych zajęciach ze sztuki/ muzyki przygotowało Pana/Pani zdaniem do świadomego odbioru sztuki lub muzyki w ogóle?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| bardzo dobrze | _____ | _____ |
| wystarczająco | _____ | _____ |
| znikomo | _____ | _____ |
| w ogóle nie | _____ | _____ |
| nie wiem/nie mam zdania | _____ | _____ |

12. W jakim stopniu sztuka i/lub muzyka pełniły jakąś rolę w innych zajęciach szkolnych?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| odgrywały dużą rolę | _____ | _____ |
| odgrywały pewną rolę | _____ | _____ |
| nie odgrywały żadnej roli | _____ | _____ |
| nie pamiętam/nie wiem | _____ | _____ |

13. Jeśli odgrywały rolę, to w jakich przedmiotach?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| Język polski | _____ | _____ |
| Historia | _____ | _____ |
| Język obcy | _____ | _____ |

| | | |
|---|---|---|
| WF | _____ | _____ |
| inne (jakie) | _____ | _____ |

14. Które z następujących zagadnień były poruszane w szkolnym nauczaniu języka niemieckiego? Przy zagadnieniach poruszanych w szkole proszę podać po jednym skojarzeniu.

| | |
|---|---|
| ❑ geografia krajów niemieckojęzycznych | np.: _____ |
| ❑ historia krajów niemieckojęzycznych | np.: _____ |
| ❑ system polityczny | np.: _____ |
| ❑ bogactwa naturalne | np.: _____ |
| ❑ życie codzienne | np.: _____ |
| ❑ życie polityczne | np.: _____ |
| ❑ życie kulturalne | np.: _____ |
| ❑ sławne osobistości | np.: _____ |
| ❑ sztuki plastyczne/artyści | np.: _____ |
| ❑ muzyka/kompozytorzy | np.: _____ |
| ❑ literatura/pisarze | np.: _____ |
| ❑ inne (jakie) | np.: _____ |

15. Jaki przebieg miały zajęcia, w czasie których omawiano w/w zagadnienia (zajęcia z punktem ciężkości na „Landeskunde")? Proszę o krótki opis.

_____

16. Jak ważne są (według Pana/Pani) dzieła sztuk plastycznych i muzycznych w procesie poznawania kultury, historii i tradycji danego narodu?

bardzo ważne_____ważne_____nieważne_____nie wiem/nie mam zdania_____

17. W jakich zawodach wiedza z zakresu sztuki i muzyki obszaru niemieckojęzycznego oraz znajomość kulturalnej tradycji i teraźniejszości może być Pana/Pani zdaniem szczególnie przydatna?

❑ tłumacz
❑ nauczyciel/lektor języka niemieckiego
❑ pracownik firmy przemysłowej (np. w niemieckojęzycznej firmie w Polsce)
❑ pracownik w firmie z branży hotelarskiej/ turystycznej
❑ pracownik kultury
❑ pracownik naukowy
❑ w służbie dyplomatycznej
❑ w dziennikarstwie
❑ w innej (jakiej?)

18. Czy Pana/Pani zdaniem jest możliwe zdobycie takiej wiedzy w trakcie Pana/Pani obecnych studiów?

tak_____nie _____nie wiem/nie mam zdania_____

19. Jeżeli tak, to w jaki sposób można by taką wiedzę w trakcie studiów zdobyć? Proszę o kilka propozycji.

_____

_____

Proszę jeszcze podać, kiedy i gdzie zdała/a Pan/i maturę.

rok _____miejscowość_____

Tu można ankietę komentować: _____

_____

_____

Dziękuję za wszystkie odpowiedzi. Ankieta jest anonimowa i przeznaczona do badań naukowych.

# 7.2. Umfrage unter Studierenden des 6.–9. Semesters (2001/2002/3)

**Muzyka, Sztuki plastyczne i Język obcy**

**Ankieta dla studentów Germanistyki (rok IV, V) i NKJO (rok III)**

1. Jak często ma Pan/Pani obecnie kontakt:

| ze sztukami plastycznymi | | z muzyką |
|---|---|---|
| _____ | bardzo często/ często | _____ |
| _____ | od czasu do czasu | _____ |
| _____ | sporadycznie | _____ |
| _____ | żadnego kontaktu | _____ |
| _____ | nie wiem / nie mam zdania | _____ |

2. Jeżeli Pan/Pani ma kontakt ze sztukami plastycznymi i/lub z muzyką, to z jakim rodzajem najczęściej? Proszę podać przykład.

- ❑ Malarstwo/Grafika, np.: _____
- ❑ Architektura, np.: _____
- ❑ Fotografia, np.: _____
- ❑ Rzeźba, np.: _____
- ❑ inne (jakie?)_____

- ❑ Pop, np.: _____
- ❑ Rock, np.: _____
- ❑ Techno, np.: _____
- ❑ Jazz, np.: _____
- ❑ Muzyka klasyczna, np.: _____
- ❑ Muzyka ludowa np.: _____
- ❑ inne (jakie?)_____

3. Czy interesuje się Pan/Pani sztukami plastycznymi i/lub muzyką krajów niemieckojęzycznych?

| | sztuki plastyczne | muzyka |
|---|---|---|
| interesuję się | _____ | _____ |
| nie interesuję się | _____ | _____ |
| nie wiem/nie mam zdania | _____ | _____ |

4. Jeżeli Pan/Pani interesuje się sztukami plastycznymi i muzyką krajów niemieckojęzycznych, to jak się owe zainteresowanie przejawia?

| | często | czasami | rzadko | nigdy |
|---|---|---|---|---|
| słucham muzyki | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam/słucham audycji na tematy muzyczne w telewizji/radiu | _____ | _____ | _____ | _____ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| kupuję kasety / płyty CD itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| czytam artykuły/książki na temat | _____ | _____ | _____ | _____ |
| chodzę na koncerty | _____ | _____ | _____ | _____ |
| inne (jakie?) _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam albumy itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| oglądam/słucham audycji na temat sztuki w telewizji/radiu | _____ | _____ | _____ | _____ |
| kupuję książki na temat sztuki itp. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| czytam artykuły/książki na temat | _____ | _____ | _____ | _____ |
| odwiedzę muzea/galerie | _____ | _____ | _____ | _____ |
| inne (jakie?) _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

5. Jakie dzieła sztuki oraz klasyczne utwory muzyczne (z Polski i z całego świata) są Panu/Pani znane? Proszę wymienić tytuły, autorów lub inne cechy.

| dzieła sztuk plastycznych | utwory muzyczne |
|---|---|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

6. Jakie dzieła sztuki grafiki itd. oraz klasyczne utwory muzyczne z krajów niemieckojęzycznych są Panu/Pani znane? Proszę wymienić tytuły, autorów lub inne cechy.

| dzieła sztuk plastycznych | utwory muzyczne |
|---|---|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

7. Czy Pani/Pana zainteresowanie sztukami plastycznymi i muzyką krajów niemieckojęzycznych uległy zmianie w czasie studiów germanistycznych lub w Kolegium?

❑ zmieniało się pozytywnie
❑ zmieniało się negatywnie
❑ nie zmieniało się w ogóle
❑ nie wiem/nie mam zdania

8. W jakim stopniu studia przyczyniły się Pani/Pana zdaniem do świadomego odbioru sztuki lub muzyki krajów niemieckojęzycznych przez Panią/Pana?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| bardzo dobrze | _____ | _____ |
| wystarczająco | _____ | _____ |
| znikomo | _____ | _____ |
| w ogóle nie | _____ | _____ |
| nie wiem/nie mam zdania | _____ | _____ |

9. Jaką rolę pełniły sztuki plastyczne i muzyka krajów niemieckojęzycznych w czasie studiów na Germanistyce/w Kolegium?

| | sztuka | muzyka |
|---|---|---|
| odgrywały dużą rolę | _____ | _____ |
| odgrywały pewną rolę | _____ | _____ |
| nie odgrywały żadnej roli | _____ | _____ |
| nie pamiętam/nie wiem | _____ | _____ |

10. Jeżeli sztuki plastyczne i muzyka pełniły określoną rolę w czasie studiów, to jaki rodzaj najczęściej? Proszę zaznaczyć i podać kilka szczegółów (np. tytuł, artystę lub inne cechy).

sztuki plastyczne:

❑ grafika np.: _____
❑ malarstwo np.: _____
❑ architektura np.: _____
❑ fotografia np.: _____
❑ żeźba np.: _____
❑ inne (jakie) np.: _____

muzyka:

❑ muzyka klasyczna np.: _____
❑ pop/rock np.: _____
❑ muzyka ludowa np.: _____
❑ inna (jaka) np.: _____

11. Jeżeli sztuki plastyczne i muzyka grały jakąś rolę w czasie studiów, to w związku z którym z przedmiotów?

| | sztuki plastyczne | muzyka |
|---|---|---|
| praktyczna nauka języka | _____ | _____ |
| konwersacja | _____ | _____ |
| rozumienie ze słyszenia | _____ | _____ |
| pisanie/redakcja tekstu | _____ | _____ |
| czytanie | _____ | _____ |
| fonetyka | _____ | _____ |
| inny (jakie?) | _____ | _____ |
| „Landeskunde"/„Kulturkunde" | _____ | _____ |
| Historia krajów niemieckojęzycznych | _____ | _____ |
| Historia literatury | _____ | _____ |
| inny (jaki?) | _____ | _____ |

12. W jaki sposób odbywały się zajęcia z udziałem sztuki i muzyki? Proszę zaznaczyć najczęstsze formy zajęć i podać krótki opis.

Wykłady seminaria ćwiczenia warsztaty inne (jakie?) _____
_____
_____

13. Jakie formy aktywności przeważały w czasie zajęć z wykorzystaniem sztuki lub muzyki? Proszę zaznaczyć najczęstsze formy aktywności i podać krótki komentarz.

- ❑ słuchanie informacji
- ❑ czytanie tekstów z informacjami
- ❑ oglądanie (i omówienie) dzieł plastycznych
- ❑ słuchanie (i omówienie) utworów muzycznych
- ❑ wykonanie ćwiczeń językowych na podstawie dzieł plastycznych lub utworów muzycznych
- ❑ dydaktyzacja dzieł plastycznych lub utworów muzycznych praca kreatywna (malowanie, komponowanie itp.)
- ❑ inne (jakie?) _____

_____
_____
_____
_____
_____

14. Czy w czasie studiów na Germanistyce/ w Kolegium zapoznał/a się Pan/Pani z różnymi metodami pracy z dziełem plastycznym/ utworem muzycznym na lekcji języka niemieckiego?

❑ tak
❑ nie
❑ nie wiem/nie pamiętam

15. Jeżeli tak, to proszę podać przykład
❑ praca z dziełami sztuk plastycznych np.: _____
❑ praca z utworami muzycznymi np.: _____

16. Jak ważne są Pana/Pani zdaniem dzieła sztuk plastycznych i muzycznych w procesie poznawania kultury, historii i tradycji danego narodu?

bardzo ważne_____ważne_____nieważne_____nie wiem/nie mam zdania _____

17. Które z następujących zagadnień powinny Pani/Pana zdaniem zostać poruszane w szkolnym nauczaniu języka niemieckiego? Proszę podać po jednym przykładzie.

❑ geografia krajów niemieckojęzycznych np.: _____
❑ historia krajów niemieckojęzycznych np.: _____
❑ system polityczny np.: _____
❑ bogactwa naturalne np.: _____
❑ życie codzienne np.: _____
❑ życie polityczne np.: _____
❑ życie kulturalne np.: _____
❑ sławne osobistości np.: _____
❑ sztuki plastyczne/artyści np.: _____
❑ muzyka/kompozytorzy np.: _____
❑ literatura/pisarze np.: _____
❑ inne (jakie) np.: _____

18. Czy pracował/a/by Pani/Pan również z dziełami sztuk plastycznych/ utworami muzycznymi na szkolnych lekcjach języka niemieckiego? Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi.

❑ tak, ponieważ _____
❑ nie, ponieważ _____
❑ nie wiem/nie mam zdania _____

19. Jeżeli tak, to jakie dzieła byłyby Pani/Pana zdaniem szczególnie przydatne do pracy z uczniami? Proszę podać autorów, /style, tytuły lub inne cechy.

sztuki plastyczne_____
utwory muzyczne_____

20. Jeżeli tak, to jakie formy pracy byłyby Pani/Pana zdaniem szczególnie przydatne do pracy z uczniami? Proszę o krótki opis.

sztuki plastyczne_____
utwory muzyczne_____

21. W jakich dziedzinach (zawodach) po studiach germanistycznych/w Kolegium wiedza z zakresu sztuki i muzyki obszaru niemieckojęzycznego oraz znajomość kulturalnej tradycji i teraźniejszości krajów niemieckojęzycznych może być Pana/Pani zdaniem szczególnie przydatna?

- ❑ tłumacz
- ❑ nauczyciel/lektor języka niemieckiego
- ❑ pracownik firmy przemysłowej (np. w niemieckojęzycznej firmie w Polsce)
- ❑ pracownik w firmie z branży hotelarskiej/ turystycznej
- ❑ pracownik kultury
- ❑ pracownik naukowy
- ❑ w służbie dyplomatycznej
- ❑ w dziennikarstwie
- ❑ w innej (jakiej?)_____

22. Do którego z tych (lub innych) możliwych zawodów czuje się Pani/Pan przygotowana/y?

_____

23. Proszę podać, kiedy zaczęła/zaczął Pani/Pan studia Germanistyki/w NKJO.

rok _____

24. Czy studiuje (lub studiował/a) Pani/Pan jeszcze inny kierunek?

jaki_____

Tu można ankietę komentować:_____

Dziękuję za wszystkie odpowiedzi. Ankieta jest anonimowa i przeznaczona do badań naukowych.

# 8. VERZEICHNIS DER VERWENDETEN LITERATUR


Abendroth-Timmer, Dagmar (1997): Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (1997), 76–100.

Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken, Tübingen.

Adamczak, Sylwia (2000): Die Integration von Literatur- und Landeskundevermittlung. Eine neue Herausforderung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Orbis Linguarum 15, 167–180.

Adamczak-Krzysztofowicz, Sylwia (2002): Authentische Texte als Quelle interkultureller Kommunikationskompetenz. Eine qualitativ-quantitative Studie der universitären Landeskundevermittlung im DaF-Unterricht in Polen, UAM Poznań (Manuskript der Diss.).

Aguado, Karin / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Hohengehren (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 15).

Akinro, Bettina (1993): Joseph Wright of Derby – experiment with an air-pump. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dem Gemälde im Englischunterricht einer Realschule. In: Gienow / Hellwig (Hrsg.) (1993), 157–172.

Akinro, Bettina (1997): Bilder und freies Schreiben. Wie „Der Niesen" von Paul Klee Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe 1 zum Geschichtenschreiben anregt. In: Kupetz (Hrsg.) (1997), 99–116.

Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna / Komorowska, Hanna (Hrsg.) (1999): Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce. Narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby, Białystok.

Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Info DaF 26/1, 25–36.

Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 2(2), 25 pp., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/almayer3.htm.

Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 6(3), 25 pp., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/deutungsmuster.htm.

Altmayer, Claus (2003): Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: Altmayer / Forster (Hrsg.) (2003), 109–134.

Altmayer, Claus (2004): ‚Cultural Studies' – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 9(3), 14 pp., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Altmayer3.htm.

Altmayer, Claus / Forster, Roland (2003): Zur Einführung in diesen Band. In: Altmayer / Forster (Hrsg.) (2003), 7–18.

Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hrsg.) (2003): Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen, Frankurt a.M.

Ammer, Reinhard (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der BRD von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR, München.

Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast / Neuner (Hrsg.) (1994), 31–42.

Arnheim, Rudolf (2000³): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges, mit einem Vorwort von Michael Diers, Berlin / New York.

Axelsen, Doris (1997): Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students, Göteborg (= Acta Universitatis Gothoburgensis 15).

Badstübner-Kizik, Camilla (1998): Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. Ein Beitrag zur Umsetzung des neuen Landekundecurriculums in die Praxis. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 341–362.

Badstübner-Kizik, Camilla (2000): Bildende Kunst, Musik und Fremdsprache. Annäherungen an eine Nachbarschaft. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 107–131.

Badstübner-Kizik, Camilla (2001). Zu einigen Aspekten der interkulturellen Kompetenz potentieller polnischer DeutschlehrerInnen. In: Studia Germanica Gedanensia 9, 145–174.

Badstübner-Kizik, Camilla (2002): Zwischen Wiener Klassik und Expressionismus. Seh- und Hörerfahrungen polnischer DaF-Studierender. In: Studia Germanica Gedanensia 10, 149–178.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004a): Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen ... und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 1, 6–18.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004b): Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 1, 19–25.

Badstübner-Kizik, Camilla (2005): Hinsehen, Zuhören und Fragen – „Alte" Medien und „vergessene" Kompetenzen? In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik, Frankfurt a.M., 131–150.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1995): Bildverstehen und Sprache. In: Spillner, Berndt (Hrsg.) (1995): Sprache. Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der GAL, Frankfurt a.Main u.a., 63–69 (= Forum Angewandte Linguistik 28).

Bätschmann, Oskar (1979): Beiträge zu einem Übergang von der Ikonologie zur kunstgeschichtlichen Hermeneutik. In: Kaemmerling (Hrsg.) (1979), 460–486.

Bätschmann, Oskar (1988): Anleitung zur Hermeneutik: Kunstgeschichtliche Interpretation. In: Belting u.a. (Hrsg.) (1988), 191–121.

Bandura, Ewa (2000): Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego. In: Komorowska (Hrsg.) (2000), 55–68.

Barkowski, Hans (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: Aguado / Riemer (Hrsg.) (2001), 297–312.

Barth, Walter (2000): Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele, Baltmannsweiler.

Bastian, Dietmar (1997): Bedingungen und Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Musikunterricht. Beiträge zu einer grenzüberschreitenden Musikpädagogik, Ludwigsburg.

Baur, Rupprecht S. (1990): Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven, Berlin/München.

Bausch, Karl-Richard (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen. Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 17–22.

Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen.

Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1995³): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel.

Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen.

Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen.

Behne, Klaus-Ernst (1987): Urteile und Vorurteile. Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In: de la Motte-Haber (Hrsg.), 221–272.

Behne, Klaus-Ernst (1990²): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 10).

Behne, Klaus-Ernst (1993): Musikverstehen – ein Mißverständnis? In: Mauser, Siegfried (Hrsg.): Kunst verstehen – Musik verstehen. Interdisziplinäres Symposium München 1992, Laaber, 139–150.

Belting, Hans u.a. (Hrsg.) (1988³): Kunstgeschichte. Eine Einführung, Berlin.

Bergmann, Brigitte (1999): Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Englisch 29/2, 12–16.

Bering, Cornelia / Bering, Kunibert (Hrsg.) (1999): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen.

Bettermann, Rainer (2001): Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001), 1. Halbband, 1253–1262.

Beug, Joachim / Schewe, Manfred Lukas (1997): Seeing the dragons dance together on the wind at sunset... An aesthetic approach to understanding another culture. In: Fremdsprachenunterricht 41/50, 418–422.

Białek, Piotr (1999): Tematy integrujące sztuki plastyczne i muzykę. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 174–176.

Białkowski, Andrzej (Hrsg.) (1995): Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna, Lublin.

Białkowski, Andrzej (Hrsg.) (1997): Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej, Lublin.

Białkowski, Andrzej (2000): Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 124-131.

Białostocki, Jan (1979): Skizze einer Geschichte der beabsichtigten und der interpretierenden Ikonographie. In: Kaemmerling (Hrsg.) (1979), 15–63.

Biechele, Barbara (1996): Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF. In: InfoDaF 23/6, 746–757.

Biechele, Barbara (1997): Visualisierung in Lehrwerken für DaF – ein Beitrag zur Gedächtnisschulung? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 46, 58–71.

Biechele, Barbara (1998): Wahrnehmen, Verstehen, Lernen – Implikationen für einen Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Bildmedien. In: ÖDaF Mitteilungen 1, 18–27.

Biechele, Markus / Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde, Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 31).

Biesiadecka, Elżbieta (2000): Metody nauczania historii w zreformowanej szkole. In: Wiadomości Historyczne 1, 15–17.

Blell, Gabriele (1993): Popmusik im Englischunterricht unter Beachtung textlicher und musikalischer Komponenten. In: Fremdsprachenunterricht 37/46, 6, 317–321.

Blell, Gabriele (1994a): Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow/Hellwig (Hrsg.) (1994), 160–172.

Blell Gabriele (1994b): Cross-Over: Literature, Paintings and Music. In: Fremdsprachenunterricht 38/47, 3, 172–175.

Blell, Gabriele (1995a): "Popsongs are the ESP of Youth": ihr Einsatz im Unterricht unter Beachtung textlicher und musikalischer Komponenten. In: Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): Verstehen und Verständigung durch Sprachen lernen. Dokumente des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Bochum, 305–310 (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 3).

Blell, Gabriele (1995b): Gedichte sehen und hören, nicht nur lesen! In: Fremdsprachenunterricht 39/48, 4, 256–260.

Blell, Gabriele (1996): Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 43–66.

Blell, Gabriele (1997): Klangbilder im Fremdsprachenunterricht. Entdeckungen in der Fremdkultur. In: Siebold (Hrsg.) (1997), 201–219.

Blell, Gabriele (1999): Klanglandschaften als communication-shifter zu fremden Kulturen: Ajue in Nigeria. In: Fremdsprachenunterricht 43/52, 260–266.

Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (1996): Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Bell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 7–13.

Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (1997): Bild- und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8/1, 108–115.

Blell, Gabriele u.a. (1998): Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen. In: Hermes (Hrsg.) (1998), 23–41.

Blell, Gabriele / Rottmann, Karin (2000): Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog. In: Fremdsprachenunterricht 5, 336–341.

Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M.

Bleyhl, Werner (1999): Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 23–34.

Block, Friedrich W. / Funk, Hermann (Hrsg.) (1995): Kunst Sprache Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen, Goethe-Institut München (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 3).

Böhle, Reinhard C. (Hrsg.) (1993): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis, Frankfurt a.M.

Böhle, Reinhard C. (1996a): Interkulturell orientierte Musikdidaktik, Frankfurt a.M.
Böhle, Reinhard C. (1996b) (Hrsg.): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der HdK Berlin, Frankfurt a.M.
Böttcher, Karl-Heinz (1994): Hits for the Kids. Der didaktische Song. In: Fremdsprachenunterricht 38/47, 3, 175–182.
Bräsel, Sylvia (1999): Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien. Überlegungen zur Projektarbeit im interkulturellen Kontext für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich. In: Info DaF 26/5, 490–498.
Brand-Bartsch, Maria (1996): „Mit allen Sinnen leben!" Klangbilder als Sinnbilder Integrativer Musikpädagogik und Sozialpädagogik. In: Polyaisthesis 5, 174–183.
Bredella, Lothar (1999): Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel? In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 35–40.
Bredella, Lothar (1999a): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 85–120.
Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 133–163.
Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen, Tübingen.
Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 11–31.
Bredella, Lothar u.a. (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprache. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), IX–LII.
Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.) (1997): Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens", Tübingen.
Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen.
Bruen, Hanan (1995): Integrative Planung eines Polyästhetischen Curriculums für die multikulturelle Gesellschaft des Jahres 2000. In: Institut für Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung (Hrsg.) (1995): Sinn und Sinne. Kunst und Künste. 25 Jahre integrale Perspektiven Polyästhetischer Erziehung, München/Salzburg, 97–110.
Bruen, Hanan (1996): Bildung der Sinne und Synthese der Lebenskunst: Curriculum-Modelle der ästhetischen Erziehung. In: Polyaisthesis 5, 12–21.
Bruhn, Herbert u.a. (Hrsg.) (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg
Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe 1, Tübingen.
Bourdieu, Pierre (1998[10]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer, Frankfurt a.M.
Burowska, Zofia / Głowacka, Ewa (1998): Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki, Kraków.
Buttjes, Dieter (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1995[3]), 142–149.
Byram, Michael (Hrsg.) (1993): Germany. Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain, Frankfurt a.M. (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 74).
Byram, Michael (1997): 'Cultural awareness' as vocabulary training. In: Language Learning Journal 16, 51–57.

Byram, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiental Learning. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 358–380.
Byram, Michael (2000): Learning Language without a Culture? The case of English as a lingua franca. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 1–17.
Centkowski, Jerzy u.a. (Hrsg.) (1999): Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka, Rzeszów.
Charpentier, Marc (1996): Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 67–89.
Charpentier, Marc u.a. (1991): Deutsch mit Kunst. Bilder und Texte im Fremdspachenunterricht auf neuen Wegen. In: Fremdsprache Deutsch 5, 48–54.
Charpentier, Marc u.a. (1993a): Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. George Grosz: Querschnitt 1919/1920, München (= Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache).
Charpentier, Marc u.a. (1993b): Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. Caspar David Friedrich: Kreidefelsen auf Rügen, München (= Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache).
Charpentier, Marc u.a. (1995): Ihr glücklichen Augen – Zum Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht. In: Block / Funk (Hrsg.) (1995), 247–263.
Chomczyńska-Miliszkiewicz (1997): Psychohigieniczne funkcje przedmiotów artystycznych. In: Białkowski (Hrsg.) (1997), 102–111.
Chomiuk, Aleksandra (2003): Słowo i obraz. Dzieła plastyczne na lekcjach języka polskiego, In: Język Polski w Gimnazjum IV, 4, 26–31.
Christ, H. (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1(3), 22 pp., http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm
Christ, Herbert (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 43–83.
Ciesielski, Rafał (2003): Problematyka estetycznomuzyczna w zwierciadle edukacji czyli o „ucieczce od muzyki" (rekonesans podręcznikowy). In: Guczalski (Hrsg.) (2003), 66–78.
Cranmer, David / Leroy, Clement (1992): Musical Openings. Using Music in the Language Classroom, o.O. (Longman).
von Criegern, Axel (1981): Bilder interpretieren, Düsseldorf.
Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören, München u. a. (= Fernstudieneinheit 5).
Danel-Bobrzyk, Helena (Hrsg.) (1999): Muzyka w edukacji i wychowaniu, Katowice.
Dauvillier, Christa / Köchling, Margarethe (1988): Das Bild als Sprechanlaß. Karikaturen, Goethe-Institut (= Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich).
Decke-Cornill, Helene (1997): Blickverhältnisse: Zum Zusammenhang von Wahrnehmung und Macht. In: Siebold (Hrsg.) (1997), 183–199.
de la Motte, Haber, Helga (Hrsg.) (1987): Psychologische Grundlagen des Musiklernens, Kassel u.a. (= Handbuch der Musikpädagogik 4).
de la Motte-Haber, Helga (1990): Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur, Laaber.
de la Motte-Haber, Helga (1996²): Handbuch der Musikpsychologie, Laaber.
Delanoy, Werner (2000): Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 191–230.
Deręgowski, Jan B. (1990): Oko i obraz. Studium psychologiczne, Warszawa.

Ditzig-Engelhardt, Ursula (1987): Lerntheorien in der Musikpädagogik. In: de la Motte-Haber (Hrsg.) (1987), 383–430.

Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, Stuttgart.

Doelker, Christian (1998): Bilder lesen. Bildpädagogik und Multimedia, Donauwörth u.a.

Donec, Paweł (1998): Über den „interkulturellen Paradigmenwechsel in der Germanistik". In: Grucza (Hrsg.) (1998), 252–262.

Donnerstag, Jürgen (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 240–260.

Dubiel, Aleksandra (2003): Powinowactwa literatury i sztuki na lekcjach języka polskiego. In: Język Polski w Liceum XVII, 4, 62–67.

Duroy, Rolf / Kerner, Günter (1988): Kunst als Zeichen. Die semiotisch-sigmatische Methode. In: Belting u.a. (Hrsg.) (1988), 258–279.

Dyduch, Barbara (1996/7): Obraz jako przekaz w kształceniu polonistycznym. In: Język Polski dla klas IV–VIII 2, 25–32.

Eberlein, Johann Konrad (1988): Inhalt und Gestalt: die ikonographisch-ikonologische Methode. In: Belting u.a. (Hrsg.) (1988), 169–190.

Eid, Klaus u.a. (1994³): Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis, Paderborn.

Ehlers, Swantje (1988): Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 171–197.

Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 418–438.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2001a): Zur Einführung. In: Ehrenfort (Hrsg.) (2001), 9–16.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2001b): Lebenswelt – das „wirklich Erste". Musikpädagogik zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In: Ehrenforth (Hrsg.) (2001), 33–58.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.) (2001): Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, Würzburg.

Eucker, Johannes u.a. (1996): Thesen zur Ästhetischen Erziehung. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995". Sonderheft der Zeitschrift Kunst+Unterricht, 23–26.

Fast, Kirsten (1995): Das Museum als Treffpunkt zwischen den Kulturen – ein Beitrag zur kulturellen Integration. In: Fast (Hrsg.) (1995), 183–214.

Fast, Kirsten (Hrsg.) (1995): Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Opladen (= Berliner Schriften zur Museumskunde 9).

Fliedl, Gottfried (1995): Museumspädagogik als Interaktion. In: Fast (Hrsg.) (1995), 46–70.

Fink, Matthias C. (2003): Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. In: Info DaF 30/5, 476–488.

Freire, Paulo (1996²): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.

Fricke, Dietmar (1985): Die Rolle der Musikanalyse für eine Gesamtinterpretation des Chansons und Songs im fremdsprachlichen Unterricht – vorgestellt anhand eines französischen und eines englischen Beispiels. In: Die Neueren Sprachen 84/5, 501–512.

Gadamer, Hans-Georg (1965³): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen.

Gemmingen, Ulla von (1990): Diese Farbe ist mir wie deine grünen Augen. Museumswerkstatt mit Ausländern. Ein Museumsprojekt mit ausländischen Arbeitsnehmern an der Münchener Volkshochschule, Opladen.

Gemmingen, Ulla von (1993): Interkulturelle Museumspädagogik. Praxisbericht und pädagogische Ansätze. In: Böhle (Hrsg.) (1993), 118–140.

Ghobeyshi, Silke / Koreik, Uwe (2003): Kultur(en), Konflikt(e) und Unterrichten. In: Info DaF 30/4, 352–364.

Gienow, Wilfried (1993): Differenzierte Informationspräsentation und -verarbeitung: Eine Begründung prozeßorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow / Hellwig (Hrsg.) (1993), 43–57.

Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1996): Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 1, 4–11

Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1997): Prozeßorientierung als subjekt- und medienbezogenes Konzept: Sprach- und Sinnbildung im neusprachlichen Unterricht. In: Siebold (Hrsg.) (1997), 13–38.

Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1998): Medien prozessorientierter Sprachbegegnung. In: Timm (Hrsg.) (1998), 137-145

Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1993): Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a.M. u.a.

Gienow, Wilfried/ Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht, Seelze.

Gierak, Czesława (1989a): Struktura kultury plastycznej. In: Popek (Hrsg.) (1989), 100–110.

Gierak, Czesława (1989b): Charakterystyka programu edukacji plastycznej. In: Popek (Hrsg.) (1989), 111–122.

Gołaszewska, Maria (1995): Dziecko i sztuka współczesna. Problematyka estetyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży. In: Szkołut (Hrsg.) (1995), 136–143.

Gołaszewska, Maria (1997): Pajdoestetyka. Kategorie estetyki w zastosowaniu do świata dziecka. In: Białkowski (Hrsg.) (1997), 26–43.

Grad, Jan / Kaczmarek, Urszula (1999): Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu, Poznań.

Grätz, Ronald (1997a): Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht, Goethe-Institut Barcelona (Manuskript ohne Seitenangaben).

Grätz, Ronald (1997b): Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 17, 4–8.

Grätz, Ronald (1997c): Kunst und Grammatik. Zwei Unterrichtsvorschläge mit überraschenden Effekten – für die Sprache und für die Kunst. In: Fremdsprache Deutsch 17, 20–23.

Grätz, Ronald (2000): Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 37–40.

Griepenburg, Christel / Haug-Benien, Rolf (1999): Musisch-kreative Methoden im lernerzentrierten DaZ-Unterricht. In: Bildungsarbeit 2, 31–36.

Grzywacz, Marta (1998): Kulturwissenschaftliche Germanistik. Einführende Gedanken zum Poznaner Konzept. In: Grucza (Hrsg.) (1998), 263–268.

Groenewald, Peter (1988): Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 259–281.

Grondin, Jean (Hrsg.) (1997): Gadamer Lesebuch, Tübingen.

Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1998): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz 10.–12. Oktober 1996, Warszawa.

Guczalski, Krzysztof (2003): O niejęzykowym charakterze muzyki. In: Guczalski (Hrsg.) (2003), 94–112.

Guczalski, Krzysztof (Hrsg.) (2003): Filozofia muzyki. Studia, Kraków.

Hackl, Wolfgang (2001): Informationsbezogene Landeskunde. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001), 1. Halbband, 1204–1215.

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik, Trier (= Studien zur Englischen Kultur- und Literaturwissenschaft 6).

Hansen, Klaus P. (2000²): Kultur und Kulturwissenschaften, Tübingen.

Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch, Berlin.

Heliosz-Gatnar, Ewa (1994): Muzyka rozrywkowa i klasyczna na lekcjach języka angielskiego. In: Języki Obce w Szkole 3, 236–244.

Hellekamps, Stephanie (2001): Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation". Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 23–37.

Hellwig, Karlheinz (1989): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht? In: Der fremdsprachliche Unterricht 93, 4–8.

Hellwig, Karlheinz (1993): Fremdsprachlich Handeln und Schaffen! Prozeßorientierte Medien-‚Methodik' in Grundlagen und Übersicht. In: Gienow / Hellwig (Hrsg.) (1993), 87–99.

Hellwig, Karlheinz (1995): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht als Weg zu prozeßorientiertem Lernen. In: Block / Funk (Hrsg.) (1995), 230–246.

Hellwig, Karlheinz (1996): Sehen und Hören, empfindend verstehen und sprechen– Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 15–31.

Hellwig, Karlheinz (1998): Kunst-‚Texte' für den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt neuer Bildungspädagogik und neuer Hermeneutik. In: Blell, Gabriele / Gienow, Wilfried (Hrsg.) (1998): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht, Hamburg (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 2), 55–69.

Hellwig, Karlheinz (2000a): Bildkunst – auch interkulturell? In: Fremdsprachenunterricht 5, 329–336.

Hellwig, Karlheinz (2000b): Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis, Frankfurt a. Main.

Hellwig, Karlheinz (2005): Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon, Frankfurt a.M.

Henry, Carole (2000): How Visitors Relate to Museum Experiences. An Analysis of Positive and Negative Reactions. In: Journal of Aesthetic Education 34/2, 99–106.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay, München/Wien.

Hermes, Liesel (Hrsg.) (1998): Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumente des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Berlin (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 5).

Heuer, Wiebke (1997): Deutsch lernen im Museum. In: Fremdsprache Deutsch 17, 14–16.

Hill, D. A. (1990): Visual Impact. Creative language learning through pictures, o.O. (Longman).

Hoffman-Lipska, Ewa / Żychowska, Teresa (1997): Próba diagnozy stanu powszechnego wychowania muzycznego w szkołach podstawowych. In: Białkowski (Hrsg.) (1997), 132–141.
Hoffman-Lipska, Ewa (1999): Reforma szkolna. Analiza uwarunkowań. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 2, 69–71.
Hoffman-Lipska, Ewa u.a. (1999): Tematy integrujące muzykę i plastykę. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 170–173.
Hohensee-Ciczewska, Helena (1989): Powszechna edukacja plastyczna, Warszawa.
Hohensee-Ciszewska, Helena (1990): Wychowanie plastyczne. In: Wojnar / Pielasińska (Hrsg.) (1990), 87–110.
Holoubek, Helmut (1995): Schreiben nach Musik. In: Abraham, Ulf u.a. (Hrsg.) (1995): Kreatives Schreiben. Schreiben im Rahmen interkultureller Erziehung. Schreiben nach Musik, Bamberg (= Literatur und Sprache didaktisch 7), 66–97.
Holoubek, Helmut (1998): Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen oder: Thema con Variazioni, Frankfurt a.M. (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 36).
House, Juliane (1994): Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1994), 85–93.
House, Juliane (1999): Zur Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 89–96.
Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10/2, 277–303.
Hunfeld, Hans u.a. (Hrsg.) (2001a): Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, Bozen/Bolzano.
Hunfeld, Hans u.a. (Hrsg.) (2001b): Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht. Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien, Bozen/Bolzano.
Iluk, Jan (1998): Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula, Katowice (= Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 1677).
Iluk, Jan (2002a): Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 27–26.
Iluk, Jan (2002b): Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych. In: Języki Obce w Szkole. Numer specjalny: Nauczanie dwujęzyczne, 68–76.
Jahn, Karl-Heinz (1996): Metamorphose als Methode – Vom Umgang mit dem Kunstmuseum. In: Kirschenmann (Hrsg.) (1996), 75–77.
Kaemmerling, Ekkehard (Hrsg.) (1979): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme, Köln (= Bildende Kunst als Zeichensystem 1).
Kaikkonen, Pauli (1997): Learning a culture and a foreign language at school – aspects of intercultural learning. In: Language Learning Journal 15, 47–51.
Karolak, Czesław (1999): Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych, Poznań.
Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin/München.
Kaszyński, Stefan H. (2002): Der Germanist als Kulturvermittler. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 55–73.
Kemp, Wolfgang (1975): Kunstbetrachtung in Sprachlehren. In: Below, Irene (Hrsg.): Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung, Gießen, 137–152.
Kemp, Wolfgang (1988). Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Belting u.a. (Hrsg.) (1988), 240–257.

Kern, Thomas (1998): Il faut être absolutement moderne. Materialien zum fächerübergreifenden Unterricht Kunst/Französisch in der gymnasialen Oberstufe, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (= Werkstatthefte 5).

Khittl, Christoph (1995): Musik erspüren mit ganzem Leib und allen Sinnen. Modelle zur Rezeption von Musik vom Standpunkt Integrativer Musikpädagogik. In: Polyaisthesis 4, 233–251.

Khittl, Christoph (2000): „O wunderbare Harmonie...?" Gedanken zur Musikpädagogik und Harmonie in der Schule. In: Polyaisthesis 7, 180–195.

Kiffe, Marion (1999): Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe 1, Aachen.

Kirchner, Constanze / Martin, Ernst-Ludwig (1996): Gänge durch den Zauberwald. In: Kirschenmann (Hrsg.) (1996), 7–8.

Kirschenmann, Johannes (Hrsg.) (1996): „Mit Kunst – Lernen in Praxisprozessen". Sonderheft der Zeitschrift Kunst+Unterricht.

Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.) (1999): Ikonologie und Didaktik. Festschrift Axel von Criegern, Weimar.

Kläger, Max (1999): Begegnung mit Kunst durch phänomenologisches Handeln. In: Kirschenmann u.a. (Hrsg.) (1999), 193–199.

Kletzander, Reinhold (1996): Repetition – The Father of Knowledge. Erfahrungen in der pädagogischen Praxis mit repetitiver Musik. In: Polyaisthesis 5, 191–197.

Klewitz, Bernd (1997): Bilder zum Sprechen bringen – Lernort Kunstgalerie. In: Fremdsprache 17, 56–57.

Klimas-Kuchtowa, Ewa (1995): Rozwijanie motywacji do kontaktów z muzyką podczas wychowania muzycznego. In: Białkowski (Hrsg.) (1995), 209–224.

Klimas-Kuchtowa, Ewa (1998): O amerykańskich poszukiwaniach nowych form edukacji estetycznej. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 178–184.

Kobbert, Max J. (1989): Grundlagen und Ziele einer freien Kunsttherapie. In: Scheel, Udo (Hrsg.): Bildende Kunst. Lehre Vermittlung Hilfe, Münster, 65–83.

Koć-Seniuch, Genowefa (1995): Nauczyciel wobec dialogu kultur. In: Nikitorowicz, Jerzy (Hrsg.) (1995): Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, Białystok, 197–210.

Kocina, Robert (1991): Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970, Frankfurt a.M. u.a.

Königs, Frank G. (1994): Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1994), 101–108.

Kolago, Lech (1995): Integration und Interpretation. Zum Problem der Literatur – Musik-Beziehungen aus polyästhetischer Sicht. In: Polyaisthesis 4, 111–131.

Kolago, Lech (1997a): Musikalische Formen und Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts, Anif (= Wort und Musik 32).

Kolago, Lech (1997b): Das Wort – Ton-Verhältnis im Werk von Witold Lutosławski und Krzysztof Penderecki. In: Polyaisthesis 2, 83–120.

Kolago, Lech (1999): Beziehungen zwischen Literatur und Musik. Der polnische Beitrag zum Forschungsstand. In: Krakauer, Peter Maria u.a. (Hrsg.) (1999): Der Diskurs des Möglichen. Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik, Anif/Salzburg, 426–449.

Kolago, Lech (2001): Zur Problematik der polnisch-deutschen Beziehungen in Literatur und Musik im 19. Jahrhundert. In: Papiór (Hrsg.) (2001), 362–378.

Kolago, Lech / Grzywka, Katarzyna (1997/98): Auf dem Weg zur inneren Heiterkeit. Zur Symbiose zwischen der klassischen Musik des Abendlandes und der Tradition des Fernen Ostens am Beispiel des Romans „Das Glasperlenspiel" von Hermann Hesse. In: Polyaisthesis 6, 73–95.

Komorowska, Hanna (1999a): Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – osiągnięcia i trudności. In: Aleksandrowicz-Pędich / Komorowska (Hrsg.) (1999), 9–22.

Komorowska, Hanna (1999b): Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – potrzeby i propozycje rozwiązań. In: Aleksandrowicz-Pędich / Komorowska (Hrsg.) (1999), 75–88.

Komorowska, Hanna (1999c): Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa.

Komorowska, Hanna (2000): Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych. In: Komorowska (Hrsg.) (2000), 5–14.

Komorowska, Hanna (Hrsg.) (2000): Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole, Warszawa.

Konarzewski, Krzysztof (2004): Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa.

Konold, Wulf (Hrsg.) (1987): Deutsch-polnische Musikbeziehungen, Symposium Nürnberg 1982, München (= Musik ohne Grenzen 2).

Kopczyńska, Małgorzata (2000): Z popu król – muzyka nastolatków. In: Przecławska / Rowicki (Hrsg.) (2000), 177–198.

Koreik, Uwe (1993): Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 219–226.

Koreik, Uwe (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts, Hohengehren (= Bausteine Deutsch als Fremdsprache 4).

Koreik, Uwe (2001): Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Aguado / Riemer (Hrsg.) (2001), 39–50.

Korff, Gottfried (1995): Die Eigenart der Museums-Dinge. Zur Materialität und Medialität des Museums. In: Fast (Hrsg.) (1995), 17–28.

Kraft, Hartmut (1988). Dyaden zu dritt: Der (analytisch-)kunstpsychologische Ansatz. In: Belting u.a. (Hrsg.) (1988), 280–204.

Kramer, Jürgen (1999): Lehr- und Lernmaterialien für Studierende der Anglistik – insbesondere der Anglistischen Kulturwissenschaft. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 113–118.

Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching, o.O. (Oxford University Press).

Kramsch, Claire (1996): The Cultural Component of Language Teaching. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1(2), 13 pp., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kramsch2.htm.

Krechel, Hans-Ludwig (1998): Lern- und Arbeitstechniken für den bilingualen Sachfachunterricht. In: Hermes (Hrsg.) (1998), 155–162.

Krechel, Hans-Ludwig (2003): Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In: Wildhage / Otten (Hrsg.) (2003), 194–216.

Krumm, Hans-Jürgen (1993): Grenzgänger – das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 277–286.

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast / Neuner (Hrsg.) (1994), 100–105.

Krumm, Hans-Jürgen (1994b): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1994), 116–127.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Komunikation. In: Bausch, u.a. (Hrsg.) (1995[3]), 156–161.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer" Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1998), 114–122.

Krusche, Dieter / Krechel, Rüdiger (1988[3]): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Bonn.

Krzywiec, Rudolf (1981): Kształcenie i Wychowanie Plastyczne w Szkole, Wrocław.

Küster, Lutz (2003): Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-kulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik, Frankfurt a.M.

Kuhlmann, Dagmar (2000): Malen nach Musik, Musik nach Bildern. Möglichkeiten des fächerverbindenden Arbeitens in Musik und Kunst, Donauwörth.

Kupetz, Rita (1997) (Hrsg.): Vom gelenkten zum freien Schreiben, Frankfurt a.M.

Kurczab, Henryk (1994/5): Literatura i malarstwo na lekcjach języka polskiego. In: Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII 4, 20–35.

Kwaśniewski, Krzysztof / Trzeciakowski, Lech (1981): Polacy w historii i kulturze krajów Europy zachodniej. Słownik biograficzny, Poznań.

Lawaty, Andreas u.a. (2000): Deutsch-polnische Beziehungen in Geschichte und Gegenwart. Bibliographie 1900–1998, Band 3: Sprache, Literatur, Kunst, Musik, Theater, Film, Rundfunk, Wiesbaden (= Veröffentlichungen des Deutschen Polen- Instituts Darmstadt 14/3).

Legler, Wolfgang (1996): „Nachmachen" als Annäherung an Kunstwerke. In: Kirschenmann (Hrsg.) (1996), 95–97.

Legutke, Michael K. (1995): Authentizität – ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik? Interview. In: ÖDaF Mitteilungen 2, 4–11.

Legutke, Michael K. (2000): Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch „entdeckende und erlebte Landeskunde" in der Lehrerfortbildung. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 18–42.

Lehmann, Andreas C. (1994): Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören. Eine einstellungstheoretische Untersuchung, Frankfurt a.M. u.a. (= Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik 6).

Leisen, Josef (2004a): Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. In: Fremdsprache Deutsch 30, 7–14.

Leisen, Josef (2004b): Konkret – Symbolisch – Abstrakt. Der Wechsel der Darstellungsformen, eine wichtige Strategie im deutschsprachigen Fachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 30, 15–21.

Leisen, Josef (2004c): Methoden – Werkzeuge im deutschsprachigen Fachunterricht. Von „Archiven", „Expertenkongressen" und vielen anderen. In: Fremdsprache Deutsch 30, 22–44.

Lewida, Krystyna / Osińska, Barbara (1996): Poczet artystów polskich i w Polsce działających, Warszawa.

Libben, Gary / Lindner, Oda (1996): Second Culture Acquisition and Second Language Acquisition: faux amis? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1(1), 14 pp., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/libben2.htm.

Lipka, Krzysztof (2003): Warstwowy układ treści dzieła muzycznego. In: Guczalski (Hrsg.) (2003), 161–171.

Lipska, Ewa / Przychodzińska, Maria (1999): Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe, Warszawa.

Litschauer, Alfred (1998): Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik, Bern u.a.

Locher, Hubert (1991): Anleitung zum Genuß...? Überlegungen zu einer Didaktik der Kunstreiseleitung. In: Kritische Berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften 1, 83–97.

Loos, Helmut (Hrsg.) (1997): Musikgeschichte zwischen Ost- und Westeuropa. Tagung Chemnitz 1995, St. Augustin (= Deutsche Musik im Osten 10).

Ludwig, Otto / Spinner, Kaspar H. (1992): Schreiben zu Bildern. In: Praxis Deutsch 113, 11–16.

Macaire, Dominique / Hosch, Wolfram (1996): Bilder in der Landeskunde, Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 11).

Mann, Christine u.a. (1995): Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik, Weinheim/Basel.

Marciniak, Tadeusz (1976): Problemy wychowania plastycznego, Warszawa .

Marciniak, Tadeusz (1989): Metodyka realizacji założeń edukacji plastycznej. In: Popek (Hrsg.) (1989), 123–154.

Marciniak, Tadeusz (1995): Percepcja obrazów. In: Popek / Tarasiuk (Hrsg.) (1995), 153–166.

Marx, Carola (2002): „Wütend oder verträumt – die Gesichter der Alten Meister". Deutsch lernen in der Gemäldegalerie am Kulturforum in Berlin. In: Fremdsprache Deutsch 26, 40–43.

Marx, Carola (2004a): Bilder entdecken! Überlegungen zum Umgang mit Kunstwerken im DaF-Unterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 1, 53–60.

Marx, Carola (2004b): Kunst als Schlüssel zur Fremdkultur? Aspekte interkulturellen Lernens mit Kunstwerken. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 70, 10–13.

Mastnak, Wolfgang (1994): Spaltprozesse: Soziokulturelle Selbstentfremdung und musikpädagogischer Auftrag. In: Polyaisthesis 2, 219–238.

Mattenklott, Gundel (1998): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, Baltmannsweiler.

Matuchniak-Krasuska, Anna (1988): Gust i kompetencja. Społeczne zróżnicowanie recepcji malarstwa, Łódź.

Maurin-Białostocka, Jolanta u.a. (Hrsg.) (197 1 ff.): Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających (...): malarze, rzeźbiarze, graficy, Bd. 1 ff., Wrocław.

Meier, Thomas Dominik (2000): Susanna Müllers Selbstkocher oder der musealisierte Alltag. In: Meier / Reust (Hrsg.) (2000), 77–93.

Meier, Thomas Dominik / Reust, Hans Rudolf (Hrsg.) (2000): Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte, Bern u.a.

Meiß, Ruth (1993): Zur Arbeit mit Popsongs im Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 37/46, 339–342.

Meißner, Franz-Joseph (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? Zur Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffes. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1994), 140–154.

Meißner, Franz-Joseph (1999): Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 146–157.

Meißner, Franz-Joseph (2000): Der Begriff »Konzept« in der Didaktik des Fremdverstehens. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 266–286.

Merkt, Irmgard (1996): Phantasiereisen im interkulturellen Musikunterricht. In: Böhle (Hrsg.) (1996b), 30–37.

Met, Mimi (1994): Teaching content through a second language. In: Genese, Fred (Hrsg.) (1994): Educating second Languange Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community, o.O. (Cambridge University Press), 159–182.

Monko-Eigenberg, Tamara (1999): Muzyka. Szkoła podstawowa. Instrukcja dla nauczycieli: Jak korzystać z podręczników WSiP S.A. w zreformowanej szkole podstawowej, Warszawa.

Morka, Mieczysław / Paszkiewicz, Piotr (Hrsg.) (1993): Między Polską a światem. Od średniowiecza po lata II wojny światowej, Warszawa.

Müller, Bernd-Dietrich (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 8).

Müller-Hartmann, Andreas (1997): Die Integration von Literatur- und Landeskundedidaktik. Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (1997), 289–303.

Müller-Hartmann, Andreas (1999): Auf der Suche nach dem „dritten Ort". Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 160–182.

Müller-Jacquier, Bernd (1999): Fremderfahrung im Fremdsprachenstudium. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 381–417.

Münchow, Sabine (1997): Das Projekt Toulouse-Lautrec. Schüler gestalten einen Katalog für Schüler über den Maler, seine Zeit und seine Zeitgenossen. In: Fremdsprachenunterricht 41/50, 26–33.

Murphey, Tim (1990): Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages, Berlin u.a.

Murphey, Tim (1992): Music & Song, Oxford/New York.

Nasalska, Ewa (2004): Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999, Warszawa.

National Gallery of Victoria (Hrsg.) (1997): Deutsche Kunst entdecken. A resource kit for teachers and students of German, Melbourne.

Nęcka, Edward (1998): Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli, Kraków.

Neuner, Gerhard (1999a): Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 158–167.

Neuner, Gerhard (1999b): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 261–289.

Niziurski, Mirosław (1995): Wychowanie muzyczne – co dalej? In: Białkowski (Hrsg.) (1995), 75–80.

van Norden, Jörg (2001): Zwischen Folklore und Weltmusik. Das Lied im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. In: Neusprachliche Mitteilungen 54/1, 29–37.

Nünning, Ansgar (2000): „Intermisunderstanding" Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens. Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 84–132.

Olias, Günter (2000): Leben in Klanglandschaften. Sono- und soziographisches Erkunden als integrationsdidaktisches Anliegen der Musikpädagogik. In: Polyaisthesis 7, 205–216.

Otto, Gunter (1993): Das integrative Moment in einer interkulturellen Erziehung. In: Böhle (Hrsg.) (1993), 64–77.
Otto, Gunter (1998): Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1–3, Seelze.
Otto, Gunter / Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze.
Otto, Wolf Dieter (1995): Pädagogische Erfahrung und kulturelle Differenz. Aspekte interkultureller Bildungsprozesse. In: Info DaF 22/6, 615–625.
Paluch, Lucyna (1999): Znaczenie zabawy muzyczno-ruchowej w nauczaniu języka angielskiego. In: Danel-Bobrzyk (Hrsg.) (1999), 197–205.
Paner, Anna / Kosznicki, Michał (1998): Metody wprowadzania, utrwalania i kontroli nowego materiału na lekcjach historii, Gdańsk.
Papiór, Jan (Hrsg.) (2001): Polnisch-deutsche Wechselbeziehungen im zweiten Millenium, Teil 1, Bydgoszcz.
Papiór, Jan (Hrsg.) (2002): Polnisch-deutsche Wechselbeziehungen im zweiten Millenium, Teil 2: Bibliographie, Bydgoszcz.
Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: die Chancen des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/1, 39–50.
Pawlak, Adam (1995): Uczestnictwo w kulturze i odbiór sztuki współczesnej w świetle badań ankietowych. In: Popek / Tarasiuk (Hrsg.) (1995), 172–178.
Peeck, Joan (1994): Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a., 59–94.
Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.) (1986): Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych, Poznań.
Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych od praktyki do praktyki, Poznań.
Pijanowski, Anatol P. (1999): Muzyka a inne sztuki. Propozycja zajęć zintegrowanych (poezja i muzyka). In: Wychowanie Muzyczne 2, 71–80.
Piszczek, Maria (1997): Terapia zabawą – terapia przez sztukę, Warszawa.
Plisiecki, Janusz (Hrsg.) (1997): Sztuka, nauczyciel, uczeń, Lublin.
Popek, Stanisław (Hrsg.) (1989): Metodyka plastyki w klasach IV–VIII, Warszawa.
Popek, Stanisław (1995): Polski system wychowania przez plastykę. In: Popek / Tarasiuk (Hrsg.) (1995), 13–28.
Popek, Stanisław (1999): Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja, Lublin.
Popek, Stanisław / Tarasiuk, Romuald (Hrsg.) (1995): W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej, Lublin.
Poprzęcka, Maria (1998): Wiersze i obrazy. In: Kowalczykowa, Alina (Hrsg.): Zbliżenia: literatura, historia, obraz, mit ..., Warszawa, 119–138.
Przecławska, Anna (2000): Kontakty kulturalne nastolatków w Polsce w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych – zróżnicowanie, uwarunkowania. In: Przecławska / Rowicki (Hrsg.) (2000), 27–52.
Przecławska, Anna / Rowicki, Leszek (Hrsg.) (2000): Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, Warszawa.
Przychodzińska, Maria (1987²): Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność, Warszawa.
Przychodzińska, Maria (1989): Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju, Warszawa.
Przychodzińska, Maria (1990): Wychowanie muzyczne. In: Wojnar / Pielasińska (Hrsg.) (1990), 60–86.

Przychodzińska, Maria (1999): Problemy powszechnej edukacji muzycznej na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 5, 195–201.

Przychodzińska, Maria / Białkowski, Andrzej (1998a): Analiza percepcji i estetycznych przeżyć muzycznych u uczniów klas IV–VII ogólnokształcących szkół podstawowych. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 5, 201–211.

Przychodzińska, Maria / Białkowski, Andrzej (1998b): Z badań nad percepcją i estetycznymi przeżyciami muzycznymi uczniów klas starszych ogólnokształcących szkół podstawowych. Program nauki słuchania muzyki i jego empiryczna weryfikacja. In: Marszewski, Lucjan (Hrsg.): Edukacja muzyczna dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki regionu, Olsztyn, 43–53.

Quast, Ulrike (1994a): Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen, Leipzig (Manuskript der Diss.).

Quast, Ulrike (1994b): Music connects minds and hearts. Reflexionen zur Rolle und Verwendung von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 3, 38/47, 169–171.

Quast, Ulrike (1994c): Imagination is more than knowledge – geleitete Imagination im alternativen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 3, 38/47, 201–202.

Quast, Ulrike (1996): Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 107–114.

Rabkin, Gabriele (1995): Initiieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie („Leipziger Schule") – dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst. In: Spinner (Hrsg.) (1995), 123–134.

Rabkin, Gabriele (2001): „Ein Engel fliegt zu einem Kind". Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten. Band 1, Anregungen aus der Bildenden Kunst, Hamburg.

Ratajszczak, Genowefa (1986): Środki wizualne statyczne. In: Pfeiffer (Hrsg.) (1986), 35–59.

Regel, Günther (1999). Die Defizite der Ikonologie überwinden: die Kunst als Kunst erfahrbar machen. Zum Spagat der „didaktischen Ikonologie" zwischen Kunst und Wissenschaft. In: Kirschenmann u.a. (Hrsg.) (1999), 107–116.

Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts, Tübingen.

Reinfried, Marcus (1998²): Die Funktion von Bildern in Lehr- und Lernmaterialien. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998²):, Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer, Frankfurt a.M./Berlin (= Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 2), 137–142.

Reinfried, Marcus (1999): Medien im Fremdsprachenunterricht, ihre Analyse und Evaluation. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 176–188.

Reust, Hans Rudolf (2000): Ausstellungen vermitteln – zur medialen Struktur des Museums. In: Meier / Reust (Hrsg.) (2000), 59–66.

Rösing, Helmut / Petersen, Peter (2000): Orientierung Musikwissenschaft. Was sie kann, was sie will, Reinbek bei Hamburg.

Rogalewicz, Teresa (1995): Interpretacja wybranych obrazów surrealistycznych przez dzieci w wieku 7–10 lat. In: Popek / Tarasiuk (Hrsg.) (1995), 185–207.

Rohlfes, Joachim (1999a): Metody, formy pracy i środki dydaktyczne. In: Centkowski u.a. (Hrsg.) (1999), 163–206.

Rohlfes, Joachim (1999b): Środki dydaktyczne nauczania i uczenia się historii. In: Centkowski u.a. (Hrsg.) (1999), 207–251.

Roscher, Wolfgang (1986): Polyaisthesis – Polyästhetik – Polyästhetische Erziehung. In: Polyaisthesis AF 1, 4–16.

Roscher, Wolfgang (1994): Polyaistheis – Polyästhetik – Polyästhetische Erziehung. Ein Beitrag zur Musikpädagogik seit Mitte der 80er Jahre. In: Roscher, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Musik Kunst Kultur als Abenteuer. Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszenischen Darstellung, zur musikalischen und gesamtkünstlerischen Bildung, Kassel, 183–194.

Rottmann, Karin (1998): Eigenes Tun hilft Sehen – Bildnerisch-praktische Vermittlungsarbeit. In: Noelke, Peter / Kreidler, Richard (Hrsg.) (1998): Museumspädagogik in Köln. Konzepte – Angebote – Themen, Köln, 75–84.

Rozalowska-Żądło, Renata (2004): Formen und Modelle des bilingualen Unterrichts. Die Effektivität des Deutschunterrichts in ausgewählten bilingualen Klassen in Polen, Gdańsk (Manuskript der Diss.).

Rupp, Siegwart (1995): Die kunsterzieherische Gemeinschaftsarbeit als Integrierbarkeitstest. In: Schiementz, Walter / Beilharz, Richard (Hrsg.) (1995): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Max Kläger zum 70. Geburtstag, Weinheim, 129–150.

Rymarczyk, Jutta (2000): Fachübergreifendes Lernen mit Kunstmedien an Lernorten außerhalb der Schule. In: Fremdsprachenunterricht 5, 358–363.

Rymarczyk, Jutta (2003): Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons, München (= Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung 6).

Sacher, Wiesława Aleksandra (1999): Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci, Kraków.

Sachs-Hombach, Klaus / Rehkämper, Klaus (Hrsg.) (1998): Bildgrammatik, Magdeburg

Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze.

Scher, Steven, Paul (Hrsg.) (1984): Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes, Berlin.

Scherling, Theo / Schuckall, Hans-Friedrich (1992): Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Berlin/München.

Schiffler, Ludger (1989): Suggestopädie und Superlearning empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.

Schiffler, Ludger (1998): Die „kognitive Wende" – an der Praxis gemessen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1998), 149–159.

Schlemminger, Gerald (2000): Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schlemminger, Gerald u.a. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht, Berlin, 16–33.

Schmeer-Sturm, Marie-Luise (1990): Der touristische Rundgang im Kunstmuseum. Didaktik, Strukturen, Methode. In: Schmeer-Sturm, Marie-Luise u.a. (Hrsg.) (1990): Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte, Hohengehren, 140–154.

Schmitz, Ulrich (2005): Blind für Bilder. Warum sogar Sprachwissenschaftler auch Bilder betrachten müssen. In: OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachwissenschaft 69, 189–227.

Scholz, Freimut (1989): Bilder erleben, Regensburg.

Schrader, Heide (2000a): Innenräume und Innenleben – die Kunst des Interieurs im Französischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 5, 345–349.

Schrader, Heide (2000b): Sehen und Verstehen im bilingualen Fremdsprachenunterricht. In: Decke-Cornill, Helene /Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (2000): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen, Frankfurt a.M. u.a., 151–165.

Schuster, Martin (1992): Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst, Köln.
Schwarzbauer, Michaela (1997/98): Klangszenenimprovisationen im Bereich der Schule- Leben und Überleben lernen mit Klängen, Texten, Bildern, Szenen. In: Polyaisthesis 6, 184–190.
Schwarzbauer, Michaela (1998): Musikerziehung und Gesellschaft. In: Studia Niemcoznawcze 16, 171–184.
Schwarzbauer, Michaela (1999): Musikerziehung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Studia Niemcoznawcze 17, 165–169.
Schwerdtfeger, Inge Christine (1993): Fremdsprachenlehren, Fremdsprachenlernen und Medien – immer noch eine Rechnung mit drei Unbekannten? In: Gienow / Hellwig (Hrsg.) (1993), 15–26.
Schwerdtfeger, Inge Christine (1996): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 23/4, 430–442.
Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: Info DaF 24/5, 587–606.
Seiffarth, Achim (2000): Zum Begriff des Alltags im DaF-Unterricht. In: Info DaF 6, 645–651.
Siebold, Jörg (Hrsg.) (1997): Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht. Beiträge des 3. Mediendiadaktischen Kolloquiums Oktober 1996, Rostock (= Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 3).
Siek-Piskozub, Teresa (2002): Umuzykalnienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego, Poznań.
Simon-Pelanda, Hans (2001a): Landeskundlicher Ansatz. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001), 1. Halbband, 41–55.
Simon-Pelanda, Hans (2001b): Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig u.a. (Hrsg.) (2001), 1. Halbband, 931–942.
Skrzypczyńska, Janina (1993): Obrazki na lekcji języka obcego. In: Języki Obce w Szkole 2, 125–130.
Smoleńska-Zielińska, Barbara (1997): Percepcja wartości artystycznych muzyki współczesnej przez młodzież. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 166–169 (Teil 1); 5, 216–221 (Teil 2).
Smoleńska-Zielińska, Barbara (1998): Percepcja muzyki współczesnej przez młodzież – interpretacje metodyczne, In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 1, 26–33 (Teil 1); 2, 73–84 (Teil 2).
Smoleńska-Zielińska, Barbara (1999): Unia muzyki z plastyką w szkole. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 4, 168–170.
Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1995): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht, Frankfurt a. M. u.a.
Staines, Richard (2001): Transferleistung auf dem Prüfstand: Neubewertung des außermusikalischen Potentials von Musikhören und -lernen. In: Gembris, Heiner u.a. (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? – Musikalisches Lernen und Transfereffekte, Augsburg, 71–94.
Sturm, Dietrich (1990): Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Historische und kulturkontrastive Aspekte, Kassel (Manuskript der Diss.).
Sturm, Dietrich (1991): Das Bild im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 5, 4–11.
Sturm, Dietrich (1994): Visualisierung. In: Kast / Neuner (Hrsg.) (1994), 84–94.
Suchodolski, Bogdan (1965): Współczesne problemy wychowania estetycznego. In: Wojnar (Hrsg.) (1965), 17–35.

Suchoński, Adam (1987): Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii, Warszawa.
Suchoński, Adam (1993): Środki obrazowe. Środki audiowizualne. In: Maternicki, Jerzy u.a. (Hrsg.) (1993): Dydaktyka historii, Warszawa, 390–434.
Sulz, Josef (1996): Abschied vom Kunstwerk? Musikerziehung in der Zwangslage. In: Polyaisthesis 5, 148–160.
Sulz, Josef (1998): Musikwissenschaft und Musikpädagogik – eine concordia discors. In: Studia Niemcoznawcze 16, 79–93.
Świeczyńska-Jelonek, Danuta (2000): Książka w życiu współczesnych nastolatków. In: Przecławska / Rowicki (Hrsg.) (2000), 101–135.
Szałek, Marek (1993): Korelacja międzyprzedmiotowa w nauczaniu języków obcych. In: Języki Obce w Szkole 1, 3–8.
Szarota, Tomasz (1996): Niemcy i Polacy. Wzajemne postrzeganie i stereotypy, Warszawa.
Szenic, Stanisław (1973): Za zachodnią miedzą. Polacy w życiu Niemiec XVIII i XIX wieku, Warszawa.
Szkołut, Tadeusz (1995): Dylematy wychowania artystycznego w epoce ponowoczesnej. In: Szkołut (Hrsg.) (1995), 47–62.
Szkołut, Tadeusz (Hrsg.) (1995): Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej, Lublin (= I. Lubelskie Forum Sztuka-Edukacja, III).
Szpociński, Andrzej (1999): Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków, Warszawa.
Szuman, Stefan (1962): O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa.
Szuścik, Urszula (1997): Muzyka stymulacją twórczości plastycznej. Z doświadczeń kształcenia plastycznego dzieci i studentów. In: Danel-Bobrzyk, Helena (Hrsg.) (1997): Z teorii i praktyki wychowania muzycznego, Katowice, 92–97.
Tarczyński, Jacek (2000): Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 2/3, 90–100.
Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung „interkultureller Kompetenzen". In: Bredella / Delanoy (Hrsg.) (1999), 65–84.
Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.) (1999): Erwachsenenbildung und Museum. Ein Projektbericht, Frankfurt a.M.
Thum, Bernd (Hrsg.) (1985): Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder, München.
Timm, Johannes-Peter (1998a): Zur Rolle von Kognitionen in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1998), 168–178.
Timm, Johannes-Peter (1998b): Pop- und Rocksongs als Lernschrittmacher. In: Timm (Hrsg.) (1998), 7–14.
Timm, Johannes- Peter (1999): Unterrichtsmaterialien für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 218–225.
Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin.
Tomczak, Anna (1999): Nauczanie realioznawstwa w kolegiach nauczycielskich. In: Aleksandrowicz-Pędich / Komorowska (Hrsg.) (1999), 57–66.
Treinen, Heiner (1994): Ist Geschichte in Museen lehrbar? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 23/94, 31–38.
Tschirner, Erwin (1999): Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens. Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1999), 232–239.

Uchyła-Zroski, Jadwiga (1999): Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania, Katowice.
Venus, Dankmar (1984²): Unterweisung im Musikhören, Wilhelmshaven.
Vogt, Jürgen (2001): „Das Eigene und das Fremde" – Nur ein Modethema der Musikpädagogik? In: Ehrenfort (Hrsg.) (2001), 59–73.
Volkmann, Laurenz (2000): Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: Bredella u.a. (Hrsg.) (2000), 164–190.
Walker, Robert (1999): Play it Sam – Some Fundamental Things about Aesthetics and Music Education. In: The Journal of Aesthetic Education 2, 85–98.
Watrowski, Rafał (2001): Sprachunterricht im fremdphilologischen Studium als Literatur- und Kulturpropädeutik. Über die Notwendigkeit einer inhaltlichen Umprofilierung. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 367–394.
Waugh, Alexander (1997): Muzyka klasyczna. Nowy sposób słuchania, Warszawa.
Wedewer, Rolf (1985): Zur Sprachlichkeit von Bildern, Köln.
Wedewer, Rolf (1996): Bild und Sprache. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 33–42.
Węglińska, Maria (2000): Jak pracować z obrazkiem, Kraków.
Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern, Bern u.a.
Weidenmann, Bernd (1989): Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation". In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15, 132–149.
Weidenmann, Bernd (1991): Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. In: Fremdsprache Deutsch 5, 12–16.
Weidenmann, Bernd (1994²): Lernen mit Bildmedien: psychologische und didaktische Grundlagen, Weinheim/Basel.
Weilhard, Werner (1993): Chansons im Französischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 37/46, 355–360.
Weimann, Gunther / Hosch, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: InfoDaF 5, 514–523.
Weisstein, Ullrich (Hrsg.) (1992): Literatur und Bildende Kunst. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes, Berlin.
Wermke, Jutta (1989): Die Bildbeschreibung. Eine Frage des Standpunkts. Literaturästhetische und didaktische Diskussion am Beispiel von da Vincis „Abendmahl", Frankfurt a.M. u.a.
Wermke, Jutta (1995): Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner (Hrsg.) (1995), 193–216.
Wicke, Rainer Ernst (1994): Peter und der Wolf – ein Stundenblatt und seine Folgen. In: Primar 7, 47–51.
Wicke, Rainer Ernst (1996): Musik und Kunst im schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Blell / Hellwig (Hrsg.) (1996), 115–126.
Wicke, Rainer Ernst (2000a): Dahinter sitzt wahrscheinlich eine schöne Frau ... Edward Hoppers „Sunlight in a Cafeteria" im fremdsprachlichen Deutschunterricht einer 9. Klasse. In: Fremdsprachenunterricht 5, 342–344.
Wicke, Rainer Ernst (2000b): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, München.

Wienecke, Günter (1976): Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren, München.
Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (2003): Content and Language integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wildhage / Otten (Hrsg.) (2003), 12–45.
Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.) (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts, Berlin.
Wolff, Dieter (1993): Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung. In: Gienow / Hellwig (Hrsg.) (1993), 27–41.
Wojnar, Irena (1970): Estetyka i wychowanie, Warszawa.
Wojnar, Irena (1980): Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki, Warszawa.
Wojnar, Irena (1990): Podstawowe problemy wychowania estetycznego. In: Wojnar, Irena (Hrsg.) (1990): Wychowanie estetyczne młodego pokolenia, Warszawa, 15–28.
Wojnar, Irena (1995): Sztuka i edukacja – Zagadnienia podstawowe. In: Szkołut (Hrsg.) (1995), 22–36.
Wojnar, Irena (Hrsg.) (1965): Wychowanie przez sztukę, Warszawa.
Wojnar, Irena / Pielasińska, Wiesława (Hrsg.) (1990): Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia, Warszawa.
Wojtynek, Krystyna (1998): Stymulujący udział sztuki w nauczaniu języków obcych. In: Gajda, Janusz (Hrsg.) (1998): Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju, Lublin, 367–374.
Wright, Andrew (1989): Pictures for Language Learning, o.O. (Cambridge University Press)
Zawierowska, Maria (1978): Kształtowania przeżyć emocjonalnych w wychowaniu plastycznym, Koszalin.
Ziemba-Michałowska, Anna (1995): Cricoland wobec Rembrandta (kilka uwag o realizacji programu dzieje sztuki w klasach V–VIII). In: Popek / Tarasiuk (Hrsg.) (1995), 208–212.
Zwolińska, Ewa (1999): Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich. In: Danel-Bobrzyk (Hrsg.) (1999), 57–64.
Zybura, Marek (2001): Niemcy w Polsce, Wrocław.
Żuber, Felicja (1997): Uczestnictwo młodzieży w kulturze. In: Pielasińska, Wiesława (Hrsg.), Edukacja kulturalna w środowisku wsi i małego miasta, Warszawa, 152–177.
Żychowska, Teresa (1999): Terapeutyczno-wychowawcze walory muzyki. In: Wychowanie Muzyczne w Szkole 2, 58–68.

# 9. VERZEICHNIS DER AUSGEWERTETEN LEHRPROGRAMME UND LEHRWERKE

## 9.1. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

ak – „Alles klar“
Blick – „Blick“
DACHf – „Dachfenster“
Dakt – „Deutsch aktuell“
DaN – „Deutsch aktiv Neu“
Del – „Delfin“
DD – „Dein Deutsch“
DdCH – „Deutsch deine Chance“
ddd – „der die das“
dDm – „Das Deutschmobil“
DG – „Deutsch Global“
Dii – „Deutsch ist in“
Dim – „Dimensionen“
Dma – „Deutsch mal anders“
DmaN – „Deutsch mal anders Neu“
eFg – „einFach gut“
EL – „Eurolingua“
em – „em“
Fan – „Fantastisch!“
ibi – „ich bin ich und du bist du“
Kon – „Kontakte“
M – „Memo“
Mm – „Moment mal!“
Nu – „Na und?“
PD – „Passwort Deutsch“
Pp – „Pingpong“
Ppn – „Pingpong Neu“
Psp – „Partnersprache“
SI – „Stufen International“
SkN – „Sprachkurs Deutsch. Neufassung“
SN – „Sichtwechsel Neu“
Sws – „Sowieso“
Tan – „Tangram“
Thn – „Themen neu“
Un – „Unterwegs“

Wil – „Was ist los?“
ZdP – „Zwischen den Pausen“

K – Kursbuch (Lehrbuch)
Lhb – Lehrerhandbuch
M – Materialienbuch
Ü – Übungsbuch (Arbeitsbuch)
G – Gimnazjum (Mittelschule, Klassenstufen 7–9)
LO – Liceum Ogólnokształcące (Allgemeinbildende Oberschule, vor 1999 Klassenstufen 8–12, seit 1999 Klassenstufen 10–12)
LP – Liceum Profilowane (Oberschule mit Berufsprofil, Klassenstufen 10-12)
SP – Szkoła Podstawowa (vor 1999 Klassenstufen 1–8, seit 1999 Klassenstufen 1–6)

## 9.2. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache

vor 1999 erschienene Lehrprogramme

1. Karolak, Czesław u.a. (1998a): Program nauczania dla szkoły podstawowej. Język niemiecki, Warszawa (DKO–4014–13/96–97).
2. Karolak, Czesław u.a. (1998b): Program nauczania dla szkoły średniej. Język niemiecki. Kurs podstawowy, Warszawa (DKO–4015–15/96–97).
3. Karolak, Czesław u.a. (1998c): Program nauczania dla szkoły średniej. Język niemiecki. Kurs kontynuacyjny, Warszawa (DKO–4015–16/96–97).
4. MEN (1990): Program nauczania szkoły podstawowej. Języki zachodnioeuropejskie (angielski, francuski, niemiecki). Klasy I–VIII, Warszawa (DKO 1–4014–28/90).
5. MEN (1994a): Program nauczania liceum ogólnokształcącego z rozszerzoną nauką języka obcego. Języki zachodnioeuropejskie (angielski, francuski, niemiecki), Warszawa (OP 23–4120–35/85).
6. MEN (1994b): Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Języki zachodnioeuropejskie (angielski, francuski, niemiecki). Kontynuacja języka ze szkoły podstawowej, Warszawa (OP 23–4120–29/84).
7. MEN (1995): Program nauczania języka niemieckiego w szkołach średnich. Poziom zaawansowany, Warszawa (DKO–4015–7/95).
8. MOiW. Instytut Programów Szkolnych (1984): Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Języki zachodnioeuropejskie (angielski, francuski, niemiecki). Klasy I–IV, Warszawa (OP 23–4120–2/84).

nach 1999 erschienene Lehrprogramme

9. Andruszkiewicz, Krystyna (1999): Autorski program nauczania dla szkoły podstawowej. Język niemiecki, Rzeszów (DKW–4014–134/99).
10. Brewińska, Ewa u.a. (2002): Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs kontynuacyjny, Warszawa (DKOS–4014–74/02).

11. Grucza, Franciszek u.a. (1999a): Język niemiecki. Program nauczania. II etap nauczania. Szkoła podstawowa klasy 4–6, Warszawa (DKW–4014–245/99).
12. Grucza, Franciszek u.a. (1999b): Język niemiecki. Program nauczania. III etap nauczania. Gimnazjum klasy I–III, Warszawa (DKW–4014–246/99).
13. Karolak, Czesław u.a. (1999a): Program nauczania. Gimnazjum. Język niemiecki, Warszawa (DKW–4014–262/99).
14. Karolak, Czesław u.a. (1999b): Program nauczania. Szkoła podstawowa. Język niemiecki, Warszawa (DKW–4014–261/99).
15. Kin, Danuta / Krasicki, Adam (2003): Program nauczania języka niemieckiego dla liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy, Warszawa (DKOS–5002–51/03).
16. Lewicki, Roman (2002): Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy, Warszawa (DKOS–4015–56/02).
17. Modzelewska, Leokadia Mirosława / Glita, Anna (1999): Program klasy niemieckiej w oparciu o zagadnienia Euroregionu Pomerania i szeroko pojęte działania plastyczne w sześcioletnim cyklu kształcenia, Stargard Szczeciński (DKW–4014–171/99).
18. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2004): Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej, Poznań (DKOS–5002–96/03).
19. Ptak, Magdalena u.a. (1999a): Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1–3, Warszawa (DKW–4014–213/99).
20. Ptak, Magdalena u.a. (1999b): Program nauczania języka niemieckiego w klasach 1–3 gimnazjum w kursie podstawowym, Warszawa (DKW–4014–233/99).
21. Wolski, Przemysław (2002): Program nauczania języka niemieckiego w 1 klasie gimnazjum (dla początkujących) – Fantastisch!, Warszawa (DKOS–4014–42/02).
22. Zawadzka, Elżbieta (1999): Program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum (kontynuacja nauki), Warszawa (DKW–4014–102/99).

vor 1999 erschienene Lehrwerke polnischer Autorinnen und Autoren (alphabetisch nach Lehrwerktiteln und Klassenstufen)

„Dein Deutsch"

23. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1994a): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa V, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKV.
24. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1994b): Książka ćwiczeń do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa V, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜV.
25. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1994c): Poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa V, Warszawa (Graf-Punkt) – DDLhbV.
26. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1995a): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VI, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKVI.
27. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1995b): Książka ćwiczeń do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VI, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜVI.

28. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VI, Warszawa (Graf-Punkt) – DDLhbVI.
29. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VII, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKVII.
30. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Książka ćwiczeń do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VII, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜVII.
31. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VIII, Warszawa (Graf-Punkt) – DKVIII.
32. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Książka ćwiczeń do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych. Klasa VIII, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜVIII.
33. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1995a): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, część 1, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKLO1.
34. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1995b): Książka ćwiczeń do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich 1, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜLO1.
35. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, część 2, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKLO2.
36. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Książka ćwiczeń do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich 2, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜLO2.
37. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, część 3, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKLO3.
38. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (o.J.): Książka ćwiczeń do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich 3, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜLO3.
39. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1998a): Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, część 4, Warszawa (Graf-Punkt) – DDKLO4.
40. Grucza, Franciszek (Hrsg.) (1998b): Książka ćwiczeń do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich 4, Warszawa (Graf-Punkt) – DDÜLO4.

„der die das"

41. Czerwińska, Małgorzata u.a. (1994a): der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy V, Warszawa (PWN) – dddKV.
42. Czerwińska, Małgorzata u.a. (1994b): Zeszyt ćwiczeń dla klasy V, Warszawa (PWN) – dddÜV.
43. Czerwińska, Małgorzata u.a. (1997a): der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VI, Warszawa (PWN) – dddKVI.
44. Czerwińska, Małgorzata u.a. (1997b): Zeszyt ćwiczeń dla klasy VI, Warszawa (PWN) – dddÜVI.
45. Halej, Lucyna u.a. (1999a): der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VII, Warszawa (PWN) – dddKVII.
46. Halej, Lucyna u.a. (1999b): Zeszyt ćwiczeń dla klasy VII, Warszawa (PWN) – dddÜVII.
47. Halej, Lucyna u.a. (1997a): der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VIII, Warszawa (PWN) – dddKVIII.
48. Halej, Lucyna u.a. (1997b): Zeszyt ćwiczeń dla klasy VIII, Warszawa (PWN) – dddÜVIII.

„Deutsch Global"

49. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1993²): Deutsch Global. Ein Sprachkurs für polnische Kinder. Grundstufe 1, Warszawa (WSiP) – DGK1.
50. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1994a): Deutsch Global. Ein Sprachkurs für polnische Kinder. Grundstufe 2, Warszawa (WSiP) – DGK1.
51. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1994b): Deutsch Global 3. Das Leben und die Abenteuer der Bremer Stadtmusikanten. Ein Sprachkurs für polnische Kinder. Grundstufe 3, Warszawa (WSiP) – DGK3.
52. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1996): Deutsch Global 5. Ein Sprachkurs für polnische Jugendliche. Podręcznik, Warszawa (WSiP) – DGK5.
53. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1997): Deutsch Global 6. Ein Sprachkurs für polnische Jugendliche. Podręcznik, Warszawa (WSiP) – DGK6.
54. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1993): Deutsch Global. Poradnik nauczyciela, Warszawa (WSiP) – DGLhb.

„Deutsch mal anders / Deutsch mal anders Neu"

55. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1996²a): Deutsch mal anders Neu. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP) – DmaNK1.
56. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1996²b): Deutsch mal anders Neu. Übungsbuch. Dla klasy I liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP) – DmaNÜ1.
57. Pfeiffer, Waldemar u.a.(1996): Deutsch mal anders Neu. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP) – DmaNK2.
58. Pfeiffer, Waldemar u.a.(1996): Deutsch mal anders Neu. Übungsbuch. Dla klasy II liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP) – DmaNÜ2.
59. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1993⁶): Deutsch mal anders. Trzeci rok nauki, Warszawa (WSiP) – DmaK3.
60. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1996⁶): Deutsch mal anders. Czwarty rok nauki, Warszawa (WSiP) – DmaK4.

„einFach gut"

61. Głowacka-Perłowska, Ewa u.a. (1995): einFach gut. Deutsch für Alltag und Beruf, Band 1 / Podręcznik do języka niemieckiego dla zasadniczych szkół zawodowych, liceów zawodowych i techników, część 1, Warszawa (PWN) – eFg1.
62. Lipczyńska, Urszula u.a. (1996): einFach gut. Deutsch für Alltag und Beruf, Band 2 / Podręcznik do języka niemieckiego dla zasadniczych szkół zawodowych, liceów zawodowych, techników i liceów technicznych, część 2, Warszawa (PWN) – eFg2.
63. Lipczyńska, Urszula u.a. (1997): einFach gut. Deutsch für Alltag und Beruf, Band 3 / Podręcznik do języka niemieckiego dla liceów zawodowych, techników, liceów technicznych i zasadniczych szkół zawodowych, część 3, Warszawa (PWN) – eFg3.
64. Rozwalka, Janina u.a. (1996): einFachgut. Deutsch für Alltag und Beruf. Lehrerhandbuch, Band 2, Warszawa (PWN/Goethe-Institut) – eFgLhb2.

„Kontakte“

65. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1998): Kontakte. Początkowy kurs języka niemieckiego dla klas 5 szkół podstawowych, Warszawa – Kon5.
66. Pfeiffer, Waldemar u.a. (1999²): Kontakte. Początkowy kurs języka niemieckiego dla klas 6 szkół podstawowych, Warszawa – Kon6.

vor 1999 erschienene Lehrwerkreihen deutschsprachiger Autorinnen und Autoren (alphabetisch nach Lehrwerktiteln und Klassenstufen)

„Blick“

67. Fischer- Mitziviris, Anni u.a. (1995): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Lehrbuch 1, Ismaning (Hueber) – BlickK1.
68. Fischer- Mitziviris, Anni u.a (1996): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch 1, Ismaning (Hueber) – BlickÜ1.
69. Fischer- Mitziviris, Anni u.a. (1997a): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Lehrbuch 2, Ismaning (Hueber) – BlickK2.
70. Fischer- Mitziviris, Anni u.a. (1997b): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch 2, Ismaning (Hueber) – BlickÜ2.
71. Fischer- Mitziviris, Anni u.a. (1998a): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Lehrbuch 3, Ismaning (Hueber) – BlickK3.
72. Fischer- Mitziviris, Anni u.a. (1998b): Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch 3, Ismaning (Hueber) – BlickÜ3.

„Das Deutschmobil“

73. Douvitsas-Gamst, Jutta u.a. (1992a): Das Deutschmobil. Język niemiecki dla dzieci. Podręcznik 2, Warszawa (Klett Edition, Wiedza Powszechna) – dDmK2.
74. Douvitsas-Gamst, Jutta u.a. (1992b): Das Deutschmobil. Język niemiecki dla dzieci. Ćwiczenia 2, Warszawa (Klett Edition, Wiedza Powszechna) – dDmÜ2.
75. Douvitsas-Gamst, Jutta u.a. (1993a): Das Deutschmobil. Język niemiecki dla dzieci. Podręcznik 3, Warszawa (Klett Edition, Wiedza Powszechna) – dDmK3.
76. Douvitsas-Gamst, Jutta u.a. (1993b): Das Deutschmobil. Język niemiecki dla dzieci. Ćwiczenia 3, Warszawa (Klett Edition, Wiedza Powszechna) – dDmÜ3.

„Deutsch aktiv Neu“

77. Neuner, Gerd u.a. (1986): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1A, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DanK1A.
78. Neuner, Gerd u.a. (1987a): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch 1A, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DanÜ1A.
79. Neuner, Gerd u.a. (1987b): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DanK1B.
80. Neuner, Gerd u.a. (1988): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch 1B, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DanÜ1B.

81. van Eunen, Kees u.a. (1989): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1C, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DaNK.
82. van Eunen, Kees u.a. (1990): Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch 1C, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DaNÜ1C.
83. Baktir, Elfi / Waitzbauer, Manfred (1982): Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Österreichisches Beiheft 1. Materialien zur Landeskunde, Berlin u.a. (Langenscheidt) – DaÖ1.

„Memo"

84. Häublein, Gernot u.a. (1995): MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch, Berlin u.a. (Langenscheidt) – M.

„Moment mal!"

85. Müller, Martin u.a. (1996): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 1, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmK1.
86. Lemcke, Christiane u.a. (1996): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmÜ1.
87. Wertenschlag, Lukas u.a. (1997): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 1, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmLhb1.
88. Müller, Martin u.a. (1997): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 2, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmK2.
89. Wertenschlag, Lukas u.a. (1997): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmÜ2.
90. Müller, Martin u.a. (1998): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 2, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmLhb2.
91. Scherling, Theo u.a. (1998): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 3, Berlin u.a. (Langenscheidt) – MmK3.

„Pingpong"

92. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1992a): Pingpong 1. Dein Deutschbuch, Ismaning (Hueber) – PpK1.
93. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1992b): Pingpong 1. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – PpÜ1.
94. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1993a): Pingpong 1. Lehrerhandbuch, Ismaning (Hueber) – Pp1Lhb
95. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1993b): Pingpong 2. Dein Deutschbuch, Ismaning (Hueber) – PpK2.
96. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1993c): Pingpong 2. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – PpÜ2.
97. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1994): Pingpong 2. Lehrerhandbuch, Ismaning (Hueber) – Pp2Lhb.

98. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1996a): Pingpong 3. Dein Deutschbuch, Ismaning (Hueber) – PpK3.
99. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1996b): Pingpong 3. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – PpÜ3.
100. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (1997): Pingpong 3. Lehrerhandbuch, Ismaning (Hueber) – Pp3Lhb.

„Sichtwechsel Neu"

101. Bachmann, Saskia u.a. (1995): Sichtwechsel Neu 1. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Text– und Arbeitsbuch, München (Klett) – SN1.

„Sowieso"

102. Funk, Hermann u.a. (1994/5a): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Podręcznik dla młodzieży. Kursbuch 1, Berlin u.a./Warszawa (Langenscheidt/rea) – SwsK1.
103. Funk, Hermann u.a. (1994/5b): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche / Język niemiecki dla młodzieży. Książka ćwiczeń 1, Berlin u.a./Warszawa (Langenscheidt/rea) – SwsÜ1.
104. Funk, Hermann u.a. (1995a): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 2, Berlin u.a./Warszawa (Langenscheidt/rea) – SwsK2.
105. Funk, Hermann u.a. (1995b): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 2, Berlin u.a./Warszawa (Langenscheidt/rea) – SwsÜ2.
106. Funk, Hermann u.a. (1997a): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 3, Berlin u.a. (Langenscheidt) – SwsK3.
107. Funk, Hermann u.a. (1997b): Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 3, Berlin u.a. (Langenscheidt) – SwsÜ3.

„Sprachkurs Deutsch Neufassung"

108. Häussermann, Ulrich u.a. (1990a): Sprachkurs Deutsch 1 Neufassung, Frankfurt a.M. u.a. (Diesterweg) – SkN1.
109. Häussermann, Ulrich u.a. (1990b): Sprachkurs Deutsch 2 Neufassung, Frankfurt a.M. u.a. (Diesterweg) – SkN2.

„Stufen International"

110. Vorderwülbecke, Anne / Vorderwülbecke, Klaus (1995a): Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart (Klett) – SI 1.
111. Vorderwülbecke, Anne / Vorderwülbecke, Klaus (1995b): Stufen International 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart (Klett) – SI 2.
112. Vorderwülbecke, Anne (1997): Stufen International 3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart (Klett) – SI 3.

„Themen neu"

113. Aufderstraße, Hartmut u.a. (1992): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1, Ismaning (Hueber) – ThnK1.
114. Bock, Heiko u.a. (1992): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1, Ismaning (Hueber) – ThnÜ1.
115. Aufderstraße, Hartmut u.a. (1993a): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 2, Ismaning (Hueber) – ThnK2.
116. Aufderstraße, Hartmut u.a. (1993b): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2, Ismaning (Hueber) – ThnÜ2.
117. Aufderstraße, Hartmut u.a. (1994): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3, Ismaning (Hueber) – ThnK3.
118. Bock, Heiko / Müller, Jutta (1995): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 3, Ismaning (Hueber) – ThnÜ3.

„Zwischen den Pausen"

119. Hasenkamp, Günther u.a. (1997): Zwischen den Pausen 1, Ismaning (Hueber) – ZdP1.

nach 1999 erschienene Lehrwerkreihen polnischer Autorinnen und Autoren (alphabetisch nach Lehrwerktiteln und Klassenstufen)

„alles klar"

120. Łuniewska, Krystyna u.a. (2002a): alles klar 1a. Podręcznik z ćwiczeniami. Kurs dla początkujących dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – ak1a.
121. Łuniewska, Krystyna u.a. (2002b): alles klar 1b. Podręcznik z ćwiczeniami. Kurs dla początkujących dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – ak1b.
122. Łuniewska, Krystyna u.a. (2003a): alles klar 2a. Podręcznik z ćwiczeniami. Kurs dla początkujących dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – ak2a.
123. Łuniewska, Krystyna u.a. (2003b): alles klar 2b. Podręcznik z ćwiczeniami. Kurs dla początkujących dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – ak2b.

„DACHfenster"

124. Reymont, Elżbieta u.a. (2001): DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – DACHfK1.
125. Reymont, Elżbieta u.a. (2002a): DACHfenster. Książka ćwiczeń dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – DACHfÜ1.
126. Reymont, Elżbieta u.a. (2002b): DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – DACHfK2.

127. Reymont, Elżbieta u.a. (2002c): DACHfenster. Książka ćwiczeń dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – DACHfÜ2.
128. Reymont, Elżbieta u.a. (2003): DACHfenster. Poradnik dla nauczyciela. Klasa 2, Warszawa (WSPWN) – DACHfLhb2.

„Deutsch aktuell"

129. Kraft, Wolfgang u.a. (2002a): Deutsch Aktuell. Język niemiecki dla klasy 1 gimnazjum. Podręcznik, Poznań (Lektor Klett) – DaktK1.
130. Kraft, Wolfgang u.a. (2002b): Deutsch Aktuell. Język niemiecki dla klasy 1 gimnazjum. Ćwiczenia, Poznań (Lektor Klett) – DaktÜ1.

„Deutsch deine Chance"

131. Bęza, Stanisław (2004): Deutsch deine Chance 1, Warszawa (Poltext) – DdCh1.
132. Bęza, Stanisław (2003): Deutsch deine Chance 2, Warszawa (Poltext) – DdCh2.

„Deutsch ist in"

133. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2000): Deutsch ist in. Podręcznik do nauki języka niemieckiego i klasie 1 gimnazjum. Poziom początkowy, Warszawa (WSiP) – DiiK1.
134. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2001a): Deutsch ist in. Podręcznik języka niemieckiego dla klasy 2 gimnazjum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – DiiK2.
135. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2001b): Język niemiecki 2. Poradnik nauczyciela z rozkładem materiału nauczania, Warszawa (WSiP) – DiiLhb2.
136. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2002a): Deutsch ist in. Podręcznik języka niemieckiego dla klasy 3 gimnazjum. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – DiiK3.
137. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2002b): Język niemiecki 3. Poradnik nauczyciela. Poziom podstawowy, Warszawa (WSiP) – DiiLhb3.

„Fantastisch!"

138. Zawadzka, Elżbieta (Hrsg.) (2002a): Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Lehrbuch 1, Warszawa (Rea) – FanK1.
139. Zawadzka, Elżbieta (Hrsg.) (2002b): Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Arbeitsbuch 1, Warszawa (Rea) – FanÜ1.
140. Zawadzka, Elżbieta (Hrsg.) (2003a): Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Lehrbuch 2, Warszawa (Rea) – FanK2.
141. Zawadzka, Elżbieta (Hrsg.) (2003b): Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Arbeitsbuch 2, Warszawa (Rea) – FanÜ2.

„ich bin ich und du bist du"

142. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2004a): Ich bin ich und du bist du. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy IV, Poznań (Wydawnictwo Poznańskie) – ibiK4.
143. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2004b): Ich bin ich und du bist du. Poradnik metodyczny do podręcznika języka niemieckiego dla klasy IV, Poznań (Wydawnictwo Poznańskie) – ibiLhb4.

144. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2005a): Ich bin ich und du bist du. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy V, Poznań (Wydawnictwo Poznańskie) – ibiK5.
145. Pfeiffer, Waldemar u.a. (2005b): Ich bin ich und du bist du. Poradnik metodyczny do podręcznika języka niemieckiego dla klasy V, Poznań (Wydawnictwo Poznańskie) – ibiLhb5.

„Na und?"

146. Duczmal, Renata u.a. (1999a): Na und? Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół średnich 1, Warszawa (WSPWN) – NuK1.
147. Duczmal, Renata u.a. (1999b): Na und? Podręcznik do pracy indywidualnej 1, Warszawa (WSPWN) – NuÜ1.
148. Duczmal, Renata u.a. (2000a): Na und? Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadpodstawowych 2, Warszawa (WSPWN) – NuK2.
149. Duczmal, Renata u.a. (2000b): Na und? Podręcznik do pracy indywidualnej 2, Warszawa (WSPWN) – NuÜ2.
150. Jańska, Maria u.a. (2001a): Na und? Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych 3, Warszawa (WSPWN) – NuK3.
151. Jańska, Maria u.a. (2001b): Na und? Podręcznik do pracy indywidualnej 3, Warszawa (WSPWN) – NuÜ3.
152. Jańska, Maria u.a. (2001c): Na und? Poradnik dla nauczyciela, testy, materiały do kopiowania 3, Warszawa (WSPWN) – NuLhb3.

„Partnersprache"

153. Brewińska, Ewa u.a. (2002a): Partnersprache 1. Podręcznik, Warszawa (WSPWN) – PspK1.
154. Brewińska, Ewa u.a. (2002b): Partnersprache 1. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSPWN) – PspÜ1.
155. Brewińska, Ewa u.a. (2003a): Partnersprache 2. Podręcznik, Warszawa (WSPWN) – PspK2.
156. Brewińska, Ewa u.a. (2003b): Partnersprache 2. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSPWN) – PspÜ2.

„Was ist los?"

157. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2000a): Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilK1.
158. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2000b): Was ist los? Zeszyt ćwiczeń dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilÜ1.
159. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2001a): Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilK2.
160. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2002a): Was ist los? Zeszyt ćwiczeń dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilÜ2.
161. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2001b): Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilK3.

162. Krawczyk, Elżbieta u.a. (2002b): Was ist los? Zeszyt ćwiczeń dla klasy 3 gimnazjum, Warszawa (WSPWN) – WilÜ3.

nach 1999 erschienene Lehrwerkreihen deutschsprachiger Autorinnen und Autoren (alphabetisch nach Lehrwerktiteln und Klassenstufen)

„Delfin"

163. Aufderstraße, Hartmut u.a. (2002a): Delfin. Kurs języka niemieckiego dla liceum. Podręcznik. Klasa 1, Warszawa (Hueber Polska) – DelK1.
164. Aufderstraße, Hartmut u.a. (2002b): Delfin. Kurs języka niemieckiego dla liceum. Ćwiczenia. Klasa 1, Warszawa (Hueber Polska) – DelÜ1.

„Dimensionen"

165. Jenkins, Eva-Maria u.a. (2002a): Dimensionen Lernstationen. Lernstationen 1–5, Ismaning (Hueber) – DimLern1–5.
166. Jenkins, Eva-Maria u.a. (2002b): Dimensionen Magazin 1. Lernstationen 1–5, Ismaning (Hueber) – DimMag1–5.

„em"

167. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1998a): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Ismaning (Hueber) – emBK.
168. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1998b): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – emBÜ.
169. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1997a): em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Ismaning (Hueber) – emHK.
170. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1997b): em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – emHÜ.
171. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1999a): em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Ismaning (Hueber) – emAK.
172. Perlmann-Balme, Michaela u.a. (1999b): em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch, Ismaning (Hueber) – emAÜ.

„Eurolingua"

173. Funk, Hermann / Koenig, Michael (1996): Eurolingua 1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, Berlin (Cornelsen) – ELK1.
174. Funk, Hermann / Koenig, Michael (1998): Eurolingua 2. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, Berlin (Cornelsen) – ELK2.
175. Funk, Hermann / Koenig, Michael (1999): Eurolingua 3. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, Berlin (Cornelsen) – ELK3.

„Passwort Deutsch"

176. Albrecht, Ulrike u.a. (2002a): Passwort Deutsch. Kursbuch 1. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, Poznań (Lektor Klett) – PDK1.

177. Albrecht, Ulrike u.a. (2002b): Passwort Deutsch. Übungsbuch 1. Ćwiczenia, Poznań (Lektor Klett) – PDÜ1.

„Pingpong Neu"

178. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (2001a): Pingpong Neu 1. Dein Deutschbuch, Ismaning (Hueber) – PpnK1.
179. Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (2001b): Pingpong Neu 1. Arbeitsbuch. Edycja polska, Ismaning (Hueber) – PpnÜ1.

„Tangram"

180. Dallapiazza, Rosa u.a. (2002a): TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1A. Edycja polska, Ismaning (Hueber) – Tan1A.
181. Dallapiazza, Rosa u.a. (2002b): TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1B. Edycja polska, Ismaning (Hueber) – Tan1B.
182. Dallapiazza, Rosa u.a. (2002c): TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 2A. Edycja polska, Ismaning (Hueber) – Tan2A.
183. Dallapiazza, Rosa u.a. (2002d): TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 2B. Edycja polska, Ismaning (Hueber) – Tan2B.

„Unterwegs"

184. Bahlmann, Clemens, u.a. (1998a): Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, Berlin u.a. (Langenscheidt) – UnK.
185. Bahlmann, Clemens, u.a. (1998b): Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Materialienbuch, Berlin u.a. (Langenscheidt) – UnM.

Zusatzmaterialien

186. Bleicher, Thomas / Schott, Peter (Hrsg.) (1996): Film und Pädagogik – Literatur und Film, Nancy (Goethe-Institut) (= Sequenz 9).
187. Cranmer, David / Leroy, Clement (1992): Musical Openings. Using Music in the Language Classroom, o.O. (Longman).
188. Dommel, Hermann / Sacker, Ulrich (1986): Lieder und Rock im Deutschunterricht. Akkorde und Worte. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, o.O. (Goethe-Institut München).
189. Endt, Ernst/ Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1995): Die Rhythmuslokomotive. Aussprachеübungen für Kinder. Primarschulmaterialien, o.O. (Goethe-Institut München).
190. Hill, David A. (1990): Visual Impact. Creative Language Learning through Pictures, o.O. (Longman).
191. Hamm, Ulrich / Pick, Gerhard (1995): Traum und Wirklichkeit. Malerei Musik Literatur der Jahrhundertwende. Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10, Leipzig (Klett).
192. Hamm, Ulrich / Pick, Gerhard (1998): Aufbruch in die Moderne. Malerei Literatur Musik 1905–1920. Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10, Leipzig (Klett).
193. Kern, Erika u.a. (1997): Entartet? Kunst und Musik in der Zeit des Nationalsozialismus. Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10, Leipzig (Klett).

194. Kind, Uwe (1980): Tune in to English, New York.
195. Kind, Uwe (1983): Eine kleine Deutschmusik, Berlin u.a. (Langenscheidt).
196. Kind, Uwe / Broschek, Erika (1996): Deutsch Vergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern, Berlin u.a. (Langenscheidt).
197. Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank (1999): Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Arbeitsheft für den Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10, Leipzig (Klett).
198. Lange, Iris (1998): Kunst aktiv. Paul Klee, Mühlheim a.d. Ruhr.
199. Michaelis, Margot (2002): Plastik – Objekt – Installation. Kunstwerke betrachten und erfahren. Arbeitsheft für den Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Kl. 10, Leipzig (Klett).
200. Murphey, Tim (1992): Music & Song, Oxford/New York.
201. Neuner, Gerd / Vahle, Frederick (1985): Paule Puhlmanns Paddelboot. Zehn Lieder zum Singen, Spielen und Lernen, Berlin u.a. (Langenscheidt).
202. Niggemeier, Friedhelm (1996): Kunstwerke. Begleitheft für die Schulgalerie. Sekundarstufe II, Stuttgart (Klett).
203. Pool-LifDU (1986): Mein Gespräch, meine Lieder. Liedermacher im Deutschunterricht, Berlin u.a. (Langenscheidt).
204. Pool-LifDU (1991): Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht, Berlin u.a. (Langenscheidt).
205. Scherling, Theo / Schuckall, Hans-Friedrich (1992): Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Berlin u.a. (Langenscheidt).
206. Schmölzer-Eibinger, Sabine (1996): Kunst. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache, Band 9, Wien.
207. Schulz, Frank u.a. (2001): Die Welt der Bilder. Eine Reise ins Unbekannte. Schülerarbeitsheft für den Kunstunterricht ab Klasse 7 an allgemeinbildenden Schulen, Leipzig (Klett).
208. Wright, Andrew (1994): Pictures for Language Learning, o.O. (Cambridge University Press).

## 9.3. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Kunsterziehung

vor 1999 erschienene Lehrprogramme

209. MEN (1983): Program nauczania SP. Plastyka, Warszawa (SN–40–81/83).
210. MEN (1994a): Program nauczania SP. Plastyka, Warszawa (dodruk) (DKO4–4016–71/90).
211. MEN (1994b): Program LO oraz liceum zawodowego i technikum. Plastyka, Warszawa (dodruk) (OP 23–4120–14/84).

nach 1999 erschienene Lehrprogramme

212. Bogdanowicz, Piotr (1999): Program nauczania sztuki (plastyka) w klasach IV–VI SP oraz I–III gimnazjum, Poznań.
213. Brol, Ewa (2000): Plastyczne widzenie świata. Program nauczania plastyki w gimnazjum, Warszawa (DKW – 4014–41/00).

214. Chmielewski, Krzysztof / Krawczyk, Jarosław (2002): Wiedza o kulturze. Program nauczania. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i zakres rozszerzony, Warszawa (DKOS–4015–207/02).
215. Czuber, Janusz (1999): Program nauczania plastyki w gimnazjum, Warszawa 1999.
216. Jakóbik, Barbara (1999): Program nauczania sztuki (plastyka) w klasach IV–VI SP oraz I–III gimnazjum, Poznań (DKW–4014–157/99).
217. Marczykowska, Bożena (o.J.): Sztuka (plastyka/muzyka), o.O. (Pionki) (DKW–4014–158/99).
218. Panek, Wacław / Panek, Irena (2002): Wiedza o kulturze. Program nauczania w LO, liceum profilowanym i w technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym,Wołomin (DKOS – 4015–172/02).
219. Piotrowska-Roszkiewicz, Maria (1999): Program nauczania plastyka dla klas IV–VI SP i gimnazjum, Płock (DKW–4014–190/99).
220. Stopczyk, Stanisław Krzysztof / Neubart, Barbara (1999a): Plastyka dla klas 4–6, Warszawa (DKW–4014–152/99).
221. Stopczyk, Stanisław Krzysztof / Neubart, Barbara (1999b): Plastyka do przedmiotu sztuka (plastyka/muzyka), Warszawa (DKW–4014–153/99).
222. Tomaszewska, Maria / Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (1999): Sztuka (muzyka i plastyka), Gdańsk (DKW–4014–48/99).

vor 1999 erschienene Lehrwerke

223. Bogdanowicz, Piotr (1988): Człowiek i przestrzeń (I klasa LO), Warszawa (WSiP).
224. Bogdanowicz, Piotr (1989): Człowiek i czas. Kultura, człowiek, sztuka. Książka pomocnicza dla klasy II liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP).
225. Brogowski, Leszek (1990a): Sztuka i człowiek. Sztuka jako praca nad sobą. Książka dla uczniów i nauczycieli plastyki w szkole średniej, a także dla miłośników sztuki, Warszawa (WSiP).
226. Brogowski, Leszek (1990b): Sztuka w obliczu przemian. Książka dla uczniów i nauczycieli plastyki w szkole średniej, a także dla miłośników sztuki, Warszawa (WSiP).
227. Dyakiewicz, Anna (1989): 45 minut o sztuce. Materiały pomocnicze dla nauczycieli plastyki w szkole podstawowej, Warszawa.
228. Gostomska, Jolanta (1997): Lekcje plastyki w konspektach dla klas IV–VIII, Płock (Korepetytor).
229. Gostomska, Jolanta (1998): Rozkłady materiały nauczania dla klas IV–VIII, Płock (Korepetytor).
230. Kolbiarz, Leopold (Hrsg.) (1986): Plastyka. Materiały pomocnicze dla nauczycieli początkujących, zeszyt 1, Zielona Góra.
231. Kolbiarz, Leopold (Hrsg.) (1987): Plastyka. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkól ponadpodstawowych, zeszyt 2, Zielona Góra.
232. Lewandowska, Apolonia / Romanke-Zawadzka, Ewa (1992): Poznajemy język sztuki, Kielce (WSiP).
233. Neubart, Barbara (1999): Plastyka 6. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów, Warszawa (WSiP).
234. Stopczyk, Stanisław Krzysztof (1984): Plastyka VII, Warszawa (WSiP).
235. Stopczyk, Stanisław Krzysztof (1985): Plastyka VIII, Warszawa (WSiP).
236. Stopczyk, Stanisław Krzysztof (1999[12]): Plastyka VI, Warszawa Warszawa (WSiP).

237. Stopczyk, Stanisław Krzysztof (1999[14]): Plastyka V, Warszawa (WSiP).
238. Stopczyk, Stanisław Krzysztof (1999[16]): Plastyka IV, Warszawa (WSiP).
239. Zieliński, Jacek Antoni / Stasiak, Joanna (1996): Wiedza o sztuce. Plastyka 5–8, Warszawa (WSiP).
240. Zieliński, Jacek Antoni / Stasiak, Joanna (1998): Wiedza o sztuce. Przewodnik dla nauczycieli plastyki w klasach 5–8, Warszawa (WSiP).

nach 1999 erschienene Lehrwerke

241. Brol, Ewa (2000): Plastyczne widzenie świata. Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, Warszawa (Pazdro).
242. Chmielewski, Krzysztof / Krawczyk, Jarosław (2002): Wiedza o kulturze. Podręcznik część 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy, Warszawa (WSPWN).
243. Chmielewski, Krzysztof / Krawczyk, Jarosław (2003): Wiedza o kulturze. Podręcznik część 2. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy, Warszawa (WSPWN).
244. Panek, Wacław (2002): Wiedza o kulturze. Problemy – zadania – warsztaty. Przewodnik przedmiotowy dla uczniów szkół średnich, Wołomin.
245. Panek, Wacław (2003): Wiedza o kulturze. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół średnich. Kształcenie w zakresie podstawowym, Wołomin.
246. Stopczyk, Stanisław (1999): Plastyka. Podręcznik gimnazjum 1, Warszawa (WSiP).
247. Stopczyk, Stanisław (2000a): Plastyka. Podręcznik gimnazjum 2, Warszawa (WSiP).
248. Stopczyk, Stanisław (2000b): Plastyka. Podręcznik gimnazjum 3, Warszawa (WSiP).
249. Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (1999): Plastyka klasa IV. Podręcznik, Gdańsk (Rożak).
250. Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (2000a): Plastyka klasa IV. Przewodnik metodyczny, Gdańsk (Rożak).
251. Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (2000b): Plastyka klasa V. Podręcznik, Gdańsk (Rożak).
252. Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (2000c): Plastyka klasa V. Przewodnik metodyczny, Gdańsk (Rożak).
253. Ziemba-Michałowska, Anna (1999): Spotkanie ze sztuką. Podręcznik dla gimnazjum na trzy lata, Warszawa (Prószyński i sp.).

## 9.4. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Musikerziehung

vor 1999 erschienene Lehrprogramme

254. Malko, Dorota u.a. (1998a): Program szkoły podstawowej. Muzyka, Warszawa (WSiP) (DKO–4014–3/97).
255. Malko, Dorota u.a. (1998b): Muzyka. Program nauczania w LO, technikum i liceum zawodowym, Warszawa (DKO–4015–18/96–97).
256. MEN (1984ff.): Program szkoły podstawowej. Muzyka, Warszawa, Klasa IV–VI (SN–40–32/82), Klasa VII (SN–40–129/82), Klasa VIII (SN–40–40/83).
257. MEN (1985): Program LO, liceum zawodowego i technikum. Muzyka, Warszawa (OP 23–4120–7/84).

nach 1999 erschienene Lehrprogramme

258. Krawczyk, Dorota (2000): Program nauczania muzyki do gimnazjum, Warszawa (DKW–4014–174/99).
259. Kreiner-Bogdańska, Agnieszka (1999): Muzyka w gimnazjum. Program nauczania, Warszawa.
260. Piątek, Paweł (2000): Malowane muzyką. Program nauczania sztuki (muzyki) w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Poznań (DKW–4014–15/00).
261. Przychodzińska, Maria / Smoleńska-Zielińska, Barbara (1999): Program nauczania. Gimnazjum. Muzyka, Warszawa (DKW–4014–242/99).
262. Tomaszewska, Maria / Turowska-Zakrzewicz, Katarzyna (1999): Sztuka (muzyka i plastyka). Program nauczania przedmiotu blokowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej (II etap nauczania), Gdańsk (DKW–4014–48/99).
263. Twardowska, Alicja / Pisarkiewicz, Ilona (1999): Program nauczania. Muzyka. Szkoła Podstawowa, Warszawa (DKW–4014–155/99).
264. Wachowiak, Eugeniusz (1999a): Program nauczania muyzki w szkole podstawowej, Piła (DKW–4014–184–99).
265. Wachowiak, Eugeniusz (1999b): Program nauczania muzyki w gimnazjum, Piła (DKW–4014–185–99).

vor 1999 erschienene Lehrwerke

266. Gwizdalanka, Danuta (1997): Muzyka. Podręcznik dla szkół średnich, Warszawa.
267. Kaja, Piotr (1994): Muzyka dla klas IV–VIII. Podręcznik repertuarowy, Dzierżoniów (Alex).
268. Lipska, Ewa / Przychodzińska, Maria (1983): Muzyka Klasa 6, Warszawa (WSiP).
269. Malko, Dorota (1982): Muzyka V, Warszawa 1982 (WSiP).
270. Malko, Dorota (1990): Muzyka w klasie V. Przewodnik dla nauczyciela, Warszawa (WSiP).
271. Malko, Dorota / Przychodzińska, Maria (1984²): Muzyka VII, Warszawa (WSiP).
272. Malko, Dorota / Stokowska, Magdalena (1985²): Muzyka VIII, Warszawa (WSiP).
273. Malko, Dorota / Stokowska, Magdalena (1998²): Muzyka w klasie 8. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa (WSiP).
274. Schaeffer, Bogusław (1987): Dzieje kultury muzycznej. Podręcznik dla klas I–III szkół średnich, Warszawa (WSiP).
275. Wacholc, Maria (1988): Repertuar, wiadomości o muzyce. Podręcznik dla klas I–III szkół średnich, Warszawa (WSiP).

nach 1999 erschienene Lehrwerke

276. Kreiner-Bogdańska, Agnieszka (2000a): Muzyka w gimnazjum. Podręcznik, Warszawa (Pazdro).
277. Kreiner-Bogdańska, Agnieszka (2000b): Muzyka w gimnazjum. Vademecum nauczyciela, Warszawa (Pazdro).
278. Kreiner-Bogdańska, Agnieszka (2000c): Muzyka w gimnazjum. Warsztaty, Warszawa (Pazdro).

279. Kreiner-Bogdańska, Alicja (2002a): 21 spotkań z muzyką. Podręcznik do klasy 4–6 w szkole podstawowej, Warszawa (Pazdro).
280. Kreiner-Bogdańska, Alicja (2002b): 21 spotkań z muzyką. Poradnik metodyczny klas 4–6 w szkole podstawowej, Warszawa (Pazdro).
281. Panek, Wacław (1999): Świat muzyki. Klasy 1–3. Podręcznik dla gimnazjum, Warszawa (WSiP).
282. Panek, Wacław (2001): Świat muzyki. Klasy 1–3. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, Warszawa (WSiP).
283. Piątek, Paweł (1999): Malowanie muzyką. Muzyka 4 (szkoły podstawowej), Poznań (Arka).
284. Piątek, Paweł (2000): Muzyczne barwy. Muzyka 1–3 (gimnazjum), Poznań (Arka).
285. Rataj, Romana / Sołtysik, Włodzimierz (2001a): Muzyka i my 6. Podręcznik dla uczniów szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
286. Rataj, Romana / Sołtysik, Włodzimierz (2001b): Muzyka i my 6. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSiP).
287. Rataj, Romana / Sołtysik, Włodzimierz (2001c): Muzyka i my 6. Przewodnik dla nauczyciela, Warszawa (WSiP).
288. Smoczyńska, Urszula / Jakóbczak-Drążek, Katarzyna (1999a): Muzyka i my 4. Podręcznik dla uczniów szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
289. Smoczyńska, Urszula / Jakóbczak-Drążek, Katarzyna (1999b): Muzyka i my 4. Przewodnik dla nauczyciela, Warszawa (WSiP).
290. Smoczyńska, Urszula / Jakóbczak-Drążek, Katarzyna (2000a): Muzyka i my 5. Podręcznik dla uczniów szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
291. Smoczyńska, Urszula / Jakóbczak-Drążek, Katarzyna (2000b): Muzyka i my 5. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSiP).
292. Smoczyńska, Urszula / Jakóbczak-Drążek, Katarzyna (2000c): Muzyka i my 5. Przewodnik dla nauczyciela, Warszawa (WSiP).
293. Tomaszewska, Maria (1999): Muzyka. Podręcznik dla klasy V, Gdańsk (Rożak).
294. Tomaszewska, Maria (1999²): Muzyka. Podręcznik dla klasy IV, Gdańsk (Rożak).
295. Tomaszewska, Maria (2000): Muzyka. Podręcznik dla klasy VI, Gdańsk (Rożak).
296. Wachowiak, Eugeniusz (1999): Zeszyt muzyczny dla klasy I (gimnazjum). Słuchanie muzyki, Piła (Gawa).
297. Wójcik, Teresa / Ślusarz, Anna (2001): Muzyczny świat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Klasa 5, Kielce (Mac).
298. Wójcik, Teresa / Ślusarz, Anna (2003): Muzyczny świat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Gimnazjum, część 1, Kielce (Mac).

## 9.5. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Muttersprachenunterricht Polnisch

vor 1999 erschienene Lehrprogramme

299. MEN (1990a): Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII, Warszawa (DKO1–4014–16/90).
300. MEN (1990b): Program liceum ogólnokształcące, liceum zawodowe, technikum. Język polski, Warszawa (DKO2–4015–18/90 / DKO2–4015–19/90).

nach 1999 erschienene Lehrprogramme

301. Bugajska, Teresa u.a. (1999): Świat w słowach i obrazach. Gimnazjum. Program nauczania. Język polski dla klas 1–3, Warszawa (DKW–4014–72/99).
302. Chomiuk, Aleksandra (1999): Program nauczania języka polskiego dla gimnazjum. Klasy I–III, Lublin (DKW–4014–107/99).
303. Chwastek, Danuta / Bogdan, Krystyna (1999): Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Poznań (DKW–4014–203/99).
304. Gis, Anita (1999): Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum, Poznań (DKW–4014–204/99).
305. Gromadzka, Beata (2002): Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum w zakresie podstawowym i rozszerzonym, Poznań (DKOS–4015–8/02).
306. Jędrychowska, Maria u.a. (2001a): To lubię. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Kraków (DKW–4014–127/99).
307. Jędrychowska, Maria u.a. (2001b): To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach 1–3 gimnazjum, Kraków (DKW–4014–128/99).
308. Jędrychowska, Maria u.a. (2002): To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach 1–3 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kraków (DKW–4015–9/02).
309. Kasprzyk, Mirosława / Zalewska, Anna (1999): Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Poznań (DKW–4014–151/99).
310. Kolwalczykowa, Alina (1999): Kto czyta, nie błądzi. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum, Warszawa (DKW–4014–143/99).
311. Korzyb, Andrzej (2002): Pamiętajcie o ogrodach. Kultura, język, literatura. Program nauczania języka polskiego, Warszawa (DKOS–4015–16/02).
312. Kowalikowa, Jadwiga u.a. (1999): Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej (klasy IV–VI), Warszawa (DKW–4014–45/99).
313. Leszczyński, Grzegorz / Tynelska, Anna (2001): Przyjaciel na zawsze. Program nauczania języka polskiego dla klasy IV–VI szkoły podstawowej, Warszawa (DKW–4014–64/01).
314. Łuczak, Agnieszka / Murdzek, Anna (2001): Między nami. Program nauczania języka polskiego dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VI szkoły podstawowej), Gdańsk (DKW–4014–37/01).
315. Niemczyńska, Małgorzata (2001): Język polski. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum (w zakresie podstawowym), Rumia (DKW–4015–34/01).
316. Pasieka, Dariusz / Pędracka, Barbara (2002): Opowieść o człowieku. Program nauczania języka polskiego obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w trzyletnim liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym, Kraków (DKOS–4015–64/02).

vor 1999 erschienene Lehrwerke

317. Bachórz, Józef (1995): Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa (Stentor).
318. Bujnicki, Tadeusz (1996[6]): Pozytywizm. Podręcznik literacki do klasy II szkoły średniej, Warszawa (WSiP).
319. Chodźko, Ryszard (1992): Wyobraźnia wyzwolona. Rzeczywistość osoby i nierzeczywistość doktryny (klasa IV LO), Warszawa (Nowa Era).
320. Dietrich, Janina (1993): W ogrodzie świata. Język polski VIII. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego, Warszawa (Oświata).
321. Dietrich, Janina (1994[2]): W ojczyźnie-polszczyźnie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy VII szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
322. Dietrich, Janina / Zacharska, Alicja (1996): Ku dalekim portom. Język polski VI. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego, Warszawa (Oświata).
323. Kowalczykowa, Alina (1994): Romantyzm w szkole. Rozkład materiału z języka polskiego, Warszawa (Stentor).
324. Kowalczykowa, Alina (1997): Literatura 1918–1939. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa (Stentor).
325. Kowalczykowa, Alina (Hrsg.) (1998): Zbliżenia: literatura, historia, obraz, mit ..., Warszawa (Szkolna Biblioteka Humanisty).
326. Krajewski, Kazimierz (1985): Język polski. Echo z dna serca. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy VIII szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
327. Makowski, Stanisław (1989): Romantyzm. Podręcznik literacki dla klasy II szkoły średniej, Warszawa (WSiP).
328. Matuszewski, Ryszard (1993[24]): Literatura polska lat 1918–1939. Podręcznik dla klasy III LO oraz klasy IV technikum i liceum zawodowego, Warszawa (WSiP).
329. Mrowcewicz, Krzysztof (1996): Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa (Stentor).
330. Nagajowa, Maria (1984[4]): Język Polski 4. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy IV szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
331. Nagajowa, Maria (1993[7]): Język Polski 6. Polubić czytanie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy VI szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
332. Nagajowa, Maria (1995a): Słowa zwykłe i niezwykłe. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy V szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
333. Nagajowa, Maria (1995b): Słowa zwykłe i niezwykłe. Zeszyt ćwiczeń do klasy V szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
334. Nagajowa, Maria (1996[6]): Słowa i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy VI szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
335. Nagajowa, Maria (1998): Słowo i obraz. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego do klasy VII szkoły podstatwowej, Warszawa (WSiP).
336. Nasiłowska, Anna (1997): Literatura współczesna. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa (Stentor).
337. Paczoska, Ewa (1998): Młoda Polska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Warszawa (Stentor).

nach 1999 erschienene Lehrwerke


338. Adamska, Anna / Mazur, Beata (2000): U źródła. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla gimnazjum, część 2, Poznań (eMPI).
339. Bobiński, Witold (2001a): Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum, Warszawa (WSiP).
340. Bobiński, Witold u.a. (2001b): Jak uczyć języka polskiego w klasie trzeciej gimnazjum. Przewodnik dla nauczycieli, Warszawa (WSiP).
341. Bobiński, Witold (2002a): Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum, Warszawa (WSiP).
342. Bobiński, Witold u.a. (2002b): Barwy epok. Kultura i literatura. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, Warszawa (WSiP).
343. Bocheńska, Katarzyna (2000): Sprawdziany z literatury i kultury dla szkół średnich, Łódź (Piątek 13).
344. Chwastek, Danuta / Nowosielska, Elżbieta (1999): Jak oglądać świat w klasie 5. Poradnik dla nauczycieli, Poznań (Arka).
345. Chwastek, Danuta / Nowosielska, Elżbieta (2000a): Oglądam świat. Język polski 6. Zeszyt ucznia, Poznań (Arka).
346. Chwastek, Danuta / Nowosielska, Elżbieta (2000b): Jak oglądać świat w klasie 6. Poradnik dla nauczycieli, Poznań (Arka).
347. Garsztka, Tadeusz u.a. (2000a): Do Itaki z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 1. klasa gimnazjum, Kraków (Znak).
348. Garsztka, Tadeusz u.a. (2000b): Do Itaki z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 2. klasa gimnazjum, Kraków (Znak).
349. Gis, Anita (1999): Zrozumieć słowo. Język polski 1. Podręcznik do kształcenia literackiego. Gimnazjum klasa 1, Poznań (Arka).
350. Gis, Anita (2000): Zrozumieć słowo. Język polski 2. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum klasa 2, Poznań (Arka).
351. Gis, Anita u.a. (1999): Zrozumieć słowo. Język polski. Poradnik dla nauczyciela. Gimnazjum klasa 2, Poznań (Arka).
352. Grajewska, Katarzyna / Wower, Ewa (1999a): Oglądam świat. Język polski 4. Podręcznik do kształcenia literackiego, Poznań (Arka).
353. Grajewska, Katarzyna / Wower, Ewa (1999b): Oglądam świat. Język polski 4. Zeszyt ucznia, Poznań (Arka).
354. Grajewska, Katarzyna / Wower, Ewa (1999c): Oglądam świat. Język polski 5. Podręcznik do kształcenia literackiego, Poznań (Arka).
355. Grajewska, Katarzyna / Wower, Ewa (1999d): Oglądam świat. Język polski 5. Podręcznik do kształcenia językowego, Poznań (Arka).
356. Grajewska, Katarzyna / Wower, Ewa (1999e): Oglądam świat. Język polski 5. Zeszyt ucznia, Poznań (Arka).
357. Jędrychowska, Maria / Kłakówna, Zofia A. (1999a): To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum, Kraków (WE).
358. Jędrychowska, Maria / Kłakówna, Zofia A. (1999b): To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum, Kraków (WE).
359. Jędrychowska, Maria / Kłakówna, Zofia A. (2000): To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 5, Kraków (WE).

360. Klejnocki, Jarosław u.a. (2002a): Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i zakres rozszerzony, Warszawa (WSPWN).
361. Klejnocki, Jarosław u.a. (2002b): Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i zakres rozszerzony, Warszawa (WSPWN).
362. Kowalczykowa, Alina / Mrowcewicz, Krzysztof (2000): Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski. Gimnazjum 2, Warszawa (Stentor).
363. Kowalczykowa, Alina / Mrowcewicz, Krzysztof (2001): Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski. Gimnazjum 3, Warszawa (Stentor).
364. Leszczyński, Grzegorz / Tynelska, Anna (2002a): Język polski. Przyjaciel na zawsze. Podręcznik dla klasy V, część 1, Warszawa (WSPWN).
365. Leszczyński, Grzegorz / Tynelska, Anna (2002b): Język polski. Przyjaciel na zawsze. Podręcznik dla klasy V, część 2, Warszawa (WSPWN).
366. Lewińska, Aneta / Rogowska, Ewa (2000a): Język polski. Dziwię się światu. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy IV, Gdańsk (Rożak).
367. Lewińska, Aneta / Rogowska, Ewa (2000b): Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik dla klasy V, Gdańsk (Rożak).
368. Lewińska, Aneta u.a. (1999): Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik dla klasy IV, Gdańsk (Rożak).
369. Lewińska, Aneta u.a. (2000): Język polski. Dziwię się światu. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V, Gdańsk (Rożak).
370. Łuczak, Agnieszka / Murdzek, Anna (2001a): Język polski 4. Między nami. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej, Gdańsk (GWO).
371. Łuczak, Agnieszka / Murdzek, Anna (2001b): Język polski 4. Między nami. Zeszyt ćwiczeń, Gdańsk (GWO).
372. Łuczak, Agnieszka / Murdzek, Anna (2002): Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej, Gdańsk (GWO).
373. Makowiecki, Andrzej Z. u.a. (2002): Pamiętajcie o ogrodach. Kultura, literatura, język. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, cześć 1. Warszawa (WSiP).
374. Markowski, Andrzej / Paszyński, Włodzimierz (2002): Pamiętajcie o ogrodach. Kultura, literatura, język. Poradnik dla nauczycieli, Warszawa (WSiP).
375. Matusiak, Barbara / Wołodźko, Anna (2002): Polonista i historyk w nowej szkole. Scenariusze lekcji zintegrowanych, Warszawa (Stentor).
376. Milewska, Beata / Milewska, Izabela (2000): Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum, Gdańsk (Rożak).
377. Ryba, Janusz u.a. (2002): Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum (zakres podstawowy i rozszerzony), 1–5, Goleszów (Publisher Innowacje).
378. Uhma, Janusz / Topczewska, Maria (2000): W krainie wyobraźni. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej, Warszawa (Juka).
379. Zechenter-Spławińska, Elżbieta u.a. (2001a): Język polski. Przyjaciel na zawsze. Podręcznik dla klasy IV, część 1, Warszawa (WSPWN).

380. Zechenter-Spławińska, Elżbieta u.a. (2001b): Język polski. Przyjaciel na zawsze. Podręcznik dla klasy IV, część 2, Warszawa (WSPWN).

## 9.6. Lehrprogramme und Lehrwerke für das Fach Geschichte

vor 1999 erschienene Lehrprogramme

381. Kozłowska, Zofia Teresa u.a. (1997a): Program nauczania dla szkoły podstawowej. Historia, Warszawa (DKO 1–4014–8/96).
382. Kozłowska, Zofia Teresa u.a. (1997b): Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego. Historia, Warszawa (DKO 2–4015–10/96).
383. MEN (1990a): Program szkoły podstawowej. Historia. Klasy IV–VIII, Warszawa (DKO 1–4014–17/90).
384. MEN (1990b): Program liceum ogólnokształcącego. Historia. Klasy 1–4, Warszawa (DKO 2–4015–20/90).

nach 1999 erschienene Lehrprogramme

385. Bondaruk, Melania u.a. (1999): Gimnazjum. Program nauczania. Historia dla klas 1–3, Warszawa (DKW–4014–73/99).
386. Czetwertyńska, Grażyna u.a. (1999): A to historia! Program nauczania przedmiotu historia i społeczeństwo w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Warszawa (DKW–4014–58/99).
387. Górczyński, Wit u.a. (1999): Program nauczania w klasach 1–3 gimnazjum. Historia, Warszawa (DKW–4014–202/99).
388. Górczyński, Wit u.a. (2002): Historia. Program nauczania w zakresie podstawowym i rozszerzonym dla LO oraz w zakresie podstawowym dla LP i technikum, Warszawa (DKOS–4015–3/02).
389. Granoszewska-Babiańska, Dorota u.a. (2002): Program nauczania historii dla LO, LP i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym, Warszawa (DKOS–4015–107/02).
390. Jankowiak, Krystyna (1999): Program nauczania historii w klasach 1–3 gimnazjum, Poznań (DKW–4014–255/99).
391. Kosznicki, Michał u.a. (2002): Śladami naszej cywilizacji. Program do przedmiotu Historia dla klas I–III LO, LP i technikum w zakresie kształcenia podstawowego oraz LO w zakresie kształcenia rozszerzonego, Wrocław (DKOS–4015–116/02).
392. Kozłowska, Zofia Teresa u.a. (1999): Program nauczania gimnazjum. Historia dla klas 1–3. Program alternatywny, Warszawa (DKW–4014–209/99).
393. Kozłowska, Zofia Teresa u.a. (2001): Społeczeństwo wczoraj i dziś. Program nauczania dla klas 4–6 szkoły podstawowej, Warszawa (DKW–4014–71/00).
394. Leja-Dymek, Aleksandra / Sobaś, Magdalena (2002): Program nauczania historii. Ludzie i epoki. Obejmuje kształcenie w zakresie podstawowym w trzyletnim LO, LP i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w LO i LP, Kraków (DKOS–4015–65/02).

395. Małkowski, Tomasz / Rześniowiecki, Jacek (1999a): Podróże w czasie. Program nauczania bloku przedmiotowego historia i społeczeństwo dla klas IV–VI szkoły podstawowej, Gdańsk (DKW–4014–173/99).
396. Małkowski, Tomasz / Rześniowiecki, Jacek (1999b): Podróże w czasie. Program nauczania historii dla klas I–III gimnazjum, Gdańsk (DKW–4014/132/99).
397. Marciniak, Ewa / Mierzejewska-Orzechowska, Krystyna (1999): Szkoła podstawowa. Program nauczania. Historia i społeczeństwo dla klas 4–6, Warszawa (DKW–4014–35/99).
398. Polański, Andrzej u.a. (2002): Historia. Ze świata do Polski przez Europę. Program nauczania w LO, LP, technikum, Warszawa/Wrocław (DKOS–4015–93/02).
399. Starczewska, Krystyna u.a. (1999): Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum (historia, język polski, kultura i tradycja, wychowanie obywatelskie, edukacja filozoficzna, edukacja czytelnicza i medialna), Warszawa (DKW–4014–82/99).
400. Surdyk-Fertsch, Wiesława u.a. (1999): Człowiek i jego cywilizacja. Program autorski historii i społeczeństwa dla klasy IV–VI szkoły podstawowej, Poznań (DKW–4014–175/99).
401. Weigl, Barbara / Maliszkiewicz, Beata (1998): Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej, Gdańsk.

vor 1999 erschienene Lehrwerke

402. Cegielski, Tadeusz / Zielińska, Katarzyna (1991): Historia. Dzieje nowożytne. Podręcznik dla szkół średnich klasy II, Warszawa (WSiP).
403. Centkowska, Elżbieta / Centkowski, Jerzy (1993): Historia dla klasy 7. Jeszcze Polska.... Wiek XIX, Warszawa (WSiP).
404. Centkowski, Jerzy / Syta, Andrzej (1991[8]): Historia. Z naszych dziejów. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
405. Glubiński, Tadeusz (1994[3]): Historia 8. Trudny wiek XX, Warszawa (WSiP).
406. Koczerska, Maria / Wipszycka, Ewa (1985): Historia. Świat przed wiekami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
407. Majchrzak, Danuta (1993): Historia 8. Z dziejów Polski i świata. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSiP).
408. Manikowska, Halina / Tazbirowa, Julia (1988): Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego, Warszawa (WSiP).
409. Milczarczyk, Maciej / Szolc, Andrzej (1993[3]): Historia 7. W imię wolności, Warszawa (WSiP).
410. Paner, Anna / Iluk, Jan (1997): Historia. Podręcznik dla szkół średnich. Tom II. Średniowiecze, Koszalin.
411. Pankowicz, Andrzej (1993[3]): Historia. Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego, Warszawa (WSiP).
412. Radziwiłł, Anna / Roszkowski, Wojciech (1993): Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich, Warszawa (WSiP).

413. Radziwiłł, Anna / Roszkowski, Wojciech (1994): Historia 1945–1990. Podręcznik dla szkół średnich, Warszawa (WSiP).
414. Serwa, Zofia (1994[3]): Historia 7. Z dziejów Polski i świata. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa (WSiP).
415. Szczęśniak, Andrzej Leszek (1989): Polska i świat naszego wieku od roku 1939. Książka pomocnicza dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Warszawa (WSiP).
416. Szczęśniak, Andrzej Leszek (1992): Historia 1918–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego, II klasy technikum i liceum zawodowego, Warszawa (WSiP).
417. Szelągowska, Grażyna (1993): Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815–1870. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP).
418. Szostakowski, Stanisław (1992): Historia 6. Polska w latach świetności i upadku (XIV–XVIII w.), Warszawa (WSiP).
419. Tusiewicz, Roman (1993): Polska współczesna 1944–1989. Podręcznik dla IV klasy liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP).
420. Zielińska, Katarzyna / Kozłowska, Zofia (1994): Historia 2. Dzieje nowożytne 1492–1815. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego, Warszawa (WSiP).

nach 1999 erschienene Lehrwerke

421. Cegielski, Tadeusz u.a. (2002): Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik dla LO, LP, technikum, część 1, Warszawa (WSiP).
422. Chmiel, Lech (2000a): Historia. Klasa 1 gimnazjum, Warszawa (Muza szkolna).
423. Chmiel, Lech (2000b): Historia. Klasa 1 gimnazjum. Karty pracy ucznia, Warszawa (Muza szkolna).
424. Choińska-Mika, Jolanta / Zielińska, Katarzyna (2002): Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje. Historia. Historia nowożytna do 1815 roku. Podręcznik dla LO, LP, technikum, część 2, Warszawa (WSiP).
425. Jackowiak, Stanisław (1999): Historia. Podręcznik dla 1. klasy gimnazjum, Poznań (Arka).
426. Jurek, Tomasz (1999): Historia. Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum, Warszawa (Juka).
427. Klusek, Jerzy (2000): Historia. Polska i świat w dobie Jagiellonów XIV–XVI wiek. Podręcznik dla gimnazjum, Warszawa (Juka).
428. Mędrzecki, Włodzimierz / Szuchta, Robert (2001a): U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Historia. Podręcznik 3, Warszawa (WSiP).
429. Mędrzecki, Włodzimierz / Szuchta, Robert (2001b): U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Historia. Zeszyt ćwiczeń 3, Warszawa (WSiP).
430. Musiał, Danuta u.a. (1999a): Historia. Podręcznik dla 1. klasy gimnazjum, Gdańsk (Rożak).
431. Musiał, Danuta u.a. (1999b): Historia. Zeszyt ćwiczeń dla 1. klasy gimnazjum, Gdańsk (Rożak).
432. Pacewicz, Alicja u.a. (1999): A to historia! Klasa 4, część 1, Warszawa (Nowa Era).
433. Pacewicz, Alicja u.a. (2000): A to historia! Klasa 4, część 2, Warszawa (Nowa Era).
434. Starczewska, Krystyna u.a. (2000): Świat nowożytny – renesans, barok. Podręcznik do języka polskiego i historii dla klasy II gimnazjum, część 1, Warszawa (WSPWN).
435. Starczewska, Krystyna u.a. (2001a): Świat nowożytny – oświecenie, romantyzm. Podręcznik do języka polskiego i historii dla klasy II gimnazjum, część 2, Warszawa (WSPWN).

436. Starczewska, Krystyna u.a. (2001b): Świat nowoczesny – od połowy XIX wieku do II wojny światowej. Podręcznik do języka polskiego i historii dla klasy III gimnazjum, część 1, Warszawa (WSPWN).
437. Starczewska, Krystyna u.a. (2002): Świat współczesny – od wybuchu II wojny światowej. Podręcznik do języka polskiego i historii dla klasy III gimnazjum, część 2, Warszawa (WSPWN).
438. Surdyk-Fertsch, Wiesława / Szeweluk-Wyrwa, Bogumiła (1999): Dzień dobry historio! Zeszyt ćwiczeń klasa 4, Poznań (Arka).
439. Surdyk-Fertsch, Wiesława / Szeweluk-Wyrwa, Bogumiła (2000): Dzień dobro historio! Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik klasa 4, Poznań (Arka).
440. Tymowski, Michał (2002a): Podróż przez wieki. Średniowiecze. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa (WSPWN).
441. Tymowski, Michał (2002b): Człowiek i historia. Czasy średniowiecza. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla LO, część 2, Warszawa (WSiP).
442. Wipszycka, Ewa u.a. (2002a): Historia dla każdego. Podręcznik. Tom I do rewolucji francuskiej. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy, Warszawa (WSPWN).
443. Wipszycka, Ewa u.a. (2002b): Historia dla każdego. Podręcznik. Tom II do współczesności. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy, Warszawa (WSPWN).
444. Wojciechowski, Grzegorz (1998): Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja. Zeszyt ćwiczeń klasa 5, Poznań (Arka).
445. Wojciechowski, Grzegorz (1999): Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja. Podręcznik dla klasy 5, Poznań (Arka).
446. Wojciechowski, Grzegorz (2000a): Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja. Poznaję cię historio! Klasa 6, 1–2, Poznań (Arka).
447. Wojciechowski, Grzegorz (2000b): Razem przez wieki. Zrozumieć przeszłość. Historia II. Podręcznik do gimnazjum, Poznań (Arka).
448. Wróbel, Jan (2002): Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815 roku, 1, Podręcznik dla LO, LP i technikum, Warszawa (WSiP).
449. Zielińska, Katarzyna / Kozłowska, Zofia Teresa (2000a): U źródeł współczesności. Czasy nowożytne. Historia. Podręcznik 2, Warszawa (WSiP).
450. Zielińska, Katarzyna / Kozłowska, Zofia Teresa (2000b): U źródeł współczesności. Czasy nowożytne. Historia. Zeszyt ćwiczeń 2, Warszawa (WSiP).

# 10. STRESZCZENIE

W niniejszej pracy wychodzę z założenia, że w procesie nauczania języków obcych malarstwo i inne sztuki wizualne oraz muzyka mogą spełniać różne funkcje. Należą do nich m.in. otwieranie na twórczą ekspresję językową, przede wszystkim jeśli chodzi o pisanie i rozumienie ze słuchu, wspomaganie nauki języka obcego i jej optymalizacja oraz przygotowanie i inicjacja procesów pojmowania kultury rodzimej i obcej. Najważniejsze założenia dotychczasowego stanu badań w tych dziedzinach zostały przedstawione w rozdziale 2.

O ile istnieje wiele różnych metod i kryteriów wyboru właściwych obiektów pozwalających wykorzystać rolę obu mediów w zakresie recepcji i ekspresji języka, psychologii procesów uczenia się i nauczania, informacji krajo- i kulturoznawczej, o tyle w wypadku ich funkcji interkulturowej stwierdzić można brak konkretyzacji treściowej i metodycznej. Warunek zwiększenia roli, jaką wspomniane media powinny odgrywać właśnie w tej sferze, stanowi przeświadczenie, iż postrzeganie obrazu i muzyki kształtowane jest z jednej strony subiektywnie, z drugiej zaś – kulturowo. Zatem jeśli za ich pomocą w nauczaniu języków obcych miałyby zostać zainicjowane i utrwalone interkulturowe procesy nauczania, to należałoby z jednej strony wyjść od wcześniejszych treściowych i metodycznych doświadczeń oraz oczekiwań uczących się w stosunku do obu mediów, z drugiej strony zaś od zakorzenienia tych mediów w rodzimej i obcej kulturze. Dlatego staje się jasne, że w wypadku „sztuki i muzyki w procesie nauczania języków obcych" nie może istnieć koncepcja, która będąc ponadnarodowa i ponadjęzykowa, miałby rzeczywiście wymiar interkulturowy. Obok odmiennych, indywidualnie występujących cech zorientowanych na odbiór sztuki i muzyki uczący się mają też rozmaite doświadczenia treściowe i metodyczne z konkretną obcą kulturą i formą pojmowaną tak, jak jest ona prezentowana w wytworzonych przez nią obrazach i utworach muzycznych.

W pracy poddano analizie interkulturowy wymiar sztuk wizualnych i muzyki w kontekście nauczania języka niemieckiego jako obcego w Polsce. Kontekst ten określa sytuacja przełomowa, w której znajduje się do dzisiaj polskie szkolnictwo w związku z wprowadzoną w 1999 roku reformą szkolnictwa i reformą programową. Nauczyciele języków obcych, którzy zakończyli swoją szkolną edukację przed tym okresem, spotykają się teraz z formą kształcenia determinowanego przez zmienione warunki nauczania i uczenia się. Nie bez wpływu na ich praktykę zawodową pozostają w szczególności wyraźnie rozbudowane cele nauczania, które obejmują również rodzimo- i interkulturowe kompetencje. Ta struktura warunków wpływających na treści i metody edukacji w zakresie sztuk wizualnych i muzyki w krajach niemieckiego obszaru językowego zarówno dzisiejszych nauczycieli języka niemieckiego, jak i ich obecnych uczniów jest przedmiotem badań rozdziału 3. Analizie zostało poddanych łącznie 451 podręczników wydanych w latach 1986–1998 lub w latach 1999–2005, zarówno do nauki języka niemieckiego, jak i podręczników w języku polskim do nauki języka polskiego, historii, wychowania plastycznego i muzycznego – badano je pod względem ich asortymentu treściwego i metodycznego, o ile dotyczył on sztuki i muzyki

w krajach niemieckiego obszaru językowego. Wyboru przedmiotów dokonano z myślą o znalezieniu w nich elementów związanych ze sztuką i muzyką, a także z kulturą krajów niemieckojęzycznych. Wyniki szczegółowej analizy, której zostały poddane programy nauczania i podręczniki wydane przed 1999 rokiem, skonfrontowano z wymogami treściowymi i metodycznymi zawartymi w zreformowanych programach i podręcznikach dla tych samych przedmiotów szkolnych. W obliczu rozbudowanych kompetencji metodycznych, jak również rodzimo- i interkulturowych, pedagogicznych, intermedialnych, wymaganych po 1999 roku, okazało się, iż obecni polscy nauczyciele języka niemieckiego nie są dostatecznie przygotowani na interkulturowy wymiar ich codziennego życia zawodowego. Wnioski te zostały zweryfikowane na podstawie przeprowadzonych w całym kraju w 1999 i 2002 roku pisemnych ankiet. Objęto nimi łącznie 640 studentów pierwszego semestru germanistyki lub studiujących w nauczycielskich kolegiach języków obcych. Wyniki przyniosły rozczarowanie: pytani studenci wynieśli ze szkoły ambiwalentne czy wręcz negatywne doświadczenia ze sztukami wizualnymi i muzyką oraz skojarzenia, które w odniesieniu do krajów niemieckiego obszaru językowego nie wykraczają poza światowe standardy muzyki XIX wieku i sztuki wieku XX, jak również ponad metodyczną praktykę, w której media takie jak obraz i dźwięk są bez przerwy dewaluowane i sytuowane w cieniu tekstów. Obserwacje te zostały potwierdzone przez kolejne pisemne ankiety przeprowadzone na przełomie lat 2002/2003 oraz w 2003 roku. Przeprowadzono je wśród 331 studentów germanistyki i kolegiów językowych, tym razem na ostatnich latach studiów. Wiedza treściowa i metodyczna dotycząca mediów takich jak sztuka i muzyka w krajach niemieckiego obszaru językowego oraz rola tych mediów podczas interkulturowego treningu sytuacyjnego nie podlegają w trakcie studiów żadnym wartym wymienienia zmianom. Zatem odczuwalnej już od dłuższego czasu zmiany wzorca w teorii i praktyce glottodydaktycznej – zmiany polegającej na przejściu od dyscypliny lingwistycznej do prymarnej dyscypliny pedagogicznej z ukierunkowaniem kulturowym – początkujący w zawodzie nauczyciele nie mogli ani zrozumieć, ani jej sprostać, ponieważ nie pozwalało im na to odebrane przez nich wykształcenie.

W związku z tą diagnozą sensowne wydawało się sprawdzenie treściowych i metodycznych propozycji ważnych nauk pokrewnych, aby wyjaśnić, jak daleko implikują one i ułatwiają interkulturową komunikację poprzez sztuki wizualne i muzykę. W poszukiwaniu odpowiedzi w rozdziale 4 zbadane zostały dydaktyka języków obcych, dydaktyka mediów, nauka o sztuce i muzyce, dydaktyka języka ojczystego, dydaktyka historii i edukacja muzealna – pod względem metod, które mogłyby wspomóc intensyfikację postrzegania i tworzenia kontekstu kulturowego. Szczególnie owocne okazały się pod tym względem założenia hermeneutyczne dydaktyki języków obcych oraz tzw. ścieżek przedmiotowych, łączących doświadczenia kilku przedmiotów, w tym języków obcych, pedagogiki sztuki i muzyki oraz edukacji muzealnej.

Pedagogika sztuki rozwinęła wiele sposobów tzw. „spowolnionego postrzegania" sztuk plastycznych, sposobów, które przeznaczone są przede wszystkim dla laików. Korzysta ponadto z założeń nauki o sztuce, szczególnie z metod ikonograficzno-ikonologicznych, które ułatwiają kontekstualizację i zorientowaną na kontekst interpretację sztuki. Pedagogika muzyki wypracowała swoje własne intrerkulturowe podejście do nauczania muzyki (*Interkulturelle Musikerziehung*). Celem obu tych koncepcji jest wykształcenie u odbiorców takich postaw w stosunku do artystycznych bodźców, do których nie przywykli, jak otwartość, uważne postrzeganie (przyglądanie się i przysłuchiwanie), oraz trwanie przy nim nawet w sytuacji estetycznego dyskomfortu, z jednoczesnym odsunięciem oceniania na plan dalszy. Jest to

realizowane poprzez konfrontację odbiorców z różnymi artystycznymi sposobami wyrażania i formami prezentacji, co powinno znaleźć swoje ujście w formułowaniu pytań oraz w samodzielnym poszukiwaniu odpowiedzi. Szeroko pojęte wychowanie estetyczne ze względu na swój interdyscyplinarny charakter łączy doświadczenia wielu dziedzin: kształci postrzeganie, akceptację wielorakich form prezentacji, percepcji i interpretacji, jak również fantazję i wyobraźnię. Na szczególną uwagę zasługują koncepcje *polyaisthesis* ze swą kombinacją dydaktyki receptywnej i produktywnej, jak również ścisły związek różnych gatunków sztuki i przeżyć estetycznych. Oprócz tego dydaktyka języka ojczystego, dydaktyka historii oraz edukacja muzealna oferują repertuar metod, po który można z korzyścią sięgnąć w interkulturowej dydaktyce języków obcych. Pierwsza z nich czyni to w zakresie sprawności pisania i opisywania; druga – w zakresie dydaktyki historii wraz ze zrozumiałymi metodami kontekstualizacji; trzecia – w zakresie metod mających na celu intensyfikację procesu postrzegania poprzez działanie. Warunkiem zwieńczonej sukcesem inicjacji interkulturowych procesów nauczania jest w każdym wypadku wybór subiektywnych i ważnych kulturowo treści nauczania. Proponowany w rozdziale 5 model dydaktyki kontaktowej (*Kontaktdidaktik*) przedstawia możliwości określenia konkretnych interkulturowych treści nauczania języka niemieckiego jako obcego w Polsce na tle mediów artystycznych. Model ten może znaleźć zastosowanie zasadniczo w innych językach i kontekstach kulturowych. Wyróżniam cztery rodzaje „twórczej irytacji" wywoływanej przez treści artystyczne: subiektywną (charakterystyczną dla jednostki) i obiektywną (typową dla danej kultury), immanentną dla obiektu (*materialimmanent*) i taką, która pojawia się dopiero po zestawieniu obiektu z dodatkowymi informacjami (*materialextern*). Przynajmniej jeden z jej rodzajów powinien charakteryzować obecne w nauczaniu języka obcego treści artystyczne, tak aby mogły one rozszerzać proces owego nauczania i uczenia się o wymiar interkulturowy. Treści te muszą być przekazywane za pomocą repertuaru metodycznego, który obok wspierania recepcji i ekspresji językowej umożliwiałby przygotowanie i pomoc w świadomym, intensywnym postrzeganiu, wspierałby zdolności refleksyjne oraz pomagał w budowaniu wiedzy kontekstualnej. W żadnym wypadku jednak osoba ucząca się w taki sposób nie jest automatycznie bardziej wrażliwa, otwarta i lepiej przygotowana na spotkanie z dziełami sztuki, utworami muzycznymi, tekstami, przedmiotami lub osobami z obszarów innej, obcej kultury. Jako ewentualny przyszły nauczyciel nie zyskuje również bezpośrednio późniejszej kompetencji dydaktycznej. Wszystkie te cechy mogą powstawać raczej tylko poprzez powtarzanie i ćwiczenie konkretnych sposobów zachowania, strategii dyskusji, które muszą zostać zinternalizowane, a tym samym możliwe do przywołania.

Interkulturowe nauczanie języków obcych formułuje własne pytania dotyczące sztuk wizualnych i muzyki. Nie chodzi tu ani o kompetencję manualno-techniczną, ani o kompetencję historyczno-systemową, nie chodzi tu także tylko o to, aby z pomocą mediów uatrakcyjnić tradycyjny, zorientowany na tekst proces nauczania. Obraz i muzyka służą raczej – wśród wielu innych czynników – jako ważny sposób pojmowania świata. Stosując te media, nauczyciele języków obcych nie sprzeniewierzają się swojemu warsztatowi glottodydaktycznemu. Warsztat ten bowiem obejmuje także wypracowanie w sobie zdolności sprostania kontaktowi z „obcym światem", jak również umiejętność naprowadzania innych na tę samą drogę. Treści nauczania i metody przekazu, które mogłyby być w tym pomocne, należą zatem do jego narzędzi pracy. Sztuki wizualne i muzyka tracą swój elitarny charakter, jeśli już nie muszą wyłącznie reprezentować jednolicie rozumianej kultury wysokiej. Równocześnie

zyskują ogromnie na znaczeniu w interkulturowo zorientowanej nauce języków obcych jako subiektywne sposoby postrzegania i reakcji na pewne sytuacje społeczne i historyczne. Zarówno świadectwa kulturowe, jak i teksty literackie pojmuje się jako klucze do poznania własnego/rodzimego i innego świata, są one akceptowane jako równoprawne heurystyczne media, które mocniej łączą ze sobą naukę języka i naukę o kulturze. Równoczesne zajęcie się świadectwami kultury, muzyki i języka jako wytworów ludzkiego działania i myślenia – jako „wytworów kulturowych" – może zintensyfikować obydwa procesy nauczania. Widzę tu możliwość wzajemnego treściowego i metodycznego zespolenia kompetencji komunikatywnej i interkulturowej oraz równoczesnego ich przekazywania uczniom i studentom.

# 11. VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

## 11.1. Abbildungen


1: Bedingungsgefüge fremdsprachlichen Lernens nach Neuner ..... 11
2: Inhaltliche und methodische Prägungen von Lernenden in Bezug auf Bild- und Musikkunst am Beispiel der deutschsprachigen Länder ..... 12
3: Bisherige Nutzung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht ..... 79
4: Bisherige Nutzung von Musikkunst im Fremdsprachenunterricht ..... 80
5: Anteil der architektonischen Bezüge auf die deutschsprachigen Länder in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (Nennungen insgesamt) ..... 97
6: Architektur des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (regional) ..... 98
7: Architektur des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (regional) ..... 99
8: Dominierende Gebäude des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ..... 100
9: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch) ..... 103
10: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch) ..... 104
11: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (Nennungen insgesamt) ..... 105
12: Künstler des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ..... 106
13: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 ..... 109
14: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 ..... 109
15: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch) ..... 110
16: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 ..... 111
17: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (chronologisch) ..... 111
18: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 ..... 112
19: Musiker, Komponisten und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF vor 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ..... 113

20: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Kunsterziehung vor 1999 (chronologisch) ..... 128
21: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musik vor 1999 (chronologisch) ..... 133
22: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache vor 1999 (chronologisch).. 140
23: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken des Faches Polnisch als Muttersprache vor 1999 ..... 141
24: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte vor 1999 (chronologisch)..... 144
25: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte vor 1999 (chronologisch)..... 145
26: Deklariertes Interesse an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt) ... 148
27: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen StudienfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt) ..... 149
28: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Bildende Kunst einzelner Länder (Nennungen einzeln) ..... 152
29: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Bildende Künstler verschiedener Länder (Nennungen einzeln)..... 152
30: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf die Werke verschiedener Bildender Künstler (häufigste Nennungen) ..... 153
31: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf deutschsprachige bildende Künstler (chronologisch) ..... 154
32: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Bildender Künstler (chronologisch) ..... 155
33: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Plastik (häufigste Nennungen) ..... 155
34: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf einzelne Bauwerke (häufigste Nennungen) ..... 156
35: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf einzelne Bauwerke in den deutschsprachigen Ländern (häufigste Nennungen) ..... 156
36: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf die Musik einzelner Länder (Nennungen insgesamt) ..... 157
37: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Komponisten verschiedener Länder (häufigste Nennungen)..... 157
38: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke verschiedener Komponisten (häufigste Nennungen) ..... 158
39: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf deutschsprachige Komponisten bzw. historische InterpretInnen und ihr Werk (chronologisch)..... 161
40: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Komponisten (chronologisch) ..... 162
41: Assoziationsleistung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf zeitgenössische deutschprachige InterpretInnen (häufigste Nennungen) .. 163
42: Assoziationsleistungen polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige Titel (häufigste Nennungen)..... 163
43: Einschätzung des schulischen Kunst- und Musikunterrichts durch polnische StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt) ..... 166
44: Ausrichtung des schulischen Kunst- und Musikunterrichts in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt)..... 166
45: Erinnerte rezeptive Arbeitsformen aus dem schulischen Kunst- und Musikunterricht bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 (häufigste Nennungen) ..... 167

46: Erinnerter Einsatz von Bildender Kunst und Musik in anderen Schulfächern bei polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 170 (Nennungen insgesamt) ... 168
47: Landeskundliche Themengestaltung im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt) ... 170
48: Landeskundliche Themengestaltung im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen einzeln) ... 170
49: „Berühmte Persönlichkeiten" im schulischen DaF-Unterricht in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (häufigste Nennungen) ... 171
50: Vorherrschende Arbeitsformen im schulischen DaF-Unterricht mit landeskundlichen Schwerpunkten in der Erinnerung polnischer StudienanfängerInnen 1999/2002 (Nennungen insgesamt) ... 171
51: Von polnischen StudienanfängerInnen 1999/2002 vorgeschlagene Arbeitsformen für die Beschäftigung mit Kunst und Musik im Germanistik-/DaF-Studium (häufigste Nennungen) ... 173
52: Anteil der architektonischen Bezüge auf die deutschsprachigen Länder in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt) ... 188
53: Architektur des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (regional) ... 189
54: Architektur des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (regional) ... 190
55: Einzelne Städte des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ... 191
56: Dominierende Gebäude des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ... 191
57: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt) ... 192
58: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch) ... 192
59: Bildende Kunst des deutschsprachigen Raumes in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch) ... 193
60: Künstler des deutschsprachigen Raumes in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ... 194
61: Lieder aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (Nennungen insgesamt) ... 198
62: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch) ... 199
63: Musiker und Komponisten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (chronologisch) ... 199
64: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 ... 200
65: Historische und zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in deutschen und österreichischen Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 ... 201

66: Musiker, Komponisten und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum in Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach DaF nach 1999 (häufigste Nennungen insgesamt) ..... 201
67: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Kunsterziehung nach 1999 (chronologisch) .... 213
68: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung nach 1999 (chronologisch) .... 221
69: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache nach 1999 (chronologisch) ..... 231
70: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Polnisch als Muttersprache nach 1999 (chronologisch) ..... 231
71: Musik des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte nach 1999 (chronologisch) ..... 239
72: Kunst des deutschsprachigen Raumes in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Geschichte nach 1999 (chronologisch) ..... 240
73: Deklariertes Interesse an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 243
74: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 244
75: Durchschnittliche Anzahl der Assoziationen zu Kunst und Musik pro Person bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 ..... 245
76: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf die Bildende Kunst einzelner Länder (Nennungen insgesamt) ..... 246
78: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf konkrete Werke verschiedener Bildender Künstler (häufigste Nennungen) ..... 247
77: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bildende Künstler verschiedener Länder und ihre Werke (häufigste Nennungen) ..... 247
79: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf deutschsprachige Künstler (chronologisch) ..... 248
80: Assoziationsleistungen polnischer Studierender der letzten Semester 2001/ 2002/3 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Bildender Künstler (chronologisch) ..... 249
81: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Plastik (häufigste Nennungen) ..... 250
82: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bauwerke (häufigste Nennungen) ..... 251
83: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Bauwerke in den deutschsprachigen Ländern (häufigste Nennungen) ..... 251
84: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf die Musik einzelner Länder (Nennungen insgesamt) ..... 252
85: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Komponisten verschiedener Länder (Nennungen insgesamt) ..... 253
86: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Werke verschiedener Komponisten (häufigste Nennungen) ..... 254

87: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf deutschsprachige Komponisten bzw. historische InterpretInnen und ihr Werk (chronologisch) ..... 255
88: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf Werke deutschsprachiger Komponisten (chronologisch) ..... 256
89: Assoziationsleistungen polnischer Studierender der letzten Semester 2001/ 2002/3 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige InterpretInnen (häufigste Nennungen) ..... 256
90: Assoziationsleistung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 in Bezug auf zeitgenössische deutschsprachige Titel (häufigste Nennungen) ..... 257
91: Deutschsprachige Interpreten, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen) ..... 257
92: Veränderungen des Interesses an Kunst und Musik der deutschsprachigen Länder während des Studiums bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 257
93: Rolle von Kunst im Studium in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 258
94: Rolle von Musik im Studium in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 258
95: Musikgattungen, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (Nennungen insgesamt) ..... 259
96: Kunstgattungen, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (Nennungen insgesamt) ..... 259
97: Deutschsprachige Komponisten und ihre Werke, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen) ..... 259
98: Kunststile, deutschsprachige Künstler und ihre Werke, die in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 im Studium eine Rolle spielten (häufigste Nennungen) ..... 260
99: Studienbereiche, in denen Musik in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 eine Rolle spielte (häufigste Nennungen) .. 260
100: Studienbereiche, in denen Kunst in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 eine Rolle spielte (häufigste Nennungen) ..... 261
101: Als dominierend erlebte kunst- und musikbezogene Arbeitsformen in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (häufigste Nennuen) ..... 262
102: Während des Studiums vermittelte Arbeitsverfahren für den Umgang mit Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht in der Erinnerung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (häufigste Nennungen) ..... 263
103: Deklarierte Wichtigkeit von Kunst und Musik für das Fremdverstehen nach Einschätzung polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen insgesamt) ..... 264
104: Bereitschaft polnischer Studierender der letzten Semester 2001/2002/3, in der eigenen Unterrichtspraxis mit Bild- und Musikkunst zu arbeiten (Nennungen insgesamt) ..... 264
105: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 angeführte Gründe für eine Nutzung von Bild- und Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (häufigste Nennungen) ..... 265

106: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 angeführte Gründe, Bild- und Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis nicht zu nutzen (Nennungen insgesamt) ..... 266
107: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Kunstgattung (Nennungen insgesamt) ..... 267
108: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Epoche/Stil (Nennungen insgesamt) ..... 268
109: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Künstler (Nennungen insgesamt) ..... 268
110: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Inhalt (Nennungen insgesamt) ..... 268
111: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Kunst in der eigenen Unterrichtspraxis: außerkünstlerische Kriterien (Nennungen insgesamt) ..... 269
112: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Musikgattung (Nennungen insgesamt) ..... 269
113: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Komponist (Nennungen insgesamt) ..... 270
114: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium zeitgenössische Interpreten (Nennungen insgesamt) ..... 270
115: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: Kriterium Inhalt (Nennungen insgesamt) ..... 271
116: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Auswahlkriterien für die Arbeit mit Musik in der eigenen Unterrichtspraxis: außermusikalische Kriterien (Nennungen insgesamt) ..... 271
117: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Methoden für die Arbeit mit Musikkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (Nennungen insgesamt) ..... 272
118: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Methoden für die Arbeit mit Bildkunst in der eigenen Unterrichtspraxis (Nennungen insgesamt) ..... 273
119: Von polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 vorgeschlagene Themen für den DaF-Unterricht (Nennungen insgesamt) ..... 274
120: Modell der Dekodierung (Auslegung) nach Otto/Otto ..... 356
121: Subjektives (individuelles) Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium ..... 440
122: Objektives (kulturspezifisches) Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium ..... 443
123: Materialimmanentes Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium ..... 448
124: Materialexternes Reizpotenzial von Bild- und Musikkunst als kontaktdidaktisch relevantes Auswahlkriterium ..... 450
125: Nutzung von Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht ..... 458

## 11.2. Tabellen

1: Hauptinhalte des Faches Kunsterziehung vor 1999 ... 118
2: Hauptinhalte des Faches Musikerziehung vor 1999 ... 132
3: Behandelte Werke besonders häufig erwähnter deutschsprachiger Komponisten in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung vor 1999 ... 134
4: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Polnisch als Muttersprache vor 1999 ... 139
5: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Geschichte vor 1999 ... 143
6: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen StudienfängerInnen 1999/2002 (Nennungen einzeln) ... 149
7: Mögliche Hauptinhalte des Faches Kunsterziehung nach 1999 ... 210
8: Mögliche Hauptinhalte des Faches Musikerziehung nach 1999 ... 220
9: Behandelte Werke besonders häufig erwähnter deutschsprachiger Komponisten in polnischen Lehrprogrammen und Lehrwerken für das Fach Musikerziehung nach 1999 ... 222
10: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Polnisch als Muttersprache nach 1999 ... 226
11: Potenziell kunst- und musikbezogene Inhalte des Faches Geschichte nach 1999 ... 233
12: Kunst- und musikbezogene Aktivitäten bei polnischen Studierenden der letzten Semester 2001/2002/3 (Nennungen einzeln) ... 244
13: Bildkünstlerisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Bildende Künstler) ... 276
14: Bildkünstlerisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Werke bildender Kunst) ... 277
15: Architektonisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Bauwerke) ... 277
16: Musikalisches Gedächtnis von polnischen Studierenden der Germanistik/DaF (Kompositionen) ... 278
17: Anforderungen an das bildkünstlerische Gedächtnis künftiger polnischer DaF-Lehrender (Bildende Künstler) ... 281
18: Anforderungen an das architektonische Gedächtnis künftiger polnischer DaF-Lehrender (Bauwerke) ... 281
19: Anforderungen an das musikalische Gedächtnis künftiger polnischer DaF-Lehrender (Komponisten) ... 282