

KUNST IM FREMDSPRACHLICHEN LANDESKUNDEUNTERRICHT ZWISCHEN KUNSTWISSENSCHAFT UND KUNSTPÄDAGOGIK. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde

Camilla Badstübner-Kizik

Es ist wohl tatsächlich so, dass ein Thema längere Zeit ‚in der Luft liegen‘ muss, um schließlich einmal reifen zu können. Die Bestandsaufnahmen für die Landeskunde aus der jüngsten Zeit rücken dezidiert Forderungen in den Mittelpunkt, die keinesfalls neu sind und alle engstens miteinander zusammen hängen. Es geht, ausgehend von systematischen empirischen Erhebungen zu einzelnen Aspekten des Ausgangswissens, der Vorstellungen und Erfahrungen Lernender, um eine systematische Grundlagenforschung, die den schon fast formelhaft gewordenen Ruf nach Interdisziplinarität bewusst realisiert (vgl. Althaus, 1999; Koreik, 2001). Mit der umfangreichen linguistischen und lehr-/lernwissenschaftlichen, aber auch der literaturwissenschaftlichen Forschung kann die Landeskunde noch immer nicht recht mithalten, wohl auch, weil sie am ehesten als dasjenige der vier ‚Standbeine‘ des Faches gilt, das wacklig und damit potenziell überflüssig ist.

Nun gibt es höchst vielversprechende Forschungsrichtungen, von denen eine ‚Landes- und Kulturkunde des deutschsprachigen Raumes‘ profitieren könnte.¹ Doch der alte Streit um Begriff, Inhalt und Stellenwert der Landeskunde fordert seinen Preis: Die Ausbildung künftiger Germanisten und Deutschlehrer profitiert inhaltlich und methodisch nur begrenzt davon. Der Einzelne mag gute Kenntnisse haben, doch insgesamt sieht das Bild eher schlecht aus (vgl. Badstübner-Kizik, 2001). Zwei der Hauptforderungen an einen zeitgemäßen schulischen Fremdsprachenunterricht scheinen damit vorerst ins Leere zu greifen: die Neugier auf eine andere Sprache und die damit verbundene/n Kulture/n zu wecken und die Lernenden dazu anzuleiten, sich die andere Welt auch selbstständig anzueignen. Vielleicht sind es also die Forderungen der Praxis, denen es gelingt, die Forschung anzukurbeln?

Dabei handelt es sich nicht um Neuland. Für die ‚Bezugswissenschaften‘ Geschichte und Politik liegen grundsätzliche Arbeiten vor (Koreik, 1995; Grünewald, 1996). Insbesondere die Arbeit von Koreik scheint mir einen methodologisch gangbaren Weg aufzuzeigen, wie sich die Landeskunde an das inhaltliche und methodische Potenzial ihrer Nachbarn annähern könnte. Drei Meilensteine säumen diesen Weg:

1. Wichtig scheint eine empirische Erfassung des Stellenwertes, den dieser Bereich in der zielsprachlichen Gesellschaft selbst hat. Damit soll keinesfalls der These Vorschub geleistet werden, ausländische Deutschlehrende hätten über das Wissen von (mehr oder weniger durchschnittlichen) Muttersprachlern zu verfügen. Es könnten sich vielmehr auf diesem Wege ‚Kultureme‘ ermitteln lassen. Es ist hier nicht der Ort für eine Analyse dieses – in einer Diskussion um die Grundlagen der Landeskunde unbedingt zukunftssträchtigen – Begriffes. Ich kann nur andeuten, dass es darum geht, den Begriff von seiner derzeitigen Festlegung auf ‚Behavioreme‘ versuchsweise auf historische, geographische, historische, architektonische, bildkünstlerische, musikalische, filmische und dgl. Fixpunkte im ‚kollektiven Gedächtnis‘ zu erweitern. Die Bedeutung, aber auch Problematik dieses ‚kollektiven Gedächtnisses‘ spricht Koreik für den Bereich der Geschichte an (Koreik, 1995: 63-71). Zu ihm sollten Fremdsprachenlehrer als Vermittler von Sprache/n und dazu gehörenden Kultur/en Zugang haben und Lernenden Zugang verschaffen können. Es steht außer Zweifel, dass das kollektive Gedächtnis der eigenen Gesellschaft in seinen Wechselwirkungen dazu essenziell ist.

-2-

Um es an den beiden mich interessierenden kulturellen Teilbereichen Kunst und Musik konkret fest zu machen: Deutschlehrende außerhalb des deutschsprachigen Gebietes brauchen ein Bewusstsein und ein konkretes Wissen davon, was sie selbst und ihre Lernenden als Teil ihrer eigenen Gesellschaft bildkünstlerisch, architektonisch und musikalisch präsent haben und wie sich diese inneren Bilder und Klänge zu denjenigen verhalten, die Angehörige der deutschsprachigen Kultur/en prägen. Deutschen (österreichischen, Schweizer) DaF-Lehrenden müsste neben dem (keineswegs selbstverständlichen) Bewusstsein der eigenen Prägungen Methoden vermittelt werden, sich einen Einblick in den inneren Bilder- und Klangvorrat ihrer Lernenden zu verschaffen.

2. Parallel dazu sollte die Erfassung und Analyse des Ausgangswissens und -könnens der Lernenden in Bezug auf die Kultur/en der zu erlernenden Sprache erfolgen. Symptomatisch im Sinne der oben angedeuteten Schwäche des landeskundlichen Standbeines des Fremdsprachenunterrichts 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 gilt der Lernende fast immer als Neuling, dessen Vorprägungen und Vorstellungen von der Kunst, Architektur und Musik des anderen Landes außen vor bleiben. Unbeachtet bleibt auch, welche Erfahrungen er mit diesen Medien im Lauf seiner Lernbiographie gesammelt hat. Dabei ließen sich einige dieser Punkte durchaus systematisch erfassen. Für den Bereich der Kunst und Musik könnte sich das folgende Beziehungsschema ergeben (vgl. Abb. 1). Ich unterscheide dabei Beziehungen, die sich über Lehrwerkanalysen und Fragebögen relativ gut erfassen lassen und Beziehungen, die individuell sehr unterschiedlich sein können ("Reisen/Auslandsaufenthalte", "persönliche Kontakte", "eigene Interessen und Vorlieben"):

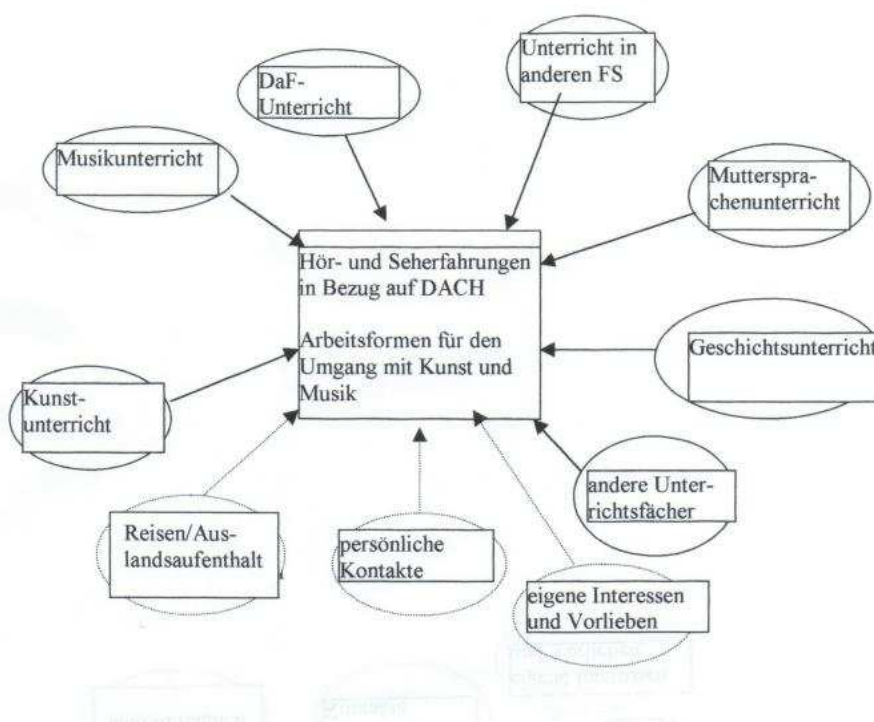


Abb. 1: Ausgangswissen und Prägungen von Fremdsprachenlernern im Bezug auf Kunst und Musik

3. Schließlich gehört eine Untersuchung der wissenschaftlichen Ansätze der jeweiligen landeskundlichen Bezugswissenschaften dazu und die Frage danach, was davon für den Bereich des Fremdsprachen- und -kurlernens fruchtbar gemacht werden könnte. Koreik leistet dies in Ansätzen für den Bereich der Geschichte (vgl. Koreik, 1995: 124 ff). Schon ein erster Blick zeigt, dass Kunst- und Musikwissenschaften eine Fülle didaktischer und methodischer Möglichkeiten bieten, die sich für das Feld der interkulturell orientierten Landeskunde geradezu aufdrängen.

Der folgende Beitrag widmet sich dem dritten der genannten Punkte und unternimmt einen ersten Versuch, die Kunstwissenschaften als Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik auch methodologisch ins Blickfeld zu rücken. Dabei soll es nicht um eine Beweisfindung gehen, welche elementare Bedeutung die Medien Kunst und Musik für den Bereich des Sprachen- und Kulturenlernens und -lehrens haben. Das ist an anderer Stelle vielfach geschehen und scheint heute unwidersprochen (vgl. den Forschungsüberblick bei Badstübner-Kizik, 2000: 108 ff). Von den drei Hauptfunktionen, die eine Beschäftigung mit Kunst (und Musik) im Rahmen fremdsprachlichen Lernens haben kann, interessiert mich hier insbesondere die ‚landeskundlich-kulturelle‘. Ich verstehe Kunst als ein wichtiges Moment zur Auslösung interkultureller Lernprozesse. In den Mittelpunkt des Forschungsinteresses soll das methodologische Gerüst der Kunstwissenschaft sowie einiger mit ihr verwandter Bereiche treten. Es muss systematisch auf seine Potenzen bezüglich eines zeitgemäßen interkulturell orientierten Landeskundeunterrichts befragt werden.

Allerdings sind hier erste Differenzierungen und Einschränkungen notwendig. Von grundsätzlicher Bedeutung ist gerade im Bereich der Landeskunde, ob der Sprachunterricht im Bereich der Zielsprache und -kultur selbst oder außerhalb davon stattfindet. Das muss Auswirkungen auf die Auswahl der Materialien und des methodischen Instrumentariums haben. In jedem dieser Bereiche spielen wiederum Lern-/Ausbildungsziel, Alter der Lernenden, sprachliches Niveau, Interessen und Vorbildung eine Rolle. Diese Unterscheidungskriterien müssen zwangsläufig Veränderungen, Ergänzungen, Bündelungen, Reduktionen oder sogar Vereinfachungen der kunstwissenschaftlichen Ansätze und Verfahren nach sich ziehen.

Damit verbunden scheint die Gefahr des Dilettantismus, ein Vorwurf, dem ich an dieser Stelle zuvor kommen möchte. Holoubek hat in seiner grundlegenden Untersuchung zu den Beziehungen zwischen (muttersprachlichem) Deutschunterricht und Musik darauf hingewiesen (Holoubek, 1998: 8 ff), dass dieses Manko Forschungen im Grenzgebiet geradezu zwangsläufig angelastet wird: Der Vorwurf und die vorwegnehmende Reaktion darauf besitzen Toposcharakter. Mangelnde Wissenschaftlichkeit kann durch weitere Forschungen und notwendige Korrekturen ausgeglichen werden, die Diskussion um eine Didaktik der Landeskunde aber kann – bedingt durch den Inhalt der Disziplin – nur in Gang kommen, wenn Grenzgebiete beschritten werden. Es könnte die besondere Leistung der Landeskundendidaktik werden, das Prinzip des bewussten und begründeten Methodeneklektizismus zu perfektionieren. Das betrifft alle potenziellen Bezugsdisziplinen, außer den bereits genannten Geschichte, Kunst und Musik also auch Fächer wie etwa Geographie, Soziologie oder Politologie.²

Jede dieser Wissenschaften 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.

Zwei Tatsachen erleichtern die Arbeit, die damit vor der Landeskundedidaktik der nächsten Jahrzehnte stehen würde:

- Erkenntnisinteressen und Erkenntnisgegenstände der Bezugswissenschaften und der interkulturell orientierten Landeskunedidaktik decken sich nur teilweise. Daher wird auch nur ein Teil des entwickelten methodischen Instrumentariums von Interesse sein.
- Ein Teil der in Frage kommenden Nachbardisziplinen hat bildungswissenschaftliche Teilbereiche mit eigenen Traditionen herausgebildet. Da auch die Fremdsprachenpädagogik eine Bildungswissenschaft ist, könnte vorrangig hier – aber nicht ausschließlich – nach fruchtbaren Bezügen gesucht werden.

Um sich nun als Fremdsprachendidaktiker im Dickicht der kunstwissenschaftlichen Materie gangbare Wege zu bahnen, möchte ich vorschlagen, aus diesen Prämissen Fragenkomplexe abzuleiten. Im folgenden sollen darauf Teilantworten versucht und zur Diskussion gestellt werden.

1. Was ist das übergreifende Ziel einer interkulturell orientierten Landeskunde im Rahmen eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts? An welchen Objekten und Erscheinungen ist dieses Ziel festgemacht? Mit Hilfe welcher Methoden/Verfahren soll dieses Ziel erreicht werden?
2. Was sind Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsziel der Kunstwissenschaft und ihrer Teilbereiche?
3. In welchen Bereichen lassen sich Übereinstimmungen/Analogien zu Zielen und Gegenstand der interkulturell orientierten Landeskunde des Fremdsprachenunterrichts entdecken?
4. Welches methodische Instrumentarium stellen die kunstwissenschaftlichen Disziplinen zur Verfügung und wie verhält sich dieses zu den landeskundlichen Arbeitsmethoden?

1. Ziel, Gegenstand und Methoden einer interkulturellen Landeskunde

Die Frage nach Ziel, Gegenstand und Methoden der interkulturellen Landeskunde kann nur vorläufig und stark verkürzt beantwortet werden, da die Diskussion hierzu im Gange und sehr umfangreich ist. Gleichwohl ist auch eine unvollständige Antwort unverzichtbare Voraussetzung für das weitere Vorgehen. Einigkeit herrscht m.E. zu folgenden Punkten:

-5-

1. Ausgehend von der Prämisse, dass Sprache und Kultur und damit auch Sprachlernen und Kulturlernen miteinander verbunden sind und einander beeinflussen, versteht man Landeskunde als notwendigen, aber quantitativ nicht eindeutig bestimmbar Bestandteil eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts. Ziel des implizierten pädagogischen Prozesses ist, eine (inter)kulturelle Kompetenz (transnationale Kommunikationsfähigkeit) im Lernenden zu fördern. Erkenntnis- und Forschungsgegenstand sind Ausschnitte aus der eigenen Kultur in ihren Beziehungen und Wechselwirkungen zu Ausschnitten aus (einer) anderen Kultur(en). Dazu gehören potenziell alle fixierten materialisierten (z.B. Gebäude, Lieder, Bilder, Texte) und nicht fixierten Äußerungen (z.B. Einstellungen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen, Interpretationsmuster) der ‚Ausgangs-‘ und der ‚Zielgesellschaft‘, die ihren gegenwärtigen Zustand bedingen. Die Fülle der Erscheinungen schließt Totalität und Objektivität aus, Unterrichtsgegenstände müssen nach didaktisch reflektierten Kriterien ausgewählt werden.

2. Kulturelle Kompetenz enthält (mindestens) eine affektive, eine kognitive und eine handlungsorientiert/strategische Komponente (vgl. dazu Tenberg, 1999). Daraus ergibt sich ein bestimmtes methodisches Instrumentarium: Für die affektive Komponente könnten das z.B. Arbeitsverfahren und Methoden sein, die

- Interesse und Freude am Gegenstand wecken;
- es gestatten, die eigene Person einzubringen;
- Einfühlungsvermögen wecken;
- das Vorstellungsvermögen schulen;
- Gelegenheit zur Reflexion und zum Austausch geben.

Für die kognitive Ebene haben sich Arbeitsverfahren und Methoden bewährt, die z.B.

- Probleme und Erscheinungen in ihrer Bedeutung für die eigene /die andere Kultur erkennen helfen;
- den systematischen Erwerb von Fakten begünstigen und damit helfen, ein Grundwissen auszubauen.

Für die handlungsorientierte (strategische) Komponente sind Arbeitsverfahren und Methoden von Interesse, die z.B.

- die autonome Suche nach Informationen trainieren
- die Fähigkeit trainieren, Zusammenhänge herzustellen
- die Fähigkeit trainieren, eigene Hypothesen zu bilden und zu belegen
- die Fähigkeit trainieren, verschiedene Interpretationen gegeneinander abzuwägen.

Gerade diese zuletzt genannten ‚Investigations-, Interpretations- und Relationsfertigkeiten‘ könnten einen Ausweg aus dem Dilemma zeigen, ‚was denn nun zu lernen sei‘, denn einen landeskundlichen Kanon kann es nicht geben. Das Kennenlernen und Einüben von Verfahren des Forschens, 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 unbekanntem 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.

-6-

3. Landeskunde steht im Rahmen eines fremdsprachlich ausgerichteten pädagogischen Prozesses. Daher müssen Erkenntnisgegenstand und Erkenntnismethoden pädagogisch vermittelbar (Lehrperspektive) und nachvollziehbar (Lernperspektive) bleiben (vgl. Koreik, 1995: 126).

4. Die gewählten Erkenntnismethoden müssen die Perzeption und Produktion der zu erlernenden Sprache einschließen und fördern.

2. Ziel und Gegenstand der Kunstwissenschaft

Eine notwendig vereinfachte Übersicht über die Teilgebiete der **Kunstwissenschaft** 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 bildender, bauender und angewandter Kunst beschäftigt, und die daher neben solchen Disziplinen wie Literatur-, Musik-, Theater-, Film- aber auch Medienwissenschaft steht. Überschneidungen zwischen den einzelnen Wissenschaftszweigen sind häufig. Die Gesamtheit aller der im folgenden genannten Ziele und

Untersuchungsgegenstände bildet Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand der Kunstwissenschaft. Die Grenzen der einzelnen Teilgebiete sind nicht immer bestimmbar, oftmals trifft man auf unterschiedliche Systematisierungen. Insbesondere fällt auf, dass die Architektur, obwohl unter Kunstwissenschaft subsumiert, wissenschaftlich weitgehend eigenständige Wege sucht. Zwar steht sie innerhalb der Kunstgeschichte neben Malerei/Graphik und Plastik, wird aber im allgemeinen nicht der Kunsttheorie zugeordnet. Dieser Begriff bezieht sich im Prinzip auf Bildende Kunst in ihrer Erscheinungsform ‚Bild‘ (zwei- und dreidimensional, also unter Einbeziehung der Plastik). Daneben hat sich eine eigene Architekturtheorie herausgebildet. Die einzelnen Teilgebiete bedingen und beeinflussen einander: Die stilistische Einordnung und Interpretation eines Kunstwerks kann ebensowenig ohne Rückgriff auf die Kunsttheorie erfolgen, wie beispielsweise ein Kunstkritiker ohne fundierte kunstgeschichtliche Kenntnisse auskommt.

Kunstgeschichte beschreibt, systematisiert und analysiert Erzeugnisse der Malerei/Graphik, der Plastik, der (künstlerischen) Photographie und z.T. auch der elektronischen Medien wie Video und Computer (Bildende Künste), der Architektur (Bauende Künste), des Kunsthandwerks, der Gebrauchskunst und des Industriellen Designs (Angewandte Künste). 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 Forschungsrichtungen, wie z.B. Stilgeschichte, Künstlergeschichte, Sammlungs- und Rezeptionsgeschichte.

Unter **Kunsttheorie** sollen diejenigen Forschungsansätze zusammengefasst werden, die Prozesse der Produktion, Konsumtion und Rezeption von Werken der Bildenden (Bauenden und Angewandten) Künste untersuchen. Hierunter gehört beispielsweise die in jüngster Zeit entstehende Bildwissenschaft (vgl. z.B. Sachs-Hombach/Rehkämper, 1998). Sie versteht Bilder einerseits als Zeichen (Semiotik), andererseits als Wahrnehmungsphänomene (Psychologie). Daneben entwickelt sich eine Architekturtheorie, die sich auf die Gesetzmäßigkeiten der architektonischen Gestaltung und einzelne Aspekte ihrer Deutung bezieht. Eine Theorie der Architekturrezeption scheint im Unterschied zur Bildrezeption weniger ausgebildet. Nachbardisziplinen wie Philosophie, Ästhetik, Linguistik, Psychologie, Medien- und Kommunikationswissenschaften spielen für die kunsttheoretische Forschung methodologisch und inhaltlich eine große Rolle.

-7-

Kunstkritik analysiert, wertet und beurteilt künstlerische Erzeugnisse und beeinflusst damit mittelbar ihre Produktion und Rezeption. Im allgemeinen wird sie auf zeitgenössische Kunst bezogen.

Als inzwischen eigenständige Nachbarwissenschaft hat sich die **Kunstpsychologie** etabliert, die sich Fragen der individuellen Erlebarkeit von Kunst (sowohl bei der Produktion wie bei der Rezeption) zuwendet. Zu ihrem Forschungsinteresse gehören etwa der individuelle Kunstbegriff, Aspekte der Wahrnehmung und Verarbeitung von Kunst (Wahrnehmungspsychologie), die Wirkung spezifischer künstlerischer Techniken und Botschaften (Verhaltensforschung), Fragen von Phantasie und Kreativität, (künstlerischem) Genie und Wahnsinn. 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 u.a. die Frage sozialer und ökonomischer Bedingtheit von Kunstrezeption und -produktion untersucht, sowohl in konkreten historischen wie gesellschaftlichen Kontexten (vgl. insbesondere Bourdieu, 1998).

Eine Sonderstellung nimmt die **Denkmalpflege** und dort wiederum die Restaurierung ein.

Einzelne Erkenntnisse dieser Bereiche bilden u.a. die theoretische Grundlage der **Kunstpädagogik**. Sie ist zugleich eine Erziehungswissenschaft und partizipiert damit an den einschlägigen wissenschaftlichen und politischen Entwicklungen. Ziel ist die Vermittlung grundlegender Techniken und Verfahren, die bei der Produktion und Rezeption von (Bildender) Kunst von Interesse sind. Anders als andere Wissenschaften, die einen erziehungswissenschaftlichen Zweig ausgebildet haben (etwa Geographie oder Geschichte) sind die Adressaten hierbei Laien im doppelten Sinn: Sie werden sich weder professionell mit der Produktion von Kunst beschäftigen (Bildende Künstler, Architekten etc.) noch sollen sie zu deren wissenschaftlich fundierter Erforschung, Rezeption und Interpretation beitragen (Kunstwissenschaftler, Kunsthistoriker, Kunsttheoretiker, Kunstkritiker). Beide Bereiche steuern jedoch ein methodisches Instrumentarium bei.

Man könnte hiervon wiederum die **Kunsterziehung** unterscheiden, die Fragen der Lehr- und Lernbarkeit von Kunst untersucht, d.h. im engeren Sinne die ‚Erziehung zur Kunst‘ und ‚Erziehung durch Kunst‘ in der Institution Schule. In der Regel wird sie in der Form des Kunstunterrichts realisiert. Grundlage ist eine spezielle Didaktik der Kunsterziehung. Parallel dazu entwickelt sich seit einigen Jahrzehnten die **Museumspädagogik**. Hier geht es insbesondere um Fragen der Präsentation und Vermittlung von bildender Kunst im öffentlichen Raum, und zwar da, wo sie besonders gehäuft anzutreffen ist, in Museen und Galerien. Daneben könnten Bereiche wie **Freizeit-** und **Erlebnispädagogik** interessant werden, sofern sie die Rezeption und Produktion künstlerischer Erzeugnisse in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellen.

-8-

Einen Sonderfall bildet die Ausbildung professioneller Künstler an Kunsthochschulen und –akademien, das **Kunststudium**. Die hier vermittelten Wege zur Produktion wie Rezeption von Kunst partizipieren an den Ergebnissen kunstwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung, verfolgen aber ein grundsätzlich anderes Ziel: die Ausbildung innerer Erlebnisfähigkeit und Phantasie und ihre spezifische Umsetzung in unterschiedlichen künstlerischen Techniken.

3. Analogien hinsichtlich Ziel und Untersuchungsgegenstand

Stark verallgemeinert geht es der Kunstwissenschaft darum, einen relativ klar umrissenen Ausschnitt einer Realität wissenschaftlich zu erfassen. Sie will die ästhetischen und außerästhetischen Bedingungen bestimmen, die einen Artefakt zur ‚Kunst‘ gemacht haben und machen und die damit verbundenen produktions- und wahrnehmungstheoretischen Grundlagen erforschen. Grundlegende Ziele sind Beschreibung, Deutung, Analyse und Systematisierung sowie Erhaltung und Popularisierung von zur Kunst erklärten Phänomenen. Im Prinzip wird bei der Forschung Vollständigkeit und Objektivität angestrebt, die Richtung, in der sich die einzelnen Forschungsgebiete entwickeln, wird 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 vorchristliche Kunst in die Kompetenz von entsprechenden Ethnologien und Archäologien abgegeben wurden.

Grundsätzlich will die Landeskunde etwas anderes. Ihr Erkenntnisziel scheint einerseits umfassender: es geht um die Totalität einer lebendigen Gesellschaft im Verhältnis zu einer anderen und den Platz des lernenden Individuums darin. Kunst und alle damit verbundenen Prozesse stellen hier nur einen Teilaspekt dar. Andererseits ist es eingeschränkter: wissenschaftliche Analyse des Gegenstandes etwa und erschöpfende Systematisierung werden nicht angestrebt und sind angesichts der Fülle der damit in Frage kommenden Phänomene geradezu ausgeschlossen. Zudem ist die Ausgangsposition der Forschung anders: die Person des Forschenden/Lernenden selber spielt eine wesentliche Rolle. Er als Subjekt bestimmt die Erkenntnisgegenstände und die Richtung, in der sie bearbeitet werden.

Der Kunstpädagogik kann in gewisser Weise eine Vermittlerrolle zwischen der Kunstwissenschaft und der Landeskunde im Rahmen des interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts zukommen. Zum einen baut sie auf den theoretischen Konzeptionen und den Erkenntnissen der Kunstwissenschaft und ihrer Teilbereiche auf, zum anderen verfolgt sie ein Ziel, das sich teilweise mit dem der Landeskunde überschneidet. Verallgemeinert gesagt geht es um die Förderung der kulturellen Kompetenz der Lernenden, und das heißt im Falle der Kunstpädagogik 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 – meist auf ein Einzelobjekt gerichtete – Erkenntnisinteresse des Laien. Auf der Grundlage von Wissen und einer zu entwickelnden (ästhetischen) Sensibilität sollen eine Welt erschlossen – oder vielmehr ein Eingang in sie gefunden – und die eigene Persönlichkeit entfaltet werden. Bildanalyse und Bildinterpretation werden zum Vermittlungsproblem, dessen didaktische und methodische Realisierung abhängig sind vom sich wandelnden Bildverständnis der Kunstpädagogik. Für unseren Zusammenhang ist die Auffassung vom „Bild als Nachrichtenträger“ interessant, des weiteren das „Bild als Form ästhetischer Aneignung“ bestimmter historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse und damit als „Lerngegenstand“, der als „Kultur-Dokument“ die Erschließung einer historischen Situation erlaubt (Criegern, 1981: 125 ff).

-9-

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 des Lerners 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 oben erwähnten landeskundlichen. (Badstübner-Kizik, 2000: 124 f)³

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“ (Criegern, 1981: 129). Selbstverständlich geht es nicht um das professionelle Herstellen von Kunst, das ‚Machen‘ ist vielmehr Teil eines umfassenden Bildungs- und Erkenntnisprozesses (vgl. Otto/Otto, 1987). Die instrumentelle Rolle dieser Aktivitäten wird in der Praxis oftmals unterschlagen, sie werden leicht zum Selbstzweck und verkürzten Sinn der Kunsterziehung. Ausgewogener scheint das Verhältnis zwischen Produktion und Rezeption in der Museumspädagogik. Praktische künstlerische Aktivitäten haben hier vorrangig die Aufgabe, Verständnis für Form und Inhalt der rezipierten Kunst auszubilden und ihre Deutung zu erleichtern.

Die Beschäftigung mit Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht situiert sich damit in einem (vorläufigen) Beziehungsgefüge, das sich schematisch darstellen ließe (vgl. Abb. 2). Ich unterscheide zwischen obligatorischen (durchgezogene Linien) und fakultativen (gestrichelte Linien) Abhängigkeiten:

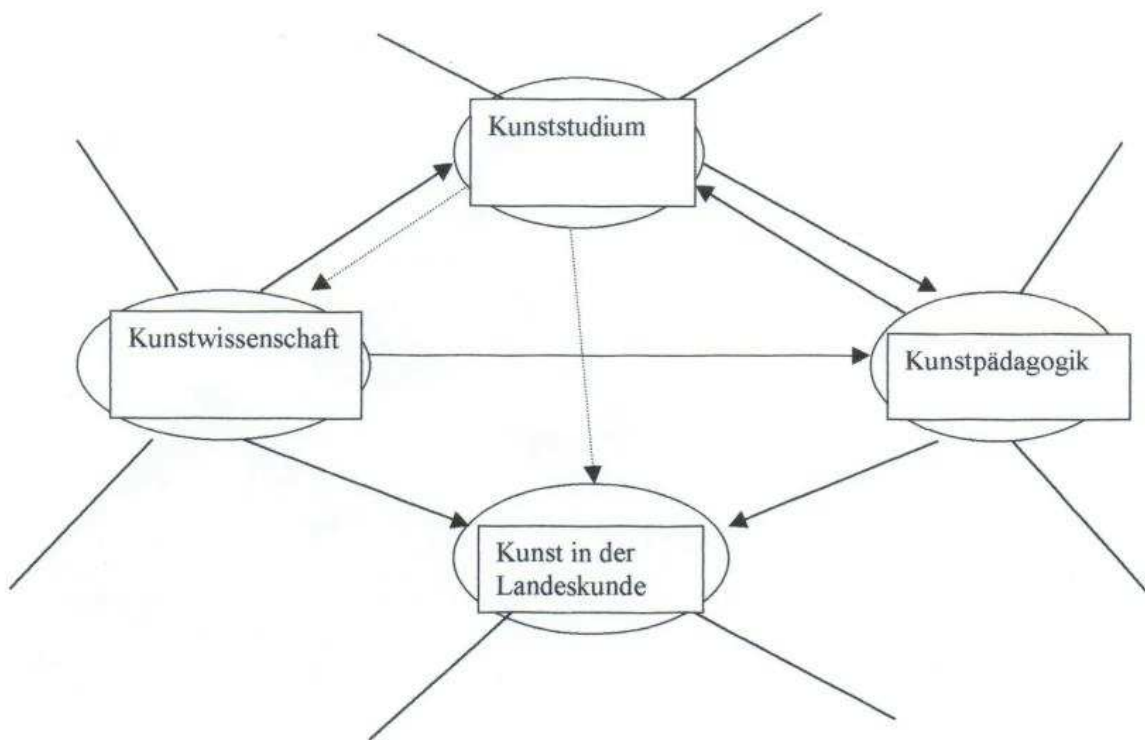


Abb. 2: Mögliches Beziehungsgefüge zur Kunst in der Landeskunde

-10-

Von Criegern hat für das Verhältnis zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik darauf aufmerksam gemacht, dass „in der Praxis des Bildungsgangs im Alltag [...] von den wissenschaftlichen Grundlagen häufig genug nur noch eine Denkfigur, ein methodisches Muster übrig[bleibt]“ (Criegern, 1981: 125). Dieser Prozess könnte sich bei einer Anwendung kunstpädagogischer Konzeptionen auf den Kontext der Landeskunde verstärken. Der Gefahr einer ‚Verwässerung‘ wissenschaftlicher Erkenntnisse kann nur begegnet werden, wenn die Methoden und Verfahren vor dem Hintergrund des anders gerichteten Erkenntnisinteresses streng differenziert werden.

Aus den Phänomenen der Bildenden, Bauenden und Angewandten Künste, die den Untersuchungsgegenstand der Kunstwissenschaft bilden, werden Kunstpädagogik wie Landeskunde eine Auswahl treffen, die ebenfalls von ihrem jeweiligen Erkenntnisziel geprägt ist. Ich möchte hier aus Gründen der Übersichtlichkeit unterscheiden zwischen Gegenständen im eigentlichen Sinn (d.h. Bilder, Graphiken, Plastiken, Gebäude, Objekte etc.) und den ihre Produktion und Rezeption betreffenden Prozessen. Letztere spielen selbstverständlich in Kunstpädagogik und fremdsprachlicher Landeskunde eine Rolle, wenn auch eher mittelbar als Bezugsfelder: Sie determinieren die Prozesse der (pädagogisch angeleiteten) Wahrnehmung und Deutung sowie der individuellen künstlerischen Betätigung, sind aber nur teilweise Gegenstand einer Forschung unter pädagogischer Fragestellung (vgl. Eid/Langer/Hakon, 1994). Das gilt insbesondere für den ganzen Komplex der Wahrnehmung, Verarbeitung, Deutung und Interpretation von Kunst. Vermittlungsgegenstand sind diese Prozesse nicht, sie strukturieren vielmehr den Umgang mit den eigentlichen Unterrichtsgegenständen. Im Unterricht kann der Vermittlungsgegenstand zu einem Forschungsgegenstand im eigentlichen Sinne werden. Für die Kunstpädagogik gilt zunächst eine (scheinbare) Ausweitung der ‚materiellen Grundlage‘. Vermittlungs- und damit erkenntniswürdig sind grundsätzlich alle ästhetischen Objekte. Im Zuge der Neuorientierung der Kunsterziehung in den 70er Jahren (, Visuelle Kommunikation‘) fanden ‚Kunsttexte‘ wie Werbung, Videoclips oder Schrift Eingang in den schulischen Unterricht, die

selten eine kunsthistorische Bearbeitung erfahren.

Die Kunsterziehung arbeitet auf der Grundlage einer Dialektik zwischen Kunstbetrachtung (Perzeption) und Kunstproduktion. Die Perzeption wiederum steht im Mittelpunkt einer landeskundlich orientierten Beschäftigung mit Kunst. Zuletzt hat meines Wissens Barth einen neuen Anstoß hinsichtlich der Bildauswahl im Kunstunterricht gegeben. Da er den Wahrnehmungsprozess in das Zentrum der Kunstbetrachtung rücken will, sieht er insbesondere „irritierende Wahrnehmungssituationen als günstige Ansatzpunkte für organisiertes Wahrnehmungslernen“ (Barth, 2000: 82 ff). Wahrnehmungsirritation erzeugt seiner Ansicht nach Motivation, und Motivation setzt eine „ästhetische Wahrnehmung“ in Gang.

-11-

Für die Auswahl der Vermittlungsgegenstände im Kontext interkulturellen fremdsprachlichen Lernens gibt es Kriterien auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen. Buttjes unterscheidet eine Realitätsebene, eine Konkretionsebene, eine Transferebene und eine Identifikationsebene (vgl. Buttjes, 1995: 146). Als Untersuchungsgegenstand eignen sich in freier Anwendung dieser Kriterien

- 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 (Realitätsebene);
- 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. Diese ‚Versprachlichung‘ macht sie erlebbar und nachvollziehbar, auch für Angehörige anderer Kulturen (Konkretionsebene);
- künstlerisch bearbeitete Motive und Stoffe, die innerhalb der Gesellschaft der Lernenden ebenfalls eine Bearbeitung erfahren haben (Transferebene);
- Themen, Stoffe, Motive, die kulturelle Kontakte, Vergleiche und ggf. Differenzen aufgreifen und bearbeiten, die also indirekt die Situation des Fremdsprachenlerner implizieren und ihm damit eine persönliche Anteilnahme erlauben (Identifikationsebene).

Ergebnis eines solchen Auswahlprozesses können bildlich kodierte bedeutungstragende kulturelle Einheiten (Gebäude, Bilder, Photographien, gestaltete Gegenstände etc.) sein, die innerhalb einer Gesellschaft Relevanz besitzen und die dekodiert werden müssen, um die Mitglieder dieser Gesellschaft zu verstehen. Nicht jeder Angehörige einer kulturellen Gemeinschaft muss sich dieser ‚Kultureme‘ bewusst sein. Als Bausteine seiner sprachlichen und kulturellen Sozialisation bestimmen sie allerdings mittelbar sein Denken und Handeln.

Diese Kriterien müssen weiter ausdifferenziert werden. Das geschieht derzeit auf verschiedenen Ebenen. Für mich kristallisieren sich folgende Richtungen heraus:

1. Bildungspädagogischer Aspekt: Hier denke ich insbesondere an die Arbeiten Hartmut von Hentigs, der Bildung und ihre Rolle im pädagogischen Prozess neu definiert und neben sechs „Maßstäben“ auch zehn „Anlässe“ für Bildung herausarbeitet (Hentig, 1996). Für die Auswahl sind ihm die Kriterien „bedeutsam“ und „belangvoll“ besonders wichtig.
2. Fremdsprachendidaktischer Aspekt: In Anwendung der „Bildungsanlässe“ von Hentigs auf den Fremdsprachenunterricht ist im Rahmen der prozessorientierten Mediendidaktik das Kriterium der ‚Bedeutsamkeit‘ weiter ausdifferenziert worden. Im Mittelpunkt stehen wirkungsspezifische Komponenten, beispielsweise „Bedeutungsgeschichtetheit“ oder

„besonderes, ungewöhnliches, unwahrscheinliches, kreativ-innovatives, alternatives und problemhaltig-kontroverses Informations- und Orientierungspotential“ (Hellwig, 1998: 58). Oft lassen sich Kriterien, die mit dem Blick auf literarische Texte entwickelt wurden, auf die Arbeit mit Bild- und Tonmedien übertragen.

-12-

3. Lehr-/lernwissenschaftlicher Aspekt: Hier spielen Fragen wie die Didaktisierbarkeit von Materialien (vgl. House, 1999), die Bedienung bestimmter Lerntypen (vgl. Reinfried, 1999) u.ä. eine Rolle. Den Aspekt konstruktivistischen Lernens hat in diesem Zusammenhang Barbara Biechele hervorgehoben (vgl. Biechele, 1998: 23 ff). Die Schlussfolgerungen, beispielsweise zur Authentizität des ausgewählten Materials, können dabei durchaus unterschiedlich sein.

4. Empirischer Aspekt: Meine eigenen Untersuchungen und empirischen Erhebungen lassen vermuten, dass die kulturelle Sozialisation (insbesondere die Schulbildung) einen viel größeren Einfluss auf das Gelingen eines interkulturellen Lernprozesses hat als bisher angenommen. Es könnte also bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen beispielsweise danach differenziert werden, inwieweit sie Auto- oder Heterostereotype bedienen bzw. Auto- oder Heterostereotypen widersprechen.

4. Analogien hinsichtlich des methodischen Instrumentariums

Es scheint mir sinnvoll, bei der Suche nach einem geeigneten methodischen Instrumentarium von Prozessen auszugehen, die für die Kunstwissenschaft, die Kunstpädagogik und den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht 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.

1. 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 (Barth, 2000: 38 f). 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 mir, gerade den Laien über diesen Moment des ersten flüchtigen Anblickens hinaus zu führen, seine Begegnung mit dem betrachteten Objekt zu ‚verlängern‘, so dass ein erweiterter Deutungsprozess überhaupt möglich wird. So ‚verstanden ist Wahrnehmung Teil der Perzeption von Kunst. Die höchst komplexe Tätigkeit gehört mit ihren physiologischen und psychischen Aspekten zum Untersuchungsgegenstand der Wahrnehmungspsychologie. Daneben hat die Kunsttheorie grundlegende Perzeptionskonzepte geliefert, so etwa über die Adaption des semiotischen Modells. Kunst- und Fremdsprachenpädagogik profitieren zunehmend von den Erkenntnissen der Mediendidaktik (z.B. Weidenmann, 1991; Doelker, 1997, 1998).

2. Sprachliches Erfassen eines Kunstwerks

Gemeint ist hier die stumme (innere), verlaubliche 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. Selbstverständlich erschöpft sich die sprachliche Dimension einer Beschäftigung mit Kunst nicht darin, aber gerade dieses Verfahren hat die Kunstwissenschaft in besonderer Weise verfeinert.⁴

Man könnte meinen, dass sich mit abnehmender Beherrschung des einschlägigen Wortschatzes die Schwierigkeit verstärkt, Kunst sprachlich zu erfassen, dass 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 kunst- und fremdsprachenpädagogisch 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 ff).

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. Dennoch heißt das dann überraschend allgemein nur „über das Bild sprechen oder schreiben“ (Otto/Otto, 1987: 27). Gefragt wird nach Assoziationen, Erinnerungen und Gefühlen (vgl. ebd.: 42). In der kunsterzieherischen Praxis reduziert sich dieses Repertoire in der Regel auf oberflächliche Beschreibungen und mündliche Spekulationen zum Bildinhalt.

Der Fremdsprachenunterricht widmet der sprachlichen Reaktion auf Kunstwerke ungleich mehr Aufmerksamkeit und bietet dementsprechend ein breites Spektrum an Verfahren. Die Funktion von Kunst wird hier gerade darin gesehen, eine kreative und reflektierte Spracherarbeitung zu initiieren. Eine grundlegende Konzeption bietet die prozessorientierte Mediendidaktik. Sie beruht auf den kognitiven und affektiven Prozessen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Auf dem Weg prozessorientierter Lerntechniken entstehen subjektive neue (schriftliche) Texte. Spracherarbeitungsprozess und sprachliches Produkt bedingen und ergänzen einander und bilden den Lernvorgang, die Erarbeitung eines Kontextes ist demgegenüber eher zweitrangig (Blell u.a., 1998).

3. Deuten/Interpretieren eines Kunstwerkes

Beide Tätigkeiten binden ein Kunstwerk bewusst in einen Kontext ein. Er kann je nach Fragestellung historisch, politisch, stilistisch, biographisch etc. sein. Gerade diese Kontextualisierung macht Kunstwerke für landeskundliches Lernen bedeutungsvoll, sie können gewissermaßen ‚Einstiegspunkte‘ bilden, von denen aus man sich einer Gesellschaft und ihrer Kultur entweder diachron (z.B. Geschichte, Literaturgeschichte) oder synchron (z.B. Politik, Institutionenkunde, Kultur und

Subkulturen) annähern kann. Damit kann ein Kunstwerk im Kontext des Fremdsprachenunterrichts aus dem Status des interessanten, motivierenden Gesprächs- oder Schreibenanlasses herausgehoben werden, es wird landeskundlich relevant.

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, die von Beginn des Deutungsprozesses an auf einem hohen fachlichen Wissensniveau operieren. Das macht ihre Anwendung durch Laien oft problematisch. Für landeskundliches Lernen wären besonders diejenigen Verfahren interessant, die möglichst weit in die Kultur und Gesellschaft ‚hinter dem Kunstwerk‘ hineingreifen.

4. Werten und Beurteilen eines Kunstwerkes

Diese Tätigkeiten sind selbstverständlicher Bestandteil jeder Kunstbetrachtung. Unabhängig vom Grad der Wissenschaftlichkeit, mit der Wahrnehmung, sprachliche Erfassung und Deutung erfolgen, geht es darum, Bewertungen hinauszuzögern und ausreichend abzusichern. Die Begegnung eines Laien mit einem Kunstwerk wird in der Regel in einer rein subjektiven Wertung münden. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen subjektiven Wertungen macht einen Teil der interkulturell ausgerichteten Landeskunde aus. Vorstellungsvermögen und Empathiefähigkeit spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Es gibt viele Wege, Kunst im landeskundlichen Lernen zu verankern. Ausgangspunkt kann etwa die Person des Künstlers und sein Schicksal sein, wenn es verschiedene Identifikationsangebote macht und sozusagen ‚zeittypisch‘ ist (z.B. Paul Klee, Ernst Ludwig Kirchner). Eine andere Möglichkeit wäre es, vom Schicksal einzelner Werke auszugehen und gleichsam Streiflichter auf das politische Zeitgeschehen und die Gesellschaft zu werfen (z.B. ‚Entartete Kunst‘) oder aber ihre sich wandelnde Funktion durch die Zeiten zu verfolgen (z.B. Schloss Schönbrunn bei Wien). Bei näherem Hinsehen wird sich allerdings schnell herausstellen, dass die Kunstwerke selbst hier oft die Funktion einer ‚Illustration zur Geschichte‘ übernehmen und die Arbeit mit anderen Medien, v.a. Texten, im Vordergrund steht. Damit wird eine Dimension interkulturellen Lernens verschenkt, die in der bewussten Begegnung mit einem Kunstwerk angelegt ist. Die Fülle der uns umgebenden Bilder (und Klänge) verführt dazu, sie als leicht verständlich und problemlos abzutun, sie bewirkt, dass wir kaum noch genau hinsehen (hinhören) und dennoch das Gefühl haben, alles verstanden zu haben und ein Urteil fällen zu können. Heutige Seh- und Hörerfahrungen stammen zum größten Teil aus dem Umgang mit Film, Photographie, Comic oder Videoclip bzw. Unterhaltungsmusik unterschiedlichster Richtung. Die Beschäftigung mit Malerei, Graphik, Architektur, Plastik (und analog Klassischer Musik) gleicht vor diesem Hintergrund oft einem Vorstoß in unbekanntes Terrain. Sie gibt Gelegenheit, bereits existierende Erfahrungen zu erweitern. Damit würde bei der Arbeit mit diesen Medien für 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. So kann eine authentische ‚fremde Situation‘ anhand eines authentischen Ausschnitts aus der Zielkultur entstehen. Sicher kann man sich ihr viel eher verweigern als den totalen Erfahrungen, die ein Auslandsaufenthalt mit sich bringt, bestimmte Strategien lassen sich jedoch bereits in der Modellsituation einüben.

Damit Kunst im Kontext des Fremdsprachenlernens diese Funktion erfüllen kann, muss Wahrnehmungsfähigkeit geschult und Bedeutungserschließung trainiert werden. Beide Tätigkeiten sind

Grundpfeiler interkulturellen Lernens (Biechele/Padrós, 1999: 96 ff). Ich möchte daher Verfahren in den Mittelpunkt meiner weiteren Überlegungen stellen, die

- die methodisch begründete und bewusste, gleichsam verlangsamte Wahrnehmung (Perzeption) eines Kunstwerks ermöglichen;
- ausgehend davon die methodisch begründete und bewusste Erschließung einzelner Aspekte einer Gesellschaft in Gang setzen können.

Beide Prozesse sind engstens miteinander verbunden. Unterschiedlich ist 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.

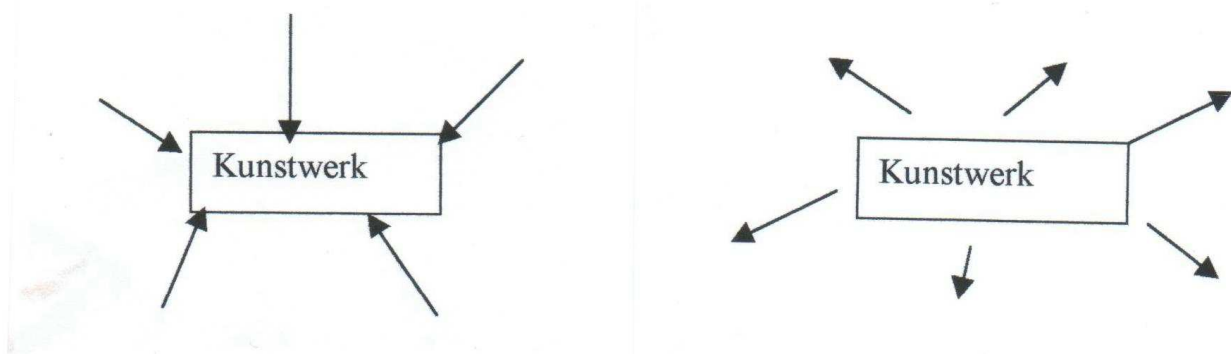


Abb. 3: Wahrnehmungsorientierte vs. kontextorientierte Arbeitsverfahren

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 wird sich zeigen, dass Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, bedingt durch ihre verschiedenen Adressaten, unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Während dem kunstwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Prozess der Wahrnehmung (fast) als selbstverständliche Voraussetzung gilt, wird der Deutung und Kontextsituierung große Bedeutung beigemessen. Die Kunstpädagogik bemüht sich verstärkt darum, den Laien über die Stufe des ersten Gesamteindrucks hinauszuführen, ihn länger im Bild festzuhalten, ihm ‚die Augen für das Kunstwerk zu öffnen‘, es erleben und verstehen zu lassen. Die Erforschung des Kontextes ist dagegen in seinen Ausmaßen reduziert.

Wahrnehmungsorientiertes Arbeiten

Die physiologischen und psychologischen Grundlagen des visuellen Wahrnehmungsprozesses sind umfassend erforscht. An dieser Stelle muss der Hinweis darauf genügen, dass ‚Sehen‘ ein aktiver Vorgang der Informationsverarbeitung ist, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt und individuell unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt. Die kodierten visuellen Informationen werden

nach bestimmten Prinzipien aufgenommen und strukturiert (z.B. Helligkeits- und Farbdifferenzierung, Bewegungs- und Raumwahrnehmung, Form- und Gestaltwahrnehmung), mit Wissens- und Erfahrungsbeständen angereichert und auf dieser Grundlage gedeutet. Im allgemeinen werden zwei Wahrnehmungsarten unterschieden, wenn auch sehr unterschiedlich benannt: das flüchtige, oberflächliche, alltägliche („ökologische“) Sehen und das verweilende, bewusste, explorierende („indikatorische“) Sehen.⁵ Der Prozess der visuellen Begegnung mit Gemälden, Zeichnungen oder Plastiken („Bildern“) wurde bisher v.a. unter psychologischen und phänomenologischen Aspekten erforscht. Besonders Rudolf 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 abläuft und welche Bedeutung die einzelnen Wahrnehmungsmuster vermitteln. Grundlage ist die Gestalttheorie, 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 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 Einzelementen 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 spannungärmer empfundene Zustände „rückübersetzt“ und vor diesem Hintergrund interpretiert (Michael 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 in einer „mehrfach zirkulären Selbst-Objekt-Passage“, d.h. immer wieder werden andere Aspekte aufgenommen, zu Erfahrungen und Empfindungen oder Wissen in Beziehung gesetzt, daraus ergibt sich eine neue Sichtweise auf das Objekt, neue Qualitäten werden wahrgenommen usw. (Kraft, 1988: 283). Zunächst tritt der Betrachter mit seinen meist unreflektierten Phantasien, Erlebnissen und Reaktionsweisen an das Objekt heran („Übertragung“ im Sinne der Psychoanalyse), die Begegnung löst Reaktionen aus („Gegenübertragung“). „Beide Phänomene beeinflussen die ‚mehrfache zirkuläre Selbst-Objekt-Passage‘, die Art der bewussten intellektuellen Auseinandersetzung, die spontan gespürten Vorlieben und Abneigungen“ (ebd.: 285). Zentral sind Schritte wie Empathie, Introspektion, Reflexion und anschließende Strukturierung der gewonnenen ‚Daten‘. In Laufe dieses Prozesses wird der erste Eindruck insbesondere v.a. vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte (und der des Künstlers) verändert und erweitert.

Kunstpädagogik und neuerdings auch Fremdsprachenpädagogik stützen sich auf diese Forschungen und ziehen daraus Schlussfolgerungen für Bildauswahl, Lehrwerkgestaltung und funktionsgerechte Aufgabenstellungen.

-17-

Für den kunstpädagogischen Kontext ist ein Bündel an praktischen Verfahren entwickelt worden, die den für die Kunstbetrachtung notwendigen Zustand bewussten Sehens hervorrufen wollen, also beobachtungszentriert sind. Nach Pfennig und Otto/Otto verstehe ich darunter ‚Auslegungsprozeduren des Sprechens und Machens‘. Insbesondere die ‚Prozeduren des Machens‘ können zu einer beachtlichen Differenzierung des Sehens beitragen. An dieser Stelle müssen einige Stichworte zur Erinnerung an bekannte Verfahren genügen:

- Untersuchen der Vorlage (z.B. genaues Verfolgen einzelner Linien, sich Hineinversetzen in die Vorlage, Beschreibung von Details nach gelenkten Fragen, z.B. bei Barth, 2000, insbesondere 145 ff);

- Nachgestalten der Vorlage (z.B. Bilddiktate, Reproduzieren, szenisches Nachstellen und Nachspielen);
- Umgestalten der Vorlage (z.B. Übermalen, Weitermalen, Ergänzen, Umsetzen in einem anderen Stil/in anderer Technik);
- Inspiration durch die Vorlage (z.B. gestalterische Aktivitäten zum gleichen Motiv/Thema, vgl. Otto/Otto, 1987; Eid/Langer/Hakon, 1994: 245 f).

Auch für die Arbeit mit Bildkunst im Fremdsprachenunterricht ist das ‚langsam kritische Lesen‘ immer wieder angemahnt worden, die Bedeutung der eigenen schöpferischen Reaktion wurde v.a. unter sprachgestalterischem Aspekt im Kontext der prozessorientierten Mediendidaktik thematisiert. Zahlreiche Verfahren der Wahrnehmungsschärfung und -lenkung aus allen vier genannten Gruppen haben sich bestens bewährt, z.B. allmähliches Aufdecken von Bildern, Unterbrechung des Sehprozesses (vgl. Charpentier u.a., 1993a), Bildpuzzle, Ergänzen von Leerstellen, Kolorieren/Überkleben (vgl. Badstübner-Kizik, 1998: 356 f), Einzeichnen von Konturen und Strukturen (vgl. Charpentier u.a., 1993b: 12, 22), Nachstellen von Szenen (vgl. Wicke, 2000: 170 ff).

Nun haben „Sehformen [...] 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).

Eine Bildauffassung, wie sie die Semiotik bietet, kommt dem Erkenntnisziel der Landeskunde sehr entgegen. Die Herausarbeitung ihrer historisch-gesellschaftlichen und vor allem ihrer kulturellen Dimension ist besonders das Verdienst Umberto Ecos. Bilder sind 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. Dabei unterscheidet er zwischen ästhetischen und nicht-ästhetischen ikonischen Codes. 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.

-18-

„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“ (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.

Kontextorientiertes Arbeiten

Als Untersuchungsmethoden, die dieses Moment der kontextuellen Bedeutungserfassung konkreter und realisierbarer erscheinen lassen, treten Ikonographie und Ikonologie ins Blickfeld, seit Erwin Panofsky zwei Grundpfeiler der kunstgeschichtlichen Arbeit. Ebenso wie Strukturforschung und Strukturanalyse, die syntaktische Beziehungen innerhalb des Bildes erfassen, beziehen sie sich auf den

„sichtbaren Bestand des Bildes“ (Criegern, 1981: 27), um nach dessen eingehender Beobachtung und Zergliederung auf induktivem Wege Schlüsse über die Kultur und Gesellschaft der Entstehungszeit zu ziehen. Strukturforschung, Strukturanalyse und Ikonographie/Ikonologie legen eine sehr disziplinierte Beobachtung und Beschreibung zu Grunde und bauen darauf Interpretationen auf, die v.a. 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: 172 f). Panofsky und seine Nachfolger (z.B. Bialostocki, 1979) gehen von der Überzeugung aus, dass Motive bestimmte Symbole sind, „die für bestimmte Inhalte stünden und in ihrem Zusammenhang die Kultur einsichtig machen würden“ (Criegern, 1981: 43). Der Ikonographie geht es darum, „künstlerische Motive und Kombinationen künstlerischer Motive (Kompositionen)“ zu identifizieren und mit Themen und Konzepten zu verknüpfen.⁶ Die konventionale 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 Behring/Bering, 1999: 51). Im Gegensatz zu der oft abstrakt wirkenden und schwer nachvollziehbaren „physiognomische[n] Grundstruktur“ und dem „anschauliche[n] 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 (Criegern, 1981: 27).

-19-

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 (Personen, Gegenstände, Räume in ihrer Beziehung zueinander, eventuelle Farbigkeit). Unmittelbares Ziel ist die Benennung (Denotation). Die ikonographische Analyse, die zweite Stufe, geht über das betrachtete Objekt hinaus und führt in die Welt ‚hinter‘ dem Bild. Wissen über die dargestellten Personen, Ereignisse, Gegenstände, Symbole etc. 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 (z.B. in Literatur und Musik) wird nach thematischen und motivischen Verwandtschaften gesucht. Das kommt der oben von mir beschriebenen Funktion von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht sehr entgegen: Sie bilden Ausgangspunkte und Wegweiser in vielen Richtungen für die Reise in die fremde Kultur. Hierbei können alle Strategien des explorierenden autonomen Lernens und Forschens zum Tragen kommen. Auf der dritten Stufe, der ikonologischen Synthese, müssen die so gewonnenen Einsichten zusammen gefasst 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, nach Panofsky).

Die Unterscheidung einer denotativen und konnotativen Ebene im Umgang mit Kunst zehrt von den Arbeiten des französischen Strukturalismus (insbesondere Roland Barthes). Das Grundprinzip des bekanntlich vor linguistischem Hintergrund entwickelten Strukturalismus beruht darauf, „Elemente in Opposition zueinander zu bringen“ (Criegern, 1981: 74). Ziel ist die Schaffung syntaktischer Zusammenhänge auf mehreren Ebenen (Elemente, Zeichen, Zeichenzusammenhänge). Wichtig ist dabei, dass das Verhältnis zwischen Signifikant (Bedeutungsträger) und Signifikat (Bedeutung) ein

äquivalentes (mittelbares) ist, keinesfalls ein analoges (unmittelbares). Dabei muss immer wieder sprachlich und begrifflich differenziert werden. Ein Kind mit einem Hund auf dem Gemälde 'Fröhliche Gesellschaft' des Niederländers Jan Steen (1626-1679) könnte also auf einer denotativen Ebene ‚ein Kind mit einem Hund‘ bedeuten. Auf konnotativer Ebene kann es, wie von Criegern überzeugend dargestellt hat, ein Äquivalent für das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Rolle von Frauen und Kindern sein.

„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“ (Criegern, 1981: 74).

Eine solche mitunter gewaltsam anmutende Deutung wird 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 ein 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 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.

-20-

Dieses Vorgehen zeigt deutliche Ähnlichkeiten mit dem Modell zur Erschließung von Wortbedeutungen, wie es u.a. Müller in seiner Bedeutung für den Bereich des landeskundlichen Lernens zusammenfassend dargestellt hat (vgl. Müller, 1994: 26 ff). Neben der denotativen Wortbedeutung (Bedeutung im engeren Sinne: etwa das, was man im Wörterbuch nachlesen kann) 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 Fremdsprachenunterricht, die Chance ist also groß, dass der Lernende nicht bei der unreflektierten Gleichsetzung von Begriffen der einen und der anderen Sprache stehen bleibt. Es liegen zahlreiche „Einzeltechniken zur Förderung einer kulturspezifischen Begriffsbildung“ vor (Müller, 1994: 54). Mit Bildern ist das anders. Man ist viel eher geneigt, sie als kulturunspezifische Erscheinungen zu werten und die Betrachtung und Beschäftigung mit ihnen auf der Stufe einer vorikonographischen Beschreibung abubrechen, falls es überhaupt zu einer Verbalisierung von visuellen Impulsen kommt. 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.

Nun wird der ikonographisch-ikonologischen Methode vielerlei 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 – fachwissenschaftliche Kenntnisse bedarf und auf einer Allgemeinbildung beruht, die schon zu Panofskys Zeiten als elitär galt. Ganze Bereiche der Kunst sind aus dem Modell ausgeklammert (v.a. 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 die alltägliche Erfahrung, darauf wird ein kompliziertes Gebäude von Bezügen und Verweisen errichtet. Max Imdahl spricht davon, dass es zu den Verdiensten des Modells gehört, „grundsätzliche, inzwischen verschüttete, zu ihrer Zeit aber selbstverständliche und in ihrer Selbstverständlichkeit womöglich auch unbewusste und unreflektierte Formen der Weltanschauung zu erschließen“ (zitiert nach Bering/Bering, 1999: 56). Gerade neuere Kunstrichtungen aber verweigern sich oftmals der Alltagserfahrung und dem Geltungsbereich der Sprache (z.B. Happenings, Op-art).

-21-

Es ist u.a. das Verdienst Oskar Bätschmanns, die Ikonologie als Teil einer umfassenden kunstgeschichtlichen Hermeneutik verstanden und zu einer Interpretationsanleitung ausgearbeitet zu haben (vgl. insbesondere Bätschmann, 1979). Voraussetzung einer 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 nun das betrachtete Objekt zerlegt und die einzelnen Teile in Reihen (Motive, Gattung, Stil etc.) gestellt werden: Es beginnt die aufwändige 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 usw.). 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 (Paradigmenbildung), mit dem Unterschied, dass die Erarbeitung eines Kontextes dezidiert vom fragenden Subjekt aus erfolgt. Auf der Grundlage der Antworten können dann Zusammenhänge erfunden und „gegründete Vermutungen“ („Konjekturen“) geäußert werden. Bätschmann nennt diesen Prozess „kreative Abduktion“ und ermutigt auch Kunstwissenschaftler ausdrücklich dazu (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 für Deutung und Interpretation. Andererseits aber handelt es sich nicht mehr um die ‚rohe‘ und naive Subjektivität. Mit den Konjekturen 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‘. Fehlen argumentative Beweise, bleibt die Hypothese eine Meinung.

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 valide genug sein, um miteinander konfrontiert zu werden, unterscheiden sich aber hinsichtlich ihres Ausgangspunktes: der subjektiven Fragestellung, der darauf gründenden Suche nach Antworten und den anschließenden Schlussfolgerungen.

-22-

Hilfe für die Suche nach fruchtbaren Fragestellungen bieten neuere Forschungsrichtungen innerhalb der Kunstgeschichte selbst. So kann etwa die Untersuchung des Entstehungs- und Rezeptionsumfeldes eines Kunstwerkes weiter helfen. Ein Gemälde (oder Gebäude) ist dann in erster Linie Ausdruck eines bestimmten Wissensstandes, einer bestimmten Sicht auf die Gesellschaft, eines bestimmten Lebensgefühls usw. Hans Belting hat in diesem Zusammenhang den Funktionsbegriff neu beleuchtet (Belting, 1988: 224 ff). 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 den Betrachter und sein Verhältnis zum betrachteten Objekt kreisen, etwa unter dem Aspekt einer gattungsübergreifenden Rezeptionsgeschichte, die die direkten und indirekten sprachlichen (oder auch musikalischen) Reaktionen auf Bildende Kunst und Architektur zu einem bestimmten Zeitpunkt oder aber ‚durch die Zeiten‘ untersucht. Als besonders fruchtbar für unseren Kontext dürfte sich z.B. 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 ‚kollektiven Gedächtnis‘.² Entscheidend ist auch hier, dass der ursprüngliche Kontext möglichst genau erfahren bzw. rekonstruiert wird. Eine auf den im Werk ‚impliziten Betrachter‘ ausgerichtete Rezeptionsästhetik untersucht vor allem, mit welchen Zeichen und Mitteln ein Werk den (historischen wie heutigen) Betrachter anspricht, und welche sozialgeschichtliche und ästhetische Aussage sie enthalten. Das bedeutet eine sehr intensive Suche nach im Werk selbst verborgenen ‚Rezeptionsangeboten‘, die die Beschäftigung mit dem Werk steuern. Hier können auch für den Laien erkennbare innerbildliche Zusammenhänge in den Mittelpunkt treten (z.B. Herausheben bestimmter Personen oder Gegenstände, Zeigegeesten). Entscheidend ist die Wahl des Bildausschnittes, die Perspektive und insbesondere die ‚Leerstelle‘, das Nicht-Dargestellte (vgl. Kemp, 1988: 246 f.).

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 Produktionsmittel, der Technologie, der Arbeitsorganisation etc., zum anderen können die dargestellten Details unter kulturhistorischen und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten von großem Interesse sein (z.B. Kleidung, Einrichtungsgegenstände, Tätigkeiten, Vergnügungen, Randgruppen usw.). Die Forschung dazu ist in den letzten Jahrzehnten geradezu lawinenartig angeschwollen, als Grundlage gilt immer noch die monumentale Sozialgeschichte der Kunst und Literatur von Arnold Hauser (1953). Als die beiden wichtigsten Arbeitsmethoden werden hier die vergleichende Ikonologie sowie eine 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 auf dem Gebiet der Kunst (ebenso der Musik oder Literatur) 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, darauf gründende Reihenbildung sind vom Nicht-Spezialisten nur sehr bedingt zu leisten, einerseits aus zeitlichen Gründen, 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 anstrebt, würde er kaum wissen, auf welcher Ebene er suchen sollte (Künstlerbiographien, zeitgenössische Kunsttheorien, mythologische Vorlagen, gattungsspezifische Literatur usw.). Aus der Interpretationsfigur, wie sie Bächtli für den kunstgeschichtlichen hermeneutischen Prozess dargestellt hat, sind immer nur einige Operationen nachvollziehbar. Dazu rechne ich z.B.

-23-

- Informationen über „Auftraggeber oder Markt“ (Biographie, Regeln, Motive)
- Informationen über den Künstler (Biographie, Regeln, Motive)
- „visuelle und literarische Referenzen“
- (gattungsübergreifende) „kulturelle Rezeption“ (Bächtli, 1988: 218)

Es geht im kunstpädagogischen und fremdsprachlichen Kontext um den Laien, dessen Interesse und Neugier geweckt werden sollen und dessen Emotionen wichtige Voraussetzung für einen kulturellen und sprachlichen Lernprozess sind, in dem er sich ein ‚Nach-Wissen‘ erarbeitet. Ein entscheidendes Verfahren ist aus der Ikonographie/Ikonologie bekannt: Es sind die Fragen, die sich vor dem Kunstwerk ergeben. Nun hat ein Laie mit Sicherheit andere Fragen als ein Fachmann, doch auch die Fragen des Laien sollen über das Bild hinaus in die Gesellschaft und Kultur dahinter reichen, damit ein Lernprozess ausgelöst werden kann. Dass es 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 Criegern, 1981: 92).

Der Sprachunterricht macht das vor: Damit Kommunikation wenigstens in Ansätzen gelingen kann, müssen bestimmte Codes verständlich sein. Ein Kontakt 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“ (ebd.: 96). Je mehr Codes man kennenlernt und versteht, desto besser kann man die Botschaft entschlüsseln. Ein bestimmtes Maß an Unverständlichkeit ist andererseits die Voraussetzung für die Initiierung des Frage- und damit Lernprozesses.

Die Forderung, „die künstlerische [d.h. subjektive und auf das Erleben orientierte, C.B.-K.] Betrachtungsweise mit der wissenschaftlichen zu verschmelzen“, ist mit der Quadratur des Kreises verglichen worden (Regel, 1999: 113 f.). Versuche aber, das subjektive Kunsterlebnis zu ‚instrumentalisieren‘ und auf der vorikonographischen Betrachtungsstufe als weitere Quelle in Analyse und Beschreibung einfließen zu lassen, hat die Kunstpädagogik seit den siebziger Jahren unternommen. Für den Zweck einer Kunstvermittlung an Nicht-Spezialisten ist die didaktische Ikonologie (Axel von Criegern) entwickelt worden; sie versteht einerseits den „Unterrichtsprozess als kunstwissenschaftlichen Lernprozess und [akzentuiert ihn] damit erklärtermaßen stark rational“, andererseits misst sie 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“ (Criegern, zitiert nach Regel, 1999: 114). Ikonographie/Ikonologie werden didaktisch handhabbar gemacht, aber erst in der Ästhetischen Erziehung scheint der „Spagat zwischen Kunst und Kunstwissenschaft“ weitgehend gelungen. „Aus dem ausschließlich kunstwissenschaftlichen Lernprozess ist ein im wesentlichen künstlerischer geworden, der aber ergänzt ist durch Passagen theoretischer Reflexion“ (Regel, 1999: 115). Der Historizität von Objekten ist ihre sinnliche Wahrnehmung gleichwertig an die Seite gestellt. Wissen „kann nur die Basis sein für [...] höchst persönliches Empfinden von Glück, Bereicherung, Abenteuer [...], von Anmut, [...] Lust und Trauer“ (Criegern, zitiert nach Regel, 1999: 115).⁸

-24-

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 Bestimmung angetroffener Erfahrungswidrigkeiten“ (Barth, 2000: 120 f). Voraussetzungen dafür sind

- direkte und wiederholte Auseinandersetzung mit dem Werk selbst (Anschauung statt Spekulation ‚am Kunstwerk vorbei‘; Gleichgewicht zwischen ästhetischer Wahrnehmung und Aufbau eines Kontextwissens);
- konzentrische Kontextualisierung vom nächstliegenden (z.B. Titel) zu weiter entfernten Kontexten;
- ‚dosierte Kontextualisierung‘, bemessen am historischen Bewusstsein der Lernenden und unter Anerkennung notwendiger Unvollständigkeit (vgl. ebd.: 127);
- bewusste Begrenzung der ‚Expertenrolle‘ des Lehrers (Gleichgewicht zwischen Erklärung sowie eigener Anschauung und Einsicht des Lernenden).

Naheliegend für die Kontexterarbeitung im Rahmen der Kunsterziehung ist die Suche nach ‚visuellen Referenzen‘, so bleibt die Beschäftigung mit Kunstwerken im Mittelpunkt des Lernprozesses, aber sie ist nicht zwingend. Otto/Otto haben unter dem Oberbegriff „Sammeln“ diese dritte wichtige Auslegungsprozedur in der Ästhetischen Erziehung verankert (Otto/Otto, 1987: 47 ff). ‚Sammeln‘ schließt Tätigkeiten wie Suchen, Identifizieren, Differenzieren, Auswählen, Verwerfen, Vergleichen, Gegenüberstellen, Unterscheiden, Ein- und Zuordnen, Systematisieren und Kommentieren ein, im Falle einer Präsentation der Sammelergebnisse auch Begründen, Verteidigen, Revidieren. Alle diese Tätigkeiten erfordern intellektuelle, sprachliche und handlungsorientierte Leistungen, sie geschehen weitgehend autonom und legen den Grund zu einer wissenschaftlichen Arbeitsweise, bilden also einen Weg zu selbstbestimmtem und effektivem Lernen. Gesammelt werden kann aus unterschiedlichster Perspektive und mit unterschiedlichen Fragestellungen, z.B.

- was hat dieser Künstler noch geschaffen? Wie hat sich sein Schaffen verändert? Die Antworten ermöglichen Einblicke in biographische, künstlerische Entwicklungslinien;
- welche Werke sind in dem gleichen Zeitraum entstanden? Welche Themen/Motive waren vorherrschend? Die Antworten geben u.a. Auskunft über die Repräsentativität eines Themas;

-25-

- 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/Aufgaben hatte es? Die Antworten machen die unterschiedliche Funktion und Nutzung von Kunst deutlich, zeigen Aspekte von Kunst und Macht/ 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 beispielsweise etwas über die Bedeutung und Originalität von Kunstwerken aus.

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. Die der Sammelaktivität zugrunde liegenden Fragen können sich an verschiedenen kunstwissenschaftlichen Forschungsrichtungen orientieren (z.B. Künstlergeschichte, Stil- und Motivgeschichte, Rezeptionsgeschichte oder auch Sozialgeschichte). Je nach Fragestellung wird unterschiedlich weit ausgeholt, wird innerhalb des Mediums (Malerei, Plastik, Architektur) oder über Gattungsgrenzen hinweg gesammelt.

Diese Konzeption ließe sich im wesentlichen auf den Kontext landeskundlichen Lernens übertragen, allerdings halte ich an mindestens drei Stellen eine weitere Differenzierung für notwendig.

1) Auf allen drei Stufen des ikonographisch-ikonologischen Modells ist die Person des Betrachters entscheidend: er erfasst das Bild auf der Grundlage seiner subjektiven Wahrnehmung, stellt Beziehungen zwischen Details dar, legt die Richtung fest, in der er Informationen sucht, sortiert und setzt Präferenzen und baut darauf eine Interpretation auf. Immer werden Sehgewohnheiten, Vorwissen, Interessen und Vorlieben und sogar technische Möglichkeiten (der Zugang zu Informationsquellen) das Vorgehen beeinflussen und lenken. Panofskys Konzeption geht davon aus, dass der Betrachter objektiv auf der Grundlage objektiver Wissensbestände vorgeht. Es ist mittlerweile aber zum Axiom landeskundlichen Lernens geworden, dass eben das nicht geht. Der Lernende ist immer von seiner eigenen Kultur geprägt. Interkulturelle Landeskunde will gerade diese subjektive Wahrnehmung und Vorprägung im Bezug auf das Andere zum Thema machen. Hier ist eine besonders geschickte Verbindung zwischen subjektiver Kunstbetrachtung und Analyse- und Interpretationsmethoden sinnvoll, um weder in das Extrem rein subjektiver Spekulationen noch in dasjenige abstrakter ‚objektiver‘ Faktensucherei zu verfallen. Die Sammeltätigkeit muss beide Kulturen einbeziehen, die oben angedeuteten Sammelrichtungen sind also jeweils um die ‚Außenperspektive‘ zu ergänzen. Nur so kann sicher gestellt werden, dass interkulturell relevante Untersuchungsgegenstände aufgegriffen werden. Das würde bedeuten, dass zusätzlich z.B. folgende Fragen gestellt werden können, aus denen sich jeweils weitere ergeben:

-26-

- Was ist zur Entstehungszeit dieses Kunstwerks in meinem Land künstlerisch passiert? Welche Parallelen/Unterschiede ergeben sich daraus?
- Wie ist dieses Thema/Motiv in meiner Kultur bearbeitet worden?

- Wie ist dieser Künstler/dieses Kunstwerk in meinem Land wahrgenommen/rezipiert worden?

2) Die Konzentration auf visuelle Referenzen scheint weniger zwingend. Kunst steht nicht im Mittelpunkt, sondern ist eher Auslöser eines Lernprozesses. Andere Bezugfelder wie Musik, Literatur oder Film treten ins Blickfeld, darüber hinaus vor allem die Geschichte. Neben die Arbeit mit Bildern tritt die Arbeit mit Klängen und Texten. Hier liegen allerdings wiederum Gefahren: Kunstwerke könnten voreilig als bloße ‚Mittel zum Zweck‘ verstanden und ihrer ästhetischen Dimension beraubt werden, Texte könnten erneut ihre traditionell dominierende Rolle spielen. Dem muss bewusst gegengesteuert werden, v.a. durch wiederholte intensive Wahrnehmungsübungen. Ästhetische Erfahrung braucht genügend Raum und Zeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts.

3) Eine besondere Bedeutung kommt 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.

Für den Kontext landeskundlichen Lernens sind sowohl die Formulierung von Fragen an ein Bild wie auch das Einordnen von Bildern in bestimmte Vergleichsreihen in ihrer Bedeutung erkannt und exemplifiziert worden. Überraschend wenig wird dabei allerdings die darin enthaltene Möglichkeit zum autonomen Suchen und Sammeln innerhalb der eigenen und der fremden Kultur genutzt, obwohl sie relativ unabhängig von geographischer Nähe ist.² Macaire/Hosch betonen in ihrem Schema zur Bildanalyse die Frage nach dem Fremden, Verwunderlichen, Ungewöhnlichen im Bild und bauen darauf die Bildung von Hypothesen auf. Die Suche nach der Bedeutung stützt sich dann im wesentlichen auf Erklärungen und zusätzliche visuelle Referenzen von Seiten des Lehrers (Macaire/Hosch, 1996: 29 f). Als Reihenbildung verstehe ich viele der Versuche der Arbeitsgruppe Bordeaux/Poitiers, Kontexte zu erschließen. Als besonders fruchtbar hat sich die Zusammenstellung und der anschließende Vergleich von Bildern mit verwandten Themen erwiesen (z.B. Caspar David Friedrich 'Frau am Meer', um 1818, und Erasmus 'Ritter von Engert' Wiener Hausgarten, 1828/30), auch hier aber werden die Vergleichsobjekte vorgegeben (Charpentier u.a., 1995: 253-256).

Auffällig ist im übrigen, dass sich die meisten dieser Arbeiten auf gegenständlich-figürliche Gemälde und Graphiken beziehen, da hier der sprachliche Impuls am einleuchtendsten ist. Architektur, Plastik oder auch neuere Kunstformen wie Objektkunst, Happening oder Performance sind als landeskundliche Gegenstände seltener. Bevorzugte wahrnehmungszentrierende Verfahren sind in diesen Fällen dann Beschreibung und Varianten des Rollenspiels, die Kontextbildung vollzieht sich in der Regel auf der Grundlage von Texten (Schmölzer-Eibinger, 1996: 59 ff, 93 ff).

Zusammenfassung

Das Kunstwerk spielt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine entscheidende Rolle als ‚Träger von Nachrichten aus einer anderen Welt‘, als Dokument einer Kultur. Der bewusste Umgang damit kann wichtige interkulturelle Kompetenzen trainieren. Von entscheidender Bedeutung für ein Aufdecken des landeskundlichen Potenzials von Kunst sind die Prozesse der subjektiven Wahrnehmung und der kontextbezogenen subjektiven Deutung und Interpretation. Sie sind als „Lernziele im Sinne einer interkulturellen Didaktik“ (Grätz, 2000: 39) erkannt und beschrieben, bisher aber nur sporadisch methodisch untermauert worden.

Die Kunsterziehung hat mehrere, speziell auf die Kunstrezeption durch Laien zugeschnittene Verfahren für eine ‚verlangsamte Wahrnehmung von Kunst‘ entwickelt. Das umfasst alle Formen des ‚Sprechens‘

sowie diejenigen Formen des ‚Machens‘, die den Wahrnehmungsvorgang mittels kreativer Tätigkeiten intensivieren. Die Kunsterziehung greift darüber hinaus kunstwissenschaftliche Ansätze, insbesondere strukturalistische und ikonographisch-ikonologische Verfahren auf, die eine Kontextuierung und kontextorientierte Deutung von Kunst erleichtern, sie verändert und interpretiert sie unter den Aspekten von Vermittelbarkeit und Nachvollziehbarkeit. Eine interkulturelle Landeskunde kann sich diese pädagogischen Modelle unter der Voraussetzung nutzbar machen, dass sie um die Aspekte dezidiert subjektiver Frageansatz, Außenperspektive, medienübergreifende Such- und Sammeltätigkeit sowie Lernerautonomie erweitert werden.

Eine grundsätzliche Leistung der hier diskutierten Denkansätze liegt in der Erkenntnis, dass der „Umgang mit Kunst [auch, C.B.-K.] wissenschaftliches Arbeiten“ ist. Die Botschaft eines Kunstwerkes kann in einem für landeskundliches Lernen sinnvollen Ausmaß nur erschlossen werden, wenn viele und unterschiedliche (soziale, historische, psychologische, ästhetische, kunsthistorische) Kontexte angedacht und vorstrukturiert werden, sonst bleiben die „Wege zur Entdeckung von Fremdkulturen“ eine theoretische Forderung (Grätz, 2000: 39). Mein Anliegen war es, klar zu machen, dass das keine Rückkehr zur traditionellen ‚kognitiven Landeskunde‘ bedeutet, sondern im Gegenteil die Konkretisierung eines interkulturellen fremdsprachlichen Lernens im Bereich Kunst, das weder beliebig (und damit eigentlich überflüssig) noch unrealisierbar bleiben will.

Die einzelnen wahrnehmungs- und kontextorientierten Arbeitsverfahren aus Kunsterziehung und Kunstwissenschaft müssen im fremdsprachlichen Kontext systematischer überprüft und in einem nächsten Schritt um die Bezugfelder Museumspädagogik, Erlebnis- und Freizeitpädagogik sowie Kunsttherapie bereichert werden.

-28-

Literatur

Althaus, Hans-Joachim. (1999). Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 26/1, 25-36.

Arnheim, Rudolf. (2000). *Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Mit einem Vorwort von Michael Diers. Berlin, New York.

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. (1988), 191-121.

Badstübner-Kizik, Camilla. (1998). Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. Ein Beitrag zur Umsetzung des neuen Landeskundecurriculums in die Praxis. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 341-362.

Badstübner-Kizik, Camilla. (2000). Bildende Kunst, Musik und Fremdsprache. Annäherungen an eine Nachbarschaft. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 107-131.

Badstübner-Kizik, Camilla. (2001). Zu einigen Aspekten der interkulturellen Kompetenz potentieller polnischer DeutschlehrerInnen. *Studia Germanica Gedanensia* 9, 145-174.

Barth, Walter. (2000). *Kunstabstrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Baltmannsweiler.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen. (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.

Belting, Hans u.a. (1988). *Kunstgeschichte. Eine Einführung*. Berlin.

Bering, Cornelia & Bering, Kunibert. (Hrsg.). (1999). *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*. Oberhausen.

Bialostocki, 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. *InfoDaF* 23/6, 746-757.

-29-

Biechele, Barbara (1998). Wahrnehmen, Verstehen, Lernen – Implikationen für einen Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Bildmedien. *ÖDaF Mitteilungen* 1, 18-27.

Biechele, Markus & Padrós, Alicia. (1999). *Didaktik der Landeskunde*. Erprobungsfassung. München (= Fernstudieneinheit 31).

Blell, Gabriele, Rymarczyk, Jutta & Maruniak, Sigrid. (1998). Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen. In Hermes, Liesel. (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumente des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Koblenz 6.-8. Oktober 1997*, Berlin (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 5), 23-41.

Boehm, Gottfried & Pfothner, Helmut. (Hrsg.). (1995). *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*, München.

Bourdieu, Pierre. (1998). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Buttjes, Dieter. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel, 142-149.

Byram, Michael. (1999). Acquiring Intercultural Communicative Competence. Fieldwork and Experimental Learning. In Bausch u.a., 358-380.

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, Cros, Rotraud & Marcou, Carmen. (1995). Ihr glücklichen Augen – Zum Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht. In Block, Friedrich W. u.a. (Hrsg.): *Kunst Sprache Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. München, 247-263.

Crieger, Axel von. (1981). *Bilder interpretieren*. Düsseldorf.

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, Leipzig, Dortmund.

-30-

Duroy, Rolf & Kerner, Günter. (1988). Kunst als Zeichen: Die semiotisch-sigmatische Methode. In Belting u.a. (1988), 258-279.

Eberlein, Johann Konrad. (1988). Inhalt und Gestalt: die ikonographisch-ikonologische Methode. In Belting u.a. (1988), 169-190.

Eid, Klaus, Langer, Michael & Hakon, Ruprecht. (1994). *Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*. 3. Auflage. Paderborn (= UTB 1051).

Grätz, Ronald. (2000). Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 37/1, 37-40.

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

Hellwig, Karl-Heinz. (1998). Kunst-'Texte' für den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt neuer Bildungspädagogik und neuer Hermeneutik. In Blell, Gabriele & Gienow, Winfried. (Hrsg.): *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 2), 55-69.

Hentig, Hartmut von. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien.

Holoubek, Helmut. (1998). *Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Tema con Variazioni*. Frankfurt a.M. (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 36).

House, Juliane. (1999). Zur Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (1999), 89-96.

Kaemmerling, Ekkehard. (Hrsg.). (1979). *Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme*. Köln (= Bildende Kunst als Zeichensystem 1).

Kemp, Wolfgang. (1988). Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In Belting u.a. (1988), 240-257.

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. *Polyaisthesis* 6, 73-95.

Koreik, Uwe. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler (= Bausteine Deutsch als Fremdsprache 4).

-31-

Koreik, Uwe. (2001). Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Aguado, Karin & Riemer, Claudia. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie*

und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 15), 39-49.

Kraft, Hartmut. (1988). Dyaden zu dritt: Der (analytisch-)kunstpsychologische Ansatz. In: Belting u.a. (1988), 280-204.

Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram. (1996). *Bilder in der Landeskunde.* Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 11).

Müller, Bernd-Dietrich. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung.* Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 8).

Otto, Gunter & Otto, Maria. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Seelze.

Read, Herbert. (1962). *Erziehung durch Kunst.* München, Zürich.

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, Johannes u.a. (Hrsg.). *Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag.* Weimar, 107-116.

Reinfried, Marcus (1999). Medien im Fremdsprachenunterricht, ihre Analyse und Evaluation. In Bausch u.a. (1999), 176-188.

Sachs-Hombach, Klaus & Rehkämper, Klaus. (Hrsg.). (1998). *Bildgrammatik.* Magdeburg.

Schmölzer-Eibinger, Sabine. (1996). *Kunst. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache, Band 9.* Wien.

Schuster, Martin. (1992). *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst.* Köln.

Tenberg, Reinhard. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung „interkultureller Kompetenzen“. In Bredella, L. & Delanoy, W. (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Tübingen (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 65-84.

Weidenmann, Bernd. (1991). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen.* Weinheim/Basel.

Wicke, Rainer-E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung.* München.

Wölfflin, Heinrich. (1979). *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst.* Basel.

Anmerkungen

¹ Als Beispiel sei hier nur die Erforschung der vielfältigen Beziehungen zwischen Musik und Literatur unter der Leitung von Lech Kolago an der Universität Warschau genannt, vgl. z.B. Kolago/Grzywka, 1997/98. [[Zurück zum Text](#)]

- ² Am weitesten vorangeschritten scheint die Anwendung eines außersprachlichen methodischen Instrumentariums auf den Fremdsprachenunterricht im Falle der Ethnologie. Vgl. dazu die Arbeiten von Michael Byram (z.B. 1999). [[Zurück zum Text](#)]
- ³ Wesentliche Impulse für die Ästhetische Erziehung gingen von den Arbeiten des Engländers Herbert Read aus, vgl. insbesondere Read, 1962. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁴ Der Begriff ‚Beschreibung‘ ist mehrschichtig und meint neben der anschaulichen, begriffsgenauen Beschreibung auch die Beschreibungskunst als Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnis, als theoretisches Erkenntnisproblem, als Frage wissenschaftlicher Methodologie; vgl. z.B. Boehm/Pfotenhauer (Hrsg.) (1995). Noch heute zehrt die Kunstgeschichte von den Beschreibungskategorien Heinrich Wölfflins, vgl. Wölfflin, 1979. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁵ Vgl. den knappen Forschungsüberblick zur Verarbeitung visueller Informationen bei Biechele, 1996, 748 ff. Die Autorin stützt sich insbesondere auf die Arbeiten von Weidenmann. Eine Zusammenfassung der physiologischen und psychologischen Grundlagen bieten auch Eid/Langer /Hakon (1994), 11 ff. Zur Differenzierung des Wahrnehmungsbegriffs vgl. Barth (2000), 38 ff. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁶ „Wir sind gewohnt, sie Anekdoten (Geschichten oder Fabeln) oder Allegorien zu nennen“, Panofsky, zitiert nach Bering/Bering (1999): 51. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁷ Ich sehe hier u.a. ein Argument dafür, die Beschäftigung mit ‚berühmten Sehenswürdigkeiten‘ aus dem landeskundlichen Lernen nicht pauschal zu verdammen und ad acta zu legen. Versuche, die Rezeption eines Gebäudes zu verfolgen, bedeuten das ‚vertikale Angraben‘ einer 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. Allerdings setzt der hier angedachte Weg grundsätzlich andere als die in den Lehrbüchern angebotenen Arbeitsmethoden voraus. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁸ Das Konzept beruht u.a. auf den Arbeiten Max Imdahls. Er sieht Ikonographie und Ikonologie als Verfahren, die nur die Wissensinhalte eines Bildes erschließen, und damit das „an Bildern Erkennbare auf das Nur-Wißbare“ reduzieren. Diesem „wiedererkennenden, Gegenstände identifizierenden Sehens“ stellt er die Ikonik gegenüber, die auch das „autonome, sehende Sehen“ in die Bildrezeption einbezieht. Ergebnis ist das „erkennende Sehen“, das die ästhetische Dimension von Linien, Formen, Farben ebenso wie deren figürliche und gegenständliche Bedeutungen verbindet. Dieses Modell wäre damit auch auf neuere Kunst anwendbar, vgl. Bering/Bering (1999): 56 f. [[Zurück zum Text](#)]
- ⁹ 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 (vgl. z.B. <http://bildindex.de/intro.htm> [Der Link <http://bildindex.de/intro.htm> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004]). Kunst im Internet ist bereits grenzüberschreitender Lerngegenstand, vgl. z.B. <http://didart.fltr.ucl.ac.be/wss>. [[Zurück zum Text](#)]

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Badstübner-Kizik, Camilla. (2002). Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(3), 32 pp. Available: <http://www.spz.tu->

[darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/kunstwissenschaft.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/kunstwissenschaft.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]