

Kulturkunde oder Sprachunterricht?

Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts

Rafał Watrowski

1. Einführung

Hans-Joachim Althaus nahm sich vor, in seinem Aufsatz »Landeskunde – Anmerkungen zum Stand der Dinge« eine positive Bilanz der Veränderungen in der Auffassung von Landeskunde zu ziehen (Althaus 1999: 25). Das Vorhaben gelang ihm allerdings nicht ganz, ausgerechnet obwohl er sich seiner Aufgabe redlich und objektiv annahm. Der Verfasser lieferte eine überzeugende Darstellung der Orientierungs- und Identitätslosigkeit von Landeskunde, die auf allen Reflexionsstufen sichtbar ist. Weder im terminologischen, noch im ideologischen, methodologischen oder didaktischen Bereich herrscht Einigkeit darüber, was Landeskunde ist oder sein sollte, welche Lerninhalte in den Landeskundeunterricht Eingang finden sollten, sowie was die verbal akzeptierte »Integration von Sprach- und landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen« (Althaus 1999: 114) für den Sprachunterricht bedeutet. Einer der wenigen Gründe zur Freude ist, daß die Notwendigkeit solch einer Integration mindestens in der Theorie als unumstritten gilt. Trotzdem ist das Verständnis des Begriffs »kulturelles Wissen« unklar, insbesondere wenn solche DaF-Lehrerausbildungsanstalten wie Universitäten oder Lehrerkollegs ihren Studierenden einen

streng praxisorientierten Sprachunterricht anbieten. Mehrfach verhält sich hier die Theorie zur Praxis wie das Positiv zum Negativ. »Die Trivialisierung eines ›weiten‹ Kulturbegriffs durch seine Reduktion auf Alltag, Grußrituale und Familienleben« (Althaus 1999: 27) bewirkt, daß die interkulturelle Kommunikation oft einengend verstanden und auf typische Verhaltensweisen am Arbeitsplatz oder im Bekanntenkreis reduziert wird. »Außersprachliche Lerninteressen von Fremdsprachenlernern, insbesondere fortgeschrittenen, werden ausgeblendet« (Althaus 1999: 26). Sogar im fremdphilologischen Unterricht wird hiermit eine Landeskunde für unerfahrene Gastarbeiter statt jener für zukünftige Lehrer oder Philologen dargeboten. Mit Althaus' Diagnose stimmen die in den Jahren 1998 und 1999 unter den Studierenden der Posener Germanistik durchgeführten Umfragen völlig überein. Hier zwei repräsentative Zitate:

»Ich habe das Germanistikstudium mit der Hoffnung aufgenommen, eine Geisteswissenschaft zu studieren. Stattdessen hat man mir in den ersten zwei Jahren einen Sprachkurs angeboten. Meine Sprachkenntnisse haben zwar Fortschritte gemacht, wie man aber mit Hilfe der deutschen Sprache die Welt des Geistes entdecken und erforschen kann, ist mir lange Zeit unbekannt geblieben.« (L. M., 4. Studienjahr)

»Das Ziel und der Sinn des germanistischen Studiums und des Hochschulstudiums schlechthin besteht nicht allein im Erlernen einer technischen Fertigkeit – in unserem Falle im Beherrschen einer Fremdsprache –, sondern vielmehr in der Entwicklung des eigenständigen, freien Denkens und der intellektuellen Fertigkeit, die Phänomene der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens richtig zu interpretieren.« (M. D., 4. Studienjahr). (zitiert nach Watrowski 2001)

Zu kritisieren ist nicht nur »die tendenzielle Vernachlässigung des historischen, geographischen, politischen, ökonomischen und historischen Basis- und Fachwissens« (Althaus 1999: 30), sondern die – sicher wohlgemeinte – Absicht, die Studierenden *in die Kunst des Diskutierens* (ein in den Themenangeboten überaus oft verwendeter Ausdruck) durch die praktische Ausrichtung des Sprachunterrichts einzuüben. Erstens sind Diskussionen ohne feste inhaltliche Grundlage von fragwürdigem Wert. Außerdem wird im konventionellen Sprachunterricht sogar dem kommunikativen Aspekt kaum recht getan. Zu diskutieren lernt man schließlich nicht alleine durch das Diskutieren. Kaum jemand kennt sich nach dem mehrjährigen hochschulischen Sprachunterricht in den Grundfragen von Rhetorik und Stilistik aus. Die auf sich gestellte Praxis des Gedankenaustausches und des Argumentierens bewirkt, daß das durchschnittliche Diskussionsniveau und die Gesprächsgewohnheiten der Studierenden konstant bleiben. Unter dem Vorwand der praktischen Kommunikation wird die Übung in der Kunst der Diskussion und des dialogischen Verständnisses einfach vernachlässigt. »Im Fremdsprachenunterricht werden meist Fertigkeiten vermittelt, die Fähigkeit zum Kommunizieren aber wird bei Lehrenden und Lernenden immer präsupponiert« (Slembek 1999: 88). Eine fun-

dierte, im Rahmen des ambitionierten Sprachunterrichts vermittelte Kenntnis der Rhetorik oder Stilistik würde übrigens den künftigen Deutschlehrern, Philologen oder Journalisten sicher nicht schaden.

Die Prinzipien Diskussionen in der Landeskunde sind von prinzipieller Bedeutung, sie ändern aber nicht viel an der alltäglichen Praxis. Der einzige Weg, das »Monster der Landeskunde« zu bändigen, führt anscheinend über die möglichst breite Aufnahme von landeskundlichem Wissen in den Sprachunterricht. Das Ziel des Sprachunterrichts soll von Anfang an nicht nur die Herausbildung einer Sprachkompetenz, sondern auch einer Kulturkompetenz sein. In diesem Sinne gilt für den Sprachunterricht:

»Das Ziel muß sein, fundiertes Wissen zu vermitteln, das sowohl legitimen Fach- und Spezialinteressen als auch der Diskussion und der Entwicklung kultureller (und sozialer) Kompetenz dient. Wenn man so will, heißt die Devise: nicht nur die Problematik kultureller Differenz ist das Ziel, sie muß auch – historisch, sozial, kulturell, politisch – mit exaktem Wissen unterfüttert werden. Kulturelle Kompetenz entwickelt sich zwar auch aus Empathie, aus dem sich Eindenken- und Einfühlen-Können, es bedarf aber immer auch der Sachkenntnis, die wiederum alleine keine Verstehens- und Handlungsfähigkeit schafft.« (Althaus 1999: 33)

Jeder wird zugeben, daß die Kulturkompetenz eher angeeignet als erlernt wird. Dafür braucht man Zeit und günstige Umstände. Diese sind – realistisch gesehen – fast ausschließlich im Sprachunterricht gegeben, denn der Anteil des eigentlichen Landeskundeunterrichts an der Gesamtstundenzahl ist in den meisten ausländischen Germanistiken bescheiden: 3,75 bis 6,0% des gesamten Studienplans (Karolak 1994: 317; Watrowski 2001). Normalerweise sind an der kulturellen Sozialisation eines Menschen Me-

dien, Schule, Familie usw. beteiligt. Im kulturtransferorientierten Sprachunterricht wird versucht, den Lerner die kulturelle Ontogenese eines gebildeten Muttersprachlers mittels besonders intensiven, produktiven Umgangs mit Kulturprodukten der Zielkultur wiederholen zu lassen. Da dies in nur begrenztem Maße erreichbar ist, sind eventuelle Ängste um Verlust der eigenen kulturellen Identität überflüssig.

Aus den Überlegungen zur Durchführung einer Reihe von sprachpraktischen Übungen im ersten Studienjahr der Posener Germanistik entstand 1998/1999 ein Konzept, das in den späteren Jahren im dritten und vierten Studienjahr weiterentwickelt wurde. Das Konzept wurde LiKuTrOS – »literatur- und kulturtransferorientierter Sprachunterricht« genannt. Im LiKuTrOS-Konzept wurden Erkenntnisse aus den Bereichen Literaturdidaktik, Landeskunde, Musikerziehung, Sprachdidaktik, Allgemeindidaktik und Mediendidaktik zusammengefaßt und schöpferisch verarbeitet. Das Resultat ist nicht *das* Rezept für eine mustergültige Unterrichtsreihe, sondern ein neuer Rahmen, der das verbreitete, simplifizierende Verständnis von Sprachunterricht als einer lediglich praktischen Disziplin mit ein paar sprachwissenschaftlichen Ingredienzien in Frage stellt. Im LiKuTrOS werden Kulturerzeugnisse zu Medium und Thema, zu Ausgangspunkt und Ziel der Kommunikation. Berücksichtigt wird, daß sich der Kulturbegriff geändert hat und daß der Mensch von heute viel mehr Hör- und Sehgewohnheiten als Lesegewohnheiten hat.

Im LiKuTrOS werden primär literarische Texte und Kunstwerke aus dem Bereich des visuell und auditiv Ästhetischen als Materialbasis für den Unterricht verwendet.¹ Von den literarischen Gattungen werden Gedichte, Hörspiele und narrative Kurzformen bevorzugt. Eine starke Position nimmt das Lied ein, indem es als Objekt literarischer, musikalischer und gegenwartskundlicher Betrachtung eingesetzt wird (z. B. viele Lieder von Reinhard May tragen publizistische Züge und bewahren trotzdem ihren relativ hohen ästhetischen Wert). Grammatikübungen und -tests werden anhand von literarischen Texten speziell angefertigt. Der LiKuTrOS bietet aufgrund des Ansprechens der Emotionen, der Steigerung der Motivation und der intendierten Polyvalenz der verwendeten Materialien mehr Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts und ist effektiver als die konventionellen Sprachübungen. Dies haben die dreijährigen Erfahrungen des Verfassers mit der praktischen Umsetzung dieser Konzeption bewiesen. Die Betrachtung des Sprachunterrichts als Literatur- und Kulturpropädeutik des deutschsprachigen Raumes bedeutet weder Verluste im Bereich der Kommunikation noch einen Verzicht auf Beschäftigung mit Fachwortschatz. Selbst fachsprachliche Kurse (im konkreten Fall »Medizinisches Deutsch«) konnten unter Beibehaltung *aller* LiKuTrOS-Prinzipien erfolgreich durchgeführt werden, mit Verwendung von Fachwortschatz werden ja nicht nur Fachtexte geschrieben, sondern auch Lieder oder Kurzprosa. Das LiKuTrOS-Konzept paßt sich reibungslos in die seit den 80er Jah-

1 Für die kostenlose Übergabe des auditiven Materials zur Durchführung des Projekts möchte ich mich bei folgenden Personen und Institutionen bedanken: Dr. Andreas Kluge (Deutsche Grammophon), Dr. Stefan Piendl (BMG München), Brit Eberwein (Intercord), Piotr Rzeczycki (Universal Music Poland), Anna Laskowska (Sony Music Poland), Caroline Ranke (cpo-Musikproduktion), Felix Gargerle (Farao-Classics), Firmen: Bayer Records, Hänssler Classic und Arte Nova Classic.

ren entwickelte kulturwissenschaftliche Konzeption der Germanistik sowie in die Trends des multimedialen DaF-Unterrichts ein. Die auf den isolierten Gebieten Literatur- oder Kunstdidaktik DaF erarbeiteten Ansätze bilden die natürliche methodische Grundlage des LiKuTrOS und versetzen den Lehrenden bei der Vermittlung didaktischer Lernziele und -inhalte in eine relativ komfortable Situation.

2. Zur Lehr- und Lernzielbestimmung

Im Falle des LiKuTrOS ist mit einer weitgehenden Übereinstimmung der Lehr- und Lernziele zu rechnen. Allein dies könnte – im Hinblick auf die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenerwerb – als Leistung angesehen werden. Die falsche Einschätzung des Bedarfs der Studierenden (breitgefaßt: der Lernenden aller Bildungsstufen) ist weit verbreitet, wovon nicht nur die vor Ort erbrachten Erhebungen (vgl. Watrowski 2001), sondern auch die einengende Sicht einiger Standardwerke zeugt (vgl. Heyd 1991). Ziele, die sich die Studierenden von DaF und Germanistik für ihre Entwicklung im Bereich Sprachpraxis gerne setzen würden, sind denjenigen des LiKuTrOS gleich. Im folgenden wird versucht, die aus den erwünschten Lernzielen und dem Charakter des fremdphilologischen Studiums resultierenden Lehrziele zu bestimmen.

Mit allem Nachdruck muß festgestellt werden, daß sich die Zielsetzungen des LiKuTrOS – im Gegensatz zu denjenigen des konventionellen Sprachunterrichts – von den Grundsätzen der Allgemeindidaktik ableiten lassen. Diese besagen, daß die Lehrziele drei Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen sollten: die pragmatische, die kognitive und die emotionale. Die pragmatische Dimension beinhaltet die Vermittlung von Fertigkeiten (= Kompetenzen i.

e. S.) – Lese- und Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. Die kognitive Dimension könnte man mit einer wertfreien Kulturkunde gleichsetzen (angestrebt werden Kenntnisse statt Fertigkeiten). Die emotionale Dimension hängt mit der kognitiven eng zusammen, spricht an und entwickelt Haltungen (vgl. Doyé 1995: 161–164). Im »konventionellen« Sprachunterricht schien nur die pragmatische Dimension ohne Vorbehalte angenommen zu werden. Die anderen – in der Theorie zwar kaum bestritten – wurden vernachlässigt.

Zu den stärksten Argumenten für das LiKuTrOS-Konzept zählt, daß die Rolle der sprachlichen Kommunikation darin gebührend groß ist. Die Sprachkompetenz bedeutet weniger als die Kulturkompetenz und kann daher kein Selbstzweck sein. Sie nimmt trotzdem den zentralen Platz ein, weil sie für einen Auslandsgermanisten der wichtigste und sicherste Weg zum Erwerb einer für ihn nicht unmittelbar gegebenen Kulturkompetenz ist. »Sprache ist ein System von Zeichen, und Zeichen haben Form und Inhalt. Niemand kann eine Sprache losgelöst von den Inhalten, die sie bezeichnet, lehren, und jeder sinnvolle Fremdsprachenunterricht gelangt deshalb zwangsläufig dahin, mit der Sprache auch eine andere Kultur zu vermitteln« (Doyé 1995: 163). Die große Rolle der Sprachpraxis im LiKuTrOS rührt also daher, daß die Sprache sowohl als Ausdruck einer Kultur wie auch als Verständigungsmittel zur Reflexion über alle Erscheinungsformen dieser Kultur fungieren kann. Das übergeordnete Lehrziel ist die Kenntnis von Kultur(en) der Zielsprachenländer und die Herausbildung von Haltungen gegenüber diesen Kulturen in ihren gesamten – sprachlichen wie außersprachlichen – Erscheinungsformen. In der Ausbildung eines Germanisten sollte der Literaturkompetenz etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden

als anderen Teilbereichen der Kulturkompetenz, weil Literatur auch Sprachwissen vermittelt, die Didaktisierungsmöglichkeiten von literarischen Texten sind also im fremdphilologischen Studium größer als von anderen Kulturcodes.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß im LiKuTrOS die Ziele »höherer Ordnung« die untergeordneten mit einschließen. Die Kompetenzbereiche für Sprachpraxis werden von dem Punkt an entwickelt, an dem einige Zielformulierungen angelangt waren. Die auf der sprachlichen Kompetenz aufgebauten inhaltlich-kognitiven und sozial-affektiven Kompetenzen (von Heyd eher realienkundlich verstanden, vgl. Heyd 1991: 45–46) oder die mittels der Sprachkompetenz erreichten Diskurs-, Situations- und Referenzkompetenzen (Raasch, zitiert nach Karolak 1996: 347) werden auf alle Bereiche der Kultur und Kommunikation erweitert. Die Inhalte werden durch die oberste intendierte Kompetenzstufe bestimmt.

3. Zum Einsatz von Literatur

Die methodischen Erkenntnisse und Zielsetzungen der Literaturdidaktik DaF lassen sich auf die literatur- und kulturpropädeutisch orientierte Haltung im Sprachunterricht applizieren. Und dies wahrscheinlich besser als auf den Literaturunterricht *sensu stricto*, da sich dieser erstens als rein philologische Disziplin verstehen möchte, und zweitens, weil die vom LiKuTrOS erfüllte propädeutische Rolle eine Absicherung bei dem in etwas höheren Regionen betriebenen Literaturunterricht liefern würde. Zu den erwähnten, auf der niedrigsten Kompetenzstufe gültigen Lehrzielen kommen drei weitere hinzu:

»[...] *primär* die Aufgabe, die Lernenden dazu zu befähigen, aktiv, mit persönlichem »Relevanzgewinn« und kritisch an Literatur teilzunehmen, [...] in allen vier Handlungsrollen im System Literatur (Produzent, Ver-

mittler, Rezipient, Verarbeiter literarischer Kommunikate) Erfahrungen zu sammeln, aktiv und kreativ zu arbeiten und sich darüber mit anderen austauschen und verständigen zu können; *sekundär* die Aufgabe, den Lernenden Einsicht in die verschiedenartigen Prozesse literarischen Handelns zu geben [und] deren Mechanismen aufzuzeigen [...]; *tertiär* die Aufgabe, die Ansprüche kennenzulernen, die an wissenschaftliche Erforschung von Literatur gestellt werden müssen (= wissenschaftspropädeutische Aufgaben).« (Schmidt 1980: 520)

Die fremdsprachendidaktische Verwendung von Literatur bietet »die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren« (Karolak 1996: 346). Sie sollte »sinnkonstituierend sein und Vergnügen bereiten« (Mummert 1993: 110). Der nicht zu übersehende *Gehaltswert der Literatur* engagiert die im normalen Kommunikationsverfahren zurückgehaltenen Emotionen, die mit der Motivation der Studierenden eng zusammenhängen. Die im Verstehens- und Verarbeitungsprozeß aufgedeckten Gemeinsamkeiten zwischen der fiktiven Welt und eigenen Lebens- und Leseerfahrungen lassen außerdem viel tiefere Gedächtnisspuren entstehen als die Arbeit an Texten über das Recycling von Cola-Büchsen. Die Verwendung von Metaphern, Symbolen und zahlreichen rhetorischen Figuren lenkt die Aufmerksamkeit der Unterrichtsteilnehmer auf die möglichen Formen der Sprachverwendung, vergegenwärtigt die Wortbildungsregeln, ist Wegweiser zur eigenen Sprachkreativität. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Unterricht stellt Aufgaben an begriffliches Denken, Assoziationsfähigkeit sowie Experimentierfreudigkeit und hilft bei der Überwindung des Gefalles zwischen rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz. Die starke Konnotationsbildung führt zur Erweiterung und Festigung des

Wortschatzes. Die implizite Mehrdeutigkeit der Literatur läßt diverse Deutungen und Stellungnahmen zu. Das Aufeinandertreffen von verschiedenen Verstehensstrategien (und mitunter auch Verstehensergebnissen) kann zum authentischen Kommunikationsanlaß innerhalb der Studentengruppe werden, die Rezeption *in statu nascendi* kann jedoch zugleich dem Dozenten helfen, die Konstituenten des Rezeptionsprozesses aufzuzeigen und mit den Rezipienten zu analysieren. Die Erfüllung des Wunsches nach »exemplarischer Schulung« von »Analyse-, Transfer-, Wertungs- und Diskussionskompetenz« rückt somit nahe (Huntemann 1997: 129). Letztendlich gewährt die Literatur als Kulturträger Einblick in die Zielkultur (Glaap 1995: 150). An Gattungen scheinen für den LiKuTrOS narrative Kurzformen (Kurzprosa, Ballade), Gedicht und aufführbare Dialogformen (Kurzdrama, Hörspiel) am geeignetsten zu sein.

Der didaktische Vorteil der narrativen Kurzformen liegt darin, daß sie »auf einem überschaubaren und abgegrenzten Terrain Unbestimmtheitsstellen enthalten, die verschiedenartige Verstehensprozesse herausfordern« (Glaap 1995: 154), und daß »sie einerseits Elemente alltags-sprachlicher Äußerungsvarianten enthalten können, andererseits aber [...] mehr sind als eine alltags-sprachliche Äußerung« (Karolak 1991: 182). Bei der Interpretation der Kurzformen kann der Blick des Studierenden »auf bestimmte Handlungspersonen, auf einzelne Probleme und Eigenschaften der handelnden Figuren oder global auf Fragen der Textintention oder bestimmter extratextueller Relationen (Text – Aktualität – historische Situation – autobiographische Relationen u. a.)« gelenkt werden (Karolak 1991: 183), was Interpretationsverfahren entwickelt, die auch angesichts aller narrativen Formen Anwendung finden können.

Werden unterschiedliche Dialogformen »als Spielvorlagen, als Partituren« im Sprachunterricht verstanden und aufgeführt, so liegt die Vermutung nahe, daß keine der zur Verfügung stehenden Textsorten diese – in bezug auf den kommunikativen Wert und die Sensibilisierung gegenüber Sprache – übertreffen wird. Das Theaterspielen, selbst wenn es sich hier um Aufführungen von kurzen Dialogen handelt, spricht affektive Bereiche der Handelnden an, zumal die aufgeführten Texte von den Studierenden selbst stammen. Es zeigt auch, wie Sprechtempo, Tonlage oder Intonation den Dramentext (und jede sprachliche Handlung) zu beleben oder zu verändern imstande sind (Glaap 1995: 154) und wie die Sprechakte im System der kulturbedingten nicht-verbalen Kommunikation fungieren.

Der Stellenwert des Gedichts im LiKuTrOS kann mehrfach begründet werden. Da viele Gedichte (und die Mehrheit der Liedtexte) in gebundener Rede verfaßt sind, kann die gedächtnisunterstützende Funktion von Reim und Rhythmus genutzt werden. Wegen ihres hohen Einprägungswerts beim akustisch-motorischen Gedächtnis sollte Lyrik schon aus rein ergebnisorientierten Überlegungen im Sprachunterricht breitest eingesetzt werden (Sperber 1989: 85). Darüber hinaus fordert die poetische Sprachverwendung das detailbezogene Verstehen heraus und macht die formalen Elemente des Textes zum Bestandteil der Fragestellung. »Das intensive Lesen wird geschult, weil die Komplexität und Dichte der Aussage oft langsames und mehrmaliges Rezipieren verlangen« (Glaap 1995: 155). Ein weiterer Vorteil rührt aus zeitökonomischen Gründen her: »Gedichte aus verschiedenen Epochen können in relativ kurzer Zeit Einsicht in die historische Dimension von Literatur geben« (Glaap 1995: ebd.).

4. Zum Einsatz von Musik und Bildender Kunst

Es gibt mehrere Begründungen für die Einbeziehung von Musik in den Fremdsprachenunterricht und mehrere daraus resultierende Vorteile. Die Rolle der Musik kann auf zwei Ebenen untersucht werden. Erstens – Musik als reines Klangmaterial, zweitens – Musik in Verbindung mit Text. Im ersten Fall ähneln die Ziele der Verwendung von Musik im Unterricht denen in der Werbung oder am Arbeitsplatz, wo sie aktivieren oder in gute Stimmung versetzen sollen. Im Gegensatz zu alltäglichen Erfahrungen (Wiegenlieder) oder Beobachtungen aus anderen Anwendungsgebieten (Musiktherapie) wurde die Wirksamkeit der Musikbeschallung als Mittel zur allgemeinen Leistungssteigerung nicht endgültig bewiesen (von Rosenstiel 1997: 160). Ausgerechnet auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs liegen aber seriöse Evaluationsstudien vor, die eine beachtenswerte Steigerung des Lernerfolgs durch den Einsatz von Musik verzeichnen. Die lernfördernde Wirkung von Musik entstehe »zum einen durch Entspannung, zum anderen durch die Schärfung der Wahrnehmung«. Dies bewirke, daß »hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit und Behaltensleistung von Erfolgen berichtet [wird], die deutlich über den Quoten traditioneller Lernmethoden liegen« (Spychiger 1997: 363).

Textgebunden oder nicht, ist jede Musik ein Ausdruck von Kultur (sowohl die höhere als auch die populäre Kultur sind damit gemeint). Dies rechtfertigt die Gegenwart von Musik im LiKuTrOS. Der textgebundenen Musik fällt die dominante Rolle zu, die derjenigen von Literatur verwandt ist. Die wortlose Musik und die bildende Kunst haben vom Standpunkt des kulturorientierten Sprachunterrichts aus betrachtet vieles gemeinsam. Dazu zählen »Polyvalenz der Be-

deutungen«, »Ansprechen der Emotionen« und »Ansprechen der Sinne ohne Umweg über die Sprache«, die »genutzt werden können, um im Unterricht intersubjektive Verständigungsprozesse auszulösen, um dann über die Subjektivität hinaus auf Elemente ästhetischer Strukturen zu stoßen« (Marcou 1993: 113). Die Sprache im LiKuTrOS wird zum Arbeitswerkzeug an und mit Kunst. Durch die Sprache wird das Hintergrundwissen um den kulturgeschichtlichen Kontext der Werke vermittelt; in der Sprache erfolgen Kommunikationsprozesse als Reaktion auf ästhetisch strukturierte Bilder und Klänge; mittels der Sprache werden die mündlichen und schriftlichen Aufgaben zu einzelnen Aspekten der Kunstwahrnehmung und Kunstrezeption realisiert. Der wissenspropädeutische Charakter des LiKuTrOS sollte Hand in Hand mit der Erkenntnis gehen, daß »gerade künstlerische Äußerungen als Dokumentation eines besonders intensiven Verhältnisses zu sich selbst, zur Welt und zum Mitmenschen *mehr sind* als ein origineller Anlaß zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion« (Badstübner-Kizik 1998: 360) – dann bewirke die Arbeit mit dem Kunstwerk »erstaunliche Leistungen in der fremden Sprache und in der Wahrnehmung« (Marcou 1993: 113).

Der Einsatz von textgebundener Musik im Fremdsprachenunterricht kann zu wirklich erstaunlichen Leistungen führen. Die Rolle der textgebundenen Musik im LiKuTrOS kann unter kulturpropädeutischen und didaktischen Gesichtspunkten analysiert werden. Jede textversehene Musik bzw. jeder vertonte Text ist – nach der bekannten Aussage Eggebrechts – »Verstehen eines Verstehens«. Die textausdeutende Rolle von Musik blickt auf eine lange Tradition zurück und ist keine Erfindung der Analytiker, sondern etwas Ursprüngliches, man

denke an die Anfänge der europäischen Musik im alten Griechenland. Der neuzeitlichen Musik – von der florentinischen Camerata bis zu Reinhard Mays Liedern – stehen sowohl stark konventionalisierte Mittel (musikalisch-rhetorische Figuren) als auch gelegentliche Klangmalereien zur Verfügung. Das Erkennen der musikalischen Auslegungsart kann zum Objekt der sprachlichen Reflexion werden und bildet den Ausgangspunkt für Textinterpretation. Das Feedback zwischen der Textabhängigkeit der musikalischen Struktur und Funktion einerseits sowie der Beeinflussbarkeit des Textverständnisses andererseits sollte – unbeschadet seiner Rolle im Rezeptionsprozess von Literatur – bei der Schulung des Hörverstehens intensiv genutzt werden. Die Musik vermittelt auf der synchronischen, nicht-verbalen Ebene eine vom Komponisten codierte Art sowohl des globalen als auch des detaillierten Verstehens. So gesehen wird die Interpretation des Textes seiner sprachlichen Entschlüsselung vorangestellt, was den Verstehensprozess deutlich beschleunigt. Unter den praktischen Vorteilen der Musikverwendung ragt jene aus der alltäglichen Erfahrung bekannte hervor: daß die Aneignung der Liedtexte viel schneller erfolgt als das Auswendiglernen von geschriebenen, geschweige denn gehörten Texten. Die Wirkung von Reim und Rhythmus wird im Lied durch die Wirkung von Musik potenziert, was die hohe Einprägsamkeit der melodisch eingebundenen semantischen Merkmale zur Folge hat. Der einzigartige Stellenwert von Lied und Musik in allen Lebensbereichen der jungen Leute versichert, daß die für den Lernprozess ausschlaggebende emotionale Beteiligung am Unterricht und den Lehrstoffen von vornherein gegeben ist. Im LiKuTrOS fällt eine besonders privilegierte Rolle dem Lied (Rocklied,

Chanson, Kunstlied) zu. Die Lieder stellen einen Ausschnitt aus der »akustischen Umgebung« der Muttersprachler dar, sie legen Zeugnis einer Kultur ab, die von den Fremdphilologen verinnerlicht werden sollte. Die Musik ist in einem gewissen Alter (15–20 oder »bis zum Einstieg in die Berufstätigkeit«) – hierzu gehören also Studierende der ersten Studienjahre sowie ihre zukünftigen Schüler – das wichtigste Medium der kulturbedingten emotionalen und ideologischen Kommunikation (Rösing/Phleps 1997: 370). Man braucht nur auf die Anziehungskraft der Berliner Love Parade hinzuweisen, um zu zeigen, daß der Musik (selbst wenn bestimmte Musikrichtungen den simpelsten Kulturcodes anzugehören scheinen) von den Jugendlichen eine unverhältnismäßig große Rolle beigemessen wird. Diese im Fremdsprachenunterricht nicht zu nutzen, wäre eine grobe methodische Fahrlässigkeit.

Zum Abschluß eine optimistische Bilanz: die praktische Umsetzung des verbal allgemein anerkannten Slogans vom *kulturellen Lernen* kann im Rahmen eines LiKuTrOS verwirklicht werden, selbst wenn die Landeskunde noch nach einem festen theoretischen Boden sucht. Voraussetzung ist die Einigkeit darüber, daß die höhere Kultur auch eine Kultur ist.

Literatur

- Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 25–36.
- Badstübner-Kizik, Camilla: »Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. Ein Beitrag zur Umsetzung des neuen Landeskundecurriculums in die Praxis«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1998), 341–362.
- Doyé, Peter: »Lehr- und Lernziele«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 161–166.

- Glaap, Albert-Reiner: »Literaturdidaktik und literarisches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 149–156.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991.
- Huntemann, Willi: »Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1997), 109–139.
- Karolak, Czesław: »Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht«, *Studia Germanica Posnaniensia XVII/XVIII* (1991), 181–187.
- Karolak, Czesław: »Möglichkeiten curriculärer Planung im Germanistikstudium in Polen. Fragen der Deutschlehrerausbildung«. In: *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Polen: 26.9.–30.9.1993. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn 1994, 313–318.
- Karolak, Czesław: »Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1996), 345–358.
- Marcou, Carmen: »Kunst im Unterricht DaF«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1993), 112–115.
- Mummert, Ingrid: »Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1993), 110–111.
- Rosenstiel, Lutz von: »Musik und Arbeit«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 157–168.
- Rösing, Helmut; Phleps, Thomas: »Persönlichkeitsentwicklung«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 367–376.
- Schmidt, Siegfried J.: »Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Fink, 1980, Bd. II, 520–524.
- Slembek, Edith: »Entwicklung rhetorischer Fähigkeiten im Unterricht deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1999), 88–92.
- Sperber, Horst G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt »Deutsch als Fremdsprache«*. München: iudicium, 1989 (Studien Deutsch 9).
- Spychiger, Maria: »Musik und außermusikalische Lerninhalte«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 360–368.
- Watrowski, Rafał: »Sprachunterricht im fremdphilologischen Studium als Literatur- und Kulturpropädeutik. Über die Notwendigkeit einer inhaltlichen Umprofilierung«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (2001).