

WICKE, RAINER-E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium. ISBN 3-89129-628-2. 204 Seiten, zahlreiche Abbildungen. DM 36,-.

Auf das Buch von Wicke konnte man aus mindestens zwei Gründen gespannt sein. Zum einen ist der Autor bekannt für seine zahlreichen interessanten Publikationen zu schüleraktivierenden Methoden und zur Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus, zum anderen sind in den letzten fünf bis zehn Jahren viele innovative Arbeiten zur Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht erschienen, die auf eine Synthese warten. Das Thema liegt sozusagen seit einiger Zeit in der Luft, es bedarf einer genaueren Positionierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und der Landeskunde im Besonderen, einer Zusammenfassung des gegenwärtigen Erfahrungs- und Forschungsstandes und einer Perspektive. Aus eben diesen beiden Gründen aber stellt sich das vorliegende Buch für den interessierten und mit der Thematik vertrauten Leser bald als eine gewisse Enttäuschung heraus. Um es vorwegzunehmen: die meisten der anregenden, mehr oder weniger ausführlich beschriebenen Unterrichtsbeispiele aus Wickes eigener Praxis sind bereits an anderen Stellen veröffentlicht worden und von einer auf den vorliegenden Unterrichtserfahrungen aufbauenden Synthese kann eigentlich keine Rede sein.

Der Band besteht aus einer Einleitung ("Grenzüberschreitungen' und neue Ansätze im fremdsprachigen Deutschunterricht") und drei Kapiteln zu den Bereichen Musik, Fotos und Kunstbilder. Den Abschluss bilden eine Bibliographie und ein Abbildungsverzeichnis. Die Hauptkapitel sind jeweils untergliedert (Die Entwicklung einer musikalischen Kompetenz, Unterrichtsbeispiele zu Musik - Die Fotocollage, Fotos und Geschichtenerzählen, Fotos als Auslöser für die Textarbeit - Die Heranführung an den Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht sowie zwei ausführlich beschriebene Unterrichtsversuche zu Bildern von Edward Hopper und Rembrandt). Auf jedes dieser Unterkapitel folgen Anregungen für die Praxis, daran schließt sich jeweils eine halbe bis eine ganze Leerseite für Notizen an. Mit Ausnahme der Einleitung (7-25) und vielleicht des Unterkapitels zur Entwicklung einer musikalischen Kompetenz (28-44) haben wir es im Prinzip durchgängig mit Unterrichtsbeschreibungen und -protokollen zu tun. Sie sind oft überraschend ausführlich und enthalten gelegentlich selbstverständlich scheinende Details (vgl. den Hinweis auf "wasserfeste Folienstifte", 54).

Die Anregungen für die Praxis bringen in der Form von Zusammenfassungen mit zum Teil rezeptartigem Charakter Angaben zu "benötigte(n) Geräte(n) und Materialien" und "mögliche(m) Unterrichtsverlauf". Sie sind in der Regel sehr eng an die vorgestellten Aufgaben, Arbeitsblätter und sogar bestimmte musikalische Aufnahmen gebunden (sollte sich die Arbeit mit Prokofjews "Peter und der Wolf" tatsächlich nur anhand der Aufnahme mit "Sprecher Mathias Wiemann" realisieren lassen? (65, 80, 84). Tatsächlich weiterführende Anregungen gibt es nur vereinzelt. So würde man sich z.B. mehr Hinweise auf andere fruchtbare thematische Verbindungen zwischen Musik, Kunst und Literatur wünschen (als Beispiele werden Figuren zu Märchen, 156-158, Schülerillustrationen zur Literatur, 161-164, sowie die Verbindung zwischen Rembrandts Gemälde "Belsazar" und Heines gleichnamiger Ballade, 188-198, erwähnt). Nützlich wären Hinweise auf andere musikalische oder bildkünstlerische Werke, die eine Bearbeitung lohnen könnten, auf zusätzliche Quellen, aus denen man weitere Anregungen schöpfen kann, auf die Vorlieben bestimmter Altersgruppen

usw. Die gut gemeinte Idee mit dem Raum für Notizen trifft damit m.E. ins Leere, dem Leser ist nicht ganz klar, was er denn notieren sollte.

-2

Das Spektrum an vorgestellten Arbeitsmethoden ist groß, es reicht von handwerklichen Aufgaben (Basteln, Ausschneiden, Ausreißen usw.) und Zuordnungsübungen auf verschiedensten Ebenen über unterschiedlichste Bewegungsaufgaben, mündliche und schriftliche Sprachproduktion bis hin zu komplexen Projekten wie "Musicals schreiben" oder "Opern inszenieren". Mehrmals wird betont, dass die beschriebenen Unterrichtsprojekte vor allem dazu anregen sollen, eigene Wege zu gehen (25), dass sie nicht "idealtypisch" sind und entsprechend modifiziert werden müssen (155). Es wird allerdings wohl nur erfahrenen Fremdsprachenlehrern mit ausgeprägten musikalischen und künstlerischen Interessen gelingen, ähnlich tragfähige Ideen wie etwa die Didaktisierung von Prokofjews "Peter und der Wolf" (64-84) zu entwickeln. Diese Leser aber sind wiederum kaum auf Wickes Buch angewiesen, sie kennen seine früheren und viele der zitierten (und nicht zitierten!) einschlägigen Publikationen und verfügen über das entsprechende Grundwissen aus den Bereichen Kunst und Musik.

Die Einleitung will "einige der Parameter" (7), die den fächerübergreifenden Deutschals-Fremdsprache-Unterricht bestimmen, näher untersuchen. Wicke widmet sich den Aspekten "handlungsorientiertes und schülerzentriertes Lernen im Unterricht", "Sozialformen", "Projektarbeit", "interkulturelles Lernen als ein integraler Bestandteil des Curriculums" und "Qualitätssicherung im Unterricht". Die einzelnen Abschnitte kreisen um die Begriffe "kreatives Lernen", "Erfahrungslernen", "exploratives Lernen", "Erlebnis" und "Motivation", also die Standbeine der Projektarbeit. Damit werden sicherlich wichtige Aspekte der Arbeit mit Musik und Kunst angedeutet. Beide Medien können, ebenso wie (fremdsprachliche) Texte, Kreation und Perzeption einschließen. Allerdings macht erst eine Verbindung zwischen dem "selber Machen" (Basteln, Komponieren, Zeichnen, Malen, Schneiden usw.) und dem "Aufnehmen, Reflektieren, Interpretieren" (verstehendes Hören, Sehen und Lesen) Kompetenz aus und kann einmal zu Kultur- bzw. Fremdverstehen führen. Obwohl seit einiger Zeit viel darüber geredet und geschrieben wird, ist keineswegs genau klar, wie denn nun etwa Projektarbeit konkret dazu beiträgt, "Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften" (22) bei den Lernenden auszubilden. Auch Wicke gibt darauf keine Antwort. Er fokussiert den fremdsprachlichen Umgang mit Kunst und Musik auf die Ebene des "Machens" und klammert Fragen der Perzeption und kulturbedingten Interpretation weitgehend aus. Der in der Einleitung im Zusammenhang mit dem "interkulturellen Lernen" formulierte Anspruch (18, 19) und die im Buch folgenden Arbeitsvorschläge geraten in einen gewissen Widerspruch zueinander. "Der interkulturelle Unterricht", so lesen wir, "muss den Schülern Gelegenheit dazu geben, Einsicht in viele unterschiedliche Facetten der Zielkultur eines betreffenden Landes zu erhalten, um Vergleiche mit ihrem eigenen Hintergrund anstellen zu können." Kognitives Wissen ist dabei, so Wicke, zweitrangig, wichtig ist die "Aushandlung kultureller Parameter" (19).

Eben hierfür sind aber meines Wissens Arbeitstechniken nötig, die über das Zuordnen, Benennen, Beschreiben, Erzählen oder Inszenieren hinausgehen und ein darauf aufbauendes Weiterfragen und –suchen implizieren. Nur so könnten die in einem Bild oder Musikstück

mittelbar enthaltenen kulturellen, historischen, sozialen oder auch ökonomischen Kontexte (wenigstens ansatzweise) erfasst und interpretiert werden. Bilder und Musikstücke sind (fremdkulturelle) Codes, und Lernenden muss deutlich gemacht werden, dass ihre Seh- und Hörgewohnheiten und die darauf aufbauenden eigenkulturellen Interpretationsmuster nicht immer ausreichen, um sie zu entschlüsseln. Der Dialog zwischen Betrachter/Hörer und Objekt muss erweitert werden, wenn wirklich kulturelles Lernen initiiert werden soll. Erst im Ergebnis eines solchen "erweiterten Dekodierungsprozesses" (nach Paulo Freire) können Wahrnehmungen verändert werden.

-3

Wichtig scheinen mir darüber hinaus auch folgende Aspekte:

1. Musik und Kunst können unterschiedliche Funktionen im Fremdsprachenlernprozess übernehmen. Sie reichen von der Begleitung und Optimierung des Lernprozesses allgemein über die Auslösung kreativer Sprachproduktion bis hin zur Vorbereitung und Initiierung eigen- und fremdkultureller Verstehensprozesse. Je nach Funktion werden sich Auswahlkriterien und Arbeitsverfahren unterscheiden müssen.
2. Die Wahrnehmungsfähigkeit von und die Erwartung an Musik und Kunst sind ebenso wie das Maß an Kreativität u.a. abhängig vom Alter. Auswahlkriterien und Arbeitsverfahren müssten sich also in dieser Hinsicht je nach Lernergruppe unterscheiden.
3. Die Wahrnehmung von Kunst und Musik ist eigenkulturell geprägt. Soll wirklich Fremdverstehen initiiert werden (im vorliegenden Fall in Bezug auf die "Zielkultur/en" der deutschsprachigen Länder), so müssen einerseits der Aspekt von Nähe bzw. Ferne zwischen der Eigenkultur der Lernenden und der "Zielkultur" berücksichtigt werden, andererseits die konkreten Vorerfahrungen und Erwartungen.
4. Jeder Fremdsprachenlerner verfügt über Seh- und Hörgewohnheiten bzw. -erfahrungen, sei es aus dem schulischen Kunst- und Musikunterricht oder aus dem Bereich außerhalb der Schule. Das betrifft sowohl Produkte der "klassischen" wie der sogen. "Massenkultur". Diese Vorprägungen beeinflussen auch den Fremdsprachenunterricht und müssen stärker berücksichtigt werden.
5. Wenn Musik und Kunst die Begegnung mit einer anderen Kultur anregen und erleichtern sollen, so wäre es sinnvoll, auch (wenn auch nicht ausschließlich) Kompositionen und Kunstwerke einzubeziehen, die ihren "Sitz" in dieser anderen Kultur haben. Für den DaF-Unterricht ergibt sich daraus eine gewisse Präferenz von Kunst- und Musikwerken aus den deutschsprachigen Ländern (vgl. die Konzeption der Forschungsgruppe um Charpentier).

Selbstverständlich sind hier noch viele Untersuchungen und Unterrichtsversuche durchzuführen, bevor gültige Aussagen gemacht werden können. Wickes Buch hat andere Intentionen und ihm vorzuwerfen, die angedeuteten Fragestellungen nicht berücksichtigt zu

haben, wäre ungerecht. Bei der Lektüre kann jedoch der Eindruck entstehen, dass die dominierende Arbeitsform für den Umgang mit Musik und Bildender Kunst die Projektarbeit ist (Mini- und Großprojekte), dass das Alter der Lernenden vor allem im Hinblick auf den Stand ihrer Sprachkenntnisse eine Rolle spielt und dass weltweit mit den gleichen "Objekten" vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können. Das kann so wohl nur unter der Voraussetzung gelten, dass das Ziel einer Beschäftigung mit diesen beiden Medien eben vor allem darin liegt, zum Fremdsprachenlernen im allgemeinen zu motivieren und mit einigem Erfolg mündliche und schriftliche Texte zu "produzieren". Man könnte daraus schlußfolgern, dass die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts also gerade deshalb in Richtung Musik, Fotografie und Bildende Kunst überschritten werden sollten, weil Objekte aus diesen Bereichen besonders gut geeignet sind, Sprache "freizusetzen".

-4

Die Überschreitung von Fachgrenzen kann für die moderne Fremdsprachendidaktik und –methodik tatsächlich außerordentlich fruchtbar sein, wenn das Angebot "jenseits der Grenze" auch genutzt wird. Die Medien Musik und Kunst enthalten ein ganz besonderes interkulturelles Potential, auf das man im Buch kaum einen Hinweis findet. In der Literatur ist darauf mehrmals eingegangen worden (Charpentier, Blell/Hellwig), ich möchte an dieser Stelle nur auf einen Aspekt aufmerksam machen. Die didaktischen Zielstellungen einer Auseinandersetzung mit Kunst und Musik decken sich weitgehend mit den Zielen des interkulturell geprägten Fremdsprachenunterrichts. Die den Fächern Musik- und Kunsterziehung zugrundeliegenden Konzeptionen stammen aus den 70er und 80er Jahren ("Konzeption der ästhetischen Erziehung", "Polyaisthesis"-Konzeptionen, für Polen "Teoria wychowania estetycznego"/"Theorie der ästhetischen Erziehung" u.ä.). Sie basieren auf dem Ansatz ganzheitlichen Lernens mit allen seinen didaktischen und methodischen Konsequenzen. Grundlegend ist die Auffassung, gerade Kunst könne eine besondere Rolle bei einer Erziehung spielen, die nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und moralische Haltungen einschließt, sondern auch Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität ausbildet. Der ästhetischen Erziehung wird eine zweifache Rolle zugeschrieben: sie erschließt einerseits (die eigene oder eine fremde) Kultur über einen auszubauenden Wissensschatz und eine allmählich immer differenziertere ästhetische Sensibilität, andererseits ermöglicht sie wie kaum ein anderes Medium den "Zugang zu sich selbst", zu eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Werturteilen usw. Findet die Auseinandersetzung mit Kunst in einer größeren Gruppe statt, so trifft der Lernende auf andere, gleichberechtigte Vorstellungs- und Gefühlswelten. In der Begegnung mit Kunst ist also die Situation einer "interkulturellen Begegnung" (Künstler vs. Rezipient, Rezipient A vs. Rezipient B usw.) wie in kaum einem anderen Medium angelegt, die Literatur vielleicht ausgenommen. Der Zugang zu den Medien Kunst und Musik aber ist unmittelbarer und ungehemmter als dort: Sehen und Hören kann, so scheint es, zunächst einmal jeder, die eigenen Erfahrungen werden, gerade auf dem Gebiet der Musik, oft sehr hoch eingeschätzt.

Durch den Umgang mit Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht können viele der sogen. Schlüsselqualifikationen fast wie in einer "interkulturellen Laborsituation" trainiert werden: Toleranz, Reflexion, forschende Neugier und autonomes Lernen, in besonderer Weise aber Empathiefähigkeit. Die Projektarbeit ist hier natürlich eine besonders gut geeignete und bewährte Arbeitsform. Aber auch kleinere "Begegnungssituationen" können Beträchtliches zu einer interkulturellen Profilierung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, ich denke etwa an

die durch die unterrichtliche Praxis gut verifizierten verschiedensten Formen des Vergleichens (z.B. Gemälde-historische Vorlage, zeitgleich entstandene Kunstwerke zu verschiedenen Themen, themengleiche Kunstwerke aus verschiedenen Epochen und von verschiedenen Künstlern u.ä., vgl. z.B. Charpentier 1993a, passim), des Veränderns der Vorlage usw. (vgl. Otto/Otto 1987, Badstübner-Kizik 1998). Projekte wiederum enthalten in der Regel auch den Aspekt des (kognitiven) Wissenszuwachses (Informationen sammeln, auswählen und aufbereiten), und ohne diesen ist (inter)kulturelle Kompetenz kaum zu haben. Sie meint im weitesten Sinne die Fähigkeit, Situationen und "kulturelle Produkte" in ihrer historischen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingtheit erkennen, deuten und verstehen zu können und fremdkulturelle Phänomene im Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung zu reflektieren. Inwieweit Sprache als einer unter mehreren kulturellen Kodes verstanden und wie breit "interkulturelle Kompetenz" ausgelegt wird, hat Einfluss darauf, ob der Erwerb einer so verstandenen Fähigkeit als zusätzliche Kompetenz neben der kommunikativen oder vielmehr als eigentlicher Kernpunkt des Fremdsprachenerwerbs im allgemeinen und der Fremdsprachenlehrerausbildung im besonderen angesehen werden muss. Wird der Aspekt des Zuwachses an kulturellem Wissen ausgeblendet, so scheint es eigentlich egal, ob die vorgestellten Unterrichtsbeispiele aus dem fremdsprachlichen Deutsch-, Englisch- oder etwa Französischunterricht stammen.

-5

Um es deutlich zu machen: warum sollte die "kreative Arbeit mit klassischer Musik" (38-39: "Wir entdecken Komponisten", konkret Bedrich Smetana und seine sinfonische Dichtung "Die Moldau" nach Franz/Shine in *Fremdsprache Deutsch* 17, 2/1997) bei dem "Schreiben einer eigenen Geschichte zu der Musik" (39) enden? Andere "Wassermusiken" (Händel, Schubert, Strauss usw.) könnten "gemalt", andere Geschichten geschrieben und die Ergebnisse verglichen werden, Smetanas Leben könnte auf seine Beziehung zur "Moldau" untersucht, oder (und hier könnte konkret der DaF-Unterricht vor dem Fremdsprachenunterricht allgemein ins Blickfeld kommen) ein Fluss wie der Rhein, die Donau, die Elbe oder auch die Oder könnten unter geographischen und historischen Aspekten "bereist" werden, auch musikalisch und auch in Form einer "kreativen Geschichte". Und um noch ein Beispiel anzuführen: Edward Hoppers "Sunlight in a Cafeteria" - ein für den Fremdsprachenunterricht wirklich sehr ergiebiges, weil in vieler Hinsicht "offenes" Bild - fordert den Vergleich mit den eigenen Erfahrungen und Erwartungen an die Kontaktaufnahmen zwischen Männern und Frauen geradezu heraus. Wicke deutet an (185), dass die Lernenden sich zunächst mit der Darstellung identifizieren sollen und dann "kreativen Deutungsversuchen" keine Grenzen gesetzt sind. Wie wäre es mit interkulturellen Fragestellungen? Etwa: Eine Frau allein im Cafe, ist das üblich? (Wie) würde ich eine Frau/ein Mädchen/einen Mann/einen Jungen ansprechen? Ist das in Amerika anders als bei uns? Warum wohl (nicht)? Gibt es noch mehr solche "amerikanischen" Bilder? Wie malt man Begegnungen zwischen Männern und Frauen bei uns? Wo konnte man früher Leute treffen und kennenlernen/wie wurde das gemalt? usw. Über solchen Aufgabenstellungen kann tiefer in die "Zielkultur" eingedrungen, können der interkulturelle Vergleich und das Relativieren der eigenen Position zur Gewohnheit werden, es können sich Muster und Strukturen entwickeln, die auf andere Zusammenhänge übertragbar sind. Auch in diesem Sinne wird "Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht" auf der Grundlage des von Wicke vorgestellten Schemas (23) möglich (vgl. insbesondere die

Kriterien "Strukturiertheit", "Erweiterbarkeit" und "Nachhaltigkeit").

Die in den drei Hauptkapiteln beschriebenen Unterrichtsprojekte basieren zum größten Teil auf Wickes langjährigen eigenen Erfahrungen im Auslandsschuldienst, auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Vorbereitungslehrgängen für Auslandslehrkräfte der ZfA, in deutschen Auslandsschulen (Schüler mit deutscher Muttersprache!), Begegnungsschulen und ausgewählten Klassen mit bilingualem Profil oder wenigstens erweitertem Deutschunterricht in Kanada, den USA, der Türkei, Ungarn, Polen und Rußland. Alle drei Kapitel werden von allgemeineren Bemerkungen eingeleitet, im Falle von Musik und Kunst wird eine Progression angedeutet. Sie ist bedingt durch den Grad der Sprachbeherrschung und den Grad der Gewöhnung an den Einsatz von Musik bzw. Kunst. Am Anfang stehen im Falle der Musik eher produktive Formen (Komponieren auf verschiedenen Ebenen - Instrumente basteln), es folgen Arbeitsmethoden, die eine engere Verbindung zur Sprache implizieren und allmählich zu einer bewussteren Perzeption hinführen (Gesprächsimpulse über die Arbeit mit Masken – Wortschatzarbeit und kreatives Schreiben nach musikalischen Anregungen). Es schließen sich größere Projekte an. Ob bei Abschluss dieses Prozesses allerdings eine "musikalische Kompetenz" (39) erreicht ist, mag bezweifelt werden, zumal der Begriff nicht näher definiert wird. Wie jeder Kompetenzbegriff müßte er eine affektive Komponente (z.B. Musik bewusst hören wollen), eine kognitive Komponente (z.B. etwas über Musik, Komponisten/Musiker wissen), eine Könnenskomponente (z.B. Musik selber machen und mit Verständnis perzipieren können) und eine handlungsorientiert-strategische Komponente (z.B. Strategien zur Erschließung unbekannter Musikstücke beherrschen) enthalten. Es leuchtet ein, dass diese Ziele selbst in einem professionellen Musikunterricht kaum realisierbar sind. Auch bei der Begegnung mit Kunst wird "vom Einfachen zum Schweren" (155) und nach dem Prinzip Kreation vor Perzeption vorgegangen. Auf vorwiegend bastlerische Übungen (Ausreißen von Märchenfiguren aus Zeitungspapier – Anfertigen von Skulpturen aus Büroklammern) folgen andere, die mehr Spracharbeit involvieren (Zeichnen nach Diktat – Interpretieren von Strichmännchen-Geschichten – Illustration von literarischen Vorlagen – kreatives Schreiben nach Schülerzeichnungen). Sicher sind hier Elemente einer Perzeption immer enthalten, schließlich müssen die "künstlerischen Produkte" anderer Lernender beschrieben, entschlüsselt und interpretiert werden, jedoch scheint mir Potential verschenkt, das aus den didaktischen Konzeptionen des Musik- bzw. Kunsterziehungsunterrichts bekannt ist. Jenseits der "Fächergrenze" geht man von einem unmittelbaren Ineinandergreifen von Kreation und Perzeption aus, die Methoden des "Selber-Tuns" und des "Wahrnehmens" gehen ineinander über, sie bedingen und ergänzen einander, "Tun" kann Wahrnehmung verändern und umgekehrt.

Ich gehe davon aus, dass die Beschäftigung mit Kunst und Musik im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht die Funktion hat, Wahrnehmung durch verschiedene (kreative) Verfahren bewusst zu machen, damit einen Lernprozess zu initiieren und zu einem Verstehen zu führen. Otto/Otto (1987) nennen "Machen", "Sprechen" und "Sammeln" als die wichtigsten Prozeduren im Prozess der bewussten Wahrnehmung. Gemeint sind alle kreativen Prozesse im Umgang mit visuellen (und auditiven) Medien. Für den Bereich der Bildenden Kunst kommen unter dem Aspekt des "Machens" die unterschiedlichsten Techniken in Betracht, etwa Malen, Zeichnen, Modellieren, Fotografieren usw., aber auch alle Verfahren, die ein vorliegendes

Bild verändern können, wie Ausschneiden, Kolorieren, Weitermalen, Löschen, Übermalen u.ä. Für den Bereich der Musik ließen sich analoge Verfahren zusammenstellen. Im allgemeinen sieht man v.a. die kreativ-spielerische Seite dieser Aktivitäten, selten wird berücksichtigt, dass sie Reaktionen auf ein (fremdkulturelles) Angebot sind und wichtige Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen bieten.

Im Prinzip handelt es sich bei den genannten Verfahren um die bewusste Akzentuierung der eigenen Perspektive in Bezug auf das Fremde. "Sprechen" meint alle Formen mündlicher und schriftlicher Reaktionen auf visuelle und musikalische Impulse, also etwa Notieren, Schreiben von kürzeren oder längeren eigenen Texten, Diskussionen und Gespräche, Dialoge, Rollenspiele usw. Unter den komplexen Begriff des "Sammelns" fallen Tätigkeiten, die auch im Rahmen von Projektarbeit oft zu leisten sind, wie Suchen, Auswählen, Vergleichen, Ein- und Zuordnen, Vorstellen, Begründen usw. Von der Progression her ist sie unter den drei Stufen die anspruchsvollste. Innerhalb des gesamten Auslegungsprozesses stellen diese drei Aspekte eine unmittelbare Dekodierung, die Herstellung eines Perzeptes dar. Das Ergebnis ist eine bewusste Wahrnehmung des Bildes/des Musikstückes, die in eine künstlerische oder sprachliche Äußerung mündet. In einem zweiten Schritt kann es darum gehen, diese Wahrnehmung zu erweitern. In einer Phase der Kontextbildung wird die Antwort auf Fragen gesucht, die während der Phase des Machens/Sprechens/Sammelns entstanden sind. Diese Suche kann wiederum die unterschiedlichsten Formen annehmen. Im Ergebnis entwickelt sich ein weitgehend autonomer Lernprozess, der affektive, sprachliche und kognitive Komponenten einschließt und damit Kompetenzzuwachs bedeutet (Badstübner-Kizik 1998, 351-355, Otto/Otto 1987, passim, Charpentier 1995, 251-252, vgl. auch den bei Wicke zitierten Aufsatz von Biechele 1998).

Die von Wicke vorgestellten Unterrichtsbeispiele unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Zeit- und Arbeitsintensität. Kürzere Formen (Komponieren zu kurzen sprachlichen Äußerungen, Rollenspiele mit Masken durchführen) stehen neben aufwendigen und langfristigen Vorhaben (Musical schreiben, Instrumente basteln, Oper inszenieren, Chor organisieren). Der Autor gibt jeweils an, ob er die Unterrichtsbeispiele für Anfänger oder für Fortgeschrittene für geeignet hält. Besonders ausführlich werden sechs Unterrichtskonzeptionen aus dem Bereich Musik und zwei aus dem Bereich der Bildenden Kunst vorgestellt. Lesern, die die einschlägigen Publikationen verfolgen, fällt auf, dass wenigstens fünf davon bereits an anderer Stelle zum großen Teil im genauen Wortlaut veröffentlicht wurden. Das ist nicht kritisch gemeint, erleichtert es doch den Zugang zu den verstreut publizierten früheren Arbeiten und ermöglicht einen guten Überblick und Vergleich. Die Chance, seine interessanten früheren Vorschläge neu zu systematisieren und zu kommentieren, hat der Autor jedoch nicht genutzt. Schade ist auch, dass diese Arbeiten nur sporadisch im Literaturverzeichnis nachgewiesen sind. Es handelt sich im Einzelnen um "Das Aquarium" - fächerübergreifender Unterricht anhand der Musik von Saint-Saens aus dem "Karneval der Tiere" (56-63, vgl. *Primar* 13/1996, 35-39), "Peter und der Wolf" - ein musikalisches Märchen im DaF-Unterricht" (64-84, vgl. *Primar* 7/1994, 47-49 und Blell/Hellwig 1996, 119-121, außerdem Wicke/Wicke 1993. Sehr begrüßenswert ist es, dass alle Arbeitsblätter aus der zuletzt genannten vergriffenen Publikation abgedruckt sind). Des weiteren finden wir "Kreative Textarbeit am Beispiel von Andreas Vollenweiders 'Caverna

Magica` - ein musikalischer Höhlenspaziergang im Deutschunterricht" (86-97, vgl. *Fremdsprache Deutsch* 17, 2/1997, 27-32) und "Edward Hoppers `Sunlight in a Cafeteria` im Unterricht" (178-186, vgl. *Fremdsprachenunterricht* 5/2000, 324-344). Auch andere frühere Arbeiten des Autors sind eingeflossen. Gelegentlich enthalten die eingearbeiteten älteren Texte nicht mehr ganz zeitgemäße Details, wie die zum angeblich vergleichbaren "Kulturschock" von Aussiedlerkindern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen in deutschen Schulen (125). Neben solchen längeren und kürzeren "Eigenzitaten" gibt es etliche Wiederholungen innerhalb des Buches (vgl. z.B. S. 27 und 86). Eine gründliche Lektorierung des Bandes ist offenbar nicht erfolgt, sonst hätten sich Redundanzen, gelegentliche unscharfe Formulierungen und vereinzelte Druckfehler vermeiden lassen. Die zahlreichen Abbildungen und Tabellen sind durchgehend von guter Qualität und tragen zur Anschaulichkeit der vorgestellten Unterrichtsbeispiele bei.

Die Bibliographie ist ausführlich, lässt jedoch einige grundsätzliche Positionen vermissen, so etwa einen Hinweis auf die Arbeiten von Byram (z.B. grundlegend 1989, aber auch alle späteren Veröffentlichungen) im Zusammenhang mit dem Aspekt des "explorativen" und Erfahrungslernens und seiner methodischen Umsetzung (18), die nützliche Übersichtsdarstellung von Macaire/Hosch (1996), die Typen, Funktionen und methodische Verfahren zur Arbeit mit Bildern gut systematisiert, wenn auch Kunstbilder dort wenig Berücksichtigung finden. Für wichtig halte ich auch eine frühe Publikation des Goethe-Instituts, ein Pendant zum zitierten "Bild als Sprechanaß. Kunstbild", nämlich "Bild als Sprechanaß. Sprechende Fotos" (1988). Ebenso wie andere Publikationen der Arbeitsgruppe um Charpentier (1993a, b) stellt sie viele interessante kleinschrittige Arbeitsverfahren für den Umgang mit visuellen Objekten im Fremdsprachenunterricht vor. Hermeneutische und wahrnehmungspsychologische Grundlagen zum Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht findet sich u.a. bei Hellwig (1989), viele der folgenden Publikationen bauen darauf auf.

-8-

Wenn die Leistungen des Goethe-Institutes im Zusammenhang mit der Diskussion um ein handlungsorientiertes und mediendifferenziertes Landeskundekonzept hervorgehoben werden (18), so dürfte der Hinweis auf den für den Bereich Kunst im Fremdsprachenunterricht relevanten Sammelband von Block/Funke (1995) nicht fehlen. Er enthält viele wichtige Einzelbeiträge. Eine kommentierte Zusammenstellung neuester Veröffentlichungen findet sich im übrigen in *Fremdsprachenunterricht* 5/2000, 372-376. Insgesamt bestätigt Wickes Literaturlauswahl den Eindruck, dass er Fragen des kreativen Umgangs mit Kunst und Musik den Vorrang vor perzeptiven Aspekten gibt und dabei wiederum das Umfeld der Projektarbeit betont. Nicht immer sind die bibliographischen Angaben vollständig (Seitenzahlen bei Angaben aus Sammelbänden oder Zeitschriften, Reihentitel) und konsequent (in den Anmerkungen ausführlich zitierte Beiträge werden teilweise im Literaturverzeichnis wiederholt, teilweise nicht). Erwähnt seien noch die gelegentlich angegebenen Bezugsadressen für schwer zugängliche bzw. unveröffentlichte Materialien, eine tatsächliche Erleichterung.

Es ist unzulässig und geht nicht an, einem Buch vorzuwerfen, es werde bestimmten Erwartungen nicht gerecht, wenn sein Ziel gar nicht von diesen Erwartungen geprägt war.

Wicke ging es darum, "dazu an(zu)leiten und (zu) ermutigen Grenzen zu überschreiten und Neuland zu entdecken, indem der Fremdsprachenlehrer über das Fach Deutsch hinaus Aspekte in seinen Unterricht einbezieht, die eigentlich sonst im Kunst- und Musikunterricht Berücksichtigung finden. Vor allen Dingen sollen aber auch neue Wege zum Lernerfolg beschrieben werden..." (7, Klappentext). Dieses Ziel wird sicher erreicht, der Leser findet viele Anregungen und detailliert beschriebene Unterrichtsbeispiele, die sich im Prinzip direkt in den eigenen Unterricht umsetzen lassen. Sie garantieren durchweg einen motivierenden schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und Spaß für Lernende wie Lehrende. Das eine oder andere Beispiel wird sicher auch "zum eigenen Experiment ermutigen" (155).

Allerdings darf das nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Thema "Kunst und Musik" eben so richtiges "Neuland" nicht mehr ist (vgl. dagegen 152). Es liegen gegenwärtig durchaus didaktische Ansätze vor, "in (denen) der kunstästhetische Aspekt mit dem des sprachanalytischen zusammengeführt wird" (152). Ich denke insbesondere an das weite Feld des mediengeleiteten und prozessorientierten kreativen Schreibens (Blell/Hellwig u.a.), wo Kunst und Musik eine besondere Rolle übernehmen. Daneben gibt es Versuche, beide Medien als "Einstiegspunkte" in die eigene und die fremde Kultur zu verstehen und so ihre Relevanz für den Prozess interkulturellen Lernens herauszustellen (Charpentier u.a., Badstübner-Kizik). Beide Richtungen sind sowohl theoretisch wie auch durch viele Unterrichtsbeispiele dokumentiert. Schließlich liegen reiche Erfahrungen insbesondere mit Musik auf dem Gebiet der Optimierung des Lernprozesses allgemein vor (Suggestopädie und ihre Varianten).

-9-

Wicke praktiziert "Grenzüberschreitungen", indem er die Objekte aus den Nachbarfächern entlehnt und damit eben über die vielerorts noch dominierende Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht hinausgeht. Die Methode der Projektarbeit bedeutet Grenzüberschreitung per se (15-16): Fachgrenzen, die Grenzen zwischen Schule und außerschulischem Bereich, die Grenzen zwischen einzelnen Medien und Kompetenzen, zwischen einzelnen Schülergruppen, mitunter zwischen Schülern, Eltern und Lehrern und, je nach Thema, vielleicht zwischen verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen können überschritten werden (vgl. 7). Die Chancen, die der Blick in Richtung Kunst- und Musikunterricht für den Fremdsprachenlehrer bietet, gehen allerdings über die dargestellten Möglichkeiten hinaus. Ihr didaktisches und methodisches Repertoire muss dem Fremdsprachenlehrer als Fundgrube für seinen eigenen Unterricht erst noch nahegebracht werden. Ein Blick über die Grenzen des Faches DaF hinaus zeigt schließlich den Erfahrungsreichtum englisch- und französischsprachiger Kollegen, die auch auf diesem Gebiet zum Teil mitunter meilenweit voraus sind. Wichtiges passiert derzeit im Bereich der Museumspädagogik (von Wicke S. 154 kurz angedeutet), darüber hinaus können entscheidende Impulse von der Erlebnispädagogik (ein Hinweis 171), der Geschichtspädagogik und dem in sich stark differenzierten Gebiet der Freizeitpädagogik erwartet werden.

In diesem Sinne wendet sich Wickes Buch an Fremdsprachenlehrer, die ihren Unterricht in erster Linie beleben und bereichern wollen, die bereit sind, von traditionellen Wegen abzuweichen und die Initiative an die Lernenden abzugeben und die einen (ersten) Kontakt

mit künstlerischen und musikalischen Objekten verschiedenster Qualität nicht scheuen.

CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK
(Universität Gdansk/Polen)

Literaturangaben

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. In *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 107-131.

Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (eds.). (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 1).

Block, Friedrich & Funk, Hermann (eds.). (1995). *Kunst Sprache Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. München (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 3).

Brandi, Marie-Luise et al. (1988). *Bild als Sprechanaß. Sprechende Fotos*. Paris, München.

Byram, Michael. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon/Philadelphia (= Multilingual Matters 46).

Charpentier, Marc et al. (1993a). *Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. Caspar David Friedrich: Kreidefelsen auf Rügen*. München (= Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache).

Charpentier, Marc et al. (1993b). *Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. George Grosz: Querschnitt 1919/20*. München (= Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache).

Charpentier, Marc et al. (1995). Ihr glücklichen Augen. Zum Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht. In Block/Funk (eds.) 1995, 247-263.

Hellwig, Karlheinz. (1989). Bildkunst im Fremdsprachenunterricht? In *Der fremdsprachliche Unterricht* 93, 4-8.

Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram unter Mitarbeit von Herrad Meese (1996): *Bilder in der Landeskunde*. Berlin/München u.a. (= Fernstudieneinheit 11).

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