

Kunst und Kultur als integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts?

Ivica Kolečáni Lenčová

0 Einführung

Im Hinblick auf die neue Situation im Fremdsprachenlernen wird im Artikel auf die wichtige Rolle der Kultur und der Kunst im Lernprozess hingewiesen und die Frage erörtert, ob der Fremdsprachenunterricht zu Änderungen und einer Weiterentwicklung in den Intentionen der humanistischen Pädagogik und der interkulturellen Fremdsprachendidaktik beiträgt oder dazu tendiert, vorhandene Wissensinhalte und Einstellungen eher stereotypisch zu vermitteln.

1 Zum Hintergrund des Fremdsprachenlernens

Die Fremdsprachendidaktik reagiert auf gesellschaftlich-politische Bewegungen und Veränderungen, transformiert wissenschaftliche Auffassungen über die Sprache in Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenlernens. Im historischen Kontext wurden infolgedessen unterschiedliche Schwerpunkte des Fremdsprachenlernens, von strukturalistischer über die pragmatische bis hin zur kommunikativen Darstellung. Wenn der strukturalistischen Auffassung zufolge wurde im Fremdsprachenlernen das Grammatiksystem und der Wortschatzerwerb als Basis der Kommunikation wahrgenommen wurde und Vorrang der schriftliche Ausdruck hatte, lag der Beitrag der Pragmalinguistik in erster Linie in der Bevorzugung des Sprechens. Durch das Wissen über Sprechhandlungen, Sprechsituationen und -intentionen hat Pragmalinguistik eine große Leistung sichtbar gemacht. Eine ihrer didaktischen Ausprägungen betrifft die Bevorzugung der Fertigkeit Sprechen, wobei Sprechintentionen mit gewissen kommunikativen Situationen verbunden sind. Dies ist gegenüber dem strukturalistischen Unterrichtsmodell als progressiv zu verstehen.

In den letzten 15 – 20 Jahren wurden neue Begriffe eingeführt oder alte intensiviert, so etwa *kommunikativer Fremdsprachenunterricht*, *interkulturelles Lehren und Lernen*, *empathisches (humanes) Verhalten des Lehrers*, *lernerzentrierter Unterricht oder ganzheitliches Lernen*. Der kommunikative Unterricht geht davon aus, dass der Lernende der Beherrschung einer Fremdsprache bedarf, um sich in verschiedenen Situationen angemessen ausdrücken zu können. Man setzt voraus, dass sich der Lehrende im kommunikativen Fremdsprachenunterricht human, angemessen empathisch, entgegenkommend gegenüber den Lernenden verhält. Durch sein Verhalten kann er auf die Lernenden fördernd wirken, damit diese aktiv, in ausreichendem Maß selbständig handeln und allmählich selbst die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen können. Die Fortsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurde in seiner Bereicherung durch den interkulturellen Ansatz bestimmt. Das kommunikative Prinzip als eines der wichtigsten Prinzipien des modernen Fremdsprachenlernens wurde mit dem Eintritt der soziokulturellen Zielsetzung im schulischen Umfeld durch das interkulturelle Prinzip ergänzt. Dadurch wird in der Bildung und Ausbildung junger Menschen noch deutlicher als in vergangenen Jahren ein neues humanistisches Modell der Schule vorausgesetzt, das neben dem Produktiven und Kreativen auch das Ethische und Ästhetische gefördert. Durch die ausgewogene Wirkung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphären wird eine komplexere Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden erreicht, sowohl im kognitiven als auch affektiven Bereich, die Edukation wird zum „Wesensmerkmal des Menschen in seiner humanen Identität“

(Ries 2001: 151). Vor diesem Hintergrund „verdienen die Erziehung und die Verbindung der Kognition mit der Emotion eine größere Aufmerksamkeit, es ist nötig, die Erlebnisse und Gefühle des Lernenden mehr zu berücksichtigen“ (Kolečani Lenčová 2013: 84). Die Aktualität und das Bedürfnis einer Erziehung und Bildung für das Leben unter der Voraussetzung einer Qualitätsarbeit des Lehrenden wurde in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Schriften hervorgehoben, wobei eine qualitativ neue Erziehung, die die Entwicklung der Metakognition (Selbsterkennung, Selbstregulation etc.), der Emotionalität, der Sozialisation, der Kommunikation, Autoregulation und der Kreativität in den Vordergrund stellt.

Primäre Voraussetzungen für die Änderungen zum Vorteil der Erziehung sind die Umgestaltung des Schulsystems und der Erziehungsphilosophie sowie eine curriculare Transformation und Änderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Nach Zelina (1999: 11) ist es nötig, „überflüssige uneffektive Bildung zu eliminieren und mehr Erziehungsmethoden zu stärken, mehr den Erlebnissen, Wertsystemen und der Motivation und den Gefühlen der Kinder zu folgen.“

Durch die gesellschaftlich-ökonomischen Veränderungen in der Slowakei wurden neue Bedingungen für eine neue „Philosophie der Schule“ geschaffen, um die traditionelle, auf die Leistungen orientierte Zielsetzung durch die humanistische Orientierung zu ersetzen. Erfahrungen aus der Praxis belegen dagegen, dass Aktivität, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kreativität der Lernenden immer noch die „zweite Geige“ spielen. Mit anderen Worten ist das kognitive Gedächtnisparadigma sehr stark verankert, und ein neues Paradigma, das mehr die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden betont, kann kaum zum Wort kommen.

Welche sind wohl die Gründe für diese bedauerliche Situation? Einerseits scheint das informationsverarbeitende Paradigma ohne Emotionen, ohne Körperlichkeit der Lernenden zwar nicht adäquat und den heutigen Forderungen entsprechend, andererseits aber mangelt es an solchen Verfahren, die mehr die Individualität des Lernenden, seine persönlichen Lernstile, Lerntechniken und Strategien fördern, damit er seine eigenen Einstellungen zur Fremdsprache und ihrem kulturellen Hintergrund zum Ausdruck bringen kann. Anhand dieser Diskrepanz ist zusammenfassend festzustellen:

1. Fremdsprachenlernen befindet sich im Transformationsprozess – anstatt des Gedächtnisparadigmas, das stark produktorientiert ist, wird ein neues, prozessorientiertes Paradigma berücksichtigt. Dies beinhaltet eine immer stärkere Zuwendung zum Individuum des Schülers, zu seinen individuellen Besonderheiten in den Intentionen Burows positiver Pädagogik (2011), d.h. nicht Druck, Tadel und Disziplin werden ausgeübt, sondern Wertschätzung und kreative Aktivitäten, die zur Lernfreude beitragen und so zu hohen Leistungen führen können, stehen im Vordergrund. Die humanistische Wertorientierung und Lernerzentrierung bilden eine gute Basis zum ganzheitlichen Lernen, das mehr die Beziehungsdimension im Unterricht beachtet (diese bezieht sich auf den Lehrenden und die Lernenden untereinander wie auch ihre Beziehung zum Thema und zum Lern- und Unterrichtsprozess) (vgl. Burow 2011, Bürmann 1995).

2. Das Erkennen der individuellen Chancen der Schüler mit dem Erkennen ihrer Bedürfnisse (der Selbstausdruck und die Identitätsdarstellung des Lernenden), die verschieden sind (individuell und sozial bedingt) – diese Prämisse sollte sich in den Lehreraktivitäten im Unterricht widerspiegeln, und zwar auf zwei Ebenen in enger Beziehung: Durch das Erkennen des Lehrenden, wo seine eigenen individuellen Bedürfnisse, Grenzen und Chancen in simulierten und natürlichen Situationen sind und durch die Vertiefung dieses Erkennens, die zur Entwicklung eines tieferen Einfühlungsvermögens und einer vorausschauenderen Antizipation des unterrichtlichen Vorgehens führen sollte.

Den Vorrang gewinnt allmählich das ganzheitliche Lernen, das ermöglicht, intensiver als vorher alle Dimensionen der Persönlichkeit des Schülers im unterrichtlichen Prozess einfließen zu lassen. Die affektive und emotionale Domäne werden nicht vernachlässigt, gerade umge-

kehrt, das möglichst komplexe Ansprechen des Lernenden gewährleistet einen effektiven und erfolgreichen Unterricht. Laut Piagets Metapher (1995) wird der Motor, d.h. unser kognitiv-emotionales System durch den Treibstoff – seine affektive Komponente – aktiviert, d.h. Emotionen beeinflussen das Interesse des Menschen an bestimmten Sachverhalten und regen damit seine kognitiven Handlungen an, was völlig transformierbar in das schulische Umfeld ist. Daraus ergibt sich, dass Emotionen wie auch Kognitionen Prozesscharakter haben, d.h. vom Entwicklungsstand des Individuums abhängen. Sie können erworben oder erlernt werden, sind variabel und flexibel.

Die zusammenhängenden, aktuellen pädagogischen und didaktisch-methodischen Fragen der Fremdsprachendidaktik knüpfen an die Umgestaltung von Bildung und Erziehung in Richtung Humanisierung und Förderung der Kreativität und Emotionalität. In diesem Entwicklungsgang spielen Potentiale der Kultur und Kunst eine wichtige Rolle, den kulturellen und künstlerischen Artefakten gebührt eine unvertretbare Stelle nicht nur in der Muttersprache und in den sog. Erziehungsfächern, sondern auch in den Fremdsprachen. Die bis dahin in verschiedenen Kontexten thematisierte Kunst und Kultur gewinnen an Wichtigkeit.

2 Fremdsprachendidaktik und DaF-Unterricht heute

Die Fremdsprachendidaktik steht in enger Verbindung mit Bezugsdisziplinen wie Neurowissenschaften, Psycholinguistik und kognitiver Psychologie, deren neueste Erkenntnisse in die edukative Realität einzubauen sind. Theoretische Konsequenzen wirken in ihrer transformierten Form (als methodisch-didaktische Implikationen) auf die schulische Praxis zurück. Wenn wir der ganzheitlichen Entwicklung der Schülerpersönlichkeit im modernen Fremdsprachenlernen folgen, wäre dann eine der Aufgaben des Lehrenden „offen gegenüber den Schülerbedürfnissen zu sein und die Schüler möglichst zur Orientierung an den höheren Bedürfnissen anzuregen“ (Lenčová 2006: 51). In einem so orientierten Unterricht fällt den kulturellen und künstlerischen Artefakten dank ihres Reichtums an Werten, die die einfache Darstellung der Realität überschreiten, eine spezifische Funktion zu. Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden und den Lernenden viele Möglichkeiten, sich ganzheitlich am Unterrichtsprozess zu beteiligen, mehr ihre emotionalen Einstellungen zu äußern. So wird ihrem Denken, Handeln aber auch Fühlen ein wesentlicher Platz eingeräumt. Im Einklang mit dem neuen humanistischen Modell der Schule ist der Einsatz von Kunst und Kultur im DaF-Unterricht als logischer Weg zu verstehen – diese Medien dienen nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bieten mehr, weil sie die erstrangige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, überschreiten. Die primäre Rolle als Kommunikationsmedium wird durch die neue Rolle als Reflexionsmedium von kulturellen Inhalten ergänzt und vertieft. Gerade die vielfältige Heterogenität, Mehrdimensionalität, Diskursivität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität der Kultur und Kunst vermitteln eine endlose Möglichkeitsreihe von Anstößen, Emotionen, Affekten und Stimmungen und den Lernenden Gelegenheiten bieten, ein persönlich bedeutsames Lernen zu verwirklichen (Bürmann 1995). Neuerdings werden diese Angebote in verstärktem Maße innerhalb des Medienverbunds situiert, was neue Komparationsmöglichkeiten, Ähnlichkeiten und Interferenzen von Ausdrucksformen ergibt. Die auf diese Art und Weise vermittelte Intermedialität erweitert und bereichert die monomediale Perspektive. Das emotionale Interesse des Lernenden führt dazu, dass seine Persönlichkeit in den Lernprozess einbezogen ist, dadurch wird das Lernen für ihn persönlich bedeutsam. Im metaphorischen Sinne erfüllen so Kunst und Kultur die Funktion des Wegweisers und des Begleiters in andere Welten. Man soll ihn spüren, ihm zuhören und folgen, um diese Welten zu enträtseln. Der Lernende kann dabei seine Gefühle erkennen und interpretieren, sich selbst und die anderen besser kennen lernen, seinem Gedanken und dem Gedanken der anderen zuhören.

Im Unterricht kann der Kontakt mit Kunst und Kultur in Form eines interkulturellen Dialogs als Erlebnisbegegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk stattfinden, die mit der Wahrnehmung und dem Erlebnis als Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden verbunden ist (vgl. Lenčová 2005, Schweiger 2013), und bietet dem Lernenden die Möglichkeit zu suchen und zu entdecken. Während des Kontakts mit Kunst werden bei den Lernenden Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen (nonkognitive Charakteristiken der Persönlichkeit), Wertprozesse und Bildung der progressiven Affinität zu den höheren ethischen Werten unterstützt. Dies wäre im transmissiven edukativen Modell des Gedächtnisparadigmas kaum möglich. Neue Impulse bietet analog Badstübner-Kizik (2010), die in ihrem Konzept der Kontaktdidaktik betont: „...fremdsprachliche und –kulturelle Lernprozesse verlaufen besonders wirkungsvoll und nachhaltig, wenn sie, vom Eigenen und Bekannten ausgehend, mittels Vergleich und Kontrastierung Verbindendes und Trennendes reflektieren und Neues schrittweise erarbeiten.“ (2010: 99) Als Kontakt ist dabei jede Art der Begegnung zu verstehen, die zwischen den Lernenden und den sprachlichen, bzw. landeskundlichen Inhalten sowie Formen des aktuellen Lernprozesses verlaufen und die ganz unterschiedlich sein können. Diese Begegnungen können unterschiedlich intensiv sein, d.h. sie können in Einklang sein, abgelehnt werden, bzw. einseitig bleiben. In den Intentionen der Kontaktdidaktik kann ein verschiedenartiges Zusammentreffen von Kulturen und Fremdsprachen entstehen. In diesem Kontext ist zu differenzieren, welche Fremdsprachen mit welchen anderen in Kontakt treten. Infolgedessen soll eine Kontaktdidaktik Deutsch anders z.B. für den mitteleuropäischen Raum als für Ostasien sein. Im konkreten Falle der Slowakei, bzw. der Länder des ehemaligen Ostblocks sollte man laut Badstübner-Kizik von spezifischen Prämissen ausgehen, die das Verhältnis zur deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern im geographischen, historischen, geopolitischen und sprachlichen bestimmend sind. Darüber hinaus muss auch innerhalb der konkreten Region (z.B. Tschechien, die Slowakei, Polen, Ungarn) und innerhalb des konkreten Landes differenziert werden (z.B. westlicher oder östlicher Teil der Slowakei). Vor dem Hintergrund der Kontaktdidaktik können im DaF-Unterricht stärker Begegnungen zwischen dem eigenen, muttersprachlichen Umfeld und den deutschsprachigen Ländern involviert werden und dadurch den Fremdsprachenlernenden in seinen Erwartungen und Einstellungen beeinflussen (2010: 99–112).

3 Edukative Konstrukte für Deutsch als Fremdsprache in der Slowakei

In den letzten Jahren wird verstärkt auf die Problematik der Integration von Kultur und Kunst in den bildungsrelevanten Konstrukten (Lehrwerke, Curricula, sonstiges Ergänzungsmaterial) hingewiesen.

An den slowakischen Schulen ist der Umgang mit kulturellen und künstlerischen Artefakten nicht die übliche Realität. Die Hospitationen an den Schulen zeigen, dass die Lehrenden nur selten ihr aktuelles und allererstes Medium, das Lehrwerk, durch Zusatzmaterialien ergänzen. Literatur ist im Vergleich zu anderen Kunstarten relativ akzeptiert, wenn auch oft die Grenze der Sprachvermittlung nicht überschritten wird. Sie steht wenigstens am Rand des Unterrichts. Völlig im Hintergrund stehen scheinbar weniger sprachliche, resp. „nichtsprachliche“ Formen, die gar nicht in die Lehrwerke eingegliedert sind. Die Lehrenden zeigen im Umgang mit Kunstarten eher einen pragmatischen Zugang, ohne das Künstlerische und das Ästhetische zu berücksichtigen, bei Kunstbildern, Filmen oder szenischen Formen sind sie oft ratlos und lehnen sie deshalb a priori ab. In der Kommunikation mit den Kunstwerken geht es primär um die Wort-schatzarbeit, Grammatikvermittlung und den Austausch von Inhalten, wobei das Erlebnislernen oft verloren geht. Unbemerkt im Hintergrund bleiben tiefere Zusammenhänge, „*Geschichten vor und hinter dem Artefakt, Geschichten, die das Dargestellte zeitlich, räumlich, sozial oder kommunikativ öffnen, Texte im Bild, Rollenspiele, szenische Darstellungen etc.*“ (Kolečáni-

Lenčová 2013: 86) als Ausdruck ihrer Kognition und Emotionalität. Nach der Analyse der aktuellen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache stellen wir fest, dass von den literarischen Formen narrative Texte relativ gut vertreten sind (Gedichte [Gedichte sind nur in wenigen Ausnahmefällen narrativ], kurze Erzählungen, Märchen, verschiedene Reime, Rätsel, sporadisch Comics, Autorenlieder, seltener Phantasy, Nonsens, Geschichten über Till Eulenspiegel und Schildbürger). Zur Comicform möchten wir an dieser Stelle bemerken, dass in den meisten Fällen die als Comics bezeichneten Formen gar nicht den Kriterien und Prinzipien dieses Genres entsprechen. Die nebeneinandergestellten Zeichnungen bilden eine einfache narrative Bildergeschichte ohne für die Comics typischen Gutter (die Leerstellen zwischen den Panels) als erzählerisch bedeutsame „Lücke“, die für den Lernenden eine Herausforderung zur eigener erzählerischen Leistung darstellt. Ebenso bleiben die intersemiotischen Charakteristika von Comics, die sie neben der Literatur, der bildenden Kunst auch dem Film und dem Theater annähern, (bleiben) unbemerkt. Umfangreichere literarische Genres in Form von Auszügen aus den Romanen, Novellen, Dramen u. ä. liegen in den Lehrwerken nicht vor. Vertreten sind ebenso nichtpoetische Genres. Kein Lehrwerk enthält ein Angebot mit bildender Kunst, nur selten mit Film, Tanz oder anderen unter den jungen Menschen beliebten Kunstarten. Die Entscheidung, diese Kunstformen in den Unterricht einzugliedern, ist dem Lehrenden überlassen. Nur selten greifen die Lehrenden z.B. zu gemalten, graphischen oder anderen bildnerischen Kunstwerken. Die Gründe dafür kann man durch die ungenügenden Kenntnisse, eine relative Unsicherheit und ungenügende Erfahrungen im Umgang mit diesen Kunstformen erklären. Analog ist das auch im Falle von anderen Kunstarten. Eigenschaften der Kunstwerke können Impulse zu verschiedenen Diskussionen setzen, bieten den Lehrenden und Lernenden neue Chancen, sich selbst mehr zum Wort zu bringen, der Phantasie freien Lauf zu lassen und den Unterricht als Begegnung von mindestens zwei Kulturen zu betrachten. „An ein Kunstwerk ist nicht nur auf dem kognitiven Weg heranzugehen, sondern auch gleichzeitig affektiv/emotional bzw. über konkretes Tun, Basteln und Entwickeln, denn ganzheitliches Lernen heißt lernen mit Kopf, Herz und Hand (kognitiv, affektiv, motorisch). Unter diesen Umständen werden vier der fünf Zugangskanäle aktiviert (kognitiv, visuell, auditiv, haptisch).“ (Kolečáni Lenčová 2013: 86). Die so orientierte Arbeit mit Kunst oder aber auch mit kulturellen Artefakten im Fremdsprachenunterricht spricht das Innere des Lernenden an, seine Gefühle, seine emotionale Welt – er kann sich mit den Helden identifizieren oder sich von ihnen distanzieren, er fühlt sich als Persönlichkeit angesprochen und ernst genommen. Zum Wort kommen Aspekte wie Sympathie und Antipathie, das Positive und das Negative, das Eigene und das Fremde. Kultur und Kunst bieten viele Anregungen zur authentischen Kommunikation und zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten und angebotenen Gedanken, mit der inneren Welt der handelnden Personen und wecken die Neugier bei den Lernenden. Gerade die Neugier ist eine der grundlegenden Gaben, die man zum Forschen und Entdecken braucht. Neben dem eigentlichen Ziel, der Verknüpfung des kognitiven Lernens mit dem emotionalen, der Heranführung an die Werte der humanistischen Pädagogik ist das ganzheitliche Lernen auch leistungssteigernd – je mehr die Aufnahmekanäle gebündelt sind, umso besser wird das Behalten von Informationen gewährleistet. Nicht zuletzt werden das Schönheitsgefühl des Lernenden und seine Imaginationskraft gefördert.

In dem oben geschilderten Kontext war die Frage der Integration von Kunst und Kultur in die Curricula (Lehrpläne) als für die Lehrkräfte verbindlichen legislativen Dokumenten von großer Bedeutung. Bei der Analyse der Curricula für Deutsch als Fremdsprache an den Grund- und Mittelschulen in der Slowakei wurde auf die folgenden Bereiche fokussiert:

1. Welche Stellung haben Kunst und Kultur in den Lehrplänen bei den Zielsetzungen?
2. Welche Themen und Situationen werden empfohlen und in welchem Kontext?

3.1 Curriculare Dokumente für die Grundschulen

Zu 1: Laut diesen Dokumenten wird eines der Ziele der Deutsch als Fremdsprache so festgelegt: Bei den Lernenden soll das Interesse für die Sprache und Kultur zu wecken, sie zum Kennenlernen der eigenen und der fremden Kultur zu führen und dabei deren Akzeptanz zu fördern. Bei den Lernenden soll eine respektvolle Haltung gegenüber anderen Menschen, Toleranz zum „Anderseins“, Offenheit zur Welt ohne Vorurteile gefördert werden. [Učebné osnovy. Nemecký jazyk]

Unsere Bemerkung: Zielsetzungen und Empfehlungen werden allgemein und oft auf der Metaebene formuliert. Für die Lehrkräfte in der Praxis ist es wenig effektiv, wenn man auf methodische Verfahren und konkrete Darstellungen verzichtet. Als Modellbeispiel kann Darstellung von Respekt als grundsätzliche Haltung in kommunikativen Situationen dienen, in denen schwierige Konflikte gelöst werden sollen.

Zu 2: Das themenorientierte Lernen ermöglicht es dem Lernenden, eigene Erlebnisse und Erfahrungen vor dem soziokulturellen Hintergrund des eigenen Landes und der deutschsprachigen Länder wahrzunehmen und zu verstehen. Bei den Themen *Familie, Wohnen und Haustiere* sind die einzelnen Subthemen durch das interkulturelle Lernen ergänzt. Bei den Themen Sitten und Bräuche, Feste und Feiertage (Weihnachten, Ostern) wurde empfohlen, diese kontrastiv zu unterrichten.

Unsere Bemerkung: Bei Alltagsthemen wie Familie oder Wohnen wurde in den Lehrplänen empfohlen, diese in Form von Begegnungen unserer Kulturen zu verwirklichen, um Vorprägungen (Vorkenntnisse) der Lernenden einbeziehen zu können. Bei den Feiertagen, bzw. Sitten wurde empfohlen, unsere Lernenden mit den Bräuchen in Deutschland bekannt zu machen. Es fehlen konkrete Hinweise, wie diese Themen kontrastiv, interkulturell im Sinne der Kontaktdidaktik vermittelt werden sollen. Im Umgang mit Texten wird empfohlen, mit folgenden literarischen Texten zu arbeiten: Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Lieder, Comics, Theaterspiele, Gedichte. Zu kulturellen Artefakten und ebenso zu anderen künstlerischen Artefakten außer Literatur wurden keine Informationen gefunden. Im weiteren wird empfohlen, Sachtexte über andere Länder zu vermitteln.

Unsere Bemerkung: Dieses Nacheinanderreihen von verschiedenen literarischen Formen überlässt jede Entscheidung dem Lehrenden, was die konkreten Werke betrifft. Welche Strategien und Techniken dabei einzusetzen sind, wird nicht vermittelt. Bei den Fabeln bleiben die unterschiedlichen Ansprüche an sprachliches Niveau unkommentiert, beim Genre des Märchens sind u.a. Volks- oder Antimärchen zu unterscheiden, was genauso unbeachtet bleibt. Comics als Genres bleiben ebenfalls ohne Kommentar. Bei den Sachtexten wäre es wünschenswert, diese näher zu definieren (Klassifikation, Charakteristik).

3.1 Curriculare Dokumente für Mittelschulen

Bei den Lehrplänen für die Mittelschulen gehen wir v.a. von den gymnasialen aus, die die anspruchsvollste Variante des mittelschulischen Unterrichtens darstellen aus.

Zu 1: Bei den Zielen werden die Globalisierungsprozesse in Europa erwähnt, die Rolle der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel mit den Einwohnern von vier deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein). Betont wird die Kommunikation im beruflichen Umfeld und im Privatleben. Landeskunde, Literatur und Geschichte sollen nicht im Sinne des faktenorientierten didaktischen Ansatzes vermittelt werden, sondern als Impulse und Ausgangspunkte für die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks dienen. Die Lernenden werden zielbewusst zur schlagfertigen interkulturellen Kommunikation vorbereitet.

Unsere Bemerkung: In den Zielsetzungen spiegelt sich stark die Globalisierungstendenz der letzten Jahrzehnte wider. Die Vermittlungsrolle von landeskundlichen, bzw. literarischen Artefakten wurde vage und klischeehaft dargestellt, ebenfalls die Verbindung zum interkulturellen Lernen. Darüber hinaus beziehen sich die Ziele explizit nur auf die sprachliche Ebene, was als Defizit zu bezeichnen ist.

Zu 2: Im Bereich Landeskunde wird empfohlen, Informationen über deutschsprachige Länder mit dem Ziel, interkulturelle Beziehungen zu fördern, im weiteren Themen wie Sehenswürdigkeiten, Massenmedien, Film und unsere Stadt, zu vermitteln. Es wird empfohlen, Kunst und Kultur, Kinder- und Jugendliteratur zu vermitteln. Unterliterarischen Texten werden kurze Prosa, Gedichte, Auszüge aus längeren Texten empfohlen.

Unsere Bemerkung: In den landeskundlichen Inhalten ist eine relativ große Diskrepanz zwischen den Hauptzielen und in den thematischen Bereichen formulierten Zielen festzustellen, was für die Lehrkräfte aus der Praxis irreführend sein kann. Beim Thema „Unsere Stadt, unser Land“ wäre es sehr empfehlenswert, interkulturelle Begegnungen anzubieten, ebenfalls bei den Themen wie Massenmedien, Filme etc. Bei den literarischen Texten fehlen Konkretisierungen, bzw. Hinweise, die dem Lehrenden in der Vorbereitung für den Unterricht helfen könnten. Wenn man bloß deutschsprachige Literatur, Fabeln, Märchen schreibt, dann ist es kaum von Nutzen für den Lehrenden. Welche Literatur er als „deutschsprachige Literatur“ auswählen soll, muss der Lehrende entscheiden. In den Lehrplänen für Mittelschulen bleiben Fabeln, Märchen und Comics ohne Kommentar.

In den Lehrplänen mangelt es an vielen progressiven Bestandteilen des Fremdsprachenlernens. An dieser Stelle erwähnen wir nur die fächerübergreifende Zusammenarbeit, die nicht genannt wird und die m. E. zum festen Teil der legislativen Dokumente werden sollte. In diesem Kontext wird weder auf die Kooperation mit anderen Fächern, die sich in vielerlei Formen realisieren kann (z.B. Projekte), noch auf die Transfermöglichkeiten hingewiesen. Der positive Transfer vom muttersprachlichen literarischen Unterricht kann sinnvoll im Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht eingearbeitet werden, denken wir nur an die Kenntnisse der Lernenden im Bereich der Literaturtheorie oder der Poetik! Die Lernenden können so breitere Zusammenhänge der zu lernenden Fächer spüren und das Lernen in seiner Komplexität wahrnehmen.

Zusammenfassend stellen wir fest: In den künftigen empirischen Untersuchungen wäre es von großer Wichtigkeit festzustellen, ob und wie sich Begegnungen zwischen der eigenen Kultur und den anderen Kulturen in den aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache realisieren. Eine gründliche curriculare Analyse, die sich auf die kognitive Dimension (Wissen), die affektiven Haltungen und Einstellungen und die pragmatische Dimension (Fertigkeiten und Fähigkeiten) in der Intention der Kontakt Didaktik beziehen würde, könnte folglich Ergänzungen und Korrekturen der bisher geltenden curricularen Dokumente, wie auch das Erstellen eines breiten Inventars von Materialien, Textsorten, Methoden initiieren.

4 Fazit

Der Einfluss der kulturellen und künstlerischen Artefakte auf den Lernenden realisiert sich in der Schule kurzfristig und direkt, zeigt sich aber im Leben oft indirekt und hofentlich in der langfristigen Perspektive. Durch eine stärkere Einbeziehung der Emotionen, Stimmungen und Wahrnehmungen des Lernenden, durch wiederholte ästhetische und ethische Anregungen wird sein Geschmack und Feingefühl kultiviert. Es werden ihm die Wege zu sich selbst und zu den anderen gezeigt. Um dem Mangel an Kultur und Kunst im DaF-Unterricht entgegenzuwirken, sollte man Artefakte systema-

tischer einsetzen. Es wäre von Nutzen, einen umfangreichen Katalog von Formen und Techniken zum Umgang mit kulturellen und künstlerischen Artefakten anzubieten; er sollte ein offenes Modell darstellen, d.h. Anregung für die weiteren Präzisierungen, Ergänzungen und Erweiterungen sein.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Online] <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> (Stand 28. 05. 2015)
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, N. 2, 2010.
- Burow, Olav-Axel (2011): Positive Pädagogik. – Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Bürmann, Jörg (1995): Was ist Gestaltpädagogik? – In: Jürgen Heinel (Hrsg.): Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. – Frankfurt a. Main: Diesterweg, 83–105.
- Huber, Gabriele (2005): Mit Bildender Kunst Deutsch lernen? [Online] <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Huber1.htm> (Stand 28. 05. 2015)
- Hünther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. – In: Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kaikkonen, Pauli (1993): Fremdsprachenlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozeß – einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde bedeutenden Unterrichtsversuches. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 21. Jahrgang, 1993, Heft 1.
- Lenčová, Ivica (2006): Imagination und Emotion als Unterrichtsziel. Förderung des kreativen Potentials und der Emotionalität des Schülers durch Bild, Text und Musik. – In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik. 17. Jahrgang, Heft 1, 2006, 50–57.
- Lenčová, Ivica (2010): Gestaltpädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht. – In: Janík, T./ Knecht, P. (Hrsg.): Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/-n. – Wien: LIT Verlag, 2010, 134–140.
- Lenčová, Ivica (2013): Förderung der Kreativität und der Emotionalität der Schüler durch Kunstwerke im DaF-Unterricht. – In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. Jahrgang 5, Heft 1, 2013, 84–94.
- Piaget, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. – Berlin: Suhrkamp.
- Ries, Lumír (2001): Výuka cizích jazyků v humánní škole. – In: Choděra, R. (Hrsg.): Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí. – Rudná u Prahy: Editpress.
- Röttger, Evelyn (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, N. 2, 2010.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, 61–77.
- Učebné osnovy. Nemecký jazyk. Online verfügbar unter http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=337.html (Stand 28. 5. 2015).
- Zelina, Miron (1999): Stratégie a metódy rozvoja dieťaťa. – Bratislava: Práca.

Annotation

Art and culture as an integral part of GFL teaching?

Ivica Kolečáni Lenčová

The article points out the importance of the role played by culture and art in the teaching process against a background of a new situation in foreign language education. Referring specifically to the German language, the author addresses the question as to whether any changes are, indeed, taking place in the teaching of foreign languages in accordance with humanistic pedagogy and intercultural didactics of foreign languages, or whether a tendency towards the spreading of available knowledge in a stereotypical manner still prevails.

Keywords: Culture and art, teaching of foreign languages, humanistic pedagogy, holistic approach, legislative documents.