

**Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht**  
**der gymnasialen Oberstufe**

*Ein Ansatz zur Integration von Kunst*  
*in den Englischunterricht unter landeskundlichen Aspekten und*  
*besonderer Berücksichtigung Indiens*

**Inaugural-Dissertation**

(in zwei Bänden)

Textband

zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Dortmund

vorgelegt von

**Thekla Kampelmann**

**Dortmund 1999**



Collage bestehend aus photographierten Teilstücken künstlerischer Arbeiten der Verfasserin, die in ihrer künstlerischen Weltzuwendung und Weltgewinnung ebenfalls eine Auseinandersetzung mit fremden Kulturen veranschaulicht. (1997)

„Beide Wege der Weltzuwendung und Weltgewinnung, der wissenschaftliche und der künstlerische, müssen in der Schule besprochen werden, damit der Blick auf die Wirklichkeit nicht einseitig und verstellt wird.“

(NRW-Lehrplangentwurf für das Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe, August 1998: S. 6)

## Inhaltsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Vorwort  | 5   |
| 1. Einleitung  | 8   |
| <u>A. Kunst und Sprache als Ausdruck von Kultur im Fremdsprachenunterricht Englisch</u>  | 24  |
| 2. Zur Problematik von Sprach- und Kulturlernen in der Europäischen Union  | 25  |
| 2.1. Sprach- und Kulturlernen in der Vergangenheit: Die Grand Tour oder Kavalierstour  | 25  |
| 2.1.1. Sprach- und Kulturlernen in der Europäischen Union der 90er Jahre   | 29  |
| 2.2. Zur gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union  | 33  |
| 2.3. Zur Problematik des Englischen als Weltsprache im Englischunterricht  | 37  |
| 3. Zur Rolle der bildenden Kunst im modernen Fremdsprachenunterricht   | 43  |
| 3.1. Forschungsbericht zur Geschichte der Bilder im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht (1658-1962)  | 45  |
| 3.1.1. Erste tabellarische Übersicht (1658-1962)   | 46  |
| 3.1.2. Historische Entwicklung der Art der Bilder und ihrer Leistungen im Überblick  | 50  |
| 3.2. Der kulturkundliche Legitimationsverfall: Kunst im Dienste eines imperialistisch geprägten Sprachunterrichts  | 62  |
| 3.3. Forschungsbericht zur Geschichte der Bilder im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht (1970-1999)  | 70  |
| 3.3.1. Versuch einer systematischen Darstellung an ausgewählten Beispielen zum Einsatz von Bildern und Bildkunst im modernen Fremdsprachenunterricht: Zweite tabellarische Übersicht (1970-1999) | 70  |
| 3.3.2. Auswertung der zweiten Tabelle  | 110 |
| 3.3.3. Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse   | 128 |
| 3.4. Folgerungen aus den Ergebnissen des Forschungsberichts  | 144 |
| 4. Die Vernachlässigung der bildenden Kunst als eines kulturellen Zeugnisses in der Landeskundediskussion  | 154 |
| 4.1. Landeskundliches Lernen und Fachgeschichte  | 155 |
| 4.2. Zur Theorie und Didaktik der Landeskunde  | 163 |
| 4.2.1. Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde   | 180 |
| 4.3. Klärung des Kulturbegriffs  | 184 |
| 4.3.1. Kultur im Fremdsprachenunterricht   | 187 |
| 4.4. Zur Integration des Fremdgegenstandes der bildenden Kunst in den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht  | 191 |
| 4.4.1. Literarische (stärker ästhetische) Texte versus Sachtexte (weniger ästhetische) in der Landeskunde  | 191 |
| 4.4.2. Zur Verwandtschaft von bildender Kunst und Literatur  | 199 |
| 4.4.3. Visuelle Kunstformen als kulturelle Symbole im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht   | 209 |
| 4.4.4. Fremdsprachenlernen und prozeßorientierte Medienpraxis  | 215 |
| 4.4.5. Zum Einsatz von Literatur aus anglophonen Kulturen  | 217 |
| 4.5. Folgerungen für einen Ansatz zur Integration von bildender Kunst in einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht   | 221 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| 5.   | Ansatz zur Integration von Werken der bildenden Kunst in den Prozeß des landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule)   | 227 |
| 5.1.   | Zur Funktion und Medialität von Werken der bildenden Kunst in der Landeskunde des Fremdsprachenunterrichts  | 228 |
| 5.2.   | Kriterienkatalog zur Werkauswahl  | 235 |
| 5.3.   | Didaktische Hinweise zum Umgang mit Werken der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht mit primär landeskundlicher Zielsetzung   | 237 |
| <b><u>B. Kunst und Englisch - zur Theorie der Verbindung beider Fächer in der gymnasialen Oberstufe in NRW</u></b> |   | 244 |
| 6.   | Untersuchung der Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen von 1981 und 1999 für die Fächer <i>Englisch</i> und <i>Kunst</i>  | 245 |
| 6.1.   | <i>Englisch</i>   | 246 |
| 6.1.1.   | Zu Inhalten, Zielen und Methoden im Hinblick auf landeskundliche Aspekte (1981)   | 246 |
| 6.1.2.   | Der Zusammenhang der Unterrichtsfächer Sprache und Kunst  | 247 |
| 6.1.3.   | Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit (1999)  | 250 |
| 6.2.   | <i>Kunst</i>  | 253 |
| 6.2.1.   | Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die Kunstgeschichte und ihre Integration in die Landeskunde (1981)   | 253 |
| 6.2.2.   | Die spezifischen Leistungen des Faches Kunst  | 255 |
| 6.2.3.   | Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die Kunstgeschichte und ihre Integration in die Landeskunde (1999)   | 257 |
| 6.3.   | Gemeinsamkeiten der Fächer <i>Englisch</i> und <i>Kunst</i>   | 258 |
| 6.3.1.   | Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation (1999)  | 259 |
| <b><u>C. Kunst und Englisch - zur Praxis der Verbindung beider Fächer</u></b>                                      |   | 263 |
| 7.   | Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe   | 264 |
| 7.1.   | Kunstgeschichte aus der Binnenperspektive einer Gesellschaft (Zielkultur) und als Teil ihres kulturellen Gedächtnisses  | 265 |
| 7.2.   | Die bildende Kunst als Medium im Englischunterricht   | 275 |
| 7.2.1.   | Beispiele aus dem Bereich der bildenden Kunst zur Ergänzung der Richtlinien-Thematiken  | 286 |
| 7.2.2.   | Themenorientierte Vorschläge und Erläuterungen zum Einsatz von Werken der bildenden Kunst unter besonderer Berücksichtigung der in den NRW-Richtlinien ENGLISCH aufgeführten Wirklichkeitsentwürfe (1981) und Themen (1999) | 297 |
| <b><u>D. Kunst in Indien im Spannungsfeld zwischen Fremdbestimmung und Freiheit, Fortschritt und Tradition</u></b> |   | 318 |
| 8.   | Indien in der künstlerischen Wahrnehmung von Briten, Anglo-Indern und Indern: Ein sozial- und kulturgeschichtlicher Überblick   | 319 |
| 8.1.   | Zur Relevanz des Themas: Kunst in Indien in einem landeskundlich und interkulturell orientierten Englischunterricht   | 320 |
| 8.1.1.   | Kultur und Imperialismus  | 323 |
| 8.1.2.   | Charakterisierung des bearbeiteten Quellenmaterials   | 327 |
| 8.2.   | Strömungen in der britischen und indischen Kunst  | 330 |
| 8.2.1.   | Prunkvolle Exotik, sagemwobene Herrscher und eine neue Schicht von Gönnern der Kunst: Britische Künstler und der Reiz Indiens   | 331 |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| 8.2.2.   | Kunst im Spannungsfeld der politischen Kräfte in Indien zwischen 1850 und 1922   | 347 |
| 8.3.     | Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Indien und einigen Eckdaten aus der europäischen Geschichte (1857 – 1997)   | 367 |
| 9.       | Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht Englisch der gymnasialen Oberstufe: Einzelbildanalysen/Werkbesprechungen und Interpretationshilfen für den Umgang mit Werken der bildenden Kunst anhand von Beispielen aus der britischen und indischen Kunst zur Zeit des Kolonialismus und nach der Unabhängigkeit | 384 |
| 9.1.     | Zur Problematik der Bildauswahl und Einzelbildanalysen bzw. der Werkbesprechungen  | 385 |
| 9.1.1.   | Zum Verständnis der Moderne in der indischen Kunst: Eigenkulturelle versus fremdkulturelle Markierung  | 388 |
| 9.2.     | Indien in der künstlerischen Wahrnehmung: Überblick zu möglichen Themen und Materialien  | 390 |
| 9.3.     | Werke der bildenden Kunst und Einzelbildanalysen/Werkbesprechungen in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts  | 401 |
| 9.3.1.   | Ausdruck des Kolonialismus in der Malerei  | 410 |
| 9.3.1.1. | The Empress  | 411 |
| 9.3.1.2. | R. Clive   | 424 |
| 9.3.1.3. | Weitere Beispiele zum Bildvergleich  | 430 |
| 9.3.1.4. | Porträtmalerei an Beispielen der europäischen Maler Renaldi, Devis und Zoffany   | 433 |
| 9.3.2.   | Ausdruck des Kolonialismus in Architektur, Skulptur und Denkmal: Das steinerne Vermächtnis des Raj   | 443 |
| 9.3.2.1. | Zum Bautyp der <i>Government Houses</i> im kolonialen Indien   | 446 |
| 9.3.2.2. | Nationale Denkmäler: Das <i>Victoria Memorial</i> als Antwort der Briten auf das Taj Mahal   | 450 |
| 9.3.2.3. | Ausblick: Weitere Beispiele  | 453 |
| 9.3.3.   | Indien in der Malerei der Moderne: Rätselhafte Begegnung von Mittelalter und Moderne, West und Ost in den Bildern von Anjolie Menon  | 456 |
| 9.3.3.1. | Künstlerbiographie in Text und Bild  | 457 |
| 9.3.3.2. | Zur Rolle der indischen Frau in den Gemälden von A. Menon  | 464 |
| 9.3.3.3. | Religiöse Symbole in A. Menons Malerei am Beispiel des Gemäldes <i>Shakti</i>  | 466 |
| 9.3.3.4. | Indische Künstler am Übergang von Kolonialzeit in die Epoche nach der Unabhängigkeitserklärung (Independence) bis zur Gegenwart  | 467 |
| 9.3.4.   | Moderne Architektur in Indien: <i>Living Patterns</i> und <i>Hierarchy of Spaces</i> bei dem indischen Architekten Charles Correa  | 470 |
| 9.3.4.1. | Stadtplanung für Bombay: <i>Hawkers Pavements</i> , <i>Experimental School</i> , <i>Hierarchy of Spaces</i>  | 471 |
| 9.3.4.2. | Museumsarchitektur und Gedenkstätte: Gandhis Ashram  | 474 |
| 9.3.4.3. | Hotelarchitektur: <i>Kovalam Beach Resort</i>  | 474 |
| 10.      | Schlußbemerkung  | 476 |
| E.       | <u>Anhang</u>  |     |
| 1.       | Literaturverzeichnis (1. Kunst, 2. Fremdsprachenunterricht, 3. Allgemein, 4. Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis)  | 493 |
| 2.       | Verzeichnis der Graphiken und Abbildungen  | 535 |
| 3.       | Verzeichnis der Tabellen   | 335 |
| 4.       | Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, im Vorderen Orient und Indien unter besonderer Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte von der Frühzeit bis zur Neuzeit (1500).  | 536 |

## Vorwort

„Angesichts der zahlreichen Veröffentlichungen im Bereich der Kultur- und Landeswissenschaften und einer zunehmend erfolgreichen Integration der **Landeskunde** in den Fremdsprachenunterricht scheint es verwunderlich, daß Untersuchungen zur Berücksichtigung **bildender Kunst** im Fremdsprachenunterricht in ihrer Verwandtschaft zur Sprache und als wesentlicher Ausdruck einer Kultur nur in Ansätzen existieren.“

So lauteten die ersten Sätze der ursprünglichen Fassung dieser Arbeit, die über einen langen Zeitraum<sup>1</sup> von mehr als acht Jahren neben meiner Lehrtätigkeit in England und der eigenen künstlerischen Praxis entstanden ist. Lange zurück liegt ein Gespräch an der Universität Hannover zu Beginn der Arbeit mit Prof. Dr. K. H. Hellwig., dessen erste Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich mir für die I. Staatsexamensarbeit 1988 noch nicht zur Verfügung standen. Inzwischen ist in zahlreichen Arbeitsgruppen, zu denen ich keinen Zugang hatte, die Forschung rasch vorangetrieben worden. Neueste Entwicklungen und Ergebnisse erfordern deshalb eine genauere Differenzierung der ursprünglichen Aussage. Mein besonderer Dank an dieser Stelle gilt Frau Rymarczyk, die mir neuestes Material zur Verfügung stellte.

Mein Interesse an der Landeskunde verdanke ich Herrn Prof. Dr. Dieter Buttjes, der mich während meines Anglistikstudiums an der Universität Dortmund durch seine Vorlesungen und Seminare inspirierte. Trotz seiner Skepsis zeigte er sich bereit, eine interdisziplinär ausgerichtete Staatsexamensarbeit zu betreuen, die es mir ermöglichte, Interessen im Fach Anglistik mit einem Teilbereich meines Kunststudiums zu verbinden. Ausgangspunkt für diese Arbeit waren eigene Erfahrungen im Zielland England einschließlich eines Auslandssemesters an der Universität Bristol in Südwestengland. Hier ergab sich erstmalig die Gelegenheit zur intensiveren Auseinandersetzung mit einem Bereich der englischen Kunstgeschichte: „*English Art and Architecture of the 18<sup>th</sup> Century*“, was zu einem Schlüsselerlebnis führte, indem es zum Bewußtsein brachte, daß die bildende Kunst ein wichtiger Mittler zwischen dem eigenen Land und dem Zielland sein kann. Hieraus ergab sich das Thema für die I. Staatsexamensarbeit: „Visuelle Kunstform als kulturelles Symbol in der Landeskunde: Untersuchungen zum ‘englischen Garten’ “ (1988).

Die vorliegende Arbeit greift Fragen dieser Staatsexamensarbeit auf, nutzt einen Teil der Ergebnisse und Argumente, um darauf aufzubauen und theoretische Grundlagen für einen praxisorientierten Ansatz zur Integration von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht Englisch der gymnasialen Oberstufe zu entwickeln.

Zum einen sensibilisierten Wohnsitz und Arbeitsplatz in England für das Thema und ermöglichten oder erleichterten den Zugang zu wichtigem Material wie im *Commonwealth Institute* in London, in

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grunde die alte Rechtschreibung beibehalten.

der *School of Oriental and African Studies (SOAS)* der *Universität London* und im *Victoria und Albert Museum*. Am Wohnort selbst waren die Fernleihe der *Universität Derby* und insbesondere auch die *County Council Library* für Schulen in Derbyshire von essentieller Wichtigkeit.

Zum anderen wurde durch die eigene Lehrtätigkeit im Bereich der Kunstgeschichte innerhalb des Studiengangs *European Studies* an der *University of Derby* die Aufmerksamkeit auf den Aspekt der nationalen Identitäten, Europa im Verhältnis zu anderen Kontinenten, die Perspektivierung der Geschichtsschreibung und auf die Problematik des Kolonialismus und Imperialismus gelenkt.

Für Hinweise und Anregungen danke ich Dominique Davison (*Head of European Studies*), Robert Hudson (*Subject leader/History*) und Prof. Tony Cartey (*Professor of International Law*) der '*School of European Studies*' an der Universität Derby.

Obgleich der Schwerpunkt der Arbeit im Bereich der Anglistik liegt, d. h. Englisch als Fremdsprache im Oberstufenunterricht in Deutschland, ist ein umfangreiches Wissen im Bereich der Kunstgeschichte erforderlich, um die Kunst Englands und Amerikas für den Fremdsprachenunterricht zu erschließen. An dieser Stelle sei Dr. Liversidge der Kunstgeschichtsabteilung der Universität Bristol für sein freundliches Entgegenkommen und seine wissenschaftliche Beratung während der Anfangsphase der Arbeit herzlich gedankt.

Die Sichtung der kunstgeschichtlichen Fachliteratur und das Auffinden sozialgeschichtlich ausgerichteter Werkbesprechungen erwiesen sich als zeitaufwendig.

Eine weitere Schwierigkeit bestand in der Auswahl, Reproduktion, Zusammenstellung und Anordnung der abzubildenden Kunstwerke. Photos des relevanten Bildmaterials und der Entwurf der Bildseiten wurden von der Autorin selbst erstellt.<sup>2</sup> Die Interpretationen zu Werken der indischen Kunst mußten auf der Basis von sachlichen Informationen ebenfalls eigenständig erstellt werden.

Nicht alle Bilder werden ausführlich interpretiert oder kurz erläutert, sondern im Sinne John Bergers *Ways of Seeing* (1972) soll dem Leser die Möglichkeit gegeben werden, sich eigenständig mit den Bildern auseinanderzusetzen, da diese selbst Fragen bezüglich zielkultureller Problematiken aufwerfen.

Als Gründe für die besondere Berücksichtigung der indischen Kunst sind zu nennen: erstens das Ergebnis des Forschungsberichts, das beweist, daß die ehemaligen Kolonialländer in der Landeskunde-Didaktik bisher wenig Berücksichtigung gefunden haben und zweitens persönliche Faktoren, d.h. einen durch Projektarbeit gewonnenen Einblick in die indische Kultur.

Ein wesentliches Problem bei der Beschäftigung mit moderner indischer Kunst bestand z. T. darin, daß bisher Bücher zur aktuellen Kunst Indiens oft rar und von schlechter Qualität und daß Bilder mit vielversprechenden Titeln in den von mir einsehbaren Büchern oder Zeitschriften nicht abgebildet waren. Mit dem Stichdatum 1997, der Feier zum fünfzigjährigen Bestehen des unabhängigen Staates

---

<sup>2</sup> Aus praktischen und technischen Gründen liegt die Arbeit in zwei Teilen als Text- und Bildband vor. Der separate Bildband soll dem Leser die Zusammenschau von Bild und Text erleichtern.

Indien erschienen Kunstbände mit ausgezeichneten Reproduktionen, die jedoch noch nicht im britischen Buchhandel erhältlich waren.

Die Bildseiten dienen nicht als schmückendes Beiwerk, sondern sind als Bedeutungsträger wesentlicher Bestandteil der Arbeit. Abgebildet werden weniger bekannte Bilder, insbesondere in bezug auf die Kunst in Indien.<sup>3</sup> An dieser Stelle sei Fenella White, *Head of Education at the Commonwealth Institute*, und dem Personal der dortigen Bibliothek sowie Mr. Graham Parlett, *Curator at the Victoria and Albert Museum*, und L. Raymond von der *British Library, Oriental and India Office*, gedankt, ohne deren freundliche Hilfe und Entgegenkommen der wesentliche Teil dieser Arbeit nicht durchführbar gewesen wäre. Sowohl G. Parlett als auch L. Raymond haben darauf hingewiesen, daß umfangreiche Bildbestände, die in den Archiven der genannten Museen lagern und für die Öffentlichkeit nicht zugänglich sind, erst zur Zeit katalogisiert werden.

Mein Dank gilt ebenfalls D. Reading, Bibliothekarin der *St. Benedict School* in Derby, und der zuvorkommenden Mithilfe des Bibliothekspersonals des *Derbyshire School Library Service*, der *University of Derby* und der *School of Oriental and African Studies* in London.

Für Zeit zum Gespräch, Gastfreundschaft, wichtige Bildmaterialien und Artikel danke ich Nicholas Horseburgh, Project Leader for South India (Schools), und Schulbuchautor sowie seiner Frau Penny.

Für Hinweise und Anregungen danke ich ferner meinen Freundinnen Frau Dr. Sylvia Kaden, dem Ehepaar Clasen, Frau Bianca Topfmeier, meiner ehemaligen Kunsterzieherin Frau Eleonore Winzek, sowie einem guten Freund A. Griffin, meinen Eltern und besten Freunden Helma und Felix Kampelmann.

Sie alle haben mich immer wieder ermuntert und in vielfältiger Weise unterstützt, so daß ich nicht allein vor dieser Aufgabe stand. Ohne die Ermunterung durch Prof. Dr. Dieter Buttjes und die beratenden Gespräche mit Dr. Laurence Kane von der Universität Dortmund wäre diese Arbeit nicht zu Stande gekommen. Allen Beteiligten möchte ich ganz herzlich danken, daß sie mein Studium richtungsweisend begleitet haben.

Abschließend danke ich Herrn Prof. Dr. Otto Oppertshäuser für die Betreuung der Arbeit, (die ein besonderes Maß an Geduld erforderte), Herrn Prof. Dr. Jürgen Kramer für die kritische Durchsicht sowie die Übernahme des Korreferates und *last but not least* Herrn Prof. Dr. Heitzer und Prof. Dr. Fritz Dalichow, der mir immer wieder Gelegenheit zum wissenschaftlichen Arbeiten gab, wovon auch diese Arbeit letztendlich profitierte - "*constant nagging inclusive*", ausgelöst durch seine Sorge um die Fertigstellung der Arbeit, die er durch die praktische Schaffung visueller Kunstformen immer wieder gefährdet sah.

---

<sup>3</sup> Die künstlerischen Arbeiten der Autorin werden als eine zur wissenschaftlichen Arbeitsweise komplementäre Ergänzung zur Auseinandersetzung mit fremden Kulturen eingebracht.



## 1. Einleitung

Mit der Entwicklung der Sprachlehrforschung, die eine präzise Beschreibung des Bereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen zum Zentrum ihres Interesses erhebt, entdecken Sprachlernforscher und Fremdsprachendidaktiker gemeinsame Forschungsfelder und Schwerpunkte, so daß dies zu zahlreichen interdisziplinären Projekten führt und Methoden im interdisziplinären Zugriff entwickelt werden, wie sie in Ansätzen von Gienow/Hellwig<sup>4</sup> et al. deutlich zum Tragen kommen. Während man sich in den 70er Jahren mit der Theorie der kommunikativen Kompetenz “gegen einen allzu medien- und lehrerzentrierten Unterricht” wendet und “die Anerkennung der Autonomie des Lernalers”<sup>5</sup> fordert, entwickelt sich seit dem Beginn der 80er Jahre eine lebhafte Diskussion um den Fremdsprachenunterricht, die ab Mitte der 80er Jahre erneut zu einer verstärkten Beachtung der Medien und Methodenvielfalt und deren Verknüpfung führt, weil gerade darin die Möglichkeit zur Förderung der Lernerautonomie gesehen wird. Christ und Hüllen sprechen von einer “neuen vermittelnden Methode”.<sup>6</sup>

Reinfried charakterisiert den Prozeß als “Triumph der kleinschrittigen Umgestaltung der Unterrichtspraxis gegenüber einer theoretisch postulierten Bewegung des Fremdsprachenunterrichts in größeren dialektischen Sprüngen.”<sup>7</sup> Die Ergebnisse der oben genannten Forschungsbereiche werden in den neuen NRW-Richtlinien (veröffentlicht im Juni 1999) umgesetzt, wobei es auf dem Hintergrund der Bemerkung Reinfrieds nicht überrascht, daß trotz des raschen Fortschritts in allen Forschungsbereichen die alten Richtlinien erst nach 18 Jahren außer Kraft gesetzt werden.

Mit dem verstärkten Interesse an der Medienvielfalt finden neben sprachlichen Texten auch außersprachliche Gestaltungen (Bildkunst, Musik) Beachtung im Fremdsprachenunterricht.

Die vorliegende Arbeit kann zwar auf Forschungsergebnisse zum Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht zurückgreifen, Literatur jedoch, die einen Überblick zum Einsatz von Bildmaterial mit dem Schwerpunkt künstlerischer Darstellungen unter dem zusätzlichen Kriterium der landeskundlichen Zielsetzung untersucht, konnte trotz systematischen Sichtens nicht gefunden werden, abgesehen von Reinfrieds Beitrag zur Untersuchung der landeskundlichen Bildfunktion für

---

<sup>4</sup> Siehe Gienow/Hellwig (Hrsg.). *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. 1993 und dies. *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis*. 1994.

<sup>5</sup> siehe Christ/Hüllen. “*Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945*“, in: Bausch et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 568.

<sup>6</sup> vergl. Hellwig. “*Fremdsprachlich handeln und schaffen! Prozessorientierte Medien-‘Methodik‘ in Grundlagen und Übersicht*“, in Gienow/Hellwig. 1993: S. 88. Hellwig geht auf die Problematik des Methodenbegriffs ein, der “zwar lernergerichtet, aber doch nach traditionellem Verständnis wesentlich lehrerbestimmt“ ist. Reinfried (1992) vergleicht den Übergang von direkter zur vermittelnder Methode zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der heutigen methodischen Situation.

<sup>7</sup> siehe Reinfried. *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. 1992: S. 14.

den Zeitraum von 1910 bis 1945 innerhalb seiner Monographie *Das Bild im Fremdsprachenunterricht* (1992), die nach Reinfried eine Forschungslücke schließen soll. Die Ergebnisse Reinfrieds stellen eine Ergänzung dar zu einer von der Autorin eigenständig erstellten chronologischen Untersuchung zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht (Englisch), die bereits im Zusammenhang mit der I. Staatsexamensarbeit (1988) entstanden ist. Wie bei Reinfried wurden dabei auch die Ergebnisse Schilders in seiner Monographie zu *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880* berücksichtigt. Nach Schilder (1977)<sup>8</sup> vollzieht sich im Anschluß an die Kulturkundebewegung ein Wandel der “Versprachlichung von Angeschautem“ zur “Veranschaulichung der Sprache“. Bilder sind nicht länger “Hilfsmittel“ zur Belebung und Intensivierung des Unterrichts, sondern “didaktische Mittler“, die spezifische Lerninhalte repräsentieren und zugleich vermitteln helfen.<sup>9</sup> Schilder wie auch Reinfried widmen den Schwerpunkt ihrer Studie dem Einsatz von didaktischen im Gegensatz zu authentischen<sup>10</sup> Medien, und Reinfried<sup>11</sup> beschränkt sich bei seiner ausführlichen Darstellung auf den Einsatz von Bildern für den Zeitraum bis 1945, während er für die Folgezeit bis zum Beginn der 90er Jahre nur Hauptaspekte untersucht.

Damit scheint für die neuere Zeit ein Defizit an systematischen Untersuchungen zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht und im besonderen von Werken der bildenden Kunst, d. h. authentischen Kunstwerken, vorzuliegen.

Um das genannte Defizit auszugleichen, erfolgt eine systematische Sichtung der *Bibliographie Moderner Fremdsprachen* und zahlreicher Fachzeitschriften zur Erstellung eines chronologischen Überblicks zum Einsatz von Bildkunst von 1970 bis 1999. Dieser Überblick erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Das Ergebnis zeigt, daß der Einsatz von Kunstwerken bis zur Mitte der 80er Jahre relativ wenig Berücksichtigung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts gefunden hat und erst seit Ende der 80er Jahre verstärkt Themen behandelt werden, die die Kunst in den Fremdsprachenunterricht miteinbeziehen. Besondere Berücksichtigung ist den Beiträgen von Hellwig et al. beizumessen, die recht umfassend den Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht innerhalb einer prozeßorientierten Mediendidaktik entwickeln, jedoch nur in seltenen Fällen eine landeskundliche Zielsetzung berücksichtigen, weil die Verbindung von Kunst und Landeskunde durch

---

<sup>8</sup> Schilder. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. 1977: S. 265

<sup>9</sup> Bei den Bildern Piephos und Hillerts (1969) handelt es sich jedoch nicht um bildende Kunst, sondern um audio-visuelle Unterrichtswerke, deren Leistung darin liegt, daß die fremdsprachliche Schüleräußerung zunächst reflektiert wird und auf ein bestimmtes Sprachmuster zurückgreift, dessen Visualisierung im Bild deutlich wird.

<sup>10</sup> Hellwig definiert:

Bildkunst meint authentische Werke, d.h. solche, die das individuell und soziokulturell, auch historisch gebundene Sinn- und Ausdruckskonzept eines Künstlers enthalten – ursprünglich gedacht für Rezipienten und Rezeptionssituation im Umfeld der Werkentstehung.

(Hellwig. “*Bildkunst im Fremdsprachenunterricht*“, in: DFU, 1/1989: S. 4f.

In dieser Definition ist die Abgrenzung zum didaktischen Bild indirekt enthalten, das sich dadurch auszeichnet, das es speziell für bestimmte Unterrichtszwecke entworfen wird und die Persönlichkeit des Gestalters hinter der sachorientierten didaktischen Funktion zurücktritt.

<sup>11</sup> vergl. op. cit., S. 21f, Reinfrieds Erkenntnisinteresse ist ein dreifaches: Nachweis von Bildtypen, Bestimmung methodischer Funktionen und deren Kontext in fachdidaktischen und bildungstheoretischen Konzeptionen.

die Kulturkundebewegung belastet ist und deshalb in Deutschland weiterhin auf Skepsis stößt (vergl. Kapitel 3).

So schreibt Hellwig<sup>12</sup> noch im Februar 1999 in einer *e-mail*-Nachricht zu einer geplanten Pilotstudie unter dem Aspekt "Bildkunst - auch interkulturell?!":

Unter dem Eindruck zunehmend übernationaler Entwicklung der Bildenden Kunst – besonders seit der Klassischen Moderne – und eingedenk der Tatsache, daß Bildende Kunst hierzulande in Fachliteratur und Fremdsprachenunterricht der späten 20er und frühen 30er Jahre teils nationalchauvinistisch, ja rassistisch mißbraucht wurde, habe ich bisher in meinen Forschungen und Praxiserkundungen zum Thema (seit ca. 1985) den Schwerpunkt auf Sprech- und Schreibanregungen durch Bildkunst gelegt. Dabei wurden fremdkulturelle und interkulturelle Wirkungen von Bildkunst nie völlig ausgeschlossen (. . .).

Daß gerade die Integration von Werken der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht über die Landeskunde nicht unproblematisch ist, geht aus einem kurzen historischen Überblick zum Fremdsprachenunterricht hervor (siehe Kapitel 3). Der historische Teil (3.1 u. 3.2) der Arbeit ist zu berücksichtigen, da er Gründe für die Fehlentwicklung aufzeigt, die für die Inhalts- und Methodenfrage sowie die Art der Bilder und ihrer Leistung in einem neuen Konzept zu beachten ist.

Der zu entwickelnde Ansatz wird sich selbstverständlich von nationalistisch verengten kulturkundlichen Konzepten der zwanziger und dreißiger Jahre in Deutschland (siehe Kapitel 3.1) eindeutig absetzen müssen und die Parameter einer zeitgemäßen Landeskunde (wie z. B. nach Buttjes)<sup>13</sup> für den modernen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht innerhalb einer jungen Europäischen Union berücksichtigen müssen.

Unter Werken der bildenden Kunst versteht die Verfasserin der vorliegenden Arbeit Baukunst (Architektur), Plastik, Malerei und Graphik. In den NRW-Richtlinien für das Fach KUNST wird der Bereich der bildenden Kunst (der künstlerischen Gestaltungen) wie folgt charakterisiert:

Im Unterschied zu solchen, wie etwa den trivialästhetischen Bildwelten, zielen künstlerische Bildwelten nicht auf unkritische Übernahme. Ihr Sinn lässt sich nur aus den ihnen eigenen vielschichtigen Verweisungszusammenhängen gewinnen, die man sich erarbeiten muss, weil sie die Alltagserfahrungen überschreiten und irritieren. Bedeutungszusammenhänge dieser Art zu erfassen und schließlich sie auch genießen zu können, verlangt die Fähigkeit zu differenzierter, kritischer und produktiver Wahrnehmung und Gestaltung und die Fähigkeit, Interpretation als unabgeschlossenen Prozess gedanklich zu verarbeiten.

(entnommen aus: *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW KUNST*. 1999: S.7)

Auf der Suche nach geeigneten Bildbeispielen führte die Sichtung zahlreicher Kunstbände und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interpretationsansätzen zu dem folgenden Ergebnis: Es

---

<sup>12</sup> Zu ersten Überlegungen der Autorin im Hinblick auf eine Studie zur eigen-kulturell bestimmten Wahrnehmung von national-kulturell markierten Kunstwerken bei englischen, deutschen und asiatischen Schülern siehe Schlußbemerkung dieser Arbeit.

<sup>13</sup> siehe Kapitel 4, 5, 6 zu theoretischen Überlegungen und Kapitel 7 zu Bildbeispielen

existieren ansprechende und für den kunstgeschichtlichen Laien gut verständliche Text- und Bildmaterialien zur britischen und amerikanischen Kunst, die dem Fremdsprachendidaktiker jedoch erst zugänglich gemacht werden müssen. Die detaillierte Beschäftigung mit diesen Kunstwerken würde sich größtenteils auf bestehende Interpretationsansätze stützen können und vielleicht neue Detailerkenntnisse für die Kunstwissenschaft erbringen, die aber unter Umständen so spezifisch wären, daß sie für den Fremdsprachenunterricht eine geringere Bedeutung hätten. Der Forschungsbericht zum Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht ergibt, daß einige berühmte Künstler und Werke aus dem britisch-amerikanischen Raum bereits punktuell berücksichtigt worden sind, während die Kunst der ehemaligen Kolonien bisher kaum beachtet worden ist.

Nicht nur aus fremdsprachendidaktischer Sicht liegt die Beschäftigung mit der Kultur ehemaliger Kolonien wie Indien somit nahe, sondern auch von kunstgeschichtlicher Seite könnte sich gleichzeitig ein Gebiet eröffnen, das bisher noch weitgehend außerhalb der europäischen Wahrnehmung lag. Daß gerade die außersprachlichen Zeichen, z. B. die der bildenden Kunst, den Zugang zu einer außer-europäischen Kultur erleichtern können, wird in Kapitel 2.3 und 4.4 erläutert.

Welche weiteren Gründe gerade zur Beschäftigung mit dem Land Indien und seiner Kunst führten, wird zu Beginn von Kapitel 8 näher erläutert werden. Durch das bereits erwähnte Mitwirken über den Bereich der Kunstgeschichte innerhalb des Studiengangs *European Studies* an der *University of Derby* wurde die Aufmerksamkeit auf den Aspekt der Perspektivierung der Geschichtsschreibung und damit auf die Problematik des Kolonialismus und Imperialismus gelenkt, wie sie in Edward Saids Buch *Culture and Imperialism* (1993) für die Literatur beleuchtet wird. Zum anderen gab die persönliche Begegnung mit Indien durch die Arbeit innerhalb eines Projektes wichtige erste Impulse.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit läßt sich in vier Aspekte gliedern:

Erstens wird der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht, insbesondere von Kunstwerken, sowie ihre didaktische Funktion dokumentiert, beschrieben und analysiert, weshalb eine umfangreiche tabellarische Darstellung zur Einordnung und Überprüfung der Informationen gewählt wird. Die Analyse erfolgt unter den Hauptaspekten: Lernstufe, Art der Bilder, Inhalt, Leistung und Ziele und Einsatz im Fremdsprachenunterricht/Methodik. Für die Bestimmung der didaktischen Bildfunktion ist eine genaue Untersuchung der in den einzelnen Beiträgen aufgestellten Kriterienkatalogen zur Bildauswahl aufschlußreich. Ferner wird versucht, drei Typen je nach Ansatz zu unterscheiden, wobei Beiträgen, die sowohl Werke der bildenden Kunst als auch landeskundliche Ziele berücksichtigen, besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die Untersuchung zum Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht gliedert sich in zwei Phasen, eine frühe von 1658 bis 1965 (Kapitel 3.1) und eine spätere von 1970 bis 1999 (Kapitel 3.3).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Der zweite Teil (Kapitel 3.3) bedurfte Mitte sowie Ende der 90er Jahre einer Ergänzung, um die neuesten didaktischen Beiträge und Ergebnisse berücksichtigen zu können.

Diese zweite Phase bildet den Schwerpunkt des Forschungsberichts, weil hier, wie zuvor dargelegt, eine Forschungslücke zu füllen ist. Die Schwierigkeit bei einer systematischen Sichtung der Literatur zu diesem Thema hat darin bestanden, daß aus dem Titel und einer kurzen Zusammenfassung allein oft nicht zu erkennen ist, ob es sich bei Bildern, Collagen und visuellen Medien um Werke der bildenden Kunst handelt.

Zweitens erfolgt eine Rezeption der Landeskunde, um herauszufinden, inwieweit die bildende Kunst in landeskundlichen Ansätzen oder Modellen Beachtung gefunden hat bzw. sich über die Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht integrieren läßt (3.2, 4.1 und 4.2) und wie die landeskundliche Bildfunktion genauer bestimmt werden kann.

Drittens soll ein Ansatz zur Integration von Werken der bildenden Kunst in den landeskundlich-orientierten Fremdsprachenunterricht, insbesondere den Englischunterricht, entwickelt werden.

Aus den vorangestellten Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik geht hervor, daß dieser Bereich den Ausgangspunkt für den interdisziplinären Ansatz der vorliegenden Arbeit bildet. Dieses interdisziplinäre Vorgehen soll durch die Grafiken auf den Seiten 13 bis 15 veranschaulicht werden.

Das Teilgebiet der englischen Fremdsprachendidaktik und ihr Verhältnis zur Landeskunde sind von primärer Bedeutung, während Literaturwissenschaft, Sprachpraxis und -wissenschaft zwar eine untergeordnete Rolle spielen, jedoch in den folgenden Kapiteln ihrer Bedeutung entsprechend in den Gesamtkontext der Argumentation einbezogen werden. Da der Aspekt des institutionalisierten Lernens hier eine wesentliche Rolle spielt, bietet es sich an, Ansätze aus der Kunstdidaktik zu untersuchen, um geeignete Analyse- und Interpretationsmethoden zum Umgang mit visuellen Kunstwerken zu finden.<sup>15</sup>

Die Bereiche der Semiotik und Ästhetik erscheinen geeignet, zwischen den Bereichen Sprache und bildender Kunst theoretisch zu vermitteln.

---

<sup>15</sup> vergl. Rymarczyk. „*Im Bilde sein*“ bei *Macbeth und anderswo*“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1/1998: S.45-54. Die Autorin unterscheidet „eigenständig“ authentische Bildkunst von didaktisierten Bildern sowie die Begriffe Hellwigs von „mediumextern“ und „mediumintern“. Letzteres bedeutet, daß ein Bild, z.B. eine Illustration, in direkter inhaltlicher Beziehung zum Text steht. Während Rymarczyk betont, daß der Vorteil dieser Bilder darin liegt, als Laie mit einem geringeren Grad an kunstspezifischen Fachkenntnissen auszukommen, ist es das Anliegen dieser Arbeit gerade „mediumexterne“ Werke der bildenden Kunst für den Fremdsprachenunterricht Englisch zugänglich zu machen.

Die folgenden Graphiken sollen den Schwerpunkt der Arbeit veranschaulichen.

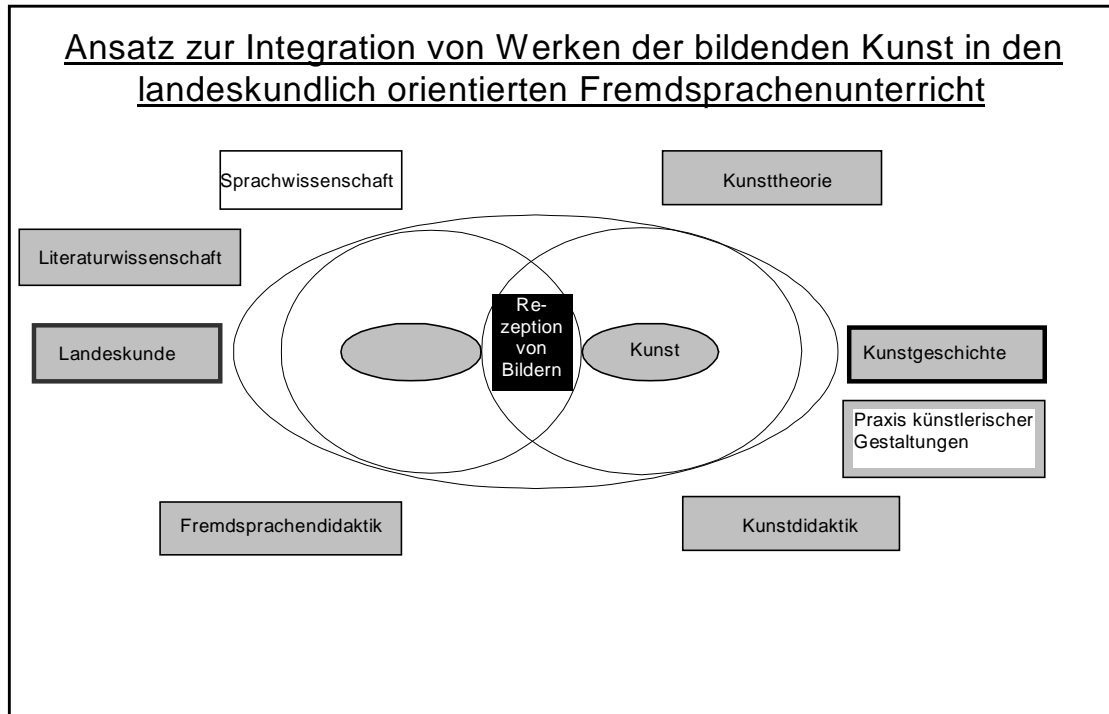


Abbildung 1

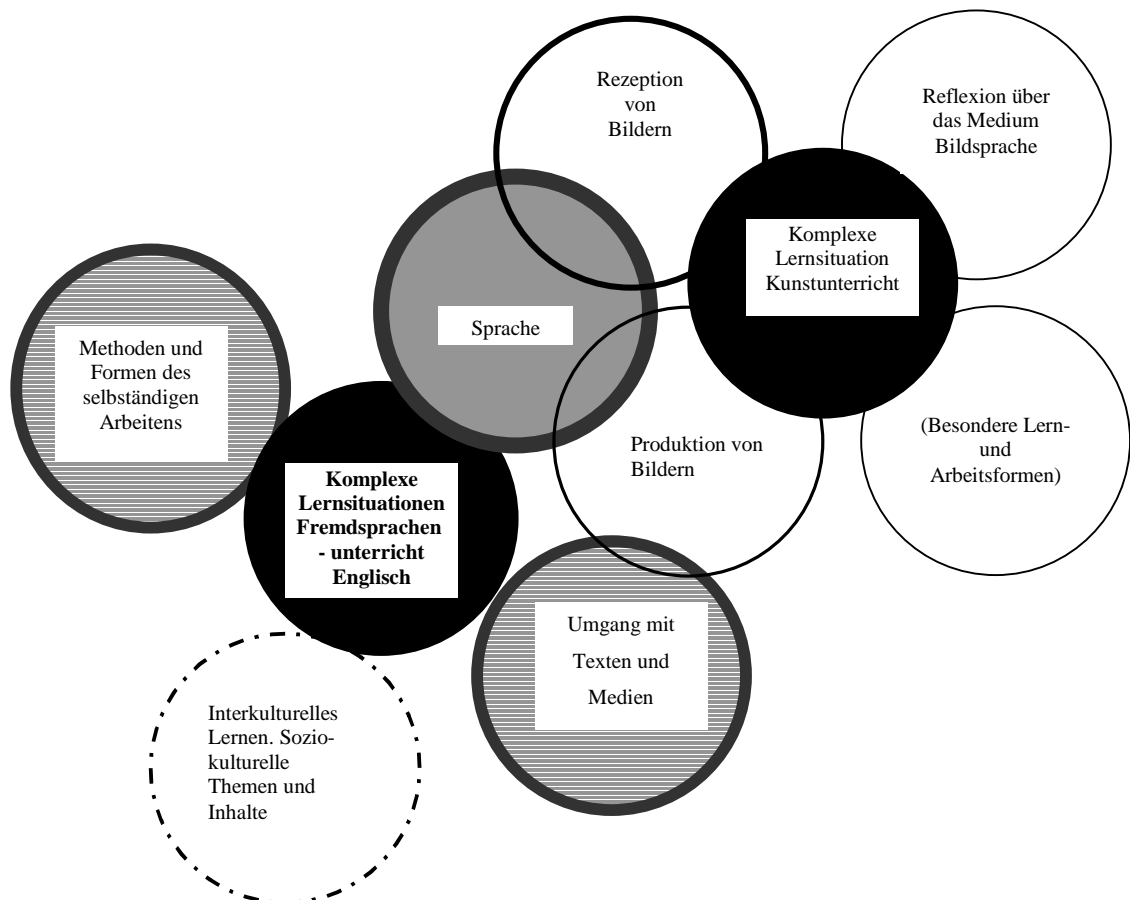
Zur Ergänzung der Graphik ist anzumerken, daß der Bereich Sprache hier den Fremdsprachenunterricht und der Bereich Kunst den Kunstunterricht repräsentieren soll. Im ersten Bereich finden die Teildisziplin der Sprachwissenschaft und im zweiten Bereich die Praxis der künstlerischen Gestaltungen kaum Berücksichtigung (hell unterlegt), weil der Schwerpunkt der Arbeit in Bereich der Landeskunde und der Kunstgeschichte liegt; deshalb sind diese Disziplinen durch eine graue Unterlegung und dickere Umrandung hervorgehoben, während der Forschungsschwerpunkt, d.h. der Einsatz von Werken der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht in der Schnittmenge von Sprach- und Kunstunterricht liegt und deshalb dunkel hervorgehoben ist.

Die Rezeption von Bildern meint in diesem Zusammenhang Werke der bildenden Kunst.

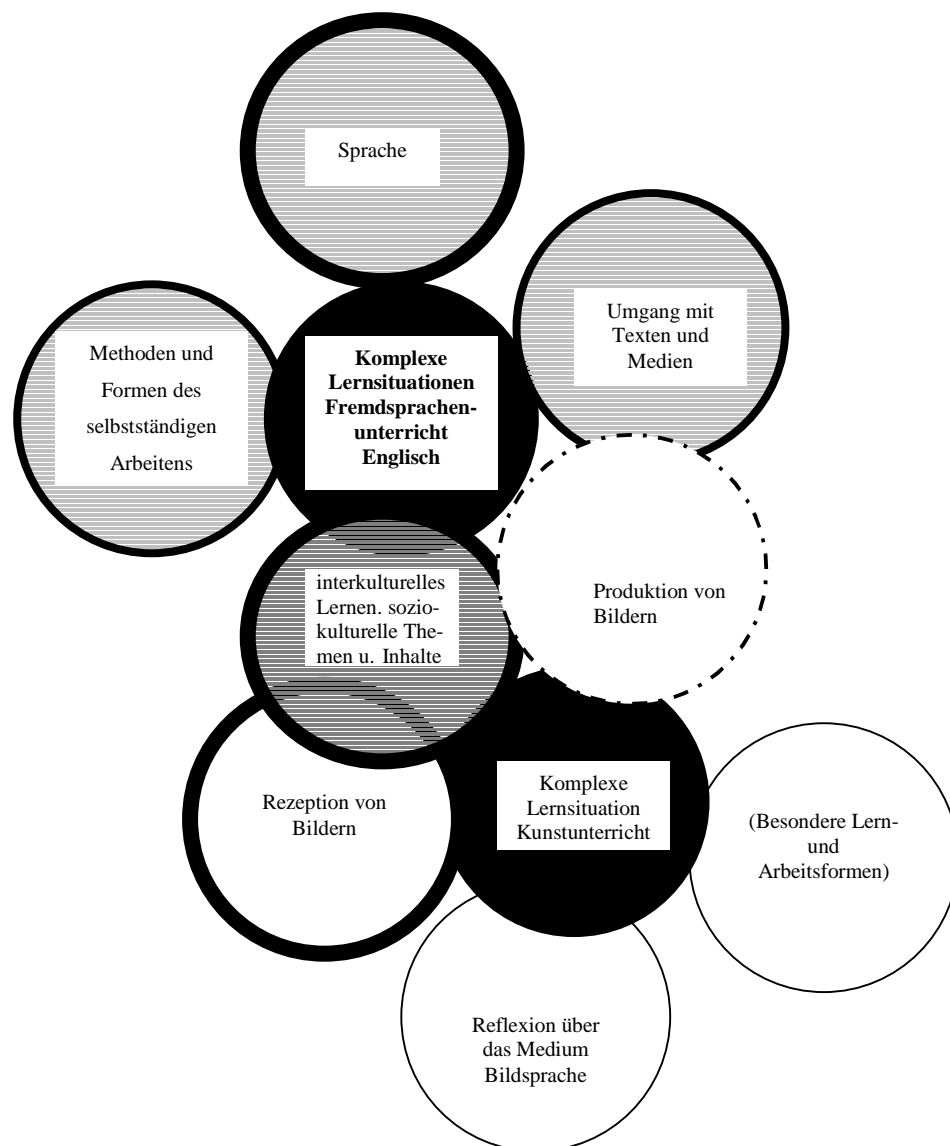
In den folgenden graphischen Darstellungen wird das graphische Modell zur Unterrichtsplanung aus den *Richtlinien und Lehrplänen für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule* in NRW von 1999 für das Fach *Englisch* zugrunde gelegt, das vier Bereiche des Faches getrennt ausweist. (vergl. op. cit. S. 12) Dieses Modell wird kombiniert mit einem entsprechenden für den Kunstunterricht. Dadurch soll verdeutlicht werden, wo Berührungspunkte zwischen beiden Fächern in Abhängigkeit von der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Ansätze zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht entstehen können. Die Zentren der beiden Fächer, die sich aus vier Bereichen zusammensetzen, werden dunkel dargestellt.

Die erste graphische Darstellung verdeutlicht die Schwerpunktsetzung in den Ansätzen Hellwigs et al. beim Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht, indem Fremdsprachenunterricht und Kunstunterricht mit den ihnen jeweils eigenen Bereichen verknüpft werden.

Die Sprache wird als primär angesehen, weshalb sie als Schwerpunkt dunkler und dicker umrandet gekennzeichnet ist. Die Bereiche „Methoden und Formen des selbständigen Arbeitens“ sowie „Umgang mit Texten und Medien“ werden ebenfalls sehr stark berücksichtigt, weshalb sie dick umrandet und hellgrau erscheinen, wohingegen der Bereich des interkulturellen Lernens weniger oder gar nicht beachtet wird; deshalb erscheint dieser Bereich gestrichelt. Überschneidungen entstehen durch den Einsatz von Bildkunst und deren Rezeption im Fremdsprachenunterricht, wobei die fachgerechten Methoden nur begrenzt berücksichtigt werden, was durch eine dünnere Umrandung ausgedrückt wird. Die Überlappung findet im Bereich Sprache statt. Die Produktion von Bildern als Reaktion auf Sprache wird zwar gesehen, ist jedoch nicht vorrangig und häufig auf Collage oder Bildskizze bechränkt und deshalb durch eine dünnere Umrandung dargestellt, sowie eine kleinere Schnittmenge.



Die zweite Graphik<sup>16</sup> soll den in der vorliegenden Arbeit gewählten Schwerpunkt für zeitlich begrenzte Phasen in der Sekundarstufe II verdeutlichen, der im kulturell-landeskundlichen Bereich bzw. dem des „interkulturellen Lernens, soziokulturelle Themen und Inhalte“ liegt (dunkelgrau). Die Sprache wird verstärkt im Bereich der Sprachanwendung gesehen, weshalb Sprache dick umrandet erscheint. Überlappungen im kulturell-landeskundlichen Bereich entstehen beim Einsatz von Werken der bildenden Kunst (primär bei der Rezeption von Bildern), wobei fachgerechte Zugeweisen besonders betont werden sollen, weshalb dieser Bereich als dick umrandet gekennzeichnet ist. Die Produktion von Bildern als mögliche Auseinandersetzung mit Bildern/Werken der bildenden Kunst und Texten wird gesehen, jedoch vernachlässigt zugunsten einer sprachlichen; was deshalb durch eine gestrichelte Umrandung ausgedrückt wird. Aus dem Bereich „Umgang mit Medien und Texten“ wird ausschließlich die bildende Kunst beachtet; deshalb ist der Bereich durch eine weniger starke Umrandung und eine hellgraue Unterlegung gekennzeichnet, ebenso wie der Bereich der Methoden und Formen des selbständigen Arbeitens.



<sup>16</sup> Das Modell für den Kunstunterricht, das dieser Graphik zugrunde liegt, ist von der Autorin der vorliegenden Arbeit entsprechend den Handlungsfeldern im Fach Kunst erstellt worden (vergl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW KUNST*. 1999: S. 12ff.



Viertens soll zur Praxis der Landeskunde, die sich mit der Rezeption landeskundlicher Inhalte und der Entwicklung landeskundlicher Verfahren sowie der Bereitstellung und Evaluation landeskundlicher Medien beschäftigt, ein Beitrag geleistet werden. Es sollen Kunstwerke aufgespürt werden, die durch ihren Inhalt und in bezug auf historische, soziale und politische Zusammenhänge relevant sind. Ferner soll interpretierende Literatur gefunden werden, die diese Aspekte z. B. durch sozialwissenschaftliche Interpretationsansätze besonders beachtet (siehe Kapitel 7, 8, 9 und die Auswahlbibliographie im Anhang).

Aus den vorangestellten Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche Bedeutung kommt der Einheit von Sprach- und Kulturlernen in einem Fremdsprachenunterricht mit europäischer und internationaler Dimension zu? (Kapitel 2.1, 2.2 und 2.3)
- Welche Funktion kann von außersprachlichen Zeichen wie z. B. Werken der bildenden Kunst in diesem Zusammenhang erfüllt werden? (Kapitel 2.1 und 2.3)
- Welche Funktionen erfüllen Bilder, insbesondere authentische Kunstbilder im didaktischen Geflecht des Fremdsprachenunterrichts? (Kapitel 3)
- Welche Ziele verfolgen Ansätze zur Landeskunde, zur interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Lernen und inwieweit könnten Werke der bildenden Kunst als selbständige Unterrichtsgegenstände zur Erreichung dieser Ziele einen Beitrag leisten? (Kapitel 4.1, 4.2 und 4.5)
- Wie läßt sich Kultur definieren? (4.3)
- Welcher Kulturbegriff liegt dem modernen Fremdsprachenunterricht mit interkultureller Orientierung zugrunde? (4.3.1)
- Wie läßt sich der Fremdgegenstand der bildenden Kunst in einen landeskundlich bzw. interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht integrieren? (Kapitel 4.4 und 4.5)
- Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprache und anderen außersprachlichen Zeichensystemen bzw. zwischen Literatur und Werken der bildenden Kunst? (4.4.2)
- Warum ist die Beschäftigung mit Werken der bildenden Kunst in Indien besonders geeignet, einen Beitrag zum landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht zu leisten? (Kapitel 4.4)
- Welche Parallelen ergeben sich beim Einsatz von Literatur und Werken der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht? (Kapitel 4.4.1, 4.4.5 und 4.5)
- Welche Funktion kommt der bildenden Kunst als "kulturellem Mittler" in einem landeskundlich/interkulturell orientierten Ansatz zu? (Kapitel 5.1)
- Nach welchen Kriterien lassen sich authentische Kunstwerke für didaktische Zwecke auswählen, insbesondere für landeskundliche/interkulturelle Zielsetzungen? (Kapitel 5.2)

- Welche kunstdidaktischen und fremdsprachendidaktischen Vorgehensweisen ermöglichen eine Integration und einen sachgerechten Umgang mit Werken der bildenden Kunst im landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht? (Kapitel 5.1 und 5.3)
- Inwieweit werden die vorangestellten Fragen in den NRW-Richtlinien von 1981 und 1999 berücksichtigt? (Kapitel 6)
- Welche Kunstwerke britischer und amerikanischer Kunst lassen sich unter welchen Fragestellungen an die in den NRW-Richtlinien aufgeführten Thematiken anbinden? (Kapitel 7)
- Wie können die theoretischen Überlegungen anhand von konkreten Beispielen in die Praxis umgesetzt werden? (Kapitel 8 und 9)

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur und untersucht, welchen Beitrag die Beschäftigung mit Werken der bildenden Kunst innerhalb eines landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts leisten kann.<sup>17</sup> Die Arbeit will somit einen Gegenpol schaffen zu einem Sprachenlernen, das auf eine rein dienende Funktion für Wirtschaft und Industrie verengt wird, das den Kommunikationsprozeß auf Ankauf und Verkauf von Waren begrenzt oder als Werkzeug für den Massentourismus dient. Angesichts steigender Zahlen von Reisenden sollte vielleicht zumindest im Bereich von Schule und Hochschule der Versuch unternommen werden, den reinen Konsumtourismus, der auch Kultur ohne kritische Reflexion konsumiert, zu überwinden. Bei diesen Reisen findet ein Hauptteil von Kommunikation weniger verbal als vielmehr visuell statt. Bei Besichtigungen berühmter Sehenswürdigkeiten wie z.B. von öffentlichen Gebäuden, Straßenzügen und Plätzen, Denkmälern und Kunstmuseen, dem Besuch von Oper, Theater und Film, kommunizieren wir über den Bereich der visuellen Wahrnehmung. Dies gilt auch bezüglich flüchtiger Wahrnehmung der uns umgebenden Mitmenschen oder Passanten. Werke der bildenden Kunst bedienen sich ebenso wie die Sprache eines Zeichensystems, das Bedeutungen vermittelt und damit das Verhältnis von Menschen zur Welt widerspiegelt.

Aus den Fragen ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:

Kapitel 2 versucht aufzuzeigen, daß Sprache und Kultur im modernen Fremdsprachenunterricht, der die europäische Dimension bewußt berücksichtigt, als Einheit gesehen werden. Ein Rückblick in die Vergangenheit dokumentiert, daß bereits mit der *Grand Tour* das Ziel verfolgt wird, dem Fremdsprachenlerner Sprache und Kultur als Einheit zu vermitteln. Bei der Begegnung zwischen Fremdsprachenlernern der Vergangenheit und fremden Kulturen und den daraus erwachsenden

---

<sup>17</sup> Interessant für die Zusammenarbeit im schulischen Bereich innerhalb der EU ist das Projekt "Network: Katholische Schulen mit europäischer Ausrichtung" des Comité Européen pour l'Enseignement Catholique (CEEC), an dem 18 katholische Schulen des Sekundarbereiches in 7 europäischen Ländern teilnehmen (Laufzeit 1993-1996 mit Verlängerung bis 1999), ist die Tatsache, daß das Josephinum Bonn die Projektarbeit mit dem Fach Kunst begonnen hat. Es handelt sich um ein Fach, das zunächst meist weniger berücksichtigt wird, gerade auch für die Fächerwahl des bilingualen Sachunterrichts, der meist in den Fächern Geschichte oder Geographie bzw. einer Naturwissenschaft stattfindet.

Schwierigkeiten werden Parallelen zum modernen Lerner deutlich. Es folgt eine Übersichtsdarstellung zur gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union und der damit verbundenen Fremdsprachenpolitik.

Das Englische als Nationalsprache und Weltsprache (*lingua franca*) mit den sich daraus ergebenden Chancen und Gefahren bezüglich seiner Kulturspezifität müssen im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht Englisch berücksichtigt werden.

Dabei spielt die interkulturelle Orientierung, d. h., daß die Sensibilisierung für Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens sowie das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen (Trilingualismus und Multilingualismus) eine zentrale Stelle im Fremdsprachenunterricht einnehmen, eine wesentliche Rolle zur Überwindung eines dualistischen Weltbildes und der Dominanz angelsächsischer Kultur.

Die vorliegende Arbeit versucht über die Einbeziehung einer Drittkultur interkulturelles Lernen und Handeln zu fördern, wobei der Berücksichtigung zielkulturell – authentisch – außersprachlicher Zeichen, wie denen der bildenden Kunst eine wichtige Mittlerrolle zukommt. Diese ermöglichen einen direkten Zugang, während das Englische als Schlüssel zu einer Drittkultur wie im Falle Indiens nur einen begrenzten Zugang ermöglicht, weil es nicht kulturidentisch ist, d.h. daß sich die Spezifität der indischen Kultur (bzw. der indischen Kulturen) innerhalb der Parameter einer europäischen (fremdkulturellen) Sprache ausdrücken muß (vergl. Kapitel 8 zur Problematik indo-englischer, anglo-indischer und indischer Werke).

Kapitel 3 untersucht die Vorstellungen zu kulturellen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts aus historischer und heutiger Sicht und versucht, Arbeitsdefinitionen zu erstellen. Der Forschungsbericht umfaßt eine tabellarische Darstellung zur historischen Entwicklung der Art der Bilder und ihrer Leistung für den Fremdsprachenunterricht sowie eine Übersicht zu jüngeren Konzepten. Neben einer sich ergebenden Einteilung in stärker sprachdidaktische Ansätze im Gegensatz zu landeskundlich-orientierten Beiträgen sind insbesondere die Schwerpunktbereiche Inhalt, Zielsetzungen und Methodik der landeskundlichen Beiträge herausgearbeitet, da ihre Evaluierung die Grundlage des zu entwickelnden Ansatzes bildet. Ein wichtiges Zusatzkriterium besteht in der Berücksichtigung von Kunstwerken oder des Kunstwerkcharakters.

Für den Forschungsbericht ist die Berücksichtigung zweier Interessenschwerpunkte von Bedeutung: d. h. zum einen die Untersuchung zum Einsatz von Bildern, insbesondere Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht und zum anderen die Entwicklungen innerhalb der Landeskunde im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Während der erste Schwerpunkt bereits erläutert worden ist, ist für den zweiten eine Einschränkung vorzunehmen.

Für die Rezeption der Landeskunde vor 1945 werden die Erkenntnisse der Autoren Flechsig (1962), Apelt (DDR 1967), Rülcker (1969), Schilder (1977) und Buttjes (1990) genutzt (3.2). Die Landeskunde-Rezeption nach 1945 (Kapitel 4) beschränkt sich auf die Autoren Mackenroth (1989), Raddatz (1989), Buttjes (1990), Friz (1991) und Kramer (1997), weil eine eigenständige detaillierte chronologische Untersuchung der Geschichte der Landeskunde nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit

sein kann, da das Material selbst bei einer Beschränkung auf die Rezeption der Geschichte der Landeskunde auf den Zeitraum nach 1945 zu umfangreich ist und den Rahmen der Arbeit sprengt.

Das "Monster von Loch-Ness der Fremdsprachenphilologie"<sup>18</sup>, so charakterisiert Picht die Entwicklung zum Thema "Landeskunde" in den sechziger und siebziger Jahren. Die neueren Veröffentlichungen in diesem Bereich, von Picht als "Verwirrspiele der Landeskundediskussion"<sup>19</sup> bezeichnet, haben sich ausgeweitet. In der Landeskunde geht es nicht mehr allein um Konzepte zur Erfassung einer fremden Kultur in ihrer Totalität. Dadurch, daß der Kulturbegriff selbst in Frage gestellt wird und eine Unmenge unterschiedlicher Auffassungen und Definitionen vorliegt, wird das Erstellen einer Arbeitsdefinition erschwert.

Während Raddatz und Friz übersichtlich Haupttendenzen herausarbeiten, verlieren sich bei Mackenroth die Hauptströmungen zu sehr in der Darstellung von Detailunterschieden und einer zu wenig erläuterten Terminologie. In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Skizzierung der Fachgeschichte im Hinblick auf die Landeskunde, um festzustellen, welche Funktionen der Landeskunde im jeweiligen Gesamtgefüge des Fremdsprachenunterrichts zukommen (4.1). Eine anschließende Auseinandersetzung mit landeskundlichen Theorien und Modellen oder Ansätzen, wie sie in zahlreichen Beiträgen aus den 80er und 90er Jahren vertreten werden, erscheinen im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit als besonders relevant, weil sie für den zu entwickelnden Ansatz zur Integration der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht Anknüpfungspunkte bieten (4.2).

Der den verschiedenen Konzepten zugrunde liegende Kulturbegriff wird jeweils entsprechend den Zielsetzungen unter Betonung bestimmter Aspekte unterschiedlich definiert; deshalb ist eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff erforderlich (4.3).

Die Erfahrung der letzten Jahrzehnte in der Forschung zu Kultur- und Landeswissenschaften zeigt, daß der Kulturbegriff jeweils nur für Teilziele operationalisiert werden kann und daß Theorien der Totalität in eine Sackgasse führen. In diesem Sinne kann auch die vorliegende Arbeit kein allumfassendes landeskundliches Modell für den Fremdsprachenunterricht erstellen. So möchte sie sich verstanden wissen als Teil eines immer wieder zu überprüfenden interdisziplinären Projektes im Bereich von Fremdsprachenunterricht und Kunstgeschichte.

Literatur und bildende Kunst als kulturelle Objektivationen zeichnen sich durch die ihnen gemeinsame ästhetische (oder im Falle der Literatur poetische) Funktion aus<sup>20</sup>. Daraus folgt, daß sich für ihren Einsatz in einem landeskundlich (und/oder interkulturell) orientierten Fremdsprachenunterricht Parallelen ergeben (z. B. in Bezug auf den Kunstcharakter, die Funktion von Kunst, die kulturelle

---

<sup>18</sup> Bausch / Christ / Krumm(Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S.67.

<sup>19</sup> op. cit., S. 67

<sup>20</sup> vergl. Nünning. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: 168/169

Markierung in Hinblick auf die Komplexität des Unterrichtsgeschehens). Da der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition hat, liegt es nahe, die Diskussion um ihren Einsatz in einem landeskundlich (und/oder interkulturell) orientierten Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, weil der Einsatz von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand nur ansatzweise vorliegt (4.4).

Wort und Bild sind beides kulturelle Einheiten, an deren Bedeutungskonstitution Sehweisen, Perspektiven und Modi der Darstellung in durchaus vergleichbarer Weise beteiligt sind. Aber sprachliche Zeichen unterscheiden sich von bildhaften Zeichen dadurch, daß die Beschaffenheit der ersteren (Laute, Schriftzeichen) mit den von ihnen ausgedrückten Sachverhalten nichts zu tun hat, während die letzteren in engerer Beziehung zu den abgebildeten Sachverhalten stehen. Sachtexte und Sachillustrationen zielen auf eine möglichst unmißverständliche Kommunikation, wohingegen Texte und Werke mit Kunstcharakter auf Bedeutungsvielfalt angelegt sind. Etienne Saurax bezeichnet ein Kunstwerk als

eine ganze Welt mit ihren räumlichen, zeitlichen und geistigen Ausmaßen, mit ihren wirklichen oder scheinbaren, ihren leblosen oder belebten, ihren menschlichen oder übermenschlichen Bewohnern, mit dem Universum an Gedanken, die sie erweckt und welche sie den Geistern in lebendiger Frische erhält. Es ist eine innere Welt, welche wirklich wurde und zur gegenwärtigen Offenbarung gelangte.  
(aus: Berger. "La Correspondance des Arts", in: *Die Sprache der Bilder*. DuMont, 1960: S. 9)

Der bereits im Vorwort erwähnte Studienaufenthalt an der Universität Bristol und besonders die Teilnahme an einem spezifischen Kunstgeschichtsseminar "English Art of the 18<sup>th</sup> Century" verbunden mit Exkursionen ließen die Autorin erkennen, daß sich über Werke der bildenden Kunst als selbständige Inhalte wichtige Erkenntnisse über die fremde Gesellschaft vermitteln lassen. Damit sind diese nicht nur als didaktische *visual aids* in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, sondern als selbständige Inhalte, da sie wichtige Verbindungsglieder zwischen Kulturen, Fremdem und Vertrautem sind und sowohl universale als auch stärker nationale oder regionale Eigenschaften in sich vereinen. Dadurch können sowohl kulturspezifische Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten entdeckt werden, und es lassen sich Brücken bauen zum zunächst fremd erscheinenden Gegenüber. Gegen die Einbeziehung von Kunst und Literatur wird häufig das Argument vorgebracht, daß ihre Integration in den Fremdsprachenunterricht umständlich sei. Der Grund könnte jedoch eher im Mangel an bereits didaktisch aufbereitetem Material speziell für den Fremdsprachenunterricht liegen, woraus sich die nächste Aufgabe ergibt: einige kunstgeschichtliche Grundbegriffe und Zugangsweisen, i.e. besonders geeignete Interpretationsansätze (oder ein Analyse-Raster speziell für den Unterricht) bereitzustellen, immer jedoch mit dem Gedanken im Vordergrund, daß im Fremdsprachenunterricht keine reine Kunstgeschichte betrieben werden soll. Daraus folgt, daß das Kunstwerk nicht in seiner umfassenden Ganzheit behandelt werden kann, sondern nur in Teilaspekten, die im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht bedeutsam sind, gleichzeitig jedoch die

„Aussage“ des Kunstwerks nicht „vergewaltigen“ dürfen (siehe Kapitel 3.3.3 und 3.4 zu den Folgerungen aus den Ergebnissen des Forschungsberichts insbesondere zum Problem der kulturellen Markierung).

Kapitel 4.5 legt dar, daß Werke der bildenden Kunst als selbständige Unterrichtsgegenstände untersucht werden sollten und didaktische Verfahren zu entwickeln sind, die landeskundliches Lernen und Fremdverstehen fördern. Dabei kommt der Differenzierung authentischer Werke, in diesem Falle Werken der bildenden Kunst, die versuchsweise parallel zu literarischen Texten typologisch zugeordnet werden, eine wichtige Rolle zu, da entsprechend ihrer Spezifik Einsatz und Arbeitsmethode im Unterrichtsgeschehen differenziert und variiert werden müssen.

Kapitel 5 stellt den Ansatz zur Integration von Werken der bildenden Kunst in den Prozeß des landeskundlichen Lernens für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II (Gymnasium/ Gesamtschule) vor. Lernziele, Vorgehensweise, Inhalte, Interpretationsverfahren sowie die Förderung der Kreativität auf der Basis landeskundlichen Wissens und der Erfahrung des Fremdverstehens werden in Kapitel 5.1 und 5.3 konkretisiert. Kapitel 5.2 versucht einen Kriterienkatalog zur Auswahl von Werken der bildenden Kunst aufzustellen, die für einen landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sind.

Als nächstes untersucht Kapitel 6 die Richtlinien für die Fächer Englisch und Kunst in der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 1981 und die neuen Richtlinien und Lehrpläne für die genannten Fächer von Juni 1999 unter den Aspekten der Verbindungen der Fächer Kunst und Englisch, bzw. des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens.

Dabei ist zu überprüfen, inwieweit sich erstens Inhalte, Ziele und Methoden im Vergleich zu 1981 verändert haben, zweitens die neuesten fachdidaktischen Ansätze, die im Forschungsbericht reflektiert werden (bezüglich Landeskunde und Kunst im Fremdsprachenunterricht), in den neuen Lehrplanentwurf Englisch eingehen, drittens der Zusammenhang von Bildungsziel, Funktion der Landeskunde und Methoden herausgestellt und viertens bestimmt werden kann, welche Konsequenzen für die vorliegende Arbeit daraus erwachsen.

Auf dem Hintergrund dieser Rezeption wird versucht, die Funktion der Landeskunde in den neuesten didaktischen Ansätzen, in den NRW-Richtlinien von 1981 (die mit dem Inkrafttreten der neuen Richtlinien ab Schuljahr 1999/2000 ungültig werden), den neuen *Richtlinien und Lehrplänen für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW* und dem eigenen Ansatz zur Integration der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht zu bestimmen.

Kapitel 7 dieser Arbeit stellt einen Versuch dar, möglichst umfangreich geeignete Werke der bildenden Kunst, d. h. solche Kunstwerke, deren Authentizität mit der landeskundlichen Funktion in Einklang gebracht werden kann, für die Landeskunde im Englischunterricht der gymnasialen

Oberstufe zugänglich zu machen. Ferner werden Hinweise gegeben auf sozialgeschichtlich ausgerichtete Kunstgeschichtsliteratur unter besonderer Berücksichtigung der Binnenperspektive der jeweiligen fremden Gesellschaft. Es erfolgt ein Überblick an Beispielen aus der britischen und amerikanischen Kunstgeschichte, die sich an den NRW-Richtlinien von 1981 und 1999 aufgeführten Wirklichkeits-entwürfen bzw. exemplarischen Themen orientieren.

Kurze Erläuterungen und zahlreiche Abbildungen meist wenig bekannter Bildbeispiele, sowie Fernsehprogramme und Videos dienen der Konkretisierung des weitgespannten Überblicks.

In diesem Kapitel wird auch auf Möglichkeiten zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht hingewiesen (Vergleiche dazu Kapitel 7 zum Stichwort Europa und Kunst als Herrschaftskritik sowie die anschließende Tabelle zur Integration von Kunst in das Fach Geschichte. Diese Tabelle nennt unter Berücksichtigung kunstgeschichtlicher Aspekte Themenbereiche und solche künstlerischen Werke bekannter europäischer Künstler, denen einerseits fremdkulturelle, andererseits europäische Fragestellungen inhärent sind und die gleichzeitig auf fremdkulturelle Inhalte zielende Fragen auslösen.)

Kapitel 8 und 9 versuchen eine Übersetzung der didaktischen Makrostruktur in eine Mikrostruktur. In Kapitel 8 werden an konkreten Beispielen britischer und indischer Kunst aus der Kolonialzeit die Auswirkungen des Imperialismus auf die Entwicklungen der indischen Kunst sowie die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen verdeutlicht, wobei versucht wird, die Aspekte der kunstsoziologischen Methode zu beachten. In tabellarischer Form zeigt ein synoptischer Vergleich die politischen, historischen und kunstgeschichtlichen Höhepunkte in Europa, Großbritannien und Indien. Dieses Kapitel schafft somit den komplexen kulturellen Hintergrund für die Einzelbildanalysen, die in Kapitel 9 folgen. An Beispielen britischer und indischer Kunst in Indien während der Kolonialzeit sowie in der Zeit nach der Unabhängigkeitserklärung werden die theoretischen Überlegungen praxisorientiert umgesetzt und erläutert. Es wird ein Weg aufgezeigt zur Vermittlung landeskundlichen Wissens und zur Sensibilisierung für fremdkulturelle Inhalte, indem Werke aus der bildenden Kunst zum selbständigen Unterrichtsgegenstand werden und mediengerecht eingebracht werden.

Es ist nicht das Ziel dieses Kapitels, ein landeskundliches Modell aufzustellen, das sich exemplarisch mit einer enggefaßten Thematik beschäftigt (vergl. Kramer 1997 und Markmann 1992), sondern es sollen mit Hilfe eines für den Unterricht entwickelten Analyserasters Kunstwerke unter Beachtung der Bereiche Architektur, Skulptur und Malerei aus dem privaten und öffentlichen Bereich vorgestellt und interpretiert werden. Sowohl bei der Bildauswahl als auch bei der Arbeit am Bild sind die Parameter des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen, d. h. Anregungen zu geben, auf der Basis von sachgerechten Interpretationen Arbeitsschritte und -aufgaben zur Förderung von interkulturellem Lernen zu entwickeln. Dabei steht der Aspekt der Kreativitätsförderung erst an zweiter Stelle.

Die vorliegende Arbeit geht aus von der Prämisse, daß Sprachenlernen und in diesem Falle das Erlernen einer Fremdsprache nur dann sinnvoll geschehen kann, wenn dieser Prozeß nicht losgekoppelt vom kulturellen Kontext oder von kulturellen Inhalten geschieht. Der Fremdsprachenlehrer soll mehr sein als ein bloßer Sprachingenieur, der durch rein sprachliche Drills und differenzierte Übungen sprachliche Fertigkeiten vermittelt. Er ist und soll auch ein Mittler zwischen den Kulturen sein. Daraus ergibt sich, daß Lernziele, Inhalte und Methoden im Hinblick auf Orientierungs- und Lernfähigkeit in diesem kulturellen Bereich von Bedeutung sind.

Zur Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit stellt sich die Frage, inwieweit die Arbeit mit und an Kunstwerken innerhalb des Fremdsprachenunterrichts einen sinnvollen Beitrag leisten kann zur Vermittlung landeskundlichen Wissens, der Auseinandersetzung mit der Zeichenwelt einer fremden Kultur und dem Verstehens- und Verständigungsprozeß.

Das Ziel der Arbeit besteht nicht darin, für den Einsatz der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht zu werben, als vielmehr für die enge Verbindung von Sprache und bildender Kunst im Kontext landeskundlicher Ziele zu sensibilisieren. Es soll die Funktion von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht untersucht und genauer bestimmt werden, um Kriterien zur Auswahl von Werken aufzustellen, die für den landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sind und die möglichen Vorteile dieser Bildarbeit für den Bereich der Landeskunde aufzuzeigen. Da nicht von der Anschauung (Abbild-Wort) ausgegangen wird, sondern von den inneren Zusammenhängen von bildender Kunst und Literatur, ist zu untersuchen, inwieweit ihre Mittel und Funktionen einander ähneln und komplementär sind.

Der Nutzen der vorliegenden Arbeit zielt auf drei Bereiche:

1. den Blick zu schärfen für das didaktische Feld, in das die Werke der bildenden Kunst einbezogen werden, indem der Versuch unternommen wird, einen systematischen Überblick zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht (von den Anfängen des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung des Zeitraumes von 1985 bis 1999 zu geben und solche landeskundlich orientierten Beiträge aufzuspüren, die Werke der bildenden Kunst als Unterrichtsgegenstand wählen,
2. innerhalb der Landeskunde-Didaktik einen Beitrag sowohl zum Arbeitsfeld der Theorie als auch zur Praxis der Landeskunde zu leisten, indem unter Berücksichtigung bestehender Modelle und Konzepte, wie sie z. B. von Buttjes, Melde, Schwerdtfeger et al. entwickelt worden sind, zunächst die theoretischen Grundlagen für einen landeskundlichen Ansatz zu erarbeiten,
3. dem Europäer die Kunstwerke aus dem ihm fremden und wenig vertrauten Kulturkreis Indiens, d. h. einem für die Landeskunde im Englischunterricht und Kunstgeschichtsunterricht neuen Bereich aufzufinden, vorzustellen und zu deuten, wodurch historische und soziokulturelle Zusammenhänge erschlossen werden sollen, die den Verstehensprozess einer fremden Kultur im interkulturellen Fremdsprachenunterricht fördern können.



**A. Kunst und Sprache als Ausdruck von Kultur im  
Fremdsprachenunterricht Englisch**

## **2. Zur Problematik von Sprach- und Kulturlernen in der Europäischen Union**

Das folgende Kapitel versucht aufzuzeigen, daß Sprache und Kultur im modernen Fremdsprachenunterricht, der die europäische Dimension bewußt berücksichtigt, als Einheit gesehen werden. Ein Rückblick dokumentiert, daß bereits in der Vergangenheit das Ziel verfolgt wird, dem Fremdsprachenlerner Sprache und Kultur als Einheit zu vermitteln. Die Begegnung zwischen Fremdsprachenlernern der Vergangenheit und fremden Kulturen und den daraus erwachsenden Schwierigkeiten werden Parallelen zum modernen Lerner deutlich. Es folgt eine Übersichtsdarstellung zur gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union, der damit verbundenen Fremdsprachenpolitik und der besonderen Rolle des Englischen als National- und Weltsprache (*lingua franca*) mit den sich daraus ergebenden Chancen und Gefahren bezüglich seiner Kulturspezifika, die im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht Englisch berücksichtigt werden muß.

### **2.1. Sprach- und Kulturlernen in der Vergangenheit:**

#### **Die Grand Tour oder Kavalierstour**

Warum ist die Auseinandersetzung mit der *Grand Tour* im Rahmen dieser Arbeit relevant?

Die Grand Tour des 17. und 18. Jahrhunderts ist zum einen als Teil der Rezeption der Fachgeschichte zu sehen, zum anderen als Unterrichtsgegenstand im modernen Fremdsprachenunterricht geeignet. Sie ist bemerkenswert, weil sie pädagogische und didaktische Überlegungen beinhaltet, die für das Fremdsprachenlernen in Verbindung mit kulturellem Wissen und zielkultureller Erfahrung, z. B. im Bereich des Politischen, der Kunst und Religion relevant sind und die noch heute, wenn auch unter anderen Umständen, Bedeutung haben.

Im Zusammenhang mit der Rezeption der Fachgeschichte verweist Mackenroth (1989) auf Flechsig (1962), der schreibt, daß das Lernen von modernen Fremdsprachen zuerst zur Adelserziehung nachweisbar ist (vergl. Mackenroth, 1989: S. 177). Zur privaten Erziehung der Elite, meist Adliger, gehören im 17. und 18. Jahrhundert das Hauslehrer-Wesen und die Grand Tour. Die Hauslehrer (z.B. französische) vermitteln ihre Muttersprache als Fremdsprache, führen in fremdsprachige Literatur ein und treffen die Vorbereitungen für die Grand Tour.

Als Unterrichtsgegenstand ist die Grand Tour geeignet, Schüler/Innen zum kritischen Nachdenken über das eigene Lernverhalten und stereotype Vorstellungen anzuregen, indem sie Dokumente von

Lehrern und Lernern, Beschreibungen, Kommentare, Gemälde und insbesondere Karikaturen aus jener Zeit auf Vorurteile, Lehr- und Lernverhalten, sowie Lerninhalte und Probleme hin untersuchen und mit der eigenen Situation vergleichen. Die Subjektivität der Äußerungen und ihre Abhängigkeit von der Zeit wird anschaulich, wodurch sie dem heutigen Menschen weniger absolut in ihrer Beurteilung erscheinen.

Anhand weniger Beispiele sollen die genannten Aspekte der Grand Tour im Folgenden veranschaulicht werden.

Die *Grand Tour* ist in ihrer Form etwas Einmaliges, sie ist charakteristisch für das 17. und 18. Jahrhundert und hat Kunst, Architektur und Musik Englands stark beeinflusst und ist zu einem wichtigen Dokument eines transnationalen Austausches europäischen Kulturgutes geworden.

*Grand Tour*, dies ist ein Begriff, der zuerst in R. Lassels *Voyage of Italy* (1760) verwandt wird und sogar ein Jahrhundert kennzeichnet - *the Age of the Grand Tour*. Der Terminus *tourist* wird dagegen erst um 1800 gebräuchlich.

Die Motive für die große Reise variieren. Jungen Adligen soll eine politische und klassische Erziehung nicht nur theoretisch, sondern auch anschaulich vermittelt werden. Während die einen die Italienreise mit dem Besuch des interessantesten Museums der Welt gleichsetzen, in dem die menschliche Neugierde befriedigt werden kann, setzen andere, wie K. Palmer in seinem Essay von 1606 die Priorität auf das Kennenlernen und Verstehen der vielen und unterschiedlichen Regierungen und bezeichnen dabei die Kunst als am wenigsten bedeutsam:

speciall galleries of monuments and olde aged memorials of histories, records of persons and things to bee seene throwout the Country. But this being a fantastick attracter, and a glutton-feeder of the appetite, rather than of necessarie knowledge, I will mention no further thereof.<sup>21</sup>

Im Gegensatz zu Palmer lassen Howells detaillierte Aufzeichnungen zu Gärten, Palästen und Kirchen mit den ihnen jeweils charakteristischen Elementen die Bedeutung der bildenden Kunst deutlich werden.

Noch während der Blütezeit wird der Wert der *Grand Tour* in Frage gestellt. A. Smith, Professor für Moralphilosophie in Glasgow, kritisiert die Eingebildetheit und Verdorbenheit der jungen Reisenden und ihren Mangel an ernsthaftem Einsatz im Studium oder Geschäft. John Moore stimmt ihm zu:

To go to France and Italy and there converse with none but English people, and merely that you have to say that you have been in these countries is certainly absurd. (...) There are instances of Englishmen who, while on their travels, shock foreigners by an ostentatious preference of England to all the rest of opinions of every other nation; yet on their return to their own country, immediately assume foreign manners and continue during the remainder of their lives to express their highest contempt for everything that is English.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Hunt. *Garden and Grove*. 1986: S. 5

<sup>22</sup> Hibbert. *The Age of the Grand Tour*. 1987: S. 235

Aus Moores Kritik geht hervor, daß die *Grand Tour* vor allem dazu dienen soll, jungen Adligen die Möglichkeit zu geben, fremde Länder mit der ihnen eigenen Kultur kennenzulernen, während der Aspekt des Fremdsprachenlernens wenig betont wird. Es ist davon auszugehen, daß die Betonung auf den klassischen Fremdsprachen Latein und Griechisch lag. Dabei spielt wahrscheinlich das Lesen klassischer Texte in den Fremdsprachen eine große Rolle, während Sprechfertigkeiten weniger gefördert werden. Das folgende Zitat könnte jedoch darauf hinweisen, daß das Französische als gesprochene Fremdsprache von Bedeutung ist:

During his stay in Paris he only frequented the worst English company, with whom he was unhappily engaged in two or three scrapes, which the credit and good nature of the English ambassador helped him out of. (. . .) He did not learn one word of French and never spoke to Frenchmen or Frenchwomen, excepting some vulgar and injurious epithets, which he bestowed upon them in very plain English. ...<sup>23</sup>

Dies schreibt ein Korrespondent der Zeitschrift "World" um 1750 über seinen Sohn, der sich mit einem Schweizer Tutor auf Reisen befindet. Der Brief des Sohnes aus Italien scheint geeignet für den Englischunterricht im Vergleich zu den Eindrücken eines Jugendlichen des 20. Jahrhunderts im Ausland, um Erwartungen, Einstellungen, Fremdsprachenunkenntnis und Verhaltensmuster zur Diskussion zu stellen. An dieser Stelle soll nur kurz ein Zitat zum Sprachverhalten wiedergegeben werden:

(...) We never go among them [the Romans]; it would not be worth while; besides, none of us speak Italian and none of those signors speak English; which shows what sort of fellows they are. (...) <sup>24</sup>

Die folgenden Exzerpte aus den umfangreichen Gedichten von Pope und Cowper, die sich beide auf die *Grand Tour* beziehen, machen deutlich, wie prägnant auch Dichtung gesellschaftliche Zustände entblößt, ohne daß ein schwieriger Kode zu entschlüsseln ist.<sup>25</sup> In Cowpers Gedicht "The Progress of Error" steht der Lerner als junger Tourist im Mittelpunkt, und in Popes Gedicht "The Dunciad" ist es der Lehrer (bzw. Tutor). Beide Figuren sind aus dem Leben gegriffen und werden ironisiert.

Cowper beschreibt einen Tutor mit den Worten:

With reverent tutor clad in habit lay  
To tease for cash, and quarrel with all day;  
(...)  
His stock a few french phrases got by heart,  
With much to learn but nothing to impart;  
(...)  
With awkward gait, stretch'd neck and silly stare,  
Discover huge cathedrals built in stone,

---

<sup>23</sup> Hibbert. 1987: S. 237

<sup>24</sup> op. cit., S. 238

<sup>25</sup> Die Beschränkung auf Exzerpte literarischer Werke könnte ein Weg zu ihrer Integration in die Landeskunde sein.

(...)

But show peculiar light by many a grin

At popish practices observed within ...

(...)

How much a dunce that has been sent to roam,

Excels a dunce, that has been kept at home.<sup>26</sup>

Oder Pope einen jungen Adligen:

Led by my hand, he saunter'd Europe round

And gather'd ev'ry Vice on Christian ground;

(...)

The Stews and Palace equally explor'd

Intrigu'd with glory and with spirit whor'd;

(...)

All Classic learning lost on Classic Ground

And last turn'd Air, the Echo of a Sound!<sup>27</sup>

Es ist noch zu vermerken, daß England selbst im 18. Jahrhundert eine große Welle des Tourismus erfährt, denn viele begeben sich auf die Suche nach dem Malerischen (Pittoresken) und besichtigen die Parks und Gärten Englands. Auf die *Grand Tour*, die nach den napoleonischen Kriegen niemals ihre Bedeutung zurückgewonnen hat, folgt im 19. Jahrhundert *A Great Circular Tour of the Continent*, angepriesen von dem Pionier der Reiseveranstalter "Thomas Cook" und gekennzeichnet durch große Erleichterungen im Reiseverkehr wie Dampfschiffe, ausgedehnte Eisenbahnnetze und neue Hotels.

In bezug auf Sprach- und Kulturlernen im Zielland haben die Jugendlichen der Gegenwart, die aus unterschiedlichen sozialen Schichten kommen, es mit einer ähnlichen Problematik zu tun wie jene des 17. und 18. Jahrhunderts, d. h. sie treffen auf andere Lebensgewohnheiten und Verhaltensweisen und müssen häufig feststellen, daß ihre Fremdsprachenkenntnisse unzureichend sind, wodurch es zu Mißverständnissen kommen kann. Den Jugendlichen von heute steht ein vielfältiges Angebot zum Fremdsprachenerwerb in der Zielkultur zur Verfügung, wobei insbesondere die Untersuchung von Schüleraustauschprogrammen (Keller 1979) zeigt, daß Klischeevorstellungen oft eher verstärkt, als daß sie abgebaut werden.<sup>28</sup> Hieran werden bereits Problematik und Grenzen des institutionalisierten Lernens deutlich (vergl. Kapitel 2.2 zur Diskrepanz von Fremdsprachenunterricht und aktiven Fremdsprachenkenntnissen).

---

<sup>26</sup> op.cit., S. 240/241

<sup>27</sup> op. cit., S. 240/241

<sup>28</sup> vergl. Krumm. "Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kommunikation", in: Bausch et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 158.

### 2.1.1. Sprach- und Kulturlernen in der Europäischen Union der 90er Jahre

Um zu einem kurzen Überblick bezüglich der Aspekte Sprach- und Kulturlernen innerhalb der Europäischen Union zu gelangen, ist es aufschlußreich, die Schriften *Memorandum on Higher Education in the European Community*, *Responses to the Memorandum on Higher Education in the European Community* und *The Outlook for Higher Education in the European Community* zu untersuchen. Das *Memorandum on Higher Education in the European Community* vom 5. November 1991 ist ein Schlüsseldokument für die Europäische Gemeinschaft und hat als solches intensive Diskussionen ausgelöst. Es beschreibt den Wandel der Gesellschaft in bezug auf eine stärkere europäische Integration und die bedeutende Rolle, die dem höheren Bildungswesen hierbei im wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Bereich zukommt. Das Dokument *Responses to the Memorandum on Higher Education in the European Community*, (1993) gibt eine Zusammenfassung der nationalen Antworten auf das Schlüsseldokument, nachdem es 1992 intensiv in den Mitgliedsstaaten diskutiert worden ist, während die Schrift *The Outlook for Higher Education in the European Community* eine Auswertung der nationalen Reaktionen beinhaltet und versucht, deren Hauptanliegen unter sechs Gesichtspunkten zusammenzufassen. Das Dokument *Responses to the Memorandum on Higher Education in the EC* vermittelt wesentliche Einsichten in die unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme der EU und die jeweils unterschiedlichen Problemschwerpunkte, die die einzelnen Mitgliedsstaaten aufgrund ihrer spezifischen nationalen Situation berücksichtigen.

Die Hauptkritik der einzelnen Mitgliedsstaaten am *Memorandum on Higher Education in the European Community* von November 1991 besteht darin, daß in ihm wirtschaftliche Aspekte dominieren und aus der vorherrschenden Perspektive der Geschäftswelt argumentiert wird, um Bedürfnissen von Industrie und Wirtschaft entgegenzukommen. So lautet zum Beispiel Belgiens Kritik: (in: *Responses to the Memorandum...*, *Summary of National Reports*. 1993: S.7/8)

While acknowledging that "higher education must confront shortfalls in technical and scientific knowhow and the need to master the latest technologies" the French-speaking community feels a need to promote more "the educational function" of higher education in order "to counteract the instrumentalist vision of training people in terms of human resources." An overly economic approach is considered by both communities to be damaging to the social role of higher education and to the role of culture and the humanities.

Diese Kritik wiederholt sich in ähnlichen Formulierungen in den Berichten von Dänemark (op. cit., S. 11), Frankreich (op. cit., S. 15), Griechenland (op. cit., S. 28), Italien (op. cit., S. 34), Irland (op. cit., S. 30), Portugal (op. cit., S. 41) und England (op. cit., S. 45). England scheint die Rolle

der Kultur im humanistischen Sinne nur begrenzt zu sehen, wie das folgende Zitat belegt:

there is no inherent conflict in providing a higher education which is professionally and vocationally orientated and which at the same time fosters imagination, creativity and 'esprit critique' in students.

Diese Bemerkung ist insofern aufschlußreich, als sich in ihr zum einen die aktuellen Diskussionen zu GNVQs (General National Vocational Qualifications; Stufungssystem zur beruflichen Kompetenz) als Alternative zum A-Level (dem englischen Äquivalent zum deutschen Abitur) und zum anderen die Etablierung von nicht-akademischen Berufsausbildungen an den Universitäten widerspiegeln. Zum Aspekt Forschung wird ebenso die Bedeutung der Kooperation von Wirtschaft und Gesellschaft betont.

Während Finnland (op. cit., S. 52) und Schweden die kulturellen, sozialen und curricularen Aspekte des Memorandums nicht kommentieren, kritisiert Deutschland recht eindeutig (op. cit., S. 22) den:

”striking utilitarian standpoint” in which ”teaching and research are reduced to vocational training and effectiveness as a productive factor” and ”humanities and cultural disciplines are given second place and reduced to an auxiliary role”.

Bezüglich des engen Zusammenhanges von Sprache und Kultur sind die Beiträge Irlands und Deutschlands besonders aufschlußreich. So fordert Deutschland (op. cit., S. 26):

A good training in languages and a deep understanding of relevant social and cultural aspects is considered particularly important for student teachers and teachers.

Irland weist auf die Probleme hin, ”that could arise in divorcing the study of language from that of literature”, und schlägt vor ”area-studies, accompanying language, would help to bridge the gap between cultures.” (op. cit., S. 26)

Während Dänemark die Europäische Union auffordert, auch die Arbeitssprachen von Minoritäten innerhalb der Europäischen Union zu fördern, ist die Forderung des Vereinigten Königreiches, eine moderne Fremdsprache als verpflichtendes Element im neuen *’National Curriculum’* miteinzuschließen, in diesem Land selbst bereits wieder außer Kraft gesetzt worden. Ferner gab und gibt es hier wenig Unterstützung im Hinblick auf das Lernen einer Fremdsprache der Europäischen Union für eine allgemeine Studierfähigkeit.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß EU-weit unter den sechs in der Schrift *The Outlook for Higher Education in the EC* ausgeführten Kernpunkten im Europäischen Hochschulwesen die Aspekte

a) kulturelle Ziele (2. Cultural objectives, op. cit., S. 13-16) und b) Mobilität, Sprache und Kulturen (3. Mobility, languages and cultures, op. cit., S. 17, 18) eine wichtige Position einnehmen. So wird von den meisten Ländern die kulturelle Verpflichtung des höheren Bildungswesens auf der Basis eines gemeinsamen europäischen kulturellen Erbes betont.<sup>29</sup> Interessant ist an dieser Stelle die entschlossene Einigung auf den Erhalt einer humanistischen Tradition, die jedoch umfassend gesehen wird und nicht im Gegensatz zu Errungenschaften der Technologie. Die Gefahren einer einseitig ausgerichteten naturwissenschaftlichen Bildung werden angesprochen. Um diesen Gefahren entgegenzuwirken, wird

---

<sup>29</sup> vergl. *The Outlook for Higher Education in the EC*, 1993. Die politischen Implikationen bezüglich dieses gemeinsamen kulturellen europäischen Erbes sind sicherlich auch kritisch zu hinterfragen, denn, wie auf S. 16 deutlich wird, geht es auch um machtpolitische Interessen gegenüber Amerika, Asien und Afrika, sowie dem Nahen Osten.

eine Ausgewogenheit zwischen Allgemeinbildung und spezialisierter Fachausbildung gefordert; denn Symbole, Werte und damit kulturelle Themen scheinen von neuer Bedeutung in der modernen Gesellschaft zu sein. (*The Outlook for Higher Education in the EC*, 1993: S. 15) Sprachenlernen wird als Schlüssel zur Mobilität und Zugang zu anderen Kulturen gesehen, wobei der enge Begriff des Fremdsprachenlernens auch hier die notwendige Erweiterung erfährt (op. cit., S. 17):

But even for these languages in general use the issue is not just basic linguistic knowledge, because using a language, even in a purely technical sphere, also involves knowing enough about the country's culture to interpret meanings correctly.

Dieser Zusammenhang zwischen Sprach- und Kulturlernen wird in der Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, z.B. bei Mackenroth rezipiert, die Schröder (1981: S. 34f), der sich auf die Schlußakte der Konferenz von Helsinki beruft, wie folgt zitiert:

(. . .) (Sie) nennt das Studium von Sprachen und Z i v i l i s a t i o n e n in einem Atemzug 'als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern und für deren besseres Kennenlernen der K u l t u r eines jeden Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit'.<sup>30</sup>

Raddatz bezieht sich direkt auf den Fremdsprachenunterricht, indem er die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa* nach Christ (1980: S. 172) zitiert:

5. Der Fremdsprachenunterricht soll in allen seinen Formen zum Ziel haben, die Fremdsprachen nicht nur als zweckmäßiges Verständigungsmittel zu lehren, sondern zugleich auch als Ausdruck einer Kultur, für die Interesse zu wecken ist.<sup>31</sup>

Fremdsprachenunterricht will somit zum umfassenderen Verständnis von Welt beitragen, zum einen in Hinblick auf kritische Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Kultur im Vergleich zur fremden, deren Sprache erlernt wird, und zum anderen im Hinblick auf einen Vermittlungsprozeß zwischen eigener Kultur und - nach den neuesten Veröffentlichungen in diesem Bereich - einer Drittkultur über die erlernte Fremdsprache, was auch als interkultureller Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird.

Krumm schreibt in seinem Beitrag "*Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*" dazu:

Gegenüber einer vor allem auf die Fremdsprache gerichteten Perspektive traditioneller Landeskunde ist die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts durch ein kulturkontrastives Vorgehen gekennzeichnet, in dem nicht mehr die Information über die andere Kultur, sondern die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und der Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Zentrum stehen (. . .).

(vergl. "Krumm" in Bausch et. al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S.157)<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> vergl. Mackenroth. 1989: S. 285

<sup>31</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 63

<sup>32</sup> vergl. *NRW Lehrplanentwurf für das Fach Englisch in der Gymnasialen Oberstufe* (ab Juni 1999 gültig als neue Richtlinien): S. 7 Kapitel 1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit, S.22/23 Kapitel 2.2.1.4 Vermittlung zwischen Sprachen und S. 25ff Kapitel 2.2.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte.



Krumm stellt interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation nicht generell in Frage, weist jedoch auf kritische Stimmen hin, „die darauf verweisen, daß auch die These von der kulturellen Differenz Probleme, die sie zu lösen vorgibt, teilweise erst selbst hervorbringt.“ ( op. cit. S.157) Ferner wird darauf hingewiesen, daß kulturelle Prägungen nicht statisch sondern veränderlich sind.

Welche Definition von Kultur auch betrachtet wird, Sprache als eines ihrer Ausdrucksmittel spiegelt immer auch die zugrundeliegende Kultur dessen, der spricht. Umgekehrt gilt, daß die Gedankenmuster eines Sprechers einer bestimmten Sprachgemeinschaft zumindest teilweise determiniert sind durch die inhärenten Konzepte und Symbole einer Sprache. Deshalb bedeutet linguistische Vielfalt gleichzeitig eine kulturelle Bereicherung, während mit dem Aussterben von Sprachen auch die Kulturen untergehen. Das Verständnis von Sprache und Kultur als Einheit wird auch vom Europa-Parlament gesehen, wenn es zum Schutz ethnischer und sprachlicher Minderheiten warnt:

Daß die Schaffung eines gemeinsamen Kommunikationsmittels im kulturellen Bereich für alle Bürger Europas zur Gleichförmigkeit führt, denn gleichzeitig müssen die Sprachen und Kulturen aller Länder der Gemeinschaft einschließlich der ethnischen und sprachlichen Minderheiten und vor allem die vom Untergang zutiefst bedrohten Sprachen und Kulturen unbedingt geschützt werden.<sup>33</sup>

Da sich die Herstellung von Büchern, Filmen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Muttersprache für kleine Sprachgruppen als unökonomisch erweist, besteht die Gefahr der Vernachlässigung der Muttersprache, obgleich das Erreichen einer annähernd muttersprachlichen Kompetenz in einer Zweitsprache sehr schwierig ist. Der Erwerb der Muttersprache gibt dem Individuum Fertigkeiten für das Leben in einer linguistischen Gemeinschaft. Es ermöglicht Einsichten und Zugang zu ihrer Kultur, denn neben der Sprache werden Regeln, Konzepte, Wertvorstellungen und Träume dieser Gemeinschaft absorbiert. Die geistige Verankerung in der Muttersprache beinhaltet gleichzeitig eine Beheimatung in einer Kultur, ohne die der Zugang zur Zweitkultur oder zu einer fremden Kultur erschwert wird, ganze Teile dieser Kulturen völlig unzugänglich bleiben und die Wahrnehmung wie durch einen Tunnel beschränkt bleibt.<sup>34</sup>

Die komplexe Problematik hinsichtlich Sprache und Kultur spiegelt sich in der “Ausländerpolitik” der Europäischen Union wider, denn Sprache dient als Ausdruck der Identifikation, als Brücke zum kollektiven Gewissen einer Gruppe, aber auch als Ausdruck von Macht.<sup>35</sup>

Raddatz (1989: S. 67) nennt die KSZE-Schlußakte vom 1.8.1975 und die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa* (1980) als Schlüsseldokumente, die ein wachsendes Bewußtsein für Sprachenpolitik als europäischen Integrationsfaktor fördern.

---

<sup>33</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 66 und S. 61-70 zum Aspekt der europäischen Dimension als Ausdruck einer neuen Schulsprachenpolitik.

<sup>34</sup> Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben gezeigt, daß die Förderung der Muttersprache bei Migrantenkindern und –jugendlichen positive Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache hat. Zur Erläuterung des Zusammenhangs von Muttersprache und Kultur vergleiche Kapitel 2.3.

<sup>35</sup> vergl. Schröder. “Languages“, in: Shelley/Winck. 1995: S. 35 zu *Language and Identity*

Schröder zieht für den Fremdsprachenunterricht daraus die Konsequenz, daß der sprachlich fixierte Kommunikationsbegriff um die “Kulturelle Kompetenz“ erweitert werden muß und daß „ein erweiterter und diversifizierter Fremdsprachenunterricht nur über das Erfordernis der Erhaltung der kulturellen Vielfalt Europas begründet werden“<sup>36</sup> kann.

## **2.2. Zur gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union**

Die neunziger Jahre werden besonders charakterisiert durch verstärkte Bestrebungen, Europa zu einer wirtschaftlichen und politischen Einheit zusammenzuschließen. Obwohl im bildungspolitischen Rahmen Schüler- und Studentenaustausch zwischen den europäischen Ländern schon seit vielen Jahren unterstützt wird, ist besonders in den letzten Jahren eine weit gestiegene Förderung von Projekten zur allgemeinen und beruflichen Bildung wie den EG-Programmen ERASMUS, LINGUA, COMETT, TEMPUS und in jüngerer Zeit den Rahmenprogrammen SOKRATES und LEONARDO DA VINCI zu beobachten. In diesem Rahmen hat sich auch eine engere Zusammenarbeit zwischen den Ländern und Hochschulen der Europäischen Union im bildungspolitischen Bereich entwickelt, um Studiengänge und -inhalte transparenter zu gestalten, so daß die gegenseitige Anerkennung der akademischen und beruflichen Abschlüsse erleichtert wird. Für die europaweite Kooperation im schulischen Bereich ist das Programm COMENIUS eingerichtet worden, um den Austausch von Ideen zu Lerninhalten und -zielen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Lehrern und Schülern zu fördern und zu ermöglichen.<sup>37</sup>

In der Vergangenheit haben die Staaten Europas das Wachsen nationaler Traditionen und damit nationaler Kulturen bewußt gefördert. Diese spiegeln sich wider in der Vielfältigkeit einer europäischen Kultur, die in der lateinischen Kultur des Mittelalters und zuvor in der griechisch-römischen Kultur des Altertums wurzelt.<sup>38</sup> Nationalsprachen sind Ausdruck nationaler kultureller Traditionen, unter deren Schicht wiederum ältere regionale Kulturen liegen, die durch ihre regionale Sprache geprägt werden.

Gleichzeitig hat es trotz Sprachenvielfalt immer Bemühungen gegeben, Sprachbarrieren aufzuheben. So dient im Mittelalter Latein als *lingua franca* zur Verständigung zwischen Gelehrten

---

<sup>36</sup> vergl. Schröder. 1981: S. 35 zitiert nach Raddatz. 1989: S. 67/68

<sup>37</sup> Die neuen NRW Richtlinien für das Fach Englisch in der gymnasialen Oberstufe tragen der europäischen Dimension Rechnung (vergl. *NRW Richtlinien für das Fach Englisch in der gymnasialen Oberstufe*, 1998: S. 6 und S.141ff, Kapitel 7, Anhang Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen-Kompetenzstufen).

<sup>38</sup> Die Faktoren von Einheit und Vielfalt bilden die Pole im Bereich des Studienganges “Europäische Studien”.

unterschiedlicher Sprachgruppen im Bereich der Naturwissenschaften, Literatur und Kunst, Theologie und Philosophie. Das Zeitalter der Renaissance bedeutet die Geburt der Sprachenpolitik.

Die Staaten des 16. und 17. Jahrhunderts lassen die Dialekte der Hauptstädte zu Nationalsprachen werden, die Souveränität symbolisieren sollten, und im 18. Jahrhundert wird das Französische zur internationalen Sprache. Sowohl der Erwerb des Lateinischen als auch des Französischen bleiben zur damaligen Zeit einer Elite vorbehalten, wohingegen in der Gegenwart das Englische weltweit als Fremdsprache und unabhängig vom sozialen Status gelehrt wird (vergl. Kapitel 2.3). Heute wie in der Vergangenheit wird im Ausland Werbung für die eigene Sprache gemacht, wodurch Sprachenpolitik<sup>39</sup> ebenfalls Ausdruck von Auslandspolitik, Kulturpolitik und Machtpolitik wird.

Raddatz (1989: S. 64) zitiert Christ (1980: S.27) dazu:

Wenn man diese sprachpolitischen Realitäten nüchtern einschätzt, dann kann man nur zu dem Schluß kommen, daß Sprachenpolitik ebenso ernst zu nehmen ist wie Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Christ begreift "Sprache als Mittel der Macht", woraus er ableitet, daß "Fremdsprachenunterricht politische Optionen zum Ausdruck bringt".<sup>40</sup> Dieser Aspekt wird auch in den folgenden Graphiken deutlich. Sie spiegeln eine auf Westeuropa hin orientierte Sprachenpolitik wider, die einerseits das Lehren der traditionellen Fremdsprachen andererseits die Priorität des Englischen verdeutlichen, während dem Spanischen und Portugiesischen trotz ihrer hohen Anzahl an Muttersprachlern im europäischen Fremdsprachenunterricht nur geringe Bedeutung zukommt (vergl. Raddatz. 1989: S. 66 zum Problem: Leitsprache, Englisch als 1. Fremdsprache und Diversifikationsmodell).<sup>41</sup>

Die Schrift der Europäischen Kommission *Schlüsselszahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94* (Brüssel, Luxemburg 1995) betont, daß der Fremdsprachenunterricht seit den siebziger Jahren erheblich erweitert worden ist, und zeigt, daß der Prozentsatz der Fremdsprachenlerner (lebende Fremdsprachen) bei den Jüngsten (der Altersgruppe der 15-24jährigen) am höchsten ist (vergl. Abbildung 4 zum Fremdsprachenerwerb bei der Altersgruppe der 15-24jährigen und Abbildung 5 speziell zum allgemeinbildenden Sekundarbereich. Beide Abbildungen veranschaulichen, welche Fremdsprachen in den verschiedenen Ländern der europäischen Union hauptsächlich und institutionell gelehrt werden und welcher Prozentsatz an Lernern auf die einzelnen Fremdsprachen entfällt.). Das bedeutet zum Beispiel für das Englische als Fremdsprache, daß von den Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren 65% Englisch lernen, d.h. dreimal so viele wie in der Gruppe der Ältesten (über 55 Jahre) mit 21%. Umgekehrt ist der Anteil derjenigen, die über keine Fremdsprachenkenntnisse verfügen, bei den Ältesten am größten. Auf die Europäische Union bezogen ergibt sich ein Nord-

---

<sup>39</sup> zum Begriff der Sprachenpolitik siehe Raddatz. 1989: S. 64

<sup>40</sup> siehe Christ. 1980: S. 25 zitiert nach Raddatz. 1989: S. 64

<sup>41</sup> Christ / Liebe. 1978: S. 6 zitiert nach Raddatz. 1989: S. 67: „Die sprachpolitischen Intentionen dieser europäischen Gremien stehen in einem bemerkenswerten Kontrast zur Schulsprachenpolitik der deutschen Länder. Während die letztgenannten einem Dominanzmodell anhängen, haben sich die europäischen Gremien in zunehmender Deutlichkeit für ein Diversifikationsmodell ausgesprochen.“ Eine geplante Osterweiterung der EU könnte Auswirkungen auf die Vielfalt des Angebots im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht haben.

Süd-Gefälle, d.h. die Fremdsprachenkenntnisse der erwachsenen Bevölkerung im Süden Europas sind vergleichsweise begrenzt, ebenso jedoch in den englischsprachigen Ländern der Union, während Dänemark, Luxemburg und die Niederlande eine Sonderstellung einnehmen, da hier die erwachsene Bevölkerung über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

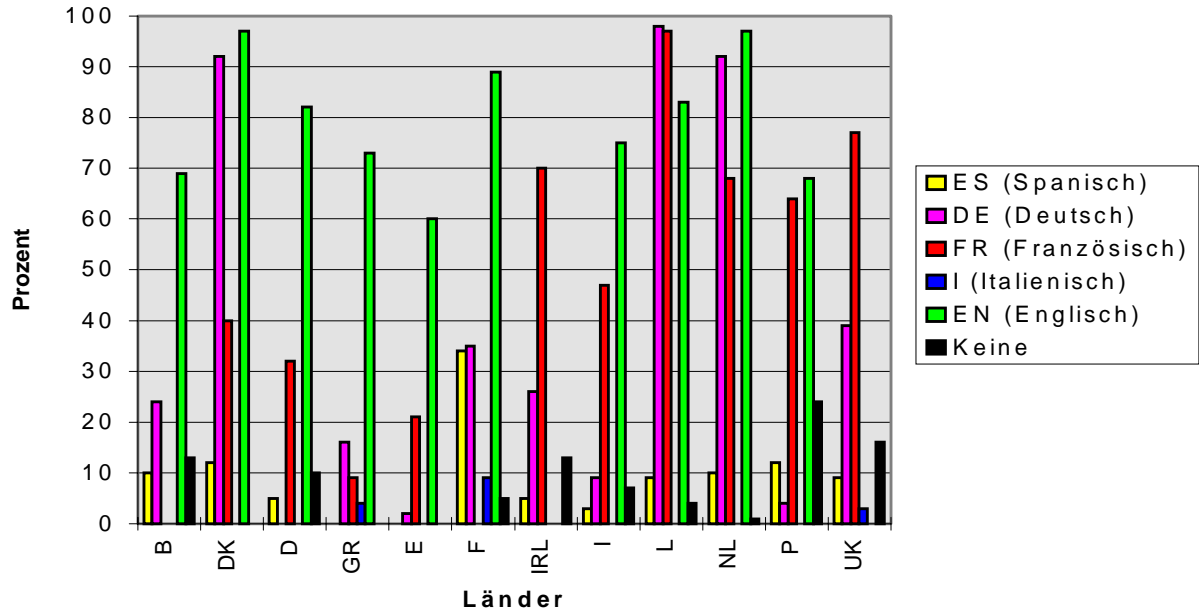


Abb. 4: Fremdspracherwerb der Bürger der EU nach Ländern und Sprachen bei der Altersgruppe der 15-24jährigen in Prozent.

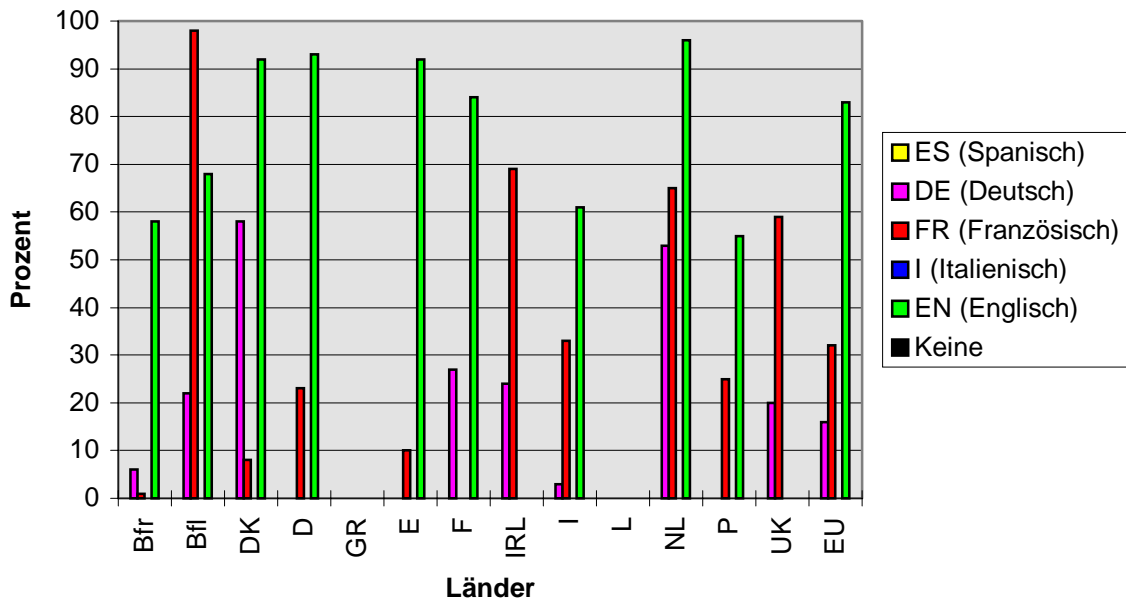


Abb. 5: Prozentsatz der Englisch-, Französisch- und Deutschschüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich 1991/1992  
Eigener Entwurf, Daten entnommen aus *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94*, Brüssel 1995, S. 68 und S. 76.

Sowohl aus den vorangestellten wie aus den nachfolgenden Graphiken läßt sich erkennen, daß Spanisch und Italienisch als Fremdsprachen in der Europäischen Union nur von einem sehr geringen Prozentsatz erlernt werden, gefolgt von Deutsch an dritter Stelle (16%), Französisch an zweiter (32%) und Englisch mit 83% an erster Stelle, wobei sich diese Zahlen auf den allgemeinbildenden Sekundarbereich beziehen.<sup>42</sup> Obwohl der Aufstieg des Englischen als Fremdsprache die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in den letzten zwei Jahrzehnten stark geprägt hat, hat sich dennoch der Anteil der Fremdsprachenlerner des Französischen, Deutschen und Spanischen verdoppelt.

Die Graphik (Abb. 6) zeigt, daß der Fremdsprachenanteil bei den 13jährigen mit 155 Jahresstunden (Unterrichtsstunden pro Schuljahr) in den Niederlanden am größten ist, gegenüber Belgien mit nur 61. Bei den 16jährigen steht Dänemark mit 210 Jahresstunden an der Spitze gefolgt von den Niederlanden mit 200, während Griechenland mit nur 79 Jahresstunden am anderen Ende der Skala steht.

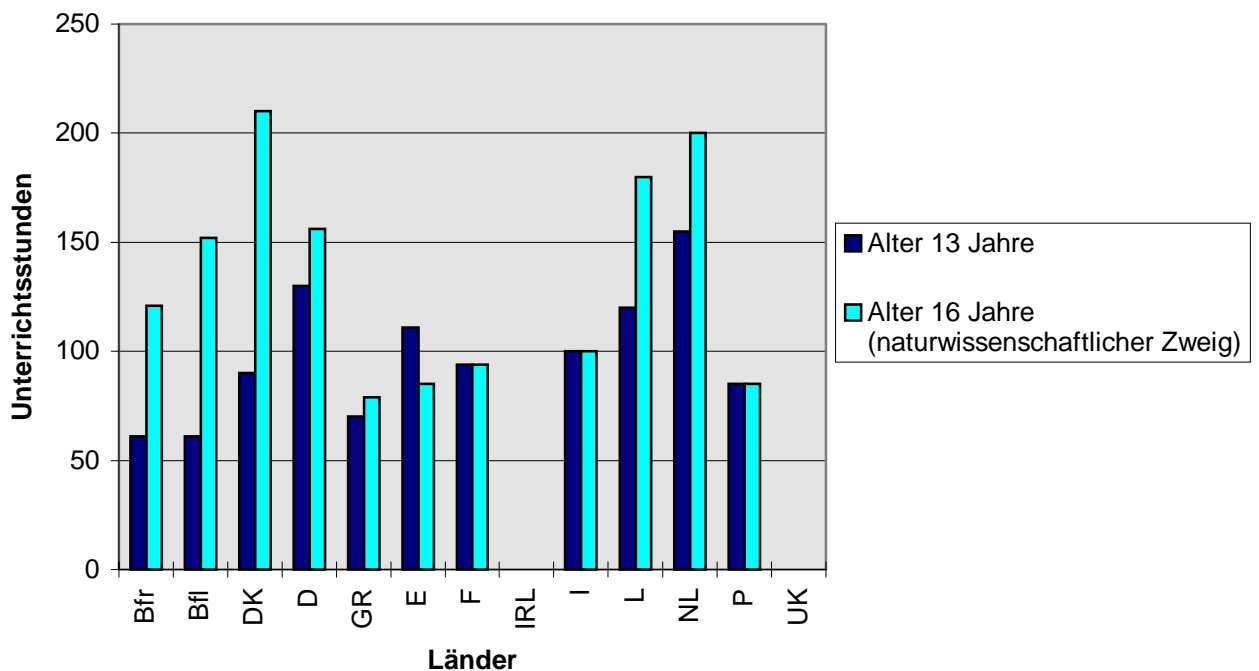


Abb. 6: Jährliche Unterrichtsstunden in Fremdsprachen im allgemeinbildenden Sekundarbereich, Schuljahr 1993/94. Niederlande: In den Lehrplänen sind Wahlfächer vorgesehen, Angaben zu deren Zeitanteil werden jedoch nicht gemacht. Irland und Vereinigtes Königreich: Lehrpläne und Richtlinien überlassen jeder Schule die Entscheidung über die zeitliche Gewichtung der Unterrichtsfächer. Daher wurde die gesamte Unterrichtszeit hier als thematisch offener Zeitanteil dargestellt.

Eigener Entwurf, Daten entnommen aus *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94*, Brüssel 95, S. 28/29.

<sup>42</sup> Detaillierte Information und Zahlen finden sich in der Schrift: *The Teaching of Modern Foreign Languages in Primary and Secondary Education in the European Community*. EURYDICE 1992. Die Angaben beziehen sich jedoch auf die späten 80er Jahre und lassen sich wegen der sehr unterschiedlichen Bildungssysteme im Detail nur sehr schlecht vergleichen.

Die Umfragen haben jedoch auch ergeben, daß z.B. 35% der jungen Europäer (15-24 Jahre) sich nicht in einer Fremdsprache unterhalten können, obwohl für 90% von ihnen Fremdsprachenunterricht die Regel ist. Wie die Abbildungen 4 und 5 verdeutlichen, ist der Anteil an Fremdsprachenlernern und an zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden (siehe Abbildung 5) recht hoch. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich eine Diskrepanz zwischen Fremdsprachenunterricht und aktiven Fremdsprachenkenntnissen, die die Problematik des institutionalisierten Lernens verdeutlicht. Wenn das Erlernen einer Fremdsprache nicht losgelöst von ihrer Kultur erfolgen kann, ergibt sich die folgende Frage: Verhindern mangelhafte Fremdsprachenkenntnisse den Zugang zu anderen Kulturen?

Diese Frage läßt sich nicht mit einem Ja oder Nein beantworten, führt sie doch zu Überlegungen, inwieweit außersprachliche Zeichen einen Zugang zur Kultur ermöglichen.<sup>43</sup> Wenn sich Sprache und Kultur komplementär zueinander verhalten, ist eine Kulturkompetenz nötig zur Entwicklung einer Sprachkompetenz, andererseits ist eine Kulturkompetenz ohne jegliche Sprachkenntnisse auch nur begrenzt erreichbar. (vergl. zum Zusammenhang von Sprach- und Kulturlernen Kapitel 2.1 und 4))

### **2.3. Zur Problematik des Englischen als Weltsprache im Englischunterricht**

Ein Blick in die Geschichte<sup>44</sup> zeigt, daß Fremdsprachen und Politik eng miteinander verwoben sind und daß in früheren Epochen eine Sprache im Sinne einer *lingua franca* (z. B. als Handelssprache wie im Reich Karls des Großen) beherrschend wird, um die Verständigung zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen in einem größeren Kulturraum zu ermöglichen.

Im Gegensatz dazu zeigen unterschiedliche Sprachgruppen das Bestreben, ihre jeweilige Sprache zu erhalten, wie die folgenden Beispiele kurz belegen:

Im Barock kämpften deutsche Staatsbeamte gegen den französischen Einfluß auf die deutsche Sprache. In der Französischen Revolution gingen Sprachpolitik und Machtpolitik einher, und das Französische symbolisierte aus deutscher Sicht die Sprache des Feindes so, wie im zweiten Weltkrieg von den Alliierten das Deutsche als die Sprache des Feindes angesehen wurde. Unter Napoleon wurden englische Muttersprachler ausgewiesen, und Maria Theresia von Österreich duldete keine englischen Tutoren an der Universität Wien.

Heute ist es Frankreich, das im besonderen durch die *Académie française* und durch Sprachgesetze gegen die Anglizismen vorgeht, das französisch-sprechende Quebec unterstützt und intensiv daran gearbeitet hat, das Französische zur internationalen Sprache Europas zu machen. Während das

---

<sup>43</sup> Zielkulturell – authentisch - außersprachlichen Zeichen wie denen der bildenden Kunst als direkter Schlüssel zu einer Drittkultur (in der vorliegenden Arbeit am Beispiel Indiens) kommt besondere Bedeutung zu; denn sie stellen eine wichtige Ergänzung dar zu sprachlichen Texten, die entweder in ihrer englischen Übersetzung vorliegen oder vom Autor in der Zweitsprache Englisch abgefaßt werden.

<sup>44</sup> vergl. Schröder. "Languages", in: Shelley/Winck (Hrsg.): "Aspects of European Cultural Diversity", 1995: S. 27.

Russische in den osteuropäischen Ländern an Einfluß verliert und das Englische gewinnt, bemüht sich Frankreich, die alte Verbindung mit Polen wieder aufleben zu lassen und das Französische als Fremdsprache wieder populär zu machen.

Wie eng Wirtschaftspolitik und das Erlernen von Fremdsprachen verknüpft sind, beweisen zur Zeit die osteuropäischen Staaten, in denen Deutsch und Englisch als Fremdsprachen auf dem Vormarsch sind. Auch im heutigen Fremdsprachenunterricht gilt es, die Funktion einer Sprache wie des Englischen einerseits als *lingua franca* andererseits als Sprache in Verbindung mit ihrer Kulturspezifik zu berücksichtigen. Die daraus erwachsenden Chancen und Gefahren werden im Folgenden kurz reflektiert:

Worin liegt der durchschlagende Erfolg des Englischen als Welt- und Handelssprache bzw. als *lingua franca* begründet?

Es gibt wesentliche sprachinhärente Gründe zugunsten des Englischen als internationaler Sprache. Englisch ist eine gemischte Sprache, d.h. sie verbindet westgermanisches, skandinavisches und römisches Erbe und ermöglicht somit Angehörigen mehrerer Sprachgruppen einen leichteren Zugang. Das Wegfallen von Flexionen erleichtert zusätzlich den Erwerb der Sprache.

Geschichtlich gesehen haben die Kolonialpolitik des Britischen Empire und die Bedeutung Amerikas als Weltmacht mit seinem angelsächsischen Erbe entscheidend zur Verbreitung der englischen Sprache beigetragen. So gibt es 415 Millionen Muttersprachler in so unterschiedlichen Ländern wie Großbritannien, Irland, den USA, Kanada, Australien und Neuseeland, wovon jedoch nur 60 Millionen Europäer sind.<sup>45</sup> Außerdem benutzen zahlreiche ethnische Minderheiten in den englischsprachigen Ländern das Englische neben ihrer Muttersprache als Zweitsprache, und etwa 800 Millionen benutzen das Englische als *lingua franca*.<sup>46</sup>

In zahlreichen Ländern der "Dritten Welt", z. B. Indien, ist Englisch weiterhin die gültige Amts- und Verkehrssprache<sup>47</sup>. Das Englische bleibt auch in kultureller Hinsicht weiterhin relevant insbesondere in seiner Brückenfunktion im kulturellen und wirtschaftlichen Kommunikationsprozeß zwischen Indien und Europa.

Die NRW-Richtlinien ENGLISCH für die Sekundarstufe II des Gymnasiums betonen von daher die Bedeutung des Englischen als Schlüssel zum Verständnis und zur kritischen Auseinandersetzung mit

---

<sup>45</sup> Informationen entnommen aus: Shelley/Winck. *Aspects of European Cultural Diversity*. 1995.

<sup>46</sup> vergl. Buttjes. "Lernziel Kulturkompetenz", in: Bach / Timm (Hrsg.). 1989: S. 68-101 zur Englischkompetenz als Kulturtechnik und der Feststellung Buttjes, daß sich bisher keine künstliche Sprache durchgesetzt hat.

<sup>47</sup> Obgleich das Englische in den Ländern, die unter englischer Kolonialherrschaft standen, die Sprache der herrschenden Klasse und somit "negativ belastet" war, haben sich die ehemaligen Kolonialländer entschieden, das Englische als Amts- und Verkehrssprache beizubehalten. Dies geschah zumeist aus rein pragmatischen Gründen so z.B. in Indien, wo viele Inder Englisch als Zweit- oder Fremdsprache beherrschen. So war der Versuch zur Einführung des Hindi als Amtssprache wenig erfolgreich. Ferner wurde die daraus resultierende Stellung des Hindi als Gefahr für die gleichwertige Bedeutung und Entwicklung der anderen indischen Sprachen gesehen.

Interessant ist die Frage, ob die Variationen des afrikanischen, jamaikanischen und indischen Englisch nicht nur als Abweichungen von der britischen und amerikanischen Standardform anerkannt werden sollten, sondern inwieweit sich aus ihnen neue Sprachen entwickeln.

sehr unterschiedlichen Kulturen. (vergl. NRW-Lehrplanentwurf, gültig ab Juni 1999, für das Fach Englisch in der gymnasialen Oberstufe: S. 5, der auf die Verwendung des Englischen als Zweit- und Amtssprache in weiten Teilen Asiens und Afrikas, z.B. in Ländern wie Indien, hinweist.)

Er [der Englischunterricht] leistet einen Beitrag zum Verständnis wichtiger Partner im internationalen Verkehr und hilft auch, ein eigenständiges Selbstverständnis zu entwickeln, indem er einflußreiche anglophone Kulturen vorstellt und ihre Bedeutung für unser Land kritisch bewertet. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, daß uns das Englische den Zugang zu ethnischen Gruppen und den Kulturen vieler junger Nationalstaaten eröffnet, der uns die Notwendigkeit von Respekt vor der Eigenständigkeit und Bedeutung andersartiger, fremder Kulturen einsichtig macht.<sup>48</sup>

Die Richtlinien nennen an erster Stelle unter den Zielen des Englischunterrichts die Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit

- zum interkulturellen Lernen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, in der Begegnung mit der englischsprachigen Lebenswirklichkeit andere Lebensformen und kulturelle Verhaltensmuster und Wertesysteme gelten zu lassen und die eigenen zu überdenken, falsche Verallgemeinerungen und Vorurteile abzubauen und statt dessen zu partnerschaftlicher Begegnung, zu Verständnis und Verständigung zu gelangen.<sup>49</sup>

In dem neuen NRW-Lehrplanentwurf (gültig ab Juni 1999) für das Fach Englisch in der gymnasialen Oberstufe wird die Bedeutung des Faches Englisch, wie folgt herausgestellt:

(. . .). Die Notwendigkeit, in der Bundesrepublik Deutschland Englisch zu lernen sowie differenziert und vertieft die vorhandenen Englischkenntnisse weiter zu entwickeln, ergibt sich sowohl aus der allgemeinen Bedeutung des Englischen als Weltsprache als auch aus den Verflechtungen unserer Gesellschaft mit anglophonen Kultur- und Wirtschaftsräumen sowie aus dem Entwicklungsprozess zunehmender Globalisierung. (NRW Lehrplanentwurf von August 1998: S. 5)

Im Zusammenhang mit der Europäischen Union böte das Englische als *lingua franca* ökonomische und praktische Vorteile. Demgegenüber steht jedoch die Erkenntnis, daß Europas vielfältiges kulturelles Erbe eng mit seiner Sprachenvielfalt verknüpft ist.

Schröder sieht beim Englischen als *lingua franca* und einer Überbetonung des Englischen als Fremdsprache folgende Gefahr:

This leads rather to an absolutely one-sided orientation on one specific culture, namely the Anglo-Saxon, or to a negation of the link between language and culture, both in the classroom and in society in general, a tendency which prepares the ground for cultural alienation.<sup>50</sup>

Er führt weiter aus:

Cultural context, too, is broadly sacrificed when a language (in this case English) is used as an international tongue; yet the cultural rootedness of individual speakers is an important dimension of true communication, even in a technical environment (. . .) In addition it should not be forgotten that international languages always retain a nationally specific emphasis which means that they have their own idiosyncratic flavours.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Zur Bedeutung des Englischen siehe: *Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne Englisch, Gymnasium, Sekundarstufe I*. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. 1993: S. 34 / 35.

<sup>49</sup> op. cit., S. 37

<sup>50</sup> vergl. Schröder. "Languages", in: Shelley/Winck. 1995: S. 22

<sup>51</sup> op. cit. S. 62



Dem kann zum einen entgegengewirkt werden, indem das Erlernen des Englischen als erster Fremdsprache mit ihren soziokulturellen Zusammenhängen zunächst auf Großbritannien bezogen als exemplarisch für den Zugang zu anderen Kulturen, d.h. auch weitergefaßt, als Zugang und Hilfe im Umgang mit Menschen anderer Kulturen im eigenen Land gelehrt wird. Dieser Betonung des interkulturellen Lernens und Handelns im Zusammenhang jeglichen Fremdsprachenerwerbs kommt gerade beim Entstehen multikultureller Gesellschaften besondere Bedeutung zu.<sup>52</sup> Interkulturelle Orientierung im Fremdsprachenunterricht bedeutet:

Ein systematisches Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Mutter- und Fremdsprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt, zielt auf (. . .), die Entwicklung von Interkulturalität als der Fähigkeit, Verschiedenheit zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen.<sup>53</sup>

Christ empfiehlt bereits 1980 den Erwerb einer dritten Fremdsprache, um die "Gefahr eines falschen Dualismus der Weltsicht"<sup>54</sup> zu Gunsten einer pluralistischen Betrachtungsweise zu überwinden.<sup>55</sup>

Auch die Europäische Union betont in den 90er Jahren weiterhin die Bewahrung der Sprachenvielfalt, diskutiert jedoch zum jetzigen Zeitpunkt die Reduktion der zunehmenden Zahl der Amtssprachen auf wenige Arbeitssprachen. Hat die Wirklichkeit den Traum von der Sprachenvielfalt schon eingeholt? Als Ideal eines neuen Sprachverständnisses, so betont die Schrift (*The Outlook for Higher Education in the EC, 1993: S. 15*), soll innerhalb der Europäischen Gemeinschaft der Trilingualismus angestrebt werden und in einem Ende 1995 erschienenen sogenannten *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* wird als viertes allgemeines Ziel formuliert: "Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen."<sup>56</sup>

Als weiteres Modell wird auf die Europaschulen verwiesen, in denen die erste Fremdsprache zur Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern wird. Das frühzeitige Erlernen der

---

<sup>52</sup> vergl. Krumm. "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation", in: Bausch et al (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 160 "Mit dem Zusammenwachsen Europas, mit der Erkenntnis, daß die Multikulturalität der europäischen Länder kein vorübergehender Zustand ist, wird die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung gewinnen." Krumm hält eine auf die interkulturelle Orientierung ausgerichtete Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung für zwingend, denn „Lehrer als Experten für Fremdsprachenvermittlung müssen zugleich als kulturelle Mittler ausgebildet werden, (. . .) Eine solche Auffassung hat der Europarat bereits 1984 (vergl. Rey 1986) in seinen Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrern in interkultureller Erziehung, insbesondere im Kontext von Migrationsprozessen, artikuliert; (. . .).“

<sup>53</sup> vergl. Krumm. "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation", in: Bausch et al (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 159 und S. 160 (4. Perspektiven)

<sup>54</sup> Die Beschäftigung innerhalb des Englischunterrichts mit einer Drittkultur, z.B. der Indiens, könnte ebenfalls dazu beitragen, ein dualistische Weltbild zu relativieren.

<sup>55</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 115

<sup>56</sup> *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen, Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. KOM, Brüssel, 1995. Diese Schrift reißt eine Fülle von Problemen an wie die Frage nach einer Allgemeinbildung, Probleme der Umwelt und Ethik, Bedeutung von literarisch philosophischer Bildung im Gegensatz zum Einfluß der Massenmedien, Innovationspädagogik (Reformpädagogik), Schlüsselkompetenzen, Informationstechnologien, Rolle der Familie, Rolle der Schule in der Gesellschaft, Vermeidung sozialer Spaltung und steigender Arbeitslosigkeit durch bessere Qualifizierung. Die Argumentation der Schrift ist fragmentarisch und die Information unzusammenhängend. Ein ideologischer Unterton ist nicht zu überhören, und es klingt, als befände sich Europa in der Defensive oder gar am Abgrund gegenüber Asien oder Amerika (op. cit., S. 66).

Gemeinschaftssprachen soll durch den Austausch von pädagogischen und didaktischen Materialien und Erfahrungen unterstützt werden. Ebenso will die Gemeinschaft den Austausch von zielgruppenspezifischem Material des Fremdsprachenunterrichts für z.B. Erwachsene, Jugendliche, Kinder, Niedrigqualifizierte usw. fördern.

Es werden fünf allgemeine Ziele formuliert (op. cit., S. 43)

1. Förderung der Aneignung neuer Kenntnisse,
2. Annäherung von Schule und Unternehmen,
3. Bekämpfung der Ausgrenzung,
4. Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen,
5. Gleichbehandlung materieller und berufsspezifischer Investitionen.

Die Schrift geht jedoch über den Trilingualismus hinaus, wenn sie die Mehrsprachigkeit als unabdingbare Voraussetzung für die Mobilität im Europäischen Binnenmarkt und als wesentliches Element der europäischen Identität sieht.

Intensiveres und vielfältigeres Sprachenlernen von klein auf wird auch von K. Schröder in dem bereits zitierten Aufsatz als idealer Startpunkt gesehen. Bisher gibt es jedoch diese Möglichkeit meist nur, wenn Eltern für diesen Unterricht finanziell aufkommen. Im Primarbereich findet der Fremdsprachenunterricht laut Statistiken nur in sehr geringem Umfang statt, wobei Dänemark mit 36% gefolgt von den Niederlanden mit 32% Englischschülern im Primarbereich an der Spitze stehen.<sup>57</sup>

K. Schröder betont, daß Bilingualismus und bikulturelle Erziehung sich nicht mehr als sinnvoll erweisen, da meist mehr als zwei Sprachen und Kulturen in einem Land koexistieren und keiner von ihnen eine leitende Funktion wie in der Vergangenheit zukommt. Er hebt die Förderung der Muttersprache hervor und das Erlernen der sogenannten rezeptiven Fertigkeiten im Umgang mit Fremdsprachen; rezeptiver Multilingualismus lautet sein Modell für die Zukunft. Hör- und Leseverstehen werden besonders gefördert, so daß jeder in seiner Muttersprache reden kann und doch vom anderen verstanden wird, denn beim Englischen als Weltsprache sieht er die Gefahr, daß die individuellen Sprecher ihre kulturelle Verwurzelung verlieren bzw. nationalspezifische Abweichungen nicht mehr wirklich wahrgenommen werden.<sup>58</sup> In einem Satz, der sich leicht überliest, findet sich jedoch der wichtige Hinweis, daß die Erfahrung des aktiven Erwerbs einer Fremdsprache hilfreich sei. Dieser aktive Erwerb einer ersten Fremdsprache müßte übertragbares Wissen und Lernprozesse

---

<sup>57</sup> siehe *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der EU 94*. Brüssel, 1995: S. 74 / 75

<sup>58</sup> Die Nebenbemerkung, daß die lateinische Komponente des Englischen in den romanischen Sprachen wiederkehrt, fällt jedoch nur einem geschulten Sprachenlerner auf und weist auch auf die Bedeutung eines Wissens um Etymologie hin, das beim Fremdsprachenlernen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern bewußt gefördert werden müßte.

Nach Meinung der Autorin zeigt sich besonders am Beispiel Englands, daß Schüler, die über ein sehr begrenztes Wissen der Muttersprache verfügen, im Fremdsprachenunterricht wenig erfolgreich sind. Die Betonung von Hörverständnis und eigenem Sprechen führt dazu, daß Sätze auswendig gelernt werden, ohne daß Schüler deren Strukturen begreifen. Im Schriftlichen führt dieses zu weiteren "Katastrophen". Im englischen Geamtschulsystem wird zudem deutlich, daß viele Schüler in der Muttersprache kaum lesen und schreiben können, was zu größten Problemen im Fremdsprachenunterricht führt.

vermitteln wie z. B. das System oder die Struktur einer Sprache, denn ohne dieses Wissen kann visuell oder auditiv aufgenommene Information nicht verarbeitet werden. Gute Kenntnisse in der Muttersprache und Wissen über sie schaffen die notwendigen Voraussetzungen, auf denen der Fremdsprachenunterricht aufbauen kann.

Schröder hält es für eine Utopie, daß alle Menschen eine gemeinsame Sprache sprechen.

Deshalb betont er:

There is only one way towards a widespread polyglottism in Europe a way which is achievable by means of lifelong acquisition of foreign languages, (. . .)<sup>59</sup>

Nach der Statistik (*Schlüsselzahlen ... 94*. Brüssel, 1995: S. 77) lag der Durchschnitt bei der Anzahl der erlernten Fremdsprachen pro Schüler 1991/92 im allgemeinbildenden Sekundarbereich innerhalb der Europäischen Union bei 1,2 Sprachen pro Schüler, wobei die höchsten Werte in den Niederlanden mit 2,2 Sprachen pro Schüler und 1,9 Sprachen pro Schüler in der Flämischen Gemeinschaft zu finden sind.

Das Zukunftsmodell des Multilingualismus bleibt somit zumindest auf breiter Ebene noch ein Traum, während dem Englischen als *lingua franca*<sup>60</sup> weltweite Bedeutung zukommt.

---

<sup>59</sup> vergl. Schröder. "Languages", in: (Shelley/Winck (Hrsg.). *Aspect of European Cultural Diversity*. 1993: S. 18)

<sup>60</sup> Die Vermutung liegt nahe, daß eine künstliche Sprache wie das Esperanto, Chancen böte, die Monopolstellung einer europäischen Sprache zu verhindern. Ein Versuch zur Einführung dieser Kunstsprache als universeller Amtssprache innerhalb der EG schlug fehl. Mögliche Erklärungen sind, daß erstens dem Esperanto die sozio-kulturell und historisch gewachsenen Lebensbezüge als gemeinsame Basis fehlen und von daher das menschliche Ausdruckswollen eingeschränkt wird, und zweitens der pragmatische Grund, daß viele Europäer des Englischen als Muttersprache oder als erster Fremdsprache mächtig sind. Hinzu kommt noch die große Zahl der in Europa, insbesondere in England lebenden außereuropäischen ethnischen Gruppen, für die das Englische Zweit- oder erste Fremdsprache ist. Die erste mögliche Erklärung gilt auch für das Lateinische, dessen historische Bezugs- und Erlebniswelt zu weit von der modernen Erlebniswelt der Sprecher entfernt ist, um die Sprache als *lingua franca* wie noch in der Renaissance zu nutzen. Dieses bedeutet jedoch nicht, die Kenntnis der lateinischen Sprache als Basis für das Erlernen vieler europäischer Sprachen und Fachterminologien wie z.B. in der Medizin zu unterschätzen. Latein hat weiterhin als Universalsprache in der röm.-katholischen Kirche eine große Bedeutung. Einem Versuch zur Wiedereinführung des Lateinischen als *lingua franca* steht die Vorstellung entgegen, daß es sich dabei um die Sprache der Gelehrten handelt, weshalb sie von modernen Gesellschaftssystemen als elitär abgelehnt wird. Versuche, Latein als einzige Amtssprache der EG wieder einzuführen, sind daher ohne Folgen geblieben.

### **3. Zur Rolle der bildenden Kunst im modernen Fremdsprachenunterricht**

Das folgende Kapitel untersucht die zahlreichen fremdsprachendidaktischen Ansätze unter dem Aspekt, auf welche Weise (wie) und mit welchen Zielen (wozu) Bilder, insbesondere bildliche Reproduktionen von Kunstwerken im Unterricht eingesetzt werden.

Zum einen wird das Buch Schilders *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880* (1977) auf diesen Gesichtspunkt hin untersucht, zum anderen erfolgt eine eigenständige Untersuchung der unter den genannten Aspekten in den Fachzeitschriften erschienenen Beiträge. Es folgt eine Auflistung der benutzten Fachzeitschriften und Reihentitel und der verwendeten Abkürzungen:

|   |   |
|---|---|
| <i>DaF</i>                                      | <i>Deutsch als Fremdsprache</i> , Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, hrsg. vom Herder Institut der Universität Leipzig, Verlag Langenscheidt. |
| <i>DNS</i>                                      | <i>Die Neueren Sprachen</i> , Zeitschrift für Forschung und Unterricht auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen, Rattunde et al. (Hrsg.), Verlag Diesterweg.                   |
| <i>Fremdsprache Deutsch</i>                     | Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, hrsg. vom Vorstand des Goethe Instituts u.a., Verlag Klett.  |
| <i>FU</i>                                       | <i>Der fremdsprachliche Unterricht</i> , (Englisch, Französisch) Wissenschaftliche Grundlegung methodische Gestaltung. Kieweg et al., Verlag Langenscheidt.                         |
| <i>Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, K + U</i> | Wierlacher et al. (Hrsg.), iudicium Verlag<br><i>Kunst und Unterricht</i> , Verlag Friedrich, Velbert, in Zusammenarbeit mit dem Klett Verlag Stuttgart.                            |
| <i>NM</i>                                       | <i>Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis</i> , hrsg. vom Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verband im Pädagogischen Zeitschriftenverlag.                        |
| <i>NphZ</i>                                     | <i>Neuphilologische Zeitschrift</i> , hrsg. von Richard Schade.   |
| <i>Praxis</i>                                   | <i>Praxis des neusprachlichen Unterrichts</i> hrsg. im Pädagogischen Zeitschriftenverlag Cornelsen Verlagsgruppe.   |
| <i>ZFF</i>                                      | <i>Zeitschrift für Fremdsprachenforschung</i> , Baur et al. (Hrsg.), Verlag Lauterbach.   |
| <i>ZFEU</i>                                     | <i>Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht</i> , Berlin   |
| <i>Zielsprache Deutsch.</i>                     | Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, hrsg. im Hueber Verlag.  |

Die daraus entwickelte erste Tabelle ist bereits 1988 von der Autorin dieser Arbeit im Rahmen der 1. Staatsexamensarbeit im Fach Anglistik erstellt worden. Der Forschungsbericht hat durch die Ergebnisse von Reinfrieds in zehnjähriger Arbeit erstandenen und 1992 veröffentlichten Dissertation *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts* eine Erweiterung erfahren. Reinfried beschränkt sich auf eine historische Darstellung der visuellen Medien<sup>61</sup> am Beispiel des Französischunterrichts. Dabei bedient sich Reinfried der historisch-genetischen Methode, die eine möglichst lückenlose Darstellung (bis 1945) impliziert. Der Umfang des Materials ab 1945 zwang Reinfried zu einer Beschränkung auf wesentliche Aspekte bei der Darstellung der neueren Ergebnisse, die bei der Auswertung der 2. Tabelle (1970-99) der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.<sup>62</sup> Sie stellen eine wesentliche Ergänzung für den zuletzt 1999 überarbeiteten Forschungsbericht der vorliegenden Dissertation dar. Da die landeskundliche Bildfunktion im Zentrum dieser Arbeit steht, kommt der folgenden Feststellung Reinfrieds besondere Aufmerksamkeit zu:

Auch die Untersuchungen der landeskundlichen Bildfunktion, die in den Jahren nach 1910 ihren Siegeszug in den Lehrbüchern antrat und mit der sich die Unterkapitel V. 3 und V4 befassen, soll eine Forschungslücke schließen. (Reinfried. 1992: S.21)

Aus diesem Zitat läßt sich bereits die Problematik ablesen, mit der es sich auseinanderzusetzen gilt, wenn die landeskundliche Bildfunktion im modernen Fremdsprachenunterricht wieder Beachtung finden soll.

Denn gerade die landeskundliche Bildfunktion von Kunstwerken ist von der Wesenskunde einseitig vereinnahmt und während der NS-Zeit pervertiert worden.

Die Auseinandersetzung mit der landeskundlichen Bildfunktion erfordert zusätzlich eine Rezeption der Entwicklung der Landeskunde als einer Komponente im komplexen Gefüge des Fremdsprachenunterrichts, weshalb die Arbeiten der folgenden Autoren für die frühe Phase der Realien- und Kulturkunde besondere Beachtung finden: Flehsig (1962), Apelt (1967), Rülcker (1969), Schilder (1977), Melde (1987) und Buttjes (1990). Für die Phase nach 1945 werden ebenfalls die beiden letztgenannten Autoren rezipiert sowie Raddatz (1989), Mackenroth (1989), Friz (1991) und Kramer (1997). (siehe Kapitel 4)

Da der Schwerpunkt des Kapitels 3 auf der Rezeption der Geschichte zum Einsatz von Bildern / bildlichen Reproduktionen von Kunstwerken für den Zeitraum von 1658 bis 1999 im fremdsprachlichen Englischunterricht liegt, wird zunächst nur die frühe Phase der Landeskunde integriert, während eine Auseinandersetzung mit der Phase nach 1945 in Kapitel 4 erfolgt.

---

<sup>61</sup> eine Begrenzung dieses Begriffes nimmt Reinfried in seiner Einleitung vor, siehe op. cit., S. 18/19

<sup>62</sup> Um eine größere Übersichtlichkeit zu erreichen, wird die frühe Phase mit dem Schwerpunkt zur Zeit der Kulturkunde getrennt von den neueren Ansätzen vorgestellt.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind bei der Entwicklung eines didaktischen Konzeptes für den Einsatz fremdkulturell-markierter Bilder als Träger zielkultureller Inhalte unter der Prämisse landeskundlicher Zielvorstellungen zu berücksichtigen.

### **3.1. Forschungsbericht zur Geschichte der Bilder im neusprachlichen**

#### **Fremdsprachenunterricht (1658-1962)**

Dieses Unterkapitel gliedert sich in eine Tabelle (3.1.1.) mit einem anschließenden erläuternden Text (3.1.2.).

### 3.1.1. Erste tabellarische Übersicht (1658-1962)

1. Tabellarische Übersicht zur historischen Entwicklung der Art der Bilder und ihrer Leistung im FU unter Übernahme des in den Originaltexten verwendeten Vokabulars (1658-1962)

| Phase des FU  | Jahr             | Titel   | Art  | Inhalt   | Leistung<br>Ziele   | Einsatz im FU<br>Methodik                      | Vertreter        |
|---|------------------|---|--|--|---|--|------------------|
| nicht speziell auf Fremdsprachenunterricht bezogen  | 1658             | “ <i>Orbis Sensualium Pictus</i> “  | pädagog. Bilder, geprägt vom vorherrsch. Weltbild der Epoche | vier Elemente<br>3 Naturreiche: Mineralien, Pflanzen, Tiere, Mensch, Welt der menschlichen Kultur                                      | Erlernen von Wörtern  | Hilfsmittel                                    | Comenius         |
| französischer Sprachunterricht Anfangsphase   | 1770/<br>1774    | “ <i>Philanthropinum</i> “  | wie oben   | Essen, Familie i.e. Frühlingbild<br>Modell von Egge und Pflug  | Vokabellernen<br>Klären von Funktionen                                | Hilfsmittel                                    | Basedow          |
| Französischunterricht   | 1858<br><br>1864 | “ <i>La Ville et la Campagne ... des tableaux de Mr. Wilke</i> “<br>“ <i>Das erste Jahr franz. Unterricht</i> “ | didakt. bzw. pädag. Bilder                                   |  | Vokabellernen   | Hilfsmittel                                    | Griep<br>Louvier |
| Französischunterricht   | 1868             | “ <i>Lehr- und Lesebuch der franz. Sprache nach der Anschauungsmethode</i> “                                    | didakt. Bilder,<br>z. B. Hölzel-Bilder                       | “Dinge und Zustände des Lebens“<br>Gegenstände aus der Umgebung des Schülers, Abbildungen von Gegenständen außerhalb des Klassenraumes | direkte Anschau., Anschau. im Bild<br>Benennung<br>nähere Besprechung | Hilfsmittel<br>Verschmelzung von Wort und Bild | Lehmann          |
| Didaktische Bilder werden im Anfangsunterricht in enger Verbindung zum muttersprachl. Unterricht zum Erlernen von neuen Begriffen eingesetzt. |                  |   |  |  |   |  |                  |
| weiterführender Unterricht  | 1889             | “ <i>Wiener Thesen</i> “  | Bilder authentischer Kunstwerke (Verlag: Teubner)            | Geographie, Topographie<br>Städtebilder, Geschichte  | Kenntnis des fremden Volkstums<br>Bildungsgut                         | Hilfsmittel                                    | Wendt            |

| Phase des FU   | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |  |
|--|------|--|--|---|---|--|-----------|--|
| Unterstufe   |      |  | didakt. Bilder   | Abbildung von Gegenständen  | Vermittlung u. Anwendung d. tägl. Umgangssprache  | Hilfsmittel  | Werner    |  |
| Oberstufe  |      |  | keine didakt. Bilder<br>utilitar. Zweck d. Bildes fällt fort   | z. B. Stadtansichten  | Vermittlung von kulturkundlicher Information  | Hilfsmittel als Anregung<br>Ruhepunkt<br>keine Arbeit erfordernd   |           |  |
| Ausgehend von der Gleichwertigkeit von Kunst u. Literatur - Einbezug von Kunstwerken |      |  |  |   |   |  |           |  |
| Oberstufe  | 1893 | <i>“Realien und Bilder im englischen Unterricht“</i> | Landkarten, Stadtpläne<br>Kunstwerke:<br>Illustrationen<br>Ausschnitte aus engl. illustr. Zeitungen<br>authent. engl. Drucke und Münzen                  | Abbild. v. Baudenkmalern<br>Porträts v. Schriftstellern<br>Feldherren, Künstlern.<br>Abb. v. Sitten u. Bräuchen zu Schriftwerken z. B. <i>Old and New London Pictorial Scrap Book</i>   | oberstes Ziel: “Kenntnis der Realien bzw. des fremden Volkstums“<br>vornehmstes Mittel: Sprache<br>Überwindung von zeitlicher und räumlicher Trennung<br>Erläuterung und Belebung der Lektüre<br>Verdeutlichung von Fachbegriffen   | “belebende u. fördernde Anschauungsmittel“<br>Geschmacksbildung<br>Einsatz v. Bildern, wenn die Lektüre es erfordert | Würzner   |  |
|  | 1894 | <i>Bild und Lektüre</i>                              | Abbildung v. Gebäuden<br>Kunstwerke  | Pläne<br>Genrebilder  | Abkürzung d. Unterrichts bei verbalen Erläuterungen<br>Kenntnis der fremden Kultur<br>Deutung   | Hilfsmittel<br>Eigenwert d. Werkes   | Scheffler |  |
|  | 1906 | <i>“Über Bilder als Lehrmittel ...“</i>              | Photographien<br>Bilder<br>Porträt<br>Gegenstände, die eine schöne Leistung präsentieren<br>Eindruck: momentan durchschlagend<br>Skulpturen, Architektur | (i.e. Reynolds<br>Gainsborough)<br>Landschaftsbilder (Turner, Constable)<br>Dichterbildnisse, ...<br>geschichtl. Ereignisse<br>Nationalhelden<br>i.e. Lord Heathfield - heroischer Verteidiger v. Gibraltar<br>Baudenkmalern<br>Stadtwohnungen,<br>Bauernhäuser, Burgen | Zuordnung von Porträts und Dramenfiguren<br>Zeigen des “körperlichen Typus“<br><br>die fremde Nation schätzen<br>lernen, von nationaler Engherzigkeit befreien<br>Bekanntmachung mit Physiognomie des Landes und der Lebensweise seiner Bewohner (d. fremden Volkes),<br>Herausstellen des Nationalcharakters | Beigabe<br>Anregung<br>Würze   | Altschul  |  |
| 1906   |      | ähnlich Scheffler                                    |  |   |   |  | Göhring   |  |
| Bilder als Hilfsmittel zur Vermittlung kulturkundlicher Aspekte                      |      |  |  | Kulturkunde 1918 - 1945   |   |  |           |  |



| Phase des FU  | Jahr         | Titel   | Art   | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter      |
|---|--------------|---|---|--|---|--|----------------|
|   | 1921<br>1926 |   | Teubners Bilder<br><br>Bilder   | Städte, berühmte Gebäude, engl. Realien, spez. engl. Gegenstände, die fremd für d. Schüler sind, Landschaften Plätze Denkmäler | Einführung in d. fremde Volks- u. Landeskunde u. zugleich künstl. Darstellung   | Illustrationsmittel  | Otto/Aronstein |
|   | 1926         | <i>“Die arbeits-<br/>unterricht-<br/>liche<br/>Ausgestal-<br/>tung des<br/>neusprach-<br/>lichen<br/>Unterrichts“</i> | echte Bilder aus dem Lande  | Landschaften<br>Straßen<br>Innenräume  | Einblick in die fremde Welt   |  | Krüper         |
| Realien-<br>und Kultur-<br>kunde-<br>Unterricht<br>fortgeschrit-<br>teter<br>Unterricht | 1930         |   | Genrebild<br><br>kulturkundliches Bild<br><br>landeskundliches Bild<br><br>Landkarte<br>Lichtbilder | ‘realistische Szenen`<br><br>Hauptstadt<br>Provinz<br>Landschaft   | Verdeutlichung von Merkmalen<br>des Volkslebens<br><br>weist zurück in die Geschichte<br><br>“Tatsachen ermitteln, die von<br>Bedeutung sind für Seele u.<br>Geschichte d. Volkes“,<br>anschauen, denken lernen, nicht<br>zur Vermittlung von<br>Faktenwissen | Bearbeitung durch Frage, Aufforderung.<br>Denkanreiz, Verfügen über stereotype<br>Wendungen<br>Hinweis auf die Grenzen bei der fremdsprachl.<br>Kunstabstrachtung. | Bohlen         |
| Unter- bis<br>Oberstufe   | 1932         | <i>Das Plakat<br/>im<br/>Unterricht</i>   | Plakate von<br>Verkehrsgesellschaften   | berühmte Gebäude, alte<br>Schlösser, Landschaft<br>verbunden mit Literatur<br>und humoristischen<br>Anklängen                  | erfreuen<br>motivieren  | nur über die Sinne aufnehmen   | Mannhart       |

| Phase des FU                 | Jahr | Titel                  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|------------------------------|------|------------------------|--|--|---|---|-----------|
| fortgeschrittener Unterricht | 1939 |                        | Lehrbücher mit geographischen, geschichtlichen und kulturkundlichen Bildern. Plakate der englischen Eisenbahngesellschaft, Lichtbilder | Landschaftsbilder  | Anregung zum Erzählen und Denken  | keine zu detaillierte Behandlung, Bildbeschreibung: Licht, Farbe Schatten Eindruck, Sinn, Darstellung d. Ganzen, normale Arbeitsstunden | Gräfer    |
| Anfangsunterricht            | 1962 | Bilder zur Kulturkunde | informative Bilder mit nationaler Färbung Bilder, Plakate Kunstwerke   | Alltagsszenen Kleidertracht Architektur Gartenbau Feldbestellung so.o. | das Fremde verdeutlichen, Förderung der Sprechfähigkeit, veranschaulichen Gesamtcharakter der Epoche, Bezug zu Politik u. Gesellschaft. | Bearbeitung durch Fragen Beschreibungen Diktat Hilfsmittel eigenständige Aussagemittel  | Bohlen    |

### 3.1.2. Historische Entwicklung der Art der Bilder und ihrer Leistungen im Überblick

Auf der Suche nach dem Alpha der Geschichte der Medien stößt man auf Comenius (1592-1670), auf den sich die Vertreter der neusprachlichen Reformbewegung beziehen. Mit seiner Forderung,

daß alles soviel als möglich den Sinnen vergegenwärtigt werde, nämlich das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, das Wohlriechende dem Geruch, das Schmackhafte dem Geschmack, das Berührbare dem Tastsinn, und daß, wenn etwas sich mit mehreren Sinnen zugleich erfassen läßt, es mehreren zugleich entgegengetragen werde,<sup>63</sup>

schuf er die Basis für das Prinzip der Anschauung im Unterricht.<sup>64</sup>

Doch sowohl Comenius mit seinem *Orbis Pictus* als auch später Basedow (1723-1790) mit seinem *Elementarbuch* scheinen sich auf das Einbeziehen von didaktisch aufbereiteten Bildern zu beschränken unter Ausschluß von Kunstwerken.

Diese frühen Formen des Anschauungsunterrichts werden erst vereinzelt um 1860 von Griess und Louvier für das Französische als Fremdsprache wieder beachtet. Auch der Anschauungsunterricht I. Lehmanns beschränkt sich auf das Zeigen von realen Gegenständen im Klassenzimmer oder deren Repräsentation im Bild zum Erlernen von Vokabeln, wobei er auf die Parallelität vom Erlernen der Muttersprache und Fremdsprache hinweist, was nicht erst heute als äußerst problematisch angesehen wird. Schon Pestalozzi erkannte, daß der Fremdspracherwerb nicht mit dem Erwerb der Muttersprache gleichgesetzt werden kann. Großes Gewicht erhält diese Problematik heute auch in bezug auf das Erlernen einer Zweitsprache, z. B. Deutsch für ausländische Kinder. Ein Eingehen auf die sprachdidaktischen Begründungen würde an dieser Stelle zu weit führen. Es handelt sich bei den genannten Bildern um didaktische oder pädagogische Bilder, die im Anfangsunterricht zum Erlernen von neuen Wörtern und Begriffen eingesetzt werden.

Diese Art der Bilder im frühen Fremdsprachenunterricht Französisch und in der neusprachlichen Reformbewegung wird bei Reinfried (1992) besonders ausführlich erforscht und anhand von zahlreichen Bildbeispielen dokumentiert (siehe S. 25-86 und S. 87-153).

Die erste neusprachliche Reformbewegung um 1880 bedeutet eine bewußte Abkehr vom altsprachlichen Unterricht. Die Überwindung einer am altsprachlichen Unterricht orientierten

---

<sup>63</sup> Schilder. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. 1977: S. 20, zitiert Freudenstein nach: Klafki et al, *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Frankfurt, 1970: Bd. 2, S. 213

<sup>64</sup> Im Zusammenhang mit Kapitel 3 dieser Arbeit ist der Aufsatz von Buttjes. "Culture in German foreign language teaching: making use of an ambiguous past", in: Buttjes / Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1990: S. 47-62, von besonderem Interesse (zu Comenius vergl. op. cit., S.52).

Unter der Überschrift: "The Stages of the Cultural Debate (1880-1960): Traditions and Contradictions." charakterisiert Buttjes ausführlich die Hauptströmungen der Kulturkundebewegung mit ihren Inhalten und Interessenschwerpunkten innerhalb des Fremdsprachenunterrichts.

Übersetzungsmethode verbunden mit intensiven grammatischen Übungen wird jedoch nicht erst 1882 von Viëtor mit seinem *Der Sprachunterricht muß umkehren!* von *Quousque tandem* gefordert, sondern in Ansätzen kam dies in den früheren schon erwähnten Konzepten bereits zum Tragen. Reformen wie Münch, Mangold, Wendt, Steuerwald, Gutschow und Mihm bemühten sich um neue Ziele und Inhalte, die sich nach Schilder wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Ausgangs- und Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Lektüre
2. Induktive Behandlung der Grammatik
3. Sprechübungen teils an die Lektüre anknüpfend, teils an das Alltagsleben und den Erfahrungskreis des Schülers anknüpfend. Verständigungssprache ist die fremde.

Das Bild taucht zunächst als Teil des Anschauungsunterrichts auf, dessen geistesgeschichtliche Grundlegung nach Schilder nur begrenzt erkennbar ist. Die inhaltliche Fassung des Begriffs "Anschauung" bewertet Schilder als Rechtfertigung. Während Richter die Aufgaben des Anschauungsunterrichts auf den Elementarbereich begrenzt und in ihnen die Ergänzung und Erweiterung der schon vorhandenen sinnlichen Anschauungen sowie Gemütsbildung sieht, meint Büttner, daß sich durch eine Verknüpfung von Wort und Bild nach einer bestimmten Methode des Verstehens, Einübens und Gewöhnens ein langsames Sichbefreien von der Muttersprache ergebe, worauf ein Denken in der Fremdsprache ermöglicht werde. Für das Anliegen dieser Arbeit dürfte Herbarts Definition von Interesse sein, wie Hollenbach sie formuliert:

Anschauen heißt: ein Objekt, indem es gegeben wird, als ein solches und kein anderes auffassen. Wenn somit die Objekte in ihrer Ganzheit erfaßt werden, ist Anschauen der höchste Grad des Sehens.<sup>65</sup>

[Beim] Anschauen haftet ein lebhaftes Interesse am Objekt, der Blick vertieft sich in den Inhalt, sucht nach Hauptpunkten, ... Aus Anschauungen bilden sich Begriffe, indem das Gleiche der Inhalte der Empfindungen oder sinnlichen Vorstellungen verschmilzt und so ein Übergewicht über das Ungleiche erhält.<sup>66</sup>

Ferner verweist Hollenbach auf die

große Bedeutung für das Geistes- und Gemütsleben der Menschen. ... Die Anschauung steht auf der höchsten Stufe des sinnlichen Erkennens und an der Schwelle des höheren Geisteslebens ... Wollte man der Seele Begriffe ohne lebendige Anschauungen bieten, so müßte das geistige Leben verdorren.<sup>67</sup>

Im fremdsprachlichen Unterricht schien jedoch, wie auch die vorliegende Skizze deutlich macht, primär unter dem Anspruch des "Denkunterrichts" anschaulicher Sachunterricht in der fremden Sprache betrieben worden zu sein, wodurch ein Erfassen von inneren Zusammenhängen mit Hilfe des

---

<sup>65</sup> Schilder. 1977: S. 40, zitiert Hollenbach: "Anschauung und Anschauungsunterricht", in: Rein. (Hrsg.) *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1., Langensalza, 1894, 1903: S. 197-217

<sup>66</sup> op. cit., S. 40.

<sup>67</sup> op. cit., S. 40

Anschauungsunterrichts bedeutungslos blieb.<sup>68</sup> Direkte Anschauung (reale Gegenstände) und indirekte Anschauung (Wandbilder, gedruckte Hinweise) sollten Impulse für sprachliche Äußerungen geben oder wie bei Beyer als Sachkunde Informationen vermitteln.

Gouin setzt eine innere oder geistige Anschauung dagegen, die auf Anschauung durch Bilder verzichtet und sich auf das Hören von fremden Lauten, Vorführung und Ausführung von Sprache bezieht. Damit will er dem Handeln die Schilderung und Beschreibung entgegensetzen.

Walter versucht, dies in Dialog und Rollenspiel weiterzuführen, während Fau in dem *Picture book without words* wieder Bilder bzw. Bildfolgen einsetzt, die verschiedene Momente eines einzigen Vorganges darstellen, um dadurch eine Verknüpfung von Handlung und Sprache zu erreichen. Zum Bildmaterial sei noch bemerkt, daß die "Hölzel-Bilder" eigentlich für den muttersprachlichen Unterricht konzipiert waren, jedoch für die reinen Bildbeschreibungen im Fremdsprachenunterricht genutzt wurden. Diese detaillierten Bildbeschreibungen in einer Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts bewertet die Autorin der vorliegenden Arbeit als unnötiges Problem, da die Schüler in späteren Phasen durch den muttersprachlichen Unterricht so mit dieser Methode vertraut sind, daß sie sich auf bestimmte *sentence pattern* und neue Vokabeln in der Fremdsprache konzentrieren können.

Roden fordert noch ein Eingehen auf die Stimmung der Bilder, ansonsten handelt es sich jedoch um rein sprachliche Übungen zur Gliederung, Einübung von bestimmten sprachlichen Wendungen, einfachen Sätzen, Benennungen und Wortfeldern. Dillmann schafft im fortgeschrittenen Unterricht durch eine Dialogisierung Ansätze zur Konversation. Die Forderungen nach fachspezischem Anschauungsmaterial werden erfüllt durch den Hölzel-Verlag, der jetzt Städtebilder (1897) von Paris und London herausbringt sowie Bilder Teubners, die echte Kunst billig verfügbar machen. Bei den speziell konzipierten Bildern werden typisch englische Dinge gewählt, die Altbekanntes durch "lernenswertes Neues"<sup>69</sup> ersetzen, damit den sachlichen, nicht aber den sprachlichen Aspekt wie später bei Piepho und Hiller berücksichtigen. Photos, Modell und Zeichnungen von berühmten Gebäuden halten in den Fremdsprachenunterricht Einzug. Jespersen fordert den Fremdsprachenlehrer heraus, indem er ihm Zeichenkünste an der Tafel abverlangt, die der Illustration von Texten dienen.

Während diese auf den Anfangsunterricht bezogenen Bestrebungen den kulturkundlichen Aspekt völlig ausklammern, findet sich in den zwölf Thesen Wendts ("Die Wiener Thesen, 1898"), die sich als erweiterter Ansatz auf den weiterführenden Unterricht beziehen, (unter Punkt 7a)) folgendes:

Die Klassenlektüre hat in erster Linie die Kenntnis des fremden Volkstums - die Realien - zu vermitteln, möglichst mit Verwendung von Bildern,<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> vergl. hierzu: Buttjes/Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1990: S. 52/53. Buttjes verweist auf die Fremdsprachentheorie von Mager Mitte des 19. Jahrhunderts ('Sprachunterricht ist Sachunterricht'), die jedoch eine Integration von Sprache, Literatur und Kultur beabsichtigt unter Berücksichtigung von Wissen über gegenwärtige europäische Kulturen und Zivilisationen in der Hoffnung "(...) (to) transcend the barriers of the merely nationalistic, particularistic consciousness" (Mager. 1843 zitiert nach Flechsig. 1965: 69-154).

<sup>69</sup> Schilder. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. 1977: S. 92

<sup>70</sup> Schilder. 1977: S. 34

worin sich für Wendt "Bildungsgut" darstellt.<sup>71</sup> Dies schien sich jedoch in erster Linie auf didaktische Bilder, nicht so sehr auf authentische Bilder zu beziehen, nämlich auf Städtebilder, Pläne und Lauttafeln. Bemerkenswert erscheint der Autorin der vorliegenden Arbeit noch die Forderung unter 7b, daß das Technologische nur in bescheidenem Umfang zu berücksichtigen sei. Wendt kommt auch der Forderung Klinghardts (1886) nach, "eine reihe verlässlicher handbücher über die verschiedensten gebiete des französischen und englischen kulturlebens, einschließlich der kolonien, abzufassen"<sup>72</sup>, indem er das Buch "England" veröffentlicht. Auch Werner spricht davon, daß der utilitaristische Zweck, den das Bild in der Unterstufe "zur Vermittlung und Anwendung der täglichen Umgangssprache"<sup>73</sup> habe, in der Oberstufe fortzufallen und zur Vermittlung kulturkundlicher Information diene. Diese kulturkundliche Information fließt jedoch in den Unterricht ein, ohne dem Schüler bewußt gemacht zu werden, denn die Bilder sollen "nur Anregung, eine willkommene Beigabe, gewissermaßen ein angenehmer Ruhepunkt in der Arbeit sein, nie aber selbst Arbeit erfordern."<sup>74</sup>

Daraus folgt, daß die Möglichkeit, Abbildungen zu Sprachanlässen zu nutzen, ausgeschlossen wird. Bei Würzner wird eine Erweiterung der Ansätze deutlich. Indem angeblich von einer Gleichwertigkeit von Kunst und Literatur ausgegangen wird, finden auch Kunstwerke in der Realienkunde Beachtung. Als oberstes Ziel gilt nun die "kenntnis der realien bzw. des fremden volkstums"<sup>75</sup>, dessen vornehmstes Mittel zur Erlangung dieses Zieles die Sprache ist.

Neben Landkarten und Städteplänen werden Abbildungen berühmter Architektur des fremden Landes, Porträts von Schriftstellern, Staatsmännern, Feldherren und Künstlern sowie Darstellung von Sitten und Gebräuchen des fremden Landes mit einbezogen. Illustrationen zu Schriftwerken, aber auch authentisches Material wie Ausschnitte aus englischen illustrierten Zeitungen und englische Drucke (z. B. *New Chromo-Views of London, Pictorial Scrap Book*) sollen verwendet werden.

Reinfried weist den Einsatz ähnlicher Motive im Französischunterricht nach (vergl. dazu Reinfried, 1992 "Realien- und kulturkundliche Abbildungen bis 1933", S. 199/200). Reinfried unterscheidet zwischen den Anhängern einer realienkundlichen Konzeption, die das „kleine Volkstum“ in den Unterrichtsmittelpunkt stellen wollte, und den Vertretern einer Landeskunde, die stärker auf „das große Kulturleben des Volkes“ ausgerichtet war. Gerade diese Richtung nutzt Kunstbilder, die einseitig vereinnahmt werden. So führt Reinfried als Entsprechung einer genuin wesenskundlichen Bilddidaktik besonders *L'Esprit français* an, die versucht, Literaturstile

---

<sup>71</sup> vergl. Buttjes/Byram (Hrsg.). 1990: S. 54

"Wendt's classic formula in his 'manifesto of the modern language reform' of 1890 gave communicative competence high priority, but firmly linked this to the foreign cultural content. ... The cultural content of foreign language teaching at this period was aiming at a fair and realistic presentation of the foreign society."

<sup>72</sup> Würzner. "Realien Und Bilder Im Englischen Unterrichte", in: *Die Neueren Sprachen*. (DNS) Bd. 1, Heft 5., 1893: S. 246

<sup>73</sup> Schilder. 1977: S. 78

<sup>74</sup> Schilder. 1977: S. 78

<sup>75</sup> Würzner. "Realien Und Bilder Im Englischen Unterrichte", in: *Die Neueren Sprachen*.(DNS) Bd. 1, Heft 5., 1893: S. 245.

entsprechenden Gemäldestilen zuzuordnen und kommentiert:

Eine solche Konzeption bietet fragwürdigen und flachen Interpretationen der Bilder, die im übrigen ohne ihren kunsthistorischen Kontext präsentiert werden, Vorschub.

(Reinfried, 1992: S. 215)<sup>76</sup>

Wie schon zuvor und nachfolgend bei Altschul betont auch Würzner den Einsatz der Bilder im Unterricht als belebende und fördernde Anschauungsmittel<sup>77</sup>, um zeitliche und räumliche Trennung zusätzlich zur Lektüre überwinden zu helfen. Als weitere Leistung nennt er die Verdeutlichung durch Bilder zur Erklärung von Fachbegriffen (Schiffahrt, Sport, Spiele). Der Einsatz der Bilder erfolgt nur dann, wenn die Lektüre es erfordert. Ihr "veredelnder einfluß auf den schüler"<sup>78</sup> sowie die Geschmacksbildung werden hervorgehoben. Hinweise auf die Landschaft und den Herrnsitz, finden sich unter den nicht "eigentlich belehrenden stücken"<sup>79</sup> im Lektürebereich für die Geographie, wobei die Dichtung hier ohne besondere Einschränkung mit der Geographie verschmolzen, aber keine Verbindung zur bildenden Kunst gezogen wird. Dieses läßt erkennen, daß die Kunst eindeutig der Lektüre untergeordnet wird. Scheffler sieht das Bild einmal ähnlich wie Würzner, betont jedoch, daß

der unterricht nicht nur belebt werden kann, sondern geradezu abgekürzt, wenn das bild überall da eintritt, wo eine klare anschauung fehlt, oder wo es langatmige erläuterungen erspart.<sup>80</sup>

Als wichtigere Gedanken in seinem Beitrag wertet die Autorin der vorliegenden Arbeit die Hinweise, daß die Kenntnis der fremden Kultur, z. B. bei Theateraufführungen von Bedeutung sein könnte. Höflichkeitsformen, Kostüme, Mode oder der Ort der Handlung könnten sich in ihrer Gestalt völlig von dem muttersprachlichen Umfeld unterscheiden, wobei eine Nichtbeachtung dieser Unterschiede zu ungewolltem Lächerlichmachen führen könnte. Er verweist auf die Orientierung an Bildern oder, wenn es sich z. B. um eine Gartenkulisse handelt, an die Anknüpfung im eigenen Land, z. B. bei Dresden (Großer Garten) und Hannover (Herrenhäuser Gärten). Scheffler erwähnt Gebäude und Pläne, die er nicht nur zur Entspannung einbringt, sondern er versucht, den visuellen Eindruck vom Tower, der noch ein Teil Londons ist, und der Bastille, die die Franzosen jedoch zerstörten, zu deuten. Er wirft die Frage auf, ob sich nicht aus dem Umgang mit dieser Art von Architektur auch ein völlig anderes Verhältnis und Verständnis von Monarchie - Demokratie ausdrückt. Dieses Hinterfragen eines visuellen Eindrucks und die Möglichkeit zur Deutung, die im weiteren Verlauf der kulturkundlichen Bewegung kaum eine Bedeutung erlangen, könnten jedoch für die Einbeziehung der Kunst in den modernen Fremdsprachenunterricht relevant sein. Göhring bezieht sich in seinem Aufsatz "Realien ..." von 1906 auf Scheffler, um eine möglichst enge Berührung und Durchdringung von Sprache und Sachunterricht zu erreichen, indem er die Realien in ihrer dienenden Funktion mit einbezieht. Er scheint einer der wenigen zu sein, der bemerkt, daß eine historisch-kritische oder vergleichende

---

<sup>76</sup> Vergleiche dazu den Kommentar der Autorin zu Hartigs Reihe zur Englandkunde Kapitel 3.2.

<sup>77</sup> Würzner. "Realien Und Bilder Im Englischen Unterrichte", in: *Die Neueren Sprachen.(DNS)* Bd. 1, Heft 5., 1893: S. 253, "die zur erläuterung und belebung der lektüre dienen."

<sup>78</sup> "Würzner", op.cit., S. 255

<sup>79</sup> "Würzner", op.cit., S. 250

<sup>80</sup> Scheffler. "Bild und Lektüre", in: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 2, 1894: S. 121

Betrachtung des Fremden und Heimischen fehlt und zu seiner Zeit die Kenntnis der Kultur dazu dient, um mit den anderen Nationen wetteifern zu können. Altschul äußert sich in seinem Aufsatz *“Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien“* ähnlich wie Würzner, fordert jedoch von den Bildern, da sie nur kurz im Unterricht gezeigt werden können, daß sie aussagekräftig, d.h., ihr Eindruck *“momentan durchschlagend“*<sup>81</sup> sein solle. Indem er englische Künstler namentlich aufzählt, z. B. Gainsborough, Reynolds, wird er konkreter als seine Vorgänger, wobei er die Porträtkunst als besonders wichtig herausstellt, ebenso wie die Skulpturenkunst *“zur Bekämpfung gewisser törichter Vorurteile“*<sup>82</sup>, worunter er allerdings das Ersetzen von alten Heterostereotypen durch neue, einem bestimmten Schönheits- oder Heldenideal entsprechenden versteht, z. B.

von männerbildnissen will ich ein meisterwerk des Reynolds in der National Gallery nennen, das porträt Lord Heathfields, des heroischen verteidigers von Gibraltar; eine prachgestalt voll kerniger männlichkeit.<sup>83</sup>

Diese Verherrlichung von Helden<sup>84</sup> wird auch durch die recht subjektive Zuordnung von Porträts zu Dramenfiguren unterstützt. Daß sowohl Dichtung wie bildende Kunst einen Eigenwert haben und sogar berühmte Illustrationen zu einem Text nur eine bestimmte Sichtweise bzw. Interpretation verkörpern, wird hier nicht beachtet bzw. nur einseitig ausgenutzt, um Personen, die einem deutschen Männer- oder Frauenideal entgegenkamen, zu verherrlichen. Die Gegenstände sind Präsentanten für *“eine schöne leistung“*<sup>85</sup>, die die Schüler schätzen lernen sollen und wodurch sie *“von nationaler engherzigkeit“*<sup>86</sup> befreit würden.

Die Schüler sollen mit der Physiognomie des Landes, der Lebensweise seiner Bewohner (des fremden Volkes), durch *“bilder von volksgenossen“*<sup>87</sup>, die den *“körperlichen typus“*<sup>88</sup> zeigen, vertraut gemacht werden.<sup>89</sup> Bemerkenswert ist die Ausweitung der Inhalte für die Architektur, die sich nicht nur auf berühmte Baudenkmäler beschränkt, sondern auch Burgen, Stadtwohnungen und Bauernhäuser berücksichtigt.

Wenn Altschul auch auf die Gefahren beim Herausstellen eines Nationalcharakters in der Malerei und den zeichnenden Künsten aufmerksam macht, so weist er dennoch auf das Gemütvolle bei Dürer hin,

---

<sup>81</sup> Altschul. *“Über Bilder als Lehrmittel...“*, in: DNS, Bd. 13, Heft 5, August 1905: S. 260

<sup>82</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 268

<sup>83</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 269

<sup>84</sup> vergl. Mackenroth. 1989: S. 242

<sup>85</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 262

<sup>86</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 262

<sup>87</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 264

<sup>88</sup> *“Altschul“*, op. cit., S. 264

<sup>89</sup> vergl. Buttjes/Byram (Hrsg.). 1990: S. 55, Buttjes hält oben beschriebene Inhalte und Ziele erst ab 1920 für charakteristisch. *“(…) was undergoing significant changes in the 1920. Culture was set apart from the social realia and mystified as a people’s soul and character as expressed in their philosophy, arts and literature. Any cultural expression was to be reduced to certain national traits of character. (...); this comparison would lead to a knowledge of weaknesses and strengths which would be for the national benefit. (. . .) leaving no room for any genuine interest in foreign cultures.“*

vergl. *“Der kulturkundliche Legitimationsverfall“*, in: Kampelmann. *Visuelle Kunstform als kulturelles Symbol in der Landeskunde: Untersuchungen zum “englischen Garten“*. 1988: S. 45 ff., übernommen unter 3.2 der vorliegenden Arbeit.



wovon er selbst sagt, daß es eigentlich nicht mit Worten zu erklären sei. (Dieser Hinweis erscheint subjektiv, da Dürer als Renaissancekünstler sich recht sachlich mit der Welt auseinandersetzt und Altschul die Wirkung dieser Malerei nicht sachlich belegt, indem er z. B. auf gestalterische Bildmittel eingeht.) Er nennt sogar für die Erkenntnis der nationalen Eigenart folgende Gruppierungen:

1. Tiefsinn, 2. Ideale schönheit und größe, 3. Intimer reiz, 4. Genre, 5. Komik.

Die drei ersten gruppen umfassen die hohe oder poetische kunst.<sup>90</sup>

Damit wird sowohl bei Würzner wie auch bei Altschul deutlich, daß hier nicht das Bemühen um eine sachliche Analyse von Kunstwerken im Vordergrund steht, um zu einer Verständigung, die des kulturellen Kontextes bedarf, zu gelangen. Dieses Vorgehen führt zu einer Manipulation des Schülers, so daß er zwar Respekt vor den Leistungen des "fremden Volkes" hat, aber nur insoweit diese mit den deutschen Vorstellungen von Volk, Heldentum, Männlichkeit und Schönheitsideal der Frau übereinstimmen, was bedeutet, daß das Kulturkundliche, welches in den Unterricht einfließt, durch einen deutschen Filter sickert, ohne daß dieser bewußt gemacht wird. Die Geschmacksbildung ist eine subjektive Geschmäcklerei, die jeglicher Kriterien zur sachlichen Beurteilung entbehrt, wie es das Postulat von Professor Franz belegt.

In dem Spiegel der fremden Kultur sehen wir das eigene Bild in all seinen Einzelzügen am klarsten. (...) Bedienen wir uns seiner Kulturmittel, um in uns das bessere Selbst und die entwicklungsfähige germanische Eigenart zu erkennen.<sup>91</sup>

Nach dem ersten Weltkrieg setzte die Kulturkundebewegung ein, durch die sich eine neue Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht ergibt. In den Vordergrund tritt nun der Spracherwerb als Zugang zur fremdsprachlichen Lektüre und Kultur, wobei die kulturkundliche Zielsetzung nach Schilder dem Wunsch nach Völkerverständigung entgegenkommt und damit Vorrang gewinnt.<sup>92</sup> Die Darstellungen Apelts, auf die die Autorin später noch eingehen wird, widerlegen diese Sichtweise Schilders. Die Kulturkunde betraf im wesentlichen zunächst nicht die Fremdsprache, sondern es sollten kulturkundliche Kernfächer wie Deutsch, Geschichte und Erdkunde entstehen, um die Idee der Erziehung zum Deutschtum zu realisieren. Die Fremdsprachen sollten nun ebenfalls diesen Zweck erfüllen.

Schilder stellt fest, daß neue Impulse, abgesehen von einer gewissen Belebung, ausbleiben und gerade in Gräfers Handbuch (1939) sich der "Wille zur Bewahrung bewährter Verfahrensweise im Bereich der Verwendung von Anschauungsmaterial äußert."<sup>93</sup> Das Werk macht deutlich, daß anschauliche Wahrnehmung der Wortschatzarbeit dient sowie Sprechübungen, lautlicher Unterweisung und

---

<sup>90</sup> "Altschul", op. cit., S. 265/266

<sup>91</sup> Apelt. *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 – 1945*. 1967: S. 13

<sup>92</sup> vergl. Flechsig. 1962, der die unterschiedlichen Strömungen der Kulturkundebewegung stärker differenziert und nachweist, daß genanntes Ziel nur von einem Teil der Kulturkundler verfolgt wird.

<sup>93</sup> Schilder. 1977: S. 264

grammatischen Übungen, was jedoch in diesem Zusammenhang weniger von Interesse ist als die Hinweise auf Lehrbücher mit geographischen, geschichtlichen, kulturkundlichen Bildern und Landschaftsbildern in Form von Plakaten der englischen Eisenbahngesellschaften. Die Bilder sollten die Schüler beeindrucken und das Wesentliche erfassen lassen, ohne daß sie sie zu detailliert behandelten. Lichtbilder, die er als aktuelles Bildmaterial über Land und Leute wertet und deren Zeigen während einer normalen Arbeitsstunde erfolgt (heute vielfach zur reinen Unterhaltung am Schuljahrsende und losgelöst vom Regelunterricht), werden erarbeitet. Gräfer fordert das Üben von Bildbeschreibungen, die sich auszeichnen durch eine sachliche Gliederung, das Beachten von Farbe, Licht und Schatten sowie eine eventuelle Erarbeitung von Eindruck, Sinn und Darstellung des Ganzen. Er schließt sich weitgehend Bohlen an und fordert wie dieser eine Einführung von stereotypen sprachlichen Wendungen für die Erarbeitung von Bildern. Wenn auch hier von der Bildbeschreibung ausgegangen wird, so sind doch im Gegensatz zu früheren Beiträgen deutliche Ansätze zu einer sachlichen Bildinterpretation gegeben. Bei Otto und Aronstein dienen die englischen Realien weiterhin als Illustrationsmittel, indem sie eine "Einführung in die fremde Volks- und Landeskunde fördern und zugleich wirklich künstlerische Darstellung berühmter Städte und Bauten Englands bieten."<sup>94</sup> Bei Krüper (1926) findet sich erneut die Bemühung um eine Authentizität durch echte Bilder aus dem Lande von Landschaften, Straßen und Innenräumen, um so der Gefahr der Verfälschung zu entgehen. Bohlen (1930) unterscheidet drei Arten von Bildern für den Kulturkundeunterricht im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht: Das 'Genrebild', das realistische Szenen beinhaltet, die Merkmale des Volkslebens verdeutlicht und sich auf die Gegenwart bezieht, das 'kulturkundliche Bild', das in die Geschichte zurückweist und das 'landeskundliche Bild' (Hauptstadt, Provinz ...), das eher zeitlos ist, da es z. B. Landschaften zeigt. An dieser Stelle ist einzuwenden, daß sich auch das 'landeskundliche Bild' wandelt.

Die Bearbeitung durch Frage, Aufforderung, Erläuterung und Denkanreize dient nach Bohlen der Ermittlung von "Tatsachen, die von Bedeutung sind für Seele und Geschichte des Volkes"<sup>95</sup>.

Bohlen stellt nicht die Vermittlung von Faktenwissen in den Mittelpunkt, sondern das Anschauen, Beobachten und Denkenlernen<sup>96</sup>. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß Bohlens Bemühungen um eine Schulung des Sehens und eine sachgemäße Interpretation eine Verengung und Verzerrung erfahren, dadurch daß ihnen ein durch das kulturkundliche Prinzip verengter Kulturbegriff zugrunde liegt.

Es ist erstaunlich, daß Bohlen auch in einem späterer Beitrag "*Bilder zur Kulturkunde*" (in: *Bild und*

---

<sup>94</sup> op. cit., 1977: S. 252

<sup>95</sup> op. cit., 1977: S. 261

<sup>96</sup> vergl. Reinfried. 1992: S. 220 Text und Fußnote 218:

Als wesentliche formale Gesichtspunkte führt Bohlen für die Architektur Linienführung, Ornamentik und Fassadengliederung an, für Skulpturen Motiv, Haltung und Mienen, für die Malerei Gruppierung, Farbgebung und Lichtwirkung. (Bohlen (1930) S. 260)

An dieser Stelle wird deutlich, daß bereits in der Kulturkunde um 1930 Ansätze zu einer mediengerechten Rezeption von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht bestanden haben.

*Ton im neusprachlichen Unterricht*.1962: S. 24-39) schreiben kann, daß das kulturkundliche Prinzip allgemein anerkannt sei und daß es immer auf drei Komponenten hinausliefe: die erdkundliche, geschichtliche und volkskundliche Wesenheit des anderen Volkes auszumachen (vergl. op. cit. S. 24). Er legt dar, wie im Anfangsunterricht Großbilder (authentische Plakate von Bahngesellschaften und Verkehrszentralen) aus dem fremden Land zum Erlernen der Fremdsprache förderlich sind, da sie eine nationale Färbung enthalten.<sup>97</sup> Für die Mittelstufe bewertet er die Bilder z. B. Illustrierung der Tudor-Zeit) und Plakate z. B. von Kleidertracht, Architektur, Feldbestellung und Gartenbau als Veranschaulichung eines im Unterricht behandelten Themas, um gedruckte Worte zu erklären und zu vertiefen und in den Gesamtcharakter einer Epoche einzuführen. In der Oberstufe spricht Bohlen von einer Kunstbetrachtung, die Meisterwerke der bildenden Kunst (hier Englands und Frankreichs) in Parallele zur Lektüre der Schriftsteller setzt. Die Parallelentwicklung von Literatur, Musik und Kunst in ihrem Kontext von Politik und gesellschaftlichen Veränderungen soll deutlich werden, nicht durch Vermitteln einer lückenlosen Kunstgeschichte, sondern durch Herausgreifen von Einzelwerken. Dies geschieht jedoch häufig an Bildern, die die Großen der nationalen Geschichte darstellen, was zu einem einseitigen geschichtlichen Bild des jeweiligen Landes führen kann. Als problematisch schätzt er im Bereich der Architektur die Vermittlung von unzähligen Fachbegriffen ein. Insgesamt liefert Bohlen damit Ansätze zur sachlichen Kunstbetrachtung im Fremdsprachenunterricht. Als problematisch erweist sich seine Verknüpfung kulturkundlicher Ziele und sprachlicher Aufgaben z. B.:

(. . .) Daß die Durchnahme jedes Bildes mit einem Diktat abschließt, zeigt, daß wir uns hier auf dem Boden eines ernsthaft durchdachten Unterrichts befinden, von dem auch der gesamte Lehrgang nutzen ziehen kann. (op. cit. S. 28)

Dadurch daß Bohlen als Ziel immer wieder das Erkennen "durchgehender Wesenszüge der fremden Art" betont, wirkt das nur einmal genannte weitere Ziel "auch die Beziehungen verschiedener Kulturkreise im gegenseitigen Geben und Nehmen der Völker (zu erfassen)" eher aufgesetzt (vergl. op. cit. S. 36). Mannhart (1932) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Plakat und seinem Einsatz im Unterricht. Ihm fällt auf, wie sehr die Plakate, meist von Eisenbahngesellschaften, an Geschichtssinn, Literaturkenntnis und Humor, der bis zur Selbstironie geht, appellieren. (Ähnliches ist auch bei der modernen englischen Reklame auffallend.) Die zweckbestimmte Komponente des Plakats verdient nach Mannhart keine besondere Beachtung, denn "Kritik in der Schule ist nicht das Wesentliche. Das unbefangene Aufnehmen mit den Sinnen ist das erste."<sup>98</sup> Dies ist eine äußerst gefährliche Einstellung, die der Manipulation alle Türen öffnet, da die Art des Textes für seine Deutung von größtem Wert ist. Dem Schüler wird durch die Plakate der Eisenbahngesellschaften, die also schon für bestimmte Gegenden werben wollen, ein einseitig positives und unwirkliches Bild des fremden Landes vermittelt. Weitere Äußerungen aus jener Zeit zur bildenden Kunst finden sich in der Erwiderung von Schwedtke

---

<sup>97</sup> Bohlen macht nicht deutlich, ob es sich hierbei um künstlerisch gestaltete Bilder handelt (vergl. Kapitel 7.3 der vorliegenden Arbeit). Diese könnten nicht als bloßer Spiegel fremdnationaler Atmosphäre gedeutet werden.

<sup>98</sup> Mannhardt. "Das Plakat als Lehrmittel", in: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 40, 1932: S. 177

und Salewsky, bei deren Buch *Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht*. (Braunschweig, 1929) es sich nach Kauenhowen um den ersten systematischen Versuch handelt, die bildende Kunst in den neusprachlichen Unterricht einzubeziehen. Ihnen wird vorgeworfen, die Themen zu trocken und aufzählend zu behandeln, sich in "schöngeistiger Phrase"<sup>99</sup> zu ergehen, zu historisch, anstatt auswählend vorzugehen und durch die Beschränkung auf die "hohe Kunst" für die fremde Kultur wesentliche Erscheinungen auszulassen.<sup>100</sup> Die Erwiderung läßt erkennen, daß Schwedtke und Salewsky teilweise mit plumpen Fragen den Zugang zu einer Kunstbetrachtung verstellen und sogar generalisierende Feststellungen bejahen, indem sie sagen, England sei ein Land ohne Monumente und Musik. Dem Schüler auch "die Grenzen des fremden Kunstvermögens zu zeigen"<sup>101</sup>, scheint ihnen ein Bedürfnis zu sein. Die englische Gartenkunst, das englische Landhaus, Städtebau, Buchkunst, um nur einige zu nennen, halten sie nicht für erwähnenswert.

Reinfried widmet den landeskundlichen Bildern in der NS-Zeit ein eigenes Unterkapitel. Obgleich der Film als Medium während dieser Zeit eine große Rolle spielt, gibt es keine neuen anti-französischen Ergänzungen zu den wenigen bereits für den Unterricht existierenden Filmen aus der Zeit der Weimarer Republik. Reinfried betont, daß Materialien und die vermittelnde Methode beibehalten wurden, allerdings das Primat der Lehrerpersönlichkeit gegenüber der Methode herausgestellt wurde (vergl. Reinfried. 1992: S. 222-234). Die Einführung neuer Schulbücher wurde 1933/34 verboten und nur im Lektüreangebot für den Oberstufenunterricht Französisch spiegelten sich in einer Reihe französischer Titel durch die Themen oder durch ihre Affinität zur Blut- und Boden-Mythologie die ideologischen Vorstellungen der Nationalsozialisten wider. Die völkische Wesenskunde erfährt eine Umstrukturierung zur „seelischen Rassenkunde“. Ab 1937 kann Französisch als freiwilliges Fach beibehalten werden, während Englisch zur Pflichtfremdsprache wird.

Reinfried weist für die Beispiele französischer Lehrbücher nach, wie französische Geschichte aus einem völkisch-reaktionären Blickwinkel dargestellt wird, wie die frankreichfreundliche Haltung sich wandelt und die Lehrbücher diesem veränderten deutsch-französischem Verhältnis Rechnung tragen (op. cit. S. 231). Wichtig ist, wie dieses erreicht wird. Während zuvor das für jeden Fremdsprachenunterricht Verwandte betont wurde, wird nun durch das Herausstellen der Gegensätzlichkeiten ein Feindbild aufgebaut (op. cit. S. 231). Das Photo gewinnt an Bedeutung, z. B. in dem 1942 erschienenen und von dem Wiesbadener Schulrat Karl Müller herausgegebenen Lehrbuch für Mittelschulen, an dem Reinfried den unverhüllten nationalsozialistischen und frankreichfeindlichen Charakter nachweist. Durch Darstellungen aus dem 1. Weltkrieg und Erfolgen der Deutschen im 2. Weltkrieg wird ein Feindbild aufgebaut, jedoch erst durch die Verbindung von Text und Bild.

---

<sup>99</sup> Kauenhowen. "Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht", in: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, Bd. 29, 1929/30: S. 584

<sup>100</sup> vergl. Reinfrieds positive Kritik zur Darstellung der französischen Kunst bei Schwedtke/Salewsky in Reinfried, 1992: S. 217

<sup>101</sup> Schwedtke/Salewsky. "Noch einmal die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht", in: *Neuphilologische Monatszeitschrift*. Leipzig: Quelle und Meyer, 2. Jahrgang, 1931: S. 202

Die abgebildeten Photos bezeichnet Reinfried als „nüchtern und unspektakulär, doch befinden sie sich im Kontext chauvinistischer Texte“, wodurch sie in einem hohen Maß ideologisch aufgeladen werden. Er verweist auf Barthes und spricht von der Entwicklung eines „sekundären semiologischen Systems“, denn „die oben erwähnten Photos werden einem übermächtigen System überantwortet. Dadurch werden sie zu semantisch diffus, emotional appellativen Trägern einer visuellen Rhetorik des Revanchegedankens oder der Selbstaufopferung. (op. cit. S. 234)

Die Ergebnisse aus diesem ersten Teil des Forschungsberichts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### **Ergebnisse**

1. In den Wiener Thesen wird das Bild als Vermittler kulturkundlicher Information gesehen. Doch die Möglichkeit künstlerische Bilder zu Sprachanlässen zu nutzen, wird ausgeschlossen.
2. Schon in der Kulturkunde lassen sich zwei Richtungen unterscheiden:
  - a) Bei Altschul und Würzner wird das Bild in engem Zusammenhang zur Lektüre gesehen und dieser als Hilfsmittel untergeordnet. Dagegen sehen andere Didaktiker das Bild selbst als Unterrichtsgegenstand, der jedoch der Sprache untergeordnet bleibt.
  - b) Werden die Bilder selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht, erfolgt die Rezeption häufig auf einer „deutschen Folie,“ und die Bilder werden ohne ihren kunsthistorischen Kontext präsentiert. Die Gefahr einer subjektiven Projektion, wie Litt sie beschreibt und schon bei der Auseinandersetzung mit Literatur problematisiert, wird bei der Kunstbetrachtung nach seiner Meinung potenziert.
  - c) Der Weg Schefflers, einen visuellen Eindruck zu hinterfragen, der in seiner Ausprägung von der spezifischen Entwicklung des jeweiligen Landes abhängig ist, wird kaum Beachtung geschenkt.
  - d) Bohlen ist einer der wenigen, der kunstgeschichtliche, d.h. mediengerechte Interpretationsansätze bei der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk als kulturkundlichem Informationsträger anwendet und bereits Wendungen und Vokabeln für den Lerner als Hilfe zur Verfügung stellen will. Es wird jedoch deutlich, daß Bohlen die Zielvorstellungen der Kulturkunde (Wesenskunde) weiterhin vertritt. Bohlen, wie auch Fröhlich und Schön, halten letztendlich Kunstwerke als zu schwer interpretierbar und zu wenig in die Textanalyse integrierbar. Bohlen weist darauf hin, daß die meisten Fremdsprachenlehrer die Unterrichtsgespräche nicht in der Zielsprache führen.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Hier findet sich eine Parallele zur Unterrichtsarbeit mit Literatur, wie Rülcker sie problematisiert (vergl. Rülcker. 1969: S. 78/79). Rülcker kommt zu dem Schluß, daß die Interpretation in der fremden Sprache eine Überforderung sei. Sein Vorschlag, zu hören, deuten und sich-äußern nicht wie zuvor in einem Arbeitsgang zu bewältigen, sondern auf verschiedene zu verteilen, ist ein Hinweis darauf, daß er die fremdsprachliche Interpretation nicht völlig ablehnt (wie an anderer Stelle), sondern sich um eine am Lerner orientierte Methode bemüht.

## Folgerungen

Aus den vorangestellten Ergebnissen läßt sich folgendes ableiten:

- Zu 1. Im modernen Fremdsprachenunterricht kann es nicht darum gehen, Bilder/Kunstwerke als Vermittler kulturkundlicher Information einzusetzen. Der zugrundeliegende Kulturbegriff und die Zielsetzungen der Kulturkunde widersprechen Konzepten von Kultur und Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts, weil der Begriff „Kultur“ eine Verengung erfährt auf eine „einzelne Nationalkultur“. „Der Begriff umspannt also nicht mehr die ganze Menschheit, sondern jeweils nur ein „einzelnes Volk“ und „als Träger jeder dieser Nationalkulturen werden überindividuelle Subjekte angenommen, die in verschiedener Weise als der „Geist“, die „Seele“, die „Individualität“ des betreffenden Volkes bezeichnet werden. Sie sind der eigentliche Gegenstand der kulturellen Betrachtung.“ (vergl. Rülcker. 1969: S. S.54) „Die Kulturkunde wird demgemäß auch von den Kulturkundlern als nicht mehr befragbare Gegebenheit verstanden und hingenommen“ (op. cit. S 54)<sup>103</sup>, was auf ein Verständnis von Kultur als statisch, unveränderbar und monolithisch schließen läßt. Rülcker weist auf die Unklarheit der Terminologie wie „Wesensart, Lebensäußerung, Lebensformen, Geisteswelt, Daseinserhellung, verpflichtende Wertmaßstäbe“ hin. Zusätzlich ist zu beachten, daß die fremde Kultur nur auf der Folie der eigenen gesehen wird. Ferner ist zu überprüfen, inwieweit künstlerische Bilder zu Sprachanlässen zu nutzen sind, weil erst durch die Berücksichtigung des sprachlichen Aspektes eine Integration dieser außersprachlichen Zeichen in den modernen Fremdsprachenunterricht ermöglicht wird.
2. a) Es gilt zu untersuchen, wie weit das Bild/Kunstwerk in den neueren Ansätzen funktionalisiert wird, als Hilfsmittel bei der Lektürearbeit oder als selbständiger Unterrichtsgegenstand, der der Sprache untergeordnet ist, weil sich daraus Konsequenzen für das komplexe Unterrichtsgeschehen ergeben.
- b) Wenn Bilder selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, rückt die Art des Rezeptionsprozesses in den Vordergrund und erfordert eine kritische Reflexion, um der Gefahr subjektiver Projektionen zu begegnen.
- c) Scheffler verweist indirekt auf Gemeinsamkeiten (gemeinsame Zeichen) zwischen Kulturen, deren Bedeutungen in verschiedenen kulturellen Systemen jedoch nicht unbedingt deckungsgleich sind, weshalb ihre unterschiedlichen Ausprägungen hinterfragt und beachtet werden müssen. Wenn man von einer Einheit von Kultur und Sprache ausgeht, bedeutet dies,

---

<sup>103</sup> Die folgenden Zitate Rülckers scheinen im Widerspruch zueinander zu stehen, wenn dieser zunächst schreibt, daß „die Kulturkundler Ideen und Werte nur als historische Gegebenheiten“ (op. cit., S. 56) begreifen und an anderer Stelle, daß (das) Zentrum des kulturkundlichen Denkansatzes (. . .) also eine ganz eigentümlich unhistorische Auffassung (bildet), für die aller Reichtum der historisch-kulturellen Realität sich zur bloßen Erscheinung eines dahinterliegenden, unwandelbaren Seienden verdünnt. (op. cit., S. 58) Letzteres steht in logischem Zusammenhang zu den Ausführungen auf S. 54.

daß es auch zu Mißverständnissen auf der sprachlichen Ebene kommen kann, wenn gleiche Begriffe unkritisch von einem kulturellen System ins andere übertragen werden.

d) Es gilt, sich deutlich von der Wesens- und Kulturkunde abzusetzen, weil der zugrundeliegende Kulturbegriff und die damit verbundenen unterrichtlichen Zielsetzungen unhaltbar sind.

Bei Bohlen<sup>104</sup> findet sich kein Hinweis auf die verschiedenen Gattungen von Kunst und die damit verbundenen möglichen Funktionen, z. B. das Ausgehen von einem Werk der bildenden Kunst, um dann auf sprachlicher Ebene politische oder gesellschaftliche Probleme kritisch zu erörtern.

Bevor sich die Untersuchung den modernen Konzepten zuwendet, bietet es sich an dieser Stelle zunächst an, das Phänomen des "kulturkundlichen Legitimationsverfalls" zu beschreiben, welches erklärt, weshalb die Bezeichnung "Kulturkunde" in modernen Konzepten gemieden wird und grundlegende positive Ideen der Kulturkundebewegung verloren gegangen sind. Ferner erklärt sich daraus das Fehlen von Beiträgen innerhalb des vorgestellten Themenbereiches für den Zeitraum zwischen 1945 bis 1960.<sup>105</sup>

### **3.2. Der kulturkundliche Legitimationsverfall: Kunst im Dienste eines imperialistisch geprägten Sprachunterrichts**

Die Ansichten zur Landeskunde und ihrer Funktion sind sehr verschieden, weshalb eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen neueren Ansätzen notwendig ist (vergl. Kapitel 4). Diese selbst werden jedoch erst wieder durch einen historischen Abriß verständlich, der in diesem Unterkapitel nur stark verkürzt skizziert wird, da er bereits unter der Problematik zum Einsatz von Bildern (insbesondere Kunstwerken/vergl. Kap. 3.1.) indirekt rezipiert worden ist. Der Bildungswert der lebenden Fremdsprache wurde analog zu den alten Fremdsprachen bestimmt, und eine humanistische Persönlichkeitsbildung durch Dichtung und Reflexion des grammatischen Systems der Sprache stand im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts.

Raddatz schreibt, daß das neuhumanistische Bildungsideal "durch W. v. Humboldt nicht nur seine umfassendste, sondern auch seine sprachbezogenste Begründung erfahren hat. Raddatz betont:

Der Versuch, die Sprache eines Volkes als Ausdruck seiner geistigen Kraft zu begreifen, war bei Humboldt noch deutlich in das Wechselspiel nationaler und universeller Prägekräfte eingebunden (...). In der Folgezeit verselbständigte sich das nationale Anliegen zunehmend und verlor gleichzeitig seinen humanistischen Anspruch, selbst wenn dieser noch als Lippenbekenntnis in amtlichen Veröffentlichungen fortlebte: (...)  
(Raddatz. 1989: S. 20)

<sup>104</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 48f zu Bohlen

<sup>105</sup> vergl. Buttjes / Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1990: S. 56, und Kapitel 3.4 vorliegender Arbeit

Melde<sup>106</sup> sieht in der Extremform der Kulturkunde eine Verfallserscheinung, die sie mit dem Begriff `kulturkundlichen Legitimationsverfall` bezeichnet.

Im folgenden Kapitel soll herausgestellt werden, wie der kulturkundliche Legitimationsverfall sich auf die Rolle der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht in der Zeit zwischen 1918 und 1945 auswirkte. Dabei werden die Untersuchungen der folgenden Autoren zugrunde gelegt: Flechsig (1962), Apelt (DDR 1967), Schilder (1977), Melde (1987), Buttjes (1990). Hingegen in bezug auf die Kunst dieser Zeit hat die Verfasserin der vorliegenden Arbeit aus Hartigs Reihe *Handbücher der Englandkunde* den ersten Band von 1928 eigenständig analysiert. Hartigs Bände sind von besonderem Interesse, da sie nach 1945 mit wenig verändertem Inhalt weiter publiziert worden sind, wobei Sprache und Sichtweise aus der Kultur/Wesenskunde weiter tradiert werden (siehe im folgenden Text und vergl. Mackenroth, 1989: S. 380-382 zum Autor Hartig).

Damit stellt dieses Kapitel ein wichtiges erklärendes Verbindungsglied zwischen den in der ersten Tabelle (siehe vorhergehende Seiten, Kapitel 3.1) und zweiten Tabelle (auf den folgenden Seiten, Kapitel 3.3) skizzierten Zeitabschnitten her. Ohne eine Charakterisierung des politischen Kontextes sowie dessen Einfluß auf den Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich der Kulturkunde, einem Bereich, der gerade der Kunst besondere Aufmerksamkeit schenkte, wären die Entwicklungen der Landeskunde im modernen Fremdsprachenunterricht einschließlich ihrer ablehnenden Haltung gegenüber der Kunst wenig einsichtig.

In seinem umfassenden Werk zu den Medien im neusprachlichen Unterricht bewertet Schilder die Verwendung von Anschauungsmaterialien als ein "Konglomerat tradierter Verhaltensweisen"<sup>107</sup>, das sich auszeichnet durch das Fehlen von fundierten didaktisch-methodischen Modellen und eine Nichtbeachtung der durch die Sprache selbst gegebenen Eigentümlichkeiten eines sprachlichen Systems. Wenn er feststellt, daß die Forderungen nach fachspezifischem Anschauungsmaterial für den Fremdsprachenunterricht nur bestätigen, wie sehr die zu erlernende Sprache immer nur vor dem kulturkundlichen Hintergrund gesehen werden sollte, wird indirekt deutlich, warum keine "sprachlich begründeten Entscheidungen"<sup>108</sup> erwartet werden. Die Untersuchungen Apelts zur kulturkundlichen Bewegung sollen dies verdeutlichen. So verweist auch er auf die veränderten gesellschaftlichen Bedürfnisse, die zu der schon vorher erwähnten Forderung Viëtors einen Bezug aufweisen. Apelt legt dar, welche Zwecke der Fremdsprachenunterricht in dem neuen Industrie- und Handelsstaat Deutschland erfüllen sollte. Das Verfügen über gute Fremdsprachenkenntnisse wurde für deutsche Kaufleute und Unternehmer als grundsätzliche Voraussetzung für ein Bestehen im Konkurrenzkampf auf dem internationalen Markt erachtet. In diesem Sinne setzt Wendt neben die Sprachfertigkeit die Forderung nach der Kenntnis des fremden Volkstums, um dem Schüler Orientierungshilfen für

---

<sup>106</sup> siehe Melde. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. 1987: S. 1-32.

<sup>107</sup> Schilder. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. 1977: S. 265

<sup>108</sup> Schilder. 1977: S. 176



mögliche Auslandsaufenthalte zu geben und ihn auf die dortigen Verhältnisse vorzubereiten. Nach Apelt erfolgt somit die Beschäftigung mit der Sprache und Kultur eines fremden Landes aus wirtschaftlichen Gründen, um die Deutschen bei der Verfolgung ihrer materiellen Interessen geschickter zu machen.<sup>109</sup>

Damit wird schon vor und zu Beginn des ersten Weltkrieges die gefährliche Einseitigkeit des kulturkundlichen Prinzips deutlich. Während des ersten Weltkrieges verschärfte sich die enge Verbindung von Sprachunterricht und imperialistischer Zielsetzung ohne den Deckmantel einer humanistischen Verkleidung.<sup>110</sup>

Die Auslandskunde wird zur Waffe, indem wie schon bei Altschul anklingend in Form einer Schwarz-Weiß-Malerei, z. B. der Gemütsiefe des deutschen Volkes die Brutalität und Gemütsarmut des englischen gegenübergestellt wird. Die bei Apelt verwendeten Zitate verdeutlichen, wie sehr ein militärisches Denken, das mit sprachlichen Bildern und einer spezifischen Wortwahl die Aussagen durchzieht, nicht nur die damaligen Politiker, sondern auch die Neuphilologen prägt. Die "Seele eines Volkes" soll ergründet werden, um die Schwächen und Stärken des Feindes zu erspähen. Apelt faßt

wie folgt zusammen:

Allgemein läßt sich sagen, daß im Sprachunterricht und -studium sowie in den damit verbundenen Disziplinen wie Auslands- und Landeskunde während des ersten Weltkrieges verstärkt jenes nationalistische Denken gepflegt wurde, das sich schon um die Jahrhundertwende zeigte.<sup>111</sup>

Apelt charakterisiert in seiner Arbeit eine Richtung der Kulturkunde, die der selbsterhellenden Einstellung, "welche in der Rückwendung auf das Deutsche die fremde Kultur zum 'Spiegel' oder zur 'Folie' für die eigenen Wertvorstellungen werden ließ."<sup>112</sup>

Flechsigg dagegen unterscheidet drei Wege der kulturkundlichen Betrachtungsweise aufgrund ihrer unterschiedlichen bildenden Werte. Er nennt sie Konzentrationsprinzipien, die die Auswahl der Bildungsgehalte bestimmen.

Innerhalb des größeren Zusammenhangs der neusprachlichen Bildung in Deutschland gibt Flechsigg eine differenzierte Analyse der Kulturkundewegung in seinem Kapitel „Das kulturkundliche Prinzip

---

<sup>109</sup> . vergl. Mackenroth. 1989: S. 209 u. 211. Sie rezipiert ein Wendt-Zitat in Raddatz. 1974: S. 13, das Aspelts Interpretation zu belegen scheint. Vergl. auch Friz. 1991: S. 28 zum späteren marxistischen Ansatz: "Die englische Sprache ist in der DDR nötig, um wirtschaftliche und politische Beziehungen sowie Kontakte zu Entwicklungsländern (...) zu knüpfen, um wissenschaftliche, technische und andere Publikationen zu nutzen."

<sup>110</sup> vergl. Buttjes. "Culture in German foreign language teaching: making use of an ambiguous past", in: Buttjes/Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1990: S. 47-63, insbesondere S. 55.

<sup>111</sup> Apelt. 1967: S. 22

<sup>112</sup> vergl. Flechsigg. *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*. Göttingen: 1962, (Diss. Phil. E.): S. 250.

im neusprachlichen Unterricht“ (1963: S. 189-252), die die verengte Darstellungsweise Apelts erweitert. Die von Apelt beschriebene Richtung bezeichnet Flechsig als die vorherrschende der ersten Hälfte der 20er Jahre und als die Kulturkunde im engeren Sinne. Bevor diese Richtung und ihr Einfluß auf den Einsatz von bildender Kunst sowie ihre Auswirkungen auf die spätere Landeskunde weiter beschrieben werden, ist eine Berücksichtigung der Ergebnisse Flechsigs wichtig, um das Gesamtbild in seiner Komplexität ins Blickfeld zu rücken.

Flechsig betont, daß die neusprachliche Reform, durch die ein Interesse am Verkehr mit den Nachbarländern England und Frankreich in die didaktische Grundlegung des Unterrichts eingebracht worden war, durch den Ersten Weltkrieg in Frage gestellt wurde. Auch den traditionellen Theorien der klassischen und formalen Bildung war nur ein geringer Einfluß beschieden. Dagegen gewinnen zwei andere Strömungen, die ihre Motivation direkt aus der Weltkriegssituation beziehen, an Einfluß und dringen in die Didaktik der neueren Sprachen ein.

Von Bedeutung ist jedoch ihre außerpädagogische Zielsetzung<sup>113</sup>, zum einen das Interesse an erweiterten Auslandsstudien und zum anderen das Freund-Feind-Denken, die sich mit Erkenntnissen der Geisteswissenschaft in einer Kulturkunde mit pädagogischem Anspruch vereint. Für die Bildung ist die Befragung nach immanentem Wertegehalt das Schlüsselproblem. So liegt der Kulturkunde im engeren Sinne ein Kulturbegriff zu Grunde, der das Volk bzw. die Nation als Erfahrungs- und Anwendungsbereich sittlicher Normen begreift, typisch fremdnationale Züge herausstellt, um das `andersgeartete Eigene` zu verdeutlichen. Als zweite Richtung nennt Flechsig die humanistische, die mit der Einsicht in nationale Stereotypen ihren Ausgangspunkt mit der ersten Richtung gemein hat, sich aber deutlich von ihr absetzt, dadurch daß sie sich zu allgemein-menschlichen

---

<sup>113</sup> vergl. Flechsig. 1962: S. 211, der hier Spranger zitiert. Dieser hebt die Rolle der Geisteswissenschaft in ihrer Funktion für die Erziehung hervor, da durch sie die Auswahl von Unterrichtsstoffen nicht allein nach wissenschaftlichen, sondern auch nach normativen, wertbildenden Gesichtspunkten erfolgt und so der gebundene Weltanschauungscharakter in jede Schule gelangt, die von einem Bildungsideal aus organisiert ist. Wenn die folgenden Überlegungen im engen Sinne für die Argumentation dieses Kapitels nicht im Vordergrund stehen, so halte ich sie für den Gesamtzusammenhang von Schule und Bildung für dennoch relevant. (Schließlich ist es immer einfacher die Ideologien vergangener Zeiten zu durchschauen.) Spranger sieht das Problem des Nebeneinanderstehens verschiedener Wertstrukturen, ein Problem ganz besonders auch der heutigen Zeit. So scheint auch die Diskussion um den Einfluß außerpädagogischer Richtungen und Forderungen auf die Schule von allergrößter Bedeutung, wenn Schule und Industrie wie gerade in England häufig aufgrund finanziellen Drucks eine enge Symbiose eingehen. Inhalte und Methoden der Industrie und des Handels finden durch den Einsatz von Industriemanagern ihren Weg in den allgemeinen Schulbetrieb, ohne daß dahinterstehende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Wertvorstellungen wirklich kritisch hinterfragt werden oder dies tabuisiert wird. Es stellt sich die Frage, wie demokratisch unsere Gesellschaft noch ist bzw. ob die rasanten technischen Entwicklungen nicht einer neuen Form von Totalitarismus Vorschub leisten. Es stellt sich die Frage, ob Richerts Suche nach einem System der Geistesführung, einem allgemeinen Bildungsideal, „in dem das Recht des Individuums und das Recht des Staates, das Recht der Mehrheit und das Recht der Minderheiten, das Recht des Lehrers und das der Eltern und vor allem das Recht des Kindes, dem keine Entwicklungsmöglichkeit abgeschnitten werden darf, sich ausgleichen, dann bleibt nur die Wahl zwischen Knechtum und Chaos“ (op. cit., S. 217) wieder Beachtung finden sollte. Stattdessen scheinen moderne Lösungen in zunehmender Kontrolle durch den Staat über ständig neue Gesetze und technische Überwachungsmittel zu liegen.

Wertüberzeugungen und zu einem universalen Kulturbegriff bekennt.<sup>114</sup> Das Wesen der Humanität liegt in der Vielfalt gültiger Werthaltungen. Der `moderne Humanismus` ist nach Flechsig quasi eine Übertragung des Neuhumanismus, der sich in der Begegnung mit der Antike an den beiden lebenden Kulturen England und Frankreich entfalten kann. Das Ziel besteht in der Bildung zur Humanität. Als eine dritte Richtung wird die solidarische beschrieben, die sich ihrer Grundlage des christlich abendländischen Kulturkreises bewußt ist und die Wertmaßstäbe hierauf zurückführt, was als das Verbindende zwischen England, Deutschland und Frankreich angesehen wird. Diese solidarische Richtung zielt darauf ab, das Erlebnis der Gemeinsamkeit zu vermitteln und hat als Bildungsideal den `deutschen Menschen`, den Menschen überhaupt und den Europäer.<sup>115</sup>

Wenn Flechsig auch feststellt, daß sich 1926 eine Wende von der selbsterhellenden Richtung (vergl. Apelt), (die zwar weiterhin ihre Anhänger hat) zur humanistischen und solidarischen Betrachtungsweise vollzog, und er als mögliche Gründe das Ende der Inflation und den Völkerbundgedanken nennt, sieht Apelt besonders die Auswirkungen der Kulturkunde im engeren Sinne. Diese werden bei genauerer Analyse von Ansätzen zum Einsatz von Bildkunst, wie im folgenden beschrieben wird, bestätigt.

Roeder hebt die Orientierung an England hervor, da z. B. dessen Wirtschaft und Imperialismus als Vorbild gesehen werden können. Wechsler spricht von einem "Durchschauen der feindlichen Art"<sup>116</sup>, und auch in anderen Äußerungen ist es dieses Feindbild vom fremden Volk, das aufgebaut wird. Damit werden die Bemühungen um Völkerversöhnung, das Bemühen um Verständlichmachen von Eigenart und Eigenwert einer fremden Nation, wie in den Richtlinien des Freistaates Braunschweig, übertönt. Apelt verweist darauf, daß namhafte Neuphilologen der damaligen Zeit wie z. B. Aronstein, Wendt und Otto der Betonung der nationalen Bildungstoffe zustimmten, indem sie Hübners Thesen anerkannten. Der Eindruck, der bei Würzner und Altschul in ihren Aufsätzen zur Einbeziehung von Kunst im Fremdsprachenunterricht entsteht, wird durch die Äußerung des Ministerialrats Richert (vergl. im Gegensatz dazu Richerts Überlegungen zum Bildungsideal) noch verstärkt:

Die Auslese erfolgt nicht nach der Bedeutung eines fremden Stoffes für die fremde Kultur, sondern nach seiner Bedeutung für die deutsche Kultur,<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> An dieser Stelle wird deutlich, warum die modernen landeskundlichen Ansätze ängstlich um die Vermeidung dieses Kulturbegriffs bemüht sind.

<sup>115</sup> vergl. Flechsig. 1962: S. 232. Das Zitat Schewes bezeugt bereits den aufgekeimten Gedanken an ein gemeinsames Europa: „(. . .) die Versöhnung des nationalen Denkens und Fühlens mit dem aufdämmernden Europaideal anbahnen und fördern.“ Der Gedanke des gemeinsamen europäischen kulturellen Erbes lebt auch in den Konzepten von *Unity versus Diversity* der heutigen *European Studies*-Konzepte fort.

<sup>116</sup> Apelt. 1967: S. 28

<sup>117</sup> op. cit., S. 38

was Apelt auch als "Spiegel und Folientheorie"<sup>118</sup> bezeichnet. Eine Strukturlehre, die versucht, hypothetisch für Völker ewige Grundformen oder Wesenszüge festzulegen, (Volkscharakter, Volksseele, volkshafte Triebe, was die Verbindung zum Nationalsozialismus nahelegt), sollte den Volkscharakter als Typus erkennbar werden lassen. Diese Anklänge fanden sich ebenfalls schon bei der Analyse zu den Bildern im Fremdsprachenunterricht.

Interessant in diesem Zusammenhang für den weiteren Mißbrauch von Kunst im Fremdsprachenunterricht ist die plakative, völlig oberflächliche Behauptung Ottos in seiner Methodik, daß die Geisteshaltung des französischen Volkes durch die Vernunft bestimmt werde und das irrationale deutsche Wesen dem rationalen französischen gegenübergestellt wird:

(. . .) Mit Grauen denken wir Deutschen an Le Nôtre und seine bekannten Gartenanlagen von Versailles.<sup>119</sup>

Solche Gegenüberstellungen finden sich auch bei Hartig, indem er Verlaine und Storm vergleicht, um die Liebe des Deutschen zur Natur und beim Franzosen den Mangel eines inneren Verhältnisses zu ihr herauszustellen. Sein erster Band *Englandkunde* von 1928 in der Reihe *Handbücher der Auslandskunde* fällt auch in diese Zeit der Kulturkundebewegung und läßt Zweifel aufkommen an seinem Ziel, hinzuführen "zu einem tieferen Verständnis dieser Völker in der Eigenart und Bedeutung ihres Kulturschaffens und ihrer Beiträge zur Kultur der Menschheit."<sup>120</sup>

Unter den vielen Ausformungen der Kultur von Wirtschaft, Staats- und Gesellschaftsleben über Recht, Philosophie, etc. werden auch die englische Kunst und Musik beachtet und mit einem kurzen Aufsatz bedacht. Hanns Theodor Flemming spricht von einem weit verbreiteten Vorurteil, daß die bildenden Künste Britanniens als eine Randerscheinung der abendländischen Kultur kaum Beachtung finden. Während sich Flemming darum bemüht, hervorragende Leistungen im Bereich der englischen bildenden Kunst hervorzuheben, wird dieser Eindruck von F. Herzfeld in einem Aufsatz zur Musik Englands nahezu zerstört mit dem sehr generalisierenden Urteil, "daß die englische Musik - und auch wohl die Malerei - der englischen Dichtkunst im ganzen unterlegen ist."<sup>121</sup> Die Aufsätze scheinen recht autonom in dem Buch zusammengefaßt zu sein, und auch in dem Aufsatz Flemmings werden kaum Querverbindungen zur Literatur und Geschichte Englands gezogen. Beim Herausstreichen des spezifisch Englischen und einer Wesenskennzeichnung kommt es zu weiteren Vereinfachungen und Generalisierungen, (z. B. der Polarität von keltisch-angelsächsischem Element, das als Quelle der Imaginationskraft und Poesie gilt, im Gegensatz zum normannischen Element, das die Nüchternheit und Realität in das englische Wesen einbringt).<sup>122</sup>

Flemmings Beitrag beschränkt sich in erster Linie auf eine Aufzählung der bedeutenden Perioden in

---

<sup>118</sup> op. cit., S. 63

<sup>119</sup> op. cit., S. 50.

<sup>120</sup> Hartig. *Handbücher der Auslandskunde*. (1928), 1971: S. V.

<sup>121</sup> Herzfeld. "Musik und Musikleben in England", in: Hartig. 1971: S. 357-382

<sup>122</sup> siehe dazu Frey. *Englisches Wesen im Spiegel der Zeit*. 1942: S. 203/224/333, und Pevsners Kritik an Frey in: Pevsner. *The Englishness of English Art*. 1955: S. 184

der Kunst Englands und eine teilweise sehr detaillierte Beschreibung ihrer unterschiedlichen Ausprägungen und Formvarianten, was im Widerspruch zu einer kaum vorhandenen oder wenn nur sehr generellen Erklärung für diese Erscheinungsform führt, wie z. B.:

Der Übergang vom aristokratischen zum bürgerlichen Zeitalter verläuft fließend und ohne Revolution. Tradition und Neuerungen halten sich in liberalem Geist die Waage.<sup>123</sup>

was für das Überleben der gotischen Formen verantwortlich sein soll. Der Eindruck entsteht, daß ein solcher Beitrag weder interessant genug ist, um die Einbeziehung der englischen Kunst in den Unterricht zu bewirken, noch der Verständnisförderung dient, da die Erklärungen der Kunstformen bis auf wenige Ausnahmen fehlen.

Mit dem Auftreten einer verstärkten Ost-West-Polarisierung ab 1925 stellte man die Idee der Gesamtheit der westlichen europäischen Kultur in den Vordergrund, um jedoch auch hier die Überlegenheit des Deutschtums zu betonen. Eine enge Verknüpfung von Wesens- und Rassenkunde wird gewünscht, in der einem "Germanenkult"<sup>124</sup> gehuldigt wird.

So hebt Apelt hervor, daß die "unheilvolle These von der deutschen Weltmission und Sendung - ein tragender Gedanke der nationalsozialistischen Ideenwelt", der von Kulturkundlern "lange vor der Machtergreifung des Faschismus offen propagiert"<sup>125</sup> wurde, und daß die meisten Philologen die faschistische Herrschaft unterstützten, indem sie bekundeten, diese Ideale in der Kulturkunde schon immer verfolgt zu haben. (Bei Artikeln zum Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht aus dem Zeitraum von 1930-39 fällt der frühe Ansatz Bohlens in die erste Kategorie, während andere Ansätze eher auf sachliche Aspekte oder aber Genuß ausgerichtet sind.)

Eine Elitetheorie fordert die Kenntnisse von Sprache und Kultur nur für sprachbegabte und auserwählte Schüler für eine Führerschicht. Damit wird die Kulturkunde unter dem Nationalsozialismus zur Wesenskunde, was Apelt als "Enthumanisierung der Kulturkunde"<sup>126</sup> bezeichnet, und die Abt 1939 wie folgt definiert:

Sie kann nur eine Wesenskunde sein, die als völkische Wissenschaft, von der Grundlage nationalsozialistischer Weltanschauung und rassischer Erkenntnisse aus, den englischen Menschen in der Gesamtheit seines Lebens als Ergebnis aller rassischen, geschichtlichen und geopolitischen Gegebenheiten erfassen will, die vor allem die wesensfremden Züge seines Volkstums aufdeckt.<sup>127</sup>

Damit erreicht das kulturkundliche Prinzip seinen Höhepunkt und gleichzeitig eine Perversion, indem es zum Wegbereiter wird für rassenpolitisches Denken, Führerverherrlichung und eine Elitebildung im Sinne des Nationalsozialismus. Das kulturkundliche Prinzip beraubte sich seiner Legitimation, indem es folgende Ansätze nicht nutzte:

---

<sup>123</sup> Flemming: "Englische Kunst", in: Hartig, 1971: S. 334

<sup>124</sup> Apelt, 1967: S. 84

<sup>125</sup> Apelt, 1967: S. 67

<sup>126</sup> op. cit., S. 97

<sup>127</sup> op. cit., S. 95

1. bewußt in das Leben fremder Nationen einzuführen und deren kulturelle Werte zu vermitteln, um zu gegenseitigem Verständnis zu gelangen,
2. die Verfolgung des humanistischen Bildungsideals,
3. die Berücksichtigung sprachdidaktischer Aspekte zur Unterstützung der Sprechfertigkeit oder des Lernprozesses.

Flehsig dagegen mißt den kulturkundlichen Anschauungen zumindest in gewandelter Form Bedeutung zu, indem durch sie zwei grundlegende Probleme zur Diskussion gestellt wurden:

1. Gegenstand des modernen Fremdsprachenunterrichtes ist nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur, wodurch dem Kulturbegriff besondere Aufmerksamkeit zukommt.
  2. Die Frage, was 'fremd' sei und wie es bewertet werde, wird problematisiert und zur Grundlage der neusprachlichen Didaktik.
- Melde weitete den Begriff des Legitimationsverfalls aus, unter dem sie das In-Frage-stellen des konservativen Bildungskonzeptes versteht. Weil es jede kritische Dimension vermeidet, wird es den Veränderungen und neuen Anforderungen der Gesellschaft nicht gerecht, wodurch Defizite auftreten, die letztlich seinen völligen Verfall bewirken.

Als neues Ziel gilt der Erwerb der Fremdsprache in ihrer Funktion als Verständigungsmittel. Unterrichtsgegenstand ist die Gesellschaft in ihren aktuellen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen.<sup>128</sup> Die folgende zweite tabellarische Übersicht zur Rolle von Bildern im Fremdsprachenunterricht (1970-1995) verdeutlicht, daß besonders in den 80er Jahren die zuvor genannten und zunächst unberücksichtigt gebliebenen Ansätze mit Verzögerung letztendlich im modernen Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen.

---

<sup>128</sup> vergl. Kämpelmann. 1988: S. 50. Der kulturkundliche Legitimationsverfall erreicht in der bereits aufgezeigten Fehlentwicklung seinen Höhepunkt in der Perversion durch den Nationalsozialismus. "Die Wesenskunde wird zum politischen Werkzeug eines absurden Terrorsystems, das Völkerhaß, Völkermord, Menschenverachtung, eine maßlose Selbstüberschätzung und Krieg verkörpert. Die Folgen dieses nationalsozialistischen Systems beeinflussen weiterhin wesentliche innen- und außenpolitische Entscheidungen Deutschlands, das metaphorisch ausgedrückt wie ein Patient wirkt, dem ein Krebsgeschwür entfernt wurde, das auch nach dem operativen Eingriff und seiner Entfernung Spuren hinterlassen hat, die sein Umfeld äußerst empfindlich reagieren lassen. Die Furcht vor seiner unfaßbaren Macht und seinen Auslösern veranlassen die Ärzte, es permanent zu manipulieren und hemmt den Patienten in seinem Handlungsspielraum. Der Befallene selbst horcht unaufhörlich und mit übertriebener Ängstlichkeit in sich hinein, wodurch es zu neuen Auswüchsen kommen könnte."

Dieses Bild spiegelt sich deutlich wider in zahlreichen Pressereaktionen auf Deutschlands Wiedervereinigung und spezifische deutsche Problematiken wie der Rolle der Bundeswehr, Diskussion um das Asylrecht, Einwanderung/Migration in bezug auf Aus- und Umsiedler sowie 'Ausländer' und 'Gastarbeiter'. Baring zeichnet in seinem Buch *Germany's New Position in Europe: Problems and Perspectives* (1994) auf dem historischen Hintergrund ein überzeugendes Bild vom gegenwärtigen Deutschland besonders in den folgenden Beiträgen von:

Baring: "Germany What Now?" (S. 1-19)

Gillessen: "Germany's Position in the Centre of Europe: ..." (S. 21-33)

Schöllgen: "National Interest and International Responsibility, Germany's Role in World Affairs" (S. 35-49)

Schwarz: "Germany's National and European Interests" (S. 107-129).

### **3.3. Forschungsbericht zur Geschichte der Bilder im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht (1970-1999)**

Dieses Unterkapitel bedeutet eine Fortsetzung des Unterkapitels 3.1. und gliedert sich in eine Tabelle gefolgt von einem erläuternden Text.

#### **3.3.1. Versuch einer systematischen Darstellung an ausgewählten Beispielen zum Einsatz von Bildern und Bildkunst im modernen Fremdsprachenunterricht: Zweite tabellarische Übersicht (1970-1999)**

Die Tabelle ist zunächst mit dem Ziel erstellt worden, eine Bestandsaufnahme der in den Beiträgen enthaltenen didaktischen Kriterien wie Unterrichtsgegenstand, Inhalt, Lernziele und Methodik vorzunehmen, um Bildtypen zu identifizieren, d.h. insbesondere solche Beiträge zu identifizieren, die den Einsatz des authentischen Kunstwerks berücksichtigen. Es ist zu untersuchen, welche Ziele genannt werden und welche Funktion dem Bild innerhalb der gewählten Methoden und Arbeitsschritten zur Einlösung der Ziele zukommt. Dabei fällt auf, daß Widersprüchlichkeiten zwischen Wahl der Unterrichtsgegenstände, ihrer Funktion in Verbindung mit den methodischen Schritten und den Zielen auftreten. Daraus lassen sich bestehende Defizite ableiten, die in der vorliegenden Arbeit bei der Entwicklung eines neuen Ansatzes schwerpunktmäßig zu beachten sind. In ihrer Ausführlichkeit ist die Tabelle angelegt worden, um dem Leser einen kurzen Überblick zu den didaktischen Überlegungen zum Einsatz von Bildern/visuellen Medien/landeskundlichen Bildmaterialien/Abbildungen/Visuals/Videos zu ermöglichen, denn die Titel der Beiträge sind, wie die Begriffe bereits zeigen, teils irreführend oder zu unspezifisch. Zusätzlich kann sich der Leser selbst überzeugen, daß einige Ansätze auf die Landeskunde verweisen, ohne jedoch konkrete didaktische Schritte aufzuzeigen.

Es soll dokumentiert werden, daß die Untersuchung bewußt nicht zu eng gefaßt wird, weil sprachdidaktische Ansätze und solche, die die Landeskunde oder die bildende Kunst nur am Rande berücksichtigen trotzdem für die Problemstellung der Arbeit relevante didaktische Parameter aufzeigen. Diese didaktischen Überlegungen und Ausführungen insbesondere im methodischen Bereich, der auf Spracherarbeitung und –produktion zielt, kann bei der vorliegenden Arbeit nur begrenzt (an wenigen Beispielen) berücksichtigt werden, weil der Schwerpunkt bei den Beispielen für die Unterrichtspraxis, wie sie in Kapitel 9 ausgeführt werden, in der mediumgerechten Interpretation von Werken der bildenden Kunst liegt. Dadurch soll die Begegnung mit dem Fremden ermöglicht werden mit dem Ziel, Anlässe für interkulturelle Diskurse zu schaffen. Die Tabelle vermittelt Einsichten, wie die in der Arbeit ausgeführten Beispiele besonders im sprachpraktischen Bereich oder in Verbindung zur Literatur genutzt werden können.

Zweite tabellarische Übersicht zum Einsatz von Bildern und Bildkunst im modernen Fremdsprachenunterricht. (1970-1995)

Die Wiedergabe der wesentlichen inhaltlichen Aspekte erfolgt in möglichst naher Anlehnung an die von den Autoren verwendete Fachsprache und schließt wörtliche Übernahmen mit ein.

Legende zur Tabelle:

- Ansatz: primär landeskundlich
- ▲ Ansatz: sprachdidaktisch
- Ansatz: Mischtyp, d.h. primär sprachdidaktisch unter Berücksichtigung von Landeskunde
- ◆ Hauptzusatzmerkmal: primäre Berücksichtigung von Kunstcharakter
- ❖ Erwähnen von visuellen Kunstformen

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|--------------|------|---|---|---|---|--|-----------|
| ●            | 1970 | “ <i>Glimpses of England, Schottland. Glimpses of Wales. (Beiheft zu den Lichtbildreihen)</i> “ | <u>Diareihen</u><br>(keine Kunstwerke)  | 2 Bildtypen:<br>a) Bilder mit überwiegend statischem Charakter;<br>Landschaft<br>Bauwerke<br>b) Bilder mit überwiegend dynamischem Charakter:<br>Darstellung von “ <i>social activities</i> “ | Vermittlung und Festigung landeskundlicher und sprachlicher Kenntnisse<br>Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten | a) Beschreibung<br>Bildkommentar<br>monologisches Sprechen<br>b) dialogische Sprechfähigkeit | Kohl      |
| ○            | 1970 | “ <i>Pitfalls and Dangers in Civilization Teaching</i> “  | Analyse von Lehrbüchern auf die in ihnen enthaltenen bildlichen Darstellungen hin |   | Empfehlung:<br>Meiden von stereotypen Darstellungen und Klischees   |  | Fleming   |





| Phase des FU    | Jahr | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter       |
|-----------------|------|---|---|---|---|---|-----------------|
| ●               | 1973 | <i>“Zur Problematik des landeskundlichen Bildmaterials in fremdsprachlichen Unterrichtswerken am Beispiel von ‘‘Salut Lectures‘‘. (Diesterweg 1970)</i> |   |   | Analyse der Bildauswahl:<br>Ergebnisse:<br>1. geringer Informationswert der Bilder<br>Ausweichen bei problemat. Themen<br>2. Überbetonung der positiven Aspekte Frankreichs<br>3. Übersehen innerfranzösischer Gesellschaftskonflikte | Empfehlung:<br>für landeskundlich orientierte Lehrbücher werden Abbildungen gefordert, die durch die Erfassung heterogener und problematischer Aspekte möglichst komplex informieren                            | Klassen         |
| ● ❖             | 1973 | <i>“An Annotated Bibliography“</i>  | unter anderen Aspekten: Kunst u. Massenmedien   |   |   | Erschließung von 432 Büchern (Titel aus der Zeit von 1960-70) zu den folgenden Aspekten der Vereinigten Staaten mit kritischem Kurzkomentar: die USA als Land, Philosophie, Wissenschaft, Regierung und Politik | Huden           |
| Unterstufe<br>○ | 1976 | <i>“Zur Beurteilung von Abbildungen in Lehrbüchern für den englischen Anfangsunterricht“</i>  | Bilder primär in ihrer Funktion als Texterschließungshilfen (nicht als Kunstwerk)     |   | Raster zur Auswertung der Illustrationen<br>1. Inhaltliche Gesichtspunkte (Realitätsnähe)<br>2. Formale (Bildorganisation/Bildtypus)<br>3. Text-Bild Bezug (Textabhängigkeit/Unabhängigkeit)<br>4. linguistisch<br>5. landeskundlich  |   | Koll-Möllenhoff |
| ●               | 1980 | <i>“Making slide-tape programmes for the English classroom“</i>   | Film Dia (Aufnahmen während eines Engländeraufenthaltes) (nicht unbedingt Kunstwerke) | landeskundliche Aspekte (Vor- u. Nachteile von Film- u. Tonbildschau) | methodische und technische Hinweise zum Erstellen einer Tonbildschau  |   | Taborn          |

| Phase des FU                                    | Jahr | Titel   | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|---|------|---|--|--|---|--|-----------|
| ●   | 1980 | “ <i>Planning and implementing a slide show</i> “                                   | Dias<br>Planung, Herstellung von Diaserie für den Französischunterricht (nicht unbedingt Kunstwerke)   | landeskundlich   |   | Hinweise zur Verwendung  | Smith     |
| ○ ❖   | 1980 | “ <i>A tiger in your tank!</i> “<br><i>Advertisements in the language classroom</i> | Anzeigenmaterial   | besonders Sprache der Anzeigen<br>1. konnotative u. emotive Funktion<br>2. linguistischer Schock<br>3. Übersetzung<br>4. Humor<br>5. kulturkundliche Information   |   |  | Mollica   |
| ▲ ❖   | 1980 | “ <i>Visuals in Language Teaching</i> “, Einzelbilder<br>Bilderfolgen<br>Comics     | Sieht seine <i>visuals</i> im Gegensatz zu <i>visual aids</i><br><br>Er betrachtet Wandbilder und Filme. Eines ihrer Charakteristika sollte sein, daß die Handlung im Erfahrungsbereich des Lerners liegt. | Sprache sollte eingebettet sein in das Visuelle durch den Gebrauch der Form des <i>comic strip</i><br><br>Weitere Beispiele:<br>Dialoge zum Kaufen und Verkaufen von Objekten<br>Einsatz v. <i>cue cards</i><br>Landkarten<br>Speisekarten<br>Ausdrücken von Vorlieben u. Abneigungen<br>Fragen nach oder anbieten von Rat | <b>Visuals sollten:</b><br><b>Eine Beziehung zw. Sprache u. Kontext herstellen mit der Funktion als:</b><br><i>prompt (Stichwort)</i><br><i>cue (Stichwort)</i><br><i>stimulus</i><br><b>Bedeutung zu vermitteln</b><br><b>Als Kontext für die Sprache zu dienen und insbesondere diejenigen Dimensionen d. Bedeutung zu übermitteln, die auf dieser Stufe nicht allein über die Sprache vermittelt werden können</b> | 1. <i>Visuals</i> können dazu beitragen mechanische Abläufe zu vermeiden und Übungen so sinnvoll wie möglich zu machen<br>2. sie können dazu beitragen, die Anzahl der Lehrerintervention zu reduzieren<br>3. sie bieten eine Auswahl an Sprachaktivitäten, die mit ihnen verknüpfbar sind<br><br>Ratespiele<br>Einrichten einer Wohnung<br>Einladung zum Essen<br>Kann Schüler dazu anregen, ihre eigenen Ideen auszudrücken und zu diskutieren | Byrne     |
|   | 1980 | “ <i>Kunstabstrachtung im EU, Anregungen für ein Projekt</i> “                      |  |  |   |  | Doblonski |
| Oberstufe<br>Leistungskurs<br>Französisch<br>●◆ | 1980 | “ <i>Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in</i>                               | satirische Graphiken d. französ. Künstlers Honoré Daumier<br>besondere Charakteristika:<br>Zusammenwirken von Bild und Text  | - neue Ästhetik:<br>Kunst nicht mehr als Nachbildung der schönen Natur bzw. als ihre ideale Steigerung sondern die   | 1. Historische Perspektivierung gesellschaftlicher Entwicklungen:<br>Vermittlung von Einsichten in die sozialen Veränderungen im  | Rezeptionsprozeß erfolgt in einem allgemeinen semiotischen Rahmen:<br>Eco: Ikonizität, Verbindung von Zeichen und Objekt durch Betrachter<br>Notwendigkeit vom Erwerb gemeinsamer  | Jaeschke. |

| Phase des FU | Jahr | Titel                           | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|--------------|------|---------------------------------|---|---|---|---|-----------|
|              |      | <i>einem franz. Kursmodell“</i> | pointierte Formulierungen<br>Verzerrungen zum:<br>Komischen } (opti. Signale)<br>Satirischen }<br>fast Grotresken<br>→ provoziert Reflexion | Karikatur mit ihrer verzerrten unschönen Wirklichkeit, aber dem Charakteristischen.<br>- Gesellschaftssatire: verdeutlicht den krassen Gegensatz von reichem Bürgertum und verarmenden Massen<br>- politische Satire: allegorische Darstellungen abstrakter Ideen (Verfremdung, Symbole)<br><b>didaktische Auswahlkriterien:</b><br><b>1. Schwierigkeitsgrad der Bedeutungsentschlüsselung</b><br><b>2. Apellwirkung</b><br><b>3. Möglichkeiten der Versprachlichung der Bildinhalte</b><br><b>4. Widerspiegelungsgrad der sozialen Gegebenheiten</b><br><b>5. Relevanz der Legende für den Rezeptionsprozeß</b><br><b>6. Stellenwert der historischen Anspielungen</b><br><b>7. Relevanz für heutige Gesellschaft</b><br><b>8. Konfliktpotential</b><br><b>9. Werte der fremden Gesellschaft</b><br><b>10. Typisches (Ähnliches - Unterschiedliches)</b><br><b>(11. Themen müssen für heutige Schüler zugänglich sein)</b> | Zeitalter der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts<br><br>2. Historische Perspektivierung politischer Kräfteverhältnisse: Monarchisten - Republikaner<br><br>3. Ästhetische Kommunikation und Verbalisierung der Rezeptionsleistung im Rahmen eines semiotisch bestimmten Rezeptionsmodells<br><br>4. Erweiterung der Sprachkompetenz im Bereich sozialer und politischer Gegebenheiten, Darstellung in der Fremdsprache | Wahrnehmungsmodelle durch den Prozeß der Sozialisation<br>Bild = Superzeichen<br>Dekodierungsprozeß durch 4-Phasen Modell gesteuert:<br>1. spontane Rezeption<br>2. Schaffen von Wissenshintergrund durch Texte [Images-realität-Information]<br>3. Bild-Struktur-Analyse (semantische Dimension)<br>Gestaltungsprinzip<br>1. Transfer von: erworbener Analysetechnik, geschichtlichem Wissenshintergrund und erweiterter Sprachkompetenz auf neu zusammengestellte Bildauswahl anwenden. |           |

| Phase des FU  | Jahr | Titel   | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|---|------|---|--|--|---|--|-----------|
| (nicht speziell auf Fremdsprachenunterricht bezogen)<br>▲ ❖ | 1981 | “ <i>Verschnittene Anschauung? Bilder im Sprachunterricht</i> “ | Betonung von Sachillustrationen<br><br>Bilder sind keine didakt. Selbstrenner<br><br>enges Interesse an Verbindung von Bild und Einüben von Sprachstrukturen | theoretische Auseinandersetzung Bild - Sprache<br>2 Positionen in did. Literatur:<br>Unterschiedlichkeit von Bild u. Text<br>Gleichartigkeit | 1. illustrative Funktion (enzyklopäd. Verwendung des Bildes)<br>Betonung d. Substantives führt zur Vernachlässigung des Satzes<br>2. Benennung (explikative)<br>3. Zweigliedrigkeit von Sätzen<br>4. Erklärung von Gegenständen u. ihr Aufbau (diff. sprachliche Handlung)<br>5. Bildfolgen - narrative Verwendung (können Geschichten in Erinnerung rufen) | unmittelbare Ansprache des Bildes → motivierende Kraft<br><br>Offenheit und Vermitteltheit der Bilder → auch auf das eingehen, was die Bilder nicht darstellen<br><br>Unbestimmtheit → hineindenken, ergänzen<br><br>Bilder können beim Erzählen leiten und helfen. Erzählen selbst steckt nicht in den Bildern - Sprechakte, sprachliche Ausdrücke und Fertigkeiten nicht enthalten.<br><br><b>Besonderheiten des Kunstwerkes:</b><br>- stellt Wesentliches dar<br>- Methode der Darstellung<br>- Widersprüchlichkeit<br>- Abweichung, Verfremdung, Verrätselung, Unvollständigkeit | Heringer  |

| Phase des FU                       | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|------------------------------------|------|--|--|--|--|---|-----------|
| Anfänger und Fortgeschrittene<br>▲ | 1981 | “Einsatz von Einzelbildern zu kreativer Spracharbeit im Unterricht für Anfänger und Fortgeschrittene“  | Einzelbilder   | Bildkomposition sichtbare und unsichtbare Auslegungsmöglichkeiten, versteckte Bildelemente, Übertragbarkeit auf persönliche Erfahrung-> fördern sprachliche Kreativität  | Der Einsatz von Bildern ist auf die Spracharbeit ausgerichtet, da Lerner ein Bedürfnis nach Mitteilung haben.<br>Die Konzentration auf einen Bildausschnitt kann Einbildungskraft u. Kreativität sowie die Anwendung der Sprache zum Ausdruck eigener Gedanken fördern.  | Bilder bleiben meist unberücksichtigt für die Spracharbeit: i.e. 1. Metasprache: Zustimmung, Einschränkung, Ablehnung, Rücknahme<br>2. genaue Beschreibung: präzise u. nuancierte Wortwahl, Gespräch: Monolog, Dialog, Möglichkeit der Identifikation<br>3. Nachdenken, Schlußfolgern: Phantasie zur Versprachlichung | Jung.     |
| ▲ ❖                                | 1982 | “Irritation and Story Art Spielerische Momente einer Bild-Text-Beziehung, aufgezeigt an zwei Unterrichtsbeispielen für Deutsch als Fremdsprache“ | Photo = wirklichkeitstreu<br>Abbild verbunden mit sprachlichen Zeichen<br>“Das Auseinanderklaffen von Bild- und Textinformation ist weniger im Umgang mit alltagl. Bild-Text-Kombinationen zu finden als vielmehr bei der Kunstbetrachtung → i.e. Story-Art der 70er Jahre | Willkürlichkeit der Realitätsbeziehungen ähnlich der Fremdsprache, im FU wird wie ein Spiel autotelisch gestaltet im Gegensatz zum rein zweckgebundenen. Divergenz ist wichtig: Bild und Text laufen auseinander und reichen nicht zu gegenseitiger Erklärung. | 1. keine lineare, sondern circulare Dekodierung, Sinnsuche (Oberfläche, weitere Assoziationen)<br>2. Lerner erhält im Prozeß der Bedeutungsfestlegung eine bestimmende Funktion,<br>3. die Sinnggebung ist in die Wirklichkeit des Lernens eingebunden<br>4. sinnliche Reflexivität fördern: Interesse für die Sprache und die Sache<br><u>Ästhetisierung</u> fördert aktives mentales Handeln | Irritation des Betrachters soll Erhöhung der Aufmerksamkeit fördern.<br>Vermeidung von aufgesetzten Sprecherrollen  | Fendt     |

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art  | Inhalt | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   |   |  |   |  | Vertreter      |
|--------------|------|---|--|--------|--|--|---|--|---|--|----------------|
| ▲            | 1983 | “ <i>Bilder im EU. Vorteile und Funktionen im Schülerurteil</i> “ | Reihenfolge der beliebtesten bilddidaktischen Elemente:<br>1. Comic<br>2. Zeichnung<br>3. Foto<br>4. Cartoon<br>5. Collage<br>Deutlichkeit u. Übersichtlichkeit haben<br>Vorrang vor allen anderen Kriterien |        | <p>Verbesserung der Kommunikationsfertigkeiten</p> <p>1. Einführung neuer Vokabeln auf visuellem Wege<br/>2. neuen Begriff in anderen Zusammenhang bringen → fort von der Übersetzung u. der Assoziation des fremdsprachlichen Objektes mit Referenzobjekt aus der Muttersprache → Unterstützung der Einsprachigkeit</p> <p>Gutschow:<br/>“Das Visuelle erschließt und verdeutlicht Sachverhalte, denen das Verbale allein nicht gewachsen ist, und umgekehrt wird das visuell Dargestellte erst verfügbar, wenn es in Sprache transportiert werden kann. Indem der Schüler sich mit Bildern auseinandersetzt, wird sein Ausdrucksvermögen geschult und in einen situativen Bezug gestellt.“</p> | <p>1. Aufnehmen v. Sprache</p> <p>2. Sprachanwendung</p> <p>3. Gebrauch d. Sprache</p> | <p>Lehreraufgabe</p> <p>Bedeutung übermitteln</p> <p>Übungen bereitstellen</p> <p>Gelegenheiten schaffen, bei denen Schüler Erlerntes auf neuen Bereich übertragen können</p> | <p>Schüleraufgabe</p> <p>Bedeutung verstehen</p> <p>Gebrauch d. Sprache i.v. Lehrer intendierten Sinne</p> <p>Sprache frei gebrauch eigenständig</p> | <p>Hauptaufgabe d. Bildes</p> <p>1. Bedeutung vermitteln<br/>2. Verständnis hilfe<br/>3. lenkt Übungen</p> <p>4. Transferhilfe<br/>5. Diskussionsbasis<br/>6. sprachauslösend<br/>7. Leistungskontrolle</p> | <p><b>Auswahlkriterien</b></p> <p><b>Abhängig v. Funktion</b></p> <p><b>Erfahrungsbereich d. Schüler</b></p> <p><b>Konfliktpotential enthaltend, wenn für Dialog</b></p> <p><b>Provokation bzw. Widerspruch, wenn für Diskussion</b></p> | Driesch Marner |

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|--------------|------|---|-----|--|---|--|-----------|
| ●            | 1983 | “Begriffe u. Bilder, Bedeutungs-collagen zur Landeskunde“ |     | <p>vom Lerner erstellte Collagen<br/>Collage als Lernprozeß, als bewußte (Nach-) Konstruktion der `sozialen Bedeutung´ eines Begriffes. Die soziale Bedeutung von Begriffen bezieht sich auf</p> <p>a) Assoziagramm<br/>b) Beobachtungsübung</p> <p>Kulturspezifische Ausprägung von: “Kulturspezifische(n) Symbole(n)“</p> <p>Konkreta:<br/>Auto, Wohnung<br/>Abstrakta:<br/>Freiheit, Liebe<br/>Sprech-/Handlungen<br/>Über sich Erzählen<br/>Institutionen:<br/>Café, Schule, Familie</p> <p>Collage A: Einfaches Sonnensystem<br/>B: Blinde Flecke<br/>Bestimmen von fehlenden Bedeutungsaspekten<br/>C: Blinder Kern<br/>Bestimmen des Kernbegriffes<br/>D: Blitzlicht<br/>E: Wechselkern</p> | <p>1. Landeskunde als aktive Sinnkonstruktion<br/>2. Schulung der Fähigkeit, aktive Beziehung zwischen Textinhalten, Ansichten, Äußerungen und/oder nonverbalen Handlungen herzustellen<br/>3. Lernverhalten unterstützen, das aus Texten, Beobachtungen oder Äußerungen landeskundliche Inhalte herausliest<br/>4. Erstellen eines hypothetischen Bildes, das ständig korrigiert und ergänzt wird.</p> | <p>1. Sammeln<br/>Bestimmung des Kernbegriffes [Texte, Bilder, Photos, Karikaturen] (Meinungen, Erlebnisse, Erzähltes auf Zetteln festhalten)<br/>2. Bewerten<br/>Bestimmungstexte - Satelliten erläutern wichtige Aspekte d. Kernbegriffes<br/>3. Herstellen der Collage<br/>Wichtigkeit, Relevanz der Texte spiegelt sich in räumlicher Entfernung zum Zentrum wider<br/>4. Plenumsbewertung<br/>- Informationsgrad<br/>- ästhetische Darstellung<br/>- Adäquatheit der Position der Satelliten<br/>5. Bezug zum ursprünglichen thematischen Kontext</p> | Müller    |



| Phase des FU | Jahr     | Titel                                  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter           |
|--------------|----------|--|--|--|---|---|---------------------|
| ▲            | 1987 /88 | “Authentische Bildergeschichten im EU“ | Bildergeschichte: handlungskohärente Bildsequenz mit od. ohne Sprache, die sich zu einer strukturierten Geschichte ... zusammenfügt ...<br>1. didaktisierte Bildergeschichte<br>2. authentische Bildergeschichte<br>3. quasi-authent. Bildergeschichte<br>Charakteristika der authent. Bildergeschichte: Kreative Ausdruckskraft<br>Existenz- u. Weltfülle<br>Lücken, Verweigerungen, Uneindeutigkeiten, Symbole, Offenheit, Mehrdeutigkeit                | 1. Bilder-Text aus der Washington Post<br>2. Bildergeschichte d. franz. Karikaturisten Sempé (1962/64/65)<br>Thematik: Beziehung zwischen Kindern u. Erwachsenen<br>3. Cartoon zum Thema Rassismus aus “ <i>Private Eye</i> “  | - Kritik: scheinen zunächst von der Sprache wegzuführen verlangen kombinierend erfassendes Bilderlesen<br><br>- Bild-Text jedoch teilweise offen, es ergeben sich Fragen, die Deutung u. Besprechung herausfordern<br><br>- zwingt zu genauem Hinsehen<br><br>- endet mit Pointe wirft daher Fragen auf (Zukunft?)<br><br>- löst emotionale u. kognitive Prozesse aus, die zu individueller u. persönlicher - zumindest innerlicher - Versprachlichung nötigen  | - im Elementarbereich: Handlung beschreibend erfassen, ansatzweise deuten<br><br>- im weiterführenden Unterricht: umfassend erzählen, persönlich interpretieren u. kommentieren<br><br>gibt Überblick zur historischen Entwicklung d. Bildergeschichte:<br>Chapbook<br>Comic<br>Cartoon<br>(starke theoretische Komponente) | Hellwig<br>Siekmann |
| ○ ❖          | 1987     | “Westside Story im EU“                 | Werk-Höhepunkt (Musical) in der Musical-Geschichte amerikanische Variante des `Gesamt-Kunstwerk'(s)<br><br><b>Charakteristika:</b><br>- Maximum an Unterhaltung und Genuß mit<br>- Optimum an Information u. Orientierung<br>- Appellstruktur<br>- vermittelt aktivierende Fremderfahrung<br>Verfremdung<br>erfahrbare Wirklichkeit<br>Perspektiven einer neuen, horizonteroöffnenden Erfahrung<br>Mischung aus existenziellen, mitmenschlichen, sozialen, | Themen:<br>- Sinnsuche<br>- Einwanderer- u. Minderheitenfragen<br>- Jugendbandenbildung<br>- Verhältnis Jugendlicher zu Erwachsenen, Autoritäten, Behörden<br>- American dream of success<br>- Verbindung Musical-Script und literarische Vorlage<br>- Vielfalt musikal. Einflüsse | 1. Anknüpfung an Rezeptions- u. Texterfahrung der Schüler<br>2. Motivierung (realistisch, emotional thematisch ansprechend) durch und für schülernahes Musiktheater<br>3. Förderung des Sprachkönnens<br>4. Anknüpfung an Sprachfähigkeit der Schüler<br>5./6. lexikaler Spracherwerb und Erkenntnis von einfachen regionalen und sozialen Sprachvarianten<br>7./8. Erkenntnis der tragischen Motivation und Gestaltung d. Themen<br>9. amerikakundliche Art der Hintergrundinformation<br>10. Vergleich von Script und |   | Hellwig             |

| Phase des FU     | Jahr | Titel                               | Art  | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|------------------|------|-------------------------------------|--|---|---|--|-----------|
|                  |      |                                     | gesellschaftspolitischen, landeskundlichen und kulturell-ästhetischen Themen fordert Interdisziplinarität und die Verbindung von sprach-, literatur- u. landeskundeunterrichtlichen Zielsetzungen heraus   |   | Quelle<br>11. Analyse gesellschaftspolitischer Text-Perspektiven<br>12. sprachliche Charakterisierung der Gruppe und Figuren<br>13. Funktion der Lyrics<br>14. elementarer Kunstcharakter mancher Songs<br>15. `Humor´ als wirkungsbedeutsames, stilprägendes Prinzip<br>16. musikalischer Ausdruck<br>17. Fertigkeitstraining<br>18. Sicherung und Erweiterung von Sprachkönnen u. -wissen   |  |           |
| Oberstufe<br>● ◆ | 1987 | “Die Karikatur im EU der Oberstufe“ | <p><b>Karikatur als gleichberechtigte Variante zum Text</b><br/>Materialbeschaffung:<br/><i>Guardian</i><br/><i>Guardian Weekly</i><br/><i>The Observer</i><br/><i>The International Herald Tribune</i><br/><i>The Weekly Review</i><br/><i>New York Sunday Times</i><br/><i>The Washington Post</i></p> <p>“Im Wechsel von äußerlicher Begeisterung und innerer Betroffenheit erfahren die Schüler die Karikatur als ein Medium für subjektive Meinungen und Urteilsfindungen.“</p> | <p><b>Karikatur soll:</b><br/><b>1. vielschichtiges Thema zur Diskussion stellen</b><br/><b>2. an Erfahrungsbereich der Schüler anschließen</b><br/><b>3. Karikaturen, die allgemeine Mißstände anprangern, veralten nicht so schnell</b><br/><b>4. Lernen über den sozio-kulturellen Hintergrund</b></p> <p>Themenvorschläge:<br/>Industrie/Technik amerik.<br/>Präsidentschaftswahl histor. Abriß der olymp. Spiele</p> | <p>1. Transfer von komplizierten, abstrakten Diskussionspunkten auf ein konkrete Niveau über visuelle Präsentationen</p> <p>2. Visuelle Provokation soll Reaktion hervorrufen verschiedene Funktionen der Karikatur erarbeiten:<br/>i.e. Mittel der Wahlpropaganda: Aufklärung - Diffamierung<br/>Grundfragenkatalog:<br/>1. Wo erschienen?<br/>2. Von wem (Autor/Partei)?<br/>3. Für wen (Rezipient)?<br/>4. Auf welche Situation bezugnehmend (Anlaß)?<br/>5. Intention?<br/>Bildmaterial soll:<br/>1. vorhandenes Wissen aktualisieren und zur Anwendung bringen<br/>2. Informationsdefizite</p> | <p>Motivationserhöhung<br/>Unterhaltung</p> <p>mündlicher Übungsbereich:<br/>1. Einführung eines neuen Themas<br/>2. gedankliche Einstimmung<br/>3. Wiederholung von Lerninhalten<br/>4. Zusammenfassung u. Vertiefung v. Einzelaspekten<br/>5. freies Gespräch</p> <p>Vorteile:<br/>Thema schneller u. prägnanter vor Augen führen als ein verbaler Text<br/>hohes Maß an Eigeninitiative/Eigenständigkeit<br/>Sammlung und Auswahl von Bildmaterial, dessen Wertung und Hintergrundserhellung mehr Freude als eine reine Textverarbeitung bereiten<br/>sprachliche Dominanz des Lehrers tritt zurück, gibt nur Denkanstöße u. Orientierungshilfen ermöglicht Gruppen- u. Stillarbeit (schülerzentrierter Unterricht)</p> | Kißlinger |

| Phase des FU       | Jahr | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter  |
|--------------------|------|---|---|---|--|--|------------|
|                    |      |   |   |   | aufdecken (Sachtexte zur Vertiefung u. Ergänzung einbringen)   |  |            |
| ab Klasse 7<br>● ◆ | 1987 | “Bildergeschichten mit Briefmarken im EU ab Klasse 7“             | Einzelmarke als Bild-Geschichte<br>Markensatz als Bildergeschichte<br><b>Charakteristika:</b><br><b>starke motivierende Impulse des authentischen Mediums durch Anders-sein, Fremdheit</b><br><b>- verallgemeinern und typisieren bis hin zur stereotypen Darstellung</b><br><b>- kreative Ausdruckskraft und Sinnwirkung durch partielle Offenheit</b><br><b>- Exemplarizität</b><br><b>Gegenwarts- u. Zukunftsbedeutung</b> | - verweisen auf eine herausragende Lebensgeschichte od. ein bedeutsames historisches Ereignis<br>- vermitteln im In- und Ausland<br>Botschaft über das autostereotype Selbstverständnis des Herkunftslandes<br><br>Beispiele<br>1. Briefmarken aus Amerika →Aspekte des nationalen Selbstverständnisses der USA<br>Aviation Pioneers<br>2. Sondermarkensatz (1980) “Liverpool and Manchester Railway“<br>3. Erzählende Bild- und Bildergeschichten<br>britische Sondermarken, Thema “Weihnachten“ (1982) mit eindeutig narrativem Charakter | Vermittlung landeskundlicher Inhalte durch Briefmarken und ihr Drängen auf Versprachlichung                      | 1. spontane Äußerungen<br>Fragen/Tafelbild<br>Who does the stamps show?<br>:<br>:<br>What nation do they belong to?<br>How does the nation show that they are proud of them?<br>When did it happen?<br>What does the stamp tell us?<br>What do you think about it?<br>2. Besprechung, Beschreibung, Deutung, Kommentierung (reisen im Zeitalter der Industrialisierung)<br>Ergänzung durch Sachtexte<br>3. führt zur Besprechung der mit ihnen verbundenen traditionellen Liedtexte → Bibelstellen<br>Vergleich der Darstellungen: traditionelles Lied<br>moderne Briefmarke | Hellwig    |
| ▲ ❖                | 1988 | “Durch Bilder zur Sprache? Überlegungen zur Problematik visueller | Bilder müssen zusätzliche Kriterien erfüllen als nur die des ästhetischen Wohlgefallens oder inhaltlichen Interesses z. B. wie bei Fotomontage u. Fotofälschungen   | Bildbeispiele<br>surrealistische Fotografien bei Klaus Staeck<br>John Hartfield<br>Kunstwerke von Chirico, Margritte, Escher, H. Bosch enthalten  | Irritation soll sprachliches Reagieren und Handeln auslösen<br><br>Auslösen von Spannung, Betroffenheit, Neugier | Kritik an bestehenden Lehrwerksphotographien:<br>1. Comics bedürfen keiner verbalen Ergänzung<br>2. Zeichnungen simplifizieren<br>3. Verzerrung des Deutschlandbildes bei Lernern<br>4. Lehrwerksbilder zu `geschlossen, glatt`  | Lieskounig |

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art   | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter   |
|--------------|------|---|---|--|--|---|---|
|              |      | <i>Mittel in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache</i>      | <p><b>Charakteristika</b> wie<br/>Verrätselung<br/>Verfremdung<br/>Verschlüsselung</p> <p>Kritik an der zunehmenden Visualisierung der Lehrmaterialien u. der Orientierung an der Bildlichkeit der Massenmedien, die häufig zu didaktisch sorglosem u. meist unreflektiertem Einsatz von Bildmaterial führt<br/> <b>Photographien müssen einen verbal zu erschließenden Bedeutungsüberschuß, `visuelle Polyvalenz` enthalten, ihre Lesbarkeit darf sich nicht auf raschen visuellen `Verzehr` beschränken, soll sich rascher Dekodierung verweigern → visuell nicht entschlüsselbarer `Rest` fordert zu verbaler Bewältigung auf.</b></p> | Rätselhaftes   |  |   |   |
| ○ ◆          | 1989 | <i>„Authentische Collagen im Fremdsprachenunterricht“</i> | <p>authentische Collage als Medium der Ausdrucks- u. Gebrauchskunst, das im 20. Jh., in Phasen verstärkten Umbruchs, zunehmend an Bedeutung gewonnen hat</p> <p><b>Charakteristika:</b><br/>erfaßt gespalten - dialektisches Sein<br/>persönliche - oft psychische - u. gesellschaftliche - auch politische - , also historisch u. soziokulturell gebundene Erfahrung mit spezifischen</p>  | <p>exemplarisch am Werk von Schwitters <i>For Kate</i>, 1947<br/>Ernst<br/><i>Ahnenbild</i>, 1965<br/>Heartfield<br/><i>Seine Majestät Adolf</i>, 1932</p> <p><b>Kriterien:</b><br/><b>1. Offenheit u. Uneindeutigkeit</b><br/><b>2. nicht allzuviel Detail enthaltend</b><br/><b>3. kein zu starker Abstraktionsgrad</b><br/><b>4. Behandlung eines</b></p> | <p>Collage zwingt durch ihre besondere Art zum genauen Hinsehen u.<br/>- suchendem Entdecken,<br/>- löst Empfindungen, Vorstellungen, Assoziationen aus<br/>- nötigt zum Mutmaßen, Nachdenken, Prüfen<br/>- kann Beitrag leisten zur politischen Bewußtseinsbildung<br/>- zielt auf kommunikativen FU auf “instrumentelle und kognitive linguistische Kompetenz im Sinne</p> | <p>Nach- u. Neugestaltung regt an:<br/>- kreative Arbeitsformen nicht-sprachlicher, sprachbegleitender u. sprachergänzender Arten<br/>- Angebot an den Lerner zur “Selbst-Thematisierung“ in Verbindung von Vertrautem mit Neuem und Unerprobtem<br/>- geeignete Arbeitsform: Partnerarbeit<br/>- Möglichkeit eines differenzierten Einsatzes nach Alter, Motivationslage u. Anspruch</p> | <p>Hellwig<br/>(Vorläuferartikel von 1987/8<br/>Hellwig /Siekmann:<br/>Didaktische und authentische Collagen im EU)</p> |

| Phase des FU | Jahr      | Titel  | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|--------------|-----------|--|---|---|---|--|-----------|
|              |           |  | Ausdrucksmitteln<br>- starke Beziehung zur Sprache (Spiel mit Bedeutungskombinationen, politische Photomontage sogar als visuelle Rhetorik verstehbar)<br>- Appellcharakter<br>- Kunstcharakter   | <b>variabel interpretierbaren allgemeinen Themas</b><br><br>Künstler mit ihrem spezifischen Hintergrund waren Europäer, Weltbürger, präsentieren landeskundlichen Transnationalismus  | fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit, affektive und kognitive interkulturelle Kompetenz im Sinne von Teilhaben an der zielsprachigen Kultur und Sensibilität für Fremdes im Vergleich mit Eigenem sowie auf politische und soziale Kompetenz zum Zwecke internationaler Verantwortung und Kontaktnahme.“ (Köhring 83/Hellwig 88 in Hannover)<br><br>- “Individuation im Austausch mit Anderem und Fremdem“ (Schwerdtfeger 83) |  |           |
|              | 1989 (90) | “ <i>Anschauen und Sprechen - freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder bei Lernern des Englischen</i> “ | Artikel nimmt eine Sonderstellung ein, da er einen grundlegenden Beitrag zur Theorie der Verbindung von Fremdsprachen - und Kunstdidaktik liefert, die in den Kapiteln 5/6 besondere Beachtung finden.<br>Der 2. Teil beschreibt die Ziele u. Durchführung einer Untersuchung zum Einsatz von Bildkunst im FU bei fortgeschrittenen Lernern mit mindestens 5 Jahren FU. Zu beachten ist, daß es hier um ein Anknüpfen beim Kunstcharakter des Werkes geht und von daher die Auswahl nicht auf den Kulturbereich der Zielsprache beschränkt ist. (Ergebnisse und Folgerungen siehe nachstehender Text) |   |   |  | Hellwig   |
|              |           |  |   | Bildbeispiele:<br>I. E. Nolde <i>Familie</i> (1918)<br>II.+ III. J. Reynolds <i>Lady Caroline Scott</i><br>IV. P. Bonnard <i>Le peintre Signac avec ses amis</i> (1924/25)<br>V.+ VI. G. Wood, <i>American Gothic</i> , (1930)<br>VII.+ VIII. P.A. Renoir |   | Bereicherung des Unterrichts um wesentliche Inhalte und Anschauungsaktivierung |           |

| Phase des FU                          | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter       |
|---------------------------------------|------|--|--|--|--|---|-----------------|
|                                       |      |  |  | <i>Le Moulin de la Galette</i> (1876)<br>IX. G. Baselitz<br><i>Adler</i> (1972)  |  |   |                 |
| unterschiedliche Leistungsstufen<br>▲ | 1989 | “ <i>Twenty-one ways of using a wall picture</i> “   | didaktisches Bild<br>kein Kunstwerk  | Wandbild mit einer Fülle von Vorgängen um Sprachübungen zu forcieren   | Bild als Stimulus für unterschiedliche sprachliche Übungen   | im Zusammenhang mit<br>- Hörverständnisübungen zum Vokabellernen,<br>- zum Einüben von Satzmustern  | Haalem / Wright |
| ○ ❖                                   | 1990 | “ <i>A Yoruba Jewel Box from Nigeria</i> “<br><i>Volkstümliche Bildkunst aus einem Commonwealth-Land im FU genutzt</i> “ | authentische, bildliche Darstellung (holzgeschnittene Reliefs einer Truhe) aus einem Commonwealthland, wo Englisch ‘Lingua franca’ ist. Bilder mit detaillierter kultur- u. sozialkundlicher Information | Bilder zeigen traditionelle Handlungen von westafrikanischen Menschen (Nigeria), wie sie heute noch bei rituellen Feiern üblich sind                     | - Erschließung fremd- erscheinender Kultur, westafrikanischer Lebensform und Tradition für den dt. EU<br>- Motivierung zum Eindenken und Agieren<br><br>Schülervorschläge sehen hauptsächlich Möglichkeiten zur künstlerisch-bildlichen Produktion<br>fächerübergreifend/Kunst- unterricht in englischer Sprache | Übung folgender Arbeitsformen:<br>- Fragebildung (Kl. 7/8)<br>Schüler erfragen Bildinhalte<br>- Äußerungen von Vermutungen (Kl. 9)<br>Beschreibungen<br>Ausdenken von Bildsequenzen<br>Schreiben eines Märchens<br>- Zuordnung von Text (Right or Wrong/Wettspiel)<br>- Erarbeitung von Dialogen<br>- Hörspiel<br>- Multimediashow mit Dias u. Video<br>- Theaterstück<br>- Szenen mit Marionetten<br>Darstellung | Akinro          |
| ○                                     | 1990 | “ <i>Squeezing the last drop out of authentic materials</i> “  | Informationsbroschüre zu Interrail-Reisen  | Prospekt mit<br>1. 22 Photographien von Reisezielen in Europa u. Marokko<br>2. Europakarte mit eingezeichneten Bahnlinien, Abbildungen von Länderflaggen |  | Lernen von<br>1. Ländernamen, Nationalitäten, Sprachen<br>2. Kommunikationsspiel<br>A) Bild beschreiben<br>B) erraten<br>3. Diskussion zum Thema Ferienzele/Vor- und Nachteile  | Lawson          |

| Phase des FU  | Jahr | Titel  | Art   | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|---|------|--|---|--|---|---|-----------|
| Französisch unterrichtet des 3. u. 4. Lehrjahres<br>▲ | 1990 | “Des Jeunes: Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit“                                | offene Bildvorlagen, die zunächst zeichnerisch ergänzt werden können<br>“didaktische Bilder“<br>zeichnerische Vorlagen<br>Photos                                | 3 Bildbeispiele<br>1. surreale Dingenordnung an Symbolen orientiert<br>2. Modelle/Köpfe mit vermeintlichen Charaktereigenschaften<br>3. Bild von konkreter Situation ausgehend<br>“Le Scandale“  | - Einübung von Gelerntem<br>- Hinführung zu freieren Kommunikationsübungen<br>- Einstieg in die selbständigere Textproduktion erleichtern<br>- Perspektiven öffnen, zum Nachdenken auffordern | 1. Objekte identifizieren ihre Bedeutung als Symbole erkennen<br>Anordnung der Objekte, Bedeutung für die aktuelle Situation des Lernalters<br>2. Bild ergänzen/Geschichte zur Situation erfinden | Buchmeier |
| ▲   | 1990 | “Ratatouille. Ein Eintopf zur bildhaft-kreativen Wortschatzarbeit im Französischunterricht.“ | (- didaktische Bilder)<br>- vom Lerner erstellte Bild-Wort Kombinationen<br><br>Collagen oder Zeichnungen zu Gedichten  | Verbindung des Sprachlichen mit dem Bildhaften Gesamtwort oder von einzelnen Buchstaben, Akzenten, Detail semantisierend leiten lassen   | - Phantasie entwickeln<br>- Motivation fördern, da Bedürfnis zur deutenden Bilderklärung ausgenutzt wird<br>- Einprägung von Vokabular<br>- Übungen zur Sicherung und Vertiefung              | Antonymfeld<br>komplexes Beziehungsfeld<br>sprachschöpferische Spiele (Laute, Reime)<br>Bild-Text Collage<br>Gedicht und Graphik<br>Collage zum Text entwerfen                                    | Güllner   |
| Klasse 10<br>● ◆                                      | 1990 | “Lektüre von Collagen im Französischunterricht“  | Künstlerische Collagen i.e. von Max Ernst<br>Jacques Prévert<br>Paul Elouard<br>als Einzelbild konzipiert   | Souvenirs de Paris<br>Pariscollagen (Prévert)<br>Fabeln u. Märchen spielen hinein<br>Bild-Text-Zusammenspiel<br>Max Ernst: <i>La femme 100 têtes</i><br>Verfremdung, Aufhebung der Gegensätze u. die Erweiterung der Wahrnehmungsweise<br>Collagenromane/romans noir: Phantastische/ Erschreckende/ große Dramatik | 4 Collagen aus der Seriencollage<br>“Le Lion de Belfort“; 10. Klasse sollte dazu zusammenhängende Geschichte schreiben  |   | Pohl      |
| EU: Sek. I/II<br>▲ ◆                                  | 1990 | “Collagen als produktives Medium“  | Collage als besonders geeignetes Medium, festgelegte Bedeutungen in Frage zu stellen und sie durch subjektives Kombinieren in neue unverbrauchte Bedeutungen zu | Beispiel: Wie sehen sich deutsche Jugendliche selbst - wie sehen sie britische u. amerikanische Jugendliche  | - Abbildung der persönlichen Innenwelt und dadurch innerhalb der Gruppe “echte“ pointierte sprachliche Auseinandersetzung<br>- Berücksichtigung der Individualität des Lernalters             | 1. Kategorisierung<br>2. Gegenüberstellung in Collage (brit. u. amerikan. Zeitungen u. Magazine als Material)<br><br><u>motivationspsychologisch</u>  | Siekmann  |

| Phase des FU | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|--------------|------|--|--|---|--|--|-----------|
|              |      |  | überführen.<br>1. triebgesteuertes spontanes Integrationsprinzip (Assoziogramm)<br>Subjektivität des Schülers/Wünsche/Gefühle<br>2. intentional-diskursives Integrationsprinzip<br>kognitiv (leichter didaktisch organisierbar)<br>(keine "künstlerischen" Collagen)   |   | - gezielte Bearbeitung der alltäglichen Bilder- und Medienwelt im Rahmen von Lernsituationen (lernorientiert/Kommunikation im umfassenden Sinne)<br>- Zusammenbringen von Rationalität u. Sensibilität   | Wissen und Emotion zusammenführen<br><u>entwicklungspsychologisch</u><br>Ausdrucksform der eigenen "pubertären" ambivalenten, dissonanten, ausschnittshaften, oft brüchigen Realitätssicht<br><u>psycho-sozial</u><br>lustbetonte Fähigkeit des Sammelns (Freiheit)<br><u>wahrnehmungspsychologisch</u><br>Wiederentdecken von Vergessenem<br>Anstoß für waches Sehen als Voraussetzung für verbale Reaktion und Argumentation<br><u>fachlich-fremdsprachlich</u><br>persönliche Dokumente, Anreiz für ausgeprägtes, natürliches Mitteilungsbedürfnis, ganzheitlicher Aspekt des FU. |           |
| ○ ◆          | 1990 | <p>“Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?“</p> <p>Grundaufsatz (vergleiche “Anschauen und Sprechen - freie und gelenkte Sprachwirkung durch künstlerische Bilder bei Lernern des Englischen“) Verbindung zur</p> | <p>Bildkunst = authentische Werke, enthalten das individuell u. soziokulturell, auch historisch gebundene Sinn- u. Ausdruckskonzept eines Künstlers [Wirklichkeits- u. Entstehungshintergrund, Rezeptionsgeschichte]</p> <p>Beispiele:<br/>1. Satirische Graphiken Searles: <i>Consumer-Society, Pollution</i><br/>2. G. Woods <i>American Gothic</i><br/>3. W. Hogarth <i>The Trial of Mac-Heath</i> (aus: <i>Beggar`s Opera</i>, 1728)<br/>3. L.S. Lowry <i>The Fever Van</i> (1935)</p> | <p>landes- und kulturwissenschaftliche Bedeutung künstlerischer Bildtexte (nicht ausgeschlossen) aber nicht primär, sondern: Sinn- u. Ausdruckswirkung von Bildkunst zur Förderung von Sprachgebundenem u. sprachbewirkendem Erfahren.</p> <p>Erfahrung = affektive und kognitive Seite des Aufnehmens, Analysierens, Erlebens, Verstehens, Verarbeitens von Bildkunst durch das Subjekt.</p> | <p><b>Didaktische Funktionen u. Auswahlkriterien:</b><br/> <b>1. Sinnstiftung u. Selbstfindung</b><br/> <b>2. Sensibilisierung für bildkünstlerische u. sprachgestalterische Strukturen</b><br/> <b>3. Anregung von psycho- u. soziokulturellen Fragen u. Erkennen</b><br/> <b>Beziehung: Werk - Künstler</b><br/> <b>Werk-historischer Entstehungszusammenhang (landeskundliche Erfahrung)</b><br/> <b>4. Motivation zur Beschäftigung mit Kunst</b><br/> <b>5. Förderung des “Langsamen Lesens“</b><br/> <b>Erlebens, Erkennens, Verarbeitens</b><br/> <b>6. sozialerzieherische Wirkung</b></p> | <p>“Bildkunst erfüllt ergänzende und bereichernde Aufgaben.“</p> <p>Fragenkatalog G. Otto´s kann Bildauswahl lenken<br/>1-5</p> <p>+ gut überschaubare Bildszene mit klarem Bildaufbau</p> <p>Vorgehen im Unterricht:<br/>- Bild projizieren<br/>- Ruhe zum Einsetzen<br/>- Titel nicht angeben<br/>- Maler/Zeit/Thematik angeben<br/>- Look at .../ What about .../ Think of .../</p> <p>Tafelbild/2 Spalten<br/>- “Impression while looking at / ´reading` the picture“</p> <p>“Does the painting perhaps tell a story?“</p>   | Hellwig   |



| Phase des FU               | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele                                | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter  |
|----------------------------|------|--|--|--|---|--|--|
|                            |      | Literatur, Smuda (1979) <i>“Typologische Untersuchungen zum Gegenstand in der bildenden Kunst und Literatur“</i> |  |  |   | [Neuansatz von Kunst- u. Deutschdidaktik gelangte erst mit Verzögerung mit dem Aufgreifen des Kreativitätsprinzips in die Fremdsprachendidaktik]   | focus attention: (Bildtitel, ambulance)<br><br>Defizit: künstlerischer Ausdruck wurde vernachlässigt |
| Anfänger FU<br>▲ ❖         | 1990 | <i>“Salut l’artiste“</i>   | Kunstwerke   |  | Verbindung von Kunst- u. FU                   | 1. Einladung eines Künstlers<br>Gespräch/Erklären der <u>Technik</u><br>2. praktisch-künstlerische Arbeit der Lerner<br>3. Mündliche und/oder schriftliche Beschreibung der Arbeit in der fremden Sprache  | Pottier<br>Communeau   |
| ▲                          | 1990 | <i>“At the museum“</i>   | “Wimmelbild“<br>(kein Kunstwerk)   | verschiedenste Situationen u. Aktivitäten in einer Museumshalle        |   |  | Klippel  |
| ab Klasse 11 (Franz.)<br>● | 1990 | <i>“Tour de France culinaire Quatre régions et leur culture“</i>   | unter anderem:<br>Comics, Fotos, Karikatur<br>(nicht unbedingt Kunstwerke) | Beschreibung kultureller Eigenheiten einzelner französischer Provinzen |   |  | Mühlberg-Go<br>Weber-Fuchs   |
| ●                          | 1990 | <i>“Spitting Image“ im Englischunterricht: eine satirische Fernsehserie über die Mächtigen,</i>                  | Satiresendung des brit. TV   | M. Thatcher<br>Papst<br>Gorbatschow<br>Reagan<br>Königsfamilie         | landeskundlich-mediale<br>Kenntniserweiterung | nach literarischen Kriterien ordnen:<br>Karikatur, Wortspiel, Burleske, Satire,<br>Ergänzung durch nichtfiktionale expositorische Texte<br><br>Arbeitsbögen:<br>Hintergrundinformation zur Sendung, zur engl. Gesellschaft, spezifische Aufgabenstellung | Zydatiß  |

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art  | Inhalt | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter   |         |
|--------------|------|---|--|--------|--|--|---|---------|
|              |      | <i>Berühmten und Einflußreichen dieser Welt</i>   |  |        |  |  |   |         |
| ○ ◆          | 1990 | <i>“Predstavlenie proizvedenij a chudozestvennoj literatury v kontekste kultury kak metodiceskaja problema“</i> | künstlerische Illustrationen<br>Theateraufführungen<br>Filmversionen   |        | Rezeption von Werken der schöngestigen Literatur nur möglich vor deren kulturhistorischen Hintergrund  |  | Frolova   |         |
| ▲            | 1991 | 4. <i>“Des images au Cours de Langue“</i>   | Präsentation des Bildes im Sprachunterricht unter verschiedenen Gesichtspunkten.<br>allgemeintheoret. Überlegungen u. zum Einsatz des Bildes in der konkreten Unterrichtssituation   |        |  |  | Deslandres (Red.);<br>Association des professeurs des langues vivantes,<br>A.P.L.V. (Hrsg.)   |         |
| ▲ ◆          | 1991 | <i>“Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft“</i>  | Sprachwirkungen durch Künstlerische Bilder (Projekt bei 133 Schülern/innen) Klasse 9-12<br>spezif. Qualitäten von Kunst: löst Impulse aus: sinnstiftend, wahrnehmungsfördernd, vorstellungsanregend, gestaltungssensibilisierend |        | Förderung der Kreativität<br>Potential beim Wahrnehmen, Verstehen, Nach- u. Umgestalten<br>künstlerischer Vorlagen nutzen<br>Wirkungspotential von Kunst:<br><b>1. Wirklichkeitsbezug und Fiktionalität</b><br><b>2. Zusammenspiel von mehrfachem Sinn</b><br><b>3. Uneindeutigkeit</b><br><b>4. Offenheit</b><br><b>5. Kraft der Imagination u. Kognition</b> | Kreativer Umgang mit Sprachtexten (ab Klasse 6):<br><br>- Von elementar-literarischen Texten zu ihrer Um- und Eigengestaltung;<br><br>- von sprachlichen Äußerungselementen zur Textmontage;<br><br>- vom sprachlichen Ausdruckselement zum gestalteten Bild- und/oder Sprachtext; | Kreativer Umgang mit Sprachtexten (ab Klasse 8/9):<br><br>- von der authentischen Bildergeschichte zu ihrer Um- und Eigengestaltung;<br><br>- vom authentischen Sprachtext literarischer Art zum künstlerischen Bild mit vergleichender Textarbeit; | Hellwig |

| Phase des FU   | Jahr                            | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|--|---------------------------------|--|--|--|--|---|-----------|
|  |                                 |  |  |  |  | - vom Reizwort über das Assoziogramm zum Gedicht (ohne Metrum und Reim).<br>- von der Bildtextvorlage zur bildhaften Um- und Eigengestaltung (z. B. Collage) mit sprachlicher Auswertung. |           |
| (Franz.)<br>● ❖  | 1993                            | “ <i>Le monde est vivant</i> (. . .)”  | unter anderem: Einbezug von Bildern von Degas und Seurat | Zur Thematik: “Les jeunes en France.”  |  |   | Leupold   |
| nach ~ 3 ½ Jahren<br>Französ.<br>(Franz.)<br>● ❖                                       | 1993                            | “ <i>L’Allemagne dans la chanson et dans la caricature</i> “   | Karikatur  | traditionelle und neuere Elemente des franz. Deutschlandbildes   | Auseinandersetzung mit dem französischen Deutschlandbild über Chanson u. Karikatur                                     |   | Arnold    |
| ● ❖  | 1994                            | “ <i>Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache</i> “  | Kunstabilder   |  | <b>ästhetische Wirkung von Kunst:<br/>Verlangsamung der Wahrnehmung<br/>Einblick in eine anders strukturierte Welt</b> | sprachfördernd interkultureller, schülerbezogener FU  | Marcou    |
| ▲  | 1994                            | “ <i>Draw it with feeling</i> “  | vom Lerner gefertigte Bilder                             |  |  |   | Dexter    |
| Hochschulstudenten im 2. Lernjahr<br>Spanisch Gymnasien<br><br>Erwachsenenbildung<br>▲ | 1994 (Beginn)<br>1989 (Abschl.) | <i>Lehrmaterialentwicklung: Videokassetten zu Fuss, Jambrina, I Qué barbaridad! 11</i> , Tübingen: Niemeyer-Verlag, 1985 | Video (nicht künstlerisch)                               | Einführung in die spanische Sprache, kontrastiv-kognitiver Sprachlehrcurs auf audiovisueller Grundlage |  |   | Fuß       |

| Phase des FU   | Jahr                                  | Titel  | Art                    | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|--|---------------------------------------|--|------------------------|--|--|---|-----------|
| LK Franz. Universität gym. Kollegstufe<br>●            | 1994 (Beginn)<br>1987 (Abschl.)       | <i>Vidéoscopie d'un village cévenol</i>  | Video                  | Aufzeigen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Situation einer Region am Beispiel eines kleinen Dorfes in den Cevennen.                                    | Landeskundeunterricht  |   | Fuß       |
| Universität nach dem 2. Lernjahr Italienisch<br>● ◆    | 1994 (Beginn)<br>1987 (Abschl.)       | <i>Urbino. Il fascino di un'armonia</i>  | Videofilm              | (Hinweise zur geographischen, wirtschaftlichen und sozialen Struktur) insbesondere: kunsthistorische Bedeutung Urbinos   | landeskundliche Einführung in die Region der Marken unter besonderer Berücksichtigung von Urbino |   | Fuß       |
| Fortgeschrittenenunterricht (Italienisch)<br>● ◆       | 1995 (Beginn)<br>4.91/ (Abschl. 7.92) | Video und schriftliches Begleitmaterial für den Italienischunterricht: <i>Pierro della Francesca - La trasparenza a delle forme interiori.</i><br>Zeit: 50 min | Kunstwerk im Videofilm | Schwerpunkt: Bildinterpretation zur <i>Geißelung</i> und zu den Madonnendarstellungen von dem bedeutenden Maler der italien. Frührenaissance: Pierro della Francesca |  | Lerneinheiten von 5-10 min. Begleitheft mit Text, Worterklärungen, weitgehenden Erläuterungen, didaktischen Hinweisen | Fuß       |
| Fortgeschrittene: Uni., Schulen, VHS (Spanisch)<br>● ❖ | 1995 (Beginn: 4.93) (Abschl.: 7.95)   | Video und schriftliches Begleitmaterial für den Spanischunterricht: <i>Aprouseimaciones al corazon des España: Toledo, Avila, Escorial</i>                     | Videofilm              | Überblick über wichtige historische, geographische, wirtschaftliche, kunsthistorische Fakten   |  | themenzentrierte Einheiten von 5-10 min. Begleitheft  | Fuß Ramos |

| Phase des FU  | Jahr                                       | Titel  | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele | Einsatz im FU Methodik                               | Vertreter             |
|---|--|--|---|---|----------------|--|-----------------------|
| (Spanisch)<br>● ❖   | 1995<br>(Beginn: 4.92)<br>(Abschl.: 12.93) | Video und schriftliches Begleitmaterial für den Spanischunterricht: <i>Salamanca - Arte, saber y toros</i> | Videofilm   | Gegenwart und Vergangenheit der Stadt u. der Provinz Salamanca  |                | themenzentrierte Einheiten von 5-10 min. Begleitheft | Fuß                   |
| Teil 1 - für Anfänger<br>Teil 2 - für Fortgeschrittene<br>(Spanisch)<br>▲ | 1995<br>(Beginn: 1.93)<br>(Abschl.: 4.95)  | Zwei Videos für den Spanischunterricht: <i>en espanol se dice asi, ...</i>                                 | (weder Landeskunde noch Kunst)  | sketchartige Dialoge über alltägliche Kommunikationssituationen |                |  | Fuß<br>Ochoa<br>Ramos |
| ● ◆   | 1995                                       | <i>France-Italie: l'experience des classes du patrimoine</i>   | Ersetzen von Kunstgeschichtsunterricht in Frankreich und Italien durch eine mehrtägige Unterrichtseinheit in unmittelbarer Nähe von Monumenten. Diese Form des Unterrichts kann auch zur Begegnung mit anderen Nationalitäten genutzt werden. |   |                |  | Bertrand              |
| ○ ◆   | 1995                                       | <i>Zur Semantik und Didaktik der Fabel-Bilder u. Texte bei J. Northcote und R. Caldecott</i>               |   |   |                |  | Gohrbandt             |

| Phase des FU               | Jahr         | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter                   |
|----------------------------|--------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|
| ○                          | 1995         | <i>La coeur ouvert: Rhetorik und Semiotik der französischen Programmzeitschriften</i>                   | Werbung   |   | stärker verbal-text orientiert  |   | Seibold                     |
| ●                          | 1995         | <i>Folien der Wirklichkeit? Bild- und Textinfo. in den Landeskundemappen von Inter Nationes</i>         |   |   |   |   | Koreik<br>Mielke<br>Schroth |
| LK Franz.<br>Kl. 13<br>● ♦ | 1995<br>(91) | <i>Ökologie im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Karikaturen. Bausteine zur Austauschdidaktik</i> | Karikaturen zur politischen Umwelt und Medienerziehung im Landeskundeunterricht   |   | - Aufzeigen von parallelen und kontrastiven Entwicklungen in Nachbarländern im Rahmen einer Schülerpartnerschaft<br>- Wecken von Verständnis und Kritikfähigkeit der Schüler gegenüber gesellschaftlichen Problemen                       | sprachliches Analysieren:<br>- Beurteilung des Einflusses der Karikatur auf Zeitungsleser<br>- Beschreibung des Dargestellten<br>- Erläuterung zu Motivauswahl, Perspektivierung<br>- Analyse der Verbindung von Bild u. Text<br>- Wirkungsabsicht des Zeichners<br>- Beurteilung von ästhetischer u. politischer Dimension des Bildes    | Fuß                         |
| ab Klasse 9<br>▲ ♦         | 1996         | <i>“Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept“</i>                        | Werbung, Blake-Gedicht bildhaft interpretiert, d.h. Bilder oder Bildskizzen von Schülern bzw. Studenten zum Gedicht erstellt<br>Wechsel medialer Form abhängig von Lernergruppe, Lernniveau und Lernprozess<br>Anfangsphase: statische Bilder u. Text | Von Studenten erstellte Interpretation mittels einer Bildskizze und deren Erläuterung in der Fremdsprache<br>Textdidaktisch und pädagog. wertvolle Texte, d.h. beim Lesen entstehen Reibereien, Brüche, Befremdungen, | Intensivierung und Vertiefung des Fremdspracherwerbs<br>Lernerautonomie durch Handlungs- und Kreativitätsorientierung<br><br>Lerntechniken zielen auf mehr Autonomie des Lerners<br>Arbeitstechniken zielen vor allem auf den Erwerb rein | Text- und Medienvielfalt als Anregung von psychomentalen Prozessen<br><br>Prozessuale Ver- u. Erarbeitung von Information u. Sprache<br>Durch bedeutungs- u. belangvolle Themen u. Inhalte, Intertextualität, Wechsel von Medien soll Aufmerksamkeitszuwendung u. Distanz erreicht werden<br>Mehrseitigkeit u. Vielfalt des Angebots soll | Gienow / Hellwig            |

| Phase des FU         | Jahr | Titel   | Art  | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter      |
|----------------------|------|---|--|---|--|--|----------------|
| ab 11. Klasse<br>▲ ◆ | 1996 | “Interventionen: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte“ | <p>Eigenes Tun und Schaffen der Lernenden im Mittelpunkt</p> <p>Film:<br/>                     Filmtext ist charakterisiert durch Kräfte der Schließung, die Vielsinnigkeit zugunsten einer dominierenden Bedeutung zurückdrängen und Kräfte der Offenheit<br/>                     Eher offene Texte verstricken den Rezipienten in pluralistische, widersprüchliche, dichte Bedeutungsgewebe</p> | <p>Unvereinbarkeiten, Gegensätzlichkeiten</p> <p>Dead Poets Society</p> | <p>sprachlicher Fertigkeiten/Fähigkeiten</p> <p><b>Auswahlkriterien:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. mehrdeutig, bedeutungsgeschichtet, deutungsoffen</b></li> <li><b>2. Rätselhaftes und Problemhaltiges bieten</b></li> <li><b>3. allgemeine Lebenspraxis und Erfahrung betreffend an intellektuell vertretbaren humanistisch orientierten Inhalten, um betroffen zu machen</b></li> <li><b>Denk- Fühlen auszulösen</b></li> <li><b>Sinnprüfung u. -entfaltung zu ermöglichen.</b></li> <li><b>4. belangvoll, d.h. Herstellung von Beziehung zwischen Selbstfindungsprozessen und Lerngegenstand</b></li> </ol> <p>Glatte Texte gegen den Strich bürsten, sie durch verfremdende didaktische Eingriffe aufrauen, reflektiv kritisches Verstehen einleiten</p> | <p>Berücksichtigung von Komplexität und Differenziertheit von Lernprozessen ermöglichen</p> <p>didaktische Intervention als neue komplex-prozeßorientierte Lehr- und Lerntechnik am Beispiel der Verarbeitung von Filmszenen</p> | Decke-Cornill, |

| Phase des FU              | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter                   |
|---------------------------|------|--|--|--|---|--|-----------------------------|
| Sekundarstufe II<br>◆ ▲ ● | 1996 | “Vom Bild zum Text. (Kunst-) Bilder, Fotos und Filmauszüge als Sprech- und Schreib-lässen im Englischunterricht“ | (Kunst-) Bilder (Gemälde), Fotos, Film-auszüge | Einbeziehung von Bildkunstwerken: Gemälde von:<br>Edward Hopper (1882-1967)<br>John Marin<br>Georgia O'Keefe<br>Thematik: Darstellung der amerikanischen Großstadt, Einsamkeit des modernen Menschen,<br>Grenzziehung zwischen Natur u. Zivilisation<br>Fotos von Walter (1903) Evans (1975)<br>Filmauszüge aus Peter Weirs, Kinofilm <i>Witness</i> | <b>Kriterienkatalog:</b><br>a) <b>Bilder sollten aus dem Kulturraum der Zielsprache stammen</b><br>b) <b>Im Herkunftsland gut bekannt sein</b><br>c) <b>Bildvorlagen sollten eine historische, geographische oder sozial typische Lebenswirklichkeit widerspiegeln</b><br>d) <b>Neben genannten “realistischen“ Inhalten sollten sie eine klare Formensprache aufweisen</b><br>e) <b>Auswahl der Bilder unter thematischen Aspekten (um sie mit anderen Medien verbinden zu können)</b><br><b>sprachpraktische Gesichtspunkte:</b><br><b>Aufforderungscharakter, narrative Elemente, bestimmte Personenkonstellation, Dynamik, Identifikationsmöglichkeiten</b> | Exemplarisches Vorgehen ermöglicht inhaltliche bzw. landeskundliche Aspekte dieser Bildkunstwerke in Verbindung mit themenverwandten literarischen Texten zu sehen.<br>Mündliche Aktivitäten in Verbindung mit Bildern (Kunst)<br>a) Bildimpulse als Einstieg in Unterrichtsreihe<br>b) Freies Unterrichtsgespräch über ein Bild oder motivgleiche Bilder als <i>pre-reading activity</i> im Sinne einer inhaltlichen Einstimmung<br>c) Siehe b)<br>d) Imaginäre Gedankenbild beschreiben u. mit Gemälde vergleichen<br>e) Titel zum Gemälde finden u. begründen<br>f) Bild kurz aufblenden, wahrgenommene Details zusammentragen u. deuten<br>Schriftliche Aufgaben<br>a) write an interior monologue<br>b) write a dialogue<br>c) creative writing/ short story in which a painting illustrates the opening scene, the climax, the closing scene<br>d) eine Kurzgeschichte in Worten malen<br>Skizze einer integrierten Bild-Text- Aufgabe als Vorschlag für Klausuren | Mischkowski,                |
| Sek.II<br>▲ ◆             | 1996 | “Höhenflüge ohne Bruchlandung“<br>“Landscape with the fall of Icarus“  | Gemälde, von Lernern gemalte Bilder/ Collagen  | Bruegel Gemälde: Landschaft mit Ikarussturz in Verbindung mit dem Gedicht von W. Carlos-Williams<br>“Landscape with the Fall of Icarus“  | Wichtig, etwas Neues zu schaffen in der Interaktion mit dem Kunstwerk, durch das die „eingebrachten Erfahrungen verändert“ werden (Bredella. 1994: S. 77)<br>Aktivierung verschiedener  | Ikarus – eine Möglichkeit, durch auditive u. visuelle Medien, Impulse zu kreativer Textarbeit zu geben<br><br>Text, Musik und Stille als Einstimmung (Phantasie-reise)   | Segna (vergl. Tabbert 1999) |



| Phase des FU               | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|----------------------------|------|--|--|--|---|---|-----------|
| <p>Französisch<br/>● ◆</p> | 1997 | <p>“<i>Bilder im Fremdsprachenunterricht</i>”<br/>(Basisartikel)</p> | <p>Nicht visuelle Medien insgesamt sondern statische Bilder<br/><i>Bandes dessinées</i><br/>Politische Karikatur<br/>Dada, Surrealismus –<br/>Stichwort: Kreativität, kreatives Schreiben<br/>Beispiel: Bildergeschichte „Rachid“ von T. B. Jelloun mit Illustrationen von Baudoin</p> | <p>Funktion von Bild u. Sprache, ihre spezifische Leistung beim Begreifen von „Wirklichkeit“<br/>Charakteristika v. Bildern: simultan, sinnlich unmittelbar, anschaulich, als festes Ganzes wahrgenommen, ausschnitthaft<br/>Sprache bringt dies in zeitlichem Ablauf, d.h. sukzessiv<br/>Bild u. Sprache können in wechselseitiger Abhängigkeit erscheinen</p> <p><b>Auswahlkriterien für Zeichnungen u. Fotos:<br/>Mehrdeutigkeit<br/>Für Kunstbilder:<br/>Existenz mehrerer Bedeutungsebenen,</b></p> | <p>Sinnesbereiche zu kreativ-produktivem Arbeiten<br/>Angst- und streßfreie Annäherung an häufig ungeliebte Lyrik (individueller Textzugang)<br/>Durch den Einsatz visueller u. auditiver Medien bes. affektiv-emotionales Erleben der Lernenden ansprechen u. so eine ganzheitliche Interaktion mit dem literarischen Text zu initiieren, die auch kognitive Prozesse miteinschließt, dadurch Gewährleistung differenzierter Informationsverarbeitung.</p> <p>Bilder in dienender Funktion: bei der Sprachvermittlung<br/>Als Stimulation für Schüleraktivitäten<br/>Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen: Beitrag zu realistischer u. authentischer Darstellung Frankreichs<br/>Entwicklung der eigenen Persönlichkeit u. Schärfung des Blickes auf das Andere<br/>“Bei der Annäherung an eine fremde Kultur sollten Bilder die eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster erweitern oder verunsichern und zur Nachfrage nach den gesellschaftlichen Bedingungen des anderen Landes und seiner historischen Entwicklung anregen.“</p> | <p>Collage als Motor von Prozessen in kleinen Gruppen – Auseinandersetzung über Thema u. Gestaltungsprinzip in der Gruppe (Beschränkung der Papiergröße)</p> <p>Wider die Bildbeschreibung<br/>Im Fremdsprachenunterricht auch Notwendigkeit die Spracharbeit durch landeskundliche u. historische Informationen zu ergänzen<br/>Ziel ist nicht der kunsthistorische Einblick, sondern, dass die im Bild materialisierte Konzeption des Künstlers Anlaß ist für einen persönlichen Prozess... in einem sozialen u. gesellschafts-politischen Kontext (O. u. U. Neumeyer 1996)</p> | Bartels   |

| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art       | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter       |
|--------------|------|---|-----------|---|---|---|-----------------|
| ○ ◆          | 1997 | <i>“Bild und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht“</i> | Bildkunst | <b>In räumlicher, zeitlicher, sozialer u. kommunikativer Hinsicht offenes Bild, Bilder mit Leerstellen, (Personenbilder, stimmungsvolle Bilder, surrealistische Bilder)</b> | <p>“motivation from paintings for linguistic performance and reflection of such motivation in linguistic processes... part of a comprehensive project on process-orientated application of media in foreign language teaching“</p> <p>vergl. Prozeßorientierte Mediendidaktik im FU 1992,1993,1994</p> <p>exemplarische Erforschung und unterrichtpraktische Erprobung der Frage: Wie weit können authentische, speziell künstlerische Medien verschiedener Art durch ihre, für die Lernenden belangvoll-bedeutsamen Inhalte Prozesse der Informationsverarbeitung (rezeptive Seite) u. der Spracherarbeitung (produktive Seite) auslösen</p> <p>Zielaspekt der interkulturellen Kommunikation beim Umgang mit Bildkunst bleibt nicht unbeachtet, (Gruppe in Frankreich: Charpentier et al. 1988, 1995, 1996)</p> | <p>Rezeptionsorientierte Kunsttheorie<br/>Musikpsychologie<br/>Wahrnehmungstheorien des Sehens u. Hörens<br/>Zur Auslegung neue Hermeneutik<br/>Zur Sprachver- u. Spracherarbeitung<br/>Kognitionspsychologie</p> | Blell / Hellwig |

| Phase des FU   | Jahr       | Titel  | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter                                 |
|--|------------|--|---|---|---|---|---|
| <p>○ ◆</p> <p>Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen</p> <p>○ ◆</p> | 1997       | <p>“Zur Arbeit der Arbeitsgruppe 9: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“</p>                                     | <p>Bildende Kunst u. Musik unter bes. Berücksichtigung von Bildern des 20. Jahrhunderts</p> |   | <p>Untersuchen, wie bildende Kunst u. Musik in ihrer eigentümlichen Spezifik fremdsprachiges Handeln anregen, unter bes. Berücksichtigung der Wirkung auf Sprachverarbeitung u. kreative Sprachproduktionsprozesse</p> <p>(u.a. Erkennen von Potenzial für den produktiven Umgang mit Bild-u. Tonkunst unter dem Aspekt der Entdeckung der Fremdkultur)</p>   | <p>Schwierigkeiten, die bei Kunst aus dem 20. Jh. entsteht, da diese sich oft durch einen ‚entgegenständlichten‘ Charakter auszeichnet, für eine aktive kommunikative Verarbeitung.</p>   | <p>dies.</p>                              |
|  | 1997, 1998 | <p>“Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen“</p> | <p>Kunstmedien (Bild, Musik, Film)</p>  | <p>Untersuchung, wie Kunstmedien in das Curriculum der Fremdsprachenlehrer-ausbildung eingebunden werden können</p> | <p>als Ansatz gewählt wird: integratives Konzept der Prozeßorientierung, d.h. Wahrnehmungsorientiertheit u. sprachl. Informationser- u. verarbeitung in Lernenden -prozeßorientierte Lerntechniken sollen zum Schaffen neuer individueller Texte führen -vereint handlungs- u. kreativitätsorientierte u. lernerautonome Komponenten - (auch interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten) - durch Verstehens- u. Gestaltungsprozesse zu individueller Sinn-Bildung beitragen. Collageprinzip des Bildes verdeutlicht, dass auf sprachlicher Ebene die Bedeutung von Wörtern durch ihren Kontext bestimmt wird</p> | <p>Medien in ihrer zentralen u. integrierenden Funktion für die Bereiche: Sprache, Landeskunde, Kultur und Literatur</p> <p>1. Genre-Medienspezifik der Kunstmedien</p> <p>2. Kunstmedien in Kopplung an die Teilbereiche der Fremdsprachendidaktik: Sprache, kulturell-landeskundlicher Bereich, Literatur</p> <p>3. Einsatzmöglichkeiten von Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht</p> | <p>Blell/<br/>Rymarczyk/<br/>Maruniak</p> |



| Phase des FU | Jahr | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter                                 |
|--------------|------|---|---|---|--|--|---|
| ▲ ◆          | 1997 | “Skulpturen schauen – Skulpturen bauen“                   | Skulptur von Käthe Kollwitz: <i>Denkmal für den gefallenen Sohn</i> | Tod, Schmerz, Trauer<br><br>Hinweis, daß Skulpturen ausgespart bleiben bei Einbeziehung von Kunst in den FU   | Kunst im FU zur Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes<br>Kunst als Chance zur Erweiterung des Weltbilds<br>Über den FU hinaus Förderung von emotionalen, kreativen, sozialen u. sprachlichen Fähigkeiten  | Welche Denkmäler gibt es, wo stehen sie?<br>Denk mal!<br>Schüler stellen selbst Skulpturen nach, um zu empfinden u. eigene Körperlichkeit zu erfahren<br>Was könnten Figuren sagen?<br>Sprechblasen für Dialog an der Tafel festhalten ebenso wie Gefühlsblasen<br>Wie lassen sich Schmerz, Trauer, Tod anders ausdrücken<br>Wortfelder (auch in Muttersprache) erstellen<br>Begriffe auf Karteikarten festhalten<br>Skulpturen ausprobieren, die Titel/begriff tragen könnten<br>Präsentation vor Publikum<br>Lebendige Skulpturen wieder fotografieren | Chigini / Kirsch                          |
| ○ ◆          | 1997 | “Bilder zum Sprechen bringen – Lernort Kunstgalerie“      | Kunstwerke  | Deutsche Kunst entdecken z. B. Thematik: Ritter in Deutschland (in Verbindung dazu Lebensweisen, Minne, Kreuzzüge, Ritterschlag)                        | Erstellung eines didaktischen Igels, der schnellen Zugriff zu Themen erlaubt, die sich mit abgebildeten Kunstgegenständen verbinden lassen   | Nicht Spracherwerb sondern Sprachanwendung<br>Aktivitäten: sammeln von Info., überprüfen von Sachverhalten, recherchieren , befragen von Personen<br>Nachbereitung: Fotocollage mit Beschriftung<br>Rollenspiel, Broschüre für Touristen, Geschichte(n) schreiben etc.   | Klewitz                                   |
| ○ ◆          | 1997 | <i>Freies Schreiben und Gestalten mit bildender Kunst</i> | Gemälde   | Wie der Schellenengel von Paul Klee Kinder zum eigenen Gestalten anregt<br>Fantasien von Kindern aus aller Welt zum Thema “Krieg und Frieden“ u. Gewalt | (Aus der weltweiten Erprobung dieser Materialien mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen (zwischen 7 u. 15 Jahren) entstand das interkulturelle Lesebuch <i>Phantasien von Kindern aus aller Welt</i> , das Bilder u. Geschichten von Kindern aus mehr als 25 Ländern enthält |  | Rabkin / Antzen/ Zingel / Wolgast (Hrsg.) |

| Phase des FU                                  | Jahr | Titel  | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|---|------|--|---|---|---|---|-----------|
| ▲❖<br>Anfänger u. Fortgeschrittene in Schulen | 1997 | <i>Heute mal ohne Lehrbuch!</i>  | Verbindung von Kunstbildern und Musik im FU   | Filmmusik z. B.: <i>Jenseits von Afrika</i><br>Klassische Stücke z. B. „poco allegro“ aus „Promenades“ von Martinu<br>Gemälde von J. Vermeer, Briefleserin in Blau z. B. Bilder von M.C. Escher | zum Sprechen motivieren<br>zu längeren Gesprächen anregen   | Schüler äußern sich frei, beschreiben kurz, äußern ihre Meinung, stellen Fragen an das Bild, Abschlusßaufgabe:<br>Schreiben Sie den Brief, den die Frau bekommen hat. Benutzen Sie dabei die Ideen, die in den Gesprächen genannt werden.<br><br>Große Variationsbreite von Aufgaben entwickeln, damit möglichst alle Lernenden einen Zugang finden.  | Tartellin |
| Sekundarstufe II<br>○◆                        | 1998 | “‘Im Bilde sein‘ bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht“ | Künstlerische Bilder<br><br>Keine didaktisierten, d.h. eigens für Sprachlehr- u. Lernprozesse geschaffenen Bilder, sondern authentische um ihrer selbst Willen, ohne fremdsprachendidaktische Zielsetzungen gestaltete Kunstwerke, z. B. Gemälde, Zeichnungen, Druckgraphiken, Fotos, Graffiti.<br>Künstlerische Bilder, die eine komplexe Struktur bedeutungstragender Momente aufweisen, deren Entschlüsselung ein aktives Verhalten darstellt. | Graphik von Ferdinand Fellner (1799-1859) zu Macbeth (Begegnung von Macbeth mit den Hexen)  | Einsatz von Werken bildender Kunst beim Lehren u. Lernen fremder Sprachen durch didaktisierte, authentisch mediuminterne und authentisch mediumexterne Bildtypen<br><br>Wahrnehmung und Sprechschulung, Vermittlung von landeskundlicher Info. („Der Begriff drängt zum veranschaulichenden Bild, das Bild drängt zum Begriff.“<br>Grünewald) | Bei enger Verknüpfung von Bild u. Text werden nicht nur inhaltliche, methodische Lernziele eingelöst, sondern auch affektive. Hinweis auf Intensivierung des Wahrnehmungsvermögens als Einlösung übergeordneter Lernziele<br><br>In der Phase des <i>intelligent guessing</i> besonders geeignet<br><br>Besonders intensiver Zugewinn für FU, wenn auf Bildwelten aus dem Kulturbereich der Zielsprachenländer eingegangen wird (landeskundliche Information)<br>1. Primäre Bedeutung: Bildinhalt, der landeskundliche Informationen vermitteln kann<br>7. Zugriffsweisen kunsthistorischen Charakters mit Bezug auf bestimmte Epochen oder Kunststile<br>Es können Fragen interkultureller Natur thematisiert werden, z. B. gemeinsamer Ursprung europ. Kultur | Rymarczyk |
| ○◆  | 1998 | “Post-moderner Literaturunterricht:“   | Einsatz von Werken bildender Kunst<br>Skulpturen u. literar. Texte<br>Integration von Bildkunst mit   | Ramses Statue (c. 1250 v. Chr.) Gedicht von Shelly<br>“Oszymandias“ (1817)-<br>(Vanitasgedanke)   | Integration fremder u. eigener Wahrnehmung stehen im Mittelpunkt  | Die Funktion der Bezüge als eine explizite Anleitung zur Rezeption weitere Texte u. Bilder herausstellen<br>Durch Zusammenspiel von Bild u. Text:   | Rymarczyk |

| Phase des FU                 | Jahr | Titel  | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter                                 |
|------------------------------|------|--|---|---|--|--|---|
|                              |      | <i>Von einer Ramses-Statue bis zu einem Ginsberg Gedicht. Plastiken und Poesie zum Thema "Missbrauch politischer Macht. . ."</i> | Textbezug – Intertextuelle Netze<br>Kategoriei von Bildtypen:<br>a) mediumextern – authentische Bilder mit mediumexterner Beziehung zur Sprache bieten mehr Auswahl u. differenziertere Anwendungsmöglichkeiten,<br>aber gleichzeitig höherer Grad an kunstspezifischer Fachkenntnis<br>b) mediumintern – direkter inhaltlicher Bezug z. B. zu einem literarischen Werk z. B. Blake als Dichter, Maler u. Graphiker literarische Texte, die auf Bildkunst basieren, "Edward Hopper and the American Imagination" (Texte zeitgenössischer Schriftsteller) von Lyons u. Weinberg Bilder, die zentrale Rolle in einem literarischen Werk spielen | Kienholz-Plastik "The Oszymandias Parade"(1985)<br><br>Gedicht von A. Ginsberg „ Under the world there's a lot of ass, (. . .) (1973) (Mißbrauch politischer Macht) dabei enge inhaltliche Verbindung, aber zeitlich weit auseinander – Kontraste | Hinführung zum autonomen Handeln<br>Kunstwerk als Lernhilfe im sprachl. Bereich<br>Schaffen von Sprachanlässen Teil der unbekanntem Lexik semantisieren<br>Skulpturen fördern:<br>Wiedergabe individueller Gedankengänge<br>Inhaltliche u. sprachl. Vorentlastung des Gedichts<br><br>Erfahrung der stärkeren Unmittelbarkeit visueller Werke<br><br>Bei moderner Plastik höherer Grad an Betroffenheit<br><br>Anschluß an neue Literaturtheorien wie radikaler Konstruktivismus<br>Diskussion von Austausch über Beobachtungsspuren | Parallelen oder Widersprüche entdecken, die in Auseinandersetzung mit den Werken leiten<br>Impulsgebung durch Medien u. nicht durch Lehrenden<br>Medien wirken als Lernhilfe in einem wechselseitigen Prozess<br><br>Fotos zerstörter oder beschädigter ägypt. Statuen zur Erstellung von <i>mind maps</i> ,<br>Enger Bezug von <i>mind maps</i> zu Gedicht, Ideen, die in beiden vorkommen unterstreichen, die zusätzlichen Ideen des Dichters in anderer Farbe<br>Zum Kontext der Entstehung den Schülern Zusatzinfo. geben<br>(Problem bei Besprechung von Skulpturen: verschiedene Ansichten nötig, da 3-dimensionales Objekt)<br>Interpretationshilfen (bei Kienholz vom Künstler selbst gegeben<br>Schüler/Studenten formulieren selbst Fragen<br>Fragen sammeln<br><i>Why</i> -Fragen sind der formalen Ebene zuzurechnen auch wenn sie auf Inhalt zielen |   |
| (Sekundarstufe II)<br><br>○◆ | 1999 | <i>"Bezüge zwischen Bildern und Literatur als Wegweiser zu autonomem Handeln. . ."</i>   | siehe oben<br><br><b>Kriterien zur Bildauswahl (mediumintern):</b><br><b>1. wirklichkeitstgetreue Darstellungsweise u. Verfremdung u. Steigerung ins Absurde bewirkt: Erkennen von Vertrautem</b><br><b>2. klare Bildaufteilung</b>   | Inhalt, siehe oben  | Schaffen von Sprechanslässen für Schüler<br>Hinführung zu autonomem Handeln (methodisches Lernziel)<br>1. auf Werknetze aufmerksam machen<br>2. Funktion der Bezüge als explizite Anleitung zur Rezeption weiterer Texte u. Bilder   | Schüleraktivitäten:<br><i>survey, questions respond, react, review</i>   | vergl.<br>Rymarczyk 1999<br><br>Rymarczyk |

| Phase des FU | Jahr | Titel                                       | Art   | Inhalt | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter |
|--------------|------|---|---|--------|--|--|-----------|
| ▲            | 1999 | “Lernen mit Bildern“<br>(Basis-<br>artikel) | ermuntert zur Auseinandersetzung u. gibt Hilfe bei Gliederung<br>3. Detailreichtum fördert entdeckendes Lernen u. Sprachanlässe<br>4. Narratives Geschehen ermöglicht subjektive Auswahl für den Einzelnen<br>5. Hoher Grad an Interpretierbarkeit bedeutet Mischung leicht deutbarer Einzelheiten u. solchen, die sich entziehen<br><br>Bilder, aber keine Kunstwerke<br><br>Interessante Bilder – solche, die unsere Wahrnehmungsgewohnheiten brechen<br>überraschen<br>Fragen aufwerfen<br>emotional einbeziehen<br>provokativ |        | 3. Rückgriff auf Bekanntes, bewußte Nutzung von Vorwissen<br><br><b>Funktion von Bildern:</b><br>1. als Semantisierungshilfe von situativem Kontext<br>2. Merkhilfe<br>3. Differenzierung (bei schwächeren Schülern z. B. Bild u. Sprechblase)<br>4. Steigerung der Motivation<br>5. Handlungsorientierung u. Sprechfertigkeit<br>a) über ein Bild sprechen, schreiben, Dialoge zum Bild erfinden,<br>b) Dialogsteuerung, Impuls für freie Äußerung – echte Kommunikation<br>6. Sprachkreativität fördern<br>7. Schülerorientierung<br>8. Vermittlung von Landeskunde<br>9. Zur Fehler u. Leistungskontrolle | Berücksichtigung individueller Wahrnehmung u. Interpretation, dazu geeignet sind offene Bilder<br>Unterschiedliche Wahrnehmung problematisieren, um Austausch über verschiedene Sichtweisen und deren Begründung zu fördern ( <i>Perception gap, opinion gap</i> )<br><br>Mehrkanaliges Lernen<br>Schülerorientierung<br><br>Lernen einerseits als Abstraktion u. andererseits als Differenzierungsprozeß (allgemeines Schema u. Detail) | Hilger    |



| Phase des FU              | Jahr | Titel  | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik   | Vertreter  |
|---------------------------|------|--|--|--|--|--|--|
| ▲❖<br>(Sekundarstufe I)   | 1999 | „Schülerbilder zum Englischlernen“   | Bilder, die Schüler selbst entwickeln u. einsetzen, um ihr Englischlernen zu unterstützen            |  |  |  | Rampillon<br>siehe auch<br>„Lernen mit Bildern aus Zeitschriften“<br>Sek. I (1999) |
| ▲◆<br>(Sekundarstufe II)  | 1999 | „Pictures, perception and personality. Bilder im Kontext von Literatur und Erfahrungswelt“ | Fotos, künstlerische Bilder<br><br>Bildkarten (Märchen)<br><br>Von Lernern gemalte Bilder            | Verbindung von Text (Romancharakter) u. Bild<br>Der Roman <i>The Great Gatsby</i> von F. Scott Fitzgerald dient dabei als inhaltliche Klammer  | Bildfunktion:<br>auf Thema verweisen, beschreiben von Bildelementen<br>Suchen – Bilder zur Auswahl geben, doch bereits Vorabauswahl von Bildern durch Lehrer<br>Ziel: Befähigung zu divergierendem Denken, Erkennen analoger Strukturen in Bedeutungsträgern<br>unterschiedlicher medialer Bindung   | Einstieg mit Bildern<br>Roman mit Hilfe von Bilderkarten in ein Märchen umwandeln<br>Eigene Bilder malen u. Beziehungen zwischen Charakteren durch Symbole darstellen<br><br>Assoziationen u. Gedanken zu Bildern/Fotos verschriftlichen<br><br>Schüler in die Lage versetzen, inhaltliche Schwerpunkte frei zu wählen<br><i>post-reading activity</i> | Segna  |
| ○❖<br>(11.-13. Schuljahr) | 1999 | „Dad's Girl Friend,“ ein Cartoon von Posy Simmonds“  | Dialogisch-dramatisch konzipierte Bildgeschichte (Cartoon Serie im <i>Guardian</i> Buchausgabe 1994) | Witzige u. zugleich verständnisvolle Dekuvrierung hypokritischen Verhaltens in einer Erziehungssituation: Mutter als Mensch mit widersprüchlichen Gefühlen wird sichtbar gemacht, nicht hämisch, sondern Sympathie weckend | Verständnis fördern von:<br>1. inhaltlich: Dekuvrierung hypokritischen Verhaltens in einer Erziehungssituation:<br>4. strukturell: Bilddramaturgie, die durch Wendung (im Verhalten der Mutter) bestimmt ist<br>5. sprachlich: eine Unterscheidung des Sprachverhaltens durch Register<br>6. landeskundlich: Einsatz von 2 Requisiten, <i>dartboard</i> u. <i>The Guardian</i> | Möglichkeit der Auswertung in Tabellenform mit vier Spalten: Kinderaussagen, Aussagen der Mutter, Gedanken der Mutter, kommentieren des Verhaltens der Mutter<br>Verlaufsstruktur der Geschichte und farbliche Markierung der Sprachregister   | Tabbert  |

| Phase des FU                       | Jahr        | Titel   | Art  | Inhalt   | Leistung Ziele  | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter    |
|------------------------------------|-------------|---|--|--|---|---|--------------|
| <p>▲ ◆<br/>(11.-13. Schuljahr)</p> | <p>1999</p> | <p>“<i>Gedichte und Gemälde – Anregungen für den fortgeschrittenen Englischunterricht. . .</i>“</p> | <p>Englische Gedichte in Verbindung mit Gemälden</p> | <p>Aus der Anthologie <i>Double Vision</i> (der ersten von dreien) von M.u. P. Benton zu Text-Bild- Paarungen, werden zu einem Bruegel-Gemälde <i>Landscape with the Fall of Icarus</i> ein Gedicht von W. H. Auden u. eines von W. C. Williams vorgestellt. Bilder, die Wirklichkeit repräsentieren (<i>representational painting</i>) Erzeugen doppelte Aufmerksamkeit: <i>depicted subject marked surface/material procedure</i><br/>Im 1. Band der Anthologie 15 der enthaltenen 42 Gedichte unter 3 Aspekten zusammengestellt:<br/>Klassizität<br/>polit.-historische Aussagekraft<br/>starke Emotionalität</p> | <p>Differenzierung des Sprachgebrauchs</p> <p>Entwicklung von Selbständigkeit der Lerner im Umgang mit Bildern u. Gedichten</p> | <p>Betrachtung eines Gemäldes aus dem 16. Jh. in Verbindung mit zwei modernen Gedichten<br/>Hinführung zum Gemälde über Gedankenaustausch zu 3 Aspekten:<br/>Atmosphäre, beiläufige Darstellung des Hauptereignisses<br/>Verhalten der übrigen Figuren<br/>Gedichtvergleich:<br/>1. What feelings or ideas have the two poems in common?<br/>2. Differences</p> | <p>ders.</p> |

| Phase des FU   | Jahr   | Titel   | Art   | Inhalt  | Leistung Ziele   | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter  |
|--|--|---|---|---|--|---|------------|
| Stärker literaturdidaktisch ausgerichtete Ansätze siehe: Zum kreativen Umgang mit Bildtexten (Pohl 1988/ Hellwig/Siekmann: 1987/88/1989) |  |   |   |   |  |   |            |
|  | 1987   |   | Von Schülern gestaltete Lyrik im EU   |   |  |   |            |
|  | 1985   |   | Zur Arbeit mit einfachen Formen im EU ab Klasse 7   |   | Kennenlernen einer einfachen Form der anglo-amerikan. Literatur<br>rezeptiver Umgang mit Textbeispielen (Reproduktion)<br>Texteigenarten und Ausdrucksform (Kognition)   | produktiver mündlicher und schriftlicher Umgang<br>Analogie und Transfer  |            |
| Englisch in der Oberstufe  | 1988<br>I. Staats-ex-ams-arbeit im Fach Englisch für das Lehramt der Sekundarstufe II <sup>129</sup> | <i>Visuelle Kunstform als kulturelles Symbol in der Landeskunde: Untersuchungen zum "englischen Garten"</i> | Fotos von Elementen des Landschaftsgartens und Herrenhäusern in England<br><br>Landschaft und pittoreske alte Wohnhäuser od. Cottages<br><br>Fotos zu Architektur der Londoner Docklands<br><br>weitere Vorschläge für den Unterricht:<br>in engem Zusammenhang mit der Thematik Landschaftsgarten, palladianische Architektur und das Pittoresque<br>- Analyse des BBC-Films: "A Vision of Britain" des Prince of Wales<br><br>- Die Untersuchung einiger englischer Werbespots, da sie Bild und Sprache verknüpfen, Ausdruck von Tradition, Geschmacksrichtung und Humor sind.<br><br>- Siedlungsform (house - dwellers/kleine Reihenhäuser, unzählige Türen)<br>"My home is my castle"/proverb | 1. Der frühe Landschaftsgarten - Garten der Freiheit<br><br>2. Lancelot Brown - Schöpfer des "englischen Gartens" - gepriesen und verdammt<br><br>3. Das Pittoreske - Humphrey Repton und Uvedale Price<br><br>(Vergleich: formaler französischer Garten - englischer Landschaftsgarten)<br><br>Kunstcharakter<br>Symbolik<br><br>Charakteristika für Relevanz: Inhalte, die ausschlaggebend für die Entwicklung des fremden Landes sind und deren Auswirkungen heute noch erkennbar und erfahrbar sind.<br><br>Innenperspektive der Zielkultur ist zu beachten, um Mißbrauch oder Willkür bei der Interpretation zu verhindern | - durch verdichtetes Material, das im Kontext von Geschichte, Politik, Soziologie, Philosophie, historischen und aktuellen Problemen im Unterricht behandelt wird, Vorbereitung auf Begegnung mit komplexeren kulturellen Erscheinungen im fremden Land<br><br>- Verdeutlichen unterschiedlicher semantischer Konzepte bei Gebrauch von analogen verbalen Zeichen<br><br>- Bewußtmachen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Prägung von Sprache<br><br>- Förderung des Lesens u. Verständnisses kultureller Symbole<br><br>- Verdeutlichen von Traditionen, die für die heutige Zeit weiterhin relevant sind und deren Verständnis sich erst in ihrer historischen Bedingtheit erschließt z. B.: Charakteristika englischer Landschaften, Dörfer, Häuser, Architektur von Herrenhäusern und öffentlichen Gebäuden, Themen in Gemälden | - optische Eindrücke sind sinnlich erfahrbar und können unabhängig vom Verstehen der Fremdsprache wirken<br><br>- das Unbekannte wird im Bild anschaulich, dadurch Verringerung der Angst des Nichtverstehens<br><br>- Verhindern von Interferenz verschiedener semantischer Konzepte, indem die Unterschiede analoger Zeichen im Bild deutlich werden<br><br>- Kreativität im Kunstwerk selbst: Der Künstler in seiner Subjektivität und in der Auseinandersetzung mit der sichtbaren Welt und ihren Phänomenen, ihren Gesetzmäßigkeiten und Merkmalen zum Erfassen in seiner Objektivität. Diese Verbindung von Subjektivität und Objektivität sollte auch für den Schüler erfahrbar werden.<br><br>- Der Landschaftsgarten im Unterricht:<br>- ausgehend vom Bild, z. B. kontrastiv -<br><b>Barockgarten</b><br>- <b>früher englischer Landschaftsgarten - späterer Park</b><br>- Schüler schildern ihre Eindrücke<br>- Bereitstellen von Fachbegriffen<br>- Erarbeiten einer Tabelle der verschiedenen Elemente von Barock- u. Landschaftsgarten<br>- Deutungsmöglichkeiten, z. B. mit Hilfe von Ausschnitten aus Gedichten, die das liberale Gedankengut betonen und im Zusammenhang mit der Landschaftsgartenbewegung stehen<br>- Symbolgehalt einiger Elemente, Wesenssinn | Kampelmann |

<sup>129</sup> Versuch einer kurzen Zusammenfassung der Staatsexamensarbeit von 1988, da die Hauptgedanken der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt wurden.

| Phase des FU | Jahr | Titel | Art | Inhalt   | Leistung Ziele | Einsatz im FU Methodik  | Vertreter |
|--------------|------|-------|-----|--|----------------|---|-----------|
|              |      |       |     | <p>- Schule<br/>optisches Erlebnis: neue Bauten oder <i>old public schools</i>, Schuluniformen, z. B. Eton mit alten Gebäuden und Schülern in "tails", Verhältnis von Tradition, Geschichtsbewußtsein, Klassengesellschaft im 20. Jahrhundert</p> <p>- Landschaftserlebnis<br/>Turner, Constable. Aufnahmen und Filme, die den neuen Zustand dokumentieren, z. B. Betonung des Malerischen bezüglich Dörfern, Ruinen, Kirchen.<br/>Kanalnetz Englands ermöglicht Naturerlebnis aus anderer Perspektive</p> <p>- Monarchie:<br/>nicht nur sprachliche Diskussion, sondern visuelle Demonstration: Landschaft mit Adelssitzen, gesellschaftliche Ereignisse wie Royal Ascot, Wimbledon, Glyndebourne Festival.</p> <p>- Musical- und Theateraufführungen<br/>Verknüpfung von Sprache und Bild, landeskundliche Aspekte dieser visuellen Eindrücke</p> <p>- The Docklands, Shadwell<br/>Teilweise Einbeziehung der alten Werftarchitektur, Materialien (Stahl und Ziegel), verweist auf ehemalige Bedeutung der Hafenindustrie Londons, das verarmte Arbeiterviertel East End wird zum Wohngebiet der Reichen.</p> <p>- Tunnel<br/>Bild in der Londoner U-Bahn (think of it as the Eurotube) oder Churchill: Tunnel - Ideologie, nicht nur Transportmittel, sondern Symbol der gewollten Anknüpfung an den Kontinent.<br/>England steht Europa nicht mehr gegenüber, sondern wird Teil Europas.<br/>Wie drückt sich diese Einstellung in Karikaturen aus?</p> <p>- Einbeziehung von Karikatur und Plakatkunst.<br/>Illustrationen zu literarischen Werken, wie Blake sie selbst ausgeführt hat</p> <p>- Hogarth<br/>Hogarth eignet sich dazu, die enge Verknüpfung von Literatur und Kunst aufzuzeigen, wie dies der Aufsatz von V. De S. Pinto<sup>130</sup></p> |                | <p>- politischen u. historischen Zusammenhang analysieren</p> <p>- Später Landschaftsgarten, sein Bezug zur heutigen Landschaft, heutige Funktionen einiger ehemaliger Landsitze als Schulen, Theater- u. Konzertraum, öffentliche Parks</p> <p>- Stufen der Entwicklung und des Funktionswandels des Parks darlegen</p> <p>- Bilder und Texte zusammenstellen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <p>- Anknüpfen an aktuelle Diskussion, Rolle, Funktion und Apell des monarchischen England</p> <p>Zeitungsartikel, Film, Material von Organisationen wie dem Eng. Tourist Board</p> <p>- Kreatives Schreiben (Wünsche, Ideen, Kritik, Ideale)</p> <p>- Rückbesinnung auf das eigene Land</p> <p>- Vergleich unterschiedlicher Erscheinungsformen</p> <p>Methode der Interpretation:<br/>Model Panofskys: Ikonographie und Ikonologie ist jedoch begrenzt besonders im Hinblick auf moderne Kunstformen.</p> |           |

<sup>130</sup> Siehe Pinto. "William Hogarth," in: The New Pelican Guide to English Literature, 4. Bd., S. 271ff.

| Phase des FU | Jahr | Titel | Art | Inhalt   | Leistung Ziele | Einsatz im FU Methodik | Vertreter |
|--------------|------|-------|-----|--|----------------|------------------------|-----------|
|              |      |       |     | <p>verdeutlicht. Pinto reiht ihn ein unter die großen englischen Schriftsteller des "Augustin Age" wie Defoe, Swift, Pope, Gay und Fielding.</p> <p>Er hatte keinen Kontakt mit den "Queen Anne wits", doch Swift äußert sich zu Drucken Hogarths <i>A Harlot's Progress</i> (1731) und <i>A Rake's Progress</i> (1735), als ob er sich eine Zusammenarbeit mit dem Künstler vorstellen könne:</p> <p>"How I want thee, humorous Hogarth?<br/>Thow I hear, a Pleasant Rogue art<br/>Were but you and I acquainted.<br/>Every Monster should be painted;<br/>You should try your graving Tools<br/>On this odious Group of Fools;<br/>Draw the Beasts as I describe'em,<br/>(...)",<sup>131</sup></p> <p>Aber Pinto weist auch umgekehrt auf die Freundschaft Hogarths mit S. Richardson und H. Fielding hin und seinen Einfluß auf ihre Literatur. Seine Bilder sollen die Schriftsteller das Sehen gelehrt habe, so daß ihre verbalen Bilder reicher und lebhafter wurden:<br/>"It would be a slight exaggeration to call them the books of Hogarth films, but to study them (i.e. <i>Joseph Andrews</i> and <i>Tom Jones</i>) without reference to the 'pictur'd Morals' is like studying Shakespeare without reference to the Elizabethan theatre."<sup>132</sup></p> <p>Pinto vergleicht "A Tale of a Tub" und "The Dunciad" mit Hogarths <i>Masquerades and Operas</i>, da sie den Geschmack der damaligen Aristokratie kritisieren. Hogarth stellt die andere Seite der Welt dar, die im Gegensatz zur idealen Wunschwelt der Landschaftsgärtner steht, z. B. in <i>The Four Stages of Cruelty</i>, <i>Beer Street</i> und <i>Gin Lane</i>, die das Leben in den Londoner Slums beschreiben und die Situation der Arbeiterklasse in den Anfängen des Kapitalismus.</p> <p>"Every picture (...) is at once a vivid portrayal of the lusty, vigorous life of contemporary England and a powerful exposure of cruelty, the heartlessness, and the stupidity of a society in which all human moral values are being threatened by the power of money."<sup>133</sup></p> |                |                        |           |

<sup>131</sup> op. cit., S. 281

<sup>132</sup> op. cit., S. 283

<sup>133</sup> op. cit., S. 276

| Phase des FU | Jahr | Titel | Art | Inhalt   | Leistung Ziele | Einsatz im FU Methodik | Vertreter |
|--------------|------|-------|-----|--|----------------|------------------------|-----------|
|              |      |       |     | Damit würden Hogarth´s Bilder noch eine wichtige Ergänzung aus anderer Perspektive zur Zeit des frühen Landschaftsgartens sein. <i>Marriage a la Mode</i> wird mit Pope´s "Moral Essay" in Beziehung gesetzt, da es die Verbindung von Aristokratie und Handelsmagnaten typisiert. |                |                        |           |

Anzahl und Charakterisierung der Artikel:

- 70er Jahre: 8 Artikel  
 5 landeskundlich, davon einer, der Kunst explizit berücksichtigt  
 2 sprachdidaktisch, davon 2, die Kunst erwähnen  
 1 Mischtyp
- 80er Jahre: 21 Artikel (siehe Text)  
 6 landeskundlich, davon zwei, die Kunst explizit berücksichtigen  
 7 sprachdidaktisch, davon 4, die Kunst berücksichtigen  
 8 Mischtyp, davon 6, die Kunst berücksichtigen
- 1990-95  
 29 Artikel  
 14 landeskundlich, davon 4, die Kunst in den Mittelpunkt stellen und 6, die Kunst berücksichtigen  
 10 sprachdidaktisch, davon zwei, die Künstler und Kunstwerke berücksichtigen (Fremdsprache als Medium für den Kunstunterricht)  
 5 Mischtyp, davon 4, die Kunst berücksichtigen
- 1995-  
 Feb. 1999  
 23 Artikel  
 2 landeskundlich, die beide Kunst explizit berücksichtigen  
 12 sprachdidaktisch, davon 10, die Kunst berücksichtigen  
 9 Mischtyp, davon 9, die Kunst berücksichtigen

### **3.3.2. Auswertungen der 2. Tabelle**

Der folgende Text soll keine Wiederholung der Tabellentexte geben, sondern sich auf einige wenige für die Fragestellung der Arbeit relevante Aspekte beschränken:

- a) Auffälligkeiten, wie zeitliche Bruchstellen (1940-60) und (1965-1979) erklären.
- b) Höhepunkte intensiver Diskussion der relevanten Thematik und die Verschiedenartigkeiten der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der angeführten Beiträge in den genannten Fachzeitschriften besonders aus den 80er Jahren untersuchen nach drei Kriterien:
  - 1. Ansätze, die primär landeskundliche Aspekte beachten in Verbindung mit dem Einsatz von Werken der bildenden Kunst,
  - 2. Ansätze, die primär sprachdidaktische Aspekte zur Unterstützung der Sprechfertigkeiten oder des Lernprozesses sowie schriftlicher Sprachproduktion unter besonderer Berücksichtigung des Motivationsaspektes durch Bilder mit Kunstcharakter beachten,
  - 3. 'Mischtypen' aus den zuvor genannten Ansätzen.
- c) Kritisch untersuchen, inwieweit die Ansprüche im Hinblick auf Ziele und Methodik in den Beispielen aus der und für die Unterrichtspraxis eingelöst werden. Daraufhin werden die wichtigsten Ergebnisse in bezug auf Einsatzphase, Kriterien zur Bildauswahl, Art der Bilder bzw. Medien, sowie Überlegungen zum unterrichtsmethodischen Vorgehen zusammengefaßt. Die sich daraus ergebenden Folgerungen bilden die Basis für den eigenen daraus abzuleitenden Ansatz.

**Zu a)** Auffallend bei der Betrachtung von I. und II. Tabelle sind zwei zeitliche Bruch- oder Leerstellen, die die Zeiträume von ungefähr 1945 bis 1960 und von 1965 bis 1979 umfassen, in denen keine für den genannten Themenbereich wesentlichen Beiträge in den relevanten Fachzeitschriften erschienen sind. Demgegenüber steht eine auffallend diskussionsintensive Phase mit ausführlichen Beiträgen zum Einsatz von Bildern allgemein und Bildern in Verbindung zu literarischen und visuellen Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht. Einige dieser Aufsätze, die sich auszeichnen durch grundlegende theoretische und didaktische Überlegungen, sowie ihre Anwendung im Unterricht anhand von konkreten Beispielen, werden richtungsweisend sein für diese Arbeit.

Zunächst drängt sich die Frage nach möglichen Erklärungen für das zeitliche Phänomen dieser Leerstellen bzw. Intensivphase auf.

Die erste Leerstelle (1945-1960) ließe sich durch die spezifisch deutsche Problematik der Kriegs- und Nachkriegsjahre erklären, wie sie bereits das Unterkapitel zum kulturkundlichen Legitimationsverfall beschreibt (vergleiche auch: *Mediating Languages and Cultures*. Buttjes. 1990: S. 56/57; *Literature versus Social Studies after World War II.*). Der Versuch der westlichen Alliierten, das kulturelle

Vakuum nach 1945 durch "Umerziehung" zu neuen demokratischen Werten im gesamten Bildungssystem zu füllen, läßt die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zunächst unberührt. Die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit führten ferner zu einem Rückzug vieler Fremdsprachenlehrer von Realitäten des politischen und sozialen Lebens und dem Ersetzen kulturkundlicher Inhalte durch die Beschäftigung mit literarischen Klassikern und deren ästhetischen Komponenten.<sup>134</sup>

An dieser Stelle wird bereits deutlich, daß der Einsatz von Werken aus der bildenden Kunst verengt auf den Unterricht der Kultur- bzw. Wesenskunde gesehen wird, was zu ihrer Meidung in modernen Landeskundekonzepten zu führen scheint. Diese Koppelung von Kunstwerk und Kulturkunde/Wesenskunde wird auch von Reinfried belegt. Er weist auf das nachlassende Interesse an Bildbesprechungen in den zwischen 1911 und 1933 erschienenen Lehrbüchern hin, während gerade in für den Unterricht konzipierten kulturkundlichen Publikationen dieser Zeit Reproduktionen von Kunstwerken besondere Beachtung finden (vergl. Reinfried. 1992: S. 167).

Die zweite Leerstelle der 60er und 70er Jahre scheint die Feststellung Buttjes zu unterstützen, daß das kulturelle Erbe der kulturkundlichen Ansätze in diesem Zeitraum als "Irrweg deutscher Philologen" (Apelt. 1967) angesehen wird. Die Beobachtung von Buttjes zum Vakuum kulturkundlicher Inhalte zwischen 1945 und 1960 deckt sich mit der Beobachtung der Autorin, daß Artikel zum Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht dieser Zeit völlig fehlen. Reinfried beobachtet, daß die Bildbeschreibung in den 50er Jahren selten ist und in den 60er Jahren die Handlungsbeschreibung den Vorzug genießt. Eine größere Eindeutigkeit bei Text-Bild Bezügen wurde hingegen als wichtig erachtet, da die möglichst einsprachige Vokabelsemantisierung als didaktisches Prinzip nach dem Krieg allgemein anerkannt wurde und Illustrationen zum Verständnis bei Lektionstexten beitragen sollten (vergl. Reinfried. 1992: S. 259). Mit der technologischen Wende Mitte der 60er Jahre bildet sich die audio-visuelle Methode heraus, und das Bild dient (wie auch die Landeskunde) nur dazu, den außersprachlichen Kontext einer Aussage darzustellen.

Besonders in den 70er Jahren<sup>135</sup> erreicht die ideologische Herauslösung von den als elitär angesehenen literatur- und kulturkundlichen Inhalten aus dem Fremdsprachenunterricht ihren Höhepunkt, während strukturalistische und behaviouristische Ansätze zur totalen Instrumentalisierung des Sprachlehr- und -lernprozesses führen. Auch decken sich die Beobachtungen bei Reinfried zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht in den 70er Jahren mit dem hier vorliegenden Ergebnis.

---

<sup>134</sup>Von daher überrascht es vielleicht auch weniger, daß die Beschäftigung mit Werken aus der bildenden Kunst in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zunächst in Verbindung zur Literatur gesehen wird, wie Hellwig herausstellt: Smuda. *Der Gegenstand in der bildenden Kunst und Literatur. Typologische Untersuchungen zur Theorie des ästhetischen Gegenstands.* 1979 oder Schnackertz. *Die strukturelle Gleichheit des Erzählens in 'Bildergeschichten' Hogarths 'The Rake's Progress 1733'.* 1980 und ders. *Comics.* 1980.

<sup>135</sup>Eine Ausnahme bilden die Beiträge von Kohl (1970), landeskundlich aber nicht unbedingt anhand von Kunstwerken, Ahrens (1970), englische Malerei z. B. Turner und Weiss (1971), der für die Integration der „Kulturkunde“ in den Lehrplan des Sprachunterrichts argumentiert, um Vorurteile abzubauen, den Einblick in eine andere Welt und die Relativierung der eigenen kulturellen Erfahrung zu ermöglichen.



Die Einführung der Fremdsprache Englisch als Pflichtfach an allen drei weiterführenden Schultypen, und insbesondere der Hauptschule, führten zu einer Ausgrenzung oder Vernachlässigung landeskundlicher Inhalte, die selbst dann nur pragmatisch, minimal oder immanent in Landeskundekonzepten durchscheinen sollten zugunsten von Versuchen, die sprachlichen Anforderungen für mittel- und wenig begabte Schüler zu vereinfachen. Diese Konzepte beinhalten eine dogmatische Ablehnung politischer und kultureller Inhalte<sup>136</sup>. Mitte der 70er Jahre werden methodische Rigidität, Lehrerzentriertheit, Künstlichkeit der Dialoge und eine schwach ausgeprägte pragmadidaktische Orientierung kritisiert, was zu einer Mischung aus audi-visueller mit direkter Methode führt. Reinfried skizziert einen Paradigmenwechsel, der sich während der 70er Jahre anbahnt und als kommunikative Wende bezeichnet wird (vergl. Reinfried. 1992: S. 273f.) Seine Beobachtungen zu den 80er Jahren, die eine "Renaissance der Bildkunst" bedeuten und die Arbeit mit authentischen Bildern wie Werbeannoncen, Karikaturen und Cartoons sowohl landeskundlich als auch im Sinne der kommunikativen Didaktik zum kreativen Sprechen und Schreiben einzusetzen (vergl. Reinfried. 1992: S. 277f), finden in der vorliegenden Tabelle eine Bestätigung.<sup>137</sup> Die Behauptung von Buttjes, daß erst in den späten 80er Jahren Versuche unternommen werden, die kommunikativen mit kulturellen Zielvorstellungen im Fremdsprachenunterricht zu versöhnen, wie z. B. bei Melde (1987), unterstützen ebenfalls die Ergebnisse der vorangestellten Tabelle, die besonders in den 80er Jahren eine lebhaft und detaillierte Diskussion von Bildern und visuellen Kunstwerken aufzeichnet. Ausschlaggebende Impulse wie von Jaeschke zu Anfang der 80er Jahre kommen interessanterweise, wie auch von Melde, aus der Romanistik. Videos für den Italienisch- und Spanischunterricht von A. Fuß, die erst in den 90er Jahren in der Tabelle erscheinen, deren Produktion jedoch am Ende der 80er Jahre liegt, berücksichtigen kulturell-landeskundliche und teilweise insbesondere kunsthistorische Aspekte. Gerade die Problematik der landeskundlichen Bildfunktion steht im Zentrum der folgenden Auswertungen, während Reinfried am Ende seiner Arbeit nur mit einem Satz auf diesen Zusammenhang von Landeskunde, kommunikativer Didaktik und den Einsatz authentischer Bilder eingeht, indem er schreibt:

Aber auch zur landeskundlichen Information erweisen sich visuelle Medien als unverzichtbar, und für grammatische Strukturübungen sind sie zumindest sehr nützlich.

---

<sup>136</sup>Diese nach Buttjes für den deutschen Fremdsprachenunterricht charakteristische Entwicklung scheint auch im englischen Gesamtschulsystem stattgefunden zu haben und besteht fort in den Lehrwerken für Deutsch und Französisch als Fremdsprache. Eine Ausnahme bilden Module wie *French Studies* für lernschwache Schüler, die sich mit der französischen Kultur beschäftigen mit der besonderen Eigenschaft, dieses über die Muttersprache Englisch zu leisten und damit losgelöst vom eigentlichen Fremdsprachenlernprozeß.

"... Since language was conceived of as a purely behavioural code only, any element of foreign culture could only be admitted in terms of tourism and consumerism. Therefore textbooks continued to teach pupils how to ask their way and how to buy things. ..." (Buttjes. 1990: S. 58)

<sup>137</sup> Bei Reinfried findet sich der Hinweis, daß die landeskundliche Bildfunktion sich erst relativ spät herausbildet (vergl. Reinfried. 1992: S. 256). Reinfried unterscheidet nach Germain und Schiffler (1973) fünf methodische Funktionen bei Bildern: 1. Verbalisierung stimulierende Bildfunktion (S. 247), 2. semantisierende Bildfunktion, die eng mit Einsprachigkeit verbunden ist (S. 248), 3. grammatisierende Funktion, d. h. Bilder zur Bewußtmachung und zur Einübung der Grammatik (S. 249f), 4. Motivationale Bildfunktion (S. 252f) und mnemonische Funktion (S. 254).

Die Fremdsprachendidaktik des Englischen bemühte sich nach Buttjes im genannten Zeitraum, die allgemeinen Theorien der Erziehungswissenschaft zu interdisziplinären Konzepten umzusetzen. Sie sollten eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen leisten und die Aufmerksamkeit auf soziale Probleme und Kernthemen der internationalen Politik lenken. Die Artikel von Hellwig, Siekmann, Pohl, Jaeschke und Kießlinger scheinen dies zu bestätigen.

Bei näherer Auswertung der Ansätze der 80er Jahre, die sich schwerpunktmäßig mit Bildkunst im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, fällt auf, daß sie kulturellen Inhalten unter landeskundlichen Fragestellungen weiterhin mit großer Skepsis gegenüberstehen mit Ausnahme von Jaeschke und daß sie nicht von Landeskundedidaktikern selbst in die Diskussion eingebracht werden. So formuliert z. B. Hellwig folgende charakteristische Überlegungen unter der Überschrift: *“Ein Neuansatz zwischen Fremdsprache und Kunstdidaktik“*:

Neuerdings empfiehlt die fachdidaktische Literatur wieder - d.h. nach etwa 60 Jahren - den Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht (z. B. Pohl 1988, ...) Die neuen Empfehlungen zielen nicht in erster Linie auf die kulturwissenschaftliche Bedeutung künstlerischer Bildtexte - dies ist jedoch nicht ausgeschlossen - , sondern auf deren Sinn- und Ausdruckswirkung. Man geht also von der anregenden Eigenart bildender Kunst aus und versucht, deren Wahrnehmungs- und Verstehensprozeß im Subjekt als Zusammenspiel von Anschauen und Verarbeiten, Sehen- und Reflektieren, Erleben und Bewußtwerden vor allem sprachlich zu nutzen, denn Hauptziel, -inhalt und -medium allen Sprach- und Fremdsprachenunterrichts ist die jeweilige Sprache. Damit soll ganz bewußt nicht an den kultur- und wesenskundlichen Ansatz bei der Verwendung von Bildkunst und Plastik im neusprachlichen Unterricht der späten 20er und frühen 30er Jahre angeknüpft werden, weil dieser rasch in den Sog der sich entwickelnden national chauvinistischen Volkstumskunde geriet.<sup>138</sup>

Durch dieses Zitat wird bereits ebenfalls deutlich, daß Hellwigs Ansätze sowohl sprachdidaktische als auch landeskundliche Aspekte berücksichtigen, wenn diesen auch keine primäre Aufmerksamkeit geschenkt wird. Von daher nehmen sie eine interessante Mittlerstellung ein zwischen den Ansätzen, die primär sprachdidaktische Aspekte zur Unterstützung der Sprechfertigkeiten oder des Lernprozesses sowie schriftlicher Sprachproduktion mit besonderer Berücksichtigung des Aspektes `Motivation´ (2), und solchen, die primär landeskundliche Fragestellungen (1) beachten.

Bevor diese Ansätze unter b) weiter ausgewertet werden, ist an dieser Stelle ein Verweis auf die Zurückhaltung der Landeskunedidaktiker selbst in bezug auf den Einsatz von Bildkunst wichtig. Dieses Phänomen wird in Kapitel 4 eingehend erläutert.

**Zu b)** Für den Zeitraum zwischen 1970 und Februar 1999 werden insgesamt 81 Artikel untersucht, die sich dem Titel nach mit visuellen Kunstformen und insbesondere solchen der bildender Kunst beschäftigen.

Von den insgesamt 81 aufgeführten Artikeln fallen 58 in den Zeitraum zwischen 1970 und 1995, davon fallen acht Artikel in die 70er Jahre und 21 Beiträge in die 80er Jahre.

---

<sup>138</sup> Hellwig. “Anschauen und Sprechen - freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder bei Lernern des Englischen“, in: *Die Neueren Sprachen* 89: 4 (1990): S. 334-361, (Zitat, S. 334/35) (Hervorhebungen durch Autorin)

Von den für diesen zuletzt genannten Zeitraum analysierten Artikeln lassen sich sechs als primär landeskundlich (Ansätze 1) einstufen, wovon sich zwei auf Kunstwerke (Karikaturen) beziehen (Jaeschke, für den Französischunterricht 1980 und Kißlinger für den Englischunterricht 1987). Der Artikel von Müller (1983) faßt Landeskunde als aktive Sinnkonstruktion (Großbritannien) über das Medium der Collage auf, diese wird jedoch vom Lerner selbst erstellt und visuelle Kunstformen/bildende Kunst bleiben unberücksichtigt. Damit steht dieser Artikel dem von Siekmann (1990) zur "Collage als produktives Medium" sehr nahe. Die 80er Jahre zeichnen sich aus durch eine besonders intensive Auseinandersetzung der Fremdsprachendidaktik mit dem Bereich 'Bilder und Bildkunst' im Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Deutsch). Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders jene Artikel von Interesse, die die sprachfördernde Wirkung künstlerischer Bilder mit landeskundlichen Zielsetzungen verbinden.

Die Artikel von Jaeschke, Hellwig und Kißlinger sind von besonderem Interesse und werden noch ausführlicher beschrieben, da sie sich mit Einbeziehung von Kunstwerken unter landeskundlicher Zielsetzung (1) und bei Hellwig unter Berücksichtigung von Sprache und Kreativität auseinandersetzen.

Als primär sprachdidaktisch orientierte Ansätze (2) erweisen sich insgesamt sieben Artikel, von denen sich drei nicht auf künstlerische Bilder beziehen, während die übrigen vier gerade den Kunstcharakter von Bildern als besonders sprachfördernd herausstellen. Als Mischtypen werden jene Beiträge bezeichnet, die eher sprachdidaktisch, d.h. solche, die Spracherwerb und Sprachproduktion sowie Motivations- und Kreativitätsförderung in den Mittelpunkt stellen.

Bei den acht Mischtypen (3) berücksichtigen sechs den Kunstcharakter, wovon vier die bildende Kunst besonders gewichten.

Für den Zeitraum zwischen 1990 und 1995 zeichnen sich von den insgesamt 29 Beiträgen 14 durch eine primär landeskundliche Zielsetzung unter Einbeziehung der bildenden Kunst aus: Pohl (Collagen) 1990, Zydati (visuelle Kunstform, Satiresendung *Spitting Image*), Marcou 1994 und Fuß 1994 und 1995 (italienische und spanische Kunst innerhalb von Fremdsprachenstudiengängen). Eine Sonderstellung nimmt der Beitrag von Bertrand 1995 ein, der beschreibt, wie sich italienische und französische Schüler vor Ort mit Denkmälern auseinandersetzen, wodurch Kunstgeschichtsunterricht im Klassenzimmer durch direkte Begegnung mit Kunstwerken vor Ort ersetzt werden soll. Auffallend ist die hohe Zahl der landeskundlichen Beiträge, die fast die Hälfte ausmacht. Sie relativiert sich allerdings insofern, als die fünf Beiträge nicht auf den Fremdsprachenunterricht bezogen sind (Fuß und Bertrand). Bemerkenswert ist, daß wesentliche Impulse zur Einbeziehung von bildender Kunst in den Fremdsprachenunterricht aus der Romanistik (in diesem Falle Französisch, Spanisch und Italienisch) kommen, d.h. aus Ländern, in denen die bildenden Künste traditionell einen hohen Stellenwert genießen.

Allein für den Zeitraum zwischen 1996 und Februar 1999 erweisen sich 23 Artikel als relevant für diese Arbeit, von denen nur zwei primär landeskundlich (1) ausgerichtet sind (Mischkowski, 1997 und Bartels, 1997/ Französisch), beide jedoch gleichzeitig die bildende Kunst berücksichtigen und von daher noch ausführlicher besprochen werden. Von den neun Mischtypen (3) steht bei neun Beiträgen der Kunstcharakter, d.h. insbesondere die bildende Kunst im Vordergrund, wobei nun verstärkt die Verbindung von literarischem Text mit Kunstwerken und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Lehrende und Lerner gesehen werden. Die Beiträge von Segna und Rymarczyk finden besondere Berücksichtigung, da erste eine sachgerechte und dem Medium Bildkunst – gerechte Zugewandtheit wählt, während bei zweiter die sachgerechte Interpretation einer modernen Skulpturengruppe innerhalb eines literarisch - orientierten Themas überzeugend vorgestellt wird.

Von den zwölf sprachdidaktischen Beiträgen (2) lassen nur zwei den Kunstcharakter außer acht. Bei einem Vergleich zwischen dem Zeitraum bis 1995 und der kurzen Zeitspanne von 1996 bis Februar 1999 ist nicht nur die hohe Anzahl der relevanten Beiträge auffallend, sondern auch die vorrangige Bedeutung der bildenden Kunst (besonders Gemälde) für den Fremdsprachenunterricht.

**Zu c) Die Analyse der sprachdidaktischen Ansätze (2) ergibt folgendes:**

Obwohl Heringer (1981) die Verwandtschaft von Sprache und Bild generell sehr skeptisch betrachtet, hebt er die Besonderheiten des visuellen Kunstcharakters hervor. Wie auch Hellwig (1987/88/89/91) nennt er Abweichung, Verfremdung, Verrätselung, Unvollständigkeit und Offenheit als besondere Kriterien, die Fragen erzeugen, die ihrerseits wieder Deutung und Besprechung herausfordern und zu genauem Hinsehen zwingen. Heringer betont, daß gerade das, was auf den Bildern fehlt oder über sie hinausweist, Kunstwerke für den Sprachunterricht interessant macht. Lieskounig (1988) spricht von Bedeutungsüberschuß oder visueller Polyvalenz. Ihrer Meinung nach sollte sich die Lesbarkeit von Bildern nicht auf den raschen Verzehr beschränken, sondern sich einer zu schnellen Dekodierung verweigern, da gerade der visuell nicht entschlüsselbare `Rest´ zu verbaler Bewältigung auffordere. Aus diesem Grunde schlägt sie als Bildmaterial surrealistische Photographien von Staeck und Heartfield (vergl. Hellwig. *„Authentische Collagen (. . .).“* 1989) sowie Bilder von Margritte, Chirico, Escher und Bosch vor (vergl. Buchmeier. *„Des Jeunes: Offene Bildvorlagen ... ,“* 1990). Jung (1981) und Fendt (1982) sehen in der Ästhetisierung bei Kunstwerken eine Herausforderung zur Dekodierung oder in einigen Fällen die Möglichkeit zur Irritation, wodurch Einbildungskraft, Kreativität und echte Sprachanlässe gefördert werden können. (vergl. Hellwig. *„Bildkunst im FU“* (1990), *„Nach- und Neugestaltung(. . .).“* (1991) zu spezifischen Qualitäten und Wirkungspotential von Kunst, Tabelle: Kapitel 3.3.)

Nach Driesch und Marner (1983) sollten Bilder Konfliktpotential enthalten, wenn sie zum Dialog Anreiz bieten sollten und Provokation oder Widerspruch zum Zwecke von Diskussionen, wobei es sich hier nicht unbedingt um Kunstwerke handeln muß. Aufschlußreich ist die von ihnen herausgefundene Reihenfolge der beliebtesten bilddidaktischen Elemente im Schülerurteil, bei dem

der Comic an erster Stelle steht, gefolgt von Zeichnung, Foto, Cartoon und der Collage an letzter Stelle. In den analysierten Artikeln ist es jedoch die Collage, die als besonders relevant für den Sprachunterricht bzw. die kreative Spracharbeit angesehen wird (vergl. Müller (1983), Hellwig (1989), Güllner (1990), Pohl (1990), Siekmann (1990)). Demgegenüber verwenden Lehrbücher häufig Comics, die nach Lieskounig (1988) keiner verbalen Ergänzung bedürfen, da sie in ihrem Witz und der bildnerischen Glattheit meist eindeutig seien. Driesch/Marner betonen als Bildkriterien Deutlichkeit und Übersichtlichkeit, wobei ohne weitere Definition unklar bleibt, ob diese Eigenschaften nicht zu Offenheit, Verfremdung und Verrätselung im Widerspruch stehen könnten.

Hellwig und Siekmann (1987/88) greifen die Idee des Cartoons und der authentischen Bildergeschichte (zur Definition vergl. Tabelle: Kapitel 3.3) wieder auf. Als Bildvorlagen nennen sie Bilder-Texte aus der Washington Post, Bildergeschichten des französischen Karikaturisten SEMPÉ (60er Jahre), die die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen thematisieren, und einen Cartoon aus "Private Eye" zum Thema "Rassismus". Als Charakteristika werden hier noch zusätzlich genannt: kreative Ausdruckskraft, (vergl. Heringer zu Besonderheiten des Kunstwerkes, Tabelle: Kapitel 3.3), Existenz und Weltfülle, Lücken, Verweigerungen, Uneindeutigkeiten, Symbole.

Das Enden in einer Pointe weckt auf die Zukunft hin orientierte Fragen. Wie in einem späteren Artikel zur Nach- und Neugestaltung durch künstlerische Bilder (1991) erklärt Hellwig, daß die Kreativität gefördert wird, indem emotionale und kognitive Prozesse ausgelöst werden, die zu individueller und persönlicher Versprachlichung nötigen, d.h. eine Verbindung von Imagination und Kognition erfolgt.

Das Konzept der Prozeßorientierung von Gienow / Hellwig (1996) beinhaltet die Orientierung an der Lernfähigkeit des Fremdsprachenlerner sowie die Integration von Erkenntnissen aus der Kognitions- und Lernpsychologie, Psycholinguistik und der neuen hermeneutischen Texttheorie. Im Zentrum stehen die medialen Inhaltswirkungen und möglichen Lernanregungen, d.h. Lernerautonomie, Kreativitätsorientierung (Eigenes Tun und Schaffen des Lernenden werden in den Mittelpunkt gerückt.) und Handlungsorientierung (d.h. auf Erfahrung basierend, kommunikativ motivierend, nicht nur produktorientiert, sondern insbesondere prozeßorientiert und entscheidungsbezogen). Hellwig unterscheidet weniger und eher komplexe Arbeitstechniken für den Bereich der Rezeption und Produktion, die vor allem auf den Erwerb rein sprachlicher Fertigkeiten/Fähigkeiten ausgehen. Das Hauptziel ist die Intensivierung und Vertiefung des Fremdsprachenerwerbs.

Bei den vorliegenden Beiträgen steht die Wirkung vom Wechsel medialer Formen im Vordergrund, deren Einsatz nach Hellwig abhängig ist von Lernergruppe, -niveau und – prozess und durch den er eine Aufmerksamkeitszuwendung sowie eine Aufmerksamkeitsdistanz sieht. Dadurch entstehende Mehrseitigkeit und Vielfalt des Angebots werden der Komplexität und Differenziertheit von Lernprozessen eher gerecht. Unterrichtsgegenstände sollen pädagogisch und textdidaktisch wertvolle Texte sein, die sich auszeichnen durch die Entstehung von Reibereien, Brüchen, Ungereimtheiten, Befremdungen, Unvereinbarkeiten und Gegensätzlichkeiten beim Lesen (vergl. Decke-Cornhill. „Interventionen...“, 1996).

Als Beispiel wählt Hellwig Werbung prozeßorientiert in Klasse 9, das als Ziele nennt, wie Werbung entsteht und durch welche Grundelemente sie wirkt. Die Funktion von Werbung wird nicht beachtet, wodurch Werbung unkritisch wahrgenommen wird, bzw. nur die ästhetische Komponente kritisch reflektiert wird. Bei den Arbeitsschritten ist zu fragen, ob das Erraten des Produktes für die Schüler wichtiger wird als die Versprachlichung von Gründen zur Auswahl und Wirkung von Werbung, gerade bei einer (wie in diesem Falle leistungsschwächeren) Gruppe, was die Gefahr eines Aktionismus in sich birgt. Die Tatsache, das nur eine Gruppe wirklich kreativ gewesen ist, d.h. einen eigenen Werbeslogan entwickelt hat, stellt den Kreativitätsanspruch dieses Ansatzes in Frage. Als zweites Beispiel wird von einer Gruppe Studenten ein Blake - Gedicht bildhaft interpretiert, was mittels einer Bildskizze mit einer zusätzlichen in der Fremdsprache abgefaßten Erläuterung erfolgt. Die Erläuterung soll zur Verhaftung von Sprache, Welt und Selbst beitragen. Am Beispiel einer studentischen Arbeit wird deutlich, daß poetische Bilder fast wörtlich genommen und sukzessiv in visuelle Zeichen übersetzt werden, wie die Bemerkung der Studentin zeigt: "It is quite difficult to transform a mythical and visionary poem like Blake's (. . .) into a picture that is to contain every part of the text (. . .) I had some difficulties with the ram. To me it is not clear where he has to be placed in this order of figures" (siehe Gienow/Hellwig: "Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept", in: *DFU Englisch*. 1996: S: 9).

Die Autoren kommentieren, daß hier die Grenzen bildhafter Darstellung eines Gedichtes zu sehen sind. Die Autorin der vorliegenden Arbeit sieht hingegen die Grenzen in der Vorgehensweise, die dem Gedicht nicht gerecht werden kann, weil ein Gedicht sich nicht in der Summe der wörtlich und additiv wahrgenommenen Einzelbilder repräsentiert. Es stellt sich die Frage nach dem Sinn dieser Vorgehensweise, denn ein Illustrator kann nur Bilder zu literarischen Texten erstellen, wenn er sich einerseits um die Erschließung von Metaphern und Symbolen auf ihren unterschiedlichen Deutungsebenen als selbständige Teile bemüht, andererseits gleichzeitig deren Bedeutung im Gesamtkontext beachtet. Denn erst durch die Bezüge zum Ganzen erschließt sich die Tiefenstruktur des Textes. Die gleiche Einsicht und Vorgehensweise gilt auch für die Umsetzung eines Bildes in ein Gedicht. In beiden Fällen muß die Komplexität des Geflechts durchschaut werden, um in der Beschränkung auf Kernaspekte ein eindrucksvolles Ganzes zu schaffen, das gleichzeitig eine Interpretation ist. Am Beispiel einer zweiten Arbeit kommt "eine ausgeprägt individuell-persönliche und verstärkt aktuelle Perspektivität" zum Ausdruck, d. h. eine eher rezipientenbestimmte Sicht (op. cit. S. 11). Es wird an keiner Stelle deutlich, daß ein Bemühen um das Verständnis des Textes aus der Sicht des Schreibers einer anderen Kultur und Epoche stattgefunden hat, wodurch die subjektive Weltsicht nicht durch ein Bemühen um Fremdverstehen relativiert wird. Der Text wird zum „Sprungbrett“ (Bredella. 1994: 81) subjektiven Schaffens und nicht im Sinne Bredellas, der es als wichtig erachtet, "daß etwas Neues geschaffen wird in der Interaktion mit dem Kunstwerk, durch das die „eingebrachten Erfahrungen verändert werden“ (Bredella 1994: 77 zitiert nach Segna: "Höhenflüge ohne Bruchlandung: ...", in *DFU Englisch* 1/1996: S. 42.).

Bei Decke-Cornhill "Intervention: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte" (DFU Englisch 1/1996: S. 43-47) ist zunächst einmal der Titel irreführend, da es in dem Beitrag nur um den Film *Dead Poets' Society* geht. Das Kriterium Hellwigs, daß textdidaktische und pädagogisch wertvolle Texte solche sind, bei denen während des Lesens Reibereien und Brüche entstehen, wird von Decke-Cornhill so genutzt, daß sie einen Film, der dieses Kriterium nicht in sich trägt, d.h. es sich um einen 'geschlossenen Text'<sup>139</sup> handelt, durch verfremdende didaktische Eingriffe aufraut. Dadurch soll die Eindeutigkeit des Textes zerstört werden, so daß über den Sinn erst verhandelt werden muß. Ziel ist es, ein kritisch-reflexives Verhalten einzuleiten. Die Autorin verdeutlicht überzeugend an dem genannten Beispiel, wie durch diese Methode Aussagen des Films (wie z. B. männerbündisch sektiererisches Verhalten, das Anti-zivilisatorische und Rationalitätsfeindliche in Keatings Lehre) in Frage gestellt werden können. Es wird jedoch bei dem Beispiel nicht reflektiert, daß es sich bei der „Aufrauhung“ um die eines Filmes handelt, der sich auf die amerikanische Kultur bezieht, im Gegensatz zur verfremdenden Szene, die Deutschland zu Beginn der 30er Jahre, am Vorabend der nationalsozialistischen Herrschaft zeigt. Es stellt sich die Frage, inwieweit reflektiv-kritisches Verstehen begrenzt bleibt, wenn die kulturelle Dimension (obgleich hier USA und Deutschland eingebracht werden) völlig ausgeblendet wird. Auch bei Tartellin in dem Beitrag "Heute mal ohne Lehrbuch" (in: *Fremdsprache Deutsch*, 2/1997: S. 24-26) wird Historisch- und Kulturspezifisches völlig ausgeblendet, obgleich Gemälde aus einer anderen Kultur und Epoche zur Spracharbeit eingesetzt werden. Bei einer Abschlußaufgabe, die sich auf das Bild *Briefleserin in Blau* von J. Vermeer van Delft bezieht, sollen die Schüler den Brief schreiben, den die Frau erhalten hat. Dabei sollen die Schüler die Ideen benutzen, die in den Gesprächen genannt worden sind. Der Beitrag problematisiert jedoch in keiner Weise, wie und ob die Schüler Informationen zur holländischen Kultur jener Epoche erhalten und erarbeitet haben, um diese in die gestellte Aufgabe einfließen lassen zu können.

Segna (1996) sieht das Bild ebenfalls nur in dienender Funktion für die Textarbeit. Sie bringt mit dem bereits zitierten Aufsatz ein überzeugendes Gegenbeispiel zu den zuvor besprochenen Beiträgen, weil sie durch eine "Integration von textexterner und textinterner Ebene verhindert, daß ausschließlich die „eigenen Obsessionen auf den Text (gelegt werden)“ (Donnerstag 1993: 70) und die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text nicht in einer völligen Beliebigkeit der Deutung endet" (vergl. "Segna" 1996: S. 42).

Hauptanliegen Segnas ist es, durch den Einsatz visueller und auditiver Medien besonders die affektiv-emotionale Ebene der Lernenden anzusprechen und so eine ganzheitliche Interaktion mit dem

---

<sup>139</sup> Nach Winter läßt sich ein Filmtext charakterisieren durch einen Zustand der Spannung zwischen Kräften der Schließung, die Vielsinnigkeit zugunsten einer dominierenden Bedeutung zurückdrängen, und Kräften der Offenheit, die eine Vielzahl von Rezipienten eine Aneignung des Textes erlauben, die für sie lebenspraktisch relevant ist. (vergl. Decke-Cornhill, in: *DFU Englisch* 1/1996: S. 43)

literarischen Text zu initiieren, die auch kognitive Prozesse miteinschließt, um eine differenziertere Informationsverarbeitung zu garantieren. Für Segna ist physische Entspannung, d.h. die Durchführung einer Bewegungssequenz als Einstieg zu einem vorgetragenen Text, ein „gewagtes Unterfangen“ neben fiktionserfassender Deutung und dem Bemühen, Leerstellen eines literarischen Textes zur Interaktion mit ihm zu nutzen. Bei einer nachfolgenden von Musik unterlegten Textpräsentation, die als inhaltliche Hinführung dient, können TeilnehmerInnen eigene Bildwelten in Ruhe und Entspannung entstehen lassen (Phantasiereise). Durch diese Art der Hinführung sollen Imaginationsspielräume ausgeweitet und individuelle Zugänge zu Gedichten eröffnet werden.

Im Zentrum der Stunde steht das Bild Bruegels *Landschaft mit Ikarussturz*, das in Verbindung mit einem speziell zu dem Bild verfaßten Gedicht von W. C. Williams und einem anderen von Gomringer interpretiert werden soll.<sup>140</sup>

Hinweise auf den Zusammenhang von Inhalt und Form sowie den sich ergebenden Deutungsaspekten spiegeln sich in den von Schülern selbst erstellten Collagen wider. Die abgebildeten Collagen wirken gestalterisch anspruchsvoll und gleichzeitig als überzeugender Beweis dafür, daß “durch den wiederholten Rückgriff auf das Gedicht und in Reflexion der eigenen Produkte vor diesem Hintergrund vermieden (wird), daß der literarische Text lediglich als „Sprungbrett“ (Bredella 1994: 81) für vielfältige sprachliche Äußerungen benutzt wird“ (vergl. Segna 1996: S. 42).

Dazu bedarf es der Auseinandersetzung im Dialog mit den anderen, dem Hinterfragen von Sichtweisen und der Begründung von Positionen, die zu neuen Erkenntnissen und Einstellungsänderungen führen können, was ein hohes sprachliches Vermögen von Seiten der Schüler erfordert. Die Gefahr in der Schule besteht darin, daß die Verständigungssprache in den Schülergruppen während des praktisch-künstlerischen Tuns nicht die Zielsprache ist, weil Erklärungen in der Fremdsprache, um die häufig gerungen werden muß, als eine Behinderung bei der zügigen Fertigstellung der Collage empfunden werden. Unterschiedliche Sichtweisen<sup>141</sup> innerhalb der Gruppe werden so zwar reflektiert, nicht aber Landeskundliches oder

---

<sup>140</sup> vergl. Tabbert. “Gedichte und Gemälde – Anregungen für den fortgeschrittenen Englischunterricht“, in : *DFU Englisch*, 2/1999: S. 32- 35)

<sup>141</sup> vergl. Hilger. “Lernen mit Bildern“, in : *DFU Englisch*, 2/1999: S. 4-8. Hilger berücksichtigt ebenfalls die unterschiedlichen vom Rezipienten abhängigen Wahrnehmungsweisen und stellt in diesem Zusammenhang die Identifizierung von *perception gaps*, einer Kluft, die danach verlangt, überwunden zu werden und einer *opinion gap*, die dazu auffordert, die eigene Meinung zu begründen, in den Mittelpunkt. (op. cit., S. 6)



Fremdkulturelles.<sup>142</sup>

In seinem Beitrag "Gedichte und Gemälde – Anregungen für den fortgeschrittenen Englischunterricht wählt Tabbert das gleiche Breugel-Bild und Gedicht von Williams wie Segna. Er nimmt W. H. Audens bekanntes Gedicht *Musee des Beaux Arts* hinzu, das sich ebenfalls auf Breugels Bild bezieht. Beide Dichter, sowohl Auden als auch Williams, betonen, daß Ikarus' persönliches Desaster von der restlichen Menschheit unbemerkt bleibt. Die Tatsache, daß beide Autoren einen Hauptaspekt gemeinsam sehen, ist ein Hinweis darauf, daß der Künstler durch die Wahl seiner gestalterischen Mittel bestimmte Sichtweisen nahelegt, oder wie Tabbert formuliert:

Einerseits lenkt es (das künstlerische Bild) die Betrachtung durch den Standpunkt, von dem aus es entworfen ist, und durch seine formale Komposition. Andererseits bieten die Unbestimmtheiten und Leerstellen eines künstlerischen Bildes Freiraum für unterschiedliche Deutungen. (op. cit. S. 32)

Tabbert arbeitet mit der Anthologie *Double Vision* (1990) von M. und P. Benton, die eine Unterscheidung vornehmen zwischen Maler und Dichter als Zeitgenossen oder verschiedenen Perioden angehörend. Tabbert weist darauf hin, "dass dementsprechend im Vergleich von Bild und Gedicht entweder (synchron) oder (diachron) das Bewußtsein für die Besonderheit einer bestimmten Zeit geschärft werde (1996: 35). Sofern es sich um ein Gedicht zu einem Bild aus einer anderen Kultur handelt, wäre auch auf den Aspekt der Interkulturalität zu verweisen." Tabbert sieht, daß bei Gedicht und Bild aus einem englischsprachigen Land (d.h. auf den Fremdsprachenunterricht bezogen aus der jeweiligen Zielkultur) ein doppelter Zugang zu jener Kultur ermöglicht wird. Die Einbeziehung eines flämischen Bildes in den Englischunterricht läßt sich seiner Meinung nach rechtfertigen, weil "es zum Sujet bemerkenswerter englischer Texte" geworden ist. In der Auseinandersetzung mit dem Bild Breugels wird die kulturelle Markierung, obgleich durch den Künstler angelegt, nicht berücksichtigt, d.h. daß die von den Bentons gesehene Interkulturalität, die sich auch im Ikarus-Motiv selbst ausdrückt, nicht

---

<sup>142</sup> vergl. Segna. "Picture, perception and personality", in: *DFU Englisch*, 2/1999: S. 28-31. Ziel ist die Befähigung zum divergierenden Denken, Erkennen analoger Strukturen in Bedeutungsträgern unterschiedlicher medialer Bindung (Bilder sind der Romanlektüre *The Great Gatsby* von F. Scott Fitzgerald untergeordnet. Mit Hilfe von Bildern, deren Vorauswahl die Lehrperson trifft, sollen Schüler in die Lage versetzt werden, inhaltliche Schwerpunkte und Akzente frei zu wählen. Zusätzlich soll die Fähigkeit gefördert werden, den symbolischen Gehalt von Bildern zu erkennen und zu entziffern. Dies wird nicht als Ersatz für eine Textanalyse gesehen. Obwohl auch hier Landeskundliches nicht thematisiert werden soll, wird ein Foto von einer Plastik von Rigoberto Torres gewählt, das einen Indio-Bildhauer mit einer Madonna europäischen Stils zeigt. Diese Plastik, die durch den Kontrast lebt, daß der Bildhauer, den sie verkörpert, aus einer anderen Kultur stammt als das Objekt, das er schnitzt, spielt mit den Erwartungen des Betrachters, der nicht unbedingt eine Madonna europäischer Machart in den Händen dieses „fremden“ Bildhauers erwartet, wodurch diese Plastik jedoch den Betrachter gerade auf eine kulturelle Problematik aufmerksam macht. Die Bildunterschrift Segas lautet: "Wie ein Bildhauer schafft sich Gatsby ein Bild von Daisy." (op. cit., S. 30) Dies macht deutlich, daß das Bild in seiner intendierten Funktion nicht wahrgenommen wird.

erschlossen wird.<sup>143</sup> Grätz (1997) macht das künstlerische Bild zum inhaltlichen Zentrum bei der Spracharbeit (Grammatik) in Verbindung mit der Ermunterung zur eigenen Meinungsäußerung (vergl. Jung, 1981), die durch die subjektive Wahrnehmung provoziert wird (eine Aufforderung zur Begründung der eigenen Meinung läßt sich nicht im Text erkennen). Durch seine Wahl der Bilder aus Kunstrichtungen wie Dada und Surrealismus, bei denen das Infragestellen der Wahrnehmung Hauptintention des Künstlers ist, wird eine unsachgemäße Betrachtungsweise von vornherein ausgeschlossen.

Chigini/Kirsch sehen für den frühen Fremdsprachenunterricht ebenfalls die Möglichkeit, das Kunstwerk (Skulptur/Denkmal) als Unterrichtsgegenstand und nicht einen sprachlichen Text in den Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit zu rücken. Bei ihnen findet sich der Hinweis, daß gerade Skulpturen im Fremdsprachenunterricht ausgespart bleiben. Am Beispiel des *Denkmal(s) für den gefallenen Sohn* von Käthe Kollwitz wollen die Autoren im Sinne der Nürnberger Empfehlungen, "einen wichtigen Beitrag zur Gesamtentwicklung des Kindes leisten und dadurch seine emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen fördern." (vergl. Chigini/Kirsch. "Skulpturen schauen – Skulpturen bauen", in: *Fremdsprache Deutsch*, 2/1997: S. 55) Neben sprachlichen und mimischen Ausdrucksweisen der Gefühle wie Trauer und Schmerz erfassen die Autoren soziokulturelle Aspekte, indem sie Ort und Funktion des Denkmals berücksichtigen.

### Die Analyse der Mischtypen (3) ergibt folgendes:

Hellwigs Artikel zum Einsatz des Musicals "Westside Story" (1987) veranschaulicht in überzeugender Weise die Verbindung von sprach-, literatur- und landeskundedidaktischen Zielsetzungen. Nach Hellwig fordert dieses 'Gesamt-Kunstwerk' geradezu ein interdisziplinäres Vorgehen heraus.

Es zeichnet sich aus durch eine Verbindung von maximalem Genuß und Unterhaltung bei gleichzeitigem Optimum an Information. Die Mischung aus existentiellen, mitmenschlichen, sozialen, gesellschaftspolitischen, landeskundlichen und kulturell-ästhetischen Themen, von denen (9.) die

---

<sup>143</sup> Gerade die kulturelle Markierung, die durch die Zugehörigkeit eines Künstlers zu seinem Land und seiner Epoche bestimmt wird, ist in einem Studiengang wie *European Studies* von Bedeutung, weil hier der Kulturvergleich im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Zentrum des Studiums stehen. Bei dem Bild *Der Turmbau zu Babel* (1563) von P. Breugel dem Älteren lassen sich aufgrund anderer Fragestellungen, wie z. B. die Frage nach den Gründen für die Popularität des Motivs zu jener Zeit, soziokulturelle Antworten ableiten. So enthält das Bild eine starke realitätsbezogene Komponente. Der Künstler schildert den Aufstieg Antwerpens zu einer internationalen Handelsmetropole mit ihren daraus erwachsenden Sprachproblemen, neuer Vielfalt an Sitten und Gebräuchen und der Teilung der Christenheit ausgelöst durch die Reformation. Die Ideen der Renaissance finden ihren Ausdruck in der Betonung der Technik für das Schaffen einer fortschrittlichen Architektur und wissenschaftlich orientierten Weltzugewandtheit. Das Bild wird auch als moralische Botschaft bzw. Warnung für die Klasse der neureichen Kaufleute verstanden, (denn diese bilden die Käuferschicht für die Bilder Breugels) nicht aufgrund ihres materiellen Besitzes und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Erfolg, einer Hybris zu verfallen. Die Ikarusthematik dürfte auch ein beliebtes Thema während der Renaissance gewesen sein, da Künstler wie Leonardo da Vinci zumindest versuchen, den Traum vom Fliegen durch eine wissenschaftliche Betrachtungsweise und der Auseinandersetzung mit technischen Problemen zu realisieren. Besonders durch die Beschäftigung mit Fragen zum soziokulturellen Kontext, wird eine Problematik deutlich, die ihre Aktualität nicht verloren hat.

amerikakundliche Art der Hintergrundinformation und (11.) die Analyse gesellschaftspolitischer Text-Perspektiven zu den landeskundlichen Themen zählen (vergl. Tabelle: Kapitel 3.3), läßt gerade dieses Musical zu einem ansprechenden und motivierenden Unterrichtsbeispiel für einen interkulturell orientierten Englischunterricht werden. Die Artikel "Authentische Kollagen im FU" (1989) sowie "Bildkunst im FU" (1990) stellen die landeskundlichen Zielsetzungen nicht in den Vordergrund, berücksichtigen sie jedoch, wie sich in der Wahl der Künstler und des Mediums Collage dokumentiert. Unter den Charakteristika wird "gesellschaftlich - und auch politisch - , also historisch und soziokulturell gebundene Erfahrung mit spezifischen Ausdrucksmitteln" genannt und der spezifische Hintergrund der Künstler als Deutsche in England bzw. Frankreich, als Europäer bzw. als Weltbürger betont (siehe Kapitel 3.3, Ergänzung zu Hellwig), wodurch sie einen "landeskundlichen Transnationalismus"<sup>144</sup> präsentieren. Hellwig formuliert als Ziele einen möglichen Beitrag zur politischen Bewußtseinsbildung und "affektive und kognitive interkulturelle Kompetenz im Sinne von Teilhabe an der zielsprachigen Kultur und Sensibilität für Fremdes im Vergleich mit Eigenem (. . .)."<sup>145</sup> Hellwig berücksichtigt in diesem Artikel wichtige Aspekte wie

1. mediale, mediendidaktische und methodologische Vorbemerkungen,
2. Begriffserklärung (künstlerische Collagen als modernes Ausdrucksmittel),
3. einordnen in einen kunstgeschichtlichen und -theoretischen Hintergrund  
(Collage als Medium charakteristisch für Umbruch-/ Untergangs- und Zwischenzeiten),
4. Analyse einzelner Collagen. Ferner legt er ein adäquates Interpretationsmodell vor, das sich am ästhetischen Dreieck: Pragmatik, Syntax und Semantik zu orientieren scheint.

Im genannten Artikel wird jedoch nicht deutlich, worin die Zielkultur besteht. Ein naheliegender Vergleich von z. B. Werken deutscher Künstler, im Ausland, z. B. England oder Amerika geschaffen, mit Werken anglo-amerikanischer Künstler findet nicht statt. Ein Hinweis auf diese Möglichkeit mit Beispielen aus der Kunst wäre überzeugender und könnte das Verhältnis von Eigen- und Zielkultur eindeutiger klären.

Akinros Artikel enthält als neue Komponente die Berücksichtigung authentischer bildlicher Darstellungen aus einem Commonwealthland, wodurch das Englische als *lingua franca* ernst genommen wird und die Erschließung einer fremd erscheinenden Kultur, in diesem Falle westafrikanischer Lebensformen und Traditionen, ermöglichen kann. Bei der Analyse der Ziele und des methodischen Einsatzes im Fremdsprachenunterricht fällt jedoch auf, daß die landeskundlichen Ziele nicht deutlich zum Tragen kommen.

Sowohl Akinro als auch Hellwig und Siekmann sehen die Möglichkeit zum praktischen

---

<sup>144</sup> siehe Hellwig. "Authentische Collagen im Fremdsprachenunterricht", in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 42 (1/1989): S. 40

<sup>145</sup> Hellwig. 1989: S. 40/41

Kunstunterricht über das Medium der Fremdsprache Englisch.<sup>146</sup>

Bei Rymarczyk (‘Im Bilde sein‘ bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht‘, in: *Praxis* 1/1998: S. 45-54 und ‘Postmoderner Literaturunterricht: Von einer Ramses-Statue bis zu einem Ginsberg-Gedicht‘, in: Fehrmann/Klein, 1998: S. 57-76 und ‘Bezüge zwischen Bildern und Literatur als Wegweiser zu autonomem Handeln‘, in: *DFU Englisch* 2/1999: S. 36-42), wird das authentische Bild vorrangig in seiner Verbindung zur Literatur gesehen, indem es z. B. zur Textentlastung in der Semantisierungsphase eingesetzt wird.

Primäres Anliegen bei Rymarczyk sind Schaffen von Sprechansätzen für Schüler und Hinführung zu autonomem Handeln, d.h. auf Werknetze (Intertextualität) aufmerksam zu machen und den Lernern ‘ihr Vorgehen bei der Suche nach Parallelen und Unterschieden zwischen dem Bild und dem Text‘ bewußt zu machen, ‘so dass sie es als Arbeitstechnik kultivieren können. Verfügen sie über diese Arbeitstechnik, handeln sie selbstbestimmt im Umgang mit authentischen Materialien.‘ (op. cit., in: *DFU Englisch*, 2/1999: S. 36)

Einerseits schreibt Rymarczyk: (‘‘Im Bilde sein‘, bei Macbeth und anderswo. . . ‘, 1998: S. 49):

Jede Annäherung an ein Bild auf der formalen Ebene ist ohne die Kenntnis des Wesens der bildnerischen Mittel (Farbe, Linie etc.) sogar unmöglich.

Andererseits weist sie in dem Beitrag: ‘Postmoderner Literaturunterricht . . . ‘ darauf hin, daß in der Auflistung der von Studenten erarbeiteten Fragen ‘bei der Beschäftigung mit einem Bildwerk eher die formale Ebene angesprochen wird als in der Auseinandersetzung mit einem schriftlichen Text, die meist auf der inhaltlichen Ebene ansetzt. Die Form ist im Bild ‘augenfälliger‘ und direkter ‘einsehbar‘ – oder eben nicht, was Fragen zur Gestaltung zur Folge hat (. . .) Im Grunde sind sämtliche ‘Why-Fragen‘ der formalen Ebene zuzuordnen, auch wenn sie in den inhaltlichen Bereich weisen (. . .) oder den der Wirkungsweise (. . .). Für die Lernenden ist die Erkenntnis, zu welchem hohem Grad die Form den Inhalt bestimmen kann, sicherlich lohnenswert für ihren weiteren Umgang mit schriftlichen Texten.‘ (op. cit., 1998: S. 72)<sup>147</sup>

Die vorangestellten Zitate lassen eine enge Beziehung zwischen Form und Inhalt erkennen. Da für Fremdsprachenlehrer ohne kunstspezifische Kenntnisse die formale Ebene zum Problem wird, unterscheidet Rymarczyk nach Hellwig zwischen authentischen mediuminternen Bildern/Kunstwerken, d.h. solchen, die bereits den direkten inhaltlichen Bezug zu beispielsweise

---

<sup>146</sup> Die Verfasserin dieser Arbeit betont diese Ziele in einem Programm zur Lehrerfortbildung in Indien, das in Zusammenarbeit mit Lehramtsstudent(inn)en und Lehrpersonal zweier europäischer Universitäten (England, Deutschland) durchgeführt werden soll. Diesem Projekt gehen Erfahrungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Primarstufe (bes. Englisch als Fremdsprache, Kunst und Musik) an einer indischen Schule 1990 voraus.

<sup>147</sup> Rymarczyk gibt besonders in dem Artikel ‘Bezüge zwischen Bildern und Literatur. . . ‘ (1999: S. 42) zu erkennen, daß sie kunstspezifische Fachkenntnisse besitzt, denn sie gibt wichtige Hinweise für die Unterrichtspraxis im Umgang mit Skulpturen, z. B. daß verschiedene Fotos desselben Werkes notwendig sind, die die verschiedenen Ansichten des dreidimensionalen Werkes zeigen. Sie nutzt kunstgeschichtliche Methoden, wie die Berücksichtigung verbaler Aussagen der Künstler zu ihren Werken und weist hin auf die Analogien zwischen verbalem und ‘visuellem Text‘ im Hinblick auf Bildzitate, was gleichzeitig auch wieder ihr Ringen um die Einbeziehung und Auseinandersetzung mit der formalen Ebene von Kunstwerken zeigt.

einem literarischen Werk besitzen und authentischen mediumexternen Werken<sup>148</sup>, die diese Bindung nicht besitzen und von daher zwar eine größere Auswahl ermöglichen, gleichzeitig jedoch u. U. ein höheres Maß an kunstspezifischen Fachkenntnissen erfordern (vergl. op. cit. 1998: S. 49 und S. 51).

Bei genauer Analyse und einem Vergleich der Beispiele wird deutlich, daß bei dem mediuminternen Beispiel von Illustrationen zu Shakespeares *Macbeth* die Funktion dieser visuellen Kunstform berücksichtigt wird, weil es in ihr angelegt ist, Teilaspekte des literarischen Werkes zu deuten, d.h. Bild und Sprache ergänzen sich. Die Funktion des Bildes deckt sich also mit der didaktischen Intention der Lehrperson, dem Schüler die Deutung des literarischen Textes zu erleichtern. Insofern trifft Rymarczyks Behauptung zu, daß authentische mediuminterne Kunstwerke auch den Fremdsprachenlehrern, die keine kunstspezifischen Vorkenntnisse besitzen, zu einem fachlich fundierten Einsatz von Bildkunst verhelfen (vergl. op. cit. 1999: S. 42).

Rymarczyk sieht, daß authentische Bildkunst stets auch ein eigenes Anliegen hat, das deutlich über das Ziel hinausgeht, ein literarisches Werk möglichst textnah darzustellen.

Bei dem zweiten Beispiel werden inhaltliche Bezüge zwischen einer Ramses-Statue, einem Shelley-Gedicht, einer Kienholz-Skulpturengruppe und einem Ginsberg-Gedicht zu einem Werknetz verbunden, das sich auch durch seine inhaltlichen Bezüge auszeichnet. Während Rymarczyk in dem Beitrag von 1998: S. 63 als gemeinsame inhaltliche Bindung das Thema politischer Macht nennt, wird daraus in dem Beitrag von 1999 das Thema „Missbrauch politischer Macht“. Darin kommt bereits eine Wertung zum Ausdruck, die auf eine mögliche Funktion des Kunstwerkes hinweist, nämlich Herrschaft zu bestätigen oder zu kritisieren. Diese Funktion (politische) wird bei der Ramses-Statue nicht beachtet, da auch ihr soziokultureller Hintergrund nicht differenziert genug gesehen wird. Die Statue trägt nicht die Funktion der Kritik an der bestehenden Herrschaft in sich, sondern das Gegenteil. Dieses kommt auch in ihrer Form zum Ausdruck: der überdimensionalen Größe der Statue, einer Idealisierung, d.h. Ramses nicht als Mensch, dessen Gefühle in der Mimik ablesbar sind, sondern als göttlicher Herrscher (im Gegensatz zu Shelleys Zeilen, die ausdrücken, daß Shelley Gefühle hineinliest) und in der Wahl eines zeitbeständigen Materials. In der Inschrift des Sockels der Statue kommt eine Warnung oder Drohung zum Ausdruck, die sich an andere Herrscher wendet und als Abschreckung gedeutet werden könnte.<sup>149</sup> Wenn der Name des Herrscher und die Sockelinschrift von wesentlicher Bedeutung sind, kann nicht, wie in einer Fußnote empfohlen, irgendeine ähnliche Pharaonenplastik gewählt werden. Das bedeutet, daß die inhaltliche Bindung (z. B. im Titel angelegt *Ramses/Ozymandias/ The Ozymandias Parade*) allein bei der Vernetzung von Werken nicht ausreicht, da die Funktion des Kunstwerkes und seine Form mitberücksichtigt werden müssen. Gerade, wenn im

---

<sup>148</sup> Diese Begriffe werden bei Rymarczyk nicht eindeutig geklärt, weshalb sie bei den Auswertungen unter Punkt 7. d) im Vergleich zu Hellwig überprüft werden.

<sup>149</sup> vergl. Klant/Walch. *Grundkurs Kunst 2. Themen aus: PLASTIK SKULPTUR OBJEKT*. 1999: S. 222, die zu vier, kolossalen Sitzstatuen vor dem Tempel von Abu Simbel schreiben: "In Vertretung des Dargestellten (Ramses II.) sollten sie feindliche Kräfte abwehren."

Kunstwerk die politische Funktion besonders zum Tragen kommt, tritt auch der soziokulturelle Kontext des Kunstwerkes deutlich hervor. (Diese Frage stellt sich u.U. auch bei den Gedichten).

Sowohl Kienholz als auch Ginsberg sind US-Amerikaner und Zeitgenossen, wodurch ihnen der soziokulturelle Kontext gemeinsam ist. Zusätzlich entsprechen sich Funktion und Form der Skulpturengruppe und Funktion und Form des Gedichtes. Die Werkvernetzung ist somit überzeugend und gerechtfertigt. Die Gesamtvernetzung ist jedoch nicht überzeugend.

Ein weiteres Problem bei der Kienholz-Skulpturengruppe entsteht dadurch, daß einerseits ein allgemein menschliches Thema und damit ein überkulturelles Thema angesprochen wird (Mißbrauch politischer Macht), andererseits die Künstler selbst auf die Kulturspezifität der Thematik hinweisen. Indem sie zum einen ihre Ausgangskultur durch die amerikanische Flagge symbolisieren (vergl. Abbildung in Rymarczyk. 1998: S. 73) und zum anderen die Kultur der Ausstellungsländer miteinbeziehen, dadurch daß Glühbirnen des pfeilförmigen Podestes in den Farben der jeweiligen Nationalflaggen aufleuchten und diese Flagge auch als Standarte in der Hand eines Regierungsstellvertreters erscheint. Die sich daraus ergebende Frage nach dem Verhältnis der Vereinigten Staaten Amerikas zu dem jeweiligen Ausstellungsland wird nicht beachtet. Durch die Vernachlässigung der vom Werk selbst deutlich angesprochenen spezifischen soziokulturellen Kontexte wird die Deutung des Werkes einer Beliebigkeit ausgeliefert, die der im Werk ursprünglich angelegten Verortung in Kultur und Zeit zuwiderläuft. Gleichzeitig wird die Verortung im Spannungsfeld zum Ausstellungsland auch immer aktualisiert und erfährt damit neue Bedeutungsvariationen. Die durch den vom Künstler intendierten Standortwechsel ausgelöste Dynamik löst auch in dem jeweiligen Ausstellungsland ein kritisches Nachdenken in bezug auf die eigene und die amerikanische Kultur aus. Es wäre aufschlußreich, wenn Reaktionen von Betrachtern in unterschiedlichen Ländern (z. B. USA, Rußland, Iran, China, Israel, England, Deutschland etc.) festgehalten und verglichen werden könnten.

Eine zweite Interpretation geht davon aus, daß die amerikanische Flagge durch die jeweilige Landesflagge ersetzt wird, wie dies aus dem Text bei Rymarczyk hervorgeht. Das bedeutet, daß die eigenkulturelle Markierung und die überkulturelle Markierung weiterhin stark sind, weil die gesamte Skulpturengruppe durch die Flagge des jeweiligen Ausstellungslandes mit dessen Identität besetzt wird. Der Betrachter wird aufgefordert, die Vertreter der Macht im Kontext des jeweiligen Landes zu sehen, wodurch allgemeine Bedeutungen jeweils eine kulturspezifische bzw. in diesem Falle nationale Markierung erhalten.

Die Überlegungen zeigen, daß Rymarczyk Recht hat, wenn sie schreibt, daß sich die Bedeutung dieses Werkes über eine auch dem Kunstlaien verständliche Formensprache erschließt. Die deutliche politische Dimension des Werkes (das nach derzeitiger Einsicht der Autorin dieser Arbeit ein Sonderfall zu sein scheint, weil es z. B. die Standortgebundenheit einer großen Skulpturengruppe einerseits aufhebt, andererseits durch den Flaggenwechsel eine transitorische Standortgebundenheit und Identität des jeweiligen Ausstellungslandes annimmt), d.h. seine Funktion und spezifische

kulturelle Markierung, die gerade eine landeskundliche Auseinandersetzung<sup>150</sup> mit dem Werk nahelegt, wird in diesem Beitrag bewußt nicht angesprochen.

Die Analyse der landeskundlichen Beiträge (1) ergibt folgendes:

Einer der frühesten und fundiertesten Artikel (1980) zum Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht mit primär landeskundlicher Zielsetzung ist jener von Jaeschke. Hier finden sich die wesentlichen Grundbausteine, die für ein allgemeines Modell zur Verbindung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht mit landeskundlicher Zielsetzung als Schwerpunkt zu beachten sind:

1. zehn didaktische Kriterien zur Auswahl der Bilder,
2. Formulierungen von vier landeskundlichen Zielvorstellungen und
3. die Steuerung des Dekodierungsprozesses [über ein 4-Phasen-Modell] innerhalb eines allgemeinen semiotischen Rahmens, wie Eco ihn bereitstellt (vergl. Tabellen: Kapitel 3.3).

Kißlinger wählt, wie Jaeschke, ebenfalls Karikaturen jedoch mit dem Unterschied, daß es sich um aktuelle, zeitnahe Beispiele aus den bedeutenden englischsprachigen Tageszeitungen handelt. Kißlinger betont stärker den Motivationsfaktor und den Vorteil visueller Präsentationen bei komplizierten, abstrakten Diskussionsthemen. Der von ihr aufgestellte Grundfragenkatalog scheint dem Kommunikationsmodell und den Zielsetzungen, wie sie in den Richtlinien Englisch für die Gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen von 1981 definiert werden, besonders Rechnung zu tragen.

In dem Artikel "Bildergeschichten mit Briefmarken" (1987) verbindet Hellwig wesentliche Kriterien, die den Kunstcharakter und dessen spezifisches Wirkungspotential betreffen (z. B. Förderung kreativer Ausdruckskraft und Sinnwirkung durch partielle Offenheit), mit landeskundlichen Aspekten, die in dieser Bildform besonders zum Tragen kommen, da Briefmarken mit ihren Topoi und verallgemeinernden, typisierenden Darstellungen die Intention verfolgen, Informationen über das autostereotype Selbstverständnis des Herkunftslandes zu geben. Gleichzeitig gehören Briefmarken zur "Gebrauchskunst" und sind somit keiner sozialen Elite vorbehalten. Der Artikel von Pohl zur "Lektüre von künstlerischen Collagen" (1990) wählt zwar Künstler der Zielkultur, ohne jedoch landeskundliche Zielstellungen bei der Erarbeitung und Textproduktion durch die Schüler eindeutig zu formulieren.

Mischkowski (1996) betont in seinen Vorbemerkungen zum Beitrag "Vom Bild zum Text", daß von "(Video-) Filmen und Karikaturen einmal abgesehen, (. . .) eine gründliche didaktisch-methodische Aufbereitung visueller Materialien (fehlt)."<sup>151</sup> Mischkowski versucht drei verschiedene Formen der visuellen Medien zu berücksichtigen: 1. Bildkunstwerke (von Hopper, Marin, O'Keefe),

---

<sup>150</sup> In ihrem Beitrag "‘Im Bilde sein‘ bei Macbeth und anderswo" (op. cit., 1998: S. 48) geht Rymarczyk auch auf die landeskundliche Bedeutung von Kunstwerken ein, die sie wieder zunächst über den Bildinhalt gegeben sieht. Zusätzlich verweist sie auf die Möglichkeit bildthemenunabhängiger Zugriffsweisen kunsthistorischen Charakters mit Bezug auf bestimmte Epochen oder Kunststile.

2. Künstlerisch gestaltete Fotos

3. Filmauszüge (Kinofilm *Witness* von P. Weirs).

Mischkowski gibt zwar kurze Bilddeutungen, die landeskundliche Thematiken ansprechen wie Anonymität und Vereinsamung des Großstadtmenschen in den USA, Grenzziehung zwischen Natur und Zivilisation, etc., ohne zu klären, wie er diese Deutungen mit den Schülern aus den Bildern abliest. Ferner läßt sich aus den Arbeitsaufträgen folgern, daß das Bild hauptsächlich in dienender Funktion zur Sprache gesehen wird, z. B. als *pre-reading activity* als inhaltliche Einstimmung auf einen Text oder als Text-Bild Kombination in Klausuren, wobei ein Moment einer Kurzgeschichte in ein mit Worten gemaltes Bild umgesetzt werden soll. "Imagine one moment in this short story as a painting (e.g. by Hopper). Describe the setting, the people involved, the colour used by the artist."<sup>152</sup>

Bei diesem Arbeitsauftrag wird nicht deutlich, inwiefern landeskundliches Wissen und fremde Perspektiven berücksichtigt werden sollen. Somit wird keine Verbindung zwischen landeskundlichen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen (z. B. Rückbezug auf freies Unterrichtsgespräch zu Hopper-Bildern) hergestellt. Im Anhang (op. cit. S. 106) lassen die Fragen zum einen erkennen, daß keine mediengerechte Interpretation und Evaluation der Bilder stattfindet (im Sinne Bredellas), sondern nur die persönliche Meinung des Schülers zum Tragen kommen kann, und zum anderen, daß die Fragen nicht der Sekundarstufe II entsprechen. (z. B. *Do you like the picture?* (S. 106) an Stelle von *Explain why you like or dislike the picture*. Das Arbeitsblatt *Interpretation of pictures* entspricht nicht einer mediengerechten Interpretation, sondern dient lediglich der Klärung des Bildgegenstandes. Auch die *Evaluation* ist keine Evaluation im eigentlichen Sinne, weil die Form ebenso wie die verschiedenen Deutungsebenen unberücksichtigt bleiben (vergl. Kapitel 9). Bei der Auflistung des Vokabulars wird nicht deutlich, daß es sich um die bildnerischen Mittel handelt, die in ihrer jeweiligen Funktion die Bildaussage bestimmen. Mischkowski empfiehlt Bild-Text Aufgaben aus einem thematischen Bereich. Der von ihm aufgestellte Kriterienkatalog zur Auswahl von Kunstwerken für den Fremdsprachenunterricht wird im Vergleich mit weiteren unter dem Punkt „Zusammenfassung der Ergebnisse“ ausgewertet.

Im nachgestellten Zitat charakterisiert Bartels in ihrem Basisartikel ein deutliches Defizit im Fremdsprachenunterricht bezüglich des Umgangs mit visuellen Medien.

Im Sprachunterricht, wie auch in anderen Bildungsbereichen wird Wissen vorzugsweise über die Sprache vermittelt. Die Funktion des Visuellen als eigenständiges Informationsmittel wird weniger anerkannt, eher einer niedrigeren Stufe der Wahrnehmung zugeordnet. Daher wird auch kaum der Umgang mit und das Sehen von Bildern gelehrt. (Scherling/Schuckall 1992: 7)<sup>153</sup>

Die Feststellung Bergers (1994) "Sehen kommt vor Sprechen" steht im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht, in dem die Sprache an erster Stelle steht. Demgegenüber steht die Erkenntnis, daß Bild und Sprache zwar jeweils eine eigene Geschichte und Theorie haben, aber seit

---

<sup>151</sup> vergl. op. cit., in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 49/2/1996: S. 102

<sup>152</sup> op.cit., in: NM 49/2/1996: S. 104

<sup>153</sup> Bartels. "Bilder im Fremdsprachenunterricht", in: *DFU Französisch* 1/1997: S. 4)



frühester Zeit verknüpft auftreten. Bartels folgert, daß die Priorität von Bild oder Sprache von der jeweiligen Situation abhängt<sup>154</sup>. Sie stellt das Bild als Unterrichtsgegenstand mit den folgenden Funktionen für kulturell-landeskundliche Zielsetzungen ins Zentrum:

Hier wird deutlich, dass nicht der kunsthistorische Einblick das Ziel ist, sondern dass die im Bild materialisierte Konzeption des Künstlers Anlass ist für einen persönlichen Prozess (. . .) in einem sozialen und gesellschaftspolitischen Kontext (O. und M. Neumayer 1996). (op.cit. S. 8)

Ziel ist einerseits die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die gleichzeitige Schärfung des Blickes auf andere. Bilder sollen die eigenen Wahrnehmungen und Interpretationsmuster erweitern oder verunsichern und die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen des anderen Landes und seiner historischen Entwicklung anregen. Bartels präsentiert aussagekräftige Beispiele aus der bildenden Kunst, die sozial-kulturelle Aspekte ansprechen. Sie gibt keine Methode und konkreten Arbeitsschritte an, zeigt nicht, wie die kulturell-landeskundlichen Zielsetzungen verwirklicht werden können.

Schlüssig und sachgemäß hingegen ist die Auswahl und Besprechung ihres Beispiels der Bildergeschichte *Rachid* von T. B. Jelloun, die eine interkulturelle Problematik thematisiert. Zentralfigur der Geschichte ist der marokkanische in Frankreich lebende Junge Rachid, der durch seine Abstammung mit zwei sehr unterschiedlichen Kulturen konfrontiert wird. Der Kriterienkatalog Bartels zur Bildauswahl wird im Vergleich unter dem Punkt „Zusammenfassung der Ergebnisse“ ausgewertet und besprochen.

Die zuletzt gestellte Frage Bartels:

Wie steht es dann aber in diesem Zusammenhang mit der Deutungskompetenz des Lehrenden im fremdsprachlichen Unterricht, sprich mit seiner „ästhetischen Erziehung“? (op. cit. S. 9)

offenbart die Problematik, daß Bilder/Bildkunst im Fremdsprachenunterricht genutzt werden soll(en), obgleich medium-gerechte Interpretationsweisen nur in Ansätzen vorhanden sind.

### **3.3.3. Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse aus der Analyse der Tabellen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Die Skepsis der gegenwärtigen Didaktiker wie z. B. Hellwig gegenüber dem Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht mit primär landeskundlichen Zielsetzungen zeigt sich nicht nur in Hellwigs Aussagen, sondern auch in der geringen Anzahl an Beiträgen mit primär landeskundlicher Zielsetzung und Werken der bildenden Kunst als Unterrichtsgegenstand speziell für den Zeitraum zwischen 1995 und Anfang 1999.

---

<sup>154</sup> Dieses Postulat ist gerade bei Beschäftigung mit einer Drittkultur wie Indien im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung.

2) Statt dessen rückt der Kunstcharakter in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen im Bereich des Spracherwerbs und der kreativen Sprachproduktion.

Nach Heringer (1981) zeichnet sich ein Bild mit Kunstcharakter aus durch Darstellung von Wesentlichem, woraus Hellwig bereits die didaktische Wirkung ableitet, daß Kunst sinnstiftend ist. Heringer betont die Methode der Darstellung. Nach Ansicht der Verfasserin der vorliegenden Arbeit sollte die Formulierung durch die folgende ersetzt werden: Verwendung unterschiedlicher gestalterischer Mittel, worin Hellwig eine gestaltungssensibilisierende didaktische Funktion sieht. Während Heringer Widersprüchlichkeit, Abweichung, Verfremdung, Verrätselung und Unvollständigkeit nur nennt (vergl. Lieskounig. 1988 und Hellwig. 1990, die von Uneindeutigkeiten, Offenheit, Zusammenspiel von mehrfachen Sinnen sprechen), betont Hellwig die Verbindung von Wirklichkeitsbezug und Fiktionalität (vergl. Rymarczyk. 1999), Imagination und Kognition bzw. das Ineinandergreifen von Phantasie und Erkenntnis, die sich im Fremdsprachenunterricht als vorstellungsanregend erweist. Wie Hellwig sieht auch Marcou (1994) die ästhetische Wirkung der Kunst in der Verlangsamung der Wahrnehmung (vergl. Lieskounig. 1988, die in der 'visuellen Polyvalenz' den Vorteil sieht, daß diese eine rasche Dekodierung verhindert, und Hellwig. 1990, der Kunst als wahrnehmungsfördernd charakterisiert). Ferner betont Marcou, daß Kunst einen Einblick in eine anders strukturierte Welt gewährt. In ähnlicher Weise sieht Hellwig bei seiner Auswahl von Briefmarken (1987) die Andersartigkeit und Fremdheit dieses authentischen Mediums und seine dadurch gleichzeitig motivierende Wirkung, die er hier ausnahmsweise primär für landeskundliche Zielsetzungen nutzt. In diesem Zusammenhang hebt Hellwig (vergl. auch Hellwig.) "Westside Story". 1987 und "Authentische Collagen". 1989) hervor, daß Kunst auch als Anregung von psycho- und soziokulturellen Fragen und Erkennen dienen sowie einen Beitrag zur Beziehung zwischen Werk, Künstler und historischem Entstehungszusammenhang und damit zur landeskundlichen Erfahrung leisten kann. Bartels (1997) bezieht sich auf Lessing (1766), der sich über die Grenzen der Malerei und Poesie äußert. Während sich erste durch ihren Bezug zum Raum (bei Skulpturen, beim Bild der in einer Fläche erzeugte Raum) auszeichnet, bezieht sich die zweite auf die Zeit, weshalb das Bild mit dem Adjektiv „simultan“ (d.h. die verschiedenen Elemente eines Bildes kommen gleichzeitig zur Erscheinung) und die Sprache mit dem Adjektiv sukzessiv“ bezeichnet wird.<sup>155</sup>

Es ist festzuhalten, daß in den in der Tabelle aufgeführten Beiträgen der Kunstcharakter folgende Wirkungen hat:

---

<sup>155</sup> Wedewer versucht in seiner Dissertation *Zur Sprachlichkeit von Bildern* (1985) im Gegensatz zu Lessing die strukturelle Analogie von Bild und Sprache zu charakterisieren, indem er die Form in Analogie zum Wort setzt (vergl. auch ders. "Bild und Sprache", in: Blell/Hellwig (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. 1996: S. 33-42).

Er fördert:

I. a) das Auslösen echter Sprachanlässe, b) die Einbildungskraft und Kreativität, c) die verbale Dekodierung, d) die individuelle und persönliche Versprachlichung, e) den Gebrauch der Fremdsprache aus Betroffenheit, f) die Motivation und g) das Wahrnehmen und Verstehen zur Sinnstiftung.

II. Es werden verschiedene Kriterienkataloge zur Auswahl von Kunstwerken in Abhängigkeit zu den im Fremdsprachenunterricht verfolgten Zielen entwickelt, deren kritische Analyse unter Punkt 7 erfolgt.

- 3) Die Beachtung des Kunstcharakters führt zur Begünstigung bestimmter Bildtypen. So wird die Collage favorisiert, weil sie als ein zeitgemäßen Medium empfunden wird, das durch seine besondere Art zum genauen Hinsehen und suchendem Entdecken auffordert. Ähnlich wie bei der Karikatur wird die starke Beziehung zur Sprache gesehen, der Appellcharakter der Collage und eine häufig enthaltene politische und damit historisch und soziokulturell gebundene Erfahrung. Surrealistische Kunstwerke werden ebenfalls gern eingesetzt, weil sie verrätseln und verfremden. Erst Rymarczyk definiert das wesentliche Kriterium dieser bestimmten Art von Kunst, die sich dadurch auszeichnet, daß eine wirklichkeitsgetreue Darstellung, die verfremdet und bis zur Absurdität gesteigert werden kann, sich deshalb für die Besprechung durch Kunstlaien eignet, weil sich zunächst Vertrautes erkennen läßt und die formale Gestaltung die Bedeutungserschließung von daher erleichtert.<sup>156</sup> Insbesondere Cartoons und *bandes dessinées*, die in Frankreich in den 70er Jahren zur „neunten Kunst“ erklärt worden sind, erfreuen sich erst seit den 80er Jahren größerer Beliebtheit<sup>157</sup> im Fremdsprachenunterricht (vergl. Bartels. 1997: S. 6/7 und Reinfried. 1992: S. 278), weil sie Bild und Sprache als einander ergänzend darstellen.
- 4) Insgesamt läßt sich durch die Einbeziehung der genannten Kunstformen eine Bereicherung des Unterrichts um wesentliche Inhalte und um Anschauungsaktivierung feststellen.
- 5) Es wird deutlich, daß interessierte und engagierte Reaktionen auf Bildkunst besonders bei fortgeschrittenen Lernern (nach 4 bis 5 Jahren Fremdsprachenunterricht) auftreten.
- 6) Beim Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht mit landeskundlicher Zielsetzung fällt auf, daß:
  - a) Satire und Karikatur bevorzugt werden, sowie Briefmarken, Collagen, Bilder englischer Künstler wie Lowry, Turner, Hogarth und landeskundliche Videos mit kunstgeschichtlicher Komponente für die klassischen Länder Italien und Spanien. Seit 1996 ist eine Ausweitung in

---

<sup>156</sup> Weitere Gründe, die bei der Favorisierung dieser Kunstrichtungen eine Rolle spielen, werden im Zusammenhang mit Überlegungen zur Funktion von Kunst und der didaktischer Funktion, die ihr im Fremdsprachenunterricht zugeordnet wird, erläutert.

<sup>157</sup> vergl Reinfried. 1992: S. 130 ff zum Mangel an Resonanz auf Eglis *Bildersaal für den Sprachunterricht* in der Vergangenheit.

der Auswahl der Künstler festzustellen wie z. B. J. Wright of Derby (Akinro in: Gienow/Hellwig (Hrsg.).1996) und Bilder bzw. Photos amerikanischer Künstler wie Hopper, O'Keefe und Evans (Mischkowski. 1996). Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Chigini/Kirsch, insofern er für den frühen Fremdsprachenunterricht gedacht ist und die Einbeziehung einer Skulptur (Denkmal) von K. Kollwitz vorstellt<sup>158</sup>.

b) Die Kunstwerke (satirische Zeichnungen, Satiresendung im britischen Fernsehen, Karikatur, Briefmarken), die mit landeskundlicher Zielsetzung im Unterricht eingebracht werden, zeichnen sich eher aus durch Überzeichnung, Typisierung (Stereotypen) und Verallgemeinerung. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist ihre Wirkung:

- klärend bei komplizierten abstrakten Themendiskussionen
- verdeutlichend in bezug auf gesellschaftliche und politische Problematiken
- klärend in bezug auf das Selbstverständnis eines Landes, einer Nation (Autostereotyp)
- fördernd für die Sprachkompetenz im Bereich sozialer und politischer Gegebenheiten

c) Als ein "Nebenprodukt" der Überlegungen Hellwigs und eines Projekts zum Einsatz von Kunstwerken im Sprachunterricht ergibt sich, daß bei dem Bild *American Gothic* von Wood häufiger interkulturelle Überlegungen provoziert werden. Daraus ließe sich ein Projektvorschlag zur Untersuchung von stärker eigenkulturell markierten<sup>159</sup> (z. B. britischen und deutschen) Kunstwerken ableiten<sup>160</sup>.

d). Im Hinblick auf die Herkunft der Kunstwerke fällt auf, daß bis auf eine Ausnahme (Akinro 1990) kein Beispiel aus englisch-sprachigen Ländern des ehemaligen *British Empire* gewählt wird.

7) Bei der kritischen Untersuchung der Beiträge wird deutlich, daß die enge Verbindung zwischen Zielen, Unterrichtsgegenstand und Methode (Arbeitsschritten), deren

---

<sup>158</sup> Die Einbeziehung einer modernen Skulpturengruppe von Kienholz wie bei Rymarczyk (1999) ist bisher ebenfalls eine Ausnahme, die jedoch an dieser Stelle nicht weiter erläutert wird, da keine landeskundlichen Zielsetzungen verfolgt werden.

<sup>159</sup> Dieser Begriff wird an späterer Stelle definiert.

<sup>160</sup> An dieser Stelle soll ein mögliches Projekt nur im Ansatz in seiner Grundidee skizziert werden. Die Autorin ist sich der Schwierigkeiten eines solchen vergleichenden Projektes bewußt. Um herauszufinden, inwieweit die Rezeption bekannter eigenkulturell markierter Kunstwerke durch z. B. deutsche und britische Schüler abhängig ist vom jeweiligen soziokulturellen Hintergrund, müßten in einem Leistungskurs Englisch und Kunst in einer deutschen Oberstufe im Vergleich zu einem A-Level Kurs Deutsch und Kunst einer in etwa vergleichbaren Schule in England von derselben Lehrperson ausgewählte Kunstwerke kurz vorgestellt werden. Bei der Bildauswahl müssen nicht nur Thema und Epoche, sondern auch Bekanntheitsgrad, stärkere und/oder schwächere eigenkulturelle Markierung und die Funktion des Werkes berücksichtigt werden. Im Anschluß sollten sich die Schüler zunächst frei schriftlich zum Bild und möglichen Deutungen äußern. In einem zweiten Schritt könnte, um eine bessere Vergleichbarkeit der Schüleraussagen zu ermöglichen, den Schülern ein Fragenkatalog vorgelegt werden, der einerseits eine genaue Wahrnehmung und Klärung des im Bilde Sichtbaren provoziert und andererseits auf den soziokulturellen Zusammenhang von Werk und Künstler zielt.

Berücksichtigung eigentlich als eine Selbstverständlichkeit verstanden wird, in ihrer Komplexität nicht immer durchschaut wird.

Dies hat zur Folge, daß Widersprüchlichkeiten zwischen der Wahl der Unterrichtsgegenstände und ihrer Funktion in Verbindung mit den methodischen Schritten und Zielen auftreten, die deutlich herausgestellt werden müssen. An den Stellen, wo diese Widersprüchlichkeiten auftreten, wird die Aufmerksamkeit auf Details gelenkt, die eine weitere kritische Reflexion der Einzelaspekte in Hinsicht auf das Ganze provozieren.

- a) Bei einer genaueren Betrachtung des Unterrichtsgegenstands (Kunstwerke) fällt auf, daß während der 80er und 90er Jahre nur in fünf von 73 Fällen das Kunstwerk als gleichberechtigte Variante zum Text gesehen wird ( Jaeschke 1980 Karikatur, Kißlinger 1987 Karikatur, Grätz 1997 surrealistische Kunst, Chigini/Kirsch 1997 und Bartels 1997). Bei den anderen Beiträgen wird das Kunstwerk in dienender Funktion zur Literatur- und Spracharbeit gesehen.
- b) Bei den zuerst genannten fünf Beispielen handelt es sich um drei mit eindeutig landeskundlicher Zielsetzung (Jaeschke, Kißlinger und Bartels) und zwei eher auf Spracharbeit zielende Beispiele (Grätz und Chigini/Kirsch, wobei letztere auch landeskundliche Zielsetzungen im Blick haben). Trotz unterschiedlicher Zielsetzungen stimmen die Bezüge zwischen Unterrichtsgegenstand, Arbeitsmethoden und Zielen. Bei Betrachtung der von den Autoren berücksichtigten gattungsspezifischen Charakteristika, die indirekt auch auf die Funktion<sup>161</sup> der gewählten Kunstwerke verweisen, fällt auf, daß diese mit der ihnen zugeordneten didaktischen Funktion übereinstimmt.

Im Fall der Karikatur, die eine politisch-gesellschaftskritische Funktion hat, erscheint es sachlich richtig, diese besonders zur Erarbeitung soziokultureller Fragestellungen und somit landeskundlichen Zielsetzungen einzusetzen. Ferner erfolgt unter Berücksichtigung der formalen Kriterien der Karikatur eine sachgerechte Interpretation. Beim Einsatz surrealistischer Kunst (Dali und Dadaismus) ist es die Intention der Künstler, die gewohnte Wahrnehmung in Frage zu stellen, weshalb Grätz sie als geeignetes Medium für einen Unterricht wählt, der eine Diskussion über Wahrnehmung und Interpretation auslösen möchte, um andere Seiten einer vormals fest geglaubten Wirklichkeit (auch sprachlichen) zu entdecken. Bei Chigini/Kirsch wird das von der Künstlerin intendierte Anliegen, das Gefühl tiefer Trauer durch Skulpturen zu versinnbildlichen, die für die Öffentlichkeit gedacht sind, mit dem didaktischen Anliegen verbunden, Schüler im emotionalen Bereich zu sensibilisieren, d.h. künstlerisches und didaktisches Anliegen stimmen überein. Bartels Bildergeschichte *Rachid*, in deren Mittelpunkt ein in Frankreich lebender marokkanischer Junge steht, thematisiert das Problem des Aufwachsens dieses Jungen zwischen zwei Kulturen. Die Intention der Bildgeschichte deckt sich mit

---

<sup>161</sup> vergl. zum Funktionsbegriff (religiöse, ästhetische, politische und abbildende Funktion von Kunst) Busch. "Die Kunst und der Wandel ihrer Funktion. – Zur Einführung in die Thematik der Funkkollege", in : *Funkkolleg Kunst*. Universität Tübingen, Studienbegleitbrief 0, 1984: S. 61ff.

dem didaktischen Anliegen, den Blick auf die fremde Kultur zu lenken und zur Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen des anderen Landes und seiner historischen Entwicklung anzuregen. Bei Rymarczyk fällt auf, daß die Funktionen der Ramses-Statue (Machtbestätigung) und der Oszymandias-Parade von Kienholz (Kritik an der herrschenden Macht) nicht genug beachtet werden, wodurch ein Werknetz geschaffen wird, das in sich nicht schlüssig ist. Wie bereits an anderer Stelle erläutert, drängen die gewählten Beispiele darauf, das Kunstwerk auch in seiner Historizität und in seinem politischen Kontext zu deuten. Gerade dieser Aspekt, der bei landeskundlichen Zielsetzungen zum Tragen kommt, ist nicht didaktisches Anliegen, sondern das methodische Lernziel besteht in der Hinführung zu autonomem Handeln durch Aufmerksammachen auf Werknetze, die Bezüge als explizite Anleitung zur Rezeption weiterer Texte und Bilder zu nutzen und durch Rückgriff auf bekanntes Vorwissen bewußt einzusetzen.

c) Über die Beschäftigung mit der Frage zur Funktion des Kunstwerkes und der ihm zugewiesenen didaktischen Funktion ergeben sich Überlegungen, die auf ein zusätzliches Charakteristikum der Kunstwerke aufmerksam machen, nämlich ihre eigenkulturelle Markierung. Unter eigenkultureller Markierung versteht die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, daß das Werk durch Künstler und Herkunftsland und den damit verbundenen spezifischen soziokulturellen und historischen Kontext markiert ist, wobei eine stärkere oder schwächere Markierung am Künstler oder am Werk selbst deutlich wird. (Dieser Terminus wird bewußt gewählt, da er sich auf das authentische Kunstwerk bezieht, das erst im zweiten Schritt in die Fremdsprachendidaktik eingebunden wird und somit nicht mit dem Begriff aus der Fremdsprachendidaktik zu verwechseln ist, der sich auf die Kultur des Lerners bezieht.) Im Gegensatz dazu steht eine überkulturelle Markierung, die sich auf allgemein menschliche Erfahrungen bezieht, die nicht an eine Kultur gebunden sind.<sup>162</sup> Die Definition Hellwigs zur Authentizität, die indirekt besonders die Abgrenzung zu didaktischen Bildern beinhaltet, lautet wie folgt:

Bildkunst meint authentische Werke, d.h. solche, die das individuell und soziokulturell, auch historisch gebundene Sinn- und Ausdruckskonzept eines Künstlers enthalten – ursprünglich gedacht für Rezipienten und Rezeptionssituation im Umfeld der Werkentstehung.

(Hellwig. "Bildkunst im Fremdsprachenunterricht", in: DFU, 1/1989: S. 4f)

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ist der Meinung, daß das Kriterium der Authentizität um das der kulturellen Markierung ergänzt werden müßte, weil diese der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Faktoren, die die Authentizität eines Kunstwerks ausmachen, Rechnung trägt.

So versinnbildlicht z. B. das Denkmal der trauernden Eltern<sup>163</sup> von K. Kollwitz die menschliche

---

<sup>162</sup> vergl. dazu Seelye. "Analyse und Unterrichten," in: Weber. 1976: S.112.

Hier taucht das Problem auf, zu bestimmen, welche Literaturgattungen oder Kunstformen besonders geeignet sind, um kulturelle Strukturen und Merkmale herauszuarbeiten. Man könnte Formen befürworten, die besonders eine äußere Wirklichkeit darstellen.

(Lewald. 1968: S. 303 zitiert nach Seelye)

<sup>163</sup> Titel bei Kunstwerken werden häufig im Nachhinein formuliert und müssen nicht unbedingt vom Künstler selbst stammen.

Erfahrung des Trauerns, wodurch eine überkulturelle menschliche Erfahrung (oder wie häufig als allgemein menschliche Erfahrung bezeichnet) betont wird. Im Gegensatz dazu steht das *Tragbare Kriegerdenkmal* von Kienholz, das gerade durch seine historischen und soziokulturellen Bezüge (Parodie auf das Kriegerdenkmal von Arlington) stärker eigenkulturell markiert ist. Bei beiden handelt es sich um authentische Kunstwerke.

Obleich in Hellwigs Definition diese eigenkulturelle Markierung indirekt enthalten ist, wird gerade diese häufig vernachlässigt und stattdessen ein Kunstcharakter betont, der nicht unbedingt in seiner Abhängigkeit zu einer bestimmten Kunstgattung, Stilrichtung oder Funktion (alle drei stehen in engem Bezug zur formalen Ebene) gesehen wird.

Bei Segna wird Breugels Bild *Landscape with the Fall of Icarus* eingesetzt, um mit dem Kunstwerk, durch das die eingebrachten Erfahrungen verändert werden sollen, etwas Neues zu schaffen und eine Aktivierung verschiedener Sinnesbereiche zu kreativ produktivem Arbeiten anzuregen. Tabbert strebt die Entwicklung von Selbständigkeit im Umgang mit Bildern und Gedichten bei Schülern an.

Bei beiden Beiträgen sollen Lernerautonomie und Kreativität gefördert werden, weshalb die überkulturelle thematische (allgemein menschliche) Bedeutung der Ikarus-Thematik gesehen wird, nicht jedoch die eigenkulturelle Markierung des Bildes bzw. das, was seine Authentizität ausmacht.

Gerade die Beachtung des Künstlers in einer anderen Zeit und Kultur würde den Zugang zur Fremdkultur aufschließen und die Beliebigkeit der Interpretation wesentlich stärker einschränken.

Auch das Bildbeispiel der Skulptur eines Indio-Bildhauers von Torres trägt eine stärkere eigenkulturelle Markierung, die von Segna ignoriert wird und durch eine überkulturelle ersetzt wird, die bei diesem Werk nur schwach zum Tragen kommt. (Es sei denn, die Madonna hätte trotz ihres Gewandes im europäischen Kunststil kein europäisches Gesicht.)<sup>164</sup>

Auch Rymarczyk verbleibt auf der Ebene der Interpretation des Überkulturellen oder Allgemeinen bei der Analyse der *Ozymandias Parade* von Kienholz, obgleich die hier wechselnde eigenkulturelle Markierung (deutlich gemacht durch die jeweilige Flagge des Ausstellungslandes) eine stärker soziokulturell ausgerichtete Fragestellung und Interpretation nahelegt. Die zeitlichen Abstände von Werken zueinander und/oder zum Betrachter werden zum Teil zwar gesehen, nicht aber beachtet. Die Frage nach den Repräsentanten der Staatsmacht und deren verschiedenartige Gewichtung in den unterschiedlichen Ländern kommt somit erst gar nicht auf.

Bei dem Film *Dead Poets Society*, der „gegen den Strich gebürstet“ werden soll, wird ein formaler Aspekt (Dramaturgie) zum *tertium comparationis*, ohne daß die stärkere eigenkulturelle Markierung problematisiert wird.

---

<sup>164</sup> An dieser Stelle wie auch bei der Kienholz-Skulpturengruppe wird deutlich, daß schlechte Abbildungen ähnlich einem unleserlichen sprachlichen Text, eine sachgerechte Interpretation durch den Leser verhindern.

Mischkowski (1996) berücksichtigt die eigenkulturelle Markierung bei Werken der bildenden Kunst, indem er z. B. an Bildern des amerikanischen Künstlers Hopper amerikanische Problematiken wie „Grenzziehung zwischen Natur und Zivilisation“ (könnte vom modernen Rezipienten auch als eine überkulturelle Erfahrung gesehen werden), die jedoch erst auf der spezifischen amerikanischen Erfahrung der *Moving Frontier* ihre besondere eigenkulturelle Markierung erhält. Mischkowskis Interpretation läßt die verschiedenen Interpretationsebenen deutlich werden.

Gerade durch die Berücksichtigung des Eigenkulturellen, die besonders in den gewählten Zeichen (*Pegasus* als Logo von Mobil Oil) und Symbolen (Eisenbahn als Symbol des Fortschritts und als seiner Kehrseite, d.h. Umweltzerstörung und Profitsucht) zum Ausdruck kommt, wird das Kunstwerk aus der Beliebigkeit der Interpretation herausgehoben. Er stellt die Überlegungen zum historisch-gesellschaftlichen Kontext des Werkes ins Zentrum seiner Bilddeutungen, die jedoch in dem Moment entfallen, in dem er behauptet, daß die amerikanischen Kunstwerke ebensogut mit literarischen Texten aus Großbritannien verbunden werden könnten. Es besteht ein Widerspruch zwischen diesen beiden Aussagen, weil einerseits der historische soziokulturelle Hintergrund betont, andererseits übersehen wird.

Wie auch bei Hellwig betont die Definition zum Begriff „authentisch“ nur indirekt die spezifisch kulturelle Markierung, wodurch deren Bedeutung in ihren unterschiedlichen Auswirkungen auf das didaktische Gesamtgefüge außer Acht gelassen wird.

Das Werknetz, das Mischkowski zwischen bestimmten Werken amerikanischer Literatur und Kunst knüpft, ist in sich stimmig. Da es sich um selbständige authentische Kunstwerke handelt, deren Bindung über die Thematik erfolgt, kann man von einem medium-externen Werknetz sprechen. Die Begriffe medium-extern und –intern werden unter Punkt d) genauer untersucht.

Die nachstehende Tabelle (Tabelle 3) versucht, die unterschiedlichen Beispiele entsprechend ihrer stärkeren oder schwächeren eigenkulturell und/oder überkulturellen Markierung einzuordnen. Daraus läßt sich vorerst ableiten, daß bestimmte Bilder, die stärker zielkulturell markiert sind, eher für landeskundliche Zielsetzungen geeignet sind. Diese Feststellung ist in den Folgerungen noch näher zu bestimmen.



| Autoren u. Beispiel   | stärker eigenkulturell | schwächer eigenkulturell | stärker überkulturell | schwächer überkulturell |
|---|------------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Jaeschke<br>Karikatur/Daumier   | X                      |                          |                       | X                       |
| Kißlinger<br>Aktuelle<br>Karikaturen/GB   | X                      |                          |                       | X                       |
| Grätz<br>Dada/Surrealismus  |                        | X                        |                       | X                       |
| Chigini/Kirsch<br>Kollwitz-Skulptur   |                        | X                        | X                     |                         |
| Hellwig<br>Briefmarken  | X                      |                          |                       | X                       |
| Pohl<br>Surrealist. Collagen  |                        | X                        | X                     |                         |
| Bartels<br>Bildergeschichte<br>Illustrationen von<br>Baudoin                                    | X                      |                          | X                     |                         |
| Rymarczyk<br>Macbeth-<br>Zeichnungen von<br>F. Fellner  | X                      |                          | X                     |                         |
| Mischkowski<br>Hopper   | X                      |                          |                       | X                       |
| Tabbert u. Segna<br>Breugels Ikarus   | X                      |                          | X                     |                         |
| Segna<br>The Great Gatsby<br>Skulptur von Torres<br>(Indio)<br>Selbstdarstellung mit<br>Madonna | X                      |                          |                       | X                       |
| Rymarczyk<br>Kienholz<br>Ozymandias Parade  | X                      |                          | X                     |                         |

- d) Die Unterscheidung von medium-externen zu medium-internen Werknetzen<sup>165</sup> ist auf Hellwigs Definition zurückzubeziehen, der wie folgt definiert:

(Bildkunst) umfaßt alle bildhaft-visuelle Kunst ‚stehender‘ und ‚bewegter‘ Bilder. Sie ist zum einen möglich in Form *mediuminterner* Verbindungen mit Sprache, wie sie in allen Bildergeschichten (vom Chapbook bis zum Comic und Cartoon), in der Kombination von Literatur mit Bildern (z. B. W. Blake und D. G. Rosetti), in der Tonbildschau und im Film gegeben ist. Sie betrifft zum anderen die *mediumexterne* Verbindung von Bildern mit Sprache, wenn man über Graphiken, Malereien, Collagen usf. spricht oder schreibt. Die externe Kombination, konzentriert auf das Einzelbild, ist bisher in der Fremdsprachendidaktik auffällig vernachlässigt worden, . . .

(Hellwig. „Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?“, in: DFU 1989: S. 4.)

Bei der Definition von *mediumintern* scheint es um eine intendierte Verzahnung von Bild und Text zu gehen, wobei der Ausdruck „Kombination von Literatur mit Bildern“ nicht eindeutig besagt, daß es sich um Illustrationen handeln muß.

Bei der Definition von *mediumextern* wird deutlich, daß es sich um künstlerische Einzelbilder handelt. Es wird nicht deutlich, ob ein Schriftsteller oder ein Schüler über ein Kunstwerk schreibt. Beiden gemeinsam ist die individuelle subjektive Wahrnehmung.

Der Begriff „medium-intern“ soll nach Rymarczyk bei Hellwig besagen, daß „ein Bild mit mediuminterner Verknüpfung zum Text, wie etwa eine Illustration, bereits den direkten inhaltlichen Bezug zu beispielsweise einem literarischen Werk (besitzt)“, demgegenüber soll „medium-extern“ bedeuten:

Sofern ein Bild sich nicht (zumindest partiell) demselben Gegenstand widmet wie ein fremdsprachiger Text, kann die Verknüpfung von Sprache und Bild immer nur mediumextern und im Unterricht erfolgen, beispielsweise durch ein Gespräch über das Bild. (‘‘Rymarczyk‘‘. 1998: S.49)

Hellwigs Definitionen scheinen zu Fehlinterpretationen zu verleiten.

Seine Definition von *mediumextern* steht im Widerspruch zu der Auslegung Rymarczyks, die literarische Texte zu Einzelkunstwerken als *mediumintern* bezeichnet, ebenso wie Einzelbilder (Gemälde, Skulptur) zu literarischen Werken (vergl. ‘‘Rymarczyk‘‘ 1998: S. 62).

Rymarczyk (1999) spricht bei den Beispielen (Ramses Statue (1) - Shelley-Gedicht *Ozymandias* (2)– Kienholz *Ozymandias Parade* (3) – Ginsberg-Gedicht *Under the World*. . . (4) der von ihr erstellten Werkvernetzung von *mediuminternen* Bezügen, wenn sie schreibt:

Diese Vorgehensweisen sind prinzipiell übertragbar auf den Umgang mit weiteren Werken mit *medium-internen* Bezügen. (‘‘Rymarczyk‘‘. 1999: S. 40)

---

<sup>165</sup> vergl. zum Stichwort ‚Intermedialität‘ *Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie*. 1998: S. 302. ‘‘(. . .) als Teilbereich der Intermedialität deckt das Begriffsfeld die Summe aller Relationen zwischen dem System der Literatur und der bildenden Kunst ab.‘‘ Diese Relationen sind inhaltlich-struktureller Art und finden sich in Thematisierung, Realisierung und Kombination beider. Bilder können z. B. inhaltlich auf Texten basieren (biblisch/mythologisch). ‘‘Daneben existieren ohne nachweisbare Einflüsse stoffliche oder motivliche Koinzidenzen zwischen Bildern und Texten innerhalb gemeinsamer kulturhistorischer Kontexte oder auch über diese hinausgehend.‘‘ Zur Problematik des Begriffes vergl. Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit.

Nach der Definition Hellwigs handelt es sich bei dieser Verknüpfung jedoch um eine *mediumexterne*. Nach Rymarczyk bedeutet die Definition von mediumintern anscheinend (nur aus dem Kontext des Artikels von 1999 S: 36), daß der direkte inhaltliche Bezug dadurch entsteht, daß sich z. B. ein Dichter ausdrücklich und bewußt auf den Inhalt eines Werkes der bildenden Kunst bezieht.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist der Meinung, daß auf der Basis dieser Definition zwischen den drei erst genannten Werken eine mediuminterne Verknüpfung besteht, während die Beziehung zwischen (3) und (4) als mediumextern zu bezeichnen ist. Ferner ist die Autorin der Meinung, daß die Art der mediuminternen Verknüpfung nach Rymarczyk einer differenzierteren Betrachtung bedarf. Bei einer Illustration eines literarischen Werkes sind sprachlicher Text und künstlerische Graphiken eng miteinander verzahnt, während der Künstler mit einem selbständigen Gemälde, das sich auf einen literarischen Text bezieht, diesen freier interpretieren kann. Dadurch tritt die persönliche Ausdeutung eines Textes in den Vordergrund. Umgekehrt kann ein literarisches Kunstwerk ein visuelles Kunstwerk frei und persönlich interpretieren.<sup>166</sup> Durch diese persönliche Ausdeutung der Ramses-Statue durch Shelley und wiederum des Shelley-Gedichts durch Kienholz wird der Abstand vom ursprünglichen Werk und seiner Intention immer größer, denn hinzukommt, daß Werk und Rezipienten (Dichter und Künstler) unterschiedlichen historischen und soziokulturellen Bedingungen (Ägypten 1250 v. Chr., England 1817 und Amerika/Deutschland 1985 unterworfen sind. Es ist fraglich, inwieweit der direkte inhaltliche Bezug ausreicht, um die Werke in einer mediuminternen Werkkette zusammenzustellen, ohne daß ihre ursprüngliche Bedeutung verfälscht wird. Demgegenüber ist die mediumexterne Verknüpfung der Kienholz- Skulpturengruppe mit dem Ginsberg-Gedicht schlüssig.

Die Autorin hat daraus geschlossen, daß die thematische Bindung zwischen selbstständigem, authentischem Kunstwerk und literarischem Text entscheidendes Kriterium für eine mediumexterne Verknüpfung ist. Dieses Kriterium wird indirekt auch von Mischkowski als wesentlich gesehen, wenn er schreibt: "Es ist ratsam, die Bilder unter bestimmten thematischen Aspekten auszuwählen, um sie mit anderen Medien verbinden zu können." (vergl. "Mischkowski". 1996: S.103).

e) Nachdem die in den Beiträgen enthaltenen Widersprüche aufgedeckt worden sind, ist an dieser Stelle eine genauere Analyse der jeweils aufgestellten Kataloge von Kriterien zur Auswahl von Kunstwerken unter didaktischen Aspekten notwendig, da sich in ihnen ähnliche Widersprüche zeigen müßten. Die Kriterienkataloge unterscheiden nicht die Verschiedenartigkeit der didaktischen Kriterien, d.h. auf welche Ebene sie zielen, was deshalb anhand einer weiteren Tabelle (Tabelle 4) verdeutlicht werden soll, die die Kriterien nach folgenden Gesichtspunkten ordnet: bezogen auf die Lernergruppe (rezipientenbezogen), auf die formale und die inhaltliche Ebene (werkbezogen).

---

<sup>166</sup> Insbesondere bei Verfilmungen oder Theaterinszenierungen literarischer Werke wird deutlich, wie der sprachliche Text durch seine Visualisierung interpretiert wird, z. B. aktuell oder stärker auf die Entstehungszeit bezogen.

| Autoren   | Lernergruppe   | Form  | Inhalt   |
|---|--|---|--|
| <p>Jaeschke (Karikatur, Daumier)<br/>landeskundliche Zielsetzung</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schwierigkeitsgrad der Bedeutungsent-schlüsselung</li> <li>2. Möglichkeit der Versprachlichung der Bildinhalte</li> <li>3. Thema muß für heutige Schüler zugänglich sein (vergl. Kißlinger)</li> </ol> | <p>Appellwirkung<br/>Relevanz der Legende für den Rezeptionsprozeß (beide Kriterien sind gattungsspezifisch)</p>  | <p>Widerspiegelungsgrad der sozialen Gegebenheiten<br/>Stellenwert der historischen Anspielungen<br/>Relevanz für heutige Gesellschaft<br/>Werte der fremden Gesellschaft<br/>Typisches/Ähnliches u. Unterschiedliches<br/>Konfliktpotential enthaltend</p>  |
| <p>Rymarczyk</p>  | <p>Narratives Geschehen → ermöglicht subjektive Auswahl für den einzelnen</p>  | <p>Wirklichkeitsgetreue Darstellung und Verfremdung u. Steigerung bis ins Absurde → bewirkt das Erkennen von Vertrautem<br/>Klare Bildaufteilung → als Hilfe bei Gliederung<br/>Detailreichtum → fördert entdeckendes Lernen u. Sprachanlässe</p> | <p>Hoher Grad an Interpretierbarkeit ist eine Folge der Mischung leicht deutbarer Einzelheiten u. solcher, die sich entziehen</p>  |
| <p>Kißlinger (Karikatur)<br/>landeskundliche Zielsetzung – Lernen über den soziokulturellen Hintergrund</p> | <p>an Erfahrungsbereich der Schüler anschließen (vergl. Jaeschke)</p>  |   | <p>Vielschichtiges Thema zur Diskussion stellen (z. B. Industrie/Technik)<br/>Wenn allgemeine Mißstände angeprangert werden, veralten Karikaturen nicht so schnell<br/>Es soll Lernen zum Bereich des soziokulturellen Hintergrundes ermöglichen<br/>Grundfragenkatalog<br/>1. – 5. (vergl. Tabelle)</p> |

| Autoren  | Lernergruppe  | Form   | Inhalt   |
|--|---|--|--|
| <p>Mischkowski<br/>landeskundliche<br/>Zielsetzung</p>   | <p>Sprachpraktisch: narrative<br/>Elemente<br/>bestimmte<br/>Personenkonstellation<br/>Dynamik<br/>Identifikationsmöglichkeiten</p>   | <p>klare Formensprache</p>   | <p>Widerspiegelung von<br/>historischer,<br/>geographischer oder<br/>sozialtypischer<br/>Lebenswirklichkeit/<br/>„realistische Inhalte“<br/>Auswahl unter<br/>thematischen Aspekten</p>  |
| <p>Hellwig (<i>Bildkunst im<br/>FU 1990</i>)<br/><br/>Von Otto (1988: S. 153f)<br/>erstellte Fragen (1-5), die<br/>die Bildauswahl im<br/>Kunstunterricht lenken<br/>können, übernimmt<br/>Hellwig als<br/>Auswahlkriterien für<br/>Bilder im FU</p> | <p>Sinnstiftung u. Selbstfindung<br/>Motivation zur Beschäftigung<br/>mit Kunst<br/>Förderung des “langsamen<br/>Lesens“, Erlebens, Erkennens,<br/>Verarbeitens<br/>Sozialerzieherische Wirkung<br/><br/>(1) Provozieren die Bilder und<br/>der Umgang mit ihnen in einer<br/>Lerngruppe <i>kontroverse</i><br/>Wahrnehmungen,<br/>Einschätzungen u.<br/>Auslegungen?</p> | <p>Apellcharakter<br/>Kunstcharakter<br/>Wirklichkeitsbezug u.<br/>Fiktionalität (vergl. Rymarczyk)<br/>Sensibilisierung für<br/>bildkünstlerische u.<br/>sprachgestalterische Strukturen<br/><br/>(5) Stiften die Bilder . . . zur<br/>erweiterten u. vor allem<br/>bewußteren <i>Bild-Praxis</i> an, zum<br/>Bildermachen, Bildersammeln<br/>u. zur Kommunikation mit<br/>Bildern und über Bilder?</p> | <p>Anregungen von psycho-<br/>u. soziokulturellen<br/>Fragen<br/>Beziehung zwischen<br/>Werk – Künstler u.<br/>Werk-historischem<br/>Entstehungs-<br/>zusammenhang<br/>(persönlich<br/>psychologisch<br/>gesellschaftskritisch<br/>politisch<br/>historisch u.<br/>soziokulturell gebundene<br/>Erfahrung)<br/>Zusammenspiel von<br/>mehrfachem Sinn (vergl.<br/>Rymarczyk u. Bartes)<br/><br/>(2) Regen die<br/>Wahrnehmungen von<br/>Bildern. . . zu<br/>Rückfragen nach<br/>sozialen, ökonomischen<br/>und historischen<br/>Bedingungen ihrer<br/>Herstellung u.<br/>Wirklichkeit an?<br/>(3) Machen die Bilder . .</p> |

| Autoren   | Lernergruppe   | Form  | Inhalt   |
|---|--|---|--|
|   |  |   | <p>nicht nur mit Kunst u. Künstlern vertraut, sondern lenken sie die Frage auch auf Mensch, Gesellschaft und Umwelt in Vergangenheit u. Gegenwart?</p> <p>(4) Erweitern oder verunsichern die Bilder . sozialisationsbedingte oder aktuell vermittelte <i>Wahrnehmungs- u. Interpretationsmuster</i>, erweitern sie das Bewußtsein ?</p> |
| <p>Hellwig (1987)<br/>Briefmarken<br/>landeskundliche<br/>Zielsetzung</p> | <p>Starke motivierende Impulse<br/>des authentischen Mediums</p> | <p>Anderssein, Fremdheit des Mediums →motivierende Impulse<br/>Verallgemeinerung und Typisierung bis hin zu stereotypen Darstellung<br/>partielle Offenheit→ kreative Ausdruckskraft u. Sinnwirkung fördern</p> | <p>Gegenwarts- u. Zukunftsbedeutung</p>  |
| <p>Hellwig (1989)<br/>Authentische Collagen</p>                           |  | <p>Offenheit u. Uneindeutigkeit<br/>Kein zu starker Abstraktionsgrad</p>  | <p>Nicht allzuviel Detail enthaltend<br/>Behandlung eines variabel interpretierbaren allgemeinen Themas<br/>Künstler mit ihrem spezifischen Hintergrund: Europäer u. Weltenbürger<br/>Landeskundlicher Transnationalismus</p>  |

| Autoren   | Lernergruppe | Form   | Inhalt   |
|---|--------------|--|--|
| Bartels<br>landeskundliche<br>Zielsetzung           |              |  | Existenz mehrerer Bedeutungsebenen (vergl. Hellwig u. Rymarczyk) in räumlicher, zeitlicher, sozialer u. kommunikativer Hinsicht offenes Bild (vergl. Mischkowski, Hellwig, Jaeschke bei denen das Gegenteil deutlich wird)<br>Bei Annäherung an fremde Kultur zum Nachfragen nach den gesellschaftlichen Bedingungen des anderen Landes u. seiner historischen Entwicklung anregen |
| Lieskounig (1988)<br>Abbildungen in<br>Schulbüchern |              | Verfremdung<br>Verrätselung<br>Verschlüsselung |  |

Aus den Kriterienkatalogen wird ersichtlich, daß Jaeschke und Kißlinger, die über den Einsatz der Karikatur primär landeskundliche Ziele verfolgen, deren Einlösung durch die Beachtung der auf die inhaltliche Ebene zielenden Kriterien (historisch und soziokulturellen Gegebenheiten) erbringen. Beide beachten den Erfahrungsbereich des Schülers. Während Jaeschke die Gattungsspezifität der Karikatur berücksichtigt, geht Kißlinger verstärkt auf das Umfeld der Karikatur ein (vergl. Tabelle zu Kißlingers Grundfragenkatalog) ohne die formale Ebene in Betracht zu ziehen, was jedoch zum Teil daran liegt, daß Jaeschke einen Künstler (Daumier) der Vergangenheit wählt, wohingegen Kißlinger verschiedene Karikaturisten aus aktuellen Zeitungen vorschlägt. Auch bei Mischkowski wird die landeskundliche Zielsetzung in den auf die inhaltliche Ebene zielenden Kriterien sichtbar, während bei Bartels das Kriterium der Offenheit eines Bildes in räumlicher, zeitlicher, sozialer u. kommunikativer Hinsicht zu den auf landeskundliche Inhalte zielenden Kriterien und damit ihrem eigenen in diesem Zusammenhang genannten Kriterium im Widerspruch steht, ohne daß darauf hingewiesen wird. Wie auch bei Hellwig wird der Eindruck geweckt, daß selbst bei einer primär nicht landeskundlichen

Zielsetzung, d.h. stattdessen einer Betonung der wahrnehmungs- und sprachschulenden Dimension, mit der sprachdidaktischen Funktion der produktiven und kreativen Spracharbeit sowie subjektiver Sinnstiftung und Selbstfindung die landeskundliche Dimension nebenbei auch berücksichtigt werden könnte.

Hellwig (1989) beschränkt den Einsatz der Bildkunst im Fremdsprachenunterricht auf eine ergänzende und bereichernde didaktische Funktion. "Bildkunst kann nicht zu einem beherrschenden Inhalt werden" (vergl. "Hellwig". 1989: S. 6). Unter den sechs von Hellwig genannten didaktischen Funktionen weist er an dritter und einziger Stelle auf die Möglichkeit des Umgangs mit Bildkunst mit landeskundlicher Zielsetzung hin, die er nicht als essentiell ansieht, indem er schreibt, daß (man) "also auch landeskundliche Erfahrungen einschließen" (kann) (vergl. op. cit. S. 6).

Wenn Hellwig auch den gesamten Kriterienkatalog des Kunstdidaktikers Otto zitiert, zeigt sich in der Vorrangigkeit der Fragen (1), (2) und (5)<sup>167</sup> bei Hellwig, daß er von drei Fragen zum soziokulturellen Kontext nur eine (2) für relevant hält. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit sieht den engen Zusammenhang zwischen den Fragen (2), (3) und (4), weil sie auf die Komplexität von Individuum und Gesellschaft und den Abstand von Werk und Betrachter eingehen.

An den von Hellwig aufgezeichneten Unterrichtsbeispielen aus der Praxis zeigt sich, daß z. B. ein Lowry-Bild (*The Fever Van*) erst nach der Behandlung des Themas "People and Coal" (Learning English Modern Course RS, Bd. 5/6: 82ff) an Hand des Lehrbuchtextes im Unterricht eingebracht wird. Bei der Beurteilung der Unterrichtsstunde wird von einer Analyse des Bildes gesprochen, die sich anscheinend auf das Sammeln subjektiver Eindrücke der Schüler zum Bild beschränkt, was sich auch in der Aussage bestätigt, daß von "seinem künstlerischen Ausdruck (des Bildes) freilich nicht allzuviel in die Stunde und die sprachliche Nachgestaltung eingegangen (ist)" (vergl. op. cit. S. 7).<sup>168</sup>

Im Vorhergehenden ist hingegen bewiesen worden, daß bei landeskundlicher Zielsetzung andere Kriterien ausschlaggebend sind für die Bildauswahl als bei Prozeß- und Handlungsorientierung durch kreative und produktive Spracharbeit, die sehr stark auf den individuellen Lerner zielt.

f) Sowohl bei Mischkowski als auch bei anderen (z. B. Akinro, Hellwig etc.), die, selbst wenn sie eine sachgerechte Interpretation vorstellen, (wie nur Akinro und Mischkowski demonstrieren) nicht klären, wie sie diese Interpretation mit Schülern erreichen, bzw. es wird deutlich, daß die Fragen und Aufgaben in den vorgestellten Arbeitsbögen nicht zu diesem Ziel führen.

---

<sup>167</sup> Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, ist der Meinung, daß Ottos Frage (5) sich vorrangig auf die künstlerische Praxis des Kunstunterrichts bezieht. Dadurch wird praktisches Tun gegenüber Spracharbeit in den Vordergrund gerückt, was Hellwigs Auffassung von der Priorität von Sprache im Fremdsprachenunterricht zuwiderläuft.

<sup>168</sup> vergl. "Akinro", in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 170: "Die Grenzen liegen dort, wo es um die künstlerische Analyse des Bildes geht. Auch bei Diskussionen in der Fremdsprache sind Realschüler überfordert."



### **3.4. Folgerungen aus den Ergebnissen des Forschungsberichts**

Aus diesen Ergebnissen ist für die Entwicklung eines neuen Ansatzes zur Integration von Werken der bildenden Kunst unter Berücksichtigung nachstehender Gesichtspunkte, folgendes zu beachten:

1. Skepsis gegenüber dem Einsatz von Bildkunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand und mit primär landeskundlicher Zielsetzung, statt dessen Bildkunst in dienender Funktion zur Textarbeit oder zum Spracherwerb und zur kreativen, individuellen Sprachproduktion (vergl. Punkt 7.a))
2. Beachten des Kunstcharakters
3. Beachten der Bildtypen: Collage, Karikatur, surrealistische Kunstwerke
4. Bereicherung um wesentliche Inhalte und Anschauungsaktivierung
5. Beachten des Lernstadiums
6. Beachten der landeskundlichen Beiträge in Hinsicht auf:
  - a) Gattungen: Satire, Karikatur, Collage, (Ausweitung bezüglich der Gattungen und Künstler beachten)
  - b) den Zusammenhang von Form (Typisierung, Verallgemeinerung) und didaktischer Leistung
  - c) eigenkulturell geprägte Sichtweisen bei der Wahrnehmung von Kunst
  - d) Überlegungen zum Einbringen neuer Inhalte über Bildkunst (Einbeziehung von Beispielen aus anderen englisch-sprachigen Ländern des ehemaligen *British Empire*, da diese unterrepräsentiert sind)
7. Berücksichtigung der Komplexität des didaktischen Geflechts im Hinblick auf:
  - a) Bildkunst als selbständigen Unterrichtsgegenstand im Gegensatz zu Bildkunst in dienender Funktion
  - b) Übereinstimmung bzw. Nicht-Übereinstimmung der Funktion des Kunstwerks mit der zgedachten didaktischen Funktion
  - c) Kulturelle Markierung
  - d) Die Definitionen von mediumintern und –extern
  - e) Kriterienkataloge zur Bildauswahl:

Beachtung der Verschiedenartigkeit der Kriterien, die auf Lernergruppe, Form und Inhalt zielen können, und des Zusammenhangs von Zielsetzung und Inhalt
  - f) Mangel an methodischer Vorgehensweise und sachgerechter, medium-gerechter Interpretation

Bevor auf die Folgerungen der vorangestellten Punkte im einzelnen eingegangen wird, soll kurz auf den theorieorientierten Beitrag von Blell, Rymarczyk und Maruniak “Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen“, in: Hermes/Schmid-Schönbein (Hrsg.). 1997, 1998: S. 23-41 (vergl. Tabelle 3.3.1) eingegangen werden,

weil dieser anhand von drei Tabellen wesentliche Aspekte hervorhebt:

- eine Unterscheidung der Kunstmedien bezüglich ihrer Medienspezifik (S. 26),
- die Verbindung von Bildkunst zu Texten aus Literatur (S.29), dem kulturell landeskundlichen Bereich (S. 31f) und zu Sprache als Schwerpunkt (S. 33f)
- die Einsatzmöglichkeiten von Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht (38/39).

Innerhalb der Tabellen ist

- das statische Bild,
- der kulturell-landeskundliche Bereich
- die Einsatzmöglichkeit von „Bildern“, d.h. Kunstwerken, („speziell auch für landeskundliche Informationen“) für die vorliegende Arbeit von Interesse. Eine genauere Betrachtung der Tabelle läßt Probleme erkennen, die sich in den Auswertungen der Beiträge aus der Unterrichtspraxis besonders deutlich abgezeichnet haben (vergl. Punkt 7):

- Kunstmedien werden nur in dienender Funktion zur Sprache gesehen
- die Wichtigkeit der Form künstlerischer Werke wird betont, was im Gegensatz zu Versuchen an anderer Stelle steht, diese Problematik zu umgehen
- der Widerspruch von Erkennen von „zielkulturspezifischem Inhalt“ oder „prinzipiell kulturspezifisch auslegbaren Inhalten“ zu uneingeschränkter „Interpretationsoffenheit“, wobei der Rezeptionsprozess den individuellen Lerner sieht, nicht jedoch seine mögliche Distanz zur Epoche oder Kultur des Werkes,
- die nur teilweise Beachtung eines Bezugs von Inhalt und Eigenschaften künstlerischer Werke
- die unklare Bedeutung der Begriffe „medium-intern, -extern“ und der Begriffe „direktes“ oder „indirektes Zitat“.

Innerhalb der dritten Tabelle, die den Einsatz von Kunstwerken klären will, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit Kunstwerken als visueller Informationsquelle für landeskundliche Information, der Interpretation des Kunstwerkes und dem Interpretationsprozess und -ergebnis als Anlaß für interkulturelle Diskurse. Hierbei nimmt die Sprachanwendung einen größeren Raum als der Spracherwerb ein, weshalb die Lernstufe besonders berücksichtigt werden muß.

Die Folgerungen aus diesem komplexen Geflecht von Kunstmedium und dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht lassen sich anhand der konkreten Einzelpunkte am besten ableiten.

Zu 1. In der vorliegenden Arbeit soll das „Bild“ bzw. Kunstwerk als selbständiger Unterrichtsgegenstand eingebracht werden, da dieser als außersprachliches Zeichen insbesondere bei der Berücksichtigung von anglophonen Kulturen (z. B. Indien) einen direkten Zugang zur fremden Kultur ermöglicht, während die englische Sprache nur Amts- und Zweitsprache (nur begrenzt zutreffend) ist und somit nur einen begrenzten Zugang ermöglicht (vergl. Kapitel 2). Der Einsatz von

Bildkunst als Quelle landeskundlicher Informationen muß die **Zielsetzungen** der modernen Landeskundekonzepte berücksichtigen und im Sinne eines modernen, am interkulturellen Paradigma orientierten Fremdsprachenunterrichts **Methoden** (Verbindung von Sprach-, Landeskunde- und Kunstdidaktik, siehe Kapitel 7 und 9) und **Themenwahl** ("im Hinblick auf Aspekte wie z. B. Imperialismus, Entkolonialisierung und Postkolonialismus, aktuelle wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen")<sup>169</sup> sowie den Kriterienkatalog zur Bildauswahl (siehe Punkt 7) darauf abstimmen, um die Wiederholung von Fehlern der Vergangenheit zu vermeiden und sich deutlich von jenen Konzepten abzusetzen.

Zu 2. In den Beiträgen wird deutlich, daß keine klare Definition des Kunstcharakters vorliegt, sondern jeweils die Aspekte gesehen werden, die sich als abhängig erweisen vom didaktischen Zusammenhang, in den das Bild gestellt wird. Bei einer primär landeskundlichen Zielsetzung kann dies bedeuten, daß z. B. Kriterien wie Verfremdung, Unvollständigkeit, Abweichung, Verrätselung nicht im Vordergrund stehen, weil die soziokulturelle Thematik des Werkes, d.h. die historische, politische und soziale Bedeutung eines dargestellten Ereignisses für die Menschen dieses Kulturraumes, Vorrang hat.

Zu 3. Bei den bevorzugten Bildtypen ist anzumerken, daß die Collage als modernes Medium zwar den Zugang zu soziokulturellen Aspekten der Moderne (20. Jahrhundert) ermöglicht, ein Zugang zu historischen Ereignissen jedoch erst über einen Bildvergleich geschaffen werden kann.

Gleiches gilt für surrealistische Kunstwerke, sofern sie politische und soziokulturelle Probleme thematisieren.

Zu Karikatur und Cartoon finden sich Hinweise in Kapitel 6 und besonders in Kapitel 8. Briefmarken im Sinne Hellwigs als nicht elitäre Gebrauchskunst und Träger kulturspezifischer Informationen waren in dieser Form für Indien leider nicht zu erhalten; denn die Sammlung im *Victoria and Albert Museum* besteht ausschließlich aus Marken mit dem Kopf Queen Victorias und von der Autorin selbst erstandene oder auf Briefen aus Indien zugesandte Marken zeigen entweder Gandhi oder eine historische Tempelanlage. Die zuvor genannten Kunstformen stehen nicht im Zentrum der Arbeit, weil sie bereits zum traditionellen Kanon in bezug auf Medien gehören. Dagegen werden Gemälde, Skulpturen und Architektur nur vereinzelt beachtet, weshalb das Hauptinteresse dieser Arbeit gerade darin liegt, „neue“ Werke der bildenden Kunst zu erschließen und dabei die unterschiedlichen Bereiche Malerei, Skulptur und Architektur (z. B.: Ölgemälde, Denkmäler, Repräsentationsbauten, Siedlungs- und Einzelhauspläne, siehe Kapitel 7, 8 und 9) für den Fremdsprachenunterricht zugänglich zu machen.

---

<sup>169</sup> vergl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Englisch*, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Frechen: Ritterbach Verlag, 1999: S. 25.

Zu 4. Über die bildende Kunst können neue Inhalte insofern eingebracht werden, als das Kunstwerk in seiner Authentizität ernstgenommen wird, weil über den Zusammenhang von Künstler – Werk in seinem Entstehungsumfeld – und ursprünglichen sowie heutigen Rezipienten neue Sichtweisen und Inhalte (z. B. Verbindendes und Trennendes innerhalb der europäischen Kultur) aufgezeigt werden (zur Erweiterung von Inhalten siehe auch Punkt 6.d)).

Zu 5. Das Beachten der Lernstufe ist wichtig, weil die fremdsprachliche Kompetenz in engem Zusammenhang zum landeskundlichen Lernen zu sehen ist. (vergl. Buttjes.1980, zu Interdependenz und Autonomie). Diese Relation zwischen sprachlicher Progression und landeskundlichem Lernen wird unterstützt durch die Ergebnisse Hellwigs beim Einsatz von Bildkunst am Ende der Mittelstufe, wo der Spracherwerb eindeutig im Vordergrund steht. So dokumentiert die Arbeit von B. Akinro (Gienow/Hellwig. 1993: S.157-172), die am Beispiel eines Gemäldes von J. Wright of Derby *The Experiment with an Air Pump* die Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Gemälden im Englischunterricht einer Realschule. B. Akinro verzichtet auf eine Klärung der Struktur ihrer ausführlichen Bildanalyse, die jedoch die wichtigsten Kriterien einer sachgerechten Bildanalyse erfüllt. Sie beschreibt Arbeitsmethoden, die die Kreativität fördern und zum Raten, aktiven Tun, Fragen und Darstellen auffordern und Hellwigs Konzept der prozeßorientierten Mediendidaktik und vom fremdsprachlichen Handeln überzeugend umsetzt.<sup>170</sup>

Auswertend stellt Akinro fest:

Wenn wir diese Ergebnisse unter dem Aspekt der Normgerechtigkeit betrachten, müssen wir uns verzweifelt fragen, ob wir nicht schon lange unsere Grenzen und die unserer Schüler erreicht haben (. . .) (op. cit., S.170)

Sie fährt positiver fort:

Wenn wir jedoch bei der Arbeit mit Wrights Gemälde die Motivation dieser Schüler/-innen zur Mitarbeit an oberste Stelle setzen, ihren Willen, sich in der Fremdsprache, zu äußern . . . dann stellen wir fest, daß wir unserem Ziel, der Befähigung zur Kommunikation, nähergekommen sind. (op. cit., S.170)

Wichtig für diese Arbeit ist dagegen ihre Aussage:

Die Grenzen liegen dort, wo es um die künstlerische Analyse des Bildes geht. Auch bei Diskussionen in der Fremdsprache sind Realschüler überfordert. (op. cit.: S.170)

Gerade um diese künstlerische Analyse geht es jedoch bei der vorliegenden Arbeit. Wenn Akinros Erfahrung zutrifft, daß Schüler der zehnten Klasse mit dieser Auseinandersetzung überfordert sind,

---

<sup>170</sup> Ein von Akinro erstellter Fragebogen zum Umgang mit Gemälden ließe sich in adaptierter Form für die Arbeit mit dem Computer im Fremdsprachenunterricht in England auf den Rahmen der Inhalte und Ziele des GCSE-Syllabus abstimmen. Nicht-künstlerische Bilder mit Personen aus Sport, Musik, Politik, etc. aus den verschiedenen Ländern könnten über Microsoft Encarta (Enzyklopädie als CD-Version, idealerweise in der jeweiligen Fremdsprache) abgerufen werden, ebenso wie weitere Informationen über das Land. Die Fragebögen könnten zeitökonomisch in den verschiedenen Zielsprachen erstellt werden und eine Basis an Arbeitsblättern, die sich abwandeln und erweitern lassen, für den Computer bilden.

bedeutet dies jedoch, daß diese Art der Bildarbeit zur Erschließung kultureller Aspekte über das Medium der Fremdsprache in der Oberstufe anzusetzen hat (vergl. dazu auch Kißlinger, die bei der Arbeit mit Karikaturen ein hohes Maß an Eigeninitiative und die Möglichkeit des schülerorientierten Unterrichts betont).

- Zu 6. Den Beiträgen mit landeskundlicher Zielsetzung kommt besondere Aufmerksamkeit zu, weil sie für die Entwicklung eines eigenen Ansatzes im Zentrum stehen.
- Zu a) vergl. Punkt 3. Zusätzlich ist zu beachten, daß z. B. mit dem Einsatz von Karikaturen eine Auto- oder Heterostereotypenbildung verbunden ist, die die Autorin der vorliegenden Arbeit, soweit dies überhaupt möglich ist, vermeiden möchte.
- Zu b) Da die Form in engem Zusammenhang zur Funktion des Kunstwerks steht, wird die Beziehung zwischen Form des Kunstwerks und seiner zugedachten didaktischen Leistung in der Übereinstimmung bzw. Nicht- Übereinstimmung von der Funktion des Werks mit der intendierten didaktischen Funktion deutlich (vergl. Punkt 7).
- Zu c) Inwieweit eigenkulturell geprägte Sichtweisen<sup>171</sup> bei der Wahrnehmung von Kunst eine Rolle spielen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden, da eine notwendige komparative, empirische Studie und deren Auswertung einen eigenständigen Untersuchungsgegenstand ausmachen würde und somit Ziel einer neuen Arbeit wäre.<sup>172</sup>
- Zu d) Weil die Auswertung zeigt, daß die Beschäftigung mit ehemaligen britischen Kolonialländern, in denen britische Einflüsse nicht nur wie z. B. in Indien in der besonderen Sprache des *Indian English* überleben, im Englischunterricht als Unterrichtsinhalt vernachlässigt wird, versucht die vorliegende Arbeit dieses Defizit auszugleichen, indem sie einerseits Beispiele der britischen und indischen Kunst aus der Kolonialzeit in Indien und andererseits Beispiele aus der indischen Kunst nach der Unabhängigkeit ins europäische Blickfeld rückt

---

<sup>171</sup> Informativ in diesem Zusammenhang sind Gespräche der Autorin dieser Arbeit mit einem britischen Kinderbuchillustrator und einem britischen Jugendbuchautor, die die kulturspezifische Wahrnehmung, wenn auch nur am Rande und zum Teil nicht unbedingt intendiert, bei ihrer Arbeit mit Schülergruppen verschiedener Altersstufen in der St. Benedict Schule in Derby berücksichtigten. Der Kinderbuchillustrator gab zu, von einem niederländischen Verlag gebeten worden zu sein, die Illustrationen zu einem englischen Text zu erstellen, da man sie für authentischer halte als die eines Niederländers. Ein Zeichenwettbewerb, das die 7. Klasse mit Begeisterung ausführte, bestand darin, alles zu zeichnen, was zu einer Eingangstür gehört. Dabei tauchten „typisch britische Stereotypen“ auf wie z. B.: wartende Katze, Milchflaschen, Türklopfer (keine Schelle), vergl. Kap. 6.3. *Teapot* in Form einer Haustür der *Swineside Ceramics*. Der Jugendbuchautor ließ die national unterschiedlich gestalteten Buchdeckeldesigns eines seiner Bestseller kurz diskutieren mit dem Ergebnis, daß die britische Version favorisiert wurde.

<sup>172</sup> vergl. dazu Charpentier. „Kunstabilder und die Entdeckung der Fremdkultur“, in: Blell/Hellwig (Hrsg). 1996: S. 67-89 und insbesondere S. 82-89 „Das Kunstbild als Brücke zur Entdeckung der Fremdkultur oder: Von Inhalt zu geistigen Prozessen durch das fremdsprachliche Handeln.“ In drei von vier Stichpunkten wird hier die Beachtung des historisch und soziokulturell geprägten Kontextes des Werks deutlich: historische Realität, Entdeckung von Zeitströmungen, Stilrichtungen und Leitmotiven. Die Ansätze klingen vielversprechend, reißen Problematiken jedoch nur an und verbleiben im Subjektiven des Rezipienten. Neu ist der Versuch Charpentiers, das Kunstwerk als Möglichkeit der interkulturellen Begegnung zu sehen und zum Diskussionsgegenstand im interkulturellen Diskurs zwischen deutschen und französischen Schülern über das Internet zu machen.

(siehe Kapitel 8 und 9) und versucht zugänglich zu machen. Damit wird gleichzeitig ein Beitrag für den Kunstgeschichtsunterricht geleistet (vergl. auch Kapitel 6.3 zu *Caribbean* und *Black Art*).<sup>173</sup>

Ein Einwand könnte darin bestehen, daß auf Kosten eher umfassender Kulturkonzepte die in dieser Arbeit berücksichtigten Kunstformen zur hohen Kunst zählen und nur für eine gesellschaftliche Elite und den fortgeschrittenen Lerner zugänglich sind. Dem ist entgegenzusetzen, daß die Unterscheidung in hohe Kunst/bildende Kunst im Gegensatz zur angewandten oder Gebrauchskunst eine relativ junge und kulturell westlich geprägte Entwicklung ist (vergl. Kap. 8, Problematik, die sich in ihrer Prämisse auf die Kunstentwicklung in ehemaligen Kolonialländern ausgewirkt hat). Wichtig ist an dieser Stelle eine Klärung der Intention für den Einsatz dieser Kunstformen, die nicht auf Grund eines nicht zu beweisenden humanisierenden Anspruches untersucht werden, sondern weil sie Dokumente für den Zusammenhang von Kultur (hier eher der Kunst als der Sprache) und Imperialismus sind, das Miteinander-Verwoben-Sein der Wahrnehmung von Kolonisierenden und Kolonisierten, wie Said<sup>174</sup> es ausdrückt. Ferner geben Kapitel 8 und 9 Hinweise in Bild und Bibliographie auf Volks- und Stammeskunst,<sup>175</sup> die als nicht elitär bewertet wird.

Zu 7. a) Dadurch daß die Mehrzahl der Beiträge die Bildkunst nur in dienender Funktion zur Sprache und Literatur für gerechtfertigt hält, wird der Blick auf die eigentliche Authentizität des Kunstwerks verstellt. Weil die Methoden und Kriterienkataloge zum Einsatz von Bildkunst, die primär auf Spracherwerb, Lernerautonomie und Kreativität zielen, nicht gleichzeitig zum interkulturellen Lernen geeignet sind, wie die Auswertung ergeben hat, da sie hauptsächlich die Subjektivität des Lerners beachten, ist eine andere Zugewandtheit für den in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnden Ansatz notwendig. Für den Zugang zu einer fremden Kultur ist gerade die Erschließung der Bildzeichen aus der Binnensicht der jeweiligen Kultur notwendig, weshalb Interpretationsansätze gewählt werden müssen, mit denen dieses Anliegen und eine Erschließung der Tiefenstruktur des Werks zu erreichen ist. Dies bedeutet nicht, daß die individuelle Wahrnehmung und Kreativität des Lerners ausgeschlossen werden

---

<sup>173</sup> Im britischen Curriculum ist für die Fächer Kunst und Englisch die Beschäftigung mit Literatur und Kunst besonders der in England lebenden ethnischen Gruppen wie *Caribbean* oder *Asian* verpflichtend.

<sup>174</sup> vergl. Said. *Culture and Imperialism*. (1993) 1994: S. XXIIIf

<sup>175</sup> vergl. Seelye. "Analyse und Unterrichten," in: Weber (Hrsg.): *Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. 1976: S. 9-49. Seelye referiert Brooks (1968), der fünf Bereiche der Landeskunde unterscheidet, darunter die Literatur und die schönen Künste, bei denen er Themen von universalem Interesse von jenen absetzt, die stärker die Einzigartigkeit einer Kultur deutlich machen. Er stellt fest, daß die Frage nach dem Wert von Literatur oder Malerei als Mittel zur Darstellung der Lebensweise fremder Menschen vernachlässigt werden könnte gegenüber der Frage, wie eingeschränkt der Zugang sei, den die fiktionale Literatur (und Malerei) als Hauptinformationsquelle ermöglichen (op. cit., S 13). In dem Ansatz Morains (1968), der der Folklore einen besonderen Platz einräumt, da sie von der Mehrheit der Bevölkerung geschaffen wurde, sieht Seelye eine Möglichkeit "mehr relevante Landeskunde in das eher trockene Angebot der Colleges" einfließen zu lassen (op. cit., S. 15/16). Auch hier wird das relativ moderne Gegensatzpaar (Volkskunst/Kunsth Handwerk – hohe Kunst) zur Funktion oder Rolle der Kunst in der Gesellschaft zugrunde gelegt. Unter dem Stichwort „Illustrationen“ hebt Seelye besonders die Vorteile von Abbildungen in Zeitschriften hervor und verweist auf Nostrand (1966), der das Bild unter vier Kategorien audiovisuellen Materials erwähnt, aber wohl nicht das künstlerische Bild meint, sondern eher sachlich darstellende Photos (op. cit., S. 38f).

(vergl. Kapitel 5 zum Percept und kunstgeschichtlichen Interpretationsansätzen sowie Kapitel 9, das konkrete Beispiele für die Unterrichtspraxis mit den entsprechenden Arbeitsschritten vorstellt und anschließenden Aufgabenstellungen, die durch die Verbindung mit Kreativität auf der Basis einer sachgerechten Interpretation interkulturelle Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache fördern bzw. Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens auslösen wollen).

b) Die Auswertung hat ergeben, daß die Funktion des Kunstwerks zu berücksichtigen ist, wenn diese deutlich hervortritt, da sie sonst mit der dem Werk zgedachten didaktischen Funktion kollidiert. Dies bedeutet für den hier zu entwickelnden Ansatz, daß die Funktion von Werken beachtet werden muß. In diesem Zusammenhang ist auch die von der Autorin vorgenommene Beachtung der gesellschaftlichen Bereiche privat, halb-öffentlich und öffentlich zu sehen.<sup>176</sup>

c) Die Auswertung hat ergeben, daß eine Nichtbeachtung einer stärkeren oder schwächeren eigenkulturellen Markierung zu einer unsachgerechten Deutung des Kunstwerks führt, weshalb bei einer starken eigenkulturellen Markierung diese in ihren verschiedenen möglichen Ausfäicherungen d.h. Künstler, Auftraggeber, Zeichen im Bild (formale und inhaltliche Ebene), Thematik (inhaltliche Ebene), Stil (formale Ebene) und historischem und sozio-kulturellem Kontext beachtet werden muß.<sup>177</sup>

Bei einer Charakterisierung der Werke durch die kulturelle Markierung sind folgende Kombinationen möglich:

1. stark eigenkulturell und schwach überkulturell (vergl. Tabelle zur kulturellen Markierung: z. B.  
politische Karikatur, Hopper)
2. stark eigenkulturell und stark überkulturell (vergl. Tabelle zur kulturellen Markierung: z. B.  
Macbeth, Breugel, Kienholz)
3. schwach eigenkulturell und stark überkulturell (vergl. Tabelle zur kulturellen Markierung:  
Kollwitz)
4. schwach eigenkulturell und schwach überkulturell (vergl. Tabelle zur kulturellen Markierung: z.  
B. Dada/Surrealismus)

---

<sup>176</sup> Reinfried bemerkt bereits:

In den zwanziger Jahren erkannten die Anhänger der Kulturkundebewegung, die der ästhetischen Ausstrahlung „wertvoller“ Gemälde eine erzieherische Wirkung beimaßen, nicht die prinzipielle Andersartigkeit zwischen künstlerischem und didaktischem Bild: Während das erstere primär den persönlichen Ausdruck seines Schöpfers repräsentiert, ist das letztere für einen oder mehrere didaktische Orte bestimmt und sollte auch demgemäß konzipiert werden. (Reinfried. 1992: S. 258)

Auch die modernen Ansätze scheinen diese Andersartigkeit nicht immer in allen ihren Facetten zu sehen, so z.B. wenn es um die Funktion von Kunst geht.

<sup>177</sup> Verschiedene Kunstwerke kehren unterschiedliche Aspekte deutlich hervor. Dies kann z. B. die Künstlerpersönlichkeit sein, eine bestimmte Thematik, die Funktion, der Auftraggeber oder das Umfeld des Werkes. Dementsprechend erfordern unterschiedliche Werke unterschiedliche Zugangsweisen.

Daraus folgt, daß ein Kunstwerk, das zu 1. Kategorie zählt, landeskundlich im Unterricht einzusetzen ist.

Ein Kunstwerk, das zur 2. Kategorie gehört, kann zum einen über die allgemein menschliche Thematik vom Lerner erschlossen werden und zum anderen erfordert es eine landeskundliche Behandlung. Dieser Bildtyp könnte besonders geeignet sein, da der Lerner wahrscheinlich zunächst an Bekanntem anknüpfen kann, wodurch ihm ein erster Zugang erleichtert wird. Insofern müßte auch eine Progression des landeskundlichen Lernens beim Bildeinsatz berücksichtigt werden.

Ein Kunstwerk, das zur 3. Kategorie gehört, kann allein über die allgemein menschliche Thematik vom Lerner erschlossen werden.

Ein Kunstwerk, das zur 4. Kategorie gehört, erfordert kaum eine Auseinandersetzung mit kulturbedingten Aspekten.

Hiermit wird deutlich, daß Kunstwerke der 1. und 2. Kategorie für landeskundliche Zielsetzungen besonders geeignet sind und die Fragen (2), (3), und (4) aus Ottos Katalog ausschlaggebend sind für die Rezeption von Kunst im Fremdsprachenunterricht mit landeskundlichen Zielsetzungen, während sich Kunstwerke der 3. und 4. Kategorie eher für rein sprachliche Zielsetzungen eignen und daher die Fragen 1 und 5 aus Ottos Katalog besondere Beachtung finden. Der Aspekt der kulturellen Markierung ist deshalb auch bei der Zusammenstellung von Werkketten und –netzen zu beachten.

Die gewünschte Lernerautonomie, die durch den Einsatz von Kunstmedien und deren Verknüpfung ermöglicht werden soll, ist nicht ohne weiteres zu erreichen, wenn dem Schüler die Problematik der subjektiven Deutungen und der möglichen historischen und kulturellen Distanz vom Rezipienten zum Werk nicht bewußt wird. Es entsteht die Gefahr, daß durch eine Verkürzung auf subjektive Zugangsweisen die Erschließung von Tiefenstrukturen verhindert wird.

d) Die Auswertung der Definitionen zu den Begriffen mediumintern und –extern ergibt, daß diese so unklar sind, daß sie von der Autorin der vorliegenden Arbeit vermieden werden. Anzumerken ist ferner, daß die Begriffe in den vorgestellten Beiträgen auf die Verbindung von künstlerischen Werken untereinander bezogen werden. Wenn z. B. wie bei Rymarczyk die mediuminterne Verbindung nur über den Inhalt gesehen wird, so kann es zu Problemen kommen, da die ursprüngliche Funktion von Text und Bild, die verknüpft werden, übersehen wird. Eine mediumexterne Verknüpfung kann hingegen schlüssiger sein. Wenn in der vorliegenden Arbeit Bild und Text verknüpft werden, handelt es sich um mediumexterne Verbindungen, da hauptsächlich (bis auf wenige Ausnahmen) Sachtexte gewählt werden, die den Kontext des Bildes erhellen sollen (vergl. Kapitel 7 und 9).

e) Die Auswertung der didaktischen Kriterienkataloge zur Bildauswahl hat ergeben, daß der für diesen Ansatz zu entwickelnde Kriterienkatalog die drei Ebenen von Lernergruppe, Form und Inhalt berücksichtigen muß, da diese wiederum in enger Verbindung zur Zielsetzung stehen. Da die didaktische Funktion des Bildes sich über die landeskundlichen Zielsetzungen definiert und diese



wiederum besonders deutlich im Inhalt des Werkes zum Tragen kommen, sollten die künstlerischen Gestaltungen von Wirklichkeit historische, politische, geographische oder soziale Inhalte, die für die Menschen dieses Kulturraumes von Bedeutung sind, von sich aus hervorkehren (vergl. Mischkowski. 1996). Dabei ist zu bedenken, daß Kunstwerke nicht nur einen Durchblick auf Wirklichkeit darstellen, sondern sie auch eine eigene Wirklichkeit schaffen können.<sup>178</sup>

Kriterien, wie Verfremdung, Verrätselung, Abweichung und Unvollständigkeit müssen nicht unbedingt im Vordergrund stehen. Ferner ist wahrscheinlich die Spezifik des jeweiligen Bereiches von Architektur, Skulptur und Malerei zu beachten.

Als Zwischenergebnis läßt sich zunächst formulieren, daß ein Ansatz mit primär landeskundlicher Zielsetzung beim Einsatz von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand in der Oberstufe die Folgerungen aus den Ergebnissen der 1. Tabelle des Forschungsberichts (vergl. Kapitel 3.1.2 Ergebnisse und Folgerungen) und folgendes berücksichtigen muß:

I. Berücksichtigung der Ziele und des zugrundeliegenden Kulturbegriffs

1. landeskundliche Ziele:           Subjektivität eigener Wahrnehmungsweisen bewußt machen  
die eigene 'Verortung' und die des anderen erkennen  
Fremdes über Kunst erfahrbar machen  
Perspektivität verdeutlichen  
Wissen über die fremde Gesellschaft vermitteln  
Empathie und Fremdverstehen fördern

2. fremdsprachliche Ziele:       Betonung des Bereichs „Sprachanwendung“

3. fächerübergreifende Lernziele: Förderung von Lernerautonomie und Kreativität

II. Berücksichtigung der kulturspezifischen Markierung (eigenkulturell/überkulturell) als ein Kriterium für die Auswahl von Werken der bildenden Kunst

III. Berücksichtigung der verschiedenen Bereiche der bildenden Kunst (Malerei, Skulptur und des Denkmals als eines Sonderfalls der Skulptur), Architektur)

IV. Inhaltserweiterung um Beispiele der britischen und indischen Kunst aus der Kolonialzeit in Indien und andererseits Beispiele aus der indischen Kunst nach der Unabhängigkeit

---

<sup>178</sup> Zum Verständnis von allgemeinverbindlicher und mithin allgemeinverständlicher Funktion und Bedeutung bei Kunst/Bildern in der Vergangenheit im Gegensatz zur Moderne vergl. Wedewer. "Bild und Sprache", in: Blell/Hellwig. 1996: S. 35/36. Wedewer zeigt, "daß der moderne Künstler die Welt vom Ich her denkt: Die Welt als individuelles Bild der Welt." Er dokumentiert am Beispiel von Gauguin und Nolde, "in welchem Maße und auf welche Weise die individuelle Intention des Künstler, seine Absicht, die Welt vom Ich her zu be-deuten, sich zeigt in der Abweichung von der empirischen Gegebenheit" (des Objektes) op. cit., S. 38/39. Diese Überlegungen haben auch Auswirkungen auf die zu wählenden Interpretationsverfahren.

- V. Berücksichtigung sachgerechter, medium-gerechter Interpretationen und der methodischen Vorgehensweise
1. Percept als subjektiver Zugang zum Kunstwerk
  2. Interpretation muß Form und Inhalt beachten (werkimmanenter Ansatz)
  3. Interpretationsverfahren, die auf die verschiedenen Deutungsebenen zielen (ikonologisch/ikonographisch, Panofsky)
  4. Interpretationsverfahren, die auf den Entstehungszusammenhang (Künstler, Auftraggeber, Werk, Rezipient) zielen (sozialwissenschaftliche Ansätze)
- VI. Berücksichtigung landeskundlicher Ziele und Kreativität in den Arbeitsaufträgen für die Lerner

Bevor dieser vorläufige Ansatz konkretisiert werden kann, bedarf es einer Untersuchung, inwieweit erstens die bildende Kunst in modernen Konzepten der Landeskunde berücksichtigt worden ist und zweitens ihr Einsatz als selbständiger Gegenstand im Fremdsprachenunterricht über die Landeskunde ihre Berechtigung hat. Dabei ergeben sich Parallelen zum Einsatz von Literatur im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht, die in Kapitel 4. genauer untersucht werden.

## **4. Die Vernachlässigung der bildenden Kunst als eines kulturellen Zeugnisses in der Landeskundediskussion**

Man kann den anderen nur die Richtung weisen, ohne jemals objektiv das Geheimnis beschreiben zu können.

Gaston Bachelar

La Poétique de L'Espace

Kapitel 4 beginnt mit einer Skizzierung der Fachgeschichte im Hinblick auf die Landeskunde, um festzustellen, welche Funktionen der Landeskunde im jeweiligen Gesamtgefüge des Fremdsprachenunterrichts zukommen (4.1).

Es folgt eine Auseinandersetzung mit landeskundlichen Theorien und Modellen oder Ansätzen, die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit als besonders relevant erscheinen, weil sie für den zu entwickelnden Ansatz zur Integration der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht Anknüpfungspunkte bieten (4.2).

Der den verschiedenen Konzepten zugrunde liegende Kulturbegriff wird jeweils entsprechend den Zielsetzungen unter Betonung bestimmter Aspekte unterschiedlich definiert; deshalb ist eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff erforderlich (4.3).

Literatur und bildende Kunst als kulturelle Objektivationen zeichnen sich durch die ihnen gemeinsame ästhetische (oder im Falle der Literatur poetische) Funktion aus<sup>179</sup>. Daraus folgt, daß sich für ihren Einsatz in einem landeskundlich (und/oder interkulturell) orientierten Fremdsprachenunterricht Parallelen ergeben (z. B. in bezug auf den Kunstcharakter, der Funktion von Kunst, der kulturellen Markierung im Hinblick auf die Komplexität des Unterrichtsgeschehens). Da der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition hat, liegt es nahe, die Diskussion um ihren Einsatz in einem landeskundlich (und/oder interkulturell) orientierten Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, weil der Einsatz von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand nur ansatzweise vorliegt (4.4). Die sich aus dem Vorhergehenden ergebenden Folgerungen bilden die Voraussetzungen für den zu entwickelnden Ansatz (4.5).

---

<sup>179</sup> vergl. Nünning. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S. 168/169

## **4.1. Landeskundliches Lernen und Fachgeschichte**

Die Frage, warum es wichtig ist, die Fachgeschichte zu rezipieren, läßt sich mit der Forderung von Raddatz beantworten:

Der Fremdsprachenunterricht sollte weder in Opposition noch in Konformität gegenüber seiner eigenen Entwicklung verharren, sondern diese als Erkenntnispotential kritisch verarbeiten. Anders betrachtet: die Geschichte eines Faches ist fester Bestandteil seiner Didaktik. (vergl. Raddatz. 1989: S. 201)

Raddatz sieht sonst die Gefahr, daß bei einem historischen Defizit bezüglich der Fachgeschichte eine allzu gläubige Hingabe an den Zeitgeist erfolgt.

Die Rezeption der Landeskunde von den Anfängen um 1890 bis 1945 ist bereits im Kapitel 3.2. im Hinblick auf die Rolle der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht dargestellt worden.

Im folgenden Kapitel steht die Geschichte der Landeskunde ab 1945 im Vordergrund. Wie bereits in der Einleitung erläutert, kann es nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, die Landeskunde von ihren Anfängen bis zur Gegenwart eigenständig zu untersuchen. Aus diesem Grunde wurden einige wenige Autoren gewählt, die die Landeskunde im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zum Forschungsgegenstand ihrer Arbeit machen.<sup>180</sup>

Bei der Analyse der Fachgeschichte richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Reflexion des Bildungsbegriffs, die Charakterisierung der Hauptströmungen der Landeskunde innerhalb der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts, der jeweiligen Vertreter und ihrer Ansätze in Abhängigkeit zur wissenschaftlichen Forschung in den Bezugswissenschaften sowie des politischen Zeitgeistes, die kritische Auswertung und die Schlußfolgerungen, die obige Autoren in bezug auf die Rolle der Landeskunde ziehen.

Ferner gilt es zu untersuchen: a) welche Ansätze der Landeskunde im Lehrplanentwurf von NRW von August 1998 bzw. den neuen Richtlinien und Lehrplänen (vergl. Kapitel 5) im Vergleich zu den ab Schuljahr 1999/2000 außer Kraft gesetzten NRW Richtlinien von 1981 für das Fach Englisch zum Tragen kommen und welche Rolle der Landeskunde zugewiesen wird,

b) welche Aspekte der Landeskunde-Didaktik bei der Integration von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht in dieser Arbeit besonders berücksichtigt werden müssen.

---

<sup>180</sup> Rülcker. *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*. 1969; Raddatz. *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung: eine Bilanz seit 1945*. 1989; Mackenroth. *Englische Landeskunde zwischen "Bildung" und "Pragmatismus": eine allgemeinpädagogische und fachhistorische Studie vom Absolutismus bis zur Gegenwart, insbesondere ab 1967*. 1989; Buttjes. "Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored" (S. 3ff) und "Culture in German foreign language teaching: making use of an ambiguous past" (S.47ff) in: Buttjes/Byram. *Mediating Languages and Cultures*. 1990; Friz. *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken*. 1991 und Kramer. *British Cultural Studies*. 1997.

### Zur Reflexion des Bildungsbegriffs

Bei den genannten Autoren wird zunächst einmal darauf hingewiesen, daß die Stunde 0 so nicht existierte, sondern in der Phase der *Re-education* nach 1945 bereits vorher angelegte Zielvorstellungen wie das Bedürfnis nach Entfaltung der Einzelpersönlichkeit, Überwindung nationaler Kulturgrenzen sowie individuelle und kollektive Verständigung, insbesondere das Ziel der Völkerverständigung weiterwirkten (vergl. Raddatz. 1989: S. 36/37). Bei Buttjes findet sich der Hinweis auf das Überleben alter Zielvorstellungen, Inhalte und Methoden, da die Alliierten die Textbücher aus der Weimarer Zeit übernahmen und im neuen Fremdsprachenunterricht einsetzten

(vergl. Mackenroth, 1989: S. 242/243).<sup>181</sup>

Sowohl Mackenroth (1989) als auch Raddatz (1989, Kapitel 2)<sup>182</sup> versuchen, den Bildungsbegriff mitzureflectieren, der sich zwischen den Polen und in Auseinandersetzung mit dem humanistischen und positivistischen Prinzip bewegt und im Nebeneinander der Schultypen von Gymnasium und Realschule in Deutschland fortbesteht. (Vergl. dazu Mackenroth S. 245, Einheitsschuldenken versus elitären Denkanspruch des Gymnasiums<sup>183</sup> und Rülcker (1969. S. 38), der darauf hinweist, daß die Realschule am stärksten unter den Einfluß des wissenschaftlich positivistischen Denkens gerät, wodurch das Ziel des Unterrichts in den neueren Sprachen in einer Weise bestimmt wird, die zu ihrem Wesen als humanistisches Fach im Widerspruch steht.) Rülcker schreibt dazu:

Die ungünstige Situation der neuen Sprachen besteht in ihrer zweideutigen Stellung zwischen dem humanistischen und dem realistischen Bildungsprinzip, die das ganze Jahrzehnt über miteinander im Streit liegen. (op. cit. S. 38)<sup>184</sup>

Hüllen (1960), der von Raddatz (1989: S. 23) rezipiert wird, weist auf den Riß zwischen Kultur- und Arbeitswelt hin, den jeder einzelne, der um seine Persönlichkeitsbildung bemüht ist, zu überwinden hat und der zum Schicksal des ganzen europäischen Bildungsbegriffes zu drohen wird.

Die Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Bildung zu Ausbildung oder im Englischen von

---

<sup>181</sup> Kramer (1997) hebt hervor, daß "die alliierte Politik der *reeducation* (kombiniert mit umfassenden ökonomischen Unterstützungs- und politischen Kooperationsangeboten) aus den ehemaligen Feinden Partner und Freunde machen (wollte); der Einfluß dieser Politik auf die politische Bildung (insbesondere durch die Vermittlung der westeuropäischen und nordamerikanischen Demokratietraditionen) und von dort auf die anderen Schulfächer war unverkennbar und integrierte die BRD langfristig auch kulturell in das westliche Bündnissystem."

<sup>182</sup> Raddatz betont die Erfahrung totaler Organisation, den Tod zahlreicher Fachvertreter und die Unterbindung früherer Reformansätze vor 1945, die zunächst zu einer Orientierungslosigkeit nach 1945 geführt und einen Rückgriff auf ein neuhumanistisches Bildungsideal begünstigt haben, das im humboldtschen Sinne von Sprache als Ausdruck der geistigen Kraft eines Volkes eingebettet war in ein Wechselspiel nationaler und universaler Prägekräfte (vergl. Raddatz. 1989: S. 20).

<sup>183</sup> Kramers Kritik an der Dissertation von Mackenroth. *Englische Landeskunde zwischen "Bildung" und "Pragmatismus": eine allgemeinpädagogische und fachhistorische Studie vom Absolutismus bis zur Gegenwart, insbesondere ab 1967*. 1989 ist zuzustimmen, vergl. Kramer. 1997: S. 20, Fußnote 13)

<sup>184</sup> Rülcker kritisiert bereits die realistische Bildung, die im Gymnasium zur Wissenschaftspropädeutik wird (vergl. op. cit., S. 39 und Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW, 1999: S. XI. "Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und
- Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit."

*education* zu *training* erlebt in den 90er Jahren eine Wiederbelebung im Zuge der Reformen von Schulen, speziellen Colleges, Fachhochschulen und Universitäten, besonders in England, Amerika, Australien und Neuseeland, in denen Berufsorientierung und "Allgemeinbildung" sich über modulares Lernen und akademische Kreditsysteme<sup>185</sup> immer stärker mischen. In Deutschland findet die Diskussion zunächst im Hochschulbereich statt, während Lehrpläne, die weiterhin bundesland- und schultypenbezogen sind, wie der Lehrplan von NRW für das Fach Englisch (1999), die genannte Neuorientierung nur durch eine verstärkte Berücksichtigung der Fertigkeiten (*skills*) anklingen lassen, wie sie in Diskussionen gerade der angelsächsischen Länder im Erziehungsbereich betont und reflektiert wird.

Raddatz unterscheidet nach Rülcker (1969) die Didaktik als Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte und die Methodik als Theorie der Unterrichtsverfahren (vergl. Raddatz 1989:

S. 25 ff). Er betont Bildung als einen Prozeß pragmatischer Differenzierung, der seit den 60er Jahren "Schulziele nicht mehr als Reflexe vergangener Bildungsideale betrachtet, sondern als Ausdruck gegenwärtiger Erfordernisse" (Raddatz, 1989: S. 35). Rülcker kritisiert, daß im Zusammenhang mit der Reformbewegung von 1880 "die Frage nach dem Bildungswert der modernen Fremdsprachen nicht tiefdringend genug behandelt" (op. cit. S.38) wird und seit Ende der 60er Jahre "die moderne Didaktik im allgemeinen recht unkritisch den Weg (geht), die heterogensten Ziele zu einer Gesamtaufgabe zu bündeln" (op. cit. S. 37).

### **Fremdsprachendidaktische Positionen**

Kramer unterscheidet drei Positionen, den *pragmatischen* Ansatz, die *politische Weltkunde* und den *sozialpsychologischen* Ansatz, die er als Bestrebungen ansieht, eine Transformation der politisch belasteten Kulturkunde in eine weniger politische ‚neutrale‘ Landeskunde zu erreichen<sup>186</sup>.

Wenn Buttjes von einer Entpolitisierung und weitgehend unkritischen apologetischen Rezeption der politischen und gesellschaftlichen Ordnungen der angelsächsischen Staaten<sup>187</sup> spricht, so kann

---

<sup>185</sup> siehe Dalichow. *Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich*. 1997

<sup>186</sup> vergl. Kramer. 1997: S. 20/21 zur Kritik an diesen Ansätzen, die übersehen, "daß Ideologie auf vielen Ebenen wirken kann." Siehe auch Knauf. "The Role of History in English Language Teaching. A Critical Review of Current ELT Textbooks," in: Klein (Hrsg.). *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte* Bd. 12. 1988: S. 53-63.

<sup>187</sup> vergl. Buttjes. "Didaktische Theorie der Landeskunde. Zur Integration der Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht", in : Buttjes. *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. 1980: S. 10-28. Bei Buttjes findet sich eine Unterscheidung der Ansätze in pragmatischen, kommunikativen und empirischen Ansatz (S. 12ff). Siehe auch Baumgratz, Melde, Schüle. 1980, die nach den Kriterien Lernziele und Begründungen, sprachtheoretische Grundlagen und Methoden zur Berücksichtigung der landeskundlichen Realität im Fremdspracherwerb drei Ansätze unterscheiden: 1. den kulturkundlichen, auf bildungstheoretischer Grundlage, 2. einen fertigkeit bzw. kommunikationsorientierten sprachimmanenten Ansatz und 3. gesellschaftskritisch orientierte Ansätze auf sozialwissenschaftlicher Basis. Unter den ersten zählen sie den Ansatz von Bohlen, der von einem Sprachbegriff ausging, der eine Identität von Sprache, Kultur und Sprachgemeinschaft postulierte, was eine Konzentration auf die historische Funktion der Sprache, die Tradierung gesellschaftlicher Erfahrung und kultureller Eigenarten unter Vernachlässigung der Gegenwart zur Folge hatte. Weiterer wichtiger Kritikpunkt ist, daß es diesem Ansatz um das Aufspüren des „typischen Franzosen“ ging. Die Autoren weisen darauf hin, daß Elemente dieser Position auf anderen Wegen und in anderer Form wieder verstärkt in die Diskussion hereingedrängt werden, weshalb die vorliegende Arbeit bemüht sein muß, sich deutlich von dieser Position abzuheben.

Rülckers Kritik an der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts von 1969 als Versuch gesehen werden, den Fremdsprachenunterricht zu entideologisieren.

Deshalb soll anhand der von Rülcker angeführten Kritikpunkte zur Kulturkunde deutlich gemacht werden, mit welchen Problemen die Landeskunde sich in einem modernen Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen hat, bevor auf die neuen Hauptströmungen eingegangen wird.

Rülcker fordert eine Neubesinnung auf den Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts, wenn er schreibt: "An seine Stelle (der seit der Reformbewegung vorliegende Begriff der Funktionalbildung) muß wieder eine Vorstellung von sprachlicher Bildung treten, die dem besonderen Gegenstand dieses Faches verpflichtet ist" (op. cit. S. 40/41)<sup>188</sup>.

Wenn der wichtigste Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts die Geschichte des fremden Volkes wird und auf ein bloßes Verständnis fremder Kulturen zielt, ist dieses nicht ausreichend; denn Kenntnisse, "die also weder auf eine mitmenschliche Realität bezogen, noch auf gültige Normen verpflichtet sind, werden damit letztlich zu frei verfügbarem Wissen, das in den Dienst jeder Ideologie gestellt werden kann" (op. cit. S. 46). Als weitere wesentliche Kritikpunkte nennt er:

1. Entfremdung zwischen Theorie und Praxis (op. cit. S. 12 und S.71)
2. (in Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Waetzoldts, op. cit. S. 46/47)  
eine Abkehr von der Literatur, die verbunden ist mit einem Schwanken des Fremdsprachenunterrichts zwischen Literatur und Geschichte (Auflösung der inhaltlichen Einheit des Faches) und eine sich daraus ergebende mangelnde Strukturiertheit und Überbelastung in bezug auf Inhalte,
3. Mangel an einem verbindlichen Kanon in bezug auf Werke, die im Unterricht eingesetzt werden können ("Aus der Vorstellung der Kulturkundler, daß die Einheit des fremdsprachlichen Unterrichts durch die Einheit seines Gegenstandes, die fremde Nationalität, gewährleistet sei, entsprang die Verwerfung jedes Kanons exemplarischer Werke für die Lektüre." (op. cit. S.74))<sup>189</sup>.
4. tiefe inhaltliche Unsicherheit
5. Mangel an klarem Kulturbegriff (op.cit. S.44) und Reflexion der Bedingungen zur Verwirklichung politischer Ideen

Rülcker nennt als Widersprüche, die die Kulturkundler in den Englischunterricht hineingetragen haben, methodische Prinzipien in Verbindung zu Zielsetzungen, die weder der humanistischen Aufgabe noch der praktischen Sprachbeherrschung gerecht werden. Weiter nennt er den Widerspruch zwischen den methodischen Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit literarischen Werken und

---

<sup>188</sup> Rülcker hat mit seiner Arbeit zunächst grundlegende Probleme aufgezeigt (z. B. im Bereich Grammatik- und Literaturunterricht, Sprachbeherrschung) und Methoden entwickelt, die für den modernen Fremdsprachenunterricht richtungweisend wurden (op. cit., S 83ff).

<sup>189</sup> vergl. dazu "Buttjes", in: Bausch et al. (Hrsg.). 1995: S. 143: "Die fremde Kultur wurde auf wenige Eigenschaften reduziert, die sich aus kulturellen Äußerungen, insbesondere aber aus Kunst, Literatur und Sprache ablesen lassen sollten. In der Praxis wurde aus sprachlichen Erscheinungen und vorzugsweise literarischen Texten auf vermeintlich konstante Kulturmerkmale rückgeschlossen; ein landeskundliches Curriculum schien dafür nicht erforderlich."

dem berechtigten Verlangen nach Selbständigkeit des Schülers. Die Aufgabenhäufung von sachlichem Verständnis des fremdsprachlichen Werkes, das deutende Verstehen und die Darstellung des Verstandenen in der fremden Sprache wirkt dem Schöpferischen, der Originalität und der Tiefe entgegen (vergl. op. cit. S. 70). Gleichzeitig wird dadurch, daß "das erstrebte Verständnis des geistigen Gehalts durch den Zwang verstellt (wird), sich in der nicht genügend vertrauten Fremdsprache darüber äußern zu müssen", der Inhalt vernachlässigt (vergl. op. cit. S. 78).<sup>190</sup>

Während Rülcker das kulturkundliche Prinzip ablehnt und den Umgang mit Literatur unter Betonung der Lesefertigkeit (insbesondere ab Mittelstufe und bei 2. Fremdsprache sowie naturwissenschaftlich-technischem Kursschwerpunkt in der Schule) in den Vordergrund stellt, ist den im Folgenden dargestellten Ansätzen gemeinsam, daß sie unterschiedlich stark landeskundliche unter sprachliche und literarische Zielsetzungen unterordnen (vergl Raddatz. 1989: S. 127-195).

Gegenüber Kramer (1997) unterscheidet Friz zunächst vier Ansätze, 1. den sozialpsychologischen Ansatz, 2. den sprachwissenschaftlichen bzw. sprachmethodischen Ansatz, 3. den pragmatischen Ansatz und 4. den politischen Ansatz.<sup>191</sup>

Als Hauptvertreter des 1. Ansatzes wird Keller (1968) genannt, der den ersten wissenschaftlichen Anstoß in diese Richtung gibt. Ziel ist der Abbau zwischenstaatlicher Mißverständnisse, die durch subjektive Stereotypenbildung und interkulturelle Vorurteile entstehen. Sein Interesse gilt dem Autostereotyp, das eine Gruppe über sich selbst hat und dem Heterostereotyp, das jede Gruppe von der fremden besitzt. Die Diskrepanz zwischen den beiden ist die objektive soziale Urteilsdivergenz. Als Verdienst wird das Umsetzen fachwissenschaftlicher Erkenntnisse zur Vorurteilsforschung wie bei Hofstätter, Holzkamps und Horkheimer) gesehen, gleichzeitig jedoch das Problem, daß ein altes Stereotyp durch ein neueres, was wiederum auf einem Stereotyp beruht, zu ersetzen und unkritisch, ohne dieses Bild zu hinterfragen, übernommen werden soll. Als Lernziel steht hier noch die Völkerverständigung im Vordergrund. Raddatz (1981) stellt dieses Lernziel in Frage, da es zu stark von außerschulischen Faktoren abhängig ist.

2) Der sprachwissenschaftliche bzw. sprachmethodische Ansatz ist es, der die Sprachkompetenz als entscheidendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts betont und internationale und sprachraumübergreifende Kommunikation berücksichtigt. Über die Methode der kontrastiven Analyse der Ziel- und Ausgangskultur, ein eigentlich sprachmethodisches Verfahren zur Überbrückung der auftretenden Sprachschwierigkeiten, die sich aus den beiden Kulturen ergeben, sollen Mißverständnisse und sprachliche Barrieren zwischen Sprechern der Zielsprache und der eigenen Sprache abgebaut werden. Als Vertreter werden Wächtler, Ludo, v. Ziegesar, Heuer und Erdmenger/Istel genannt. Bei zuletzt genannten soll der Schüler vor allem zur Kommunikationsfähigkeit für seine Rolle als Konsument, Reisender und Person im Kontakt mit

---

<sup>190</sup> Rülckers Vorstellungen zum Umgang mit literarischen Werken im Gegensatz zu authentischen Berichten, Reportagen und Tagebüchern werden in Kapitel 4.4 berücksichtigt.

<sup>191</sup> vergl. Raddatz. 1989: S.172/173, der die Kritik von Langer/Schurig 1972 an den bis dahin entwickelten Entwürfen zur Landeskunde rezipiert.



Ausländern im eigenen Land vorbereitet werden. (vergl. Ansatz 3 und 4, sowie die Bemerkungen zum Deutschunterricht in England, Kapitel 4.2).

3) Als Vertreter des pragmatischen Ansatzes, der bezeichnend für die 60er Jahre ist (auch realistische Wende genannt) und der mit der Ausweitung des Englischunterrichts<sup>192</sup> einhergeht, werden Schrey und Gutschow als Hauptvertreter genannt. Die Landeskunde wird als eine auf Tatsachen beruhende sach-fachkundige, den Kontext-leitende Hilfswissenschaft zur Interpretation sprachlich-kultureller Probleme gesehen ("landeskundlicher Mimikry" nach Müller 1979: S. 27)<sup>193</sup>. Die realistische Wende im Fremdsprachenunterricht<sup>194</sup> (1962) fällt mit der Bestrebung zusammen, konsequenteres Betreiben der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer zu fördern. Linguistische Arbeiten aus dem angelsächsischen Bereich, aus den USA insbesondere der *Strukturalismus und die Generative Transformationsgrammatik*, wirken auf die Ziele der englischen Fachdidaktik, die ausschließlich den gesellschaftlichen Nutzen, den Verwertungszusammenhang und eine Effizienzsteigerung verfolgen. Während eine Reduktion von Kultur und Literatur erfolgt, wird der Spracherwerbsprozeß zum zentralen Thema<sup>195</sup>. "Landeskunde wurde nur akzeptiert, soweit sie den Spracherwerb förderte oder sich aus dem sprachlichen Curriculum ergab. Diese pragmatische und nur scheinbar unpolitische Landeskunde wurde bald wieder mit Inhalt gefüllt" (Buttjes, in: Bausch et al. (Hrsg.). 1995: S. 144).

Demgegenüber sind Ende der 60er Jahre zwei Ansätze zu nennen, die die Kunst mit einschließen.<sup>196</sup> Brooks (1968) gehört zu jenen, die die Literatur und schönen Künste neben Lebensformen und der Gesamtheit eines 'way of life' betrachten. Um der Gefahr des Unspezifischen in Literatur und Kunst zu begegnen, schlägt er vor, lokale den universalen Kunstformen vorzuziehen. Bei Morrain (1968) wird dieser Gedanke konkretisiert, indem er auf die Bedeutung von Folklore, Sagen, Liedern, Sprichwörtern und Witzen im sprachlichen sowie traditionellen Werkzeugen, Ornamenten und Gebrauchsgegenständen im visuellen Bereich hinweist. Aus der Dauerhaftigkeit dieser Formen schließt er auf ihre Gültigkeit für eine große Gruppe in der Bevölkerung. Kritisch anzumerken ist, daß diese Art der Kunst auf stereotype Darstellungen begrenzt ist, wodurch eine verengte und einseitige Vorstellung von Kultur vermittelt wird. Ferner müßte differenziert werden zwischen traditionellen Kunstformen, die in ihrer ursprünglichen Funktion noch relevant für die Gegenwart sind, und solchen,

---

<sup>192</sup> Diese Fremdsprachendidaktik findet verstärkt Berücksichtigung in England. Kulturelle und literarische Inhalte werden sowohl an Universitäten als auch an Schulen (mit Ausnahme wahrscheinlich von *grammar schools* und traditionellen Universitäten mit Philologiestudiengängen) vernachlässigt.

<sup>193</sup> vergl. Mackenroth. 1989: S. 272ff und S. 275 zur Bedeutung des holländischen Pragmadidaktikers Jan van Ek im Zusammenhang mit der Europa-Integration, der den Fremdsprachenunterricht vereinheitlichen will ("Threshold-Level-Konzept")

<sup>194</sup> vergl. Mackenroth. 1989: S. 259 zur neuen Allgemeinbildung

<sup>195</sup> vergl. Mackenroth. 1989: S. 260, die auf die Entwicklung des Sprachlabors in der Bundesrepublik Deutschland über Einflüsse aus US-amerikanischen Armeeprogrammen hinweist sowie Strukturalismus und Behaviorismus als Grundlage für die audiolinguale und audiovisuelle Methode.

<sup>196</sup> vergl. Tabelle 3.3 zu landeskundlichen Beiträgen zu Beginn der 70er Jahre, die der Kunst besondere Beachtung schenken.

bei denen der Gegenwartsbezug aufgesetzt erscheint, weil ihre Form auf einen Kontext verweist, der nicht mehr bewußt ist.

Nostrand (1976) beklagt Defizite bei Lehrern, die sich z. B. nicht auf Humor, kulturelle Denotate und Lieder einstellen können, was zur Fehleinschätzung des fremden Partners führt. Bei ihm finden sich unter den wichtigsten Elementen der Zielkultur, die es zu berücksichtigen gilt, auch die Stichworte 'Kunstformen', 'intellektuell-ästhetisch'.<sup>197</sup>

4) Der politische Ansatz wird vor allem von Fischer-Wollpert und Hartig vertreten. Als Ziel des Englischunterrichts wird die Erziehung zur Demokratie gefordert, indem man Lösungen, die andere Länder für ihre Probleme gefunden haben, durch den Vergleich mit dem Heimatland erkennt, das eigene Urteil schärft, um die Lösungsmöglichkeiten auf das eigene Land zu übertragen.

Fischer-Wollperts Konzept von 1956, das Gegenwarts- und Sozialkunde mit dem Englischunterricht verbindet unter Berücksichtigung sozialer und internationaler Themen auf der Grundlage von nicht fiktionalen Texten und Zeitungsartikeln, wird von Buttjes als umfassendes Kulturkundekonzept für Fremdsprachen in den 50er Jahren genannt. Fischer Wollpert entwickelt 1956 eines der ersten Landeskundekonzepte nach dem Krieg, eines der wenigen realistischen Modelle zur Neubegründung der Landeskunde, in dem er Sprachbeherrschung als "Tor zur Welt" bzw. als "notwendige Lebenstechnik" beschreibt und das Erlernen einer Fremdsprache für möglichst viele in jedem Volk fordert, (Englisch für alle).<sup>198</sup>

Zu den Inhalten des Konzeptes zählen die Berücksichtigung charakteristischer sozialer und ökonomischer Probleme wie unter anderem Stadtplanung und Probleme der Dritten Welt, Gesellschaftlicher Studien sowie eines Gegenwarts- und Realbezugs von Unterrichtsgegenständen. Als innovativ gilt der Einsatz authentischer Medien wie Zeitungslesebögen aus aktueller britischer und amerikanischer Presse.

Dieser Ansatz sollte jedoch zunächst in Fachkreisen wenig Berücksichtigung finden, wird jedoch gerade in der modernen Landeskundediskussion in den 80er Jahren beachtet und ausgebaut.<sup>199</sup>

Buttjes und Kramer betonen, daß die stärksten Impulse gegen eine inhaltliche Neutralisierung von der Politisierung der studentischen und akademischen Diskussion nach 1968 ausgegangen sind und die ideologiekritische Revision in die wissenschaftstheoretische Forderung nach sozialwissenschaftlicher Orientierung der Landeskunde<sup>200</sup> mündet. Raddatz (1989) unterscheidet zwei divergente Entwicklungslinien für den pädagogischen und den wissenschaftlichen Bereich, die bei

---

<sup>197</sup> Seelye. "Analyse und Unterrichten", in: Weber (Hrsg.). *Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. 1976: S. 35

<sup>198</sup> vergl. Mackenroth. S. 245

<sup>199</sup> Bei Betrachtung der Modelle und Konzepte der Landeskundediskussion in den 80er Jahren fällt auf, daß sich ihre Verfechter auf die Bereiche Wirtschaft, Politik, Geschichte und Soziologie konzentrieren, wobei auch sie den Gegenwarts- und Realbezug betonen.

<sup>200</sup> Zur Begriffsproblematik vergl. Kramer. 1997: S. 22. Ferner erwähnt Buttjes, daß über die akademische Disziplin "Amerikanische Studien" (50er Jahre) sozialwissenschaftliche Konzepte indirekt auf die Fremdsprachenstudiengänge gewirkt haben.

Buttjes wie folgt differenziert werden:

Landeskunde ist die Information über die Gesellschaft, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelehrt wird. Landeswissenschaft ist die Grundlagenforschung und wird als Landeswissenschaft USA oder Großbritannien im Anglistikstudium gelehrt. Die Theorie der Landeswissenschaft bestimmt Kriterien und Methoden der Erforschung fremder Gesellschaften zur Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, und die Didaktik der Landeskunde befaßt sich mit den Inhalten und Bedingungen des Lernens über fremde Gesellschaften im Fremdsprachenunterricht.

(Buttjes. 1980: S.10)

In dieser kurzen Übersicht zur Fachgeschichte der Landeskunde wird bereits deutlich, daß die Landeskunde immer wieder von innen- und außenpolitischem Geschehen beeinflusst wird.

Im historischen Rückblick kann deutlich werden, welchen gesellschaftlichen Erwartungen der Fremdsprachenunterricht und die Landeskunde unterworfen sein können. Es zeigt sich dabei, daß das landeskundliche Curriculum – stärker noch als andere Teile des Fremdsprachencurriculums – auf allgemeine politische und pädagogische Veränderungen reagiert. Unabhängig von diesen zeitbedingten Wandlungen gewinnt die Landeskunde immer dann an Bedeutung, wenn der Fremdsprachenunterricht Legitimationskrisen und Reformphasen durchläuft.

(Buttjes. 1984, in: Bausch et al. 1995: "Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum", S. 143)

Kramer (1997) zeichnet dies auch für die Entwicklungen in der ehemaligen DDR nach. Er hebt drei Hauptunterschiede zur BRD hervor bezüglich der zur Debatte stehenden Schwerpunkte: a) der umstandslose Wandel von Landeskunde zu Landeswissenschaft, deren Theorien, Methoden und Gegenstände nachträglich zu bestimmen waren, b) die Notwendigkeit der Landeswissenschaft als eigenständiger Disziplin aufgrund ihrer Komplexität und c) ihre Etablierung zu Lasten der Literaturwissenschaft. "Wo man in der BRD eher eine Verbindung zwischen Landeskunde und Literaturwissenschaft anstrebte, suchte man in der DDR eher eine *Kombination mit der Linguistik* und der *Sprachpraxis*."<sup>201</sup> Während Kramer für die 70er Jahre eine „ideologische Rolle“ der Landeswissenschaften hervorhebt, stellt er für die Mitte der 80er Jahre einen Prozeß der Öffnung fest, insofern als die „interkulturelle“ Dimension Akzeptanz (fand), und die „gesellschaftliche Funktion“ der Landeskunde neu bestimmt (wurde).<sup>202</sup> Das daraus hervorgegangene Modell, das der marxistisch-leninistischen Philosophie verpflichtet ist, bewertet Kramer wegen seiner systematischen Kohärenz, einem hohen allgemeinen Erklärungsanspruch und relativer Flexibilität, als gelungen. Wenn Kramer darauf hinweist, daß die Tragfähigkeit dieses Modells in einem veränderten gesellschaftlichen Kontext noch aussteht, ergibt sich daraus die Frage, ob sich nicht auch jedes „gelungene“ Modell einseitig vereinnahmen läßt.

---

<sup>201</sup> vergl. Kramer. 1997: S. 30

<sup>202</sup> op. cit., S. 32

## **4.2. Zur Theorie und Didaktik der Landeskunde**

Wie bereits zuvor deutlich geworden ist, bestehen anstelle einer geschlossenen Theorie der Landeskunde eine Reihe von Begriffsvorstellungen und Modellen, die impliziert werden, wenn landeskundliche Aussagen gemacht werden, wobei ihnen Begriffe wie Kultur und Gesellschaft zugrunde liegen, die sich nur schwerlich definieren lassen.

Friz stellt zusammenfassend fest, daß Begründungsversuche unter sprachwissenschaftlichen, soziologischen und anthropologischen Aspekten überwiegen, was jedoch nicht zu einer einheitlichen Übersicht zur Landeskunde-Diskussion führt, da allein schon die Benennung der einzelnen Ansätze in der Fachliteratur unterschiedlich ist.

Im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit stehen Ansätze, die den Zusammenhang von Sprach- und Kulturlernen betonen und untersuchen, so daß den Beiträgen aus der sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde von Melde und Buttjes sowie den späteren Beiträgen von Buttjes und Byram in der umfassenden Zusammenstellung internationaler Beiträge zu dem Buch *Mediating Languages and Cultures* (1991) besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ferner werden semiotische und emanzipatorische Ansätze in die Analyse miteinbezogen. Ein weiterer Ansatz aus der Fremdsprachendidaktik, kommend von Hellwig, berücksichtigt die „interkulturelle Kommunikation“ unter dem Gesichtspunkt der prozeßorientierten Mediendidaktik, die dem künstlerischen Text, insbesondere dem visuellen, eine Schlüsselstellung zuweist<sup>203</sup>, weshalb ihm ebenfalls besonderes Interesse gilt. Der Begriff „interkulturell“ wird gesondert einer genaueren Betrachtung unterzogen.<sup>204</sup> Unter dem Paradigma des „Interkulturellen“ scheint zu Beginn der 90er Jahre eine gegenseitige Beeinflussung und Verbindung zwischen den aus unterschiedlichen Richtungen kommenden Ansätzen wie z. B. von Hellwig und Buttjes deutlich zu werden.

Während in den 70er Jahren der Fremdsprachenunterricht von der Zielvorstellung der „kommunikativen Kompetenz“ dominiert wurde, wie es nach Einsicht der Autorin im Fach Deutsch

---

<sup>203</sup> siehe: Gienow/ Hellwig (Hrsg.). *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. 1993 und Gienow/ Hellwig (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und Prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. 1994. vergl. Kapitel 3.4 der vorliegenden Arbeit.

<sup>204</sup> vergl. Hu. „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: *eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. 1996.

als Fremdsprache in England noch der Fall ist<sup>205</sup>, ist in Deutschland dieses Konzept in Frage gestellt worden, und extralinguale Faktoren sowie der Zusammenhang von Sprache als Teil einer Kultur rücken in den Brennpunkt.

Zu Beginn der 80er Jahre steht die "Didaktische Theorie der Landeskunde. Zur Integration des landeskundlichen Lernens in den Fremdsprachenunterricht"<sup>206</sup> von Buttjes. Die Didaktik der Landeskunde kann nach Buttjes nicht die Rolle einer Metadidaktik für den Fremdspracherwerb übernehmen, sondern sie entwickelt als Fachwissenschaft nur in Ansätzen wissenschaftlich aufbereitetes Lernmaterial und wissenschaftlich begründete Lernverfahren sowie unterrichtspraktische Lösungsversuche und die Produktion von Materialien und Modellen.

Nach Buttjes "bezeichnet landeskundliches Lernen als gesellschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht lediglich einen Teilbereich des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts, der sich sowohl von sprachpraktischen als auch literarischen Lernprozessen hinreichend unterscheidet, um ihn als eigenständigen Vorgang zu untersuchen." Während im allgemeinen landeskundliches Lernen nicht dem fachlegitimierenden Zielbereich, sondern den fächerübergreifenden und allgemeinen schulischen Lernzielen zugewiesen worden ist, betont Buttjes:

Die Forderung nach landeskundlichem Lernen (Buttjes 1981) und nach transnationaler Kommunikation (Robert Bosch Stiftung et al 1982) wiesen dem Englisch- und Französischunterricht Aufgaben zu, bei denen die Landeskunde die Leitfunktion für das Fremdsprachencurriculum übernimmt. Dadurch wird das Fremdsprachenlernen zum fremd- oder interkulturellen Lernen, dem sich Spracherwerb und Literaturunterricht durch ihre spezifischen Beiträge zum Fremdverstehen zuordnen. Die Erfahrung sprachlicher Distanz und das Bewußtsein kultureller Fremdheit, die in der Landeskunde-Didaktik nicht immer hinreichend beachtet worden sind, bleiben dem Fremdsprachenunterricht als charakteristische und unaufhebbare Bedingungen erhalten. (Buttjes, in Bausch et al. 1995: S. 144)<sup>207</sup>

In Auseinandersetzung mit einem Beispiel aus den USA zum interkulturellen Lernen kommt Buttjes zu dem Resultat, daß der Kommunikationsprozeß neben Sprachkönnen die Kenntnis kultureller Bezüge (cultural referents) als Voraussetzung miteinschließt.

---

<sup>205</sup> vergl. Byram. " 'Background Studies' in English Foreign Language Teaching: Lost Opportunities in the Comprehensive School Debate", in: Buttjes/Byram (Hrsg.). 1991: S. 74. In Übereinstimmung mit den Erfahrungen, die die Autorin dieser Arbeit an einer *Comprehensive School* in England gesammelt hat, kritisiert Byram, daß das englische Fremdsprachencurriculum die kulturelle Kompetenz kaum berücksichtigt, daß diese vielmehr im Examenssystem, einem immer noch mächtigen Instrument, völlig negiert wird und weiterhin die Sichtweise des Touristen vorherrschend bleibt. Daran hat auch das neue Curriculum nichts geändert. Ferner macht er das Fehlen von Theorie in der britischen Literatur zum Fremdsprachenlehren verantwortlich für die Vernachlässigung von Hintergrundwissen oder *cultural studies teaching*.

Ein weiterer Aspekt, dessen weitreichende Bedeutung von britischen Sprachlehrern völlig vernachlässigt wird, ist die Zusammenarbeit zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht, den H. Oldenburg im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikation betont ("Oldenburg", in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 82/83).

<sup>206</sup> Buttjes. "Didaktische Theorie der Landeskunde", in: Buttjes. *Landeskundliches Lernen im EU*. 1980.

<sup>207</sup> vergl Raddatz. 1989: S. 10 zur Polarisierung von „eigenständiger“ oder „instrumentaler“ Landeskunde.

"Denn die Lehrpraxis bedient sich unvermeidlich beider Prinzipien, sowohl bei der Sprachvermittlung als auch bei der Texterschließung, wo Landeskunde gleichermaßen als Mittel zum Zweck wie als Selbstzweck auftritt: (. . .)." sowie S. 12 (kulturkundliche Komponente als Ausdruck einer neuen, auf Diversifikation und Gleichberechtigung angelegten europäischen Kultur- und Sprachenpolitik, wie sie in den Stuttgarter Thesen vertreten wird und in welcher dem Begriff der Empathie eine Schlüsselfunktion zukommt) und neuere Überlegungen zum Fremdverstehen bei Bredella/Christ (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995.

Als Ziele stellt Buttjes heraus:

Landeskunde soll a) einen Beitrag leisten, der vorbehaltlosen Identifikation mit dem eigenen nationalen System wie mit den internationalen angelsächsischen Vorbildern entgegenzuwirken, b) in Rückbezug auf die eigene Gesellschaft deren Mitverantwortung für die internationalen Abhängigkeitsverhältnisse reflektieren, weil internationales Lernen für (deutsche) Schüler nicht abstrakt und folgenlos bleiben soll und c) für Strukturen und Machtverteilung in unserer eigenen Gesellschaft sensibilisieren.

Als Defizit kennzeichnet Buttjes die Ausklammerung von Nord-Süd-Beziehungen, obgleich gerade im Englischunterricht an politischen und sprachlichen Traditionen bei der Behandlung afrikanischer und asiatischer Gesellschaften angeknüpft werden könnte.<sup>208</sup>

Zur Methodik fordert Buttjes, den Zwang zur Einsprachigkeit aufzugeben und an den Bedingungen der Lebenspraxis der Schüler anzusetzen. Zur Theorie des landeskundlichen Lernens verweist Buttjes auf Anhaltspunkte aus der materialistischen Sprachtheorie. Wenn beim Spracherwerb ein Primat der Bedeutung vorliegt, so ist diese Erkenntnis auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen (vergl. Hellwig), woraus Buttjes ableitet:

Die fremde gesellschaftliche Erfahrung ist nur im fremdsprachigen Text als dessen Bedeutung zugänglich, und die fremde Bedeutung ist nur auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung interpretierbar. Im Prozeß des landeskundlichen Lernens kann jedoch das eigene Bewußtsein so verändert werden, daß nicht nur die fremde gesellschaftliche Erfahrung zunehmend besser nachvollzogen, sondern auch die eigene gesellschaftliche Praxis überprüft und verändert werden kann.  
(Buttjes. 1980: S. 23)

Die Selbstdarstellung und Artikulation eigener Erfahrung auf der Grundlage der fremden Sprachmittel und Bedeutungsinhalte, sollte nach Buttjes zu einer Relativierung sowohl vertrauter Normen und Konventionen als auch der Distanz zur „fremden“ Erfahrung führen.

Buttjes versteht landeskundliches Lernen als einen Prozeß, der sich durch die Anordnung von Lerngegenständen und Verfahren, wie folgt methodisch beschreiben läßt (vergl. op. cit S. 23-26):

1. Zu Identität und Distanz: zur Identifikation sollten “dem Lerner zunächst eher nachvollziehbare, gemeinsame als fremde, unterschiedliche Erfahrungen vermittelt werden;“ denn räumliche und kulturelle Distanz sowie zeitliche bei historischen Themen wirkt bereits verfremdend und relativierend. Deshalb sollen keine zusätzlichen soziokulturellen Barrieren aufgebaut werden, dadurch daß die Lerner Themen bearbeiten, die weder vom Erfahrungshintergrund noch von der ihrer Klassenlage entsprechenden Erfahrungsperspektive bewältigt werden können.

Als Angebot zur positiven Identifikation werden affektive Lernverfahren (high-involvement techniques) wie z. B. das Rollenspiel empfohlen. Demgegenüber soll beim fortschrittlichen

---

<sup>208</sup> vergl. dazu: Kubanek: “Presenting distant cultures: the Third World in West German English language Textbooks”, in: Buttjes/Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1990, S. 193ff; Bahn/Ganner. “Landes- und Kulturkunde Studies and Commonwealth Literature,” in: Klein (Hrsg.). *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte Bd. 12*. 1988: S. 105-117 und Berthold. “Indien im Englischunterricht: ein Zugang durch Literatur”, in: Bredella/Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 144-157.

Lerner die distanzierte Reflexion fremder Erfahrungen zur offenen Auseinandersetzung auch mit der eigenen Erfahrung führen, wobei eine Bewertung der fremden Erfahrung nicht im Lernziel implizit oder explizit vorgegeben sein darf.

2. Zu Konkretion und Abstraktion

In der Bewußtseinstätigkeit geht die Konkretion, d.h. die konkrete Einzelerfahrung der Abstraktion voraus, was bedeutet, daß beim deduktiven Lernen von Hypothesen über Regeln und Zusammenhang der fremden Gesellschaft ausgegangen wird, welche anschließend am konkreten Lernmaterial überprüft werden. Dabei wird eine Mikroebene von einer Makroebene unterschieden. Von zufälligen Einzelschicksalen, die zunehmend als kollektive Erfahrungen begriffen werden können (Fallstudien), wird landeskundliches zu "soziologischem Lernen, indem es nicht mehr immanent, sondern kognitiv abläuft, sich von zufälligen auf systematische Zusammenhänge orientiert und vom Einzelfall auf gesellschaftliche oder übergesellschaftliche Strukturen zurückführt."<sup>209</sup>

Buttjes fordert, daß gesellschaftliche Deutungsmuster bei der Konstruktion landeskundlicher Curricula offengelegt werden, da diese bereits in die Auswahl landeskundlicher Konkretion eingehen.

3. Zu Interdependenz und Autonomie:

Buttjes weist darauf hin, daß landeskundliches Lernen abhängig ist vom sprachlichen Lernen<sup>210</sup>, woraus er folgert: "Je weiter die Sprachfähigkeit des Lerners entwickelt ist, desto „autonomer“ kann das landeskundliche Lernen verlaufen."

In bezug auf den Einsatz von Medien sollten für die Anfangsphase visuelle den sprachlichen Informationen vorgezogen werden, da diese unmittelbar auf den Lerner wirken<sup>211</sup>. Unter *Visuals* führt Buttjes *tables, graphs, photos, signs, cartoons* und *comics* an.

In einer späteren Phase empfiehlt er Graphiken als nichtsprachliche Informationsträger. Bei literarischen Texten betont er deren unmittelbare Wirkung auf den Lerner bei gleichzeitiger Schwierigkeit, besondere Dekodierungstechniken berücksichtigen zu müssen.

Als besonders geeignet bewertet Buttjes gesprochene Texte, da sie Einzelschicksale fremder Personen oft eindrucksvoller als geschriebene Texte vermitteln und Hörverstehen dem landeskundlichen Lernen analog ist, weil beide das Bedeutungslernen in den Vordergrund stellen. Landeskundliche Seh-

---

<sup>209</sup> op. cit., 1980: S. 26 vergl. auch Markmanns emanzipatorisches Arbeitsmodell: *Kulturelles Lernen im Englischunterricht*. 1992: S. 79ff und Kramer. 1997: S. 77 zu Rekonstruktions-, Translations- und Selektionsprozessen. Kramer unterscheidet noch eine Mezo-Ebene, auf der die Einzelbeispiele ihre (relative) Funktion im Rahmen von Konfigurationen bekommen. Siehe auch S. 182 ff zu den konkreten Projekten innerhalb eines Einführungskurses *British Cultural Studies* für Studierende der Anglistik.

<sup>210</sup> vergl. Buttjes. 1980. Schaubild 1 und 2 zur Evaluation landeskundlicher Medien und zur Progression landeskundlicher Spracharbeit.

<sup>211</sup> vergl. Buttjes. 1982 zur Typologie landeskundlicher Lerntexte, deren Charakteristika auf den Lerngegenstand bezogen als stärker oder schwächer allgemein/objektiv und speziell/subjektiv und auf den Lerner bezogen als stärker oder schwächer informativ/abstrakt und appellativ/persönlich bezeichnet werden.

Hörtexte zeichnen sich aus durch Authentizität, Konkretion und Identifikationsmöglichkeit, was sie als besonders geeignet für eine Vorbereitung auf die direkte Begegnung mit der Zielkultur und ihren Sprechern erscheinen läßt.

Buttjes unterscheidet zwischen argumentativen und informativen Texten, weil erstere nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine selbständige inhaltliche Auseinandersetzung erfordern; denn landeskundliches Lernen zielt nicht nur auf die Reflexion fremder soziokultureller, sondern auch auf die Artikulation der eigenen Erfahrung. In der Kommunikation mit Fremden muß auch die Sprechertätigkeit zunehmend auf die sprachlichen und landeskundlichen Erwartungen der Kommunikationspartner ausgerichtet werden.

Buttjes vertritt die Ansicht, "daß ein objektives Bild der Zielkultur nur durch eine sozialwissenschaftlich fundierte Landeskunde zu vermitteln ist"<sup>212</sup> und eine "so verstandene Landeskunde (-) sowohl instrumentelle wie auch humanistische Lernziele berücksichtigen"<sup>213</sup> müßte. Nach seiner Einsicht geschieht landeskundliches Lernen nicht nebenher, sondern muß "unter den Bedingungen des gesteuerten Fremdspracherwerbs"<sup>214</sup> ausgelöst und gefördert werden.

Zur gleichen Zeit kommt ein soziologisch orientierter Beitrag aus der Romanistik von Baumgratz, Melde und Schüle, die zwischen semiotischen, linguistischen und soziologischen Ansätzen oder Zugängen unterscheiden.<sup>215</sup> Sie betrachten den soziologischen Zugang als interdisziplinär, integriert und gekoppelt an den Spracherwerb, denn die französische Fremdsprachendidaktik zeichnet sich im Gegensatz zur englischen Fachdidaktik, die wertvolle Beiträge aus der Pragmalinguistik leisten könnte, durch eine starke landeskundliche Orientierung als zu integrierende, aber eigenständige Komponente aus. (Diese Beobachtung deckt sich mit Ergebnissen in Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit, das wichtige Impulse zum Einsatz von Kunstwerken unter landeskundlicher Zielsetzung aus der Romanistik kommen).

Zur Strukturierung wird die Beachtung politischer Schlüsselereignisse vorgeschlagen: Herrschaftssysteme und Staatsentwicklung, soziale und politische Bewegungen, internationale Beziehungen, der Prozeß der Zivilisation und eine Unterscheidung in Makro- und Mikrostrukturen (vergl. Buttjes. 1980).

Zur Integration in den Fremdsprachenunterricht soll eine fachwissenschaftliche/fachdidaktische Struktur berücksichtigt werden: a) Sozial- und Geschichtswissenschaft für die Landeskunde, b) Sprach-, Literatur- und Kommunikationsforschung sowie c) Lernpsychologie, Sozialisations-, Motivations- und Spracherwerbsforschung. Unterrichtsgegenstand, landeskundliches Thema, Methode und Medien müssen somit landeskundlichen, kommunikationsorientierten und lernspezifischen

---

<sup>212</sup> Buttjes/Kane. "Theorie und Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachenstudium", in: *a + e Landeskunde*. Kornelius (Hrsg.). 1978: S. 51

<sup>213</sup> op. cit., S. 51

<sup>214</sup> Buttjes. "Landeskunde in Medien oder Medien der Landeskunde", in: *ZD*. 2 (1983): S. 2

<sup>215</sup> Baumgratz / Melde / Schüle: "Landeskunde im FU - das Beispiel der Frankreichkunde", in: *EAST*, 1 (1980), S. 76-94.



Kriterien standhalten.

Als Kritik an bestehenden Ansätzen werden genannt: das Übergewicht der formalfertigkeitsbezogenen Ebene und die daraus entstehende Ausklammerung inhaltlicher Elemente .

Um diesen Defiziten entgegenzuwirken, kommt der Formbestimmung des Unterrichtsgegenstandes besondere Bedeutung zu, die entsprechend abgeleitet aus der kritisch-materialistischen Gesellschaftstheorie das didaktische Zusammenspiel von ökonomisch-systemhaften und historisch-sozialen Prozessen sowie formale und verfremdete Erscheinungsformen der Gegenstände reflektieren soll<sup>216</sup>.

Die Unterrichtsplanung soll offen, angebotsorientiert und auf kommunikative und landeskundliche Lernziele bezogen sein. Im Zentrum steht das Problem der Informationsentnahme aus fremdsprachlichen Texten, welche in einer anderen Gesellschaft entstanden sind.<sup>217</sup>

Als Ziele werden genannt:

1. Die Fähigkeit zu erwerben, unterschiedliche konkrete Erscheinungsformen ähnlicher Strukturen zu erkennen und von den eigenen abweichenden Verhaltensweisen als gleichwertig zu tolerieren und nicht ohne Reflexion auf deren Hintergründe hin abzulehnen oder zu diskriminieren.
2. Erwerb einer „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ (Bock), d.h. Qualifikationen zu erwerben, Rezeptionsschranken zu analysieren und abzubauen, die Befähigung, Informationen über das Zielland zu suchen, in methodischer Weise zu verarbeiten und zu vermitteln und für grenzüberschreitende Handlungsperspektiven zu sensibilisieren.
3. Die Schärfung von Bewußtsein für die Historizität und Prozeßhaftigkeit einzelgesellschaftlicher Realität und damit für ihre Veränderbarkeit, um Distanz (vergl. Buttjes) gegenüber gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen, Tatbeständen und Verhaltensweisen zu schaffen.

Dieses soll erreicht werden über die Konfrontation mit parallelen Erfahrungsbereichen der anderen Gesellschaft. Probleme von Interferenz, d.h. der Übertragung von Vorstellungen und Interpretationen aus dem eigenen auf das fremde System sowie nationale Perzeptionsschranken sind nach Ansicht der Autoren nur mit Methoden des Vergleichs zu lösen.

Am Ende des Beitrags stehen Empfehlungen für eine Lehrerausbildung, die die notwendigen Kompetenzen für einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht vermitteln.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> vergl. „Schüle“, in: op. cit., 1980 zur Formbestimmung des Gegenstandes: systemhaft-funktionaler Aspekt, inhaltliche Elemente und historisch-soziale Aspekte

<sup>217</sup> Das Problem landeskundlicher Medien insbesondere in Form von Texten wird an späterer Stelle gesondert betrachtet.

<sup>218</sup> Darunter fällt die Einführung in die Funktion der Medien in beiden Ländern und die für den Umgang mit Quellen und Dokumenten sprachlicher und nicht-sprachlicher Natur - von der Karikatur über Presse und Belletristik bis hin zum Film notwendigen textanalytischen Kenntnissen und Instrumentarien. ( vergl. Blell/ Rymarczyk / Maruniak. „Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen“, in: Hermes / Schmid-Schönbein (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*. 1998: S. 23-41.)

Melde verweist darauf, daß beim einzelnen Text eine genaue Quellenangabe, eventuell zusätzliche Angaben über die Quelle und den Stellenwert des Textes im gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß wichtig sind.

Melde (1987) wählt die "Theorie des kommunikativen Handelns" von Habermas als Ausgangspunkt in ihrem fachdidaktischen Kriteriensatz *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Diese eignet sich nach ihrer Meinung für die theoretische Begründung der Integration von Landeskunde und Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht, da durch das Lebensweltkonzept die Theorie des kommunikativen Handelns mit dem Gesellschaftsbegriff verknüpft wird. Die Paradigmen Lebenswelt und System, die sich durch Aktor-Welt-Bezüge auszeichnen, stehen in einem Spannungsverhältnis, und das Ziel ist die Verständigung zwischen beiden. Die Verknüpfung von Lebenswelt und System soll die Handlungstheorie leisten. Die Grundstruktur der Lebenswelt zeichnet sich dadurch aus, daß sie symbolisch strukturiert ist, und der Zugang zu ihr erfolgt über ein sinnverstehendes, verständigungsorientiertes Handeln. Sie gliedert sich in gesellschaftliche Subsysteme. Das System beinhaltet den wirtschaftlich und politisch administrativen Bereich mit den Medien Geld und Macht. Dieser Bereich ist nach den Gesetzen des zweckrationalen und erfolgsorientierten Handelns auszurichten. Die Entkoppelung beider Bereiche hat zwei Rationalisierungsdimensionen zur Folge: die praktisch-moralische, vertreten im kommunikativen Handeln, und die technische, die in den Regeln kognitiv-instrumenteller Fähigkeiten zum Ausdruck kommt. Habermas weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß in der spätkapitalistischen Gesellschaft sich das zweckrationale Handeln zu verselbstständigen und damit die intersubjektive Verständigung verloren zu gehen drohe. Ansatz für die Verknüpfung von Lebenswelt und System bieten die universalen Strukturen der Sprechsituationen nach Habermas, die als Aktor-Welt-Bezüge die Verbindung zur außersprachlichen Wirklichkeitsordnung herstellen.<sup>219</sup> Zusammenfassend hebt Melde bezüglich des Modells von Habermas hervor, daß der Ansatzpunkt für Aufklärungsprozesse dort liege, wo Entscheidungen über persönliche und gesellschaftliche Lebensbedingungen einer Selbstbestimmung über kommunikative Verständigung und politische Willensbildung entzogen werden. Diese Beobachtung wird bei Meldes Modell selbst von großer Bedeutung sein. Abschließend bezieht sie sich auf die Forderung von Habermas, wonach die Fragmentierung des Bewußtseins aufgehoben werden müßte und eine Rückkoppelung der Alltagskommunikation an die ausdifferenzierten Bereiche von Wissenschaft, Moral und Kunst zu erfolgen hätte. Als Methode wählt Melde den "sinnverstehenden Zugang" zur fremden Lebenswelt über die partnerbezogene Alltagskommunikation im privaten Bereich (Schülererfahrungen, narrative Darstellungen) und den "sinnverstehenden Zugang" zur fremden Gesellschaft über die medial vermittelte Kommunikation in der politisch-kulturellen Öffentlichkeit. Damit will sie eine Binnenperspektive der Angehörigen jener Kultur rekonstruieren. Ein kollektives Hintergrund- und Kontextwissen von Sprechern und Hörern bestimmt jedoch die Deutung ihrer Äußerungen in hohem Maße. Die Bedeutung des lebensweltlichen Hintergrundwissens liegt darin, daß das kommunikative Handeln sich als Deutungsprozeß definiert. Daraus folgt, daß der Verständigungsprozeß nur gewährleistet ist, wenn das Deutungsschema

---

<sup>219</sup> Hier ergäbe sich eine Möglichkeit, die Kunst einzuordnen.

ausreichend bekannt ist, und es bedarf der Außenperspektive eines wissenschaftlich objektivierenden Beobachters. Der Prozeß der Dezentrierung soll zur Relativierung der eigenen Perspektive führen und die Empathie fördern. Das Ziel ist die Koordination unterschiedlicher Perspektiven. Das Ansetzen an Widersprüchen und Deformationen in der Alltagswelt dient einer Loslösung von der sinnlichen Wahrnehmung bzw. einem Aufbrechen der Selbstverständlichkeiten der alltäglichen Lebenswelt.

Ein späterer Beitrag Meldes von 1989 zu "Kriterien für die Planung von Landeskundekursen in der Sekundarstufe II. Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht"<sup>220</sup> konkretisiert das zuvor dargestellte Modell.

Hauptziel ist die Verständigungsfunktion der Fremdsprache, bei der die Alltagskommunikation im Mittelpunkt steht. „Verständigung“ wird aufgefaßt als „kooperativer Deutungsprozeß“, der die Fähigkeit zur „Perspektivenkoordination“ voraussetzt (vergl. op. cit. S. 157) und über drei Phasen ablaufen soll. Beim Lerner wird ein kontinuierlicher Prozeß der „Dezentrierung“ (1.) eingeleitet, d. h. eine Rekonstruktion des Themas/Problems aus der Binnenperspektive von Angehörigen einer fremden Lebenswelt auf der sinnlich-konkreten Ebene mit dem Ziel des Einfühlens in französische (fremde) Perspektiven, der zur Relativierung der eigenen „Perspektive“ und zum Nachvollziehen der „Perspektive“ des Gesprächspartners, d. h. zur „Perspektivenübernahme“ (2.) führt. Durch den Vergleich von fremder und eigener Lebenswelt (komparatives Vorgehen) soll eine „Perspektivenkoordination“ (3.) erreicht werden. Als landeskundliche Medien werden Textsorten empfohlen, die so beschaffen sind, daß sie Rückschlüsse auf die Perspektive des Sprechers erlauben, z. B. partnerbezogene, dialogische und narrative Interviews und biographische Erzählungen. Als Zugang zur politisch-öffentlichen Gesellschaft werden Massenmedien empfohlen, und Zusatzinformationen sollen über die „soziale Verortung“ der Individuen Aufschluß geben.

Das Modell Meldes wird in der modernen Fachdidaktik von Schinschke<sup>221</sup> rezipiert unter dem Gesichtspunkt des Klärungsbedarfs im Hinblick auf den theoretischen Schwerpunkt der Perspektivenübernahme. Schinschke setzt zunächst den Begriff der Fremdheit<sup>222</sup> ins Zentrum der Überlegung und stellt fest, daß sprachliche, und daran geknüpft, kulturelle Fremdheit nicht von anderen Formen der Fremdheit zu trennen ist (vergl. op. cit. S. 37). Sie betont im Hinblick auf das interkulturelle Lernen (vergl. dazu Buttjes, in Bausch et al. 1995: S. 144 und Raddatz. 1989: S. 12), daß insgesamt "dem Fremdsprachenunterricht durch die Diskussion über das interkulturelle Lernen

---

<sup>220</sup> Melde. "Kriterien für die Planung von Landeskundekursen in der Sekundarstufe II", in: *NU 3* (1989), S. 157-163.

<sup>221</sup> Schinschke. "Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem", in: Bredella / Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995, S. 36-49.

<sup>222</sup> vergl. zum Begriff der Fremdheit Bredella/Christ. "Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", in: Bredella/Christ: *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 8-20. Diese Problematik wird in der vorliegenden Arbeit im Unterkapitel zur Interkulturellen Kommunikation noch einmal aufgegriffen.

kein fachspezifisches Lernziel zugewiesen (wird), sondern ein Platz in der Erziehung zum Umgang mit Fremden.“ Im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht fallen zwei Schlüsselbegriffe auf: „transnationale Kommunikationsfähigkeit“ und „interkulturelle Kompetenz“, für die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/Empathie grundlegend ist. Als Hauptkritik an Meldes Ansatz wird die “methodische Konzeption eines Prozesses der Dezentrierung“ gesehen, der “von den Lernenden als einer *tabula rasa* ausgeht, die, ohne von eigenen Verstehensvoraussetzungen oder affektiven Haltungen gelenkt zu sein, sich in fremde Perspektiven einfühlen können. Das Problem stereotyper Wahrnehmung ist hier völlig außer acht gelassen.“<sup>223</sup> Da Kenntnis- und Wissensvermittlung zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen sollen, ist das Ziel im Umgang mit Fremdem Verstehen und nicht Verständnis (nach Bredella/Christ. 1995: S.14 ist Verstehen nur eine Voraussetzung der Verständigung, Verständigung ist eine Kategorie des sozialen Handelns, die die Vermittlung zwischen verschiedenen Auffassungen einschließt, vergl. dazu auch Meyer: “Developing transcultural competence“, in: Buttjes/Byram (Hrsg.). 1991: S. 136ff). Auf der Basis der von Buttjes (1989)<sup>224</sup> dargelegten Beobachtungen zum interkulturellen Lernen, daß sich die Fähigkeit, von eigenen kulturellen Annahmen abzusehen und sich auf fremde kulturelle Muster einzustellen, oft außerhalb eines institutionellen und gesteuerten Fremdsprachenerwerbs entwickelt, stellt sich nach Schinschke die Frage, “ob der Fremdsprachenunterricht – zudem noch der fortgeschrittene – überhaupt der Ort ist, an dem jene Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme gefördert werden können.“<sup>225</sup> Schinschke spricht dem Fremdsprachenunterricht nicht die Befähigung ab, auch über die Beschäftigung mit Texten aus der fremden Kultur und in der fremden Sprache die Fähigkeit zu fördern, sich in fremde Situationen hineinzuversetzen, was einer besonderen Textauswahl und Vorgehensweise bedarf, die sie nicht weiter definiert. Interkulturelles Lernen als spezielle Form von Fremdheitserfahrungen auch in der eigenen Kultur ist nach Ansicht der Autorin als soziales Lernen bestimmt.

Im Zusammenhang dieser Arbeit stimmt die völlige Ausklammerung des Bereiches der bildenden Kunst, abgesehen von Karikatur und Film (Melde) und *cartoon, comic, photos* und Film (Buttjes)<sup>226</sup>, in den vorgestellten Landeskundemodellen nachdenklich, obwohl sich gerade diese mit der Vermittlung kultureller Zeugnisse (nicht-sprachliche Zeichen eingeschlossen) beschäftigen, die für die fremde Gesellschaft charakteristisch sind. Melde operiert mit einer Theorie (Habermas), die die Einbeziehung der Kunst zwar ermöglicht, ohne daß dieses jedoch erkannt und realisiert wird.

---

<sup>223</sup> op. cit., S. 43.

<sup>224</sup> vergl. dazu den früheren Beitrag von Byram. “Cultural Studies in Language Teaching”, in: *Mod. Lang.* 65/4, 1984: S. 204-212, der dagegen behauptet, daß Sprachlernen zu kulturellem Lernen führt und daß erfolgreiches Sprachlernen vom kulturellen Lernen abhängig ist, ein Postulat, das sich in einer empirischen Studie zu Fremdsprachenerwerb und Einstellungswandel von Hermann. “Toleranz durch Sprachen“, in: *Engl. Amerikan. Studien*, 1979: S. 397-407 zu bestätigen scheint. Sie fordert aufgrund ihrer Studie, daß die landeskundliche Stoffvermittlung im Fremdsprachenunterricht nicht an Fachgrenzen orientiert bleiben sollte, sondern interdisziplinäres Arbeiten und Lernen im normalen Schulalltag eingebunden werden müßte.

<sup>225</sup> op. cit., S. 46.

<sup>226</sup> Während Buttjes gerade mit dem Medium Film authentische und gleichzeitig didaktisch aufbereitete visuelle Eindrücke verknüpft mit Spracheinheiten vermittelt, spielt jedoch auch hier die bildende Kunst keine Rolle.

Die Möglichkeit, daß die bildende Kunst als Kommunikationsmittel Einfühlung auch zunächst über die sinnliche Wahrnehmung leisten kann, wird von Melde nicht gesehen. Die sinnliche Wahrnehmung wird nur in ihrer Beschränkung gesehen, von der es sich zu lösen gilt, nicht aber als ein Teil der Vernunft. Auch bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken bedarf es zusätzlicher wissenschaftlich abgesicherter Informationen über kulturelle und materielle Lebensbedingungen, wie Melde sie fordert, um das Verständnis von Interpretations- und Wertungsmustern der fremden Gesellschaft, in der diese Werke geschaffen wurden, zu sichern. Daß sich soziale Krisen, Geschichte, Lebensauffassungen und aktuelle Probleme auch in Bild, Plakat, Skulptur (Denkmal) und Architektur ausdrücken können, wird außer acht gelassen.

Auch die früheren Ansätze<sup>227</sup> zu einem "sinnverstehenden Zugang" über die Selbstverständigungsprozesse einer Gesellschaft bei Baumgratz und Uterwedde (1978) (vergl. Melde.1987), verweisen auf die Beachtung politischer Maßnahmen der Regierung, der Massenmedien und des Erfahrungsbereichs der Bevölkerung unter Berücksichtigung ihrer Geschichte und Praxis, ohne jedoch über die rein sprachliche Ebene hinauszugehen und die bildende Kunst mit einzubeziehen.

Bei Buttjes finden sich Hinweise auf eine dritte Variante zur Fremdsprachenpädagogik, die Sprachlernen für Fortgeschrittene im Kontext von akademischer und wirtschaftlicher Ausbildung sieht, wie Finkenstaedt und Schröder sie vertreten.

Im Sinne von Finkenstaedt und Schröder sehen jedoch auch Industriebetriebe gerade auf dem Niveau der Managerausbildung wieder eine gewisse Notwendigkeit zur Integration kultureller und landeskundlicher Inhalte in ihren Fremdsprachenkursen. Eine "bildungsökonomisch motivierte Landeskunde"<sup>228</sup>, die Buttjes als mögliche Chance für das landeskundliche Lernen im Fremdsprachenunterricht ansieht, betrachte ich ebenfalls als Gefahr, da Freiraum und Kreativität<sup>229</sup>

---

<sup>227</sup> Seelye nennt in dem Buch *Teaching Culture* sieben kulturelle Ziele (vergl. Seelye. 1976: *The Seven Goals of Cultural Instruction*, S.38-48), in denen der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache deutlich wird, die Kunst jedoch ebenfalls keine Rolle spielt.

<sup>228</sup> op. cit., S. 16.

<sup>229</sup> Kreativität, ein Begriff, der in der Renaissance geprägt wird, da sich das Individuum aus den starren Bahnen von Religion und Herrschaftssystem befreit, zeigt ebenfalls die beiden Schienen von Subjektivität, d. h. der Künstler als "ich" tritt hervor und übersteigert die Realität und Objektivität, d. h. die Auseinandersetzung mit der sichtbaren Welt und ihren Phänomenen, ihren Gesetzmäßigkeiten und Methoden zum Erfassen dieser. In diesem Sinne könnte die Kreativität auch in der Landeskunde bedeutend sein, indem sie die Vermittlung von subjektiven, kreativ verarbeiteten Erlebnissen und Eindrücken mit einbezieht. Eine Relativierung könnte durch Beleuchtung aus verschiedenen Blickwinkeln mit Hilfe anderer Disziplinen erfolgen. In dem Kapitel "Die Funktionen der Kunst in der Gesellschaft von morgen" weist Brock darauf hin, daß Künstler nicht "im Hinblick auf vorgegebene Funktionen unmittelbar Formen der künstlerischen Hervorbringung entwickelt hätten, mit denen man Funktionen erfüllen konnte, sondern erst die Gesellschaft aufgrund entstehender Bedürfnisse aus den differenzierten und umfangreich ausgebildeten künstlerischen Hervorbringungen jene ausgewählt hat, die zur Funktionserfüllung geeignet waren. Wir dürfen die Geschichte der Künste eben nicht als lineare Entwicklung der Funktionserfüllung ansehen," obwohl man sich in einem Großteil der Wissenschaftspraxis der Mittel bedient, die von den Künsten entwickelt worden sind. (siehe: Brock. *Ästhetik als Vermittlung. Arbeitsbiographie eines Generalisten*. 1977: S. 195) Heute wird häufig eine Kreativität verlangt, die jedoch im Grunde äußerst funktional gebunden ist.

eingeschränkt werden könnten auf Grund eines verengten ausschließlich um Profit bemühten wirtschaftlichen Denkens und Fremdverstehen nur vom Denken des wirtschaftlichen Nutzens gesteuert wird.

Im Zusammenhang dieser Arbeit ist zu fragen, inwieweit Werke der bildenden Kunst innerhalb des aufgezeigten Problemkomplexes einen Beitrag leisten können.

Im Zusammenhang mit dem Einsatz zur Bildkunst mit landeskundlicher Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht fiel bereits der auf dem semiotischen Ansatz von Eco basierende Beitrag aus der Romanistik von Jaeschke auf. In einem früheren Beitrag<sup>230</sup> leitet sie aus Ecos Darstellung der Semiotik<sup>231</sup> ein didaktisches Konzept ab, das Kultur als Kommunikation auffaßt. Ausgehend von der kulturellen Kompetenz in der eigenen Kultur (nach Göhring, 1976: S 187) folgert sie, daß „Interkulturelle Kommunikation“ nicht nur nach der Beherrschung sprachlicher, sondern auch außersprachlicher Zeichen, d.h. „kultureller Codes“ verlangt. Kulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenz stehen somit in enger Verbindung. Kultur ist durch die Zirkulation von Bedeutungen gekennzeichnet, die sich auf verschiedenen Ebenen manifestieren und auf denotativen Codes konnotative Codes aufbauen. (Im Bereich der sprachlichen Zeichen wird gerade beim Fremdspracherwerb die Schwierigkeit der Bedeutungserfassung von Konnotationen für den aus einem anderen System kommenden Lerner betont.<sup>232</sup>) Jaeschke integriert auch Verhaltens- und Wertesysteme als „kulturelle Codes“ in ihr Konzept, obgleich diese keine Zeichensysteme im engeren Sinne sind. Als Ziele nennt sie die Überwindung einer statischen, auf klischeehafte Bilder fixierten Darstellung der fremden Kultur. Ferner soll der semiotische Ansatz dazu beitragen, die Dynamik kultureller Erscheinungen stärker herauszuarbeiten und eine Erweiterung der Perspektive zu ermöglichen<sup>233</sup>. Unter Zuhilfenahme visueller Codes sollen Denotationen und die darüberliegenden Konnotationen bewußt gemacht und erarbeitet werden.

Melenk betont in dem Artikel „Semiotik als Brücke“, (DNS S. 133ff) daß sich die Semiotik mit Themen befaßt, die auch Themen der Landeskunde sind, die Vorlieben entwickelt hat für Massenmedien, Film, Fernsehen, Comics und Werbung. Er erwähnt demgegenüber den ästhetischen Bereich von Literatur, Musik, Malerei und Architektur, der jedoch in seinem Beitrag keine weitere

---

<sup>230</sup> Jaeschke. „Kultur als Kommunikation – ein didaktisches Konzept“, in: *Die Neueren Sprachen* 1979/80: S. 227ff)

<sup>231</sup> Semiotik ist nach Peirce (1839- 1914) „eine universale Zeichentheorie, die durch Auszeichnung dreier (relationslogisch begründeter und phänomenologisch aufgewiesener) Fundamentalkategorien die Grundlage einer neuen Metaphysik enthält. (. . .) U. Eco unterscheidet zwischen Signifikationssystemen ( Theorie der Codes) und Kommunikationsvorgängen (Theorie der Zeichenerzeugung) und entwirft eine Kulturtheorie auf der Basis der Semiotik.“ (entnommen aus: *Brockhaus-Enzyklopädie*, Bd. 20. 1993: S. 117f) Lektüre bei Eco wird verstanden als Code- und Spurensuche, als zeichengesteuert-kreativer Konstruktionsvorgang (vergl. *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S. 486).

<sup>232</sup> vergl. dazu Bredella/Christ. 1995 zur Problematik des Fremdverstehens, die in der vorliegenden Arbeit unter dem Aspekt der Interkulturellen Kommunikation aufgenommen wird.

<sup>233</sup> vergl. dagegen Kramer. 1997: S. 56f, der auf die Grenzen der Semiotik hinweist, worauf an späterer Stelle eingegangen wird.

Beachtung findet. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird als eine Vielzahl von Gegebenheiten aufgefaßt, die durch Bedeutungen, Bewertungen, Orientierungen und Typisierungen strukturiert werden, die wiederum auf Perspektive und Verwendungszusammenhang bezogen sind. Melenk demonstriert die praktische Umsetzung seiner Überlegungen am Beispiel „Wohnen in Frankreich“, das die historische Dimension des Wohnens berücksichtigt. Melenk versteht die Semiotik als Brücke zwischen den Kulturen, weil sie das Instrumentarium liefert, die Konstitution von Zeichensystemen in einer Kultur zu beschreiben und somit hinterfragbar zu machen. Wesentlich ist, daß sie gleichzeitig auch beschreibt, wie diese Zeichensysteme von einem ausländischen Beobachter unter den Bedingungen seiner eigenen Kultur rekonstruiert werden.<sup>234</sup>

In Singermann *Toward a new Integration of Language and Culture*.(1988) wird die Semiotik als Instrumentarium gesehen, kulturelle Phänomene in der Kultur der Lerner und entsprechend ihrer Denkweisen zu erklären, um von dort über stärker analytische Verfahren zu abstrakteren Prinzipien kultureller Interaktion zu gelangen (vergl. Buttjes). Wenn bisher Sprache als eine autonome Einheit gesehen worden ist, wird durch die Semiotik eine Betrachtungsweise von Sprache in ihrer Abhängigkeit zur Gesellschaft ermöglicht<sup>235</sup>. Da das Erkennen der Grenzen der Semiotik bei Singermann (vergl. Fußnotentext der vorherigen Seite) zu einer dynamischen Auffassung von Kultur führt, wird ein Hauptziel aufgestellt, die Vorbereitung des Fremdsprachenlerner auf kulturelle Vielfältigkeit. Erreicht werden soll dieses Ziel über die Ausbildung von Fertigkeiten auf vier Ebenen, der Kommunikation (zwei), der Analyse und des Verstehens (vergl. op. cit. S. 29ff): 1. *communicative competence* (fundamental activities in every day life), 2. *a certain level of „cultural literacy“* (familiarity with enough of the facts of culture and tradition to allow informed communication with native speaker), 3. *ability to explore, analyze, appreciate the important cultural productions of the target culture*, 4. *the ability to understand that there may be good reasons for differences in the ways of acting, speaking and thinking and that most of these reasons have to do with „culture“*.

Unter Betonung des Kognitiven<sup>236</sup> werden 10 Ziele für das Lehren von Kultur vorgeschlagen:

---

<sup>234</sup> Diese Funktionzuweisung Melenks an die Semiotik scheint auf den anthropologischen Kulturansatz zurückzuweisen, der für die Ethnologie Ende der 70er Jahre grundlegend wird und dessen Ziel die Überwindung des Ethnozentrismus ist (vergl. dazu Kramer. 1997: S. 111f zum Problem, „das Moment von Macht“ als eine der „wichtigsten Bedingungen von Bedeutungsproduktion“). Dagegen zeigt Patrikis (in: Singermann. 1988: S. 16ff) das Problem dieses semiotischen Ansatzes, das darin besteht, Kulturen als geschlossene voneinander unabhängige Systeme aufzufassen. Daß dieses jedoch in der Moderne noch weniger als in der Vergangenheit zutrifft und bei dem Aufeinandertreffen von Welten/Kulturen diese sich gegenseitig beeinflussen und verändern, wird von dem genannten Ansatz nicht erfaßt. Daraufhin definiert sich der Kulturbegriff wie folgt: „Culture is a puzzle with shifting pieces and patterns.“ (op. cit., S. 20). Der beschriebene Vorgang trifft auch zu bei Begegnungen zwischen Einzelpersonen, die sich im Verlauf des Kommunikationsprozesses beeinflussen (vergl. dazu Bredella. 1995: S. 12f zum Problem des Fremdverstehens).

<sup>235</sup> In diesem Zusammenhang wird auf die abnehmende Bedeutung von Schriftlichkeit gegenüber Mündlichkeit in modernen Gesellschaften verwiesen (nicht beachtet wird das zunehmend visuelle Element in der modernen Kommunikation).

<sup>236</sup> vergl. op cit., S. 49: „Although many experts criticize focusing on factual information, this author believes, (. . .), That there indeed exists a basic repertoire of information necessary for the comprehension of most cultural concepts. This includes very basic geographical and historical background that provides the necessary space and time dimensions , as well as basic institutional (. . .) and cultural (. . .) information which is needed to understand and process more complex cultural phenomena“ (vergl. Melde und Kritik von Schinschke).

1. Recognize/explain major geographical monuments.
2. Recognize/explain major historical events.
3. Recognize/explain major institutions (administrative, political, religious, educational, etc.).
4. Recognize/explain major „artistic“ monuments ( architecture, arts, literature).
5. Recognize/explain „active“ everyday cultural patterns (eating, shopping, greeting people, etc.).
6. Recognize/explain „passive“ everyday cultural patterns (social stratification, marriage, work, etc.).
7. Act appropriately in common everyday situation.
8. Use appropriate common gestures.
9. Value different peoples and societies.
10. Recognize/explain culture of target language-related ethnic groups in the United States.
11. Recognize/explain culture of non-European peoples speaking target language (Canada, Africa, South America, etc.)
12. Evaluate validity of statements about culture.
13. Develop skills needed to locate and organize information about culture.

Zur Integration von Sprache und Kultur werden sechs grundlegende Prinzipien genannt:

1. Planung von kulturellen Inhalten und Zielen erfordert eine genauso gründliche Planung wie auf Spracherwerb zielende Stunden (S. 52), (vergl. Buttjes)
2. Kulturelle Komponenten müssen genauso ernsthaft geprüft werden wie sprachliche (S. 52)
3. Fotos und Illustrationen im Lehrbuch müssen als relevante Lehrinhalte beachtet werden (S.53)
4. Betonung des Inhalts (S. 54), (vergl. Buttjes)
5. Erweiterung des Lernens von Faktenwissen um Erfahrungslernen (S. 54), (vergl. Buttjes, Melde)
6. Primärer Gebrauch der Zielsprache (S.56), (vergl. Buttjes)

Grundgelegt wird der Ansatz von Peirce (vergl. Kramer. 1997: S. 54)<sup>237</sup> und ein stärker sprachbezogener Ansatz von Jakobson, der die Schaffung von situationsgebundenen Bedeutungen in den Vordergrund rückt (vergl. S 34), wobei angemerkt wird, „awareness of the cultural horizon shared by participants is the most difficult area in which to acquire literacy in intercultural communication.“ (op. cit. S. 34) Der Einsatz authentischer Medien ist nicht ausreichend, sondern um Eigen- und Zielkultur in Verbindung miteinander zu bringen, müssen diese gegenübergestellt werden. Da der analytische Zugang besonders schwierig ist, wird dieser erst für den fortgeschrittenen Lerner empfohlen. Kritische Erforschung und die Analyse der verschiedensten Textsorten und Medien wird

---

<sup>237</sup> Kramer verweist auf die zwei Hauptrichtungen der Semiotik nach Peirce, der als „Begründer der modernen allgemeinen Semiotik“ gilt, und auf Saussure (1857-1913) als Begründer der modernen Linguistik. Bekannt geworden sind besonders „die Peirceschen Unterscheidungen in bezug des Repräsentamens zu seinem jeweiligen Bezug“: *Ikon*, *Index* und *Symbol*. Letzteres zeichnet sich aus durch seine Bedeutungszuschreibung aufgrund von Konventionen. „Sprachzeichen sind solche Produkte von Konventionen“ (vergl. Kramer. 1997: S. 54-56).



in den Mittelpunkt gestellt. Als Methode wird darauf hingewiesen, daß die kritische Aufmerksamkeit der Lerner auf die im Text selbst wirksamen Mittel gelenkt werden soll (z. B. Körpersprache, Symbolen etc.).

“To encourage a cultural dialogue with these materials it is important to direct the students’ critical attention to the signifying practices at work in the texts (vergl. S. 39 und S.40 in bezug auf “aesthetic patterns“). Ferner werden die „*Total Physical Response Method*“ und das Interview<sup>238</sup> mit Menschen aus der anderen Kultur als besonders geeignet vorgeschlagen (vergl. Buttjes). Der Lerner muß mit dem notwendigen „Werkzeug“ ausgerüstet werden, um interdisziplinär und multimedial Literatur und Kultur unter Einbeziehung von Musik, Bildkunst und dem soziokulturellen Kontext zu analysieren. So wird z. B. die moderne Literatur in Beziehung gesetzt zu Film und anderen Kunstformen und umgekehrt<sup>239</sup>.

Es wird jedoch betont: “Language is the first and most important representation of culture, and its place in the classroom should not be relinquished“ (op. cit. S. 56).

Bei der Auswahl kultureller Themen wird nach Brooks die klassische Kunst (*large C culture*) von der Alltagskultur (*small c culture*) unterschieden (vergl. op. cit. S. 66/67), wobei die vorgestellten Beispiele (vergl. op. cit. S. 89ff) besonders die gegenwärtige Kultur im Sinne von Massenmedien (Film (S. 93), Zeitung und Comic (S. 100)) beachten, während die bildende Kunst zwar im Zusammenhang mit den Zielen im Bereich des kulturellen Lernens erscheint, ohne jedoch stärker konkretisiert zu werden.

Worin liegt nun die besondere Bedeutung der Semiotik?

Anhand der besprochenen Beiträge ist deutlich geworden, daß nicht nur die sprachlichen Zeichen gesehen werden, sondern auch die außer-sprachlichen Zeichen ins Blickfeld rücken und ihre Bedeutung in der Komplexität von Kulturen erhalten. Nicht allein die universalen Strukturen werden gesehen, sondern der besondere Kontext, in dem Bedeutungen geschaffen werden.

---

<sup>238</sup> Lafayette. “Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom”, in: Singermann (Hrsg.). *Toward a New Integration of Language and Culture*. 1988, S. 47-59. Der Autor bemerkt, daß Schwierigkeiten in der Kommunikation zu nützlichen Diskussionen über kulturelle Unterschiede führen können.

<sup>239</sup> Zum Problem der Intermedialität (vergl. Blell, Rymarczyk, Maruniak. 1998 und Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit). Wenn innerhalb einer Epoche aus dem gleichen geographischen Raum Werke in verschiedenen Medien untersucht werden, lassen sich wahrscheinlich ähnliche Problematiken und Thematiken aufspüren und die Aufmerksamkeit des Rezipienten kann auf die unterschiedliche künstlerische Gestaltung in Abhängigkeit vom Medium gelenkt werden. Wenn Werke aus verschiedenen Epochen aus dem gleichen geographischen Raum verglichen werden, fällt die Aufmerksamkeit auf die künstlerische Gestaltung in Abhängigkeit von der Zeit und damit dem soziokulturellen Hintergrund, was zunächst eine Beschränkung auf das gleiche Medium nahelegt, weil die Mittel der Gestaltung selbst die gleichen sind, aber in ihrer Abhängigkeit vom Kunstwillen der jeweiligen Zeit unterschiedlich eingesetzt werden. Wenn Werke aus einer Epoche aber unterschiedlichen geographischen Räumen untersucht werden, wird die Aufmerksamkeit auf Unterschiede in Motiv, Form und Inhalt gelenkt, weshalb eine Beschränkung auf das gleiche Medium naheliegt.

Kramer schreibt der Semiotik auf der einen Seite eine zentrale Rolle in den anglistischen Kulturwissenschaften zu, weil sie "den Philologien zur stärkeren Fundierung und Präzisierung ihrer Erkenntnisziele und Ergebnisse verhilft."<sup>240</sup> Auf der anderen Seite begründet er die Grenzen der Semiotik in bezug auf die *Cultural Studies*<sup>241</sup> dahingehend, daß er darauf hinweist, daß Gesellschaftliches nicht nur mit kulturwissenschaftlichen Verfahrensweisen zu analysieren ist.

Denn die Gegenstände der Semiotik sind Zeichen, nicht aber Gesellschaftssysteme bzw. -strukturen und -prozesse; deshalb muß ein semiotisches Vorgehen in der anglistischen Kulturwissenschaft durch andere, nicht-semiotische Ansätze ergänzt (erweitert, korrigiert) werden. (Kramer. 1997: S. 56)

Im Anschluß an die theoretischen Überlegungen zur Disziplin der *Cultural Studies* stellt Kramer Projekte für einen Einführungskurs in diesem Bereich vor. Bei der Durchsicht des zusammengestellten Materials fällt zunächst die große Anzahl der Abbildungen auf. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß es sich vorwiegend um eine Kombination von Zeitungstexten und Photos, Karikaturen oder graphischen Illustrationen handelt. Die Aufforderung zu einer Bildanalyse findet sich nur zu einem Beispiel aus der Werbung (vergl. S. 203-205), an dem die Problematik der De- und Enkodierung nach Hall exemplifiziert werden soll (S. 206-214). In dem Projekt „The Middle Passage“ (S.148-164) werden fünf Kunstbilder verwendet, ein Turner-Gemälde (*The Slave Ship*, um 1840), zwei Gravuren von Blake (*Europe supported by Africa and America*, 1796 und *A Negro Hung Alive by the Ribs to a Gallows*, 1792) und zwei Graphiken, die zur Visualisierung der verbalen Informationen dienen (heute würden Photos dazu verwendet). Auch hier kommen die Bilder nicht als zunächst eigenständige Gegenstände selbst zu Wort, sondern werden in dienender Funktion zum Text eingesetzt, um die im Text dargestellten Sachverhalte zu verdeutlichen. Turners Gemälde wird ebenfalls sofort mit verbalen Texten verbunden und insgesamt soll analysiert, diskutiert und bewertet werden. Es finden sich keine Hinweise darauf, wie zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Bild selbst erfolgen könnte, was das Bild von sich aussagt, wann es gemalt worden ist, in welchem Zusammenhang Turner das Bild gemalt hat, stattdessen wird sofort auf den historischen Kontext verwiesen, in dem es ausgestellt worden ist, und seine Rezeption durch Ruskin (vergl. S. 156f).

Nach dieser punktuellen Betrachtung zum Einsatz von bildender Kunst in *Cultural-Studies*-Projekten für Studenten der Anglistik, soll kurz unter dem gleichen Gesichtspunkt auf ein Projekt für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht eingegangen werden.

---

<sup>240</sup> Kramer. 1997: S. 53.

<sup>241</sup> Zur Problematik, Entwicklung und Definition der Disziplinen British Studies, British Cultural Studies, Landeskunde und Landeswissenschaft vergl. Kramer S. 56ff. Kramer regt an, über eine Neubestimmung der Anglistik nicht als Philologie sondern als Kulturwissenschaft nachzudenken, in der "die fremde Sprache zwar von großer, aber nicht unbedingt zentraler (oder gar alleiniger) Bedeutung ist." (Kramer. 1997: S. 61)

Kramer verpflichtet den schulischen Fremdsprachenunterricht auf das Lernziel der Emanzipation<sup>242</sup>, wie es auch von Markmann, Knauf<sup>243</sup> und Davids<sup>244</sup> vertreten wird. Der von Markmann<sup>245</sup> entwickelte Rahmenplan zu dem Unterrichtsprojekt<sup>246</sup> VOICES OF THE YOUNG – LIFE AS THEY KNEW IT will sprachliches und soziokulturelles Wissen verknüpfen. Die historische Thematik des Projektes “befaßt sich mit der Situation von Kindern zur Zeit der industriellen Revolution, die sich in England erstmalig und deshalb modellhaft vollzog.“ (vergl. op. cit. S. 15)

Unter den Aspekten für die Bestimmung von Inhaltlichkeit “im Rahmen eines demokratischen Internationalismus“ nennt sie Kriterien zur Auswahl von Inhalten “entsprechend den konstitutiven Elementen des kommunikativ orientierten Aneignungsprozesses (vergl. S. 63). Markmann sieht die Sprache als ‘Vergegenständlichung‘ historisch-gesellschaftlicher Erfahrung als Grundlage für eine begreifende Wissens- und Könnensentwicklung“. Wie wenig die Möglichkeit gesehen wird, daß dieses auch über außersprachliche Mittel geleistet werden kann, wird in der Übersicht zu Inhalten und Intentionen<sup>247</sup> (S. 120ff) deutlich. Der Hinweis auf den Einsatz von Bildkunst findet sich nur unter den Vorschlägen für fächerübergreifende Konzeptionen als letzter Punkt unter möglichen Erweiterungen/Aktivitäten. Der Vorschlag, das Thema anhand von Industrielandschaftsmalerei im Fach Kunst zu erarbeiten, scheint das Thema der Darstellung des Lebens von Kindern zur Zeit der

---

<sup>242</sup> Davids definiert Emanzipation in seinem Beitrag „Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft“ S. 30ff wie folgt:

(. . .) sie meint die Entfaltung der im Menschen angelegten Möglichkeiten und damit die Überwindung der (psychischen und sozialen) Hindernisse, die dieser Entfaltung entgegenstehen; sie ist ein anderer Name für die geschichtlich konkrete Befreiung von Individuen, Gruppen und Klassen aus Unterdrückung und Ausbeutung (. . .) (vergl. Davids op. cit., in Buttjes. 1980 S. 33)

<sup>243</sup> Wichtig im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind zwei Gesichtspunkte in dem Beitrag von Knauf: “The Role of History in English Language Teaching. A Critical Review of Current ELT-Textbooks“, in: Wright. 1988: S. 53ff, weil sie die Bedeutung des Inhalts und der Geschichtlichkeit beim Sprachlernen betonen:

If the complex relationship of society, activity and language are dissolved and replaced by the notion of the communicative aspect of language as the absolute, then learning degenerates into the senseless learning of meaningless signs, because the contents of learning are deprived of their historical and social and therefore their true, communicative content.

Bei der Betrachtung des Projekts „Comparative Town History“, fällt auf, daß die bildende Kunst außer acht gelassen wird, obgleich man sie im Hinblick auf Denkmal und Architektur hätte erwarten können.

<sup>244</sup> In seinem emanzipatorischen Ansatz berücksichtigt Davids einerseits die Vermittlung von Orientierungswissen (Problem der Teilhabe an Kultur und Lebenswelt in Abhängigkeit von Herrschaftsverhältnissen) und andererseits die Identität des Einzelnen, des Individuums als solchen und in seiner sozialen Dimension. Landeswissenschaft sollte Identifikationsangebote machen, die nicht nur für die Arbeiterklasse Gültigkeit haben.

Eine wichtige Aufgabe der Persönlichkeitsbildung besteht darin, demokratische Rechte als erkämpfte Rechte, als Errungenschaften sich emanzipierender Menschen verschiedenster Zeiten und gesellschaftlicher Gruppen sichtbar werden zu lassen. (vergl. Davids. “Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft“, in : Buttjes. *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. 1980: S. 43)

<sup>245</sup> Markmann. *Kulturelles Lernen im Englischunterricht*. 1992.

<sup>246</sup> Das Projekt ist an der Universität Osnabrück innerhalb der einphasigen Lehrerbildung entstanden, in der eine Verwissenschaftlichung der landeskundlichen und fachdidaktischen Studieninhalte für alle Lehrämter angestrebt wird und vier gleichwertige Studiengänge entstehen läßt: Sozialgeschichte, Texte, Sprachwissenschaft/Sprachlehrforschung, Fachdidaktik (vergl. op. cit., S. 82ff).

<sup>247</sup> Bei der Auswahl der Textsorten fällt auf, daß nicht darauf hingewiesen wird, inwieweit bereits wenigstens für den Muttersprachler didaktisch aufbereitete Materialien eingesetzt werden könnten. Wichtig erscheint noch die Begründung für den Verzicht auf fiktionale Texte, die das zusätzliche Problem der Funktionsbestimmung des Textes im Rahmen der damaligen gesellschaftlichen Diskussion ergeben hätten (vergl. op. cit., S. 124).

Industriellen Revolution zu verfehlen.

Zusammenfassend ist zu der vorangestellten Betrachtung der verschiedenen Ansätze zu bemerken, daß sich nach Melenk und Firges die Einsicht durchgesetzt hat, "gesellschaftspolitische Themen müßten verstärkt im Fremdsprachenunterricht behandelt werden."<sup>248</sup> Kritisch bemerken die Autoren jedoch, daß eine Orientierung an den Sozialwissenschaften für den schulischen Landeskunde-Unterricht oft eine Überforderung sei, "weil die Voraussetzungen für eine selbständige Urteilsbildung viel zu umfangreich sind, als daß sie unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden könnten."<sup>249</sup>

Die von Firges und Melenk aus der Landeskundediskussion zusammengestellten Forderungen lassen die zuvor im einzelnen dargestellten Aspekte noch einmal deutlich hervortreten und geben Antwort auf die Frage, was Landeskunde leisten sollte:

Landeskunde ist gegenwartsbezogen, kommt jedoch nicht aus ohne das Aufzeigen historischer Perspektiven.

Probleme wie Thematiken müssen:

- a) sowohl eine individuelle wie gesellschaftliche Perspektive enthalten (landeskundlicher Aspekt),
- b) sprachlich einfach zu bewältigen sein (sprachlicher Aspekt),
- c) an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen, an Alltagswissen<sup>250</sup>, Lebensgewohnheiten, Einstellungen, Wertorientierungen, aber auch Stereotypen (lern-psychologischer Aspekt),
- d) einen Zugang zur Arbeitsweise der Sozialwissenschaften eröffnen (landeskundlicher Aspekt), und
- e) auf das Globalziel der transnationalen Kommunikation<sup>251</sup> hinführen (pädagogischer Aspekt).

Die vorangestellte Betrachtung der verschiedenen Ansätze ergibt, daß den Forderungen unterschiedliche Gewichtung beigemessen wird und diese auch weiterhin diskutiert werden, insbesondere in bezug auf das Globalziel der transnationalen oder besser der interkulturellen Kommunikation (vergl. die neuen NRW-Richtlinien von 1999 für das Fach Englisch zum Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit, S. 7 und Interkulturelles Lernen, S. 24 sowie S. 67f). Aus diesem

---

<sup>248</sup>vergl. Bausch et al. 1995: S. 515

<sup>249</sup> op. cit., S. 515

<sup>250</sup> vergl. Gienow/Hellwig (Hrsg.): "Verständiger werden im Englischunterricht? Beispiele prozeßorientierten Medieneinsatzes, mögliche Wirkungen und Begründungen", in: dies. 1994: S. 77-93. So ergab ein Versuch zum Einsatz einer Videoepisode *Gita's story*, (Youth Wave Radio, Video Library Cornelsen), bei der es um die 15jährige Tochter indischer Einwanderer geht, daß a) die größte Aufmerksamkeit den Teilen des Filmes gilt, die Bezug zur eigenen Lebenswelt haben, b) Kulturkonflikte nur von wenigen erkannt werden, c) Schüler sich von Konflikt verursachenden Verhaltensweisen distanzieren und d) die Begegnung mit dem Fremden zur Entwicklung des Eigenen durch geeignete Kommunikationsverfahren herbeigeführt werden muß.

<sup>251</sup> Melenk und Firges nennen die transnationale Kommunikation als oberstes Ziel innerhalb des "Landeskundlichen Curriculums" und definieren sie in dem Sinne, daß nationale Grenzen wahrgenommen und überwunden werden müssen durch Erwerb von Kenntnissen der fremden Gesellschaft und ihrer Sprache, wobei nicht nur die kognitive sondern auch die affektive Komponente berücksichtigt werden soll. Es wird weiterhin in Frage gestellt, inwieweit durch eine intensive Vermittlung von Landeskunde positive Auswirkungen bezüglich Völkerverständigung und Erhaltung des Friedens erreicht werden können. (vergl. Bausch et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 513)

Grunde soll auf die Problematik des „Interkulturellen“ im folgenden eingegangen werden.

Während die Ansätze von Hellwig und Buttjes Mitte bis Ende der 80er Jahre jeweils die zuvor beschriebenen unterschiedlichen Richtungen stärker betonten, scheint zu Beginn der 90er Jahre unter dem Paradigma des „Interkulturellen“ eine gegenseitige Beeinflussung und Verbindung deutlich zu werden.

#### **4.2.1. Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde**

Bevor die Diskussion um die Problematik des Interkulturellen referiert werden kann, sollen folgende Fragen im vorhinein geklärt werden:

Was bedeutet interkulturell im Gegensatz zu multikulturell?

Was ist interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kommunikation in Abgrenzung zu interkultureller Erziehung?

Auf die erste Frage gibt Lipianskys Definition des Begriffs *intercultural* in Abgrenzung zu *multicultural* eine Antwort:

(. . .) *intercultural* – between people belonging to different cultures among which national cultures occupy a particularly important position, both for historical and ideological reasons and because the national culture is particularly ‘visible’. (based on an objective juridical reality and often associated with linguistic specificity)<sup>252</sup>

Als *multicultural* definiert er das Existieren verschiedener Kulturen nebeneinander ohne den gegenseitigen Wunsch des Austausches.

In der Pädagogik, im Fremdsprachenunterricht und in Deutsch als Fremdsprache hat das „Interkulturelle“<sup>253</sup> als neues Paradigma an Bedeutung gewonnen. Die zweite Frage, worin sich „interkulturelles Lernen“ oder „interkulturelle Kommunikation“ von „interkultureller Erziehung“ unterscheidet, läßt sich wie folgt beantworten:

Buttjes versteht unter interkulturellem Lernen die Entwicklung einer kritischen Distanz zur eigenen Lebenswelt, während die „interkulturelle Erziehung“ in bereits mehr und mehr bestehenden multikulturellen Gesellschaften die Integration von Migrantenkindern im schulischen Bereich

---

<sup>252</sup> vergl. Lipiansky. “Reflections on the Notion of the Intercultural“, in: Loughborough University: *Journal of Area Studies* 2/1993: S. 10, und vergl. Definition Hüllens in Kap. 8.1.3. dieser Arbeit. Lipiansky stellt den Zusammenhang von Kultur und Identität heraus und den Unterschied dieser Begriffe als Konzept im Gegensatz zur Kommunikation, die zwischen Menschen stattfindet.

<sup>253</sup> vergl. Gienow/Hellwig (Hrsg.). 1993, insbesondere den Beitrag von Oldenburg: “Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht: Probleme und Perspektiven.“ (S. 73-80). Oldenburg weist auf das Problem der Uneindeutigkeit der Abgrenzung zwischen inter- und intrakulturell hin und der Unterscheidung nach Ansätzen im Sinne von kontrastiv und interaktionistisch. H. Oldenburg hält die Weiterentwicklung einer inhaltsorientierten Landeskunde mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz für sinnvoll, wenn sie Beispiele kultureller Andersartigkeit berücksichtigt (er schließt hier weitere englischsprachige Kulturen, wie ehemalige Kolonialländer mit ein), um die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Handelns durch die Begegnung mit fremden Denk- und Handlungsweisen zu verdeutlichen.

problematisiert. Verschiedenen Konzepten wurde eine ethnozentrische Grundhaltung vorgeworfen<sup>254</sup>, während die „interkulturelle Option“ durch Begriffe wie „Miteinander“, „gegenseitige Bereicherung“ und „Solidarität“ charakterisiert wird und konkrete Handlungsstrategien im sozialen Kontext im Vordergrund stehen<sup>255</sup>. Hu (1996) weist kritisch darauf hin, daß hinter diesen Konzepten noch die Humanitätsideale der Aufklärung mitschwingen, wie z. B. in Lessings *Nathan der Weise*, in dem zur Toleranz zwischen den Weltreligionen aufgerufen wird, oder wie bei Goethe die Idee vom Weltbürgertum und die Idee des Allgemein-Menschlichen der Humanität wie bei Humboldt. Doch selbst die tolerante Sichtweise Herders von Kultur birgt die Gefahr, kulturspezifische Charakteristika hervorzuheben, den Facettenreichtum einer Kultur der Notwendigkeit des Ordens der Vielfalt zu opfern und durch Kulturspezifität die Bildung von Stereotypen zu bedingen oder zu fördern<sup>256</sup>. Hu sieht darin die Gefahr, daß allgemein menschliches Verhalten nicht mehr wahrgenommen wird mit der Folge einer „kulturellen Stigmatisierung“<sup>257</sup>.

Von Hüllen wird Interkulturelle Kommunikation als „jüngstes Glied in der Kette übergeordneter Zielsetzungen im Spannungsfeld zwischen Fakten und Normen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts“<sup>258</sup> beschrieben. In Antizipation der geteilten Meinung von Sprachwissenschaftlern und Fremdsprachenunterrichtsforschern über den engen Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache unterscheidet Hüllen Kommunikationssituationen in Abhängigkeit zu den Sprachen der Kommunikationspartner: 1. zwischen einem deutschen und einem englischen oder amerikanischen Schüler, 2. zwischen einem deutschen und einem Schüler, dessen Zweitsprache Englisch ist, 3. zwischen einem deutschen Schüler und einem Schüler aus einem anderen Lande (wie z. B. Norweger oder Japaner), die sich in der Fremdsprache Englisch verständigen.

Wenn jeder dieser Kommunikationspartner versucht, sich symbolisch in das Bewußtsein des anderen zu versetzen und aus dieser Projektion heraus auf Englisch kommuniziert, wird nicht nur in der

---

<sup>254</sup> Es verwunderte sehr, auf einer Tagung der amerikanischen *National Association of Foreign Student Advisors* (NAFSA) im Jahre 1994 in Miami, Vorträgen im Bereich „American Culture“ zuzuhören, die deutlich und ohne Bedenken das weiße angelsächsische Denken als die Norm setzten, an welche eine Adaptation erwartet wurde (vergl. Buttjes kritische Bemerkungen zu einem Beispiel aus den USA zum interkulturellen Lernen, Kulturtraining zur Sicherung von Absatzmärkten. 1980: S. 17/18 und vergl. auch: Hu. 1996: S. 32 zum Euphemismus des interkulturellen Konzeptes und die scharfe Kritik Zimmermanns (1989), daß ein Dialog der Kulturen gleichberechtigte Kommunikationspartner voraussetzt, was der Realität insbesondere im Hinblick auf die Länder der sogenannten Dritten Welt in keiner Weise entspricht).

<sup>255</sup> vergl. Meyer. „Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners.“ in: Buttjes/Byram (Hrsg.). 1991: S. 136-158. M. Meyer stellt fest, daß nur äußerst selten von Studenten/Schülern eine Integration der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz, d.h. fremdsprachliche Kommunikation verknüpft mit einem angewandten Verständnis der fremden Kultur, (z. B. in einer Situation, in der der Student zwischen den Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher Kulturen über das Medium der Fremdsprache vermitteln soll) erreicht wird.

<sup>256</sup> Dabei ist jedoch zu bedenken, daß sich der Mensch auch in der eigenen Kultur auf Stereotypen verläßt und verlassen muß, um Personen und Situationen schnell einschätzen zu können. Das Hinterfragen und Überprüfen dieser Schemata ist zwar einerseits notwendig, andererseits anstrengend und/oder verunsichernd, weshalb die Einschätzung der Realität menschlicher Natur und Lernfähigkeit auch nicht ins Utopische verlagert werden sollte.

<sup>257</sup> siehe Hu. 1996: S. 35

<sup>258</sup> Gienow/Hellwig (Hrsg.). 1994: S.16 vergl. auch Krumm. „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation,“ in: Bausch et al. 1995: S. 156-161.

eigenen bzw. fremden Kultur argumentiert, sondern auch über sie. Der Sprecher einer fremden Sprache wird dies weitgehend aus den kulturellen Zusammenhängen seiner eigenen Sprache tun über das Medium der Fremdsprache, die dann jedoch häufig eine andere linguistische Färbung annimmt. Dies bezeichnet Hüllen als Interkultur, d. h. eine Kommunikationskultur zwischen und über mindestens zwei Kulturen.<sup>259</sup> Daraus läßt sich ableiten, daß der Fremdsprachenunterricht auf Englisch als Weltsprache und nicht als Nationalsprache vorbereiten sollte, was bedeutet, daß neben eine kulturspezifische Landeskunde die interkulturelle Kommunikation tritt. Was ist darunter zu verstehen?

Auf der einen Seite ist das Englische in einem kulturellen Zusammenhang entstanden mit spezifischen Kulturen und Behaviours, die jedoch z. B. in einem ehemaligen Kolonialland andere Bedeutungen angenommen haben, oder es entwickeln sich neue Bedeutungen, weil sich Menschen unterschiedlichster Kulturen des Englischen zur internationalen Verständigung bedienen.<sup>260</sup>

Das bedeutet, daß Sprache auch unabhängig von ihrem ursprünglichen kulturellen Bedeutungssystem und in Abhängigkeit von den genetisch limitierten Möglichkeiten der Sprecher gesehen werden muß und somit kommunikative Zusammenbrüche bei beidseitig fremdsprachlicher Kommunikation auftreten können. Für Hüllen hat der Fremdsprachenunterricht somit zumindest in Ansätzen die Aufgabe, gerade auf diese Möglichkeit des Mißverständnisses vorzubereiten, indem die Beteiligten lernen, das kommunikative Defizit durch Willen, Fähigkeit sowie die Bereitschaft zur Sicherung und Klärung des eigenen Verhaltens zu überwinden<sup>261</sup>, auf der Basis der moralischen Natur der menschlichen Kommunikation im Sinne des Philosophen H. Grice (1998). Kommunikation erfordert Kooperation in Aufrichtigkeit, der Bereitschaft, eigene Aussagen zu erläutern, Mißverständnisse zu beheben sowie sinnvolle Erklärungen bei sich selbst und bei anderen zu suchen.

Bredella und Christ (1995) nennen ebenfalls als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Sensibilisierung für die Gefahren des Mißverstehens. Die Autoren unterscheiden drei Kategorien der Fremdheit: 1. die fremde Sprache, 2. die fremde Sprache als Teil und Ausdruck einer fremden Kultur und 3. Begegnung des Lerners mit Personen, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur und Sprachgemeinschaft fremd sind. „Fremd“ ist dabei kein objektiver Tatbestand, sondern eine Kategorie des Bewußtseins in bezug auf uns selbst und nicht eines *an sich* (vergl. op. cit. S.11). Bei dieser realen Begegnung mit Fremden, die Kommunikation über die modernen technischen Medien miteinschließt, ist zu beachten, daß sich Individuen nicht entsprechend dem im Unterricht vermittelten Wissen über die fremde Gesellschaft festlegen lassen. Ferner wird darauf hingewiesen, daß sich die Grenzen

---

<sup>259</sup> vergl. Kapitel 2.3

<sup>260</sup> Inzwischen wird dieses Phänomen von einigen Sprachforschern des Englischen als Gefahr für die Sprache angesehen, deren Zerfall sie befürchten, da sich Sprache und Kultur immer stärker entkoppeln. (vergl. Kapitel 2 dieser Arbeit)

<sup>261</sup> vergl. Meyer. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners", in: Buttjes/Byram (Hrsg.). 1991: S. 136-158.

zwischen Eigenem und Fremdem durch die Begegnung verändern.<sup>262</sup> Bei der Begegnung mit Personen einer anderen Kultur ist das, was sich von selbst versteht, eingeschränkt oder in Frage gestellt.

Als Hauptanliegen gilt die genauere Analyse des Verstehens, die davor bewahren soll, daß in der eigenen Kultur die Unterschiede nivelliert und im Verhältnis zur fremden Kultur die Unterschiede zu einer unüberbrückbaren Kluft stilisiert werden. Fremdverstehen bedeutet sprachliche und kulturelle Barrieren zu überschreiten. Damit werden die "unterschiedlichen Referenzrahmen gebildet und (es entstehen) aus den historischen Entwicklungen der jeweiligen Sprachen und Gesellschaften" kulturspezifische Bedeutungen, die zum zentralen Problem des Fremdverstehens werden. "Denn mit jedem Verstehensakt muß hier „grenzüberschreitend“ versucht werden, sowohl den eigenen wie den fremden Referenzrahmen einzubeziehen, damit überhaupt verstanden werden kann." (vergl. op. cit. S. 15f) Dabei ist insbesondere die Kombinatorik der Zeichenbestände wichtig, wodurch der Beschäftigung mit Konnotationen<sup>263</sup> eine wesentliche Rolle zukommt. Wie bereits bei Singermann betont wird, handelt es sich in diesem Bereich des Erlernens von Bedeutungen, die abhängig sind von dem kulturellen Hintergrund, der den Angehörigen einer Kultur gemeinsam ist, um den schwierigsten beim Spracherwerb (vergl. Jaeschke. 1980). Die Autoren leiten daraus ab, daß keine Sprache kulturlos zu denken ist. Die fremdsprachendidaktischen Positionen schwanken zwischen der Auffassung, daß fremde Kulturen nicht verstanden werden können, wenn dieses nur auf dem Hintergrund des Eigenen geschehen soll. Denn dadurch würde eine Vereinnahmung und Reduzierung des Fremden auf das Eigene erfolgen. Bredella/Christ sind der Meinung, daß sich im Verstehen das Eigene verändert, wenn wir lernen, die Welt mit anderen Augen zu sehen.<sup>264</sup> Das bedeutet, daß Lernen hier als Verhaltensänderung begriffen wird. Die Frage bleibt jedoch bestehen, wie dieses gezielt im Fremdsprachenunterricht bewirkt werden kann.

Bredella (1992) betont in seinem Ansatz zu einer Pädagogik des interkulturellen Verstehens die Wichtigkeit der Motive des Verstehens. Auf die Frage, wie sich ausgehend vom Eigenen das Andere als Anderes hermeneutisch erfahrbar machen läßt, betont er die Bedeutung des Wissens um die fremde Sprache selbst. Durch das Erlernen einer anderen Sprache wird die Chance zur Gewinnung einer Innenperspektive des Anderen zumindest erhöht. Es handelt sich dabei um einen dynamischen Prozeß,

---

<sup>262</sup> vergl. Hu in Christ/Bredella. 1995: S. 23f. Gesprächsanalysen haben ergeben, daß generalisierende Konzepte und die Herausstellung kultureller Homogenität der Dynamik der Gesprächsführung unterliegen (insbesondere bei Interviews oder anderen Formen von Diskursen, die durch Dominanzverhältnisse geprägt sind) und der Drang zur Abgrenzung oder Einordnung in kollektiven Sinn bei Individuen oder Gruppen stärker oder schwächer sein kann.

<sup>263</sup> vergl. zum Begriff der Fremdheit Bredella/Christ. "Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", in: Bredella/Christ: *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 8-20. Siehe op. cit., S. 12 zur Problematik des Fremdverstehens:

Konnotationen sind Notate, die Sprechern einer Sprache ebenso wie denotative oder definitorische Merkmale eines Wortes oder einer Wendung geläufig sind und die von diesen aktiviert werden, wenn sie das Wort oder die Wendung gebrauchen oder wenn sie es hörend/lesend aufnehmen.

<sup>264</sup> vergl. op. cit., S. 18f



in dem das Unbekannte assimiliert wird, um es zum Bekannten in Beziehung zu setzen, eigene Konzepte zu akkomodieren oder zu modifizieren.<sup>265</sup>

In den 80er Jahren wird der formal-neutrale Kommunikationsbegriff, der außersprachliche Bezüge weitgehend ausklammert, starker Kritik ausgesetzt mit der Konsequenz, daß der Einbettung der Sprache in 'Kultur' und den extralingualen Faktoren verstärkt Aufmerksamkeit zukommt, wie aus der Fachgeschichte und der Untersuchung der fremdsprachendidaktischen Positionen deutlich geworden ist.

Die fremdsprachendidaktische Reflexion des Verhältnisses von Fremdkultur zu Eigenkultur und die damit verbundenen Verstehensprobleme sowie die Forderung nach Kulturvergleich und –kontrastivität entwickeln sich zum zentralen Thema. Während im vorhergegangenen das Problem der Fremdheit besondere Beachtung gefunden hat, soll im folgenden das von Picht als Kernproblem charakterisierte Konzept von 'Kultur', das insbesondere mit dem Trend zum 'Interkulturellen' im Sprachunterricht zu einer zentralen Dimension geworden ist, reflektiert werden.

Die Folgerungen bezüglich landeskundlicher Aspekte für den eigenen Ansatz werden noch zurückgestellt, da in allen vorangestellten Ansätzen unterschiedliche Konzepte von „Kultur“ zugrunde gelegt werden, die zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff notwendig machen.

### **4.3. Klärung des Kulturbegriffs**

Was ist Kultur?<sup>266</sup>

H. Fürst von Pückler-Muskau beantwortet die Frage folgendermaßen:

Hat der Landbesitzer nur einmal angefangen, sein Eigenthum zu idealisieren, so wird er bald gewahr werden, wie Cultur des Bodens nicht blos pecuniaren Nutzen, sondern auch einen wahren Kunstgenuss zu verschaffen im Stande ist.

Krönens philosophisches Lexikon verweist auf die lateinische Herkunft des Wortes Kultur von *colere* - "hegen, pflegen, bebauen, ausbilden, tätig verehren."<sup>267</sup> In seiner ursprünglichen Bedeutung war der Begriff eingengt auf die "Bearbeitung und Pflege des Bodens, um ihn menschlichen Bedürfnissen anzupassen und dienstbar zu machen."<sup>268</sup>

---

<sup>265</sup> In diesem Sinne könnte Kapitel 8, das die künstlerischen Entwicklungen der indischen Kunst unter der Kolonialherrschaft der Briten in ihrer gegenseitigen Bedingtheit darzustellen versucht, als Beleg solch langwieriger kultureller Lernprozesse innerhalb einer politischen Realität gedeutet werden.

<sup>266</sup> Im Deutschen hat der Begriff "Kultur" eine andere Ausprägung als im Französischen und Englischen erfahren.

<sup>267</sup> Die folgenden Zitate sind entnommen aus: G. Schischkooff (Hrsg). *Philosophisches Lexikon*, 16. Auflage. 1961. Stichwort: *Kultur*. Gerade der Aspekt des Bebauens, der in der Grundbedeutung des Wortes enthalten ist, zusammen mit der Bedeutung von Kultur im weiteren Sinne als Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen erscheint von besonderer Bedeutung für die Landeskunde. Auch in der heutigen (Kultur-) Landschaft, Bebauung, Architektur und Gartenarchitektur eines Landes (z. B. Englands) läßt sich ein Bereich der Kultur erfahren, der im Zeitalter des Massentourismus dem Lernenden direkt zugänglich ist.

<sup>268</sup> op. cit., S. 50

Auch Kramer (1997) geht bei seiner Entwicklung des modernen Kulturbegriffs als erster Stufe von fünf weiteren von dieser Bedeutung des Begriffs aus:

Zuerst findet sich das Wort im Zusammenhang mit der Land- und Viehwirtschaft (agriculture);  
(op. cit. S. 50)

Es folgen die vier weiteren Entwicklungsschritte: „*culture of the mind*“, Herders Vorstellung „von Kulturen als Lebensweisen“, der „*anthropologische Kulturbegriff*“ und der „*semiotische Kulturbegriff*“. Nach Kramer werden zwei Bedeutungsstränge, „eine idealistische Sicht von Kultur“ und „eine eher materialistische Betrachtungsweise“ sichtbar, die in den letzten 20 Jahren „eine gewisse Konvergenz“ aufweisen (vergl. op. cit. S. 50).

Die Definitionen von Ethnologen, Anthropologen und Sprachwissenschaftlern enthalten die Vorstellung von Kultur als etwas Ganzem, Monolithischem, einer zentralen Kategorie, die die eine Kultur neben eine andere ordnet, ohne daß weder die Binnenstrukturen noch die internationalen Beeinflussungen und der historische Wandel genügend berücksichtigt werden.<sup>269</sup>

Obgleich Kramer (op. cit., S. 51ff) die Grenzen dieser Ansätze hervorhebt, sieht er die Möglichkeiten und Vorzüge der semiotischen Analyse, die nach Posner eine Unterscheidung in die Gegenstandsbereiche materialer, mentaler und sozialer Kultur zugrunde legt, darin, daß diese von Texten und Kodes ausgeht, wodurch den Mitgliedern einer Gesellschaft ein System von Zeichenkonventionen zur Verfügung gestellt wird.

Wenn Posner behauptet, daß die Semiotik „die Einheit der kulturwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände nachweisen (und) Kulturen (als) spezielle Zeichensysteme analysieren“ kann, so ist dieser Nachweis nach Einsicht der Autorin nicht erbracht, noch wird das Ineinandergreifen der drei Bereiche durch die graphische Darstellung einsichtig.

Ein überzeugender Beitrag zum Nachweis des Zustandekommens von Kultur wird von dem Archäologen und Kunsthistoriker Mithen erbracht.

Mithen gelangt mit Hilfe der Ergebnisse aus Gehirnforschung, Studien zum kognitiven Denken und zur menschlichen Intelligenz, der Verhaltensforschung, der Kunstgeschichte und Archäologie in seinem Buch *The Prehistory of the Mind. A Search for the Origins of Art, Religion and Science* zu einem neuen Vorschlag, wie die Evolution des menschlichen Verstandes verlaufen sein könnte.

Er arbeitet mit einem drei-Phasen Modell, das die Entwicklung des menschlichen Verstandes zur Veranschaulichung mit der Entstehungsgeschichte einer Kathedrale vergleicht, der das Konzept eines Hauptschiffs mit sich entwickelnden Nebenkappen und entstehenden Verbindungen entspricht.<sup>270</sup>

In der ersten Phase geht er von der Existenz einer generellen Intelligenz aus, die in der zweiten Phase eine Erweiterung durch spezifische isolierte Intelligenzen in vier Bereichen erfährt:

---

<sup>269</sup> Zur Problematik des Kulturbegriffs siehe: Hu. „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: eine qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer, 1996: S.18/19ff

<sup>270</sup> vergl. Mithen. 1998: S. 72 zur graphische Darstellung „The mind as a cathedral“

“*Technical intelligence, Linguistic intelligence*<sup>271</sup>, *Social intelligence and Natural history intelligence*”. In der dritten Phase, die für die Entwicklung menschlicher Kultur besonders ausschlaggebend gewesen sein soll, werden die isolierten Intelligenzen verknüpft mit dem Ergebnis von ‘cognitive fluidity’<sup>272</sup>. In dem Kapitel “The big bang of human culture: the origins of art and religion” (vergl. op. cit. S. 171-210) beweist Mithen, daß Kunst und Religion mit räumlichen und zeitlichen Verschiebungen ungefähr vor 60000 bis 30000 Jahren nicht wie durch einen *big bang* entstanden sind, sondern durch “a whole series of cultural sparks” aufgrund der Verknüpfung der einzelnen Intelligenzen. Aus den verschiedenen Einzelergebnissen der Kognitionswissenschaft läßt sich nach Mithen ein gemeinsames Thema ableiten:

That in both development and evolution the human mind undergoes (or has undergone) a transformation from being constituted by a series of relatively independent cognitive domains to one in which ideas, ways of thinking and knowledge flow freely between such domains. (op. cit., S. 175)

Mithen definiert zunächst die Kunst als abbildend oder als etwas, das sich durch seine Teilhabe an einem symbolischen Code auszeichnet, wie er sich z. B. in der Wiederholung des gleichen Motivs zeigt. Indem er das visuelle Symbol durch fünf wesentliche Kriterien charakterisiert, untersucht er im folgenden, welche mentalen Fähigkeiten notwendig sind, um diese Symbole zu schaffen und zu lesen, bzw. zu deuten<sup>273</sup>:

The three cognitive processes critical to making art – mental conception of an image, intentional communication and the attribution of meaning – were all present in the early human mind. They were found in the domains of technical, social and natural history intelligence respectively. But the creation and use of visual symbols requires that they function ‘seamlessly and smoothly together’ (to quote Gardner). This would require ‘links across domains’ (to quote Karmiloff-Smith). And the result would be a ‘cultural explosion’ (to quote Sperber). (op cit., S. 184 und Graphik S. 185 “Art as a product of cognitive fluidity”)

Für die Ursprünge der Religion sieht Mithen die Notwendigkeit der Verknüpfung zwischen den Bereichen der *natural history* und *social intelligence* mit den mentalen Fähigkeiten, über Tiere und Menschen nachzudenken (vergl. Graphik op. cit. S. 189 “Anthropomorphism and totemism as a product of cognitive fluidity”). Wenn Mithens logische Beweisführung ergibt, daß sich der menschliche Geist aus der Entwicklung der genannten Komponenten entwickelt und Kunst und

---

<sup>271</sup> Mithen schreibt dazu: “It remains unclear how that of language (Linguistic intelligence) is related to the other cognitive domains“ (op. cit., S. 72). Die Auseinandersetzung mit diesem von Mithen vernachlässigten Problem ist im Kontext der vorliegenden Arbeit wesentlich, weil der Zusammenhang von Sprache und bildender Kunst im Zentrum der Arbeit steht. Deshalb wird das Problem im folgenden Kapitel 4.3.1 unter Berücksichtigung der logischen Folgerungen Mithens weiter durchdacht.

<sup>272</sup> Mithen verweist auf die Möglichkeit unterschiedlicher Modelle in der dritten Phase in Abhängigkeit von unterschiedlichen Anforderungen durch den jeweiligen Lebensstil.

<sup>273</sup> Die Definition des visuellen Symbols nach Mithen wird an dieser Stelle ausführlich wiedergegeben, weil sie für den weiteren Zusammenhang der Arbeit von Bedeutung ist (vergl. op. cit., S. 178f).

1. The form of the symbol may be arbitrary to its referent. This is one of the fundamental features of language, but also applies to visual symbols.
2. A symbol is created with the intention of communication.
3. There may be considerable space/time displacement between the symbol and its referent.
4. The specific meaning of a symbol may vary between individuals and indeed cultures. This often depends upon their knowledge and experience.
5. The same symbol may tolerate some degree of variability, either deliberately or unintentionally imposed.

Religion durch die Vernetzung dieser Bereiche entstehen, dann läßt sich Kultur definieren als materialisierter Ausdruck des menschlichen Geistes<sup>274</sup>. Ferner läßt sich ableiten, wenn Kultur erst ein Produkt der Vernetzung der unterschiedlichen spezialisierten Intelligenzen ist, daß jegliche Segmentierung der Kultur eine Hilfskonstruktion ist, die die dynamischen kulturellen Prozesse zu kategorisieren versucht.

Nach Mithen findet ein Übergang von Jäger- und Sammlerkulturen zur Agrarkultur erst 30000 Jahre später statt, indem die vier Fertigkeiten aus den Bereichen *technical*, *natural* und *social intelligence* (vergl. op. cit., S. 249ff) verknüpft werden. Die meisten Kulturdefinitionen hingegen stellen die Grundbedeutung des lateinischen Wortes *colere*<sup>275</sup> an den Anfang der Kulturentwicklung.

Mithen schreibt:

It is this key epoch (during which art and religion developed at the time of the Middle/Upper Palaeolithic transition) and not the period of the birth of agriculture that lies at the root of the modern world. (op. cit., S. 259)

Und doch gibt es einen Grund, die Agrarkultur als Ausgangspunkt der Kulturdefinition zu wählen:

Nevertheless agriculture fundamentally changed the developmental contexts for young minds: for the vast majority of people alive today, the world of hunting and gathering with its specialized cognitive domains of technical and natural history intelligence, have been left behind as no more than prehistory. (op. cit., S. 259)

### **4.3.1. Kultur im Fremdsprachenunterricht**

Ist der Begriff 'Kultur' trotz seiner Komplexität "eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie?" Damit stellt Hu<sup>276</sup> Mitte der 90er Jahre die Bedeutung des Kulturbegriffs für den Fremdsprachenunterricht in Frage.<sup>277</sup>

Ein Kulturkonzept nach Hu ist das Vermögen zur Sinnstiftung, wodurch der Prozeß der Deutungsanstrengung in den Mittelpunkt gerückt wird. (vergl. Hu. 1995: S. 29)

Es sollen nur solche Inhalte ausgewählt werden, die für Schüler von tiefgehendem Interesse sind, weil sie sie zu ihrer eigenen Persönlichkeit in bezug stellen können, wodurch das Thema existentiell bedeutsam wird. Hu betont, daß der Anstoß zu allem Interesse in affektiver Motivation liegt.

Hier ist das Ziel im Fremdsprachenunterricht, die egozentrische, subjektive Sichtweise zu überwinden. Dazu ist nach Piaget bei Kindern ebenso wie dem Bestreben, den eigenen Standpunkt mit dem des anderen zu koordinieren, Liebe zu und Respekt vor anderen die treibende Kraft. Damit führt Hu von den eigentlichen fachspezifischen Lernzielen fort und verweist eher auf fächerübergreifende Lernziele wie soziales Lernen (vergl. Schinschke, in Bredella/Christ (Hrsg.). 1995).

---

<sup>274</sup>vergl. dazu auch *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S. 298f.

<sup>275</sup> die Bedeutung „tätig verehren“, die den vorangestellten Erläuterungen näher käme, wird dabei vernachlässigt.

<sup>276</sup> "Hu", in Bredella / Christ (Hrsg.). 1995: S. 20ff

<sup>277</sup> vergl. dazu Raddatz. 1989: S. 80ff zur "Debatte um Kultur und Kommunikation". Raddatz betont:

Es bleibt die zentrale Schwierigkeit, daß die Begriffsfelder von Kommunikation und – mehr noch – Kultur sich einer restlosen Objektivierung entziehen; sie werden daher mit unterschiedlichem Sinn und Zweck erfüllt und sind auch didaktisch nicht vollständig zu systematisieren. (op. cit., S. 81)

Wenn Kultur zuvor als materialisierter Ausdruck des menschlichen Geistes definiert worden ist und wenn Kultur erst ein Produkt der Vernetzung der unterschiedlichen spezialisierten Intelligenzen ist, so daß jegliche Segmentierung der Kultur eine Hilfskonstruktion ist, die die dynamischen kulturellen Prozesse zu kategorisieren versucht, dann existiert Kultur nicht nur als Form von Denkkategorien im Sinne der kognitiven Anthropologie<sup>278</sup> in den Köpfen von Personen, sondern umfaßt das Wechselspiel zwischen Materialisierungen und Verstand bzw. Geist des Individuums als Teil einer Gruppe<sup>279</sup>.

Litters weist auf die Problematik der Polarisierung zwischen "kulturbedingten" (eigentlich gesellschaftsbedingten in Abhängigkeit zur kulturellen Markierung) und individuellen Einflüssen hin, die häufig den Definitionen des Kulturbegriffs zugrunde gelegt werden. Bei Annäherung an den ersten Pol besteht die Gefahr, sich dem Vorwurf auszuliefern, kulturellen Determinismus und Stereotypisierung zu fördern gegenüber Relativismus und Subjektivismus bei Annäherung an den zweiten Pol.

Litters legt die Auffassung Carrols zugrunde, die eine Überwindung dieser Dichotomie erreicht, indem davon ausgegangen wird, daß ein Individuum seine Welt nach einer Logik ordnet, deren Ordnungskriterien gesellschaftlich vermittelte Größen wie Sprache, Gesten, etc. sind und die als natürlich hingenommen werden, d.h. Kultur zu einem großen Teil aus nicht hinterfragten Prämissen besteht. Die gemeinsame Kulturteilhabe liegt in der Vertrautheit und dem Wiedererkennen von Bekanntem, so daß gemeinsame Kulturteilhabe die Kommunikation erleichtern kann bzw. daraus abzuleiten ist, daß die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturteilhabern durch Mangel an gemeinsamer Kulturteilhabe erschwert werden kann (vergl. op.cit., S. 71). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive sieht sie das Kriterium zur Unterscheidung in der Sprachzugehörigkeit und stellt die Sprache als das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel für den Menschen dar, (eine Behauptung, die am Ende dieses Kapitels in Frage gestellt wird) wodurch die Störfaktoren interpersonaler und interkultureller Kommunikation in den Vordergrund der Überlegungen treten. Sie verweist auf Hall (Einstellungen zu Raum und Zeit), Condon (Aspekt der Lebensorientierung: *doing-, being-in-becoming-, being-*orientierten Lebenseinstellungen) und Oskaar (Kultureme/Behavioreme), bei denen deutlich wird, inwiefern Kulturunterschiede das Potential für 'Mißverständigung' bereitstellen. Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist die von Litters rezipierte, aber nicht weiter in ihren Ansatz integrierte nonverbale Kommunikation entsprechend der Theorie Condons, der vier kulturübergreifende Funktionen zugeschrieben werden, von großer Wichtigkeit, weil diese nach Einsicht der Autorin auch auf die bildende Kunst zutreffen:

- 1) Emotionen werden ausgedrückt.
- 2) Informationen über die Persönlichkeit werden übermittelt.
- 3) Interpersonale Beziehungen und Einstellungen werden verdeutlicht.
- 4) Der gesamte Interaktionsprozeß wird über nonverbale Signale gesteuert. (op. cit., S. 74)

---

<sup>278</sup> vergl. Litters, in op. cit., S. 68ff. Die von Litters rezipierte Definition Goodenoughs 1957:167 erscheint der Autorin der vorliegenden Arbeit als weniger überzeugend, da sie einen Widerspruch von "material phenomena" zur "organisation of these things" aufbaut.

<sup>279</sup> Denn Mithen betont in der zweiten Entwicklungsphase des menschlichen Verstandes bereits als eine spezialisierte Intelligenz die soziale.

Während Litters wie auch andere Fremdsprachendidaktiker die Sprache als das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel ansieht, wodurch diese zum primären Gegenstand der Fremdsprachendidaktik wird, ergibt sich über das Modell Mithens eine neue Perspektive.

Nach Mithen setzt Kultur ein mit der Schaffung von Kunst<sup>280</sup> und Religion als Folge der vernetzten Intelligenzen. Dies bedeutet, daß die Auseinandersetzung des Menschen mit der Objektwelt, wie er sie zunächst vorfindet und sich mit Hilfe seiner generellen und dann den sich herausbildenden spezialisierten aber noch isolierten Intelligenzen zu Nutze macht, noch keine Kultur schafft. Weiter läßt sich daraus ableiten, daß sich die Kulturalität des Menschen zunächst durch künstlerische und religiöse Vorstellungen im weitesten Sinne (vergl. Mithen zur Entstehung der Religion wie unter 4.3 der vorliegenden Arbeit rezipiert) auszeichnet.<sup>281</sup>

Bei der Betrachtung der von Mithen genannten kognitiven Fähigkeiten, die er den verschiedenen Intelligenzbereichen des menschlichen Verstandes zuordnet (*Technical intelligence*, *Linguistic intelligence*<sup>282</sup>, *Social intelligence* und *Natural history intelligence*) kommt der Fähigkeit des Zeichenlesens und -setzens besondere Bedeutung zu. Mithen ordnet diese der *Natural history intelligence* zu. Das Lesen von Zeichen war/ist zum Überleben des Menschen in seiner Abhängigkeit zur Objektwelt (*Natural history intelligence*) und zu den anderen Menschen (Körpersprache) (*Social intelligence*) notwendig. Es stellt sich die Frage, ob durch die Angewiesenheit des Menschen zum Überleben als Individuum und in der Gruppe nicht ein Bereich der *Zeichendeutungs/-setzungsintelligenz* nötig ist, der auch für die *Linguistic intelligence* Grundvoraussetzung ist. Damit entstünden religiöse Vorstellungen aus einer Kombination von *Natural history intelligence*, *Social intelligence* (wie bei Mithen) und einer zusätzlichen *Zeichendeutungs/-setzungsintelligenz*

(Gedanken werden in Objekte/Tiere hineininterpretiert, die in der Natur zu finden sind, und diese werden dadurch zum Symbol). Kunst entsteht aus einer Kombination dieser drei Intelligenzbereiche unter zusätzlicher Verknüpfung des bei Mithen genannten Bereichs der *Technical intelligence*<sup>283</sup>. Wenn von diesem Bereich der *Zeichendeutungs/-setzungsintelligenz* ausgegangen wird, kommen sprachliche und außersprachliche Zeichen aus dem gleichen Bereich. Es dürfte somit schwerfallen, einem der Zeichensysteme eine Priorität zuzuerkennen.

Für den Fremdsprachernunterricht ließe sich daraus ableiten, daß eine Einbeziehung der außersprachlichen Zeichen notwendig ist, um zu einem Verständnis von Kultur zu gelangen. Dabei reicht es nicht aus, die außersprachlichen Zeichen zu beachten, die direkt mit der menschlichen Sprachproduktion im Kommunikationsprozeß zusammenhängen wie z. B. Stimme, Tonfall, Akzent, etc.

---

<sup>280</sup> Kunst wird hier nicht im modernen Sinn in Abgrenzung zum Handwerk gesehen.

<sup>281</sup> Daraus ergibt sich die Frage, ob man noch von Kultur sprechen kann, wenn künstlerischer und religiöser Bereich ausgeblendet werden.

<sup>282</sup> Mithen schreibt dazu: "It remains unclear how that of language (Linguistic intelligence) is related to the other cognitive domains." (op. cit., S. 72)

<sup>283</sup> Hier wird auch ein Zusammenhang von Kunstwollen und technischen Entwicklungen deutlich.

Hüllen<sup>284</sup> weist darauf hin, daß die Sprache Ausdrucksmedium der Kultur und gleichzeitig auch selbst Bestandteil dieses Systems ist. Ein einzelner Sprachausdruck ist Teil eines umfangreichen Zusammenhangs und Wissens über Kultur, d. h. eines semantischen Voraussetzungswissens, das bei der Strukturierung hilft und auf Kommunikation ausgerichtet ist, gleichzeitig jedoch unterschiedlich je nach Kultur besetzt sein kann.

Die gemeinsame Kulturteilhabe liegt in der Vertrautheit und dem Wiedererkennen von Bekanntem, so daß gemeinsame Kulturteilhabe die Kommunikation erleichtern kann bzw. daraus abzuleiten ist, daß die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturteilhabern durch Mangel an gemeinsamer Kulturteilhabe erschwert werden kann (vergl.op.cit., S. 71).

So wenig wie der Begriff „Kultur“ eine feststehende Größe ist, sondern in Abhängigkeit zu unserer individuellen Wahrnehmung steht, d. h. die erlebte Welt in spezifischer Weise wahrgenommen wird durch Fokussieren, Selektieren und Kontrastieren, so wenig statisch ist auch der Begriff der Fremdheit. Was ist mir fremd? Fremd ist mir das Nicht-Vertraute, das Unbekannte, das nicht zu deutende sprachliche und außersprachliche Zeichen, das ich auf Grund von Mangel an der gemeinsamen Kulturteilhabe nicht deuten und verstehen kann.

An dieser Stelle wird die Behauptung aufgestellt<sup>285</sup>, daß die kulturübergreifenden Funktionen der non-verbale Kommunikation (vergl. Theorie Condons) in der bildenden Kunst ablesbar sind. Deshalb kann Kunst einen wertvollen Beitrag zum Fremdverstehen leisten in einem Konzept von Kultur als Vermögen zur Sinnstiftung, das den Prozeß der Deutungsanstrengung<sup>286</sup> in den Mittelpunkt rückt.

Da dieser Bereich, wie zuvor nachgewiesen, in der Landeskunde bisher vernachlässigt worden ist, soll die Diskussion um den Einsatz von literarischen Texten als Parallele zum Einsatz von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht dienen. Sowohl Literatur als auch bildende Kunst zeichnen sich durch ihre ästhetische Komponente aus. Deshalb sollen sie im folgenden Kapitel 4.4 in ihrer Verwandtschaft gesehen werden. Diesem Vorgehen liegt die Vermutung zugrunde, daß sich ein Erkenntnisgewinn bezüglich der didaktischen Begründung für den Einsatz von bildender Kunst unter landeskundlichen Zielsetzungen ergibt.

Der Begriff des Fremdverstehens entpuppt sich als Etikettierung einer Beziehung, wobei jedoch die Gefahr besteht wie auch bei der Definition des Kulturbegriffs, daß ihr Charakter der dynamischen, wandelbaren Zuschreibung übersehen wird.

M.Weber definiert Kultur als menschliche Fähigkeit zur Stellungnahme gegenüber der Welt, und Geertz (1991) führt auf dieser Grundlage weiter aus, daß Kultur ein Gewebe des von Menschen gesponnenen Bedeutungsgeflechts ist; Ausdruck der Spannung zwischen bedeutungstiftenden Individuen einerseits und deren Eingebettetsein in gesellschaftliche Interaktionen sowie historische Überlieferungen andererseits. Zusammenfassend läßt sich Kultur definieren als ein historisch

---

<sup>284</sup> siehe Gienow/Hellwig (Hrsg.). 1994: S.16-26

<sup>285</sup> Diese Behauptung soll anhand der Integration von Beispielen der bildenden Kunst in einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht bewiesen werden (Kapitel 7 und 9)

<sup>286</sup> vergl. Hu. 1995. Hu weist darauf hin, daß die Abgrenzung von Kulturen in Abhängigkeit zur Perspektive und zum Wollen des Betrachters stehen, der entweder als Individuum, als Teil einer gesellschaftlichen Gruppe, als Bürger eines Staates, als Angehöriger einer Nation oder ethnischen Gemeinschaft oder einer Vermischung dieser verschiedenen und sich zum Teil gegenseitig beeinflussenden Komponenten agiert.

überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System mit dessen Hilfe Menschen ihr Wissen von Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln<sup>287</sup> oder wie Mithen (1998) für das Verhalten des modernen Menschen schreibt:

Indeed it is very difficult to draw any division between what is a piece of 'art' and what is a 'tool', and such artifacts epitomize the absence of any boundaries between different domains of activity. (op. cit., S. 195) In effect the 'goal posts' of social behaviour were moved; whereas for Early Humans the domains of hunting, toolmaking and socializing were quite separate, these were now so integrated that it is impossible to characterize any single aspect of Modern Human behaviour as being located in just one of these domains. Indeed, as Ernest Gellner stated: 'the conflation and confusion of aims and criteria is the normal and original condition of mankind.' (op. cit., S. 198)

#### **4.4. Zur Integration des Fremdgegenstandes der bildenden Kunst in den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht**

##### **Literarische (stärker ästhetische) Texte versus Sachtexte (weniger ästhetische) im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht**

Während bei der Untersuchung der landeskundlichen Ansätze im Hinblick auf das didaktische Geflecht von Zielen, Inhalten und Methoden das Problem der Medien vernachlässigt worden ist, wird es in diesem Kapitel gesondert behandelt. Dabei geht es in erster Linie um den schriftlichen fremdsprachlichen Text.

Buttjes (1983)<sup>288</sup> erinnert daran, daß Medien ihre charakteristische Doppelfunktion als Sprachlernmittel und als Medien der Landeskunde in dem Augenblick erhielten, als die Versuche begannen, die lebendige Fremdsprache in authentischer Fassung in den Fremdsprachenunterricht einzubringen.

Eine Gefahr sieht Buttjes darin, daß die Rolle einer immanenten Landeskunde durch authentische Texte (und Bilder oder Poster) bei der Entstehung fremdkultureller Klischees und Mißverständnisse z. B. durch Lehrwerke unterschätzt wird. Er fordert deshalb, daß die Beziehung zwischen linguistischer Progression und landeskundlicher ‚Verpackung‘ umgekehrt werden müsse und landeskundliche Lernvorgänge ins Zentrum gerückt werden sollten, um sie unter den Bedingungen des gesteuerten Fremdspracherwerbs auszulösen und zu fördern.

Was sind landeskundliche Lernvorgänge? Buttjes<sup>289</sup> definiert landeskundliches Lernen als „Aneignung fremder soziokultureller Bedeutungen“. Landeskundliches Lernen richtet sich auf die

---

<sup>287</sup> vergl. dazu Mithen. 1998. S. 195ff, „Art as stored information“ und S. 198 „Sending social messages: objects of personal adornment“.

<sup>288</sup> vergl. Buttjes. „Landeskunde in Medien oder Medien der Landeskunde“, in: *Zielsprache Deutsch* Bd. 2 (1983) S. 2-4.

<sup>289</sup> vergl. Buttjes. „Literarische Texte und andere in der Landeskunde“, in: Rund (Hrsg.). *Dialog der Texte*. 1986: S. 65ff.



gesellschaftlichen Erfahrungen der Zielkultur, wie sie auch über die durch Texte und Medien vermittelte Wirklichkeit im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel eingebracht werden kann, auf authentische Kommunikation<sup>290</sup> vorzubereiten.

Er fordert eine zur Medienwissenschaft<sup>291</sup> erweiterte "angewandte Literaturwissenschaft", so daß Schüler lernen, literarische und nicht-literarische Texte im Unterricht voneinander zu unterscheiden und mit unterschiedlichen Erwartungen und Einstellungen zu lesen. Schon bei Rülcker (1969) begegnet man der Idee, daß sachliche Texte nicht mit Literatur, die sich durch ihre künstlerische Qualität auszeichnet, vermischt werden sollten. Rülcker empfiehlt den Einsatz authentischer Texte wie Bericht, Reportagen und Tagebücher<sup>292</sup>, da sie den Vorteil besäßen, "stärkere Sprechmotivationen als jede belehrende Abhandlung" zu schaffen. "Denn der Schüler äußert sich viel leichter über das, was ihn menschlich packt."<sup>293</sup> Er warnt bereits vor Abhandlungen, die eigens für Lehrzwecke erstellt werden.

Buttjes stellt noch 1986 fest, daß themenbezogene Textsammlungen selten Primärmedien wie Zeitung, Film und Fernsehen für die Landeskunde des Fremdsprachenunterrichts genutzt haben und sowohl auditive wie auch audiovisuelle Medien<sup>294</sup> fehlen. Gleichzeitig bemerkt er, daß vorwiegend journalistische und fachsprachliche neben dokumentarischen und literarischen Texten eingesetzt werden, wohingegen letztere bei der Entwicklung von Dokumentationsserien und landeskundlichen Büchern vernachlässigt werden. Wenn literarische Texte genutzt werden, dann in Form von Lied oder Gedicht (ähnlich dem Bild) als Einstieg oder Abrundung. Denn der Vorwurf beim Einsatz von Literatur lautet, daß diese nicht zügig genug zur Sache käme. Ihr Vorteil wird darin gesehen, daß sie über historische und kulturelle Distanzen hinweg den Leser unmittelbar ansprechen könne und die großen, kulturunabhängigen Menschheitsfragen thematisiere. Dagegen werden z. B. der ihnen eigene spezifische historisch-kulturelle Entstehungszusammenhang<sup>295</sup> nicht gesehen oder ihre Wirklichkeitsbezüge überschätzt.<sup>296</sup> " Buttjes bemerkt:

In diesem Fall werden künstlerische Anspielungen auf die Wirklichkeit als Anhaltspunkte zur Erkenntnis der sozialen Realität mißverstanden. Bei diesem Mißverständnis wird nicht nur die

---

<sup>290</sup> Der Fremdsprachenunterricht zielt auf eine kommunikative Kompetenz, die als "zunehmende Fähigkeit zur Bewältigung eigensprachlicher und eigenkultureller Interferenzen auf den Gebrauch der Fremdsprache" verstanden wird. "Wenn eine solche doppelte Transferleistung zwischen eigener und fremder Kultur als Kern des Fremdsprachenunterrichts angenommen wird, dann kann keine Fremdsprache ohne fremdkulturelle Bedeutungen, aber auch keine fremde Kultur ohne fremdsprachliche Strukturen angeeignet werden." (vergl. op. cit., S. 67)

<sup>291</sup> vergl. NRW-Richtlinien und Lehrpläne *ENGLISCH*, 1999: S. 12, in denen der Bereich "Umgang mit Texten und Medien" in einer Übersicht getrennt ausgewiesen wird.

<sup>292</sup> Obgleich Rülcker diesen Texten Bedeutung zumißt für den "praktischen Unterricht", bezeichnet er sie als "anspruchlose Texte und Werkchen" (vergl. op. cit., S. 89).

<sup>293</sup> vergl. Rülcker. 1969: S. 89.

<sup>294</sup> Ein Bereich, in dem inzwischen von Internationales vielfältige Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache entwickelt worden sind.

<sup>295</sup> vergl. dazu die Ergebnisse zum Einsatz von Werken der bildenden Kunst, Kapitel 3.5. Es stellt sich die Frage, ob nicht auch bei literarischen Texten ähnlich wie bei Bildern nach stärkerer oder schwächerer eigenkultureller bzw. überkultureller Markierung unterschieden werden könnte.

<sup>296</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 148ff zur inhaltlichen "Unvereinbarkeit literarischer und landeskundlicher Phänomene" und der "Antithese zwischen (literarischer) Kunst und (landeskundlicher) Realität."

allgemeine Unabhängigkeit des Autors gegenüber seiner sozialen Umwelt unterschlagen; es werden auch seine zahlreichen Möglichkeiten der Distanzierung und Kommentierung als Mittel der indirekten Bezugnahme verdrängt. (vergl. op. cit., S. 72)

Buttjes äußert Skepsis gegenüber einem rein pädagogisch-inhaltlich begründeten Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts im Gegensatz zu Rülcker, der schreibt:

Das Prinzip der Information gewinnt erst dann einen didaktischen Sinn, wenn es jeder positivistischen Reminiszenz entkleidet und einer pädagogischen Aufgabe untergeordnet wird, etwa als Einführung des Schülers in eine Institution oder ein Ereignis, an dem menschliches Denken und Handeln in einer Art Modellfall durchsichtig wird. (. . .) Diese setzt dann wieder für alles zukünftige Denken und Handeln Richtmaße in dem Sinne, daß einerseits unter die hier erreichte Höhe vernünftiger Einsichten nicht wieder zurückgegangen werden darf, daß andererseits die hier erkennbare Grundrichtung des Denkens zum Modell wird, an dem sich alle späteren Lösungsversuche orientieren müssen. Wir denken z. B. an die amerikanische Unabhängigkeitserklärung, (. . .)“ (vergl. Rülcker. 1969: S. 90)

Diese Vorstellungen Rülckers werden gerade durch Lehrbuchanalysen in Frage gestellt, die nachweisen, wie unkritisch landeskundliche Inhalte, z. B. aus der amerikanischen Geschichte dargestellt werden (vergl. Knauf: “The Role of History in English Language Teaching. A Critical Review of current ELT Textbooks,” in: Klein, ((Hrsg.)): S. 53-63.)

In seinem Aufsatz “Medien und Landeskunde. Zur Doppelfunktion der Medien im Fremdsprachenunterricht“<sup>297</sup> gibt Buttjes einen Überblick zur Mediendidaktik und versucht, einen Kriterienkatalog zur Entwicklung und zum Einsatz landeskundlicher Medien aufzustellen, der definiert, welchen Anforderungen diese Art der Medien genügen sollen:

Beachtung von a) Sprachlernzielen im Fremdsprachenunterricht, b) spezifisch landeskundlichen Lerngegenständen als Beitrag zur interkulturellen und soziokulturellen Kompetenz,

c) Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen durch Rückbezug auf die eigene Erfahrung,

d) möglichst authentische, medien-gemäße Abbildung unter Ermöglichung kritischer und selbständiger Rezeption (S.148f). In den von Buttjes skizzierten Umrissen eines landeskundlichen Arbeitsbuches finden sich Anhaltspunkte für die Textauswahl und -zuordnung, wie sie auch für die vorliegende Arbeit zur Auswahl landeskundlicher Medien zu beachten sind: “fremdkulturelle Binnenperspektive statt eigenkultureller Außenperspektive, Primärquellen statt Sekundär-darstellungen, Selbstzeugnisse Betroffener, Vorrang nichtfiktionaler Texte vor fiktionalen, vielseitige Nutzung der Texte, Sequenzen der Texte als Angebote zu planmäßigem landeskundlichen Lernen.“<sup>298</sup>

An dieser Stelle wird erneut eine Bevorzugung der „nichtfiktionalen Texte“ deutlich, die von Buttjes (Typologie landeskundlicher Lerntexte, 1982) und Brusck/Köhring<sup>299</sup> genauer differenziert werden<sup>300</sup>.

Buttjes stellt sachlich klar den Bezug zwischen Lerngegenstand und Lerner her, indem erstgenannter auf einer Skala zwischen allgemein objektiv und speziell subjektiv angeordnet ist und zweitgenannter zwischen informativ/abstrakt und appellativ/persönlich. Innerhalb dieser Koordinaten lassen sich

---

<sup>297</sup> “Buttjes“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 29: S. 144-155

<sup>298</sup> op. cit., S. 153

<sup>299</sup> Brusck/Köhring. “Landeskunde als Vermittlungs- und Rezeptionsproblem. Zur Auswahl und Erschließung landeskundlicher Texte“, in: Buttjes (Hrsg.). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. 1980: S. 80ff.

<sup>300</sup> Bei den genannten Autoren liegt die Vorstellung des landeskundlichen Lernens als Sinnverstehen zugrunde.

faktische, soziologische, journalistische, erziehungswissenschaftliche, autobiographische und literarische Texte in Beziehung zum Lerner einordnen, wodurch die didaktische Dimension mitreflektiert wird. Daraus wird deutlich, welche Texte für den landeskundlichen Unterricht geeignet sind, und indirekt, bei einem Vorgehen vom weniger zum stärker Abstrakten, in welcher Sequenz sie im Unterrichtsgeschehen anzuordnen sind. Für den visuellen Bereich, der sich außerhalb des Koordinatensystems befindet, nennt er angefangen vom allgemein/objektiven zum speziell/subjektiven Lerngegenstand in der Reihenfolge: Tabellen, Graphiken (nicht im kunstwissenschaftlichen Sinne), Fotos, Schilder, Cartoons und Comics. Kunstwerke werden nicht genannt. Das Modell von Bruschi/Köhning, dem das Bühlersche Organon-Modell zugrunde liegt, ist nicht so folgerichtig aufgebaut wie das von Buttjes, da es Funktion und Form nicht sauber trennt und somit die Einordnung von literarischen Texten nicht ermöglicht. Als Methode zur Texterschließung wählen Bruschi/Köhning ein Modell der anglo-amerikanischen Leseforschung, das über die Stufen „Literal recognition/Recall“, „Inference“, „Evaluation“ und „Assimilation“ zu einer ausgewogenen Diskussionsführung zwischen Subjektivität und Objektivität führen soll. Der Unterrichtsgegenstand wird als notwendiger und integraler Bestandteil gesehen, an dem das Vorwissen der Schüler zum Thema aktiviert werden soll.

Im Vorhergehenden ist deutlich geworden, daß innerhalb der Landeskunde das Hauptinteresse der Auseinandersetzung mit Medien in Form von Texten den Sachtexten zukommt und die Nachteile beim Einsatz von Literatur verschärft gesehen werden. Obgleich Rülckers Forderung nach strikter Trennung der Bereiche zunächst hilfreich erscheinen mag, da, wie auch Buttjes betont, die unterschiedlichen Textsorten mit verschiedenen Erwartungen gelesen werden sollten, wird dieses Argument von Rülcker unterlaufen, der weniger ästhetische Texte als „anspruchlose Texte und Werkchen“ (vergl. op. cit., S. 89) bezeichnet<sup>301</sup>. Die großen Werke der Weltliteratur sind nach Rülcker das, was die Menschen erinnern wollen, der Ursprung unseres Denkens und Selbstverständnisses. Den Kulturkundlern wirft Rülcker vor, daß die schöpferischen Produkte des Dichters „zum Material“ degradiert werden (vergl. op. cit. S.73).<sup>302</sup> Schon bei Rülcker wird ein Widerspruch aufgebaut zwischen dem vom Künstler in seiner Materialität, Geistigkeit und Emotionalität geschaffenen Kunstwerk als solchem und dem vom Rezipienten zu schaffenden Sinngebilde, wie er auch in nachfolgenden Diskussionen immer wieder auftaucht. Rülcker schreibt:

Die hier gemeinte Gegenständlichkeit des Kunstwerkes liegt weder in seiner anschaulichen Gegebenheit, noch in allem, worauf es verweist und abgefragt werden kann, sondern in dem individuellen Sinngebilde, auf das sich jede Beschäftigung mit ihm, sei es wissenschaftlich oder außerwissenschaftlich, bezieht. Dieses Sinngebilde ist jedoch nicht einfach da, so daß es bloß

---

<sup>301</sup> Gleichzeitig muß diese Bemerkung im Kontext mit Rülckers Ideen zur Zerlegung der „praktischen Sprachbeherrschung“ und zur Schaffung differenzierterer Fremdsprachenkurse gesehen werden, in denen bei fachlicher und bei Berufsorientierung der Lesefähigkeit und entsprechenden Sachtexten mehr Raum zur Verfügung stehen sollte (vergl. op. cit., S. 85ff).

<sup>302</sup> Rülcker betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der werkimmanenten Methode und ihrer Grenzen bei der Interpretation von Literatur. Diese spielt auch bei der Analyse von Werken der bildenden Kunst beim schrittweisen Vorgehen im Unterrichtsgeschehen eine wichtige Rolle.

aufzunehmen wäre, sondern es stellt sich erst im Prozeß des Umgangs mit dem Werk fortschreitend her. Wir sehen hier davon ab, daß dieser Prozeß auch historisch als Inbegriff der geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk verstanden werden kann. (op. cit., S. 91)<sup>303</sup>

An dieser Stelle wird deutlich, daß die dem Werk eigene Verortung durch Künstler, Raum und Zeit ignoriert wird, während andererseits gesehen wird, daß künstlerische Werke "ebenso die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren Hilfen und Widerständen und mit ihren Mitmenschen, die die Folgen des Handelns ertragen und erleiden müssen", enthalten (vergl. op. cit. S. 93).

Dieser Vorstellung, daß ein Kunstwerk nur von der Schaffung eines individuellen Sinngebildes durch den Rezipienten zu erfassen sei, ist entgegenzuhalten, daß sie einseitig ist, da Werk und Künstler selbst wie auch der Rezipient verortet sind. Somit lebt ein Werk aus dem Wechselspiel von individueller Wahrnehmung, die in Abhängigkeit von Erfahrung und Wissen des Rezipienten stattfindet und der Suche nach dem, was der Schöpfer des Kunstwerks ausdrücken will. Im Kontext der Schule sollte der Einsatz von literarischen Texten stärker differenziert gesehen werden, in dem Sinne, daß zu überlegen ist, was der jeweilige authentische Text (d. h. ein Text, der nicht unter Beachtung didaktischer Überlegungen für den Einsatz des schulischen Kontextes geschaffen worden ist) von sich aus (Thematik, Form, mögliche Funktion, möglicher Adressatenkreis) ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, und dementsprechend müssen Einsatz und Arbeitsmethode für das Unterrichtsgeschehen differenziert und variiert werden. So fordert Raddatz (1989):

Wichtiger als die Furcht vor einem potentiellen Substanzverlust wäre dagegen das umgekehrte Interesse an der möglichen Eignung literarischer Werke für außersprachliche Fragestellungen. (op. cit., S. 152)

Bei der Diskussion zum Einsatz literarischer Werke im Unterrichtsgeschehen scheint die grundsätzliche Polarisierung der Positionen von Literatur im Dienste landeskundlicher Zielsetzungen und Landeskunde in der Hilfsfunktion bei Literaturarbeit mitzuwirken und wenig Raum für vermittelnde Positionen zu lassen.<sup>304</sup>

Wenn Raddatz (1989) die Antithese zwischen (literarischer) Kunst und (landeskundlicher) Realität zunächst belegt, weist er im Folgenden darauf hin, daß mit "der systematischen Berücksichtigung landeskundlicher Inhalte sowie der Anerkennung des instrumentalen Methodenprinzips (. . .) eine gemeinsame Plattform für (literarischen) Text und (landeskundlichen) Kontext geschaffen (ist)" (op. cit. S. 154). Raddatz bewertet als wichtigstes Novum für die Forschungs- und Lehrpraxis die Möglichkeit, "sich fortan auf Sachtexte als Mittler der Kontextanalyse" wie auch auf "fiktionale Literatur als subjektive Spiegelung bestimmter Sachverhalte in einem Land" stützen zu können, womit "Literatur in allen ihren Spielarten als landeskundliche Bezugsgröße anerkannt" sei (op. cit. S. 154). Raddatz weist kritisch auf eine innere Differenzierung der Texte entsprechend der Formel hin: "Je

---

<sup>303</sup> vergl. Hellwig. 1994 zu einer prozeß- und handlungsorientierten Mediendidaktik

<sup>304</sup> vergl. Raddatz. 1989: S. 127ff zur "Diskussion um den wissenschaftlichen und institutionellen Standort der Landeskunde" und insbesondere "Die Öffnung der Sprach- und Literaturwissenschaft um die landeskundliche Dimension".

höher der Grad der Fiktionalität ausfällt, desto geringer ist der unmittelbare landeskundliche Informationswert“, da sie auf einer fragwürdigen Zuordnung literarischer Genres und bestimmten Fiktionalitätsgraden beruhe (vergl. S. 154). Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist der Auffassung, daß der landeskundliche Informationswert eines Kunstwerkes nicht unbedingt von seinem Fiktionalitätsgrad abhängt, sondern genauer bestimmt werden kann, wenn seine „weniger/stärker eigenkulturelle bzw. und/oder überkulturelle Markierung“ (vergl. 3.3.3 und Punkt 7. c) in 3.4) berücksichtigt wird.

Raddatz sieht in einem “bezugsreichen Textvergleich“ wie bei Schroeder (1980: S.72 zum Lincoln-Mythos), “der sprachliche, literarische, psychologische, soziale und historische Dimensionen berührt“ eine beispielhafte Verbindung von Werkimmanenz und Kontextwissen, wodurch ein Brückenschlag zur „literarischen Landeskunde“ ermöglicht wird (vergl. op. cit., S. 158 und S. 160 ff, Hamels Aufsatz zum Nordirlandkonflikt und seine Widerspiegelung in den Jugendbüchern Joan Lingards). Raddatz scheint in Schroeders Ansatz die von ihm angestrebte Überwindung der Polarisierung zwischen Landeskunde in dienender Funktion für Sprachvermittlung und Texterschließung zu sehen; denn, “wo Landeskunde gleichermaßen als Mittel zum Zweck wie als Selbstzweck auftritt: (trägt) der landeskundliche Kontext zum Textverständnis bei; der Text ermöglicht seinerseits landeskundliche Einsichten“ (op. cit., S. 10).

Im Gegensatz zu Raddatz wird in einem unveröffentlichten Aufsatz von Bredella (1990/91) “Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gesellschaftliches Produkt oder ästhetisches Objekt?“ die bereits bei Rülcker angesprochene Polarität Literatur versus Landeskunde und individuelle Sinngebung durch den Rezipienten versus Degradierung des schöpferischen Produktes des Dichters „zum Material“ durch kulturkundliche Fragestellungen und Zielsetzungen in ähnlicher Weise wieder aufgenommen. Wie Rülcker den Kulturkundlern eine einseitige Vereinnahmung des künstlerischen Werkes vorwirft, so kritisiert Bredella, daß Kramer die Literatur den *cultural studies and social studies* (unterordnet), “die festlegen, worin die Funktion der Literatur besteht – die ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse entweder zu bestätigen oder zu verändern“ (op. cit., S. 5). Bredella beruft sich auf eine anthropologisch orientierte Funktionsbestimmung der Kunst, die die Selbstverwirklichung und die Sinnbildung durch den Rezipienten in den Vordergrund stellt im Gegensatz zu Kramer, dessen Position im von Bredella rezipierten Zitat Kramers deutlich wird:

daß ‘die Menschen‘ durch das Studium ‘literarischer Werke‘ sich individuelle und kollektive Verhaltensweisen aneignen sollen und können, die ein ‘gutes und richtiges Leben‘ in der Gesellschaft wenn nicht garantieren, so doch befördern‘ (1983: 16 zitiert nach Bredella op. cit., S. 1).

Während Kramer die Kunst unter dem Funktionsaspekt verengt als Herrschaftsbestätigung oder Veränderung der bestehenden Verhältnisse sieht<sup>305</sup> und wie alles historisch Entstandene literarische Texte hauptsächlich auf die sie determinierenden äußeren Aspekte hin untersucht, erinnert Bredella an die liberalisierenden und hedonistischen Aspekte von Kunst, z. B. von Kunst als Gegenwelt mit utopischen Gehalten, als einer Welt, die der Zweckrationalität enthoben ist.

Was gerade von Konzepten zum Kunstunterricht bzw. der ästhetischen Erziehung herausgestellt wird, ist der Aspekt, daß Erkennen in der Lebenspraxis oft von Ängsten vor den Konsequenzen unseres Handelns gehemmt wird. Im Umgang mit der Kunst oder im Spiel dagegen werden Freiräume geschaffen, Hypothesen aufzustellen und zu verwerfen, Beziehungen zwischen Dingen herzustellen, ohne dafür sanktioniert zu werden (S. 8). Die Kunst nimmt sich der verdrängten Möglichkeiten an und verläßt den Schutz der Gewohnheiten, um neue Erfahrungen zu machen. (vergl. Brock, Kap. 4.4.2 dieser Arbeit). Künstler können Klassengrenzen überschreiten und wesentliche Position außerhalb von Ereignissen als Betrachter einnehmen, dessen Interessen nicht berührt sind (im Sinne von Nützlichkeit), dem es aber um das Erkennen und Handeln unter einer bestimmten wertenden Einstellung geht. In der künstlerischen Form wird diese Einstellung gestaltet und muß vom Rezipienten nachvollzogen werden, der sich dadurch als wertendes Subjekt erfährt. Von daher spielen Erfahrungen und Wertungen des Rezipienten (S. 7/8) bei Bredellas Ansatz eine wichtige Rolle, ähnlich dem des Percepts in der Kunstdidaktik.

Bredella erinnert an das Besondere des Kunstwerks, das bewußt geschaffen worden ist, um Erkennen zu ermöglichen und die kognitiven Fähigkeiten belohnt. Wenn die Lebenspraxis das Resultat des Wertens ist, so ist Kunst der Prozeß des Wertens.

Damit stellt Bredella der politischen Funktion von Literatur bei Kramer eine ästhetische gegenüber, wodurch beide Funktionen in ihrer jeweiligen Ausschließlichkeit gesehen werden und weitere Funktionen von Kunst unberücksichtigt lassen. Das Problem des historisch Entstandenen auf seine determinierenden Kräfte hin zu untersuchen (wie bei Kramer) wird vernachlässigt zu Gunsten einer ästhetischen Funktion "als die dialektische Negation der praktischen Funktionen", die nach Muka@ovský dazu führt, "daß die repräsentative bzw. informative Funktion der Sprache abgeschwächt wird und das Dargestellte zum Symbol für eine bestimmte Einstellung zur Wirklichkeit wird, die sich an diejenige des Rezipienten wendet" (op. cit., S. 7). Bredella betont einseitig den subjektiven Deutungsprozeß durch den Rezipienten (S. 7) (vergl. Rülcker), indem er entsprechende Zitate wählt, gleichzeitig jedoch einschränkt, indem er darauf hinweist, daß dieses nicht bedeute, daß der Leser nur

---

<sup>305</sup> vergl. Kapitel 7 dieser Arbeit zu den verschiedenen Funktionen von Kunst und *Brockhaus Enzyklopädie*, Bd. 2, 1989: S. 218 zu verschiedenen Richtungen der Ästhetik. "Kunstwerke – wie alle anderen Kulturprodukte – werden als ‚Überbau‘-Phänomene begriffen, die in einem jeweils bestimmbar Verhältnis zur gesellschaftl. ‚Basis‘ stehen. Überbau-Erzeugnisse wie Recht, Kunst, Religion haben nach K. Marx i.a. ideolo. Charakter, d. h., sie drücken das Eigeninteresse der jeweils herrschenden Klasse als vorgebl. Allgemeininteresse aus." "Daß Kunstwerke trotz ökonomischer Abhängigkeitsverhältnisse nicht in jedem Fall ideologisch sein müssen, wird bei Bloch in seiner materialistischen Inhaltsästhetik deutlich, wenn er vom ‚Unabgeholtenen‘ der Kunstwerke als



seine Vorstellungen in das Kunstwerk projiziert (S. 8). Letztere Aussage wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Die durch den Autor im Text angelegten Möglichkeiten zur Identifikation aber auch zur Distanzierung (S. 7) werden ebenso übersehen wie der Aspekt der Auftragskunst, der gerade im Bereich der bildenden Kunst von großer Bedeutung ist. Bredella betont, daß Kunst die wertende Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit erneuert, da der Künstler seine Aufmerksamkeit auf die Welt des Erkennens und Handelns unter einer bestimmten wertenden Einstellung richtet und diese gestaltet. Bei Bredella entstehen Widersprüche in der Argumentation, da Schaffensprozeß und Rezeption des Kunstwerks nicht sauber getrennt und nicht zwischen den unterschiedlichen Möglichkeiten der Involvierung des Künstlers oder seiner Distanzierung zum Werk differenziert werden. Gegenüber Künstler und Werk wird die Rolle des Rezipienten überbetont, dessen Erfahrungs- und Wissenshorizont jedoch nicht weiter problematisiert:

Beim Verstehen literarischer Texte geht es, wie wir bei Bachtin, Mukačovskij und Smith gesehen haben, nicht so sehr um Information über eine fremde Wirklichkeit, sondern vor allem um die eigene. (. . .)

Das weitere Zitat weist darauf hin, daß literarische Texte eben doch auch räumlich und zeitlich verortet sind, weshalb ein allein Rezipienten-orientierter Interpretationsansatz nicht ausreichend sein kann.<sup>306</sup>

Sie bringen zentrale Wertvorstellungen und Konflikte dieser Kultur, wenn auch oft in verfremdeter Form, zur Darstellung. Diese Verfremdung ist notwendig, um sichtbar zu machen, was sonst gleichsam unbemerkt hinter dem Rücken der Menschen wirkt und die jeweiligen Wertvorstellungen ausschließen oder verstellen (S. 13).

Kritisch anzumerken ist auch, daß Bredella den literarischen Text als solchen nicht von seiner Funktion als pädagogischen, die ihm erst durch die Unterrichtssituation zugewiesen wird, unterscheidet, indem er den literarischen Text als Herausforderung für den Rezipienten, d. h. Lerner definiert und dementsprechend fragt, welche Fertigkeiten entwickelt werden und welche Erfahrungen der Lernende mit Literatur machen kann (S. 3).

In seinen Überlegungen zum Einsatz und zur Aufgabe literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat Bredella gerade der Ästhetik dieser Texte besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Was Bredella für den Sprachenunterricht hervorhebt, betont Gunther Otto für den Kunstunterricht bzw. die ästhetische Erziehung, die das Angebot des Erkennens und Auslegens von Welt durch reflektiertes, problemorientiertes Handeln fördert.<sup>307</sup> Da die Bedeutung von Kunstwerken weniger eindeutig ist, erfordert sie von den im Deutungsprozeß Involvierten ein Erklären der eigenen

---

<sup>306</sup> vergl. zu dieser Problematik: Donnerstag, "Anmerkungen zu einem integrativen Modell fremdsprachlichen literarischen Lesens", in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 59ff. Zur räumlichen und zeitlichen Verortung siehe S. 61. Donnerstag verweist auf die Renaissance-Studien von Greenblatt 1980 und 1988, in denen der einzelne Text zurückbezogen wird auf das kulturelle Feld, das ihn hervorgebracht hat und auf das er sich bezogen hat. "Der Text sollte nicht mehr als autonom, sondern als kontingent erscheinen, nicht mehr als Ausdruck eines gottähnlichen Autors, sondern als Produkt einer historischen Konstellation, in der sich soziale und psychische Vorgaben, kollektive und private Impulse auf spezifische Weise vermischen." (vergl. dazu Kapitel 3.4 zum Bildeinsatz des Werkes von Breugel *Landscape with the Fall of Icarus*)



Wahrnehmungen und Erkenntnisse und eine mögliche Revision oder Erweiterung in der Begegnung mit den Sichtweisen anderer. Somit wird deutlich, daß sich im ästhetischen Bereich Kunst und Literatur in ihrer Verwandtschaft zeigen.

#### **4.4.2. Zur Verwandtschaft von bildender Kunst und Literatur**

„Gäbe es Worte, die ein Kunstwerk vollständig beschreiben könnten, so wäre das Kunstwerk überflüssig.“ (aus: J. J. de Lucio Meyer: *visuelle ästhetik*, 1974, S. 186)

Was den Künsten gemeinsam ist und wodurch sie sich hervorheben, ist ihre ästhetische Komponente. Dadurch gehen sie über die reine Funktionalität hinaus und nutzen Zeichensysteme, um Wirklichkeit zu deuten und zu gestalten. Bevor anhand einiger Vertreter ästhetischer Theorien die Verwandtschaft von Kunst und Literatur<sup>308</sup> ansatzweise aufgespürt werden soll, werden zunächst die Arbeiten von Kleinebenne *Sprache und Graphismus* (1986)<sup>309</sup> und Wedewer *Zur Sprachlichkeit von Bildern* (1985) referiert, da sie sich bemühen, die Verbindung von Sprache und Bild zu klären und sich aus ihren Ergebnissen Begründungen für den Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht ableiten lassen. Diese beiden Arbeiten sind im Bereich der Intermedialität anzusiedeln, der die „Erforschung der Verhältnisse von Kunst und Literatur, Text und Bild umfaßt [und die] durch komparatistische Untersuchungen einzelner Werke und Aspekte sowohl im Grenzbereich von Philologie und Kunstgeschichte, (. . .) statt(findet).“<sup>310</sup> Daß es dabei nur um eine Annäherung der beiden unterschiedlichen Bereiche von Sprache (Literatur) und bildender Kunst gehen kann, liegt darin begründet, daß „die einzelnen kulturellen Objektivationen als funktionale oder symbolische Entitäten im Kontext der Sozial-, Geistes- und Ideengeschichte“ erscheinen.

Wedewer stellt die Hauptthese auf, „daß die bedeutungsstiftende Struktur des Bildes analog der Sprachstruktur organisiert ist, während die von ihr begründete und anschauliche Fülle der begrifflichen Eindeutigkeit entzogen bleibt.“<sup>311</sup> Ziel Wedewers ist es, Bilder mittels eines linguistischen Modells zu beschreiben, um auf diese Weise Besonderheiten einer nicht-verbalen Grammatik herauszuarbeiten (vergl. op. cit., S. 24), wenn er versucht, dem Sprachsystem, der Syntax

---

<sup>307</sup> vergl. Otto. 1987: S. 245f und S. 253 zur Aufgabe der ästhetischen Erziehung

<sup>308</sup> „Die Geschichte des Zusammenhangs von L(iteratur) und bildender K(unst) ist seit der Antike immer wieder geprägt von Diskussionen um die Vormachtstellung unter den Künsten. Sie nimmt ihren Ausgang in der Ästhetik des Hellenismus, die nicht nur den K(unst)charakter von Malerei und Skulptur neu definierte, sondern auch Gemeinsamkeiten mit L(iteratur) in der Mimesis erkannte.“ (vergl. *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S.302.) Um über eine ansatzweise Klärung zur Verwandtschaft von bildender Kunst und Literatur zu gelangen, müßte ein Exkurs in die Gebiete der Philosophie, Sprachphilosophie, Literaturtheorie, Linguistik und Wahrnehmungspsychologie erfolgen, der jedoch innerhalb dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

<sup>309</sup> vergl. dazu auch die umfangreiche Arbeit von Muckenhaupt. *Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text - Bild - Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. 1986. (siehe besonders: S. 11-15, S. 31 und S. 203-237 zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zur Verständigung mit Bildern und mit sprachlichen Ausdrücken, wie sie Zeichen- und Symboltheorien beschreiben.)

<sup>310</sup> vergl. *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S. 302.

<sup>311</sup> op. cit., S. 20.

und Grammatik, Chomskys Theorievorstellung von Oberflächen- und Tiefenstruktur und der enthaltenen Information der einen zur Bedeutungsbestimmung der zweiten ein entsprechendes Bildsystem zuzuordnen. (Wedewer betont, daß diese Methode nur begrenzt anwendungsfähig erscheint.)

Dabei entdeckt er, daß das jeweils Eigentümliche, das die Unterschiede ausmacht, ein sich wechselseitig Ergänzendes ist. Sprache ist linear und dient in ihrer primären Funktion der Verständigung, der Definition von Erkenntnisstand und Wissen. Sprache ist auf Begrifflichkeit angelegt und sieht das Bild als Ungenauigkeit. Das Bild zeichnet sich aus durch Vieldeutigkeit und verweigert sich definatorischer Strenge, weshalb es als Mittel zur wissenschaftlichen Forschung ungeeignet ist. Die Simultanität seiner Teile macht es zu einem unauflösbaren Ganzen, bei dem die anschauliche Fülle sich der begrifflichen Eindeutigkeit entzieht. Das Bild ist Reflexionskontinuum, vieldeutige Offenheit, anschauliches Verstehen und wird charakterisiert durch eine Stringenz des Nichtkursiven (Cassirer). Seine Funktion liegt nicht primär in der Kommunikation, sondern in der Selbstbegegnung und der Weltaneignung und in der Anschauung vermittelten Vieldeutigkeit.

Wedewer untersucht in seiner Arbeit *Zur Sprachlichkeit von Bildern* (1985) die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von verbaler und bildlicher Sprache mit dem Ziel, methodische Klarheit für die kunstwissenschaftliche Interpretation zu gewinnen. Er charakterisiert Bilder als Resultat und zugleich als offenen Prozeß, die das anschauliche wie das begriffliche Denken im Sinne einer der diskursiven gleichwertigen Logik der nichtdiskursiven Symbolismen der Bilder vereinen. Bildstrukturen im Gegensatz zu den logischen Strukturen repräsentieren nicht nur das Strukturierte, sondern bedeuten es zugleich. Bei Arnheim heißt es, daß sich die Form weniger als Sinträger ergibt, wenn die bloße Wiedergabe des Gegenstandes erfolgt, bzw. daß es für den Künstler umso schwieriger ist, dem Kunstwerk einen symbolischen Sinn zu verleihen, je naturgetreuer es ausgeführt ist. Wenn die Abweichung absichtsvoll gegen Null tendiert, fällt die Bedeutung einer Form in eins mit ihrer wörtlichen Bedeutung.<sup>312</sup>

Es wird darauf hingewiesen, daß die gefühlsmäßige Neigung für ein Kunstwerk genauso wichtig ist wie das rationale Engagement. So gilt für bestimmte Themen:

Will man die in der Kunst behandelten Stoffe voll verstehen und würdigen, so ist dafür eine Kenntnis der politischen, religiösen und kulturellen Ereignisse und Strömungen Voraussetzung. Dieses Gebiet erschließt sich nicht durch empfindsame Betrachtung, sondern nur durch Vergleich und Inbezugsetzen, durch die Suche nach Parallelen zwischen Kunst und Design einerseits und allgemeinen Strömungen und Moden der eigenen Sphäre und fremden kulturellen Einflüssen andererseits.<sup>313</sup>

Daraus läßt sich ableiten, daß bei der Interpretation von Kunstwerken einerseits das Emotionale (Einführung) und andererseits das Rationale (Wissen) erforderlich ist.

Im Gegensatz zu Wedewer lehnt Kleinnebene das Bemühen um die Konstruktion einer Parallelität

---

<sup>312</sup> vergl. Kapitel 3.2 der vorliegenden Arbeit zum Kunstwerkcharakter und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

<sup>313</sup> op.cit., S. 192.

von Sprache und Bildsprache ab, indem er die Unterschiedlichkeit analoger<sup>314</sup> und digitaler<sup>315</sup> Kommunikationsformen erarbeitet, da er die Gefahr der Verengung menschlicher Wahrnehmung gegeben sieht, wenn die analoge Kommunikation als unwichtig vernachlässigt wird.

Er erinnert an den ursprünglich anschaulichen Charakter der Sprache und die Entwicklung des Menschen durch die Sprachentwicklung zum Vernunftwesen, das dadurch gleichzeitig Gefahr läuft, Körperlichkeit und Geist zu spalten. Die Aneignung von Welt durch Sprache bedeutet die Befreiung von der eigenen Körperlichkeit, denn man begreift durch den symbolischen Gebrauch von Sprache, die als höchstes Werkzeug Kultur schafft und beinhaltet, Kultur als Kompensation für den Instinktverlust des Menschen. Kleinebenne sieht eine Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten, wodurch die Sinnlichkeit auf den Begriff gebracht wird. Daß Denken und Sprechen jedoch unterschiedliche Wurzeln haben, läßt sich dadurch beweisen, daß Kinder häufig etwas bildlich darstellen können, wozu ihnen die Fähigkeit zur Versprachlichung jedoch noch fehlt. Nach Freud ist der Mensch stärker an primär prozeßhafte Denkvorgänge und non-verbale Kommunikation gebunden, als er wahrhaben möchte. Diskursives Denken wird meist als logisches Denken im Gegensatz zur sinnlichen Begriffsbildung gesehen. Nach Kleinebenne erweist sich analoge<sup>316</sup> Kommunikation dort als besonders kompetent, wo Anschaulichkeit, Unmittelbarkeit und Beziehungsaspekte eine Rolle spielen und zu diesen Zwecken der visuelle Sinn benutzt wird. Diese entbehrt einer Logik und Syntax im Sinne digitaler Formen.

Kleinebenne nennt als das Besondere an der analogen Repräsentation, daß sie ihre Wirksamkeit aus der Fähigkeit des Menschen zur En- wie auch Dekodierung des Wesens eines abgebildeten Objektes bezieht. Im Gegensatz zu Wedewer beurteilt Kleinebenne die Strategie der Sprache als nur vordergründig im kommunikativen Informationsaustausch; dahinter sieht er die wesentlichere Bedeutung der fortwährenden symbolischen Existenzbewältigung.<sup>317</sup> (op. cit.: S. 125, zur unterschiedlichen Struktur von Sprachen und der daraus resultierenden Wahrnehmung von Welt vergl. S.127ff). Den Wahrnehmungsprozeß beschreibt Kleinebenne als zielgerichtetes Verhalten, bei dem die Blickführung darauf ausgerichtet ist, die informativsten Bildteile in den Bereich der größten Sehschärfe zu rücken. Der Lesevorgang erfolgt als aktives und zielgerichtetes Erfassen visueller Symbole, die auf der Basis eines Erwartungshorizontes und im Vergleich mit diesem eine Bestätigung oder Korrektur der Erwartungen bewirken.

Von Interesse sind die Ausführungen Kleinebennes im Kapitel 2.4 "Zu der Genese konnotativer

---

<sup>314</sup> "Die Unterscheidung digitaler und analoger Kommunikation kommt aus der Informationstheorie (und Neurologie)." Analoge Kommunikation zeichnet sich aus durch Zeichen, deren Körper in irgendeiner Weise mit der Struktur des Vorstellungsinhaltes korrespondiert z. B. Bilder, Diagramme, Intonation, Gesten, Mimik. "Insbes. für Lit. und Kunst ist wichtig, daß analoge Zeichen alle Vermögen des Adressaten, nicht nur das Rationale, ansprechen und daher oft als ‚sinnlich‘ bezeichnet werden." (vergl. *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998: S. 270)

<sup>315</sup> Digitale Kommunikation zeichnet sich aus durch Zeichen, deren Bezug zum ‚Inhalt‘ willkürlich ist z. B. Zahlen (*digits*), Morse, Druckbuchstaben, Phoneme, Wörter. (op. cit., S. 270).

<sup>316</sup> vergl. Kapitel 4.3.1 zu Condons Theorie der nonverbalen Kommunikation

<sup>317</sup> Es handelt sich hierbei um einen Aspekt, der in den vom Kommunikationsmodell bestimmten Richtlinien vernachlässigt wird. Dieses wird ihren Autoren vorgeworfen.

Aspekte graphischer Analogien und ihren soziologischen Bedingungen“

(S. 215ff und konkret zum Fremdsprachenunterricht siehe S. 218–221), die den Vorwurf enthalten, daß Bildkunst im Fremdsprachenunterricht die bildliche Aussage um das bringt, was ihren eigentlichen Charakter ausmacht, d.h. ihre Komplexität. “Das Bild ist also anscheinend nur Mittel zum Erwerb der digitalen Kommunikationsform Sprache/Schrift” (op. cit., S. 218). Indem Bilder in den Lernzusammenhang des Fremdsprachenunterrichts gestellt werden, bleibt der “Informationsüberschuß, der in der sozialen Dimension von Bildern vorhanden ist, (. . .) unverarbeitet.“ (vergl. Otto. 1987: S. 235 und S. 240/241 zum verengten Denken).

Kleinnebene kritisiert an dieser Stelle Bilder als didaktische Mittel, die im Dienste der Begrifflichkeit stehen, da diese Realität auf den Begriff bringen wollen, anstatt die im Bild repräsentierte Realität zur Diskussion zu stellen. Die vorliegende Arbeit soll jedoch gerade dem Vorwurf begegnen, “Sehen lernt man demnach nicht gezielt unter ästhetischen und soziologischen Gesichtspunkten, die man in Beziehung zur eigenen Erfahrung setzen kann“ (op.cit.: S. 220), sondern durch die Auffassung von Bildern als Lerngegenstand und Ausdruck von Lebens- und Kulturvorstellungen, denn wie Kleinenebene belegt, sind analoge und digitale Kommunikationsformen seit Beginn ihres gemeinsamen Auftretens in der Kultur des Menschen komplex miteinander verbunden.

Sämtliche Versuche, nur einer – heute ist es zumeist die digitale – Kommunikationsform Priorität einzuräumen, zielen an der Natur des menschlichen und damit auch an der tatsächlichen Natur menschlicher Kommunikation vorbei. (op. cit., S. 234/235)

Diese Art der Kommunikation und Wahrnehmung ist von daher im Prozeß des interkulturellen Lernens, bei dem es um die Bereitschaft zur Korrektur gewohnter Denkweisen und/oder die Integration von Neuem und Andersartigem geht, besonders geeignet, dieses Verhalten bewußt zu fördern und als Strategie für das Erfassen kultureller Komplexität dem Lerner verfügbar zu machen.

In seinem Buch *Ästhetik als Vermittlung* beschäftigt sich Brock mit Ästhetik<sup>318</sup> im weitesten Sinne. Brock geht von der These aus, daß der Wandel in den Funktionsanforderungen eine der Hauptantriebskräfte für die Kunstentwicklung ist<sup>319</sup> und die Funktion der Kunst in der Bewußtmachung liegt. Für ihn sind die neuesten Hervorbringungen der Kunst “die immer umfangreichere Aktualisierung der im Laufe der Geschichte der Kunst funktionell nicht genutzten

---

<sup>318</sup> Ästhetik bedeutet im weitesten Sinne vom griechischen Wort ausgehend „durch die Sinne wahrnehmen“ und die damit verbundene Theorie, “die das Schöne in seinen beiden Erscheinungsformen als Naturschönes und als Kunstschönes zum Gegenstand hat.“ (. . .) Die Ästhetik wurde im 18. Jh. als eigenständige philosophische Disziplin begründet und kann je nach dem Ausgangspunkt ihrer Fragestellung existenzialistisch, idealistisch, materialistisch u. a. ausgerichtet sein. Ästhetik ist Gegenstand der Einzelwissenschaften der verschiedenen Kunstgattungen (Kunstgeschichte, Literaturwissenschaft, Musikwissenschaft, Filmtheorie u. a.). Seit dem 19. Jh. gewann sie Bedeutung im Rahmen empirisch-einzelwissenschaftlicher Forschung.“ Im engeren Sinne lassen sich zwei Hauptstränge der Ästhetik als Theorie der Kunst unterscheiden: die Subjekt-Ästhetik und die Objekt-Ästhetik. Zur ersten zählen: die Produktions-, Rezeptions-, Formal- und Wirkungs-Ästhetik, zur zweiten gehören: die Werk-, Form- und Inhalts- sowie die Gehalts-Ästhetik. (vergl. *Brockhaus Enzyklopädie*, Bd.2 1987: S. 217ff).

<sup>319</sup> Dadurch, daß Brock vom Wandel in den Funktionsanforderungen ausgeht, berücksichtigt er den Zusammenhang von Kunst und Gesellschaft, der für den Einsatz von Kunst innerhalb des vorzustellenden Ansatzes in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

Möglichkeiten<sup>320</sup>, wodurch die Kunst eine Autonomie erhält.

Brock versucht zunächst, eine Definition von Ästhetik zu finden. Er weist darauf hin, daß man bei der Beurteilung von Objekten erstens von der Annahme ausgehen könnte, daß eine Beschäftigung mit diesem Problem sinnlos sei, da man prinzipiell nie zu einem einheitlichen Urteil komme, zweitens, daß man eine für alle Menschen geltende Regel, ja eine Festlegung des möglichen Urteils für alle fände, damit die Unverbindlichkeit der vielen verschiedenen Einzelurteile angesichts gleicher Wahrnehmungsobjekte aufgehoben würde, wie z. B. in der klassischen Ästhetik.

Nach Baumgarten ist Ästhetik die Lehre von der Art und Weise, wie unsere Wahrnehmungen und Urteile bedingt sind, und der Art und Weise, in der wir diese Urteile im Umgang mit anderen Menschen verwenden, d.h. auch zu lernen, zwischen dem Urteil "etwas sei schön" und der Begründung des Urteils zu unterscheiden. Ästhetik bedeutet, daß mit Objekten und Objektfigurationen, die als Vergegenständlichung abstrakter Aussagen dargestellt werden, ein Gesamtzusammenhang repräsentiert oder ausgewiesen wird.

Objekte als Vergegenständlichung abstrakter Aussagen, also ästhetische Objekte, erhalten ihre unabweisbare Bedeutung aus der Tatsache, daß Menschen für jede Form ihres Außenweltbezuges - also auch für jede Form der Kommunikation mit anderen Menschen und sich selber – darauf angewiesen sind, in der Objektwelt Äquivalente für das zu schaffen, worüber sie kommunizieren wollen bzw. was sie voraussetzen müssen, damit sie überhaupt zu sich und anderen eine sinnvolle Beziehung aufnehmen können.<sup>321</sup>

Brock sieht die Funktion der Kunst in der Bewußtmachung. In der Kunst werden sich einander korrespondierende "Wiederaufnahmen und Transformationen historischer Bestände"<sup>322</sup> fortsetzen. "Dabei wird die Entwicklung der Struktur der Kunst sichtbar, sobald in den Formen der Wiederaufnahme und Transformation der künstlerische Autonomieanspruch verwirklicht wird."<sup>323</sup>

Brock weist jedoch auf die Gefahr hin, daß die

weitgehend ohne Zusammenhang operierenden gesellschaftlichen Praxisbereiche kaum noch Funktionen der Kunst aktualisieren bzw. glauben, aktualisieren zu müssen. Erst die weiter fortgesetzte Vereinzelung und damit die Bestandsgefährdung der Praxisbereiche wird die Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Orientierung so weit steigern, daß die Erfüllung sozialer Funktionen der Kunst für diese Praxisbereiche wieder erforderlich wird.<sup>324</sup>

---

<sup>320</sup> Brock. 1977: S. 178ff, *Über den Zusammenhang von Kunst und Gesellschaft*, vergl. Kapitel 7 dieser Arbeit.

<sup>321</sup> Brock. *Ästhetik als Vermittlung*. 1977: S. 195.

<sup>322</sup> op. cit., S. 197.

<sup>323</sup> op. cit., S. 197.

<sup>324</sup> op. cit., S. 197, vergl. dazu Schulte-Sasse in Kramer 1983:18 zitiert nach Bredella. 1990/91: S. 2.

Tritt die Kunst einer zersplitterten, durch Entfremdung und Vereinzelung gekennzeichneten Welt gegenüber, wird sie Ersatz für vernünftige Lebenspraxis, verliert sie ihren Status als integrales Moment dieser Praxis.

vergl. auch Eco. *Einführung in die Semiotik*. 1972: S. 311 zur "Architektonischen Kommunikation und Geschichte". Eco erläutert die Verluste, Wiederholungen und Substitutionen der architektonischen Formen und unterscheidet zwei Sinnebenen, die vom Prozeß des Verlorengehens, Erhaltens oder Wandels betroffen werden können, so z. B. bei einer südtiroler Wiege, die zum Zeitungsständer wird oder der intendierte Wandel von Alltagsgegenständen in Kunstobjekte und das dadurch erzeugte Spiel mit bekannten und neuen Bedeutungen.

Schon Goethe sah die Gefahr, daß das Allgemeine durch personale Bastelei reprivatisiert würde und das Drama als höchste Form einer öffentlichen Verhandlung allgemeiner Lebensbedingungen absterbe und mit ihm die Fähigkeit, geschichtliche Zusammenhänge zu begreifen.

„Die großen Formen des musikalischen, architektonischen und malerischen Ausdrucks würden unbenutzt bleiben und damit die Kunst aufhören, Lebenszusammenhänge erfahrbar zu machen.“<sup>325</sup>

In diesem Zitat wird das Zusammenwirken der künstlerischen Bereiche im Auditiven, Visuellen und Verbalen sowie ihre Wichtigkeit für das menschliche Zusammenleben deutlich.

Brock fordert deshalb, daß die „erfüllten Funktionen der Kunst“ in der vergangenen Gesellschaft für die zukünftige durch die „verstärkte Orientierung auf den Erwerb der Kenntnisse der Geschichte, der Kunst wie der Gesellschaften von gestern“<sup>326</sup> verfügbar gemacht werden.<sup>327</sup>

Bei Aristoteles als einem „frühen Vertreter der Ästhetik“ ist die Kunst zweckfrei, d.h. „insofern sie im Rahmen einer auf Arbeit und Effektivität ausgerichteten Gesellschaft nicht zu pragmatisch auswertbarem Nutzen führt“<sup>328</sup>; dennoch ist die griechische Tragödie ein therapeutisches Mittel, das dem Zuschauer verschiedene Möglichkeiten zur Identifikation bietet, auf die er affektiv mit Furcht und Angst reagieren kann, wodurch er sich selbst reinigt (Katharsis). Damit erfüllt diese Form der darstellenden Kunst eine gesellschaftliche Funktion.

Die visuelle Ästhetik scheint besonders geeignet zu sein, eine Verbindung von Kunst und Leben zu schaffen, da sie sich als Brücke zwischen der orthodoxen Methode der Kunstbetrachtung und der modernen Methode einer das Visuelle betonenden Kunst und Design-Theorie versteht. Sie will dadurch zum Verständnis der kulturellen Vergangenheit beitragen und zukunftsweisend sein, indem sie die eigentlichen Gestaltungskomponenten und deren kreatives Zusammenspiel in der Schaffung von Stil und Zeitgeist sowie die soziologische und kommunikative Rollenfunktion von Kunst und Design verdeutlichen will und auf diese Weise für die Gestaltung unserer Umwelt sensibilisiert. Denn die Künstler, sowohl im visuellen wie in anderen Bereichen, haben gleichen Anteil am geistigen und schöpferischen Ausdruck einer Zeit, einer bestimmten Richtung oder Zivilisation, die Art der

---

<sup>325</sup> op. cit., S. 371. vergl. Eco. 1972: S. 246ff. Eco erkennt als ein Problem der modernen Kunst die darin verwendeten individuellen Codes, die die Autonomie des Kunstwerkes so steigern, daß es ein eigenes Kommunikationssystem begründet (und somit von anderen nicht unbedingt verstanden wird). Er folgert, daß die Überwindung nur dann geschieht, wenn die Beziehung zu bestimmtem konventionellen Erbe hergestellt wird und der neue Code in dialektischer Beziehung zu einem vorher bestehenden System von Codes sich entwickelt. Siehe dazu auch Kapitel 9.2. zu Diskussionen der modernen Kunst in Indien, ihrer Rolle in der Gesellschaft und ihren Bezug zur Tradition. Vergl. auch zu dieser Problematik: Donnerstag „Anmerkungen zu einem integrativen Modell fremdsprachlichen literarischen Lesens“, in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 63ff zu Besonderheiten des literarischen Textes. Donnerstag weist darauf hin, daß in der literarischen Textwelt die Sinnfrage des Menschen ‚verhandelt‘ wird.

<sup>326</sup> op. cit., S. 371.

<sup>327</sup> vergl. Kleinebenne. 1986: S. 164. Obgleich technisches Arbeitsmaterial Ausdrucksformen schon ermöglicht hätte, treten diese erst viel später in der Menschheitsgeschichte in Erscheinung, da Neuerungen eher an soziale und ökonomische Veränderungen gebunden sind. Dies weist darauf hin, daß die Auffassung, nur in der Technik allein das Maß für den Stand menschlicher Entwicklung zu sehen, einseitig ist und bekräftigt die entgegengesetzte Überzeugung, die Kunst sei dafür ein adäquateres Maß, da sich in ihr Ausdruckswollen und Technik widerspiegeln.

Interpretation künstlerischer Werke ändert sich hingegen mit dem Wandel des Zeitgeistes.

Als Phänomen der Kunst sieht sie den Dialog mit dem Kunstwerk; eine Kommunikation durch Gefühl, Inhalt, Thema oder *raison d'être*. Sie verweist auf Hegel, indem sie Kunst nicht nur "als ein Medium zur Übermittlung von Fakten und wirklichkeitstreuen Merkmalen"<sup>329</sup> auffaßt, sondern "Sein" und "Denken" als Einheit betrachtet.

Diese Vorstellung kann zum Verständnis verhelfen, daß ein Kunstwerk und die durch es hervorgerufene Erfahrung tatsächlich eins sind. ... Die Kunst und alle jene Faktoren, die zu ihrer Erschaffung und Betrachtung führen, sind untrennbar eins.<sup>330</sup>

So hebt z. B. Günter Bandmann in seiner Gedenkschrift von 1978 "Architektur als Bedeutungsträger" zum einen das Charakteristikum der Geschichtlichkeit des Kunstwerks hervor und zum anderen seinen Unterschied zur Sprache, wenn er schreibt:

Das Kunstwerk gilt als 'Dokument', das tiefere Auskünfte über die Geschichte geben kann als die in einem ganz anderen Bewußtsein geprägte schriftliche Überlieferung.<sup>331</sup>

Damit wird die Unersetzlichkeit des Kunstwerks und sein expressiver Charakter hervorgehoben. Das Kunstwerk vermittelt etwas von der Selbstauffassung des Menschen, "von seinen erwählten Ahnen und seinen erstrebten Zielen".<sup>332</sup>

Deshalb betont Panofsky, der sich in seinem Buch *Meaning in the Visual Arts* nicht nur mit der Frage beschäftigt, worin das Wesen der Kunst liegt, sondern auch wie man sich mit dem Kunstwerk auseinandersetzen sollte, wodurch der Rezipient ins Blickfeld rückt:

Das nachschaffende Erlebnis eines Kunstwerks ist daher nicht nur von der natürlichen Sinnhaftigkeit und der visuellen Übung des Betrachters abhängig, sondern auch von seinem geistig-kulturellen Rüstzeug.<sup>333</sup>

Die Tatsache, daß eigenes kulturelles Rüstzeug nicht unbedingt mit dem anderer Länder und Epochen übereinstimmt, macht das Studium des Stoffes, der Autorenschaft, des Vergleichs von ästhetischen Standards des Herkunftslandes und der Epoche notwendig, sowie die Beachtung des Wechselspiels zwischen den Einflüssen literarischer Quellen und der Auswirkung selbständiger darstellerischer Tradition.

---

<sup>328</sup> vergl. *Brockhaus Enzyklopädie* Bd. 2, 1987: S. 218.

<sup>329</sup> de Lucio Meyer. *visuelle ästhetik*. 1974: S. 183.

<sup>330</sup> op. cit., S. 183.

<sup>331</sup> Pochat. *Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft*. 1983: S. 177. Vergl. dazu Eco. 1972: S. 295ff zu "Funktion und Zeichen" (Architektur und Kommunikation: architektonische Codes, darunter die semantischen Codes und die Artikulation architektonischer Elemente mit drei Funktionsebenen: 1. z. B. Dach, Terrasse, 2. Elemente, die symbolische Funktion konnotieren wie Giebel, Säule, Tympanon;...3. Elemente, die Raumprogramme konnotieren wie Gemeinschaftssaal, Tages- und Nachtzone, (. . .)). Unter der Artikulation typologischer Gattungen unterscheidet Eco 1. soziale und 2. räumliche Typen und kommt zu der bedeutenden Feststellung, daß Unterschiede von Kultur zu Kultur makroskopischer seien als man gewöhnlich annehme.

(vergl. auch Kapitel 9.3.4 Einzelbildanalysen zur Architektur am Beispiel des indischen Architekten Charles Correa.)

<sup>332</sup> op. cit., S. 185.

<sup>333</sup> Panofsky. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. 1978: S. 21.

(Gehalt ist), was ein Werk preisgibt, aber nicht prunkend hervorkehrt. Es handelt sich um die Grundhaltung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung – all das wird unbewußt von einer einzigen Person ausgewiesen und in einem einzigen Werk verdichtet.“<sup>334</sup>

Panofsky unterscheidet die Sphäre der Natur von derjenigen der Kultur, indem er

Natur als die gesamte, den Sinnen zugängliche Welt ( versteht), - ausgenommen die vom Menschen hinterlassenen Zeugnisse, (...) denn er (der Mensch) ist das einzige Lebewesen, dessen Erzeugnisse eine von ihrem materiellen Dasein unterschiedene Idee `in Erinnerung rufen`.<sup>335</sup>

Was bedeutet es also, wenn Panofsky behauptet, daß ein Kunstwerk danach verlangt, ästhetisch erlebt zu werden? Während ein Naturgegenstand uns eine rein subjektive Entscheidung überläßt, ob wir ihn ästhetisch erleben wollen oder nicht, verlangt ein vom Menschen geschaffener Gegenstand danach, ”so erlebt zu werden, oder er verlangt es nicht, denn er hat, was die Gelehrten `Intention` nennen“<sup>336</sup>. Vom Menschen produzierte Gegenstände, die nicht ästhetisch erlebt werden wollen, lassen sich ihrer praktischen Funktion nach in zwei Klassen einteilen: Kommunikationsmittel oder Werkzeuge und Apparate.

Die meisten Gegenstände, die verlangen, ästhetisch erlebt zu werden, d.h. Kunstwerke, gehören ebenfalls einer dieser beiden Klassen an. Ein Gedicht oder ein historisches Gemälde ist in bestimmtem Sinn ein Kommunikationsmittel. . . . Im Fall eines Kunstwerkes hält das Interesse an der Form dem Interesse an der Idee die Waage<sup>337</sup> oder kann sogar überwiegen.<sup>338</sup>

Über die Ästhetik stellt Panofsky die Verbindung zur Sprache her, z. B. daß bei einer Einladung die Form der Schrift über die Kalligraphie oder die Form der Sprache über die Poetik (Sonettform) zu einem Werk der Literatur oder Poesie werden kann. Auch die ”Intentionen” derjenigen, die Objekte herstellen, sind wieder von Normen ihrer Epoche und Umwelt bedingt.

Was Panofsky für das Kunstwerk verdeutlicht, leistet Umberto Eco als ein Vertreter der Semiotik<sup>339</sup> für die Sprache, indem er feststellt, daß die Botschaft eine ästhetische Funktion hat,

wenn sie sich als zweideutig strukturiert darstellt und wenn sie sich auf sich selbst beziehend (autoreflexiv) erscheint, d.h. wenn sie die Aufmerksamkeit des Empfängers vor allem auf ihre eigene Form lenken will. Alle diese Funktionen können in einer einzigen Botschaft gleichzeitig vorhanden sein, und im größten Teil der alltäglichen Sprache gibt es ständige wechselseitige Beziehungen und Überschneidungen, auch wenn eine der Funktionen vorherrscht.“<sup>340</sup>

---

<sup>334</sup> op. cit., S. 18.

<sup>335</sup> op. cit., S. 10.

<sup>336</sup> op. cit., S. 17.

<sup>337</sup> Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob ein Kunstwerk sich nicht gerade dadurch auszeichnet, daß sich Form und Gehalt (Idee) die Waage halten müßten, während z. B. bei der Werbung und der Ästhetisierung unserer Umwelt das Interesse an der Form überwiegt und der Gehalt zurücktritt.

<sup>338</sup> op. cit., S. 17, vergl. auch Eco. 1972: S.146, zur ästhetischen Botschaft:

Eine produktive Ambiguität ist die , welche meine Aufmerksamkeit erregt und mich zu einer Interpretationsanstrengung anspornt, mich aber dann Dekodierungserleichterungen finden läßt, ja mich in dieser scheinbaren Unordnung als Nicht-Offensichtlichkeit eine viel besser abgemessene Ordnung finden läßt, als es die Ordnung ist, die in redundanten Botschaften herrscht.

<sup>339</sup> Während die Theorie Panofskys insbesondere sein Interpretationsverfahren der Ikonographie/Ikonologie (vergl. Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit) für den Kunstunterricht genutzt wird, bleibt die Semiotik (auch den nach den neuen NRW-Richtlinien KUNST von 1999 unbeachtet.

<sup>340</sup> Eco. “Die ästhetische Botschaft“, in: *Theorien der Kunst*. 1982: S. 405



Eco stellt die Hypothese auf, daß alle Kulturphänomene Zeichensysteme sind und somit Kultur Kommunikation ist. Sein Hinweis zu Beginn des Kapitels "Zu einer Semiotik der visuellen Codes", daß nicht alle Kommunikationserscheinungen mit den Kategorien der Linguistik erklärt werden können, sollte dabei jedoch die notwendige Beachtung finden.

Eco erläutert, wann eine ästhetische Botschaft „interessant“ ist:

Aber eine Botschaft, die mich in der Schweben von Information und Redundanz hält, die mich zu der Frage treibt, was das denn heißen soll, während ich im Nebel der Ambiguität etwas erblicke, was auf dem Grunde meine Dekodierung leitet, eine solche Botschaft beginne ich zu beobachten, um zu sehen, wie sie gemacht ist.<sup>341</sup>

Er wertet eine ästhetische Botschaft als äußerst informativ, da sie zahlreiche Möglichkeiten zur Deutung provoziert. Was Eco mit "produktiver Ambiguität" bezeichnet, ist für die Einbeziehung von Kunst ebenso wie von Literatur in den Fremdsprachenunterricht besonders wichtig. Diese Ambiguität ist es, die Aufmerksamkeit erregt und zu einer Interpretationsanstrengung anspornt, aber auch Decodierungserleichterungen enthält, durch die in dieser scheinbaren Unordnung als Nicht-Offensichtlichkeit eine viel bessere, angemessene Ordnung transparent wird, als es die Ordnung ist, durch die sich redundante Botschaften auszeichnen.<sup>342</sup>

Obwohl die ästhetische Botschaft überraschen sollte, muß sie doch eine gewisse Wahrscheinlichkeit haben. Diese Schweben zwischen Redundanz und Information geschieht nicht zum reinen Selbstzweck, sondern unterliegt dem primären Zweck der Kommunikation. So bekommt z. B. durch die Verwandtschaft zweier Wörter bezüglich ihrer Bedeutung, die durch die lautliche Verwandtschaft verstärkt wird (Reimen), oder Laute bei onomatopoetischen Ausdrücken, die den evozierten Sinn noch einmal ausdrücken, auch die Ausdruckssubstanz eine Form.

Cassirers (1874-1945) symbolische Sprachtheorie, (*Philosophie der symbolischen Formen*)<sup>343</sup> dagegen ist noch weiter gefaßt, da er alles, was vom Menschen geschaffen worden ist, als symbolisch auffaßt.

Auch die Kunst kann so wenig als der bloße Ausdruck des Inneren, wie als Wiedergabe der Gestalten einer äußeren Wirklichkeit bestimmt und begriffen werden, sondern auch in ihr liegt das entscheidende und auszeichnende Moment in der Art, wie das reine Gefühl und die reine Gestalt ineinander aufgehen und eben in diesem Aufgehen einen neuen Bestand und Inhalt gewinnen.<sup>344</sup>

Im Verschmelzen von Gedanken und Materie miteinander wird nicht nur Leben und Tiefe, Vielfalt und Einheit ausgedrückt, sondern die neue Welt des Scheins besitzt diese auch. Die Auffassung Cassirers, daß Artikulation eine symbolische Form des Ausdrucks darstellt, mit deren Hilfe der

---

<sup>341</sup> Eco. 1972: S.172

<sup>342</sup> vergleiche Kapitel 3. Forschungsbericht zur Kunst im Fremdsprachenunterricht bezüglich Betonung besonderer Charakteristika visueller Kunstformen/bzw. "künstlerischer Texte" und ihrer besonderen Wirkung auf das Lese- und Lernverhalten.

<sup>343</sup> Zu Cassirer vergl. Metzler *Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1989: S. 64f: "Cassirers dreibändiges Hauptwerk ist der eindrucksvolle Versuch, die verschiedenen Bereiche menschlicher Kulturtätigkeit als ein einziges System der Symbolbildung zu begreifen. Die anfänglich vorherrschende erkenntnistheoretische Fragestellung wird mehr und mehr von einem semiotischen Interesse überlagert."

<sup>344</sup> Pochat. *Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft*. 1983: S. 132

Mensch sich in der Welt orientieren und dem Dasein eine gewisse "Struktur" oder "Gestalt" geben kann, entspricht derjenigen Panofskys, daß in der künstlerischen Gestaltung des Bildraumes die Einstellung zur Welt ablesbar wird und der Aufbau des Kunstwerks symbolischer Ausdruck und lebensphilosophische Haltung des Künstlers ist. Das Kunstwerk bewirkt die Auflösung der Antithese zwischen dem Chaos der sichtbaren Welt (Fülle) und der vom Künstler erstrebten Ordnung (Form).

Im Gegensatz zu Panofsky, der den Symbolcharakter in erster Linie mit dem Inhalt des Werkes und dessen Botschaft in Beziehung setzt, d. h. das Werk sowohl Monument wie Dokument ist, in dem sich die geistige Lage der ganzen Epoche offenbart und die Symbolfunktion des Kunstwerkes sich dem Betrachter nicht mehr auf direktem, intuitivem Wege erschließt, sondern erst der Gebildete, "dem der Inhalt als angemessener Ausdruck und zugleich seelisches Heilmittel einer historischen, diskursiv faßbaren Situation erscheint"<sup>345</sup>, Zugang zu ihr findet, steht Worringer mit seinen Erkenntnissen zur „Abstraktion und Einfühlung“. Panofskys Interpretationsmodell<sup>346</sup> der Ikonographie und Ikonologie läßt sich nur eingeschränkt auf die moderne Kunst beziehen, die häufig eine Einfühlung in die Subjektivität des einzelnen Künstlers (wie bei Worringer) erfordert. Worringer setzt Einfühlung gleich mit ästhetischem Genuß, einem Zustand des "interesselosen Wohlgefallens" des Subjektes. Diese Einstellung zum Typus und zur Aufgabe der Kunst ist nach Worringer seit der griechisch-römischen Epoche mit ihrer auf Natur und Nachahmung ausgerichteten Kunst vorherrschend gewesen. Zur neuen Grundlage wird die einfühlende, sympathische Betrachtung. Das Vermögen des nach außen gerichteten Menschen zur ästhetischen Einfühlung kann nur durch das Organische, Lebendige, das Leben insgesamt geweckt werden. Als Stilmerkmal bezeugt sich sein glückliches Verhältnis zur Natur und Umwelt.

Worringer unterscheidet die naturalistische Kunst von der ornamentalen expressiven Kunst und sieht als Ursache dieser beiden ästhetischen Verhaltensweisen das Bedürfnis des Menschen, nach Verfremdung zu suchen, wodurch er sich entweder an das Abstrakte, Statische oder Absolute, oder an die Dinge der sichtbaren Welt verliert.<sup>347</sup> Theodor Lipps versteht unter Einfühlung die Verlagerung des Ichs in ein externes Objekt, wodurch eine Beseelung des Dinges oder Kunstobjektes eintritt.

Es ist deutlich geworden, wie wichtig die Zeichenfindung und ihre Verarbeitung für den Menschen ist und wie Ratio und sinnliche Wahrnehmung zusammenwirken, um einen Bezug von Ich und Umwelt herzustellen. In diesem Sinne beschreibt Cassirer Symbole als:

Offenbarungen und Manifestationen geistiger Grundfunktionen im Material des Sinnlichen selbst (. . .)  
Durch sie allein erblicken wir und in ihnen besitzen wir das, was wir die 'Wirklichkeit' nennen: denn  
die höchste objektive Wahrheit, die sich dem Geist erschließt, ist zuletzt die Form seines eigenen  
Tuns.<sup>348</sup>

---

<sup>345</sup> Panofsky. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. 1978: S. 84.

<sup>346</sup> Dieses ist bei der Wahl von Interpretationsverfahren für den Unterricht zu beachten.

<sup>347</sup> vergl. Kapitel 9. zur Diskussion „westlicher Kunst“ versus „indische Kunst“

<sup>348</sup> Pochat. 1983. *Der Symbolbegriff* (. . .) S. 130.

Zurückgreifend auf die Traditionen der Erkenntnistheorie gilt das Zeichen als der höchste Grad menschlicher Erkenntnis. Pochat verweist auf die Warnungen Jungs und Warburgs vor der Gefahr eines allzuweit gehenden Rationalismus und einer Entmythologisierung und Technisierung der Natur.<sup>349</sup>

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß auch sinnliches Erlebnis Bewußtmachung bedeutet.

Kunst, sowohl Literatur wie bildende Kunst und Musik, schaffen neue Ordnungen, die das Verhältnis von Welt und Subjekt verdeutlichen, indem sie die sinnliche Ebene anspricht und diese Art der Wahrnehmung über sie verarbeitet wird. Damit wird sie auch zum Ausdruck einer Kultur.

Wenn im Bereich der Geisteswissenschaften die Bedeutung von Zeichen und Symbolen, visuellen ästhetischen Erscheinungen als kulturellen Zeugnissen, völlig ausgeklammert wird, unterstützt dies das rein utilitaristische Sehen der Welt. Eine völlig entmystifizierte Natur z. B. wird in der heutigen technologischen Welt nur auf ihre reduzierte Funktion und ihren Zweck hin gesehen. Die Wahrnehmung wird einseitig verengt, was die Frage nach der Entfremdung des Menschen von sich selbst aufwirft, wenn er die Fähigkeit verliert, zu einer Welt der Schönheit, des Geheimnisvollen, einer gewissen Freude, Phantasie, Sensibilität für etwas, das hinter der Oberfläche liegt und das es zu erschließen gilt, keinen Zugang mehr findet. Bereits Goethe wehrte sich gegen die Vorherrschaft des Begrifflichen, des wissenschaftlichen Prinzips der Vereinzelung, die er als bedrohliche Einschränkung der Möglichkeiten der Einbildungskraft und Anschauung der Verwirklichung individueller Erfahrung überhaupt sah.

Was bleibt dem Menschen, der nicht alles durch-schaut hat, aber alles be-griffen hat?<sup>350</sup>

#### **4.4.3. Visuelle Kunstformen als kulturelle Symbole im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht**

Im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung dieser Arbeit stellt sich die Frage, ob “visuelle Kunstformen” als “kulturelle Symbole” in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

---

<sup>349</sup> vergl. zum Aspekt Schrift und Ästhetik: Kleinebenne. 1986: S. 163. Kleinebenne behauptet, daß die Schrift je weniger sie alphabetisiert ist, eine desto höhere Ästhetisierung aufweist. Die Aussage, daß eine digitale Reduzierung auf technische Informationseinheiten keine kalligraphische Ästhetik mehr zuläßt, ist nur begrenzt richtig, denn sie kann per Tastendruck erzeugt werden. Diese ersetzt jedoch nicht den sinnlichen Bezug einer Handschrift.

<sup>350</sup> Hierin wird gleichzeitig die Gefahr des zu Beginn des Kapitels 6 zugrunde gelegten kunstwissenschaftlichen Ansatzes deutlich, der die Funktionsanforderungen der Gesellschaft an die Kunst in den Mittelpunkt rückt. Es ist bereits in der Einleitung der Arbeit darauf hingewiesen worden, daß im Zusammenhang mit der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts der Blickwinkel verengt ist und die Kunst nicht in ihrer umfassenden Wirkung völlig erfaßt werden kann.

Zuvor verlangen folgende Fragen eine Klärung:

1. Was ist eine visuelle Kunstform?
2. Wann wird sie zum kulturellen Symbol?
3. Worin liegt die Aktualität und Relevanz kultureller Symbole im Kontext der vorliegenden Problemstellung dieser Arbeit?

1. Als visuelle Kunstform werden hier Objekte der "bildenden Kunst" bezeichnet, jene eingeschlossen, die sich durch diesen engen Begriff nicht erfassen lassen, aber eine ästhetische und kommunikative Komponente bzw. Ausdruckskomponente enthalten. Damit würde sich die Beschäftigung mit einer englischen gotischen Kathedrale nicht auf die englisch geprägten Formen der Gotik beschränken, sondern z. B. Fahnen, die eher auf etwas Weltliches verweisen und nicht unter den Begriff "bildende Kunst" fallen, mit einbeziehen in eine Deutung des visuellen Eindrucks. Dieses könnte aufschlußreich sein, wenn das enge Verhältnis von anglikanischer Kirche und Staat berücksichtigt wird.

Um dem Begriff des kulturellen Symbols näherzukommen, bietet es sich an, mit den Kernpunkten einer Metalandeskunde zu beginnen, wie sie Köhring und Schwerdtfeger in ihrem Aufsatz "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt"<sup>351</sup> darlegen. Da der Landeskunde keine fachwissenschaftliche Instanz eindeutig zuzuordnen ist, versuchen Köhring und Schwerdtfeger in der Semiotik einen "fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen" zu finden, während "der Objektbereich" der Landeskunde die Kultur ist. (Der Verweis auf die fachwissenschaftliche Orientierungslosigkeit wird verbunden mit dem Problem eines Unsicherheitsfaktors, der "entsteht aus der spezifischen Vorgeschichte der landeskundlichen Disziplin, die mit der kulturkundlichen Verabsolutierung des Fremdsprachenunterrichts in den 20er und 30er Jahren zusammenhängt."<sup>352</sup>

Schwerdtfeger und Köhring fassen den Bereich der Kultur als Kommunikation auf, da diese entsteht, "wenn Zeichen gegeben und verstanden werden und wenn sich daraus für den Verstehenden eine - vom Zeichensetzer beabsichtigte - Handlungsorientierung ergibt."<sup>353</sup>

Ähnlich der Schlußfolgerung, die sich auch aus den veralteten NRW-Richtlinien ableiten ließe, versuchen sie über das Konzept Halls von Kultur als Kommunikation und dem Kongreßbericht *Approaches to Semiotics* folgendes aufzuzeigen: "Die Anwendung der Zeichentheorie (bezieht sich) nicht nur auf die Zielsprache, sondern auch auf Kultur und Zielland."<sup>354</sup> Die Kultur besteht aus Elementen (sets), die in spezifischen syntaktischen Verbindungen (patterns) auftreten. In ihnen entfalten die einzelnen Elemente ihre komplexe Bedeutung. Es folgt, daß ein Kennen der Teilelemente einer Kultur nicht ausreicht, um das zugrundeliegende Muster zu erkennen. Daraus ergibt sich, daß

---

<sup>351</sup> Die folgenden Zitate sind entnommen aus dem Aufsatz von Köhring/Schwerdtfeger. "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt", in: *LuD* 1976: S.56-80.

<sup>352</sup> Köhring/Schwerdtfeger op. cit., S.56.

<sup>353</sup> Buddemeier zitiert nach Schwerdtfeger, op. cit., S.56. (Versuche zur Klärung des Problems, inwieweit Kunst bzw. Bilder als Kommunikation verstanden werden können, vergl. Kapitel 9.1 oder inwiefern sich verbale von visuellen Texten unterscheiden vergl. Kapitel 7.2)

<sup>354</sup> Köhring/Schwerdtfeger op. cit., S. 58

jene Muster, die Landeskundeansätze den Kulturelementen geben, ungleich mit denen sein können, die im Zielland als bestehend angesehen werden.<sup>355</sup> Die Untersuchung unterschiedlicher Landeskundeansätze auf ihre bestimmten Filter soll dazu dienen, herauszufinden, inwieweit eine stärkere "zielkulturfremde" oder "zielkultureigene" Festlegung der neu im Unterricht entstehenden Zusammenhänge erfolgt. Die Autoren sehen im realienkundlichen Ansatz die Betonung "zielkultureigener" Elemente, die jedoch durch die Überzeugung, daß die Realie die Befreiung von ideologischen Einflüssen garantiere, zur reinen Faktenakkumulation führt. Beim sprachmethodischen Ansatz sehen sie den Vorteil darin, daß jene Bereiche der Zielkultur Beachtung finden, die von eigensprachlichen Zeichenbenutzern nur schwer sprachlich adäquat zu bewältigen sind, da verschiedene kulturelle Vorstellungsbereiche existieren. Dadurch, daß sich dieser Ansatz sowohl an "zielkultureigenen" als auch "zielkulturfremden" Elementen ausrichtet, wird nach Ansicht der Autoren die Gefahr verringert, die im wesenskundlichen Ansatz zum Mißverständnis führte. Dieser hinterfragt zwar sichtbare Erscheinungsformen von Kulturelementen der anderen Kultur, geht dabei jedoch von einem Vorverständnis aus, einem Filter, der von deutschen Faktoren geprägt und damit stark "zielkulturfremd" ist. Köhring und Schwerdtfeger kommen zu dem Schluß, daß

je stärker ein LK-Ziel auf die Zielkultur bezogen ist (z. B. selbständiges Urteil des dt. Schülers), umso eher ist die Gewähr gegeben, daß die cultural patterns des Ziellandes in diesem LK-Unterricht berücksichtigt sind; je stärker das LK-Ziel jedoch auf die Ausgangskultur bezogen ist (z. B. "Bildung" des dt. Schülers), umso größer ist die Gefahr der Vernachlässigung der Zielkultur-Pattern im LK-Unterricht.<sup>356</sup>

Sie entwickeln ein Stereotypengefüge Großbritanniens und Amerikas, wie z. B. im ersten Fall das Idol der Königin Victoria und der damit verbundenen Zeit des viktorianischen Englands sowie des britischen Imperiums, die sie als Autostereotype in der nationalen Geschichte repräsentiert sehen.

Die von ihnen genannten Lernziele sind das Erkennen eines Autostereotyps und des damit verbundenen Symbols der nationalen Einheit sowie der Förderung des Aufkommens dieses Mythos durch historische Gegebenheiten. Die Gefahr dieses Ansatzes liegt in einer starren Übertragung, die den Wandel des Geschichtsbildes innerhalb einer Gesellschaft übersehen könnte. Auf der anderen Seite scheint es zuzutreffen, daß bestimmte Persönlichkeiten oder Epochen einen so tiefgreifenden Einfluß auf ein Land ausgeübt haben, daß sie nicht aufgehört haben, bis in die Gegenwart zu wirken.

Bernd-Dietrich Müller wird in seinen Aufsätzen "Logik interkultureller Verstehensprobleme" und "Begriffe und Bilder" konkreter. Dadurch, daß ein Individuum innerhalb einer Gesellschaft ein emotionales und kognitives System aufbaut, das für seine Gesellschaft typisch ist und zu einem spezifischen Begriffssystem führt, kommt es zu Brüchen, wenn dieses System auf ein anderes übertragen wird. An Beispielen macht er deutlich, daß es als Erklärung nicht ausreicht, wenn der

---

<sup>355</sup> Der Behauptung, daß die Auswahl kultureller Zeichen, ihre Strukturierung und Organisation von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist, möchte ich zustimmen, während ich die Arbitrarität der kulturellen Zeichen im Sinne Benedicts nicht anerkennen kann. Seine Behauptung, die Gotik sei nur durch eine Geschmacksänderung, nicht aber durch eine bewußte Wahl oder einen Zweck entstanden, beraubt die Kunst jeder Bedeutungskomponente und verdeutlicht nur, daß häufig spätere Epochen diese nicht mehr nachvollziehen können.

<sup>356</sup> Köhring/Schwerdtfeger op.cit., S. 79

Lerner ein vermeintliches muttersprachliches Äquivalent für zielsprachige Begriffe gefunden hat, ohne die durch die andere Kultur bedingte spezifische Bedeutung zu erfassen. Dieses neue System von Bezügen, geprägt von der sozialen Bedeutung eines Begriffes, wird zum Träger "kulturspezifischer Symbole"<sup>357</sup> bei Müller.

Über "Assoziogramm" und "Beobachtungsübungen" sollen Schlüsselbegriffe gefunden werden, die eine Situation (z. B. Café-Aufenthalt) kennzeichnen (vergl. Fußnote in Kap. 8.4. zu Zeichenspiel eines britischen Kinderbuchillustrators mit britischen Schülern). Den Beziehungen der Begriffe untereinander und der sozialen Funktion soll nachgespürt werden, um so mögliche unterschiedliche Bedeutungen und Vorstellungen, die sich an einen Begriff knüpfen, systematisch bewußt zu machen. Als ein weiteres Mittel nennt er die landeskundliche Bedeutungscollage, die gesellschaftliche Bezüge mit einbezieht. Neben dem Wissen über Sachverhalte soll vor allem die Fähigkeit geschult werden, "aktive Beziehungen zwischen Textinhalten, Ansichten, Äußerungen und/oder (non-verbale) Handlungen herzustellen."<sup>358</sup>

Es wäre interessant, nach Müllers Beispiel Diagramme sowohl von Engländern als auch von Deutschen erstellen zu lassen mit dem Kernbegriff Park und Garten, um unterschiedliche Vorstellungen herauszufinden. Da dieses im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, bietet es sich an, auf die Erfahrungen während eines Englandsaufenthaltes zurückzugreifen. Der Vorschlag, in die Nähe des Windsor Parks zu fahren, um dort einige Stunden zu laufen oder radzufahren, verwunderte mich, da ich, anknüpfend an deutsche Erfahrungen, einen in seiner Ausdehnung sehr begrenzten Schloßpark vor Augen hatte. Die Vorstellung einer Art Kurpark oder eines Stadtparks wie des Westfalenparks, die sich durch recht künstlich wirkende Anlagen auszeichnen und deren Wege meist nicht verlassen werden dürfen oder können, reizte ebensowenig. Der Park bezeichnete einen Ort, der zu einem kurzen Spaziergang einlud, durch Blumenpracht und Springbrunnen vielleicht faszinierte, gleichzeitig jedoch ein beengendes Gefühl hervorrief. Das Erlebnis des Windsor Parks war ein völlig neues.

Die riesig erscheinende Wasserfläche Virginia Waters faszinierte, da die Grenzen des Sees nicht zu erkennen sind. Man mußte nicht auf Asphalt- oder Aschenwegen laufen, konnte seine Richtung nach Gefallen wählen, auch wenn sie über Rasenflächen führte. Höhenunterschiede, Wald mit Untergehölz, dann wieder exotische Bäume, ein Denkmal von dem aus sich eine Fernsicht auf Windsor Castle ergibt, Villa und Torhaus schaffen eine neue Einheit von Natur und Kunst, die den besonderen Reiz des englischen Parks ausmacht. Ein Ausflug zur *Fountains Abbey* im Norden Englands überraschte ebenfalls. Die Erwartung einer alten Abteikirche wurde korrigiert durch den Anblick einer Ruine inmitten einer ausgedehnten, abwechslungsreichen Parklandschaft. Ein Ort, der durch seine Atmosphäre besonders ansprach. Die Beispiele sollen verdeutlichen, daß das Benutzen des gleichen Zeichens in einer anderen Kultur zu einem Mißverständnis führen kann, wenn der Rückbezug auf das Zeichen der fremden Kultur unterbleibt.

---

<sup>357</sup> Müller. "Begriffe und Bilder", in: *Zeitschrift Deutsch* 2/1983: S. 5-14 und ders. "Logik interkultureller Verstehensprobleme," in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 6/1980: S. 102-118.

2. Inwieweit handelt es sich bei diesen Zeichen um kulturelle Symbole<sup>359</sup>?

Als konkretes Beispiel für die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Symbol bietet sich der Eiffelturm in Paris an, den Barthes auf seine symbolischen Bedeutungen hin untersucht.

So sieht Roland Barthes den Eiffelturm als mehrdeutiges Symbol an, das sich im Laufe der Geschichte wandelt. Die Erstbedeutung der Eisenkonstruktion von Eiffel ist die, ein Turm zu sein. Symbolische Bedeutungen sind jedoch Zweitbedeutungen, die durch unterschiedliche Bezüge zur Welt entstehen. So sollte der Eiffelturm die Revolution und den industriellen Fortschritt symbolisieren, denn man beging die Hundertjahrfeier der ersten und gleichzeitig fand eine Weltausstellung statt. Doch Barthes stellt weiter fest:

Die gesellschaftliche Symbolbedeutung war nicht die der Demokratie, sondern die der Stadt Paris. Erstaunlich ist, daß Paris so lange auf ein Symbol gewartet hat.<sup>360</sup>

Während andere symbolische Monumente wie der *Louvre* auf die Monarchie und der *Arc de Triomphe* auf das Kaiserreich verweisen, konnte nur *Notre Dame* mit Paris gleichgesetzt werden, da ihre Türme die Stadt zu beherrschen und beschützen schienen. Der *Eiffelturm* wurde zum Symbol von Paris überhaupt, weil er das höchste Bauwerk der Stadt war. Die Türme der Kirche und die bis zum Äußersten gesteigerte Höhe des Eiffelturms lassen diese Zeichen zu Symbolen für Paris werden, da sie seine Mitte betonen und als Orientierungspunkte dienen. Barthes hebt hervor, daß der Turm jeglicher Gebrauchsfunktion enthoben ist, (ein Gesichtspunkt, der auch bei Betrachtung der Literatur immer wieder angeführt wird):

Ein zweiter Umstand hat die Berufung des Eiffelturms zum Paris-Symbol verstärkt: seine Nutzlosigkeit. (. . .) Gerade seine Leere bestimmte ihn zum Symbol, und die erste Symbolbedeutung, die er durch eine

---

<sup>358</sup> ders.: "Begriffe und Bilder". S. 8.

<sup>359</sup> vergl. zum Symbolbegriff *Metzler Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie*. 1998. S. 519f.

Seit der Antike werden zwei große Strömungen im abendländischen Geistesleben unterschieden – der Platonismus und der Aristotelismus – die zur Prägung des Symbolbegriffes beitrugen. Nach aristotelischer Vorstellung erhält das Bild – vergleichbar mit der Metapher der Sprache – seinen Sinn durch die Übertragung einer Bedeutung von einem Objekt oder Medium auf ein anderes. Der Mensch versteht dies als Analogie. Die soziale Verwurzelung der Sprache oder der Bildtradition läßt die Metapher bzw. das Bild geeignet erscheinen, einer allgemeinen Lebensweisheit oder Situation anschaulichen Ausdruck zu verleihen. Während bei Platon die Kluft zwischen sichtbarer Welt und reinen Ideen unüberbrückbar erscheint, sieht der Neuplatonismus die Funktion des Bildes in zweifacher Weise, als Erleuchtung und Theophanie (unmittelbare Ausstrahlung des Göttlichen und seiner Manifestation in der Materie) durch die verweisende Funktion angemessener Zeichen. Das Problem der Definition ist Symbol- und Kulturbegriff gemeinsam; somit korrespondiert ein weiter Kulturbegriff mit einem weiten Symbolbegriff, der in den verschiedenen Gebieten wie der Theologie, der Anthropologie, der Ethnologie, der Sprachwissenschaft, der Semiotik und der Soziologie entsprechend der jeweiligen Disziplin mit verschiedenen Charakteristika versehen worden ist.

Im weitesten Sinne beschreiben Symbolbegriffe menschliche Sinnstiftungsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlicher Akzentuierung sowie deren Materialisierung. Dabei kann es um das innerpsychische und außerweltliche Verständnis gehen, um die unterschiedlichen Ebenen von Transzendenz und Unterbewußtem, um die Ebene der Wahrnehmung bzw. der Deutung der äußeren und inneren Welt.

Ein Symbol ist eine Zeichengestalt eines mehr oder weniger tiefen Zeichengehalts, sofern sie Teilhabe, Ähnlichkeit und Abmachung voraussetzt. Diese Definition läßt noch die ursprüngliche Bedeutung des griechischen Wortes *symballein* (zusammenfügen) erkennen. Charakteristisch für das Symbol ist seine eindringliche Gefühlswirkung, die künstlerische Kraft und ein weitgespannter Bezugskreis, so daß in der Gestaltung des Einzelnen das Allgemeine transparent wird.

<sup>360</sup> Barthes zitiert nach Schiwy: "Der Eiffelturm als Symbol", in: *Kunst und Kirche. Symbole und Mythen* (1/1986): S. 10-13.

logische Assoziation erwecken mußte, konnte nur das sein, was gleichzeitig wie er selbst besichtigt wurde, nämlich Paris.<sup>361</sup>

Als allgemeinere Symbole, die über die gesellschaftlichen hinausgehen, verweist er auf die Empfindungen, die durch das Bemühen um Höhe ausgelöst werden. Den Elementen wie z. B. dem Wind ausgesetzt, wird er zum Symbol für den Aufstieg und für ein Überleben. Dabei wird hier mit dem Begriff "kulturelles Symbol" nur ein Teil des Symbolgehalts, nämlich das kulturell schablonisierte Muster, berührt.

3. Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, bietet von daher gerade Schwerdtfegers Ansatz der kulturellen Symbole einen möglichen Weg zum Sprach- und Kulturlernen, bei dem einerseits das universalistische Element (Symbole sind in allen Gemeinschaften bekannt, Idee von sozialer und kultureller Universalität, denn ohne Gemeinsamkeiten und Konsensunterstellung sind weder Dialog noch Verstehensprozesse möglich) als Voraussetzung gesehen wird, ohne jedoch starr übertragen zu werden, da andererseits diese Symbole mit andersartigen kulturspezifischen Bedeutungen gefüllt sein können. Neuere Ansätze wie bei Hu sehen die Relevanz von Schwerdtfegers Ansatz einer phänomenologisch orientierten Landeskunde darin, daß die Prozeßhaftigkeit der Wahrnehmung, die Abhängigkeit von der Person sowie Interaktion und Vielschichtigkeit mitbedacht werden und der faktischen Wissensvermittlung der Vorrang gegeben wird.

Wenn man wie Hu in ihrer Arbeit<sup>362</sup> „Lernen“ als „kulturelles Symbol“ umfassend Kultur als universal anthropologische Kategorie annimmt und darunter die Fähigkeit des Menschen, die Welt zu deuten, d.h. darunter eine personimmanente, internalisierte Kategorie versteht, bedeutet interkulturelles Lernen das intentionale Verhältnis des Menschen zur Welt mit Sinndeutungen und Bezügen, die nicht fixiert, sondern variabel und wandelbar sind.<sup>363</sup> Dabei ist zu beachten, daß persönliche Identität durch Abgrenzung von anderen in der Gemeinschaft entsteht und kulturelle Differenzierungen als mentale Konstrukte somit zum einen das Typische der Gemeinschaft, zum anderen nach innen gerichtete idiosynkratische Ausfächerungen ausdrücken. Übertragen auf den Unterrichtskontext bedeutet dies nach Hu, daß die Erstellung von und Arbeit mit Texten über andere Menschen und Länder immer im Bewußtsein geschehen sollte, daß es eine kulturelle Wirklichkeit, die als solche rein außerhalb des Betrachters existiert, nicht gibt, sondern daß dieser in die Notwendigkeit

---

<sup>361</sup> op.cit., S. 10.

<sup>362</sup> Hu. „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. 1996. Siehe insbesondere S. 52-91 zum Konzept der kulturellen Symbole und zum Fremdsprachenlernen als „Kulturelles Symbol“. Siehe auch: Schwerdtfeger. „Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht“ in: Gienow/Hellwig. 1994: S. 28ff. Schwerdtfeger sieht im narrativen Vermögen des Menschen (seiner „narrativen Schwerkraft“) eine Art der Handlungsfähigkeit, die der Landeskundunterricht nutzen sollte, um so „das historisch verfaßte Dogma der Trennung zwischen Sprache und Landeskunde“ aufzuheben. (op. cit., S. 36)

<sup>363</sup> Es ist zu berücksichtigen, daß es sich hier um eine vielleicht zu stark idealisierte Lernfähigkeit des Menschen handelt, der andererseits gern Schablonen entwickelt und bei der Deutung der Welt auf diese zurückgreift.



zur Interpretation und Deutung miteinbezogen ist.

Wichtig für das Unterrichtsgeschehen ist, daß der Lerner als ganze Person und nicht losgelöst von der menschlichen Existenz, d.h. Verortet-Sein und Verantwortlichkeit in sozialen Zwängen, moralischen und ethischen Vorstellungen gesehen wird. Dabei werden die Symbolbildungsprozesse der einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt gestellt.

Die Auseinandersetzung mit der Idee des kulturellen Symbols läßt folgende Aspekte deutlich werden, die für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit relevant sind:

- 1) die Beachtung der Binnenperspektive,
- 2) das Problem der Stereotypenbildung (nationale kulturelle Symbole),
- 3) Bedeutung von „Begriffen und Bildern“ in ihrer Abhängigkeit von der sozialen Wirklichkeit, die dadurch zu Trägern "kulturspezifischer Symbole" werden,
- 4) Erkennen unterschiedlicher Symbolschichten und sich wandelnder Bedeutungen in Abhängigkeit vom Zeitgeist und Beachtung der Funktion,
- 5) Lernen als „kulturelles Symbol“, das die Veränderbarkeit von Kultur (kulturellem Symbol) und Symbolbildungsprozesse des einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Während die ersten vier Aspekte eine eher objektbezogene kulturelle Symbolhaftigkeit zeigen, zeichnet sich letzterer durch seine Subjekt- und Lernerbezogenheit aus.

Der zuletzt genannte Aspekt spielt in der prozeßorientierten Mediendidaktik in Verbindung mit dem „Ästhetischen“ bzw. „Künstlerischen“ eine wichtige Rolle, weshalb hier ein kurzer Exkurs erfolgt.

#### **4.4.4. Fremdsprachenlernen und prozeßorientierte Medienpraxis**

Mit der Entstehung der Sprachlehrforschung, die eine präzise Beschreibung des Bereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen zum Zentrum ihres Interesses erhob, entdeckten Fremdsprachendidaktiker und Sprachlernforscher gemeinsame Forschungsfelder und Schwerpunkte, so daß dies zu zahlreichen interdisziplinären Projekten führte und Methoden im interdisziplinären Zugriff entwickelt wurden, wie sie z. B. in den Ansätzen von Hellwig deutlich zum Tragen kommen.

Hellwig nennt drei wichtige neuere Theoriebezüge in der Fremdsprachendidaktik: die Sprachverarbeitung und -produktion (Psycholinguistik), die leserorientierte Literaturwissenschaft (vergl. Kap. 4.4 Bredella zum Einsatz literarischer Texte) und die Theorie der interkulturellen Kommunikation (Buttjes/Byram), die er als wechselseitigen Austausch sieht zwischen den Kulturträgern und -manifestationen, die grundsätzlich an den Menschen gebunden sind, mit dem Ziel der Beeinflussung und Wandlung von Lernenden. Bei der Frage nach dem Wie zur Erreichung dieses

Zieles stellt Hellwig<sup>364</sup> den künstlerischen Text (vergl. Kap. 3.3) ins Zentrum im Unterschied zu nicht-künstlerischen und elementar-künstlerischen Texten.<sup>365</sup> Wie an anderer Stelle (Kap. 7.1.3 und 7.2) noch genauer ausgeführt wird, scheinen künstlerische Texte wegen ihrer Eigenarten am stärksten dazu geeignet zu sein, rezeptiv sowohl als auch produktiv prozessual zu wirken. Durch die Verbindung von Sprach- und Kulturlernen soll eine Grundlage für die Entfaltung von Sprach-, Kultur- und Weltwissen erreicht werden<sup>366</sup> (vergl. Kap. 2). Dabei unterscheidet Hellwig komplexe und weniger komplexe Lern- und Arbeitstechniken zur Förderung sprachlicher Handlungskompetenz, zur Sprachrezeption und zur Sprachproduktion<sup>367</sup>, die bei den Einzelbildanalysen (Kapitel 9) zum Teil Beachtung finden. Die von der Wahrnehmungstheorie beeinflussten Strategien der Bereitstellung, Verarbeitung und Erschließung, um Verstehen zu fördern, die Blell (siehe Gienow/Hellwig.1994: S. 160 ff) vorschlägt, scheinen stärker für die Mittelstufe geeignet. Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum Spracherwerb ergeben, daß Verstehen im Sinne von Fähigkeit zur Gliederung und Strukturierung von Welt älter ist als Sprachverstehen und sich das Kommunizieren auf der Inhaltsebene (digital) und auf der Beziehungsebene (analog) in sehr komplexer Weise durchdringen und ergänzen. Aus diesen Gründen plädiert Bleyhl für ein ganzheitliches Lernen, das in seinen Methoden und Zielen der ästhetischen Erziehung nahesteht und das Nichtsprachliche miteinbezieht.<sup>368</sup>

Wie bereits zu Beginn der Arbeit (Kapitel 2 und Kapitel 3.4) herausgestellt worden ist, könnten zielkulturell – authentisch - außersprachliche Zeichen wie Werke der bildenden Kunst in ihren analogen Bezügen (vergl. Kleinebenne) als direkter Schlüssel zu anglophonen Kulturen (wie im Kontext dieser Arbeit zu Indien) von besonderer Bedeutung sein, da sie eine wichtige Ergänzung zu sprachlichen Texten darstellen, die entweder in ihrer englischen Übersetzung vorliegen oder vom Autor in der Zweitsprache Englisch abgefaßt werden. Der Forschungsbericht hat bereits ergeben, daß diese Länder im Englischunterricht vernachlässigt werden und nur das Beispiel von Akinro (1989) “A Yoruba Jewel Box from Nigeria: Volkstümliche Bildkunst aus einem Commonwealthland im Fremdsprachenunterricht genutzt“ den Einsatz von Kunstgegenständen berücksichtigt. Aus diesem Grunde soll an dieser Stelle ein Exkurs zum Einsatz literarischer, aus anglophonen Kulturen stammender Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht erfolgen. Da es sich bei diesen Texten um stärker künstlerische Texte handelt, läßt sich vermuten, daß ihr Einsatz im Unterricht Parallelen

---

<sup>364</sup> siehe: Gienow/Hellwig (Hrsg.). “Fremdsprachliches Handeln und Schaffen. Prozeßorientierte Medien – Methodik in Grundlagen und Übersicht“, in: dies. 1993: S. 87-99.

<sup>365</sup> Diese Begriffe sind zunächst weniger belastet als der Ästhetikbegriff, den Buttjes als wertend und elitär auffaßt, wogegen Muckenhaupt ähnlich Bredella die Ästhetik in ihrer Rolle als vereinende Philosophie der Kunst betrachtet.

<sup>366</sup> zur Arbeit mit Video und Fernsehen als verbal-visuelle Texte und dem Lehrer als *cross-cultural interpreter* siehe den Artikel von Kupetz. “Mit dem Fernsehen fängt die Lernarbeit erst an“, in: Gienow/Hellwig (Hrsg.). 1994: S. 190ff.

<sup>367</sup> Gienow/Hellwig (Hrsg.). 1993: S. 94 (tabellarischer Überblick) und S. 95/96.

<sup>368</sup> Siehe: Bleyhl, in: *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 1989: S. 23ff.

zum Einsatz von Werken der bildenden Kunst aufweist., wie sie für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit unerlässlich sind.

#### **4.4.5. Zum Einsatz von Literatur aus anglophonen Kulturen**

In seiner didaktischen Theorie der Landeskunde fordert Buttjes (1980) eine Internationalisierung des Curriculums und eine Erweiterung des soziokulturellen Lernbereichs über Großbritannien und die USA hinaus, wobei nach Buttjes ein Rückbezug auf die eigene Gesellschaft erfolgen muß, um deren Mitverantwortung für die internationalen Abhängigkeitsverhältnisse zu reflektieren. Die Dritte Welt wird trotz Anknüpfungsmöglichkeiten über die Thematik *Commonwealth* weitgehend ausgeklammert. Im Zusammenhang dieser Arbeit ist die Untersuchung westdeutscher Englischlehrbücher unter dem Gesichtspunkt der "Dritte-Welt-Thematik" von Kubanek in ihrem Artikel "Presenting Distant Cultures: The Third World in West German English Language Textbooks" (Buttjes/Byram. 1991: S. 193-207) besonders relevant. Sie hebt hervor, daß die kulturelle Distanz zu nicht-westlichen Kulturen sehr groß sei und die Medien ihre Information über diese Länder imperialistisch<sup>369</sup> färben, jedoch häufig so, daß Mitleid erzeugt wird. In der Distanz sieht sie jedoch eine Chance, da die Andersartigkeit der fremden Kultur deutlich hervortritt, ohne bestehende Unterschiede zu beschönigen. Sie stellt fest, daß gerade Indien die meiste Aufmerksamkeit gewidmet wird und alle Klischees von Armut und exotischer Spiritualität bestätigt werden. Zudem paßte die Persönlichkeit Gandhis in das Erziehungskonzept der Toleranz. Da nach dem 2. Weltkrieg Großbritannien und die USA als Modell-Demokratien dargestellt wurden, entstand in den Lehrbüchern ein einheitlich positives Bild dieser Länder und der dargestellten Persönlichkeiten. Dieses Image wurde auch auf die britische Kolonial- und Commonwealth-Geschichte übertragen. Ab 1980 beobachtet Kubanek eine Wende in der Fremdsprachendidaktik, die nun versucht, zwischen Dritter Welt und westlicher Kultur über das Englische als Fremdsprache zu vermitteln. Diese Wende scheint vom verstärkten Interesse an der Auseinandersetzung mit den Folgen des Imperialismus zunächst für die Entwicklungen in der Literatur und dann in der visuellen Kunst der ehemaligen Kolonialländer und deren neuem Selbstverständnis gelenkt zu werden. Die Realität der "Dritten Welt", die über das Lehrbuch vermittelt wird, verbleibt nach Meinung der Autorin eher im kognitiv Abstrakten, da die Erfahrung nur eine sekundäre sein kann.<sup>370</sup>

---

<sup>369</sup> vergl. Schwerdtfeger. "Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht", in: Gienow/Hellwig. 1994: S. 30 zur These: „Landeskundliche Studien spiegeln imperiale Sichtweisen“.

<sup>370</sup> Obgleich der asiatische Bevölkerungsanteil in England in einigen Schulen recht hoch ist, scheinen diese Schüler kaum Austauschmöglichkeiten innerhalb Europas wahrzunehmen, wofür es sicherlich vielfältige und komplexe Gründe gibt. Das heißt, obwohl die asiatische Bevölkerung zur britischen Realität gehört und insbesondere der indische Bevölkerungsanteil selbstbewußt die Medienwelt dort erobert, gibt es bei Schüleraustauschen wahrscheinlich bisher kaum Berührungspunkte.

Wie bereits dargelegt, wird der Vorteil beim Einsatz von Literatur darin gesehen, daß sie den Lerner sowohl emotional als auch rational anspricht. Gleichzeitig gilt es zu bedenken, daß beim Einsatz von Literatur als Zugang zu einer fremden Kultur diese eine Interpretation von Wirklichkeit darstellt, die nicht mit der Wirklichkeit der fremden Kultur zu verwechseln ist.

In ihrem Beitrag "Das interkulturelle Potential südafrikanischer Literatur"<sup>371</sup> fordert Rauer, den Verstehensprozeß selbst in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu stellen, weil der deutsche Lerner im literarischen Text fremdkulturellen Deutungen sowie dem Mit-, Neben- oder Gegeneinander fremder Kulturen und/oder Subkulturen begegnet. Rauer geht auf die Authentizität des Textes ein, indem sie den Autor in seiner kulturellen Prägung und Eingebundenheit sieht, aus der heraus dieser eine fingierte Welt schafft, die über die bestehende Wirklichkeit hinausweist. Literatur kann durch Verfremdung sichtbar machen, welche Probleme und Konflikte in der „Herkunftskultur“ dominieren und sich einer rationalen Erklärung entziehen (vergl. op. cit., S. 121). Dabei zeigt sich in der Verfremdung literarischer Texte das Bestreben, die jeweilige „herrschende Weltsicht“ in Frage zu stellen, um unterschlagene Probleme, Konflikte und Mängel der Gesellschaft offenzulegen und die innerhalb der Kultur denkbaren Wege des Umgangs mit ihnen aufzuzeigen.

Zusätzlich bewirkt die literarische Verfremdung eine "Desautomatisierung des Wahrnehmens".

Literarische Texte sind meist vom tagespolitischen Druck entlastet, wodurch sie die Möglichkeit gewinnen, auf die Sinn- und Seinsfragen des Menschen einzugehen.<sup>372</sup>

An dieser Stelle wird deutlich, daß sowohl beim künstlerischen sprachlichen Text wie auch bei Werken der bildenden Kunst der Aspekt der Verfremdung als wichtig herausgestellt wird, da durch ihn der Deutungsprozeß in den Vordergrund gestellt wird, der eine Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen ermöglichen soll. Während beim Einsatz von Literatur aus anglophonen Kulturen die „kulturelle Prägung“ des Autors bzw. des Textes starke Beachtung findet, hat der Forschungsbericht ergeben, daß beim Einsatz von Bildkunst gerade dieser Aspekt, d.h. die „eigen- bzw. überkulturelle Markierung“ des Künstlers bzw. des Werkes vernachlässigt oder übersehen wird.

Ein Beitrag von Berthold, der sich speziell mit Indien<sup>373</sup> als einer der "postkolonialen Gesellschaften"<sup>374</sup> auseinandersetzt, ermöglicht es, einige generelle Überlegungen anzustellen, die für

---

<sup>371</sup> Rauer. "Das Interkulturelle Potential südafrikanischer Literatur", in: Bredella/Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 120ff.

<sup>372</sup> Die Meinung, daß z. B. Nachrichtensendungen und Reportagen sowie wenig kodierte Bilder, d.h. authentische Filmaufnahmen und Photos, ein authentisches Bild der fremden Gesellschaft oder der eigenen vermittelten, ist somit leicht zu widerlegen. Die Berichterstattung in den Medien erfolgt unter zeitlichem Druck und kann daher die Geschehnisse nur aus einem engen Blickwinkel darstellen. Da keine tiefgehende Reflexion stattfinden kann, weisen die Berichte häufig im Gegensatz zu komplexen literarischen Werken nicht über unsere Zeit hinaus.

<sup>373</sup> vergl. auch den Beitrag von Bahn/Ganner: "Landes- und Kulturkunde Studies und Commonwealth Literature", in: Wright Hrsg.): *Dynamic Approaches to Cultural Studies*, in: Klein (Hrsg.). *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte* Bd. 12 (Reihentitel), 1988: S. 105-117.

<sup>374</sup> vergl. NRW-Richtlinien *ENGLISCH*. 1999: S. 25.

die Beschäftigung mit dieser Kultur im Englischunterricht grundlegend sind. Während Berthold<sup>375</sup> im Englischunterricht einen Zugang zu Indien durch Literatur anstrebt, ist es die Intention der Autorin dieser Arbeit, einen Zugang zu Indien über Werke der bildenden Kunst zu schaffen. Berthold bestätigt, daß Indien wie auch andere z. B. afrikanische Länder im Gegensatz zu Australien, Neuseeland und Kanada nicht oder kaum im Blickfeld des Fremdsprachenunterrichts stehen, obgleich die Kolonialgeschichte zum Bereich der Landeskunde Großbritanniens gehört, da die Erfahrung der Kolonialisierung die involvierten Gesellschaften bis in die Gegenwart prägt.

Indien eignet sich besonders dazu, interkulturelle Lernprozesse mit dem Ziel des Fremdverstehens im Unterricht zu fördern, weil es dem deutschen Lerner einerseits sehr fremd ist, er andererseits "ein sehr stereotypes Bild" von Indien hat, das sich durch die Stichworte "Armut, Hunger, Überbevölkerung, Entwicklungsland, Gandhi auf der einen, sowie ein Bild des mystisch Fremden auf der anderen Seite, das eine gewisse Anziehungskraft ausübt", kennzeichnen läßt.<sup>376</sup>

Die besondere Distanz zur fremden Kultur erleichtert die Erkenntnis, wie sehr unsere eigenen Erwartungen und Reaktionen im Umgang mit dem Fremden zum Tragen kommen und wie sehr unsere Fremdwahrnehmung durch die Bedingungen der eigenen Kultur beeinflusst ist. (op. cit., S. 145)

Bertholds Überlegungen zum Leseprozess sind bereits in der Auseinandersetzung mit dem Einsatz ästhetischer bzw. stärker künstlerischer Texte berücksichtigt worden. Worin liegt nach Berthold die Berechtigung zum Einsatz fremdkultureller literarischer Texte?

- 1) in der Förderung einer differenzierten Fremdwahrnehmung auf Grund der Multiperspektivität und Komplexität der Texte
- 2) in der Aufforderung zum Perspektivenwechsel
- 3) in der Möglichkeit, Einsicht in die eigenen Verstehensbedingungen zu gewinnen.

Was Berthold über das Medium der Literatur erreichen möchte, soll in der vorliegenden Arbeit über das Medium der bildenden Kunst geschehen, denn die Literatur bzw. bildende Kunst läßt die fremde Kultur selbst zu Wort kommen. Es wird nicht über, sondern aus dem Land kommuniziert:

An literarischen Texten und ihrer Interpretation kann damit das geübt werden, was zu den Voraussetzungen für eine gelungene Kommunikation in interkulturellen Begegnungen zählt: das Sich-Einlassen auf fremde und fremdkulturelle Deutungsmuster, das Verstehen derselben sowie die Fähigkeit Mehrdeutigkeit und Pluralität der Sichtweisen aushalten zu können. (op. cit., S. 149)

Grundüberlegungen zur Auswahl der Literatur aus und über Indien sowie das Erkennen vorherrschender thematischer Schwerpunkte stimmen weitgehend mit denen zur bildenden Kunst überein.<sup>377</sup> Bertholds Unterscheidung in indo-englische (von Indern auf Englisch geschriebene

---

<sup>375</sup> Berthold. "Indien im Englischunterricht: ein Zugang durch Literatur", in: Bredella/Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 144-157.

<sup>376</sup> vergl. op. cit., S. 145/146.

<sup>377</sup> vergl. Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit. Bei Werken der bildenden Kunst bedeutet diese Unterscheidung für die erste Gruppe: Werke, die von Indern in Anlehnung an den europäischen Geschmack, der sich z. B. in Stil und Thematik ausdrückt, erstellt worden sind, für die zweite Gruppe: Werke, die von in Indien lebenden Briten zu Indien geschaffen worden sind, und für die zuletzt genannte Gruppe: Werke von Indern, die entweder im traditionellen indischen Stil oder in bewußter Auseinandersetzung mit traditionellen und modernen Stilen gestaltet sind.

Werke), anglo-indische (die von Briten, die zum Teil in Indien gelebt haben, verfaßte Literatur über Indien) und indische Literatur (ursprünglich in einer der Regionalsprachen geschriebene und nachträglich ins Englische übersetzte Werke) zeigt eine Parallele auf zu der Unterscheidung von Werken der bildenden Kunst, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird. Aus dieser Unterscheidung läßt sich ablesen, daß eine „kulturelle Markierung“ (vergl. Kapitel 3.4 der vorliegenden Arbeit) - hier im Falle der anglo-indischen Kultur als “kulturelle Bedingtheit“ bezeichnet - beachtet wird. Daraus leitet Berthold ab, daß die in den Werken dargestellte „indische Wirklichkeit“ eine unterschiedliche “Brechung“ erfährt, d.h. z. B. indische Wirklichkeit aus europäischer Sicht/Erfahrung oder indische Wirklichkeit über das Medium der englischen und damit einer europäischen Sprache aus indischer Sicht.

Als thematische Schwerpunkte nennt Berthold: Darstellung sozialer Probleme wie Armut, Hunger, Kastenwesen, Überbevölkerung, Konflikt zwischen Stadt und Land; soziale Auswirkungen durch zunehmende Industrialisierung, die Behandlung der Unabhängigkeitsbewegung, Gandhi, die Teilung Indiens, Entfremdung des Individuums durch den Aufeinanderprall durch Moderne und Tradition und die Probleme einer Identitätsbestimmung im postkolonialen Indien, Aufeinandertreffen von östlicher und westlicher Kultur, (ehemaligen) Kolonialisten und Beherrschten.

Die Begegnung zwischen *East* und *West*, die mit den Engländern Teil indischer Realität geworden ist, stellt eine Thematik dar, die seit langer Zeit in Indien relevant ist, und die sich in der besonderen Problematik der persönlichen und nationalen Identitätsfindung ausdrückt. (op. cit., S. 151)

Berthold wählt als literarischen Text den Roman von Anita Desai (1971) *Bye-Bye Blackbird*, der Einsichten in die Problematik des Kulturkonflikts zwischen Indien und Großbritannien vermittelt und der nach Berthold eine Sonderstellung innerhalb der indo-englischen Literatur zukommt, weil sich die gesamte Handlung in England abspielt.

In jüngster Zeit (1999) findet gerade das Buch *Anita and Me* (1996) von der Inderin Meera Syal in britischen Leserkreisen große Beachtung. Es schildert die Entwicklung eines jungen indischen Mädchens zum Teenager im England der 60er Jahre und die damit verbundenen Konflikte zwischen den Kulturen sowie einer persönlichen und nationalen Identitätsfindung. Kurze Passagen aus diesem Buch sind dazu geeignet in Verbindung mit Bildern im landeskundlichen Unterricht eingesetzt zu werden (vergl. Kapitel 9).

Gleichfalls große Beachtung findet das Buch *The Buddha of Suburbia* (1990) von Hanif Kureishi, dessen Buchdeckel-Design von Peter Blake in der *faber and faber*-Ausgabe von 1990 als *pre-reading task* geeignet ist, weil die Kombination von Photomontage und Zeichenstil sowie die Darstellung von Menschen aus verschiedenen Zeiten und Kulturen, die nicht miteinander kommunizieren, zum Nachdenken anregt.<sup>378</sup>

---

<sup>378</sup> vergl. die neuen NRW-Richtlinien *ENGLISCH* von 1999: S. 30ff zum Umgang mit literarischen Texten unter dem Aspekt des “Interkulturellen Lernens“ und “Perspektivwechsels“.

#### **4.5. Folgerungen für einen Ansatz zur Integration von bildender Kunst in einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht**

Als Fehlentwicklungen der Vergangenheit lassen sich zusammenfassend nennen: Betonung des Fremden und Nationalen, Vernachlässigung von Beobachtungen und Faktenermittlung sowie eine Begünstigung hoher Kunst für eine soziale Elite und fortgeschrittene Lerner auf Kosten von eher umfassenden Konzepten von Kultur.

Am Ende des Forschungsberichts zum Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht sind folgende Fragen gestellt worden:

- 1) Inwieweit findet die bildende Kunst in modernen Konzepten der Landeskunde Berücksichtigung?
- 2) Inwieweit hat der Einsatz von Bildkunst/Werken der bildenden Kunst als selbständiger Unterrichtsgegenstand im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht seine Berechtigung?

Zu 1) Wie in Kapitel 4.2 nachgewiesen, wird die bildende Kunst gar nicht oder nur am Rande berücksichtigt, und es werden keine methodisch-didaktischen Überlegungen konkretisiert in bezug auf sachgerechte Interpretationsverfahren und Arbeitsverfahren im Unterricht. Durch die an der Semiotik orientierten Ansätze gewinnen außersprachliche Zeichen in einem Fremdsprachenunterricht, der Fremdsprachenlernen als fremd- oder interkulturelles Lernen versteht und das Fremdverstehen zu einem wesentlichen Lernziel erhebt, an Bedeutung. Dabei rücken die „Konnotationen“ bzw. „konnotativen Codes“ ins Blickfeld, die abhängig sind von dem kulturellen Hintergrund, der den Angehörigen einer Kultur gemeinsam ist.

Zu 2) Obgleich in den semiotisch orientierten Landeskundeansätzen die bildende Kunst Beachtung findet, steht die Auseinandersetzung mit sprachlichen Zeichen weiterhin an erster Stelle, um Fremdverstehen zu erreichen. Größere Beachtung finden die modernen audio-visuellen Massenmedien, deren Codes als besonders geeignet erscheinen, um über die Semiotik entschlüsselt zu werden.<sup>379</sup> Ferner wird das Ziel formuliert, dem Lerner Wissen über die Kultur zu vermitteln und ihn mit dem notwendigen „Werkzeug“ auszurüsten, um interdisziplinär und multimedial<sup>380</sup> Literatur und Kultur unter Einbeziehung von Musik, Bildkunst und dem soziokulturellen Kontext zu analysieren. Dieses „Werkzeug“ wird jedoch nicht genauer definiert. Die Einbeziehung von Film, Musik und Bildkunst wird besonders beachtet in der prozeßorientierten Mediendidaktik sowie der interkulturellen Kommunikation und prozeßorientierten Medienpraxis, die den künstlerischen Text bzw. das künstlerische Bild in den Mittelpunkt stellt, da der Kunstcharakter der Werke Deutungsprozesse

---

<sup>379</sup> Siehe auch Seibold. *Französische Fernsehprogrammzeitschriften*. 1995: S. 85 zu Textfunktionen, S. 86 zu Nichtsprachlichen Mitteln der Kommunikation, S. 89 Graphik zu Analogien der sprachlichen und nichtsprachlichen Codesysteme, S. 122ff zu nichtsprachliche Kriterien, S. 218 zum Spezialfall von Bild und Text.

<sup>380</sup> vergl. auch die neuen NRW-Richtlinien *ENGLISCH*. 1999: S. 29, die einen erweiterten Textbegriff zugrunde legen, "(z. B. Erweiterung der Schriftkultur zur Bildkultur, Ausprägung einer Mediengesellschaft) der alle Vermittlungsformen von Text (Druck, Bild, Ton, elektronische Mittel) in gleicher Weise in den Unterricht einschließt."

provoziert, durch die die Lerner auf unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam gemacht werden und mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Dabei wird jedoch der Lerner in seiner Subjektivität überbetont, wodurch weder Text noch Bild in ihrer fremdkulturellen Authentizität voll zur Geltung kommen können und das Lernziel „Fremdverstehen“ damit in Frage gestellt wird. Ferner scheint das Ziel des Spracherwerbs vorherrschend zu sein.

An dieser Stelle zeigt sich bereits, daß Werke der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Ihr Einsatz als selbständiger Unterrichtsgegenstand wird zum Teil für landeskundliche Zielsetzungen zwar gesehen, jedoch können diese über die bestehenden Methoden aus den genannten Gründen nicht erreicht werden (vergl. Kapitel 3.4).

Die Probleme, die durch multimediale Vernetzung entstehen können, sind bereits in Kapitel 3.4 analysiert worden.

Aus dem Vorhergesagten läßt sich ableiten, daß ein Werk der bildenden Kunst als selbständiger Unterrichtsgegenstand untersucht werden sollte (d. h. ohne sogleich mit anderen Medien vernetzt zu werden) und didaktische Verfahren zu entwickeln sind, die landeskundliches Lernen und Fremdverstehen fördern.

Buttjes weist bereits 1980 in seinem Buch *Landeskundliches Lernen im EU* darauf hin, daß die Relativierung durch die Konfrontation mit Fremdem als Legitimationstopos des Fremdsprachenunterrichts dient. In diesen Zusammenhang wird auch der Verfremdungseffekt gestellt.<sup>381</sup>

Wenn diese Art der Verfremdung akzeptiert wird und dem Lernenden auch hier Hilfen für die Dekodierung der fremden Gesellschaft gegeben werden müssen, sollte dieses auch für die bildende Kunst und literarische Texte als sprachliche Kunstform zutreffen. Buttjes erkennt ebenfalls an, daß sie unmittelbar auf den Lerner einwirken können, um eine spezifische Erfahrung mitzuteilen. Seine Einschränkung, daß die Behandlung dieser Lerninhalte mit Hilfe besonderer Dekodierungstechniken dem fortgeschrittenen Lerner vorbehalten sei, trifft auch auf die Einbeziehung der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht zu.

Mit zunehmender Bedeutung des „Interkulturellen“ im Fremdsprachenunterricht seit Ende der 80er Jahre wird die Förderung des Fremdverstehens besonders in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten angestrebt; denn der künstlerische Text in seiner Verfremdung fördert ein Einlassen auf Nicht-Vertrautes oder nur zum Teil Vertrautes und dient somit der Entwicklung einer Fähigkeit, die auch für die Kommunikation mit Menschen aus anderen kulturellen Systemen notwendig ist und Verstehen ermöglicht. Wie zuvor erläutert, wird dieses Ziel häufig zugunsten einer einseitigen Förderung der Lerner Kreativität eingeschränkt auf Kosten von Wissenserweiterung (vergl. Kapitel 4.2 zum semiotischen Ansatz bei Singermann), die ebenfalls eine notwendige Voraussetzung für Fremdverstehen ist, da der Erfahrungs- und Wissenshorizont des Rezipienten durch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (im schulischen Kontext) erweitert werden soll.

---

<sup>381</sup> vergl. Zitat aus Buttjes. *Landeskundliches Lernen im EU*. 1980: S. 23 in Kapitel 4.2. dieser Arbeit.



Donnerstag unterscheidet die textinterne von der textexternen Ebene, die beide die Aktivierung des relevanten Weltwissens beim Leser verlangen. "Die textinterne Ebene verlangt eine erhöhte Inferierungstätigkeit durch den Leser", denn "das literarische Lesen (ist) nicht auf abstrakte Resultate hin angelegt, sondern auf imaginativen Mitvollzug der literarischen Situation."<sup>382</sup> Donnerstag sagt von der zweiten Ebene, daß diese die eigentliche Interpretationsebene ist:

Hier erfährt die konkrete literarische Welt ihre abstrakte Generalisierung, die aber m.E. nur interessant ist im Wechselspiel mit der konkreten Realisierung der Details auf der ersten Ebene. Ohne diese Anbindung legt der Leser zu gerne seine eigenen Obsessionen auf den Text (. . .). (op. cit., S. 69/70)

Im Kontext der Schule sollte der Einsatz von literarischen Texten stärker differenziert gesehen werden, in dem Sinne, daß zu überlegen ist, was der jeweilige authentische Text (d. h. ein Text, der nicht unter Beachtung didaktischer Überlegungen für den Einsatz des schulischen Kontextes geschaffen worden ist) von sich aus (Thematik, Form, mögliche Funktion, möglicher Adressatenkreis) ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, und dementsprechend müssen Einsatz und Arbeitsmethode für das Unterrichtsgeschehen differenziert und variiert werden.

Raddatz weist kritisch auf eine innere Differenzierung der Texte entsprechend der Formel hin: "Je höher der Grad der Fiktionalität ausfällt, desto geringer ist der unmittelbare landeskundliche Informationswert", da sie auf einer fragwürdigen Zuordnung literarischer Genres und bestimmten Fiktionalitätsgraden beruhe (vergl. S. 154). Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist der Auffassung, daß der landeskundliche Informationswert eines Kunstwerkes nicht unbedingt von seinem Fiktionalitätsgrad abhängt, sondern genauer bestimmt werden kann, wenn seine „weniger/stärker eigenkulturelle bzw. und/oder überkulturelle Markierung“, seine Thematik und eventuell seine Funktion (vergl. 3.3.3 und Punkt 7. c) in 3.4) berücksichtigt werden. Buttjes gesteht die Vernachlässigung literarischer Texte in der Landeskunde-Didaktik ein,<sup>383</sup> wie sie auch in der bereits besprochenen Graphik zur Typologie landeskundlicher Lerntexte deutlich wird, da sie die Literatur nicht weiter differenziert und Gedichte und Dramen ausklammert. In der folgenden Tabelle soll die Typologie landeskundlicher Lerntexte nach Buttjes (1982) erweitert werden und der Versuch unternommen werden, statische visuelle nicht künstlerische Texte und Bildkunst entsprechenden Textsorten zuzuordnen. Dabei ist einzuwenden, daß diese Art der Zuordnung nur eine begrenzte Validität hat, da Bild und verbaler Text bzw. bildliche Zeichensysteme und sprachliche Zeichensysteme neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede<sup>384</sup> aufweisen.

---

<sup>382</sup> vergl. Donnerstag. "Anmerkungen zu einem integrativen Modell fremdsprachlichen literarischen Lesens", in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 69f.

<sup>383</sup> Buttjes: "Literarische und andere Texte in der Landeskunde", in: *Dialog der Texte: Literatur und Landeskunde*. Kuna/Tschachler (Hrsg.). 1986: S. 71

Der Vorwurf, Prosatexte kämen nicht zügig genug zur Sache, so daß Gedichte nur die Einstimmung auf ein Thema oder dessen Abrundung übernehmen, erinnert an die Bewertung von Kunst im Fremdsprachenunterricht als "eines schmückenden Beiwerks", das selbst keine Arbeit erfordert, bzw. zu viel Arbeit erfordert.

<sup>384</sup> Das Bild zeichnet sich aus durch seine Ausschnitthaftigkeit und Simultanität. In Lessings *Laokoon* werden die Darstellungsformen der Literatur als primär zeitgebunden und die der bildenden Kunst als primär raumgebunden charakterisiert. Nach Wedewer liegt die Funktion des Bildes nicht primär in der Kommunikation, sondern in der Selbstbegegnung und der Weltaneignung und in der Anschauung vermittelten Vieldeutigkeit.

In der Tabelle wird deutlich, wie sich die zahlreichen Bildbeispiele der vorliegenden Arbeit einordnen lassen. Dabei wird auffallen, daß der Schwerpunkt der Bildbeispiele in bezug auf den Lerngegenstand im speziell/subjektiven Bereich liegt und in bezug auf den Lerner stärker appellativ/persönlich ist. Ferner wird deutlich, daß die Karikatur im Mittelfeld zwischen den Polen allgemein/objektiv und speziell/subjektiv in bezug auf den Lerngegenstand sowie zwischen den Polen informativ/abstrakt und appellativ/persönlich in bezug auf den Lerner liegt, wodurch sich die Bevorzugung dieser Bildsorte im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht erklären läßt.


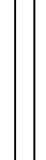
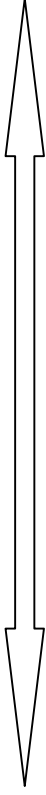











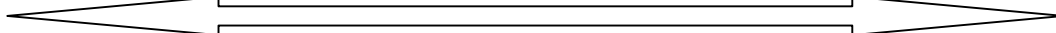
Siehe dazu auf der folgenden Seite:

Tabelle 5: Versuch der Zuordnung von Text und Bild und einer Erweiterung der Typologie landeskundlicher Lerntexte nach Buttjes 1982, Typo Script "Theorie und Praxis des landeskundlichen Lernens".

Durch eine hellgraue Schattierung werden die Texte gekennzeichnet, die Buttjes für den Unterricht als geeignet einstuft. Die dunklere Schattierung kennzeichnet den Bereich der Erweiterung, durch die Autorin der vorliegenden Arbeit. Die kursiv gedruckten Begriffe kennzeichnen die visuellen Kunstformen.

---

Tabelle 5: Versuch der Zuordnung von Text und Bild und einer Erweiterung der Typologie landskundlicher Lerntexte nach Buttjes (1982)

| LERNGEGEN-  | Factual   | Sociological  | Journalistic   | Educational  | Autobiographical  | Literary  |
|---|---|---|--|--|---|---|
| <p data-bbox="69 308 152 331"><b>STAND</b></p> <p data-bbox="69 360 264 384">allgemein / „objektiv“</p>    <p data-bbox="69 1273 237 1297">speziell / subjektiv</p> | <p data-bbox="280 352 443 496">document<br/>statistics<br/>handbook<br/><i>tables, graphs</i><br/><i>photos, technical drawings</i></p>  |  <p data-bbox="450 424 562 472">monograph<br/>non-fiction</p> <p data-bbox="450 496 591 592">case-study<br/><i>tables, graphs</i><br/><i>photos, factual drawing</i></p>  |  <p data-bbox="638 544 882 568">News photographic images</p> <p data-bbox="638 592 927 695">Account<br/>Commentary <i>caricature</i><br/><i>illustrations for magazines and news-papers</i></p> <p data-bbox="638 719 875 767">party and political adverts<br/><i>posters</i></p> <p data-bbox="638 791 819 815">adverts <i>posters</i></p>  |  <p data-bbox="978 815 1111 911">study text<br/>document<br/><i>graphs, tables</i><br/><i>photos</i></p> <p data-bbox="978 935 1061 959">example</p>  |  <p data-bbox="1187 967 1491 1062">Autobiography <i>self portrait</i><br/>interview<br/>letter<br/>diary <i>sketch books</i></p>  |   <p data-bbox="1543 1062 1688 1142">Prose<br/>historical novel<br/>biography</p> <p data-bbox="1543 1214 1615 1310">satire<br/>utopia<br/>drama<br/>poem</p> <p data-bbox="1760 1062 2063 1238"><i>paintings with a narrative element</i><br/><i>history painting</i><br/><i>portraits</i><br/><i>conversation pieces</i><br/><i>cycle of paintings</i><br/><i>cartoons, comics</i><br/><i>caricature</i></p> <p data-bbox="1760 1286 2040 1310"><i>paintings with a lyrical element</i></p> |
|   | <p data-bbox="280 1334 398 1382">informativ /<br/>abstrakt</p>  |   |  |  |   | <p data-bbox="1543 1334 1738 1358">appellativ / persönlich</p> <p data-bbox="1921 1334 2092 1358"><b>LERNERBEZUG</b></p>  |



Wenn einerseits die Fähigkeit des Menschen, Zeichen zu deuten und Zeichen zu setzen, sich sowohl auf sprachliche als auch auf außersprachliche Zeichen bezieht und es somit fraglich ist, ob wirklich einem der Zeichensysteme Priorität zukommt bzw. Sprach- und Bildzeichen in ihrer Unterschiedlichkeit verschiedene und einander ergänzende Funktionen erfüllen, sollte die non-verbale Kommunikation nicht unterschätzt werden, da ihr nach der Theorie Condons vier kulturübergreifende Funktionen zugeschrieben werden (vergl. Kapitel 4.3.1). Die Autorin der vorliegenden Arbeit argumentiert, daß sich diese Funktionen auch in der Zeichensprache der bildenden Kunst finden, was sich durch die Erkenntnisse und Argumente Kleinebennes zur analogen und digitalen Kommunikation belegen läßt.

Als weiteres Argument für die Einbeziehung zielkulturell – authentisch - außersprachlicher Zeichen wie z. B. der bildenden Kunst ist bereits angeführt worden, daß diese in ihren analogen Bezügen (vergl. Kleinebenne) als direkter Schlüssel zu anglophonen Kulturen (wie im Kontext dieser Arbeit zu Indien) von besonderer Bedeutung sein könnten, da sie eine wichtige Ergänzung zu sprachlichen Texten darstellen, die entweder in ihrer englischen Übersetzung vorliegen oder vom Autor in der Zweitsprache Englisch abgefaßt werden.

Aus Überlegungen zum Kulturbegriff läßt sich folgendes ableiten: Wenn, wie Mithen modellhaft zu entwickeln und zu belegen versucht, Kultur erst durch Vernetzungen von zunächst isolierten Intelligenzen im menschlichen Gehirn entsteht, die künstlerische und religiöse Vorstellungen sowie eine Umsetzung in Materie ermöglichen, bedeutet Kulturalität des Menschen nicht nur seine Sprachlichkeit, sondern auch seine Deutungs- und Ausdrucksfähigkeit im non-verbale Bereich. Die Einbeziehung dieser non-verbale Zeichen (auch der bildenden Kunst) ist dann notwendig, um die Komplexität einer Kultur zu begreifen.

Für den Zusammenhang des Fremdsprachenunterrichts ist es wichtig, einen Kulturbegriff zugrunde zu legen, der nicht statisch ist und der einerseits die Gesellschaft und andererseits das Individuum berücksichtigt, da nur so das Ausblenden größerer Traditions- und Lebenszusammenhänge verhindert wird.

Dadurch daß "fiktionale Literatur als subjektive Spiegelung bestimmter Sachverhalte in einem Land", d.h. "in allen ihren Spielarten als landeskundliche Bezugsgröße anerkannt" wird (Raddatz. 1989: S. 154), rückt auch die Kunst in das Blickfeld des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Wichtig erscheint die Überlegung von Raddatz, daß

die Legitimierung fremdsprachlicher Landeskunde steht und fällt mit der Beachtung spezifischer Toleranzgrenzen, innerhalb derer sowohl die Versprachlichung soziokultureller Inhalte als auch die Soziologisierung sprachlicher Formen ihren Platz haben. Sobald aber die Fremdsprache weder kognitiv (als Erkenntnisgegenstand) noch kommunikativ (als Erkenntnismedium) am Lernprozeß beteiligt ist, scheint Landeskunde didaktisch überfordert. (. . .) Eine soziologische Studie der Londoner Arbeiterklasse ohne signifikanten englischen Sprachanteil fiel jedoch in die Zuständigkeit anderer Fächer. Dieser Grundsatz beschränkt sich selbstverständlich nicht auf soziologische Fragestellungen, sondern gilt analog für alle landeskundlichen Teilhabedisziplinen wie Geschichte, Kunstgeschichte, (. . .). (vergl. op. cit., S. 88/89)

Aus den Theorien und entwickelten Modellen zur Landeskunde sowie den Überlegungen zum kulturellen Symbol lassen sich Erkenntnisse im Hinblick auf Ziele, Themenauswahl, Methodik und Arbeitsverfahren für den eigenen Ansatz ableiten, der im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

## **5. Ansatz zur Integration von Werken der bildenden Kunst in den Prozeß des landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule)**

Obwohl auf der einen Seite der Forschungsbericht deutlich ergeben hat, daß die bildende Kunst im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht weitgehend vernachlässigt worden ist, zeigt sich auf der anderen Seite (Kapitel 4), daß die bildende Kunst, ein zunächst fremd erscheinender Gegenstand, seine Berechtigung zur Integration in den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht hat.

Als Zwischenergebnis ist zunächst in Kapitel 3.5 formuliert worden, daß ein Ansatz mit primär landeskundlicher Zielsetzung beim Einsatz von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand in der Oberstufe die Folgerungen aus den Ergebnissen der 1. Tabelle des Forschungsberichts (vergl. Kapitel 3.1) und folgendes berücksichtigen muß:

### I. Berücksichtigung der Ziele und des zugrundeliegenden Kulturbegriffs

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1. landeskundliche Ziele:         | Subjektivität eigener Wahrnehmungsweisen bewußt machen<br>die eigene 'Verortung' und die des anderen erkennen<br>Fremdes (auch über Werke der bildenden Kunst) erfahrbar machen<br>Perspektivität verdeutlichen<br>Wissen über die fremde Gesellschaft vermitteln<br>Empathie und Fremdverstehen fördern |
| 2. fremdsprachliche Ziele:        | Betonung des Bereichs „Sprachanwendung“  |
| 3. fächerübergreifende Lernziele: | Förderung von Lernerautonomie und Kreativität  |

### II. Berücksichtigung der kulturspezifischen Markierung (eigenkulturell/überkulturell) als Indikator für Bildauswahl

### III. Berücksichtigung der verschiedenen Bereiche der bildenden Kunst (Malerei, Skulptur und das Denkmal als Sonderfall der Skulptur, Architektur)

### IV. Inhaltserweiterung um Beispiele der britischen und indischen Kunst aus der Kolonialzeit in Indien und andererseits Beispiele aus der indischen Kunst nach der Unabhängigkeit

### V. Berücksichtigung sachgerechter, medium-gerechter Interpretationen und der methodischen Vorgehensweise

1. Percept als subjektiver Zugang zum Kunstwerk
2. Interpretation muß Form und Inhalt beachten (werkimmanenter Ansatz)
3. Interpretationsverfahren, die auf die verschiedenen Deutungsebenen zielen  
(ikonologisch/ikonographisch, Panofsky)

4. Interpretationsverfahren, die auf den Entstehungszusammenhang (Künstler, Auftraggeber, Werk, Rezipient) zielen (sozialwissenschaftliche Ansätze)
- VI. Berücksichtigung landeskundlicher Ziele und Kreativität in den Arbeitsaufträgen für die Lerner.

In den folgenden Kapiteln werden die Einzelaspekte des Ansatzes genauer ausgeführt, erweitert und begründet. Kapitel 5.1 nimmt Bezug auf Punkt I 1. bis 3., Kapitel 5.2 auf die Punkte II und III und Kapitel 5.3 auf die Punkte IV, V und VI.

## **5.1. Zur Funktion und Medialität von Werken der bildenden Kunst in der Landeskunde des Fremdsprachenunterrichts**

Die Fremdsprachendidaktik als die Wissenschaft vom "Lehren und Lernen fremder Sprachen in einem institutionellen Zusammenhang"<sup>385</sup> umfaßt nach W. Hüllen fünf Interessenzentren:

Fremdsprachenlehrer und den Vorgang des Lehrens, Lerner und den Prozeß des Lernens, sowie eine psychologische Komponente, die durch den Begriff "fremd" die bedeutsame Nichtübereinstimmung von Muttersprache und neu erworbener Sprache, sowie den interkulturellen Aspekt betont.

In der Anglistik entwickeln sich aus der Fachdidaktik neue Ansätze für einen stärker inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht, der besonders die Realität internationaler Beziehungen und damit die interkulturelle Dimension berücksichtigt.<sup>386</sup>

Bevor die landeskundlichen Ziele des Ansatzes zur Integration von bildender Kunst in den Fremdsprachenunterricht genauer differenziert werden können, um daraus die Funktion der Kunstwerke für das Unterrichtsgeschehen abzuleiten, ist eine Verdeutlichung des Spannungsverhältnisses zwischen Landeskunde und interkulturellem Lernen angebracht, wie Krumm in seinem Beitrag "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation"<sup>387</sup> darlegt. Es gelingt jedoch keine eindeutige Klärung, da Krumm im folgenden von einer interkulturellen Orientierung im Fremdsprachenunterricht spricht, was bedeutet, daß die Methode des kulturkontrastiven Vorgehens angewandt wird.

Dabei besteht die Gefahr des strukturalistischen Kulturenvergleichs darin, daß Erscheinungen des anderen Landes als statisch erscheinen und Bedeutungen in Formen gesucht werden, die lediglich auf Konventionen bestehen. Ferner sind die Gründe für Unterschiede in den einzelnen Kulturen wichtiger als der bloße Vergleich; diese sind jedoch meist nur aus der Fremdkultur selbst zu verstehen und nicht durch den Kontrast mit dem eigenen Land zu erfassen.

---

<sup>385</sup> Christ/Hüllen, in: Bausch et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1995: S. 1f

<sup>386</sup> Buttjes/Byram (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures*. 1991.

<sup>387</sup> Krumm, in: Bausch et al. (Hrsg.). 1995: S. 156-161.

Hinzuzufügen ist, daß weder Informationen über eine Kultur noch die Sensibilisierung für eine Kultur ausreichend sind, da es sich in beiden Fällen nur um eine Außenperspektive handelt.

Problematisch erscheint der Autorin der vorliegenden Arbeit die Zielsetzung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, durch den dieser eine soziale und pädagogische Dimension zurückgewinnen soll. Diese Zielsetzung liegt außerhalb der fachspezifischen Ziele des Fremdsprachenunterrichts.

In dem hier vorgestellten Ansatz soll die Zielsetzung des interkulturellen Lernens wie die Förderung von Empathie, kritischer Toleranz, Überwindung von Ethnozentrismus und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung (vergl. Krumm) nicht außer acht gelassen werden, jedoch nicht im Mittelpunkt stehen. Anstelle einer Überwindung des Ethnozentrismus sollte eine Bewußtmachung der eigenen Kulturbedingtheit zur Relativierung des Ethnozentrismus angestrebt werden, weil seine Überwindung wahrscheinlich nicht möglich ist, da das Individuum Teil einer ethnischen Gruppe ist, die sich nicht nur von innen definiert, sondern auch von außen bestimmt wird.

Die Bewußtwerdung der eigenen Kulturbedingtheit sollte dazu führen, verschiedene Weltansichten zu tolerieren und verschiedene Perspektiven und Wertsysteme nebeneinander aushalten zu können.

Unter Beachtung der Ziele, wie sie bei Buttjes, Melde, Baumgratz, Schüle und Singermann formuliert werden (vergl. Kapitel 4.2), soll eine Wissensvermittlung und –erweiterung, die bezüglich der fremden Kultur auf Objektivität zielt, verbunden werden mit Ansätzen, die eher auf die Subjektivität des Lerners zielen und Fremdverstehen, Spracherwerb und im besonderen die Sprachanwendung fördern sollen.

Das bedeutet, daß die oben genannten Zielsetzungen entsprechend zu erweitern sind:

Informationen über das Zielland suchen und in methodischer Weise verarbeiten,

Schärfung des Bewußtseins für Historizität und Prozeßhaftigkeit einzelgesellschaftlicher Realität und ihrer Veränderbarkeit,

Überwindung einer statischen, auf klischeehafte Bilder fixierten Darstellung der fremden Kultur,

Über die Beschäftigung mit Werken der bildenden Kunst Konnotationen bewußt machen,

Sich-Einlassen auf fremde und fremd-kulturelle Deutungsmuster,

Förderung der Fähigkeit, bedeutende kulturelle Erzeugnisse der Zielkultur zu erkunden, zu analysieren und schätzen zu lernen,

Förderung der Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Pluralität der Sichtweisen aushalten zu können.

Die Orientierung der Landeskunde an den Sozialwissenschaften wird in dem vorliegenden Ansatz nur begrenzt berücksichtigt, d. h. im Hinblick auf sozialwissenschaftlich orientierte Ansätze in der Kunstgeschichte, weil es sonst nach Firges und Melenk oft zu einer Überforderung für den schulischen Landeskunde-Unterricht kommt.

Buttjes unterscheidet beim "Lernziel Kulturkompetenz"<sup>388</sup> zwischen interkultureller

---

<sup>388</sup> siehe Buttjes. "Lernziel Kulturkompetenz", in: Bach/Timm (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 1989: S. 68-101.



Gesprächskompetenz, die das Wissen und die Basisregeln des Alltags sowie “sozio-historische Regeln“ umfaßt, und der interkulturellen Handlungskompetenz, die ein Erkennen der eigenen und fremden Sprach- und Kulturgewohnheiten umfaßt, sowie ein Sich-Öffnen für andere und deren fremde Gewohnheiten im Denken, Sprechen und Handeln, und spricht in diesem Zusammenhang von transindividueller sozialer Sensibilität und Empathie.

Während Buttjes den ästhetischen Kulturbegriff ablehnt, da er immer schon als Wertschätzung im Sinne von „elitär“ verwendet worden ist und gleichzeitig Skepsis äußert gegenüber einem kosmopolitischen Kulturbegriff, der zum Ausblenden kultureller Differenzen und sozialer Konflikte führen kann (vergl. op. cit. S. 75/76), sieht die Autorin der vorliegenden Arbeit gerade im Ästhetischen (nicht als elitäre Wertung, sondern wie zuvor erläutert worden ist, vergl. Kapitel 4.4.2) eine Chance “Interkulturelles Lernen“ als “negotiation of meaning“ (vergl. Buttjes. “Lernziel Kulturkompetenz“, in: Bach/Timm (Hrsg.). 1989: S. 77) zu fördern, da gerade ästhetische Texte und Werke der bildenden Kunst (künstlerische Gestaltungen)<sup>389</sup> den Lerner mit seiner ganzen Person am Prozeß beteiligen können.<sup>390</sup>

Buttjes weist jedoch auf das Dilemma beim interkulturellen Lernen hin:

Je kulturspezifischer die Texte sind, desto mehr können sie über die fremde Kultur aussagen, aber desto schwerer lassen sie sich interkulturell erschließen. (Buttjes 1986 in op. cit. S. 92/93)

In diesem Sinne ließen sich Werke der bildenden Kunst entsprechend ihrer kulturellen Markierung als besonders geeignet für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht auswählen, wenn sie stark eigenkulturell und stark überkulturell markiert sind, gegenüber Kunstwerken, die stark eigenkulturell und schwach überkulturell markiert sind und somit mehr über die fremde Gesellschaft aussagen, gleichzeitig jedoch schwerer zu erschließen sind. Diese Folgerung sollte nicht dazu führen, daß eine der genannten Möglichkeiten ausgeschlossen wird, weil dadurch große Teile der anderen Kultur ausgeblendet und einem besseren Fremdverstehen entgegenwirken würden. Statt dessen sollte eine Progression vom leichter zum schwieriger Erschließbaren erfolgen, um dem Lerner einen Zugang zur fremden Gesellschaft zu erleichtern.

So findet sich auch bei Oldenburg<sup>391</sup> auf die Frage, “ob eine kulturspezifische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts überhaupt sinnvoll, oder ob es nicht günstiger sei, auf die Ausbildung einer allgemeinen, nicht an eine Einzelkultur gebundene interkulturelle Kommunikationsfähigkeit hinzuarbeiten, die Antwort, daß der Fremdsprachenunterricht “ohne kulturspezifische Inhalte nicht

---

<sup>389</sup> vergl. *NRW-Richtlinien und Lehrpläne, Sekundarstufe II KUNST*. 1999: S. 6.

<sup>390</sup> Auch Buttjes schlägt die Verknüpfung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten unter Berücksichtigung soziokultureller Wissensvermittlung im Kontext eines themenbezogenen Sprachunterrichts vor, der eine eigenständige Auseinandersetzung des Lerner mit den Lerninhalten fördern sollte. (vergl. Buttjes in, Bach/Timm (Hrsg.). 1989: S. 96ff.

<sup>391</sup> vergl. Oldenburg. “Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht: Probleme und Perspektiven“, in: Gienow/Hellwig. 1993: S. 73-99.

denkbar“ sei. (op. cit S. 80)<sup>392</sup>

Schwerdtfeger<sup>393</sup> kritisiert die einseitig kognitive Ausrichtung der Landeskunde, die sich primär um einen wissenschaftlichen Objektivismus und einen damit verbundenen Empirismus bemüht, wie er sich auch noch in einem vergleichsweise neuen Band zur Landeskunde von Buttjes/Byram (1991) ihrer Meinung nach ausdrückt. Statt dessen betrachtet sie das Problem des Fremden und Eigenen aus anthropologisch-philosophischer Sicht, die die Leiblichkeit des Lernalters und somit seine Emotionen und Kognitionen gleichermaßen umfaßt (vergl. Schwerdtfeger, in: Gienow/Hellwig. 1994: S. 31).<sup>394</sup> Schwerdtfeger sieht die Lösung des Problems der Dichotomie zwischen dem Fremden und Eigenen in einem Unterricht, der sich des narrativen Vermögens des Menschen bedient, da dessen narrative Schwerkraft ihn stets in Deutungsprozesse mit der Welt treten läßt, und so Offenheit und Flexibilität fördert (vergl. op. cit. S. 36).

Es stellt sich die Frage, mit welchen Medien diese narrative Schwerkraft gefördert werden kann.

Schwerdtfeger sieht gerade im Umgang mit den modernen Medien wie z. B. dem Video die Möglichkeit gegeben, daß durch die besonderen filmischen Mittel im Betrachter Phantasien und Geschichten ausgelöst werden, die er dann in seine eigene Lebensgeschichte überträgt.

Damit wird bei Schwerdtfeger ähnlich wie bei den zahlreichen Beiträgen aus den 90er Jahren in den Fachzeitschriften (vergl. Forschungsbericht) eine subjektive Zugewandtheit deutlich, die durch den Film selbst begünstigt wird, weil dieser gleichzeitig und in schneller Abfolge den visuellen und auditiven Sinn anspricht und dadurch stärker als das statische Bild oder der gedruckte Text Emotionen manipulieren kann.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hält es für fraglich, ob audio-visuelle Medien (Video, Fernsehen, Film)<sup>395</sup> geeignet sind, die eigene Narrativität des Lernalters zu fördern, weil einerseits stereotype Vorstellungen besonders effektiv übermittelt werden können und andererseits die Verknüpfung von Sprache und Bild eine eigene Phantasie hemmt.

In seinem Buch *Der Verlust der Sprachkultur* zitiert Sanders die wissenschaftlichen Ergebnisse von Pearce. Letzterer weist darauf hin, daß das frühkindliche Gehirn genau zu der Zeit, in der es lernen

---

<sup>392</sup> Zusätzlich betont Oldenburg die Ausbildung allgemeiner kommunikativer Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation, die ebenso auf den Umgang mit Unsicherheiten und Mißverständnissen vorbereiten sollte. (vergl. Kramer. 1997: S. 120, zum Kulturverständnis als un abgeschlossenen und unabschließbaren Prozeß und seinen Grenzen. “Dabei sollte jeder Verstehensversuch seinen mißlingenden Momenten mindestens die gleiche Aufmerksamkeit schenken wie den gelingenden, weil im Kommunikationsabbruch bzw. –zusammenbruch, „Interventionen des Unbewußten“ deutlich werden können. Kramer spricht von einem “Wechselspiel der Erhellung“, das ein “Verstehen von eigener und fremder Kultur in Ansätzen“ ermöglicht.

<sup>393</sup> Siehe Schwerdtfeger. “Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht“, in: Gienow/Hellwig. 1994: S. 28-42).

<sup>394</sup> vergl. dazu Kramer. 1997: S. 119f, der sich auf die Psychoanalyse beruft, die es als eine Notwendigkeit ansieht, “das Fremde in uns in den Blick zu nehmen, (. . .) Nur auf dem Weg über das Fremde in uns – das heißt über die Analyse der Verfassung unserer Innen- und Außengrenzen und der (je individuellen) Verarbeitung der Eingliederung in die kulturelle Ordnung einerseits und die Herstellung von relativ flexiblen Bedingungen, die die nachträgliche Bearbeitung dieser Strukturen erlauben andererseits – können wir uns dem Fremden außerhalb nähern.“

<sup>395</sup> Hier müßte differenziert werden, da z. B. eine Seifenoper aufgrund ihrer Machart und ihres Rezipientenkreises nicht gleichzusetzen ist mit einem künstlerisch gestalteten Film.

sollte, Bilder aus sich selbst zu erzeugen, vom Fernsehen überschwemmt wird. Während das Geschichtenerzählen einen bildschaffenden Reiz im Kind auslöst, bei dem alle Teile des Gehirns aktiviert werden, liegt die Gefahr des Fernsehens in der gekoppelten Präsentation von Reiz und Reaktion. Dadurch kommt ein Großteil der strukturellen Koppelungen zwischen Psyche und Umwelt nicht zustande. Dieses hat zur Folge, daß nur ein geringer Bestand an metaphorischen Bildern und symbolischen Strukturen sich herausbildet. Vor diesem Hintergrund und den eigenen Erfahrungen aus der Schulpraxis, sowohl im künstlerischen als auch im sprachlichen Bereich, ist es für den Lehrer in Staaten wie den USA und Großbritannien besonders schwierig, Schüler für Einzelbildbetrachtungen und -interpretationen zu sensibilisieren. Bei der Einzelbildbetrachtung kann sich der Betrachter in Ruhe mit dem Bild (Gemälde oder Abbildung von Architektur, Monument, Skulptur) auseinandersetzen und seine eigenen Gedanken sprachlich formulieren. Es ist wissenschaftlich erwiesen, daß es dabei zu einer Aktivierung von Teilen des Gehirns kommt, die beim Fernsehen nicht angesprochen werden.<sup>396</sup>

Die Einzelbildbetrachtung bietet lernpsychologisch wesentliche Vorteile gegenüber dem Video, da durch sie alle Teile des Gehirns aktiviert werden.

Demgegenüber steht unsere heutige vom Fernsehen, Video und Computer geprägte Zivilisation, die die Koppelung möglichst vieler Reize simultan bevorzugt. Im Zusammenhang von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht bietet sich das Video<sup>397</sup> zur Vertiefung oder zur Vermittlung komplexer geschichtlicher Hintergrundinformationen an. Die eigene Erfahrung mit diesem Medium zeigt jedoch, daß die Information häufig sprachlich und visuell perfekt gekoppelt und extrem schnell und komprimiert erfolgt. Fachsprache sowie präzise, sprachlich griffige und treffende Formulierungen rauschen vorüber, wenn nicht eine eigenständige intensive Auseinandersetzung mit den Werken stattgefunden hat. Dieses erfordert eine inhaltliche Vorentlastung und Vertrautheit mit den visuellen Eindrücken, um dann eine gleichzeitige Konzentration auf die Sprache der Interpretationen und des Fachkommentars zu ermöglichen. Um Sendungen möglichst perfekt zu präsentieren, werden Informationen und Bildbeispiele wenigen Hauptaspekten untergeordnet und aus einer bestimmten Perspektive dargestellt, die bei der Perfektion des Mediums sehr überzeugend wirken kann, es sei denn, der Betrachter kann sich selbst intensiv, relativ offen und unbefangen mit dem Werk beschäftigen und z. B. in der Diskussion mit anderen sehr unterschiedliche Aspekte entdecken.

1. Wenn analoge und digitale Kommunikation gleichermaßen von Bedeutung sind für den menschlichen Kommunikationsprozeß ebenso wie analoges Denken und digitales Denken für die Wahrnehmung und Deutung von Welt, die die Kulturalität des Menschen ausmachen, dann sollten

---

<sup>396</sup> Sanders. *Der Verlust der Sprachkultur*. 1996: S. 63ff

Besonders im Computerbereich zielt die Entwicklung auf eine immer perfektere Koppelung von audio-visuellen Reizen. Auf dem Hintergrund der dargestellten wissenschaftlichen Ergebnisse von Pearce wird deutlich, daß die Gefahr einer subtilen Manipulation evident ist.

<sup>397</sup> siehe im Anhang: Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis, Videos und Fernsehprogramme im Fremdsprachenunterricht sowie zum Kursangebot der Open University

die Werke der bildenden Kunst als Ergänzung mit in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden, weil analoge Darstellungen immer den Gesetzen der visuellen Wahrnehmung unterworfen sind und nur ein geübter Umgang mit dieser Form eine einseitige Sicht von Welt verhindern kann. Eine Überbetonung der Sprache kann dazu führen, daß die Bedeutung des Analogon unterschätzt wird. An dieser Stelle wird bereits deutlich, daß die Integration von Werken der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht als Ergänzung gesehen wird und als selbständiger Unterrichtsgegenstand nur in zeitlich eng begrenzten Sequenzen seine Berechtigung hat.

2. Wenn neben der wissenschaftlichen Objektivität auch die Subjektivität des Lerners berücksichtigt werden soll, muß neben dem von der Landeskunde eher zur Wissensvermittlung eingesetzten Sachtext auch der literarische oder stärker künstlerische bzw. ästhetische Text eingesetzt werden. Dieser ist besonders geeignet einerseits die Subjektivität des Lerners einzubeziehen und andererseits Fremdverstehen zu fördern, weil der literarische Text nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Ebene des Lerners anspricht und der Deutungsprozeß sowie die Perspektivität, die gerade auch beim Fremdverstehen und der Förderung von Empathie eine große Rolle spielen, in den Vordergrund gestellt werden.
3. Wenn die Begegnung mit Fremdem und Neuem sprachlich kognitiv und emotional erfolgen und verarbeitet sein soll, und diese Begegnung mit dem Fremden im Unterricht hauptsächlich über den sprachlichen Text geschieht, dann ist dieses auch über Werke der bildenden Kunst möglich, weil jene eine starke Parallelität zur Literatur aufweisen, gleichzeitig jedoch zu den außersprachlichen Zeichen gehören und somit auch eine Parallelität zur non-verbalen Kommunikation oder wie bei Schwertfeger zur Leiblichkeit (Eindrücke, Atmosphäre, Blicke, etc.) besitzen, die beide bei der interkulturellen Kommunikation ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.
4. Wenn an die Stelle des fremdsprachlichen Textes auch zeitweise ein Werk der bildenden Kunst als selbständiger Unterrichtsgegenstand treten kann, erfordert dieser ähnliche Überlegungen wie ein Text, d.h. so wie es verschiedene Arten von Texten gibt, gilt dieses auch bei Werken der bildenden Kunst. Es stellt sich die Frage nach unterschiedlichen Zwecken, Funktionen und Intentionen sowie Interpretationsverfahren und Arbeitsaufträgen, und ob die Funktion des Werkes, das als Unterrichtsgegenstand gewählt wird, mit der ihm zugewiesenen didaktischen vereinbar ist. In dem vorliegenden Ansatz besteht eine wesentliche didaktische Funktion des Kunstwerks darin, psycho- und soziokulturelle Fragen anzuregen und die Unterschiedlichkeit sowie kulturelle Abhängigkeit von Perspektiven (Binnenperspektive/Fremdperspektive) zu verdeutlichen.
5. Wenn die Authentizität des Werkes beachtet wird, kann dem Lerner seine eigene ‚Verortung‘ und die des anderen bewußt gemacht werden, weil Beachtung der Authentizität bedeutet, daß der soziokulturelle, historische und politische Kontext offengelegt wird, wodurch Werk und Künstler verortet werden und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen soziokulturellen Kontext auffordern (vergl. Melde zur sozialen ‚Verortung‘ von Texten sowie Rauer und Berthold zur ‚kulturellen Prägung‘ literarischer Texte).

6. Wenn die Auseinandersetzung mit der Idee des kulturellen Symbols (Kapitel 4.4.3) deutlich werden läßt, daß bei den Werken der bildenden Kunst dabei häufig nur ein Teil des Symbolgehalts, nämlich das kulturell schablonisierte Muster, berührt wird, wodurch eine Stereotypenbildung gefördert werden kann, andererseits bei Müller der Begriff sehr weit gefaßt ist und bei Hu die Symbolbildungsprozesse des Lernalters gemeint sind, wird im Zusammenhang dieser Arbeit auf den Begriff verzichtet, weil er nicht zu einer Klärung der Funktion von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht beiträgt.
7. Wenn durch die Beschäftigung mit außersprachlichen Zeichen (bildende Kunst) die „konnotativen Codes“ (vergl. Jaeschke Kapitel 4.2), die abhängig sind von dem kulturellen Hintergrund, der den Angehörigen einer Kultur gemeinsam ist, ins Blickfeld rücken, wird im sprachlichen Bereich nicht nur die Sprachanwendung gefördert, sondern auch der Spracherwerb<sup>398</sup>.
8. Wenn als fächerübergreifende Ziele Lernerautonomie und Kreativität gefördert werden sollen, so kann dieses nur geschehen, indem besonders in der Einstiegs- und Abschlußphase entsprechende Aufgaben gestellt werden. Die Kreativität in der Abschlußphase sollte jedoch auf einer mediengerechten Interpretation basieren, die eine zuvor erbrachte Wissensvermittlung und –erweiterung voraussetzt, so daß kognitive und emotionale Aspekte in die Bewältigung von Aufgabenstellungen einfließen können.
9. Wenn die Ziele der Landeskunde unter besonderer Berücksichtigung des Interkulturellen sowie der sprachlichen und fächerübergreifenden Lernziele die zuvor genannten sind, dann müssen folgende Methoden eingesetzt werden, um diese Ziele zu erreichen:

Der Lerner mit seinen Emotionen und dem ihm spezifischen Erfahrungshorizont muß im Lernprozeß berücksichtigt werden. Die Kunstdidaktik versucht über die Zugewandtheit des Perzepts die gesamte Betrachterpersönlichkeit in den Deutungsprozeß einzubeziehen (vergl. Kapitel 5.3.).

Die Problematik der Polarisierung zwischen „kulturbedingten“ (eigentlich gesellschaftsbedingten in Abhängigkeit zur kulturellen Markierung) und individuellen Einflüssen muß beachtet werden, die häufig den Definitionen des Kulturbegriffs zugrundeliegen; denn bei Annäherung an den ersten Pol besteht die Gefahr, sich dem Vorwurf auszuliefern, kulturellen Determinismus und Stereotypisierung zu fördern gegenüber Relativismus und Subjektivismus bei Annäherung an den zweiten Pol. Durch Methodik und Aufgabenstellung im Unterricht sollte versucht werden, eine Ausgewogenheit zwischen Objektivität und Subjektivität zu erreichen, wie sie für die Arbeit mit literarischen Texten z. B. bei Donnerstag (vergl. Kapitel 4.5) vorgeschlagen und für den Umgang mit Kunstwerken in Kapitel 5.3. vorgestellt wird.

Um die Subjektivität, die im künstlerischen Werk immer angelegt, jedoch graduell verschieden ist, und durch die dem Lerner ein subjektiver Zugang ermöglicht wird, zu relativieren, soll durch eine sachgerechte Bildanalyse und eher informativ sachliche, sprachliche Texte (z. B. journalistische Texte,

---

<sup>398</sup> Das zur Versprachlichung des differenzierten Sehens und zur Interpretation von Kunstwerken notwendige Vokabular trägt ebenfalls zum Spracherwerb bei und führt zu einem differenzierteren Vokabular.

die nach Melde als Zugang zur politischen Öffentlichkeit dienen) die kognitive Auseinandersetzung des Lernalers mit dem Werk, das von sich aus nach einer solchen Auseinandersetzung verlangt (z. B. Historiengemälde, gesellschaftskritische Karikatur), gefördert werden. Demgegenüber bieten stärker persönlich gefärbte Texte, wie sie die soziobiographische Methode der *oral history* aufzeichnet, z. B. autobiographische Informationen<sup>399</sup> in der Form des Interviews und biographischer Erzählungen, Zusatzinformationen für die Deutung von Porträts und *conversation pieces* (vergl. Bildbeispiele und Analysen in Kapitel 9). Dadurch kommt es auf der Basis von Wissenserweiterung zu einer teilweisen Objektivierung, die zu neuen Erkenntnissen und Sichtweisen führen kann, weil dem Lerner zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt werden, die er in den Deutungsprozeß integrieren kann. Dieses kann zu einem stärkeren Verständnis der Binnenperspektive und zu einem Perspektivenwechsel zwischen der Kultur des Lernalers und der fremden Kultur führen, wodurch er sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewußt wird.

Im Hinblick auf die Themen ist zu beachten, daß Landeskunde gegenwartsbezogen ist, jedoch nicht ohne das Aufzeigen historischer Perspektiven auskommt und Themen eine individuelle wie gesellschaftliche Perspektive enthalten sollten.

Zur Methodik bemerken die Autoren kritisch, daß eine Orientierung an den Sozialwissenschaften für den schulischen Landeskunde-Unterricht oft eine Überforderung sei, "weil die Voraussetzungen für eine selbständige Urteilsbildung viel zu umfangreich sind, als daß sie unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden könnten."<sup>400</sup>

Neben den Methoden ist die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes entscheidend (vergl. dazu in Kapitel 4.2 Schüle zur Formbestimmung des Unterrichtsgegenstandes, der sich durch seinen symbolhaft-funktionalen Aspekt, inhaltliche Elemente und historisch- soziale Aspekte auszeichnet). Um den Unterrichtsgegenstand näher zu bestimmen, wird im folgenden Kapitel ein Kriterienkatalog zur Werkauswahl vorgestellt.

## **5.2. Kriterienkatalog zur Werkauswahl**

Ein Kriterienkatalog zur Auswahl von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand in einem landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht umfaßt, wie im Forschungsbericht deutlich geworden ist, verschiedene Gruppen von Kriterien, die sich auf die Lernergruppe (I), auf das Werk (Gattung/Form, Inhalt, Funktion, Intention, Verortung/Entstehungszusammenhang) (II) und die Möglichkeit der Versprachlichung (III) beziehen.

Die in den Katalogen zur Bildauswahl genannten Kriterien (vergl. Kapitel 3.3) von Mischkowsky,

---

<sup>399</sup> vergl. Davids "Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft", in: Buttjes (Hrsg.). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. 1980: S. 44/45ff zur Autobiographie, die beschreibt und erkennen läßt, wie sich im individuellen Lebensweg „die gesellschaftlichen, schicht- und klassenspezifischen Bedingtheiten lebensgeschichtlicher Abläufe“ ausdrücken.

<sup>400</sup> op. cit., S. 515

Rymarczyk und Jaeschke zeigen, daß diese Kriterien hilfreich bei der Auswahl sein können, aber keine Allgemeingültigkeit besitzen (abgesehen von wenigen Elementen), weil die Verschiedenartigkeit von Kunstwerken jeweils unterschiedliche Elemente in den Vordergrund stellt.

Zu den allgemein zu beachtenden Kriterien bei landeskundlicher Zielsetzung zählen die folgenden:

Zu I) hoher Grad an Interpretierbarkeit, was bedeutet, daß das Werk eine Mischung enthält von für den Lerner leicht deutbaren Einzelheiten und solchen, die sich der Deutung entziehen (Rymarczyk),

wirklichkeitsgetreue Darstellungsweise und Verfremdung (formal), die für den Lerner ein Erkennen von Vertrautem bewirkt (Rymarczyk),

Auswahl und ‚Verortung‘ des Kunstwerks als Lerngegenstand in bezug zum Lerner entsprechend der Tabelle zur Typologie von Texten bzw Bildern (vergl. Kapitel 4.5)

Zu II) als inhaltliches Kriterium die Verdichtung und Darstellung soziokultureller oder historischer Lebenswirklichkeiten im Bild (Mischkowsky),

Beachtung der Gattung des Kunstwerkes, da diese in Beziehung zu Form und Funktion steht und von daher den Deutungsprozeß lenkt, z. B. innerhalb der Malerei die Porträtmalerei (vergl. Kapitel 8 und Kapitel 9.3.1.4), Historienmalerei (vergl. Kapitel 9.3.1.1, 9.3.1.2), oder innerhalb der Skulptur das Denkmal, etc.

Beachtung der verschiedenen Bereiche von bildender Kunst mit den ihnen spezifischen Merkmalen, d.h. Malerei, Skulptur/Plastik und Architektur,

Beachtung der Authentizität des Werkes, d. h. Auseinandersetzung mit der Verortung und dem Entstehungszusammenhang oder dem Geflecht von Künstler, Werk, Rezipient und eventuell dem Auftraggeber, weil gerade der soziokulturelle und historische Zusammenhang das Wissen über die fremde Kultur erweitert und somit eine Voraussetzung für Fremdverstehen schafft (Die Bilder sollten aus dem Kulturraum der Zielsprache<sup>401</sup> stammen. (Mischkowsky)),

Beispielhaftigkeit (z. B. koloniale Architektur: der Typ des *government house*, vergl. Kapitel 9.3.2.1)

Beachtung der stärkeren oder schwächeren eigenkulturellen bzw. überkulturellen Markierung, die angibt, für welche didaktische Funktion das Werk besonders geeignet ist,

Beachtung der Bereiche privat, halb-öffentlich und öffentlich, in denen das Kunstwerk existiert entsprechend der Unterscheidung bei Wilma Melde der Bereiche privat und öffentlich

Zu III) Personenkonstellationen, Handlungen, Objekte als *pars pro toto* oder in ihrer Symbolik können als narrative Elemente gesehen werden, die Identifikationsmöglichkeiten bieten. Andererseits können Bilder auch einen eher lyrischen Charakter haben. Beide Arten können kreative sprachliche Texte (z. B. Kurzgeschichte, Gedicht, Rollenspiel, Interview etc.) auslösen.

---

<sup>401</sup> Im Falle der anglophonen Kulturen handelt es sich dabei um die Zweit- oder Verkehrssprache, die nicht deckungsreich mit der Sprache der Zielkultur ist.

Demgegenüber steht die Einübung und Anwendung einer eher sachlichen und analytischen Sprache bei einer sachgerechten Interpretation.

Im folgenden Kapitel werden Interpretationsansätze vorgestellt, die sich für den Kunstunterricht als geeignet erwiesen haben, da sie einerseits den Lerner in seiner Subjektivität berücksichtigen und andererseits die durch die Verschiedenartigkeit der Kunstwerke notwendigen unterschiedlichen Interpretationsverfahren erfassen. Da semiotische Ansätze unter diesen Verfahren nicht vertreten sind und da sie für den Zugang zu den Massenmedien besser geeignet zu sein scheinen, wird bei der Werkanalyse darauf verzichtet.

### **5.3. Didaktische Hinweise zum Umgang mit Werken der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht mit primär landeskundlicher Zielsetzung**

- Erstens ist anzumerken, daß der Versuch des fachübergreifenden Lernens eine selektive Zugehensweise sowohl aus kunstdidaktischer Sicht als auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht bedeutet, wobei nur Teilbereiche der beiden Disziplinen erfaßt werden können.
- Zweitens ist die folgende Prämisse des Kunstunterrichts zu beachten, die im besonderen für den Sprachunterricht, bzw. Fremdsprachenunterricht, der mit Kunstwerken arbeitet, gilt: Eine sprachliche Auseinandersetzung mit Bildern (Rezeption und Reflexion) kann immer nur eine Annäherung an das Kunstwerk erreichen.
- Drittens sollte diese Annäherung zunächst über die eigene Sprache der Schüler und die ihnen eigene Wahrnehmung zur Fachsprache und zum fach- bzw. landeskundlichen und sprachlichen Wissen führen.
- Als Arbeitsweise ist die Berücksichtigung des Percepts in diesem Zusammenhang besonders wichtig. Der Begriff bezeichnet den Kern eines psychologischen Modells<sup>402</sup> für den menschlichen Wahrnehmungsprozeß und kombiniert sensorische Informationen, die vom Wahrnehmungsobjekt

---

<sup>402</sup> Aufschlußreich in diesem Zusammenhang ist der Aufsatz von Meel-Jansen. "Understanding the Message in Visual Art", in: *Das Bild der Welt in der Welt der Bilder*. 1987: S. 425-433. Dieser psychologische Ansatz und die beschriebenen Versuche zeigen, daß Kunst über Symbole Bedeutungen kommuniziert, diese jedoch eher mit dem vom Künstler intendierten übereinstimmen, wenn der Betrachter künstlerisch oder kunstgeschichtlich sensibilisiert worden ist. Ihr Modell unterstützt ebenfalls die Bedeutung des Percepts. Sie unterscheidet vom Symbolbegriff und den verschiedenen Bedeutungsebenen nach Wittkower ausgehend drei "Levels of meaning": den Künstler und das Wie seiner Darstellung sowie den Betrachter und kommt zu folgendem Modell:

|                  | <u>artist</u>       |             | <u>perceiver</u>                     |
|------------------|---------------------|-------------|--------------------------------------|
|                  | representational    | - to see -  | reliable communication               |
| level of meaning | thematic (multiple) | - to know - | communication dependent on knowledge |
|                  | expressive          | - to feel - | partial communication                |

Es wird deutlich, daß die Bedeutung dessen, was kommuniziert wird, in den Bereichen des Wissens und Fühlens stark variieren kann. Weitere Ergebnisse der psychologischen Experimente weisen darauf hin, daß die Fähigkeit des Bilderlesens zum Teil angeboren ist (auch Tiere können Bilder, z. B. Flügelzeichnungen bei Insekten lesen), zum anderen Teil jedoch erlernt werden muß. Die Rolle der Farbe ist von besonderer Wichtigkeit, wenn es um



ausgehen, mit Eindrücken, Kenntnissen, Gefühlen, Erfahrungen der einzelnen Person des Schülers. Der Fragenkatalog des Kunstdidaktikers Otto: 1. Was siehst du? 2. Was denkst du? 3. Was erinnerst du? 4. Was fühlst du, wenn du dieses Bild siehst? dient zur Perceptbildung. Um den Lernern die Subjektivität ihrer Wahrnehmung deutlich zu machen,<sup>403</sup> ist die durch den Einzelnen ausgeführte stichwortartige schriftliche Fixierung wichtig. Dabei ist zu beachten, wie Otto hervorhebt, daß es zwischen Bild und Sprache nur zu Entsprechungen, nicht aber zu Äquivalenzen kommen kann und daß im Sprechen über Bilder die Auslegung häufig zwischen zwei äußersten Polen geschieht – dem „wissenschaftlichen Diskurs“ und einem eher „poetischen Sprechen“, das in Metaphorik, Sprachebene, Lautmalerei, Assoziationskraft die sprachliche Analogie zum Bild sucht (Otto. 1987: S. 53). Otto ergänzt das Percept mit der Bildung von Kontexten, dem Zusammenweben von Form und Inhalt und der Allokation, den Informationen über Produktionsbedingungen, Rechten des Auftraggebers, Pflichten des Künstlers, Wahl der Themen und Funktion des Werkes (vergleiche dazu Kapitel 8.2. dieser Arbeit). Die weiteren Methoden, die in den Richtlinien genannt werden, z. B. das Wahrnehmen von Bildern durch Bilder und das Nachstellen von Bildsituationen, um Gestik, Mimik, Bewegungsrichtungen und Raumbezüge und damit verbundene Aussageabsichten klarer und erlebnisreicher zu erarbeiten, könnten ebenfalls für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sein, da sie Möglichkeiten zur sprachlichen Inszenierung eröffnen im Anschluß an eine Bildanalyse und -deutung.

Im Folgenden sollen die drei in den Richtlinien Kunst für die gymnasiale Oberstufe (1981) genannten Analyse-/Interpretationsverfahren<sup>404</sup> visueller Texte kurz charakterisiert und mit ihren jeweiligen Grenzen dargestellt werden.<sup>405</sup>

- werkimmanente Analyse-/Interpretationsverfahren

Kernelement dieses aus der phänomenologischen Methode der Philosophie kommenden Verfahrens ist das Bestreben, den zu untersuchenden Gegenstand möglichst „objektiv“, nur von dem ausgehend, was im Werk erkennbar ist, zu analysieren. Im Bereich der Malerei bedeutet dies eine genaue

---

den Ausdruck von Emotionen im Bild geht.

<sup>403</sup> vergleiche dazu “Zum „sprachlichen“ Umgang mit Bildern im Unterricht“. in: *Richtlinien Kunst in der Sekundarstufe I*, NRW, 1993: S. 60-65 und Otto/Otto. *Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. 1987: S. 42/43, S. 51-53.

<sup>404</sup> Zu den Arbeitsverfahren im Bereich der Interpretation visueller Texte siehe *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW*. 1981: S. 43-53.

<sup>405</sup> In den *Richtlinien Kunst in der Sekundarstufe I*. 1993: S. 78-80 finden sich “Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht“. Als Themen werden Sexualerziehung, „Europa im Unterricht“ und „Denkmalschutz“ genannt, wobei als Ziel “die Öffnung des Blicks für Gemeinsamkeiten und Besonderheiten und darüber hinaus die Prüfung unreflektierter Wertvorstellungen und die Erweiterung eigener Werthaltungen, sowie die Entwicklung eines Traditions- und Geschichtsbewußtseins genannt werden (op. cit., S. 79). Um dem Problem ungeeigneter Methoden und der rein subjektiven Haltung bei Bildanalysen vorzubeugen, wird herausgestellt, daß zu analysieren ist, wie Bilder gemacht sind, aus welchen Zeichen, wie sie Informationen vermitteln, wie sie funktionieren und was aus der „Realität“ herausgeschnitten ist.“ (op. cit., S. 78), vergl. *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW Englisch* (1981) zum Wirklichkeitsausschnitt.

Beschreibung und Analyse des immanenten Bildsinns unter Konzentration auf folgende Aspekte des visuellen Textes: Bildgegenstände, Betrachterposition, Form, Farbe, Hell-Dunkel, Licht, Raum, Körperhaftigkeit, Stofflichkeit (Zu Einzelheiten vergleiche die am Ende dieses Kapitels und des Kapitels 9.3. erstellten Raster in Deutsch und Englisch unter IV. Syntax und 2. Analyse sowie die Liste mit Fachvokabular).

- Dabei werden zunächst die folgenden Aspekte ausgeblendet: Entstehungsraum des visuellen Textes, Entstehungszeit, Künstler/Produzent sowie geistes- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. Der Vorteil in bezug auf den Sprachunterricht liegt in der Konzentration auf das Visuelle und der damit verbundenen genauen Beschreibung, die z. B. die Spracharbeit im Hinblick auf Vokabelerweiterung (Beschreiben von Farben, Stofflichkeiten, Formen ...), Präpositionen (genaue Beschreibung von Objekt- und Personenbezügen im Bild), Substantiven (Benennen von Gegenständen) fördert.

Dieses Verfahren schließt eine Kombination mit anderen nicht aus, wie am Ende dieses Kapitels deutlich wird. Bei der Analyse von individualgeschichtlichen und gesellschaftlich/historischen Aspekten ist es notwendig, verbale Texte hinzuzuziehen, was jedoch nicht nur als Nachteil in bezug auf Sprachverständnisschwierigkeiten gesehen werden sollte, sondern auch als positives Mittel zum Aufbau bzw. zur Erweiterung fach- und fremdsprachlicher Kompetenz. Als Einstiegsmethode bietet dieser Ansatz eine sehr genaue Untersuchung des visuell Gegebenen, auf das ständig rückverwiesen werden kann, ein Bewußtmachen der spezifischen Mittel und ihrer erzielten Wirkung und das Erkennen, welche weiteren Aspekte noch zusätzlich berücksichtigt werden müssen, um das Bild zu verstehen.

- Ein weiteres Verfahren ist das ikonografisch/ikonologische nach Panofsky, das in einer vorikonografischen Beschreibung die phänomenologisch erfaßbaren Bedeutungen, Form-, Sach- und Situationszusammenhänge sowie die ausdruckshaften Eigenschaften des visuellen Textes herausarbeitet unter Freilegung dreier Ebenen: der „rein formalen Wahrnehmung“ (Linien/Formen), der Bedeutungszuordnungen und der Ausdrucksqualitäten. Die „praktische Erfahrung“, das „alltägliche Vertrautsein“ des Betrachters mit den Gegenständen reicht im ersten Schritt aus. Die ikonografische Analyse untersucht dann die Motive als Träger sekundärer und konventioneller Bedeutungen (Themen, Vorstellungen, Allegorien, Topoi), wozu der Betrachter einer umfassenden Quellenkenntnis bedarf (literarische Quellen und Typengeschichte), die danach fragt, unter welchen historischen Bedingungen bestimmte Themen und Vorstellungen durch Gegenstände und Ereignisse ausgedrückt werden. Der dritte Schritt, die ikonologische Synthese, führt zur „eigentlichen Bedeutung“ des visuellen Textes, indem die Historizität kultureller Symbole reflektiert wird, was nach Panofsky bedeutet, zugrunde liegende Prinzipien zu ermitteln, wie z. B. die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Schicht oder Klasse, oder solche, die eine religiöse oder politische Überzeugung hervortreten lassen, die sich durch das Tun des Künstlers in einem Werk verdichten können.

- Auch hier benötigt der Rezipient Wissen, und zwar aus der Kunstgeschichte, der Geisteswissenschaft und den Sozialwissenschaften. Ferner braucht er nach Panofsky die Fähigkeit zur „synthetischen Intuition“. Der visuelle Text ist für Panofsky „kulturelles Dokument“<sup>406</sup>, was jedoch die Gefahr in sich birgt, das Kunstwerk verengt nur als Symptom der Kulturgeschichte und nur als Beleg für bestimmte kulturgeschichtliche Zusammenhänge wahrzunehmen. Während die Analyse der Syntax bei Panofsky vernachlässigt wird und die ikonografische Analyse auf nicht-gegenständliche Kunst nur eingeschränkt anwendbar ist, eignet sich das Verfahren besonders zur Klärung der Funktion visueller Texte als kultureller Symbole zum Nachweis ikonografischer Schemata durch Bildvergleich und Schriftquellen.
- Unter dem Begriff der „kunstsoziologischen“ Methode, die sich auf den Gesamtbereich „Kunst und Gesellschaft“ bezieht, versteht die Kunstsoziologie eine Vielzahl unterschiedlicher und zum Teil gegensätzlicher Positionen. Gemeinsam ist ihnen die Frage nach dem Kunstwerk im Wirkungszusammenhang von Produzent (Künstler), Produkt (Kunstwerk), Rezipient (Publikum) und Gesellschaft. Die Richtlinien *KUNST* unterscheiden folgende Haupttendenzen:
  - empiristisch-positivistischer Ansatz (Vertreter: Silbermann, Wick)
  - theoretisch-kritischer Ansatz (Lukács, Holz, Benjamin, Adorno, Block, Hauser)
  - symboltheoretischer Ansatz (Bourdieu, Thurn)
  - sozial-anthropologischer Ansatz (Gehlen).

Die Richtlinien versuchen, Problemkreise und Fragestellungen aufzuzeigen, durch die die Interdependenzen und Interaktionen von Produzent, Produkt, Rezipient, Kommunikationsmedien und kunstvermittelnden Institutionen untersucht und herausgearbeitet werden können.<sup>407</sup> Die Grenzen der Methode liegen in der Gefahr vordergründiger Ableitungen und dem Herstellen unmittelbarer Beziehungen zur gesellschaftlichen Realität, falschen Parallelen zwischen Kunststilen und gesellschaftlichen Strukturen sowie einem gewissen Mißbrauch, um bestimmte ideologische Positionen zu belegen. Der visuelle Text wird nur zum Teil als individuelle Wirklichkeitsverarbeitung gesehen.

---

<sup>406</sup> vergl. dazu Kapitel 7

<sup>407</sup> vergleiche *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW KUNST*. 1981: S. 51/52 und Punkt 3 im 2. Raster sowie die inhaltlichen Aspekte des Kapitels 8.2, das folgende Probleme und Fragestellungen der kunstsoziologischen Methode besonders berücksichtigt: 1. Produzent - die Persönlichkeit des Künstlers als Determinante seiner Kunst, - Herkunft, soziale Schicht, Familie, - sozio-ökonom. Situation, - Selbstverständnis des Künstlers, - kulturelles Umfeld/Bildungssystem, - Förderung und Einschränkung durch Auftraggeber. 2. Produkt - Zusammenhänge zwischen Kunst und sozialen Determinanten, - Innovationen und gesellschaftliche Normen, - Wertungsfragen zur ästhetischen Qualität, - das Kunstwerk in seiner symbolischen Funktion als Klammer zwischen Kultur und Sozialwelt. 3. Rezipient - Wahrnehmungskonventionen und Darstellungskonventionen. 4. Kommunikationsmedien und kunstvermittelnde Institutionen - Rolle des Auftraggebers in der Kunst, - individuelles Mäzenatentum und staatliche Kunstpolitik, - die Beziehung zwischen Politik und Kunstkritik. In diesem Kapitel finden sich didaktische Hinweise und gleichzeitig Anmerkungen zur Problematik dieser Methode im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht.

Für das Unterrichtsgeschehen ist es von daher wichtig, die Hauptaspekte der unterschiedlichen Ansätze zur gegenseitigen Erhellung und Ergänzung zu kombinieren oder je nach Werk mehr oder weniger intensiv zu berücksichtigen.

Aus der praktischen Unterrichtserfahrung heraus sind die nachfolgend abgebildeten und von mir verwendeten Raster mit Kriterien zur Bildanalyse entstanden.<sup>408</sup> Sie sollen bei den Einzelbildanalysen berücksichtigt werden und dem Nicht-Fachlehrer (bezügl. Kunst) eine Hilfe für die kunstgeschichtliche Analyse sowie fachsprachliche Kenntnisse in der eigenen wie in der Fremdsprache bieten, weshalb sie zweisprachig abgefaßt sind. Obwohl die Raster die Hauptaspekte der verschiedenen Ansätze zur gegenseitigen Ergänzung zu berücksichtigen versuchen, kommt die kunstsoziologische Methode nur wenig zum Tragen.

Die Übersicht zum "didaktischen Vorgehen" ist als Hilfe und Modell gedacht, die kunstgeschichtlichen Aspekte in einem landeskundlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu klären und zu verzahnen.

### **Didaktisches Vorgehen**

Landeskundliche Ziele:

Fachdidaktische Begründung:

Kriterien für die Bildauswahl:

Thema:

Berücksichtigung der kulturspezifischen Markierung (Universalität oder/und Einzigartigkeit der Kultur betonend bzw. stärker/schwächer eigenkulturell und/oder überkulturell markiert)

| <b>Arbeitsformen:</b>                               | <b>Arbeitsaufträge</b> | <b>Zur Verfügungstellen von:</b>  |
|---|------------------------|-----------------------------------|
| Partnerarbeit                                       |                        | Fachvokabular                     |
| Gruppenarbeit                                       |                        | allgemeinem Vokabular             |
| Einzelarbeit  |                        | geschichtlichem Hintergrund       |
| Lehrervortrag                                       |                        | verbalen Texten                   |
| Schülervortrag                                      |                        | Bildtexten                        |
|   |                        |                                   |
| (Leistungsgruppen/Arbeitsgruppen/Plenum) interaktiv |                        | <b>Verarbeitung durch:</b>        |
|   |                        | (Bilder durch Bilder wahrnehmen)  |
|   |                        | (Nachstellen von Bildsituationen) |
|   |                        | (Percept)                         |

### **Landeskunde-Ziele/ kunstgeschichtliche Aspekte**

### **Sprachlernaspekte**

| Ziele | Inhalt | Methodik<br>Kunstgeschichtliche<br>Interpretationsverfahren: | Ziele | Inhalt | Methodik |
|-------|--------|--|-------|--------|----------|
|       |        |  |       |        |          |

<sup>408</sup> Für das Zurverfügungstellen der Kriterienkataloge, die im Bereich Kunst am Ursulinengymnasium Werl erarbeitet wurden, sowie Hinweise aus der und für die Unterrichtspraxis dankt die Autorin ihrer ehemaligen Kunstlehrerin E. Winzek.

## Didaktisches Vorgehen

Landeskundliche Ziele:

Fachdidaktische Begründung:

Kriterien für die Bildauswahl:

Thema: Universalität oder/und Einzigartigkeit der Kultur betonend

Arbeitsformen: Arbeitsaufträge  
Partnerarbeit  
Gruppenarbeit  
Einzelarbeit

Lehrervortrag  
Schülervortrag

(Leistungsgruppen/Arbeitsgruppen/Plenum)

interaktiv

Zur Verfügungstellen von:

Quellen aus anderen  
Disziplinen

Fachvokabular  
allgemeinem Vokabular  
Bedeutung von  
geschichtlichem Hintergrund

verbalen Texten  
Bildtexten  
Verarbeitung durch:  
(Bilder durch Bilder  
wahrnehmen)

(Nachstellen von  
Bildsituation)

(Percept)

## Landeskundziele/ kunstgeschichtliche Aspekte

## Sprachlernaspekte

| Ziele/Lk  | Inhalt   | Methodik  | Ziele (sprachl.)   | Inhalt   | Methodik  |
|---|--|---|--|--|---|
| Förderung affektiver u. kognitiver interkultureller Kompetenz im Sinne von Teilhabe an der zielsprachigen Kultur und Sensibilität für Andersartigkeit, z. B. in bezug auf Lebensformen, Gesellschaftsstruktur, Werte, Normen. | Auseinandersetzung mit Kolonialismus u. Imperialismus der Briten in Indien am Lerngegenstand: Ölgemälde des Malers Arthur Drummond: <i>The Empress</i> (1901) s. <b>Kap. 9 Abb. 1c)</b> als Einstieg zur Thematik könnten die Buchdeckel-designs s. <b>Kap. 8, Abb. 4 und Kap. 9, Abb 42a)</b> dienen. | Arbeit mit visuellen Texten<br>1. Percept<br>2. Kombination einiger Aspekte aus werk-immanentem, ikonographisch-ikonologischem und kunst-soziologischem Interpretationsverfahren: | Sprachliches Handeln in der Fremdsprache (Diskussion)<br>Rezeption (zuhören und verstehen in der Fremdsprache) | Spracharbeit: Metasprache: Einüben von sprachlichen Wendungen, die Zustimmung, Einschränkung oder Ablehnung ausdrücken; Fragen stellen, etc. | Schülerdiskussion im Anschluß an die erste Auseinandersetzung mit dem Bild über das <i>Percept</i> als kunstdidaktische Methode |

Diese Tabelle wird zu Beginn des Kapitels 9.3 weiter ausdifferenziert, um eine genauere thematische Zuordnung der Werkbeispiele zu ermöglichen und die Möglichkeit weiterer Beispiele zum Vergleich sowie die Auswahl und Zuordnung von Textmaterial zu verdeutlichen.

## **Beispielhafte Struktur einer Einzelbildanalyse für die Unterrichtspraxis<sup>409</sup>**

### **Daten**

Werk/*work of art*:                      Titel/*title*                      Entstehungszeit /*period* Technik/*technique*  
Art des Kunstwerks/*type of artwork*  
aus dem Bereich/*from the sphere*:  
privat/*private*                      halb-öffentlich/*semi-public*                      öffentlich/*public*

### **Künstler/*artist*:**

Künstlerische Entwicklung/*artistic development*:

Werk des Künstlers/*artist's work*

Kunsthistorische Einordnung/*its place in art history*:

### **Wirkung/*effect***

### **Analyse/*analysis***

Bildthema/*topic*

### **Bildinhalt/*contents*:**

### **Künstlerische Gestaltung/*Syntax/ artistic design/syntax***

### **Abschlußauswertung/ *summary and evaluation***

### **Abschlußdeutung/*interpretation***

---

<sup>409</sup> Nicht alle Punkte der Einzelbildanalyse und der nachstehenden Kriterien zur Bildanalyse können bei allen Bildanalysen berücksichtigt werden, ihre Relevanz ist primär abhängig von Werk und Künstler und sekundär von der Intention im Zusammenhang des Unterrichtsgeschehens. Die folgenden Einzelbildanalysen, wie sie in der Arbeit vorgestellt werden, sind aus den genannten Gründen nicht völlig deckungsgleich mit diesem Schema, und die Abschlußauswertung kann nur durch das Unterrichtsgespräch geleistet werden.

**B. *Kunst* und *Englisch* - zur *Theorie* der Verbindung beider  
Fächer in der gymnasialen Oberstufe in NRW**

## **6. Untersuchung der Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein Westfalen von 1981 und 1999 für die Fächer *Englisch* und *Kunst***

Im Folgenden werden zum einen die noch bis Ende Juni 1999 gültigen NRW-Richtlinien von 1981 für die Fächer Englisch und Kunst in der gymnasialen Oberstufe untersucht, die die Gemeinsamkeiten von Kunst und sprachlichen Fächern betonen<sup>410</sup>, und zum anderen die neuen Richtlinien und Lehrpläne, die mit dem Beginn des Schuljahres 1999/2000 in Kraft treten. Dieses Vorgehen erscheint sinnvoll, da sich Unterrichtskonzepte mit ihren Zielen und Inhalten an den Richtlinien orientieren sollen und weil die Richtlinien selbst einen Einblick in Modelle, Methoden und Interpretationsansätze geben. Die Frage, warum im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit die NRW-Richtlinien für den Unterrichtszusammenhang zugrunde gelegt werden, liegt einerseits in der 'Verortung' der Autorin begründet, andererseits – und dies ist der wesentlichere Grund – darin, daß das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit der höchsten Bevölkerungszahl Deutschlands vergleichsweise viele seiner Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland beschäftigt, wodurch die NRW-Richtlinien überregionale Bedeutung gewinnen. Dies bedeutet nicht, daß die NRW-Richtlinien und Lehrpläne insgesamt direkt und unmittelbar übertragen, sondern regional modifiziert werden, wie z. B. in den Niederlanden, Spanien und Portugal. Da die Schulen in Nordrhein-Westfalen wie auch die deutschen Schulen im Ausland kein Zentralabitur abnehmen, liegt hier ein wesentlicher Grund für die Bevorzugung von Richtlinien und Lehrplänen, wie sie für das genannte Bundesland gelten.<sup>411</sup>

---

<sup>410</sup> Diese Affinitäten werden nicht nur von den Autoren der Richtlinien gesehen, sondern auch von Kunst- und Literaturwissenschaftlern, die sich mit dem Bereich Ästhetik befassen.

<sup>411</sup> Diese Informationen erhielt die Verfasserin der vorliegenden Arbeit in einem telefonischen Gespräch mit dem Leiter der Abteilung für Auslandsschulwesen, Dr. Vorwick, bei der KMK Düsseldorf. Nach Aussage von Dr. Vorwick liegt jedoch keine offizielle Statistik darüber vor, welche deutschen Schulen im Ausland mit welchen Richtlinien arbeiten.



## **6.1. Englisch**

### **6.1.1. Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf landeskundliche Aspekte (1981)**

Die Richtlinien Englisch für die Gymnasiale Oberstufe von 1981 beinhalten folgendes:

„Das zentrale fachspezifische Lernziel ist die Fähigkeit zu Textrezeption und Textproduktion,“<sup>412</sup>

die konkretisiert wird in den drei Lernbereichen „Sprachbeherrschung, Wissen und Methodenbeherrschung, (. . .) mit Bezug auf Einstellungen und Haltungen“<sup>413</sup>. Es wird im Folgenden aufgeführt, daß die „Sensibilisierung für Sprache und versprachlichte Wirklichkeit“<sup>414</sup> über Aufgeschlossenheit und Phänomene, Reagieren auf diese und die Auseinandersetzung mit ihnen, die bis hin zur Wertvorstellung führt, wesentlich ist. Die Entwicklung dieser Sensibilität bleibt jedoch auf die rein sprachliche Komponente beschränkt. Unter Einstellungen und Haltung findet sich ein Verweis auf

die Einsicht in die gefühlsbetonten Komponenten menschlichen Handelns und die Bedeutung des Irrationalen; Wahrnehmung gefühlsbedingter Komponenten im eigenen Urteil und Verhalten; (sowie) die Anerkennung von religiösen und ethischen Sinngewebungen menschlichen Daseins.<sup>415</sup>

Unter Sprechfertigkeit erscheint zum ersten Male unter den Vorgaben zur Steuerung der Fähigkeit, selbständig zu beschreiben, erzählen, berichten, etc., der „visuelle Stimulus“. Während hier noch die Form des Erzählens mit in die Aufzählung hineingenommen wird, fällt dies bei der obligatorischen Textproduktion völlig heraus; summary, summarizing minutes, comment, text interpretation, technical description, scientific argumentation, definition, explication, report, instruction. Für einen spielerischen kreativen Umgang mit Sprache, der ein fundiertes landeskundliches Wissen oder landeskundliche Erfahrungen erfordert, scheint kein Raum zu bleiben. Bei Otto und Hartmann (Kornelius, J./ Otto, E.: *Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht*. 1984) werden diese stark kognitiv geprägten Zugänge zu Texten ebenfalls kritisiert.

Das verbindende Band für die vielen Facetten der Landeskunde (lernen und erfahren, welche Assoziationen ein Wort, ein Begriff beim Muttersprachler hervorruft) wäre damit die Ermöglichung einer Einfühlung in die fremde Kultur auf der Basis einer Landeskunde-

---

<sup>412</sup> entnommen den *NRW-Richtlinien Englisch für die Gymnasiale Oberstufe* von 1981: S. 27. Vergl. Kritik von Multhays und Hartmann in: Kornelius/Otto. *Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht*. 1984.

<sup>413</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 27

<sup>414</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 27

<sup>415</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 29

semiotik. Diese könnte als ein wichtiger Empathiebaustein ein verfeinertes Gefühl für die unterschiedlichen Sprachregister fördern und so in die zwischenmenschliche und gesellschaftliche Kommunikation einfließen.

### **6.1.2. Der Zusammenhang der Unterrichtsfächer Sprache und Kunst**

In welchem engem Zusammenhang die künstlerischen und die sprachlichen Fächer gesehen werden, zeigt sich bei Betrachtung der Einteilung in die drei großen Aufgabenfelder in der gymnasialen Oberstufe:

| <b>I. Sprache</b>             | <b>II. Gesellschaft</b> | <b>III. Natur</b> |
|-------------------------------|-------------------------|-------------------|
| die gleichgesetzt werden mit: |                         |                   |
| <i>Kommunikation</i>          | <i>Politik</i>          | <i>Technik</i>    |
| Sprache, Literatur            | Geschichte, Politik     | Natur,<br>Technik |
| Kunst                         | Gesellschaft            | Umwelt,           |

wobei darauf hingewiesen wird, daß es sich bei diesen Untersuchungen eigentlich um ein "aspektreiches Kontinuum" handelt. Unter den aufgabenspezifischen Lernzielen der Fächer im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld finden sich die Kernbegriffe, die eine Einheit von Sprache und Kunst nahelegen:

Gegenstand der Fächer im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld sind durch sprachliche, akustische und visuelle Zeichen und Zeichensysteme bestimmte Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.<sup>416</sup>

Aus den formulierten Lernzielen werden jene zitiert, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevant sind.

Der Schüler soll

Sinn und Deutung dieser Gestaltungen und Gestaltungsmittel methodisch analysieren, verstehen und sein Verständnis artikulieren können", "( . . . ) gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes erkennen, und ( . . . ) (sich) mit sprachlich, akustisch und visuell vermittelten Gestaltungen von Wirklichkeit im Hinblick auf seine persönliche Existenz und auf gesellschaftliche Bezüge wertend auseinandersetzen."<sup>417</sup>

<sup>416</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 22

<sup>417</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 23

Bei einem kurzen Blick auf das gesellschaftliche Aufgabenfeld fällt auf, daß sich diese Fächer mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen (. . .), befassen.<sup>418</sup>

Sieht man diese Aussagen im Zusammenhang mit den fächerbezogenen Mindestfestlegungen für Fremdsprachen, ergibt sich ein Bereich der Überschneidung:

Fremdsprachen und damit Lernerfahrung, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sollen auf der Basis kommunikativer Kompetenzen im Medium einer fremden Sprache, die u.a. die Differenzierung und Relativierung der durch das Deutsche geprägten eigenen Spracherfahrung ermöglichen, sowie der auf Verständnis und Verständigung abzielenden Auseinandersetzung mit fremdsprachlich vermittelten Wirklichkeitserfahrungen und den kulturellen und historischen Umfeldern anderer Völker.<sup>419</sup>

Gerade für die Verwirklichung des zuletzt genannten Zieles müßte sich die Landeskunde als besonders verantwortlich sehen und verpflichtet fühlen zur Berücksichtigung der aufgabenspezifischen Lernziele. Bei der "Auseinandersetzung mit fremdsprachlich vermittelter Wirklichkeitserfahrung aus den kulturellen und historischen Umfeldern anderer Völker"<sup>420</sup> bietet sich ihr die Gelegenheit, gerade den Bereich der Kunst mit seinen ästhetisch visuellen Objekten als Kulturträger, der durch Funktion und Ausdrucksmittel sowie seine Analyseverfahren eng mit dem sprachlichen Bereich verknüpft ist, gezielt miteinzubeziehen. (auf die hieraus erwachsenden Vorteile für den Lernenden ist an anderer Stelle hingewiesen worden, vergl. Kapitel 5)

Diese Verwandtschaft wird in den Richtlinien einerseits theoretisch berücksichtigt, während sie im praktischen Bereich im sehr Vagen und Allgemeinen verbleibt bzw. anscheinend willkürlich als Prüfungsaufgaben drei Bildvorlagen einbringt, ohne daß der Umgang und Einsatz von derartigem Bildmaterial im Vorfeld geklärt worden wäre.<sup>421</sup>

Otto und Stratmann kritisieren in ihrem Artikel "Landeskunde im Abseits" (Kornelius/Otto. *Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht*. 1984: S. 79 ff), daß die Landeskunde nur unter Kommunikationsaspekten gesehen und als Vorwissen abgewertet werde. Kriterien zur Lernstoffauswahl werden ebenso vermißt wie das Lernziel, Neugierde und Aufgeschlossenheit für das soziokulturell Andere zu wecken und den Abbau von Vorurteilen zu fördern. Die Liste der Erfahrungsbereiche bezeichnen sie als ungereimt, da sie keine historische, politische, wirtschaftliche, soziokulturell orientierte Durchdringung von Themen deutlich macht. Die immer längere Liste der Sachbereiche betrachten sie nicht als Lösung des didaktischen Problems. Die Kritik, daß ein inhaltlicher Problemzusammenhang dem Prinzip der Texttypologie geopfert wird, obwohl Themen, Gegenstände und Kurssequenzen nach

---

<sup>418</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 23

<sup>419</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 24

<sup>420</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 24

<sup>421</sup> op. cit., S. 92, 136, 206, 211

Strukturierungsentscheidungen verlangen, die sich an einer inneren Systematik orientieren, wird in Kapitel 7.3 dieser Arbeit nur zum Teil berücksichtigt.

Als wichtigste Kritik wird genannt, daß die Richtlinien über ihre Aufteilung in Fiktion und Wirklichkeit eine Einsicht in die schwierigste aller Erkenntnisfragen nach dem Wesen der Realität, nämlich der Beziehung zwischen Fiktion und Wirklichkeit, verhindere. Fiktive Wirklichkeitsmodelle können in nicht-fiktiven Texten auftauchen und Erfahrungsbereiche erst ermöglichen oder prägen, und fiktive Wirklichkeitsmodelle fiktionaler Texte spiegeln nicht nur die prägenden Erfahrungsbereiche des anglo-amerikanischen Kontextes.

Bevor das Fach Kunst in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird, bietet es sich an, zunächst kurz auf die Problematik des Kommunikationsmodells<sup>422</sup> und der künstlerischen verbalen Texte einzugehen. Ein Hauptvorwurf besteht darin, daß das Kommunikationsmodell fast allen Positionen eine Entfaltungsmöglichkeit zu bieten scheint, wobei die Breite des Geltungsgrades Gefahr läuft, sich im Allgemeinen und Abstrakten zu verlieren, (vergl. zitierte Kernstellen aus den Richtlinien). In den praxisbezogenen Ausführungen wird außerdem eine texttypologische Arbeitsweise bevorzugt.<sup>423</sup> Bezüglich der Literatur, d.h. der stärker künstlerischen Texte, kritisiert Hartmann die durch die Richtlinien vorgenommene Verkürzung, die ein Kunstwerk nur daraufhin untersucht, was sich zeitgenössisch nicht-fiktional darüber ausmachen läßt und somit gerade das vernachlässigt, was den Dichter zu seiner spezifisch ästhetischen Umsetzung veranlaßt hat. Denn Form und Inhalt zusammen bestimmen den künstlerischen Gehalt, (vergl. Kapitel 8.2.3). Im Vergleich zur Art des britischen *A-Level Syllabus* für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (dies scheint jedoch auch für die anderen Fremdsprachen zu gelten, ebenso wie für die unterschiedlichen Syllabi), der für jedes Thema die zu bearbeitende Literatur und Fragestellungen, unter denen diese zu bearbeiten ist, genau vorschreibt, erscheinen die NRW-Richtlinien als recht weit gefaßt. Der Unterschied zum Geschichtsunterricht scheint darin zu bestehen, daß man in der Fremdsprache die größten Verständnisschwierigkeiten hat und eine Konfrontation mit stärker innerkulturell geprägten Perspektiven des Ziellandes als Erweiterung zur britisch gefärbten des Geschichtsunterrichtes sieht. Auffallend im britischen System, das im Fremdsprachenbereich die Literatur wie ein Stiefkind behandelt und häufig schon während des Studiums ausklammert, ist eine Betrachtungsweise der Literatur, wie Hartmann sie in den Richtlinien kritisiert, die einzige überhaupt. So wird z. B. Literatur zum deutschen National-

---

<sup>422</sup> Aus den NRW-Richtlinien von 1981 selbst und der Kritik an ihnen läßt sich nicht ablesen, welches Kommunikationsmodell zugrunde gelegt wird.

<sup>423</sup> Siehe Multhays. "Nachgetragene und kommentierte Bibliographie zu den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW, Englisch", in: Kornelius/Otto. *Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht*. 1984: S. 204ff und Hartmann. "Shakespeare in den Richtlinien (. . .)", in op. cit., S. 91ff. Hartmann kritisiert in bezug auf den Literaturbegriff, daß der Abstraktionsgrad für die Berücksichtigung des Fachübergreifenden so groß sei, daß die Sache selbst dadurch leer erscheint.

sozialismus nur unter dem Aspekt von Wirklichkeitserfahrung und als Beweis der geschichtlichen und politischen Realität gesehen. Was Hartmann als die Formulierung undeutlicher Vorstellung existenter, potentieller Wirklichkeitserfahrung durch den kreativen Akt der künstlerischen Gestaltung bezeichnet, wird dabei völlig ausgeklammert.

Es bleibt herauszufinden, inwieweit die Kritik an den Richtlinien von 1981 in bezug auf die Polarisierung zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Texten und die Rolle der Landeskunde in ihrer dienenden Funktion als Vorwissen bei der Kommunikation in den neuen Richtlinien und Lehrplänen von 1999 überwunden wird.

### **6.1.3. Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit (1999)**

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne versuchen umzusetzen, was bereits in den Beiträgen aus und für die Praxis deutlich geworden ist (vergl. Forschungsbericht, Kapitel 3.3 und Didaktik der Landeskunde und Literaturwissenschaft, Kapitel 4).

Richtungsweisend für die neuen Richtlinien und Lehrpläne sind die sechs Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, die deutlich erkennen lassen, daß kommunikative und textwissenschaftliche Ansätze (vergl. Hellwig et al. zu interkultureller Kommunikation und prozeßorientierter Mediendidaktik und –praxis) “in den Dimensionen des interkulturellen, prozeßorientierten und selbstbestimmten Lernens erweitert werden.“ (op. cit., S. 8):

- Stärkung des selbstbestimmten und kooperativen Lernens
- Unterstützung der interkulturellen Lernprozesse durch ein Angebot an exemplarischem, soziokulturellem Wissen, Sensibilisierung durch differenzierte Wahrnehmung und Perspektivwechsel sowie den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur interkulturellen Kommunikation.
- Herstellung grenzüberschreitender und authentischer Kommunikation
- Förderung des aktiven und kreativen Umgangs mit Texten in komplementärer Ergänzung zu analytisch-interpretierenden Verfahren und unter besonderer Berücksichtigung der aktiven Rolle des Rezipienten und der ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache
- Entfaltung der Medienkompetenz zur Befähigung rezeptiver, produktiver, „intelligenter“ und kritischer Nutzung des Medienangebots für fremdsprachliche Kommunikation und Lernprozesse unter Berücksichtigung eines offenen Textbegriffes
- Einsetzen der eigenen Mehrsprachigkeit zum Erlernen weiterer Sprachen

Diese neue Schwerpunktsetzung spiegelt sich in der Neueinteilung der ehemaligen Teilbereiche Sprachbeherrschung (1), Wissen (2) und Methodenbeherrschung (3), die aufgehen in den Bereichen „Sprache“, „interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte“, „Umgang mit Texten und Medien“ und „Methoden und Formen des selbständigen Arbeitens“. Dadurch, daß der letzte Bereich (3) in die beiden neuen Bereiche aufgeteilt wird, betonen die Richtlinienautoren einerseits die zunehmende Bedeutung der Medien und andererseits die Lernerautonomie.

Während in den alten Richtlinien die Fähigkeit zur Textrezeption und –produktion im Mittelpunkt gestanden hat, heißt das neue zentrale Leitziel „interkulturelle Handlungsfähigkeit“. Dieses Leitziel umfaßt kommunikative Fertigkeiten, Sprach- und Kultur-Bewußtheit sowie Bewußtheit für das Erlernen von Sprachen. Es impliziert

die Verfügbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, mit denen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für kommunikatives Handeln über die Grenzen der eigenen kulturellen Bindung hinweg übernehmen können. Sie lernen (. . .), im Umgang mit Kommunikationspartnern oder Medien Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ für Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln zu reflektieren, um auf diesem Wege kulturspezifische Verständigungsprobleme zu antizipieren und zu vermeiden bzw. gemeinsam mit dem Partner die Bedingungen des wechselseitigen Verstehens zu verhandeln.  
(NRW-Richtlinien *ENGLISCH*. 1999: S. 7)

Dadurch daß die Prozeßhaftigkeit des Lern- und Kommunikationsprozesses im Zentrum steht, wird deutlich, daß „Eigenes“ und „Fremdes“ keine statischen Größen sind.

Ein Englischunterricht, der einer interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichtet ist, wird wie folgt definiert:

(Er) gibt also authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anglophoner Kultur- und Sprachräume und fördert gezielt die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Er eröffnet damit die Möglichkeit, Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen herzustellen und die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit zu hinterfragen. Die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Auffassungen, Lebensweisen, Werten und Normen ist im Sinne einer Orientierung an den Menschenrechten und im Hinblick auf die Bildung eines „europäischen Hauses“ unerlässlich.  
(op. cit., S. 7)

Das Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit wird in fünf Teilzielen operationalisiert:

- Befähigung zur Begegnung mit englisch sprechenden Menschen und anglophonen Kulturen (vergl. op. cit., S. 8)
- Erweiterung der Bewußtheit für Sprache und sprachliche Kommunikation
- Befähigung zum Erkennen von anderen Lebensformen, kulturellen Verhaltensmustern und Wertesystemen, zur Offenheit und Toleranz, zum kritischen Hinterfragen eigener Haltungen und Einstellungen, zum Antizipieren von kulturellen Mißverständnissen und zur Konfliktbewältigung
- Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen Umgang mit Medien
- Befähigung zum autonomen Lernen und Arbeiten

Im Gegensatz zu den veralteten Richtlinien von 1981, in denen die Landeskunde hauptsächlich im Bereich „Wissen“ zum Tragen kommt und vorwiegend als „Vorwissen“ für die Kommunikation dient, ist der Bereich des „interkulturellen Lernens mit soziokulturellen Themen und Inhalten“ in den neuen Richtlinien der zentrale und integrierende Bezugspunkt für die Gestaltung komplexer Lernsituationen und steuert somit die Auswahl der Themen und Inhalte des Unterrichts sowie die Auswahl der Methoden für die Auseinandersetzung mit diesen Themen und Inhalten.“ (op. cit., S. 24).

Bei den soziokulturellen Themen und Inhalten soll die umfassende Vermittlung geschlossener Wissensfelder zu Gunsten einer Konzentration auf die systematische Erarbeitung exemplarischer Themen und Inhalte sowie korrespondierender Methodenkompetenzen aufgegeben werden (vergl. op. cit., S. 25), da “transferierbare und miteinander verknüpfte Horizonte ergänzbaren Referenzwissens“ aufgebaut werden sollen (vergl. op. cit. S. 26). Es werden vier thematische Ebenen unterschieden:

Erschließung von Alltagswirklichkeiten, Themen und Probleme junger Erwachsener, Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen und Themen und Inhalte von globaler Bedeutung. Es fällt jedoch auf, daß die Themenvorschläge historische Zusammenhänge zugunsten von Gegenwartsproblemen vernachlässigen. Im Gegensatz dazu steht in den veralteten Richtlinien von 1981 im Bereich „Wissen“ eine Aufzählung an „Erfahrungsbereichen, die für den angloamerikanischen soziokulturellen Kontext typisch“ sind und die in fiktionaler Vertextung und Wirklichkeitsausschnitte in nicht-fiktionaler Vertextung unterschieden werden (NRW-Richtlinien *ENGLISCH*. 1981: S. 41ff, vergl. Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit).

Als didaktisches Prinzip und fachspezifische Methode wird in den neuen Richtlinien von 1999 der vergleichend und kontrastive Perspektivwechsel herausgestellt in bezug auf eigenen Lebensraum im Vergleich zum fremden, diachrone bzw. synchrone Ansätze zum Verstehen der Bezugskulturen in historischer Perspektive und eine personale und persönliche Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Sichtweisen (vergl. op. cit., S 27 und vergl. dazu Kapitel 4.4.5 der vorliegenden Arbeit).

Beim Umgang mit Texten und Medien werden drei Schwerpunkte unterschieden:

anwendungsorientierter, analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Schwerpunkt. Insbesondere letzterer bedeutet eine wesentliche Ergänzung zu den unausgewogenen Richtlinien von 1981, die vornehmlich den analytisch-interpretierenden Aspekt betonen, wohingegen die neuen Richtlinien dem kreativen Aspekt, wie er traditionell für die musischen Fächer gesehen wird, größere Beachtung schenken. Unter den exemplarischen, transferierbaren textanalytischen Verfahren werden in den neuen Richtlinien als bewährte Ansätze der Literaturwissenschaft werkimmanente, rezeptionsästhetische, soziologische und

biographische genannt.<sup>424</sup> Beim Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten wird der Verwendungskontext für den Lerner reflektiert, indem die Texte den Bereichen alltagskommunikative, berufsorientierte, wissenschaftsorientierte und literarisch/ästhetisch orientierte Kommunikation zugeordnet werden (vergl. op. cit., S. 34ff). Aus dem zuvor Beschriebenen und der Verzahnung von unterschiedlichen Texttypen im Bereich der Textproduktion wird deutlich, daß die neuen Richtlinien die Polarisierung der Texttypen zu überwinden versuchen (vergl. op. cit., S. 30).

Im Bereich „Umgang mit Medien“ werden schwerpunktmäßig moderne audiovisuelle und elektronische Medien differenziert in ihrer Funktion für Lern- und Kommunikationsprozesse dargestellt.

In bezug auf die Rolle von Kunstbildern oder Werken der bildenden Kunst ist festzustellen, daß diese nicht erwähnt werden mit Ausnahme des Beispiels Edward Hopper – *a painter of human inter-relations* für das fachübergreifende Lernen.

## **6.2. Kunst**

### **6.2.1. Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die Kunstgeschichte und ihre Integration in die Landeskunde (1981)**

Die Thematisierung von Kommunikationsprozessen im visuellen Bereich wird unter drei Aspekten vorgenommen, die im Prinzip ihr Äquivalent im Sprachunterricht finden: Produktion und Rezeption „visueller Texte“<sup>425</sup> und die Reflexion über das Medium „visuelle Sprache“, die die Richtlinienautoren als Handlungsfelder<sup>426</sup> A, B und C bezeichnen. Obwohl ihre Interdependenz für das Unterrichtsgeschehen im Fach Kunst betont wird, steht im Zusammenhang mit dieser Arbeit das Handlungsfeld (B) der Rezeption (Kunstgeschichte) im Zentrum, während es für den Fremdsprachenunterricht Textrezeption und –produktion als fachspezifische Lernziele und –bereiche sind. Innerhalb dieses Handlungsfeldes werden vier Lernbereiche<sup>427</sup> herausgestellt:

---

<sup>424</sup> Diese Verfahren werden auch im Kunstgeschichtsunterricht angewandt.

<sup>425</sup> Als visuelle Texte werden visuell-ästhetische Objekte, Prozesse und Situationen jeder Art (Bild, Film, Plastik, Architektur, Environment, Umweltgestaltung) verstanden (erweiterter Kunstbegriff).

<sup>426</sup> Siehe: *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen KUNST*. 1981: S. 30ff.

1.3.2 „Handlungsfelder als fachspezifische Schwerpunkte“

<sup>427</sup> vergl. *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen ENGLISCH*. 1981: S.27 zur Interdependenz der Bereiche Einstellungen und Haltungen, Sprachbeherrschung, Methodenbeherrschung, Wissen über und Textrezeption und –produktion, wobei diese Bereiche über die Arbeit mit visuellen Texten eng verbunden werden sollen. Dem „Wissen über“ (op. cit., S. 33) wird eine zentrale Bedeutung zugemessen, aber unter Aufhebung der Trennung in fiktionale und nicht-fiktionale Vertextung.



- I. Visuelle Texte als spezifische Form von Wirklichkeitsverarbeitung (mit Focus auf sinnlich-konkreter Präsenz und spezifischer Geformtheit)
- II. Visuelle Texte als elementare Konzeptionen bildnerischer Wirklichkeitsverarbeitung (mit Focus auf Entstehung im Zusammenhang einer bestimmten Weltsicht, Hervorheben der überindividuellen Merkmale)
- III. Visuelle Texte als individuelle Wirklichkeitsverarbeitung (z. B. mit Focus auf der individuellen Ikonographie eines Künstlers), (vergl. Kapitel 9.3.3 Indische Kunst am Beispiel einer zeitgenössischen indischen Künstlerin: Anjolie Menon)
- IV. Visuelle Texte als Ausdruck gesellschaftlichen Bewußtseins (vergl. Kapitel 9 Koloniale Architektur in Indien (9.3.2), Ölgemälde (Conversation pieces) britischer Künstler in Indien (9.3.1), Umwelt als Lebensraum am Beispiel des indischen Architekten Charles Correa (9.3.4)); visuelle Texte im Bezugfeld politischer und sozio-ökologischer Interessen, (vergl. Kapitel 8 Indien in der künstlerischen Wahrnehmung von Briten, Anglo-Indern und Indern) und (vergl. Kapitel 8.1.1 Kunst und Imperialismus, 8.2.2 Kunst im Spannungsfeld der politischen Kräfte in Indien zwischen 1855 und 1922)

Im Lernbereich Rezeption bestimmen die Richtlinien folgende Ziele:

1. Strukturen visueller Texte analysieren und interpretieren
2. Wahrnehmungsbedingungen und –konventionen, Bedeutungskomplexe erkennen
3. Ausdruck individuellen und gesellschaftlichen Bewußtseins im historischen Zusammenhang bestimmen
4. Kontext sozio-ökonomischer bzw. politischer Interessen erkennen
5. Grundlegende Analyse– und Interpretationsverfahren kennen und anwenden

Unter der Prämisse landeskundlicher Zielsetzungen erscheinen Punkt 3 und 4 besonders relevant, Punkt 5 in seiner dienenden Funktion, Kunstwerke adäquat lesen zu lernen. Im Bereich der Methoden werden das Percept, die werkimmanente Methode, die ikonologisch-ikonographische Methode Panofskys und kunstsoziologische Konzepte kurz vorgestellt und in Kombination für den Unterricht empfohlen. (vergl. Kapitel 5.3 und 9.1). Zu den Inhalten zählen, z.B. Themen wie Krieg (I u. III), Darstellungen der Frau in Kunst und Massenmedien (IV), Städtebau (IV), die Karikatur als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse (IV), die Weltausstellungen von 1851 und 1867, als Ausdruck ihrer Zeit.

Unter dem Aspekt Individuum und Gesellschaft findet sich der Hinweis, der auch in ähnlicher Form in der Landeskunde immer wieder gegeben wird:

Die Annahme jedenfalls, der Schüler selbst werde die in der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Werk gewonnenen Einsichten und Fähigkeiten in die Auseinandersetzung mit der politischen Realität transferieren, erweist sich als wenig gesichert. (op. cit., S.29)

Kapitel 5.3 und 9.1 stellen den Versuch dar, die jeweiligen relevanten fachdidaktischen Aspekte zu verschränken.

### **6.2.2. Die spezifischen Leistungen des Faches Kunst**

Die Analyse der fachspezifischen Lernziele und -bereiche des Faches Kunst findet an dieser Stelle unter Ausklammerung der wesentlichen Aufgabe des Kunstunterrichtes statt - der praktisch-produktiven Prozesse, die in engem Zusammenhang mit der Identitätsfindung stehen.<sup>428</sup> Dieses kann in der Oberstufe zum Überwiegen des Praxisanteils gegenüber dem der Kunstwissenschaft führen. Daraus könnte gefolgert werden, daß das Fach Englisch wohl auf Analyseverfahren aus dem Kunstunterricht zurückgreifen kann, nicht aber unbedingt auf fundiertes breites Wissen über die Kunst in England und ihren soziokulturellen Zusammenhang.

Auffallend ist, wie sehr die Formulierungen bezüglich des theoretischen Bereichs im Fach Kunst denen der sprachlichen Fächer ähneln, da die übergreifende Zielsetzung des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes als Orientierung dient, d.h.

unterschiedliche Zeichensprachen verstehen (zu) können, sich der Bedingtheit und Möglichkeiten unterschiedlicher Zeichensprachen bewußt zu sein (und) sich mit Gestaltungen in unterschiedlichen Zeichensprachen wertend auseinandersetzen (zu) können.<sup>429</sup>

Inwieweit dies dem Fach Kunst nur begrenzt gerecht wird, da es der Sprache untergeordnet wird, bleibt zu überlegen. Von daher haben jene didaktischen Ansätze (siehe Tabelle Kapitel 3.3) ihre Berechtigung, die den Fremdsprachenunterricht mit dem praktischen Kunstunterricht verbinden bzw. praktischen Kunstunterricht über das Medium der Fremdsprache vermitteln.

Visuell-ästhetische Kommunikation bedeutet das Verständnis "visueller Texte", die Reflexion "visueller Sprache" und die wertende Auseinandersetzung mit "visuellen Texten". Betont wird in diesem Zusammenhang jedoch auch, daß es nicht nur um kognitiv gewonnene Einsichten, sondern auch um die "emotionale Dimension" gehe, "( . . . ) um personale und soziale Handlungsfähigkeit ( . . . ) zu ermöglichen."<sup>430</sup> Da auch hier wieder der Gesellschaftsbezug von Wichtigkeit ist, nimmt die Beschäftigung mit Massenmedien, gebauter Umwelt und Trivialästhetik eine dominante Stellung ein. Es soll ein Beitrag geleistet werden zur Entfaltung und Weiterentwicklung demokratischer Lebensverhältnisse, (ein Ziel, das Melde in ihrem Landeskundemodell besonders hervorhebt). Wie im sprachlichen Bereich ist der

---

<sup>428</sup> Am wesentlichsten von daher, daß sie im "verkopften" Gymnasium häufig die einzige Gelegenheit zu kreativer, manueller Tätigkeit bieten.

<sup>429</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 26

<sup>430</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 27 vergl. Tabelle Kapitel 3.3.

Schüler aufgefordert, die "Wirklichkeit kritisch zu reflektieren, gewohnte Erfahrungen in Frage zu stellen und neue Vorstellungszusammenhänge zu entwerfen."<sup>431</sup> Der Verweis auf die Bedeutung einer hermeneutischen "Reflexion auf die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Werkentstehung selbst"<sup>432</sup>, die angemessenes Verstehen erst ermöglichen kann, weist ebenfalls auf ihre mögliche Beachtung in der Landeskunde hin. Die besondere Art der Wirklichkeitsverarbeitung im Werk "zeigt sinnlich-konkret, daß als Wirklichkeit gesetzte Sinnzusammenhänge nicht absolute Größen darstellen."<sup>433</sup> Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß der Schüler selbst die Einsichten, die er bei der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Werk gewonnen hat, nicht unbedingt in die Auseinandersetzung mit der politischen Realität überträgt, sondern dies nur geschieht, wenn der Unterricht auf Reflexion des Spannungsverhältnisses von ästhetischer Wirklichkeitserfahrung (-verarbeitung) und politisch-gesellschaftlicher Realität angelegt ist.

### **Folgerungen:**

Hieraus läßt sich eine weitere Empfehlung für die Einbeziehung der Kunst in die Landeskunde ableiten. Da die Schüler mit visuellen Eindrücken des fremden Landes konfrontiert werden, müßte die Landeskunde Hilfestellung zum Umgang mit diesen leisten. Als Ergebnis läßt sich zusammenfassend sagen, daß in den Richtlinien Sprache und Kunst als Einheit gesehen werden und von daher in das jeweils andere Fach einfließen können. In der Fremdsprache bietet sich hierzu besonders die Landeskunde an. Obwohl die Richtlinien ganz unter dem Einfluß des Kommunikationsmodelles stehen, wird deutlich, daß Kunst und Sprache über diese eine Funktion hinausgehen und über ihre spezifischen Zeichensysteme das Verhältnis von Umwelt und Mensch darstellen. Daher müssen die Schüler für das Lesen von Zeichen und Formen sensibilisiert werden. In bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist auf die zahlreichen Mischformen von Sprache und bildender Kunst (Musik) hinzuweisen, wie Theater, Film, Oper, Musical, Plakatkunst und Karikatur. Vielen Schülern steht heute der Weg zur direkten Begegnung mit dem Land, dessen Fremdsprache sie lernen, offen durch Schüleraustausch und Studienreisen. Auch der Kontakt zu Angehörigen anderer Länder, die in Deutschland leben, erweitert diese Möglichkeit. Das Wecken der Aufmerksamkeit über visuelle ästhetische Erscheinungen im weitesten Sinne kann reizvoll sein, da es die verschiedenen Sinne anspricht und auf wichtige Fragen aufmerksam macht, die z.B. spezielle Bräuche, politisches Gedankengut, geschichtliche Ereignisse, aktuelle Probleme etc. betreffen.

---

<sup>431</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 29

<sup>432</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 29

<sup>433</sup> *Richtlinien Englisch*. 1981: S. 29

### **6.2.3. Zu Inhalten, Lernzielen und Methoden im Hinblick auf die Kunstgeschichte und ihre Integration in die Landeskunde (1999)**

Die neuen Richtlinien für das Fach Kunst nehmen zwar zunächst das gesamte Feld bildhafter Verständigungssysteme und –strategien in den Blick und verweisen auf den breiten Raum, den Druckverfahren, Fotografie, Film, Video und digitalisierte Bilder in unserer individuellen und gesellschaftlichen “Verständigungskultur“ einnehmen, um dann den Kernbereich des Faches wie folgt zu definieren und sich bewußt von dem zuvor genannten ausgeweiteten Kunstbegriff abzusetzen:

(. . .) den didaktischen Schwerpunkt jedoch bildet der Bereich der künstlerischen Gestaltungen und die bildende Kunst. (Diese) erweisen sich in ihrem Reichtum an Bezugssystemen und in ihrer geordneten und erkennbaren Vielschichtigkeit, vor allem jedoch in ihrer Tendenz, Wirklichkeit und deren Wahrnehmung in der künstlerischen Gestaltung kritisch, gelegentlich irritierend infragezustellen und sie neu sichtbar zu machen, als unverzichtbar in einer demokratischen Kultur. (. . .). (op. cit., S. 6)

Zunächst läßt sich feststellen, daß die zuvor genannten Handlungsfelder auch in den neuen Richtlinien erhalten geblieben sind (siehe NRW-Richtlinien KUNST. 1999: S. 11ff) und die Verschränkung dieser Felder in Theorie und Praxis, bzw. Rezeption und Produktion innerhalb der graphischen Darstellung (op. cit., 19f) stärker deutlich wird, da Lernaspekte, Themen und Qualifikationen einander zugeordnet werden. Unter den Qualifikationen sind im Zusammenhang dieser Arbeit jene von besonderem Interesse, die auf die Rezeption von Kunstwerken verweisen.

Auch die Lernaspekte entsprechen denen der alten Richtlinien von 1981; ihr Sinngehalt bleibt bestehen, wird jedoch neu formuliert, da der Begriff der „visuellen Texte“ durch die Begriffe „bildnerische/künstlerische Gestaltungen und Bildwelten“ ersetzt wird.

- I. Bilder als Gestaltungsvorgänge
- II. Grundkonzepte bildnerischer Gestaltung
- III. Bildnerische Gestaltungen als Zeugnisse einzelner Persönlichkeiten und als Einzelercheinungen
- IV. Bilder und Bildwelten im gesellschaftlichen Zusammenhang

Zum Lernaspekt III fällt auf, daß die Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit der „Autorinnen und Autoren“ (Künstler) in bezug auf den Lerner vergleichbar mit der Autobiographie in der Landeskunde gesehen werden kann, insofern als daß dem Schüler hier die Möglichkeit gegeben wird, Parallelen oder Unterschiede zu seinem eigenen Leben zu entdecken, “sich selbst und andere als Persönlichkeit wahrzunehmen und zu respektieren und sich gegen „Moden“ und Gruppendruck zu behaupten. Über das Allgemeine hinaus, (. . .), steht hier das Einzigartige im Mittelpunkt des Interesses“ (vergl. op. cit., S. 16).

Unter Lernaspekt IV wird bei der Rezeption von Bildern einerseits der Hinweis auf die Subjektivität der Interpretierenden gegeben und darauf, wie wichtig deren Einbeziehung in den Prozeß ist, andererseits jedoch der Entstehungszusammenhang der Werke gesehen.

Weil bildnerische Gestaltungen in bestimmten geschichtlichen und gesellschaftlichen Situationen entstehen, können sie auch als Ausdruck dieser übergeordneten Zusammenhänge gesehen werden. Zur Interpretation gehört deshalb, dass Darstellungsprinzipien und -konventionen in die Untersuchung einbezogen werden. Hierher gehören auch Untersuchungen der Vermittlungsart, die zwar von persönlichen Entscheidungen abhängt, die aber auch in ihrer Wechselbeziehung zu kulturellen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen gesehen werden muss. Der dem formalen Aufbau zugeordnete inhaltliche Aufbau von bildnerischen Gestaltungen gibt auch Aufschluss über gesellschaftliche Abläufe, Normen und Vorstellungen und über gesellschaftliche Zusammenhänge. (op. cit., S. 13, vergl. dazu auch Bilder und Bildwelten im gesellschaftlichen Zusammenhang op. cit., S. 17)<sup>434</sup>

Wie bereits bei den Richtlinien Englisch deutlich geworden ist, nehmen bei der Gestaltung der Lernprozesse Schülerorientierung sowie Gegenstands- und Methodenorientierung eine zentrale Stellung ein. Zur Entwicklung der Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit betonen die Richtlinien KUNST zunächst das Erlernen des Umgangs "mit den Elementen und Kriterien der werkimmanenten Analyse-/Interpretationsmethode". Weiter nennen sie kontextorientierte Verfahren, z. B. ikonografisch/ikonologische, hermeneutische, kunstsoziologische und rezeptionsgeschichtliche, um den Lerner zu befähigen, "(sein) Verständnis zu überprüfen und ggf. zu erweitern auf der Ebene von Kontexten im weitesten Sinn" (vergl. NRW-Richtlinien und Lehrpläne KUNST. 1999: S. 31f). Zudem wird eine engere Verbindung zwischen sprachlicher und bildnerischer Auseinandersetzung deutlich, weil sie sich einerseits durch ihre Verschiedenartigkeit ergänzen und andererseits durch ihre Gemeinsamkeiten das Erfassen und Deuten von Welt verstärkt fordern.

### **6.3. Gemeinsamkeiten der Fächer *Englisch* und *Kunst***

Als übergeordnetes Ziel der gymnasialen Oberstufe gilt die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, was die "weitgehende Beherrschung von Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens"<sup>435</sup> beinhaltet. Unter den allgemeinen Lernzielen wird dieses weiter ausgeführt. Die Schüler sollen lernen, "bestimmte Sachverhalte, Probleme, Lösungsmöglichkeiten, Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden".<sup>436</sup> Unter dem Stichwort "Erziehung" versteht man die

---

<sup>434</sup> Erstaunlicherweise findet sich zu diesem Aspekt kein Hinweis auf seine mögliche fachübergreifende Relevanz.

<sup>435</sup> NRW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe KUNST. 1981: S.14

<sup>436</sup> Richtlinien KUNST. 1981: S. 14

”Vermittlung sozialer Handlungsdispositionen und Verhaltensweisen: In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person (. . .) mit deren historischen Bedingungen, gegenwärtigen Problemen, zukünftigen Aufgaben (. . .)”,<sup>437</sup> während sich der Begriff ”Unterricht” auf die Vermittlung von ”Kenntnisse(n), Einsichten, Fertigkeiten (und) Fähigkeiten”<sup>438</sup> bezieht.

Bezüglich der Landeskunde, die sich betont um die Vermittlung sozialer Handlungsdispositionen bemüht, erscheint mir der Hinweis auf die historischen Bedingungen von Bedeutung, ebenso wie die Berücksichtigung des folgenden allgemeinen Lernzieles, daß der Schüler ”zur Erkenntnis von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaft”<sup>439</sup> gelangt.

Selbstverwirklichung soll in sozialer Verantwortung erfolgen, das bedeutet, ”Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen, hinzuhören und mitzudenken und dabei auch sprachliche wie nichtsprachliche Zeichen und situative ebenso wie soziale Elemente des Kommunikationsvorganges zu berücksichtigen.”<sup>440</sup>

Als ein letztes wichtiges Lernziel sei verwiesen auf die Auseinandersetzung mit Werten und Normen, das Erkennen dieser im Kontext ihrer Systeme, um ”zu eigenen Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Meinungen, Überzeugungen, Ideologien etc. zu gelangen.”<sup>441</sup>

### **6.3.1. Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation (1999)**

Gegenüber den Richtlinien von 1981 weisen die neuen Richtlinien den Bereich des fachübergreifenden Lernens und Arbeitens gesondert aus und unterscheiden die drei in der Überschrift genannten Arten der Lern- und Arbeitsorganisation.<sup>442</sup>

Als grundlegendes Prinzip für die Lern- und Arbeitsorganisation in diesem Bereich wird die Beachtung eines vier-Phasen-Modells vorgeschlagen entsprechend Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation (vergl. op. cit., S. 59) und Grundsätze für den Aufbau fächerübergreifender Methoden dargelegt (siehe op. cit., S. 68), wobei zwei von vier angeführten

---

<sup>437</sup> *Richtlinien KUNST*. 1981: S. 14

<sup>438</sup> *Richtlinien KUNST*. 1981: S. 14

<sup>439</sup> *Richtlinien KUNST*. 1981: S. 15.

<sup>440</sup> *Richtlinien KUNST*. 1981: S. 16.

<sup>441</sup> *Richtlinien KUNST*. 1981: S. 16.

<sup>442</sup> vergl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW ENGLISCH*. 1999: S. 67-69 und *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW KUNST*. 1999: S. 27-30. Im Folgenden werden diese Schriften in Kurzform als NRW-Richtlinien und Lehrpläne ENGLISCH bzw. KUNST. 1999 bezeichnet.

Punkten nichts zur Methodik aussagen.

Allen drei Arten ist gemeinsam, daß sie ein größeres Maß an Kooperation erfordern und die Selbständigkeit der Lerner fördern sollen.

Fachübergreifender Unterricht bedeutet, daß dieser im Fach selbst stattfindet und den jeweiligen fachspezifischen Methodenansatz schärfen soll.

Die Richtlinien KUNST von 1999 formulieren präziser als die Richtlinien ENGLISCH, daß für einen sinnvollen fachübergreifenden Unterricht der fachspezifische Unterricht mit seinem Sach- und Methodenrepertoire grundlegend ist (vergl. Richtlinien KUNST. 1999: S. 27).

Wenn es um praktische, visuelle Gestaltungen in anderen Unterrichtsfächern oder bei fachübergreifenden Veranstaltungen geht sowie bei der Rezeption von Bildern in anderen Fächern, sollten vom Fach Kunst ausgehend die folgenden Aspekte untersucht werden:

**Bild-Schlüssigkeit, Intentionalität** und **Qualität**. Diese Begriffe werden jedoch nicht definiert.

Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig, weil er zum Ziel hat, in Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und –kategorien zu betrachten. Diese Art des Unterrichtens ist besonders wichtig im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung zur Entwicklung von Schulprofilen, die in jüngster Zeit gefördert werden. In diesen Bereich fällt auch der bilinguale Unterricht<sup>443</sup>, in dem die Fremdsprache Unterrichtssprache außerhalb des eigentlichen Fremdsprachenunterrichts, d.h. auch in Sachfächern ist. Dadurch lassen sich erweiterte fachliche Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen und die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz für das andere Fach unterstützen. (vergl. NRW-Richtlinien und Lehrpläne ENGLISCH. 1999: S. 69). Unter den Hinweisen zum fächerverbindenden Arbeiten empfehlen die Richtlinien für das Fach Kunst:

Sinn des fächerverbindenden Unterrichts als Methode ist es, unterschiedliche Methodenkonzepte und unterschiedliche Erkenntnisinteressen in Bezug auf ein Problemfeld in einen Lernprozeß einzubinden und die gegebenen unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam zu nutzen. (NRW-Richtlinien und Lehrpläne KUNST. 1999: S. 29)

Für die Planung von fächerverbindendem Unterricht hält die Autorin der vorliegenden Arbeit folgenden Punkt für besonders wichtig:

Im Fach Kunst sind die Lernaspekte und Themen die Schaltstellen für die Bestimmung von Unterrichtseinheiten, daran orientiert sich der fachspezifische Unterricht. Die hier angeführten fachlichen Bezüge bieten viele Möglichkeiten für fächerverbindenden Unterricht. (NRW-Richtlinien und Lehrpläne KUNST. 1999: S. 30)

Der projektorientierte Unterricht wird charakterisiert als anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt und produktorientiert. Er soll sich in der Themenstellung erkennbar vom normalen

---

<sup>443</sup> Für diesen Bereich scheint die Entwicklung von neuen Materialien, die die Problematik des Fächerverbindenden reflektieren, notwendig zu sein.

Unterrichtsgeschehen des Schulalltags abheben. Um durchgeführt werden zu können, muß er sorgfältig geplant sein. Die Richtlinien KUNST ergänzen, daß durch die Produktorientierung auch das Ziel in den Vordergrund tritt, dieses Produkt bzw. Ergebnis in Form von Ausstellung, Buch, Dokumentation, Wandgestaltung etc. anderen zugänglich zu machen (vergl. op. cit., S. 29).

Dem Englischunterricht werden grundsätzliche fachübergreifende Dimensionen (historische, sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Problemstellungen) zugeschrieben auf Grund seines Leitziels der interkulturellen Handlungsfähigkeit.<sup>444</sup>

Abschließend ist anzumerken, daß der Autorin der vorliegenden Arbeit die Vernachlässigung der Methodenspezifik und des spezifischen Wissens über den Lerngegenstand, der eigentlich einem anderen Fach zugehörig ist, im Zusammenhang mit den Formen des fächerübergreifenden Lernens insofern problematisch erscheint, als der Forschungsbericht ergeben hat, daß beim Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht, d.h. beim fachübergreifenden Arbeiten, ein Mangel an Sachkenntnissen über den Lerngegenstand zu unsachgemäßen Vernetzungen von Werken (z. B. Text und Bild) im Unterricht und somit zu fragwürdigen Ergebnissen führen kann.

Aus der Kritik kann für den Ansatz der vorliegenden Arbeit gefolgert werden, daß bei einer Integration von Werken der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht (Englisch) außer den fachspezifischen Zielen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts, auch fachspezifische Methoden des Kunstunterrichts angewandt werden müssen. Zusätzlich hat die Auswahl des Lerngegenstandes zwar den Zielen des Fremdsprachenunterrichts zu entsprechen, muß jedoch gleichzeitig die dem Kunstwerk immanenten Eigenschaften berücksichtigen.

Als methodisch geeignet zur Unterstützung der Urteilsbildung im Zusammenhang des fachübergreifenden Lernens werden von den Richtlinien KUNST neben der Medienanalyse Vergleiche von kunst und -medientheoretischen Texten mit philosophischen Quellentexten und Vergleich öffentlicher Äußerungen zur Kunst mit Quellen zu politischen Zielvorstellungen empfohlen. Die Autorin hält die Auseinandersetzung durch Vergleichen von Texten dieser Art mit philosophischen Quellentexten für problematisch, weil hier eine

---

<sup>444</sup> An dieser Stelle ist zu erkennen, daß dem Englischunterricht eine Funktion zugedacht wird, die weit über die Fachgrenzen hinausgeht, weil inzwischen das Englische als Verständigungsmittel gesehen wird, das in die meisten Lebensbereiche unserer „Verständigungskultur“ dringt. Es findet sich in den Richtlinien keine kritische Reflexion dieser Bedeutung des Englischen (z. B. als Ausdruck wirtschaftlicher Macht), wodurch das Ziel, den Erwerb weiterer Fremdsprachen auf der Basis der eigenen Mehrsprachigkeit zu fördern, fragwürdig wird. Interessant wäre eine Untersuchung zur Bedeutung des Englischen, wie es in den Lehrplänen anderer europäischer Länder dargestellt wird, z. B. in Frankreich, Spanien und Portugal.



hohe Abstraktionsebene gefordert ist und das Analoge (Bildliche), das im Kunstunterricht im Zentrum steht und gerade dadurch einen spezifischen Beitrag in anderen Fächern leisten könnte, zugunsten einer Auseinandersetzung auf der Basis von sprachlichen Texten vernachlässigt wird.

Weder die Fremdsprachen- noch die Kunstdidaktiker, die die Richtlinien verfaßt haben, sehen das soziokulturelle, historische und politische Potential von Werken der bildenden Kunst für das fachübergreifende Lernen, wie es in der vorliegenden Arbeit für die landeskundliche Bildfunktion relevant ist.

In diesem Zusammenhang wäre auch eine Reflexion der Möglichkeiten angebracht, die ein bilingualer Sach-Fachunterricht Kunst in der Oberstufe mit 50% Theorieanteil (Kunstgeschichte) bieten könnte (siehe dazu Kapitel 10, Schlußbemerkungen).

Ein weiteres Argument zur Integration von Werken der bildenden Kunst läßt sich aus den Überlegungen der Autoren der Richtlinien KUNST ableiten, die betonen, daß Kunstwerke “zu kritischem und bewußtem Umgang mit Sprache“ herausfordern können, weil die Reflexion der bildnerischen Gestaltungen eine sprachliche Übersetzung in die sukzessive Gestalt der Wortsprache erforderlich macht (vergl. NRW-Richtlinien und Lehrpläne KUNST. 1999: S. 18).

Wenn die Richtlinien KUNST eigene “künstlerische Einsichten und Erfahrungen sowie kunstwissenschaftliche Kenntnisse und Verfahren der Bilderschließung“ als Grundlagen hervorheben, “auf denen sich die selbständigen Arbeitsformen aufbauen“, läßt sich daraus folgern, daß auch kreatives Arbeiten der genannten Grundlagen bedarf und dementsprechend für die Spracharbeit zu beachten ist. Zu den Formen des selbständigen Arbeitens im Bereich Kunst werden folgende genannt, die auch für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind, weil sie auch notwendig sind, um eine fremde Kultur zu erschließen:

- Bilden einer Verstehenshypothese und überprüfen auf der Grundlage kultureller und individueller Verstehensbasis
- Sich einlassen auf Ungewohntes und die Anstrengung des Erschließens.

(NRW-Richtlinien und Lehrpläne KUNST. 1999: S. 18)

Im folgenden Teil sollen anhand von Beispielen die theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Werken der bildenden Kunst in ihrer landeskundlichen Bildfunktion für die Unterrichtspraxis umgesetzt werden.

**C. Kunst und Englisch - zur Praxis**  
**der Verbindung beider Fächer**

## **7. Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe**

Einer der Ansprüche dieser Arbeit besteht darin, geeignete Materialien aus dem Fachbereich Kunstgeschichte für die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Englischen als Fremdsprache in der Sekundarstufe II zu erschließen und vorzustellen. Aus den Ergebnissen des Forschungsberichtes (siehe Kapitel 3) ergibt sich der Eindruck, daß Kunst bisher nur sehr punktuell in den Fremdsprachenunterricht einbezogen worden ist. Ein systematischer Versuch, die Themenbereiche des Fremdsprachenunterrichts, wie sie in den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Englisch an Gymnasien auf der Sekundarstufe I (1993) und II (1981) aufgeführt werden, anhand von Beispielen aus der britischen und der amerikanischen Kunstgeschichte zu verdeutlichen, scheint jedoch nicht vorzuliegen.

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, den genannten Anspruch einzulösen, einen Überblick zu geben und Ideen bezüglich Themenbereichen, Inhalten, Gegenständen und Fragestellungen zur Einbeziehung britischer und einiger Beispiele aus der amerikanischen Kunst zu entwickeln unter Beachtung der NRW-Richtlinien von 1981 und 1999 für das Fach ENGLISCH in der gymnasialen Oberstufe, wobei darauf hinzuweisen ist, daß die Richtlinien von 1999 das exemplarische Vorgehen betonen. Während es in der vorliegenden Arbeit zunächst darum geht, Werke der bildenden Kunst, denen eine landeskundliche Bildfunktion zukommen kann, in den Englischunterricht zu integrieren, werden in Kapitel 7.1 und 7.2 auch Hinweise für den fächerverbindenden Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Dimension (Einheit/Verschiedenheit) gegeben. Die Verweise in Kurzform auf besonders geeignete Literatur beziehen sich auf den Bibliographieteil (1. Kunstgeschichte) und das separate Verzeichnis Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis (4. Ausgewählte Bibliographie von Materialien zu Kunst im Fremdsprachenunterricht), die ausführliche Angaben enthalten.

Kapitel 8 und 9 beschäftigen sich mit visuellen künstlerischen Dokumenten in Indien und Großbritannien als kulturellen Zeugnissen, die Einsicht in die Problematik des britischen Imperiums und des kolonialen Erbes ermöglichen. Dabei werden sowohl die Werke britischer wie indischer Künstler als auch die Architektur der Vergangenheit und Gegenwart berücksichtigt. In der hier folgenden Übersicht wird diese Problematik daher vernachlässigt.

## **7. 1. Kunstgeschichte aus der Binnenperspektive einer Gesellschaft (Zielkultur) und als Teil ihres kulturellen Gedächtnisses**

”Art can embody and transcend both its creators and its times to reveal enduring truths about the human condition; the more we understand of it, the more we understand ourselves and the complexities of our world.”<sup>445</sup>

Dixon bezeichnet in seiner Fernsehserie *A History of British Art* die Kunst als Autobiographie einer Nation und stellt der Idee folgend dies anhand von Beispielen aus der britischen Kunst dar.

Da in der vorliegenden Arbeit die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff eine zentrale Stellung einnimmt und die Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht Englisch die interkulturelle Handlungsfähigkeit als Leitziel ausweisen, soll der Begriff der Nation in den Hintergrund treten und statt dessen auf den Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“ eingegangen werden, der umfassender ist, weil er verschiedene Gruppen innerhalb einer Gesellschaft miteinschließt. Assmann (1988: S. 15) definiert den Begriff als Sammelbegriff für “den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten (. . .) in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt. (. . .) Das kulturelle Gedächtnis hat neben einer zeitlichen auch eine räumliche und soziale Dimension (vergl. Rothe 1988, S. 275ff). Das Konzept betont, daß Gedächtnis selbst eine Geschichte hat und daß den Medien der kulturellen Erinnerung eine produktive, generative und konstruktive Rolle als Medium kollektiver Identitätsbildung zukommt“.<sup>446</sup>

Bei Assmann wird als eines von sechs Merkmalen das der Rekonstruktivität genannt: “Das Konzept der Rekonstruktivität trägt der Einsicht der konstruktivistischen Gedächtnisforschung Rechnung, daß das Gedächtnis kein Speicher ist, der die Vergangenheit selbst bewahrt, sondern daß die Gesellschaft von ihrer jeweils gegenwärtigen Situation aus ihre Geschichte(n) unter wechselnden Bezugsrahmen neu konstruiert.“ (vergl. op. cit.)

In der vorliegenden Arbeit werden „Wiedergebrauchs- Bilder“ bzw. visuelle Kunstwerke vorgestellt, die einen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses ausmachen und sich durch ihre stärkere oder schwächere „eigenkulturelle Markierung“ auszeichnen, wodurch sie dazu beitragen, Vergangenheit und Gegenwart der Zielkultur zu erhellen. Den Beitrag, den diese

---

<sup>445</sup> Entnommen aus: Cole and Gealt. *Art of the Western World*. (Preface). 1988.

<sup>446</sup> vergl. *Metzler Lexikon der Literatur und Kulturtheorie*. 1998: S. 180f

außersprachlichen Zeichen innerhalb eines landeskundlich/interkulturell orientierten Fremdsprachenlernprozesses leisten können, ist bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert worden.

Ziel der Übersicht ist es vor allem, auf die zahlreichen Möglichkeiten zur Einbeziehung von Werken der bildenden Kunst in den bestehenden fachlichen Rahmen und auf die relevante kunstgeschichtliche Fachliteratur hinzuweisen. Im Zentrum steht weiterhin die landeskundliche Bildfunktion und als untergeordneter Aspekt die Funktion von Bildern zur Förderung von Kreativität. Die Auswahl der Kunstwerke wird entsprechend dem in Kapitel 5.2 dargestellten Kriterienkatalog vorgenommen.

Zum methodischen Vorgehen bietet sich zunächst ein Doppelschritt mit folgender Unterteilung an:

- a) Von der Kunstgeschichte ausgehend, wird der Versuch unternommen, bedeutende Künstler und künstlerische Bewegungen in England bzw. Amerika und ihre Verbindung zu europäischen Kunstentwicklungen, bzw. Sonderentwicklungen und Abweichungen zu ermitteln.
- b) Vom soziokulturellen, historischen und politischen Kontext ausgehend, wird der Versuch unternommen, Künstler und Werke innerhalb geistesgeschichtlicher und politischer Strömungen zu ermitteln, um Kunstwerke zu finden, deren Eigenschaften denen der landeskundlichen Bildfunktion im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nicht zuwiderlaufen, sondern diese didaktische Funktion, die ihnen zugewiesen wird, erfüllen können.

In beiden Fällen wird die eigenkulturelle Markierung (Kulturspezifität) und die überkulturelle Markierung berücksichtigt.

### **Vorgehensweise:**

Ein Prinzip der Landeskunde besteht im Bemühen um das Verständnis der fremden Kultur unter Berücksichtigung der Binnenperspektive. Ein Forschungsaufenthalt am Institut für Kunstgeschichte der Universität Bristol/GB und der Zugang zu einer im Bereich Kunst gut bestückten Bibliothek dort erwiesen sich als wichtige Grundvoraussetzung bei der Beachtung dieses Prinzips. Für die Einbindung von Kunst in den Fremdsprachenunterricht erscheinen die soziokulturellen Interpretationsansätze als besonders geeignet, weil sie gesellschaftlichen und politischen Faktoren Priorität bei der kunstgeschichtlichen Interpretation einräumen und somit gesellschaftliche Zusammenhänge erhellen.

Zur allgemeinen Vorinformation bietet der *Cambridge Guide to the Arts in Britain*,

herausgegeben von B. Ford, einen ausgezeichneten Überblick.<sup>447</sup>

Als weitere Informationsquelle von historischer Seite bietet sich das Buch *Oxford Illustrated History of Britain* von Morgan an, das zahlreiche farbige und schwarz-weiße Abbildungen von wichtigen visuellen künstlerischen Werken enthält. Wie bei Dixons Beitrag zur britischen Kunstgeschichte betont auch hier der Herausgeber das Bemühen um die Darstellung des spezifisch Britischen, der Einzigartigkeit der Entwicklungen der Britischen Inseln bezüglich ihrer politischen, sozialen, wirtschaftlichen, religiösen, intellektuellen und kulturellen Charakteristika, ohne jedoch einen "nationalen Charakter" künstlich herausstellen zu wollen. Besonders aufschlußreich in diesem Zusammenhang ist sein Kommentar zu den Illustrationen:

The illustrations provided in this book are offered not merely as physical embellishments, (...), but as vital explanatory tools in demonstrating key points in the narrative. The question of a British 'national character', or the lack of it, will, therefore, be implicit rather than explicit.<sup>448</sup>

Die Strukturierung eines kunstgeschichtlichen Überblicks kann nach vielfältigen Ordnungskriterien erfolgen, z. B. zeitlich nach Epochen, nach Gattungen wie Landschaftsmalerei, Genremalerei, Karikatur, Porträt, Stilleben, Historienmalerei, etc., nach Medien wie Graphik, Ölmalerei, Aquarell, Skulptur, Architektur, Photographie, Film, Fernsehen, etc. oder nach thematischen Schwerpunkten wie Frauendarstellungen, Darstellungen von Kindern, Arbeit, Krieg, Industrielandschaften, Herrscherporträts etc.<sup>449</sup> Das *Funkkolleg Kunst* wählt als übergeordnete methodische Vorgehensweise den Aspekt der Funktionsansprüche. Diese Vorgehensweise könnte im Zusammenhang mit dem

---

<sup>447</sup> Ford (ed.). *The Cambridge Guide to the Arts of Britain*. 1988

Siehe besonders: Shaw. "The Cultural and Social Setting", S. 8ff.

ders. "Visual Arts: G. Sutherland, H. Moore, F. Bacon", S. 119ff.

Saint. "The New Towns", S. 147ff.

Pepper. "Architecture", S. 276ff, (insbesondere S. 279-288 "Housing at Roehampton").

<sup>448</sup> Morgan. *The Oxford Illustrated History of Britain*. 1986. Aufschlußreich ist die Untersuchung des Bildprogrammes, bei dem sich große Übereinstimmungen mit der Fernsehserie von A. G. Dixon ergeben. Weshalb diese Bilder von Bedeutung sind, wird an späterer Stelle erläutert werden.

z. B. The Tudor Age: *The imaginary Island of Utopia*. Woodcut by A. Holbein. 1518. From 3. Ed. of More's Utopia, S. 244.

*Hardwick Hall*, S. 278.

*Miniature Portraits* by N. Hilliard (*H. Percy, Sir W. Raleigh*), S. 280.

*The Rainbow Portrait of Elizabeth I*, attributed to Isaac Oliver und interpretativer Kommentar, S. 288 f.

z. B. The Stuarts:

*The Banqueting House Ceiling* – allegory of the beneficent reign of James I, building designed by Inigo Jones and ceiling painted by Rubens, ambassador in London for the Spanish Netherlands, S. 305.

*Charles I on Horseback* (Van Dyck), S. 308f.

*Charles II*, S. 329.

<sup>449</sup> Die NRW-Richtlinien und Lehrpläne für das Fach ENGLISCH von 1999 empfehlen für fachübergreifendes Lernen, die Einbindung von Lerngegenständen aus anderen Fächern unter thematischen Aspekten.

Fremdsprachenunterricht ebenfalls von besonderer Bedeutung sein und soll deshalb eingehender erläutert werden.<sup>450</sup> Da diese Methode davon ausgeht, daß unterschiedliche Bedürfnisse an die Kunst herangetragen werden und sie somit in den verschiedenen Lebenszusammenhängen eine ihr zugewiesene Funktion übernimmt, ergibt sich die Frage nach der Funktion der Kunst in der Geschichte und damit Einblick in das Verhältnis zwischen den historischen Rahmenbedingungen der Kunst und ihrer individuellen Erscheinung.<sup>451</sup>

Dieser methodische Ansatz will zwischen Vergegenwärtigung und Historisierung vermitteln. Dabei ist zu beachten, daß Kunstgegenstände gewählt werden, die ihre Funktion in sich tragen und deren künstlerische Struktur dieses erkennen läßt.<sup>452</sup> Der Problematik des Wandels von der religiösen Funktion als der vorherrschenden zur ästhetischen Funktion wird im Verlauf der Arbeit noch weitere Beachtung zukommen müssen, ebenso wie der politischen Funktion von Kunst, die in der politischen Öffentlichkeit Scheincharakter tragen kann oder Idealbilder vorspiegelt, etwa um politische Ziele zu verdeutlichen oder um wahre Motive der politischen Praxis zu verschleiern. Kunst kann folglich bestehende Herrschaftssysteme stützen oder kritische Potenz entwickeln.

Eine weitere wesentliche Funktion ist die abbildende, die nicht nur zeigt, was man sah und wußte, sondern vor allem Aufschluß gibt über das Wie der Sichtweise.<sup>453</sup>

---

<sup>450</sup> Gerade der letzte Aspekt läßt diese Zugewandtheit nicht nur für den Fremdsprachenunterricht als geeignet erscheinen, sondern auch als relevant für den Studiengang *European Studies*.

<sup>451</sup> siehe *Funkkolleg Kunst*. 1984. Univ. Tübingen, Studienbegleitbrief 0, Busch. "Die Kunst und der Wandel ihrer Funktion. – Zur Einführung in die Thematik der Funkkollege": S. 61ff.

<sup>452</sup> vergl. dazu Kapitel 3.3.3 und 3.4 des Forschungsberichts.

<sup>453</sup> *Funkkolleg Kunst*. 1984. Die folgende Aufzählung einiger Inhalte gibt Auschluß über die mögliche Strukturierung von kunstgeschichtlichen Lehreinheiten sowohl für den Fremdsprachenunterricht wie für den Studiengang Europäische Studien.

- I. Die religiöse Funktion von Kunst: Bilderkultur und Bildersturm, S. 17-21, S. 25, S. 35, S. 40ff  
Vom Altarbild zur autonomen Tafelmalerei, S. 86-109
- II. Die ästhetische Funktion von Kunst, S. 74-84  
Zum Begriff "Autonomie", neues künstlerisches Selbstbewußtsein, Jan von Eyck, Albrecht Dürer, Die Karikatur als autonome Kunstgattung, Der Autonomiebegriff um 1800 – das neue Verhältnis von Kunst und Gesellschaft. S. 95
- III. Die politische Funktion von Kunst  
Der Platz als Gesamtkunstwerk  
Das Rathaus  
Das französische Schloß: Der Louvre, S. 108 ff  
    Das Schloß von Versailles, S. 113  
Landschaft und Landschaftsgarten, S. 116-123  
Das Bild als Herrschaftsbestätigung, S. 36-49  
Das Bild als Herrschaftskritik, Reformation und Bild, S. 29, S. 34  
Das Denkmal  
Architektur und Nationalbewußtsein, S. 32-46
- IV. Die abbildende Funktion von Kunst  
Der Renaissancekünstler als Wissenschaftler  
Die englische Kunst des 18. Jahrhunderts  
Hogarth, S. 78,  
Joseph Wright of Derbys Experiment mit der Luftpumpe, S. 83  
George Stubbs, S. 84; Landschaft, S. 88ff; J. Gillray, Th. Rowlandson, S. 92-96  
Kunst und Funktion – eine Bilanz, S. 100-138 geben Einblicke in die Kunsttheorie

Diese Überlegungen scheinen in ähnlicher Form den kunstgeschichtlichen Fernsehserien zur britischen und amerikanischen Kunst, die im separaten Verzeichnis aufgeführt und kommentiert werden, zugrunde zu liegen, ebenso wie einigen Programmen der *Open University* zu diesem Bereich.

Bei der Analyse von Werken der bildenden Kunst wird daher den folgenden Kriterien besondere Aufmerksamkeit geschenkt: der Formulierung der Mitteilung, d.h. den künstlerischen Mitteln, dem Prozeß ihrer Rezeption damals und heute, der Funktion des Kunstwerkes, wobei der Ort (z.B. auf einem öffentlichen Platz, im Museum, in einer Kirche, im privaten Bereich des Wohnzimmers, etc.) zu berücksichtigen ist. Die Appellwirkung des Kunstwerkes kann sehr unterschiedlich sein, da sie sowohl zeitabhängig als auch vom Betrachter abhängig ist. Das Kunstwerk transportiert seine Mitteilung über die Sinne, und während andere Funktionen von außen herangetragen werden, ist ihm die ästhetische Funktion eigen.

Eine Änderung der ästhetischen Funktion unterliegt einem Normenwandel in der Gesellschaft. Normen sind gesellschaftliche Übereinkünfte und bedeuten in diesem Zusammenhang ästhetische Werte. Zur Erläuterung des Begriffs der Funktionsanforderungen an das Kunstwerk soll an dieser Stelle kurz auf die unterschiedliche Funktion eines Porträts eingegangen werden. Gesichtszüge können für eine vertraute Person festgehalten werden (so wie der moderne Mensch vielleicht ein Photo bei sich trägt), oder es kann wie berühmte Darstellungen von Elisabeth I. von Malern wie Isaac Oliver oder Dibley Propagandazwecken dienen und das bestehende Herrschaftssystem stützen, indem es den Ruhm der dargestellten Personen verdeutlicht. Dabei sind der Prozeß der Konzipierung und die praktische Ausführung wie Malmittel und –technik von Bedeutung, wie am Beispiel der elizabethanischen Miniaturmalerei zu erkennen ist.

Die These, daß der Wandel in den Funktionsanforderungen eine der Hauptantriebskräfte für die Kunstentwicklung ist, versucht auch Brock<sup>454</sup> in seinem umfangreichen mehr als 1.000 Seiten umfassenden Werk - *Ästhetik als Vermittlung* – zu belegen. Brock sieht die Funktion der Kunst in der Bewußtmachung. Für ihn sind die neuesten Hervorbringungen der Kunst "die immer umfangreichere Aktualisierung der im Lauf der Geschichte der Kunst

---

<sup>454</sup> Brock. *Ästhetik als Vermittlung*. 1977.

"Ästhetische Theorie am kunstgeschichtlichen Beispiel", die folgenden Unterpunkte sind von besonderem Interesse im Zusammenhang dieser Arbeit:

- "Funktionen der Kunst – eine kulturpolitische Problemperspektive"
- "Die Rezeption der römischen Antike durch die französische Revolution"
- "Landschaftsarchitektur (englische, chinesische, franz. Gärten)"
- "Der Barockgarten", S. 411ff.

"Alltagswelt als Lernenvironment", "Bedürfnisse und Funktionen", S. 416ff.

Umwelt und Sozio-Design, S. 437ff.

"Kasseler Modell der Vernunft", S. 373 ff.



funktionell nicht genutzten Möglichkeiten“<sup>455</sup>, wodurch die Kunst eine Autonomie erhält. Zusammenfassend kann darauf hingewiesen werden, daß sich Kunstaussstellungen, kunstgeschichtliche Programme im Fernsehen und die kunstwissenschaftliche Fachliteratur seit Mitte der 80er Jahre darum bemühen, das individuelle Kunstwerk in seinem historischen Kontext zu sehen. Dabei gehen sie stärker auf die Bezugswissenschaften ein und stützen sich auf Erkenntnisse sowohl aus der Literatur als auch der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte sowie der Politik. Während Stilkritik und Stilgeschichte auf der Annahme der kunstimmanenten Formentwicklung beruhen, entwickelt sich ab 1910 und besonders nach 1950 eine intensivere Konzentration auf Inhaltsdeutung und Bildtradition. E. Panofsky interpretiert mit seiner grundlegenden Methodik und Ikonographie das Kunstwerk auf der Basis seines geistesgeschichtlichen Umfeldes. In der Folgezeit bemüht sich die Kunstwissenschaft um die Synthese von Stilgeschichte und Ikonologie. Der Einzelgegenstand wird verstärkt berücksichtigt, doch sein individueller Produktionsprozeß im gesellschaftlichen Kräftefeld der Entstehungszeit wird ebenfalls beachtet. Die Wirkweise eines Kunstwerkes ist historisch geworden und unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel. Im Brennpunkt stehen daher Inhalte und Stilmerkmale unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Individuum zu Gesellschaft und vice versa.<sup>456</sup>

Während die vorhergehenden Überlegungen sich zunächst auf das fachübergreifende Lernen beziehen, dienen die folgenden Vorschläge dem fächerverbindenden Unterricht (z. B. der Fächer Kunstgeschichte, Religion, Geschichte und Fremdsprachenunterricht) unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Dimension.

Seit Beginn der 90er Jahre wird der Europa-Thematik verstärkt Beachtung geschenkt, was auch in den neueren *NRW-Richtlinien für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I* reflektiert wird.<sup>457</sup> Gleichzeitig findet sich dort eine verstärkte Berücksichtigung des interkulturellen Aspektes.

Wie bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt, fordert das *White Paper*<sup>458</sup> von 1995 für den modernen Europäer eine aktive Beherrschung von drei Fremdsprachen und eine passive Beherrschung weiterer europäischer Sprachen. Da dieses jedoch eher einer Utopie als der Realität entspricht, erscheint eine Einbeziehung der Europaproblematik in den Fremdsprachenunterricht mittels

---

<sup>455</sup> Brock. 1977: *Über den Zusammenhang von Kunst und Gesellschaft*, S. 178ff.  
Kunst und Leben, Schöpfung und Arbeit. Die Funktionen der Kunst in der Gesellschaft von morgen.  
vergl. auch J.Habermas. "Dialektik der Rationalisierung", in: *Ästhetik und Kommunikation* 45/46(1981): S.126ff

<sup>456</sup> vergl. Kapitel 4.4.1, 4.4.2, 4.4.5, 5.1 und 5.3 zur Problematik der Rezeption von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht

<sup>457</sup> siehe *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium Sek. I in NRW*. 1993: S. 13 und S. 39.

<sup>458</sup> vergl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3

der Landeskunde sinnvoll.<sup>459</sup> Das Erlernen wenigstens einer Fremdsprache sollte dem Lerner die Möglichkeit geben, ein Grund- und Orientierungswissen für den Zugang zur europäischen Kultur in ihren zahlreichen Facetten der unterschiedlichen Länder zu erwerben. Als weiterer Schritt ist der Aspekt des interkulturellen Lernens zu beachten.

Erste Lehr- und Lernerfahrungen der Autorin der vorliegenden Arbeit bei der Vermittlung kunstgeschichtlicher Inhalte innerhalb eines anderen Fachbereiches, in diesem Falle dem Fach Geschichte innerhalb des Studiengangs *European Studies* an der Universität Derby, England, führen zu methodischen Überlegungen in bezug auf Thematiken und Auswahl von Beispielen aus der bildenden Kunst, die gleichzeitig in enger Verbindung zu den Inhalten des Fachbereiches Geschichte stehen. Diese Überlegungen könnten für den fächerverbindenden Englisch-, Geschichts- und Religionsunterricht der Oberstufe Anstöße geben, müßten jedoch im einzelnen an den Richtlinien des entsprechenden Faches überprüft werden. Ein weiteres Problem besteht in der didaktischen Vereinfachung kunstwissenschaftlicher Zugangsweisen, und der Kombination von Inhalten und Thematiken, die bereits im Erfahrungshorizont der Lerner liegen, ohne daß dieses zu Fehlinterpretationen und Oberflächlichkeit führt.<sup>460</sup>

Die nachstehenden Themenvorschläge sollen unter dem Funktionsaspekt von Kunst dazu dienen, einen Einblick zu gewähren, inwiefern die kunstgeschichtlichen Perspektiven die historischen Themenschwerpunkte erhellen, verdeutlichen oder eventuell neue Fragen aufwerfen können.

Unter dem Aspekt – religiöse Funktion von Kunst – bieten sich die folgenden Inhalte an:

- a) Klosterkultur: Von der Klosterkirche zur Kathedrale, Nutzung für staatspolitische Zwecke (Unity)
- b) Bilderkult und Bildersturm: Die Entwicklung eines westlichen Bilderkultes, das Gedankengut der Renaissance als wichtige Voraussetzung für die Reformation und die sich daraus entwickelnde Bilderwelt<sup>461</sup>

---

<sup>459</sup> Dieses schließt die Berücksichtigung Europa-orientierter Thematiken in den Fächern Geschichte, Politik, Geographie, Kunst nicht aus.

<sup>460</sup> Erste Ansätze zu einer praktischen Umsetzung spiegeln sich in der tabellarischen Übersicht und den Bildbeispielen wider, die ursprünglich als ein erstes Herantasten an kunstgeschichtliche Thematiken für Vorlesungen mit geschichtlichem Schwerpunkt im Rahmen der Module *European Awareness*, *European Integration*, *European Identity* und *Nationalism and Nationality in Eastern and Central Europe* innerhalb des Studiengangs *European Studies* an der Universität von Derby, England entwickelt worden sind und von der Autorin dieser Arbeit dort im akademischen Jahr 1994/95 gehalten wurden. Siehe Abbildungen 1 - 25 in Kapitel 6, Europa. Die Abbildungen 21 - 29 sind auch für den Einsatz im Deutsch- und Russischunterricht geeignet.

<sup>461</sup> Der Berücksichtigung dieses Aspektes wird auch bei der Betrachtung der indischen Kunst eine wichtige Rolle zukommen.

- c) Die Entstehung des Porträts (vom Tafelbild als Kultbild über das Altarbild zum Privatbild zum Stifterbild und zum Porträt)

Unter dem Aspekt – ästhetische Funktion von Kunst – erscheinen die folgenden Inhalte als besonders relevant:

- a) Kunstsammlung, das Museum, der Salon, Kunstmarkt und Ausstellungswesen
- b) Die Autonomie der Kunst (Entstehung des künstlerischen Selbstbewußtseins im 15. und 16. Jahrhundert, die Karikatur als autonome Kunstgattung, der Autonomiebegriff um 1800 – das neue Verhältnis von Kunst und Gesellschaft)<sup>462</sup>
- c) Die ästhetische Ausstattung des Lebens (Von der Architektur als Baukunst zum Ingenieurbau als Konstruktion am Beispiel Englands und Deutschlands (Krupp, Bauhaus), zur Identität von Kunst und Industrie)
- d) Volkskunst

Eine zentrale Stellung kommt im Rahmen der Problematik dieser Arbeit dem folgenden Aspekt zu – politische Funktion von Kunst – da die unter diesem Punkt genannten Beispiele die Thematiken des Studiengangs *European Studies* besonders deutlich aufnehmen:

- a) Architektur und Nationalbewußtsein (Nationalbewußtsein und –stolz in der Architektur des 16.-18. Jahrhunderts, die Suche nach nationalen Ausdrucksformen an Beispielen aus Frankreich, Deutschland und den USA)
- b) Das Denkmal (Begriff, politische Funktion, gesellschaftliche Aufgabe, Denkmalsbeschädigung, Denkmalsdemontage, Architektonische Denkmäler – insbesondere deutsche Nationaldenkmäler, abstraktes Denkmal)
- c) Der Platz, das Rathaus, das französische Schloß (Versailles als Symbol des Absolutismus)
- d) Landschaft und Landschaftsgarten
- e) Das Bild als Herrschaftsbestätigung – das Bild als Herrschaftskritik
- f) Stadtplanung (Kombination der genannten Einzelaspekte und Berücksichtigung der Gegenwart – sozialer Städtebau, Tendenzen in der Architektur der Gegenwart)

---

<sup>462</sup> Auch dieser Aspekt gewinnt an Bedeutung im Zusammenhang interkultureller Problematiken wie z. B. bei der Betrachtung der Entwicklung indischer Kunst.

Unter dem Aspekt – abbildende Funktion von Kunst – sind die folgenden Thematiken zu nennen:

- a) Der Renaissancekünstler als Wissenschaftler (Emanzipation des Handwerkers zum Künstler, der gelehrte Künstler – eine neue Gottheit)<sup>463</sup>
- b) Holländische Kunst im 17. Jahrhundert (Gesellschaft und Nation im Spiegel der Bildkunst)
- c) Englische Kunst des 18. Jahrhunderts  
Das Porträt (*Conversation Piece* – formalisierte Privatheit,  
W. Hogarth – der negative Held; das Belanglos-Alltägliche als Moralexempel;  
Karikatur,  
Sir J. Reynolds – Nobilitierung des bürgerlichen Porträts  
J. Wright of Derby – Darstellung des wirtschaftlichen Erfolgs und des neuen  
Verhältnisses von Wissenschaft und Religion, Historienmalerei, J. Gillray,  
Th. Rowlandson – Karikatur)
- d) Realismus (Realismus als Kunstrevolution, Realismus als Revolutionskunst, sozialistischer Realismus und kritischer Realismus)
- e) Die Montage der Wirklichkeit in der Kunst (Montage als Leitkategorie der modernen Kunst)

Die nachstehende Tabelle gibt eine Übersicht darüber, wie sich Bildbeispiele aus der europäischen Kunstgeschichte mit geschichtlichen Themen innerhalb des Studiengangs *European Studies* einordnen lassen.

Tabelle 6: Übersicht zur Zuordnung von Bildbeispielen aus der europäischen Kunstgeschichte und geschichtlichen Themen innerhalb des Studiengangs *European Studies*.

---

<sup>463</sup> Die Berücksichtigung dieses Aspektes gewinnt ebenfalls an Bedeutung im Zusammenhang des interkulturellen Vergleichs.

Tabelle 6

| Kurse oder Module im geisteswissenschaftlichen Bereich, Fach: Geschichte   | Kunstgeschichtliche Aspekte   | Bildbeispiele   |
|--|---|---|
| European Awareness<br>Unity versus Diversity   | Art and Nationality:<br>Architecture, Memorials, Rembrandt's <i>Nightwatch</i> , Breughel's <i>Tower of Babel</i>   | Siehe in dem Zusammenhang:<br><i>Europa</i> , <a href="#">Abb.1-3</a> ,<br>Brüssel: Erzeugen einer europäischen Identität? <a href="#">Abb. 4-6</a> und Nationale Denkmäler, (Portugals goldenes Zeitalter/ ( <a href="#">7-12</a> und <a href="#">13-16</a> ), (Paris/Berlin 23/24) <sup>464</sup> Traditionelle Kunst: Azulejos, Portugal/Spanien ( <a href="#">17-22</a> ). <sup>465</sup><br><a href="#">Nationale Stereotypen</a> <sup>466</sup> |
| European Integration<br>Concepts of European Unity within a Historical Context<br>(i.e.: The Age of Empire/i.e. The Renaissance<br><br>The Symbolism of Nationalism and Revolution<br><br>I. and II. World War | Medieval Renaissance, European Unity as expressed through Art:<br>The Carolingian Empire/ Napoleon)<br>Political und religious functions of art, the human being and his scientific comprehension of the world, development of portraitpainting, Rembrandt's <i>Nightwatch</i> , David's <i>Death of Marat</i> , Goya, Ingre's <i>The Coronation of Napoleon</i><br><br>War Art |   |
| History: Nationalism and Nationality in Eastern and Central Europe   | Social Realism; the role of architecture, squares and memorials<br><br>Art as Activist: Revolutionary Posters   | Siehe Abb. <a href="#">26-29</a> , <a href="#">30/31</a> und <a href="#">32-34</a>  |

<sup>464</sup>Guratzsch. "Bäume wachsen auf dem Dach, (Kuppel für den Reichstag, Berlin)", (10.1.1992).

Hanimann. "Einheit im Werden, Mitterands Geschichtsbild und das neue Paris." (20.Mai, 1995).

Hartung. "So viel Übergang war nie", (Christo verhüllt den Reichstag), (16. Juni. 1995).

Tackes. *Denkmal im sozialen Raum*. Nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert. 1995.

<sup>465</sup> 17.-21. Moderne Azulejos als Wandschmuck im Bahnhof von Porto, die über die für Portugal charakteristischen Produkte Auskunft geben, sind in ihrer Verbindung von Wort und kunsthandwerklichem Bild anregend für den Fremdsprachenlerner (vergleiche Abb. 22).

22. Spanische Kachelbilder in Frigiliana, (Nerja) Andalusien, die die Geschichte der Moriscos im Königreich Granada erzählen. Moriscos waren jene Mauren, die zum Christentum übertraten und nach der Verfolgung der Mauren um 1487 in Spanien bleiben durften. Doch auch sie sollten grausam verfolgt werden und suchten in den Bergen über Frigiliana Zuflucht. Die Kachelbilder erzählen in Wort und Bild die Geschichte um *Die Schlacht von Frigiliana*. Der inhaltliche Aspekt des Konfliktes zwischen islamischer und christlicher Tradition einhergehend mit unterschiedlichen Volkszugehörigkeiten macht diese Bilder auch für den modernen Fremdsprachenunterricht relevant. Fotos: Kampelmann.

<sup>466</sup> Siehe: Behaim. "Schön-Scheußlich. Was sind die Lieblingsbilder der Menschen?" 5.11.97: S.19-23. Sterotype Vorstellungen im visuellen Bereich, die russischen Künstler Vitaly Komar und Alexander Melamid versuchen in Amerika, Rußland, Island, Finnland, Frankreich, Dänemark, Italien, Portugal,Türkei, Kenia, Deutschland, den Niederlanden und China herauszufinden, welche Bilder die Menschen hassen und welche sie lieben.("Ergebnis": Sehnsucht des Menschen nach Frieden und Harmonie mit der Natur / Landschaften ohne Technologie und Sehnsucht nach dem Schönen in der Kunst/ nicht zu schön, um wahr zu sein, sondern „schön sein muß, um wahr zu sein“). Siehe auch Fernsehsendung: *Close Up* BBC 2, 16.9.98, in der die beiden russischen Künstler Großbritannien besuchen, sich über „den britischen Geschmack“ informieren und auf der Basis von stereotypen Vorstellungen das „typische populäre britische Bild“ produzieren, wobei die Komponente des Humors nicht vergessen werden sollte.

## **7.2. Die bildende Kunst als Medium im Englischunterricht**

Im Folgenden soll zunächst durch die Berücksichtigung der Richtlinien für das Fach Englisch mit ihrer Obligatorik von Lerninhalten<sup>467</sup> der fachdidaktische Rahmen für den Bereich der Fremdsprache bestimmt und der Versuch gemacht werden, den in den Richtlinien aufgeführten Wirklichkeitsentwürfen in fiktionaler Vertextung<sup>468</sup> und den Wirklichkeitsausschnitten in nicht-fiktionaler Vertextung, angemessene Inhalte und Unterrichtsgegenstände aus dem visuell künstlerischen Bereich zuzuordnen.

Die erste Spalte der folgenden Tabelle ist eine wörtliche Übernahme der Themenaufzählung aus den NRW-Richtlinien für das Fach ENGLISCH von 1981, während die zweite Spalte eine Zuordnung der visuellen Kunstformen versucht und hier bewusst die englischen Begriffe verwendet, da diese sich auf die zitierte meist in englischer Sprache geschriebene Fachliteratur bezieht. Die dritte Spalte zeigt auf, unter welchen Aspekten die genannte Thematik im Fremdsprachenunterricht behandelt werden könnte.

Die Tabelle ist exemplarisch bezüglich der aufgelisteten Werke der bildenden Kunst und denkbarer Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen für ihre Analyse. Auf eine Einteilung in fiktionale und nicht-fiktionale Texte wird bewusst verzichtet. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, die Erfahrungs- und Sachbereiche, wie sie in den bereits genannten NRW-Richtlinien für das Fach ENGLISCH von 1981 aufgeführt sind, mit Werken der bildenden Kunst unter Berücksichtigung landeskundlicher Problemstellungen in Beziehung zu setzen.

Bevor diese Aufzählung der Erfahrungs- und Sachbereiche im Detail besprochen wird, stellt sich zunächst die Frage nach dem Zustandekommen eines solchen Kanons. Es entsteht der Eindruck, als entstünde der Kanon auf Grund einer Mischung aus Außenperspektive (der

---

<sup>467</sup> siehe dazu besonders: "Einstellungen und Haltungen." (Begriff: *Weltwissen*) in: *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. ENGLISCH (4/1993): S. 64/65*

und op. cit.: "Interkulturelles Lernen in den Jahrgangsstufen 7/8", S. 82/83  
"Interkulturelles Lernen in den Jahrgangsstufen 9/10", S. 98/99  
"Didaktisch-methodische Hinweise zur Integration der Lernbereiche", S. 138

Siehe ebenso:

*Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. ENGLISCH. 1981:*

"Zur Obligatorik von Lerninhalten", S. 56/57  
"Medien", S. 92  
"Wissen über Wirklichkeitsentwürfe in fiktionaler Vertextung", S. 41-43 und  
"Wirklichkeitsausschnitte in nicht-fiktionaler Vertextung", S.44-46  
"Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten", S. 55

Auf Kritik an den Richtlinien aus fachdidaktischer Sicht wird an dieser Stelle verzichtet, (siehe Kapitel 5).

<sup>468</sup> Die Problematik dieser Begriffe aus didaktischer Sicht wird an anderer Stelle beleuchtet. Als weniger problematisch werden die Bezeichnungen "stärker künstlerisch" und "weniger künstlerisch" (ästhetisch) zur Charakterisierung von Bildern und Texten erachtet.

deutschen Richtlinienautoren) sowie Binnenperspektive ( von Briten und Amerikanern) und den in der humanistischen Bildung tradierten Inhalten und Thematiken.

Bei der genauen Betrachtung der Sachbereiche fällt jedoch Entscheidendes auf. Die "kulturellen Teilbereiche wie Theater, Malerei, Bildhauerei, Musik, Architektur/Städtebau" werden in den Richtlinien unter einem Punkt zusammengefaßt und wie ein Sonderthema behandelt, nicht aber in Verbindung zu den anderen Bereichen bzw. als visueller Ausdruck der genannten Erfahrungs- und Sachbereiche gesehen.

In den NRW-Richtlinien und Lehrplänen für das Fach ENGLISCH von 1999 werden als soziokulturelle Themen und Inhalte auf den vier Ebenen genannt: Alltagswirklichkeiten, Themen und Probleme junger Erwachsener, Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen sowie Themen und Inhalte von globaler Bedeutung (vergl. op. cit., S. 25f). Die Themen 1, 2, 3, 4 und 7 für Großbritannien und die Themen 1, 3 ,7 und 8 für die Vereinigten Staaten von Amerika, die in der Tabelle unter "Erfahrungs- und Sachbereiche" entsprechend der Richtlinien von 1981 aufgelistet sind, entsprechen auch den Themen der NRW-Richtlinien und Lehrplänen für das Fach ENGLISCH von 1999.

Tabelle 7: Zuordnung der in den Richtlinien aufgeführten Wirklichkeitsentwürfe in fiktionaler Vertextung sowie der Wirklichkeitsausschnitte in nicht-fiktionaler Vertextung und angemessenen Inhalten und Unterrichtsgegenständen aus dem visuell künstlerischen Bereich.

| <b>Großbritannien</b>                             |   |   |
|---|---|---|
| <u>Erfahrungs- und Sachbereiche<sup>469</sup></u> | <u>Visuelle Kunstformen</u>   | <u>Problemorientierter Ansatz</u>   |
| 1. die Erfahrung des Empire                       | Colonial Art in Painting, Architecture and public monuments with a focus on India and in connection with developments within Modern Indian Art  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunst als Ausdruck nationaler Identität</li> <li>• Das Portrait- und Genrebild als Ausdruck kolonialen Denkens</li> <li>• Europäische Architektur in Indien als Symbol politischer Expansion und imperialistischer Macht</li> </ul>                |
| 2. Empire und Commonwealth                        | Georgian Painting and Caricature Architecture   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Darstellung Angehöriger anderer ethnischer Gruppen in der Europäischen bildenden Kunst (Schwerpunkt: Großbritannien)</li> <li>• Einflüsse der Kulturen der Commonwealth-Länder auf Architektur und bildende Kunst in Großbritannien</li> </ul> |
| 3. Die Erfahrung des kolonialen Erbes             | <p>Ethnic Art</p> <p>Visual Art forms created by artists, designers and craftspeople, who belong to different ethnic groups and originate from former British colonies or Commonwealth countries and who live in Great Britain</p> <p>‘Ex-Patriate-Culture’</p> <p>Museum-Culture, cultural goods from former colonies – ”well sorted pirates’ caves”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visuelle Kunstformen anderer ethnischer Gruppen als Dokumente einer eigenständige Kultur und Tradition</li> </ul>  |

<sup>469</sup> (Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. ENGLISCH. 1981: S. 41ff )  
 Zu berücksichtigen sind auch die Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und ihre Obligatorik S. 55ff.



|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>4. die Erfahrung der Probleme der Industrialisierung</p>  | <p>Georgian Architecture and Painting (18<sup>th</sup> century)</p> <p>Social Realism in Victorian Painting (19<sup>th</sup> century)</p> <p>Landscape Painting (18<sup>th</sup> /19<sup>th</sup> century)</p> <p>Industrial Architecture (19<sup>th</sup> /20<sup>th</sup> century)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektivenwechsel: von Begeisterung zu Skepsis; Industrialisierung und technischer Fortschritt im Spiegel der Landschaftsmalerei</li> <li>• Das sich wandelnde Verhältnis von Mensch und Natur, Mensch und Maschine in der bildenden Kunst Großbritanniens</li> <li>• Das sich wandelnde Verhältnis der Gesellschaft zu Religion und Naturwissenschaften im Spiegel der bildenden Kunst Großbritanniens</li> </ul> |
| <p>5. die Erfahrungen mit Reformbestrebungen des 19. Jahrhunderts</p>  | <p>Town planning</p> <p>New means of mass transport</p> <p>Housing programmes</p> <p>Crafts and Industrial Design (The influence of science and the world exhibitions.)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Städteplanung, Architektur und neues Design als Ausdruck von Reformen</li> <li>• Visuelle Kunstformen im Kontext der Weltausstellungen als Dokument des Fortschritts in den Naturwissenschaften</li> </ul>   |
| <p>△<br/>6. die Erfahrung der Klassenstruktur der Gesellschaft <sup>470</sup><br/>die sozialen Klassen <sup>471</sup>/Schichten <sup>472</sup></p> | <p>British 18<sup>th</sup> Century Art and Architecture</p> <p>Habitat Culture (Past and Present)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie spiegelt sich Großbritanniens neue Stellung als eines der reichsten und mächtigsten Länder der Welt in Bau- und Bildaufträgen wider?</li> <li>• Der englische Landsitz (Architektur und Parkanlage) als Symbol eines liberalen Weltentwurfes</li> <li>• Die Aristokratie als herrschende Klasse des 18. Jhdts und die Kunst als Ausdruck ihres Selbstverständnisses</li> </ul>                                   |

<sup>470</sup> △ Kennzeichnet obligatorisches Thema unter Berücksichtigung des Aktualitätsaspektes.

<sup>471</sup> *Richtlinien ENGLISCH*. 1981: S. 55/56 und ihre Obligatorik S. 56ff.

<sup>472</sup> Die Zugehörigkeit dieses Themas zum obligatorischen Bereich, könnte die Erklärung dafür sein, daß sich die aktuelle Karikatur als visuelle Kunstform wie auch die der Vergangenheit besonderer Beliebtheit erfreut, z. B. Daumier für den Französischunterricht, Th. Rowlandson und Hogarth für den Englischunterricht.

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>Genre Painting (Hogarth)<br/> Caricature (Past and Present)<br/> Caricature (Rowlandson, Gillray, Hogarth)</p> <p>Victorian Painting and Architecture</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Themen und Klassen im Spiegel der Karikatur</li> </ul>  |
| <p>7. die Erfahrung mit politischen Utopien</p> <p>Entwürfe politischer Utopien</p> | <p>Artistic illustrations for Th. More's <i>Utopia</i></p> <p>The English Landscape Garden and Palladian Architecture</p> <p>W. Morris and the Arts and Crafts Movement</p> <p>The Pre-Raphaelite Brotherhood</p> <p>W. Owen and the Garden City Movement</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Einfluß politischer Utopien auf Landsitze und Landschaftsgestaltung, Städteplanung und Arbeitersiedlungen</li> <li>• Die Tradition der politischen Utopie und ihre Auswirkungen auf Diskussionen um moderne Architektur sowie Städte- und Landschaftsdesign in England</li> <li>• Industrialisierung und menschliches Wohnen (vergl. Werksiedlungen der AEG in Deutschland)</li> </ul>                                    |
| <p>8. der Frühkapitalismus und seine Folgen</p>                                     | <p>Industrial Architecture</p> <p>Contrast between tycoons' mansions and workers' housing</p> <p>W. Morris and the Arts and Crafts Movement</p> <p>Landscape Painting</p> <p>Genre Painting</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Wandel der Architektur als Baukunst zum Ingenieurbau als Kontruktion (Fabrikbauten, Bahnhöfe)</li> <li>• Vergleich mit einem Vertreter der deutschen Großindustrie: Krupp in Essen, (<i>Villa Hügel</i>)</li> <li>• Die Ablösung der handwerklichen durch die industrielle Produktion und die Auswirkungen auf Selbstverständnis und Arbeitswelt des Menschen (vergl. dazu die Ziele des Deutschen Werkbundes)</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>9. Religion und Religionsgemeinschaften</p>  | <p>The English Cathedral</p> <p>Monastic cultural traditions<br/>Celtic Art and Christianity<br/>Christian religious painting</p> <p>Non-Christian religious buildings<br/>(i.e. <i>London's new Hindu Temple in Neasden</i>)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Wandel künstlerischer Bildprogramme und religiöser Architektur bedingt durch das neue religiöse Weltverständnis und Gottesbild der Reformation</li> <li>• Das Fortbestehen religiöser Bildtraditionen in weltlichen Herrscherbildnissen und in der Herrenhausarchitektur des 16. Jhdts. (Protestantische versus katholische Bildtraditionen)</li> <li>• Religiöse Architektur nicht-christlicher Gruppen als Ausdruck eines neuen Selbstbewußtseins</li> </ul> |
| <p><b>Vereinigte Staaten von Amerika</b></p>  |   |   |
| <p><u>Erfahrungs- und Sachbereiche</u></p>  | <p><u>Visuelle Kunstformen</u></p>  | <p><u>Problemorientierter Ansatz</u></p>  |
| <p>1. die Erfahrung der wandernden Grenze</p>   | <p>Landscape Painting (z.B. Hudson River School, Th. Cole)</p> <p>J. Guest, E. Loydser, G.T. Bingham</p> <p>Th. Morrain</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Erfahrung der wandernden Grenze als Traum vom Mythos des Westens im Spiegel der Landschaftsmalerei</li> <li>• Zwischen Naturliebe und Expansionslust – Die Landschaft als nationales Thema in der amerikanischen Malerei des 19. Jahrhunderts.</li> <li>• Von der Landschaftsmalerei zum Nationalpark</li> </ul>   |
| <p>△<br/>2. die Erfahrung mit der Verwirklichung einer demokratischen Staatsform (die Regierungsformen und staatlichen Institutionen)</p> | <p>Classical und Neoclassical Art and Architecture<br/>(e.g. analysis of the painting- and sculpture programme in the rotunda of the U.S. Capitol in Washington, especially the history painting by J. Trumball)</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassizismus und Neoklassizismus in Bild und Architektur als Ausdruck neu gewonnener demokratischer Staatsformen</li> </ul>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>3. die Erfahrung mit der sich wandelnden Vorstellung vom <i>American Dream</i></p> | <p>Landscape Painting (E. Church, A. Bierstadt) (<i>vergl. die Erfahrung der Wandernden Grenze als einer Facette des American Dream</i>)<br/>         Paintings on the topic of space travel<br/>         public buildings and monuments<br/>         e.g. Statue of Liberty<br/>         Rockefeller Centre, New York<br/>         The Marines Memorial,<br/>         Arlington Cemetry, Virginia, 1954.<br/>         &lt;-&gt;im Gegensatz dazu: The Vietnam Memorial</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vom Glauben an das Land der unbegrenzten Möglichkeiten mit seinen Helden im Gegensatz zur Skepsis moderner Kunstwerke.</li> </ul>  |
| <p>4. die Erfahrung der Nationalitäten- und Rassenmischung</p>                        | <p>Ethnic Art<br/> <br/>         Visual art forms created by the various ethnic groups and mixed cultural forms:<br/>         Latin-American<br/>         Afro American (mulatto)<br/>         American-Indian, (mestizo)<br/>         Mexican<br/>         Moorish-Spanish-Mexican, (mudejar)<br/>         Native American Art</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwieweit spiegeln sich politische und soziale Probleme der einzelnen Gruppen in der ihr jeweils eigenen Kunst wider ?</li> <li>• Ethnische Kunst als Ausdruck eines kulturellen Erbes und damit als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Ethnie.</li> <li>• Der Einfluß einheimischer Kulturen auf die Kultur der europäischen Eroberer</li> </ul> |
| <p>5. die Erfahrung der schnell expandierenden Großstädte</p>                         | <p>Architecture: skyscrapers<br/> <br/>         The development of suburbs<br/> <br/>         Ghetto-formation within the cities<br/> <br/>         Traffic problems and crime in fast expanding cities – formation of slums</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Städteplanung und soziale Probleme am Beispiel von Los Angeles</li> <li>• Großstadt- und Immigrantenleben dargestellt in Gemälden der Gruppe "The Eight" (1908-13) sowie von G.W. Bellows und G. Grosz (Manhattan Harbour)</li> <li>• Verdrängung sozialer Probleme – die Kunst der amerikanischen Impressionisten</li> </ul>                      |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>6. die Erfahrung des Frühkapitalismus</p>  | <p>Architecture:<br/>Skyscraper architecture<br/>Private buildings/mansions and paintings for the newly rich:<br/>Railroad barons and industrial tycoons</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensch und Maschine (Naturwissenschaften, technischer Fortschritt, die Wildnis wird zum Museum)</li> <li>• Kunst für die Reichen (Tycoons) – A. Bierstadts Landschaften</li> <li>• Die Villen der Reichen – Alte Europäische Architektur in der Neuen Welt (i.e. Villa Vizcaya, Miami; Ringling House + Gallery, Sarasota)</li> </ul> |
| <p>7. die Erfahrung mit der Rolle der Vereinigten Staaten als Weltmacht<sup>473</sup></p> | <p>History painting<br/>War paintings and memorials<br/>Public monuments and representative public buildings:<br/>e.g. the Washington Memorial<br/>the White House<br/>Capitol Hill, Washington<br/>Museums-Architecture</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie dokumentiert sich das Selbstverständnis der Vereinigten Staaten als Weltmacht in Repräsentationsbauten und Historienmalerei?</li> <li>Das Metropolitan Museum of Art als Aneignung der Welt</li> </ul>  |
| <p>8. Raumfahrt</p>   | <p>Space travel in art<br/>(Kennedy Space Centre / Cape Caneveral)<br/>Capitol Hill (Raumfahrt als Teil eines Bildprogramms über einigen Türen)<br/>Smithonian Museum, Washington</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Raumfahrt in der Amerikanischen Kunst – neue Helden in einem neuen Amerika der unbegrenzten Möglichkeiten</li> </ul>  |

Im nachgestellten Text sollen die aufgeführten Werke der bildenden Kunst exemplarisch jeweils kurz charakterisiert und inhaltlich erläutert werden.

<sup>473</sup> Der Aspekt des 'kolonialen Erbes' wird in bezug auf Amerika in den Richtlinien nicht eindeutig aufgeführt. Dieses könnte ein Hinweis darauf sein, daß diese Thematik weder im Bewußtsein und Selbstverständnis der Amerikaner europäischer Abstammung noch der Richtlinienautoren war. Innerhalb der amerikanischen Kunstgeschichte und z. B. einer Fernsehreihe zur amerikanischen Kunst wird der Aspekt der *Colonial Art* verstärkt berücksichtigt. Dies scheint jedoch ein Phänomen der unmittelbaren Gegenwart zu sein. Die Erkenntnisse zum Aspekt *Colonial Art* könnten im Widerspruch zur Thematik 'die Erfahrung mit der Verwirklichung einer demokratischen Staatsform' stehen, deren Behandlung obligatorisch ist, da sie die weniger demokratische Seite der amerikanischen Geschichte zeigen. Dieses könnte im Widerspruch zum Autostereotyp stehen, ebenso wie zum positiven Heterostereotyp "der Amerikaner", der gerade bundesdeutschen Bürgern nach dem 2. Weltkrieg glaubwürdig erscheint. Siehe dazu auch Knauf (1988), dessen Ergebnis einer Analyse von Lehrbüchern zur Vermittlung des Englischen als Fremdsprache besagt, "that the presentation of American history in ELT text books is characterized by a European-centred perspective, personalization, voluntarism, a lack of problem-orientation, the dissolution of complex and the reduction of developments. It serves the glorification of American democracy" (vergl. "Knauf", in Wright. 1988: S. 59).

Hauptvertreter dieser Kunstrichtungen oder –epochen werden benannt und der Versuch unternommen, auf wichtige Bilder aus dem Gesamtwerk jener Künstler zu verweisen, die durch Thematik, Funktionsanforderungen, oder revolutionäre künstlerische Neuentwicklungen besonderes für die Inhalte und Zielsetzungen der Landeskunde geeignet sind, weil sie deren Hauptkriterien<sup>474</sup> erfüllen. Für den kunstgeschichtlichen Laien werden Hinweise gegeben auf sozialwissenschaftlich oder stärker interdisziplinär ausgerichtete Literatur mit den ihr zugrundeliegenden Hauptfragestellungen im Bereich der Kunstwissenschaft. Aus den bereits beschriebenen Forschungsbedingungen und aus Gründen der Arbeitsökonomie ergibt sich eine Schwerpunktbildung der kunstgeschichtlichen Analyse zugunsten Großbritanniens. Kürzere Studienaufenthalte der Autorin der vorliegenden Arbeit in den U.S.A. ermöglichten erste Einblicke in diesen Kulturbereich und trugen zu Erkenntnissen der amerikanischen Kunstgeschichte bei.

**Didaktische Hinweise:**

Bei der Integration von Werken der bildenden Kunst unter landeskundlichen Aspekten in den Fremdsprachenunterricht sollen folgende Hinweise für die Praxis entsprechend den Ergebnissen des Forschungsberichts betont werden:

- a) Das Bemühen um das Erfassen einer Kultur ist ein sehr komplexer Lernprozeß. Daher hat die Auflistung von Wirklichkeitsentwürfen, wie die Richtlinienautoren sie entwickelt haben, ihre Berechtigung, um Hauptaspekte einer Kultur zu erfassen und Schwerpunkte zu setzen. Die Zuordnung von Werken der bildenden Kunst zu diesen Aspekten ermöglicht somit eine Systematik, die jedoch der Kunst inhärente Charakteristika zum Teil vernachlässigt.
- b) Der Schaffensprozeß von Kunstwerken zeichnet sich durch seine Ganzheitlichkeit aus, d.h. die Verbindung rationaler, analytischer Elemente mit emotionalen Aspekten, die sich in den künstlerischen Gestaltungen widerspiegelt. Diese unterliegen als analoge Formen immer den Gesetzen der visuellen Wahrnehmung, die auf ganzheitliches Erfassen angelegt ist und es dem Menschen ermöglicht, sekundenschnelle Entscheidungen zu treffen (vergl. Kleinebenne, Kapitel 4.4.2 der vorliegenden Arbeit).  
Die bildende Kunst ermöglicht somit ein schnelles, gleichzeitiges und ganzheitliches Erfassen von visuellen Kunstwerken, das sich vom zeitlichen Nacheinander des Lesens verbaler Texte unterscheidet.

---

<sup>474</sup> Zu Inhalten, Zielen und Hauptkriterien zur Bildauswahl für den Bereich der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht siehe Kapitel 3, 5 und 8.

Die visuelle Kunstform eignet sich daher besser noch als der verbale Text zum komparativen Arbeiten, d.h. zum Kontrastieren (zum Herausarbeiten von Gegensätzen) oder Synthetisieren (zum Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten). So werden z. B. bei der Darbietung zweier Bilder mit jeweils einem romanischen und einem gotischen Dom die Unterschiede der jeweiligen Baukörper visuell simultan und sekundenschnell wahrgenommen, was noch nicht die Fähigkeit ihrer Versprachlichung bedeutet, während sich die Unterschiede in der sprachlichen Beschreibung beim Lesen langsamer erschließen und eine visuelle Vorstellung erst hervorgerufen werden muß. Dieses kann nur gelingen, wenn die sprachlichen Begriffe bekannt sind. So lassen sich z.B. innerhalb einer Kultur Vergleiche anstellen, die die gleiche Thematik in ihrer unterschiedlichen Darstellungsweise in den verschiedenen Epochen und die Entwicklung von Bildtraditionen aufzeigen. Wichtig ist jedoch besonders die Möglichkeit zum Kulturenvergleich.

- c) Da sich in Werken der bildenden Kunst häufig komplexe Wirklichkeitsentwürfe verbinden, können dieselben Bildbeispiele zur Erarbeitung unterschiedlicher Aspekte im Zusammenhang unterschiedlicher Wirklichkeitsentwürfe im Unterricht eingesetzt werden. Indem Überschneidungen, Ähnlichkeiten sowie Gegensätze deutlich werden, erfolgt gleichzeitig ein Bewußtmachen der Komplexität der Lebensbereiche, die in der Realität nicht scharf voneinander getrennt sind, sondern im Gegenteil sich in vielen Facetten brechen, widerspiegeln und gegenseitig beeinflussen. Dabei ist auch eine bewußte Kombination von Beispielen aus dem öffentlichen und privaten Bereich zu bedenken.
- d) Bei allen Betrachtungen ist es wichtig, den Bezug von Vergangenheit und Gegenwart herzustellen, indem das Weiterwirken kultureller Traditionen (politisch, religiös, künstlerisch, gesamtgesellschaftlich) in der Gegenwart aufgezeigt wird.
- e) Die Berücksichtigung von Computersoftware wie der amerikanischen oder britischen Encarta (Universallexikon in CD-Rom-Form) als Quelle erster Informationen zur Erarbeitung eines Überblickes bei der Einführung neuer Themen sollte nicht unterschätzt werden. Zum Teil sind die Informationen sehr oberflächlich, andererseits findet sich auch essentielle Information mit teilweise guten schematischen Abbildungen oder Bildern.<sup>475</sup> Kernbegriffe lassen sich auf diese Art schnell definieren und vernetzen. Schüler könnten beauftragt werden, unter Schlüsselbegriffen nachzuschauen und Hintergrundinforma-

---

<sup>475</sup> vergl. Kapitel 8 zur zeitökonomischen Herstellung von Arbeitsblättern für den Computer im Fremdsprachenbereich in England

- f) tionen selbständig zu erarbeiten. Der Computer birgt jedoch auch die Gefahr in sich, daß Schüler diese Information nur ausdrucken lassen, ohne wirklich selbständig kritisch damit zu arbeiten. Dieses müßte durch die Art der Aufgabenstellung verhindert werden.
- g) Wie bereits unter a) angedeutet, sind bisher einige Aspekte, die der Kunst inhärent sind, vernachlässigt worden.

So ergeben sich weitere Möglichkeiten zur thematischen Ergänzung:

1. für den landeskundlichen Bereich, der den Schwerpunkt der Arbeit bildet und der bisher vernachlässigt worden ist, wobei die kunstwissenschaftlichen und –geschichtlichen Aspekte beachtet werden müssen (vergl. Kriterienkatalog Kapitel 5.2)
2. (als Punkt 1 untergeordnet) für den lerner- und kreativitätsorientierten Unterricht die Berücksichtigung des motivationstheoretischen und kreativen Aspektes, der in den NRW-Richtlinien ENGLISCH von 1999 hervorgehoben wird.

Zu 1. Kunst und Herrschaft (Herrscherporträts, siehe **Kapitel 7, [Abb. 1 u. 2](#)**)<sup>476</sup>

-Kunst und Politik<sup>477</sup> (Politikerporträts, siehe **Kapitel 7, [Abb. 35, 36, 37, 38, 39, 40](#)**),

politischer Anspruch und Realität im Spiegel der Architektur,

Realismusbegriff – Krieg und Frieden (siehe **Kapitel 7, [Abb. 44, 45, 46, 47](#)**),

- Umweltproblematik (siehe **Kapitel 7, [Abb. 41, 42, 43](#)**))

- Kolonialismus (Amerika), (siehe **Kapitel 7, [Abb. 48, 49, 50](#)**)

Zu 2. Bilder von britischen Idiosynkratischen Künstlern (siehe **Kapitel 7, [Abb. 10 u. 11](#)**),

London Underground Art (siehe **Kapitel 7, [Abb. 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27](#)**),

-Teapot Ceramics: Trash or Popular Culture and Stereotypes (siehe **Kapitel 7,**

**[Abb. 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34](#)**)

Im Anschluß sollen die unter Punkt g) aufgeführten Ergänzungen<sup>478</sup> als erste ausführlicher erläutert werden. Bei einigen Bildbeispielen wird auch auf die verbalen Texte hingewiesen, bei denen es sich um nicht-fiktionale Texte handelt, die über den Kontext des Bildes Auskunft geben und somit der landeskundlichen Zielsetzung entsprechen.

---

<sup>476</sup> vergl. *Funkkolleg Kunst*, "Das Bild als Herrschaftsbestätigung", in: Studienbegleitbrief 7, 1984: S. 51ff

<sup>477</sup> vergl. dasselbe zur politischen Funktion von Kunst, "Architektur und Nationalbewußtsein", in Studienbegleitbrief 9, 1984: S. 11ff

<sup>478</sup> Die Themen Umwelt und Krieg werden in den NRW-Richtlinien ENGLISCH von 1999 bereits aufgeführt.



## **7.2.1. Beispiele aus dem Bereich der bildenden Kunst zur Ergänzung der Richtlinien-Thematiken**

Zu 1. Unter dem kunstwissenschaftlichen Aspekt von **Kunst und Herrschaft** und im Zusammenhang mit der Herrschaftsform der Monarchie bietet sich die Analyse von Herrscherporträts an. Zwei berühmte Beispiele beziehen sich auf die Regierungszeit Elizabeth I (~ 1558-1603). Das sogenannte [Ditchley Portrait](#) von Holbein (1533-1603) (**Abb. 1**) zeigt Elizabeth auf einer Landkarte stehend als mächtige Herrscherin eines isolierten Königreiches innerhalb Europas 'on top of her world'.<sup>479</sup>

Die bildliche Darstellung überträgt geschickt Elemente aus religiösen Mariendarstellungen und wird so zu einem Meisterstück britischer Propaganda..<sup>480</sup> Ein weiteres berühmtes Porträt ist das *Rainbow Portrait* von Isaac Oliver, dessen symbolische Attribute und Malstil (in der mittelalterlichen Tradition) dieses Bild zum bedeutendsten Gemälde von Englands Königin machen. Das Gemälde ist wie ein bildhafter Code, den es zu entschlüsseln gilt: Die Schlange, aus deren Mund ein Herz heraushängt, symbolisiert, daß der Verstand das Gefühl regiert. Der Regenbogen als Zeichen des Friedens in den Händen Elizabeths läßt sie als Friedensbringerin für das vom Schisma aufgewühlte England erscheinen, und das Muster ihres Gewandes bestehend aus Augen und Ohren symbolisiert die Wachsamkeit ihrer Vertrauten. Damit standen diese Porträts im Dienste der Politik oder Herrschaftsbestätigung Elizabeths.

Eine Kopplung von Religion und Herrschaft spiegelt sich in den folgenden Beispielen wider: Bemerkenswert sind auch die elizabethanischen Herrenhäuser wie z.B. Hardwick Hall in Derbyshire, deren Schornsteine sich in eine wahre "Luftschlösserarchitektur" verwandeln. Auf dem Hintergrund der Reformation läßt sich vielleicht erklären, warum die Innenarchitektur dieser Häuser an Kirchenräume erinnert. Die Künstler, die noch in der Tradition und Bilderwelt des Katholizismus zu Hause waren und deren Kunst vielfach zerstört wurde, müssen sich den veränderten Ansprüchen ihrer weltlichen Auftraggeber anpassen.<sup>481</sup>

---

<sup>479</sup> siehe Abbildung 1. und Literatur: Piper. *The English Face*. 1992. Vergleiche Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit, Europa [Abb. 3, Euroclown](#) zum Bildzeichen der Landkarte.

<sup>480</sup> Elizabeth I. ließ ihr Porträt im Alter von 35 Jahren "einfrieren". Als Beispiel von Porträtkunst als Herrschaftsbestätigung ist die elizabethanische Miniaturmalerei zu nennen, deren harter ikonenhafter Stil besonders geeignet scheint, den kühlen und pragmatischen Regierungsstil dieser Königin zu repräsentieren. Außerdem scheinen diese Bilder ungewöhnlicher Ausdruck eines Liebeskultes am elizabethanischen Hof zu sein.

<sup>481</sup> Holbein als Außenseiter beeinflusst die Porträtmalerei Englands nachhaltig. Sein Malstil zeichnet sich aus durch glatte, klare Oberflächen, und die Unmittelbarkeit seiner Bilder sind ein Wunder der Beobachtung. (vergl. auch Holbeins Porträt Heinrich VIII. – *King as a thug*). Unter Oliver Cromwell scheint der Geist Holbeins in der Kunst Samuel Coopers wieder aufzuleben, und die "phantastische" Kunst z. B. eines Inigo Jones, Rubens oder Tizians könnte als fast teuflisch angesehen werden wie in Miltons religiöser und politischer Allegorie *Paradise Lost*. So wird auch St. Paul's zum Symbol eines neuen Selbstverständnisses der Briten als Nation.

So wirkt die neue Bildergalerie räumlich noch wie ein Kirchenschiff, an dessen Ende das Herrscherbild fast wie eine Ikone im Altarraum hängt (oder wie das Herrscherbild in der römischen Basilika).

Während Holbein die protestantische Bildtradition repräsentiert, deren Einfluß auf die Kunst kommender Jahrhunderte immer wieder sichtbar werden wird, verkörpert A. van Dyck als Schüler P.P. Rubens den katholischen Einfluß. Die Wahl dieses Künstlers für ein *Reiterbild Charles I* ist somit kein Zufall (siehe **Kapitel 7**, [Abb. 2](#)).

Die Stuartmonarchie ließ auch die Decke des *Banqueting Houses* in London von P.P. Rubens gestalten, in der sich eine absolute Hierarchie ausdrückt mit dem König als Höhepunkt dieser barocken illusionistischen Malerei. Politisch sollte dieser katholische „Schrein“ Charles I zu einer Katastrophe führen, aus der Oliver Comwell und seine Männer siegreich hervorgehen würden.

- Unter dem Aspekt **Kunst und Politik** böte sich eine Betrachtung einiger künstlerisch gestalteter Politikerporträts an, wie sie in dem Buch *Man of The Year – A Time Honoured Tradition* erscheinen (siehe Voss. 1987), weil diese Politiker ihre Epoche verkörpern und auf innen- und außenpolitische Zusammenhänge verweisen.

Diese Farbabbildungen, die sich jedoch auch gut in schwarz-weiß reproduzieren lassen, charakterisieren die Politiker häufig durch Attribute, die auf entscheidende politische Situationen verweisen. Der jeweils dazugehörige Text gibt wichtige Interpretationshilfen und reflektiert gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Medienwelt, das Problem der Personewahl, ihrer Darstellung, der Bildwirkung und der Funktion, wie z. B. bei der Radierung von Ripper [Adolf Hitler](#) deutlich wird, wobei zu bedenken ist, daß besonders die Binnenperspektive Großbritanniens und hier auch besonders einer bestimmten Leserschaft deutlich wird, dadurch daß diese Bilder in dem britischen TIME-Magazin erscheinen.<sup>482</sup>

Unter dem oben genannten Hauptaspekt ließe sich auch eine Bilderreihe zur Architektur denken, die den politischen Demokratieanspruch, wie er sich z.B. in neoklassizistischen Repräsentationsbauten spiegelt, an der Realität überprüft, indem sie diesen unterschiedliche private Wohnhäuser verschiedener sozialer Klassen gegenüberstellt. Eventuell könnte auch der interkulturelle Vergleich Amerika – England – Deutschland berücksichtigt werden.

Unter dem Aspekt des Realismusbegriffes<sup>483</sup>, der sich mit den Formen der Wirklichkeitsdarstellungen in der Kunst befaßt, ließe sich das Verhältnis von Kunst und Wirklichkeit um die Mitte des 19. Jahrhunderts in England analysieren und vielleicht mit entsprechenden Thematiken in Amerika und Deutschland vergleichen (z.B. zum Thema „Der Arbeiter bzw. Arbeit als Motiv in der Malerei des 19. Jahrhunderts wie in dem Bild von Ford

---

<sup>482</sup> Bildbeispiele (siehe Kapitel 7, Abb. 35 - 40)

<sup>483</sup> vergl. Keyenburg. *Realismus*. 1996

Maddox Brown *Arbeit*, 1850, England, oder von Menzel *Das Eisenwalzwerk*, 1875, Deutschland, sowie zeitgleichen Bildern aus Amerika *Picking Cotton* oder *Digging and Loading Coal*<sup>484</sup>.

Die Thematik: **Politische Wirklichkeit im Spiegel der Kunst**, wie sie z.B. von den Künstlern David, Delacroix, Daumier und Picasso in einigen Werken reflektiert wird, bietet sich besonders im Rahmen der Europaproblematik an, da in den Bildern dieser Künstler Schlüsselereignisse, die für die europäische Geschichte prägend werden sollten, eindrucksvoll dargestellt werden.

David (1748-1825) wurde als Maler der französischen Revolution durch seine Bilder *Der Tod des Marat* (1793), auch als berühmte Ikone der französischen Revolution bezeichnet, und *Der Schwur der Horatier* (1784) bekannt, obgleich er aus der klassischen Historienmalerei kam und das zuletzt genannte Bild vom französischen König selbst in Auftrag gegeben worden war. David schaffte die Akademie ab, „erfand“ die moderne Historienmalerei und wandelte den Louvre in das erste Museum der Welt um (1793). Ingres (1780-1867) als Schüler Davids wird unter anderem bekannt für seine Darstellungen Napoleons.

Goya (1746 – 1828), der am Spanischen Hof eingestellt ist, wird zum ersten Künstler, der den menschlichen Verstand als Sitz der Irrationalität entblößt. Mit seinem Bild *Tres de Mayo 1808* (1814) verbildlicht er die Brutalität französischer Truppen unter Napoleon gegen spanische Loyalisten.

Eugène Delacroix geht ebenfalls in seinem Werk *Die Freiheit führt das Volk an* (1830) über die Repräsentation des äußeren historischen Ereignisses hinaus, indem er die psychologische Erfahrung visuell zum Ausdruck bringt.

Daumier als Karikaturist setzt die Kunst als wirkungsvolle politische Waffe ein, zu einer Zeit als noch 53% der französischen Bevölkerung Analphabeten waren (vergl. Keyenburg, *Realismus*. 1996: S. 62ff).

Picassos Bild *Guernica* (1937) wird zum Symbol für die moderne Barberei des Krieges und zum aufrüttelnden Opferbild mit politischer Wirkungsgeschichte wie z.B. am 9.4.1970 im Zusammenhang mit der amerikanischen Bürgerbewegung gegen den Krieg in Vietnam.

Unter dem Aspekt "Kritischer Realismus und politische Agitation in der Kunst des 20. Jahrhunderts" sind besonders die Collagen von Wieland Herzfelde/John Heartfield, z. B. *Die Freiheit selbst kämpft in ihren Reihen* und Klaus Staecks, z. B. *Sozialfall* (1971)

---

<sup>484</sup> siehe Bilder zur Darstellung der amerikanischen Geschichte: Branch (Hrsg.). "The Story of America in Pictures", in: *The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language including a Dictionary of Synonyms and twelve supplementary Reference Sections*. 1952: S. 354ff und zu den Bildern S. 388 und 386. Da die Künstler nur in der Einleitung namentlich genannt werden, ohne daß sie im Zusammenhang mit den Bildern aufgeführt werden, sind die Künstler z. B der oben genannten Werke nicht auszumachen.

aussagekräftige Beispiele (siehe Keyenburg. *Realismus*. 1996: S. 87ff).

Zum Thema Umweltproblematik böten sich von demselben Künstler an:

*Die Luft gehört allen* (1973) und *225 Jahre Goethe – 111 Jahre Hoechst* (1974)

(vergl. Keyenburg. *Realismus*. 1996: S.112). Der Nachteil besteht darin, daß die Collagen deutsche Texte enthalten.

Ein britischer Künstler, dessen Werk in engem Zusammenhang mit der Umweltproblematik steht, ist Richard Long. Er nutzt Medien wie Film und Photographie und hat einen neuen Weg gefunden, Landschaft als Kunstform zu behandeln.<sup>485</sup> Gleichzeitig ist seine Kunst jedoch auch umweltorientiert. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht ist insbesondere seine visuelle Poesie geeignet, weil sie mit ihrem landschaftsgebundenen Vokabular ausgezeichnet zur Differenzierung des fremdsprachlichen Wortschatzes verwendet werden kann. (Bildbeispiele: siehe **Kapitel 7**, [Abb. 41](#), [42](#))

Das Buch *Richard Long Walking in Circles* ist als Ergänzung zu den visuellen Eindrücken besonders geeignet, da es vom Künstler selbst entworfen worden ist und für den Fremdsprachenunterricht geeignete Texte enthält wie einen einleitenden Aufsatz der Kunsthistorikerin Anne Seymour und Interviews mit dem Kunsthistoriker und Kritiker Richard Cork.

Auch in Amerika ist das Thema 'Umwelt' von großer Bedeutung, wie eine große Ausstellung in Florida dokumentiert. Dies ist sicherlich kein Zufall, da das dortige Naturschutzgebiet der Everglades derzeit besonders durch größere Gebietsansprüche von Militär und Industrie bedroht ist, die durch Trockenlegung weiterer Feuchtgebiete die besondere Pflanzen- und Tierwelt gefährden.

Die Ausstellung "Fragile Ecologies: Artists Interpretations and Solutions", mit Bildern, Photos, Zeichnungen, Montagen und visueller Poetik in Sarasota, USA, erinnert an Longs Ideen.

Patricia Johnson will mit ihren *Habitat Gardens* ein Erlebnis der Verbindung von Kunst und Natur schaffen. Nancy Holt erinnert mit *Sky Mound* an die Beziehung des Menschen zum Universum, während Mierle Laderman Ukeles mit dem Bild *New York City Department of Sanitation* (siehe [Abb. 43.](#)) auf die Tonnen von Abfall hinweist, die unsere modernen Konsumgesellschaften produzieren. Betty Beaumont und Buster Simpson versuchen, durch

---

<sup>485</sup> Es böte sich auch eine inhaltliche Verbindung zur Landschaftsmalerei an, z. B. ein Vergleich mit dem populären Künstler Rowland Hilder, der in den 30er Jahren sehr beliebt war mit seinen modern pittoresken ländlichen Darstellungen und der durch seine Bilder die traditionelle Perspektive des 'English country life' vertiefte. Als Kontrast dazu böten sich die naiven, fast primitiven, aber direkt ansprechenden Industrielandschaften L.S. Lowrys an. Seine Darstellungen von arbeitenden Menschen und Fabrikleben um 1920/30 sind Teil einer Lebenswelt, der W. Morris mit seinem *Arts and Crafts Movement* entfliehen wollte.

ihre Kunst die Umwelt direkt zu beeinflussen. B. Beaumont schuf ein *Ocean Habitat*, ein Riff aus Pottasche, das einen positiven Effekt auf Pflanzen und Lebewesen hat. B. Simpson begann, riesige, von Hand bearbeitete Kalkscheiben, die bis zu 50 Pfund wiegen, in Flüssen über das ganze Land verteilt zu plazieren – *River Roloids or Turns for Nature* – um durch den Kalk den chemischen Säuren der Industrieabwässer entgegenzuwirken und so deren natürliches Gleichgewicht wiederherzustellen – Kranke Gewässer brauchen Medizin.<sup>486</sup>

Im Zusammenhang mit dieser Kunstaussstellung machte die Gruppe Earthstage mit Theater, Musik, Tanz und Pantomime auf Umweltprobleme aufmerksam. Die Musiktitel wie *Seeing Eagle Theme, Mother Earth and Macho Man, Mother Earth Blues* (und *Sounds of Humanity*) verweisen auf eine Neueinschätzung der Indianerkultur und ihres völlig anderen Verhältnisses zur Natur.<sup>487</sup> Die Indianer, die die Natur weder im Bild noch in der Realität als Rohstoffquelle ausbeuten oder unterwerfen, erkennen die 'heilige Macht/Potenz' der Natur an und huldigen ihr, indem sie bestimmte natürliche Objekte, wie z.B. Adlerfedern, als Symbol der Stärke in Ritualen verwenden.<sup>488</sup>

- **Krieg und Frieden** als eine weitere Unterthematik zu dem übergeordneten Aspekt

„Politische Wirklichkeit im Spiegel der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts“ wird in den Richtlinien von 1981 im Gegensatz zu jenen von 1999 nicht direkt angesprochen.<sup>489</sup>

Als Beispiele bieten sich zum einen die Gemälde und Graphiken aus der Zeit des 1. Weltkrieges an und zum anderen berühmte Kriegerdenkmäler.

---

<sup>486</sup> Zum Thema "Umweltschutz in Europa" und "Ökologie" in der Karikatur siehe Pfromm. *Und Europa wächst zusammen*. 1995: S. 47ff.

<sup>487</sup> Die Umweltproblematik ist in Amerika eng mit der nationalen Identität und dem *American Dream* sowie der wandernden Grenze verbunden, wie in Erläuterungen zur amerikanischen Kunst deutlich werden wird. Es ist die Natur und nicht die Kultur, die ausschlaggebend für das amerikanische Selbstverständnis ist. Dieses drückt sich deutlich im Text der Nationalhymne aus. Die Spannung zwischen der Entdeckung neuer Lebensräume, der Bezwingung der Wildnis durch die Zivilisation und die Angst vor der Zerstörung dieser besonderen Gabe Gottes finden sich schon sehr früh im Bewußtsein einiger Amerikaner, so daß mit der Erfindung der Maschine die Natur durch das Einrichten von riesigen Nationalparks zum *wilderness museum* wird und diese Parks die Stelle von nationalen Symbolen einnehmen. Von daher überrascht es kaum, daß die Umweltbewegung und die Angst vor der Zerstörung der Natur gerade aus diesem Land der 'unbegrenzten Möglichkeiten' nach Europa gedrungen sind.

An dieser Stelle wird erneut deutlich, daß die Ordnung nach Wirklichkeitsentwürfen, wie die Richtlinien sie vornehmen, sehr künstlich ist und der Komplexität von Kunst und Lebenswelt nicht gerecht wird.

<sup>488</sup> Bei der zuvor beschriebenen Betrachtung der *environmental art* fällt auf, daß diese in einer Hochtechnologie-Gesellschaft, deren Verhältnis zur Religion und zur Natur als gestört und entfremdet empfunden wird, fast rituelle Formen annimmt.

<sup>489</sup> Diese Thematik ist im Zusammenhang mit dem Studiengang 'Europäische Studien' sehr wichtig, da es sich einerseits um die gemeinsame Erfahrung des Leidens im Angesicht der Brutalität und Unmenschlichkeit des Krieges und andererseits der trennenden Erfahrung nationaler Politik handelt, deren Konsequenzen bis in die Gegenwart wirken.

Zum ersten Punkt bietet der Ausstellungskatalog von Cork (1994) *A Bitter Truth – Avant-Garde Art and the Great War*<sup>490</sup> einen ausgezeichneten Einblick in diese Problematik sowohl visuell als auch verbal. Die Bilder wurden von Künstlern gemalt, die den Krieg am eigenen Leibe erfuhren und ihre Erfahrung künstlerisch umsetzen mußten. Gleichzeitig wird auch das Verhältnis zur offiziellen Kriegskunst und den Postern zur Mobilmachung (vergl. Green. *Underground Art*. 1990: S. 30-33 und zum 2. Weltkrieg S. 96-105) deutlich, die wenig zu tun haben mit der grausamen Kriegsrealität<sup>491</sup>, wie Künstler aus allen europäischen Ländern sie darstellten.

Das Kriegerdenkmal ist eine Sonderform des Denkmals<sup>492</sup>, das als Ausdruck von Nationalbewußtsein und politischem Wandel von besonderem Interesse ist.

Insbesondere das Kriegerdenkmal als Ausdruck bestimmter Anforderungen eines Auftraggebers oder einer Gruppe sowie die Rezeption in der Öffentlichkeit sind das Thema des Artikels "War of Remembrance" von R. Cork.<sup>493</sup> Er kontrastiert den schlichten Cenotaph von E. Lutyens (1919) mit einigen problematischen Werken, die das christlich religiöse Gedankengut nutzen, um Kriegsgemetzel (in diesem Falle der britischen Armee) als heldenhaften Triumph darzustellen. Das [Royal Artillery Memorial von Ch. S. Jagger](#) (siehe Abb. 44) wird dagegen als gelungen bezeichnet, da es moderne Symbolik wie Haubitze und die Darstellung eines toten Soldaten (des *Tommys* schlechthin) einbezieht und sich damit der eindeutigen Feier des Heldentriumphes entzieht. ("Images of dead British Soldiers had been banned by the Government throughout the war." (Cork.1994)).

In Amerika ist das Marinesoldatendenkmal von Felix de Weldon auf dem Friedhof von Arlington, Virginia, zum Symbol der siegreichen amerikanischen Marineinfanterie geworden. Das Photo von J. Rosenthal, das den Sieg der Amerikaner über Japan in der Schlacht von Iwo

---

<sup>490</sup> Die Londoner Ausstellung in der *Barbican Art Gallery* lief in Verbindung mit der Berliner Ausstellung: *Die letzten Tage der Menschlichkeit – Bilder des Ersten Weltkrieges*. Im *Imperial War Museum* in London wurden gleichzeitig Gemälde zum 'Kriegsschauplatz' Bosnien gezeigt. Für die jüngere Vergangenheit relevant in diesem Zusammenhang ist der Artikel von B. Rogers. "Mr Kilibarda goes to war." (in: *The Sunday Telegraph*, Review 5, 16.1.1994), der auf die Rolle des *Imperial War Museums* hinweist und die Probleme, die *War artists* überwinden müssen, um in Kriegsgebieten arbeiten zu können. Im *Imperial War Museum* befindet sich auch weitere offizielle Kriegskunst z. B. zum Falkland-Krieg.

<sup>491</sup> Die inoffiziellen Bilder, z. B. entstellter Gesichter, die der qualifizierte Arzt Henry Tonks zeichnete und malte, verfolgen den Betrachter noch lange und hätten vielleicht wie später der Einsatz der Photographie und des Films im Vietnam - Krieg großen Einfluß auf die Zivilbevölkerung gehabt.

<sup>492</sup> vergl. *Funkkolleg Kunst*. 1984. Studieneinheit 21: S. 110ff und Anderson. *Die Erfindung der Nation*. 1988: S. 18. Anderson, der einen Zusammenhang zwischen dem Aufkommen des Nationalismus und dem Bedeutungsverlust religiöser Denkweisen sieht, schreibt:

Es gibt keine fesselnderen Symbole für die moderne Kultur des Nationalismus als die Ehrenmäler und Gräber der Unbekannten Soldaten. Die öffentlichen Reverenzen, die diesen Denkmälern gerade deshalb erwiesen werden, weil sie entweder leer sind oder niemand weiß, wer darin bestattet ist, haben keine Vorläufer in früheren Zeiten.

<sup>493</sup> Cork. "War of Remembrance", in: *Times Magazine*, 12.11.1994.

Jima zeigt und zu den berühmtesten Photos des 2. Weltkrieges<sup>494</sup> zählt, diene als Vorlage für diese größte Bronzegruppe der Welt.<sup>495</sup> (siehe **Kapitel 7, Abb. 45**)

Das tragbare Kriegerdenkmal von Edward Kienholz (1968)<sup>496</sup> erscheint dagegen wie ein Anti-Denkmal, das auf den Unsinn des Krieges hinweist und Konzepte wie Liebe zum Vaterland in Frage stellt<sup>497</sup> (siehe **Kapitel 7, Abb. 46**). H.-W. Schmidt schreibt in dem Buch *Edward Kienholz. The Portable War Memorial* (Moralischer Appell und politische Kritik) von 1988 dazu:

In der Auseinandersetzung mit der Iwo-Jima-Gruppe wird besonders deutlich, wie radikal Kienholz hier eine konventionelle pathetische Bildform in ihrer vordergründigen Überzeugungskraft entlarvt. (op. cit., S. 60)

Der Autor geht auf die einzelnen Szenen des Werkes und ihre Ikonographie bzw. die Bedeutung bestimmter amerikanischer Stereotype und Konsumartikel ein, die dem Werk eine starke eigenkulturelle Markierung geben. Die Symbolik dieser Objekte wird dem Nicht-US Amerikaner erst durch die Erhellung des spezifischen amerikanischen sozio-politischen und historischen Kontextes deutlich. Da der Autor sich um diese Aufschlüsselung besonders bemüht, ist dieses Buch für den Fremdsprachenlehrer und Kunst-Laien besonders hilfreich.

Die Kunst von Kienholz ist für den landeskundlich/interkulturell orientierten Englischunterricht besonders geeignet, weil dieser moderne Künstler aktuelle Themen aufgreift und mit Hilfe realistischer Formen, d. h. erkennbaren Objekten, die jedoch durch Übertreibung und Verzerrung surreal erscheinen, auf Mißstände aufmerksam macht und den Betrachter zur aktiven Teilnahme auffordert; denn für ihn sollte Kunst einen didaktischen Auftrag erfüllen. In dem Buch *Kienholz: a retrospective*. 1996, zusammengestellt von Walter Hopps, das mit seinen gut verständlichen und interpretierenden Texten den Kontext der Werke erhellt und einen Überblick zum Gesamtwerk von Kienholz vermittelt, schreibt Raskin:

And here is where Ed Kienholz comes into our national and cultural picture as the premier artist of the political. (. . .) By 1965, he believed that creative works of art were to have clear didactic purposes and this carried him through his artistic life.“ (op. cit., S. 42/43)

---

<sup>494</sup> vergl. *Soldat, Fahne hissend in Leningrad*

<sup>495</sup> zur ausführlichen Interpretation und Texten siehe Keyenburg. 1996: S. 82ff.

<sup>496</sup> siehe Rymarczyk. "Postmoderner Literaturunterricht: Von einer Ramses-Statue bis zu einem Ginsberg-Gedicht. Plastiken und Poesie zum Thema „Missbrauch politischer Macht im Englischunterricht der Sekundarstufe II“, in: Fehrmann/Klein, 1998: S. 57ff und "Bezüge zwischen Bildern und Literatur als Wegweiser zu autonomem Handeln (Sekundarstufe II)", in: *DFU Englisch* 2/1999: S. 36ff.

<sup>497</sup> Der Brief von Edward Kienholz an einen amerikanischen Kritiker könnte als sprachliches Zeugnis des Künstlers im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (siehe Keyenburg. 1996: S. 82). Es müßte jedoch darauf geachtet werden, mit den englischen Originaltexten zu arbeiten.



Als weitere Beispiele zum Vergleich bieten sich das *Vietnam Memorial* an und ein Bild dazu von Maya Lin *Vietnam Veterans Memorial*. 1975.<sup>498</sup> (siehe **Kapitel 7**, [Abb. 47](#) und vergleiche die Skulptur des Revolvers mit verknotetem Lauf vor dem UN-Gebäude in New York).

In engem Zusammenhang zur *environmental art* steht nach dem Krieg das Bedürfnis des Heilens, z. B. bei St. Spencer in dem Bild *The Resurrection of Cookham*. Berühmte Künstler wie Henry Moore<sup>499</sup> und Barbara Hepworth<sup>500</sup> bemühen sich um eine harmonische Kunst der Sensibilität und Weichheit. Moores riesige Steinskulpturen in der freien Landschaft scheinen an vor-christlichen keltischen Traditionen anzuknüpfen. Hepworth läßt sich ebenfalls von der Landschaft inspirieren, und ihre Formen ähneln den Fundstücken eines Strandspazierganges (Muscheln, abgerundete Steine).

Die Thematik **Kolonialismus** im Zusammenhang mit Amerika ist ebenfalls nicht eindeutig in den Richtlinien aufgeführt. Stattdessen wird nur die liberale Seite Amerikas als Einwandererland betont (Nationalitätenmischung, Rassenmischung). Am Beispiel der Lebensgeschichte des ehemaligen Sklaven und Künstlers Bill Traylor kann gezeigt werden, daß die USA nicht nur das verheißungsvolle Land der Freiheit waren, sondern auch das der Sklaven und Sklavenhalter. Die Biographie Bill Trayers verschafft Einblicke in die damalige amerikanische Gesellschaft und die Mechanismen der US-amerikanischen Kunstszene, in die Traylor nur durch die Begegnung mit dem weißen amerikanischen Künstler Charles Shannon Einlaß findet. R. Kurzmeyer charakterisiert die Kunst Trayers in dem Buch *Bill Traylor* herausgegeben von Helfenstein und Kurzmeyer von 1999 wie folgt:

Obschon Bill Traylor unterprivilegiert, obdachlos, arm, alt und gebrechlich war, sucht man vergeblich nach Spuren heimlichen Grolls. Bedingung für die ihm eigene Freiheit des Ausdrucks, seinen zeichnerischen Witz, aber auch den schwarzen Humor manches seiner Blätter war Distanz zum eigenen Schicksal. Die Lebensgeschichte erklärt nicht, weshalb Bill Traylor zu zeichnen begann, aber vielleicht doch die Kargheit seiner Zeichnungen und sein Interesse für das Haus, für pulsierende Linien und atmende Flächen: in seinem Schaffen spiegelt sich eine zutiefst ländliche Auffassung vom Leben. (op. cit., S. 11)

Als ein Beispiel soll an dieser Stelle kurz auf die Situation Latein-Amerikas und Mexikos eingegangen werden.

Einige Teile Amerikas, die ursprünglich von den Spaniern kolonialisiert wurden und deren Kunstformen sich mit jenen der einheimischen Kulturtraditionen und jener Schwarz-West-Afrikas mischten, entwickelten eine einzigartige Kunst.<sup>501</sup>

(mestizo - Europäische Kunstelemente vermischt mit Indio-Kultur ; mulatto – Europäische Elemente vermischt mit Afrikanischem; mudejar – Maurischer Stil in Spanien)

---

<sup>498</sup> Chadwick. *Women, Art and Society*. 1990: (Abb. 225).

<sup>499</sup> siehe auch: Clark. *Henry Moore Drawings*. 1974

<sup>500</sup> siehe: Hammacher. *Barbara Hepworth*. 1968.

<sup>501</sup> Nicht zu vergessen sind jedoch auch die Zerstörungen einheimischer Kultbauten und Kunstformen durch militante Christen.



Besonders Kirchen werden oft aus ehemaligen einheimischen Tempeln und Palästen gebaut. Eingeborene Künstler, die zum Christentum "konvertierten", assimilieren europäische Elemente und Technologie.<sup>502</sup>

Mit dem Erlangen der Unabhängigkeit im 19. Jahrhundert können diese neuen Nationen auf gekonnte Imitationen europäischer Kunst zurückgreifen, doch besinnen sie sich nun zunächst auf eigene nationale Kunststile.<sup>503</sup>

Während in den neuen nationalen Hauptstädten zunächst Architektur im neoklassizistischen Stil gebaut wird und die moderne Architektur die Verbindung zum internationalen Stil sucht, zeichnet sich besonders in den Provinzstädten das Bemühen um nationale Formen und Zusammenhänge ab.

Im 20. Jahrhundert wird Mexiko zum Zentrum der Kunst Lateinamerikas. Nach 1945 liegt das Hauptinteresse zunächst beim Avantgarde-Stil der internationalen Moderne, z .B. durch Le Corbusier vertreten. Doch auch hier findet ein Bemühen statt um den Dialog zwischen darstellender und abstrakter Kunst, nationalem und internationalem Stil. So verbindet z.B. Rufino Tamayo moderne europäische Einflüsse mit prä-kolumbianischer Kunst, wobei andere Klimabedingungen oft eine große Rolle bei der Abwandlung von Architekturformen spielen.<sup>504</sup>

In Venezuela wird C. R. Vellanueva bekannt. Oscar Niemeyer Soares Filho baut die Kathedrale für die neue Metropole Brasilia. Die Mexikaner Barragàn und Juan O´Gorman kombinieren modernes Strukturdesign mit einheimischen prä-kolumbianischen, kolonialen und volkstümlichen Formelementen, um der Architektur einen nationalen Ausdruck zu verleihen. Aufsehenerregende Beispiele für das gleichzeitige Bemühen der Lateinamerikaner um eine "environmental art" sind die Universitäten von Mexiko und Caracas sowie die Gesamtanlage der neuen Hauptstadt Brasilia.

Zu 2.- Um sowohl Motivations-, Kreativitäts- als auch Landeskundeaspekte enger zu verbinden, bieten sich die folgenden Bildbetrachtungen an, weil sie einerseits formale Elemente enthalten wie eine wirklichkeitstreuere Darstellung und leicht deutbare Einzelheiten, die einen Zugang erleichtern, andererseits Verfremdungen, die zum Nachdenken anregen. Durch Künstler, Thematik, Personen und/oder abgebildete Objekte haben die Bilder eine stärkere eigenkulturelle Markierung bzw. zum Teil auch eine zusätzliche überkulturelle Markierung:

---

<sup>502</sup> Obwohl sich hier Parallelen zur Kolonialkunst Großbritanniens abzeichnen, gibt es auch wesentliche Unterschiede.

<sup>503</sup> Im Gegensatz zu Indien, wie noch zu zeigen sein wird, erlangen die lateinamerikanischen Länder wesentlich früher ihre Unabhängigkeit und können wählen, wie ihre nationalen Einrichtungen zur Förderung der Kunst aussehen sollen. Die Entscheidung fällt zugunsten des französischen Modells der Kunstakademien.

<sup>504</sup> vergl. zur modernen Architektur in Indien Kapitel 9.3.4 dieser Arbeit

Eine Quelle für Bilder, die sich für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht eignen, ist der Band von Stockley *Images 12. The Association of Illustrators 12<sup>th</sup> Annual* von 1987, der hier als ein Beispiel einer jährlich erscheinenden Sammlung angeführt wird, weil sich die Bildbeispiele auf aktuelle Themen beziehen<sup>505</sup>. Da diese Sammlung auch unveröffentlichte Bilder enthält, können Überlegungen angestellt werden, warum sie z.B. nicht als Buchbeckeldesign oder Illustration in Zeitschriften oder Magazinen gewählt worden sind. Das Editorial von Gary Powell [To compare the reigns of Queen Victoria and Elizabeth II](#) verdeutlicht im Collagestil mit leicht deutbaren Zeichen wie Briefmarken, Flagge, Herz, Schriftfetzen, der bildhaften Darstellung der Königinnen und Hände den Wandel in der Bedeutung der Monarchie für Großbritannien und eine Anspielung auf den Mythos um Viktoria, wodurch diese Collage auf das Selbstverständnis Großbritanniens in der Vergangenheit und Gegenwart anspricht. Das Bild, dessen Form an eine Briefmarke erinnert und mit diesem Zeichen auch im Bild spielt, scheint das Weiterleben des viktorianischen Mythos zu bestätigen, da im Zentrum der Kopf der jungen Königin Viktoria auf einer Briefmarke zu sehen ist, die wie eine Ikone wirkt. Diese Wirkung, die an die eines Heiligenbildes erinnert, wird unterstützt durch die dem Bild von unten zustrebenden Hände, die wie von magischer Helligkeit umstrahlt werden.

Als weitere Beispiele phantasievoller Bilder bieten sich Werke von britischen idiosynkratischen Künstlern an, weil sich in ihren Bildern Phantasievolles mit landes- oder kulturspezifischen Elementen verbindet.<sup>506</sup>

- The London Underground as a "national icon"

Die U-Bahn ist nicht nur Londons berühmtestes Massentransportmittel, sondern spielt auch als öffentlicher Raum im Leben der Stadt eine große Rolle. So überrascht es kaum, daß die Bahnhöfe als Ausstellungs- und Aktionsräume genutzt werden.

Um 1900 war London die größte Stadt der Welt, deren Einwohnerzahl auf 6 ½ Millionen gestiegen war und deren Massentransportmittel wie Bus (1830), Straßenbahn (1870) und die Eisenbahn zu wichtigen Verbindungen in die sich entwickelnden Vorstädte wurden. Damals (wie heute bezügl. *British Rail*) ist es ein dynamischer amerikanischer Managementstil, der die U-Bahn populär macht.

1902 gründete ein amerikanischer Financier dieses große private Unternehmen, the United Electric Railways Ltd, London und machte die U-Bahn zum Kunst-Mäzen, die Künstler und Illustratoren ermutigte, künstlerische Poster zu erstellen mit dem Funktionsanspruch, ein

---

<sup>505</sup> Siehe auch folgenden Bildbeispiele in Stockley. *Images 12. The Association of Illustrators 12<sup>th</sup> Annual*. 1987: to illustrate a theme: *Yob culture, The Politics of Health, Waterloo* (a visual pun on a station name), *head hunters, Autumn, Winter*. (siehe Kapitel 7 [Abbildungen 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9](#) dieser Arbeit).

<sup>506</sup> Siehe Auswahlbibliographie: Lister. 1992 und zu den Abbildungen siehe Kapitel 7, [Abb. 10, 11](#) dieser Arbeit.

Produkt zu verkaufen, zu erklären, zu überzeugen, Propaganda sowie Werbung und Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben.

In den 1920/30er Jahren wurde die U-Bahn zum ständigen Ausstellungsraum wechselnder Ausstellungen moderner Kunst und beeinflusste so wahrscheinlich den Geschmack der Öffentlichkeit.

Das Buch *Underground Art* (O. Green. 1990)<sup>507</sup> gibt einen faszinierenden Überblick zum einen zur Entwicklung dieser Kunstgattung (Poster) über fast ein Jahrhundert unter einem Auftraggeber und zum anderen über recht unterschiedliche Sujets, die Informationen zur englischen Gesellschaft in sich bergen.

Während die direkten Aufträge an die Künstler von über 40 um 1920 auf vier im Jahre 1975 zurückgingen, erlebte die alte Tradition in den 80er Jahren eine Wiederbelebung.

Gerade die Poster [Chinatown by Underground](#) und [The Museum of Mankind by Tube](#) der 80er Jahre gehen über die Funktion der reinen Werbung hinaus und zeichnen sich durch eine zusätzliche überkulturelle Markierung aus, wodurch sie sich für interkulturelle Zielsetzungen eignen.

- Am Beispiel von Teekannen der Swineside Ceramics Company läßt sich zur Thematik **Stereotypen** Folgendes zeigen:

England als das Land der Teetrinker ist schon ein Stereotyp an sich, das durch die ausgefallene Form dieser Teekannen besondere Aufmerksamkeit erweckt. Das Design dieses "nationalen Symbols" spielt nun mit weiteren Stereotypen oder mit Konzepten, die als "typisch" für England empfunden werden.

Bildbeispiele (siehe **Kapitel 7, Abb. 28-34**):

1. [Zwei Chinesen](#), die eine Kommode mit Waschschüssel und Wasserkrug tragen.  
Diese Teekanne enthält den Verweis auf eine alte Kultur mit traditioneller Teekultur. Sie spielt vielleicht auf Britanniens Handelsrouten an, Kolonien Gründungen und daraus entstehender Reichtum, sowie die Unterwerfung der Einheimischen unter eine fremde Kultur, die sie zu ihren Dienern macht.
2. [Weinregal](#) mit Weinflasche, Käse, Baguette, Tomate, Landkarte von Frankreich:  
Der Traum der Briten von erholsamen Ferien oder dem guten Leben wie "Gott in Frankreich".
3. [Schränkoffen, Koffer](#), moderner Wasserkessel, Tropenhelm, Salz und Pfeffer:  
Stereotype Vorstellung des reisenden Briten damals (Kolonialzeit) und heute.

---

<sup>507</sup> Zur Geschichte der Londoner U-Bahn und ihrer Rolle als Kunstmäzen mit wechselnden Funktionsansprüchen siehe Green. *Underground Art*. 1990 (Bildbeispiele siehe Kapitel 7, Abb. 12, 13 bis 27 dieser Arbeit).

4. [Kuckucksuhr](#):  
Der britische Traum von deutscher Gemütlichkeit: Süddeutschland, Wein, ausgedehnte Wälder.
5. [Offener Kamin](#), Kaminuhr, Katze:  
Ein Muß in britischen Wohnzimmern.
6. [Oper im Stil eines griechischen Tempels](#), Bühne, Stück: Phantom of the Opera?  
Andrew Lloyd Webbers Musicals als moderne "national icons"?
7. [Eingangstür](#) mit Katze und Schild "Back 4 Tea":  
Stil der Tür typisch für britische Häuser ebenso wie die Katze und der Grund der Abwesenheit bzw. der Rückkehr. (4 Tea - Hinweis auf die Beliebtheit von Abkürzungen unter Verwendung eines gleichlautenden Symbols, ähnlich wie z.B. X-mas.

### **7.2.2. Themenorientierte Vorschläge und Erläuterungen zum Einsatz von Werken der bildenden Kunst unter besonderer Berücksichtigung der in den NRW-Richtlinien ENGLISCH aufgeführten Wirklichkeitsentwürfe (1981) und Themen (1999)**

#### ***Beispiele aus der bildenden Kunst der Vereinigte Staaten von Amerika***

##### 1. Die Erfahrung der wandernden Grenze

Die Erfahrung der wandernden Grenze könnte gleichzeitig als eine Facette des *American Dream* - als Traum vom Mythos des Westens – gesehen werden.

Während die Historienmalerei relativ unbedeutend war, da die Geschichte Nordamerikas noch sehr jung war, entwickelte sich die Landschaftsmalerei um 1835 als stärkste und typischste Kunstrichtung innerhalb der amerikanischen Kunst. Was Amerika an kulturellem Erbe fehlte, um mit Europa zu konkurrieren, wurde durch Raum und Weite, dramatische Wildheit und Größe der Landschaft substituiert.

Landschaft als nationales Thema (teilweise mit religiösen Untertönen) wurde zum Zeichen der amerikanischen Identität.<sup>508</sup>

---

<sup>508</sup> Vergleiche dazu auch den Text der amerikanischen Nationalhymne.

Bekannt wurde die *Hudson River School*, deren Gründer Thomas Cole in den späten zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts hochdramatische, romantische Landschaften malte. Losgelöst von der klassischen Landschaftsmalerei in der Tradition Claude Lorrains malte er die Ehrfurcht einflößende Majestät der amerikanischen Wildnis (besonders entlang des Flusses Hudson). Die Wildnis als angsteinflößende, beunruhigende, brutale Natur wird zum Ort spiritueller Erfahrung, an dem (ähnlich wie in der europäischen Romantik) "der Seele Flügel wachsen".

In der weiteren Entwicklung der Landschaftsmalerei spiegelt sich schon früh die Angst vor der verschwindenden Wildnis wider. Der technische Fortschritt ermöglicht die immer schnellere Erschließung neuer Territorien und die Verschiebung der Grenze immer weiter nach Westen. Die Vorstellung von der Natur als eines zu erobernden Territoriums und Quelle unbegrenzter natürlicher Ressourcen wurde schon damals kritisch gesehen und findet in den modernen Öko-Gruppen Amerikas sowie in der *ecological art* früher als in Europa ein Echo.<sup>509</sup>

Ganz besonders deutlich wird das Konzept der Wildness als Territorium in der Expansion über den Mississippi hinaus bis zum Pazifik. Die Idee vom manochistischen Schicksal, d. h. dem Mythos von der erlösenden Gewalt (*redemptive violence*) findet in der Kunst Ausdruck in Bildern wie *Goddess of Empire* von John Guest oder *Exodus* (1861) von E. Loydser, das im Auftrag der US-Regierung gemalt worden ist.<sup>510</sup>

Ferner spiegelt sich diese Art der Kunst in der Darstellung Daniel Boones, eines *frontier scouts*, der zum legendären Held wurde, in einem Gemälde von G. T. Bingham. Auch hier finden sich religiöse Anklänge, wenn der Held wie Moses aus der Zivilisation ins Exil auszieht und die Wildnis in neuer Intensität erlebt. Gleichzeitig wird hier die komplexe Problematik deutlich, daß gerade diese Liebe zur Natur dieselbige zerstört, um der neuen Zivilisation Platz zu machen.<sup>511</sup>

Während die Landschaft als Thematik in der indianischen Kunst nicht existiert, die Indianer jedoch heilige Kräfte in der Natur verehren, wird die Landschaft 'des weißen Mannes' zum Helden selbst oder als Objekt der Ausbeute angesehen.

Mit dem Bau der Eisenbahn wurde der Westen immer schneller erschlossen, und gleichzeitig mußten neue Ziele gefunden werden.

---

<sup>509</sup> vergleiche dazu ebenfalls Kapitel 7.3 Punkt g)

<sup>510</sup> Diese Art der Kunst wird auch 'the style of Empire' genannt.

<sup>511</sup> Als Spiegel dieses Naturverständnisses und manochistischen Weltbildes können auch die Darstellungen der Indianer durch die Augen europäischer und amerikanischer Künstler gesehen werden. Sie werden zunächst idealisiert, z. B. als römische Würdenträger in *Porney Chiefs to Washington*, 1822 von G. Catlin oder dämonisiert wie in Bildern von Ch. Dies (~ 1845). Später finden sich auch Darstellungen von Indianern als dem zum Scheitern verurteilten Volk. Siehe Garrat. *The Four Indian Kings*. 1985; Saunders. *American Colonial Portraits 1700-1776*. 1987; Parry. *The Image of the Indian and the Black Man in American Art, 1590-1900*. 1974

So wurden erstmalig ein Photograph und ein Maler beauftragt, an einem Projekt zusammenzuarbeiten. Der Künstler Thomas Morrain (1871) entdeckt somit die Grenzen der Kamera und die Freiheiten eines Turner. Das Bild des *Canyon Fall* (1872) wurde somit zum ersten amerikanischen Landschaftsbild, das noch im Jahr der Fertigstellung vom Kongreß gekauft wurde und dazu beitrug, den Kongreß von der Notwendigkeit zu überzeugen, das Gebiet von Yellowstones zu schützen und zum ersten Nationalpark zu erklären.

## 2. Verwirklichung einer demokratischen Staatsform

In Nordamerika wie auch in Europa sind die Kunst und Architektur des Neoklassizismus nicht nur als ästhetische Wiederbelebung der antiken Kunstformen zu verstehen, sondern sie stehen in enger Verbindung zu den damaligen politischen Ereignissen und sind Ausdruck des politischen Denkens jener Zeit (1750-1800).

Die revolutionären politischen Bewegungen führten zu Gründungen von Republiken in Frankreich und Amerika, deren neue Regierungen den neoklassizistischen Stil als ihre offizielle Kunst übernehmen, da diese in der formalen Tradition Griechenlands und Roms steht und somit Assoziationen an die Demokratie Griechenlands und das republikanische Rom weckt.<sup>512</sup>

Ausgrabungen an antiken Stätten, wie die der englischen Archäologen J. Stuart und N. Kevett (1806 'Elgin Marbles' werden in London gezeigt) und des deutschen Kunsthistorikers J. Winckelmann sollten die Entwicklungen in der Architektur jener Zeit stark beeinflussen. (*Bank of England Rotunda* by J. Soane, 1796; *British Museum Portico* – Greek inspired architecture; *Edinburgh – the Athens of the North*; *königliche Oper in Berlin* von F. Schinkel, 1819-21. In den USA wird dieser Stil auch als *the Federal Style* bezeichnet, wie z.B. beim Kapitol in Washington.

Die weiße Eisenkugel des Kapitols wird gekrönt von einer weiblichen Figur, die die Freiheit symbolisiert und die Gesamthöhe des Gebäudes auf 87,6 m steigert. Unter dieser Kuppel liegt die Rotunda, die das symbolische Zentrum sowohl des *Capitol Hill* als auch Washingtons ist. Das Weiße Haus (1792-1800), offizielle Residenz des Präsidenten der Vereinigten Staaten, steht in der klassischen Tradition des italienischen Architekten Palladio (16. Jh.) und erinnert in seiner Gesamtanlage an die englische Tradition des palladianischen Herrenhauses in einem Landschaftsgarten.<sup>513</sup>

Die Periode wachsenden Wohlstandes, die auf die Revolution folgte, bewirkte eine neue Blüte in der Porträtmalerei. Führende Künstler waren Ralph Earl und Gilbert Stuart. Letzterer

---

<sup>512</sup> Napoleon sollte später diese Art der Kunst modifizieren, um sie für seine propagandistischen Ziele zu nutzen. Eine Bevorzugung des persönlichen Ausdrucks sollte jene Kunst verdrängen, die auf festen idealen Wertvorstellungen beruhte. (vergl. franz. Kunst, Kap. 7: Werke von J. L. David und Ingres).

<sup>513</sup> vergl. Kap. 9 der vorliegenden Arbeit [Abb. 5.a\)-5.e\)](#) und [6.a\) u.b\)](#) zu Kedleston Hall.

charakterisierte viele berühmte Persönlichkeiten seiner Zeit für die Nachwelt, so auch G. Washington in dem berühmt gewordenen *Athenaeum* Porträt von 1796.

Viele der führenden Künstler, die nach der Revolution aus England zurückkehrten, waren bei Benjamin West durch die neoklassizistische Schule der Malerei gegangen. John Trumball wurde zum führenden Historienmaler der jungen Nation und hielt die Schlüsselerlebnisse der Revolution in einer Serie von Gemälden fest wie z.B. *The Declaration of Independence*, 1794 und *The Battle of Bunker's Hill*, 1789, deren spätere Versionen (1817-24) in der Rotunde des U.S. - Kapitols in Washington, D.C. in ihrer beeindruckenden Größe zu sehen sind.

### 3. Die sich wandelnde Vorstellung vom *American Dream*

Es bietet sich an, diese Thematik vorzuziehen, da sie in engem Zusammenhang zur erstgenannten steht und sich ebenfalls im Wandel der Landschaftsmalerei spiegelt.

Als einziger Schüler Th. Coles' wurde der Maler Frederick E. Church<sup>514</sup> mit der Ein-Mann-ein-Bild-Blockbuster-Ausstellung *The Heart of the Andes* (Cotopaxi, 1863) berühmt. Wie bei anderen berühmten Bildern (vergl. Rembrandts *Nachtwache*) stellt sich die Frage, warum gerade dieses Bild solche Bedeutung gewinnen konnte.

Sicherlich beeindrucken das tiefe Wissen der Landschaftsgeschichte, die sich in der Darstellung widerspiegelt, sowie die ausgefeilte Technik, das Detail der Darstellung und die gigantische Größe. Doch die Bedeutung und Faszination scheinen in der Geste der Aneignung zu liegen. Das Bild erscheint wie durch ein Fenster gesehen, so als lägen die Anden im Hinterhof Nordamerikas und als besitze Nordamerika diesen Ausblick.<sup>515</sup>

In einem Bild zum Bürgerkrieg *Our Banner in the Sky*, das unter den *Union Troops* verteilt wurde, ist die Landschaft zum Symbol patriotischer Gefühle geworden.

Die Popularität von Künstlern wie Church<sup>516</sup> und Bierstadt ebte jedoch plötzlich ab. Der Wandel im Geschmack des Publikums deutet wahrscheinlich das zunehmende Bewußtsein an, daß die natürlichen Rohstoffe nicht unendlich sind, und daß eine wachsende Skepsis gegenüber der Macht der Maschine entsteht.

---

<sup>514</sup> F. E. Church gehört zur Gruppe der Maler, deren Stil auch als 'Luminism' bezeichnet wird. Die Gemälde sind sehr detailliert und in einer exakten Malweise ausgeführt, die keine oder kaum Spuren des Pinselstrichs verrät.

<sup>515</sup> Der in Deutschland ausgebildete Albert Bierstadt erzielte ähnlich Erfolge mit seinen riesigen, theatralischen Gemälden der Rocky Mountains (vergl. Kapitel 7.3.2 Punkt 5/6 Amerika).

<sup>516</sup> Church baute sich ein Haus, das er Alhambra (arab. die Rote) nannte. Es ermöglicht einen Einblick in die Gedankenwelt des Künstlers, da es wie ein Gesamtkunstwerk ist und wie ein Spaziergang durch das Gehirn des Künstlers. Ein Vergleich dieses Hauses mit dem außergewöhnlichen Haus des Architekten und Künstlers John Soanes in London bietet sich an.

Als weitere Repräsentationen des *American Dream* bieten sich die Freiheitsstatue (Statue of Liberty) und das Rockefeller Center als *National Historic Landmark* an, das den Wert des Individuums "the supreme Worth of the Individual" feiert in einer Inschrift auf einer Steintafel, die von vergoldeten Skulpturen umgeben ist und Teil eines Brunnens bildet.

Gemälde zur Raumfahrt wie z.B. im *Kennedy Space Center* demonstrieren eine weitere Facette dieses Traums, während das Vietnam-Denkmal in Washington in seiner Abstraktheit auf jegliches gegenständliches Pathos verzichtet. Stattdessen verdeutlicht eine Wand aus schwarzem Marmor mit einer endlos erscheinenden Namensliste unterhalb einer Rasenfläche die Kehrseite des amerikanischen Traumes, da das Individuum, dessen Name wohl noch erscheint, einen großen Teil seiner Individualität aufgeben mußte.<sup>517</sup>

#### 4. Nationalitätenmischung / Rassenmischung

Insbesondere die Volkskunst in den USA und in Kanada vermittelt einen ersten Eindruck der vielen Einflüsse und Traditionen der ursprünglich unterschiedlichen Nationalitäten. Während die 'Folk Art' von Kolonialisten und Emigranten aus Europa einen Beitrag zur Einsicht in die Nationalitätenmischung leisten kann, weist die Volkskunst der *African Native American Art*, *Latin American Art*, *Mexican Art*, *Oceanic Art and Architecture* auf unterschiedliche Kulturen und auf die Mischung der Rassen in Amerika hin. Die *Folk Art*, die von den Siedlern in den USA entwickelt wurde, reflektiert insbesondere Einflüsse aus acht europäischen Ländern: England (Hand- und Schnitzarbeiten), den Niederlanden (Porträt- und Genremalerei, religiöse Gemälde), Deutschland, der Schweiz, Moravien – Deutsche, Schweizer, Holländer und Moravier deutschen Ursprungs werden als *Pennsylvania Dutch* bezeichnet – (Schnitzarbeiten, Manuskripte, Textilien in kräftigen Farben und Muster vielfach auf Bibelsymbolik beruhend), Norwegen und Schweden (Schnitzereien) und Spanien (religiöse Schnitzarbeiten und Altargemälde). Es finden sich außerdem auch Einflüsse aus Zentral- und Osteuropa.

Zwischen der amerikanischen Revolution und der Entwicklung und Einführung der Photographie in Amerika erfreute sich besonders die Porträtkunst, die einer wohlhabenden Mittelschicht als Auftraggeber bedurfte, großer Beliebtheit.<sup>518</sup>

Andere Themen waren Landschaft, Genre, geschichtliche und religiöse Themen (z.B. Edward Hicks Gemälde: *Peaceable Kingdom*, Linton Park's Szenen aus dem Alltagsleben, die zu historischen Dokumenten geworden sind und Aufschluß geben über Fakten und Einstellungen zu einfachen Arbeitssituationen, Clementine Hunters (schwarze Künstlerin) Darstellungen des Lebens und der Erfahrungen auf einer Baumwollplantage).

Eine der Hauptsammlungen von *Folk Art* befindet sich im *Museum of American Folk Art* in New York City. Beispiele der sogenannten primitiven Kunst oder naiver Malerei finden sich

---

<sup>517</sup> vergl. Kapitel 7.2 Punkt g)



unter anderem im *Metropolitan Museum* in New York City. (Das Internet erlaubt direkten Zugang zu relevanten Abbildungen in den jeweiligen Museumskatalogen.) Der afrikanische Einfluß zeigt sich nicht nur in der Musik, in typischen Musikinstrumenten und Erzählungen, sondern insbesondere auch in Holzschnitzarbeiten.

Der *Native American Art* wäre sicherlich ein ausführlicher Absatz zu widmen, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, weshalb ein Hinweis auf geeignete Literatur ausreichen soll.<sup>519</sup>

Als wertvolle Quelle historischer Informationen über das Leben der Indianer gelten die Arbeiten des amerikanischen Schriftstellers und Malers George Catlin (1796-1872), der sich bemühte, das Leben und die Gewohnheiten der *Native Americans* in Bildern und Skizzen festzuhalten. Seiner Arbeit wurde sowohl von den Indianern wie auch Amerikanern und Europäern reges Interesse entgegengebracht.

Ein Wiederaufleben von Elementen aus der sogenannten *Folk Art* findet im Laufe der zwanziger Jahre statt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erleben amerikanische Künstlerstudenten, die in Europa (z.B. Paris) studieren, zwar Kubismus, Futurismus und die abstrakte Malerei, doch gerade zur Zeit der großen Depression von 1930 florierte fast überall die traditionelle Malerei, insbesondere der Regionalismus. Diese Art der Kunst ist für den Fremdsprachenunterricht geeignet, weil sie das inhaltliche Kriterium der landeskundlichen Bildfunktion erfüllt; denn sie schildert das alltägliche Leben z.B. auf einer amerikanischen Farm oder in einer Kleinstadt und gibt somit Auskunft über Wertvorstellungen und Lebensformen. Ein besonders geeignetes Beispiel für den Unterricht ist das berühmteste Bild des Malers Grant Wood *American Gothic* (1930 *Art Institute Chicago*).<sup>520</sup> Er kombiniert die Präzision der deutschen und flämischen Malerei des 16. Jahrhunderts mit den großen, simplifizierten Formen der naiven Darstellung in *American folk paintings*. Gleichzeitig nutzte er Elemente der Karikatur und der Ironisierung des Heldenhaften. Interessant ist, daß gerade dieser Stil die künstlerischen Arbeiten innerhalb eines von der Regierung organisierten Arbeitsprojektes dominiert, welches Künstlern Aufträge verschafft in Form von Wandgemälden in öffentlichen Gebäuden. (Kunst als Flucht aus der Realität – oder versteckte Kritik des Künstlers?)

---

<sup>518</sup> vergleiche Archer. *British Portraiture in India*. 1979.

<sup>519</sup> Feest. *Native Arts of America*. 1980 und ders.

*Anthropological History of Tribal Arts and Crafts*. 1985

Highwater. *The Primal Mind: Vision and Reality in Indian America*. 1981

Covarrubias. *Indian Art of Mexico and Central America*. 1957

Gasparani. *Inca Architecture*. 1980

<sup>520</sup> vergl. Hellwig. "Bildkunst im FU". 1990

Ein Beispiel für die Vermischung zahlreicher kultureller Einflüsse sind die Werke des auf Kuba geborenen Künstlers José Bedia, der in seinen Gemälden und Installationen Themen wie Verpflanzung von Völkern und Randgruppenbildung von Kulturen (*marginalization of cultures*) anspricht. Er verarbeitet Einflüsse der eingeborenen amerikanischen Kulturen insbesondere der Yanomani von Venezuela und der nordamerikanischen Lakota Sioux sowie der afrokubanischen Palo-Mayombe-Religion.

In den sechziger Jahren stand nicht mehr die amerikanische Gesellschaft als Schmelztiegel im Brennpunkt sozialer und politischer Proteste, sondern die amerikanische Gesellschaft als Ansammlung multi-ethnischer und multi-rassischer Gemeinschaften.

Im Dialog mit den Menschen vor Ort entstanden in den 60er und 70er Jahren viele öffentliche Wandgemälde, die die Tradition der mexikanischen Freskenmalerei mit der modernen Zeitgeschichte verbinden.<sup>521</sup>

#### 5. Schnell expandierende Großstädte und 6. Frühkapitalismus

Ein Rückblick in die Geschichte der Stadtentwicklung zeigt, daß im 18. Jahrhundert die Bauformen in den Kolonien einen dauerhaften Charakter annehmen, da wachsender Handel und zunehmende Produktion das Wachstum wohlhabender Städte beschleunigen. Ein Vergleich zu London bietet sich an, wo nun gleichfalls Gebäude auf einem regelmäßig geplanten Raster mit öffentlichen Plätzen entstehen. In der Architektur werden früher englischer Barock (nach Wren und Gibbs) in öffentlichen Gebäuden umgesetzt, während die Landhäuser (*country houses*) wie in England im Palladianischen Stil gebaut werden (z.B. Dragton Hall, Charleston, 1738).<sup>522</sup>

Zwischen 1785 und 1810 spiegeln sich im sogenannten "Federal Style", einem neuen nationalen Stil, der die englische neoklassizistische Version des britischen Architekten R. Adams adaptiert, das bewußte Wollen der neuen Nation wider, Assoziationen an die antike Welt (republikanisches Rom) zu wecken. (z.B. Thomas Jeffersons Haus Monticello 1770-75 und Pläne für das Kapitol in Richmond). Als Beispiel für die schnelle Expansion von Großstädten ist an erster Stelle New York zu nennen, das aus einem holländischen Handelstützpunkt der *Dutch West India Company* hervorging. Das Muster der Expansion New Yorks läßt sich besonders gut zurückverfolgen, da das Wachstum auf der engen Insel Manhattan von Süden nach Norden erfolgt. 1811 erfolgte bereits die Einführung des 'grid order' (John Randel), der wichtig werden sollte für eine Stadt, die 1820 mit 123.000

---

<sup>521</sup> Bildbeispiele siehe Abb.: [50. Judy Baca The Great Wall of Los Angeles](#) begun 1976 (detail), [48. Sonia Boyce Missionary Position No. 2](#), 1985 [49. Women's mural collective Las Mujeres Muralistas](#), mural, 1974, entnommen aus: Chadwick. *Women, Art and Society*. 1990: S. 341-346  
siehe auch op. cit.: *Towards Utopia: Moral Reform and American Art in the Nineteenth Century*, S. 191-209.

<sup>522</sup> vergl. Kapitel 9.3.2 zur britischen Kolonialarchitektur in Indien.

Einwohnern die größte Stadt der Vereinigten Staaten ist. Mit der Öffnung des Erie - Kanals wird die Stadt zum bedeutenden Seehafen und dem Tor zum internationalen Handel. In Verbindung mit den Wellen der Massenimmigrationen des 19. Jahrhunderts, ausgelöst durch die napoleonischen Kriege, die Hungerernten (*potato famines*) in Irland und Deutschland sowie die industrielle Revolution<sup>523</sup>, expandiert das New York des 19. Jahrhunderts in kürzester Zeit. Visuell deutlich werden die sozialen Probleme im krassen Kontrast der fünf- oder sechsstöckigen Wohnblocks, worin eine mehrköpfige Familie häufig einen einzigen fensterlosen Raum bewohnt (*long blocks* - hohe Rate von Tuberkuloseerkrankungen)<sup>524</sup> im Süden, während die Reichen in New Yorker Herrenhäusern wohnten, wie sie z.B. im frühen 19. Jahrhundert von R.M. Hunt im Stil von französischen Schlössern für die Vanderbilt-Familie gebaut wurden. Während die südlichen Teile sich langsam in Slums verwandelten, verschob sich der Reichtum nördlich über Manhattan. Während in Europa die Aristokratie verarmte, erlebte Amerika eine Renaissance. Neureiche Industrielle und Eisenbahnbarone demonstrierten und verstärkten kulturelles Selbstvertrauen, indem sie Kunstsammlungen kauften und historische Gebäude – oder Gebäudeteile aus Europa nach Amerika importierten (z.B. Villa Viscaya, Miami, oder Ringling Haus und Galerie, Sarasota).

Das Museum trat an die Stelle der Kirche für zahlreiche Amerikaner der Mittelschicht.

Ähnlich wie der Eiffelturm in Paris wird die Brooklyn Bridge (1883 fertiggestellt) als moderner Triumphbogen gesehen, da sie das Erste war, was die Immigranten erblickten. Ferner wurde sie zum Symbol für das, was Amerika war und in Zukunft werden könnte, da sie als großartiges Kunstwerk und technisches Meisterstück galt.<sup>525</sup> Die Brücke stellt ebenfalls den Beginn der revolutionären vertikalen Stadt dar, wie sie durch die *Chicago School* unter Louis Sullivan bekannt wird. Ermöglicht wurde die innovative Architekturform des Wolkenkratzers durch die Einführung des Aufzuges und interne Metallrahmen-Konstruktionen. Die ursprüngliche Idee aus Paris (Eiffelturm) und London (*Paxtons's Crystal Palace*) wird in Amerika noch einmal erfunden. Die Kunstauffassung des deutschen Bauhauses, das vom Gesamtkunstwerk ausgeht und die Bereiche der Graphik, Malerei, Plastik, Architektur und des Kunsthandwerkes als Einheit sieht, gewinnt durch die Künstler Ludwig Mies van der Rohe und Gropius Einfluß in Amerika, da diese während der Zeit des Nationalsozialismus dorthin emigrierten.

Die Ideen des Bauhauses zu Funktionalität und Form sollten später als der Internationale Stil bekannt werden, der jedoch in seinen Extremformen kritische Gegenreaktionen hervorrufen sollte. Der Gropius-Schüler Ph. Johnson sollte für diese neue Generation der eklektisch,

---

<sup>523</sup> Ein Vergleich mit Liverpool in England würde sich anbieten (z. B. Beschreibungen von Ch. Dickens oder Daniel Defoe).

<sup>524</sup> Ein Vergleich zur "Walled City" oder "Wohnkäfigen" im kolonialen Hong Kong liegt nahe, (inzwischen ist diese Stadt in der Stadt abgerissen worden).

<sup>525</sup> Berücksichtigung der Motive des Eiffelturms und der Brooklyn Bridge in der Malerei.

postmodernen Wolkenkratzer wie dem AT & T Gebäude (1984) führend werden. (weitere Beispiele: Park Avenue Plaza, 52D Madison Av., Trump Tower, IBM Zentrale – siehe *art.* 8/83: S. 20-41).<sup>526</sup>

Probleme der Großstädte wie Anonymität, Enge, Monotonie, Lichtverdrängung kommen nicht nur in literarischen Texten zum Ausdruck, sondern lassen sich auch an außersprachlichen Zeichen ablesen. Inwieweit unterschiedliche Bauformen das menschliche Leben und das soziale Verhalten in den Innenstädten beeinflussen, wird in einer aufschlußreichen Analyse zur Problematik moderner Großstädte der *Open University* mit einer Sendung zu Los Angeles deutlich. Da ein sozialwissenschaftlicher Ansatz gewählt und die Wirkung von Bauformen und Verkehrsplanung auf menschliches Verhalten wie Anonymität, Monopol des Autos, Segregation von arm und reich in den umliegenden Wohngebieten, Kriminalität – neue Festungen der Reichen untersucht wird, ist dieser Ansatz für einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht zu empfehlen.

In der Malerei dokumentiert sich das Interesse an den neuen Naturwissenschaften in Gemälden

*The Gross Clinic* (Darstellung einer Operation und des Chirurgen Dr. Gross), dem berühmtesten Bild von Thomas Eakins (1844-1916). Eakins arbeitete unabhängig von den Stilen der Gegenwart in Europa und war der erste amerikanische Künstler von Bedeutung nach dem amerikanischen Bürgerkrieg, der amerikanisches Leben schilderte. In Bildern zu sportlichen Aktivitäten unter freiem Himmel wie Segeln, Rudern und Fliegen wird sein Interesse an der Anatomie des menschlichen Körpers in Bewegung deutlich (Selbstporträt im Ruderboot). Während seiner Karriere als Direktor an der *Pennsylvania Academy of the Fine Arts* beeinflusste er das Curriculum mit seinen innovativen Ideen, die ihn jedoch auch dazu führten, daß er 1886 zurücktrat, da die Schulbehörde das Studium des nackten Körpers skandalös fand.

Neben Eakins wird Winslow Homer (1836-1919) als einer der bedeutendsten amerikanischen Künstler des 19. Jahrhunderts angesehen. Seine Bilder stellen idyllische ländliche Szenen, spielende Kinder und wohlhabende Amerikanerinnen am Strand von New Jersey dar und scheinen die harte Wirklichkeit der Industrialisierung negieren zu wollen.<sup>527</sup>

---

<sup>526</sup> Weitere bedeutende Architekten der Moderne sind Frank Lloyd Wright (1867-1959), der als einer der Größten für die Architektur des 20. Jahrhunderts angesehen wird, und Michael Graves (\*1934), der mediterrane und klassische Elemente mit neuzeitlichen mischt auf der Suche nach einer gemeinsamen architektonischen Sprache.

Wright wurde besonders für seine Philosophie der *organic architecture* bekannt. (Berücksichtigung der natürlichen Umgebung, Farben und Textur von Materialien und spezifische Funktionen der Gebäudeteile) (vergleiche dazu: Die Idee des Pittoresken im 18. Jhdt. in England (Hauptvertreter: U. Price, H. Repton).

<sup>527</sup> vergleiche Punkt 4. Großbritannien im vorliegenden Kapitel

Die Ermordung Lincolns, die zur Tragödie für die neue Nation wird und das Gefühl des gemeinsamen Verlustes erzeugt, wird als Auslöser mitangesehen für eine Nostalgie, die alte Werte der Vergangenheit wiederbelebt wie z.B. die Idee der Freiheit, d.h. daß ein wahrer Amerikaner nur in der freien Natur wirklich frei ist. Der amerikanische Impressionismus (1885-1915) scheint Gefühle von Nationalismus, Optimismus und Nostalgie auszudrücken und zu verstärken. Beliebt sind ländliche Motive, Straßenszenen und häusliche Szenen der gutsituierten Mittelklasse, Freizeit und Erholung. Bilder dieser Art sind mit jenen von G. B. Luks zu kontrastieren, einem der wenigen, die vehement realistische Szenen der Slums von New York malen. Als Mitglieder in der Gruppe *The Eight* rebellierten diese Künstler gegen die akademische Kunst jener Zeit.

Selbst die "amerikanischen Realisten" stellten zwar häufig Menschen aus der Arbeiterklasse dar und erkunden eine größere Breite des urbanen Lebens, doch wird scharfe, rauhe, bittere und pessimistische Darstellung wie in der französischen Kunst gemieden. Die Bilder sollten weder zu hart noch zu irritierend wirken. In diesem Zusammenhang böte sich eine Kontrastierung zu verbalen Schilderungen sozialer Probleme dieser Zeit an mit einem bekannten "impressionistischen" und "realistischen" Bild der Zeit, um zu verdeutlichen, inwieweit Kunst an dieser Stelle die Auftraggeber nicht beunruhigen möchte, sondern rapiden Wandel und daraus entstehendes gesellschaftliches Unruhepotential und soziale Probleme beschönigt. (Wandel von der landwirtschaftlichen Ökonomie und Gesellschaft zu Industrialisierung, städtischer Bevölkerung gekennzeichnet von Anonymität und Wettbewerb).<sup>528</sup>

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang sind die Landschaftsbilder von A. Bierstadt wie z.B. *Among the Sierra Nevada Mountains* (gewaltige Größe von 6 x 10 feet), die von den neureichen Industriellen in Auftrag gegeben wurden. Herauszuarbeiten wäre, daß diese Bilder zwar den Eindruck von landschaftlicher Wildheit vermitteln, doch in Wirklichkeit widerspiegeln, daß der Mensch nun die totale Kontrolle ausübt. Die Maschine läßt die Wildnis zum Museum werden und zum Hauptsymbol des *wilderness tourism*.

## 7. Die Rolle der Vereinigten Staaten als Weltmacht und 8. Raumfahrt

Sowohl die Gesamtanlage der Achse vom *Lincoln Memorial* über das *Washington Memorial* zum Capitol Hill in Washington, wie die jeweiligen Einzelelemente lassen durch ihre Größe, Höhe und räumliche Ausdehnung darauf schließen, daß sich Amerika als Vorbild (leuchtendes Weiß der Gebäude) und Staatsmacht repräsentieren und verstanden wissen möchte. Größe und Stil des Weißen Hauses verweisen ebenfalls auf diese gewollte Rolle des "neuen Roms".

---

<sup>528</sup> Zum Vergleich böten sich Beispiele aus der Postmoderne an, die die Problematik des Wandels von der Industriegesellschaft zum Ausdruck bringen (z. B. Richard Lindner: *And Eve*, 1971. Lindner verließ Deutschland 1933 und emigrierte 1941 nach New York).

Das *Kennedy Space Center* versucht ebenfalls auf eindrucksvolle Art die technische und militärische Vormachtstellung der USA zu betonen. In kultureller Hinsicht bietet das *Metropolitan Museum of Art*, das in aufwendiger Weise Kunst- und Kulturgegenstände aus aller Welt in zum Teil ganz darauf abgestimmten riesigen Einzelräumen ausstellt, einen Hochgenuß für den modernen Menschen. Es könnte jedoch auch als eine Vereinnahmung der restlichen Welt durch Amerika interpretiert werden. Während Europa vor dem Zweiten Weltkrieg für seine Kunstsammlungen berühmt war, nimmt Amerika auch auf kulturellem Gebiet nun eine Vorrangstellung ein, um seinem Ruf als Land der Superlative gerecht zu bleiben.<sup>529</sup>

### ***Beispiele aus der bildenden Kunst Großbritanniens***

#### 1. Die Erfahrung des *Empire*

Da dieser Punkt in einem Sonderteil exemplarisch ausführlich dargestellt wird, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. (siehe Kapitel 8 und 9 einschließlich der Auswahlbibliographie zu Indien)

#### 2. *Empire and Commonwealth* und

#### 3. die Erfahrung des kolonialen Erbes

Zunächst ist hervorzuheben, daß die Koppelung der Schlüsselbegriffe "Empire and Commonwealth", wie sie in den NRW-Richtlinien für das Fach ENGLISCH von 1981 vollzogen wird, entweder nur auf die Vergangenheit hinweist oder für die Gegenwart eine unglückliche Formulierung ist. Die Literatur des *Commonwealth Institutes* weist darauf hin, daß das moderne *Commonwealth of Nations* nicht mit dem ehemaligen *British Empire* verwechselt werden dürfe. In diesem Zusammenhang steht eine Frage, die gegenwärtig auch in den Medien verstärkt diskutiert wird, ob es unbedingt die britische Königin sein muß, die an der Spitze des *Commonwealth* stehen muß.

Das *Commonwealth Institute*<sup>530</sup> gibt selbst einige didaktisch gut aufbereitete Materialien heraus und bemüht sich um ausführliche Hinweise zur Literatur anderer Organisationen.

---

<sup>529</sup> siehe art. 5/84: S. 41-59. Der Artikel gibt wesentliche Hintergrundinformationen zur Entstehung des *Metropolitan Museum*. Das Heft bietet insgesamt interessante Informationen und Bilder zur New Yorker Kunstszene, dem neuen Mekka für Künstler aus Europa, wie es einst Paris für die Amerikaner war.

<sup>530</sup> The joint Commonwealth Societies' Council: *Our modern Commonwealth-Ideas for Teachers, Activities for Students*. Tridgell, 1997. Das Informationspaket gibt Informationen über die historische und gegenwärtige Situation. Es schließt 14 Arbeitsblätter mit ein: (z. B. Bild 7, *The arts: Masks, Music, Fabrics/Costumes*). Das Material hat Ähnlichkeit mit Materialien und Informationen zur Europäischen Union, da hier wie dort die reiche kulturelle Vielfalt und Unterschiede betont werden, aber auch, daß man auf der anderen Seite eine Familie ist und es zahlreiche freundschaftliche Verbindungen zwischen den Nationen gibt. Die Arbeitsblätter enthalten Fragestellungen und geben gute Arbeitshilfen.

Das Institut bemüht sich, Künstlern, Musikern und Schriftstellern als Vertretern der vielfältigen Kulturen jener unterschiedlichen ethnischen Gruppen<sup>531</sup>, die in England leben, ein öffentliches Forum zu geben und insbesondere Schüler über einen direkten menschlichen Kontakt mit Inhalten und Formen dieser anderen Kulturen vertraut zu machen.

In bezug auf den künstlerischen Bereich liegt der Schwerpunkt bei Erzeugnissen des Kunsthandwerks, da diese Aufschluß über das alltägliche Leben geben, ihnen ähnliche Funktionen und Herstellungstechniken gemeinsam sind und sie in engem Zusammenhang mit religiösen Traditionen und gesellschaftlichen Festlichkeiten (Geburt, Tod, Heirat, etc.) stehen. Außerdem lassen sich viele der Techniken für Schüler praktisch umsetzen und erlauben eigenes kreatives Arbeiten. Literatur und Bildmaterial zur traditionellen Kunst (Töpfern, Flechten, Schnitzen und die Herstellung von Textilien und Kostümen) stehen in großer Auswahl zur Verfügung. Für ein Curriculum, das Dritte-Welt-Problematiken, Umweltprobleme, das koloniale Erbe Großbritanniens, internationale Institutionen und transkulturelles Lernen berücksichtigen möchte, um Toleranz und Verständnis gegenüber Menschen anderer Kulturen und Rassen zu fördern, bietet sich die Berücksichtigung der *Commonwealth*-Thematik besonders an. Das bereits genannte Heft mit Arbeitsblättern für den Unterricht ist ideal für die Projektarbeit.<sup>532</sup>

Während das *Commonwealth Institute* heutzutage die Kultur und Tradition anderer ethnischer Gruppen vorstellt und sich als Organisation mit Verstößen gegen die Menschenrechte und anderen politischen Problemen jener Länder auseinandersetzt, beleuchtet ein Artikel der Maler Dieter Glasmacher und Adam Jankowski "Expedition in eine 'kaputte Kultur'" (*art.* 8/1981: S. 76-83) die Problematik des Aufeinandertreffens von westlicher Kultur und ehemals einheimischer Kultur (Togo, Westafrika). Die Bilder der beiden Hamburger Maler sollen ihre Betroffenheit ausdrücken über "einen Kontinent, der von den Europäern zerstört wurde" (siehe **Kapitel 7**, [Abb. 53](#), [54](#), [55](#)).<sup>533</sup>

Relevant für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht ist die Untersuchung D. Dabydeens zum Bild der Schwarzen in der englischen Kunst des 18. Jahrhunderts, die insbesondere auf die Malerei Hogarths eingeht. Hogarth gehört ohnehin zu den berühmtesten englischen Künstlern, und seine Bildserien *Harlot's Progress*, 1732 und *Marriage à la Mode*

---

<sup>531</sup> z. B. *Jamaicans* siehe: Boxer. *Five Centuries of Art in Jamaica*. 1976. oder Poupeye. *Caribbean Art*. 1998: (siehe bes.: "Prehispanic and Colonial Art", S. 25ff; "Modernism and Cultural Nationalism", S. 48ff; "Revolution, Anti-Imperialism and Race Consciousness", S. 111ff; "The Self and the Other", S. 158 ff.

<sup>532</sup> Der Einsatz von Lehrmaterialien der *Open University* und der Weltbank (siehe Bibliographie) könnten ebenfalls hilfreich in diesem Zusammenhang sein, wobei letztere Institution selbst als Teil der Unterrichtsproblematik berücksichtigt werden müßte.

<sup>533</sup> Der Artikel von Patczynsky. "Schätze, die uns nicht gehören. Kulturgut aus der Dritten Welt", in: *art.* 4/1981: S. 38ff, läßt ebenfalls nachdenken über den Umgang der westlichen Länder mit anderen Kulturen.

zu den bekanntesten Werken in der englischen Kunst. Dabydeen gibt Hintergrundinformationen zu Reaktionen der Bevölkerung auf das Auftauchen der Schwarzen in England, die Furcht vor Überfremdung und die Repräsentation der Schwarzen in Bildern als Teil der *upper classes*. In Drucken hingegen, die auch den weniger privilegierten Schichten zugänglich waren, werden die Schwarzen in Kontakt mit den *lower orders* dargestellt. Der Schwarze wird zum Teil Mittel der Selbstdarstellung des Weißen, z.B. um die soziale Stellung zu betonen (Bildbeispiel: Hogarth: *The Wollaston Family*) oder um eine Hierarchie bzw. die Superiorität der Weißen (Bildbeispiel: Dandridge: *Young Girl with Dog and Negro Boy*; Riley: *Charles Seymour*; van Dyck: *Henrietta of Lorraine*) darzustellen.<sup>534</sup>

Demgegenüber wird in Drucken häufig der Stereotyp des gewitzten und nicht auf den Mund gefallenen Schwarzen reproduziert, oder er wird als physiognomisch dem Tier ähnlich dargestellt.

Die politische Idee von Mutterland und Kolonie (*Child Colony*) findet sich in Bildern wie J. Wrights *Two Girls and a Negro Servant*. Wichtig ist auch der Vergleich zwischen religiösen Darstellungen des Mittelalters in Bildern wie der Anbetung der drei Könige, in denen schon der schwarze König häufig aufrecht und voller Energie an der Krippe steht, mit Bildern aus der Ära des Sklavenhandels, in denen die "weltliche Madonna" von einem schwarzen Sklaven in unterwürfiger Haltung bedient wird, wie Dabydeen schreibt " (. . . ) his impotence in art being an accurate reflection upon his real physical and psychological emasculation in English and colonial societies".<sup>535</sup>

Bei der Bildanalyse der genannten Bilder ist die Beachtung von Komposition und Körperhaltung besonders wichtig.<sup>536</sup>

Bei den Bildern Hogarths wäre nach Dabydeen herauszuarbeiten, daß Hogarths künstlerische Intention, d.h. den Schwarzen als satirisches Element einzusetzen, um Kritik an der Welt der Weißen zu üben, nicht in diesem Sinne verstanden wurde, sondern höchstwahrscheinlich die vorherrschende Meinung des rassistischen Denkens im England jener Zeit verstärkte.

Da Dabydeen mit verbalen Zitaten von Hogarth versucht zu belegen, daß dieser das damalige System heftig kritisierte (vergleiche Dabydeen, 1985: S. 132), sind diese Textausschnitte

---

<sup>534</sup> siehe Abbildungen: [55 The Dutchess of Portsmouth with her constant companion](#)  
[56 The radical black campaigner Olaudah Equiano](#)  
[58 High Life Below Stairs](#) (R. Cruikshank)  
[57 The Children of Commodore J. D. Danels](#). (S. M. Peale)

<sup>535</sup> Weitere Literatur zu dieser Thematik siehe:  
Powell. *Black Art and Culture in the 20th Century*. 1997: ([Abb. 65](#), [66](#), [67](#))  
Poupeye. *Caribbean Art*. 1989: (siehe [Abb. 59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#))  
Dabydeen (Hrsg.). *The Black Presence in English Literature*. 1985.  
Devis. *The Image of Blacks in Western Art*. 1979.

<sup>536</sup> Dieser Aspekt dürfte auch bei der Analyse der Gruppenporträts im Zusammenhang mit *Colonial Art and India* zu beachten sein.



ebenfalls wichtig bei der Bildanalyse, wie auch in einem Fall der Käufer eines bestimmten Bildes etwas über die Rezeption des Werkes aussagt.

Die Relevanz der geschichtlichen Problematik für das heutige England spiegelt sich wider in einem Artikel von Ph. Gregory, die einen fundierten kurzen geschichtlichen Überblick zur Rolle der Schwarzen in England gibt, um dann die Brücke zum Großbritannien der Gegenwart zu schlagen.<sup>537</sup>

In der Architektur manifestiert sich das koloniale Erbe z.B. im *Brighton Pavillion*, doch erscheinen Beispiele aus der modernen Architektur wie in London relevanter, weil im Fremdsprachenunterricht der Gegenwartsbezug beachtet werden soll.

So läßt sich die Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur schon äußerlich durch kulturspezifische architektonische Elemente an Gebäuden ablesen wie z.B. an der Frauenbildungsstätte für asiatische Bevölkerungsgruppen in London.

Die folgenden Erfahrungsbereiche: 4. Industrialisierung, 5. Reformbestrebungen des 19. Jahrhunderts, 6. Klassenstruktur/Soziale Schichten, 7. Politische Utopien sowie 8. Frühkapitalismus und seine Folgen sind Ausfäucherungen der Entwicklungen des späten 18. und 19. Jahrhunderts, die nicht an Relevanz eingebüßt haben, da sie zum Teil in ihrer Problematik noch ins 20. Jahrhundert nachwirken bzw. Parallelen in diesem Jahrhundert haben. Aus Gründen der Komplexität kann jedoch nur beispielhaft und zusammenfassend eine Skizzierung erfolgen:

Wie auch an späterer Stelle noch deutlich werden wird, gab es keine eigenständige englische Kunst des 17. Jahrhunderts. Die englische besitzende Schicht sollte sich bis spät ins 18. Jahrhundert hinein an Kunst und Geschmack der Niederlande, Italiens und Frankreichs orientieren. Doch mit dem politischen Umbruch der *Glorious Revolution* (1688) wurde diese stark vom Katholizismus und absolutistischen Herrschaftsformen beeinflusste Kunst fragwürdig. Die neue Staatsform der konstitutionellen Monarchie sicherte auch die Rechte und Besitzverhältnisse des Bürgertums, wodurch dieses auf der Grundlage seiner Rechte einen strengen Moralkodex entwickelte. Die Kunst der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts gibt der statischen Moral des aufstrebenden Bürgertums Ausdruck, wobei es zu einer neuartigen wechselseitigen Einflußnahme von Kunst und Gesellschaft kommt.

---

<sup>537</sup> Gregory. "The Slave Trade of Britain", in: *The Times Magazine* (12.11.1994): S. 36-39.

Es wird von der englischen Malerei jener Zeit behauptet, daß sie zum ersten Mal von nationalem Charakter geprägt werde.<sup>538</sup> Obgleich Gainsborough (1727-1788), größter Rivale Reynolds, noch gesagt haben soll, daß er Porträts mache, um zu leben, Landschaften, weil er sie liebe, und Musik, weil er es nicht lassen könne, gewinnt die Landschaftsmalerei an Bedeutung. Beliebte sind das Einzel- oder Gruppenporträt in einem Landschaftsgarten. Sein Doppelporträt von *Mr and Mrs Andrews* (1748/49) wird als im wesentlichen englisch bezeichnet, weil es die gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen des Landes widerspiegelt: den stolzen Landbesitzer in lässiger Haltung und Kleidung (im Vergleich zum französischen Stil) und die neuen Methoden in der Landwirtschaft.<sup>539</sup> Constable (1776-1837) ist nicht nur Revolutionär der Landschaftsmalerei sondern auch der Landschaft selbst, indem er sich gegen die Einhegung (*enclosure*) wendet<sup>540</sup>. Sein Bild *The Hay Wain* (1821) wird als „national institution“ bezeichnet, denn es wird als Garten Eden mit einer Arche Noah gelesen, ein nostalgisches Bild vom Leben auf dem Lande und dem Menschen in Einklang mit der Natur, einem goldenen Zeitalter vor der industriellen Revolution und den Problemen der Moderne. Doch Constable wurde in seinem Bemühen um die gleichwertige Bedeutung der Landschaftsmalerei mit der Historienmalerei kritisiert und war seiner Zeit voraus. Für die Beschäftigung mit der Landschaftsmalerei<sup>541</sup> Gainsboroughs, Morlands und Constables im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht sind das Buch von J. Barrell *The Dark Side of the Landscape. The rural poor in English painting 1730-1840* und A. C. Bermingham *The Ideology of Landscape: Gainsborough, Constable and the English Rustic Tradition* (1982) als Informationsquelle besonders geeignet, da sie einen kunstsoziologischen Zugang wählen, der sich auf E.P. Thompsons Buch *The Making of the English Working Class* (1963)

---

<sup>538</sup> vergl. Barrells Beitrag "Sir Joshua Reynolds and the Englishness of English Art", in: Baba (Hrsg.). *Nation and Narration*. (1990) 1995: S. 154ff. Barrell zeichnet auf, daß Reynolds zunächst die Idee verteidigt, daß die Historienmalerei in ihrer universalen und transnationalen Idee die höchste Form der Kunst vertritt, während er später die politische Funktion der Kunst eher in der Bestätigung der Mitgliedschaft zu einer nationalen Gemeinschaft sieht (vergl. op. cit., S. 167) und die Kunst zunächst über die Sinne eher als über den Verstand ihr Publikum beeinflussen kann, dann über die reine Sinnhaftigkeit hinausgeht und sich an den Intellekt wendet, wodurch dann die Mitgliedschaft in einer universalen Gemeinschaft (*citizens of the universal republic*) ermöglicht wird (op. cit., S. 169).

<sup>539</sup> Zu ausgezeichneten Abbildungen und knappen essentiellen Anmerkungen zum Bildverständnis siehe Cumming. *Annotated Art*. 1995, z. B. zur britischen Malerei S. 66, 72, 78, 80.

<sup>540</sup> Als Folge der *Enclosure acts* wurden die Armen noch abhängiger von ihren Arbeitgebern und so empfänglicher, was deren Disziplinierungen betraf, vergl. dazu die Situation der Einheimischen und ihrer britischen Herren auf den Plantagen in den Kolonien.

<sup>541</sup> Bermingham. *The Ideology of Landscape: Gainsborough, Constable and the English Rustic Tradition*. 1982.

Barrell. *The dark side of the Landscape, The rural poor in English Painting 1730-1840*. 1980. Als weitere ausgezeichnete Quelle ist der Ausstellungskatalog von Rosenthal. *Constable*. 1987. zu nennen sowie der spätere Katalog von Paris/Fleming. *Constable*. 1991. Tate Gallery (for the exhibition 13 June to 15 Sep. 91), der die riesigen Skizzen und das eigentliche Bild vergleichend analysiert.

Bensaou. *From the poetry of rural complaint to the novel of social protest: a study of some literary responses to the agrarian and industrial revolution*. 1979 (Diss. phil.). Ferner siehe: Flemming.

*Constable and his Drawings*. 1990; Woodall. *Thomas Gainsborough. His Life and Work*. 1949., Waterhouse. *Gainsborough*. 1958; dies. (Hrsg.). *The Letters of Thomas Gainsborough*. (1961) 1963.

abstützt und für den Einsatz von Kunstwerken mit landeskundlicher Bildfunktion den sozio-kulturellen Kontext erschließt. Barrell untersucht die Landschaftsmalerei unter den folgenden Leitfragen:

Wie werden die Armen auf dem Lande in der Landschafts- und Genre-Malerei dargestellt?

Wie werden die sozialen Beziehungen in den Bildern dargestellt?

Welchen Platz nehmen sie in der künstlerischen Wahrnehmung in der Gesamtstruktur der englischen Gesellschaft ein?

Wer sind die Reichen und die Armen? Welchen Zwängen unterliegt die Darstellung, und warum erscheinen sie als ästhetische Zwänge, wenn oder obgleich sie gesellschaftlicher oder moralischer Art sind? Wie lassen sich Motive und Komposition verstehen? Worin besteht die Tradition, und was verbindet die drei Künstler trotz ihrer Unterschiede?

Birmingham untersucht ebenfalls den Zusammenhang zwischen der Ästhetik der gemalten Landschaft und der wirtschaftlichen Bedeutung von Grund und Boden, der an gesellschaftlichem und politischem Wert gewonnen hat. Sie betont den Widerspruch zwischen aktueller sozialer Realität und idealisierter ästhetischer Repräsentation. So bemerkt sie zum Landschaftsgarten, daß je mehr die „natürliche Landschaft“ künstliche Züge annimmt, d.h. immer mehr zur Kulturlandschaft oder wie ein Riesengarten wird, desto „natürlicher“ wird der Garten, d.h. der Landschaftsgarten, denn unterworfenen Natur symbolisiert Kultur, Besitz, Geschmack und Status.<sup>542</sup> Als ein Maler der modernen englischen Industrielandschaft/Städtelandschaft mit ihren Menschen würde sich Lowry zum vergleichenden Arbeiten anbieten.<sup>543</sup> Als Revolutionär der Landschaftsmalerei und typisch britisch gilt Turner (1776-1837), der noch vor den französischen Impressionisten alles Konkrete in Atmosphäre verwandelte.<sup>544</sup>

Wie bei keinem anderen Künstler zuvor bedingen sich Kunst- und Sozialreform so wie bei William Hogarth (1697-1764), durch dessen gesamtes Leben hindurch Kunst- und Sozialaktivitäten miteinander verknüpft sind, was ihn für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet erscheinen läßt.

Eine ausgezeichnete Quelle ist das Buch von Bindman, der sich darum bemüht, die Leistungen Hogarths als Satiriker und Maler herauszustellen. Zur Arbeitsweise Hogarths zitiert Bindman den Maler, der das Sehen mit der Sprache vergleicht, wenn er feststellt:

---

<sup>542</sup> vergl. dazu: Butlar. *Der englische Landsitz, 1715-1760. Symbol eines liberalen Weltentwurfes*. 1982 und Beresford. *History of the Ground*. 1957

<sup>543</sup> zur Literatur siehe Leber/Sandling (Hrsg.). 1987 und Clark. *The Paintings of L.S. Lowry, Oils and Watercolours*. 1975 und ders.. *Stephen Lawrence Lowry 1887-1976*. 1977

<sup>544</sup> zu Turner siehe: Herrmann. *Turner. Paintings, Watercolours, Prints and Drawings*. 1986; Wilton. *Turner in his Time*. 1987; ders. *Turner 1775-1851*. publ. for exhibition in The Tate Gallery, 1974; ders. *British Landscape Painting*. 1982; Butlin/Joll. *The Paintings of J.M.W. Turner*. 1977; Reynolds. 1980.u. Brown. 1990.

(I) should not continue copying an object but rather read the language and if possible find a grammar to it and collect and retain a remembrance of what I saw by repeated observation.<sup>545</sup>

Hogarth beobachtete genau und bezeichnete Haltung und Gestik als Elemente seiner Sprache, und der Einfluß des Theaters auf seine Werke ist unverkennbar.

In seinen Werken wie *A Harlot's Progress*, *The Beggar's Opera*, *Industry and Idleness*, *Before and After* versuchte er die Gesellschaft auf bestimmte Moral- und Sozialnormen zu verpflichten (Gefängnisregelungen, Einrichtung von Waisenhäusern, er selbst und seine Frau übernahmen die Aufgabe von Pflegeeltern), erwartete jedoch auch eine Honorierung seines Engagements von dieser Gesellschaft. Besonders ansprechend sind seine Kinderbilder, meist in Kombination mit Tieren, die Aussagen über die Vorstellung von Kindheit allgemein in der damaligen Zeit und Gesellschaft enthalten, so z.B. das Bild *House of Cards* (1730). Da er sich um eine detaillierte soziale Unterscheidung sowie starke Mimik und Gestik in der Darstellung bemüht, seine Abbildgenauigkeit zu einer unaufhebbaren Mehrdeutigkeit der Formen und Gegenstände führt und das narrative Element in seinen Bildserien eine große Rolle spielt (fast jedes Bild enthält fallende Gegenstände), ist es nicht überraschend, daß er im Zusammenhang der Thematik *Klassenstruktur und soziale Schichten* bereits für den Fremdsprachenunterricht vereinnahmt worden ist<sup>546</sup>, ebenso wie die Karikaturisten G. Cruikshank, Th. Rowlandson und Gillray<sup>547</sup>. Th. Rowlandson wird als der englische Daumier bezeichnet, da er jeden Aspekt der englischen Gesellschaft 'unter den Zeichenstift nimmt'.

Während Großbritannien im 18. Jahrhundert eines der reichsten und mächtigsten Länder in der Welt wird und die Aristokratie als herrschende Klasse aus ihrer Vergangenheit gelernt hat (Reformation, Bürgerkrieg und Revolution), entstehen keine überdimensionalen Embleme, die Nationalstolz verkörpern, sondern 'bescheidene', eher bewußt untertriebene Landsitze und Landschaftsgärten.<sup>548</sup>

Da nirgendwo in Europa die Satire eine solche Blüte erfährt wie in England, verwundert es nicht, daß dieses Element auch in der Landschaftsgartenarchitektur auftaucht. Stowe in

---

<sup>545</sup> Bindman. 1988: S. 30.

<sup>546</sup> Literatur zu W. Hogarth: Bindman. 1988.; Paulsen. 1975.; ders. 1971.; Cowley. 1983.; Growing. 1971.

<sup>547</sup> zur Karikatur siehe: zu G. Cruikshank – Wardroper. 1977; Evans. 1978.  
zu Th. Rowlandson – Baskett/ Snelgrove. 1977.  
George. *Hogarth to Cruikshank. Social Change in Graphic Satire*. 1967.  
Johnson. *Painting of the British Social Scene from Hogarth to Sickert*. 1986.  
Errington. *Social and Religious Themes in English Art 1840-60*. 1984.  
*English Caricature. 1620 to the Present*. Victoria and Albert Museum, London: 1984.

Zur Karikatur im modernen Fremdsprachenunterricht siehe: Herrmann / Husemann / Moyle (Hrsg.). *Coping with Relations*. 1995. sowie Pfromm. *Und Europa wächst zusammen*. 1995.

<sup>548</sup> Wright. *The ideal in 18<sup>th</sup> cent. England, a comparison of poetry and visual art*. 1980.

Zum Englischen Landschaftsgarten siehe ausführliche Literaturliste, Teil 1c) des Literaturverzeichnis – Die Gartenrevolution, der Garten der Freiheit, Liberales Modell einer natur- und vernunftsmäßigen Ordnung – vergleiche Punkt 7. Entwürfe politischer Utopien in Kapitel 7.3.2.

Buckinghamshire, der größte der *Georgian* Landsitze wurde mit seinen *Elysischen Feldern*, die Skulpturen berühmter britischer Ahnen beherbergen, in diesem Sinne gedeutet, da sich diese Gefilde in einer besonders feuchten morastigen Wiese befinden.

Der frühe Landschaftsgarten als Verwirklichung politisch-moralischer Ideen sowie der späte Landschaftsgarten als Vorläufer für das *Garden-City-Movement* sind im Zusammenhang mit menschengerechten Wohnverhältnissen auch für den modernen Fremdsprachenlerner relevant.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sollte die Kunst aufgrund der um sich greifenden Industriellen Revolution und des damit verbundenen Wandels in der Sozialstruktur<sup>549</sup> ihre Rolle als moralische Kontrollinstanz wieder verlieren. Ihr kamen nun insbesondere zwei Funktionen zu, die sich nach akademischer Kunst und nichtakademischer Kunst unterscheiden. Erstere sollte der Überhöhung des nationalen Selbstverständnisses dienen, während die zweite Fortschritt und Erfolg in Wissenschaft und Wirtschaft dokumentieren sollte. Der Künstler Joseph Wright of Derby (1734-1797) umfaßt und vereinigt auf brillante Weise in seinem Bild *An Experiment with an Air Pump*<sup>550</sup> Interessen und charakteristische Haltungen des Zeitalters der Vernunft. Dem Betrachter wird das Spektrum der unterschiedlichen Haltungen von Neugierde, Begeisterung, größte Aufmerksamkeit bis zum Zweifel in den ausdrucksvollen Gesichtern und der dramatischen Beleuchtung auf fesselnde Weise vermittelt.

Im Gegensatz dazu steht die nach innen gerichtete Malerei des Malers und Dichters William Blake (1757-1827), dessen symbolischer Stil ihn für den modernen Betrachter reizvoll macht. Die teilweise enge Verbindung zwischen Wort und Bild (vergl. Gienow/Hellwig, 1996 und Rymarczyk, 1998 zu mediuminternen Kunstwerken) läßt Blakes Kunst besonders für die kreative Spracharbeit im Fremdsprachenunterrichts als geeignet erscheinen.<sup>551</sup> Blakes Kunst beeinflusste die der *Pre-Raphaelites*, für deren spätere romantische Kunstrichtung die ästhetischen Theorien des Kultur- und Kunsthistorikers John Ruskin (1819-1900) grundlegend waren.<sup>552</sup> Religiöse Fragen und Sorge um die Natur sind Themen, die vielleicht in der Moderne neues Interesse an ihrer Kunst wecken. Der materialistischen Welt setzen sie eine Welt des Ästhetizismus und der Träume entgegen, die sie in die Nähe des radikalen

---

<sup>549</sup> siehe dazu folgende Literatur: Brooks. *The concept of the real in Dicken's novels of 1850 to 1860 and its relationship to mid 19<sup>th</sup> cent. Art and Architecture*. 1979 (Diss. phil.)

Borzello. *The relationship of fine art and the poor in late 19<sup>th</sup> cent. England*. 1980 (Diss. phil.)

Mac Greger. *Victorian concepts of form in literature and the visual arts*. 1978 (Diss.phil.).

<sup>550</sup> vergl. Kapitel 8.3. "B. Akinro. 1993".

<sup>551</sup> Paley. *William Blake*. 1978

<sup>552</sup> *The Pre-Raphaelites*, The Tate Gallery, Penguin Books, Exhib. 7.3. - 28.5.1984.

Garrigan. *Ruskin on Architecture; His Thought and Influence*. 1973.

Mash. *Pre-Raphaelite Sisterhood*. 1985

*The Last Romantics, The Romantic Tradition in British Art. Burne-Jones to Stanley Spencer*. 1989.

sozialen Denkers William Morris<sup>553</sup> mit seinen sozialen Utopien rücken. Morris ist in seinem Bestreben, den Menschen von der Knechtschaft der Maschine zu erlösen und mit seinen theoretischen Überlegungen heute noch modern, wenn auch seine Ideen in der Praxis nur geringe Anwendung fanden und nicht die sozialen Schichten erreichten, die von ihm als Zielgruppe bestimmt waren. Seine künstlerischen Leistungen im Bereich des Designs dagegen sollten weitreichende Folgen haben. Im Zusammenhang mit seinen Utopien ließen sich traditionelle und moderne Architekturkonzepte diskutieren.<sup>554</sup>

Den Briten wird vorgeworfen, sie seien rückwärts schauend ins 20. Jahrhundert getreten: Industrielle Revolution einerseits und Konservatismus und Nostalgie andererseits, die sich zum Teil in der Malerei und der Architektur widerspiegeln. Ziel der viktorianischen Malerei ist nicht die Arbeitswelt sondern die Erholung von ihr und eine Propaganda der Werte der Mittelschicht. Soziale Themen kamen langsam ab 1830 an die Oberfläche, und das Genre-Bild begann die Historienmalerei zu verdrängen, und die Spannungen eines rasanten Wandels beeinflussten Künstler und Publikum. Viele Bilder der viktorianischen Zeit sind durch ihr narratives Element und die Darstellung von einem Beziehungsgefüge zwischen den Bildfiguren entsprechend dem von der Autorin aufgestellten Kriterienkatalog geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Sie geben in ihrer Alltäglichkeit oder fast moralpredigthaften Art Einblick in die Struktur der damaligen Gesellschaft und ihre eindeutigen Wertvorstellungen in bezug auf Ehe, Stellung der Frau, Kindheit, Erziehung, soziale Einrichtungen, Arbeit, Religion, Haltung Fremden gegenüber. Die Arbeiten von

---

<sup>553</sup> *Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung. William Morris.* 1966.

Groner. *The best patterns at the cheapest rate; Studien zum englischen Design im 19. Jahrhundert.* 1989

Morris. *Hopes and Fears for Art.* Five Lectures by Morris.

Briggs (Hrsg.)/William Morris. *News from Nowhere and selected Writings and Designs.* (1962) 1986  
ders. "Arts and Crafts"; W. Morris, C. B. Ashbee und das 20. Jh. from: *Pioneers of Modern Design, From Morris to Gropius.* 1991 oder deutsch: *Wegbereiter moderner Formgebung von Morris bis Gropius.* 1978.

Bott. *Von Morris zum Bauhaus.* 1977

<sup>554</sup> zur Architektur siehe: Brockmann. *The British Architect in Industry.* 1974.

Baxandall. *Radical Perspectives in the Arts.* 1972.

Hewison. "Art Attack." Nov. 22, 1992, S. 24-25 (section 8).

Highfield. *The construction of New Buildings behind Historic Facades.* 1991.

Hutchinson. *The Prince of Wales: Right or Wrong? An Architect replies.* 1989.

Le Corbusier. *The City of Tomorrow and its Planning.* 1929.

*Le Corbusier: Ideals and Realities.* Walden. 1977/8. (Diss.phil.)

Pevsner. *Sources of Modern Architecture and Design.* 1968.; ders. *Architecture and Design.* 1968

Steele. *Architecture Today.* 1997.

Pevsner. *The Englishness of English Art.* 1956.

Summerson. *The Life and Work of John Nash Architect.* 1980

Swenarton. *Artisans and Architects.* 1989, siehe bes. folgende Kapitel:

1. Ruskin and the Nature of Gothic; 2. Ph. Welb: Architecture and Socialism in the 1880s“;
3. The Architectural Theory of W. Morris; 7. Ruskin and the Moderns  
(Homes fit for Heroes-The Politics and Architecture of Early State Housing in Britain).

Bell, Casteras (untersucht die Rolle der Frau als Objekt im Bild und als Künstlerin) und Johnson bieten auf dem Hintergrund eines kunstsoziologischen Zuganges landeskundlich relevante Informationen zu Bildern aus dieser Zeit und enthalten zahlreiche für den Unterricht geeignete Beispiele.<sup>555</sup> Da reiche Auswahlmöglichkeiten an Bildern zu den verschiedenen Themenbereichen bestehen, beschränkt sich die Autorin der vorliegenden Arbeit auf wenige Beispiele wie: zu moralischen Vorstellungen und der Rolle der Frau: August Egg *Past and Present*, W. H. Hunt *The Awakening*, Emily Osborn *Nameless and Friendless*, Richard Redgrave *The Sempstress*, Mutter und Kind farbigem Fremden gegenüber: W. Mulready *The Toyseller*, Arbeit: V. Prinsep *Home from Work* oder H. v. Herkomer *On Strike*, F. M. Brown *Work*.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, daß viele dieser Bilder in der Tate Gallery zu sehen sind. Gerade über die ästhetische Kommunikation des 19. Jahrhundert lassen sich die Wurzeln aktueller Probleme freilegen, wodurch das Bewußtsein für die heutige politische und soziale Wirklichkeit geschärft wird.

Die moderne Kunst Großbritanniens verknüpft sich mit Namen wie Francis Bacon<sup>556</sup> und Hockney, deren Stil und Bildinhalte zum Nachdenken auffordern. Dabei handelt es sich jedoch nur um zwei der namhaftesten Künstler, und die zeitgenössische Kunstszene (in allen Bereichen der Kunst) bietet ein weites neues Forschungsfeld.<sup>557</sup>

## 9. Religion und Religionsgemeinschaften

Da im europäischen Raum das gemeinsame christliche Erbe zusammen mit dem griechisch-römischen eine hohe mentale Konvergenz zwischen den Mitgliedstaaten ermöglicht, wäre ein Einblick anhand weniger ausgewählter Beispiele in die Bedeutung der Klosterkultur in

---

<sup>555</sup> Casteras. *Images of Victorian Womanhood in English Art*. 1987

Bell. *Victorian Artists*. 1967

Siehe ebenfalls: Treuherz. *Victorian Painting*. 1996., *Great Victorian Pictures*. An Arts Council Exhibition 1978

*Victorian Things*. Briggs. 1988., *Victorian Painting*. Reynolds. (1966) rev. ed. 1987

Errington. *Social and Religious Themes in English Art 1840-60*. 1984

Zur Geschichte siehe: Drabble. *For Queen and Country*. *Britain in the Victorian Age*. 1978 und

Cameron. *Exploring History: Young Workers in the Industrial Revolution*. (1981), 1985

<sup>556</sup> Russell. *Francis Bacon*. 1971; Hutchinson/Harold. *The poster.- an illustrated history from 1860*. (1968) repr. 1969.

Wilcox (Hrsg.). *The Pursuit of the Real, British figurative Painting from Sickert to Bacon*. 1990

<sup>557</sup> Zu den britischen Künstlern der unmittelbaren Gegenwart wie z. B. Damian Hirst, Fiona Rae, Jenny Saville, Rachel Whiteread, Jake und Dinos Chapman, Marc Quinn und Sarah Lucas gibt der Katalog zur Ausstellung *Young British Artists from the Saatchi Collection SENSATION* von 1998 einen umfassenden Überblick. Der Beitrag von Lisa Jardine "Moderne Medici: Kunstmäzenatentum im England des 20. Jahrhunderts" gibt Aufschluß über die Rolle von Kunst als Ware oder Produkt, das den Gesetzen des Marktes unterliegt und ihre Förderung und Abhängigkeit von finanzkräftigen Unternehmern.

Zusammenhang mit der keltischen Buchmalerei und in den Kathedralen angemessen.<sup>558</sup>

In England ist eine Stadt eine City, wenn sie eine Kathedrale hat. Der Kathedralbau als Spiegel alter christlich-katholischer Traditionen (z.B. Canterbury, Durham, Ely, Salisbury, Wells, Winchester) steht im Gegensatz zu religiösen Bauten der Reformation, die sich jedoch in England in ihrer nationalen Ausprägung wesentlich vom Kontinent unterscheidet und deren politischer Aspekt besonders deutlich wird in der St. Paul's Kathedrale, London.<sup>559</sup>

St. Paul's dominierte lange Zeit die Skyline Londons und wurde damit zu einem nationalen Symbol ähnlich dem Kölner Dom. *St. Paul's* ist ostentativ religiös und kann als umfassende Allegorie gelesen werden, da die Kathedrale zeigt, wogegen bzw. wofür der britische Nationalstaat steht. In *St. Paul's* verkörpern sich neue Werte. So z.B. lassen die grauen Wandgemälde weder träumen, noch erzeugen sie ein Verlangen nach Inspiration und Entrückung in eine andere Welt. Die religiösen Statuen sind nach draußen, hoch auf das Dach, verbannt. Während die imposante Größe des Bauwerkes neues Selbstbewußtsein ausdrückt, löst es jedoch keine Bedrückung aus, sondern regt eher an. Der Charakter wird bestimmt von strenger Zurückhaltung, Stein, leerem Raum und Wren's perfekter Wendeltreppe. Nicht nur die Entdeckung der realen Welt steht im Vordergrund sondern auch ihre Inbesitznahme.

Als besonderes religiöse Bauwerk anderer Religionsgemeinschaften erregt der neue Hindutempel im alten Stil *Shri Swaminarayan Mandir* in London Aufsehen, dessen Entstehungsgeschichte Einblick nicht nur in die Hindureligion der in England lebenden Inder gibt, sondern auch Aussagen macht über die sozialen und ökonomischen Gegebenheiten dieser Gruppe. Insgesamt kann der Tempel als Zeichen eines neu erwachenden Selbstbewußtseins gedeutet werden.<sup>560</sup>

Während das vorliegende Kapitel das Bewußtsein schärfen sollte für die vielfachen Möglichkeiten zum Einsatz von Bildkunst mit landeskundlicher Funktion und über besonders geeignete Fachliteratur informieren wollte, soll in den folgenden Kapiteln am Beispiel der Kunst in Indien die Arbeit mit Einzelbildern zur Vermittlung landeskundlicher Informationen und zur Förderung der interkulturellen Handlungsfähigkeit ausführlich dargestellt werden.

---

<sup>558</sup> Dabei könnte das Spannungsverhältnis von keltischer Tradition zu Christentum berücksichtigt werden, ebenso wie die Tatsache, daß Schmuck und Musik im "keltischen Stil" gegenwärtig modern sind und ihnen als Teil der irischen Identität neue Beachtung geschenkt wird. Ferner kommt das frühmittelalterliche Ornament dem modernen Empfinden (Hang zur Abstraktion) entgegen. zur Literatur siehe z. B. Grimme. *Die Geschichte der abendländischen Buchmalerei*. 1980. (z. B. *Book of Durrow/Book of Lindisfarne/Book of Kells*)

<sup>559</sup> siehe Sager. DuMont Kunstreiseführer: *Süd-England*. 1986.

Schäfke. *Englische Kathedralen*, 1983. und Chamberlin. *The English Cathedral*. 1987.

<sup>560</sup> siehe Varadarajan. "[Neasden's Temple of Tolerance](#)", in: *The Times*, (4. Nov., 1995): S.1 u. 3 und Luyken. "Indische Blume in englischem Staub", in: *Die Zeit*, (16.5.1997): S. 55.



**D. Kunst in Indien im Spannungsfeld zwischen  
Fremdbestimmung und Freiheit,  
Fortschritt und Tradition**

## **8. Indien in der künstlerischen Wahrnehmung von Briten,**

### **Anglo-Indern und Indern:**

#### **Ein sozial- und kulturgeschichtlicher Überblick**

Obgleich die Grobgliederung der Arbeit in Theorie (B) und Praxis (C) diese beiden Bereiche als voneinander getrennte erscheinen läßt, läßt die Feingliederung ein Wechselspiel von theoretischen und praktischen Überlegungen deutlich werden. Im Gegensatz dazu steht in den folgenden Kapiteln die Unterrichtspraxis im Vordergrund. Kapitel 8.1 legt die Relevanz der Thematik unter Berücksichtigung des Imperialismusbegriffs dar. Die intensive Debatten der letzten Jahre über postkoloniale Literaturen und Kulturen kann jedoch nur punktuell erfaßt werden, weil sonst der Rahmen der vorliegenden gesprengt würde. Kapitel 8.2 versucht, die künstlerischen Entwicklungen im kolonialen Indien zu skizzieren, denn die moderne indische Kunst hat eine lange Vorfahrenreihe und erschließt sich erst in ihrem historischen Kontext. Die Skizze versucht, weitgehend Aspekte der „kunstsoziologischen“ Methoden zu berücksichtigen, in deren Zentrum die Frage nach dem Wirkungszusammenhang von Produzent (Künstler), Produkt (Kunstwerk), Rezipient und Gesellschaft steht (vergl. Kapitel 5.3):

- Motivation der Künstler
- Auftraggeber und Mäzene
- Situationsspezifische Probleme für den Künstler
- Rolle der Photographie
- Bildthemen
- Verdrängung der einheimischen traditionellen Kunst durch den akademischen Naturalismus
- Kulturpolitik und die Rolle der *Art Colleges*
- Väter der indischen modernen Kunst im Spannungsfeld der indischen Politik

Kapitel 8.3 stellt in tabellarischer Form eine Synopse der politischen, historischen und kunstgeschichtlichen Höhepunkte in Europa, Großbritannien und Indien dar. Sowohl Kapitel 8.2 als auch 8.3 dienen als Basis für Kapitel 9, das die Analyse einzelner Kunstwerke aus den Bereichen der Malerei, Skulptur und Architektur in ihren historischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen zum indisch-britischen Verhältnis exemplifiziert.

### **8.1. Zur Relevanz des Themas: Kunst in Indien in einem landeskundlich und interkulturell orientierten Englischunterricht**

Zunächst stellt sich die Frage, wie es im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit zur Wahl des Themenschwerpunktes *Kunst und Kolonialismus* (am Beispiel Indiens als ehemaliger Kronkolonie Großbritanniens) für den Fremdsprachenunterricht kommt.

An erster Stelle sei hier auf das Ergebnis des Forschungsberichtes verwiesen, das besagt, daß die Dritte Welt kaum im Fremdsprachenunterricht thematisiert wird. Obgleich die Richtlinien das *British Empire* und das *Commonwealth* in ihren Themenkanon aufgenommen haben, wird diesen Thematiken nur wenig Bedeutung zugemessen.

Bei der großen Bedeutung des Englischen als Weltsprache und dem Anspruch des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, einen Beitrag zur Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft zu leisten, wäre zu bedenken, ob neben England und Amerika gerade den ehemaligen Kolonialländern ein neues Gewicht an Bedeutung zukommt. Dieses erklärt jedoch nicht, warum gerade Indien für den Fremdsprachenunterricht Englisch interessant ist.

Nicht allein die Geschichtsbücher, sondern insbesondere Literatur und Film zeigen, von welcher großen Wichtigkeit Indien für das Selbstverständnis Großbritanniens war und noch ist.

Von kunstgeschichtlicher Seite eröffnet sich ein Gebiet, das bisher noch weitgehend außerhalb der europäischen Wahrnehmung lag.

Exkurs:

Wie kommt es jedoch gerade zu der Beschäftigung mit der Kunst Indiens?

Persönliche Unterrichtserfahrungen an der *Model School Orissa* in Jajpur Road, District Cuttack im Staat Orissa ermöglichten den ersten sehr beeindruckenden Kontakt mit dieser fremden, faszinierenden und auch schockierenden Welt Indiens. Die Autorin der Arbeit war gebeten worden, im Herbst 1991 ein Lehrerseminar an der genannten Schule, die unterprivilegierten Kindern, z. B. den Adivasi, zu einer Schulbildung und später einer Berufsausbildung verhelfen wollte, mit dem Schwerpunkt *Fachübergreifendes Lehren und Lernen* zu halten, insbesondere im Bereich Fremdsprachenlernen über praktisches Tun im Kunstunterricht. Dabei entstanden die Schülerarbeiten der 5. Klasse<sup>561</sup>.

<sup>561</sup> siehe Abbildung [34k](#)) Künstlerisch-praktische Problematik: Kalt-Warmkontrast der Farben. Thematik: Der Kampf des Guten gegen das Böse auf der Grundlage des traditionellen Epos Ramayana. Rama, der Held des Epos und König von Ayodhya, Ehemann von Sita, verkörpert männliche Tugenden und Macht als Manifestation oder Inkarnation des Gottes Vishnu. Er kämpft gegen Ravana, der als Dämon in den Sanskrit-Texten geschildert wird und der sich Sitas bemächtigt hat. und [34l](#)) König Rama kämpft gegen den Dämon Ravana. (Textilarbeit in der indischen Abteilung des Victoria und Albert Museums. London). Innenhofarchitektur des Museums. Fotos: Th. Kampelmann.

Ferner sollte den indischen Lehrkräften die Möglichkeit geboten werden, ihre Englischkenntnisse zu verbessern, was zum *Nachdenken über die besondere Rolle des Englischen als Fremdsprache* in diesem ehemaligen Kolonialland führte.

Aufenthalte in Indien sowie in einer weiteren ehemaligen Kronkolonie Großbritanniens *Hong Kong* reizten dazu, Impressionen auch in der eigenen künstlerischen Arbeit umzusetzen.<sup>562</sup>

Bei der weiteren Projektarbeit kam es 1996 bei einer Lehrerfortbildung für die indischen Lehrer des Bezirks Cuttack zur Bekanntschaft mit Nicholas Horseburgh, der sich im Auftrag des *British Council* in Indien aufhielt. In Indien aufgewachsen, spricht er mehrere indische Sprachen, arbeitet als Schulbuchautor an Englisch- und naturwissenschaftlichen Büchern für Pakistan und ist verwandt mit einer der bekanntesten indischen Malerinnen der Gegenwart, Anjolie Menon. Nicholas, wie auch seine Frau Penny, gehören zu der Gruppe von Briten, die das anglo-indische Erbe weiter überliefern, denn schon ihre Eltern lebten und arbeiteten in Indien.

Nicholas übernahm eine Schule, die bereits sein Vater gegründet hatte, was ihn zu einem aufgeschlossenen Gesprächspartner für die genannte Projektarbeit machte. Zurück in England ließen sich mit ihm Sprachproblematik, Kastengesellschaft, Industrialisierung und Fremdheit der indischen Kultur weiter diskutieren.<sup>563</sup>

Die Person Nicholas Horseburgh verlangt an dieser Stelle noch weitere Aufmerksamkeit, denn an ihr wird eine der Kernproblematiken, d.h. die Frage nach der nationalen Identität, deutlich. Nicholas läßt sich ungern festlegen auf eine indische oder britische Identität, sondern er sieht immer beide Kulturen simultan. Doch Herkunft und Paß, nicht aber seine kulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten in der indischen Kultur, scheinen letztendlich über seine nationale Identität zu entscheiden. Im Gegensatz zu seiner Person bemüht sich Anjolie Menon (seiner Meinung nach) als Inderin bewußt um die Ausprägung einer indischen Identität, obgleich auch sie eine westliche Ausbildung genossen hat.<sup>564</sup>

Gleichzeitig ist es jedoch interessant zu beobachten, wie Nicholas sich selbst als Weltbürger sieht, seine Zugehörigkeit zur britischen Kultur ihm jedoch, wenn auch vielleicht unbewußt, ein Gefühl von Selbstsicherheit gibt.

<sup>562</sup> vergleiche Abbildungen Kapitel 9: [33/34](#), [34a\)/b\)](#) und [34c\) – 34f\)](#)

<sup>563</sup> Die Autorin verdankt ihm die Bekanntschaft mit der klassischen Landschaftsmalerei der Daniels, den humorvollen Karikaturen Atkinsons *”Curry and Rice”* sowie mit den modernen Gemälden seiner Schwägerin Anjolie Menon. Kunstbücher und Zeitschriften wurden von ihm bereitwillig zur Verfügung gestellt.

<sup>564</sup> Siehe auch den Roman von Irving. *Das Zirkuskind*. 1995, in dessen Mittelpunkt ein indischer Arzt steht, der sich zwischen Indien und Kanada hin- und hergerissen fühlt.

Er erinnert in einem Punkt an Kiplings Kim<sup>565</sup>, wie Said ihn in seinem Buch *Culture and Imperialism* (1993) beschreibt; einen Europäer, der mehrere indische Sprachen spricht und der in eine Rolle mit anderen kulturellen Charakteristika schlüpfen kann - und doch für seine indische und europäische Umwelt immer Europäer bleibt.

Dieses Werk zur Problematik des Kolonialismus und Imperialismus, wie sie von Edward Said für die Literatur und Musik beleuchtet wird, soll in diesem Kapitel noch eingehender vorgestellt werden, da die Literatur in ihrer Verwandtschaft zur bildenden Kunst gesehen wird, für die Kunst jedoch kein grundlegendes Werk zu dieser Problematik gefunden werden konnte.

Das Lehrerseminar in Orissa, wo Nicholas Horseburgh neben dem *Indian English* in indische Sprachen fällt, Körpersprache und Intonation sich von der eines Europäers zu der eines Inders verwandeln, wird für den europäischen Zuschauer zu einem beeindruckenden Erlebnis.

Diese persönliche Bekanntschaft macht schon deutlich, wie eng das Fadennetz zwischen Indien und Großbritannien noch immer gewebt ist. Dieses läßt sich auch am hohen Bevölkerungsanteil von Indern und Pakistanis insbesondere in den industriellen *Midlands* sowie in der Metropole London ablesen.

Said hebt hervor, daß Indien die größte, dauerhafteste und am meisten profitbringende aller britischen, vielleicht sogar aller europäischen kolonialen Besitzungen war und charakterisiert die Bedeutung Indiens für Großbritannien wie folgt:

From the time the first British expedition arrived there in 1608 until the last British Viceroy departed in 1947, India had a massive influence on British Life, in commerce and trade, industry and politics, ideology and war, culture and the life of imagination. (Said. 1993: S. 160)

Im Sommer 1997 rückte Indien durch die Feierlichkeiten zum 50-jährigen Bestehen der Unabhängigkeit ebenfalls wieder in den Brennpunkt. Der Raum, den diese Feierlichkeiten zusammen mit der Rückgabe *Hong Kongs*, der letzten Kronkolonie Großbritanniens, in den britischen Medien<sup>566</sup> einnahm, läßt Rückschlüsse auf das Selbstverständnis Großbritanniens zu, für das die Ära des Britischen Empire immer noch von großer Bedeutung ist und dessen Finale mit einer Welle der Nostalgie begangen worden ist, wie die Einschaltquoten zur beliebten Fernsehserie *Jewel in the Crown*, die die Zeit des Raj noch einmal verherrlicht darstellt, bewiesen haben.

Das rege Interesse der britischen Presse sowie die Berichterstattung in den Medien zum Besuch der britischen Königin in Indien ließ die Risse in der "gemeinsamen" Geschichte wieder deutlich hervortreten.<sup>567</sup>

<sup>565</sup> Zur Rolle des Europäers während der Zeit des Kolonialismus (Ende 19.Jh./Anfang 20.Jh.) in einer fremden Kultur vergleiche Said. 1993: S. 194 -196.

"I call this a fantasy because, as both Kipling and Lawrence endlessly remind us, no one – least of all actual whites and non-whites in the colonies – ever forgets that 'going native' or playing the Great Game depends on the rock-like foundations of European power. Was there ever a native fooled by the blue-or green-eyed Kims and T. E. Lawrences who passed among them as agent adventurers?..."

<sup>566</sup> vergl. dazu Anhang E, 4. c) Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis: Dhillon:"Bringing on the Raj", in: *India Today International*, 1997: S. 28 b. Siehe auch unter 4. f) Literarische Texte und Verfilmungen zum Thema "Indien" / "The British Empire".

<sup>567</sup> siehe Anhang E 4. c)

### **8.1.1. Kultur und Imperialismus**

In seinem Buch *Culture and Imperialism* (1993) leistet Said<sup>568</sup> einen aufschlußreichen Beitrag zur Problematik von Literatur als Spiegel und zur Verbreitung imperialistischer Vorstellungen.<sup>569</sup>

Eine eingehende Beschäftigung insbesondere mit dem Einleitungskapitel von Saids Buch ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, insofern es auf den Zusammenhang von Kultur und Imperialismus eingeht, das generell gültige Schema der Beziehungen zwischen dem modernen metropolitischen Westen und seinen Übersee-Territorien skizziert und unter dem genannten bisher vernachlässigten Aspekt die Klassiker der britischen und französischen Literatur analysiert, die auch zum traditionellen Themenkatalog des Fremdsprachenunterrichts und –studiums zählen.

Es lassen sich zunächst vier Punkte aufführen, die Said als Ausfächerung des übergeordneten Mechanismus sieht, d.h. als Europas besondere Weise, Stereotypen des Afrikaners, Inders, Iren, Jamaikaners und Chinesen darzustellen:

1. Die Einstellung der Europäer, daß sie es seien, die den primitiven und barbarischen Völkern die Zivilisation bringen. Dahinter steht die Idee des `wir´ gegenüber den `anderen´ (*us versus them*).
2. Sobald die anderen sich `schlecht benehmen´ oder rebellieren, droht ihnen Strafe oder Tod.
3. Mit der Ankunft der Weißen beginnt auch der Widerstand.
4. Dieser Widerstand löst auch einen kulturellen Widerstand aus, in dem sich nationale Identitäten festigen wollen und Gruppierungen und Parteien entstehen, die das Ziel haben, Selbstverwaltung und nationale Unabhängigkeit zu erkämpfen.

Said betrachtet

imperialism as a process occurring as part of the metropolitan culture, which at times acknowledges, at other times obscures the sustained business of empire itself. The important point (...) is how the national British, French, American cultures maintain hegemony over the peripheries. How within them was consent gained and continuously consolidated for the distant rule of native peoples and territories.  
(1993: S.59)

Said versucht nachzuweisen, daß es gerade der Roman ist, der die Herausbildung von imperialistischen Einstellungen, Bezügen und Erfahrungen fördert und ihn als ästhetisches Objekt, das eine wichtige Verbindung innerhalb der sich ausbreitenden Gesellschaften Großbritanniens und Frankreichs darstellt, besonders interessant macht. Er weist auf die Gefahr hin, die die Lektüre der nationalen Klassiker in sich birgt, da nur sehr wenige britische und französische Schriftsteller die Idee von den untergebenen oder unterlegenen, bzw. weniger entwickelten Rassen problematisierten, denn

<sup>568</sup> Said hebt hervor, daß er als Araber zwar eine westliche Bildung genossen hat, die es ihm erlaubt, sich im Westen zu Hause zu fühlen, auf der anderen Seite seine Zugehörigkeit zur arabisch moslemischen Welt ihn zum Außenseiter in den USA machte, wenn diese Krieg führten gegen Kultur und Tradition in der arabischen Welt. Dieses vermittelt ihm das Gefühl, als gehöre er zu mehr als einer Geschichte.

<sup>569</sup> Said vertritt eine mögliche Position, vergl. auch Bhabha. *Nation and Narration*. (1990) 1995 und Anderson. *Die Erfindung der Nation*. 1988.

die Idee der *subject* oder *inferior races* erregte keinen Anstoß, sondern ganz im Gegenteil, sie war allgemein akzeptiert.

Said betont in diesem Zusammenhang, daß es nicht sein Ziel sei, diese Autoren zu verdammen, sondern die Wahrnehmung und das Verständnis für ihre Texte zu schärfen, indem der Prozeß des Imperialismus, an dem sie Anteil hatten und dessen grundlegende Ideen sich unverborgten in den Texten manifestierten, berücksichtigt wird.

Für Said steht die Frage im Vordergrund, wie es dazu kommt, daß die zunächst nur vage Bewegung zum Imperium, die von Europa ausgehend auf den Rest der Welt Einfluß nahm, nicht nur als Idee, sondern auch in der Durchführung eine solche Stringenz und Dichte von kontinuierlichem Unternehmen gewann, wie sie sich im späten 19. Jahrhundert zeigten.<sup>570</sup>

Wie bei dem Thema der vorliegenden Arbeit so auch bei Said stellt sich die Frage nach einer Definition der Begriffe *Kultur*<sup>571</sup> und *Imperialismus*. Unter Kultur versteht Said erstens:

All the practices, like the arts of description, communication and representation, that have relative autonomy from the economical, social and political realm and that often exist in aesthetic forms, one of whose principal aims is pleasure.  
(Said. 1993: S. XII)

Ebenso eingeschlossen sind Populärliteratur und Ethnographie, Historiogeographie, Philologie, Soziologie und Literaturgeschichte.

Zweitens definiert Said Kultur als ein Konzept,

that includes a refining and elevating element, each society's reservoir of the best that has been thought.

(Said. 1993: S. XIII)

Er weist darauf hin, daß Kultur, wenn sie mit der einer Nation oder eines Staates assoziiert wird, die Geisteshaltung des *us versus them* einschließt, somit auf der einen Seite ein Teil der Quelle für Identität ist und andererseits immer auch einen gewissen Grad an Xenophobie miteinschließt.

Als Teil der Kultur schreibt er der Kunst des Erzählens besondere Kraft zu und weist darauf hin, daß gerade England als "*imperial class by itself*" größer und bedeutsamer noch im Wettbewerb mit

<sup>570</sup> Zur besonderen Rolle, die der britische Roman in diesem Zusammenhang spielt, siehe Kapitel "Consolidated Vision" in Said. 1993: S. 73-76 und S. 86-95, sowie zur unterschiedlichen Wahrnehmung Indiens unter den Briten, wie sie sich bei Kipling (*Kim*) und Forster (*Passage to India*) widerspiegelt:

The main difference between the two is that the impinging disturbance of resisting natives had been thrust on Forster's awareness.  
(op. cit., S. 89)

Zu Kipling und zur detaillierten Analyse seines Hauptwerkes *Kim* siehe op. cit., S. 160 - S. 198. Besonders bemerkenswert ist der Vergleich, den Said zwischen Kiplings Werk *Kim* und denen anderer zeitgenössischer Autoren anstellt. (Kims Optimismus, der Traum vom Hineinschlüpfen in andere Rollen, Sprachen, Kulturen, die Erfüllung der Träume in der Fremde, ein Kim, der sich als Teil Indiens fühlt).

Das Buch Allen (Hrsg.). *Plain Tales from the Raj*. 1985, das Zeitschriften, Memoiren, Tagebucheintragen, Familienalben, Briefe und insbesondere 250 Stunden aufgezeichnete Interviews mit Menschen, die für das Raj lebten und arbeiteten, berücksichtigt und für die Bildauslegung in Kapitel 8.3 interessant sein könnte, belegt Suids Ansicht zur Macht des Romans und insbesondere den Einfluß von Kiplings Werk auf die damalige Generation. So erklärt Philip Mason, Mitglied des Indian Civil Service:

When I was a small boy I had an absolute passion for Kipling and read everything I could get hold of. Something in those stories appealed to me enormously and gave me a romantic desire to go to this country. (Allen. 1985: S. 24)

<sup>571</sup> zum Begriff *Kultur* vergl. Kapitel 4.3

Frankreich ist, wo ebenfalls der Erzählung eine bedeutende Rolle für die Errichtung des Imperiums zukommt. Beide weisen eine ungebrochene Tradition der Romanschreibung auf, die keine Parallele findet. Geschichtsschreibung ist eine Form der Erzählung oder, wie nach Golo Mann der Begriff 'Geschichte' einen doppelten Sinn hat, der das in der Vergangenheit Geschehene wie auch die Tätigkeit des Historikers meint.

So werden Erzählungen selbst von den kolonialisierten Völkern dazu genutzt, die eigene Identität und Existenz ihrer eigenen Geschichte zu festigen und zu bestärken.

Die Macht des Erzählens oder die Macht, die Herausbildung anderer Erzählungen zu verhindern, ist äußerst wichtig für die Beziehung von Kultur und Imperialismus<sup>572</sup>, denn demgegenüber steht die Macht der großen Erzählungen von Emanzipation und Aufklärung, die die Menschen in der kolonialen Welt aufrüttelten, Amerikaner und Europäer miteingeschlossen, für neue Erzählungen von Gleichheit und menschenwürdigere Gesellschaften einzutreten. (Said. 1993: S. XIII).

Während Conrad<sup>573</sup> und Kipling als 'Kinder ihrer Zeit' eigentlich blind für die Perspektive der Geschichte und Kultur anderer Völker waren, können die sich überschneidenden Erfahrungen von Europäern oder *Westerners* und Orientalen von nicht-weißen Immigrantengruppen inmitten der westlichen Welt nicht mehr ignorieren lassen, ebensowenig wie die Interdependenz ihrer kulturellen Bereiche.

Said geht soweit und sagt, daß das Wesentliche der Welt des vergangenen Jahrhunderts in dem Verstehen und Begreifen dieses Kampfes von Kolonialherren und kolonialisierten Völkern um Projektionen und rivalisierende Geographien, Erzählungen und Geschichtsschreibungen liegt.

Ohne dieses historische Verständnis bliebe das Streben nach Identitäten (mit europäischer, afrikanischer, islamischer, indischer Perspektive) unverständlich.

Gleichzeitig warnt er, daß das einseitige Insistieren, daß nur die eigene Stimme gehört werden soll, leicht zu einer Kommunikationsstörung im kulturellen Diskurs führe, wie das erneute Auftauchen rassistischer Politik in Europa bezeuge. Said gibt zu bedenken, daß das Feiern eines einzigartigen kulturellen Erbes leicht auf Kosten anderer geschieht.

<sup>572</sup> Eine Parallele dazu findet sich in der Geschichtsschreibung zur Aufbereitung der Ereignisse zur Zeit des 2. Weltkrieges und unmittelbar danach, wie die Gegenwart, mit fünfzig Jahren Abstand zum Geschehen, belegt.

<sup>573</sup> Said kommentiert mit großer Schärfe und neuer Relevanz im Zusammenhang der Reaktion der USA (August 98) auf Angriffe der US-Botschaften in Kenya und Tansania:

... we had better note that recent attitudes in Washington and among most Western policymakers and intellectuals show little advance over his (Conrad's) view. (Said: 1993: S. X)



Er kommt zu dem Schluß, daß sich westlicher Imperialismus und Dritte-Welt-Nationalismus gegenseitig fördern.<sup>574</sup>

Es stellt sich die Frage, ob das, was Said für die Literatur und insbesondere den Roman beschreibt, in der bildenden Kunst eine Parallele findet.

Was ist Imperialismus für Said ? In welchem Zusammenhang steht der Kolonialismus dazu?

... 'imperialism' means the practice, the theory, and the attitudes of a dominating metropolitan centre ruling a distant territory; 'colonialism', which is almost always a consequence of imperialism, is the implanting of settlements on distant territory. (Said: 1993: S.8)

Imperialismus bedeutet die formale oder interformale Beziehung, durch die ein Staat die politische Souveränität einer anderen politischen Gesellschaft kontrolliert.

Während der Gedanke des Nationalstaates im 18. Jahrhundert entstand, wird der Begriff des Imperialismus<sup>575</sup> im England des 19. Jahrhunderts geprägt und schließt die Idee des Sendungsbewußtseins mit ein, d.h. die Überzeugung einer Nation<sup>576</sup>, daß gerade sie eine besondere Aufgabe in der Welt zu erfüllen habe.<sup>577</sup>

<sup>574</sup> Der Artikel "Cultural Identity and Individual Creativity" von A. de Wachter, in: *Artists today*, Marg Publications, Bombay, 1987: S. 137-141 zeigt, wie europäische Künstler ohne Kenntnis der eigenen Geschichte in ihrer kulturellen Komplexität oder ohne Aktivierung dieser Kenntnisse im Gespräch mit indischen Künstlern es versäumen, zu gegenseitigem Verständnis bezüglich ihrer Kunstauffassungen zu gelangen.

<sup>575</sup> Zur Problematik von Imperialismus und Kolonialismus siehe James. *The Rise and Fall of the British Empire*, (1994) 1997: insbesondere zu Indien "The Miracle of the World: India, 1815-1905", S. 217-235, "A New Force and New Power: India 1919-42", S. 412-427 und "Friendly Relations: India and the Liquidation of Empire, 1945-7", S. 542-559.

Ebenso siehe: Porter. *The Lions Share. A Short History of British Imperialism 1850-1983*. 1989<sup>2</sup>, insbesondere Buchdeckeldesign eines britischen Offiziers mit einem "Globusbauch", sowie die Kapitel "Cultural Imperialism" (S. 25/26), "The Indian Mutiny" (S. 28-47), "India 1905-14" (S. 212-220) und (S. 295-300) sowie "The Transfer of Power in India" (S. 315-318).

Für den Unterricht siehe besonders: Anhang 3. a) z. B. Ashton. *Colonialism in India* (A GCSE Source Book for Teachers). 1988; Ashton. 1985; Allen. 1985; Golant. 1988 und sowie unter c) *The Commonwealth*, volume 2.

<sup>576</sup> Zur Definition des Begriffs der Nation siehe Bhabha (Hrsg.). *Nation and Narration*. 1995: S.1 und Anderson. *Die Erfindung der Nation*. 1988: S. 15. Beide Autoren gehen von der Idee aus, daß die Vorstellungen über das, was eine Nation ausmacht, in den Köpfen ihrer Mitglieder existieren und vergleichen diese mit Erzählungen: "it is from those traditions of political thought and literary language that the nation emerges as a powerful historical idea in the west." (siehe Bhabha. op. cit., S. 1)

<sup>577</sup> siehe Ogilvy. "Das Veralten von Absolutheiten", in: Hausner (Hrsg.). *Denkanstöße 2000*. September 1999: S. 146ff. Ogilvy schreibt:

Auf der Ebene der politischen Ordnung ließe sich zeigen, daß es in der ersten Hälfte des Jahrhunderts darum ging, welche Nationen die absolute Souveränität gewinnen und halten konnten, und in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts um den Aufbau einer Weltordnung, bei der genau diese Idee der absoluten Souveränität ausgehöhlt wurde. So daß wir es heute mit einem internationalen „Floaten“ der politischen Macht zu tun haben, die zunehmend auf wirtschaftlicher und immer weniger auf militärischer Macht beruht. Des weiteren wird die Idee der nationalen Souveränität durch die Globalisierung der Wirtschaft und die Etablierung von Wirtschaftsblöcken wie der Europäischen Union herausgefordert.

(op. cit., S. 147)

Die Beobachtung, daß der direkte Kolonialismus größtenteils zu Ende ist, während der Imperialismus<sup>578</sup> weiter in der allgemeinen kulturellen Sphäre ebenso wie in den spezifisch politischen, ideologischen, wirtschaftlichen und sozialen Praktiken lebt, wird in den Büchern von Tully [No Full Stops in India](#) (1991) und Datta [Welthandel und Welthunger](#) ((1984)1993) thematisiert.

Das folgende Kapitel 9.2. könnte ebenfalls als Versuch gedeutet werden, den Satz Saids:

Western imperialism and Third World nationalism feed of each other, but even at their worst they are  
neither monolithic nor deterministic (Said. 1993: S. XXVII)

für die Entwicklungen in der Kunst im Spannungsfeld zwischen Großbritannien und Indien zu belegen.

### **8.1.2. Charakterisierung des bearbeiteten Quellenmaterials**

Die systematische Suche nach Bildmaterial und Fachliteratur führte zu umfangreichem Material, wie es sich im Anhang E. 4. in der Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis aufgelistet und zum Teil beschrieben findet: zur Kunst in Indien (4. a)), zum geschichtlichen Hintergrund Indiens mit Berücksichtigung von speziell für die Schulpraxis entwickelten Materialien (4. e)) sowie zu neueren literarischen Werken und relevanten Fernsehprogrammen (4. f)).

Unter der Literatur zur Kunstgeschichte finden sich Bücher und Artikel aus Fachzeitschriften, wobei die Bücher Aufschluß geben über die Vergangenheit britischer Künstler in Indien, indische Künstler, die für die *East India Company* malten, und britische Künstler der Gegenwart, auf die Indien immer noch eine Anziehungskraft ausübt. In diesem Zusammenhang sind insbesondere zwei wichtige Standardwerke zu nennen *The Raj* (1990) und *From Merchants to Emperors* (1986).

Der Ausstellungskatalog *The Raj: India and the British 1600-1947* ist Zeugnis der größten geschichtlichen Ausstellung in der *National Portrait Gallery* in London und erhebt den Anspruch, über die Nostalgie für die imperiale Vergangenheit und das *public school system* hinauszugehen und die vielen Facetten der Beziehung zwischen Indien und Großbritannien über 350 Jahre aufzuzeigen. Wengleich betont wird, daß der Katalog die unterschiedlichen Meinungen, die britische Herrschaft in ihrer Wechselbeziehung der indischen Kooperation und des Widerstandes sowie Großbritannien aus der Perspektive Indiens zeigen will, klingt die Bewunderung für die Leistungen Großbritanniens

<sup>578</sup> Während deutsche Geschichtsschulbücher, z. B. Müller. *Entdecken und Gestalten*. 1995. und Arndt/Rocka (Hrsg.). *Geschichtsbuch 3*. 1986 das Thema *Imperialismus* zum Schwerpunkt in Klasse 9/10 machen und Werke aus der bildenden Kunst für Schüleraufgaben geschickt nutzen, um über die Kunst zum Nachdenken aufzufordern und eine Verknüpfung mit zeitgemäßen Themen zur Ausländer- und Immigrantpolitik stattfindet (Imperialismus, besonders am Beispiel Amerika, Spanien, Afrika – nicht jedoch Indien), enthält das Studienprogramm, zumindest das des AEB Syllabus für die gleiche Klassenstufe in England keinerlei Hinweise auf diese Problematik. Der Schwerpunkt kann wie im Falle der St. Benedict Schule, an der die Autorin dieser Arbeit tätig war, auf den 1. und 2. Weltkrieg gelegt werden mit Deutschland unter dem Nationalsozialismus im Brennpunkt, eine Thematik, die in Klasse 12 und 13 weiterhin beherrschend bleibt.

deutlich heraus. Der Katalog bietet eine Vielzahl von Bildern und historischen Fakten. Es fällt auf, daß von den sieben Autoren zwei einen indischen Namen tragen. Einer von ihnen ist Partha Mitter, deren Buch *Art and Nationalism in Colonial India 1850-1922*.(1994) 1997 versucht, die künstlerischen Entwicklungen Indiens im Spannungsfeld des Kolonialismus aufzurollen. Damit wird ein Teilaspekt der Grundproblematik, wie Said sie für die Literatur untersucht, im Bereich der bildenden Kunst geprüft. So lautet die Kernfrage:

(Indian artists . . .) by responding to western art does one lose one's cultural integrity?

(Mitter. 1997: S. XXV).

Das Buch versucht eine sehr umfangreiche Antwort, indem es die zentrale Problematik des Kolonialismus,

the response of the colonised to the dominant cultural canon imposed by colonial rule, forcing the colonised to confront his own identity

in den Mittelpunkt stellt. Mitter betont die umfangreichen Feldstudien in Indien, und das Buch spiegelt die Binnenperspektive aus indischer Sicht wider. Daher sollen die Ergebnisse in Kapitel 8.2 detaillierter vorgestellt werden.

Einen ähnlichen Schwerpunkt setzt ein anderer Inder, Tapati Guha-Thakurta, mit seinem Buch *The Making of a New Indian Art* von 1992, das sich besonders auf den Zusammenhang von Künstlern, Ästhetik und Nationalismus in Bengalen zwischen 1850 und 1920 konzentriert. In beiden Büchern ist jedoch kunstgeschichtliches Fachwissen und Stilkunde von so großer Bedeutung für die Argumentationsführung, daß für die Unterrichtspraxis des Fremdsprachenunterrichts zu hohe Ansprüche gestellt werden.

Als Teilaspekt ist die Fragestellung wichtig und wenn möglich bei der kunstgeschichtlichen Analyse zu berücksichtigen, im Kontext des Fremdsprachenunterrichts jedoch zu eng gefaßt, um sie im Detail zu berücksichtigen.

Ferner gibt es zahlreiche Artikel in den einschlägigen englischsprachigen Fachzeitschriften wie *Lalit Kala* (India), *Marg* (India) und *Arts of Asia* (Hong Kong), die sich u.a. mit dieser Problematik befassen, indem sie versuchen, die kunstgeschichtlichen Entwicklungen Indiens und Asiens in ihrem traditionellen Erbe und in ihren Reaktionen auf die Kolonialzeit mit ihren daraus resultierenden Befreiungsbewegungen und nationalen Antworten zu untersuchen und aufzuarbeiten. Darüber hinaus informieren sie über die indischen 'Vorreiter der Moderne', *Tribal art* und Einzelkünstler der Moderne<sup>579</sup>.

Allgemeinere Zeitschriften, wie *The India Magazine* und *India Today* erlauben Einblick in die Gegenwartsproblematik Indiens wie Umweltverschmutzung, Macht und Mißbrauch einflußreicher

<sup>579</sup> Schwierig bzw. unmöglich ist es dagegen, Ausstellungskataloge oder gute Bildbände über moderne indische Künstler zu erhalten. Dies ist oft nur in der Nationalgalerie in Delhi oder Hyderabad möglich. Über das *Commonwealth Institute* war es möglich, Adressen von in England lebenden indischen Künstlern zu erhalten. Die Kontaktaufnahme erwies sich jedoch als schwierig, und die Zusammenstellung von Interviews und Bildmaterial hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, böte jedoch geeignetes Material für eine weitere Forschungsarbeit.

Familien, Demokratie- und Parteiskandale, etc. Diese Zeitschriften sind gleichzeitig eine gute Quelle der Information über Probleme der britischen *ex-patriate community* sowie der in England lebenden Inder.

Zum Zeitgeschehen Indiens bietet Tullys<sup>580</sup> Buch *No Full Stops in India* (1991) relevante Informationen, die in kurzen Textauszügen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Das zweite bedeutende und umfangreiche Werk *From Merchants to Emperors* ist von zwei in Amerika lebenden indischen Kunsthistorikern (Pal und Dehejia<sup>581</sup>, 1986) geschrieben worden und im Zusammenhang mit dem *Festival of India* erschienen. Das Buch konzentriert sich auf die Darstellung britischer Künstler in Indien während des Zeitraumes von 1757-1930, wobei Kapitel 4 "Native Artists and Exotic Art" auch die Kunst indischer Künstler berücksichtigt.

Die Autoren dieses Werkes verweisen auf die britische Autorin Mildred Archer<sup>582</sup>, die zahlreiche Bücher zu diesem Spezialthema veröffentlicht hat. (vergleiche Anhang E. 4. a) Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis und das Buch *India and British Portraiture, 1770-1825* (Archer. 1979), das im Zusammenhang dieser Arbeit besonders wichtig ist.)

An zweiter Stelle steht ihr neuestes Buch mit ausgezeichneten Farbabbildungen *Company Paintings* (1992), das indische Gemälde zur Zeit der Briten in Indien vorstellt.

Diese Hinweise machen deutlich, daß sich in der Fachliteratur bereits Binnen- wie Außenperspektive in bezug auf Indien und die Kolonialherrschaft Großbritanniens spiegeln und dieses im Unterricht kurz zu thematisieren ist.

<sup>580</sup> Trotz oder gerade wegen der positiven Kritik sowohl von indischer als auch von britischer Seite, wird Tully vorgeworfen, daß er zu einseitig aus indischer Sicht argumentiere. Im Zusammenhang dieser Arbeit sind die Kapitel 2. "The New Colonialism" und 9. "The Return of the Artist" von besonderem Interesse.

<sup>581</sup> Das Vorwort des Buches ist sehr informativ (auch für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht), da es die für die damalige Zeit typische anglo-indische Erziehung und die daraus erwachsende zwiespältige Haltung der Autoren (stellvertretend für viele, die in zwei Kulturen aufwachsen, wobei die fremde die der `herrschenden Klasse' ist) beschreibt. Die Kindheit beider wird vom britischen Raj geprägt. In einem Fall handelt es sich um den Autor als Kind eines national gesonnenen Vaters, der das *Quit India movement* aktiv unterstützte, im anderen Fall um die Autorin als Tochter eines der ersten Inder, dem es erlaubt wurde, als Offizier in die bis dahin (späte 30er Jahre) völlig britische *Indian Police* einzutreten.

<sup>582</sup> Auch diese Autorin stellt ihre persönliche Beziehung zu Indien heraus. Als Frau eines Mitgliedes des *Indian Civil Service*, betont sie, sei das Leben in Indien zwischen 1934 und 1947 noch dem der früheren Zeiten sehr ähnlich gewesen. In Landschaft und Lebensformen fand sie die Motive der früheren britischen Künstler wieder, die Indien malten. Sie weist darauf hin, daß indische Künstler sie auf die *Company Paintings* aufmerksam gemacht haben. Von 1964 bis 80 war Mildred Archer zuständig für die Abteilung *Prints and Drawings at the India Office Library*, während ihr Mann, W. G. Archer, von 1955 bis 69 *Keeper of the Indian Department at the Victoria and Albert Museum* und von 1969-79 *Keeper Emeritus* war.

## **8.2. Strömungen in der britischen und indischen Kunst**

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick über jene Entwicklungen in der britischen und indischen Kunst im Indien zur Zeit der Kolonialherrschaft gegeben werden, die bei der Darstellung und Analyse der Bildbeispiele weniger zum Tragen kommen, da sie aus unterschiedlichen (an gegebener Stelle zu erklärenden Gründen) für den Bereich der Fremdsprachenpraxis als weniger geeignet erscheinen<sup>583</sup>.

Da ein detailliertes Eingehen auf die frühe Kunst Indiens im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, es gleichzeitig jedoch unwahrscheinlich ist, daß diese Kunst einem Europäer bekannt ist (wenn man vom Tourismus besonders der 60er Jahre verbunden mit Aussteigertum und der Suche nach spirituellen Erfahrungen absieht), soll eine Tabelle<sup>584</sup> im Anhang (E. 4: Tabelle 8) auf die bedeutendsten Kunstwerke der indischen Frühzeit hinweisen.

Die Tabelle soll dabei helfen, Kunstwerke in den Kontext der geschichtlichen und politischen Ereignisse einzuordnen und im Sinne einer komparativen Landeskunde Bezüge zur eigenen europäischen Kultur und zum eigenen Land herzustellen. Es stellt sich die Frage, warum der 1. Teil der Tabelle mit der Vorgeschichte der Menschheit beginnt. Gerade sie führt die menschliche Entwicklung von Bild, Sprache, Kunst und Religion in ihrer Interpendenz vor Augen. Während die Schulbildung Wissen über die ägyptische, griechische und römische Kultur vermittelt, erfährt ein europäischer Schüler wenig über außereuropäische Kulturen. Die Tabelle ist als Hilfsmittel zu verstehen, um über diesen Eurozentrismus hinauszugelangen, wobei die europäische Geschichte jedoch als Bezugspunkt für den europäischen Schüler gesehen wird. Die Tabelle bleibt ein Skelett, an dem einerseits Verbindendes und die zahlreichen Durchdringungen von Kulturen, andererseits Trennendes und sehr unterschiedliche Entwicklungen ablesbar werden, deren Folgen z. T. unreflektiert bis in die Gegenwart reichen können.<sup>585</sup>

Die Beschäftigung mit der Tabelle läßt deutlich hervortreten, wie problematisch eine multikulturelle Erziehung ist, denn die geschichtlichen Entwicklungen eines Landes, eines Kontinents mit ihren zahlreichen Verflechtungen sind so komplex, daß sie zusätzlich zu den Unkenntnissen der eigenen Geschichte ein Verständnis der fremden Kultur erschweren.<sup>586</sup>

<sup>583</sup> Zum Teil war das Quellenmaterial erst so spät und nur im Buchhandel zu erhalten, daß es im Abbildungsteil nicht mehr integriert werden konnte.

<sup>584</sup> Daten und Ereignisse entnommen aus: Jung. *Weltgeschichte in einem Griff*. 1985. und Ploetz. *Der farbige Ploetz*. 1973.

<sup>585</sup> Der Renaissance kommt eine weitreichende Bedeutung zu. Die naturwissenschaftliche Entdeckung der Welt geht einher mit der Betonung des Individuums. Die Beschäftigung mit dem Individuum wird zum entscheidenden Charakteristikum in der europäischen Kunst. So wie der Einzelne etwas Besonderes sein möchte, so möchte dies auch jeder Staat.

<sup>586</sup> An dieser Stelle wird deutlich, wie schwierig die Auswahl und Definition von Unterrichtsinhalten für eine multikulturelle Gesellschaft ist und wie leicht es, gekoppelt mit einer Globalisierung besonders durch die modernen Medien, eine Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner bedeutet. Was sind das für stereotype Gestalten, die sich auszeichnen durch bestimmte Körperfigur, -sprache, Frisur, Kleidung und Kunststimmen, die weltweit über den Bildschirm flackern?

### **8.2.1. Prunkvolle Exotik, sagemworbene Herrscher und eine neue Schicht von Gönnern der Kunst: Britische Künstler und der Reiz Indiens**

#### **1) Was sind die ersten, wenn auch vielleicht naiven Vorstellungen eines Europäers im 20. Jahrhundert von der Kunst der Kolonialzeit?**

Von einem europäischen Erwartungshorizont ausgehend, ist die Entwicklung folgender Zugeweisen denkbar. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Offizielle Kunst von Briten für Briten, halböffentliche Kunst von Briten für Briten,
- private Kunst von Briten, die sozialkritische Elemente und Protest gegenüber den Kolonialherren enthält,
- indische Kunst, die sozialkritische Elemente und Protest gegenüber den Kolonialherren enthält,
- die Möglichkeit des Vergleiches ähnlicher Thematiken oder Motive aus der Sicht eines britischen oder europäischen Künstlers mit denen eines indischen Künstlers,
- Formen traditioneller indischer Kunst.

#### **2) Weshalb werden diese Erwartungen so nicht erfüllt?**

Für die Kunst von Briten und Europäern wird die Frage der Auftraggeber, ihrer Interessen und der vorherrschenden Weltanschauungen der Zeit nicht genügend berücksichtigt. Vor allem das mit der Renaissance entstandene Gedankengut und die damit verbundene Weltsicht, die der moderne Europäer als selbstverständlich ansieht, kann nicht auf die indischen Verhältnisse jener Zeit übertragen werden, wie im weiteren Verlauf des Kapitels weiter ausgeführt wird. In bezug auf die indische Kunst bleibt die völlig unterschiedliche Gesellschaftsstruktur, Rolle der Herrscher, der Religion, der Kastengesellschaft und die darin eingebettete Kunst mit ihren spezifischen Aufgaben unberücksichtigt, ebenso wie der durch die Ankunft der Briten und der Etablierung dieser fremden Kultur ausgelöste Kulturschock. Obgleich sich diese theoretischen Überlegungen nur sehr begrenzt im Unterricht am Bildmaterial erarbeiten lassen, da die Inhalte oder die Formen der Darstellung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für die Schüler entweder nicht reizvoll sind oder zu umfangreiches kunstgeschichtliches Wissen erfordern, ist die Auseinandersetzung mit dieser Problematik für den kunstgeschichtlichen Teil dieser Arbeit essentiell und als Hintergrundwissen für das Verständnis der modernen Kunst Indiens unerlässlich.

Das folgende Kapitel soll einen kurzen Überblick über die Rolle der Porträtkunst, der Landschaftsmalerei und der Karikatur vermitteln, sowie auf den Einfluß von Ethnographie und Archäologie auf die Bilderwelt in diesem Zeitalter des Imperialismus. Ferner weist es auf die sehr spezifische Kunst indischer Künstler hin, die für den britischen Hauptauftraggeber arbeiten, die *East India Company*. Diese Gemälde werden als *Company Paintings* bezeichnet (siehe **Kapitel 9**, [Abb. 2c](#), [2d](#), [2e](#)).

Sozialkritische Bilder von britischer Seite erscheinen erst mit der Ankunft der Photographie (siehe **Kapitel 9.3**, Abb. 1c) Madras Famine, 1877-78). Protestposter und Karikaturen von indischer Seite entstehen erst nach der Ankunft der Briten, denn auch hier ist der europäische Ursprung dieser Tradition von Bedeutung – das Gedankengut der Renaissance mit der Entwicklung eines rational-naturwissenschaftlich geprägten Weltverständnisses und der Rolle des Individuums bilden eine Basis für das Gedankengut der Reformation und der damit entstehenden Protestkunst in Verbindung zur technischen Weiterentwicklung der Drucktechniken.

### **Wie hat alles begonnen?**

Am Anfang standen die großen Entdeckungsreisen der Neuzeit (vergl. **Kapitel 7, Europa** [Abb. 9-12, 13-16](#)), gefolgt von Einrichtungen von Handelsstützpunkten und der Gründung von Handelsgesellschaften wie die *East India Company*<sup>587</sup> (siehe **Kapitel 9.3, [Abb. 3a](#) Wappen**), 1599 von acht Geschäftsmännern gegründet zum Handel mit Gewürzen, Seide, Edelsteinen, Kampfer und Indigo. Die Holländer vereinigten 1602 schon länger existierende Handelskompanien, gefolgt von den Dänen 1616, den Portugiesen und den Franzosen 1664.

Lawson betont in seinem geschichtlichen Überblick *The East India Company: a history* von 1993 die zentrale Rolle dieser britischen Handelsgesellschaft für die Expansions Großbritanniens:

“The *East India Company*’s history is central to the British experience of trade and territorial expansions overseas“ (op. cit., S.viii), wie sich mit den folgenden Zahlen belegen läßt: 1763 betrug die Truppenstärke der Handelsgesellschaft 18.000 Soldaten gegenüber 154.500 im Jahre 1805 (vergl. op. cit., S. 133). 1697 besaß die britische Handelsgesellschaft 23 Faktoreien oder Handelsstützpunkte. 1668 wurde Bombay an Charles II abgetreten als Sicherheit für ein umfangreiches Darlehen. Ungefähr 150 Jahre lang dauerte die 1. Phase des friedlichen Handels und der Nichteinmischung in die politischen Verhältnisse des fremden Landes. Lawson weist darauf hin, daß jedoch bereits vor 1600 das Interesse am Orient nicht nur auf den Handel beschränkt war, sondern daß Reisen in den Fernen Osten auch aus rein nationalistischen Gründen gefördert wurden, um sich gegenüber Spanien und Portugal zu behaupten. Als weiteres Motiv nennt Lawson das religiöse Sendungsbewußtsein, das Christentum zu verbreiten. Durch beide Faktoren sieht er den Erfolg der Handelskompanie negativ belastet (vergl. op. cit., S. 2).

Die Schwächung und der allmähliche Zerfall der Mogulherrschaft bedeutete einen Verfall der Schirmherrschaft für die einheimischen Künste. Britische Gouverneure und europäische Abenteurer gewannen an Macht. Um ihre Kontrolle über Küstenhandelsstützpunkte und die Zufuhr von Waren zu sichern und zu erhalten, verwickelten sich Franzosen und Briten immer stärker in lokale Machtkämpfe

<sup>587</sup> Datta weist in seinem Buch *Welthandel und Welthunger*. 1993: S. 63 ff darauf hin, daß die *East India Company* ihre Machtposition gewann, indem sie die indische Textil- und Seidenindustrie zerschlug und damit auch das Gleichgewicht störte zwischen Ackerbau und Handwerk, Landwirtschaft und Handel, auf dem die Einheit des indischen Dorfsystems beruhte. Datta betont, daß mit der Industrialisierung der Textilproduktion auch die Industriespionage begann. Eine der ersten Seidenzwirnfabriken in Derby, erbaut von Thomas Combe, beruht auf den von seinem Bruder 1716/17 aus Italien herausgeschmuggelten Konstruktionsplänen. Zur schrittweisen Zerstörung der indischen Baumwollindustrie siehe op. cit., S. 64.

und nutzten die instabilen politischen Verhältnisse für die Erweiterung ihres jeweils eigenen Machtbereiches. In Südindien besiegten die Briten 1760 die Franzosen, und nach dem Sieg bei Plassey 1757 übernahmen sie die Kontrolle über Bengalen. Nach weiteren fünf Jahren waren der Mogulherrscher und sein Verbündeter, der *Nawab of Oudh* (*nawab* bedeutet Herrscher, *nabob* ist die Verballhornung des Begriffes, der für Neureiche im sarkastischen Sinne gebraucht wird) besiegt, und Clive erwarb 1765 das Recht, die Steuern für Bengalen und Bihar für den Herrscher in Delhi einzutreiben, was dazu führte, daß die sich etablierende herrschende Schicht immer mehr selbst einbehält.<sup>588</sup> Oudh wird zum Pufferstaat gemacht, und letztendlich zahlt die Handelsgesellschaft keinen Tribut mehr an den Herrscher. Erfolgreiche Handelsstützpunkte werden *de facto* zu Herrschaftsgebieten, und Warren Hastings (siehe [Kapitel 9 Abb. 4b](#)) erhält den Titel *Governor General of India*.

Unter Warren Hastings findet noch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Land Indien und seiner Kultur statt. So lernt z. B. der Gelehrte Sir William Jones Sprachen wie Persisch, Bengali und Sanskrit und bereitet die Erstellung von Wörterbüchern vor. Er übersetzt religiöse Texte und wird zum Gründer der Asiatischen Gesellschaft.

Handelsbeziehungen finden auf einer Basis der gegenseitigen Anerkennung statt, Freundschaften zwischen Briten und Indern entstehen, und eheähnliche Gemeinschaften zwischen einem britischen Mann und seiner indischen Geliebten (*bibi*) werden toleriert, denn es bestand eine Diskrepanz zwischen der geringen Zahl britischer oder europäischer Frauen und der Anzahl der Männer in Indien (1810: 250 zu 4.000). Häufig war das Einkommen jedoch nicht hoch genug, um Frau und Familie mit europäischen Erwartungen zu unterhalten.

Da die Handelsgesellschaft die Ehe zwischen Indern und Europäern jedoch so gut wie unmöglich machte, führte dieses zu anderen Formen des Zusammenlebens, zum Teil flüchtig und experimentell, zum Teil dauerhaft. Häufig handelte es sich um moslemische Frauen. Archers schreibt zur frühen Zeit des Kolonialismus: "In India, a woman "under the protection" of a European gentleman, is accounted, not only among the natives, but even by his country men to be equally sacred, as though she were married to him;" (Archer. *India and British Portraiture*. 1979: S. 51/52) (siehe [Kapitel 9, Abb. 10a und 10b](#)) und **Text Kap. 9.3.1.**)<sup>589</sup>

Unter dem wohlhabenden, aristokratischen Lord Cornwallis greift die britische Administration immer weiter in alle Lebensbereiche des fremden Landes ein. Die Zeit der geplanten Ausbeutung und der

<sup>588</sup> Zur Kolonialgeschichte und ihren Hauptfiguren wie z. B. Clive und Hastings siehe Kapitel 9.3.1 und 9.3.2 [Abb. 4a](#) und [Abb. 4c](#)). Die Schlacht bei Plassey ist für die Briten der entscheidende Durchbruch. Mir Jafar, Nawab von Murshidebad, wird von Clive als Marionettenherrscher der Briten für seinen Verrat ins Amt gehoben, muß jedoch noch zusätzlich mit seiner auf 40 Millionen Pfund geschätzten Schatzkammer dafür zahlen. Als die Schatzkammer diesen Hoffnungen nicht standhält, gerät Mir Jafar in Zahlungsnot und beginnt, das Steuersystem extremer als zuvor auszunutzen. A. Datta sieht hier den Beginn der finanziellen Ausbeutung Bengalens. (vergl. Datta. 1993: S. 61)

<sup>589</sup> Die Gemälde aus dem halböffentlichen Bereich aus dieser frühen Zeit scheinen Archers Aussagen zu bestätigen, während Atkinsons Karikaturen in *Curry and Rice on Forty Plates or The Ingredients of Social Life at "Our Station"* aus der Mitte des 19. Jahrhunderts den Einstellungswandel deutlich belegen (vergl. [Kap. 8, Abb. 3a\) – d](#)), ebenso wie zahlreiche Photographien in Allen. *Plain Tales from the Raj*. 1985 (vergl. Kap. 9.3.1).



individuellen Bereicherung durch die Kolonialherren beginnt. Bevor ein Einstieg in die Kunstgeschichte erfolgt, ist es wichtig, diesen grundlegenden Mechanismus der Kolonialherrschaft kurz zu charakterisieren.

Datta markiert in dem Kapitel "Die britische Handelskompanie und Indien" (1993: S. 59ff.) die wesentlichen geschichtlichen Ereignisse und vergleicht die Fremdherrschaft der Briten mit der wesentlich früheren der Moguln. Der legendäre Reichtum der Moguln spiegelt sich in ihren Miniaturgemälden und besonders in der Architektur wider (z. B. [Taj Mahal, vergl. Kapitel 9, Abb. 81](#)), die jedoch auch Zeugnis der Ausbeutung sind, da die Bevölkerung des Landes keinen Anteil an diesen legendären Reichtümern hatte. So wird z. B. 1555 zum ersten Mal von einer großen Hungersnot in Indien berichtet.

Worin besteht jedoch der wesentliche Unterschied der Ausbeutung durch die Moguln zu der durch die Briten?

Die Moguln hatten das Ziel, im Lande zu bleiben. Sie etablierten ein ausgeklügeltes Steuereintreibungssystem, das die Sozialstruktur der einheimischen Bevölkerung nicht zerstörte:

- Steuereintreiber (Jagirdari) wurden direkt von der Exekutive des Kaisers kontrolliert und regelmäßig ausgetauscht<sup>590</sup>, wodurch die persönliche Bereicherung des Steuereintreibers begrenzt blieb. Die Zadmindare durften ihr Land nicht vererben. "Dadurch wurde eine Aufblähung der parasitären Gruppenbildung verhindert." (ibid. S. 66) [Abb. 2.a\) in Kapitel 9 The Weighing of Prince Khurram](#) ca. 1615 dokumentiert auch, daß der Wohlstand des Herrschers in Verbindung mit den Verhältnissen der Bevölkerung steht. (Es ist nicht deutlich aus der Literatur ersichtlich, ob es sich hierbei um einen einzelnen religiös motivierten „Opferritus“ handelt, der die Gesundheit des Thronfolgers erwirken soll). Als wichtigsten Unterschied jedoch nennt Datta, daß es kein Großgrundbesitztum gab. Die Briten dagegen hatten zunächst nicht das Ziel, im Lande zu bleiben, sondern möglichst schnell und effektiv sowohl den Reichtum des "Mutterlandes" als auch ihren persönlichen zu vermehren. Die Abänderung des Steuersystems in wesentlichen Punkten macht Datta für die verheerenden Folgen in der Zukunft des Landes verantwortlich:
- Die Zadmindare werden Landeigentümer mit Erbrecht.
- Der einzutreibende Steueranteil ist so hoch, daß er existenzgefährdend wird.
- Der Entstehung einer immer größer werdenden parasitären Schicht wird Vorschub geleistet.
- Der Bauer verliert sein Eigentum und der Zadmindar verpachtet das Land an jemanden, der für ihn die Steuern eintreibt.

So soll es bis zu fünfzig Zwischenverdiener zwischen Steuereintreiber und dem wirklichen Produzenten gegeben haben.<sup>591</sup>

<sup>590</sup> vergl. Lawson. 1993: S. 130 zu den umstrittenen Folgen des *Permanent Settlement* des Jagirdari- (Steuereintreiber-) und Zadmindari- (Landbesitzer-) Systems.

<sup>591</sup> vergl. Lawson. 1993: S. 130f, zum System der Zadmindare, der die Einmischung der Handelskompanie in die Umgestaltung der Verwaltung Nord-Ost-Indiens als folgenreich ansieht, weil sie dadurch in politische Zwänge gerät.

Als Einstieg für die Thematik und den Problemkomplex Britannien, Indien und Kolonialismus über die Kunst im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht böte sich die Buchdeckelgestaltung von Michael Keller zu Datta. *Welthandel und Welthunger*. 1993 an (siehe [Kap. 9, Abb. 42a](#)) und Text Kap. 9.3.1.) und die Buchdeckelgestaltung zu Potter. *The Lion's Share*. 1984 ([Kap. 8, Abb. 4](#)) in Kombination mit dem folgenden Zitat:

Das Weltwährungssystem und die Entwicklungshilfe sind nur zwei Säulen des Weltwirtschaftssystems: Ohne eine Besitzergreifung fremder Länder (Kolonien) kein Imperium (keine Macht über diese fremden Länder), ohne Imperium keine Ausbeutung des Bodens, der Bodenschätze und der Menschen, ohne Imperialismus keine industrielle Revolution, keine fortschreitende Industrialisierung, ohne dies kein Weltwirtschaftssystem von heute, ohne all dies keine falsche Vorstellung von "Entwicklung".  
(Datta. 1993: S. 34)<sup>592</sup>

Man könnte diese Kette von Kausalzusammenhängen am Anfang noch erweitern und beginnen: Ohne Wandel vom theozentrischen Weltbild zum anthropozentrischen Weltbild der Renaissance, das wissenschaftlich rationale Begreifen und Ergreifen der Welt bedeutet, keine Entdeckungsreisen.

Um die rasante Expansion der Briten in Indien zu demonstrieren, siehe die folgenden Karten [Kapitel 8, Abb. 1 und 2a\) und b\)](#).

In einem weiteren wesentlichen Punkt unterscheiden sich die Briten von anderen fremden Herrschern. Sie ermöglichen einer kleinen Schicht den Erwerb von Landeigentum. Die *East India Company* kauft drei Dörfer, schließt sie als Handelsniederlassungen zusammen und gründet somit 1690 Kalkutta.<sup>593</sup> Die weitere Eroberung Indiens erfolgt von Bengalen aus. Fort William (Calcutta) und Fort St. George (Madras) werden zu Städten, die riesige Gebiete dominieren. Im Südwesten ist einer der großen Staaten Mysore. Er stellt eine Bedrohung für Madras dar und ist Heimat einer der berühmtesten Persönlichkeiten im Kampf gegen die Briten – Tipu Sultan, der zur Legende werden sollte.<sup>594</sup> Der 3. Mysorekrieg 1792 endet mit dem Vertrag von Seringapatam, aber erst das Ende des 4. Mysorekrieges 1799 bedeutet die Herrschaft der Briten über ganz Indien. Madras und Calcutta werden als dauerhafte britische Erweiterungen angesehen, als Orte, wo Geld, Juwelen und aller erdenklicher Luxus im Überfluß vorhanden sind, wie das Deckengemälde von Spiridone Roma im Hauptquartier der Handelsgesellschaft dem *East India House* dokumentiert: India überbringt der hochthronenden Britannia ein Gefäß mit Juwelen, und Vater Thames empfängt die sagenhaften Reichtümer, die die Schiffe der *East India Company* nach Hause bringen.<sup>595</sup>

Nach dem 3. Marathakrieg (1817-1819) dominieren die Briten Zentralindien, und Delhi gewinnt an Bedeutung. Bombays Hafen ist von großer Bedeutung, entwickelt sich jedoch nur langsam aufgrund seines sehr ungesunden Klimas. Calcutta wird zur Hauptstadt, und der Wille der Briten, im Land zu bleiben, spiegelt sich im weiteren Verlauf der kolonialen Entwicklung besonders in der Architektur

<sup>592</sup> Zum Zusammenhang Kapitalismus, Beherrschung des Weltmarktes, Umweltzerstörung, Hungersnöte und "Entwicklungshilfe" siehe Datta. 1993: S. 34-39; S. 180-187; S. 188ff "Der Welthandel und die Werkzeuge der Macht"; S. 209-218 und S. 240-246.

<sup>593</sup> vergleiche Archer. *British Portraiture in India*. 1979: S. 38, 40-45.

<sup>594</sup> vergleiche [Kapitel 9, Abb. 3b\) und 3c\)](#) und Text Kap. 9.3.1.

<sup>595</sup> vergleiche [Kapitel 9, Abb. 1a\)](#) und Text Kap. 9.3.1.

wider<sup>596</sup>, die zum dauerhaftesten Ausdruckswillen von Macht und Herrschaft wird. Der Gouverneur von Bengalen wird zum *Governor General* mit höchster Gewalt über alle britischen Besitztümer in Indien. Er wird unterstützt von einem Gremium von vier Mitgliedern. Ferner wird Calcutta zum Sitz des höchsten Gerichtshofes.

Während die Kaufleute der Handelsgesellschaft wenig Einfluß auf die Gesellschaft in Indien und Großbritannien hatten, vollzieht sich nun ein Wandel. Verstärkter politischer Einfluß, Korruption, persönliche Gier nach Wohlstand und Titeln zeigen ihre Auswirkungen.

Die herrschende Schicht in Großbritannien kritisiert zwar diese Entwicklungen, häufig jedoch nur aus der Angst heraus, ihre eigenen Privilegien zu verlieren. Die wachsende Größe der britischen Gesellschaft in Indien mit ihrem größer werdenden Anteil an Militärs und Familien läßt das Gefühl von Exklusivität und Überlegenheit entstehen, der Überlegenheit in allen Bereichen: der europäischen Kunst und Kultur insgesamt und der christlichen Vorstellungen. Um 1850 werden die Einwohner eines riesigen Gebietes von der winzigen Minderheit einer fremden "Rasse" und den Prinzipien einer fremden Kultur basierend auf fremden Erfahrungen regiert. Diese wenigen reduzieren ihre Arbeitszeit und vergrößern gleichzeitig ihren Luxus und die Anzahl der Bediensteten. Die ursprüngliche Idee vom Handel auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung und der damit verbundenen Toleranz im gesellschaftlichen Bereich, z. B. gegenüber eheähnlichen Verbindungen zwischen Briten und Inderinnen, wird zur Peinlichkeit.

Es ist zu fragen, inwieweit sich dieser Einstellungswandel in Bildern aus dieser Zeit nachweisen läßt.<sup>597</sup>

Als die ersten britischen Künstler Indien erreichten, lief die dramatische Expansion der britischen Kolonialherrschaft auf ihren Höhepunkt zu.

Ungefähr 30 britische Porträt-Künstler (Öl) und 28 Miniaturmaler wandten sich zwischen 1770 und 1825 Indien und einer potentiellen Klasse neuer Mäzene zu.

### **3) Warum kamen diese Künstler nach Indien?**

Für viele Künstler waren die Berufsaussichten zur Mitte des 18. Jahrhunderts in Großbritannien nicht sehr vielversprechend. Der Berufsstand als solcher genoß wenig Ansehen, und es gab nur einige private Akademien und keine Schulen, die für eine formale Bildung im künstlerischen Bereich zuständig waren. Viele Künstler begannen ihre Karriere als Lehrlinge bei Kutschen- und Schildermalern sowie bei Graveuren. Bis zur Gründung der Gesellschaft der Künstler 1759 hatte es

<sup>596</sup> vergl. Kapitel 9, Text und [Abb. 5f](#), [6a](#), [6c](#) und [d](#), [7a](#) – [d](#)) Text Kap. 9.3.2.

<sup>597</sup> vergl. [Kapitel 9, Abb. 10b](#)) (1786) u. [12](#) (1790), [Abb. 13](#) (1786), [Abb. 14](#) (1783-87) mit [Abb. 18](#) und Abbildungen [3a](#)-[d](#)) in [Kapitel 8](#). Atkinson karikiert diese neue Gesellschaft in Text und Bild. (*Curry and Rice*. 1982) Er benennt z. B. die Personen nach Gewürzen. Die Einleitung zu *Our Station* eignet sich als Lesetext, an dem sich Ironie und die Struktur mit der ihr eigenen Hierarchie einer britischen Niederlassung in Indien erarbeiten lassen, ebenso wie die Arbeit mit Stereotypen: Inder – Briten, *us versus them*. z. B. *Our Colonel*, *Our Pack of Hounds* bietet sich an zur Verknüpfung mit typisch englischen Jagdmotiven in der Malerei und der modernen Diskussion zum Verbot dieser Form der Jagd.

keinerlei Organisation für diesen Berufsstand gegeben. Dank Hogarth und seinem Freundeskreis folgte 1768 die Gründung der *Royal Academy*.

Doch anerkannte Künstler suchten die Briten eigentlich nur in Frankreich und Italien: Nicolas Poussin, Claude Lorrain, Salvator Rosa, Pannini und Canaletto. Historienmalerei mit biblischen oder klassischen Themen bedeutete die höchste Form der Malerei. Klassische Landschaften und Ruinen sowie einige holländische Landschaften fanden Bewunderung.

Porträtmalerei war der einzige Bereich, in dem britische Mäzene gewillt waren, einen britischen Künstler einzustellen. Doch der Kreis der großzügigen Gönner beschränkte sich meist auf die Städte London und Bath. Obwohl britische Künstler Talent und Fertigkeiten besaßen, gelang es nur wenigen, Zugang zu reichen Klienten zu finden. Die folgenden Eigenschaften waren dabei wichtig für den Künstler: eine sympathische Erscheinung, der Verkehr in den gesellschaftlich korrekten Kreisen und die richtigen Verbindungen.

In England wurde der Markt (wie man heute sagen würde) von J. Reynolds (1723-92) und Th. Gainsborough (1727-88) beherrscht. Ersterer war berühmt für seine aussagekräftigen Posen, während der zweite wegen seiner sprühenden und poetischen Eleganz geschätzt wurde. Die Mehrzahl der Künstler mußte ihre Gönner unter der aufsteigenden Mittelklasse suchen und kleinformatige Familienporträts mit Haus und Grundbesitz oder Aktivitäten im Freien mit Pferden und Hunden auf die Leinwand bannen.

Mit der Rückkehr reicher *Nabobs* aus dem Lande des Überflusses und der Demonstration ihrer Reichtümer ist es wenig überraschend, daß Künstler ihre Hoffnungen auf diese britische koloniale Erwerbung setzten.

#### **4) Wer waren nun die neuen Auftraggeber?**

In Madras färbte das Militär mit seinen Offizieren das gesellschaftliche Leben und verlieh ihm eine Note des Snobismus und der Anwesenheit auf Zeit. Im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Geschehens stand jedoch die extravagante Persönlichkeit des Nawabs Muhammed Ali. Von ihm wird berichtet, daß er den Briten wohl gesonnen war und den europäischen Lebensstil, Möbel, Spielzeug, mathematische Instrumente, Eßgewohnheiten eingeschlossen, nachahmenswert fand und genoß.

Er ist somit einer der Vertreter der Gruppe von einheimischen Herrschern, die die europäische Kultur begeistert aufnahmen und auch einheimische Künstler beauftragten, im europäischen Stil zu arbeiten oder sogar europäische Künstler an ihren Hof luden.

In Kalkutta dagegen waren die Offiziere in der Minderheit. Es gab eine kleine intellektuelle Elite aus der Beamtschaft und dem Rechtssystem, die sich für die indische Kultur interessierte, was 1784 zur Gründung der *Asiatic Society of Bengal* führte. M. Archer hebt die großzügigere Wohnkultur der in Indien lebenden Briten hervor (Archer. 1979: S. 55/56) und die neue Rolle der Ölgemälde bei Zeremonien wie *setting up*, anstatt der traditionellen *house-warming party*, die dazu dienten, das Haus

in seiner ganzen Großzügigkeit prunkend vorzustellen. Bilder wurden in den Dienst gestellt, die Wohlhabenheit und den Geschmack des Hauseigentümers hervorzuheben.

Archer erklärt die besondere Rolle des Porträts gegenüber anderen dekorativen Ölgemälden wie folgt: In Madras und Kalkutta herrschte eine strenge Hierarchie in der Gesellschaft, in der ein jeder danach strebte, zunächst seinen Status zu sichern und, wenn eben möglich, seine gesellschaftliche Position zu verbessern. Porträts geben in beeindruckender und gleichzeitig individuell unmittelbarer Weise die feinen Unterschiede in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellung des Einzelnen wider. Für die Mitglieder der *upper class* (Oberschicht) waren Porträts eine Selbstverständlichkeit ebenso wie die Förderung talentierter Künstler, während die gesellschaftlichen Aufsteiger in der Imitation dieser aristokratischen Mode das In-Auftrag-Geben eines Porträts als Bestätigung ihrer neuen Position in der Gesellschaft ansahen. Bei zunehmendem Wettbewerb galt das Porträt sehr viel, so viel, daß das eigene Prestige durch ein gutes Porträt ungeheuer verbessert werden konnte. Ferner nennt M. Archer die folgenden wesentlichen Funktionen, die das Porträt zu jener Zeit erfüllt:

(für den privaten Bereich)

- die Feier eines Familienereignisses wie Verlobung, Heirat, Geburt oder des Erwerbs von Besitz
- das Festhalten eines herausragenden Ereignisses für eine Person, z. B. die Ernennung für ein wichtiges Amt, die Versetzung an eine wichtige öffentliche Dienststelle, z. B. Botschaft
- die Unterzeichnung eines Vertrages
- eine mutige Tat bei militärischen Aktionen
- Andenken (*keepsakes*), die man Verwandten oder Freunden gab, da man sowohl im zivilen wie im militärischen Bereich häufig versetzt wurde

(für den öffentlichen Bereich)

- zeremonielles Porträt für öffentliche Gebäude, wie z. B. das *Government House*, das Rathaus oder den Gerichtshof
- Porträt einer führenden Persönlichkeit nach erfolgreicher Beendigung eines Krieges, der Unterzeichnung eines Vertrages oder dem Abgang eines Gouverneurs, Richters oder Oberbefehlshabers in den Ruhestand.
- das zunehmende Interesse einheimischer indischer Herrscher an europäischen Porträts, da sie erkannt hatten, daß auch sie ihre gehobene Stellung auf diese Weise besonders gegenüber den Briten herausheben konnten.

##### **5) Was für Probleme erwarteten den britischen Künstler, der in die verlockende Fremde aufbrach?**

Zuerst mußte der Künstler eine Bewerbung an die Direktoren der Handelsgesellschaft richten, die eine Empfehlung oder die Unterstützung entweder von einem der Direktoren selbst oder einer bedeutenden

Persönlichkeit der Öffentlichkeit enthielt, denn es bestand kein Interesse, die indischen Niederlassungen durch arme Weiße oder Aussteiger zu belasten.

Das zweite Problem bestand darin, eine Überfahrt zu organisieren, denn das Angebot war begrenzt (vergl. Archer, 1979: S. 58). Obwohl das Ziel der Künstler Kalkutta war, ging die Schiffspassage meist nur bis Madras, weil die Handelsschiffe von dort nach Canton weitersegelten. Die Weiterreise nach Kalkutta durch den Golf von Bengalen konnte von 8 Tagen bis zu 6 Wochen dauern, je nach Wetterbedingungen.

Die Reisezeit von England nach Madras betrug wenigstens 4 ½ Monate und maximal acht bis zehn Monate. Zur notwendigen Reiseausrüstung gehörten ausreichend Kleidung, einige Möbel für die Kabine, z. B. Kommode, Truhe, Schreibtisch, Stühle, Wein und die künstlerische Ausrüstung: ein Vorrat an Leinwand, Papier, Bleistiften, Pinseln und Farben – insgesamt eine aufwendige, komplizierte und teure Unternehmung.

Für die Ankunft in Indien waren weitere Empfehlungsschreiben notwendig (*testimonials, introductions letters from influential people in England*), um die Gastfreundschaft wohlhabender Einwohner (*residents*) in Anspruch nehmen zu können. Nur wenn ein Künstler sich von einer guten Adresse aus anpreisen konnte, gelang es ihm, weitere gutgestellte Kunden anziehen. Da das Leben in den "Hauptstädten" teuer war, zog es viele Künstler ins Landesinnere, wo jede neue Ankunft mit Begeisterung und Gastfreundschaft begrüßt wurde. Doch auch eine solche Unternehmung war aufwendig und nicht ungefährlich. Am wichtigsten für das Überleben im indischen Klima war eine gute Gesundheit, eine gesunde Ernährung und etwas Sport.

Archer weist darauf hin, wie wichtig es für den Künstler war, das indische monetäre System zu verstehen, den Wert von Pfund Sterling in den lokalen Währungen: *rupee, pagoda, gold mohur*. Man unterschied *sicca rupees* von *current rupees*, die weniger wert waren, und den *Bengal gold mohur*, der ungefähr 15 mal so viel wert war wie die *sicca rupee*.

Der Künstler bekam gewöhnlich einen Vorschuß und den Rest bei Fertigstellung des Bildes ausgezahlt, was häufig zu einem großen Risiko wurde, da sowohl britische wie indische Auftraggeber ihre Zahlungsverpflichtungen nicht immer einhielten.

Entscheidend für den finanziellen Erfolg war der Weg der "Geldüberweisung" nach Europa, was normalerweise geschah, indem man *bills of exchange* kaufte, die man dann der *East India Company* in London vorlegte. Da diese nicht immer erhältlich waren, mußte man auf dänische oder holländische *bills of exchange* ausweichen.

Auf dem Hintergrund dieser Information wird verständlich, was für Bilder aus dieser Zeit von britischen Künstlern (in Indien) zu erwarten sind und welche Faktoren für den Produktionsprozeß ausschlaggebend sind:

- das Abhängigkeitsverhältnis des Künstlers zum einen von der Handelsgesellschaft und insbesondere von den Auftraggebern vor Ort,
- die besondere Funktion des Porträts

- die Rahmenbedingungen, die durch Klima, Währung, Reisen in einem fremden Land auf zunächst begrenzten Reiserouten und mit begrenzten Transportmitteln bestimmt werden.

Pal und Dehejia unterscheiden im Einleitungskapitel zu dem umfassenden Buch *From Merchants to Emperors, British Artists and India 1757-1930* (1986) die professionellen Künstler wie Tilly Kettle (1735-86), William Hodges (1744-97)<sup>598</sup>, Johann Zoffany (1733-1810), Thomas (1749-1840) und William (1769-1837) Daniel, Arthur William Devis (1762-1822), Francesco Renaldi (1755- c. 1799)<sup>599</sup> und als Künstler, der relativ spät in Indien ankommt, George Chinnery (1744-1854) von den Amateur-Künstlern. Während die erste Gruppe, wie bereits erläutert, von der Porträtmalerei lebte, abgesehen von den Ausnahmen der Daniel-Brüder und Chinnery, genöß die zweite Gruppe mehr Freiheit, und ihre Bilder beinhalteten häufig einfühlsamere Beobachtungen der indischen Gegebenheiten. Wer waren diese Amateure? Unter ihnen waren technische Zeichner, Landvermesser, Ingenieure, Offiziere und "Freizeitkünstler". Häufig waren sie Angestellte der *East India Company* und hatten ausgezeichnete Gelegenheiten und Ressourcen zur Verfügung. Für die Mittel- und Oberschicht gehörte Zeichnen zum wesentlichen Teil einer liberalen Bildung, und viele der Briten, die nach Indien gingen, hatten in diesem Bereich eine gute Vorbildung.

Obleich die Fülle des Bildmaterials zunächst überwältigend ist, denn

no other colonial power in history left such a vast amount of visual material recording the life and perceptions of the ruling class with such fidelity or in such graphic detail. (op. cit., S. 14) . . .

No other race or nation has left such accurate documentation of their imperial venture as the British. (op. cit., S. 15)

sind nur wenige Bilder zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet, weil sie inhaltlich wenig aussagen und eher unter formal ästhetischen Gesichtspunkten untersucht werden müßten, wie es im Kunstunterricht durchgeführt werden kann. Die Ästhetik des Pittoresken wird exportiert und indische Eindrücke im Bild romantisierend wiedergegeben.<sup>600</sup>

Als Anfangsdatum der Landschaftsmalerei in Indien wird die Ankunft William Hodges 1780 angegeben und als ihr offizielles Ende die Abreise von Edward Lear 1875. Als Gründe für den Niedergang der Landschaftsmalerei in Indien werden das Aufkommen der Photographie<sup>601</sup> und Interesse an näheren, noch unbekanntem Zielen im Nahen Osten genannt.

<sup>598</sup> Im Alter von 28 Jahren war Hodges führender Künstler auf der zweiten Entdeckungsreise von Captain James Cook. Es war üblich, daß ein Künstlerteam die großen Entdeckungsreisen begleitete und dokumentierte.

<sup>599</sup> zu Abbildungen und Einzelbildanalysen siehe Kapitel 9.3.1.

<sup>600</sup> vergl. dazu Tillotson. "The Indian Picturesque: Images of India in British Landscape Painting, 1780-1880", in: Bayly. *The Raj*. 1990: S. 141 ff.

<sup>601</sup> vergl. Pal/Dehejia. 1986: S. 181ff Kapitel 5 "India through the Lens". Obleich die Ankunft der Photographie eine Krise in der europäischen Malerei auslöste und zum Teil von hochrangigen Künstlern abgelehnt wurde, war sie eine Neuheit und genöß durchaus hohen künstlerischen Stellenwert. siehe auch: Bayly. 1990: S. 264ff. "Photography in Nineteenth-Century India". Samuel Bourne (1834-1912) wird als bekanntester britischer Photograph der Zeit genannt. Die Photographen konzentrierten sich häufig auf Unglücksnachrichten (*disaster news*).

Anzumerken ist, daß die indischen Künstler angeblich meist Photos als willkommene 'Malhilfe' in Anspruch nahmen.

Als die berühmtesten Landschaftsmaler Indiens werden Thomas Daniel und sein Neffe William genannt, die 1786 in Kalkutta an Land gehen, um in den folgenden 7 ½ Jahren ausgiebig den indischen Subkontinent kennenzulernen. Die zahlreichen Ölgemälde und Aquatinta sollten nicht nur den Kunstliebhaber begeistern, sondern sind auch Zeugnis für das aufkommende archäologische Interesse an Hindu-Architektur. Die sechs Bände *Oriental Scenery* mit den Bildern der Daniels geben somit detaillierte Auskunft über viele Aspekte der indischen Architekturgeschichte. Gleichzeitig wird in der Landschaftsmalerei, wie später in der Photographie, Indien durch die Augen der Briten gesehen dargestellt. Die Bilder werden zur einflußreichen Kraft, die die britische Perzeption Indiens nachhaltig formt.

Ausführliche Informationen zum Leben, den Reisen, den Mäzenen, der Arbeitsweise und insbesondere der erfolgreichen Rezeption der Bilder der Daniels finden sich in der Einleitung von Maurice Shellim zu *India and the Daniels*. 1979: S. 13 ff.

So wie die Künstler ihre westlich-europäische „Brille“ trugen, so konnten europäische Gelehrte meist der Versuchung nicht widerstehen, die Hindu-Mythologie im Vergleich zu klassischen Mythen zu interpretieren, was zu Mißverständnissen führte.

Obwohl der Reiz Indiens gerade in seiner Andersartigkeit liegt, wird paradoxerweise durch die Behandlung der indischen Motive im pittoresken Stil das Exotische und Fremdartige so moderiert, daß sie in ein aus der europäischen Kunst abgeleitetes Regelsystem angepaßt wird, das angeblich universell anwendbar ist. Während Tillotson<sup>602</sup> betont, daß die Idee des Pittoresken<sup>603</sup> aus Diskussionen zur Landschaftsmalerei in der Mitte des 18. Jahrhunderts entstand und somit nicht per se als Teil eines imperialistischen Projektes angesehen werden kann, sehen die Autoren Pal und Dehejia dies wesentlich kritischer. Sie beschreiben die frühe Phase des Interesses der Europäer an Indien als Romanze, die jedoch den Mythos „Indien“ entstehen läßt.

Sie stellten jedoch fest, daß sich mit dem immer größer werdenden Abstand zwischen Herrschenden und Beherrschten das Interesse am Land Indien, seinen Menschen und seiner Kultur, deutlich abnimmt. Die Bilder, die entstehen, richten sich nach dem vorherrschenden Geschmack und den Bedürfnissen der anglo-indischen Auftraggeber oder der britischen Auftraggeber in England.

## **6) Welche Rolle kommt der Photographie Mitte des 19. Jahrhunderts zu?**

Die offizielle Photographie beschränkte sich, ähnlich wie die Malerei, meist auf das Einfangen geschichtlich bedeutender Ereignisse mit viel Glanz und Pracht, wie die Durbars (königlicher Empfang, Hofhalten des Herrschers) und Besuche von Vertretern des Königs bei den entmächtigten, aber legendären Nawabs und Maharajas des Landes. Die Bilder der Amateurphotographen dagegen

<sup>602</sup> vergl. dazu Tillotson. „The Indian Picturesque: Images of India in British Landscape Painting, 1780-1880“, in: Bayly. *The Raj*. 1990: S. 151.

<sup>603</sup> Zur Idee des Pittoresken siehe Price. *Essays on the Picturesque* (1810), Farnborough: Gregg Int. Publish., 1971.



zeigen die dunklen Seiten Indiens, Massenarmut, Hungersnöte<sup>604</sup>, Überflutungen, Zerstörung und Tod. Bei dem Aufstand 1857 (*The Mutiny*), der als wichtiger Wendepunkt für das Verhältnis Großbritannien – Indien angesehen wird, soll die Photographie eine Hauptrolle beim Aufzeichnen der Greuel gespielt haben. Durch die gefrorenen Bilder soll die Brutalität der Ereignisse an die britische Öffentlichkeit gelangt sein<sup>605</sup> und das Bild vom Indien der Sahibs und Memsahibs, von Maharajas, Schlangenbeschwörern, Polo und Jagd, prächtigen Ruinen und romantischen Bergdörfern entmystifiziert haben.

Only photography brought the real India too close for comfort.  
(Pal/Dehejia. 1986: S. 16)

Als Zeichen der Herrschaftsbestätigung kommt den *Durbars*, was wörtlich *royal court* bedeutet, eine zentrale Rolle zu. Die indischen Herrscher hielten täglich Hof und nur für außergewöhnliche Anlässe wurde ein besonders prunkvoller Rahmen organisiert. Europäische Vertreter der Handelskompanien hatten seit dem 16. Jahrhundert an diesen Sitzungen, besonders in Agra und Delhi, am Hof der Moguln teilgenommen. Anhand von frühen Darstellungen dieser Durbars, im Vergleich zu späteren, läßt sich deutlich aufzeigen, wie die Briten dieses Ritual für die Bestätigung ihrer Herrschaft nutzten.<sup>606</sup> Um 1800 zählte das Abhalten einer Durbar zu den Pflichten des Generalgouverneurs, obwohl er weder König war noch seinen eigenen Hof hatte. Als Höhepunkt dieser Verkörperung des Britischen Raj gilt Lord Curzon of Kedleston (Vizekönig von Indien: 1899-1904), wie er es selbst ausdrückt:

There has never been anything as great in the world's history as the British Empire; so great an instrument for the good of humanity. We must devote all our energies and our lives to it.  
(Pal/Dehejia. 1986: S. 84)

Die inoffiziell nach ihm benannte Durbar 1902/3 in Delhi wurde zu Ehren der Thronbesteigung Edwards VII (1901) gefeiert und nur von einer späteren zur Krönung Georges V in Delhi 1911 übertroffen. (op. cit., S. 86ff)

Die Rolle der Photographie bei und für diese Anlässe ist nicht zu unterschätzen, denn die Photos der Königsfamilie und des Stellvertreters des Königs schmückten die Wände aller öffentlichen Gebäude nicht nur in den Hauptstädten, sondern auch den kleinsten öffentlichen Vertretungen im Landesinnern. Dadurch waren sie einer großen Zahl der Einheimischen vertraut auf eine Weise, wie es die Moguln-Herrscher niemals gewesen waren. Anhand der genannten wenigen Beispiele ließe sich im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht der Aspekt der Herrschaftsbestätigung herausstellen, denn unter besonderer Berücksichtigung der Anordnung der Personen im Bild und dem Zurschaubringen königlicher Symbole wird eine hierarchische Ordnung deutlich, innerhalb derer der

<sup>604</sup> siehe [Kap. 9, Abb. 1c\) Madras Famine](#) (1877-78)

<sup>605</sup> Diese Photos sind jedoch in keinem der Kataloge abgebildet (abgesehen von der abgebildeten Ausnahme). Sie sind vielleicht ein frühes Zeugnis für die Wirkung und Einflußnahme der modernen Medien, wie sie die Amerikaner im Vietnamkrieg besonders deutlich zu spüren bekamen, was wiederum Einfluß auf die Berichterstattung und Art der Bilder zum Golfkrieg haben sollte.

<sup>606</sup> vergl. [Kapitel 8, Abb. 5-7](#)

britische Generalgouverneur und Vizekönig an höchster Stelle über dem indischen Herrscher steht. In [Abb. 6. \(Curzon investing the Maharaja of Cochim at the Coronation Durbar, Delhi, 1903\)](#) ist auffallend, daß Curzon selbst auf dem Löwenthron sitzt und die Investitur des Maharajas vollzieht, während der Herzog auf einem gewöhnlichen Stuhl sitzt und eine Zuschauerrolle einnimmt. (vergl. [Abb. 5., Investiture of the Raja of Oodeypore, 1871.](#))

Pal und Dehejia weisen darauf hin, daß die Briten die erste imperiale Macht in Indien waren, die die enorme Macht der Kunst in ihrer Rolle der Propaganda oder Herrschaftsbestätigung erkannten und einsetzten, indem Personen der Öffentlichkeit, wie Generalgouverneure und Vizekönige als Helden der britischen Nation Denkmäler an prominenten Orten wie in öffentlichen Gebäuden, auf Plätzen und in Parks errichtet wurden. (vergl. Kapitel 9)

Die einheimischen Herrscher dagegen wurden von Königen zu Prinzen degradiert, und ihre Macht existierte nur noch auf dem Papier. Auf der einen Seite verwöhnt und verhätschelt mit Titeln und Gewehrsalven zum Salut, werden die Maharajas von den britischen Herrschern vereinnahmt, um auf der politischen Bühne ihre besondere Rolle im Schauspiel für die Öffentlichkeit zu spielen. Nur mit ihrer Hilfe, ihrem extravaganten Schauspiel in farbenprächtiger Kleidung, traditionellem Zeremoniell, umgeben von kunstvollen, fremdartigen Ornamenten als glänzender schmückender Teil der imperialistischen politischen Statur Großbritanniens konnte das Bild des Imperiums an solcher Kraft und Einflußnahme gewinnen, daß sein Mythos bis in die nahe Vergangenheit überlebte (vergleiche Pal/Dehejia. 1986: S. 88). Auch die Architektur hatte ihre Rolle im Schauspiel zur Inszenierung des Raj zu spielen und diente zum einen der Machtbestätigung und dem neuen Gefühl der Permanenz, zum anderen zur Rassentrennung von Indern und Europäern. (vergl. Kapitel 9.3.2) In der Sprache spiegelt sich dieses wider in der Verwendung des Begriffes *nigger*, der seit 1857, den eindeutigen einschneidenden Wendepunkt des Indischen Aufstandes (the *Indian Mutiny*, 1857) oder wie indische Historiker dieses Ereignis bezeichnen – *war of independence* allgemein gebräuchlich wird, so daß sich der Prinz von Wales, Edward VII, schockiert und protestierend äußert über:

disgraceful habit of officers speaking of the inhabitants of India, many of them spring from the great races, as 'niggers' ... Because a man has a black face and a different religion from our own, there is no reason why he should be treated as a brute. (Pal/Dehejia. 1986: S. 83)

Weitere Beispiele für die Rassentrennung waren das Verbot, selbst für Mitglieder des *Indian Civil Service*, im selben Eisenbahnabteil wie ein Europäer zu reisen, in derselben Bar oder demselben Club einen Drink einzunehmen oder dasselbe Schwimmbad zu benutzen. Auf der anderen Seite waren es die besser gestellten Inder, die häufig eine englische Gouvernante für das Unterrichten ihrer Kinder einstellten, d.h. also, daß eine Europäerin im Bedienstetenstatus unter Umständen mehr Privilegien als ihr Arbeitgeber genoß. Literarische Texte (z. B. E. M. Forsters *Roman Passage to India* von 1924, dessen Verfilmung 1984 bekannt wurde, und die Verfilmung von P. Scotts Roman *Jewel in the Crown*, sowie die Kunstbücher zu Indien unter dem Britischen Raj spiegeln diese Rassentrennung und Fremdheit wider. So lauten zum Beispiel die Überschriften "Strangers in the Land of Regrets"

(Pal/Dehejia. 1986: S. 45), “Strangers in the Land“ (Bayly, 1990: S. 368) oder “Aliens under one Sky“ (Allen. 1985: S. 41).

R. Chandavarkar zitiert den als liberalen Imperialisten geltenden Gouverneur von Madras, Bentinck 1807:

the Europeans know little or nothing about the customs and manners of the Hindus ... We understand very imperfectly their language. They perhaps know more of ours ... We do not, we cannot, associate with the natives ... all our wants and business which could create a greater intercourse with the natives is done for us, and we are, in fact, strangers in the land.<sup>607</sup>

Oder wie Pal/Dehejia ergänzen, indem sie Bentinck’s spätere Äußerungen zitieren:

In many respects the Mohammedans surpassed our rule; they settled in countries which they conquered; they intermixed and intermarried with natives; they admitted them to all privileges; the interest of the conquerors and the conquered became identified. Our policy has been the reverse of this; cold selfish and unfeeling; the iron hand of power on the one side, monopoly and exclusion on the other.

(Pal/Dehejia. 1986: S. 45)

und Maud Diver:

She will be jealous in guarding her children from promiscuous intimacy with the native servants, whose propensity to worship at the Baba-Log is unhappily apt to demoralize the small gods and goddesses they serve. ... The sooner after the fifth year a child can leave India, the better for its future welfare. ... One after one England claims them, till the mother’s heart and house are left unto her desolate.

(Allen. 1985: S. 9)

Pal und Dehejia heben die besondere Rolle der Bediensteten (*servants*) sowohl der Domestiken als auch derjenigen im öffentlichen Dienst hervor, insbesondere der Büro-, Bank- und kaufmännischen Angestellten (*clerks*). Sie stehen am anderen Ende der Hierarchie in der imperialistischen Inszenierung und werden als zwei Säulen bezeichnet, ohne deren Stütze das Imperium schon lange vor 1880 und den Unabhängigkeitsbestrebungen der westlich-erzogenen indischen Elite zu wanken begonnen hätte. Wie Pal und Dehejia feststellen, Filme es dokumentieren und man mit eigenen Augen bei dem Besuch von Ämtern, Banken und Bildungsinstitutionen feststellen kann, hat dieser Teil der einst imperialistischen bürokratischen Maschinerie bis in die Gegenwart des modernen Indiens überlebt.

Das veränderte Verhältnis zwischen Briten und Indern nach 1857 im Vergleich zur früheren Phase spiegelt sich in einem anglo-indischen Klassensystem wider, das die indischen Autoren als weit brutaler bezeichnen als das zurückgelassene britische und in Analogie zum indischen Kastensystem setzen, das von den Briten scharf kritisiert und häufig als Sündenbock nicht nur für die sozialen Probleme Indiens, sondern auch für die Probleme zwischen Europäern und Nicht-Europäern angesehen wurde. In der anglo-indischen Gesellschaft entsprachen somit die *Brahmanen* den Regierungsangestellten, die *Ksatriyas* (Kriegerkaste) den Militäroffizieren, die *Vaisyas* den Kaufleuten, jedoch mit einer scharfen Trennung zwischen Groß- und Einzelhandel.

<sup>607</sup> Zur kritischen und in der Wortwahl scharfen Darstellung der Briten in Indien, ihrer Motive, den Mitteln ihrer Ausbeutung, der Fremdheit auch der Inder untereinander und der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen siehe Chandavarkar, in: Bayly. 1990: S. 368–379.

Die vierte Gruppe bildeten die gewöhnlichen britischen Soldaten, und die niedrigste Kaste, die *Sudras*, entsprach den Eurasiern.<sup>608</sup>

Was in Bildern und Photos (bis auf Ausnahmen) dargestellt wurde, entsprach dem Geschmack und den Werten der herrschenden Schicht. Schriftliche Dokumente von Künstlern (vergleiche: Pal/Dehejia, 1986: S. 17) beweisen, daß diese Zeugen grausamer Ereignisse waren, diese jedoch nicht als darstellungswürdige Motive ansahen oder sich der Macht derartiger visueller Zeugnisse bewußt waren und durch ihre Bilder keine politische Debatte auslösen wollten.

In bezug auf Karikaturen entsteht bei der Durchsicht der folgende Eindruck: Anglo-indische Personen und politische Verhältnisse fallen zwar dem satirischen Stift zum Opfer, der Biß ist jedoch nicht zu hart, da man innerhalb des britischen Clubs zwar kritisiert und lächerlich macht, ohne jedoch diesen Club an sich abschaffen zu wollen (von Ausnahmen abgesehen wie der Karikatur *Justice* in: Punch 1857).

### **7) Welches sind die Themen, die von Künstlern dargestellt werden?**

Britische Künstler malen offizielle Porträts von indischen Herrschern und Prinzen, Bediensteten und einfachen Dorfbewohnern. Doch auch hierbei ist bemerkenswert, daß selbst einfache Inder in der Darstellung idealisiert werden in ihrer Körperhaltung, Bewegung und Kleidung, einer romantischen Wahrnehmung entsprechend und basieren auf einer Ausbildung, die die klassischen Proportionen lehrt. Während Männer sich problemlos malen oder fotografieren lassen, ist den Künstlern der Zugang zu indischen Frauen der höheren Kasten meist versagt, und die Darstellung bleibt auf Kurtisanen, *Nautch girls* (Tänzerinnen) und Adivasi Frauen (Eingeborene / *tribal women*) beschränkt. Andere Bilder kommen einer Inventur Indiens gleich. Menschen, Tiere, Pflanzen, die Art und Weise, wie diese Lebewesen sich verhalten, das alles kann gesammelt und geordnet werden, was auch als Museumskultur der Europäer charakterisiert wird.

- Darstellung von Stämmen und Kasten Indiens, Kleidung, Festlichkeiten und Bräuche (siehe [Kapitel 9, Abb. 11a\) u. b\)](#) und [Abb. 75, 76](#), vergl. Bayly. *The Raj*. 1990: S. 252ff "Colonial Anthropology")<sup>609</sup>
- Stadtansichten und ländliche Dorfszenen (siehe [Kapitel 9, Abb. 8a\) und b\)](#), [72,73](#), [74](#), [77, 78](#))

<sup>608</sup> Das Buch von Allen. *Plain Tales of the Raj*. 1985 enthält Photos, Gemälde, Memorabilien und Zeichnungen zum Teil aus Familienalben und vor allem Briefe und Tagebuchauszüge, die in Exzerpten geeignet für den Einsatz im Englischunterricht sind. Sie verdeutlichen weiter, wie auf der einen Seite die indischen Bediensteten eine wichtige Rolle selbst in den intimsten Sphären des Haushaltes spielen, z. B. der Kinder-erziehung, und wie die Briten auf der anderen Seite zur Zeit des Raj auf strengste Rassentrennung achten. (siehe besonders op. cit., S. 9ff "The Shrine of the Baba-Log", S. 41 "Aliens under one Sky", S. 97ff "The Club" S. 199 "Indians" und S. 213ff "Quit India")

<sup>609</sup> Als auffallend stellte Mc Kenzie 1987 fest, daß bei Albeneintragungen britische Offiziere und ihre Frauen als Individuen mit Namen und militärischem Rang genannt werden, während nicht-britische Untertanen nur durch ihre Nationalität oder ihre Abstammung charakterisiert werden, z. B. 'Burnamese Beauty', 'Madras Man' (Bayly. 1990: S. 278).

- historisch bedeutsame Architektur, wie Tempel und Paläste, zum Teil in ihrer spezifischen Umgebung (siehe [Kapitel 9, Abb. 71](#), vergl. Bayly. *The Raj*. 1990: S. 141ff (Hodges, the Daniels, Leer))
- die Pflanzen- und Tierwelt Indiens

Die Motivation bestand zum Teil aus wissenschaftlicher Neugierde und Wissensdrang und wurde zum Teil gereizt und gelenkt von einem System, das seine Umwelt begreifen mußte, um sie beherrschen zu können.

### **8) Welche Rolle spielen die indischen Künstler und was sind ihre Motive?**

Während des 18. Jahrhunderts schmückten die Briten ihre Wände auch mit indischen Gemälden. Indische Künstler beginnen, Motive und Techniken von europäischen Gemälden zu kopieren und ändern ihren traditionellen Stil, um dem britischen Geschmack entgegenzukommen. So bildet sich zum Beispiel der *Company style* heraus.<sup>610</sup> Um 1830 entsteht die Kalighat-Schule, die ihre ursprünglich religiösen Motive säkularisiert und somit britische Erwartungen an künstlerische Werke erfüllt. Im Gegensatz zum westlichen Künstler, der in den gehobenen Schichten durchaus umworben wurde und eine wichtige Rolle im gesellschaftlichen Leben spielte, gehörten die indischen Künstler meist niedrigeren Kasten an, innerhalb derer der Beruf vererbt wurde. Doch diese Seite der Kunst in Indien während der Kolonialzeit, die Gründung der Kunstakademie, die Einführung der Drucktechnik und die Verquickung von Kunst und Politik in ihren Auswirkungen auf die indischen Entwicklungen, sollen in Kapitel 8.2.2 genauer untersucht werden.

Zusammenfassend läßt sich zunächst feststellen, daß die Erarbeitung der Einzelbilder (vergl. Kap. 9.3.1) auf der Grundlage dieser Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung des folgenden Hauptaspektes erfolgt:

- der Wandel des Verhältnisses zwischen Indern und Briten von der Anfangsphase auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung, über die sich ausdehnende Machtetablierung und Herrschaftsansprüche der Briten, die eskalieren mit dem Indischen Aufstand 1857, bis zum Höhepunkt der Macht zur Zeit des Raj und dem gleichzeitig einsetzenden Machtverfall.

In der Kunst als Spiegel dieses Prozesses werden diese Entwicklungen verdeutlicht in der Porträtmalerei, die sich auszeichnet durch ihre Abhängigkeit vom Auftraggeber und die Funktionen, die sie erfüllt, z. B. als Statussymbol, und einer genaueren Beachtung der Situation und Motivation der Künstler. Aus diesen Bildern lassen sich z. T. ebenfalls Hinweise auf die Rolle der Frau, das Verhältnis der Inder zu den Europäern, die Rolle der Bediensteten und das Kastensystem in der indischen Gesellschaft ablesen.

Die Kunst in ihrer Rolle als Propagandainstrument zur Herrschaftsbestätigung zeigt sich besonders in der Historienmalerei: z. B. zur Feier von Siegen der Briten, wie der erfolgreichen Machterweiterung

<sup>610</sup> Zu *Company paintings* siehe Archer. 1992 und [Kapitel 9, Abb. 2c\) – e\)](#) dieser Arbeit

durch bestimmte Persönlichkeiten, z. B. Clive of India. Ferner dokumentiert sich diese Herrschaftsbestätigung:

in Photos, öffentlichen Monumenten mit Statuen von Vertretern der britischen Herrschaft, einer Architektur zur Dokumentation der Macht und Permanenz,  
in der Übernahme von indischer Herrschertradition in Ritual und Persönlichkeiten als "künstlerische Mittel" bei der politischen Inszenierung von Feierlichkeiten und der äußeren Darstellung und Repräsentation des Imperiums,  
im realen Verlust der indischen Machthaber, die nur noch auf dem Papier, in Zeremonien und der Bilderwelt (zum Teil) als mächtig erscheinen,  
in der Karikatur, die die anglo-indische Gesellschaft lächerlich macht, aber in nur wenigen politischen Karikaturen, die das System als solches kritisieren,  
in der Art und Weise, wie Künstler und Photographen den Mythos vom glorreichen, exotischen, wohlhabenden Imperium unter der Herrschaft gütiger und wohlhabender Monarchen unterstützen oder den Mythos vom geheimnisvollen Indien der ungeheuren Schätze und Kulturdenkmäler, alter Religionen und Mythen (Charakteristika Indiens, wie z. B. die Bedeutung von Wasser in der Mythologie), die einfühlsam in der Bilderwelt der Daniels zum Tragen kommen, wie die Autoren Pal und Dehejia bewundernd feststellen.

### **8.2.2. Kunst im Spannungsfeld der politischen Kräfte in Indien zwischen 1850 und 1922**

Zu Beginn der 80er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts entsteht ein reges Interesse an Untersuchungen zur Rolle der Kunst und Literatur im Zusammenhang mit ihren spezifischen Entstehungsbedingungen zur Zeit des Kolonialismus und den daraus resultierenden Problemen und Entwicklungen bis in die Gegenwart.

Während die beiden Standardwerke, zum einen von Pal/Dehejia (1986), das die Problematik unter dem Kapitel "Native Artists and Exotic Art" nur andeutet, zum anderen von Bayly (1990), das bereits ein grundlegendes Kapitel von P. Mitter: "Artistic Responses to Colonialism in India: An Overview" enthält, erscheinen bis zur Mitte der 90er Jahre drei ausführliche Bücher, die sich mit den künstlerischen Entwicklungen Indiens zur Zeit des Kolonialismus bis 1922 auseinandersetzen:

Stoler. *The Powers of Art: Patronage in Indian Culture*. 1992, Guha-Thakurta. *The Making of a New 'Indian' Art. Artists, Aesthetics and Nationalism in Bengal, 1850-1920*. 1992 und das umfassendste Werk zu dieser Problematik von Mitter. *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1922*. (1994), 1997.

Warum ist diese Problematik und insbesondere Mitters Buch im Zusammenhang dieser Arbeit wichtig, obgleich diese Bildkunst für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht bis auf die wenigen, in dieser Arbeit abgebildeten Beispiele problematisch oder gar ungeeignet ist?

Die Berücksichtigung dieser kunstgeschichtlichen Untersuchung ist als Hintergrundwissen und Basis zum Verständnis der Entwicklungen Indiens in der Kunst (und Literatur) wichtig, da die europäische Perspektive beschränkt ist und, wie Mitter an W. G. Archers Arbeiten kritisiert, zwar auf die europäischen Quellen hingewiesen wird, sprachliche indische Quellen dagegen oft verschlossen bleiben und die Motivation und Ziele der indischen Künstler sowie das kulturelle und politische Klima, in dem sie arbeiten, unbeachtet bleibt.

Welches sind die Hauptaspekte, die besondere Bedeutung verlangen?

- vorherrschende Kultur- und Kunstkonzepte der Zeit, ihre gemeinsamen und unterschiedlichen Traditionen und Funktionen in der Gesellschaft
- Kulturpolitik und die Rolle der *Art Colleges* sowie herausragende Persönlichkeiten in diesem bildungspolitischen Bereich
- Kunst im Dienste der indischen Politik
- die Väter der indischen Moderne (Ravi Varma, Abanindranath, Rabindranath und Gagenindiranath Tagore, Nandalal Bose).

Schon vor der Ankunft der Kolonialmacht Großbritanniens hatte der Verfall der Künste in Indien eingesetzt, da allen Mogulherrschern die Kriegsführung wichtiger wurde als die Unterstützung der Künste. Doch bis zu diesem Zeitpunkt war Indien, von Meer und Bergen umgeben, jahrhundertlang geschützt gewesen, hatte eigene kulturelle Muster entwickelt und statische, fest strukturierte Gesellschaften mit genau definierten gesellschaftlichen Konventionen. Traditionelle Grundsätze wurden nicht in Frage gestellt und die religiösen Glaubenssätze und daraus resultierende Lebensweisen nicht bezweifelt.

Das Eindringen der europäischen Kultur wirkte sich wie ein unaufhaltsamer Strom aus, der alles mitspülte und das traditionelle Indien auseinanderbrechen ließ. Bräuche und gesellschaftliche Ordnungen wurden kritisch hinterfragt und lösten eine Identitätskrise<sup>611</sup> im Bereich der Künste aus.

Die westliche Kultur und darin enthaltene Denkschemata wurden von der indischen Elite, die unter einem Kulturschock litt, z.T. unkritisch übernommen. Wie bereits unter 8.2.1 beschrieben, wurden Architektur, Inneneinrichtung und Dekoration bewundernd imitiert.

In den Bergen des Punjab oder Rajasthan unterstützten noch einige wenige indische Herrscher die traditionellen Künstler. Sie dokumentierten die Besuche britischer Würdenträger, festliche Prozessionen und Szenen aus dem höfischen kulturellen Unterhaltungsprogramm. Dabei stellt der indische Künstler den indischen Monarchen häufig größer und prominenter dar und betont die steife, formale Haltung der Briten. Indische Künstler wurden auch für ihre Wiedergabe von Monumenten und Innendekoration von Gebäuden geschätzt.

<sup>611</sup> Doshi. "The Identity Crisis", in: *Marg* 36/2 (1984): S. 2-4

In weniger als einem Jahrhundert sollte Indien vom Mittelalter in die Moderne katapultiert werden, nicht jedoch ohne die Erschütterung seines kulturellen Fundamentes. Der Geist der Kunst scheint in dem Spannungsfeld der beiden Pole der völligen Bewunderung und Übernahme alles Westlichen und dem Festhalten an den alten etablierten indischen Traditionen fast zu erlöschen.

Die alten Mäzene der indischen Künstler werden z. T. von neuen britischen ersetzt, wie der *East India Company*. Zwischen 1775 und 1900 entsteht ein hybrider Stil, der als indo-britisch oder indo-europäisch bezeichnet wird. Die Einheitlichkeit im Stil der Bilder ist zum einen bedingt durch den britischen Geschmack der Auftraggeber und zum anderen durch die Motivwahl.

Indische Künstler wurden angestellt, um den Offizieren bei der Erstellung von Landkarten und der Vorbereitung von architektonischen Zeichnungen zu helfen. Sie verdienten ungefähr 100 Rupien im Jahr. In Lucknow arbeiteten von 1772 bis 1857 europäische Künstler, und somit hatten indische Künstler dort wahrscheinlich die Gelegenheit, europäische Kunst zu kopieren. Ihre warmen, leuchtenden Farben sowie ihr minutiöser Entwurf und die geduldige Ausführung wurden sehr geschätzt. Im Gegensatz dazu wurde das Fehlen von Perspektive bemängelt. Ab 1870 zählt das Mäzenatentum indischer Herrscher zur Vergangenheit, und ähnlich den europäischen Künstlern ziehen nun die indischen Künstler von Ort zu Ort, um Aufträge zu bekommen. Drei Künstler aus Patna erhalten von der Ehefrau des obersten Richters in Kalkutta den Auftrag, naturkundliche Motive zu malen, etwas, das schon in der traditionellen Malerei Berücksichtigung fand.

Sie werden mit Namen bekannt: Shaik Zayn-al-dim, Bhawanidas und Ramdas. Ein weiterer bekannter Name unter den *Company artists*<sup>612</sup> ist Ghulam Ali Khan, der als Genie galt.

Eine weitere indo-britische Kunst war die der *Kalighat School*<sup>613</sup>. Als Calcutta 1757 Hauptstadt wurde, siedelten sich traditionelle *scroll painters*, *patuas* genannt, in Kalighat, einem Pilgerzentrum im Außenbezirk Kalkuttas an. Ursprünglich war diese Kunst religiös gebunden und bedeutete eine Verknüpfung von spiritueller Haltung mit den handwerklichen Fertigkeiten des Ausführenden. Die Kunst zeichnete sich stilistisch durch spontan wirkende schwungvoll durchgezogene Pinselstriche aus, die mit Tinte auf Stoff ausgeführt wurden; ein Stil, den die europäischen Künstler Matisse und Léger sehr attraktiv fanden. Zur Zeit der Briten wurden die Motive säkuralisiert<sup>614</sup> und z.T. mit Aquarellfarbe auf das lokal kostengünstig hergestellte Papier gemalt. Der Meister entwarf das Modell, das von Familienmitgliedern kopiert wurde. Die Göttin Kali war für die Europäer die furchterregendste und grausamste der indischen Gottheiten, und ihre Ikonologie konnte in den neueren indischen Drucken der damaligen Zeit auch für politische Botschaften genutzt werden (vergl. [Kap. 8, Abb. 14](#)).

Von Bedeutung für die künstlerische Entwicklung ist die Tatsache, daß sowohl *Company Art* als auch *Kalighat Art* nur sehr selektiv Elemente aus der europäischen Kunst übernommen haben, um sie mit

<sup>612</sup> zu beeindruckenden, farbenprächtigen und detaillierten *Company Paintings* siehe Archer. *Company Paintings*. 1992: z. B. Abb. S. 137, 138, (Monumente und Innendekoration); S. 58/59 *scroll-painting showing Raja Sarrabhoji of Tanjore on an elephant leading a religious procession*. (Raja is followed by the British Resident) sowie die daraus entnommenen [Abb. 2. c\) – 2. e\)](#) in Kapitel 9. der vorliegenden Arbeit.

<sup>613</sup> Zu *Kalighat paintings* siehe [Kapitel 9, Abb. 39a\) – d\)](#) und Archer. *Indian Popular Painting*. 1977

<sup>614</sup> Ähnliche Prozesse haben sich auch in der europäischen Kunstentwicklung vollzogen.



aussagekräftigen Charakteristika der eigenen traditionellen Kunst zu verbinden. Dieses beinhaltete wahrscheinlich das Erfolgsrezept für die andauernde Bewunderung, die dieser Kunst zuteil wird.

Worin besteht jedoch der große Unterschied zwischen europäischer und asiatischer Kunst?

Wie bereits angedeutet, ist es der Naturalismus in der europäischen Kunst, der seine Wurzeln letztendlich in der Renaissance hat.

### **9) Wie kommt es, daß dieser akademische Naturalismus während der Zeit des Kolonialismus mit einer solchen Leichtigkeit die einheimische traditionelle Kunst verdrängt?**

Die Kolonialpolitik vermittelt über die Kunstschulen und der damit programmatisch beeinflusste Geschmackswandel sind nur eine Erklärung.

Mitter sieht den Grund in dem zunächst überwältigenden westlichen Illusionismus oder nach Gombrich, dem technologischen Aspekt der Kunst. Es ist wahrscheinlich nicht unbedeutend, daß es schon in der Kunst gerade die technische Überlegenheit war, die eine solche Bewunderung fand, daß sie sich unabhängig von politischer Bevormundung durchsetzte. An dieser Stelle bietet es sich an, die gemeinsamen und unterschiedlichen Konzepte von Kunst und Kultur zu skizzieren.

Der indische Künstler arbeitete kastengebunden im eindeutig festgelegten Bereich des Religiösen. Der Lernprozeß fand statt im Tradieren von Inhalten, Formen und Herstellungsprozeß des Meisters an den Lehrling. Die Kunst zeichnete sich aus durch ihre Konzeptualität, d.h. es wurde ein Entwurf in einer Umrißzeichnung festgelegt und dann ausgefüllt. Der Ornamentik, der Symbolik der Formen, Farben und Gesten kam eine große Bedeutung zu. Ursprünglich hatten Bilder die Funktion, die Erscheinungen heraufzubeschwören, die abwesend waren (Höhlenmalerei) und gehörten somit in den Bereich des Magischen, Heiligen und Ritualen, dem eine besondere Kraft zukam, getrennt vom gewöhnlichen Leben, über das Macht ausgeübt werden sollte.<sup>615</sup> Im späteren Verlauf nimmt die Kunst eine soziale Funktion an, bleibt jedoch unauflöslich an einen bestimmten Einflußbereich gebunden mit der von ihm ausgehenden Autorität – die Kultur der herrschenden Klasse, die physisch aus dem Gewöhnlichen isoliert wurde, da sie nur die Paläste und Häuser der Reichen schmückte. Bis zum frühen Mittelalter, als die Künstler oder Handwerker, deren Namen wie die der indischen Kunsthandwerker (bis auf wenige Ausnahmen) nicht überliefert wurden, in Zünften gebunden waren und die Rolle der Kunst eindeutig definiert war, gibt es Parallelen zur indischen Kunst.

Später wird das Bild zu einem Dokument darüber, wie Künstler oder Macher X etwas anderes als Y wahrnimmt. Der Prozeß des Bewußtwerdens der eigenen Individualität und eines wachsenden geschichtlichen Bewußtseins setzten in Europa mit Beginn der Renaissance ein. Diese leitet den Wandel vom theozentrierten zum anthropozentrierten Weltbild ein und lenkt die gesamte kulturelle Entwicklung Europas in eine völlig unterschiedliche Richtung zu der Indiens.

<sup>615</sup> vergl. Worringer. *Abstraktion und Einfühlung*. (1908) 1996. Erst mit der Entdeckung und Neueinschätzung der nicht-klassischen Kunst in der europäischen Tradition öffnen sich die Augen der Europäer für diese Art der Kunst bei den nicht-europäischen Völkern.

Die Konvention der Zentralperspektive ist einmalig und spezifisch für die europäische Kunst, ebenso wie die damit verbundene Beschäftigung mit der Darstellung des Menschen in seiner Individualität.

Berger schreibt in seinem Buch *Ways of Seeing*. 1972: S. 16 folgendes dazu:

The convention of perspective ..., centres everything on the eye of the beholder. ... The conventions called those appearances *reality*. Perspective makes the single eye the centre of the visible world. ... The visible world is arranged for the spectator as the universe was once thought to be arranged for God. ... The inherent contradiction in perspective was that it structured all images of reality to address a single spectator who, unlike God, could only be in one place at a time.<sup>616</sup>

Berger beschreibt, wie um das Kunstwerk im Museum in unserer westlichen Kultur wieder eine „Aura der Mystik“ aufgebaut wird. Die Bedeutung des Kunstwerkes liegt nicht in dem, was es aussagt, sondern was es ist – ein Objekt, dessen Wert auf seiner Seltenheit beruht. Der Marktpreis reflektiert angeblich den geistigen Wert, der jedoch nur im magischen oder religiösen Zusammenhang besteht, die keine lebendigen Kräfte unserer Gesellschaft mehr sind, und was Berger somit als “bogus religiosity“ bezeichnet. (Berger. 1972: S. 21)

Mit der Renaissance setzt das Begreifen der Welt durch naturwissenschaftliche Beobachtung und Erforschung ein.

Die Bemühung um genaue Abbildhaftigkeit, die die Illusion der dreidimensionalen Version des Motivs erzeugen will, bedeutet eine kontinuierliche Veränderung des ursprünglichen Schemas.

Künstlerpersönlichkeiten treten als besondere Individuen hervor. Auf der einen Seite ist dies der Beginn für die Beherrschung der Welt durch den Menschen mit Hilfe der Technik, auf der anderen Seite ist dies noch eine Zeit der Universalgenies, in der die verschiedenen Wissenschaften und Lebensbereiche noch eng verknüpft sind. Die Umsetzung von Idee und Durchführbarkeit lagen zeitlich weit auseinander und nicht wie in der Gegenwart, in der mit Hilfe der Technik in kürzester Zeit neue Ideen simuliert und angewendet werden können, bevor noch die Konsequenzen in den ethischen und gesellschaftlichen Auswirkungen und der Sinn des Handelns durchdacht ist.

Mit der Renaissance entsteht das Bild vom individuellen Künstler, dessen Werk den wichtigen Qualitäten der hohen oder bildenden Kunst standhalten mußte: die Schönheit der Natur imitieren auf der Basis von genauer wissenschaftlicher Beobachtung, moralische Qualität des Inhaltes und Originalität. Die angewandte Kunst oder das Kunsthandwerk wird als getrennter Bereich gesehen, in dem die Schönheit aus der Natur abgeleitet wird und der weniger Status genießt.<sup>617</sup>

<sup>616</sup> Berger (1972) fährt fort, daß die Kamera diese Illusion zerstört, und betont zwei weitere wesentliche Charakteristika: 1. Durch die Isolierung momentaner Eindrücke zerstört die Kamera den Eindruck der Zeitlosigkeit von Bildern. 2. Wenn die Kamera ein Gemälde abbildet, zerstört es dessen Einmaligkeit und schafft damit die Möglichkeit der Bedeutungsvervielfältigung und Zersplitterung.

<sup>617</sup> Zur Problematik von traditioneller Kunst versus moderne Kunst in Form eines erzählenden Berichtes siehe Tully. *No Full Stops in India*. 1992: S. 57-66 “The New Colonialism“, weitere Probleme, die berührt werden, sind die Bedeutung der indischen Sprachen versus die des Englischen, die Rolle der christlichen Kirchen und ihr Einfluß im Vergleich zur Hindureligion. Der Text könnte im Unterricht daraufhin untersucht werden, welche Formen der westliche Imperialismus nach Tully noch heute im modernen Indien annimmt. (Kunst, Sprache, Religion, Rolle der indischen Elite) Zur visuellen Demonstration eignet sich das Video: *The Living Arts of India*, entstanden im Zusammenhang mit dem Festival of India in Großbritannien 1986.

Diese westliche Kunst, die zwischen 1850 und 1947 in einer ersten Phase der aktiven Westernisierung Indiens die volle Bewunderung und Unterstützung der englisch-gebildeten indischen Elite in den drei Küstenprovinzen Bengalen, Bombay und Madras findet, läßt nicht nur die indische Kunst (wie noch zu erläutern ist) zum Politikum werden, sondern auch diese europäische Kunst der Vergangenheit wird selbst zum politischen Thema.

Durch die modernen Mittel der Reproduktion wird die Kunst frei von spezifischen Einflußbereichen und Auftraggebern, jedoch geschieht dieses unter dem Verlust ihrer Autorität. Die Schlußfolgerung, die Berger formuliert, galt nicht nur für die westliche Kunst, sondern bereits zuvor für Kolonialländer, wie Indien, denn:

A people or a class which is cut off from its own past is far less free to choose and to act as a people or a class than one that has been able to situate itself in history.

Eine zweite Phase zeichnet sich aus durch westliche Romantik, die Individualität des Künstlers und die Ideologie der höchsten Kunst, der Historienmalerei in Öl.<sup>618</sup>

Während dieser zweiten Phase entwickelt sich bereits ein Nationalismus in Indien, und die Künstler versuchen, eine alternative, anti-koloniale Weltsicht zu entwickeln, die sich zunächst auf die Kunst der indischen vor-industriellen Vergangenheit zurückbesinnt. Da die Kunst sich teilweise dabei in einer Nostalgie verliert, zieht sie wiederum Kritik auf sich.

In einer dritten Phase streiten sich westlich gebildete indische Elite und die neuen Orientalisten, deren Debatten mit der politischen nationalistischen Bewegung *Swadeshi* verwoben werden.

Die Forderung nach der Schaffung einer einheimischen, indischen Kunst sollte sich in die indischen kulturellen Gesamtbestrebungen und Ziele einfügen. Erst 1922 mit der Ankunft einer Ausstellung moderner Kunst von Kandinsky, Klee und anderen Bauhauskünstlern in Kalkutta wirken sich neue Impulse aus.

Obwohl europäische Avantgarde-Künstler ihre Blicke nach Osten richteten und indische Künstler zum Westen schauten, beklagen viele Artikel und Bücher, daß die Analyse der gegenseitigen Beeinflussung niemals ein wertfreies Unterfangen ist. Derjenige, der Ideen und Stile aus der westlichen Kultur entlehnt, wird als unterlegen angesehen, wobei der Westen seine ästhetischen Entlehnungen aus der

<sup>618</sup> vergl. Berger. 1972: S. 83ff zur Verbindung von Ölmalerei, den dargestellten Objekten und der Analogie zwischen Besitz und Sichtweise der Besitzenden, wie sie sich im Ölgemälde zwischen 1500 und 1900 widerspiegelt. Berger sieht einen Zusammenhang zwischen den neuen Einstellungen zu Besitz und Austausch, die ihren visuellen Ausdruck im Ölgemälde finden, das wie kein anderes Medium so dazu geeignet sei. Sie wird zum Symbol einer neuen Art von Wohlhabenheit, der alles überragenden Macht der Kaufkraft von Geld. Denn Ölgemälde reduzieren alles zu Objekten, und jede Realität wurde mechanisch an ihrer Materialität gemessen. Ölmalerei zeichnet sich aus durch Fühlbarkeit, Textur, Glanz und Festigkeit bei der Darstellung. Siehe bes. Bildbeispiele op. cit., S. 89 – S. 96, Holbein: *Die Botschafter* (1533), sowie S. 100/101 zur Rolle der Historienmalerei.

„primitiven Kunst“ vergißt.<sup>619</sup>

Mitter betont die gegenseitige Abhängigkeit vom Gedankenaustausch und intellektuellen Schriften zwischen Ost und West, wie z. B. das Filtern indischen Gedankengutes durch theosophische Schriften von H. Blavatsky, R. Steiner und A. Besant, die wiederum Kandinskys (nach Musik) gemalte Bilder und Farben beeinflussen.

Europäische Avantgarde-Künstler wurden zunächst willkommen geheißen, da man sie als stärker in Einklang mit den Nöten und Bedürfnissen der Unterdrückten ansah. In den 90er Jahren wandelt sich diese Einschätzung, da sich die internationale Moderne durch keinerlei radikale Persönlichkeit auszeichnet.

Indien und Lateinamerika teilen die Erfahrung des Kolonialismus. Während Mexikos Befreiungsbewegung jedoch eher einer sozialen Revolution gleichkommt, ist die Indiens politisch. Es erfolgt eine Übergabe der Macht von Fremdherrschern an die einheimischen herrschenden Klassen. Mit Ausnahme der frühen Phase der Gandhibewegung sieht Mitter keine revolutionäre Atmosphäre für die Künstler und nennt als möglichen Grund die Struktur der Hindu-Gesellschaft.

Ein Blick in die Geschichte der Kunst der Karibik zeigt, daß die Entwicklungen in Indien exemplarisch auch für andere ehemalige Kolonialländer stehen in bezug auf: Porträtmalerei reisender europäischer Künstler, Landschaftsmalerei, Darstellung von Tier- und Pflanzenwelt, Selbstverständnis der Auftraggeber, die Rolle der einheimischen Elite für Kunst und Politik (Unabhängigkeitsbewegungen), Vermischung einheimischer und europäischer Stile und die Tatsache, daß freie Farbige zu künstlerischen Ausbildungen zugelassen wurden. (vergl. Poupeye. *Caribbean Art*. 1989: S. 25-47 und **Kapitel 7.3** dieser Arbeit, [Abb. 60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#))

### **10) Wie spiegelt sich die Kulturpolitik in der Rolle der *Art Colleges wider?***

Mit der Gründung der Kunstschule in Madras 1850, gefolgt von der in Kalkutta 1854 und Bombay 1857, sollte ein programmatischer Wandel des Geschmacks unter der Schutzherrschaft des Raj erfolgen.<sup>620</sup> Dies wurde als Verbesserung des indischen Geschmacks gesehen.

<sup>619</sup> Siehe den Artikel "East-West Visual Arts Encounter", in: *Marg Publications*. 1987; der Artikel von Annette de Wachter "Cultural Identity and Individual Creativity", in: op. cit., S. 137-S. 141 verlangt besondere Aufmerksamkeit. Ziel der Begegnung sollte sein: 1. Perceptionen, die den eigenen entgegenlaufen, stärker zu berücksichtigen, um eigene Denkweise und Gefühle, die häufig als allgemeingültig oder selbstverständlich erlebt werden, zu modifizieren. 2. Einen Beitrag zur Suche nach kultureller Identität zu leisten. 3. Einheit und Vielfalt zu verdeutlichen, anstatt Nachahmung, Uniformität und Austauschbarkeit von internationaler Kunst zu dokumentieren.

Am Text könnten folgende Fragen erarbeitet werden: Worin besteht einer der Hauptunterschiede in den Erwartungen eines Westkünstlers zum asiatischen Künstler bezüglich der Kunst? (Tradition/Symbolismus ↔ formale Aspekte) Worin sieht die Autorin das Dilemma in der indischen Kunst? Wie wird die westliche Sicht der Autorin in Wortwahl und Argumentation im Text reflektiert? Welche Rolle spielt Protest oder soziale Kritik in der indischen Kunst? Welche Faktoren (soweit ablesbar im Text) behindern den Dialog zwischen West- und indischen Künstlern? Sind diese Faktoren auf den Dialog im künstlerischen Bereich beschränkt, oder sind sie übertragbar oder symptomatisch für tieferliegende Probleme? Welchen Zusammenhang sieht die Autorin zwischen Tradition und kultureller Identität bzw. individueller Kreativität?

<sup>620</sup> Die erste Kunstschule in Poona wurde bereits 1798 von dem Franzosen Charles Marlet gegründet. Die Schule in Bombay gründete ein Parse, der Industrielle J. Jibhai.

In Großbritannien hatte jedoch die industrielle Revolution eine Krise in der Kunstausbildung zur Folge, die zu einer Trennung der bildenden Künste von den angewandten Künsten führte, einem Konzept, das Indien fremd war.

In den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts kritisierten Henry Cole, Owen Jones und W. Morris das Raj und machten dieses System für die Zerstörung der indischen Manufakturen verantwortlich, was zur Förderung des Industriedesigns beitragen sollte. Ausbildungsstätte und Vertreter einer uniformen Kunstpolitik war South Kensington, wo die zukünftigen Lehrer und Institutsleiter wie H. H. Locke, J. L. Kipling, der Vater R. Kiplings, J. Griffith und E. B. Havell angeworben wurden.

Das Ziel der Kunstschulen bestand darin, (nach dem Vorbild der deutschen Gewerbeschule) Kunsthandwerker und nicht Künstler auszubilden. Die Entwicklungen geschahen in völliger Abhängigkeit von Großbritannien, was zu unlösbaren Widersprüchen im Curriculum der Schulen führte. Einerseits wollten sie das Industriedesign fördern, das, wie die Briten erst im späteren Verlauf feststellen mußten, eine bessere Wirkung erzielte, wenn die Muster vereinfacht wurden. Dies bedeutete, daß die traditionellen indischen Muster<sup>621</sup> in ihrer Abstraktion den naturalistischen westlichen Mustern überlegen waren und diese dann gefördert wurden, um Profit aus den kunsthandwerklichen Produkten zu gewinnen.

Auf der anderen Seite waren die Kunstschulen einzigartig mächtige Institutionen der Westernisierung und wollten den Geschmack für europäische Kunst entwickeln, ohne daß man den Widerspruch erkannte, der mit diesem Curriculum erzeugt wurde.<sup>622</sup>

Somit wurden begabte Studenten von der bildenden Kunst abgehalten, gleichzeitig gelang es jedoch nicht, wie z. B. in Bombay, Kunsthandwerker aus niedrigeren Kasten<sup>623</sup> anzuwerben, sondern hauptsächlich Jungen aus der wohlhabenden Schicht, deren Hautfarbe jedoch dunkler war. Der Typ

<sup>621</sup> Europäische Künstler wie O. Jones und W. Morris lernten das nicht-illusionistische Design Indiens schätzen. W. Morris idealisierte Sichtweise von einer vorindustriellen Gesellschaft sollte den Anstoß geben für die zugrundeliegende Nostalgie gegenüber dem Verschwinden von dörflichen Gemeinschaften in Indien, die Teil der *swadeshi* (*indigenous*) Kunstanschauung war. Ihr ging es nicht allein um formale Aspekte, sondern sie war eng mit dem Bemühen um eine Hindu-Identität verbunden und somit Ausdruck einer Weltanschauung. In England lebt diese Nostalgie noch weiter im traditionellen Textildesign, Bevorzugung von Landschaftsbildern, dem Traum vom *Cottage* auf dem Lande und in Seifenoperen wie z. B. *Highroad*, *Peak Practice* und *Ballykissangel*.

<sup>622</sup> Während die latein-amerikanische Kunstbewegung als Widerstandsbewegung charakterisiert wird, die westlichen Fortschritt und künstlerische Ideen bejaht, wird Asiens Kunst als Ausdruck einer Versöhnung des eigenen kulturellen Erbes mit dem des Westens gesehen. Japan setzt sich hiervon ab. Obwohl es 1868 die Gesamtheit des westlichen Fortschritts übernahm, d.h. von der Einführung europäischer Technologie über politische Institutionen bis hin zum Erziehungswesen, wurde der akademische Naturalismus in der Kunst, der ebenfalls Teil dieses "Paketes" war, abgelehnt. Stattdessen interpretierten japanische Künstler ihre traditionelle Kunst neu.

<sup>623</sup> Die traditionellen Kunsthandwerker waren jedoch weniger westlich orientiert, und selbst wenn es gelang, diese Schichten anzuwerben, wurde häufig beklagt, daß zu wenig Brahmanenstudenten an die Kunstschulen kamen. Weitreichende Folgen sollte die Einführung des klassischen Ideals und Geschmacks auf die indischen "gentlemen artists" haben, die nun den nackten menschlichen Körper als non plus ultra akzeptieren. (Im Gegensatz dazu empfinden einfache gläubige Hindus diese Art der Darstellung, z. B. die zum Teil entblößten Brüste der Frauen in den Gemälden der modernen indischen Künstlerin Anjolie Menon als anstößig, wie die Autorin dieser Arbeit an Reaktionen im heutigen England (Derby) feststellen mußte.

des traditionellen Kunsthandwerkers, dessen Kunst durch ihre Funktion für die Gesellschaft bestimmt war, wurde zunehmend von einem neuen westlich geprägten "gentleman artist" oder individuellen Elitekünstler ersetzt. Die Widersprüchlichkeiten des Kunst-Curriculums manifestierten sich auch in den unterschiedlichen Einstellungen der Institutsleiter.

Cecil Burns (1909-10) als Principal des Art Colleges in Bombay und Sir George Birdwood, Kurator des 1857 gegründeten Museums für indische Manufakturprodukte (ab 1868 mit dem Namen *Victoria and Albert Museum*) und Experte für indisches Industriedesign, vertraten die Meinung, daß indische Skulptur und bildende Kunst nicht existieren, da sie nicht den viktorianischen Wertmaßstäben von hoher Kunst entsprachen. Trotz ihrer Bewunderung für das indische Kunsthandwerk stand es für sie außer Frage, daß die indische Kunst der westlichen unterlegen war.<sup>624</sup>

Locke, Kipling und Griffiths dagegen ermunterten ihre Studenten, alte indische Kunst zu studieren. Sie verhalfen ihren Studenten zu öffentlicher Anerkennung und erkannten ihre Stärken und Andersartigkeit, anstatt diese als Schwächen im Vergleich zur europäischen Kunst auszulegen. Lockwood Kipling (1837-1911) selbst hielt indisches Leben einfühlsam und humorvoll fest. Er war der Gründer der *Majo School of Art* in Lahore (vergleiche dazu R. Kiplings Erzählung *Kim*) und 1886 der Zeitschrift *Journal of Indian Art and Industry*.

Sowohl Kipling wie auch Griffiths kämpften um Aufträge für ihre Studenten vom neuen Mäzen, der Regierung, die über das *Public Works Department* Künstler unterstützen konnte, wie z. B. die Arbeit an Reliefskulpturen an öffentlichen Gebäuden.

Griffiths (Direktor der Kunstschule in Bombay) ermunterte seine Studenten, die kunsthandwerklichen Gegenstände aus den berühmten *Ajanta Caves* und insbesondere auch die dortigen Malereien nicht nur als dekorative sondern als inhaltlich wertvolle Kunst zu betrachten. Einige der Studenten hatten jedoch die viktorianischen Wertmaßstäbe so verinnerlicht, daß sie sich weigerten, dieses Gemälde zu kopieren.

Locke wurde von seinen Studenten so geschätzt, daß er *mahatma (noble spirit)* von ihnen genannt wurde. Obgleich es gerade in Kalkutta noch vielfach Aufträge aus privater Hand gab, wie Porträts und Buchillustrationen ethnographischer und archäologischer Art, z. B. zu dem Buch *Antiquities of Orissa* (1869/70), dem ersten bedeutenden indischen Beitrag zur modernen Indologie, fand eine Verschiebung in Richtung eines institutionellen Kunstmäzenatentums statt. Nach dem Vorbild der *Royal Academy*, die die Aufgabe des Künstlers darin sah, die Verbindung von Kunst und Nation zu fördern und zu wahren, entstanden zunächst britische und dann indische Kunstgesellschaften.

Kunstaussstellungen, die eine breite Öffentlichkeit erreichten und deren Interesse durch die Kunstkritik in der Presse gefördert wurde, ersetzten langsam die aristokratische Schutzherrschaft über die Künste und eine damit verbunden gewesene Sicherheit.

<sup>624</sup> In der Archäologie wehren sich indische Gelehrte gegen die Darstellungen westlicher Archäologen, die ohne faktische Beweise Spekulationen über die Hindu-Kultur Ausdruck verleihen, die diese als minderwertig darstellt gegenüber der von Griechen und Römern geschaffenen Kultur.

Bemerkenswert bei einer Ausstellung in Kalkutta 1874 ist die Tatsache, daß neben britischen Künstlern traditionelle indische Künstler, 14 indische Kunstschulabsolventen und 25 Frauen (meist bengalisch und verheiratet) teilnahmen. Dabei wurde nicht nur ein Preis für das beste Kunstwerk vergeben, sondern auch ein separater Preis für die beste Arbeit eines einheimischen Künstlers.

Indische Salonkünstler malten Themen, die der indischen Elite gefielen, gleichzeitig jedoch der britischen Moral entsprachen.

Ein entscheidender Wendepunkt sollte erst 1896 mit E. B. Havell (1861-1934) eintreten, der nach einer kurzen Phase in Madras die Leitung der Kunstschule in Calcutta übernahm. Er wurde für seine Fähigkeit bewundert, die Widersprüchlichkeiten der offiziellen Kunstpolitik zu durchschauen und in Vorlesungen, z. B. 1910 in der *Royal Society of Arts*, aufzudecken. Havell sollte zusammen mit Abanindranath Tagore<sup>625</sup> zum Apostel einer neuen Gegenbewegung werden (siehe Unterpunkt "Kunst im Dienste der indischen Politik").

In diesem Zusammenhang ist die Macht des gedruckten Bildes noch etwas genauer zu erläutern. Die Drucktechniken verbreiteten sich unabhängig von der Regierung. Es lassen sich neue illustrierte Zeitschriften wie Kunstmagazine, Kinderbücher und Cartoons sowie Drucke für die Massen unterscheiden. "The Modern Review" war ein monatlich erscheinendes, illustriertes Magazin, das in Englisch und Prabasi veröffentlicht wurde von Ramananda Chatterjee, der sowohl an künstlerischen Themen wie nationalen Bewegungen interessiert ist. Keine humorvolle Publikation für das koloniale Indien war so wichtig wie *Punch* (c. 1860), in der sich die Briten über die Inder amüsierten und indische Karikaturisten die Inder selbst, und insbesondere die Elite, aufs Korn nahmen, sowie die indische Version des französischen *Charivari* (c. 1875).

<sup>625</sup> Die Tagores gehörten ursprünglich der priesterlichen Kaste der Brahmanen an und wurden laut Legende durch den Verlust der rituellen Reinheit zu Geschäftsleuten. Sie gehören zur wohlhabenden Schicht, dem *bhadralok* in Kalkutta. Kämpchen schreibt, daß "nicht zuletzt infolge ihrer Zusammenarbeit mit den britischen Kolonialherren ihr Handel (blühte), der Wohlstand der Familie wuchs und seinen Höhepunkt in Dwarkanath Tagore (erreichte), den seine Zeitgenossen den Prinzen nannten – wegen seiner feudalen Prachtentfaltung, aber auch weil er großzügig öffentliche Anliegen unterstützte. (. . .) Dwarkanath besaß Dampfschiffe, Fabriken, Kohlengruben, Ackerland in Ostbengalen und Orissa; Familiensitz wurde ein Haus in Jarasanko, einer Gegend im Norden Kalkuttas." (siehe Kämpchen. *Rabindranath Tagore*. 1992: S. 14ff) Es gab wohl nicht ein Mitglied in dieser Großfamilie, das nicht malen, singen, tanzen oder dichten konnte. Sie übernahmen eine führende Rolle in der Bewahrung, Wiederentdeckung und Förderung der indischen Künste. Rabindranath, der berühmte Dichter und Schriftsteller hat als Pädagoge und Patriot die Bedeutung der Muttersprache für die Erziehung eines Kindes wie für die Ausbildung einer nationalen Identität betont. Rabindranaths Modernität läßt sich nach Kämpchen in vier Punkten zusammenfassen: Ablehnung jeglichen Zwangs und jeglicher Reglementierung im Denken und im gesellschaftlichen Leben zur Förderung der schöpferischen Freiheit, Natur und Mensch als Partner in der Schöpfung, Lebens- und Weltbejahung und Internationalismus. (vergl. op. cit., S. 22f u.125ff) Abanindranath und Gaganendranath werden von ihrem Onkel Rabanindranath künstlerisch gefördert und angehalten, die mittelalterliche bengalische Vaishrava-Literatur zu studieren, um zu lernen, was poetische Phantasie bedeutet. Dadurch wird in Abanindranath die Suche nach der Welt der Allegorie, dem Symbolismus und einer Phantasie ausgelöst, die durch das innere Auge des Künstlers geschaut wird und die seine Kunst tiefgreifend beeinflussen sollte und z.T. an Blakes Werke erinnert. Als Mitglieder des *bhadralok* konnten die zahlreichen Familienangehörigen es sich leisten, anders zu sein und den freien Künsten nachzugehen, ohne das Finanzielle beachten zu müssen.

Zur Tagore Familie siehe: Sam. "A. Tagore and G. Tagore. A Reappraisal", in: *Lalit Kala Contemporary* (38) Sept. 1993: S. 19–26; Chatterjee. "Instituting a nationalist art", in: *Lalit Kala Contemporary* (38) März 1993: S. 70–78; *Poet Painter*, Paintings by Tagore. 1985; Tagore. *Centenary 1861–1961*. *Lalit Kala Akademi* (o.J.); Vadgama. *India in Britain*. 1984.

Die Nachfolge an illustrierten Kinderbüchern stieg stark an in Bengalen, ebenso wie an Kinderwörterbüchern in bengalischer Sprache, denn man sah darin ein Mittel, dem Einfluß der Missionare entgegenzuwirken. Die Erforschung der Sagen- und Märchenwelt durch Philologen im 19. Jahrhundert, wie Herder und Grimm, ließ eine Neuentdeckung der indischen Folklore zu. Neue Erkenntnisse zur Entwicklung des Kindes gelangten nach Indien und wurden von progressiven Brahmanen, wie z. B. den Tagores aufgenommen, die dadurch das spielerische Element als integrierten Teil der indischen Kultur wiederentdecken. 1885 beginnen sie mit der Erstauflage einer Zeitschrift *Balak* (boy), die die *Ramayana* und *Mahabharata* für Kinder zugänglich machen. Die Zeitschrift *Sandesh* (Neuigkeiten /beliebte bengalische Süßigkeit) soll Kinder in die Naturwissenschaften einführen.

Mukhopadhyay weist in ihrem Artikel: "The Pioneer of Modern Indian Caricature in Print: Gaganendranath Tagore", (*Lalit Kala Contemporary* (39) März 1994: S. 17-27) auf die herausragende Rolle G. Tagores hin, der fast als einziger Inder die Karikatur als künstlerisches Ausdrucksmittel zwischen 1917 und 1921 entdeckte, um aktuelle Situationen seiner Zeit darzustellen und Gesellschaftskritik zu üben. Während Karikatur und Satire (*bhan*) Teil der indischen literarischen Kunst waren, ist die soziale Satire jedoch dem britischen Einfluß zuzuschreiben. Die Drucktechnik in Form von traditionellen Methoden (wie z. B. Holzblock-Druck auf Textilien oder positiv-negativ Siegel) waren bekannt, nicht so jedoch Holzschnitt und Lithographie, d.h. vor der Ankunft der Briten war das gedruckte Bild völlig unbekannt in Indien. Die erste Zeitschrift, die Cartoons veröffentlicht, ist *Amrita Bazar Patrike* (Calcutta, 1872), der zahlreiche Zeitschriften folgen sollten in verschiedenen Städten und mehreren indischen Sprachen. Die Beiträge sind meist von indischen Karikaturisten. Gaganendranaths Werk besteht aus 500 Cartoons, die gesellschaftliche, politische, religiöse und bildungspolitische Themen aufgreifen und in 3 Alben veröffentlicht worden sind. Seine Zielgruppe war nicht die Arbeiterschicht, sondern die höheren, städtischen Gesellschaftsschichten. (vergl. [Kap. 8, Abb. 12 u. 13](#))

### **11) Wer sind die Väter der indischen Moderne und inwieweit ist ihre Kunst ins Spannungsfeld indischer Politik verwickelt?**

Ravi Varma wird 1848 in eine Aristokratenfamilie in Kerala, Südindien, geboren. Aufgrund seiner dunklen Hautfarbe soll ihm eine Heirat in die Herrscherfamilie von Travaneore versagt geblieben sein. Statt dessen unterstützte der Maharaja sein Talent in der Malerei. Die Legenden, die um Ravis Person entstehen, sagen etwas aus darüber, wie dieser erfolgreichste Künstler zur Zeit der britischen Kolonialherrschaft eingeschätzt wurde.

Wie es von westlichen „Wunderkindern“ berichtet wird, so soll auch Ravi als Kleinkind schon, wo auch immer er war, gezeichnet und gemalt haben. Schon die Umstände seiner Geburt rücken ihn in die Sphäre der Halbgötter. Mit Willenskraft und Talent überwindet er jegliches Hindernis und wird zum Helden, der magische Kräfte besitzt. Zu diesem Mythos um den Künstler gehört es auch zu betonen,



daß er keinerlei formale Ausbildung genoß. Dieses stimmt nur insofern, als er keine nationale Kunstschule besuchte und nicht im städtischen Milieu aufwuchs.

Die Varma-Familie hatte jedoch eine lange Tradition in der Amateurmalerie und Ravi Varma ist umgeben von Gemälden der traditionellen indischen Hofkünstler. Er sollte jedoch zum ersten *gentleman artist* Indiens werden, der sowohl von indischen Maharajas wie von den offiziellen Vertretern des britischen Raj, sowie von der neuen Öffentlichkeit und den Massen gefeiert wird, da seine preiswerten Drucke von indischen Göttern in alle Häuser gelangen sollten, denn Varma ist sehr daran gelegen, von seinen Mäzen unabhängig zu werden.

Neben seiner systematischen Ausbildung in der traditionellen indischen Malerei hatte Ravi im Alter von 20 Jahren die Gelegenheit, die Arbeitsmethoden des europäischen Künstlers Theodore Jensen zu beobachten und wurde motiviert, europäische Kunst genauer zu studieren.

**(Bildbeispiel siehe: [Kapitel 9, Abb. 19](#))**

Ausgerüstet mit dem notwendigen Charme und der Abstammung aus gutem Hause, gelang es Ravi Varma, das Monopol der europäischen Künstler zu brechen und wie diese Auftragsarbeiten wie Porträts zu erhalten und auf diese Weise als gefragter und in Mode gekommener, professioneller Künstler den indischen Subkontinent zu bereisen.

Er gewinnt als Außenseiter in der Kunstausstellung in Madras, was zu einem Gespräch mit dem dortigen Gouverneur führt und seiner Einführung bei König Edward VII.

Diese Kontakte verhelfen zu weiteren Porträtaufträgen, und Ravi Varma wird zum gesellschaftlich anerkannten, gefeierten Porträtkünstler.

Eine Auflistung der Preise, die die Künstler verlangen konnte, findet sich bei Mitter. So konnte ein traditioneller bengalischer Künstler z. B. um 1899 ungefähr 300 Rupien verlangen im Vergleich zu Varma, der für sein Gesamtporträt 1.500 Rupien verlangen konnte, für die Darstellung des Oberkörpers 700 und für eine Büste 300 Rupien. Gegenüber europäischen Künstlern, wie z. B. Zoffany, der 700 Rupien für ein  $\frac{3}{4}$  Porträt verlangte, waren die Preise also noch bescheiden.

Gesellschaftliches und berufliches Leben Varmas bestanden aus einer Symbiose östlicher und westlicher Elemente, ohne daß ihn dieses in eine Identitätskrise geworfen hätte.

Trotz seines großen Verlangens, ins Ausland zu gehen und westliche Kunst zu studieren, hatte er als Hindu Angst, das schwarze Wasser zu überqueren und seine Kastenzugehörigkeit zu verlieren. Statt dessen machte er dem Hinduglauben entsprechend Wallfahrten und zog sich mit 60 Jahren zurück, wie die heiligen Schriften des Hinduismus es vorschreiben. Wie westliche Künstler führte Ravi Varma Tagebuch.<sup>626</sup> Bemerkenswert ist eine Begegnung zwischen Varma und dem Hofphotographen Dayal, die in Eifersucht endete, da dem gemalten Bild größeres Prestige zukam als dem Photo. Ravi Varma scheint als Künstler die optimistische Phase der kolonialen kulturellen Anpassung (Akkulturation) zu verkörpern.

<sup>626</sup> Um einen detaillierten Einblick in seine Aufträge, seinen Tagesablauf, Probleme mit Modellen und Bezahlungen zu gewinnen, siehe Mitter. *Art and Nationalism in Colonial India*. 1997: S. 191-198.

Eine der Kernfragen lautet daher: Wie wird der Künstler der Kolonialzeit Ravi Varma zum nationalen Idol?

Internationale Ausstellungen kamen in Mode und eröffneten der Kunst einen neuen Weg, an eine breite Öffentlichkeit heranzutreten. Daß der Westen auch hier tonangebend war, beweist eine Ausstellung 1893 in Chicago, bei der die Gemälde nicht-europäischer Künstler in die ethnographische Abteilung verbannt werden. Doch Ausstellungen dieser Art tragen zum Erfolg Ravi Varmas bei.

Zweitens übernimmt Varma die Technik der Ölmalerei, um ein illusionistisches Gemälde als Mittel der Geschichtenerzählung einzusetzen. Dabei nutzt er die westliche Erfindung der Darstellung eines 'fruchtbaren Augenblicks' in seiner vollen Dramatik der Handlung und des Gefühls.

Seine Kompositionen, Bildthemen und -titel stehen ganz in der Tradition der viktorianischen Mode.

Damit wagt sich Varma an das "Heiligtum" der *Royal Academy*. Denn nach Reynolds ist die Historienmalerei die Würdigste unter den Künsten, da sie den Betrachter in die Lage versetzt, das Wahre und Allgemeingültige der menschlichen Existenz zu erblicken und somit weit über die technische Meisterschaft hinausgeht.<sup>627</sup>

Wenn man den Anspruch Reynolds und die kritischen Bemerkungen Bergers zur Funktion dieser Art von Gemälden nimmt, ist es wenig überraschend, daß Varma von Havell als westlicher Vertreter der traditionellen indischen Kunst scharf kritisiert werden sollte sowie später auch von modernen indischen Künstlern. Doch zunächst stellt sich die Frage, wie es zu Varmas Erfolg kommt.

Unter dem Einfluß der westlichen Intelligenzia wurde die Wiederentdeckung der indischen geschichtlichen Vergangenheit den indischen Nationalisten zur heiligen Aufgabe, und auch Varma begab sich auf die Suche nach diesem alten, ursprünglichen Indien.

Da er keinen Widerspruch zwischen viktorianischem mimetischem Kanon und der hinduistischen Darstellungsweise sieht, akzeptiert er die 'koloniale Ästhetik'<sup>628</sup> und verknüpft diese mit einem indischen ikonographischen Programm, indem er als Bildinhalte Szenen aus epischen Erzählungen, den Puranas und Dramen der Sanskrit-Autoren wählt. Die Personen werden jedoch nicht als Allegorien dargestellt, sondern als begehrenswerte, fühlbare menschliche Wesen, die jegliche Sozialkritik ausklammern und statt dessen allgemein menschliches Leiden darstellend zum Mitleiden einladen.

Mit Hilfe der Presse verbreitet sich Varmas Ruhm, und die Führer des Indischen Kongresses entdecken ihn als nützliches Werkzeug für die Realisierung ihres Ziels der nationalen Einheit. So veröffentlicht die *Ravi-Varma-Press* 1896 Oleographien von 'Nationalhelden' wie Shivaji, Tilak und Ranade.

<sup>627</sup> vergleiche Berger. 1977: S. 100:

The highest category in oil painting was the history or mythological picture. [...] Yet their prestige and their emptiness were directly connected. [...] Their purpose was not to transport their spectator-owners into new experience, but to embellish such experience, as they already possessed. The idealized appearances he found in the painting were an aid, a support, to his own view of himself.

<sup>628</sup> Sogar seine Bildtitel sind häufig Zitate aus englischen Klassikern.

Varma malt eine Serie von 14 Gemälden, basierend auf traditionellen Geschichten, die eine moralische Botschaft enthalten und den Preis von 50.000 Rupien erzielen. Mitters Untersuchung der menschlichen Darstellung in Varmas Bildern ergibt, daß sie Konventionen des Kathakali-Tanz-Dramas von Kerala aufnehmen wie Körperhaltung, übersteigerte Gestik und vergrößerte Pupillen, die einen andersartigen Gesichtsausdruck erzeugen. Die gesellschaftliche Hierarchie spiegelt sich in der Hautfarbe der Personen wider, so daß Vertreter der Aristokratie als hellhäutig dargestellt werden. Eine Ausnahme bilden die Dämonenkönige, die nicht-arischer Abstammung sind. Inwieweit dieses nur von der eigenen Tradition oder von der Sichtweise der Orientalisten beeinflusst ist, läßt sich nicht eindeutig klären.

Die stärkere Ausprägung sozialer Unterschiede bei der Darstellung von Frauen könnte ein Hinweis auf den zunehmenden Einfluß des viktorianischen Evangelikalismus und seiner Moralvorstellungen sein. Während die Heldin der adeligen Schicht in Sari und Bluse dargestellt wird, erscheinen Bedienstete und Ureinwohner mit zum Teil entblößtem Körper im Bild.

Die Popularität von Varmas Bildern wird ihrer Qualität des *bhava* zugeschrieben, das als Beschreibung und Ausdruck der inneren Gedankenabläufe und Emotionen definiert wird, z. B. Tragödie, Leid, Furcht, Überraschung, Pathos, Reue, Trauer, Schmerz und Vergnügen.

Die Gründung der *Ravi Varma Fine Art Lithographic Press*, die mit Hilfe deutscher Maschinen und Graphiker die Gemälde Varmas verbreitete, bringt gleichzeitig die Gefahren zum Vorschein, die diese neue Massenproduktion in sich birgt – Ideenraub und Verlust der Aura des Originals.<sup>629</sup> Ravi Varma wird zum einzigen Künstler des Raj, dem die höchsten Ehren des *British Empire* zuteil werden und der gleichzeitig vom Indischen Kongreß für seinen künstlerischen Beitrag zur Bildung einer indischen Nation gefeiert wird. Die Kunstgeschichte zieht einen Vergleich zwischen der Bedeutung viktorianischer Kunst für Hollywood und der Begeisterung der viktorianischen Künstler für die Welt des Theaters, in diesem Sinne könnte auch Varmas Gemälde für die Entwicklung der indischen Filmindustrie bedeutend gewesen sein. [Abb. 8 \(Kap. 8\)](#) zeigt, daß seine Gemälde auch zu Werbezwecken eingesetzt wurden.<sup>630</sup> Während Ravi Varmas Kunst in der Folgezeit scharf kritisiert werden sollte, liegt seine Neubewertung von indischer Seite in der Anerkennung seines Bemühens um die Darstellung indischer Thematiken.<sup>631</sup> Mitter kommt zu dem Schluß:

During Ravi Varma's lifetime patriotism and loyalty to the Empire had not yet become irreconcilable categories. (Mitter. 1997: S. 215)

<sup>629</sup> Im Zeitalter der Computertechnik, die uns mit qualitativ hochwertigen visuellen Reproduktionen überschwemmt, wird es interessant sein zu beobachten, welche Auswirkungen der Verkauf von Drucken und Originalkunstwerken im Supermarkt haben wird und inwieweit Computerkunst die Rolle der Kunst in der Gesellschaft verändern wird.

<sup>630</sup> Siehe Kapitel 8 Abb. 8 der vorliegenden Arbeit und vergleiche Berger. 1977: S. 129ff zum Vergleich zwischen Ölbildern und Werbung. Siehe auch: S. 93 zur Kunst W. Blakes, der die Ölmalerei vermeidet, wodurch seine Kunst zu der A. Tagores starke Bezüge aufweist.

<sup>631</sup> Die Beschäftigung mit der Künstlerpersönlichkeit Ravi Varmas und seinem Werk soll deutlich machen, daß dessen Werk für die Entwicklung der indischen Kunst und als Spiegel westlicher Ästhetik zur Zeit des Kolonialismus relevant ist und zu wichtigen Erkenntnissen führt, daß aber gerade Inhalte und Darstellungsweise im Werk Varmas die Behandlung seiner Kunst im Fremdsprachenunterricht schwierig oder sogar ungeeignet machen.

Während Ravi Varma bis 1906 noch als erster bedeutender indischer Künstler gefeiert worden war, wurde seine Kunst bereits 1907 mit dem Aufkommen eines kulturellen Nationalismus, der *Swadeshi*-Bewegung (Drang nach Schaffung einer visuellen Sprache, ganz aus dem indischen kulturellen Erbe schöpfend), scharf kritisiert und als 'hybrid' abgelehnt. In Ausstellungen wurde der Ruf nach "authentischer" indischer Kunst laut, nach einheimischem Kunsthandwerk und indischen Themen. Die Modernisierung der indischen Sprache und die Verbreitung der gedruckten Volkssprachen führten zur Förderung des politischen Bewußtseins. Die europäische Aufklärung hatte einerseits kosmopolitische Werte zum Tragen gebracht, andererseits warfen gerade diese Ideen die Frage nach der nationalen Identität auf. Europa selbst durchlief eine gesellschaftliche Umformung und suchte nach neuen Interpretations- und Deutungsmustern. Die britischen Herrscher benötigten aus rein pragmatischen Gründen eine Schicht, die zwischen ihnen und Indien vermittelte, wodurch die bengalische Elite meist zweisprachig war und die bengalische Sprache selbst gerade dadurch neue Impulse bekam.

Westliche literarische Modelle werden für die eigenen einheimischen Ideen genutzt. Gerade diese linguistische Wiederbelebung sollte zu einer umfassenderen kulturellen Renaissance führen, die die Grundlage für die Forderung nach nationaler Unabhängigkeit in sich barg.<sup>632</sup> Die "bengalische Renaissance" weitet sich in einen umfassenden Hindu-Nationalismus, der von Schriftstellern, Dramatikern und Dichtern getragen wird, die nach frühen Vorbildern in der indischen Geschichte suchen, die schon in der Vergangenheit das Land gegen fremde Eindringlinge verteidigten. Die Neubewertung der Rig Veda durch Müller und die romantischen Ausführungen Herders zur arischen Mythologie mit Indien als Magna Mater<sup>633</sup> werden als wichtige Elemente genannt, die dazu beitragen, die Hindu-Selbstachtung oder bzw. ein Hindu-Selbstbewußtsein wiederherzustellen. Indem Indien nun dem Westen kulturell überlegen erscheint, hatten die Inder gerade die Waffe der britischen Kolonialherren, die aus ihrer kulturellen Überlegenheit bestand, gegen diese umgeschmiedet. Die Briten sahen diese kulturellen Autonomiebestrebungen als wenig bedrohlich an und die *Swadeshi*-Bewegung als die harmlose Seite des aufkommenden Nationalismus und politischen Unabhängigkeitsstrebens. Sie unterstützten sogar das rückwärtsgewandte Streben der indischen Intelligenzia, das auf dem Bild eines sich nicht verändernden Indiens beruhte.

<sup>632</sup> Im Zusammenhang mit dem Auseinanderbrechen Jugoslawiens untersuchen einige Osteuropa-Historiker die Rolle von Volksdichtung und -literatur zum Zwecke nationalistischer Bewegungen. Siehe Anderson. 1988: S. 13, der bereits damals die Frage stellt: "Und könnte es nicht eines Tages auch zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Jugoslawien und Albanien kommen?" und insbesondere die Kapitel 1 und 4 zum Zusammenhang von Religion und Nationalismus sowie Entwicklung der Landessprachen und nationalen Bestrebungen an Beispielen wie Finnland und Ungarn. Zur Rolle der Literatur im Dienste nationalistischer Bestrebungen siehe Bhabha. 1995: S. 138ff. Die Begründung Durings, daß man in Australien nationalistisch sein sollte, weil der dortige Nationalismus sich nicht gegen große Minderheiten "racial/tribal groups" wendet (op. cit., S. 139), hält die Autorin für zweifelhaft, wenn man die Probleme der Aboriginies in Betracht zieht.

<sup>633</sup> vergleiche [A. Tagore: Bharat Mata, Kap. 8, Abb. 9](#). Gleichzeitig war dies die Periode des Hegelschen Zeitgeistes, die Nationen, Kulturen und Rassen in bezug auf ihre einzigartigen Wesensmerkmale sah. (vergl. Kapitel 3.2 zur Kulturkunde: Flechsig. 1962.)

Der neue imperialistische Architekturstil wandelt sich vom neo-klassizistischen zum indo-sarazenischen Stil. Bis zum 18. Jahrhundert schien die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart noch intakt in Indien. Erst durch die Begegnung mit der westlichen Kultur und westlicher Beeinflussung der indischen Elite wird es notwendig, eigene Traditionen zu definieren und zu verteidigen und die Bewahrung des Eigenen zur Frage der Selbstachtung zu machen. Somit wird das orientalistische Bild von der Hindu-Gemeinschaft ein unerwartetes Geschenk des Kolonialismus und ist nicht etwa rein authentische indische Kultur.<sup>634</sup>

Nach Chatterjee<sup>635</sup> und Pal/Dehejia symbolisierte um 1857 Macaulay die "Blütephase" der Westernisierung. Sein Bestreben war es, eine Klasse von Personen zu formen, die indisch in ihrer Abstammung und Hautfarbe waren, jedoch englisch im Geschmack, in Meinungen, Moral und Intellekt, denn die Theorien von Rasse, Hierarchie und Evolution hatten die Ideen der Aufklärungszeit ersetzt. Während 1857 bereits eine entscheidende Wende im britisch-indischen Verhältnis eintrat, löste die Forderung Curzons<sup>636</sup> zur Teilung Bengalens ein erstes größeres politisches Aufbegehren aus, dessen Führung vom bengalischen *bhadralok* übernommen wird mit der Forderung nach *Swaraj* (*self-rule*) und der Besinnung auf die einheimische Kultur als Waffe (*swadeshi*).

## 12) Welches sind die Komponenten dieses neuen nationalen Bewußtseins?

1. Der stärkste Aspekt ist der des Zugehörigkeitsgefühls, d.h. der Mythos der gemeinsamen Abstammung.
2. Ein weiterer Aspekt ist die Betonung gemeinsamer Traditionen, die eine Kontinuität mit der Vergangenheit, d.h. einer gemeinsamen Geschichte finden, bzw. "erfinden", um die einheimische Intelligenzia gegen die Fremdherrschaft aufzurütteln.

Dabei besteht die Gefahr, daß die geschichtlichen Entwicklungen nur selektiv gelesen werden und Elemente, die die dominante Gruppe in ihren Erwartungen nicht als wünschenswert ansieht, ignoriert werden, wie z. B. die verschiedenen Kasten, Klassen, Sprachen, Religionen der sehr unterschiedlichen Regionen Indiens, denen keine homogene Hindu-Vergangenheit zugrunde liegt.<sup>637</sup>

<sup>634</sup> Wie in Europa ist die Suche nach Tradition (z. B. Volksmusik) Symptom für etwas Verlorenes ebenso wie die globale Suche nach Utopien, was Mitter als weltweite Sprache des Widerstandes oder spätes Kind der Romantik bezeichnet, die (Mitter. 1997: S. 243/244) sich im *Arts and Crafts Movement* gegen westliche Rationalität, akademischen Illusionismus und industriellen Kapitalismus wendet, in Japan und Indien in der Pan-Asiatischen Bewegung und in Irland in der literarischen Erneuerung sich dokumentiert. (vergl. Kapitel 7 zum Thema: Industrielle Revolution und Utopien)

Es stellt sich die Frage, inwieweit die technische Revolution ähnliche Probleme wie die industrielle Revolution hervorruft, welche Formen die modernen Utopien annehmen und ob sie vielleicht noch in Verbindung zu denen zu Beginn des Jahrhunderts stehen, gedacht wird hier z. B. an die zahlreichen Ausfächerungen von heutiger Esoterik.

<sup>635</sup> Siehe Chatterjee. "Instituting a Nationalist Art", in: *Lalit Kala*. 38/1993: S. 72, Pal/Dehejia. 1986: S. 65 und Anderson. *Die Erfindung der Nation*. 1988: S. 96.

<sup>636</sup> Andererseits hatte Curzon ein Gesetz erlassen zum Schutze von alten indischen Monumenten und Kunstwerken. (vergl. Kap. 9.3.2)

<sup>637</sup> P. Mitter (1997) vergleicht die indische nationalistische Bewegung mit jenen Irlands und Osteuropas.

Einer der frühen Nationalisten, die das verlorene goldene Zeitalter suchen, ist S. Banerjea<sup>638</sup>, der versucht, die Inder aufzurütteln, die eigene Geschichte zu erforschen und aufzuschreiben.

Die Tagore-Familie mit ihren zahlreichen literarischen Aktivitäten wird tonangebend in dieser kulturell ausgerichteten nationalistischen Bewegung, die zusammen mit Kritikern eines viktorianischen `Materialismus´ wie Vertretern der *Arts-and-Crafts*-Bewegung sowie Theosophen und Vertretern der Pan-Asiatischen Bewegung die Spiritualität des Ostens als das Besondere der asiatischen Kunst und als Gegengewicht zum materialistischen Westen sehen. Das Bemühen um die Konstruktion einer modernen Hindu-Identität<sup>639</sup>, die die Hindus als wahre und ursprüngliche Träger des indischen Erbes sieht, beruht hauptsächlich auf dieser Dichotomie und bedeutet im künstlerischen Bereich eine Ablehnung mimetischer Kunststile.

### **13) Wer sind die bedeutenden Persönlichkeiten in dieser Entwicklungsphase?**

Zu nennen sind zunächst drei bengalische Denker, denen das Erlebnis des Kulturschocks gemeinsam ist, d.h. sie hatten die europäische Kultur als überwältigend mit Begeisterung aufgenommen, um sich erst wesentlich später von dieser Kultur abzuwenden: Swami Vivekananda (der das *Yogic System* in seinen *Chicago Lectures* vorstellte und sich mit großer Offenheit mit der westlichen und asiatischen Kunst auseinandersetzte), der Dichter R. Tagore (Nobelpreisträger, 1913) und sein Neffe Balendranath. Vivekananda interpretiert den klassischen Naturalismus der griechischen Kunst nicht länger als universale Sprache, sondern eher als materialistisch im Gegensatz zur Kunst Indiens, die spirituell sei. Der Dichter R. Tagore, der zunächst die akademische Kunst geschätzt hatte, wird zum Mentor des *Swadeshi*-Nationalismus. Er lehnt jeglichen Naturalismus ab und ist zu der Überzeugung gelangt, daß nur eine feste Verankerung im eigenen kulturellen Erbe zum echten Verständnis fremder Kulturen führen kann, nicht jedoch ein unzulängliches Kopieren fremder Kunstformen.

Sein Neffe Balendranath entdeckte um 1898 in den Hindu-Erzählungen wichtige Schlüsselkonzepte der Sanskrit-Ästhetik. Er vergleicht *Mughal*- und *Rajput-Miniaturen* mit kolonialer Kunst, wobei er sich auch auf die mittelalterliche europäische Buchmalerei bezieht und wie die westlichen Kunsthistoriker feststellt, daß es eine Kunst gibt, die die Imitation der Fülle der Natur unerreichbar findet und somit auf diese Art der Kunst und unnötiges Detail in der Darstellung (bewußt) verzichtet.<sup>640</sup>

Ein weiteres Mitglied der Tagore-Familie, Davigindranath, wagt es, die europäische Behauptung, daß die Malerei des alten Indiens primitiver gewesen sei, in Frage zu stellen. Indische Gelehrte, wie Srimani (Lehrer an der Kunstschule in Kalkutta und Autor der ersten Kunstgeschichte in bengalischer

<sup>638</sup> vergleiche die Erläuterungen zum Gemälde "Die Nachtwache" und dessen Rolle für die Niederlande.

<sup>639</sup> Eine Neubesinnung auf islamisches kulturelles Erbe erfolgt getrennt. Moslemische Dichter, wie Muhammed Iqbal, beginnen auf persisch zu schreiben und sehen sich als Teil einer Pan-Islamischen-Bewegung. Der herausragende moslemische Künstler Chughtai (1897-1975) trug zum moslemischen kulturellen Nationalismus bei. (Mitter. 1997: S. 532-39)

<sup>640</sup> vergleiche zur Symbolik und Ornamentik der frühen mittelalterlichen Kunst und aus heutiger Sicht die Verbindung zur modernen Kunst: Worringer. *Abstraktion und Einfühlung*. 1908.

Sprache), wenden sich gegen die Ausführungen fremder Gelehrter zur indischen Kultur, und auch die Archäologie wird in diesen Ideologiestreit hineingezogen.

Der Maler und Leiter der Kunstschule in Kalkutta, Abanindranath Tagore, lädt den Japaner Okakura Kakuzo, der aus einer Samurai-Familie stammt, nach Indien ein. Mit seinem Werk *Ideals of the East* (1903 veröffentlicht) will Okakura Asien in einer Pan-asiatischen Bewegung gegen den westlichen Imperialismus vereinen. Sowohl Tagore wie Okakura haben ein Interesse an kulturellen Verbindungen zwischen China, Japan und Indien.<sup>641</sup> Ananda Coomaraswamy spielte eine Pionierrolle, indem es ihm gelang, Europäern die bestechende Schönheit der indischen Skulptur und die Ästhetik indischer Gemälde zu verdeutlichen. Die Irin Sister Nivedita, die zum Orden Ramakrishna Vivekanandas gehört, sieht die Funktion der Kunst im politischen Bereich, d.h. Gemälde sollen gesellschaftliche Themen aufnehmen und öffentliche Gebäude schmücken.

Während die bildende Kunst ideologisch aufgeladen war, wurde R. Tagores literarische Originalität international anerkannt und nicht an einem neo-klassizistischen Kanon gemessen.

#### **14) Was versuchen E. B. Havell (Leiter der Kunstschule in Kalkutta) (1861-1934) und sein Nachfolger (und gleichzeitig Künstler) Abanindranath Tagore (1871-1951) für die indische Kunst zu leisten?**

Havell entdeckt durch W. Morris die Bedeutung der nicht-klassischen Tradition und den Zusammenhang der Künste. Ihm gelingt es, die indische Elite von der Bedeutung des indischen Kunsthandwerkes und eines verbesserten Handwebrahmens zu überzeugen.<sup>642</sup> Wie andere Kunstexperten jener Zeit erkennt er den Zusammenhang zwischen mittelalterlichem, nicht-mimetischem, sondern religiös ausgerichtetem Kunstwollen und der Kunst des Hindutempels als komplexer Synthese von bildender und angewandter Kunst.<sup>643</sup> Havell und A. Tagore wenden sich gegen den „*University Act*“ von 1904<sup>644</sup>, der durch höhere Notenanforderungen den Studenten den Zugang zum Studium erschweren soll und insbesondere gegen das darin vertretene Bildungsideal, das auf fremden kulturellen Grundlagen beruht und den Instituten in Indien fremde literarische Wertvorstellungen aufzwingen will.<sup>645</sup>

Havell zeigt Mut zum radikalen Handeln und schafft den Kurs zur antiken Kunst ab, wirft die nicht besonders guten Repliken klassischer Skulpturen aus den Klassenzimmern und macht die indische Kunst zur Basis des Curriculums mit dem Erfolg, daß die eigenen indischen Studenten zunächst

<sup>641</sup> Beide betonen die Bedeutung der Vergangenheit, haben jedoch die westlichen Ideen von der Notwendigkeit des Fortschritts sowie von Individualität und Originalität verinnerlicht.

<sup>642</sup> Havell übergab Tagores Mutter ein Spinnrad als Geschenk, die sich daraufhin verpflichtet gefühlt habe, diese Tätigkeit aufzunehmen. Gandhi macht das Spinnrad später zum Symbol für seinen Widerstand.

<sup>643</sup> Havell unterscheidet in Anlehnung an Ruskin das europäische Mittelalter als geistig, die Renaissance als intellektuell und die Post-Renaissance als materialistisch.

<sup>644</sup> vergl. Kap. 8, Abb. 13 von G. Tagore.

<sup>645</sup> Tagore bemerkt dazu, daß der Geist jener jungen Menschen einer Kreativität beraubt wird, die nur durch die Entwicklung in der Muttersprache gepflegt werden kann.

protestieren. Als nächstes stellt er die Architektur in den Mittelpunkt, um dadurch die visuellen Künste wiederzubeleben.<sup>646</sup>

1905/6 wird Abanindranath Tagore Teil des Lehrkörpers der Kunstschule Havells und schon bald erfolgt die Unterrichtung der ersten Studentenkategorie in indischer Kunst, der Idee folgend, die verlorene Sprache der indischen Kunst wieder zu entdecken. Als Problem stellt sich heraus, daß den Studenten das Wissen über die eigene klassische Literatur und Geschichte fehlt, die darin enthaltenen religiösen und gesellschaftlichen Ideale und bedeutende Episoden aus den indischen Erzählungen.

In seiner eigenen Kunst schöpft A. Tagore aus den Mughal-Gemälden wie aus der japanischen Kunst und experimentiert mit den verschiedenen Techniken. A. Tagore wird zum Führer der ersten nationalistischen Kunstbewegung in Indien und zum Hauptvertreter orientalistischer Kunst, die sich vom Historizismus und den Darstellungen von historischen Schlüsselereignissen der indischen Geschichte zur Darstellung psychologischer Aspekte verschiebt.<sup>647</sup> Mit den Prä-Raffaeliten teilt er das Festhalten an der Vergangenheit und die Wiederbelebung alter Stile sowie das Bemühen um Spiritualität.<sup>648</sup>

Havells plötzliche Abreise aus Indien führt zur Nachfolge A. Tagores und zu seiner baldigen Aufgabe des Amtes, wodurch die Westernisierer wieder an Einfluß gewinnen. Havell steuert in London seinen eigenen Kurs und gründet zusätzlich zur *Society of Oriental Art* (1907)<sup>649</sup> die *Indian Society (Indian art ancient and modern)*.

Sowohl Havell als auch die zuvor genannten, führenden Persönlichkeiten der *Swadeshi*-Kunstbewegung sahen die kulturelle Unabhängigkeit als wesentlich an, ohne jedoch das Ziel der Beseitigung der Briten zu verfolgen, was von politischer Seite kritisiert wurde. Sie blieben der Überzeugung, daß die Hindu-Lehre Gewalt ausschloß und lehnten jegliche Formen des Terrorismus ab. Ihr Problem bestand darin, im Rahmen des britischen Imperiums gefangen zu bleiben, während die aktiven Revolutionäre das Ziel verfolgten, die britische Macht zu bezwingen, ohne klare Ziele über die weitere Führung des Landes entwickelt zu haben.

Gandhi stimmte mit den kulturellen Nationalisten in seiner Ablehnung westlicher Werte überein, kämpfte jedoch mit gewaltlosen Mitteln gegen das Raj. Er gab Havells Spinnrad die symbolische

<sup>646</sup> Dahinter steht die Idee des Gesamtkunstwerkes und die Bedeutung von Fresken an öffentlichen Gebäuden. Im Streit zwischen Orientalisten, deren Stimme in den Zeitschriften *Modern Review* und *Prabasi* Ausdruck findet und den Westernisierern, deren akademische Einstellungen in der Zeitschrift *Schitya* deutlich werden, bekommen um 1920 letztere unter Salomon von der Kunstschule in Bombay den Regierungsauftrag, die neuen von Lutyens erbauten öffentlichen Gebäude in Delhi zu gestalten. Die Orientalisten von Calcutta erhalten für ihre Studenten den Regierungsauftrag, das *India House* in London zu dekorieren.

<sup>647</sup> vergl. [Kap. 8, Abb. 9](#), Tagores Bild der *Bharat Mata* (Mother India) ist eine Visualisierung des nationalistischen Gedichtes Bankims *Bande Mataram*, das nationalistischen Erwartungen bezüglich wirtschaftlicher und kultureller Eigenständigkeit Ausdruck verleiht. Stilistisch fallen im Bild die kurvigen Formen auf. Inhaltlich sind die nicht-konventionellen Symbole wichtig: *anna* für Nahrung, *vastra* für Kleidung, *siksa* für weltliches Lernen und *diksa* für spirituelles Wissen.

<sup>648</sup> Tagores Kunst wird, wie der europäischen Kunst der Zeit, vorgeworfen, es handele sich um eine Kunst des *fin de siècle*, die Ausdruck von der Mythologie der Besiegten und von Krankheit sei. Vergl. [Kap. 9, Abb. 32](#), als Beispiel der modernen indischen Kunst: Hebbard: *saga of life*, 1970.

<sup>649</sup> Erste Ausstellungen orientalistischer Kunst finden statt in: Paris (1914), Berlin (1924), London in beiden Jahren und etwas später in den USA.



Bedeutung des wirtschaftlichen Widerstandes, der auf landesweite Resonanz stieß und die indischen Massen mobilisierte.

Um 1920 zieht sich A. Tagore, der desillusioniert ist von Kunst im Dienste politischer Propaganda ins Private zurück. Er löst sich von den orientalistischen Kunstvorstellungen, die R. und G. Tagore bereits vorher scharf kritisiert hatten und spricht von einer universalen Sprache der Kunst. Heute wird er als erster indischer Künstler gewürdigt, der das nationale Erbe durch die Ablehnung und Überwindung der Kunst Ravi Varma wieder herstellte und die Tradition der einheimischen Kunststile wiederbelebte. Seine Schüler vertreten als Leiter der Kunstschulen die orientalistische Kunstrichtung bis in die 70er Jahre.<sup>650</sup>

Einer der bedeutendsten Schüler, Nandalal Bose<sup>651</sup>, übernimmt die Leitung der Universität von Tagore in Santiniketan und hält die Verbindung zur Politik aufrecht. Er steht in direktem Kontakt mit dem indischen Kongreß und ist Schüler Gandhis.

Der Streit zwischen Orientalisten und Westernisierern setzt sich noch bis 1947 fort, und die bengalische Schule wird scharf kritisiert, letztendlich jedoch von den kosmopolitischen Aspekten der europäischen Avantgarde-Kunst überholt. Richtungsweisend werden neue Künstler (mit einer Ausbildung in Paris), wie [Amrita Sher-Gil](#) (1913-41)<sup>652</sup> und Jamini Roy (1887-1972), der europäische und asiatische Kunststile ausprobiert, um letztlich die bengalische ländliche Kunst zu adaptieren und eine Balance zwischen Tradition und Fortschritt, Ost und West zu finden. Er verwendet traditionelle Farbpigmente und verzichtet auf das Signieren seiner Werke, da er der Bedeutung von Kunst für die Gemeinschaft (*communal view of art*) wieder nahekommen will. Die Entdeckung der Dorfkunst (*traditional rural and tribal art*)<sup>653</sup> bedeutet eine Überwindung der Debatte zwischen akademischer Kunst und Orientalisten.

<sup>650</sup> Zu A. Tagore siehe Monsur. "The World of Abanindranath", in: *Lalit Kala* (39), 1993: S. 39-51. und zur Kunstpolitik: Sakar. "The Neo-Indian School (1905-1940) in Retrospect", in: *Lalit Kala* (39), 1993: S. 45. Der letzte Artikel betont die synkretische Ausbildung unter Tagore, der sowohl das moslemische als auch hinduistische Element berücksichtigte. Ferner siehe Chatterjee. "Instituting a Nationalist Art", in: *Lalit Kala* (38) Sept. 1993: S. 70-80 und Pande. "A Reassessment of the Bengal School in the Contemporary Context", in: *Lalit Kala Contemporary* (38) Sept. 1993: S. 27ff.

<sup>651</sup> Nandalal Bose dekorierte die "Markise" der *Haripura Congress Session* (1937) mit patriotischen Themen. Wichtig für seine künstlerische Arbeit ist die Tradition der *Jaipuri*-Fresken und -Höhlenmalereien.

<sup>652</sup> Siehe Abbildungen [Kapitel 9, 20-22](#), insbesondere Abb. 20 *The Ancient Story Teller* (1940)

<sup>653</sup> vergl. Archer. *Indian Popular Painting*. 1977: S. 104 - 137 (Puri, Orissa) und vergl. [Kapitel 8, Abb. 15](#) und [Kap. 9, Abb. 39a\) – d\)](#) der vorliegenden Arbeit sowie folgende Literatur: Chakraverty. "Wall Embellishments. Tribal murals of Chhotanagpur", in: *The India magazine of her people and culture*. (6) Jan. 1986: S.20-27. und Hyler. *Painted Prayers*. 1994. Beide berücksichtigen insbesondere die Kunst Orissas, die eine Sonderstellung einnimmt, da es lange ziemlich isoliert war und der Einfluß der *tribal cultures* sich in allen Bereichen, wie Sprache, Literatur, Tanz, Musik, Kunst, Architektur und Bräuchen erhalten hat. Die Wandzeichnungen werden frei und spontan mit dem ganzen Körper ausgeführt als Gebet, Schutz vor Unheil und zum Schmuck. Durch dieses traditionelle Tun bleibt die Verbindung der Generationen untereinander erhalten. Die Kunst wird hauptsächlich von Frauen ausgeübt und ist nicht von Dauer. Die Grundmuster sind ähnlich, und doch ist jedes Wandbild anders.

Siehe auch: Pratap. "What of their changing cultivation?" (The Savariya Faharias, a hill tribe of Bihar), in: *India Magazine* (9/1984): S. 28-36.

### **8.3. Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Indien und einigen Eckdaten aus der europäischen Geschichte (1857-1997)**

Der Begriff ‚Geschichte‘ hat doppelten Sinn: er meint das in der Vergangenheit Geschehene wie auch die Tätigkeit des Historikers, Erkenntnis, Darstellung, Lehre. . . Das ist kein Zufall. Vergangenheit lebt nur für den, der sie kennt, erforscht, befragt. Da nun vielerlei Fragestellungen möglich sind, so wird sie sich wandeln, je nach Zeit, Ort und Sinn des Fragens.

(Golo Mann zitiert nach *Meyers Illustrierte Weltgeschichte*, Band 2. 1986: S. 6)

Da die Aufzeichnungen der kunstgeschichtlichen Entwicklungen für den Bereich der Landeskunde und der Europäischen Studien besonders im Geflecht von geschichtlichen und politischen Ereignissen sowie gesellschaftlichen Entwicklungen von Interesse sind, diese jedoch nicht ausführlich im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden kann, soll die folgende Tabelle diese Zusammenhänge skizzieren.

Während der erste Teil dieser Tabelle (Tabelle 8) die wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, im Vorderen Orient und Indien unter besonderer Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte von der Frühzeit bis zur Neuzeit (1500) umfaßt, die für ein Verständnis des geschichtlichen Entwicklungsprozesses hilfreich sein können, jedoch nicht im Zentrum der folgenden Kapitel stehen, befindet sich dieser Teil im Anhang E. 4.

Die Tabelle 9<sup>654</sup> hingegen, die den Zeitraum von 1500 bis 1997 umfaßt, befindet sich am Ende des Kapitels 8.3 und ist bewußt Kapitel 9 vorangestellt, da die Erschließung der Hintergründigkeit von bestimmten Kunstwerken erst über die Kenntnisse des historischen Kontextes möglich ist. Mit wichtigen Hinweisen zu weiterem Quellen- und Bildmaterial soll sie als Orientierungshilfe dienen, die für Europa, Großbritannien und Indien relevanten historischen, politischen, kultur- und kunstgeschichtlichen Bezüge herzustellen, wobei der zweite Teil der Tabelle ab 1858 mit dem Beginn des Raj die Ereignisse in Indien und Großbritannien in den Vordergrund stellt, während auf eine Darstellung der Ereignisse in Europa verzichtet wird.

Tabelle 9: Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, Großbritannien und Indien von der Neuzeit (1500) bis zum Beginn der Zeit des Raj (1857) und zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Indien und einigen Eckdaten aus der europäischen Geschichte (1857- 1997), siehe folgende Seite.

<sup>654</sup> Das 15. Jahrhundert bedeutet einen Wandel im Geschichtsverständnis, das bis dahin Geschichte als Heilsgeschichte verstanden hatte, das im irdisch-menschlichen Bereich nur Geschichten kannte. Die Geschichte als Geschichte des Fortschritts operiert mit dem modernen Wissenschaftsbegriff vom Ablauf allen Geschehens in Raum und Zeit, wobei sie den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Erst die moderne Naturwissenschaft scheint dieses anthropozentrische Weltbild wieder in Frage zu stellen.

| Zeitraum | Großbritannien   | Europa   | Indien | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte   | Abbildungen  |
|----------|--|--|--------|--|---|--|
| 15. Jh.  | <p>1453 Ende d. 100jähr. engl.-franz. Krieges</p> <p>1459 Rosenkriege in England</p> <p>1485-1603 Haus Tudor</p> | <p>Eroberung Konstantinopels durch Sultan Mohammed II.</p> <p>1455 Portugies. Flotte unter Heinrich d. Seefahrer erreicht d. Cap Verdischen Inseln (siehe Abb.)</p> <p>1492/93 Entdeckungsreisen d. Kolumbus</p> |        | <p>Mediceisches Zeitalter d. Literatur (Humanismus) u. Kunst (Renaissance)</p> <p>Academia Platonica</p> <p>1440 Gründung d. Eton-College durch Heinrich VI. v. Engl.</p> <p>1450 Erfindung d. Buchdrucker-Kunst (J. Gutenberg) → um 1470 durch W. Caxton in England eingeführt</p> <p>Entdeckung Amerikas (1451-1506) Chr. Columbus</p> <p>Humanismus in Deutschland</p> <p>Martin Luther<br/>J. Calvin</p> | <p>Hochrenaissance etwa ab 1500, Ende vor 1600 (Italien). In Deutschl. u. d. anderen europ. Staaten Beginn erst ab 1500.</p> <p>Verbesserung d. Ölmalerei durch d. niederl. Maler H. u. J. Van Eyck</p> <p>Brunelleschi entdeckt d. Gesetze d. Perspektive (1436) Erbau d. achtseitig. Kuppel d. Domes v. Florenz durch Brunelleschi (1452-1519) Leonardo da Vinci (Universalgenie)</p> <p>Durchdringung v. Kunst u. Wissenschaft (1475-1564)</p> <p>Michelangelo Buonarroti, italien. Bildhauer, Maler, Holzschneider u. Kupferstecher. (1471-1528) Albrecht Dürer, dt. Maler, Holzschneider, Kupferstecher.</p> | <p>vergl. <a href="#">Kap. 7, Europa</a><br/><a href="#">Abb. 9/10</a></p> |
| 16. Jh.  | <p>(1509-47) Heinrich VIII. König von England</p>  | <p><b>1498 Die Portugiesen unter Vasco da Gama erreichen Südindien</b></p>   |        |  |   |  |

| Zeitraum | Großbritannien   | Europa   | Indien   | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte   | Abbildungen  |
|----------|--|--|--|--|---|--|
| ca. 1530 |  | 1511 Alphonso de Albuquerque landet in Goa u. etabliert d. <b>Vorherrschaft d. Portugiesen an d. Küste Indiens</b> |  | Erasmus v. Rotterdam<br>Reformation  |   |  |
| ca. 1550 | Elisabeth I. (1558-1603)<br>(siehe Abb.)   | Philipp II., König v. Spanien (1555-98)  | <b>1525 Baber, Nachkomme Timurs, gründet in Indien d. Reich d. Großmoguls</b><br>Portugiesen stoßen auf dieses Reich   | 1550 Portugal u. Spanien teilen sich die bis dahin bekannte Welt   | Der Escorial, ein riesiger Klosterpalast Philipps II. bei Madrid, erbaut 1559 bis 1584.<br>El Greco (1541-1614), span. Maler<br>P. P. Rubens, niederl. Barockmaler (1577-1640)<br>Rembrandt | <a href="#">Abb. 1, Kap. 7 (Elizabeth I)</a>   |
| 17.Jh.   | 1587 Hinrichtung Maria Stuarts<br><br>(1603-1714 Haus Stuart)                      |  | <b>1556-1605 Akbar, d. bedeutendste Herrscher d. Moguldynastie erobert u. vereinigt fast ganz Indien, Hauptstadt: Agra.</b><br>1605-1627 Sohn Akbars Dschahangir führt relig. u. kulturelle Toleranzpolitik fort | Galileo Galilei (1564-1642)<br>William Shakespeare (1564-1616), größter engl. Dramatiker   | El Greco (1541-1614), span. Maler<br>P. P. Rubens, niederl. Barockmaler (1577-1640)<br>Rembrandt  |  |
|          | 1603-1625 Jakob I.   |  | 1615 Sir Th. Roe am Hof des Großmoguls   | <b>Gründung d. Ostind. Handelskompanie in Engl./ König. Eliz.I genehmigt das Royal Charter für die East India Comp. (1600)</b><br>Vereinigung d. einzelnen Handelsgesellschaften zur Niederl. Ostind. Kompanie in Holland (Portugiesen als Händler werden verdrängt) | <b>Grab Kaiser Akbar d. Großen in Agra, Indien (nach 1600), zeigt Verbindung d. Baugedanken d. pers.-islam. Kuppelgrabes mit den des indischen Stufenpalastes.</b>                          | <a href="#">Abb. 3 a), Kap. 9 (ca. 1780)</a><br><a href="#">Abb. 2 a) u. b), Kap. 9 (ca. 1615)</a>                     |
|          | 1625-1649 Karl I. begünstigt d. Katholiken u. erstrebt absolute Macht (siehe Abb.) |  | (1628-1658) Schah Dschahan, Erbauer d. Taj Mahal   |  | (1630-1650) Taj Mahal, Agra (siehe Abb.)  | <a href="#">Abb. 2, Kap. 7 (Charles I)</a><br><a href="#">Abb. 81 (90er Jahre), Kap. 9</a><br>vergl. Tabelle, Kap. 3.2 |

| Zeitraum                           | Großbritannien   | Europa   | Indien   | Kulturgeschichte  | Kunstgeschichte   | Abbildungen |
|------------------------------------|--|--|--|---|---|-------------|
|                                    | 1642-1646 Bürgerkrieg in England   | 1645 Krönung Ludwig XIV.   | <b>Schah Dschahan u. Aurangzeb (1658-1707) geben toler. Politik auf, trotzdem äußerer Höhepunkt d. Reiches</b> | Aufklärung:<br>(1588-1679) Th. Hobbes<br>(1608-1674) J. Milton<br>(1632-1704) J. Locke<br>(1643-1727) I. Newton | Entwurf d. Barockpalastes Versailles (1661-1668)<br><b>Absolutismus</b>   |             |
|                                    | (1685-1688) Jakob II., Bruder Karls II., ist kathol. u. will absolute Macht u. Katholizismus wiederherstellen, Parlament ruft Prinz Wilhelm III. von Oranien (niederl. Statthalter) nach England<br><i>Glorious Revolution</i> | 1661 Bombay v. d. Portugiesen an Karl II. v. Engl. abgetreten<br>(1683-99) Türkenkrieg, Belagerung Wiens |  | 1662 Royal Society in London gegründet<br><br>(1719) D. Defoes<br><i>Robinson Crusoe</i>                        | (1675-1710) St. Pauls Kathedrale in London v. Chr. Wren, Mischung aus Barock u. Klassizismus.<br><br>(1675-1700)<br>Invalidendom in Paris<br><br>(ca. 1679) Isl. Moschee in Aurangabad mit d. typ. Form d. Minarette u. Kuppeln |             |
| <b>Aufklärung (18. Jh.)</b>        | (1689-1702)<br>Wilhelm III.<br><i>Declaration of Rights</i><br>Grundlage d. Parlamentarismus<br>(1714-1901) Haus Hannover in England   |  |  |   |   |             |
| ca. 1750 Zeitalter d. Absolutismus | (1714-1727) George I.<br>(1727-1760) George II.  | 1739 Engl.-span. Seekrieg, Auslöser: Monopol über Sklavenhandel mit Südamerika                           |  |   | 1739, erster <i>Engl. Garten</i> von W. Kent für Lord Burlington, Chiswick, London.   |             |

| Zeitraum | Großbritannien   | Europa   | Indien   | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte  | Abbildungen   |
|----------|--|--|--|--|--|---|
|          | <p>1755-1763 Krieg gegen Frankr. zu Land in Amerika, Indien, Deutschl., zur See in allen Teilen d. Welt.<br/><b>1763 Friede von Paris, eine der größten Erfolge im Aufstieg Englands zur Weltmacht</b></p> <p>1775-1783 Freiheitskriege d. nordamerikanischen Kolonien</p> | <p>1740 England besetzt franz. Kolonialgebiete in Amerika u. Indien</p> <p>1760 Portugiesen gründen Vizekönigreich Brasilien</p> | <p><b>(1757-1784) Engländer erobern Ostindien, nunmehr 1. Kolonialmacht d. Welt</b></p> <p><b>1756 Black Hole of Culcatta</b></p> <p><b>1757 Robert Clive (1725-74) besiegt Suradschah Daulah, d. Vizekönig v. Bengalen bei Plassey (erster Schritt zur Eroberung Indiens durch England)</b></p> | <p>England: seit 1760 <b>Industrielle Revolution:</b> großkapitalist. Industriegesellschaft, proletar. Arbeitermassen, technische Erfindungen: Dampfmaschine (J. Watt, 1769) Spinnmaschine (R. Arkwright, 1769) Mechan. Webstuhl (1785/-90) Umwälzungen in d. Baumwoll- u. Eisenindustrie u. Kohleförderung Landeinhebung mit weitreichenden sozialen Folgen</p> | <p>Engl. Porträt- u. Landschaftsmalerei J. Reynolds (1723-92) Gainsborough Hogarth (satir. Sittenbild) (1697-1764)</p> <p>Pantheon in Paris (1755-92) seit 1791 Ruhmeshalle Frankreichs. Für viele neue Parlamentsgebäude insbesondere in d. USA wird dieser frühklassizist. Kuppelbau Vorbild.</p> <p>J. W. von Goethe (1749-1832)<br/>Fr. Schiller (1759-1805)<br/>I. Kant (1724-1804)</p> | <p><a href="#">Abb. 4c), Kap. 9 R. Clive ... (c. 1761/62) Abb. 4a) Kap. 9 (1764)</a></p> <p><a href="#">Abb. 1a), Kap. 9 The East offering ... (1778)</a></p> |

| Zeitraum | Großbritannien   | Europa   | Indien  | Kulturgeschichte  | Kunstgeschichte   | Abbildungen  |
|----------|--|--|---|---|---|--|
| 19.Jh.   | 1776 Unabhängigkeits-<br>erklärung d. Ver. Staaten<br>v. Amerika | (1789-92) Franz.<br><b>Revolution</b><br>Freiheit, Gleichheit<br>Brüderlichkeit<br>Erklärung d.<br>Menschenrechte<br>Ende d. Feudalsystems | 1773 <b>Regulation Act</b><br><b>unterstellt d. Ostind.<br/>Komp. dem brit.<br/>Parlament</b>               | (1771-1858) Robert<br>Owen, engl. Industrieller<br>u. Sozialreformer  |   | <a href="#">Abb. 3a), Kap. 9<br/>East India Comp. ....<br/>(c. 1780)</a>   |
|          |  |  | 1772 <b>The arrival of<br/>Warren Hastings</b><br>1774 W. Hastings wird<br>Generalgouverneur v.<br>Bengalen | (1764) J. J.<br>Winckelmann, dt.<br>Archäologe (1717-1768)<br>schrieb <i>Geschichte d.<br/>Kunst d. Altertums</i> |   | <a href="#">Abb. 4b), Kap. 9<br/>W. Hastings (1790)</a>  |
|          |  |  | 1784 <b>East India Bill</b><br><b>unterstellt d. Ostind.<br/>Kompanie d. königl.<br/>Aufsicht</b>           |   | J. Louis David<br>Der Schwur der Horatier<br>(1784)<br>Bahnbrechendes Werk d.<br>Klassizismus | <a href="#">Abb. 14 u. 15, Kap. 9<br/>J. Zoffany (1783-87)<br/>Abb. 10a) u. b),<br/>Kap. 9<br/>F. Renaldi 1786</a>                               |
|          |  |  |   |   | 1786 Schloß u. Park<br>Wilhelmshöhe, Kassel,<br>Deutschl. (engl. klassiz.<br>Einfluß)         | <a href="#">Abb. 12, Kap. 9<br/>A. W. Dent 1790</a>  |
|          |  |  |   |   | 1788-1791<br>Brandenburger Tor,<br>Berlin   | <a href="#">Abb. 3b), Kap. 9<br/>Tippoo´s Tiger<br/>(1792/98)<br/>Abb. 5a) u. 6a),<br/>Kap. 9, Government<br/>House Calcutta, 1798-<br/>1803</a> |
|          |  | Napoleon I., Kaiser der<br>Franzosen (1804-15)   | Engländer nehmen den<br>Holländern Ceylon   | Zeitalter der Romantik  | 1793 Beginn d. Kapitols,<br>Washington<br>Arc de Triomphe (1806)<br>in Paris                  | <a href="#">Abb. 5f) Kap. 9<br/>Grindley (1813)</a><br><br><a href="#">Abb. 17, Kap. 9<br/>Hickey (1816)</a>                                     |

| Zeitraum  | Großbritannien                              | Europa | Indien   | Kulturgeschichte  | Kunstgeschichte  | Abbildungen  |
|---|---|--------|--|---|--|--|
|   |   |        |  |   |  | <a href="#">Abb. 2d), Kap. 9,</a><br>Ind. Künstler (1815-20)<br><br><a href="#">Abb. 11a), Kap. 9,</a><br>D'Oyly (1830)<br><br><a href="#">Abb. 16, Kap. 9,</a><br>ind. Künstler (c. 1843)<br><br><a href="#">Abb. 2e), Kap. 9,</a><br>Sh. D. Lal<br>(c. 1850) |
| <p>Die Franz. Revolution u. d. Industrielle Revolution (18. Jh.) sind die bestimmenden Faktoren für die polit., wirtschaftliche und soziale Entwicklung im 19. Jh.: (feudal. Mächte gegen bürgerl. Liberalismus, fortschreitende technische Entwicklung – unterstützt durch die Naturwissenschaften beschleunigt wirtschaftl. u. soziale Umwälzungen) Kampf der europäischen Staaten um den politischen und wirtschaftlichen Einfluß in der Welt, Kolonialismus bestimmt von Ausdehnungsbestrebungen.</p> |   |        |  |   |  |  |
|   | (1837-1901) Victoria, Königin von Großbrit. |        | <p><b>The Raj</b> (Hindi-Wort, das Königreich od. Herrschaft bedeutet.) Begriff für die Zeit der Herrschaft Britanniens über Indien von 1858-1947</p> <p>1856 Pandschab wird brit.<br/>1857/58 <sup>655</sup> Aufstand in Indien. Einheim. Sepoys gegen d. brit. Herrschaft</p> <p>Erstürmung v. Lucknow durch brit. Truppen beendet ind. Aufstand</p> | <p>Charles Dickens, engl. Dichter (1812-70) verfaßt seinen sozialkrit. Roman <i>Little Dorit</i><br/>1855 Pariser Weltausstellung</p> <p>H. Heine (1797-1856) dt. Dichter</p> | <p>J. F. Millet (franz. Maler): <i>Die Ährenleserinnen</i> (c.1865)<br/>Darstellung d. einfachen, arbeitenden Menschen in romantisch.-realist. Art.<br/>Franz. Impressionismus<br/>Renoir, Monet, Manet, Cezanne</p> | <p><a href="#">Abb. 1b), Kap. 9,</a><br/><a href="#">The Empress (1901)</a><br/><a href="#">Abb. 18, Kap. 9,</a><br/><a href="#">In Memoriam (1858)</a></p>  |

<sup>655</sup> Zu Quellen zum Zeitgeschehen aus *The Times*, *The Illustrated London News*, *The Graphic*; siehe Vadgama. *India in Britain*. 1984: insbesondere S. 17, *Punch*-Zeichnung zum *India Act* und zu Repressalien nach dem Indischen Aufstand (*Punch Cartoon*) S. 23.



| Zeitraum  | Großbritannien | Europa | Indien   | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte   | Abbildungen   |
|---|----------------|--------|--|--|---|---|
| 1900 Wandel zur<br>Weltpolitik d.<br><b>Imperialismus</b> |                |        | <p>Anschließend übernimmt die engl. Regierung die volle Verantwortung, (<i>India Act</i>) Ost. Ind.Handelskompanie geht an die Krone.</p> <p><b>1876 Königin Victoria von Großbritannien wird zur „Kaiserin von Indien“</b><sup>656</sup></p> <p>Boxeraufstand, von chin. Geheimbünden gelenkt, richtet sich gegen die Fremden (Europäer, Japaner, Amerikaner)</p> | <p>E. Mörike (1804-75) dt. Dichter<br/>Charles Baudelaire (1821-67) franz. Dichter<br/>J. Offenbach (1811-80) dt. Komponist<br/>Alexander v. Humboldt (1769-1859) dt. Naturforscher<br/>George Eliot (1819-1880) engl. Romanschriftstellerin</p> <p>Max Planck, (1858-1947) dt. Physiker, Begründer d. Quantentheorie</p> <p>W. Liebknecht (1826-1900) Führer der dt. Sozialdemokraten</p> | <p>Ausklänge d. historischen Stilmachungen z. B. Reichstagsgebäude in Berlin (1884-94)</p> <p>Honoré Daumier (1808-78) franz. Karikaturist</p> <p>Jugendstil<br/>Art Nouveau<br/>Modern Style</p> | <p><a href="#">Abb. 11b), Kap. 9, Griffith (c. 1870-80)</a></p> <p><a href="#">Abb. 1c) Kap. 9, Hooper (1877/78)</a></p> <p><a href="#">Abb. 2c) Kap. 9, (1892)</a></p> |

<sup>656</sup> ebenso aus Vadgama. 1984: S. 64ff, Briefe Königin Victorias bezügl. der *Colonial and Indian Exhibition* u. S. 68ff zu den Ursprüngen des *Imperial Institute*.

| Zeitraum   | Großbritannien   | Indien   | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte   | Abbildungen   |
|--|--|--|--|---|---|
| <p>Mit dem Auftreten Amerikas u. Japans entsteht ein Weltstaatensystem, das die polit. u. wirtschaftl. Vormachtstellung Europas beendet.</p> | <p><b>1901 Tod Viktorias nach 63jähr. Regierungszeit</b></p> <p><b>Edward VII., ihr Sohn<sup>657</sup>, wird Kg. v. Großbritannien (1901-10)</b></p> | <p><b>1906 Gründung d. Moslemliga</b></p> <p><b>1913 Rabindranath<sup>658</sup> Tagore (1861-1941), ind. Dichter u. Philosoph erhält den Nobelpreis für Literatur.</b></p> | <p>Sigmund Freud (1856-1939) öster. Psychoanalytiker Begründer der Psychoanalyse</p> <p>Oscar Wilde (1856-1900)</p> <p>1903 <i>Der moderne Kapitalismus</i> v. W. Sombart (1863-1941) analysiert d. Übergang vom Güter- zum Gelddenken u. zeigt die Herkunft d. kapitalist. Ökonomie</p> <p><b>1905 Albert Einstein</b> (1879-1955), dt. Physiker, entwickelt Relativitätstheorie (<b>sagt 1948 über Ghandi, daß er ein Leuchtfeuer für kommende Generationen sei</b>)</p> | <p>Fauvismus</p> <p>1905 Gründung d. Künstlervereinigung „Brücke“ in Dresden – dt. Expressionismus</p> <p>1910 Kandinsky u. Jawlensky gründen „Neue Künstlervereinigung“ (G. Münter, M. v. Werefkin, Kubin, Hofer)</p> <p>Picasso, Braque, Rouault, Derain, Vlaminck, van Dongen, Marc beteiligen sich an Ausstellungen der Gruppe.</p> <p>1912 Blauer Reiter (expressiv) Futurismus Kubismus</p> | <p><a href="#">Abb. 1b), Kap. 9, The Empress (1901)</a></p> |

<sup>657</sup> zur Krönung Edward VII siehe Vadgama. *India in Britain*. 1984: S. 73ff

<sup>658</sup> zu R. Tagore siehe op. cit., S. 189ff (The Indian poet who has brought East to the West)

| Zeitraum  | Großbritannien | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte  | Abbildungen  |
|---|----------------|--|------------------|--|--|
| <b>Neueste Geschichte</b><br>1914-18 I. Weltkrieg |                | <p data-bbox="723 320 1285 496"><b>1914 Gandhi kehrt aus Südafrika zurück, Weite Kreise d. ind. Bevölkerung unterstützen die Briten</b> (große finanzielle und materielle Unterstützung, Gandhi reist durch die ind. Dörfer und drängt die Bauern, der brit. Armee beizutreten<sup>659</sup></p> <p data-bbox="723 504 1285 592">1914<sup>660</sup><br/>                     Moslems sind zurückhaltend in ihrer Unterstützung der Briten</p> <p data-bbox="723 600 1285 711">Einsatz ind. Divisionen in Belgien. Ende 1914 befinden sich 300000 Offiziere und einfache Soldaten d. brit. Ind. Armee an Kriegsschauplätzen in Übersee.</p> <p data-bbox="723 719 1285 775">1916<br/>                     Hindus u. Muslime fordern im Pakt v. Lucknow gemeinsam die Autonomie</p> <p data-bbox="723 815 1285 1118">Sikhs wenden sich gegen die Briten; Auslöser: Sikh-Emigranten aus dem Punjab wird die Aufnahme trotz brit. Staatsangehörigkeit versagt. Versprechen d. Briten zu allmählicher Selbstverwaltung Indiens; <i>Montagu-Chelmsford Report</i> von 1918 (Dyarchie – innere Autonomie, gewisse „reservierte“ Gebiete wie z. B. Sicherheit u. Finanzen bleiben dem Vizekönig vorbehalten – bis 1935 vorgesehen) wird zur theoretischen Basis für <i>Government of India Act</i> 1919.</p> |                  | <p data-bbox="1585 320 1863 408"><b>1915 gründet Gandhi seinen ashram in Ahmedabad</b></p> | <p data-bbox="1874 320 2141 408"><a href="#">Abb. 87, Kap. 9, Charles Correa (1958-63)</a></p> |

<sup>659</sup> Indische Kriegsverwundete in England, Ironie des Schicksals – der Royal Pavilion in Brighton wird zum Hospital siehe op. cit. S. 96ff.

<sup>660</sup> zur kurzen und prägnanten Darstellung der politischen Entwicklung Indiens siehe *The New Encyclopaedia Britannica*. 1989 (unter dem Stichwort Indien): S. 100 -110 (I. Weltkrieg u. Folgen, S. 100-102; Vorspiel zur Unabhängigkeit, S. 102-107; Die Indische Republik, S. 107-109)

| Zeitraum  | Großbritannien | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen |
|-----------|----------------|--|------------------|-----------------|-------------|
| 1918      |                | Waffenstillstand, 100000 ind. Kriegsverletzte, davon 36000 Tote  |                  |                 |             |
| 1919      |                | repressive Gesetzgebung <i>black acts</i> (Fortsetzung der Notstandsgesetzgebung d. Kriegsjahre) wird als Verrat der Siegermacht Großbrit., die von Indien unterstützt wurde, angesehen, da die Versprechen von 1917/18 nicht eingelöst werden.<br><br>Gandhi <sup>661</sup> (angesehen als vielversprechendstes Kongreßmitglied) ruft zum Widerstand gegen die repressiven Maßnahmen ( <i>Rowlatt Acts</i> ) auf. |                  |                 |             |
| 1919      |                | <b>Blutbad von Amritsar</b> , mehr als 1000 Tote u. Verwundete, als brit. Truppen in eine Volksmenge feuern  |                  |                 |             |
| 1920-1922 |                | Satyagraha – Feldzug unter Gandhi, genannt <i>Mahatma</i> (große Seele) Entwicklung der Kampfmittel d. passiven Widerstandes, gleichzeitig unter dem Schlagwort <i>Svadeshi</i>  |                  |                 |             |

<sup>661</sup> zu Gandhi siehe Clarke. *Gandhi*. 1988 u. Simkin. *Gandhi*. 1987. Das Buch gibt interessantes Quellenmaterial, insbesondere siehe S. 62 *The Empire*, Gandhi Rede, 1922 u. Punch-Karikatur von 1858 *But how about keeping the brute?* sowie S. 64/65 Satyagraha (Civil Disobedience) *Frankenstein of the East*, 1930 u. S. 76 *Simplicissimus*, 1931.

| Zeitraum | Großbritannien  | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen |
|----------|---|--|------------------|-----------------|-------------|
| 1926     | <p>Empire-Konferenz in London verbindet gleichberecht. Dominien unter d. Symbol d. brit. Krone zum britischen Commonwealth of Nations</p> <p>Paneurop. Bewegung von Graf Coudenhove-Kalergi gegründet.</p> <p>1. Pan-Europa-Kongreß unter d. Ehrenvorsitz v. Briand</p> | <p>Kampf gegen engl. Handelsmonopole mit Heimspinnen und Salzgewinnung.</p> <p>(Nationalkongreß in Lahore)</p>   |                  |                 |             |
| 1929     | <p>Beginn d. Weltwirtschaftskrise <sup>662</sup></p>  | <p>Nehru wird Präsident des Kongresses und verlangt totale Unabhängigkeit Indiens</p> <p>Gandhis <i>Civil-Disobedience</i>-Bewegung gegen die Salzsteuer. Kongreß wird verboten und die Anführer inhaftiert.</p> |                  |                 |             |
| 1930     | <p>Europaidee Briands vor d. Völkerbund, erneut zur Debatte gestellt v. GN zurückgewiesen (Weltwirtschaftskrise -&gt; polit. u. nationalist. Radikalisierung d. Massen</p>  |  |                  |                 |             |

<sup>662</sup> Zu Detailinformationen u. interessanten Abbildungen (überwiegend Photographien) siehe Bayly (Hrsg.). *The Raj*. 1990: S. 349-412 zur Teilung und Unabhängigkeit Indiens, insbesondere z. B. zur Kunst

- S. 391 *The Right Path of Liberty*, Kongreß-Propaganda-Poster von den Briten verboten
- S. 393 (*Gandhi the protector of India*)
- S. 394 *Caricatures of Round Table Conference personalities*
- S. 409 S. Ch. Bose (1897-1945) als 'Netaje'

| Zeitraum                         | Großbritannien   | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen                                      |
|----------------------------------|--|--|------------------|-----------------|--|
| 1930-1932                        |  | 3 Konferenzen (Round Table Conferences) in London,<br>1. Konferenz (Problem d. bundesstaatl. Regierungsform<br>2. Konferenz (Gandhi fordert Verwirklichung d. Selbstverwaltung, da keine Übereinstimmung erzielt wird, Wiederaufnahme der <i>non cooperation</i> mit dem Ergebnis, daß die führenden Kongreßmitglieder inhaftiert werden).   |                  |                 |  |
| 1933                             | A. Hitler wird Reichskanzler   |  |                  |                 |  |
| 1935                             | (Reichsparteitag in Nürnberg, Verkündig. d. antisemit. „Nürnberger Gesetze“) | <i>Government of India Act</i> , Dyarchie u. Autonomie d. Provinzialregierung vorsehend, wird verabschiedet.   |                  |                 |  |
| <b>II. Weltkrieg (1939-1945)</b> |  |  |                  |                 |  |
| 1942                             |  | <i>Gipps mission</i> (Erste ihrer Art in einer Serie von Verhandlungen zwischen Briten und Indern in den Jahren bis zur Unabhängigkeit)<br><i>Quit India Movement</i> , Auflösung d. gesetzgebenden Versammlung, Inhaftierung der führenden Mitglieder / 1945 <i>Bengal Famine</i>   |                  |                 |  |
|                                  | 1945 Brit. Labour Government   |  |                  |                 |  |
| 1947                             |  | <b>Lord Mountbatten wird letzter Vizekönig von Indien</b><br><i>India Independence Act</i> sieht der Forderung des Moslemführers M. A. Jinnah folgend zwei unabhängige indische Staaten vor, die (hinduistische) Indische Union u. das (islamische) Pakistan. Die Teilung führt zu blutigen Unruhen u. riesigen Flüchtlingsströmen.<br><b>15. August Indien u. Pakistan werden unabhängig</b> <sup>663</sup> |                  |                 | <a href="#">Abb. 20, Kap. 9, (1940) Sher Gil</a> |

<sup>663</sup> siehe Auswahlbibliographie, Ashton. *Indian Independence*. 1985 und Kanitkar. *The Partition of India*. 1987.

| Zeitraum | Großbritannien | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen  |
|----------|----------------|--|------------------|-----------------|--|
| 1948     |                | <p><b>Gandhi wird in Delhi erschossen.</b><br/>           Tod d. Moslem-Führers Jinnah</p>   |                  |                 |  |
| 1950     |                | <p>Indien wird demokratische, föderative Republik, bestehend aus 27 Bundesstaaten u. 6 Territorien innerhalb d. <i>British Commonwealth</i></p>  |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 38, Kap. 9, (1957) Hebbar</a></p>  |
| 1955     |                | <p>Chandigarh, Hauptstadt d. Punjab, wird v. Le Corbusier entworfen<br/>           Freiwillige Bodenreform wird abgeschlossen.<br/>           Trotzdem weiterhin große Probleme:<br/>           Überbevölkerung, Hungersnöte, mangelnde Industrie, unterdurchschnittl. Bildung, religiöse Vorurteile, Naturkatastrophen,<br/>           Separationsbestrebungen einzelner Gruppen (z. B. Sikhs), massive Wirtschaftshilfe aus d. Ausland</p> |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 43, Kap. 9, (1958) Menon</a></p>   |
| 1956     |                | <p>Reorganisation in 14 Bundesstaaten</p>  |                  |                 |  |
| 1957     |                | <p>Eingliederung besetzter Gebiete Kashmirs unter Mißachtung d. Resolution d. UN-Sicherheitsrates</p>  |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 87, Kap. 9, (1958-63) Correa</a></p>   |
| 1961     |                | <p>Portugal hatte sich geweigert, seine ind. Besitzungen abzutreten, ind. Armee besetzt Gôa u. Dice, Eingliederung d. letzten fremden Besitztümer</p>  |                  |                 |  |
| 1964     |                | <p><b>Tod Nehrus</b></p>   |                  |                 |  |
| 1965     |                | <p>Tamilen rebellieren gegen Hindi als nation. Sprache, Englisch bleibt weiterhin Amtssprache</p>  |                  |                 |  |
| 1966     |                | <p>2.ind.-pakist. Krieg<br/>           Nehrus Tochter, Indira Gandhi, wird neue Regierungschefin</p>   |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 85, Kap. 9, (1968), Correa</a><br/> <a href="#">Abb. 32, Kap. 9, (1970) Hebbar</a></p> |

| Zeitraum                 | Großbritannien | Indien  | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte | Abbildungen  |
|--------------------------|----------------|---|--|-----------------|--|
| 1971                     |                | <p>Ost Pakistan wird Bangladesh unter Sheikh M. Rahman (1975 ermordet)</p> <p>Freundschaftsvertrag zwischen UDSSR u. Indien</p> |  |                 | <p><a href="#">Abb. 50, Kap. 9, (1978) Menon</a><br/> <a href="#">Abb. 68, Kap. 9, (1978)</a><br/>           Abb. 88, 89, 90, 91, Kap. 9, (70er Jahre) Correa<br/> <a href="#">Abb. 35-37, Kap. 9, (70er Jahre) Hebbbar</a></p>  |
| 1972                     |                | <p>Z. Ali Bhutto gewählter Premierminister von Pakistan (1979 gehängt wegen Verschwörung)</p>                                   |  |                 |  |
| 1978                     |                |   | <p>In London wird d. erste künstl. gezeugte Kind geboren</p> |                 |  |
| <b>1980 (80er Jahre)</b> |                |   |  |                 | <p><a href="#">Abb. 44, Kap. 9, Menon</a><br/> <a href="#">Abb. 67, Kap. 9, Menon (1980)</a><br/> <a href="#">Abb. 40, Patwardhan</a><br/> <a href="#">Abb. 29, Kakhar (1980)</a><br/> <a href="#">Abb. 28, Subramanyan (1981)</a><br/> <a href="#">Abb. 30, G. M. Sheikh (1981)</a><br/> <a href="#">Abb. 3c), Kap. 9, Tipu Sultan in the A. Ch. Katha Series (1981)</a><br/> <a href="#">Abb. 47, Kap. 9, Menon (1982)</a><br/> <a href="#">Abb. 27, Kap. 8, Husain (1983)</a></p> |



| Zeitraum                 | Großbritannien   | Indien   | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen   |
|--------------------------|--|--|------------------|-----------------|---|
| 1984                     | (die brit. Premierministerin M. Thatcher entgeht einem Bombenanschlag irischer Nationalisten in Brighton). | <p>In Amritsar, im ind. Staat Punjab, stürmen Armeeeinheiten den Goldenen Tempel, in dem sich extrem. Sikhs unter S. J. S. Bhindranwale verschanzt haben.</p> <p>Die ind. Ministerpräsidentin Indira Gandhi fällt einem Attentat zum Opfer, das zwei Sikh-Soldaten ihrer Leibwache verüben.</p> <p>Giftkatastrophe im ind. Bopal tötet 2000 Menschen, u. Tausende werden verletzt.</p> |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 60, Kap. 9, Menon (1984)</a><br/> <a href="#">Abb. 46, 48, 51.</a><br/> <b>Kap. 9. Menon (1985)</b><br/> <a href="#">Abb. 62, Menon (1986)</a><br/> <a href="#">Abb. 55, 63, 69, Kap. 9, Menon (1987)</a><br/> <a href="#">Abb. 54, Menon (1988)</a><br/> <a href="#">Abb. 61b), Kap. 9, Menon (1989)</a><br/> <a href="#">Abb. 53, 56, 57, 64, Kap. 9, Menon (1990)</a><br/> <a href="#">Abb. 59, 61a), Kap. 9, Menon (1991)</a><br/> <a href="#">Abb. 33, 34, 34a) u. Abb. 77, Kap. 9, Kampelmann (1992)</a><br/> <a href="#">Abb. 66, Menon (1992)</a><br/> <a href="#">Abb. 42b), (book cover)</a><br/> <a href="#">Abb. 72-76, Kap. 9, Gentleman (1993)</a><br/> <a href="#">Abb. 80-84, Kap. 9, Gentleman (1993)</a><br/> <a href="#">Abb. 58 u. 65, Kap. 9, Menon (1993)</a><br/> <a href="#">Abb. 42a) (book cover)</a></p> |
| <b>1990 (90er Jahre)</b> |  |  |                  |                 |   |
| 1994                     |  |  |                  |                 | <p><a href="#">Text u. Photos</a></p>   |
| 1995                     |  |  |                  |                 | <p><a href="#">Abb. 41a) u. b) (1995)</a><br/> <b>vergl. Abb. 40 (1980), Kap. 9</b><br/> <a href="#">Temple in Neasdon Abb. 9, Kap. 9, (1995)</a></p>   |

| Zeitraum | Großbritannien | Indien | Kulturgeschichte | Kunstgeschichte | Abbildungen  |
|----------|----------------|--------|------------------|-----------------|--|
| 1996     |                |        |                  |                 | <a href="#">Abb. 34g) – j)</a><br><a href="#">Kap. 9, Kampelmann (1996)</a>  |
| 1997     |                |        |                  |                 | 79a), b), c) Texte zur <a href="#">Umweltproblematik</a> aus <i>India Today</i> (1997) vergl. mit <a href="#">Abb. 74-78</a> |

## **9. Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht Englisch**

### **der gymnasialen Oberstufe:**

#### **Einzelbildanalysen/Werkbesprechungen und Interpretationshilfen**

#### **für den Umgang mit Werken der bildenden Kunst anhand von**

#### **Beispielen aus der britischen und indischen Kunst zur Zeit des**

#### **Kolonialismus und nach der Unabhängigkeit**

Kunst ist das Ergebnis der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt unter Zuhilfenahme ästhetischer Ausdrucksmittel; Kunst ist die Antwort des Menschen auf seinen Drang, sich bildnerisch auszudrücken und die Gegebenheiten seines Daseins zu deuten, was zu seiner Daseinsbewältigung beitragen kann.

Kunst gibt Auskunft über das Weltverstehen anderer, Auskunft darüber, wie sie die Welt erfahren haben bzw. erfahren oder was sie über die Welt mitteilen wollen.<sup>664</sup>

Auseinandersetzung mit Kunstwerken bedeutet Auseinandersetzung mit der Weltanschauung des Künstlers und/oder des Auftraggebers sowie den politischen, sozialen, wirtschaftlichen und religiösen Hintergründen der jeweiligen Zeit. Kunst wird Gegenstand des Sammelns, des ästhetischen Genusses, der Forschung und der Bildung. Es kann wichtig sein zu wissen, wann, von wem und mit welcher Intention das Werk geschaffen worden ist. Verstehen von Kunstwerken bedeutet zu schauen, genau hinzusehen, wie Bilder gemacht sind (Art und Weise der bildnerischen Mittel/Form), was sie vermitteln (Inhalt), wozu (welchem Zweck sie dienen, Funktion), warum sie auf eine bestimmte Art gemacht worden sind (Intention), mit welchem Effekt oder Resultat und worin ihr Gehalt liegt (Sinngebung, Bedeutung). Als Betrachter bringen wir unsere eigenen Gefühle und Erfahrungen mit in den Gesamtprozeß des Sehens und Deutens ein. Im Wechsel von sinnlicher Erfahrung oder emotionalem Erleben und kognitiver Auseinandersetzung mit dem Werk kann ein Verstehen des Bildes einsetzen und zum Kunsterlebnis, d. h. zur Symbiose von Kognitivem und Affektivem führen.<sup>665</sup>

---

<sup>664</sup> Die Alltagsästhetik ist noch umfassender und schließt visuelle Kunstformen im weitesten Sinne ein, wie z. B. Plakate, Graphiti, Inszenierungen etc.

<sup>665</sup> Für den kunstgeschichtlichen Laien bieten die beiden Bändchen zur *Bildbetrachtung* (1972) von Waldmann, der in seiner Einleitung auf den Einsatz von Kunst in anderen Unterrichtsfächern hinweist, gut verständliche und überschaubare kunstgeschichtliche Einzelbildanalysen vom frühen Mittelalter bis zur Moderne.

## **9.1. Zur Problematik der Bildauswahl und Einzelbildanalysen** **bzw. Werkbesprechungen**

Anhand weniger ausführlicher Beispiele soll verdeutlicht werden, wie der Einsatz von Kunstwerken dazu beitragen kann, primär landeskundliche Zielsetzungen zu erreichen unter gleichzeitiger Beachtung sprachpraktischer Ziele. Die Auswahl der Beispiele berücksichtigt den in Kapitel 5.2 aufgestellten Kriterienkatalog in bezug auf den Lerner, die Form und den Inhalt von Kunstwerken, d. h. wichtige historische und sozio-kulturelle Inhalte insbesondere unter folgenden Aspekten:

Unterschiedlichkeit der Kunstformen

- in bezug auf die Bereiche: Malerei, Skulptur (Denkmal), Architektur,
- in bezug auf ihre unterschiedlichen Genre und damit auch Funktionen innerhalb dieser Bereiche,
- in bezug auf ihre Entstehungszeit: während der Kolonialzeit und nach der Unabhängigkeit,
- in bezug auf den Stil,
- bezüglich der Nationalität (Inder – Briten/Europäer)/bzw. Herkunftskultur,
- bezüglich des gesellschaftlichen Raumes: privat – halböffentlich – öffentlich,
- bezüglich der Unterschiedlichkeit der Themen und Inhalte, z. B. während der Kolonialzeit, die die Binnenperspektive der Briten (Europäer) deutlich werden läßt<sup>666</sup>
  - a) historische/politische Schlüsselereignisse, die etwas über das britisch-indische Verhältnis aussagen,
  - b) Selbstdarstellung der Briten und ihre Sicht der Inder in *period pieces* (privater und halb-öffentlicher Bereich), Familienporträts,
  - c) Denkmal und Architektur öffentlicher Gebäude zur Demonstration von Macht und Herrschaft und Ausdruck des Exports europäischer Kultur und hybrider Kultur

Dadurch können z. B. Herrschaftsstrukturen (der Vergangenheit, die z.T. bis in die Gegenwart nachwirken, z. B. der Verwaltungsapparat, die Rolle der indischen Elite, Städtedesign und Strukturen der Hauptstädte, Hauptverkehrsverbindungen) sichtbar werden, ebenso wie der Wandel politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse.

Wie bereits in Kapitel 8 verdeutlicht, finden sich bis auf die wenigen genannten Ausnahmen kaum Bilder, die aus der Binnenperspektive von Indern jener Zeit gemalt worden sind, da z. B. die von indischen Künstlern gemalten *Company paintings* auf den europäischen Geschmack abgestimmt waren und als Auftragskunst nicht darauf angelegt waren, Kritik an den herrschenden Auftraggebern zu üben. Nach der Unabhängigkeit werden sozialkritische Themen dargestellt, die auf die Rolle der Frau, Religion und politische Themen anspielen.

---

<sup>666</sup> In der Auseinandersetzung mit den Werken aus der Kolonialzeit ist zu beachten, daß die ursprünglich zeitgebundene Wahrnehmungsweise und Erwartungshaltung an ein in Auftrag gegebenes Bild sich stark von der eines Betrachters aus dem 20. Jahrhundert unterscheidet.

Bei der Auswahl und Differenzierung findet neben der zeitlichen Einordnung insbesondere die kulturspezifische Markierung, die durch die kulturelle Zugehörigkeit des Künstlers, in der Funktion des Werkes, seinem Inhalt oder den Bildgegenständen zum Ausdruck kommen kann, besondere Beachtung. Da stärker eigenkulturell und weniger überkulturell markierte Bilder entsprechend den Ergebnissen des Forschungsberichts (vergl. Kapitel 3.2) besonders geeignet sein müßten, einen Beitrag zur Einsicht in die fremde Kultur zu leisten, der Zugang durch die mögliche Fremdheit jedoch gerade erschwert wird, sind es diese Bilder, die in der vorliegenden Arbeit vorgestellt und ausführlicher interpretiert werden.<sup>667</sup>

Bei der Reflexion der lernerbezogenen Kriterien sollten dementsprechend als Einstieg in eine Unterrichtsreihe zu Indien stärker überkulturell und schwächer eigenkulturell markierte Werke eingesetzt werden, deren Themen an die Themen der Lerner anschließen, wie zwischenmenschliche Beziehungen (den persönlichen Bereich ansprechend), politische Themen und soziale Probleme, Umweltproblematik und Tourismus. Der Zugang aus der Binnenperspektive der Briten könnte ebenfalls die Annäherung an die dem Europäer sehr fremde indische Kultur erleichtern.

Die ausgewählten Bilder zeigen ein Spektrum an Themen, Inhalten und Stilen, die im Gegenständlichen verbleiben.<sup>668</sup>

Zu Bildern, die nicht ausführlich analysiert werden, finden sich kurze Erläuterungen und didaktische Hinweise. Die Vielzahl der Abbildungen spiegelt das Bemühen wider, die Verschiedenartigkeit der Zeit, der Künstler, Themen/Themenkreise und Medien zu berücksichtigen, kann jedoch nur ausschnitthaft einen Eindruck vermitteln und die Bilder als "künstlerische Gestaltungen" für sich sprechen lassen bzw. zu eigenen Überlegungen und Vergleichen auffordern und anregen, Bilder nach neuen Gesichtspunkten zu ordnen und unter anderen Fragestellungen zu erarbeiten.

Ein wesentliches Problem bei der Beschäftigung mit moderner indischer Kunst lag z.T. darin, daß Bilder mit vielversprechenden Titeln in den von mir einsehbaren Büchern oder Zeitschriften nicht abgedruckt oder die mir vorliegenden Abbildungen wegen ihrer schlechten Qualität nicht zu

---

<sup>667</sup> Der europäische Betrachter hat möglicherweise eine oberflächliche Kenntnis über diese fremde Kultur, verfügt jedoch nicht über Wissen, deren Tiefenstruktur zu erschließen.

<sup>668</sup> Auf dem 18. Kongreß der Fremdsprachendidaktik des DGFF (4.-6. Oktober 1999) wies G. Blell auf eine kleine, in einem Museum in Deutschland von ihr durchgeführte Pilotstudie hin, die zeigt, daß mimetische Bilder in der Gruppe diskutiert werden und zu narrativen und dialogischen literarischen Formen reizen, während ungegenständlich abstrakte Bilder zu Monologen führen. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, daß zuletzt genannte Bilder so individuell gestaltet sind, daß der Betrachter sie nur völlig individuell deuten kann und sich dessen bewußt ist, daß sich seine Deutungen von anderen kaum nachvollziehen lassen. Dies gilt sicher nicht für abstrakte Werke, die formale Bildgestaltungsprobleme isolieren und thematisieren.

lesen, damit nicht zu deuten und nicht zur weiteren Reproduktion geeignet waren.<sup>669</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit können Thematiken häufig nur angerissen und Hinweise auf sprachliche Texte gegeben werden, die, wie bereits zuvor erläutert, häufig zur Klärung und zum Verständnis des politischen und gesellschaftlichen Umfeldes oder der Künstlerperson notwendig sind.

Bei der Auseinandersetzung mit Werken der indischen Kunst rückt, wie bereits festgestellt, das Kulturspezifische ausgelöst durch den Prozeß der Kolonialisierung in den Blickpunkt, denn die Künstler (oder Autoren, wenn es sich um Literatur handelt) werden entsprechend ihrer kulturellen Zugehörigkeit differenziert. Von daher läßt sich eine eigenkulturelle Markierung (bei Indern aus der indischen Kultur, bei Briten aus der europäischen Kultur) und eine fremdkulturelle Markierung (bei Indern aus der europäischen Kultur und bei Briten aus der indischen Kultur) feststellen.

Die daraus erwachsende Problematik wird in Kapitel 9.1.1 kurz skizziert.

---

<sup>669</sup> Stroh stellt in seinem Artikel "Imagery and Metaphors. Contemporary Printmaking in India," in: *Arts of Asia*, 1987: S. 97-105 Beispiele mit sozialen Thematiken dar wie z. B. *Alienation* (1982) von Shamsunder oder das Gemälde *Dialogue* von Anapum Sud, das die Problematik des Verhältnisses Mann-Frau (allgemein und in Indien) sowie Tradition und Moderne zu reflektieren scheint, die für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht aufgrund ihrer Thematik besonders geeignet wären. Der Artikel "A Feminist Focus in Indian Painting" von F. Thompson (*Atlantis*, 8/1 (1982): S. 67-77) enthält Hinweise auf interessante Bilder wie *Newly Married Couple-She* von Nihil Bisuras, *Captivity* 1981 von Isha Muhammed, *Pavement Series* von Veena Bhargava und *Sleeping Woman* von Nalini Malani. Der Artikel "Printmaking in the Southern Region," in: *Lalit Kala* (39) März 1994: S. 47-50 von Josef James zeigt in Bildern von Ausstellungen der Jahre 1993-94 die neuesten Entwicklungen und Schwierigkeiten der Druckgraphik als eines modernen Mediums. Allen drei Artikeln ist jedoch gemeinsam, daß sich die Abbildungen aufgrund der schlechten Qualität kaum lesen, somit auch nicht wirklich deuten und noch weniger reproduzieren lassen.

Der Artikel "A Banquet of Art". (*India Today*, April 1997: S. 101) von Jain gibt die Erklärung, warum der Versuch von Bekannten, die versprochen, aus Indien die von mir erbetene Fachliteratur mitzubringen, keinen Erfolg hatte. Jain bestätigte, daß bisher Bücher zur aktuellen Kunst Indiens oft rar und von schlechter Qualität waren, so als wäre die moderne indische Kunst nur eine arme Verwandte der traditionellen. Dies änderte sich erst mit dem 50. Geburtstag Indiens im Sommer 1997. Mit diesem Stichdatum erschienen plötzlich Kunstbände mit ausgezeichneten Reproduktionen. Jain empfiehlt *The Flamed Mosaic* von Tuli, das 100 Jahre indischer Kunst umfaßt und *Expressions and Evocations*, herausgegeben von Sinha, die besonders die Kunst von Frauen berücksichtigt (wie z. B. von der Künstlerin A. E. Menon) und sowohl innere wie äußere Reisen von 15 Künstlern vorstellt. (Leider ließen sich diese Bücher noch nicht im britischen Buchhandel erwerben)

Mit Anjolie Ela Menons Kunst wurde ich, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, durch Zufall bekannt und verdankte es weiteren glücklichen Umständen, daß ihr Schwager den gerade neu erschienenen Sonderband rechtzeitig aus Indien mitbrachte und mir somit das Abphotographieren ihrer Werke ermöglichte. Ich habe sie aus diesen Gründen als moderne indische Künstlerin gewählt, deren Werk ausführlicher vorgestellt werden kann. Ein geplantes Treffen mit ihr kam jedoch bedauerlicherweise und trotz intensiver Bemühungen nicht zustande, da ihre rege Ausstellungstätigkeit für einen hektischen Terminkalender sorgte. Künstler, deren Kunst von A. E. Menon als stark sozialkritisch, didaktisch oder erzählend bewertet wurde, waren auch nur teilweise einzusehen, wie im Falle von Bhupen/Khakkar (siehe [Kapitel 9, Abb. 29](#)) oder Ghulam Sheikh (siehe [Kapitel 9, Abb. 30](#)), nicht jedoch von Nalini Mulani oder Arel Dodiya. Diese von äußeren Umständen diktierte Begrenztheit in der Auswahl der Abbildungen ist somit ein wesentlicher Faktor gewesen, der sich im Bildteil widerspiegelt.

### **9.1.1. Zum Verständnis der Moderne in der indischen Kunst:**

#### **Eigenkulturelle versus fremdkulturelle Markierung**

Art is about human being, God, nature and all the transformations which become possible when each is viewed as a part of an integrated and unitary reality to which we are often blinded by the contradictions of a multifarious sensory world. (Stroh. *Imagery and Metaphors*. 1987: S. 98)

Während Stroh in seinem Artikel die Bedeutung der Religion in Indien bzw. des *Divine play* hervorhebt, das als Bindeglied zwischen traditionellen Ideen und gegenwartskünstlerischer Form vermittelt, kritisiert Krishna in einem Artikel *“The art scene in India: as a traditionalist looks at it,”* der Teil einer Reihe in *Lalit Kala* (37) März 1991 zur Kunstszene im modernen Indien ist, daß der moderne indische Künstler nicht wisse, wie er einen Kompromiß zwischen westlichen und indischen Werten erreichen könne. Er wirft den Künstlern vor, daß sie ein nicht-indisches Thema wählten und dann eine traditionelle Technik, um das Kunstwerk an sich indisch zu machen (*to indianize*) mit dem Resultat, daß sich der gewöhnliche Inder mit dieser Kunst nicht identifizieren könne, sondern nur die Elite. Wie auch in den anderen Artikeln dieser Reihe zu Beginn der 90er Jahre wird deutlich, daß die Konflikte der Vergangenheit weiter in die Gegenwart hineinwirken – *Indianess* u. *indische Spiritualität* im Gegensatz zu westlichen materialistischen Haltungen.<sup>670</sup> Dies kommt besonders deutlich im letzten Artikel der Reihe von Kulkarni zur Rolle der modernen Kunst zum Tragen. Er kritisiert, daß ein großer Teil der Kultur in der ganzen Welt sich nur mit dem äußeren Menschen und seiner Entwicklung befasse.

Inner man is dwarfed by the explosion of technology. [...] Modern art is a culture by itself sustained by sophisticated classes in an industrial society. It exists only among a small group of people who are genuinely involved in creative thinking and activities  
(Kulkarni. *“Musings on Modernity“*, *Lalit Kala* (37/3 (1991): S. 62))

Die gesamten Artikel dieser Reihe *“The Art Scene in India – A Symposium“*, in: *Lalit Kala* (37/3 (1991)) sind eine ergiebige Informationsquelle für Fragen, die eine kunstsoziologische Methode

---

<sup>670</sup> In der Wiederbelebung indischer Traditionen und besonders religiösen Denkens glauben viele *Indianess* zu finden. Der Artikel von Parimoo: *“Revivalism, indigenous factors or modern Indian art reconsidered in the context of post modernism,”* in: *Lalit Kala Contemporary* (India), 38/3 (1993) S. 7-18 nennt die einheimischen Quellen für die moderne Kunst in Indien: Miniaturmalerei, Volkskunst, indische Esoterik und Tantrakunst. Vergl. Haridsan. *“Tantra Art and Modernity.“* in: *Lalit Kala*. 37/3 (1991): S 65ff. Fünf Elementen des Tantra entsprechen fünf Sinne, die Achse, an der das Rad der sinnlich wahrnehmbaren Realität sich dreht.

aufwirft.<sup>671</sup> In kurzen Textauszügen könnten sie als Grundlage zur Diskussion im Unterricht dienen.

Mansaram behauptet in seinem Artikel: "The art scene in India: as an expatriat looks at it", daß Kunst niemals von den Künstlern für die Massen geschaffen worden sei. Er unterscheidet zwischen Stammes-, Volks- und ritueller Kunst im Gegensatz zu klassischen Kunstformen der indischen Tradition. Sein Kunstbegriff ebenso wie das von ihm vorgeschlagene 16-Punkte-Programm zur Förderung der Kunst durch den Staat könnten zur Unterrichtsdiskussion genutzt werden, um die Rolle der Kunst in der Gesellschaft zu diskutieren.

S. Nandagopal und P. Laxman als Bildhauer und Maler beachten ästhetische Fragen und den Einfluß der Akademien. Keshav als Kunstkritiker betont die Bedeutung der Galerien und die Rolle des Kritikers als Vermittler zwischen Künstler und Publikum, die sich bewußt von der Rolle einer Werbeagentur absetzt. Die beiden einleitenden Artikel von Khandalawala und Hoskote sind besonders ergiebig, da sie die Probleme Kunst und Kommerz, sozialer Status des Künstlers, Wettbewerb, Rolle der Regierung, Hinweise auf Künstlergruppen, Popularität indischer Künstler im Westen und das Problem des Ost-West-Dialogs ansprechen, wobei Hoskote zwischen ernsthaften Künstlern und jenen unterscheidet, die den westlichen Normen entsprechend in Mode sind.<sup>672</sup>

---

<sup>671</sup> Zur modernen Kunst in Indien siehe ebenfalls: *Contemporary Indian art from the Chesker and Davida Herwitz family collection*. New York University Press, 1986.

Geeba. "The art scene in India: the role of the media", in: *Lalit Kala*. 37/3 (1991): S. 45-8.

Doshi. *Pageant of Indian Art*. Festival of India in GB, *Marg Publ.* 1983: S. 103-109, S. 109ff., S. 119-124, S. 125ff. dies. *Symbols and Manifestation of Indian Art*, *Marg Publ.*, 1984.

Eukiel. "Remembering the Encounter", in: *Marg*. 38/4 (1987): S. 4-6.

James. "The new figuratives", in: *Lalit Kala* (India) 35/9 (1987): S. 12-19.

Kapur. "Contemporary Indian art", in: *Marg*. 36/1 (1984): S. 42-51.

Mather. "Moving on: new art in India", in: *Women's Art Magazine* 42/1991: S. 8-9.

Nandagopal. "Art and development", in: *Lalit Kala* (India) 35/9 (1987): S. 4-7.

Sheikh. "New Contemporaries", in: *Marg*. 31/2 (1978): S. 87-112.

<sup>672</sup> Jain gibt Auskunft in "Changing Tastes", *India Today Intern.* Juni 1997: S. 53 zu den Preisen, die moderne indische Kunstwerke bei Christies erzielen.

Ravi Varma: *Portrait of a Lady in an Ivory Saree*, Rs 20.3 Lakh

K. K. Hebbar: *Gulmohar Tree*, RS 6.38 Lakh

A. E. Menon: *Kartiyanni Amma*, Rs 6.96 Lakh



## **9.2. Indien in der künstlerischen Wahrnehmung: Überblick zu möglichen Themen und Materialien**

Im Folgenden sollen einzelne Bilder detaillierter interpretiert werden, d.h. eine Zusammenschau des künstlerischen Werks und Faktoren, die auf seinen Entstehungsprozeß gewirkt haben. Dabei kann es weder in dieser Arbeit noch in der Unterrichtspraxis Ziel sein, die vorangestellten Raster zum didaktischen Vorgehen und zur Bildanalyse starr unter Berücksichtigung aller Aspekte bei dem Einsatz und der Analyse der Kunstwerke anzuwenden.

Vielmehr sollten die Kunstwerke aspektgebunden in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden und je nach unterschiedlicher Schwerpunktsetzung unterschiedliche Kriterien der Bildanalyse und didaktische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zum Tragen kommen. Das Raster zur Bildanalyse (1) und Kriterien der Bildanalyse (2) (siehe Kap. 9.3) ergänzen sich gegenseitig, weil das 2. Raster die einzelnen Kriterien deutlicher hervorhebt und eine Konzentration auf Einzelaspekte innerhalb einer komplexeren Bildanalyse oder einer aspektgebundenen Analyse erleichtert. Beide Raster sind von der Autorin dieser Arbeit in deutscher und englischer Sprache erstellt worden, um Lehrern und Lernern das notwendige Fachvokabular verfügbar zu machen.

Ferner wird im Rahmen dieses Kapitels versucht, Kurzinformationen zu einigen Künstlern und ihren Werken zu geben, Möglichkeiten zum Bildvergleich, zu inhaltlichen oder formalen Verknüpfungen der abgebildeten Beispiele aufzuzeigen, sowie auf den Einsatz verbaler Texte hinzuweisen. Dabei geht es nicht um eine erschöpfende Darstellung, sondern das Kapitel will als Anreiz und mögliche Anleitung oder Hilfestellung für die Bildarbeit in der Unterrichtspraxis des Fremdsprachenunterrichts verstanden werden. Es wird davon ausgegangen, daß der Fachlehrer mit den möglichen Sprachlernzielen und Arbeitsformen des Fremdsprachenunterrichts vertraut ist, weshalb auf eine Ausführung dieser Aspekte nur verkürzt eingegangen wird.

Die nachgestellte Tabelle soll einen Überblick vermitteln, wie sich die Beispiele thematisch zuordnen lassen, welche Bildwerke zum Vergleich und welche sprachlichen Texte zur Ergänzung oder Erhellung hinzugezogen werden können. Diese Angaben sind jedoch exemplarisch und ersetzen nicht die Information in den Anmerkungen und im Literaturverzeichnis.

Die Textsorten sind durch Fettdruck hervorgehoben, Bilder und Literatur werden jedoch nur in Kurzform angegeben, da sich die ausführlichen Hinweise im Text bzw. den entsprechenden Fußnoten im folgenden Kapitel befinden.

Die Hinweise zu Methodik und Arbeitsschritten beschränken sich auf Vorschläge zu kreativen Aufgaben, die im Text nicht aufgeführt werden, während die Arbeitsschritte und methodisches Vorgehen beim Einsatz der Kunstwerke im Fremdsprachenunterricht zum Erreichen landeskundlicher Ziele im Text selbst erläutert werden. Auf Ausführungen zu möglichen künstlerischen Gestaltungen in Form von Collagen, Skizzen, Abwandlungen von Gemälden wird verzichtet. Sie könnten aus zeitökonomischen Gründen als Hausarbeiten erstellt werden oder in einem bilingualen Kunstunterricht.

Die Tabelle gliedert sich in zwei Teile, die bestimmt sind durch die historischen Epochen (Kolonialismus/Imperialismus) und die Zeit seit der Unabhängigkeit. Die ersten beiden Spalten in dem jeweiligen Teil der Tabelle sind deckungsgleich (Art des Kunstwerks und Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand) und deshalb grau unterlegt. Die Tabelle listet die Elemente auf, aus denen eine Unterrichtsreihe zusammengestellt werden kann, wobei es sich für die Praxis anbieten würde, Einheiten aus Teil I (Geschichte) und II (stärkerer Gegenwartsbezug) zu kombinieren bzw. die Teile mit Gegenwartsbezug innerhalb einer Einheit wie Unit I stärker auszubauen. Als Beispiel für die erste Möglichkeit ließe sich Unit II zum Erfahrungsfeld Familie, Wohnen, gesellschaftliches Leben aus dem Teil I mit Unit IV aus Teil II oder Unit III aus Teil I mit Unit VI aus Teil II kombinieren.

Die Werke indischer Künstler, die seit dem Übergang der Kolonialzeit bis in die Gegenwart wirken, werden in der Tabelle nicht aufgeführt, vergleiche dazu Kapitel 9.3.3.4 und die entsprechenden Abbildungen im Bildband Abb. 20-41.

Tabelle 10: Übersicht zu Werken, Zielen, Inhalten und Materialien in Kapitel 9

| 1. Teil: Kolonialismus/Imperialismus   |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Art des Kunstwerks   | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand | Landeskundliche Ziele  | Sprachliche Ziele  | Themen   | Inhalte  |
| <b>Unit I: Rolle Victorias als Herrscherin eines Imperiums</b><br>Historienmalerei | <a href="#">The Empress</a>                  | Vermittlung von:<br>Einblicken in die Herrschafts-strukturen und Denkweisen im kolonialen England und in das Verhältnis von monarchischem Herrscher und Beherrschten; Ermöglichen einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Stereotyp <i>Queen Victorias</i>         | Versprachlichung des im Bild visuell Erfassbaren, hier in besonderer Abhängigkeit von Bildaufbau und Komposition, Förderung der Sprachanwendung und Differenzierung des Wortschatzes       | Kolonialismus/Imperialismus<br>Ausdruck von Herrschaft<br>Königin/Kaiserin Victoria zwischen Realität und Mythos | Rolle der Königin/Kaiserin im kolonialen/imperialen England<br>Glorifizierung und Mythos um die Person Victorias<br>Gegendarstellungen aus indischer Sicht   |
| <b>Entwicklung vom handeltreibenden Land zur Kolonialmacht</b><br>Historienmalerei | <a href="#">Clive</a>                        | Aufzeigen des Wandels im Verhältnis zwischen England und Indien als Handelspartner zum Indien als kolonialem Territorium in immer größerer Abhängigkeit vom „Mutterland“<br>Vermittlung von Wissen zu Schlüsselereignissen der Kolonialgeschichte Englands und Indiens | Versprachlichung des im Bild visuell Erfassbaren, hier in besonderer Abhängigkeit von Komposition und Farbigkeit<br>Förderung des Leseverständnisses von Sachtexten (vergl. Spalte: Texte) | Ringen um Herrschaft<br>Heldendarstellungen aus englischer und indischer Sicht (Sultan Tipoo)                    | Clive als Schlüsselfigur in der Geschichte der East India Company, die die Entwicklung vom Handel zur von militärischen Aktionen bestimmten Politik forciert |

| Art des Kunstwerks  | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand  | Landeskundliche Ziele  | Sprachliche Ziele   | Themen  | Inhalte  |
|---|---|--|---|---|--|
| <p><b>Unit II:</b></p> <p><b>Leben in jener Zeit:</b></p> <p><b>Familie, Wohnen, gesellschaftl. Leben</b></p> <p>Portraitmalerei:</p> <p>Familiendarstellungen u. Gruppenporträts</p> | <p><a href="#">Francesco Renaldi <i>European with his family</i>, Lucknow, c. 1794/5, u. <i>The Palmer Family</i>, Calcutta, 1786</a></p> <p><a href="#">Arthur W. Devis (1762-1822): <i>William Dent with his brother, John and an Indian landlord</i>, Anand Narain, Tamluk, 1790</a></p> <p><a href="#">ders.: <i>The Hon. W. Monson and his Wife</i>, Ann, Calcutta, 1786</a></p> <p><a href="#">John Zoffany (1733-1810): <i>The Auriol and Dashwood families</i>, Calcutta, 1783-87, <i>Mr and Mrs Warren Hastings</i>, Calcutta, 1783-87</a></p> | <p>Verdeutlichen der hierarchischen Gesellschaftsordnung der Briten u. der Rolle der Inder in der frühkolonialen Gesellschaft</p> <p>Verdeutlichen der Wohnformen, Besitzverhältnisse u. Formen gesellschaftlichen Lebens, Privilegien der Briten</p> <p>Erkennbar machen der unterschiedlichen Perspektiven von Briten und Indern</p> | <p>Bildanalyse, die z. B. eine genauere Beschreibung der Kleidung (Oberflächenbeschaffenheit, Stofflichkeit, Farbigkeit), Körpersprache und die Positionsbeschreibung der Personen im Bild und zueinander miteinschließt.</p> <p>Förderung von Gesprächsformen: Unterrichtsgespräch zur Bildanalyse, eines fiktiven Dialogs zwischen Personen im Bild, narratives Schreiben: Tagebucheintragung</p> | <p>Leben in Indien in der Frühzeit des Kolonialismus:</p> <p>Selbstdarstellung der Kolonialherren und Darstellungen der Untergebenen bzw Beherrschten, Diener</p> <p>Nicht-legale eheliche Beziehungen zwischen Briten und Indern</p> <p>Das Verhältnis von Auftraggeber und Künstler</p> <p>Leben als Künstler in Indien</p> | <p>Porträt als Statussymbol und Selbstbestätigung</p> <p>Gesellschaftliche u. private Beziehungen</p>  |
| <p><b>Unit III:</b></p> <p><b>Machtpräsentation</b></p> <p>Architektur</p>  | <p><a href="#">Government House, Calcutta</a></p>   | <p>Verdeutlichen, wie sich an öffentlichen Gebäuden und Städte- design Herrschaftsformen u. ihre Repräsentation ablesen lassen</p>   | <p>Differenzierung des Wortschatzes zur Beschreibung und Deutung von Architektur</p>  | <p>Der Bautyp des <i>Government House</i> als Ausdruck von einem veränderten Verhältnis zu Indien u. seiner Bevölkerung, d. h. als Ausdruck kolonialer Macht u. Herrschaft</p>  | <p>Wirkung der Größe, der Fassadengliederung, des Baukörpers seine Ortslage, die Wahl der Baumaterialien und die Anordnung der Innenräume als Spiegel der Funktion: Verwaltungs- u. Repräsentationsgebäude</p> |
| <p>Denkmal</p>  | <p><a href="#">Taj Mahal</a></p> <p><a href="#">Victoria Memorial</a></p>   | <p>Verdeutlichen, inwieweit Denkmäler wie das <i>Victoria Memorial</i> eine propagandistische u. herrschaftstabilisierende Funktion erfüllen und sich z. B. vom <i>Taj Mahal</i> unterscheiden</p>   | <p>Differenzierung des Wortschatzes zur Beschreibung und Deutung von Architektur</p> <p>Deuten und versprachlichen von ‚architektonischen‘ Skizzen</p>  | <p>Dialog nationaler Denkmäler: Das <i>Victoria Memorial</i> als Reaktion auf das <i>Taj Mahal</i> u. das <i>Taj Mahal</i> als ‚neues‘ Nationaldenkmal Indiens</p>  | <p>Wirkung der Größe, der Fassadengliederung, des Baukörpers seine Ortslage, die Wahl der Baumaterialien, ikonologisches Programm u. Funktion</p>  |

| Art des Kunstwerks                         | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand | Werke zum Vergleich oder zur Ergänzung   | Texte   | Methode und Arbeitsschritte   |
|--|--|--|---|---|
| <p><b>Unit I:</b><br/>Historienmalerei</p> | <p>The Empress</p>                           | <p>Gemälde: <a href="#">The East offering its riches to Britannia, 1778</a><br/>           Photo: <a href="#">Madras Famine</a>, 1877-78</p> <p>Graphiken:<br/> <a href="#">Justice. Punch</a><br/> <a href="#">Cartoon from 11th Sept. 1858 in Punch.</a><br/> <a href="#">New crowns for Old. Punch.</a></p> <p>Hayter. <i>Queen Victoria</i></p> <p>Denkmal: <i>Victoria Memorial, Calcutta</i></p> <p><a href="#">In Memoriam</a>, 1858</p> <p>Illustration: <a href="#">To compare the reign of Queen Victoria and Elizabeth II</a>, 1987</p> <p><a href="#">Raja and Ranees</a><br/> <a href="#">Victorious Empress of India</a></p> <p>Herrscherbilder der Moguln:<br/> <a href="#">The Weighing of Prince Khurram c.1615</a><br/> <a href="#">The Great Mughal</a></p> | <p>Golan. <i>Spotlight on the Raj</i>. 1988</p> <p>Vadgama. <i>India in Britain</i>. 1984:<br/>           Zeitungsausschnitt: Address to the Queen by Indian gentlemen<br/>           Sachinformationen zu Königin Victoria und König Edward VII.</p> <p>Encyclopaedia Britannica</p> <p>Bayly. <i>The Raj</i>. 1991:<br/>           Imperial Glory and Indian Dissident</p> <p>Aussagen von Zeitzeugen in: Ashton. <i>Indian Independence</i>. 1985 u. Allen. <i>Plain Tales of the Raj</i>. 1985</p> <p>Anmerkungen des Künstlers Husain in: <i>Images of the Raj</i></p> <p>Zur traditionellen indischen Malerei: Manring. <i>Indische Kunst</i>. 1996<br/>           Video <i>The Living Arts of India</i> zur traditionellen Kunst<br/>           Archer. <i>Company Paintings</i>, Indian Paintings of the British Period. 1992</p> | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen siehe Textseiten</p> <p>Produktionsorientierte Zugangsweisen<br/>           Imagine you are one of the representatives from India having to kneel in front of Victoria as painted in Drummonds picture of <i>The Empress</i>.<br/>           Write a fictive diary entry about your feelings, impressions and observations concerning the event on the basis of the analysis of the painting.</p> <p>Mit Hilfe von geschichtlichem Quellenmaterial wäre ein Gespräch denkbar zwischen dem Thronanwärter und dem Berater Königin Victorias, Lord Salisbury (geeignet für den bilingualen Geschichtsunterricht u. fächerverbindenden Unterricht)</p> |
| <p>Historienmalerei</p>                    | <p>Clive</p>                                 | <p>Gemälde: Velasquez. <i>Die Übergabe von Breda</i>. 1635<br/>           Graphik: West. <i>Clive receiving the Grant of the Diwan of Bengal ... 1818</i><br/>           Skulptur: Scheemaker. <i>R. Clive (as Roman Senator) 1764</i> u. Banks. <i>W. Hastings 1790</i><br/>           Bilder von Sultan Tipu</p>   | <p>Encyclopaedia Britannica<br/> <b>Geschichtliche Fachliteratur:</b><br/>           Lawson. <i>The East India Company</i>. 1993<br/> <b>Ashton. Colonialism in India. A GCSE Source Book for Teachers. 1988</b><br/>           Golan. <i>Spotlight on the British Raj</i>. 1988<br/>           Buddle. <i>Tippoo's Tiger</i>, Buch und Video (Abbildungen und Sachinformationen zum geschichtlichen Hintergrund)</p>   | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen siehe Textseiten</p> <p>Produktionsorientierte Zugangsweisen<br/>           Auf der Basis der Bildanalyse und weiterem geschichtlichem Quellenmaterial erfinde ein Verhandlungsgespräch zw. Clive u. Mir Jafar</p>   |

| Art des Kunstwerks                        | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand  | Werke zum Vergleich oder zur Ergänzung  | Texte   | Methode und Arbeitsschritte  |
|---|---|---|---|--|
| <p><b>Unit II:</b><br/>Porträtmalerei</p> | <p>Francesco Renaldi <i>European with his family</i>, Lucknow, c. 1794/5, u. <i>The Palmer Family</i>, Calcutta, 1786</p> <p>Arthur W. Devis (1762-1822): <i>William Dent with his brother, John and an Indian landlord, Anand Narain</i>, Tamluk, 1790<br/>ders.: <i>The Hon. W. Monson and his Wife, Ann</i>, Calcutta, 1786<br/>John Zoffany (1733-1810): <i>The Auriol and Dashwood families</i>, Calcutta, 1783-87,<br/>ders.: <i>Mr and Mrs Warren Hastings</i>, Calcutta, 1783-87,</p> | <p>Gainsborough. <i>Mr and Mrs Andrews</i></p> <p>Photo: <i>The Viceroy entertains</i>, . . . 1893 in: Allen. <i>Plain Tales of the Raj</i>. 1985</p> <p><a href="#">Colonel Colin Mackenzie (1754-1821) and his assistants</a>, 1816</p>   | <p><b>Kunstgeschichtliche Fachliteratur:</b><br/>Archer. <i>Company Paintings</i>, Indian Paintings of the British Period. 1992</p> <p>Archer. <i>India and British Portraiture 1770-1825</i>. 1979:<br/>Künstlerbiographien u. Empfehlungsschreiben, Macartneys Brief für Zoffany</p> <p>Cumming. <i>Annotated Art</i>. 1995</p> <p><b>Roman:</b> Syal. <i>Anita and Me</i>. 1997</p> <p>Aussagen von Zeitzeugen/<b>oral history:</b><br/>Allen. <i>Plain Tales of the Raj</i>. 1985<br/>Golant. <i>Spotlight on the Raj</i>. 1988</p>               | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen<br/>siehe Textseiten</p> <p>Produktionsorientierte Zugangsweisen</p> <p>Zoffanys Bild: <i>The Auriol and Dashwood families</i><br/>Das Bild nachstellen und als Szene aufführen, in der die Briten sich im Hintergrund unterhalten und agieren, während ein Diener vorn einen inneren Monolog vorträgt. Aufgaben:<br/>1. <i>Imagine you are one of the servants in the picture:</i><br/><i>Write an inner monologue about your feelings, problems which you might have in that role.</i><br/>2. Write a conversation for one of the groups in the picture on the basis of the analysis of the painting<br/>Szenische Darst. mit vertauschten Rollen, Inder als Herren<br/>Weitere kreative Aufgaben auf der Basis von Aussagen von Zeitzeugen von britischer u. indischer Seite sowie Auszügen aus literarischen Texten</p> |
| <p><b>Unit III:</b><br/>Architektur</p>   | <p><i>Government House, Calcutta</i></p> <p><a href="#">Kedleston Hall, (The Structures and Government House Calcutta, (Individual Patterns)</a></p>  | <p>Palladianische Villen: <i>Chiswick House, Chatsworth</i></p> <p>Tempelarchitektur</p> <p>Öffentliche Gebäude:<br/>Bahnhöfe<br/>Kirchen</p> <p>Wohnhäuser<br/><a href="#">David Gentleman: Shimla Adivasihütten</a><br/>Städteplanung</p> | <p><b>Kunstgeschichtliche Fachliteratur:</b><br/>The National Trust. <i>Kedleston Hall</i>. 1993</p> <p>Nilsson. <i>European Architecture in India 1750-1850</i>. 1968<br/>Tadgell. <i>The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj</i>. 1994</p> <p>Pal/Dehejia. <i>From Merchants to Emperors</i>. 1986</p> <p>Davies. <i>British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj</i>. 1985<br/>Butlar. <i>Der englische Landsitz, 1715-1760. Symbol eines liberalen Weltentwurfs</i>. 1982</p> | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen<br/>siehe Textseiten</p>  |

| Art des Kunstwerks | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand | Werke zum Vergleich oder zur Ergänzung   | Texte   | Methode und Arbeitsschritte  |
|--------------------|--|--|---|--|
| Denkmal            | Taj Mahal<br><br>Victoria Memorial           | <p>D. Gentleman <i>Taj Mahal, Agra</i>, S. 79.</p> <p>Unter dem Aspekt der Herrschaftsbestätigung: Herausstellen, daß der britische Generalgouverneur und Vizekönig an höchster Stelle über dem indischen Herrscher steht an dem Bild <a href="#">Curzon investing the Maharaja of Cochim at the Coronation Durbar, Delhi, 1903</a></p> <p>Gemälde: Thomas Daniell (1749-1840): <a href="#">View of the Old Court and Writers' Building</a>, a home for young employees of the East India Company aus ders.: <a href="#">View of the Obelisk opposite the Old Fort, a memorial</a> to those who died in the infamous "Black Hole" dungeon</p> <p>William Daniell (1769-1837): <a href="#">Shivala Ghat and Cheyt Singh's House Near Benares</a>, U. P. 1802</p> <p>David Gentleman: <a href="#">Namikarnika Ghat, Varanasi</a><br/><a href="#">ders.: The Victoria Terminus, Bombay</a></p> <p>Surya Tempel, Konarak, Orissa (5.-13. Jh.)<br/><a href="#">Temple in Neasden, London</a> (90er Jahre)</p> | <p><b>Kunstgeschichtliche Fachliteratur:</b></p> <p>The National Trust. <i>Kedleston Hall</i>. 1993</p> <p>Nilsson. <i>European Architecture in India 1750-1850</i>. 1968</p> <p>Carroll. <i>The Taj Mahal</i>. 1972:</p> <p>Davies. <i>British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj</i>. 1985.</p> <p>Tadgell: <i>The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj</i>. (1990),1994</p> <p>Kerner/Duroy. <i>Bildsprache</i> 2. 1981</p> <p><b>Zeitungstext:</b></p> <p>Varadarajan: "Neasden's Temple of Tolerance", (Main, Ray: Hauptphoto); in: <i>The Times</i> (4.Nov., 1995)</p> | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen siehe Textseiten</p> <p>Produktionsorientierte Zugangsweisen</p> <p>Szenische Darstellung von gemischter Gruppe von Studenten (Europäern und Indern), die sich vor der Statue Curzons o. Victorias beim <i>Victoria Memorial</i> über Curzon u. koloniale Ereignisse der Zeit unterhalten.</p> <p>Ein Lerner könnte die Figur/Skulptur Curzons und/ oder Victorias nachstellen als stumme Mime, die lebendig wird, wenn sie die Notwendigkeit ihres Handelns erklären will.</p> |

| II. Teil: Zeit seit der Unabhängigkeit  |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Art des Kunstwerks  | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand  | Landeskundliche Ziele   | Sprachliche Ziele   | Themen  | Inhalte   |
| <b>Unit IV:</b><br>Rolle der Frau<br>Familie<br>Lebensstadien<br>Religion<br>Moderne<br>Malerei | :<br><a href="#">Family, 1990</a><br><a href="#">Family, 1993</a><br><a href="#">Period Piece, 1992</a><br><br><a href="#">Mothers, 1987</a><br><a href="#">Visajam, 1990</a><br><a href="#">Playtime, 1993,</a><br><br><a href="#">Xenobia, 1988</a><br><a href="#">Birthday Party, 1985</a><br><a href="#">Midday II, 1987</a><br><br><a href="#">Swami Yogaratna, 1990</a><br><a href="#">Thread Ceremony, 1990</a><br><a href="#">Wedding Day, 1991</a><br><a href="#">Wedding Day, 1989</a><br><a href="#">Jogeswari, 1985</a><br><br><a href="#">Tariq, 1978</a><br><a href="#">Shankaran Kutty's Birthday, 1987</a><br><br><a href="#">Chair, c. 1980</a><br><a href="#">Inquiet Landscape, 1989</a><br><a href="#">Portrait of an Artist, 1978</a><br><a href="#">Portrait of a Poet, 1984</a><br><a href="#">Portrait of an Actor, 1985</a><br><a href="#">Rikshaw, 1984</a> | Vermittlung von Einsichten in die indische Gesellschaft<br><br>(die Rolle der wohlhabenden Familien in Bezug auf politische Macht u. Korruption, siehe Zeitungsartikel) | Differenzierung des Wortschatzes bei der Beschreibung von Farbigkeit und Texturen<br><br>Förderung der Fertigkeiten der schriftlichen Textproduktion: Rätselhaftes der Bilder eignet sich zur sprachlichen Umsetzung in Gedichtform, Kurz- oder Phantasiegeschichte, innerem Monolog, Märchen | Rolle der Frau in der indischen Gesellschaft:<br>in Familiendarstellungen<br><br>in Mutter-Kind Darstellungen;<br><br>Lebensstadien: Heirat, Alter, religiöse Rituale<br>bei Mädchen u. Frauen<br>bei Jungen<br><br>Der Einzelne in seinem Erleben von Krisen | Psychologisierende Darstellungen<br><br>Darstellung der Frau einerseits z. T. modern und selbstbewußt, andererseits z. T. noch stark in der traditionellen Rolle gefangen<br><br>Darstellung von Frauen aus verschiedenen Schichten, überwiegend jedoch aus der wohlhabenderen Schicht<br><br>typisch indische Lebensformen und Gebräuche<br><br>allgemeinmenschliche Problematik des Gefühl des Gefangenseins durch die jeweiligen Lebensumstände, Ausdruck von Trauer |



| Art des Kunstwerks  | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand  | Landeskundliche Ziele  | Sprachliche Ziele  | Themen  | Inhalte  |
|---|---|--|--|---|--|
| Porträtmalerei  | Selbstportrait von Anjolie Menon<br><a href="#">Selfportrait, 1958</a><br><a href="#">Chair, c. 1980</a><br><a href="#">Inquiet Landscape, 1989</a>                           | Bewußtmachung von Binnen- u. Außenperspektive anhand eines Einzelschicksals  | Förderung des Leseverständnisses<br>Förderung der Fertigkeiten der schriftlichen Textproduktion:<br>Schreiben einer Künstlerbiographie | Interkulturalität in der Biographie einer indischen Künstlerin  | Erleben Indiens aus der Binnenperspektive und Europas aus der Außen-perspektive der Künstlerin: Erziehung, Ausbildung, Ehe, Familie, Reisen                                  |
| Gemälde   | <a href="#">Shakti</a>  | Vermittlung von Basiskenntnissen über den Hinduismus   | Spracherweiterung durch neue Begriffe aus dem religiösen Bereich   | Religiöse Symbole in A. Menons Malerei am Bildbeispiel <i>Shakti</i>  | Hinduistische Gottheiten und Symbole und ihre zeitgemäße Deutung   |
| <b>Unit V:</b><br><b>Wohnen in Indien</b><br>Moderne Architektur  | <a href="#">Bombay, Hawkers Pavements</a><br><br><a href="#">Hierarchy of Spaces</a>  | Bewußtmachen von Problemen bezügl. Wohnen und Städteplanung in Indien aus der Binnenperspektive eines indischen Architekten          | Deuten und Versprachlichen von ‚architektonischen‘ Skizzen   | Die Straße als Wohn- und Arbeitsplatz<br><br>Widerspiegelung von Lebensmustern in der Organisation von Raum | Humanes Wohnen und Aufzeigen von Lösungen typischer indischer Probleme aus der Binnenperspektive an Beispielen von Wohnsiedlungen, Schule, etc.                              |
| <b>Unit VI:</b><br><b>Öffent. Architektur im Zhg mit einer modernen Leitfigur Indiens, Museumsarchitektur</b><br><b>Unit VII:</b><br><b>Tourismus. Umwelt</b> | Gandhis Ashram<br><a href="#">Ghandi Smarak Sangrahalaya</a> , Sabarmati Ashram, Ahmedabad, 1958<br><br>Kovalam Beach Resort<br><a href="#">Kovalam Beach Resort</a> , Kerala | Bewußtmachen indischer Lebensformen und Wandlung von Gandhis Ashram in eine nationale Gedenkstätte durch einen indischen Architekten | Differenzierung des Wortschatzes<br><br>Deuten und Versprachlichen von ‚architektonischen‘ Skizzen, Grundriß, Aufriß und Photos        | <i>Soft Tourism</i> und Umweltproblematik   | Vorstellen einer typisch indischen Einrichtung und ihrer Wandlung zur nationalen Gedenkstätte<br><br>Vorstellen einer Hotelanlage an einem der malerischsten Strände Indiens |

| Art des Kunstwerks                             | Bild als selbständiger Unterrichtsgegenstand  | Werke zum Vergleich oder zur Ergänzung  | Texte  | Methode und Arbeitsschritte  |
|--|---|---|--|--|
| <p><b>Unit IV:</b><br/>Moderne<br/>Malerei</p> | <p>Rolle der Frau:<br/>in Familiendarstellungen<br/>in Mutter-Kind<br/>Darstellungen;<br/>Lebensstadien: Heirat,<br/>Alter, religiöse Rituale</p> | <p><a href="#">Baweja, Harinder: "The Taste of Power," (Text und Fotos), in: India Today, Jan. 1997</a></p> <p>Paula Rego: <a href="#">The Family</a>, 1988</p> <p><i>Rikshaw</i>, 1984</p> <p>(vergl. Gemäde von H. Bosch und von Blake und Tagore zur Darstellung innerer Bildwelten)</p>                                     | <p><b>Interview</b> mit A. Menon und <b>Biographie</b> der Künstlerin</p> <p><b>Kunstgeschichtliche Fachliteratur:</b><br/>Zum Einsatz künstlerischer Mittel siehe: Murti. "Through the Patina", in: Menon. 1995<br/>Indische Kunst von Frauen: Jain. "Voyage of Self Discovery", 4/1997</p> <p><b>Zeitungsartikel:</b> Baweja: "The Taste of Power," (Text und Fotos), in: <i>India Today</i>, Jan. 1997</p> <p><b>Oral history:</b> Allen. <i>Plain Tales of the Raj</i>. 1985: "The Shrine of the Baba-Log"</p> | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen<br/>siehe Textseiten</p>  |
| <p>Porträt-<br/>malerei</p>                    | <p>Selbstporträt von Anjolie<br/>Menon</p>  | <p>Porträts europäischer Künstlerinnen wie z. B. P. Becker- Moderson</p> <p><a href="#">Kalpana, 1985</a><br/><a href="#">Dinshaw, 1982</a><br/><a href="#">Buleshwar, 1978</a><br/><a href="#">Portrait of an Artist, 1978</a><br/><a href="#">Portrait of a Poet, 1984</a><br/><a href="#">Portrait of an Actor, 1985</a></p> | <p><b>Interview</b> mit A. Menon und <b>Biographie</b> der Künstlerin</p>  | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen<br/>siehe Textseiten</p> <p>Produktionsorientierte Zugangsweisen<br/>Write a newspaper article about advertising the artist's exhibition on the basis of the interview and the analysis of some pictures.</p> |
|  | <p>Shakti 1991</p>  |   | <p>Zum Hinduismus siehe: Earhart. <i>Religious Traditions</i>. 1993</p>  | <p>Zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen<br/>siehe Textseiten</p>  |



**9.3. Werke der bildenden Kunst und**  
**Einzelbildanalysen/Werkbesprechungen in der Praxis des**  
**Fremdsprachenunterrichts**

**Raster zur Kombination von Kriterien zur Bildanalyse aus unterschiedlichen**  
**Analyseverfahren in deutscher und englischer Sprache**

**I. Daten/dates:**

|   |                                    |   |
|---|------------------------------------|---|
| <b>Werk/work of art:</b>                | <b>Titel/title</b>                 | <b>Entstehungszeit/period</b>             |
| <b>Technik/technique</b>                |                                    | <b>Art des Kunstwerks/type of artwork</b> |
| <b>aus dem Bereich/from the sphere:</b> |                                    |   |
| <b>privat/private</b>                   | <b>halb-öffentlich/semi-public</b> | <b>öffentlich/public</b>                  |

**Künstler/artist:**

**II. Wirkung/effect:** formulieren, wie die Wirkung des Bildes ist u./o. welcher spontane Eindruck zunächst entsteht/  
*describe the painting's effect and/or which spontaneous impression it creates*  
falls sich ein Verstehensansatz oder eine Sinnvermutung aufdrängt, auch diese versprachlichen  
*verbalize first ideas concerning possible meanings if those become apparent*

**III. Inhalt/contents:** den Inhalt des Bildes (ohne Deutungen) wiedergeben, um sich selbst u. anderen Klarheit über den Inhalt zu verschaffen.  
Motiv, Bildgegenstand (Bildvordergrund, -hintergrund)/  
*to report the contents of the painting (without interpretations), to clarify the contents for oneself and others, motif (imagery), object (foreground, background)*

**Syntax/syntax:** (Zusammenordnung/Gefüge der untersuchbaren Elemente)  
*co-ordination / ensemble of the elements which are to be analysed*

Achtung: Anzahl und Reihenfolge der Analysepunkte hängen vom jeweiligen Bild ab.

*Attention: Number and sequence of the aspects of analysis differ according to each individual picture.*

Es ist immer nach der Funktion der jeweiligen Punkte zu fragen.  
*Consideration should be given to the function of each aspect.*

Die einzelnen Punkte sind nach Möglichkeit in Beziehung zueinander zu setzen; kein isoliertes "Abhaken".  
*The aspects should not be considered in isolation.*

- Formen/shapes:** Ausformung, Figuration:  
*design, figuration*  
eckig – rund/*angular – round*  
gerade – gekrümmt/*straight – curvy*  
linear geschlossen/*continuous line*  
fleckhaft offen/*speckled openness*  
Formkontraste, Formkorrespondenzen  
*contrast of shapes, corresponding shapes;...*
- Farbigkeit/colour:** Farbtonwahl/*choice of hue*  
Farbverwandschaften/*related colours*  
Farbkontraste/*colour contrasts*  
(Hell-Dunkel, Komplementärkontrast,...);  
(*light-dark, complementary contrast,...*)  
Qualitäts- und Quantitätskontrast  
(*contrast of quality and quantity*)  
Farbe und Raumwirkung  
*colour and spacial effect*  
Beziehung zwischen Farbe und Gegenstand –  
Symbol-, Lokal-, Erscheinungs- oder  
Ausdrucksfarbe)/  
*relationship between colour and object –*  
*symbolic colour, local colour, representational or*  
*expressive colour)*
- Licht/light:** Hell-Dunkel-Verteilung/*distribution of light and*  
*dark*  
weiche Übergänge/*soft verges/edges*  
starke Kontraste – Einfluß auf Figur-Grund-  
Verhältnis?/  
*strong contrasts – impact on object - background*  
*relationship?*  
Führt das Licht die Blickrichtungen?/  
*Does the light guide the viewer's eye movements?*  
Oberflächenbeschaffenheit/ *consistence of surface*  
Stofflichkeit/*texture*  
haarig – samtig/*hairy - velvety*  
glatt – rau/*smooth – rough*
- Raum/space:** Lage des Gegenstandes im Raum/*position of object in*  
*space:*  
Betrachterstandpunkt *viewing point*  
(Untersicht/*view from underneath*, Normalsicht  
*normal view*, Aufsicht/*bird's eye view*,  
Maßstabperspektive/*perspective according to scale*)  
Überschneidungen/*overlap*  
Verschiebung/*shift*  
Farb- und Luftperspektive/*colour and aerial*  
*perspective*  
konstruiert Zentralperspektive o.  
Erfahrungsperspektive,.../ *linear perspective*  
(*Legitimate Perspective, Brunelleschi*)

Kompositionsbestimmende Richtungen / *directions determining the composition:*

|                          |                         |                             |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| dominierende Richtungen: | Diagonale steigend      | <i>diagonal ascending</i>   |
|                          | Diagonale fallend       | <i>diagonal descending</i>  |
|                          | Wirkung – dynamisch     | <i>effect – dynamic</i>     |
|                          | Senkrechte              | <i>vertical</i>             |
|                          | Waagerechte             | <i>horizontal</i>           |
|                          | Wirkung – eher statisch | <i>effect – more static</i> |

Formaufteilendes Achsengerüst, Goldener Schnitt/*Scaffolding of axes dividing the format, golden cut*

**Kompositionsbestimmende Ordnungen/*composition determined by artistic order:***

Symmetrie/*symmetry*  
Rhythmus/*rhythm*  
Reihung/*sequence*  
Streuung/*scattered*  
Ballung/*concentrated*

**Kompositionsschemata** in Bezug auf das Bildformat/  
*schemata of composition with regard to picture format:*

Dreiecks-, Kreis-, Oval-, Diagonal-, Orthogonalkomposition/  
*triangular, circular, oval, diagonal, orthogonal composition*

**Abschlußauswertung/*final evaluation:***

Kurze Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse/  
*short summary of the essential results*

**Abschlußdeutung/*final interpretation:***

Bildaussage formulieren, die sich aus der Analyse heraus ableiten läßt; der dem Bild zugrunde gelegte Gedanke,  
Bezug zum ersten Eindruck herstellen, evtl. Korrektur oder Erweiterung des ersten Verstehensansatzes/  
*explain the meaning of the picture which can be deducted from the analysis, the key idea or thought, relate this to first impressions, possible correction or expansion of first attempt to understand visual text.*

## 2. Kriterien der Bildanalyse/ Criteria of pictorial analysis

### 1. Bestandsaufnahme/Was?/inventory/what?

- Was sehe ich/*what do I see?*
- Beschreibung des gegenständlichen und formalen Bestandes des Bildes in geordneter Reihenfolge (z. B. in der Reihenfolge vom Vordergrund zum Hintergrund oder von zentralen Gegenständen/Figuren im Bild ausgehend)/  
*description of the representational and formal inventory of the picture in an ordered and logical sequence (i.e. moving from the foreground to the background or starting out from central objects/figures)*  
Hervorhebung/*highlighting*: Was ist besonders auffällig, was erscheint besonders fragwürdig?/*What stands out, what raises questions, irritates?*

### 2. Analyse/Wie?/analysis/how?

- **Farbe/colour**  
Maltechnik (Öl, Tempera,...)/*painting technique (oil, egg tempera)*  
Farbauftrag (deckend, lasierend,...)/*application of paint (thick, washes of paint,...)*  
Farbwahl (qualitativ, quantitativ)/*choice of colour (qualitative, quantitative)*  
Farbbeziehungen/*relationship of colours*  
Farbkontraste/*colour contrasts*  
(Kalt-Warm-Kontrast/(*cold-warm-contrast*  
Komplementär-Kontrast,...)/*complementary-contrast*)  
Malkonzept (impressionistisch, expressionistisch)/*concept of painting (impressionist, expressionist)*  
(Lokalfarbe, Erscheinungsfarbe, Ausdrucksfarbe,...)/(*local colour, hue, expressive colour*)
- **Raum/Perspektive/space/perspective**  
Zentralperspektive/  
*linear perspective (Legitimate Perspective) position of object in space: Brunelleschi*  
Farb- und Luftperspektive/ *aerial perspective (sfumato/smoky, Leonardo da Vinci: soft outlines in subdued colouring as though envelopped in a tender mist/smoke painting)/*  
Raum durch Überschneidungen/*space created by overlaps*  
Raum durch Größenkontraste/*space created by contrast in size*  
Betrachtungsperspektive/*viewing point*  
(Normalsicht, Vogel-, Froschperspektive)/(*normal, bird's eye view, frog perspective*)  
Bedeutungsperspektive/*symbolic perspective*
- **Fläche/surface(plane)**  
Flächenformen (qualitativ, quantitativ)/*shapes of surfaces (qualitative, quantitative)*  
Flächenkontraste/*contrast of surfaces/planes*  
Binnengliederung von Flächen/*detailed microstructure of surfaces*  
Figur-Grund-Verhältnis/*figure background relationship*
- **Linien/lines**  
Richtung, Bewegung, Verlauf/*direction, movement, course*  
Duktus/ *facture (appearance and character of a painted surface in particular the artist's way of applying paint)*  
Formbezug (Umrißlinie,...)/*outline*

- **Hell-Dunkel/light and dark**

Grad des Hell-Dunkel-Kontrasts/*degree of light and dark contrast*

Abgrenzung zwischen Hell-Dunkel/*division of light and dark*

(hart, fließend,...)/(*sharp,soft, flowing,...*)

Dominanz heller oder dunkler Bildteile/*predominance of light or dark parts*

Verhältnis von Hell-Dunkel zur Form/*proportion of light and dark in relation to shape*

Hell-Dunkel durch Licht/Beleuchtung/*light and dark through light and lighting*

- **Komposition/composition**

Bildaufbau, Farb- und Formzusammenhänge/  
*structure of painting, relationship of colours and shapes*

*structure of painting, relationship of colours and shapes*

Verhältnis der Bildteile (Gegenstände, Personen,...) zum Ganzen/  
*relationship of individual elements (objects, persons/characters,...) to the whole*

*relationship of individual elements (objects, persons/characters,...) to the whole*

Darstellung der Beziehungsverhältnisse in einer Kompositionsskizze/  
*Representation of the relationships in a compositional sketch*

*Representation of the relationships in a compositional sketch*

### **3. Interpretation/Warum?/interpretation/why?**

Zeitliche und stilistische Einordnung des Bildes/  
*classification of painting with regard to style and period*

*classification of painting with regard to style and period*

Stellung und Bedeutung des Bildes im Gesamtwerk des Künstlers/  
*position and significance of painting within the artist's entire oeuvre*

*position and significance of painting within the artist's entire oeuvre*

Bedeutung des Bildes im Zusammenhang mit der Biographie des Künstlers/  
*significance of painting in connection with the artist's biography*

*significance of painting in connection with the artist's biography*

Bedeutung des Bildes als Zeitdokument/  
*significance of painting as a document of a certain period/ historical document*

*significance of painting as a document of a certain period/ historical document*

Bildgenre: (Landschaft, Stilleben, Historienmalerei, Porträt, Genre, Tierbilder)/  
*Genres: (landscape, still life, history, portrait, genre, animals)*

*Genres: (landscape, still life, history, portrait, genre, animals)*

Bedeutung des Bildes in der Geschichte des Genres/  
*significance of painting within the history of its genre*

*significance of painting within the history of its genre*

Moralisierende, belehrende, kritische Bildaussage./ *moralising, didactic, critical message*

subjektive Bildaussage/*subjective message*

Mythologische, allegorische / *mythological, allegorical,*

symbolische Ebenen der Bilddeutung (Ikonografie)/  
*symbolic levels of meaning (iconography)*

*symbolic levels of meaning (iconography)*

Bedeutung des Bildes in der Zeit seiner Entstehung/  
*significance of painting within its own period*

*significance of painting within its own period*

Bedeutung des Bildes in bezug auf die Gegenwart/  
*significance of painting with regard to the present*

*significance of painting with regard to the present*

Persönliche, subjektive Wertung des Bildes/  
*Personal, subjective evaluation of painting*

*Personal, subjective evaluation of painting*

Die nachgestellte Zusammenstellung von weiterem Vokabular soll eine Hilfe darstellen zur Wortschatzerweiterung im Bereich der Fachsprache, zur genaueren Differenzierung bei der qualifizierenden Beschreibung der bildlichen Mittel und der Beschreibung von Gefühlen, die z. B. über die Körpersprache vermittelt werden.



## Vokabular<sup>673</sup>

### **Colour**

*Local Colour: the colour of an object unaffected by the action of other colours upon it under particular circumstances, as by coloured light falling onto it.*

*Hue: the specific shade of a colour / (Saturation: other words to describe it: colourfulness, chroma, intensity, weight and purity)*

*Intensity: the strength of a hue*

*Tone: the lightness or darkness of a colour/ value, brilliance, greyness and luminosity*

*Contrast of saturation*

*Cold-warm contrast*

*Primary (the three colours –red, yellow, blue- from which all others are derived), and secondary colours*

*Colour relationships - harmony and contrast*

*colours are: brilliant, bright, clear, fresh, delicate, warm, vivid, calm, peaceful, faint, dark, gloomy, muddy, smudged, cold, strange, disturbing*

*blocks of colour*

*to shimmer, to fade*

**lines:** *strong lines, thick lines, swirling brushstrokes*

**light :** *chiaroscuro-arrangement of light and dark areas in a picture*

### **body language**

*facial expression: straight mouth, smiling eyes, happy face,*

*posture: the way s/he is standing : jolly, good natured/ walking slowly, hands deep in pockets, head bowed, standing straight/upright*

*to cover one's face with shame, throwing back one's head, the body recoils from...,*

*tense, nervous, puzzled, astonished, dazzled, relaxed, attentive, to be absorbed in doing s. th.,*

*to lose oneself in doing s.th., to experience terror, to terrify, to hurt*

*sugary, sentimental, decorative, romantic, horrible, frightening, scary*

*to capture an expression*

*to convey feelings/ to reflect*

*anger, happiness, agitation, distress, grief, confusion, sadness, depression, despair, peace, tranquillity, pride, arrogance*

*nightmares, feelings of doom, jealousy, anguish, surprise, love, fear, horror, grotesque*

*to exaggerate*

*to match the mood*

*filled with a feeling of*

### **texture**

*material, fabric, elaborate patterns, dabs of colour,*

*soft, floppy, shiny, dull, regular, irregular*

**anamorphosis:** *the process of distorting an image in such a way that it is necessary to view it in a specific manner in order to recognize it*

**foreshortening:** *the technique of depicting an object lying at an angle to the picture plane by means of perspective – making it narrower and paler as it recedes*

---

<sup>673</sup> Die Zusammenstellung des Vokabulars ist nur als Beispiel zur Demonstration gedacht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wenn die Bildrezeption im Zusammenhang des bilingualen Sach-Fachunterrichts Kunst über die Fremdsprache Englisch stattfinden sollte, müßte genauer bestimmt werden, welche Begriffe im Deutschen und Englischen differieren, d. h. Unterschiede in der Begrifflichkeit sind zu erfassen und zu verdeutlichen.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>motif:</b>           | <i>the focal object of a landscape or still life painting that appears to be the painter's main concern</i>          |
| <b>impasto:</b>         | <i>paint applied thickly, to create a textured surface</i>   |
| <b>perspective:</b>     | <i>means of representing three-dimensional forms and spaces on a flat, i.e. two-dimensional, surface</i>             |
| <b>vanishing point:</b> | <i>A point on the horizon at which receding parallel lines appear to meet, a term commonly used with perspective</i> |
| <b>trompe l'oeil:</b>   | <i>painting or part of it intended to trick the viewer into thinking it is a real object</i>                         |

Das folgende Glossar ist als eine Hilfe zum Verständnis und zur Besprechung zu Texten und Bildern aus und über Indien gedacht und enthält Begriffe, die sich zwar übersetzen lassen, jedoch häufig in englisch-sprachigen Texten als Begriffe in der Originalsprache aus der Herkunftskultur übernommen werden, da sie durch ihren kultur- und gesellschaftsspezifischen Kontext gebunden sind. Die Begriffe zeigen den Lernern, daß sie sich nicht ohne weiteres durch Begriffe aus dem Deutschen oder Englischen übersetzen lassen, sondern daß sie in ein dichtes Netz kulturspezifischer Konnotationen eingebunden sind.

### **Glossar zu Indien**

|                    |  |
|--------------------|--|
| <i>ayah</i>        | <i>Indian nurse or nanny</i>   |
| <i>ashram</i>      | <i>spiritual retreat</i>   |
| <i>anna</i>        | <i>1/16 of a rupee</i>   |
| <i>baba</i>        | <i>baby</i>  |
| <i>babu</i>        | <i>native clerk</i>  |
| <i>bazaar</i>      | <i>native market</i>   |
| <i>begum</i>       | <i>princess</i>  |
| <i>bheesti</i>     | <i>native water carrier</i>  |
| <i>bibby</i>       | <i>native woman/bibi or bibby 'high class woman'</i>   |
| <i>Brahmins</i>    | <i>highest caste among Hindus</i>  |
| <i>bungalow</i>    | <i>countryhouse/ bungla – country</i>  |
| <i>cantonement</i> | <i>military area of station</i>  |
| <i>caste</i>       | <i>inherited class divisions in Indian society, there are four main castes: priestly, military, merchant, labourer</i> |
| <i>chapattis</i>   | <i>unleavend bread</i>   |
| <i>charpoy</i>     | <i>wooden frame bed with webbing</i>   |
| <i>chit</i>        | <i>letter, note</i>  |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <i>char wallah</i>             | <i>tea server</i>   |
| <i>dal</i>                     | <i>lentils</i>  |
| <i>Dewali</i>                  | <i>Hindu festival of lights, celebrated in autumn</i>   |
| <i>Dhoti</i>                   | <i>loose loincloth worn by caste Hindus</i>   |
| <i>darbar</i>                  | <i>court/levee</i>  |
| <i>Harijans</i>                | <i>A term Gandhi used for the 'untouchables' which literally means children of God</i>                              |
| <i>hartal</i>                  | <i>act of closing shops and stopping work as a form of political protest</i>  |
| <i>hill station</i>            | <i>stations above 5000 feet to which state and central government transferred in the hot weather</i>                |
| <i>Holi</i>                    | <i>Hindu fertility festival, celebrated in spring</i>   |
| <i>imperialism</i>             | <i>the policy of extending the rule of one state over other territories</i>   |
| <i>Indra</i>                   | <i>the Hindu god of rain, thunder, and lightning often represented riding an elephant and holding a thunderbolt</i> |
| <i>infanticide</i>             | <i>former Hindu custom of killing unwanted children</i>   |
| <i>Kali</i>                    | <i>malevolent black goddess requiring propitiation through sacrifice</i>  |
| <i>Kaisar-i-Hind</i>           | <i>Emperor or Empress of India</i>  |
| <i>khana</i>                   | <i>meal</i>   |
| <i>kshatrias</i>               | <i>warrior caste among Hindus</i>   |
| <i>kutchra</i>                 | <i>raw, incomplete</i>  |
| <i>ma-bap</i>                  | <i>father and mother</i>  |
| <i>mahatma</i>                 | <i>great soul</i>   |
| <i>maharaja</i>                | <i>great king/a Hindu prince</i>  |
| <i>maidan</i>                  | <i>public land, parade ground</i>   |
| <i>memsahibs</i>               | <i>name used by Indians for European women in India</i>   |
| <i>monsoon</i>                 | <i>seasonal wind from South Asia</i>  |
| <i>munshi</i>                  | <i>interpreter, teacher of languages</i>  |
| <i>nabob</i>                   | <i>person who returned to England having made a vast fortune</i>  |
| <i>nawab</i>                   | <i>originally a governor in the Mogul Empire, later applied to Muslim nobleman</i>                                  |
| <i>Pakistan</i>                | <i>Pak (Urdu –pure), stan (land), P –Punjab/ A –Afghanistan/ K –Kashmir/ S –Sind/ Tan – Baluchistan</i>             |
| <i>pani</i>                    | <i>water</i>  |
| <i>planter's long-sleevers</i> | <i>chairs with arm and leg rests</i>  |
| <i>POSH</i>                    | <i>Port Out, Starboard Home – those being the coolest side of the ship</i>  |
| <i>raj</i>                     | <i>Hindi word meaning kingdom/rule<br/>term given to British rule in India, (1858-1947)</i>                         |
| <i>ranee</i>                   | <i>Queen</i>  |
| <i>sadhu</i>                   | <i>holy man</i>   |
| <i>sahib</i>                   | <i>sir, European</i>  |
| <i>sanskrit</i>                | <i>ancient Indian language, nowadays for religious purposes</i>   |
| <i>sari</i>                    | <i>Indian woman's costume</i>   |
| <i>sepoy</i>                   | <i>Indian soldier under British authority</i>   |
| <i>suttee</i>                  | <i>custom where a Hindu widow threw herself on the funeral pile of her dead husband</i>                             |

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <i>swadeshi</i>         | <i>term used during the Raj for the policy of boycotting British goods, as part of the campaign for independence</i> |
| <i>swaraj</i>           | <i>independence or self government</i>   |
| <i>tank</i>             | <i>artificial lake</i>   |
| <i>tiffin</i>           | <i>luncheon</i>  |
| <i>thuggee</i>          | <i>robbers and assassins in India</i>  |
| <i>Vaisyas</i>          | <i>merchant caste among Hindus</i>   |
| <i>verandah</i>         | <i>open gallery round bungalow</i>   |
| <i>Viceroy of India</i> | <i>head of Government in India appointed by the British government</i>   |
| <i>wallah</i>           | <i>man</i>   |
| <i>yogi</i>             | <i>Hindu ascetic</i>   |
| <i>zemindar</i>         | <i>landowner</i>   |

### 9.3.1. Ausdruck des Kolonialismus in der Malerei

Politische Systeme als Organisationsformen der Herrschaftsverteilung können die Kunstpolitik eines Staates bestimmen. (vergl. Kapitel 8) Dabei bestehen Wechselbeziehungen zwischen der Form der Herrschaftsausübung bzw. der Machtverteilung und den visuellen Zeichen (z. B. hierarchische Gesellschaftsordnung – Hierarchie der Zeichenbeziehung). Die äußere Unterscheidung von Ober- und Unterordnung spiegelt sich besonders in Ordnungsfaktoren und den Graden der Ordnung wider. Wodurch wird die Beziehung von Regierenden und Untergebenen hergestellt und gelenkt?

Dies geschieht vor allem über die öffentlichen Medien, wobei den visuellen eine bedeutende Rolle zukommt (Bauwerke, Denkmäler, öffentliche Bildprogramme, Zeitungen und heute besonders Fernsehen, Computer und Film). Auch die Agitation als situationsbezogene Manifestation des politischen Willens bzw. Unwillens bedient sich sichtbarer Zeichen. Politische Revolutionen oder Umwälzungen beseitigen entweder die Repertoires der bestehenden Systeme, wandeln sie um oder entwickeln konträre Repertoires. Evolution bedeutet in diesem Sinne eine Wandlung des Zeichenrepertoires.

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich diese Aspekte in der Kunst Großbritanniens und Indiens zur Zeit des Kolonialismus<sup>674</sup> ausdrücken, und welche Wandlung das Zeichenrepertoire durchmacht im Zusammenhang mit den politischen Umwälzungen in Indien, d.h. z. B. mit Indiens Unabhängigkeit 1947.

---

<sup>674</sup> Eine Definition des Kolonialismus lautet:

eine auf Erwerb, Ausbeutung und Erhaltung von Kolonien gerichtete Politik und die ihr zugrundeliegende Ideologie. Mit dem Begriff Kolonialismus wird die Politik zahlreicher europäischer Staaten, der USA und Japans gegenüber Völkern und Ländern v. a. in Afrika, Asien, Süd- und Mittelamerika zwischen dem Ende des 15. und der Mitte des 20. Jh. bezeichnet. In der Zeit des Imperialismus (seit dem letzten Viertel des 19. Jh.) erlebte der Kolonialismus seinen Höhepunkt. Seit der Erschütterung der europäischen Staatenwelt und Japans im Zweiten Weltkrieg setzte weltweit die Entkolonialisierung ein. Bei direktem politischen Machtverlust konnten die früheren Kolonialmächte sowie die USA ihre wirtschaftliche Vormachtstellung in der dritten Welt jedoch weitgehend behaupten. (vergl.: Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bänden, Bd. 12, 1990: S. 184f)

Kolonien sind,

die vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg von den europäischen Staaten erworbenen auswärtigen, i. d. R. 'überseeischen' Besitzungen, die bestimmten politischen, wirtschaftlichen oder militärischen Zwecken des erwerbenden Landes (der Kolonialmacht) dienstbar gemacht wurden. Sie waren 'völkerrechtlich Inland, staatsrechtlich Ausland'. Die Kolonialmacht übte direkt (im Rahmen der Gebietshoheit) oder indirekt (über einheimische Regierungsautoritäten) ihre Herrschaft über die Kolonie aus. Die Abhängigkeit der Kolonie von der Kolonialmacht kann – rechtlich gesehen – verschiedene Formen annehmen; (. . .) Großbritannien v. a. entwickelte innerhalb des Brit. Reiches und Commonwealth ein sehr differenziertes System staats- und völkerrechtlicher Abhängigkeiten (von der Kronkolonie über das Protektorat bis zum Dominion). I. d. R. wird die Staatsangehörigkeit der Kolonialmacht der Bevölkerung einer Kolonie nicht zuerkannt, ebensowenig die staatsbürgerlichen Rechte im Kolonie besitzenden Staat (z. B. das Wahlrecht); die Angehörigen des Kolonialstaates besitzen hingegen in der Kolonie umfangreiche Vorrechte.

(vergl.: Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bänden, Bd. 12, 1990: S. 186)

### 9.3.1.1. *The Empress*<sup>675</sup>

Als Einstieg in den Themenkreis und eine Unterrichtseinheit als Reihe zum britischen Imperium, Kolonialismus und Imperialismus am Beispiel Indiens könnten zunächst die Buchdeckelgestaltungen (siehe [Kap. 8, Abb. 4](#) *Britischer Offizier mit 'Globusbauch'* und [Kapitel 9, Abb. 42a](#)) *Welthalbkugel, die wie eine Zitrone ausgepreßt wird*) projiziert werden mit der Aufforderung, diese genau zu beschreiben und dann auf die Bedeutung oder Aussage zu schließen.

Im Anschluß könnten Definitionen der Begriffe *Kolonialismus* und *Imperialismus* aufgeblendet und diskutiert werden (vergl. Fußnote auf vorheriger Seite zu Kolonialismus und Kapitel 8.1.1. zum Imperialismusbegriff).

Als nächster Schritt in einer solchen Unterrichtsreihe innerhalb der ersten Einheit (unit) böte sich eine eingehende Besprechung des Bildes [The Empress \(Kap. 9, Abb. 1b\)](#) an, das sich durch eine starke eigenkulturelle Markierung auszeichnet (zur Methodik vergl. Arbeitsaufträge). Die Frage, warum nicht das zeitlich frühere Deckengemälde von [Spiridone Roma \(Kap. 9, Abb. 1a\)](#) zuerst berücksichtigt wird, läßt sich wie folgt beantworten:

1. Das Bild *The Empress* weckt Interesse bzw. motiviert durch seine Form, d.h. einen auffälligen Bildaufbau und den Bekanntheitsgrad der Königin Victoria (lernpsychologisches Kriterium).
2. Wesentliche Fakten zur Landesgeschichte Großbritanniens und der Rolle Königin bzw. Kaiserin Victorias sowie eine damit verbundene Idealisierung sind aus dem Bild ablesbar (landeskundliches bzw. inhaltliches Kriterium).
3. Die viktorianische Zeit ist wesentlich für das heutige Verständnis Großbritanniens, sein Selbstverständnis, die daraus erwachsenen sozialen Probleme und das Verhältnis zwischen Großbritannien und Indien (landeskundliches bzw. inhaltliches Kriterium).

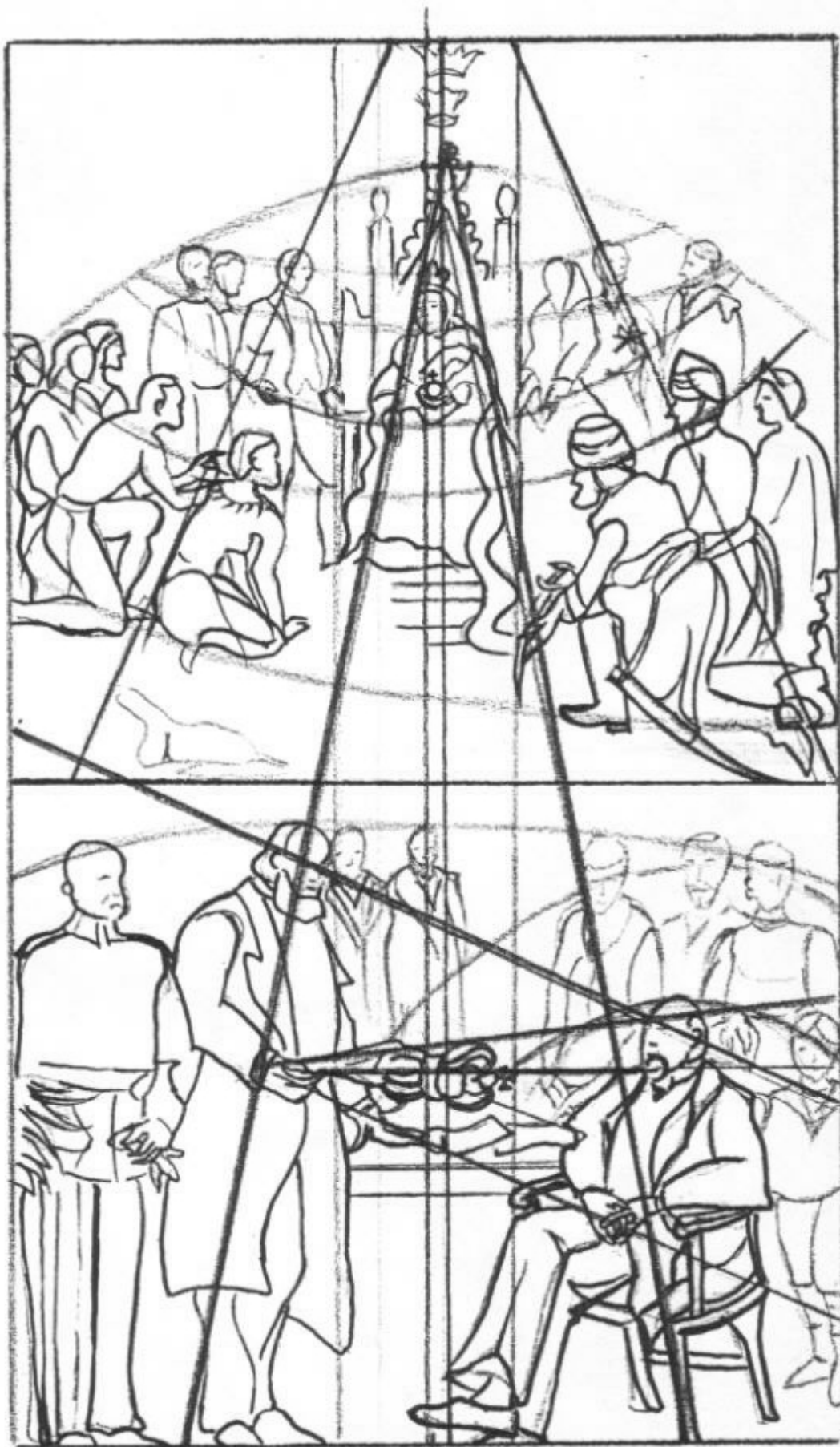
Im Vergleich dazu wird das Bild von Spirodone Roma (Abb. 1.a)) und das Foto von Captain Hooper eingehender besprochen, da sich die Bilder gegenseitig in ihrer Bildaussage erhellen. Obgleich es sich bei den zuerst genannten um farbige Gemälde handelt, bietet die schwarz-weiße Wiedergabe den Vorteil, daß eine Konzentration auf andere syntaktische Mittel erfolgen kann.

---

<sup>675</sup> zur Bedeutung des Titels Kaiserin von Indien hebt Anderson hervor:

Ebenso wie Alexander III., der russifizierende Zar des Allrussischen Reiches, ist seine Zeitgenossin Victoria von Sachsen-Coburg-Gotha, Königin von England *und* später Kaiserin von Indien. Ihr Titel ist hier interessanter als ihre Person, denn er ist das Symbol einer festen Amalgamierung von Nation und Imperium. Ihre Regierungszeit markiert auch den Beginn eines 'offiziellen Nationalismus' Londoner Prägung, der starke Affinitäten zu der in St. Petersburg verfolgten Russifizierung besaß.

(vergl.: Anderson. *Die Erfindung der Nation*. 1988: S. 93)







## 1. Einzelbildanalyse

### 1. Werkbesprechung:

Titel: [The Empress](#)

Entstehungszeit: 1901

Technik: Öl

Art des Kunstwerks: Gemälde

Größe: 343 x 203 cm

aus dem Bereich: öffentlich

**Künstler:** Arthur Drummond

Künstlerische Entwicklung:

Arthur Drummond ist ein weißer britischer Genre-Maler. Er konzentrierte sich auf klassische und historische Bildthemen und stellte seit Ende des 19. Jahrhunderts (~ 1890er Jahre) in der *Royal Academy* und anderen Londoner Gallerien aus.

Bei dem vorliegenden Bild handelt es sich um ein farbiges Gemälde, das der Autorin nur als schwarz-weiße Abbildung vorlag, was sich jedoch als günstig zum Bildvergleich erweist, weil es die Aufmerksamkeit stärker auf Komposition und Körpersprache lenkt.

**Wirkung:**

Auffallend auf den ersten Blick ist die Komposition des Bildes: die horizontale Zweiteilung des Bildes durch eine Wolkendecke, wodurch eine obere und untere Bildhälfte mit jeweils eigenem Zentrum entstehen.

In der oberen Bildhälfte wird der Mittelpunkt, in dem sich eine auf dem Thron erhöht sitzende Frau mit vor ihr knieenden farbigen Menschen befindet, durch einen Lichtkegel betont. In dem sich nach oben verjüngenden Strahl sind drei Kronen angedeutet. Um den Thron gruppieren sich einige Personen und im Hintergrund ist, wie auch unten, eine Menschenmenge angedeutet. Der obere Bildteil erinnert an die „Anbetung der Heiligen Drei Könige“ oder Marienverehrung.

**Analyse:**

**Bildinhalt:**

Beginnen wir mit der oberen Bildhälfte.

Wer ist die zentrale Frauenfigur und wodurch sticht sie hervor? Der Thron, die Krone auf ihrem Kopf, das kostbare Gewand und der mit Pelz abgesetzte Mantel sowie die Kugel, die sie in der Hand hält, weisen sie als Königin aus. Bildtitel und Jahreszahl lassen erkennen, daß es sich um Königin Victoria handelt, bzw. seit 1876 um Kaiserin Victoria.<sup>676</sup> Der Lichtkegel und der wie auf Wolken schwebende Thron sowie die aufsteigenden Kronen erinnern an die Himmelfahrt Mariens.

---

<sup>676</sup> Königin Victoria soll sich bei Disraeli beklagt haben, daß der König von Preußen und der Zar von Rußland Kaiser genannt würden und nur sie, obgleich sie Kaiserin von Indien sei, niemals offiziell diesen Titel bekommen habe (vergl.: Golan. *Spotlight on the British Raj*. 1988: S. 28). Daraufhin wird sie 1876 durch das britische Parlament offiziell als *Empress* anerkannt. (vergl. *Punch Cartoon* Abb. 1.f) ‘New Crowns for Olds‘)

(Dies wird nur für den in der christlichen Ikonographie bewanderten Betrachter zugänglich sein.)<sup>677</sup>  
Das Entstehungsdatum des Gemäldes, 1901, ist in diesem Moment von größter Bedeutung, denn es handelt sich um das Todesjahr Victorias und das Bild ist somit wahrscheinlich direkt nach ihrem Tode entstanden, denn die Krönung des Thronfolgers steht noch bevor, wie aus der auf dem Tisch liegenden Krone zu ersehen ist.

Die vor ihr knieenden Personen im Vordergrund sind durch ihre dunkle Hautfarbe und durch ihre reich verzierte ethnische Kleidung oder Nacktheit als fremdartig herausgestellt. Sie sind die einzigen knieenden Personen im Bild. Ihre Gesten sind ganz auf die Kaiserin ausgerichtet, der sie Geschenke anbieten. Es sind vier Frauen und fünf Männer zu erkennen: drei Afrikaner (links), zwei Inder (rechts), ein Vertreter von den Pazifischen Inseln (am äußeren rechten Bildrand) und drei kaukasische weibliche Personen, die in ihrer Untergebenheit die Macht der Kaiserin über 4/5 der Welt widerspiegeln. (*The Sun never sets in the British Empire*).

Die auf dem Tisch liegende Krone im unteren Bildteil ist ebenfalls ein Hinweis darauf, daß das Bild nach Victorias Tod entstanden ist. Der thronenden Kaiserin der oberen Bildhälfte entspricht die sitzende männliche Person im Vordergrund der unteren Hälfte, die sich dadurch als König Edward VII. ausweist. Die auf ihn ausgerichtete Krone kennzeichnet ihn als Thronnachfolger, während hinter ihm der siebenjährige zukünftige König Edward VIII. steht. Auf dem Tisch liegen Dokumente und eventuell eine Zeitung.

Die durch Körpergröße und Haltung wie eine Autorität wirkende Person, die sich mit der linken Hand auf dem Tisch abstützt und dadurch ihre Nähe zur Krone dokumentiert und in der rechten Hand Dokumente hält, ist Lord Salisbury. In der Körperhaltung der beiden Männer scheint der Künstler ihre Stellung und ihr Verhältnis zur Politik zu charakterisieren. Lord Salisbury war engster Berater der Königin und wird hier in Aktion gezeigt, etwas skeptisch auf den König blickend, während Edward VII. mit verschränkten Händen und abwesendem Blick, vom Tisch abgewandt, wie aus dem Bild herausdrängend dargestellt ist, so als ginge ihn die Sache nichts an.

---

<sup>677</sup> siehe zur Idee der Nation: Anderson. *Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. 1988: S. 18-42. (Das englische Original erschien unter dem Titel *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 1983.)

Anderson versucht zu zeigen, "daß die Möglichkeit, 'die Nation vorzustellen', historisch nur dort (und dann) entstanden ist, wo (und als) drei grundlegende kulturelle Modelle ihren langen axiomatischen Zugriff auf das Denken der Menschen verloren hatten." (Die religiöse Gemeinschaft; Die Dynastie; Wahrnehmungsformen der Zeit) Die Ausführungen Andersons zum zweiten Modell sind im Zusammenhang mit dem vorliegenden Bild besonders relevant:

Das zweite Modell bildete der Glaube, die Gesellschaft sei naturwüchsig um und unter die Oberhäupter gruppiert – Monarchen, die von den übrigen Menschen abgehoben waren und aufgrund eines göttlichen Glaubenssystems herrschten. Die Loyalität der Menschen war notwendigerweise hierarchisch und ‚zentripetal‘ organisiert, da der Herrscher ähnlich dem heiligen Text, einen Knotenpunkt für den Zugang zum wahrhaften Sein darstellte und an diesem teilhatte. (vergl. op. cit., S. 42)

Diese Denkvorstellung spiegelt sich noch in dem Bild *The Empress* wider, das seine Motive aus der christlichen Ikonologie entlehnt und säkularisiert. Insbesondere in der Bildkomposition (vergl. Kompositionsskizze) lassen sich die Ausführungen Andersons deutlich ablesen.

Von ihm wird berichtet, daß er sich niemals gut mit seiner Mutter verstanden habe und diese ihn nicht in ihre Regierungsgeschäfte involvierte. Mit 59 Jahren tritt er nun ihr Erbe an.

### **Künstlerische Gestaltung/Syntax:**

Die Gesamtkomposition ist bereits beschrieben worden, da sie besonders auffällig ist bei diesem Bild. Deshalb bietet es sich an, nun zunächst auf die Feinstruktur der [Komposition](#) einzugehen und dann weitere Aspekte der Syntax und der damit verbundenen inhaltlichen Aspekte zu klären.

Der ellipsenförmigen Anordnung im Zentrum der oberen Bildhälfte, die sich nach vorne hin zum Betrachter öffnet, entspricht eine ähnliche Anordnung in der unteren Bildhälfte, wobei sich der Raum jedoch nicht nur nach vorne hin öffnet, sondern auch nach hinten in die Menge, wodurch ein Eindruck von Tiefe erzeugt wird. Die Personen der unteren Bildhälfte sind größer, was sie in den Bildvordergrund treten läßt.

Während alle Personen stehen, ist die einzige sitzende männliche Person am stärksten in den Vordergrund gleichzeitig jedoch in die rechte Bildhälfte gerückt. Ihr gegenüber befindet sich eine durch Größe und Haltung beeindruckende Person.

Dahinter steht eine durch ihre Kleidung gekennzeichnete, hochrangige Militärperson. Hinter der sitzenden Figur steht eine Frau in heller eleganter Kleidung und ihr Sohn, was sich durch die Körpersprache der Frau und die Farbigkeit der Kleidung ablesen läßt, die bei beiden Personen in ihrer hellen Farbigkeit übereinstimmt. Neben ihr stehen ein Mann in Uniform und eine Frau in einem dunklen Spitzenkleid. Dadurch, daß die Mitte leer ist und der Blick auf weitere stehende Personen fällt, wird die Senkrechte im Bild betont und erzeugt den Gesamteindruck des Statischen. Links im Bild wird Schiffsarchitektur angedeutet, und wie durch ein Loch in der Wolkendecke ist im Hintergrund eine Hafenlandschaft mit Schiff zu erkennen.

Im Mittelpunkt in der unteren Bildhälfte befindet sich ein Tisch mit einer Krone darauf. Die Mittelsenkrechte wird betont durch eine stehende Gestalt in dunkler Kleidung, die unseren Blick nach oben auf den Thron lenkt. Von der Menschenmenge<sup>678</sup> sind nur die Köpfe zu sehen. Der statischen Wirkung des Throns im Zentrum und der links im Bild stehenden Männerfiguren wirken Lichtkegel, Ellipsenform und Knieende entgegen. Die Hauptbedeutungsachse ist die Mittelsenkrechte des Bildes. Ferner läßt sich eine Diagonale von unten links über die stehende Person im Vordergrund und von unten rechts über die sitzende Männerfigur und stehende Frau als Schenkel eines Dreiecks ziehen, die in der Spitze des Thrones mit Krone zusammenlaufen und dessen Hypotenuse durch die Schuhe der Personen in der unteren Bildhälfte angedeutet wird. Die dunklen Farbakzente unterstützen diesen formalen Bezug, ebenso wie in der oberen Bildhälfte die dunklere Farbigkeit die Ellipsenform zu unterstützen scheint (vergleiche [Kompositionsskizze](#)).

---

<sup>678</sup> Obgleich der Maler den Eindruck einer Menschenmenge erzeugt, handelt es sich, wenn man die Epoche in Betracht zieht, um Personen, die in der Hierarchie eine höhere Stellung einnehmen.

### **Abschlußdeutung:**

Es stellt sich zunächst die Frage, warum der Künstler visuelle Zeichen der christlichen Ikonographie<sup>679</sup> bemüht und worin genau diese bestehen. Auffallend ist der Lichtkegel, dessen Quelle außerhalb des Bildes liegt und in dem drei Kronen aufsteigen, d.h. so wie sich das Licht von oben aus der göttlichen Zone kommend nach unten ausbreitet, so bewegt sich die Kaiserin, symbolisiert durch die Krone, zur göttlichen Sphäre hin. Die Darstellung Victorias erinnert durch deren Haltung, den Fall des Gewandes und den gotischen Thron an eine Mariendarstellung, während die knieenden Afrikaner und einer der Inder, die sich durch ihre dunkle Farbigkeit von der übrigen Gruppe abheben, wie die Drei Weisen aus dem Morgenland ihre Gaben darbringen.

Durch die Verschmelzung von profanem Bildinhalt und religiösen Bildzeichen erreicht der Künstler eine Idealisierung Victorias, die sie nicht nur als Kaiserin und wohlwollende Mutter aller Nationen ihres Imperiums darstellt, sondern sie sogar in eine göttliche Ebene entrückt und aller Kritik und menschlicher Fehlerhaftigkeit entzieht.

Damit scheint der Mythos und Personenkult um die Person der Kaiserin Victoria, die zu einem nationalen Stereotyp geworden ist, der bis in die Gegenwart wirkt, ihren Anfang zu nehmen.

Victoria starb im Alter von 82 Jahren nach 64 jähriger Regierungszeit.<sup>680</sup>

### **Zur Methodik: Arbeitsschritte und Aufgabenstellung:**

Methodisch erscheint es sinnvoll, nicht-bildbetrachtungsgeschulte Lerner zunächst von der Wirkung (z. B. majestätisch, erhaben, etwas Besonderes, . . . ) ausgehen zu lassen und dann im Anschluß mit Hilfe zusätzlicher Informationen (im Todesjahr Victorias entstandenes Bild) zu einer ersten Deutung zu gelangen; diese Wirkung und Deutung, d. h. die Glorifizierung der Königin könnte dann begründet und erklärt werden durch die Mittel, die der Künstler einsetzt (z. B. Komposition).

1. Das Bild zunächst nur kurz aufblenden und wieder abblenden, um von der Wirkung des Bildes ausgehend, die Aufmerksamkeit des Lernalers auf Auffälligkeiten im Bild zu lenken:

Nennen Sie Auffälligkeiten der Grundstruktur des Bildes<sup>681</sup>.

---

<sup>679</sup> Zur Definition der Begriffe Ikonographie und Ikonologie:

“Ikonographie, in der Kunstwissenschaft seit dem 19. Jh. beschreibende Erfassung und Klassifizierung der (religiösen, mythologischen, symbolischen, allegorischen) Inhalte bzw. Themen bildlicher Darstellungen. (. . .) Für weite Bereiche bes. religiöser Kunst ist sie notwendige Voraussetzung sinngemäßen Erschließens. Sie untersucht Dinge wie auch Formen, Farben und Zahlen bzw. ihre Symbolik.“

(siehe Meyers großes Taschenlexikon, Bd. 10. 1981: S. 171)

“Ikonologie, Bedeutungslehre (Kunstwis.); fragt v.a. nach Funktion und Ort des einzelnen Kunstwerks innerhalb eines Gesamtkonzepts (z. B. Ikonostase, Flügelaltar, Bildprogramm der Barockkirche, Architekturkomplex).

<sup>680</sup> siehe auch Bayly: *The Raj*. 1991: S. 331 Queen Victoria gemalt von Sir George Hayter (Bild und Text

“Imperial Glory and Indian Dissent“)

<sup>681</sup> Hierbei ist zu beachten, daß die Fragen losgelöst von der Unterrichtssituation steif klingen. In der Praxis müßten sie in der Form eines freien Unterrichtsgesprächs erarbeitet werden. Der Lehrer muß darauf achten, daß die Schüler nicht schon zu sehr ins Detail gehen.

*If you have a first glance at the picture, what can you see, that stands out?*

*If you concentrate on the basic structure of the painting, do you notice anything unusual? (mögliche Äußerungen: Zweiteilung des Bildes / two-part composition, etc. compare analysis of the painting)*

2. Beschreiben Sie den oberen Bildteil. Achten Sie dabei besonders auf Komposition und Darstellungsweise der Figuren. (Aufgabe des Lehrers ist es, die Schüler anzuhalten, zunächst bei der Komposition zu bleiben und das Sichtbare genau zu beschreiben, um vorschnelle Deutungen zu vermeiden.)

*Describe the upper part of the painting. Pay particular attention to the composition and the representation of the figures. (composition: the process of designing and structuring is called the composition of a painting, lat: componere)*

3. Sehen Sie Parallelen im Bildaufbau zwischen oberen und unterem Bildteil?

*Can you find parallels between the composition of the upper and lower part of the painting?*

4. Lassen sich neben formalen Parallelen inhaltliche Bezüge zwischen den beiden Bildteilen herstellen?

*In addition to the formal parallels can you find meaningful references between the contents of the two halves of the painting?*

5. Lehrer gibt den Titel des Werkes, den Künstler und die Entstehungszeit an.

*Teacher provides title, artist and period: The Empress 1901 von Arthur Drummond.*

6. Wie sehen Sie die allgemeine Wirkweise dieser beiden Bildteile?

*How do you view the effect of the two halves of the painting?*

7. Versuchen Sie, eine Kompositionsskizze zu erstellen, und ermitteln Sie Ihnen auffällige Bedeutungsachsen.

*Try to design a composition sketch and define the meaningful axes that you find noticeable.*

8. Vergleichen Sie Ihre eigenen Skizzen mit der projizierten [Kompositionsskizze](#). Wie lassen sich mögliche Differenzen erklären und begründen? (Folie mit Bild projizieren, und die Kompositionsskizze auf einer weiteren Folie darüber legen)

*Compare your own sketches to the one projected onto the wall. How could you explain and justify certain differences?*

9. Konzentrieren Sie sich auf das Zentrum der unteren Bildhälfte und die Personen im Vordergrund. Stellen Sie eine Hypothese auf, welche Funktion diese Personen haben könnten unter Berücksichtigung ihrer Attribute.

*Concentrate on the centre of the lower part of the painting and the figures in the foreground. Make suggestions on which function these persons might have by paying particular attention to their attributes.*

10. Der geschichtliche Hintergrund wird vom Lehrer zur Verfügung gestellt. (dazu siehe

*Encyclopaedia Britannica zu Indien zur Zeit Königin Victorias und Edwards VII., sowie*

Vadgama. *India in Britain*. 1984: S. 17-31, "Victoria, Kaiser-i-Hind" und S. 73-76 zu King Edward VII. und seiner Krönung und siehe Zeittabelle in Kapitel 9.3. The Raj)

11. Was bewirkt der Bildaufbau? Inwiefern bestimmt er die Bildaussage? Oder: Finden Sie eine Bedeutungserklärung für die Zweiteilung dieses Bildes.

*Find a meaningful explanation for the two-part composition of the painting.*

Anbetung in Krippendarstellungen oder Marienanbetung kurz aufblenden, um die Herkunft des Motivs im oberen Bildteil ableiten zu können. (Marienanbetung oder wie die Heiligen Drei Könige ihre Gaben darbringen)

Welche Wirkung wird durch die Aufnahme eines bekannten traditionellen religiösen Motivs erzielt?

*Which effect is created by making references to well-known traditional and religious imagery?*

12. Auswertung und Deutung

13. Im Anschluß an dieses Bild könnten zur Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses aus *The Times*, *The Illustrated London News*, *The Graphic* die folgenden Graphiken hinzugezogen werden, die in dem Buch von K. Vadgama: *India in Britain*; 1984 abgebildet sind: *Punch*- Zeichnung zum *India Act* (op. cit., S. 17) und *Punch Cartoon* zu Repressalien nach dem Indischen Aufstand (op. cit., S. 23) sowie [New Crowns for Old](#) in *Punch* (op. cit., S. 21).

Interessant durch seine Rezeptionsgeschichte im Zusammenhang mit dem Indischen Aufstand (1857) ist das Bild [In Memoriam](#) von Sir Joseph Noel Paton R.S.A., 1858 (Abb. 18), das als Druck 1862 mit dem Kommentar versehen erschien: "Designed to Commemorate the Christian Heroism of the British Ladies in India during the Mutiny of 1857, and their ultimate Deliverence by British Prowess". Nach Bayly zählt es zu einem der umstrittensten Werke, das in der Royal Academy im 19. Jh. ausgestellt worden ist und umgemalt werden mußte. Paton bedient sich nicht nur einer aus der Renaissance abgeleiteten Komposition, die Szenen christlichen Martyriums heraufbeschwört, sondern läßt den Rahmen des Bildes mit Psalm 23 versehen (zur Rezeption des Bildes siehe: Bayly. *The Raj*. 1991: S. 241 und zum Bildvergleich op. cit., S 241, Abb. 324 *Miss Wheeler defending herself against the sepoys at Cawnpore*).

14. Der kurze Text (Vadgama. 1984: S. 24, Titel wurde hier in gleicher Schriftart übernommen)  
ADDRESS TO THE QUEEN BY INDIAN GENTLEMEN IN LONDON, DEPLORING THE  
MUTINIES IN INDIA, 1857. TO THE QUEENS MOST EXCELLENT MAJESTY drückt verbal  
aus, was im Bild visuell durch die Körpersprache vermittelt wird.

"(...) approach the Throne in great humility; and crave permission to express

(...) to assure your Majesty that the hearts of your Indian subjects

(...) are essentially loyal and attached to your person and throne.

(...), to abate your love and affection ..."

Arbeitsauftrag: *Find references between verbal expression in the text (Address to the Queen) and pictorial presentation in the painting The Empress and explain the attitude and underlying political system.*

Als Hausaufgabe könnte die Beschreibung des zeitlich früheren Bildes von Spiridone Roma unter folgendem Arbeitsauftrag gestellt werden:

Beschreiben Sie kurz das Bild von Sp. Roma, bei dem es sich um eine mythologische Darstellung handelt.

Versuchen Sie, Gegensätze zu dem bereits erarbeiteten Bild (*The Empress*) herzustellen und überlegen Sie, wie das Photo [Madras Famine](#) von 1877-78 in den Gesamtzusammenhang paßt.

Beachten Sie, von wem es gemacht ist und aus welcher Zeit es stammt!

Versuchen Sie, einige geschichtliche Fakten und Daten zu diesem Zeitraum zu finden.

*Briefly describe the ceiling painting by Sp. Roma, which is a mythological presentation. Try to highlight differences in comparison to the painting (*The Empress*) and try to work out, how the Albumen print of the Madras Famine (1877-78) fits into the context.*

Pay attention to the fact who took the photograph and from which period it dates! Try to find some historical facts and dates concerning this period in time.

### **Künstler: Spiridone Roma**

#### **2. Werkbesprechung:**

[The East offering its riches to Britannia](#), 1778

Deckengemälde im East India House

Hauptquartier der East-India-Handelskompanie, was bedeutet, daß das Gemälde ein öffentliches Gebäude schmückt und repräsentative Funktion hat.

#### **Art der Darstellung und kunstgeschichtliche Einordnung:**

Es handelt sich um eine (mythologische) allegorische Darstellung im barocken Stil mit theatralischen Gebärden, barocken Licht- und Bewegungseffekten.

Als Parallelen zu dem Bild *The Empress* finden sich eine erhöht sitzende Zentralfigur, die Geschenke entgegennimmt und, wie durch eine Schicht von ihr getrennt, eine Frauengestalt von dunkler Hautfarbe, die unterwürfig Perlenketten und Juwelen als Geschenk in einem Gefäß überreicht. Die kreis- oder ovalförmige Anordnung im oberen und unteren Zentrum des Bildes *The Empress* finden in diesem Gemälde ihre Entsprechung in dem ovalen Format der Gesamtdarstellung. Anstatt einer horizontalen Zweiteilung des Bildes entsteht eine vertikale Teilung des Bildes mit einer Figurengruppe auf der linken Seite und einer zweiten auf der rechten Seite, woraus sich die dunkelhäutige Frauenfigur löst und eine Verbindung von unten rechts im Bild nach oben links herstellt. Im Zentrum des Bildes ist ein großes Schiff unter voller Takelage zu sehen, während im Bild *The Empress* ein modernes Schiff zwar noch in der Mitte, aber am äußeren Rand und sehr weit im Hintergrund, wie durch ein Wolkenloch, mehr zu erahnen als zu sehen ist.

Zu Füßen der erhöht sitzenden Frauenfigur liegt ein Löwe, der eine Art Kopfbedeckung oder Krone trägt. Unterhalb des Löwen sitzt eine greisenhaft aussehende männliche Gestalt, deren Arm auf einem

Gefäß ruht, dem Wasser entströmt. Auf der rechten Seite kniet eine weibliche Rückenfigur in europäisch wirkenden Kleidern.

Am rechten Bildrand steht eine männliche heroische Figur, deren Kopf fast auf die Höhe der thronenden Frauenfigur heranreicht und die in der rechten Hand eine Art Dreizack hält mit zwei Schlangen und um den Hals eine Schlange trägt. Links von dieser Figur hockt eine aufschauende, sehr dunkle, männliche Figur, die ebenfalls in einer Hand ein Gefäß hält, aus dem etwas herausquillt.

Hinter der stehenden Figur befindet sich ein Elefant und rechts unterhalb eine knabenhafte angeschnittene Gestalt. Ferner sind noch Stoffballen und eine Holzkiste angedeutet.

Im Unterschied zu dem Bild *The Empress*, das eher statisch wirkt, vermittelt das Ganze einen ungeheuer dynamischen Eindruck.

### **Bildinhalt:**

Der Bildtitel weist darauf hin, daß die erhöht thronende Person Britannia repräsentiert, die vom Osten Reichtümer geboten bekommt.

Die dunkle Hautfarbe der Menschen in der rechten Bildhälfte, Juwelen, Stoffballen, bei denen es sich um Baumwolle und feine Tuche handeln könnte, sowie dem Holzkästchen, in dem Gewürze transportiert werden könnten, weisen zusammen mit dem Elefanten im Hintergrund auf Indien hin. Der Löwe könnte, ebenso wie das Schiff, die *East India Company* symbolisieren. (vergl. [Abb. 3. a](#)) Löwen im Wappen der Handelskompanie) Die mythologische männliche Greisengestalt ist der Flußgott, der die Themse symbolisiert, während auf der rechten Seite indische Gottheiten dargestellt sein könnten, eventuell Shiva einmal knieend, der die übermütige Göttin Ganga (Ganges) in einem Haarknoten auffängt und einmal Shiva stehend, gekennzeichnet durch den Dreizack als Symbol universaler Macht und die Schlange als besondere Form weiblicher Energie. Der Elefant könnte den Gott Ganesha symbolisieren. Vergl. Golant. 1988: S. 17: Sir Thomas Roe:

Let this be received as a rule that you will profit, seek it at sea, and in quiet trade; for without controversy, it is an error to affect garrisons and land wars in India.<sup>682</sup>

---

<sup>682</sup> Daraus könnte der Arbeitsauftrag abgeleitet werden: Erläutern Sie, inwiefern dieser Grundsatz im Deckengemälde von Sp. Roma im Hauptquartier der Gesellschaft visuell umgesetzt wird.



### **Deutung:**

Der Löwe, der Britannia zu Füßen liegt, und das Segelschiff im Zentrum sowie die abgebildeten Waren weisen auf die Rolle der East India Company hin und wie sie sich selbst versteht, nämlich als Handelsgesellschaft (durchaus mit Macht), aber der politischen Macht Britanniens unterstellt.

Die Darstellung des Ostens oder Indiens mit seiner eigenen Götterwelt wird als andersartige schützende Macht dargestellt, wenn auch im visuellen Gewand eher griechisch klassisch wirkender Götter. Damit scheint die visuelle Darstellung des Deckengemäldes im Hauptquartier der Gesellschaft ihre ursprünglichen Prinzipien zu betonen: Handel zu treiben auf der Basis gegenseitiger Anerkennung und sich unter keinen Umständen in die Politik des fremden Landes einzumischen.

Während die Andersartigkeit der fremden Kultur hier noch erlaubt ist<sup>683</sup>, wird im Bild *The Empress* allem eine christliche Ikonographie übergestülpt, die zur Erhöhung der weltlichen Macht Victorias eingesetzt wird. In diesem Bild huldigen die untergebenen Menschenmassen einem bestimmten Menschen. Die knienden farbigen Vertreter der Kolonien stehen nur im Dienste dieser fremden Macht und dienen der Widerspiegelung dieser Macht und dieses Glanzes. Die Kleidung ist wahrscheinlich nicht so sehr Zeichen ihrer Eigenart als vielmehr dazu dienend, das Exotische, Außergewöhnliche und somit wieder die Macht und herausragende Position der britischen Herrscherin zu betonen. 1772 wurde die Ostindische Handelskompanie dem britischen Parlament unterstellt, während Krone und Militärs immer stärker versuchten, politischen Einfluß auszuüben. Das Bild Spiridone Romas betont die Macht Großbritanniens durch die Seefahrt und den damit verbundenen weltweiten Handel, durch den wiederum Reichtümer ins Mutterland gelangen.

Es entsteht ein friedlicher märchenhafter Eindruck. Der Osten scheint seine Reichtümer freiwillig Britannia anzubieten. Die Art der allegorischen Darstellung schafft jedoch bereits eine Distanz zur Realität und weist den Betrachter darauf hin, daß eine idealisierte Weltsicht vermittelt wird.

### **3. Werkbesprechung**

#### **Photograph: Captain Hooper**

#### **3. Bild: [Madras Famine](#) (1877/78)**

Das dritte Bild ist kein Gemälde, sondern eine photographische Reproduktion<sup>684</sup> aus der Zeit um 1877/78, also ungefähr ein Jahr, nachdem Königin Victoria zur Kaiserin von Indien erklärt worden war. Das Bild ist von einem Offizier, Captain Hooper, wahrscheinlich aus Eigeninitiative aufgenommen worden, vielleicht nicht unbedingt zur direkten Weitergabe an die Öffentlichkeit, aber eventuell mit dem Ziel, die Hungersnot in Madras, im Photo dokumentiert, für die Nachwelt zu erhalten. Da die damalige Technik noch keine 'Schnappschüsse' erlaubte, sondern die Aufnahme eine längere Zeit in Anspruch nahm, hat der Photograph das Bild wahrscheinlich arrangiert und die Menschen nicht zufällig so sitzend vorgefunden. Das Photo zeigt drei Erwachsene, deren

---

<sup>683</sup> Vergl. *Conversation pieces* aus der Zeit, siehe Kap. 9, Abb. 12 u. 14 aus der Zeit 1787/90 und den Familienporträts vom Europäer mit seiner indischen Frau siehe Kap. 9, Abb. 10a) u. b).

Knochenskelett von Haut zusammengehalten zu werden scheint, auf einer Bank sitzend und zwei winzige Kleinkinder. Im Vordergrund hocken ein weiterer Mann und ein Kind, während eine fünfte erwachsene Person zusammengekauert auf dem Boden vor der Bank liegt, wodurch die Oberschenkelknochen und das Becken noch deutlicher hervortreten. Die Bank wirkt wie ein geöffneter Sarg. Die Realität dieses Bildes steht in schockierendem Kontrast zur Darstellung Kaiserin Victorias als schützende wohlwollende Mutter der Nationen.

Obleich die britische Anwesenheit in Indien von den Indern akzeptiert zu werden schien, führten andauernde Armut und Entbehrung als Konsequenzen eines exploitativen Systems letztlich zu dessen Umsturz. Seit dem Aufstand der indischen Sepoys 1857<sup>685</sup> war das Vertrauen der Briten in ihre Macht über Indien erschüttert worden, und auch die Zielvorstellungen zur Rolle Indiens für Großbritannien wurden unklar. Die Ausdehnung des Eisenbahnnetzes wurde immer wieder als Beispiel dafür bemüht, wie eindeutig Indien von der britischen Herrschaft profitierte.

Das Buch von Ashton *Indian Independence* gibt in dem Kapitel "Ed Brown" (geb. 1904) die Eindrücke eines einfachen Soldaten wider, der als "band boy" in das zweite Bataillon des *Royal Warwickshire Regiment* 1918 im Alter von 14 Jahren eintrat. Der Text (op. cit., S. 19-22) ist sehr geeignet zum Einsatz im Unterricht, weil Brown die Rolle der Briten in Indien kritisch bewertet:

India was a waste from the ordinary soldier's point of view and looking back on it I think the British Government missed an opportunity. (...) The population looked upon British royalty as Gods and Goddeness. Nothing was done to stem the tide of disease, misery and poverty. This is talking as a soldier. I don't know how the civilians looked at it but I think they looked on Indians as just cattle people who made up a number.

(zur Einstellung von Briten gegenüber Indern siehe auch für den Unterricht: Allen. *Plain Tales from the Raj*. 1985: S. 179-185, "The Land of Regrets", z. B. die Aussage von Iris Portal:

I changed my attitude completely in the Second World War when I went to nurse in the Indian hospitals in Delhi, where the only woman who could help me and came in and worked with me, was the Eurasian wife of a Eurasian doctor who became one of my best friends. And I realized then what nonsense it all was.

Mit Bezug zur Vergangenheit und Gegenwart bieten sich folgende Bilder zum Vergleich an:

15. Um einen Bezug zur Gegenwart herzustellen und die Idee der Monarchie in der heutigen Zeit zur Diskussion zu stellen, bietet sich ein Vergleich an mit dem Bild von Gary Powell: [\*To compare the reign of Queen Victoria and Elizabeth II\*](#). 1987, in dem ein völlig verändertes Monarchieverständnis deutlich wird (vergl. Kapitel 7.2.1).

---

<sup>684</sup> vergleiche Kapitel 8 zur Rolle der Photographie.

<sup>685</sup> Die Ostindische Handelskompanie zählte ungefähr 233.000 Sepoys. Als 1852 das Enfield-Gewehr aus Großbritannien eingeführt wurde, dessen Patronen mit Schweine- und Kuhfett eingerieben waren, um das Schießpulver gegen Feuchtigkeit zu schützen und das Ende der Patrone vor Gebrauch mit den Zähnen abgebissen werden mußte, Hindus und Moslime also mit Tierfett in Berührung kamen von Tieren, die entweder den Hindus (die Kuh) heilig sind oder den Moslimen (das Schwein) als unrein gelten, diente dies als Auslöser zu einem Aufstand. Blutige Gemetzel in weiten Teilen des Landes waren die Folge, ebenso wie die Abschaffung der *East India Company*. Stattdessen übernahm das britische Parlament die direkte Kontrolle der indischen Angelegenheiten.

16. Die Bilder [Raja und Ranees \(Abb. 25\)](#) und [Victorious Empress of India](#) vom „Vater der Indischen Gegenwartskunst“ F. S. Husain <sup>686</sup> eignen sich durch ihre thematische Bindung und den Bezug zur Gegenwart zum Vergleich. (Das Gesicht der vollbusigen Kaiserin ist leer, doch die Insignien der Macht und ein aggressiver Löwe beherrschen das Bild. Die Kaiserin scheint nichts zu sehen in der Welt, bzw. die Weltkugel dient nur zur Selbstbespiegelung ihrer Macht, während hinter ihrem Rücken eine Inderin vielleicht ihrer privaten Toilette nachkommt und das Baby, das sie in einem Korb auf ihrem Kopf trägt und nur als Umrißzeichnung (und von daher keine eigentliche Hautfarbe hat) ein Ärmchen wie mit einer Faust gegen die Kaiserin erhoben hält.) Die Bilder sind Teil einer Serie zum Raj, die im Tata Centre von Kalkutta zusammen mit Gegenständen aus der Zeit des *Raj* ausgestellt wurden (~ 1986). Sie sind farbig mit starken Konturen auf dunklem Untergrund. Mitra schreibt in seiner Einleitung zu dem Buch *Images of the Raj* (keine Jahresangabe)

As I visited the Tatra Centre a second time it dawned upon me that Husain was not being a quick change artist at all. In the Indira Gandhi series Husain had been at pains to show how Indira Gandhi and her forbearers had restored India some of her dignity. The Raj series, painted mostly in London in the year of the Festival of India <sup>687</sup>, showed how India had been robbed of it. It was two moods of a mind very much exercised over and preoccupied with “the strange and tragic fact of history and life called India.

17. Als Blick in die tiefere Vergangenheit Indiens und im Vergleich einer andersgearteten Fremdherrschaft könnte ein Herrscherporträt aus der Mogulzeit gezeigt werden (vergl. Kapitel 9.1. und Kapitel 9.3. zur Zeit um 1525 der Gründung des Reiches des Großmoguls und [Kap. 9, Abb. 2a\) u. b\)](#)). *The Weighing of Prince Khurram* (c. 1615) zeigt den Mogulnhof auf dem Höhepunkt seines Glanzes. (z. B. im Hintergrund ein Schrank wahrscheinlich mit Porzellan aus China, ein Kanapee in einem Garten vermittelt das Gefühl, im Freien zu sein, was wahrscheinlich mit den nomadischen Wurzeln dieser Herrscher zusammenhängt. Die Miniatur erzählt eine Episode (um 1607) unter Kaiser Jahangir, der von Astrologen gewarnt worden war, daß eine kritische Zeit bevorstehe. Der Kaiser dachte an seinen kranken Sohn und befahl, ihn an seinem 16. Geburtstag gegen Mengen von Gold und anderen wertvollen Metallen zu wiegen, die dann an die heiligen Männer und Armen verteilt wurden. Khurram überlebte und wurde Kaiser Shah Jahan, dessen Lieblingsfrau Mutaz Mahal (Juwel des Palastes) war und die 1632 bei der Geburt des 14. Kindes starb. Daraufhin ließ Shah Jahan als Mausoleum das Taj Mahal errichten, dessen Außenbau vier bis fünf Jahre dauerte, die innere Gestaltung jedoch über 20 Jahre.

---

<sup>686</sup> Husain beginnt seine künstlerische Karriere als Maler riesiger Kino-Plakatwände, die er aus freier Hand anlegte ebenso wie später Wandgemälde (murals) in öffentlichen Gebäuden. Das dekorative Element in seinen Bildern und die leuchtenden Farben werden im Laufe der künstlerischen Entwicklung zurückgenommen, und er entwickelt eine Kunst, die sich stärker an den Intellekt wendet.

<sup>687</sup> Im Zusammenhang mit dem Festival entstand ein Video *The Living Arts of India*, das die traditionelle Kunst und *art as a part of life* demonstriert. Wachskunst, Töpferei, Sticken, Weben – gut im Unterricht einzusetzen.

Als Vorläufer galt Humayuns Grab, doch das Taj Mahal<sup>688</sup> ist im Unterschied dazu aus weißem Marmor, der ihm den Ausdruck der Schwerelosigkeit verleiht. Es ist ein Oktagon mit Zwiebelkuppel, das auf einer quadratisch größeren Basis steht bei dem jede Ecke von einem Minarett betont wird. (siehe Abb. 81. und vergleiche Kapitel 10.3.2.) Ein formaler Garten mit einer riesigen Wasserfläche führt auf den riesig hohen orientalischen Eingangsbogen hin.

Die Kunst der Moguln beeinflusste die indische Minaturalmalerei, die sich zum ersten Mal im 17. Jahrhundert in Schulen in den Bergen des Punjab formiert.

Geeignete Beispiele für den Unterricht wären z. B. eine Miniatur zum Polospiel, das von den muslimischen Eindringlingen aus Asien mitgebracht wurde, wo es ursprünglich zum Üben der Schlacht diente, dann unter den Moguln zum aristokratischen Zeitvertreib wurde und um 1860 von britischen Plantagenbesitzern und Offizieren übernommen wurde.

Weitere in Indien vertraute Bilder sind Darstellungen zu den Abenteuern Krishnas, z. B. Krishna auf dem Kopf des Schlangengottes Kaliya tanzend, den er besiegt. Im Nagapanchamifestival wird dieses Ereignis jedes Jahr gefeiert, um sich vor Schlangen zu schützen (siehe: Mannering. 1996: S. 62/63 sowie *Celebrating the Holi* (spring festival) S. 70/71 und *The Search for Sita (Ramayana)* S. 72/73). Die Bilder zeichnen sich aus durch kontinuierliche Repräsentation narrativer Episoden in einem Bild. Im *Victoria und Albert Museum* sind zahlreiche dieser farbenprächtigen, sehr detaillierten Miniaturen ausgestellt.

---

<sup>688</sup> Zum Taj Mahal siehe: Carroll. *The Taj Mahal*. 1972. Interessant ist sein Vergleich zwischen Shah Jahan 1631 (The Great Mogul) (Abb. 2. b)) und dem 30 Jahren späteren Ludwig XIV., dem Sonnenkönig und Versailles sowie die Beschreibungen A. Huseleys und R. Kiplings zum Taj Mahal (S. 155-159).

### 9.3.1.2. R. Clive

## 2. Einzelbildanalyse

Die Bildauswahl erfolgt aus folgenden Gründen:

1. weil es die Darstellung eines historischen Schlüsselereignisses zum Inhalt hat und das ambivalente Verhältnis zwischen Indern und Engländern in der kolonialen Entwicklungsgeschichte verdeutlicht. (landeskundliches und inhaltliches Kriterium),
2. weil es eine Propagandafunktion erfüllte (landeskundliches Kriterium),
3. weil es sich durch seine starke eigenkulturelle (britische) Markierung auszeichnet (landeskundliches Kriterium),
4. weil eine klare Bildaufteilung und eine Mischung aus leicht zu deutenden und weniger eindeutigen Bildelementen auf den Lerner motivierend wirken können (lernpsychologisches und formales Kriterium).

## 4. Werkbesprechung:

Titel: [R. Clive meeting Mir Jafar, Nawab of Murshidabad after the Battle of Plassey](#)

Entstehungszeit: 1761/1762

Art des Kunstwerks: Gemälde

Technik: Öl

Größe: 343 x 203 cm

aus dem Bereich: öffentlich

**Künstler:** Francis Hayman

Informationen zu Künstler und Werk:

*Francis Hayman (1708-1776): The artist was a scene-painter and illustrator who became one of the Founder- Members of the Royal Academy in 1768 and his most famous pictures were the decorations for the fashionable Vauxhall Gardens. (siehe: Murray. Dictionary of Art and Artists. 1997: 241.*

### **Kunsthistorische Einordnung:**

Bei dem Bild handelt es sich eigentlich um ein Triumphbild. Die Darstellung einer Kampfhaltung ist ausgeschlossen, und der Künstler greift auf den Typus des mittelalterlichen Begegnungsbildes zurück, bei dem sich, wie hier bei Hayman, zwei Gruppen mit je einer hervortretenden Gestalt einander gegenüberstehen.<sup>689</sup>

### **Zur Rezeptionsgeschichte:**

Die Abbildung zeigt den vorläufigen Entwurf für ein viel größeres Bild, das im Annex der Rotunda der *Vauxhall Gardens* 1762 während des *Seven Years War*, einem Krieg Englands gegen Frankreich, der zu Lande in Amerika, Indien, Deutschland und zur See in allen Teilen der Welt geführt worden ist, ausgestellt war und von Tausenden von Besuchern gesehen wurde.

---

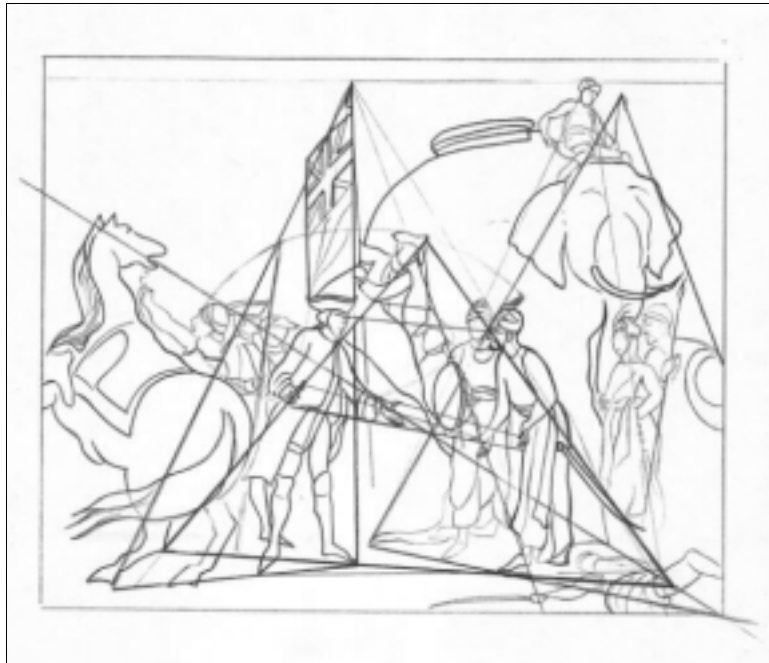
<sup>689</sup> Vergl. dazu das Bild v. D. Velasquez. *Die Übergabe von Breda* (1635).

Es gehört zu einer der frühesten Darstellungen der anglo-indischen Geschichte und wurde kurz nach der Schlacht (innerhalb von fünf Jahren und noch vor dem Ende des Krieges gemalt mit der Intention, das Ereignis in das Bewußtsein der Öffentlichkeit zu heben. Während zunächst die Franzosen von den Portugiesen in Indien im Zaume gehalten wurden und die Querelen der Mogulherrscher und indischen Maharajas untereinander zur Schwächung ihrer Macht in Indien führten, nutzten Franzosen und Engländer die Gelegenheit für ihre eigenen Machtkämpfe aus.

### **Zum geschichtlichen Hintergrund:**

Clive (1725-1773) als junger, aber unzufriedener britischer Kommissar erwies sich als geschickt bei militärischen Unternehmungen. Als 1756 der bengalische Gouverneur (*nawab*) Ali Vardi Khan, der eigentliche Herrscher Bengalens starb, übergab er die Macht an seinen Enkel Siraj-du-Daulah, der eine unsichere Position unter den unzufriedenen Hindu- und Moslem-Offizieren hatte. Gerüchten folgend, daß die Briten Kalkutta befestigten, griff er Kalkutta an und nahm die Stadt nach vierzigtägiger Belagerung ein. Die Überlebenden wurden eine Nacht auf engstem Raum eingesperrt, und die meisten erstickten, was als *Black Hole of Calcutta* in die Geschichte einging. Am 2. Januar 1757 "befreite" Clive mit 900 Europäern und 1.500 Indern, von Madras kommend, Kalkutta und schloß einen Vertrag mit Siraj, dem er jedoch nicht traute. Gleichzeitig schien Clive seine Chance gewittert zu haben. Wie viele andere glaubte er nicht daran, daß das Ende der Feindschaft mit Siraj-du-Daulah in der ersten Hälfte des Jahres 1757 von Dauer sein würde. Clive berief sich auf das "primäre Gesetz der Selbsterhaltung" und verhandelte mit Siraj's erfahrenerm und anerkanntem Kommandanten Mir Jafar und dem Finanzmagnaten Jogat Seth, um den einheimischen Herrscher zu stürzen. Er überrannte das französische Chandernagar und trug den eigentlichen Konflikt mit Siraj bei Plassey aus. Nach der Schlacht besetzte er die Hauptstadt Murshidabad, wo er Mir Jafar als *nawab* einsetzte. Dies wurde als ausschlaggebender Punkt in der britisch-indischen Geschichte angesehen. Clive wollte nach französischem Vorbild ein System einrichten, durch das der indische Staat zwar kontrolliert, nicht aber verwaltet wurde. Als Gründe für den Erfolg Großbritanniens in Indien werden als wichtigste Faktoren technische Überlegenheit, Disziplin und regelmäßiger Sold genannt.

Clive verließ Kalkutta 1760 auf der Höhe seines Ruhmes mit nur 34 Jahren. Über Nacht wurde Clive zu einem der reichsten Männer Großbritanniens. Sein persönlicher Reichtum betrug 234000 Pfund und Land im Werte von 30000 Pfund südlich von Kalkutta (Goalen. 1992: S. 40). In Indien war dies der Beginn der Ausbeutung, ausgeübt von einigen englischen Kaufleuten, die auf einmal in den Besitz ungeahnter Macht gelangt waren. Es kam zu Unruhen, und Clive kehrte 1765 nach Indien zurück, wo er rigoros das System des dualen Regierungswesens einrichtete. Der Nawab behielt die Macht über Judikative und Magistrat, hatte jedoch keine Armee zur Verfügung. Die Handelsgesellschaft agierte im Namen des Herrschers, bediente sich des indischen Personals und des traditionellen Regierungsapparates und war doch realer Regent Bengalens. Clive führte das Salz-Monopol ein, gegen das Gandhi fast zwei Jahrhunderte später demonstrieren sollte. Obgleich erfolgreich, wurde Clive zurück in England von seinen Gegnern im Parlament angegriffen, was 1773 zu seinem









Selbstmord führte. Clive wird auch *Clive of India*<sup>690</sup> oder *founder* genannt, und 1765 wird als das eigentliche Datum für den Beginn des britischen Imperiums in Indien als "territorial dominion" angegeben.

### **Wirkung:**

Auffallend sind die beiden Tiere, die den Raum der Menschengruppen begrenzen. Der Elefant erscheint ungeheuer groß und schwerfällig bzw. statisch. Im Kontrast dazu wirkt das Pferd klein, aber ungeheuer dynamisch.

Es fallen zwei Figurengruppen auf, von denen die eine mit hoch aufragender Fahne die linke und die andere gekennzeichnet durch ihre prächtige Kleidung die rechte Bildhälfte einnimmt. Beide Gruppen sind bewaffnet. Die Wolkenbildung am Himmel hat etwas Bedrohliches.

Bei der folgenden Bildanalyse wird der Komposition besondere Beachtung geschenkt, weil sie unerlässlich für die Bilddeutung ist.

### **Analyse:**

#### **Künstlerische Gestaltung/Syntax:**

Die Gesamtkomposition ist schon kurz unter dem Punkt "Wirkung" beschrieben worden. Im Zentrum des Bildes, das durch die großen dunklen Formen der Tiere eingegrenzt wird, fällt eine Dreieckskomposition auf. Der Blick wird über Lichtpunkte im Gesicht und Oberkörper der zentralen Figuren gelenkt. Dabei entsteht eine flache Dreieckskomposition, wenn man von der Hutspitze des Fahnenträgers ausgehend über die Hutspitze Clives, sein Gesicht, die rechte Hand und den linken Hinterhuf des Pferdes den einen Schenkel des Dreiecks zieht und den anderen über den Hut eines unterhalb neben dem Fahnenträger stehenden Soldaten und die linke Hand Mir Jafars in die rechte Bildecke. Dadurch wird der Blick auf einen toten Krieger gelenkt, den der Betrachter sonst leicht übersehen würde. Ein hohes Dreieck entsteht, wenn man die Spitze der Fahnenstange mit der rechten Fußspitze Clives verbindet und den anderen Schenkel zur Fußspitze Mir Jafars zieht. (vergl. [Kompositionsskizze](#))

Dieses hohe Dreieck findet in der rechten Bildhälfte eine Entsprechung. Es entsteht, wenn man die weiße Gewandspitze von dem rechts stehenden Sohn Mir Jafars durch eine Linie mit dem Stabkopf des Elefantentreibers verbindet (Seite b) und von dort über die Spitze des Speers, den ein weiterer Sohn in der rechten Hand hält, ebenfalls durch eine Linie verbindet (Seite a). Die Seite c entsteht durch eine Verbindungslinie zwischen Gewandspitze und den Fußspitzen Mir Jafars und seines rechts von ihm stehenden Sohnes. Der Winkel  $\beta$  dieses spitzwinkligen Dreiecks liegt außerhalb der Bildfläche. Die britische Gruppe fällt optisch auf durch die rote Farbe ihrer Militärkleidung, die sie gleichzeitig als zusammengehörige Gruppe kennzeichnet. Die Wirkung wird verstärkt durch den Kontrast der dunklen Tierkörper. Die rechte Gruppe zieht die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich durch den metallischen Glanz ihrer Kleidung und ihre ausgefallenen Kopfbedeckungen. Blickfang

---

<sup>690</sup> Zu weiteren Informationen siehe Bayly. 1991: S. 31/32 und S. 101 sowie Pal/Dehejia. 1986: S. 52 (Bild von B. West: *Clive Receiving the Grant of the Diwan of Bengal from the Mogul Emperor Shah Alam*, c. 1818.

ist die goldschillernde Person Mir Jafars. Ein dräuender Himmel erzeugt eine unwirkliche Beleuchtung. Die Körperhaltungen und Blickrichtungen der übrigen Personen in den beiden Gruppen sind auf die beiden Hauptpersonen gerichtet.

### **Deutung:**

Wie zuvor beschrieben, scheint es sich auf den ersten Blick um ein Triumphbild zu handeln, wobei dieser Eindruck besonders durch die übergroße, hoch aufragende britische Flagge vermittelt wird und der Betrachter von daher auf den Sieg Clives in der Schlacht bei Plassey schließen kann. Die Gebärdensprache Mir Jafars wirkt auf den ersten Blick durch den vorgebeugten Oberkörper, die nach unten weisenden offenen Handflächen und den toten indischen Krieger, der seitlich vor ihm auf der Erde liegt, wie die eines Verlierers, zumal sich die übrigen Mitglieder der Gruppe sehr im Hintergrund halten. Clives Körperhaltung ist jedoch auch leicht nach vorn gebeugt, Arm- und Handhaltung vermitteln den Eindruck, als wolle er etwas in Empfang nehmen oder als sei er offen für ein Angebot. Sein Gesicht ist im Gegensatz zu dem Mir Jafars stark beleuchtet. Der Gesichtsausdruck Clives spiegelt Selbstbewußtsein und Überlegenheit wider, während das Mienenspiel Mir Jafars und seiner Begleiter eher Mißtrauen und fast besorgte Erwartung ausdrückt.

Die zuvor beschriebenen Dreieckskonfigurationen unterstützen zum einen diesen (hohes Dreieck mit Spitze der Fahnenstange) Eindruck Clives als Sieger, zum anderen wird dieser Eindruck durch das flachere Kompositionsdreieck bereits abgeschwächt und das hohe Dreieck, dessen Spitze im Stab des Elefantentreibers endet, könnte darauf hinweisen, daß Mir Jafar einerseits nicht der wirkliche Gegner Clives in dieser Schlacht war, ihm jedoch als neuer Nawab (von Clive selbst eingesetzt), jenem vielleicht trotzdem gefährlich werden könnte, da auch Mir Jafar über eine gewisse Macht verfügt.

Der bedrohliche Himmel und die fast erdrückende Größe des Elefanten scheinen darauf hinzuweisen, daß dieses riesige Reich Indien nicht zu unterschätzen ist. Auffallend ist auch, dass Mir Jafar nichts überreicht, wie dieses bei der Darstellung der Besiegten in Triumphbildern sonst üblich ist. Andererseits ist jedoch die im Mittelbereich hochaufgerichtete britische Fahne, deren höherstehender Träger (nicht erkennbar, worauf der Fahnenträger steht) herablassend auf Mir Jafar schaut, ein Ausdruck britischer militärischer Überlegenheit. Wenn noch dazu das vom britischen Künstler bewußt gewählte Genre des Gemäldes, d. h. ein Triumphbild, seine Rezeptionsgeschichte und die Rolle der Künstlerpersönlichkeit berücksichtigt werden, so läßt sich die Absicht erkennen, einerseits eine britische Vormachtstellung zu dokumentieren, andererseits jedoch auf die Möglichkeit eines friedlichen Miteinanders hinzuweisen und die militärische Gewalt zu maskieren, da sich Clive und Mir Jafar wie bei einem *gentleman agreement* gegenüberstehen.

### **Zur Methodik: Arbeitsschritte und Aufgabenstellung:**

1. *Give your first impression of this painting.*

(Erwartungshorizont: vergl. Punkt: Wirkung)

2. *Looking more carefully at the painting, which questions does it provoke? Note them down!*
3. Lehrer gibt Bildtitel und Daten an → Schüler können danach die zwei Hauptpersonen benennen. Sie könnten aus Körperhaltung, Fahne und Fahnenträger den Sieger der Schlacht ableiten, bezügl. des Verlierers ist dies jedoch problematisch, da Mir Jafar nicht der eigentliche Verlierer ist (vergl. Punkt: Zum geschichtlichen Hintergrund).  
*With the help of the information provided try to name the protagonists, to interpret their gestures and the meaning of the bearer of the flag!*
4. *Compare the two groups in the painting and characterize the way they meet each other: Pay attention to their gestures and symbols that identify them as a group.*  
Textarbeit: Diese müßte aus Kurzinformationen zu Clive und zum geschichtlichen Hintergrund bestehen (vergl. Text zum historischen Hintergrund) und unterschiedliches Quellenmaterial einbringen, daß einerseits die britische (z. B. Äußerungen Clives) andererseits auch die indische Perspektive widerspiegelt, um eine einseitige Darstellung zu verhindern. Die Lehrperson könnte dieses mit entsprechenden Arbeitsaufträgen an verschiedene Gruppen verteilen, z. B. um die kriegsführenden Parteien zu identifizieren, den Grund oder Auslöser für die Konfrontation zu finden, den Ort des Geschehens näher vorstellen, Clives politisches Handeln zu erläutern, insbesondere das System des "dual government" und die einschneidenden Veränderungen, die Clives Politik nach sich ziehen sollte (siehe Tabelle Kap. 9.2. zu Unit I Clive, Spalte: Texte). Danach sollte ein Rückbezug auf das Gemälde erfolgen mit dem anschließenden Arbeitsauftrag:  
*Draw your own composition sketch of the painting.* (Gruppenarbeit, Schüler übertragen eine Skizze pro Gruppe auf Folie). Anschließend können die Skizzen beschrieben, diskutiert und mit einer vom Lehrer vorbereiteten Kompositionsskizze verglichen werden. Lehrer könnte an verschiedene Gruppen Kurzinformationen zu Clive und zum geschichtlichen Hintergrund geben, um die kriegsführenden Parteien zu definieren, den Grund oder Auslöser für die Konfrontation zu finden, den Ort des Geschehens näher vorstellen, Clives politisches Handeln zu erläutern, insbesondere das System des "dual government" und die einschneidenden Veränderungen, die Clives Politik nach sich ziehen sollte (siehe Kap. 9.2 Tabelle, insbesondere Ashton. *Colonialism in India. A GCSE Source Book for Teachers.* 1988 und Goalen. *India.* 1992). Danach sollte ein Rückbezug auf das Gemälde erfolgen mit dem anschließenden Arbeitsauftrag:
5. *Draw your own composition sketch of the painting.* (Gruppenarbeit, Schüler übertragen eine Skizze pro Gruppe auf Folie). Anschließend können die Skizzen beschrieben, diskutiert und mit einer vom Lehrer vorbereiteten Kompositionsskizze verglichen werden.  
Kompositionsskizze (der Autorin) mit Arbeitsaufträgen:
6. *Does one person or group appear more powerful than the other? Make use of both your own composition sketch as well as the one provided to justify your line of argument.*
7. *Try to explain the political importance of this painting on the basis of the historical facts you found out. Consider carefully where and when the painting was exhibited.*

*Does the painting convey Clive's basic ideas which are at the root of an imperialistic system.*

8. Skulptur: *Robert Clive (as a Roman Senator)*, by Peter Scheemakers 1764  
(and/or see Kap. 9, Abb. 4b) Skulptur: *Warren Hastings*<sup>691</sup>, by Thomas Banks 1790  
*Try to explain on the basis of your historical knowledge about this person what can be deducted from this 3-dimensional visual representation?*  
*(i. e. why is he dressed like a Roman senator, what does his pose express?)*

**Zum Künstler und seinem Werk:** He was born in 1691 as a son of an Antwerp sculptor. Via Rome and Cologne he arrived in London where he started his successful career as a sculptor for public buildings, i.e. Shakespeare Monument in Westminster Abbey. He died in 1781. (siehe: Murray. Dictionary of Art and Artists. 1997: 476.

*Note down what comes to mind when you hear the term „Roman Empire“. Why do you think Clive is dressed and represented like a Roman senator? What does his pose express?*

Daran könnte sich eine Aufgabe zur Gruppenarbeit (drei Schüler) anschließen, die demqW Lerner die Möglichkeit bietet, die erarbeiteten Resultate und Textquellen kreativ in ein Rollenspiel umzusetzen, bei dem ein Schüler die Skulptur Clives imitiert und teilweise zum „Leben erwacht“, um sich in ein Gespräch zwischen einem britischen und indischen Studenten einzuschalten, die sich über die Rolle Clives in Indien unterhalten. Die Lerner fixieren ihren Rollentext schriftlich und setzen ihn szenisch um. Die kreative Aufgabe wird bewußt an den Schluß gestellt, um deutlich zu machen, daß auf der Basis einer sachgerechten Interpretation eines Kunstwerkes, die die Authentizität des Werkes (Künstler, Funktion und sozio-kulturellen Kontext, d. h. die kulturelle Markierung) beachtet, interkulturelles Lernen ausgelöst werden kann.

---

<sup>691</sup> W. Hastings (1732-1818) war erster Generalgouverneur von Indien von 1773-1818. Es wurde 1789 im britischen Oberhaus ein Gerichtsverfahren gegen ihn eröffnet, das sieben Jahre dauerte und seinen gesamten Reichtum verzehrte.

### 9.3.1.3. Weitere Beispiele zum Vergleich

Mit Clive schien das frühe Grundprinzip der Ostindienhandelskompanie vom friedlichen Handel ohne politische Involvierung im fremden Land gebrochen. Die Handelsgesellschaft hatte sich zu einer Landmacht von beachtlicher militärischer Stärke entwickelt, die sich teils durch Verträge, teils mit Gewalt den von innenpolitischen Wirren zerrütteten Subkontinent einverleibte.

Unter dem Generalgouverneur Wellesley (1798-1805, vergl. Kapitel 9.2.3.) führte diese Entwicklung zu Expansionsfeldzügen ins Landesinnere, die sich nicht mehr mit dem Schutz der Handelsinteressen begründen ließen. Hinzu kam Napoleons aggressive Politik, die bereits zur Auflösung der holländischen Ostindienkompanie geführt hatte und nun zur Bedrohung der englischen Herrschaft in Indien wurde. Wellesley zieht aus der europäischen Krise seinen Vorteil und greift aufgrund seines Bündnisses mit den Franzosen einen seiner Erzfeinde an, den berühmten mohammedanischen Herrscher von Mysore in Südindien, Sultan Tipu (oder Tippoo, 1782-1798). 1799 endet die Schlacht von Seringapatam, der Hauptstadt von Mysore mit dem Sieg der Briten über Sultan Tipu.

a) Die Autorin Anne Buddle (*Victoria and Albert Museum*) hat ein Buch zu dieser legendären indischen Figur zusammengestellt, die bis in die Gegenwart als Nationalheld, der zähen Widerstand gegen die britische Fremdherrschaft leistete, gefeiert wird (siehe dazu: Archer (Hrsg.). *Tippoo's Tiger*. (The strange tale of Tipu Sultan, one of Britain's most redoubtable foes in the conquest of India). 1990<sup>692</sup>,

(vergl. in der vorliegenden Arbeit dazu [Kap. 9, Abb. 3b](#)) *Tipoo's Tiger*, (the mechanical organ: painted wood, containing brass pipes, bellows mechanism and ivory keys). Mysore, probably between 1792 and 1798, (*Victoria and Albert Museum*); und [3c](#) "Even as the tiger prepared to pounce... Tipu drew his sword" (Sprechblase aus der Comic-Serie), Photolithographie, From "Tipu Sultan, *The Tiger of Mysore*" in the *Amar Chitra Katha series*, Bombay 1981)

---

<sup>692</sup> Unter dem gleichnamigen Titel und auf dem genannten Buch basierend hat das V&A auch eine Videokassette zusammengestellt. Die folgenden Abbildungen (jeweils mit erklärendem Text) in Buch und Video könnten für den Einsatz im Unterricht geeignet sein: *The Throne* (op.cit.: S. 37-39), *Hostages*, *Lord Cornwallis receiving the sons of Tipu Sultan as Hostages*, Painting by R. Home, 1793/94 (op.cit.: S.52/53), *Victory. The Storming of Seringapatam*, painting by J. Vendramim, after K. Porter, 1802 (op.cit.: S. 72/73), *Death of Tipu. General Sir David Baird discovering the Body of Sultan Tipu*, by J. Burnet, after a painting by Sir D. Wilkie, 1843, (Baird war vier Jahre Tipus Gefangener in Seringapatam gewesen, während er sich im Bild als Held über Tipu's totem Körper auftürmt. (op.cit.: S. 74), *Tippoo's Tiger* (op.cit.: S. 80/81), *Munro* (op.cit.: S. 82/83), *Drama* (op.cit.: S. 84/85), *The Soul* (op.cit.: S. 86/87), *Memento*, *Being Beaten but Biting Back*, acrylic by H. Bilsen, c. 1982, (op.cit.: S. 88/89), *The Hero* (op.cit.: S. 92/93). Einige Abbildungen in Verbindung mit kurzen Erzählungen aus dem Leben des Helden ließen sich schon in der Mittelstufe einsetzen.

So wie sich in den Hauptfiguren der britischen Geschichte in Indien (Clive, Curzon, Cornwallis, Queen Victoria) Autostereotypen der britischen Geschichte widerspiegeln, geschieht dieses in der Person Tipu Sultans für die indische Geschichte:

La cour de Tipou Sultan est sans contredit le mieux composée et la plus brillante de l'Inde.  
(Maitre de la Tour, 1784, Revised 1855, nach Archer (Hrsg.). *Tippo's Tiger*. 1990: S. 7.)

Als Ausdruck der Macht hatte Tipu Sultan (1750-1799) den Tiger als Symbol gewählt, und die Streifen des Tigers oder der Tiger selbst kennzeichneten seine persönlichen Gegenstände wie Kleidung, Rüstung, Thron und Palastfresken. Besonderes Vergnügen soll er Berichten nach an einem Holzspielzeug (vergl. [Kap. 9, Abb. 3b](#)) in Aktion gefunden haben, das eigens für ihn angefertigt worden war und nach seinem Tode die britische Öffentlichkeit belustigte, trotz der dahinterstehenden anti-europäischen Einstellung. Im Körper des Holztigers befindet sich eine mechanische Orgel und sobald an einem Griff gedreht wurde, stieß der Tiger ein Gebrüll aus, während sein Opfer, ein europäischer Soldat um Hilfe ringend seinen Arm hob und vor Schmerzen stöhnte.

Tipu's Vater war 1767 an die Macht gekommen, und 50 Jahre später lag Tipu auf dem Schlachtfeld geschlagen vor seiner Hauptstadt. Doch sein Kampf und die *Mysore Wars* waren bereits Teil der Nationalgeschichte geworden und sollten ihn zur legendären Figur machen.<sup>693</sup>

Von den Europäern wurde er als grausamer Tyrann und als Monster dargestellt, der seine Gefangenen unmenschlich behandelt haben soll und dessen Überzeugung von der Idee des Heiligen Krieges zu einem Kampf gegen seine Erzfeinde, die Briten, bis zur Besessenheit führte, die ihn letztlich selbst vernichtete. Auch einer seiner eigenen Höflinge beschreibt ihn wenig schmeichelhaft. Gleichzeitig wird jedoch der Glanz und Reichtum seines Hofes, seine Disziplin im Glauben sowie der Wohlstand in seinem Reich gewürdigt. Berichte geben Zeugnis von seinem Weitblick in Bezug auf Handel und Wirtschaft. Er experimentierte mit der Zucht von Seidenraupen bis hin zur Kultivierung von Ananas, Avocados, Indigo und Baumwollpflanzen.

Die Briten waren so fasziniert von dieser Persönlichkeit, daß direkt nach Tipus Tod Gegenstände, die mit seiner Person in Zusammenhang standen, von den verschiedensten Leuten gesammelt wurden. 200 Jahre nach dem Tode des Sultans wecken diese Gegenstände noch immer Interesse. Wie in dem Buch *Tippoo's Tiger* dokumentiert, lebt die Legende in modernen Darstellungen weiter.

---

<sup>693</sup> Zur Geschichte siehe Einleitung in Archer (Hrsg.). *Company Paintings*. 1992: S.7-15.

### **Bildkunst im Indien des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts**

b) Nach dem Sieg über Sultan Tipu wurde Colin Mackenzie (siehe [Kap. 9, Abb. 17](#)) mit der Vermessung des Staates Mysore beauftragt. Die Expedition dauerte zehn Jahre und erbrachte neue Kenntnisse über die Kultur und Archäologie Südindiens. Mackenzie war der bekannteste der frühen Landvermesser und Altertumsforscher der Ostindienhandelskompanie. Das Bild zeigt ihn mit seinen Helfern. Obgleich er selbstbewußt die Mitte des Bildraumes einnimmt, werden auch seine Assistenten mit einer gewissen Autorität und mit einer selbstbewußten Haltung dargestellt. (vergl. Kapitel 9.2. zum kulturellen Austausch zwischen Okzident und Orient.)

Zunächst führte also die Expansion der Handelskompanie, die ihre Beamten mit den unterschiedlichsten Aufträgen auf Expeditionsreisen schickte, was sich in indischen Darstellungen wie den Company Paintings dokumentiert noch zu einem kulturellen Austausch (vergl. Kap. 8.2. und [Kap. 9, Abb. 2c](#)) Indian Paintings of the British Period, *A Tiger Hunt*; Punjab, 1892, [2d](#)) Indian Paintings of the British Period, *A Painter*, (from An album containing fifty-three drawings) depicting occupations. Lucknow, c. 1815-20. Aquarell, (22.5 x 15 cm). „Inscribed in Urdu and sometimes in English“ [2e](#)) Shiva Dayal Lal (c.1820-1880): *Four women selling food-grains, vegetables and fruit*, Patna, c.1850, Gouache).

Die traditionellen indischen Malereien wurden als Kuriosität gesammelt, und die heutige gut aufbereitete und sortierte Sammlung im *Victoria and Albert Museum* (siehe [Kap. 9, Abb. 34l](#)) war zunächst in anderer Form, im 1801 von der Ostindienhandelskompanie gegründeten Museum, im *East India House* und später in der *India Library Office and Record Collection* und im *British Museum* ausgestellt gewesen.

#### **9.3.1.4. Porträtmalerei am Beispiel der europäischen Maler Renaldi, Devis und Zoffany**

Aus dieser früheren Zeit der Ostindienhandelskompanie, die sich noch durch eine gewisse Toleranz auszeichnet, datieren auch zahlreiche Gemälde englischer Porträtmaler wie z. B. Tilly Kettle (1735-1786) und John Zoffany (1733-1810).<sup>694</sup>

Sie übten als Hofmaler der Prinzen von Oudh einen folgenreichen Einfluß auf die Entwicklung der einheimischen Porträtkunst in Oberindien aus.

Weitere Porträtmaler in Indien während dieses Zeitraumes sind Thomas Hickey (1784-1791), A. W. Devis (1784-1795), Francesco Renaldi (1786-1796), George Chinnery (1802-1825) und W. Simpson (1859-1862). Die Skizzenbücher Simpsons werden von Archer in *Visions of India* eingehend beschrieben.

Die Bilder sind ausgewählt worden, weil sich in diesen sogenannten *period pieces* das Selbstverständnis der Briten und die Hierarchie der damaligen Gesellschaft widerspiegelt. Die Bedeutung der Personen und die Rolle der Inder innerhalb dieser kolonialen Gesellschaft läßt sich in den Bildern ablesen. Sie geben Einblick in Wohnformen (klassizistische Villen, die an den palladianischen Stil erinnern), Besitzverhältnisse und Formen gesellschaftlichen Lebens (Teaparty).

Die Bilder sind für den Lerner motivierend, weil sie Beziehungen zwischen Personen darstellen, wodurch sie zum Nachdenken darüber anregen, in welchem Verhältnis die Personen zueinander stehen.

a) Im Zusammenhang mit den Abbildungen in Kapitel 10. dieser Arbeit soll zunächst auf die Bilder F. Renaldis (1755-1799) kurz eingegangen werden.

Zum Künstler:

Archer beschreibt ihn als einen der sensibelsten Porträtmaler, die nach Indien kamen. Er wurde 1755 geboren und war italienischer Abstammung. Ab 1776 besuchte er als Student die *Royal Academy Schools* und versuchte sich während der Jahre 1784/85 in London als Porträtkünstler zu etablieren. Dieses gelang ihm jedoch wahrscheinlich nicht, so daß er sich 1785 bei der *East India Company* um die Erlaubnis bewarb, in Bengalen als Porträtkünstler arbeiten zu dürfen. Im Februar 1786 erhielt er seine Genehmigung, und im März segelte Renaldi mit der *Hillsborough* nach Kalkutta, wo er im August 1786 ankam.

---

<sup>694</sup> Zu ausführlichen Informationen britischer Porträtmaler in Indien siehe Archer. *India and British Portraiture 1770-1825*. 1979.



## 5. Werkbesprechung:

Titel: [The Palmer Family](#) (1786)

Zu seinen ersten Klienten gehört Major William Palmer, (siehe **Kap. 9, Abb. 10b**) für den er das unvollendete *conversation piece* *The Palmer Family* malt. Palmer wird Hastings *Private Agent* in Oudh, dann übernimmt er das Kommando des 7. Battalions der Sepoys in Kalkutta und wird zum *permanent Resident* des Maratha-Herrschers Sindhia. 1801 wird er zum General befördert. Palmer stirbt 1816 in Berhampore nach einer langjährigen Karriere in Indien.

Es wird angenommen, daß Palmer seit 1781 begann, mit einer indisch-moslemischen Frau, Bibi Faiz Bakhsh, einem Mitglied der Herrscherfamilie in Delhi, zusammenzuleben. Diese erhält 1796 den Titel *Begam*, der ihr von dem Mogulherrscher Shah Alam übertragen wird. Palmer hatte sechs Kinder, vier Jungen und zwei Mädchen, die zum Anlaß der Taufe als ‘natural sons and daughters’ Palmers registriert wurden, ohne daß der Name der Mutter angegeben wurde. Palmer soll jedoch noch eine zweite Beziehung mit einer moslemischen Frau, der *Princess of Oudh*, unterhalten haben, die ihm einen Sohn schenkte. Diese rätselhafte Situation wird in Renaldi's Gemälde eingefangen.

Das Bild zeigt Palmer im mittleren Alter als Offizier der Ostindienhandelskompanie in roter Jacke und auf einem Divan im nächtlichen Hofe seines Hauses sitzend. Er schaut seine ältere Bibi, Begam Faiz Bakhsh an, die rechts neben ihm auf dem Boden sitzt. Auf ihrem Schoß liegt der jüngste Sohn, Hastings, während ihre dreijährige Tochter Mary zu ihrer Rechten steht und der vier- bis fünfjährige William auf einem Kniekissen (*hassock*) zu ihrer Linken sitzt. Die jüngere Bibi, *Begam of Oudh*, sitzt auf dem Boden zu Palmers Linken an sein Knie gelehnt. Zwei Kindermädchen (*ayahs*) rahmen die Gruppe rechts und links wie Wächterinnen ein, während eine dritte auf dem Boden neben William sitzt.<sup>695</sup>

Es stellt sich die Frage, inwieweit Renaldi diese ungewöhnliche und in der Öffentlichkeit nicht unbedingt akzeptierte Dreiecksbeziehung noch dazu mit indischen Frauen in die private nächtliche Atmosphäre von Palmers Innenhof verlegt, d. h. in einen Außenraum, der durch Mauern von der Öffentlichkeit geschützt ist, gleichzeitig jedoch in Verbindung zur Natur steht, um die Zwiespältigkeit dieser Situation im Bezug auf das offizielle gesellschaftliche Leben zu betonen.

Eine ähnlich faszinierende und rätselhafte Situation ist in dem Bild [A European with his family](#) (1794/5) dargestellt, bei dem der Betrachter das Beziehungsgefüge nur erraten kann, da die geschichtlichen Daten nicht länger bekannt sind. Der Europäer wird in indischer Kleidung (*Nawabi dress* mit dem typischen Lucknow-Turban als Kopfbedeckung) gezeigt. Ein schlankes Mädchen steht dicht neben ihm. Ihre rechte Hand greift seinen rechten Arm, während ihre linke Hand auf seiner Schulter ruht. Die zwei schauen einander an. Neben ihm steht ein vielleicht sechs- oder siebenjähriger Junge gleichfalls in Lucknow-Kleidung. Der Mann hält die ausgestreckte Hand des Jungen, während seine andere Hand auf der Schulter des Jungen ruht. Mit etwas Abstand zu dieser Gruppe, in der rechten Bildhälfte, sitzt eine wesentlich ältere indische Frau, deren Blick auf das Paar fixiert ist und

---

<sup>695</sup> Palmers plötzliche Versetzung hat eventuell die Fertigstellung des Bildes verhindert.

dem Blick des Jungen begegnet. Ist sie die ältere *Bibi* des Europäers? Ist der Junge sein Sohn, und welche der beiden Frauen ist seine Mutter? Diese Fragen bleiben bisher unbeantwortet.

b) Zum Künstler:

Der Maler Arthur William Devis (1762-1822) war das neunzehnte Kind des bekannten Künstlers Arthur Devis (1711-1787) und galt bereits früh als talentierter Student an den *Royal Academy Schools*. Vielleicht begünstigt durch die Verbindung seines Vater zu Warren Hastings wurde der junge Devis 1782 als Zeichner von der *East India Company* angestellt, um auf dem Schiff *Antelope* mitzureisen. Diese sollte auf der Route Cooks China erreichen, da die kürzere Strecke durch die Kriegserklärungen an Spanien und Frankreich, die aus dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg resultierten, unsicher geworden war. Die *Antelope* entkam zwar französischen und spanischen Angriffen, wurde jedoch vor Neu Guinea in Kämpfe mit Einheimischen verwickelt, wobei Devis verletzt wurde und danach per Zufall nach Indien gelangte.

Zum Werk:

6. und 7. Werkbesprechung

Titel: I) *The Hon. W. Monson and his Wife, Ann*, Kalkutta, 1786

II) *William Dent with his brother, John and an Indian landlord, Anand Narain*, Tamluk, 1790.

I) Das wahrscheinlich circa 1786 gemalte Bild des Hon. William Monson (1760-1807) (siehe **Kap. 9, Abb. 13**, Arthur W. Devis: [\*The Hon. W. Monson and his Wife, Ann\*](#), Calcutta, 1786, das ihn als jungen Captain des 52. Regiments der King's Army neben seiner jung angetrauten Braut Ann Debonnaire zeigt, steht ganz in der Tradition des typisch englischen Porträts Gainsboroughs von Mr and Mrs Andrews<sup>696</sup>. Hier wie dort handelt es sich um ein Hochzeitsbild, das das junge Paar vor der Kulisse ihres Landbesitzes mit der typisch palladianischen Villa im Hintergrund zeigt. Daß es sich in diesem Bild um eine Darstellung in Indien handelt, wird auch durch den indischen Diener, der rechts im Bild neben der sitzenden Ann steht, betont.

II) Ein weiteres Bild von Devis zeigt William Dent mit seinem Bruder John und einem indischen Landbesitzer, Anand Narain (siehe **Kap. 9, Abb. 12**, Arthur W. Devis (1762-1822): [\*William Dent with his brother, John and an Indian landlord, Anand Narain\*](#), Tamluk, 1790).

Im Vordergrund stehen W. Dent und sein Bruder in der roten militärischen Uniformjacke, während der indische Besitzer, wenn auch etwas im Hintergrund stehend, so doch selbstbewußt den Betrachter anschaut. Für einen Inder ist aus dem Namen bereits zu erkennen, daß es sich um eine Person aus einer höheren Hindu-Kaste handelt, denn *Anand* bedeutet *bliss* und *Arain* ist einer der Namen des Gottes Vishnu. William, der sich mit einer Hand auf die

---

<sup>696</sup> Siehe: Cumming. *Annotated Art.* 1995: S. 66/67.

Schulter des Bruders abstützt, scheint durch seine Körpergröße und auffallende Uniform Autorität auszustrahlen. Sein Gesicht zeigt einen etwas überlegenen Ausdruck, und seine rechte Hand weist auf den Boden, bzw. einen indischen Arbeiter, der Erde in einen Korb füllt. Auffallend sind die helle Haut der Europäer, die etwas dunklere Haut des indischen Landbesitzers, die dunklere Haut des Leibwächters und die fast schwarze Haut des Landarbeiters, was wahrscheinlich als Hinweis auf die Hierarchie innerhalb der indischen Gesellschaft gedeutet werden kann. Im Hintergrund ist ein strahlend weißes Gebäude mit einem flachen Dach und einer riesigen geschwungenen Treppe zu erkennen, die zu einem Säulengang im 1. Stock hinaufführt. Am rechten Bildrand ist ein Fluß mit Schiff sichtbar, was vielleicht ein Hinweis auf die günstige Lage dieses Besitzes und fruchtbares Land sein könnte. Weitere bekannte Bilder von Devis sind die Darstellung Cornwallis (1792/93) und die der Söhne Tipu Sultans, die als Geiseln in Madras gehalten wurden, wo er sie in mehreren Sitzungen malte.

c) Zum Künstler und seinem Werk:

Ein Künstler, der sich bereits einen Namen gemacht hatte, bevor er nach Indien ging, war der in der Nähe von Frankfurt 1733 geborene John Zoffany. Nach einer frühen Erziehung in Deutschland (1750-1757) genoß er eine Ausbildung in Rom und kam nach drei weiteren Jahren Aufenthalt in Deutschland ungefähr 1760 nach England. Sein Können lag in der Darstellung von Gruppenporträts sogenannten *conversation pieces*, in denen er die einzelnen Personen individuell charakterisierte und mit gekonnter Detailtreue Kleidung und Ambiente abbildete. Seine Porträts der königlichen Familie waren begeistert aufgenommen worden, und nach der Gründung der *Royal Academy* 1769 wurde er vom König als eines der Gründungsmitglieder ernannt.

1766 hatte die Kaiserin Maria Theresia Zoffany zum Baron des Heiligen Röm. Reiches gemacht, und Georg III. hatte ihm erlaubt, diesen Titel in England zu tragen. Zoffany fiel jedoch bei der britischen Krone in Mißkredit, woraufhin es ihm nicht mehr gelang, genügend Klientel in London anzuziehen, um seinen aufwendigen Lebensstil aufrecht zu erhalten. So suchte er als Fünfzigjähriger sein Glück in Indien.<sup>697</sup>

Zoffany begann in Madras und verlegte dann sein Wirkungsfeld nach Kalkutta, wo er sich schnell einlebte, dank der Unterstützung und Einführung durch den namhaften und beliebten Künstler W. Hodges, der im Begriff war, Indien zu verlassen. Zoffany fand sich in der ungewöhnlichen Situation wieder, daß die Nachfrage so groß war, daß er kaum imstande war, dagegen anzumalen. Er erhielt Aufträge vom obersten Richter Sir E. Impey und dem Generalgouverneur Warren Hastings,

---

<sup>697</sup> als Beispiel für ein damals vom Künstler benötigtes Empfehlungsschreiben siehe Macartneys Brief für Zoffany in: Archer. 1979: S.133/4.

dessen Frau bald nach England (1784) abreisen sollte und von daher Porträts dringend benötigt wurden. (vergl. Kap. 8.2.). Diese Aufträge von wichtigsten Personen des öffentlichen Lebens waren gleichzeitig die beste Werbung für Zoffany, so daß er sich vor Auftragsarbeiten für die *Calcutta society* kaum retten konnte.

Als Hastings nach Lucknow, seit 1775 Hauptstadt von Oudh, berufen wurde, um die Finanzen des dortigen Nawabs in Ordnung zu bringen und dessen Schulden bei der *East India Company* aufzuheben, bedeutete er Zoffany, dies als Chance zu nutzen und ihn zu begleiten, um die indische Landschaft mit ihren Dorfbewohnern sowie das bunte Treiben an einem indischen Hofe zu malen.

Im Gegensatz zu Tilly Kettles Eindrücken von Sheija-ud-Daula<sup>698</sup> hatte sich die Situation völlig gewandelt, denn der Nachfolger Asaf-ud-daula, dessen Machtbefugnisse von den Briten weiter beschnitten worden waren, hatte wenig Interesse an den Regierungsgeschäften.

Es sind zahlreiche Bilder Zoffanys entstanden, die das damalige Leben am Hofe eines indisch-moslemischen Herrschers festhalten. Als Hastings nach England zurückkehrte, verließ er sich darauf, daß ihm Zoffany die nicht fertiggestellten, aber von Hastings bereits bezahlten Bilder nachsandte. Nach Darstellungen Archers soll Zoffany sich nicht korrekt verhalten haben, da er sich weder um die Fertigstellung der Bilder noch ihre zuverlässige und sichere Zustellung ausreichend bemüht haben soll.

## 9. Werk

Titel: I) *Mr and Mrs Warren Hastings*, Calcutta, 1783-87

Vergleichbar mit Devis Bild der Monsons ist John Zoffanys Gemälde von Mr und Mrs Warren Hastings (siehe **Kap. 9, 15**, [Mr and Mrs Warren Hastings](#), Calcutta, 1783-87).

Die Stelle des indischen Dieners in Devis Bild wird hier von einer indischen Dienerin eingenommen. Sie trägt keinen Sari und ihre Kopfbedeckung, die *dupatta*, weist darauf hin, daß sie moslemisch ist.

Im Hintergrund ist Warren Hastings *Country residence* in Alipur südlich von Kalkutta zu erkennen, in die er Ende 1770 einzog. Das Haus wurde zur Zeit seiner Heirat mit Mariana Imhoff gebaut und ist in diesem Porträt in seinem ursprünglichen Aussehen eines Würfels mit zwei Stockwerken in blendendem Weiß zu sehen. Wie auch bei den anderen Darstellungen liegt das Gebäude in einer weiten Parklandschaft mit offenen Ausblicken und Blickachsen. (vergl. Kap. 9.3.2. zur Architektur)

Der Maler zeigt Hastings mit einem langen Stock in der linken Hand und schwarzem Hut, den er entschlossen von sich hält. Seine Frau Marian steht schlank und fast traurig schauend in einem leuchtend gelben Kleid neben ihm, und ihre linke Hand ist in seine rechte verschränkt. Hastings sichere Pose scheint aufgesetzt, und Marian wirkt extrem schlank. Der dunkle ausladende Baum (*jackfruit tree*), die braun gekleidete Ayah, die weite Landschaft und ein unwirklich beleuchteter Himmel mit drohenden Wolken steigern den Eindruck der Trauer, denn in Alipore hatte das Paar seine glücklichsten Jahre verbracht; doch nun stand Marians Abreise nach England bevor.

---

<sup>698</sup> Siehe Bayly. *The Raj*. 1991: S. 157. Darstellung Sheija-ud-Daulas mit seinen zehn Söhnen und dem Maler selbst links unten im Bildvordergrund.

## 9. Werk

Titel: *The Auriol and Dashwood families*, Calcutta, 1783-87

Als Beispiel eines lebhaften *conversation piece* zur genaueren Betrachtung eignet sich das Bild, das Mitglieder der Familien Auriol, Prinsep und Dashwood darstellt (siehe **Kap. 9, Abb. 14**, John Zoffany (1733-1810): [\*The Auriol and Dashwood families\*](#), Calcutta, 1783-87).

James Peter Auriol, ein bengalischer Beamter, war 1770 nach Indien gekommen und hatte dort seine Karriere in der Verwaltung gemacht. Seine Schwester Sophie Elizabeth hatte John Prinsep 1782 in Kalkutta geheiratet. Dieser war von 1778 bis 1785 *Assistant Superintendent of Investments*. Ferner baute er Indigo in der Nähe von Baraset (c. 16 Meilen nordöstlich von Kalkutta) an und betrieb seit 1780 eine Kupferprägerei in der Nähe von Barrackpur. James Auriols Schwester Charlotte heiratete einen weiteren Kompaniebediensteten, Thomas Dashwood, der 1781 nach Indien gekommen war. Zusammen mit den beiden Brüdern von James Auriol John, der ab 1788 *Senior Merchant* war, und Charles, der *Captain* in der *Royal Army* war, bildeten sie eine Familie, die eng zusammenhielt (siehe Archer. 1979: S. 159/160).

Das Bild zeigt sieben Mitglieder der Familien, die einen warmen Abend im Schutze eines ausladenden *jackfruit*-Baumes mit Bergen im Hintergrund, eventuell auf einer von John Prinseps Indigo-Plantagen verbringen. Links die drei Männer stellen Charles Auriol, in der roten Uniformjacke des Militärs, John Auriol und John Prinsep im Gespräch dar. Ein indischer Diener bereitet die *hookah*-Pfeife für John Prinsep vor. In der Mitte beim Tee sitzen Charlotte Dashwood und Sophie Prinsep. Ein indischer Diener gießt gerade Wasser in eine Teekanne, die von einem jungen Hausdiener gehalten wird. Rechts ist eine Schachpartie unterbrochen worden. Thomas Dashwood ist sitzengeblieben, während James aufgestanden ist, um von einem indischen Boten einen Brief in Empfang zu nehmen und einem Händler oder Makler, der ein Bündel von Zahlscheinen hält, entgegenzutreten.

Archer verweist darauf, daß das Bild im Zusammenhang mit James und Charles Abreise aus Indien am 8. Dezember 1783 in Auftrag gegeben worden sein könnte, und der Brief eine Anspielung auf ein Dankschreiben des holländischen Gouverneurs am Kap für die Hilfe, die James den Überlebenden des in Seenot geratenen Schiffes der *Grosvenor* geleistet hatte. Vielleicht sollen auch die zwei übriggebliebenen Schachfiguren, die noch auf dem Brett stehen, auf die bevorstehende Abreise hindeuten.

Wie auch in anderen Bildern Zoffanys sind indische und britische Figuren auf subtile Weise miteinander im Bildganzen verwoben, vielleicht Ausdruck einer noch nicht ganz so rigide getrennten Gesellschaft, wie sie sich in den kommenden Jahrzehnten immer stärker dokumentieren sollte.

## **Zur Methodik: Arbeitsschritte und –aufträge für die Unterrichtspraxis:**

### **1. Schritt:**

Aufblenden der folgenden Bilder (siehe [Kap. 9, Abb. 12, 13, 14, 15](#)) mit dem Arbeitsauftrag:  
Stellen Sie heraus, was den Bildern gemeinsam ist.

*Find out and describe the aspects those four pictures have in common.*

Erwartungshorizont:

Zwei Bilder (Abb. 13 und 15) zeigen ein wohlhabendes europäisches Paar mit indischem Diener/indischer Dienerin unter einem riesigen Baum in einer weiten Landschaft mit Villa im Hintergrund.

Abb. 15 zeigt eine Gruppendarstellung von wohlhabenden Europäern mit indischen Bediensteten unter einem riesigen Baum mit Landschaft und Villa im Hintergrund.

Abb. 12. ist im Detail etwas abweichend, da es einen indischen Landbesitzer darstellt, dessen Herrenhaus vom Stil her weniger klassisch wirkt.

### **2. Schritt:**

Leiten Sie von der Darstellungsweise den sozialen Status der jeweiligen Personengruppe ab.

*Examine the representation of the figures in the painting and deduce their social status.*

Erwartungshorizont:

Die Personen sind wohlhabend bzw. reich, da sie sich Bedienstete leisten können und aufwendige Kleidung tragen. Die Villa im Hintergrund ist ein weiteres Symbol ihres Wohlstandes. Die Präsenz der Personen in einem weiten Landschaftsraum, dessen Vordergrund sie einnehmen und der zur Kulisse ihrer Selbstdarstellung wird, erzeugt den Eindruck von Souveränität. Durch Farb- und Luftperspektive wird ein stark raumwirkendes Bild erzeugt, das den Status des Menschen zu heben scheint.

Gerade an diesen Bildern läßt sich Fachvokabular zur speziellen räumlichen Wirkung der Farbe einüben, sowie allgemeines Vokabular zur Beschreibung von Stofflichkeit, Gegenständen und Farben.

Da bereits an einigen Beispielen gezeigt worden ist, wie eine ausführliche Bildanalyse durchgeführt werden kann, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.<sup>699</sup> Es werden Hinweise gegeben, unter welchen Aspekten die vorgestellten Materialien (die Informationen aus Kapitel 8 eingeschlossen) vom Lerner für komplexere selbständige Aufgaben zur Förderung des Leseverständnisses und der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache eingesetzt werden können. (vergl. *Richtlinien und Lehrpläne*

---

<sup>699</sup> Vergl. zu analytisch-interpretierenden Zugangsweisen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW ENGLISCH* hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1999: S. 67 und S. 59ff zu Lern- und Arbeitsorganisation im Fach insgesamt.

für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW ENGLISCH. 1999: S. 61 zur Gesprächskultur im Unterricht, Präsentationsformen und zu Zielen und den zu erlernenden Fertigkeiten S. 57)

.

### Weitere Arbeitsschritte:

Anhand dieser Beispiele können die folgenden Aspekte auf der Basis von ausgewähltem Material, d. h. Textauszügen mit Vokabelvorentlastung und Abbildungen, die vom Lehrer zur Verfügung gestellt werden, in Form von Gruppenarbeit und Kurzreferaten erarbeitet werden:

- Vorstellen und Analyse des Prototyps britischer Porträtmalerei an Hand des Gemäldes von Th. Gainsborough: *Mr and Mrs Andrews* 1748/49
- Vorstellen einiger Künstlerbiographien
- Motivation und Situation der Künstler in Indien
- Abhängigkeitsverhältnis der Künstler von ihren Auftraggebern
- Rolle der Auftraggeber
- Funktion des Porträts, z. B. als Statussymbol
- Vergleich mit Photos (Gruppendarstellungen) aus späterer Zeit ( siehe Allen. *Plain Tales of the Raj*. 1985: S. 22, 46, 64, 73, 82, 201 und entsprechende Textausschnitte, die Aufschluß über Haltungen und Wertvorstellungen der damaligen Gesellschaft geben; besonders geeignet sind häufig die Zitate zu Beginn eines Kapitels wie z. B. auf S. 199:

The Indian gentleman, with all selfrespect to himself, should not enter into a compartment reserved for Europeans, any more than he should enter a carriage set apart for ladies. Although you may have acquired the habits and manners of the European, have the courage to show that you are not ashamed of being an Indian, and in all such cases, identify yourself with the race to which you belong.

Zum Vergleich mit dem Gemälde von Zoffany: *The Auriol and Dashwood families*, Calcutta, 1783-87 ([Kap. 9, Abb. 14](#)) bietet sich das Photo an *The Viceroy entertains: Lord Landsdown and guests at lunch under the great banyan tree at Barrackpore, just outside Calcutta*, c. 1893 in: Allen. *Plain Tales of the Raj*. 1985: S.93, das eine ähnliche Szene darstellt, gleichzeitig jedoch den Wandel des Verhältnisses von Indern und Briten zueinander deutlich werden läßt.

Die Problematik mit dieser Art der Darstellung aus der Kolonialgeschichte und ihrer Rezeption im britischen Geschichtsunterricht sowie der Kampf um die eigene Identität im Zwiespalt zwischen Anpassung und Behauptung der Andersartigkeit wird in dem Buch *Anita and Me* (1997) von Meera Syal deutlich. Im Zusammenhang mit den genannten Bildern ist ein Textausschnitt (op. cit., S. 211) geeignet, die Wirkung dieser Bilder auf ein indisches in England lebendes Mädchen zu verdeutlichen:

Before Nanima (grandmother) arrived, this urge to reinvent myself, I could now see, was driven purely by shame, the shame I felt when we 'did' India at school, and would leaf through tatty textbooks where the map of the world was an expanse of pink, where erect Victorian soldiers posed in grainy photographs, their feet astride flattened tigers, whilst men who looked like any one of my uncles, remained in the background holding trays or bending under the weight of impossible bundles, their posture servile, their eyes glowing like coals. There would be more photographs of teeming unruly mobs, howling like animals for the blood of the brave besieged British, the Black Hole of Calcutta was a popular image, angelic women choking in their own fear whilst yet more of my uncles and aunties in period clothes danced an evil jig of victory outside. Then there were the 'modern' images, (. . .), under the benevolent gaze of a statue of Queen Victoria. I always came bottom in history; I did not want to be taught what a mess my relatives had made since the British had left them (their fault of course, nothing to do with me), and longed to ask them why, after so many years of hating the 'goras', had packed up their cases and followed them back here.

Im Hinblick auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit zeigt eine andere Stelle in dem genannten Buch, wie wichtig die Sprache ist, um einen Zugang zum „Fremden“ zu schaffen. S. 221ff schildert die Begegnung zwischen Meenas nicht des Englischen mächtigen Großmutter und „Mr. Topsy/Turvey“, der es schafft, eine Unterhaltung auf Hindi mit ihr zu führen und diese Sprache besser als Meena beherrscht. Er hatte zehn Jahre in Indien „gedient“ und kommentiert “Magical country. Magical people. The best.“ (op. cit., S. 221/222). Schüler können an dieser Stelle erarbeiten, welche Gedanken und Gefühle bei Meena ausgelöst werden, dadurch daß ein Brite, d.h. ein Fremder durch sein sprachliches Können und Kennen der Höflichkeitsformen einen besseren Zugang zu der Kultur hat als sie, obgleich sie aus dieser stammt. In diesem Zusammenhang können auch Überlegungen zur Bedeutung des Namens dieses Briten angestellt werden bzw. zu seinem Spitznamen, den er von Meena erhält (topsyturvy, denn durch dieses Erlebnis werden Meenas stereotypische Vorstellungen auf den Kopf gestellt).

An dieser Stelle sei noch einmal kurz auf den historischen Ausgangspunkt dieses Unterkapitels, d. h. die Epoche des Kolonialismus verwiesen, indem die Hauptentwicklungslinie kurz zusammengefaßt wird.

Die Entwicklung der Ostindienhandelskompanie von den Anfängen bis zu ihrem Ende läßt sich in drei Hauptschritten zusammenfassend darstellen:

1. Ein verstärktes Eingreifen des Staates bzw. der Krone beschneidet Entscheidungs- und Machtbefugnisse.
2. Eine Reform des Verwaltungssystems, die jedoch noch mehr „Zwischenhändler“ schafft, so daß Gier und Ausbeute zunehmen.
3. Der Parlamentsakt von 1833, der der Kompanie jegliche Handelsrechte abspricht und sie zu einer reinen Körperschaft der Kolonialverwaltung macht, wodurch ihr Ende bereits besiegelt wurde und 1858 die Auflösung erfolgte mit dem Übergehen des gesamten Besitzes der *East India Company* an die englische Krone.



Die Intoleranz des englischen puritanischen Zeitalters, verbunden mit der Angst der Briten vor dem Verlust ihrer Kontrolle über Indien, die seit dem indischen Aufstand (*Indian Mutiny*) 1858 die Politik bestimmt, lassen kaum noch einen sinnvollen Austausch kultureller Ideen zu. Dies läßt sich z. B. in dem folgenden Zitat ablesen:

Following the Sepoy Mutiny (. . .). Pride and a strong sense of duty inspired a new sense of imperialism. Sir Bardle Frere (1815-1884), the British commander who suppressed the Mutiny and was later Governor of Bombay, wrote in 1886: ‘You can have little idea how much India has altered. The sympathy which Englishman felt for the natives has changed to a general feeling of repugnance.’  
(vergl.: Golant. *Spotlight on the British Raj*. 1988: S. 34)<sup>700</sup>

1858 wird der letzte Großmogul als einer der Anstifter des Aufstandes als Kriegsgefangener nach Rangoon verbannt. Das Ende des indischen Kaisertums und das Ende der Handelskompanie eröffnen den Weg für ein neues Kaiserreich. In Zukunft wird es keinen Generalgouverneur mehr geben, sondern einen Vizekönig (vergl. zu Curzon in [Kap. 8, Abb. 6](#) u. Kap. 9.3.2. Curzon of Kedleston Hall).

Dieses neue Verhältnis zwischen Großbritannien und Indien sollte sich unter anderem besonders in der Architektur und den Denkmälern widerspiegeln, denn gerade diese Werke der bildenden Kunst erfüllen die Aufgabe bzw. den Zweck in Abhängigkeit von dem jeweils herrschenden System, die Erinnerung an Herrscher und Untergebene, freie Bürger, Helden, Wissenschaftler, berühmte Künstler oder Arbeiter wachzuhalten.

---

<sup>700</sup> Siehe auch Golant op. cit., S. 30 und zur Intoleranz des Christentums S. 34:., From the beginning of the nineteenth century, the British saw the Raj as a crusade for Christianity.“

### **9.3.2. Ausdruck des Kolonialismus in Architektur, Skulptur und Denkmal:**

#### **Das steinerne Vermächtnis des Raj**

Auf seinem Höhepunkt beherrschte Großbritannien ein Viertel der gesamten Landmasse der Erde und fast ein Viertel der Menschen. Für eine begrenzte Epoche in der britischen Geschichte ging die Sonne niemals unter in diesem Imperium.

Morris unterscheidet in dem Buch *Stones of Empire* (1983) zwei Imperien; das erste bezeichnet sie als *settlement empire*, das 1778 der Krone verloren ging, als die 13 amerikanischen Kolonien sich von der Autorität Londons befreiten, das zweite war jenes durch Eroberung gewonnene, das zum großen Teil aus nicht entwickelten, tropischen Gebieten bestand, denen die Briten all jene Rohstoffe entzogen, die sie für ihre eigenen Industrien dringend benötigten. Anschließend konnten sie die daraus hergestellten Waren mit großem Profit in diesen Gebieten wieder verkaufen. Dieses zweite Imperium ist das viktorianische, das Imperium Kiplings und das der Last des weißen Mannes (*the White Man's Burden*), das zur Mythe werden sollte und in dessen Zentrum immer Indien als *Jewel in the Crown* stand. Erst der Besitz Indiens mit seinen Ressourcen an Menschen, kulturellen Reichtümern und wertvollen Rohstoffen ermöglichte Britannien den Aufstieg zur Weltmacht, weshalb in vielen Köpfen Indien gleichbedeutend mit dem *Empire* war oder mit den Worten des Vizekönigs von Indien (1899-1905) Lord Curzons:

It is only when you get to see and realise what India really is – that she is the strength and greatness of England – it is only then that you feel that every nerve a man may strain, every energy he may put forward cannot be devoted to a nobler purpose than keeping tight the cords that hold India to ourselves. (Allen. 1985: S. 213)

Wie wesentlich dieses *Jewel in the Crown* bzw. dessen Verlust für das britische Selbstverständnis ist, dokumentierte sich in der Nostalgiewelle, die die Feiern zur Unabhängigkeit Indiens in den Medien begleiteten. Wenn J. Morris behauptet, daß dieses Imperium niemals von einer Ideologie beherrscht worden sei, da die Briten selbst sich traditionell dem Ziel der Freiheit verschrieben hätten, “which made the practice of British imperialism an anomaly from the start, and meant that its purposes were never unanimous“, klingt dies wenig überzeugend auf dem Hintergrund der bereits aufgezeigten Entwicklungen. Die Behauptung, daß der Handel die ursprünglich treibende Kraft gewesen sei, soll nicht bestritten werden. Gleichzeitig läßt sich jedoch an Hand geschichtlichen Quellenmaterials oder wie z. B. in der bildenden Kunst (vergl. 9.3.1.) eine Verschiebung der Interessenschwerpunkte der Briten in Indien ablesen und eine damit verbundene Verminderung der Machtbefugnisse der Ostindienhandelskompanie. Der entstandene Interessenkonflikt zwischen Handel und Machtpolitik läßt sich bei genauerer Betrachtung auch an der von den Briten in Indien hervorgebrachten Architektur ablesen.

So schreibt Davies:

British aspirations had become overtly imperial and were expressed accordingly. Architecture was vested with immense symbolic significance. It would be used as an instrument as well as an expression of paramountcy. At the Residency at Hyderabad grandiloquence was used as a substitution for actual military power. (Davies. 1985: S.13)

Um 1830 hielten sich 41.000 Briten in Indien auf, 1860 waren es bereits 126.000 und 1930 165.000, von denen die Hälfte Soldaten waren, insgesamt eine verschwindend kleine Minorität, gemessen an der gewaltigen Bevölkerungszahl Indiens. Trotz größter Anstrengungen, die Morris voller Bewunderung für die Leistungen der Briten in Indien nicht müde wird hervorzuheben, ist es den Briten nicht gelungen, diesen riesigen Subkontinent mit 400 Millionen Menschen in der Endphase des Raj, 800 Sprachen und einer unüberschaubaren Vielzahl an Religionen und Traditionen zu homogenisieren.

Die Briten errichteten ihre Herrschaftsautorität in den drei wichtigsten Hafenstädten: Bombay, Kalkutta und Madras, was sich in der räumlichen Organisation dieser Städte sowie an der Art und dem Stil der Gebäude ablesen läßt. (siehe zur Architektur als Ausdruck einer neuen Macht in Verbindung mit Wellesley und Clive , Nilsson. 1968: S.104-107).

Daneben behielten ungefähr 600 indische Prinzen die Herrschaft über ihre eigenen *Native States* unter „britischer Schutzherrschaft“. Diese Herrscher hatten ihre eigene Palastarchitektur, in der sich Hofzeremoniell und kultureigene Lebensformen widerspiegelten. Doch auch sie ließen sich von der europäischen Bauweise beeindrucken.

Morris charakterisiert die Bandbreite britischer Baukonstruktionen in Indien als einzigartig:

They express the will of a people not simply to rule, evangelize, or exploit another, but to adapt itself to utterly alien circumstances, landscapes altogether unlike its own, a climate unfamiliar and demanding against which it must compete both for imperial effect and for its own survival, and for which it evolved specific new vernacular tropical adaptations of the Georgian terrace, orientalised railway stations and seaside villas, whisked from Leamington to Weymouth, that were inventively adjusted to Himalayan conditions. (op. cit., S.11)

### **Didaktische Vorüberlegungen zum Einsatz von Beispielen aus der Architektur**

Bevor einige Fragestellungen zur Erarbeitung von Architektur in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt und kurz erläutert werden, sollten folgende kunstdidaktische Hinweise zur Ästhetik und Wahrnehmung von Architektur vorangestellt werden. Architektur ist immer vom Erleben bestimmt, weil die Raumerfahrung eine Erlebnisqualität besitzt. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Architektur im Unterricht schwieriger als z. B. mit Malerei.

Bei der Beschreibung bewegt man sich normalerweise von außen ins Innere des Gebäudes.

Die folgenden Strukturprinzipien von Architektur sind dabei zu beachten. Der Raum wird wahrnehmungspsychologisch entweder als Oberflächenstruktur einer Bildansicht wahrgenommen oder als räumliche Tiefenstruktur, was als Bildästhetik und Bildsemantik bezeichnet wird. Die Ästhetik beinhaltet ein Dreiersystem: Syntax, Semantik und Pragmatik, die in Beziehung zueinander stehen.

1. Die Raumgrenze als Bild sehen bedeutet, ein Architekturbild wahrzunehmen, d.h. z. B. die Gliederung von Wänden oder Fassaden und
10. die Morphologie des Baukörpers wahrzunehmen, d.h. Gestalt, Grund- und Aufriß, Bedeckung, Bau- und Raumkörper und Konstruktion.

Insgesamt sind dabei die ästhetischen Prinzipien zu beachten:

- a) gestalterische Grundprinzipien (Reihung (Körper in einer Linie), Rhythmisierung (ursemantisches Element), A-Symmetrie, Symmetrie)
- b) Raumaspekte (Addition, Stufung, etc.)
- c) Körperaspekte (Proportion, offen und geschlossen, Modularität (Grundriß) und Bewegung./Dynamik). Bei der Organisation des Baukörpers unterscheidet man Raumstufung, Raumbindung, Raumaddition bis hin zur Raumdurchdringung,
- d) Gesamtwirkung (z. B. tektonisch, organisch)

### **Arbeitsschritte und –aufträge für die Unterrichtspraxis**

Ausgehend von Gegenständen, die dem Schüler vertraut sind, bietet es sich an, zunächst auf die Wohnarchitektur und dann auf Repräsentativbauten (z. B. Bahnhöfe als Ausdruck des Fortschritts und der verkehrstechnischen und strategischen Überlegenheit) im Kolonialstil einzugehen. Unter Kolonialstil wird im weitesten Sinne ein Architekturstil verstanden,

wie er von einer europäischen Kolonialmacht in den von ihr kolonisierten überseeischen Gebieten als (Wohn-) <sup>701</sup>, Herrschafts- und Verwaltungsbauten bevorzugt wurde, in enger Anlehnung an die im betreffenden Mutterland gültige Stilrichtung.

(vergl.: Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bänden, Bd. 12, 1990: S. 185)

---

<sup>701</sup> Einschub der Autorin

Als Einstieg könnten Aquarellzeichnungen mit architektonischen Motiven und die entsprechenden Texte aus Gentlemans Buch *David Gentleman's India* (1994) gewählt werden.

(siehe z. B. [Kap. 9, Abb. 73](#), *The Victoria Terminus, Bombay*; [Abb. 80](#), *Shimla* (Simla im Himalaya gelegen), das ein Bergdorf im europäischen Stil darstellt, wo sich die Briten während der heißen Monate erholten. Auffallend sind die neugotische Kirche<sup>702</sup> und die Fachwerkhäuser im ländlich bäuerlichen Stil.

### **9.3.2.1. Zum Bautyp der Government Houses im kolonialen Indien**

#### **11. Einzelanalyse**

**(10. und 11. Werkbesprechung):**

[Kedleston Hall](#), (The Structures) and *Government House Calcutta*, (Individual Patterns), aus: Nilsson. *European Architecture in India 1750-1850*. 1968: S. 102/3.

Da eine ausführliche Beschreibung und Analyse dieser Gebäude den Rahmen der Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle nur auf die entsprechende Fachliteratur und die darin enthaltenen ausführlichen Beschreibungen verwiesen: Nilsson. *European Architecture in India 1750-1850*. 1968: S. 101-S.107.

(siehe auch: The National Trust. *Kedleston Hall*. 1993: S. 7-57; Pal/Dehejia. 1986: S. 92f und Davies. 1985: S. 101-105).

Nach einer kurzen Einführung zur spezifischen Situation der britischen Architektur im Indien der Kolonialzeit bietet sich ein Rückblick auf die zuvor besprochenen Bilder ([Kap. 9, Abb. 12-15](#)) an, um jeweils die Villen im Bildhintergrund als vergrößerten Ausschnitt zu zeigen und beschreiben zu lassen. Die Einführung sollte Folgendes berücksichtigen:

- Die Errichtung von Gebäuden lag zunächst in den Händen von Ingenieuren, die für das Militär arbeiteten. Deshalb wurden bevorzugt Bautypen aus Europa übernommen, deren Grundrisse veröffentlicht worden waren.

---

<sup>702</sup> Der Gebäudetyp der Kirche *St. Martin-in-the-Fields* in London, erbaut von dem Architekten James Gibbs wird zum Prototyp anglikanischer Kirchen nicht nur in Indien, sondern auch z. B. in Nordamerika und Südafrika. Als Gründe für die Ausbreitung dieses Kirchengebäudetyps werden in der Fachliteratur die folgenden genannt: 1. Die Kirche *St. Martin-in-the-Fields* ist bekannt, da sie an prominenter Stelle im Herzen Londons, dem heutigen *Trafalgar Square* steht. 2. Der Architekt selbst sicherte seinen Ruhm, da er einen Archetyp für die anglikanische Kirche fand, der dem Aussehen nach sehr an einen römischen Tempel erinnert und dessen architektonische Pläne und Details wie z. B. die Formen von Turmspitzen (steeple) er in seinem *Book of Architecture* veröffentlichte. Typisch für diesen Kirchentyp sind das lange Mittelschiff, bestehend aus drei Abschnitten, eine schlichte Apsis im Ostteil und das neoklassizistische Äußere, d.h. ein von Säulen betonter Eingang (klassischer Portico) an der Schmalseite und Reihen von weißen Pilastern und Säulen (Kolonnaden) an den Längsseiten, die dem Gebäude das Aussehen eines römischen Tempels verleihen. Durch seine auffallende Form und Andersartigkeit hebt sich dieser Gebäudetyp von der ihn umgebenden indischen Architektur ab. In Madras folgen *St. Thomas Mount*, *St. George* und *St. Andrews* diesem Beispiel. Gleichzeitig wurden große dorische Baulichkeiten in Kalkutta und Bombay errichtet, die als Ausdruck der wachsenden politischen Macht Englands interpretiert werden.

- Klima und vor Ort vorhandene bzw. nicht vorhandene Baumaterialien erforderten eine Adaptation dieser übernommenen Gebäudetypen und bewirkten auch die Übernahme, Adaptation oder Weiterentwicklung traditioneller einheimischer Bauweisen mit den entsprechenden Baumaterialien.

Es war zunächst nicht ungewöhnlich, daß Bauwerke, die nicht im traditionellen einheimischen Material und Stil gebaut wurden, noch während der Bauphase oder kurze Zeit nach ihrer Fertigstellung zusammenstürzten oder Wasser einließen. Ein viel verwendetes Baumaterial waren in der Sonne getrocknete, recht poröse und große Ziegel, *cutcha* (halb-gekocht/gebrannt) genannt, (siehe [Kap. 8, Abb. 15](#) unten). Zeichen von Wohlhabenheit waren gebrannte harte Ziegel, *pukka* genannt (Bezeichnung wird auch im Zusammenhang mit Personen oder Stellungen gebraucht z. B. *pukka-posting*) und Stein, der erst in der Spätphase von den Briten verwendet wurde, da die Beschaffung aufwändig war. *Stucca* wurde aus gebrannten Muschelschalen hergestellt, und wenn dieses Material poliert wurde, ergab sich ein Marmor-Effekt (*chunam*), (zu Baumaterialien siehe Morris. 1983: S.18ff)

- Die besondere Rolle der Residenzhauptstädte und der Hafenstädte Bombay, Kalkutta und Madras sowie die Sonderentwicklung Delhis.

Was in diesen Bildern als Wohnhaustyp im Hintergrund zu sehen ist, entspricht in England der typisch palladianischen Villa in einem Landschaftsgarten nach dem Vorbild des italienischen Landhauses.<sup>703</sup>

So befindet sich in der Nähe von Derby in Mittelostengland der Landsitz der Familie Curzon, *Kedleston Hall* ([Kap. 9, Abb. 5a-e](#))<sup>704</sup>, das als Meisterstück des jungen Robert Adams gilt.

Adams wird es zugeschrieben, daß die neo-klassizistische Bewegung in Großbritannien solchen Anklang fand, denn

Inside and out, it sums up the fascination that the worlds of ancient Greece and Rome held for 18<sup>th</sup>-century English landowners: an appreciation of the arts of the past, closely allied to their classical education, and their political creed of democracy and liberty. (The National Trust. 1993: S. 4)

Abbildungen 5e) und 5c) (Nord- und Südseite) aufblenden bzw. durch bessere Nahaufnahmen ersetzen mit dem Arbeitsauftrag an die Schüler:

Beschreiben Sie die Fassadengliederung und die damit verbundene Wirkweise.

---

<sup>703</sup> Vergl. dazu Kampelmann. *Visuelle Kunstform als kulturelles Symbol in der Landeskunde: Untersuchungen zum "englischen Garten"*. 1988., Butlar. *Der englische Landsitz, 1715-1760. Symbol eines liberalen Weltentwurfes*. 1982., Woodbridge. *Landscape and Antiquity, Aspects of English Culture at Stourhead 1718-1738*. Siehe ebenfalls zum englische Garten: Hinde. 1986., Hunt. 1975., Hussey. 1967. und Hyams. 1971. Unter besonderer Berücksichtigung des Landsitzes von *Chatsworth* als Gegenstück zu *Kedleston Hall*, und *Chiswick House* in London, die palladianische Villa des Dichters A. Pope als besonders geeignetes Beispiel zur Demonstration dieses Villentypes.

<sup>704</sup> Zu Detaillinformationen, geeigneten Abbildungen und architektonischen Zeichnungen siehe The National Trust. *Kedleston Hall*. 1993: S. 6 (Plan of the House), S. 12-55 (zu den einzelnen Räumen mit guten Farbaufnahmen), S.56 The Indian Museum und S.77 The Curzons in their robes for the Delhi Coronation Durbar, 1903., S.70/71 Südfassade.

*Describe the structure of the façade (front) and its effect.*

Erwartungshorizont:

Es handelt sich um ein zweistöckiges Gebäude mit Treppen, die von rechts und links auf einen von Säulen getragenen Portico zur Betonung des Eingangs hinaufführen. Im ersten Stock fallen die hohen, in gleichmäßiger Reihung angeordneten Fenster mit Dreiecksgiebel (Tympanon) auf, im Gegensatz zu den kleinen, genau darüberliegenden quadratischen Fenstern des zweiten Stocks. Durch den Kontrast der gleichmäßigen horizontalen Reihung zu den hochstrebenden vertikalen Säulen wird Spannung erzeugt, die jedoch nicht den ruhigen, von Symmetrie bestimmten Eindruck auflöst. Treppe und Portico verweisen auf die repräsentative Bedeutung des Herrenhauses.

### **1. Schritt:**

a) Erklären des Grundrisses / *Explication of the groundplan* ([Kap. 9, Abb. 5a](#)):

geschlossene Linien bedeuten geschlossene Wandflächen, Mauern / *continuous lines indicate compact surfaces, walls*

Unterbrechungen – Fenster / *gaps – windows*

Punkte oder Kreise – Säulen / *dots or circles – columns*

Quadrate – Pfeiler / *squares – pillars*

Aus dem Grundriß lassen sich Größe und Anordnung der Räume ablesen. Auffällig ist die Gruppierung einiger Räume um eine Säulenhalle im Zentrum. Ein Vergleich mit der äußeren Fassade ergibt, daß dieser Gebäudeteil wesentlich höher als die übrigen sein muß.

b) Was für eine besondere Funktion dieses Gebäudeteils läßt sich daraus ablesen und welche Art von Räumen ist zu erwarten? / *Which particular function of this part of the building can be deduced from the plan and what types of rooms could be expected?*

Erwartungshorizont: Die Halle dient ausschließlich der Repräsentation von Macht und Einfluß, während die anderen zu erwartenden Räume wie Bibliothek, Kunstgalerie und Musikzimmer auf die Bildung des Besitzers verweisen und das Speisezimmer ebenfalls der Repräsentation dient. Seitlich sind Wohnflügel und Küche sowie weitere Räume für das Personal zu vermuten

## 2. Schritt:

- a) Wie den Abbildungen [5.a](#) (rechts) und [6.a](#) entnommen werden kann, weist der Grundriß des *Government House* in Kalkutta, erbaut von Charles Wyatt (1798-1803) große Übereinstimmungen mit jenem von *Kedleston Hall* auf. Der abgebildete Gebäudetyp wurde zum Modell für öffentliche Gebäude nicht nur in Kalkutta, sondern z. B. auch in Bombay und Delhi. Wie erklären Sie sich dieses? / (. . .) *This type of building serves as a prototype for public buildings not only in Calcutta but also for example in Bombay and Delhi. How could you explain this phenomenon?*
- b) Berücksichtigen Sie dabei im Vergleich die circa 30 Jahre frühere ursprüngliche Fassade des *Writers' Building*, der damaligen Unterkunft und Ausbildungsstätte vieler junger Angestellter der Ostindienhandelskompanie. Es beherbergte 19 Apartementeinheiten und einige zentrale Räume, die seit Beginn des 19. Jh. als Unterrichtsräume für das neu eröffnete College von Fort William dienten. Mit ziemlicher Sicherheit wurde das Gebäude von dem Zimmermann Thomas Lyon erbaut. / *Also take into consideration the original façade of Writers' Building, which had been erected almost 30 years earlier and served as accomodation and training institute for the numerous jounge clerks of the East India Company. It housed 19 sets of apartments and some central rooms, which were used for teaching purposes by the newly started College of Fort William. It was most likely built by the carpenter Thomas Lyon.*  
(siehe [Kap. 9, Abb. 8a](#)) und zur detaillierten Beschreibung siehe: Nilsson. *European Architecture in India 1750-1850*. 1968: S. 100.).
- c) Lesen Sie die Äußerung von Lord Valentia (1803), die die Haltung des Generalgouverneurs Wellesley widerspiegelt. Demgegenüber kritisierten die Direktoren *der East India Company* Kosten und aufwändige Gestaltung des Gebäudes. Welche Funktion wird der Architektur bei Lord Valentia im Gegensatz zur *East India Company* zugewiesen? / *Read the comment by Lord Valentia (1803), which mirrors the attitude of the Governor General Wellesley. Contrary to this the Directors of the East India Company criticise the costs and extravagance of the building. Which function does Lord Valentia attribute to architecture contrary to the ideas expressed by the Directors of the East India Company?*

Lord Valentia:

The sums expended upon it have been called extravagant by those who carry European ideas and European economy in to Asia, but they ought to remember that India is a country of splendour, of extravagance and of outward appearance; the Head of a mighty Empire ought to conform himself to the prejudices of the country he rules over. . . In short I wish India to be ruled from a palace, not from a country house: with the ideas of a prince, not with those of a retail-dealer in muslims and indigo.

(Davies. 1985: S.68)



Im Anschluß an dieses Beispiel zur Herrschafts- und Repräsentativarchitektur folgt eine Auseinandersetzung mit Architektur als Denkmal und der Plastik im öffentlichen Raum, die sich dadurch auszeichnen, daß sie vorrangig repräsentative und propagandistische Funktionen von Kunst, die bei der Plastik eine weit größere Rolle als in der Malerei spielen.<sup>705</sup>

„Mehr als die Malerei“, so stellte Henry Moore fest, sei die Bildhauerei „eine öffentliche Kunst“. Eine Ursache hierfür liegt in den beständigeren Materialien, die eine Aufstellung im Freien erlauben, denn öffentliche Kunst ist in der Regel Außenkunst. Eine weitere Ursache ist darin zu sehen, daß Plastiken und Skulpturen aufgrund ihrer materiellen Präsenz unmittelbarer auf den Betrachter wirken können. (vergl.: Klant/Walch. *Grundkurs Kunst* 2. 1999: S. 220)

### **9.3.2.2. Nationale Denkmäler: Das Victoria Memorial als Antwort der Briten auf das Taj Mahal**

Im Zusammenhang mit [Kedleston Hall](#) sind wir bereits der Familie Curzon begegnet. Lord George Nathaniel Curzon (später Marquess, 1859-1925) war einer seiner profiliertesten Besitzer. Er hat sich auch im [Government House of Calcutta](#) aufgehalten. Es bietet sich an, vom Lehrer vorbereitete *Handouts* mit Informationstexten (z. B. aus der *Encyclopaedia Britannica*, Stichwort *Curzon*) mit dem Arbeitsauftrag an die Schüler zu verteilen:

Klären Sie Curzons besondere Bedeutung für Entwicklungen im Indien der Kolonialzeit. / *Clarify Curzon's importance for developments in India during the colonial period.*

Erwartungshorizont:

Rolle Curzons als Vizekönig Indiens, seine Vorliebe für besonders aufwendige Durbars als politisches Machtinstrument (vergl. [Kap. 8, Abb. 6](#)), seinen Entschluß zur Teilung Bengalens und dessen gravierende Folgen, andererseits ein von ihm erlassenes Gesetz zur Erhaltung und zum Schutz indischer Kulturdenkmäler und insbesondere sein Einsatz für die Restauration des Taj Mahal.

Gleichzeitig setzte er sich für den Bau des [Victoria Memorials](#) ein als Pantheon indischer und britischer kultureller Größen. Dieses Denkmal, das sich durch seinen europäischen Architekturstil absetzen und auffallen wollte, sollte die britische architektonische Antwort auf das [Taj Mahal](#) sein, weshalb es gleichzeitig ein architektonisches Echo dieses indischen Nationaldenkmals anstrebt.

---

<sup>705</sup> vergl. zum Bereich Plastik: Klant/Walch. *Grundkurs Kunst* 2. 1999: S. 5

## 1. Schritt:

### 11. und 12. Werkbesprechung

Architektonisches Bild vom *Taj Mahal* und dem *Victoria Memorial* aufblenden ([Kap. 9, Abb. 7a-d](#))

Da eine ausführliche Beschreibung und Analyse dieser Gebäude den Rahmen der Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle nur auf die entsprechende Fachliteratur und die darin enthaltenen ausführlichen Beschreibungen verwiesen: Nilsson. *European Architecture in India 1750-1850*. 1968: S. 101-S.107.,

a) Suchen und benennen Sie formale Entsprechungen bei den beiden Gebäuden. / *Search for and name formal parallels concerning the two buildings.*

Erwartungshorizont: Renaissance-Kuppel / *renaissance-cupola* – Zwiebelkuppel / *onion dome*  
Röm. Triumphbogen / *Rom. triumphal arch* – arab.-moslemischer  
Architekturbogen / *Arab.-mosl. architectural arch*  
Ecktürme / *corners emphasized by towers* – Minarettürme / *minaret turrets*  
Gesamtstruktur jeweils auf einer quadratischen Gesamtfläche stehend mit  
davorliegenden Wasserflächen / *complete structure arranged in a square with  
extensive water surfaces in front.* (vergl. Kap. 9.3.1. zur Mogulnherrschaft)

b) Versuchen sie eine Erklärung für diese formalen Entsprechungen zu geben. / *Try to give an explanation for these formal parallels.*

## 2. Schritt:

a) Für Inder ist das Taj Mahal ein nationales Denkmal, das alle religiösen und politischen Grenzen überschreitet. Inwiefern ist es den Briten (bzw. Curzon und seinem Architekten Sir W. Emerson, President of the RIBA) gelungen, zum einen ein britisches Nationaldenkmal zum Ausdruck der eigenen Macht und zum anderen etwas Verbindendes zwischen Briten und Indern zu schaffen? Beachten Sie dabei formale (syntaktische) Aspekte, ikonologisches Programm (soweit Details bekannt) und Intention Curzons. / (. . .) *To which extent did the British ( i.e. Curzon and his architect, Sir W. Emerson, President of the RIBA) succeed on the one hand, to build a national monument as an expression of their own power, and on the other hand to create something to unite British and Indian people? For your line of argument pay attention to formal (syntactical) aspects, iconological programme (as far as details are available), and Curzon's intention.*

b) Wie erklären Sie sich, daß von den unzähligen Denkmälern, die die Briten besonders in den Residenzhauptstädten während der Zeit des Raj aufstellten (so z. B. jene zu Ehren von Lord Cornwallis, der zu jener Zeit als Held von den Briten gefeiert wurde), das *Victoria Memorial* zu den wenigen Ausnahmen gehört, die nicht demontiert oder zerstört wurden?<sup>706</sup> (Auch hier soll jedoch

---

<sup>706</sup> Es bietet sich an, einen Hinweis zu geben, auf die Rolle, die bedeutende nationale Denkmäler (z. B. Brandenburger Tor, Arc de Triomphe), im Laufe der Geschichte als Zeichen und Kommunikationsorte spielten, vergl. dazu *dtv Lexikon der politischen Symbole*.

zeitweise Polizeischutz notwendig gewesen sein, um politischen Protest, der sich in der Beschädigung des Denkmals ausdrücken wollte, zu verhindern.)

Zeigen Sie mit Hilfe Ihres geschichtlichen Hintergrundwissens zur Person *Queen Victorias* und zur Person *Lord Curzons* mögliche Gründe dafür auf.

*How do you explain that the Victoria Memorial belongs to one of the few memorials built by the British mainly in residency cities during the period of the Raj (for example those in honour of Lord Cornwallis, who was celebrated by the British at the time as a national hero) which has not been demolished or attacked.(. . . ) Give possible reasons on the basis of your historical background knowledge concerning Queen Victoria and Lord Curzon.*

Erwartungshorizont:

- Monarchieverständnis vieler Inder, (verehrten ihre Herrscherin, vergl. 9.3.1. Zitat eines einfachen Soldaten, sowie Brief von Angehörigen der indischen Elite an Queen Victoria nach dem Indischen Aufstand (*Indian Mutiny*) und dem laut damaligen Presseberichten geäußerten Mitgefühl der *Indian Troops* aus Anlaß der Krankheit ihres Monarchen Edward VII.)
- Intention Curzons, auch kulturelle Größen Indiens in diesem Gebäude zu feiern
- das gesplante Verhältnis der indischen Elite zu Großbritannien
- Beachtung positiver Leistung Curzons für indische Kulturdenkmäler

### 3. Schritt

#### 13. Werkbesprechung

Als Abschluß böte sich ein Vergleich mit indischer Architektur im England der Gegenwart an, wie sie sich am eindrucksvollsten in dem neuen Tempel, der den klassischen indischen Tempelbauformen folgend im Londoner Vorort Neasden gebaut worden ist, zeigt.

a) Es bietet sich an, eine Folie mit einem Ausschnitt des Zeitungsphotos (vergl. [Kap. 9, Abb. 9](#)) zu projizieren, bei dem das Umfeld des Tempels abgedeckt ist, um die Aufmerksamkeit der Schüler im nächsten Schritt auf die Umgebung (Ortslage) lenken zu können, nachdem sie diese zunächst erraten sollen. (Eventuell vorher kurz Bilder indischer Tempelformen projizieren, vergl [Kap. 9, Abb. 76b](#)) **Surya Temple, [Abb. 71 und 72](#), Ghats.)**

b) Als nächstes wird das Umfeld aufgedeckt und unter der Fragestellung betrachtet: Welche Hinweise lassen sich aus der Umgebung des Tempels für seinen Standort ableiten? / *Which clues are provided by the temple's surroundings to deduce where it is situated?*

c) Zur weiteren Information, entweder vom Lehrer vermittelt oder anhand kurzer Textauszüge, die die Schüler unter bestimmten Fragestellungen z. B. zum Auftraggeber und der Finanzierung des Gebäudes bearbeiten könnten, eignet sich der Zeitungsartikel von "Varadarajan". 4.11.1995. *The Times*: S.1 u.3. (vergl. "Luyken". 16.5. 1997. *Die Zeit*: S. 55.)

d) Abschließend könnte folgende Frage diskutiert werden: Inwiefern gibt es Gemeinsamkeiten bezüglich des Ausdruckswertes dieses neuen traditionellen, indischen Sakralbaus mit jenen der Briten zur Kolonialzeit in Indien? / *To what extent in your opinion do the new but traditional Indian architectural forms of a religious building correspond to those of the British in India during the colonial period?* (vergl. Punkt 1. dieses Kapitels).

Erwartungshorizont:

-Ausdruck des gestiegenen Selbstbewußtseins und der Permanenz, d. h. der Idee, auf Dauer bleiben zu wollen

-Ausdruck politischer Kräfte (entweder Toleranz von britischer Seite oder größer gewordener Einfluß des indischen Bevölkerungsanteils)

-Dokumentation einer anderen Religion nach außen hin

-Intendiertes Auffallen durch Größe, strahlende Helligkeit und andersartige Form, die im Kontrast zu europäischen Baustilen und –formen steht.

(Bei den aufgezeichneten Parallelen darf die Verschiedenartigkeit der politischen Systeme im Kontext der Geschichte nicht übersehen werden.)

### **9.3.2.3. Ausblick: Weitere Beispiele**

Im Folgenden sollen nur kurz weitere Aspekte vorgestellt werden, die für die Bearbeitung des Komplexes kolonialer Architekturformen (in Indien) unter Themenstellungen wie Stadtplanung, Ausdruck europäischer Bauweise im Gegensatz zu Bauweisen indischer Ureinwohner wie z. B. der Adivasi, Funktion und Ausdruck öffentlicher Gebäude interessant sein könnten.<sup>707</sup>

- **Architektur und Ortsnatur**

Ortsnatur und soziale Faktoren stehen in enger Wechselbeziehung. Gemeinsame Zeichenrepertoires können auf weiträumige Kolonisation hinweisen. Klären Sie die Herkunft der Stilmerkmale an Gebäuden (z. B. *government houses*, Bahnhöfen, Villen, militärischen Siedlungen) und nennen Sie die kulturgeographischen und politischen Voraussetzungen ihrer weiträumigen Verbreitung in Indien bzw. insbesondere in Kalkutta, Bombay, Madras.

Beachtung könnte hier auch der spezifische Hybridstil finden, den die Briten in Indien als Versuch der Anpassung an die lokalen Gegebenheiten entwickelten (siehe dazu folgende Literatur: Morris. 1983: S. 26ff). J.L. Kipling und die *Bombay School of Art* eröffneten mit ihren Bauplastiken neue Wege, die zu einer veränderten Rezeption indo-gotischer Architektur führte. Die indo–sarazenischen Gebäude sind Zeichen professionellen Könnens und eines anspruchsvollen und differenzierten viktorianischen Eklektizismus. (vergl. Morris. 1983: S. 14ff, “*Mutations*“)

-Wenn örtliche Standortfaktoren (z. B. in bezug auf Baustoffe) und lokaler Informationsanspruch (ausgedrückt in der Architektur) differieren, kann es zum Import von Rohstoffen und Fertigprodukten kommen oder einer andersartigen Verwendung der lokalen Materialien

---

<sup>707</sup> Vergl. dazu: Kerner/Duroy. 1981: S. 256-290.

(anhand von Beispielen die Verwendung ortsunabhängiger Repertoires von Materialien, Formen und Fertigungstechniken herausstellen).

Inwiefern trifft dieses auf die spätere koloniale Architektur der Briten in Indien zu? Was drückt sich darin aus? (exklusives Repräsentationsbedürfnis politischer Macht oder wirtschaftlichen Reichtums)

-Vergleichen Sie Bauwerke in Zeiten des politischen Umbruchs miteinander, z. B. *Writers' Building, Calcutta* mit seiner frühen schlichten Fassade und der späteren Form sowie frühere und spätere Residenzen der britischen Gouverneure in kolonialen Besitzungen.

Erörtern Sie Informationszwecke sowie inhaltliche und syntaktische Repertoires.

- Nennen Sie in bezug auf die britische Architektur in Indien Beispiele für die Expansion sowie für den Rückzug bzw. die Vernichtung von Zeichensystemen.

-Zum Prinzip der Revierabgrenzung

Vergleichen Sie die Abbildungen ([Kap. 9, Abb. 6d-f](#)) von Toren, die in ähnlicher Form auch in den kolonialen Villenvierteln der Residenzhauptstädte zu sehen waren und noch zu sehen sind, wenn auch teilweise in einem der modernen Zeit angepaßten Stil mit den Abgrenzungen bei Adivasihütten<sup>708</sup>.

([Kap. 8, Abb. 15](#)) Beschreiben Sie zunächst, was Sie sehen, und versuchen Sie anschließend, die unterschiedlichen Eindrücke zu charakterisieren.

-Erarbeiten Sie anhand einiger Photos, inwieweit sich klimatische Faktoren (Sonneneinstrahlung, hohe Temperaturen, hohe Niederschläge) an der Architektur ablesen lassen und diskutieren Sie ihre Ergebnisse. (Anlage von Innenhöfen, Veranden, Bepflanzungen, Balkonen, Arkaden, Sonnendächern, Blendläden, etc.;

vergl. auch Kap. 9.3.4. zur modernen Architektur in Indien am Beispiel von Bauten des indischen Architekten Correa.)

-Nennen Sie die Faktoren, die zur spezifischen räumlichen Organisation der von den Briten gegründeten Städte im Indien der Kolonialzeit führten.

-Welche politische Auffassung liegt der Städteplanung der ersten Residenzstädte der Briten in Indien zugrunde? (Briten und Inder lebten getrennt, und in jeder Stadt gab es die *Black Towns*. Es gab separate *cantonements* und auch in den Kasernen lebten indische und britische Soldaten getrennt voneinander. In der Zone mit Gebäuden für die Zivilbevölkerung wohnten viele Briten in einem kleinen Bungalow, das durch ein riesiges Tor und Mauern bzw. Pflanzen die Außenwelt, und damit Indien, ausgrenzte.

---

<sup>708</sup> Adivasi bezeichnet als Oberbegriff die zu unterschiedlichen Stämmen gehörigen Ureinwohner Indiens.

-Betrachten Sie den Stadtplan von Delhi (Kalkutta, Bombay, Madras), der Ihnen Auskunft über die Lage wichtiger Gebäude gibt, und markieren sie die Hauptachsen in Bezug auf politisch-nationale, technisch-wirtschaftliche und religiöse Symbolorte.

-Inwiefern unterscheidet sich Neu Delhi von diesen? (siehe Davies. *Splendours of the Raj*. 1985: S. 215-237) Davies bezeichnet Delhi als das Rom Hindustans, dessen Architektur die chronische Unsicherheit der gesamten Region widerspiegelte, d.h. die Nähe zur Nord-West-Grenze (Afghanistan) und zu Rußland. Der Bahnhof, von dem Ingenieur Branton gebaut, besaß kolossale Ecktürme, die zur Verteidigung genutzt werden konnten, und die Hallen zum Abstellen der Züge konnten verriegelt werden, so daß der Bahnhof wie die Stadt selbst als Festung gebaut war.

Nach Lord Hardinge sollte New Delhi als neue Hauptstadt architektonisch Ausdruck einer gemeinsamen britisch-indischen Verwaltung und der Einheit Indiens in seiner religiösen Vielfalt sein; deshalb findet der Mogulstil Berücksichtigung. Die Residenz des Vizekönigs ist eine Wiederholung der Residenz seines Vorgängers des Generalgouverneurs in Kalkutta mit einer riesigen runden Durbar-Halle. Die Hauptachsen des Stadtzentrums bilden ein Dreieck, in dem sich repräsentatives, administratives und kommerzielles Zentrum befinden. Lutyens sollte den Wohngebieten sein Gepräge der Gartenstadt geben.

-Wie wurden Zielorte bzw. Ausgangspunkte wie Häfen und Bahnhöfe gestaltet?

### **9.3.3. Indien in der Malerei der Moderne: Rätselhafte Begegnung von Mittelalter und Moderne, West und Ost in den Bildern von Anjolie Menon**

In Kapitel 9.2 wurden bereits die äußeren Umstände erklärt, die zur eingehenderen Beschäftigung mit dem Werk der indischen Künstlerin Anjolie Ela Menon führten. Wie läßt sich die Wahl ihrer Bilder als Unterrichtsgegenstand didaktisch begründen?

Für die landeskundliche Zielsetzung lassen sich nicht, wie aus den Bildern, die unter 9.3.1. und 9.3.2. besprochen werden, wichtige historische Schlüsselereignisse oder Gesellschaftstrukturen der Vergangenheit ablesen, sondern eher „allgemein menschliche“ Aspekte einer indischen Künstlerpersönlichkeit, die jedoch durch ihre eigene Interkulturalität besonders geeignet erscheint für einen Unterricht, der interkulturelle Handlungsfähigkeit fördern soll. In ihrem Werk lassen sich Aspekte der indischen Lebensweise, Landschaft und Architektur, indischer Riten und religiöser Symbole, die im Indien der Gegenwart von Bedeutung sind, ablesen. Als Kriterien für die Bildauswahl sind zu nennen:

1. die rätselhafte Qualität der Bilder (lernpsychologisch),
2. der Stil, d.h. die besondere Berücksichtigung von Farbe, Oberflächenstruktur und Raum, deren Beschreibung eine differenzierte sprachliche Darstellung erfordert (fremdsprachlich).
3. Inhalte und Gegenwartsbezug (landeskundlich),
4. der enge Zusammenhang zwischen individueller Künstlerpersönlichkeit und künstlerischem Werk (kunstgeschichtlich) und
5. Verbindendes (dem Europäer bekannt Vorkommendes) und Fremdartiges in den Bildern, die Menons westliche Erziehung und Bildung sowie ihre indischen Wurzeln widerspiegeln (lernpsychologisch und interkulturell), (siehe Abbildungen 43-70).

Biographie und Werk dieser Künstlerin stehen in besonders engem Zusammenhang und zeigen deutlich, wie diese Künstlerin eine Fähigkeit entwickelt, interkulturell zu handeln, indem sie die Zwiespältigkeit, die durch fremdkulturelle Eindrücke und Impulse entstehen kann, zu ertragen lernt und sowohl in als auch durch ihre Kunst verarbeitet<sup>709</sup>, gleichzeitig jedoch ihre indische Identität behält.<sup>710</sup> In der aus diesen Gründen ausführlich wiedergegebenen Biographie wird deutlich, daß in dem Werk dieser Künstlerin die Komplexität ihrer Persönlichkeit, d. h. persönlichkeitsbestimmende Faktoren wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung und Erfahrung anderer Kulturen ablesbar sind und daß die Auseinandersetzung mit „Fremdem“ die Kreativität fördert.

---

<sup>709</sup> Menon gibt selbst Aufschluß über die fremdkulturellen Impulse, die ihre Kunst besonders in ihrer Machart beeinflusst haben. Gerade in den Darstellungen von Frauen läßt sich eine vom europäischen Emanzipationsgedanken beeinflusste Denkweise ablesen, die nicht mehr der traditionellen indischen Vorstellung von der Rolle der Frau entspricht, wie Reaktionen von einigen traditionell denkenden und in England lebenden Inderinnen zeigen, deren Reaktion auf Menons Bilder von der Autorin geprüft worden sind.

<sup>710</sup> Nach Meinung der Autorin läßt sich dieses ablesen an den Bildthemen und Symbolen, z. B. besonders in dem Bild *Shakti* (siehe Abb. 59) und der Wahl ihrer Kleidung in Selbstdarstellungen, die sie im traditionellen *Sari* zeigen.

### **9.3.3.1. Künstlerbiographie in Text und Bild**

Zur Person und ihrer künstlerischen Entwicklung:

Anjolie Ela Menon ist eine Künstlerin der Gegenwart, die international mit großem Erfolg, insbesondere in London und den USA ausstellt. Bedingt durch familiäre Umstände, d.h. eine amerikanische Großmutter, die nach dem frühen Tod von Anjolie's Mutter wesentlich für ihre Erziehung verantwortlich war, wuchs Anjolie unter westlichem Einfluß auf. Sie gibt zu, daß ganz besonders das künstlerische Werk der in Indien aufgewachsenen Ungarin Amrita Shergil (vergl. [Abb. 20-22](#)) sie zunächst völlig in ihren Bann gezogen hat, vielleicht auch gerade deshalb, weil sie eine Seelenverwandtschaft zu ihr empfand. Anjolie wurde 1941, d.h. im Todesjahr der damals vielversprechendsten jungen indischen Künstlerin Amrita Shergil geboren. Sie besuchte eine koeducative Internatsschule in Covedale, Tamil Nadu, die sie als spartanisch und militärisch ausgeprägt charakterisiert. Im Gegensatz dazu empfand sie den Fachbereich Kunst als Oase der Schönheit und Ruhe. Hier ließ der Lehrer ihnen Freiheit und begeisterte sie mit vielen Bildbänden für die Kunst, vorrangig die der Impressionisten.

Mit vierzehn Jahren (1955) verlor Anjolie ihre Mutter Euridice, als diese im Kindbett starb.<sup>711</sup> Als Fünfzehnjährige hatte sie bereits 40 Ölbilder gemalt, von denen sie eine Reihe verkaufte.

Als Sechszehnjährige (1957) begann sie ein Kunststudium an der *Sir J. J. School of Art* in Bombay, die sie jedoch nach sechs Monaten, enttäuscht über den dort herrschenden Konservatismus, wieder verläßt. Prägend dagegen wurden die Erfahrungen außerhalb der Schule, d.h. Bombay mit seinen kulturellen Einflüssen und zahlreichen Ausstellungen moderner indischer Künstler, wie z. B. M. F. Husain. (vergl. [Abb. 23, 25-27](#)) Die charismatische Vaterfigur der Gegenwartskunst in Indien wurde ihr zum Mentor und Freund. Nach dem Erlangen eines *Honours Degree in English Literature* von der Universität Delhi hielt Anjolie mit ungefähr 18 Jahren (1959) ihre erste Ausstellung im *Bhulabhai Institute* in Bombay, wo sie 53 Gemälde sehr unterschiedlichen Stils ausstellte. Es folgte eine erste Reise nach New York.

Wie Amrita Shergil verließ auch Anjolie Menon das noch stark von den Prinzipien der Kolonialzeit geprägte Indien, dessen Kunsthochschulen mit ihrem klassischen Kanon und der klassischen Akademie sie zur Verzweiflung trieben, um neue Horizonte in Paris zu entdecken,<sup>712</sup> wo sie (1960) als Neunzehnjährige das Studium in Paris im *Atelier Fresque* der *Ecole des Beaux Arts* begann.

---

<sup>711</sup> Aus dieser frühen Zeit gibt es kein Material in Form bildlicher Darstellungen über ihre Eltern oder andere Familienangehörige.

<sup>712</sup> Aus dem von Indira Dayal geführten Interview (siehe *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. 1995: S. 11-19) läßt sich Anjolie's Biographie wie ein Puzzle zusammensetzen (vergl. "Arbeitsschritte" in diesem Kapitel).



Die Pariser Zeit scheint für Anjolie zunächst ein Kulturschock gewesen zu sein, denn sie erlebte sie als verwirrend und bedrohlich. Interessant ist der Umstand, daß sie ihr Atelier mit einem mexikanischen Maler (Francesco Toledo) teilte, der wie sie unter den gleichen Problemen litt (obgleich sie dieses zunächst nicht verbal ausdrücken konnten, da, wie Anjolie beschreibt, sie über keine gemeinsame Fremdsprache zur verbalen Kommunikation verfügten).

Durch die Konfrontation mit der europäischen Kultur in all ihrem übermächtigen Selbstbewußtsein, ("almost hostile chauvinism of French culture", A. E. Menon. 1995: S. 12) und dem Wettbewerb mit Hunderten von Kommilitonen, die alle besser zu sein schienen, sowie dem Sprachproblem fühlt sie sich gezwungen zur Verteidigung der eigenen Person, indem sie das Bedrohtsein ihrer ganzen Identität durch die Suche nach den eigenen Wurzeln abzuwehren versucht.

Neben dem Einfluß der sensiblen, farbenfrohen Gemälde ihres mexikanischen Ateliermitbewohners, der mythologische Elemente der mexikanischen Volkserzählungen verbildlichte, waren es die Filme Ingmar Bergmans und Antonionis sowie die Literatur eines André Breton und Proust, die sie bewegten und zu denen sie über den Architekturstudenten und Photographen Alaine Peskine Zugang fand. In ihnen entdeckt sie nach eigener Einschätzung ihren Hang zum Surrealistischen. Über die Gemälde des holländischen Künstlers des 15. Jahrhunderts Hieronymus Bosch fand sie ihren eigenen Weg.

Mit einer Freundin aus Delhi, Shama Zaidi (heute Filmregisseurin) spürte sie die romanische und gotische Kunst Frankreichs auf, deren figürliche Darstellungen wie die Christus- und Madonnenfiguren in ihrer Einfachheit, der Übersteigerung von Gesten, z. B. durch übergroße Hände und einer in sich ruhenden geschlossenen Form, die verinnerlichte Kraft und Stärke ausstrahlen, Anjolie beeindruckten.

1961 beendete sie das Studium in Paris und reiste von dort mit ihrer Freundin über Land nach Indien zurück. Wie schon bei vielen Malern vor ihr wurde nun die Aquarelltechnik das Medium, in dem sich zügig und spontan ihre Eindrücke in einer Art *emotional diary* (op. cit., S. 11) ausdrücken und sammeln ließen. Die Reise<sup>713</sup> führte über Florenz, wo die italienische Malerei mit dem ursprünglichen Oberflächenglanz und dem strahlendem Weiß, das wie von Innen heraus leuchtet, und mit der gedämpften Leuchtkraft der von den alten italienischen Meistern verwendeten Farbpalette einen bleibenden Einfluß auf ihre Malweise ausüben sollte. Weiter ging es über Brindisi nach Piräus, Athen, Sparta in Griechenland (wo sie den Geist der byzantinischen Kunst als dem der Hindurituale verwandt erlebte), durch die Türkei, den Libanon (Beirut) nach Syrien. Hier verbrachten sie mehrere Wochen an einer archäologischen Ausgrabungsstätte, ein Erlebnis, das später im Zusammenhang mit Anjolies Töpferphase fruchtbringend werden sollte. Durch die Wüste gelangten sie über Baalbek, Jericho, Jerusalem und Bagdad nach Teheran, wo zwei Monate Aufenthalt folgen.

---

<sup>713</sup> Ausgedehnte Bildungsreisen im modernen Sinne nach Abitur oder Studium in Verbindung mit Arbeitsaufenthalten sind Teil der Familientradition einer international verstreuten Familie, wie auch bei Nicholas Horseburgh deutlich wird.

Als Frau des indischen Botschafters im Iran<sup>714</sup> lebte dort ihre Tante Tara, die für Anjolie „*sounding board*“, Freundin und geistiger Rat war. Die entstandenen großen Skizzenbücher sind Zeugnis einer inneren Reise.<sup>715</sup>

Zurück in Indien arbeitete sie zunächst als Lehrerin an der *Lawrence School*, wo sie selbst ihre Schulzeit verbracht hatte. Die Schule liegt in den *Nilgiri Hills* in Südindien. Es folgte die Verlobung mit ihrem Jugendfreund Rajapopal Menon, einem jungen Unterleutnant der indischen Marine. Anjolie (geborene Dev) erkennt, daß sie, um als Künstlerin in Indien überleben zu können, ein Doppelleben führen muß, zunächst als Künstlerin und Lehrerin, später als Künstlerin und Ehefrau bzw. Mutter. 1962 heiratete sie ihre Jugendliebe Raja und blieb während Rajas berufsbedingter Abwesenheit zunächst im Lehramt, das sie jedoch als zunehmende Belastung empfand, da es ihre eigene Kreativität behinderte. Die Ankunft ihres ersten Kindes (1963 Geburt des Sohnes Aditya) und die Möglichkeit, mit ihrem Mann in Bombay zusammenzuleben, veranlaßten sie, den Schuldienst zu verlassen. Es folgte eine erste größere Ausstellung in Bombay, ein Aufenthalt in Lucknow bei ihrem Vater und, ausgelöst durch das neue Gefühl der Mutterschaft, eine intensive Schaffensperiode, die die erfolgreiche Arbeit (neue Glasuren, Designs und Formen) in einer von der Regierung unterstützten Töpferwerkstatt einschloß. Daraus ergab sich endlich ein langersehnter Freskenauftrag, der weitreichende Folgen für ihre spätere Maltechnik haben sollte und ihr erlaubte, indische Themen mit ihren Reiseeindrücken zu verknüpfen. Die Versetzung ihres Mannes nach Portsmouth in England im Jahre 1965 bedeutete, daß ihr Sohn zunächst in Indien zurückbleiben mußte, da es sich nicht um ein `family posting` handelte. Sie durchlitt das, was die Frauen britischer Militärangehöriger besonders in der Vergangenheit in Indien erfuhren, d.h. die Trennung von ihren Kindern in ganz frühen Jahren, da im Falle der britischen Kinder eine Schulbildung in England als Notwendigkeit für späteren Erfolg im Leben erachtet wurde.<sup>716</sup> Anjolies Leiden fand Ausdruck in Madonnenfiguren, die einen stummen Schrei auszustoßen scheinen. Anjolie sagt über sich selbst, daß ihre Rolle als Frau und Mutter einen integrativen Teil ihrer künstlerischen Entwicklung ausmacht. Ähnlich den britischen Künstlern der Vergangenheit, die von den Portraitaufträgen des Landadels in England lebten oder wie in Indien Portraitaufträge von einer neuen wohlhabenden Schicht erhielten, die den Landadel Englands nachahmte, verdiente auch A. Menon ihren Unterhalt mit Porträtaufträgen dieser Schicht. Dabei gelingt es ihr, zu den wesentlichen Charakterzügen der Personen vorzudringen und eine zum Teil beunruhigende und unheimliche Qualität zu erzeugen.<sup>717</sup> Ende 1966 wird ihr zweiter Sohn Rajaraja geboren, während sie ihre Großmutter, Ethel Stetson Gupta, die für sie „wie ein Anker im Leben“<sup>718</sup> war, verlor.

---

<sup>714</sup> Anjolies frühe Arbeiten (50er Jahre) fanden bereits Anklang in den diplomatischen Kreisen.

<sup>715</sup> (Aquarell mit seiner besonderen Wirkung für die Darstellung innerer Welten, vergl. Blake u. Tagore)

<sup>716</sup> vergleiche Allen. 1985: S. 9-21 „The Shrine of the Baba-Log“ zum Leben britischer Kinder im Indien des Raj u. insbesondere S. 19 - 21 zur Trennung von Eltern und Kindern.

<sup>717</sup> 1966 erhielt sie den Auftrag, Indira Gandhi zu malen, die kurz zuvor Premierministerin Indiens geworden war.

<sup>718</sup> siehe *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. 1995: S. 13

Sie litt unter dieser seelischen Erschütterung, doch das hektische Leben einer Marinefamilie führte sie nach Vladivostok (1967-1969) in die Sowjetunion, in eine harte sibirische Umgebung ohne Austausch mit anderen Künstlern, wo ihre früheren Erlebnisse mit der byzantinischen Kunst wieder auflebten. Von Rußland ging das Wanderleben nach Vishakhapatam, und eine Ausstellung in Kalkutta an der *Academy of Fine Art* gab ihr Gelegenheit, ihren nun ausgeprägten Stil und die visuelle Aufarbeitung der Eindrücke und Einflüsse ihres peripatetischen Künstlerlebens der Öffentlichkeit vorzustellen. Die Periode bis zur Mitte der 70er Jahre wird als ihre romantische und vielleicht schwächste von Kritikern beurteilt, bis auf die Ausnahme einer 6er Bildserie zum *Bangladeshi genocide* 1971.

Mitte der 70er Jahre trat eine Wende ein, und Anjolis Farben und Patina, die Bildoberflächen, seltsame Objekte und Tiere wie aus vergangenen Jahrhunderten, die ihren Bildern eine mystische und geheimnisvolle Qualität verleihen, machten sie zu einer völligen Einzelgängerin in der modernen indischen Malerei.

1976 starb ihr Vater, und obgleich dies einen großen, schmerzvollen Verlust bedeutete, wurde die Zeit zwischen 1976 und 1982 zu einer sehr erfolgreichen Periode mit fünf Ausstellungen in Bombay, einer in Delhi und zwei in den USA.

Das Straßenleben Bombays, Mensch und Tier auf engstem Raum (vergl. [Abb. 82, 83](#) von D. Gentleman), die Armut, die Verzweiflung, aber auch die Dynamik und die Schönheit Bombays veranlaßten sie, Trödel, *objets trouvés*, in ihre Bilder einzuarbeiten. Es entstanden Fensterblicke, Bilder im Bild, wie in einer Falle gefangene Personen. Der Betrachter wird mit dem Gemälde über ein Gerüst von gebrochenen Räumen und vielen Bildern verbunden. Eine allegorische und narrative Qualität kennzeichnet nun ihre Bilder, in denen Reptilien und Krähen wie stumme Zeugen erbarmungsloser menschlicher Verstrickung wirken, und die an die Absurdität in den Bildern von H. Bosch erinnern (siehe [Abb. 45](#) und [60](#)). Anjolie perfektioniert ihre Technik des trockenen Farbauftrages. Durch Reiben und Frottage erhalten Frabttöne und Oberflächen eine magische Qualität. Der leere Stuhl wird eine machtvolle Manifestation ihrer Trauer, denn die Hauptperson scheint gerade im Begriff zu sein, den Raum einzunehmen, doch tritt sie vielleicht niemals mehr ins Gemälde ein. (siehe [Abb. 44, 45](#))

Auf offizielle Einladung der Kultusministerien von Frankreich und England reiste Anjolie dorthin und in die USA.

1982 wurde ihr Mann nach Deutschland versetzt, wo Anjolie sich nach langer Zeit zum ersten Mal wieder völlig isoliert fühlte und sich nach menschlichen Beziehungen sehnte. Doch selbst ihre Söhne in Indien nabelten sich mehr und mehr ab und wurden erwachsen, während in Anjolis Bildern kleine Kinder erscheinen. Erst als sie nach Indien flog, konnte sie wieder malen und erstellte die *open-heart*-Serie mit einem Umfang von 20 Gemälden (siehe [Abb. 50, 51 u. 52](#)), deren äußerer Auslöser medizinische Zeichnungen waren, die sie auf dem Dachboden des Kieler Hauses, das sie in Deutschland bewohnten, gefunden hatte. Mitte der 80er Jahre führte die Entdeckung von Alben aus

den 30er Jahren im Haus der Vorfahren ihres Mannes in Kerala zu einer erneut auf Sepia-Tonigkeit beschränkten Palette mit wenigen Farbakzenten, die sie in den Photographien faszinierte ebenso wie die formale Ruhe der Figuren, die vornehm gekleidet und mit viel Schmuck behängt waren und auf reich verzierten Stühlen saßen. (siehe [Abb. 48 und 49](#))

Ihr gelingt es, eine große Spannung im Bild dadurch zu erzeugen, daß sie Objekt oder Figur im Vordergrund gegenüber einem sich in unendliche Weite verlierenden Raum im Hintergrund stellt und dadurch, daß dem äußeren Licht ein inneres optisch entgegenwirkt.

Ende der 80er Jahre stellte sie erneut in New York aus, wo ihr Sohn Aditya inzwischen studierte. 1988 wurde Anjolie ausgewählt, als Künstlerin mit einer ersten Retrospektive an der 150-Jahr-Feier zum Bestehen der *Times of India* teilzunehmen.

Die Stationierung Rajas als Konteradmiral in Nilgiris 1989 führte zurück nach Südindien. Dieses war vielleicht ein Grund mit, daß nun auch die Symbole der Hindu-Ikonographie stärkeren Eingang in Anjolies Bilder fanden. (siehe [Abb. 53, 56, 57, 59, 61a](#))

Ferner versucht sie, über *objets trouvés*, die sie umgestaltet und umdeutet, einen Bezug zur Gegenwart herzustellen. Obgleich sie Präferenzen und Ideen des Westens sowie den post-modernen Fixierungen Amerikas ausgesetzt ist, sucht sie nach gestalterischen Antworten in ihrem eigenen kulturellen Milieu. Isana Murti beendet ihre sehr einfühlsame Besprechung des Werkes von Anjolie Ela Menon mit der folgenden Bemerkung:

Anjolie, with her Western upbringing, deep Indian roots, a progressive Brahma Samaj family ambience, Muslim and Christian cousins, marriage into the South and an empathy with both the traditional and the modern has many strands to weave. (op. cit., S. 37)

Der aufgeführte Bildband<sup>719</sup> teilt das Werk der Künstlerin in vier Phasen ein:

1. die frühen und 60er Jahre,
2. die 70er Jahre,
3. die 80er Jahre und
4. die aktuelle Schaffensperiode der 90er Jahre. Kunsthistorisch wird Anjolie als Einzelgängerin in der Postmoderne bezeichnet, die Modernes und Traditionelles bezüglich der Inhalte und Technik zu Bildwerken mit zum Teil surrealistischer Qualität verarbeitet.<sup>720</sup>

---

<sup>719</sup> Menon. *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. 1995.

<sup>720</sup> Zusätzlich zu ihrer Biographie könnte noch die im Bildband abgedruckte Liste der Sammler Aufschluß über den Status der Künstlerin wie auch gesellschaftliche Schicht und Status der Auftraggeber bzw. Käufer geben.

### Arbeitsschritte und Fragestellungen für den Unterricht

1. Projizieren des Selbstportraits (Abb. 43.), das Anjolie als Siebzehnjährige (d.h. ungefähr Alter der Schüler selbst) (1958) zeigt, mit den Arbeitsaufträgen:

a) *Describe the person in the painting (oral work),*

b) *Describe her character and justify your opinion by finding visual evidence.*

2. Projizieren weitere Gemälde A. Menons in chronologischer Reihenfolge, die jedoch nur 10 bis maximal 20 Sekunden stehengelassen werden (und unter Umständen auch einige ihrer frühen Bilder berücksichtigen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht abgebildet sind), um einen ersten Gesamteindruck zu erzeugen unter folgender Aufgabenstellung:

*Note down, what you find striking about Anjolie's pictures (for example concerning colour, texture, atmosphere, contents)*

Erwartungshorizont:

Die Schüler äußern sich wahrscheinlich zu Farbigkeit, Oberflächenstruktur, Atmosphäre, Augen der Menschen häufig wie dunkle Höhlen, Haltung der Personen, Verbindungen zu europäischen mittelalterlichen Bildern, Themen (Frau, Familie, Religion), fremdartige Objekte, Gebrauch von Fensterrahmen.

Angabe der Reihenfolge der projizierten Bilder, die wichtig für den weiteren Unterrichtsverlauf ist, da sich in ihnen die Biographie der Künstlerin widerspiegelt:

1956 *Fisherwoman*, 1957 *Refugee*, 1968 *Madonna*, 1972 *Girl with a monkey*, 1976 *Requiem*, 1978 *Buleshwar* ([Abb. 49](#)), 1978 *Tariq* ([Abb. 68](#)), 1980 *Fatehpur* ([Abb. 67](#)) u. *Chair* ([Abb. 44](#)), 1982, [Dinshaw](#) ([Abb. 47](#)), 1985 [Kalpana](#) ([Abb. 46](#)), 1985 [Jogeswari](#) ([Abb. 48](#)), 1985 [Birthday Party](#) ([Abb. 62](#)), 1984 [Rikshaw](#) ([Abb. 60](#)), 1984 [Portrait of a Poet](#) ([Abb. 51](#)), 1985 [Portrait of an Actor](#) ([Abb. 52](#)), 1987 [Portrait of an Artist](#) ([Abb. 50](#)), 1987 [Midday II](#) ([Abb. 63](#)), 1987 [Mothers](#) ([Abb. 55](#)), 1987 [Shankaran Kutty's Birthday](#) ([Abb. 69](#)), 1988 [Xenobia](#) ([Abb. 54](#)), 1989 [Inquiet Landscape](#) ([Abb. 45](#)), 1989

[Wedding Day](#) ([Abb. 61b](#)), 1990 [Family](#) ([Abb. 64](#)), 1990

[Visarjan](#) ([Abb. 56](#)), 1990 [Thread Ceremony](#) ([Abb. 57](#)), 1990

[Swami Yogaratna](#) ([Abb. 53](#)), 1991 [Shakti](#) ([Abb. 59](#)), 1991 [Wedding Day](#) ([Abb. 61a](#)), 1992

[Period Piece](#) ([Abb. 66](#)), 1993 [Family](#) ([Abb. 65](#)) und 1993 [Playtime](#) ([Abb. 58](#)).

3. Als *Handout* (ungefähr 4 DIN-A4-Seiten) das Interview von Indira Dayal mit Anjolie Menon (A. E. Menon. 1995: S. 11-19) den Schülern vorlegen mit der Hausaufgabe:

a) *Read the text and underline the unknown words*

b) *Skim the text for dates and important information that you would need to put together the artist's biography and use a different colour to underline these parts.*

c) *Treat the text like a puzzle and assign a number to each piece of information using a pencil in order to write a short chronological outline of the artist's biography. (Not all the dates are provided directly, you may have to work them out by linking certain jigsaw pieces of*

*information and deduce missing dates from the context*)<sup>721</sup>

4. Klärung von Vokabular und Auflegen einer Folie mit dem Text zu Anjolie's Kurzbiographie zum Vergleich, die durch Markierung hervorgehobene Informationen enthält, die die Schüler aus dem Interview nicht ableiten konnten, die sie jedoch jetzt ergänzen können.
5. Bearbeitung des Interviewtextes in Gruppen- oder Partnerarbeit, der durch die vorangestellten Interviewfragen bereits die Aufmerksamkeit der Schüler lenkt und den Text unter folgenden Fragestellungen gliedert:
  - *What do we learn about her education, upbringing and family background and the different cultural influences she was exposed to?* (op. cit., S. 11)<sup>722</sup>
  - *If you read Anjolie's description of her early experiences in Paris, explain why this is referred to as suffering from a cultural shock?* (op. cit., S. 11 unten u. S. 12)
  - *How does the artist herself explain her style, technique, imagery?* (op. cit., S. 14)
  - *How does she explain the content and atmosphere of her paintings?*
  - *Why does she feel like a "maverick"?*
  - *What do we learn about the role of Indian women and life in India from Anjolie's account?* (op. cit., S. 15)
  - *How does Anjolie explain the role of colour in her paintings?* (op. cit., S. 16)
  - *How does she define her task as an artist* (op. cit. S. 17 Mitte) *and does she see a connection between an artist's suffering and his artistic development?* (op. cit., S. 17 unten)
  - *What is her attitude towards modern art?* (op. cit., S. 18 oben links)
  - *What do we learn about the history of Indian art and the way it is linked to modern Indian art?* (op. cit., S. 18/19)
  - *How does Anjolie describe the position of Indian art today and what do we learn about the mechanism that controls the art market from what she says?* (op. cit., S. 19)
6. Kurze stichwortartige Fixierung der Ergebnisse.
7. Anhand der Bilder untersuchen, inwieweit sich das aus dem Text Erarbeitete in den Bildern ablesen läßt. Den Gruppen können entsprechend ihrer vorherigen Arbeitsaufträge besonders geeignete Bilder als Photos aus den zuvor aufgelisteten vorgelegt werden, an denen sie die Aspekte herausarbeiten können, um sie dann gemeinsam im Plenum anhand von projizierten Dias zu besprechen, z. B. unter folgenden Aufgabenstellungen:
  - *Can you find a link between certain key events from the artist's biography and the content, atmosphere and symbols of her paintings? Explain!* (Diese Aufgabe ließe sich auch sofort im Plenum besprechen, und die Bilder sollten in der zuvor genannten Reihenfolge projiziert werden.)

---

<sup>721</sup> Vergleiche ausführliche Information zur Künstlerin, Entwicklung, Bildinhalten und Technik zu Beginn dieses Kapitels.

<sup>722</sup> auch Schülern eventuell schon Seitenhinweise geben, aus Gründen der Zeitökonomie

- *Try to find the evidence in Anjolie's paintings (of artists or styles) which she herself describes as influential for her work.* (Die Bearbeitung der Aufgabe ist abhängig vom kunstgeschichtlichen Vorwissen der Schüler: als Hilfestellung könnten jeweils ein sehr typisches Bild von H. Bosch sowie einer romanischen Madonnen- und Christusdarstellung zum Vergleich gezeigt werden.)
- *Describe the quality of colour, texture and surface in the following of Anjolie's paintings (Abb. [54](#), [55](#), [69](#), in contrast to [Abb. 59](#) u. [65](#))*<sup>723</sup>
- *Explain the effect which is created by an object or figure in the foreground and the vastness of space in the background!* (Abb. 48 u. 60)
- *How is Anjolie's role as an Indian woman, a wife and a mother reflected in her paintings?* ([Abb. 62](#), [55](#), [57](#), [61a](#), [66](#))

### **9.3.3.2. Zur Rolle der indischen Frau in den Gemälden von A. Menon**

In einer gemeinsamen Besprechung könnten die Bilder unter einigen Aspekten besprochen werden, die jedoch zusätzlicher Informationsvermittlung durch den Lehrer bedürfen: z. B. zur Rolle der Frau<sup>724</sup>: als Mutter ([Abb. 62](#), [55](#), [58](#)), in der Familie ([Abb. 64](#), [65](#), [66](#)), im Ritual der Eheschließung (Abb. 61a)), als alte Frau (Abb. 61a) u. 48), die das Lebensstadium der Zurückgezogenheit erreicht hat und sich nicht mehr aktiv in das Familienleben einmischt, jedoch zuhört und Schutz bietet (yoga, yogi – Controlling of the self by spiritual discipline (eines der 6 großen Systeme der Philosophie). Die Schreibweise deutet darauf hin, daß es sich um eine Frau aus Madras handelt – Gol ha bedeutet Glaube, Weisheit und Reife.), als Angehörige verschiedener Gesellschaftsklassen bzw. Kasten ([Abb. 58](#) im Gegensatz zu [Abb. 63](#)). Im Bild Midday II weisen nicht nur die Kleider- und Papierfetzen auf die Armut hin, sondern insbesondere das struppig abstehende Kopfhair, dessen Pflege mit Kokosnußöl zu den Grundbedürfnissen der Körperpflege im heißen indischen Klima zählt.

Die Frau wird nicht länger nur als Muse oder Göttin idealisiert, als Objekt des Verlangens oder der Lust dargestellt, obgleich die unverhüllte oder verhüllte Frauenbrust in Anjolies Gemälden nicht ohne Erotik ist.<sup>725</sup> Die Frauen werden zum Teil in einer intimen Privatsphäre gezeigt und schauen in einigen Familiendarstellungen den Betrachter recht selbstbewußt an, in anderen dagegen ist die gesamte Körperhaltung, Kopfhaltung, gesenkte Augen, lange Haare oder sogar verschleiert und verborgen wie in [Xenobia \(1988\)](#) und [Mothers \(1987\)](#) noch stark in der traditionellen Rolle gefangen. Häufig zeigen Anjolies Gemälde nur eine entblößte Brust der Frau oder zur Steigerung der Erotik schimmert sie

---

<sup>723</sup> Bei Fragen nach den künstlerischen Mitteln (Syntax) wie Raum und Farbe, Symbolik und Technik könnten kurze Textauschnitte der Beschreibung von Isana Murti: "Through the Patina". in: A. E. Menon. 1995: S. 33-37 entnommen werden und zusammen mit dem entsprechenden Fachvokabular (vergl. 10.1. Kriterien Bildanalyse) als Hilfe zur Verfügung gestellt werden.

<sup>724</sup> Zur indischen Kunst von Frauen siehe auch Jain. "Voyage of Self Discovery". in: *India Today*. 4/97: S. 76/77.

<sup>725</sup> Interessant zum Vergleich wären Bilder von weiteren indischen Künstlerinnen wie Anupama Sud, insbesondere ihre "Dialogue"-Serie, die die Frauen ohne das gerade in der indischen Kultur noch typische Symbol der langen Haare und als sehr stark erscheinen läßt. Nilima Sheikh's *Post Partum*-Serie erkundet die Privatsphäre der Mutter in der Geburt und die Mutter-Kind-Beziehung. Diese Bilder ließen sich vielleicht mit

durch feine Gewebe hindurch. Als Symbol könnten sie einerseits auf die Frau als Sexualobjekt im negativen Sinne oder auf Sexualität im positiven Sinne hinweisen, gleichzeitig jedoch auch an die langen Stillzeiten (bis zu 3 Jahren) vieler armer indischer Mütter hinweisen wie in dem Bild [Midday II](#) (1987), die ihren Kindern keine andere Nahrung geben können und deren eigene Körper dabei völlig ausgebeutet werden.

In den Familiendarstellungen drückt sich Nähe und Verbundenheit in dem Bild [Thread Ceremony](#) (1990) aus, das eine rituelle Feier darstellt. Zuvor wird das Kind als Baby einer Namensgebungszeremonie, die Samaskara heißt, unterzogen und erhält seinen Alltagsnamen, der als Schutz und zur Ablenkung des Bösen dient, der eigentlich noch ein Geheimnis ist. Amulette, schwarze Bänder um das Handgelenk etc. sind ebenfalls dazu gedacht, das Kind von nun an bis in die Pubertät und später zu schützen. Die eindringlichste und wesentlichste Feier des Samaskaras ist die der Initiation *upanayana*, das Ritual des "Näherführens" eines Schülers zu seinem geistigen Lehrer (*guru*) zu religiösen Unterweisungen.<sup>726</sup> Ursprünglich war dies die zweite Geburt für Brahmanenpriester, Kshatriyas (Krieger) und Vaishyas (Kaufleute), die ab diesem Zeitpunkt die Verantwortung übernehmen, die kosmische Wahrheit und Ordnung zu erhalten.<sup>727</sup>

Das Ritual bedeutet das Öffnen der Tür zum ersten Lebensstadium, und als Zeichen erhält ein Junge einen heiligen Faden, den er über der linken Schulter trägt. Zum Teil ist es der letzte Tag, an dem der Sohn gemeinsam mit seiner Mutter die Mahlzeit einnimmt.

In den Bildern [Family](#) (1990) und [Period Piece](#) (1992), das eine Darstellung der Künstlerin selbst mit ihren beiden Söhnen sein könnte und in denen der Ehemann oder Vater nur im Photo präsent ist, bewohnt jeder seinen eigenen Bildraum, und die Mitglieder der Familie scheinen isoliert voneinander zu sein.

In [Playtime](#) (1993), [Birthday Party](#) (1985) und [Family](#) (1993), ist der Mann jeweils abwesend, wohingegen Mutter und Kinder in enger Beziehung stehen und die Mutter als fast eingeeignet von den Kindern dargestellt wird.

Eine Analyse des Familienphotos, des Stammbaumes, der die Berufe und die gesellschaftlichen Positionen angibt, und des Textes von H. Baweja: "The Taste of Power," in: *India Today* (1/97): S. 18ff. könnte zusätzliche Perspektiven eröffnen (siehe [Abb. 70](#)). Der Artikel beleuchtet den Einfluß der Medien, die Familie und ihre politische Macht, die Korruption im Zusammenhang mit dem Thema "Familie" und ihrer spezifischen Rolle in Indien. Der bereits unter [Thread Ceremony](#) ([Abb. 57](#))

---

einigen zeitlich früheren von europäischen Künstlerinnen wie Paula Modersohn-Becker vergleichen oder von der Familiendarstellung der portugiesischen Künstlerin Paula Rego, *Family* 1988 (siehe Kapitel 6.3. Abb. 51).

<sup>726</sup> Zum Hinduismus und seinen bedeutendsten Texten, Gottheiten, Lebensstadien und Ritualen siehe: Earhart. *Religious Traditions*. 1993: insbesondere S. 754, 756-761, 789, S. 808-814 und Glossary S. 838-840 sowie Gottheiten S. 841-843.

<sup>727</sup> Diese Dreiteilung basiert auf der Vorstellung von der Mythe des kosmischen Selbst in die Form einer Person übersetzt, die Purusha genannt wird. Ihr Kopf gehört zur Himmelsphäre und ihrem Mund entspricht die Priesterkaste (Brahmanen). Der mittlere Raum, d. h. der Bereich, in dem sich die Arme befinden, korrespondiert mit der Krieger-Kaste (Kshatriyas). Der Bereich der Erde, d. h. Hüften und Genitalien korrespondieren mit der Kaste der produzierenden Kaufleute, während die Füße der dienenden Klasse entsprechen (*sudra*), die sich jedoch außerhalb des rituellen Systems befindet, da der Kosmos dreiegliedert sein muß.



angesprochene religiöse Aspekt läßt sich mit Hilfe der Bilder *Visarjan* ([Abb. 56](#)), *Swami Yogarathna* ([Abb. 53](#)) und *Shakti* ([Abb. 59](#)), das noch etwas detaillierter vorgestellt wird, erläutern.

Als abschließende Aufgabe könnten die Schüler eine ausführliche Bildanalyse erstellen, die die Hauptpunkte des beschriebenen Modells einschließlich Daten zu Künstler und Werk berücksichtigt. Bei der Bildauswahl besteht völlige Freiheit, doch damit verbunden müßten bestimmte inhaltliche und syntaktische Aspekte besonders berücksichtigt werden.

### **9.3.3.3. Religiöse Symbole in A. Menons Malerei am Beispiel des Gemäldes *Shakti***

#### **14. Werkbesprechung**

##### **4. Einzelbildanalyse**

Mit dem Bild [Shakti](#) (59. *Shakti*, (96 x 144 in.), 1991) reagiert Anjolie auf den Symbolismus des Hinduismus, weshalb es sich zur Auseinandersetzung mit den wichtigsten Hindu-Gottheiten anbietet. (vergl. Bild und [Kompositionsskizze](#) auf folgender Seite)

Auffallend an dem Bild sind die Dreiteilung und eine leuchtende Farbigekeit, sowie die Frauenfiguren, Tiere und andere Objekte. Das Zentrum wird von Durga, die das weibliche Prinzip, die Allmächtige oder die beschützende Mutter verkörpert, auf einem Tiger reitend eingenommen. Ganesha in Form eines blauen Elefantenbabys sitzt in ihrem Schoß. Der Tiger gilt als Symbol der Kraft, des Reichtums, aber besonders des Vergnügens und in Verbindung mit der Farbe rot als Zeichen der Leidenschaft.<sup>728</sup>

Rechts im Bild sitzt Lakshmi mit einer Lotusblüte als Kopf, die Göttin des Reichtums, während links Saraswati, die Göttin der Künste auf einem Schwan (die Farbe weiß steht auch für Weisheit) sitzend, auf der Laute spielt. Neben Buch, Bild und Pinseln, die auf die anderen Künste hinweisen, erscheinen im Hintergrund Symbole der modernen Naturwissenschaft, eine moderne Interpretation der traditionellen Ikonographie durch die Künstlerin. Alle drei Göttinnen repräsentieren Shakti, das Weibliche. Nur im Hintergrund sind die Symbole Shivas, der Dreizack (universelle Macht) und eine Art Kinderrassel auszumachen, während Beil und Lanze eher auf Kali bzw. Durga verweisen.

Somit ließe sich das Bild auch als Manifest der Künstlerin zu ihrem Selbstverständnis als Frau und Mutter als auch zur Rolle der Frau allgemein deuten.

---

<sup>728</sup> Vergl. dazu andere Bilder A. Menons wie *Wedding Day* (Abb. 61a) u. b)), in dem die Mutter ihre Tochter auf das wirkliche Leben vorbereitet und *Period Piece* (Abb. 66), in dem der Tiger unter der sehr statisch wirkenden Frauenfigur liegt.

Shakti here symbolized in the 3 goddesses of Sarasvati, Durga and Laksmi  
and as the snake uniting all three images of the female

**Durga: fierce, aggressive goddess, but also the almighty who can protect.**

**Laksmi: Goddess of good fortune, wealth,**

Lotus blossoms prosperity  
 wife of Vishnu

Shiva: master of life and death

also God Shiva's symbols: trident and malle

human body with the head of an elephant: God Ganesha  
 tiger: symbol of pleasure



white swan: sign of wisdom

paint brushes book

snake: inner reptile as a special form of female energy (yoga)

musical instrument  
 the Indian lute

traditional arts:  
 music, painting, literature  
 and modern natural sciences  
 as part of the arts

physics  
 chemistry

Shakti  
 the great goddess  
 who gives birth,  
 consumes and liberates

**Sarasvati: Goddess of wisdom and patroness of the arts, wife of Brahma**





#### **9.3.3.4. Indische Künstler am Übergang von der Kolonialzeit zur Epoche nach der Unabhängigkeitserklärung (Independence) bis zur Gegenwart**

I was sent out to India to instruct Indians in art, and, having instructed them and myself to the best of my ability, I returned filled with amazement at the insularity of the Anglo-Saxon mind, which has taken more than a century to discover that we have far more to learn from India in art than India has to learn from Europe.

(Havell zitiert nach Furtado. 1960: S. 9)

Als Vergleich zur Person und zum Werk A. Menons bietet sich wie bereits erwähnt Amrita Shergil und ihre Kunst an. Sie wurde 1913 in Budapest als Tochter eines Sikh-Aristokraten, der in orientalischen und westlichen Philosophien bewandert war, und einer ungarischen Mutter geboren, die ein ausgeprägtes künstlerisches Talent besaß. Amrita war acht Jahre alt, als ihre Eltern nach Indien zurückkehrten. Nach drei Jahren in Indien sollte sie in Florenz ihre erste formale Bildung bekommen, doch bereits nach wenigen Monaten kehrte Amrita zurück. Ab 1929 studierte sie für fünf Jahre an der *Ecole des Beaux Arts* in Paris und erlebte ihre ersten größeren Erfolge. Als sie erneut nach Indien zurückkehrte, schrieb sie: "As soon as I put my foot on Indian soil, not only in subject, spirit, but also in technical expression, my painting underwent a great change, becoming more fundamentally Indian. (. . .) I realized my real artistic mission then: to interpret the life of Indians and particularly the poor Indians pictorially; to paint those silent images of infinite submission and patience, (. . .) ; to produce on canvas the impression their sad eyes created on me." (aus: Furtado. 1960: S. 13).

Das durch Farbigkeit, Atmosphäre und Thematik ansprechende Bild *The Ancient Story Teller*, 1940, (siehe [Kap. 9, Abb. 20](#)) schildert traditionelles Leben auf dem Lande. Der öffentliche Dorfplatz ist Begegnungsstätte zwischen Alt und Jung, Arbeit und Unterhaltung. Wie im Bild spielt noch heute im ländlichen Indien die mündliche Überlieferung von Neuigkeiten und Geschichten eine große Rolle.

Das Bild ist auch für den Einsatz in der Mittelstufe oder noch früher geeignet und könnte als Stimulus zum Erfinden einer Kurzgeschichte dienen oder in Verbindung mit einer Erzählung aus Indien im Unterricht behandelt werden.

Für die Besprechung eines weiteren indischen modernen Künstlers eignet sich das Buch von K.K. Hebbar *An Artist's Quest* (1974), in dem die Einleitung vom Künstler selbst geschrieben worden ist und somit bereits als Textdokument dienen kann, das Auskunft gibt über seine Biographie, sein Kunstwollen, seinen Stil und seine Technik.

Unter Berücksichtigung des didaktischen Kriteriums des Rätselhaften, das eine Steigerung der Motivation bewirken kann, erscheint das Bild *Saga of Life* für den Einsatz im Unterricht besonders geeignet, weshalb es an dieser Stelle ausführlicher untersucht werden soll.

(siehe [Kap. 9, Abb. 32](#), K. K. Hebbar: *Saga of Life*, 1970, (Öl, 132 x 102 cm), Collection: Bhagwan Kotak, Bombay)

Es scheint sich aus mehreren ineinandergeschobenen horizontalen Schichten von unten nach oben aufzubauen: einer orange-roten Erde, die an die Farbe der großen, rohen indischen „Ziegelsteine“ erinnert, einer dunklen Mauer oder einem Stollen, in dem drei weitere Bilder angedeutet sind, und

einer stark von Textur geprägten hellen Fläche, der dunklen Silhouette eines Zuges mit bunten Fenstern, der sich auf dem horizontalen Schienenstrang bewegt, einer Wohnsiedlung mit weißen Gebäudequadern mit ihren braunen Fensterhöhlen und einem glutroten Himmel, in dem eine kreisförmige Sonnenscheibe angedeutet ist, die leicht aus dem Zentrum verschoben ist. Als vertikales Element fällt eine sitzende männliche Figur im Vordergrund auf, die etwas nach links aus dem Zentrum gerückt ist. Diagonal nach oben links verschoben von dieser Figur befinden sich zwei stehende Figuren in einer dunklen Fläche, die an eine Grabkammer oder die innerste Zelle eines Tempels erinnert. Die Art der körperlichen Darstellung, Kleidung und Schmuck weisen darauf hin, daß es sich um eine männliche und eine weibliche Götterfigur handeln könnte. Die drei Bilder, die sich in der horizontalen dunklen Fläche andeuten, zeigen rechts drei stehende Figuren, in der Mitte einen Reiter auf seinem Pferd, und ganz links hinter der im Vordergrund sitzenden Person sind ein Pferde- und ein Schlangenkopf zu erkennen. Die Schlange zieht sich als verbindendes rotes Band durch die drei Bilder (vergl. [Kap. 9, Abb. 59](#), A. Menon: *Shakti*). Sie korrespondiert in Richtung und Farbe mit dem Himmel des Gesamtbildes.

Durch die scharfe Abgrenzung der Farbflächen gegeneinander, erzeugt durch Hell-Dunkel-Kontraste, wird eine Isolation der einzelnen Bildelemente geschaffen. Die Eisenbahn und die dahinterliegende Wohnsiedlung könnten ein modernes Indien andeuten, in dem jedoch die alten Mythen und Göttersagen weiterleben, wie sie im unteren Teil des Bildes angedeutet werden. Das Bild wirkt, als ob es einerseits darauf hinweisen will, daß die alten Lebens- und Glaubenstraditionen das Schicksal des Menschen weiter bestimmen, weshalb sie wie dunkle Schatten oder wie aus Höhlen unter der Bildoberfläche aufzutauchen scheinen. Andererseits scheint der moderne Mensch als Individuum isoliert von der Gemeinschaft und diesen alten Traditionen, was sich in der hockenden Figur im Vordergrund ausdrückt, die dem, was im Bildhintergrund abgebildet ist, den Rücken zukehrt.

Welche Bedeutung könnte die Schlange haben? (Im Hinduismus ist die Schlange als das innere Reptil Ausdruck der besonderen Form weiblicher Energie. Keine Inkarnation des Gottes Shiva konnte auf die Manifestation der weiblichen Energie, der Shakti verzichten.) Wie ist der Bezug des Bildtitels *Saga of Life* zum Bildinhalt? Der Mensch, der Bewegung und Aktion des Lebens erlebt hat, die verschiedenen Stadien des Lebens durchlaufen hat, kehrt all dem den Rücken zu und bleibt erschöpft sitzen, um auszuruhen und zu reflektieren.

Die folgenden Abbildungen [35](#), K. K. Hebbar, *Rickshaw*, Drawing on paper, 1974, Collection Dilip K. De, [36a](#) *Rickshaw*, [37](#) *Caged Bird* und [38](#) *Song of the Field*, 102 x 72cm, oils, 1957, Collection: Burmah Sheil, Bombay, scheinen ebenfalls indirekt soziale Fragen zu enthalten, wie z. B. eine Anspielung auf das Joch der körperlichen Arbeit oder die traditionelle Rolle der Frau, vergl. dazu Th. Kampelmann [Abb. 33, 34, 34a](#)), die dokumentieren, daß diese Arbeiten auch in den neunziger Jahren noch so verrichtet werden.

Weitere Künstler, die sich in ihrer Kunst mit der gegenwärtigen indischen Gesellschaft auseinandersetzen, sind K. J. Subramanyan, Bhupen Khakhar ([Kap. 9, Abb. 29](#) *Celebration of Guru Jayanti*, 1980, Öl auf Leinwand), S. Patwardhan ([Kap. 9, Abb. 40](#) *Train*, 1980, oil on canvass), Gulam mohammed Sheikh und Krishen Khanna.

Subramanyan nutzt seine Kunst häufig dazu, die Torheiten des sinnlichen Lebens darzustellen zum Teil mit dem Unterton eines leicht boshaften Humors, besonders bei der Darstellung von Frauen, der Art ihrer Bewegung, Berührung und Gestik. (siehe [Kap. 9, Abb. 28](#) *Reverie of an Army Man`s Wife*, 1981)

Gulam mohammed Sheikh (siehe [Kap. 9, Abb. 30](#) *Speaking Street*, 1981), wurde 1937 in Surendranagar, Saurashtra geboren. Er erhielt seinen M.A. von der *Faculty of Fine Arts in Baroda*, wo er im Anschluß an sein Studium Kunstgeschichte unterrichtete. Wie auch Khanna gelang es ihm, viel zu reisen. Er studierte am *Royal College of Art* in London und nahm 1966 erneut seine Stelle am *Baroda Institute* an. Er wählte die indische Malerei und die Miniaturmalerei der Moguln als seinen Interessenschwerpunkt, wie in Vorlesungen und Veröffentlichungen deutlich wird. Sheikh gilt auch als wichtiger Gujarati-Dichter. Seine Frau Nilima Sheikh ist ebenfalls Künstlerin.

Krishen Khanna (siehe [Kap. 9, Abb. 31](#) *Ramu`s Dhaba*, 1979) wurde 1925 im Punjab geboren. Er wurde *Rudyard Kipling Scholar* in England, graduierte und schlug zunächst die Laufbahn eines Bankers ein. Diesen Beruf übte er 13 Jahre lang aus, ohne die Malerei aufzugeben. Ab 1961 machte er die Malerei zu seinem Hauptberuf.

Das Interview von Ch. Singh mit Krishen Khanna "Looking beyond his canvas" (*the India magazine of her people and culture*, 4/1984: S. 16-25) enthält ausführliche Zitate des Künstlers zu seinem Werdegang, seinen Freundschaften zu anderen Künstlern und seinem Interesse an der Verbindung von Literatur und Kunstwerk (S. 19/20), seinen Bildern mit christlich religiöser Ikonographie als Ausdruck sozialer Probleme und seinem Selbstverständnis von seiner Rolle als Künstler (op. cit., S. 25). Wie bereits bei Anjolie Menon ist auch für Khanna die Wandmalerei von Bedeutung.

Im folgenden Unterkapitel werden Beispiele aus der Architektur aus dem Schaffen eines modernen indischen Architekten vorgestellt, weil gerade die Architektur sich anbietet, soziokulturelle Einsichten zu vermitteln.



### **9.3.4. Moderne Architektur in Indien: *Living Patterns* und *Hierarchy of Spaces* bei dem indischen Architekten Charles Correa.**<sup>729</sup>

#### **Zum Künstler bzw. Architekten und seiner Architektur:**

Charles Correa wurde 1930 geboren. Er studierte zunächst von 1946 bis 1948 integrierte Naturwissenschaften an der Universität von Bombay und von 1949 bis 1953 Architektur an der Universität von Michigan. Es folgte ein *Master*-Studium am *Massachusetts Institute of Technology*, das er 1955 mit dem *Master's Degree* abschloß. Seit 1958 bis in die Gegenwart arbeitet er als selbständiger Architekt. Zu seinen wichtigsten Projekten zählen die Erstellung eines alternativen Gesamtplanes für Bombay (1964/65), in dem er eine Zwillingsstadt auf der anderen Hafenseite vorschlägt. Er arbeitete von 1969 bis 1972 auf Einladung der Regierung von Peru und der Vereinten Nationen zusammen mit zwölf weiteren Architekten aus der ganzen Welt an einem Entwurf für ein *Low cost housing project* in Lima. Von 1971 bis 1974 wurde er zum Hauptarchitekten für die *City and Industrial Development Corporation of Maharashtra Ltd.*, die von der Regierung gegründet wurde, um New Bombay zu entwerfen und zu entwickeln. Von 1975 an gehört Charles Correa zum Vorstand dieser Einrichtung. Neben seiner Arbeit als Architekt hält er auch international Vorträge zu seinem Bereich.

Aus didaktischer Sicht stellt sich die Frage, warum sich gerade Correas Architektur als Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht eignet.

Bei Correas Architektur wird deutlich, wie ein Inder aus dem Verständnis der eigenen Kultur heraus zeitgemäße Gebäude schafft unter der besonderen Berücksichtigung von Problemen der Gegenwart in der sogenannten Dritten Welt (die jedoch zum großen Teil inzwischen auch in der entwickelten Welt zu den Problemen zählen), z. B. Bevölkerungsexplosion, Ausdehnung der Städte, Energieverbrauch, menschenunwürdiges Wohnen. Im Folgenden soll skizziert werden, wodurch sich Correas Architektur auszeichnet und wie sich dieses mit Schülern im Unterricht anhand einiger Beispiele erarbeiten ließe.

Correa geht aus von den "Living Patterns" eines Landes, dem Klima und den sich daraus ergebenden Lebensgewohnheiten und Bauformen. Die Frage ist, wie sich diese Lebensmuster in der Organisation von Raum widerspiegeln. Als entscheidenden Faktor in der traditionellen indischen Architektur nennt er die räumliche und funktionale Organisation. Ohne jegliche Agressivität in der Argumentation betont er Asiens großes kulturelles Erbe und beschreibt dies mit dem eindrucksvollen Vergleich, daß diese Länder ihre Vergangenheit so leicht und geschickt drapieren wie eine Frau ihren Sari. Dabei soll der Blick in die Vergangenheit nicht zur Obsession werden, sondern dazu führen, das beizubehalten, was sich als sinnvoll erwiesen habe, ohne jedoch die größte Aufgabe der Architektur zu vergessen, als treibende Kraft des Wandels (*agent of change*) die Zukunft zu gestalten.

Correas Grundauffassung von Architektur lautet: "Architecture as a mechanism for dealing with the elements", was er als große Herausforderung und Chance für die Dritte Welt ansieht. Aus genauer Beobachtung heraus akzeptiert er die Probleme Indiens in ihrem spezifischen Kontext und versucht

---

<sup>729</sup> Correa ist ein ursprünglich portugiesischer Familienname.

innerhalb dieser realen Grenzen Wege zur Bewältigung der Probleme zu finden, ohne der Hybris zu erliegen, diese über die Architektur beseitigen zu können. An die Stelle von Manifesten im Stile Le Corbusiers setzt er Einblick und Erkenntnis in die *Living Patterns*, die auf einem Verständnis der traditionellen Architektur Indiens beruhen und somit vielleicht ein menschlicheres Wohnen und kosteneffizientes Bauen ermöglichen, ohne damit einer Imitation der Vergangenheit zu erliegen. Angesichts des steigenden Energierverbrauchs und begrenzter natürlicher und finanzieller Ressourcen macht Correa es sich zur Hauptaufgabe, Gebäude so zu entwerfen, daß die Form selbst die Regulierungsmöglichkeiten (controls) schafft, die der Benutzer benötigt (z. B. kühle Luftzufuhr durch geschickte Lenkung der Luftströme durch das Gebäude, um Klimaanlagen zu vermeiden). Er betont, daß dies nicht allein durch die Berücksichtigung der Winkel von Sonnenlichteinfall und mit Hilfe von Jalousien zu erreichen ist, sondern der Gesamtplan des Gebäudes mit den einzelnen Abschnitten und Formen, d.h. vom Großen bis ins Detail, muß darauf ausgerichtet sein. Als architektonische Formen nennt er: Nischen (*recesses*), horizontale Flächen (*horizontal planes*), Dächer (*roofs*), Plattformen (*platforms*), offene Säulengänge (*open colonnades*), Veranden (*verandahs*) und Innenhöfe mit Brunnen (*courtyards with fountains*). Dabei sind das Verhältnis und der Wechsel von Außen- und Innenräumen (*indoor and outdoor spaces*) wesentlich. Davon wiederum abhängig ist das Verhältnis von Licht und Schatten und die entweder freie oder streng gelenkte Bewegung im Raum bzw. durch Räume (vergl. [Kap. 9, Abb. 87](#) Gandhi Ashram und Museum in der Nähe von Ahmedabad). Das Klima erlaubt es ferner, Öffnungen zwischen Wand und Dach zu belassen, wodurch letzteres einen schwebenden Charakter erhalten kann.<sup>730</sup>

#### **9.3.4.1. Stadtplanung für Bombay: Hawkers Pavement, Experimental School, Hierarchy of Spaces**

1. Bevor Correas Architekturauffassung mit Schülern am Einzelbildbeispiel erarbeitet wird, ist es möglicherweise wichtig, die Bedeutung eines Ortes als Soziotop und der Ortslage (Tope: Biotop, Physiotope) bewußt zu machen.<sup>731</sup> Dem Ort als Gegenstand menschlichen Bewußtseins und sozialer Normen, als Raum für menschliche Interaktion und Kommunikation können bestimmte Funktionen mit vorrangiger Bedeutung zugeordnet werden, wie z. B. bei menschlichen Siedlungen: Wohnen, Arbeit, Freizeit, Verwaltung, Bildung, Gesundheitswesen, Handel, Verkehr, die das örtliche Zeichenrepertoire bestimmen (vergl. [Abb. 86](#) *Hierarchy of Spaces* und [Abb. 90](#) *Mobility and Jobs* sowie [Abb. 91](#) *Kovalam Beach Resort*). Daraus ergibt sich die Frage, wie sich Veränderungen der Infrastruktur, etwa im Verkehr, auf das Bild der Umwelt auswirken. Die Ortsnatur (Ökotope) spielt dabei eine ausschlaggebende Rolle, z. B. in bezug auf die Verwendung von lokalen oder ortsfremden Baustoffen und der damit verbundenen Wirkung und Bedeutungsaussage. Daraus können sich Fragestellungen ergeben, z. B. auf welchen syntaktischen

---

<sup>730</sup> Zu weiterer Literatur siehe: Kultermann, Udo: *Architects of the Third World*. Köln: Du Mont, 1980 und Correa: *Form Follows Climate*. London: Pidgeon Audio-Visual, 1980.



Gegebenheiten im Einzelfall Anpassung und Dialog von Architektur und Ortsnatur beruhen oder inwiefern ortsständige und ortsunabhängige Repertoires von Materialien und Fertigungstechniken verwendet werden. (Dieser Aspekt sollte bei der Architektur der Kolonialzeit besonders berücksichtigt werden.)

2. Als Einstieg zur Architektur Correas und zu einem Hauptproblem im Zusammenhang mit wachsenden Bevölkerungszahlen Indiens bietet sich ein kurzer Text zur Städteplanung in Bombay an (Correa. 1984: S. 50, "Planning for Bombay 1964") unter folgender Aufgabenstellung:

- a) *How does Asia's population explosion affect the city's structure? Characterize the different situation of Asian cities in comparison to European ones! Describe in your own words the two strategies that are regarded necessary to limit Bombay's expansion.*

- b) *Describe the main geographical and historical factors which determine Bombay's structure as a city.*

3. Zur Heranführung an Detailspekte bietet sich das Aquarell einer Straßenszene in Rajastan von D. Gentleman ([Abb. 84](#)) an mit dem Arbeitsauftrag:

*Describe briefly the content of the picture.*

Erwartungshorizont:

*The picture shows a narrow alley-way with houses adorned by some distinctive features: oriental arches, balconies, bay windows shaded by awnings.<sup>732</sup> Altogether they seem to belong to an old part of the town. Pedestrians are moving on a low lying pavement while men are sitting on a higher platform or pavement.*

4. Im nächsten Schritt ließe sich dann die abstrakte schematische Darstellung der Hawkers<sup>733</sup> Pavements ([Abb. 85](#)) erarbeiten.

*While the previous picture showed an old part of a town, you now have to imagine a modern city like Bombay, where you find wide streets for traffic flanked by narrow pavements on both sides. The Indian architect Charles Correa recommended this project (Folie auflegen) to the Bombay Municipal Corporation. It shows an experimental modification in one of Bombay's principal streets Dadabhai Naoroji Road to deal with particular phenomena. A lot of Europeans remark on the extreme height of the pavements. A careful observation of the sketch might help you to find an explanation for this particularity. Describe the changes you notice in the schematic drawing starting at the top and moving down to the bottom, and find possible explanations for these changes. Check the dimensions carefully, pay attention to the time of day and use the two photographs (ebenfalls auf Folie projiziert) for further clues*

---

<sup>731</sup> Vergl. Kerner/Duroy. 1981: S. 255-304 (Kapitel 5: "Ortsbezug")

<sup>732</sup> Aus zeitökonomischen Gründen sollte das notwendige Vokabular vom Unterrichtenden zur Verfügung gestellt werden.

<sup>733</sup> Hawker - a person who goes about offering goods for sale. Umgangssprachlich bezeichnet der Begriff *hawkers* die Gruppe fliegender teilweise illegaler Händler.

5. Besprechung
6. Correa's Text als *Handout* ausgeben mit den Aufgaben: *Read the text and*
  - a) *check your observations and explanations against the ones given in the text*
  - b) *add important details from the text which are necessary to understand this particular Indian problem. (living patterns: hawkers and domestic servants)*
7. Besprechung
8. a) *Describe D. Gentleman's watercolour about pavement life in Bombay. (Abb. 83.) What effect has the image on you?*  
b) *How does he verbally describe his impressions? (underline the appropriate adjectives (negative, shocking, higger-mugger, ramshackle, awful, cramped,/positive: not utterly, degrade, adaptable, co-operative, friendly.*  
*Do you think his ambiguous feeling about the situation finds expression in his painting? Find visual evidence for your answer.*
9. Textarbeit ("The New Landscape" aus Correa. 1984: S. 56) unter folgender Fragestellung:
  - a) *How does Correa describe Asia in contrast to "our view of the Third World"; which he calls "limited and (unknowingly) egocentric"?*
  - b) *How does he summarize the architect's task in a nutshell?*
10. Bildarbeit: schematische Zeichnung der Experimental School in New Bombay projizieren.
11. Bildarbeit (Photos und Zeichnung hier nicht abgebildet)  
*Describe what you can see. How is Correa's idea of living patterns and the following remark mirrored in the school building: In Asia the symbol of enlightenment is never a school building but a guru sitting under the banyan tree.*  
*The photographs provide you with some information about self-help housing in New Bombay. In which way do they demonstrate the ideas Correa outlined in the text you read, as well as his solution of low-rise high density configurations? Explain the visual evidence.*
12. Gemeinsame Erarbeitung von [Abb. 86](#), die das Prinzip Correa's von der *Hierarchy of Spaces* verdeutlicht, daß deren Beachtung ein humaneres Wohnen, auch bei nur geringen finanziellen Mitteln, ermöglicht. Auch hier ist es wichtig, die Baumaterialien zu beachten, das Verhältnis von Außen und Innen, öffentlichem und privatem Raum, die nicht mehr mit europäischen Vorstellungen übereinstimmen. Aus den Photos in [Abb. 90](#) u. [86](#) läßt sich Correa's Idee ablesen, daß die Menschen in einer Art und Weise wohnen können, die ihnen eine Identifizierung erlaubt. Die bereits zuvor erläuterten Bauelemente sollten hier mit den Schülern noch einmal genau beschrieben und benannt werden. Als weiteres Beispiel für humanes Wohnen in Bombay sind Correa's *Kanchanjunga Apartments* zu nennen, die eine Übertragung des traditionellen Bungalow-Bautyps auf moderne Wohnanlagen bedeuten und die sowohl für heißes wie feuchtes Klima geeignet sein müssen. Das Beispiel bietet sich an als eine sprachliche Übung zum Beschreiben von Wohnungsgrundrissen. (vergl. Correa. 1984: S. 62-67)

Arbeitsauftrag:

*Check whether Correa's model for "Rearrangig the Scenery" (op. cit.: S. 52/53) withstands a criticism like that of Mitcherlich on modern architecture. He criticises the separation of space in a city according to function, the monotony of buildings, which do not allow the individuals to identify with their town or city and the speculation concerning the value of public and municipal property with its negative effects.*

#### **9.3.4.2. Museumsarchitektur und Gedenkstätte: Gandhis Ashram**

Grundriß und Photos zu [Gandhis Ashram](#) und Museum in der Nähe von Ahmedabad sind schwieriger zu lesen, und die Symbole des Grundrisses müssen zunächst geklärt werden: *steps, pillars, openings (normally windows, here wooden louvers), walls, plants, centre with water court, platforms and steps leading to the river*. Da es sich um eine Verbindung des ursprünglichen Ashrams Gandhis und einem von Correa neu gestalteten Museum handelt, könnten die Schüler vorbereitend Informationen zu Gandhi zusammentragen, z. B. eine Kurzbiographie mit den wichtigsten Daten und eine Zusammenfassung seiner wichtigsten Ziele und Überzeugungen.

Bildarbeit:

*Try to imagine you move within the museum or from the outside to the centre – how could you describe your experience of space? How is the centre marked out and why? Try to explain how the architect attempts to reflect Gandhi's original ideas about village life in his architectural plan and use the text to help you.* (op. cit.: S. 14) (eventuell Hilfen geben durch Schlüsselbegriffe wie *materials, organization of space, use of modern technology*) Ein weiterer Aspekt wäre die Reflektion dieses Ashrams und Museums als nationale Gedenkstätte für den "Nationalhelden" Gandhi und die Wirkung und Intention im Gegensatz zu anderen Nationaldenkmälern wie dem *Taj Mahal* oder *Victoria Memorial*.

#### **9.3.4.3. Hotelarchitektur: Kovalam Beach Resort**

Die Aspekte der Berücksichtigung von Ortslage und –natur lassen sich auch am Beispiel des *Kovalam Beach Resort* klären. (siehe [Kap. 9, Abb. 91 Kovalam Beach Resort](#), Kerala, 1969-74)

Zur Ortslage:

Die Strände nördlich von Kayakumari am Arabischen Meer gehören zu den wunderschönsten und meist gepriesenen Stränden Indiens. Die Aufgabe und das Ziel des Architekten bestehen darin, den Grundstein für Kovalams Entwicklung als touristischen Hauptferienort zu legen, ohne die außergewöhnliche natürliche Schönheit und den Reiz des Ortes zu zerstören. Die Schüler könnten zunächst anhand der Photos und Skizzen und im Anschluß auch unter Hinzuziehen eines kurzen verbalen Textes erarbeiten, wie der Architekt bei der Lösung seiner Aufgabe vorgeht.

*If you look at the drawings and photographs of the complex, what do you think are the architect's main aims and how does he try to achieve them? Do you consider the solution to be a success?*

*Give Reasons!*

Erwartungshorizont:

*Building of a minimal quantum of facilities (a critical mass), which serves as a trigger for further growth.*

*This includes 300 beds, centres for yoga and aryurvedic massage as well as watersports.*

*Preserving the natural beauty of the site.*

*Therefore all facilities are built into the hill slopes. The construction is in the traditional Kerala vernacular with white plastered walls, red tiled roofs and pavilions of light bamboo chattris (Chattras: honorific parasols, therefore chattri: a canopy or kiosk).*

Im Anschluß hieran könnten Schüler sich ein eigenes Projekt ausdenken, das vielleicht mit der eigenen näheren Umgebung zu tun hat, Skizzen anfertigen, die erklärt und diskutiert werden können. Auf Themen wie „soft tourism“ oder „environmental problems“ könnte eingegangen werden mit Hilfe von aktuellen Zeitungsartikeln ([Abb. 79a u. b](#)), die die Umweltprobleme in Indien (*Coastal Pollution, The Rivers of Death, The Poisoning of India*) im Kontrast zu den ‚idyllischen‘ Bildern von D. Gentleman und Th. Kampelmann anschaulich dokumentieren.

Das *Lic-Centre* (siehe [Abb. 89](#) *Lic Centre*, Delhi, 1975) bietet sich als weiteres Beispiel an, die Berücksichtigung der Ortslage als besonders wichtigen Aspekt zu analysieren. Ein Arbeitsauftrag könnte lauten:

*Look at the photos and the plan showing the location and explain with the help of the text how the architect tries to build a big complex which fits into the particular environment (axis, the role of a darwaja (type of arch), materials) (vergl. op. cit., S.100/101)*

Das Anliegen dieses Kapitels bestand darin, die vielfältigen Möglichkeiten zum Umgang mit Werken der bildenden Kunst, insbesondere unter Berücksichtigung der Bereiche Malerei, Graphik, Plastik und Architektur im landeskundlichen und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, denn Kultur manifestiert sich auf vielfältige Weise und ihr Verstehen hat viele Aspekte und Perspektiven, die in ihrer Oberflächen- und Tiefenstruktur wahrgenommen werden können. Es sollte gezeigt werden, daß in Ergänzung zur Sprache in der Auseinandersetzung mit den visuellen außersprachlichen Zeichen eine zusätzliche Dimension zum Verständnis der fremden Kultur eröffnet wird.

## **Schlußbemerkung**

Die Arbeit geht davon aus, daß im Fremdsprachenunterricht nicht nur das Verstehen und die Sprachanwendung einer fremden Sprache angestrebt wird, mit deren VertreterInnen man sich verständigen, d. h. im Prozeß der Kommunikation sprachliche und kulturelle Differenzen aushandeln muß.

Kapitel 2 zeigte das Bemühen um die Einheit von Sprach- und Kulturlernen auf. Es wurde deutlich, daß der moderne Fremdsprachenunterricht in Europa in starkem Maße von europa-politischen Entscheidungen beeinflußt wird. Die Vielfalt von Sprachen und Kulturen, wobei Sprache und Kultur mit der daraus erwachsenden Identität als Einheit gesehen werden, soll durch die Förderung eines breiten Fremdsprachenangebots erhalten bleiben.

Das Ideal eines multilingualen europäischen Menschen ist noch Utopie und selbst der Trilingualismus bleibt ein hochgestecktes Ziel, wohingegen das Englische als Fremdsprache dominant ist.

Wird das Englische als erste und häufig als einzige Fremdsprache erlernt, kommt der Kulturspezifik des Englischen als Nationalsprache zwar Bedeutung zu, die jedoch der Ergänzung einer interkulturellen Orientierung bedarf. Denn in unseren modernen multikulturellen Gesellschaften wird interkulturelles Lernen und Handeln, das die Sensibilisierung für Fremdverstehen und Toleranz ins Zentrum stellt, eine Notwendigkeit. Es ist fraglich, inwieweit der Englischunterricht dieses leisten kann. Andererseits kann eine interkulturelle Orientierung innerhalb des Englischunterrichts durch eine vertiefte Beschäftigung mit einer (nicht-weißen) Drittkultur wie z. B. Indien gefördert werden, um eine europa- und nordamerikanisch-orientierte Sichtweise bewußt zu machen und zu relativieren. Da Sprache jedoch nur eine Komponente von Kultur und im Falle einer Drittkultur wie Indien nicht kulturidentisch ist, stellt die zusätzliche Berücksichtigung zielkulturell – authentisch – außersprachlicher Zeichen (wie der bildenden Kunst) für den direkten Zugang zur Fremdkultur eine notwendige Ergänzung dar.

Eigene Erfahrungen der Autorin zum fachübergreifenden Unterricht und unter besonderer Berücksichtigung des Kunstunterrichts bei jüngeren Schülern in Indien<sup>734</sup>, sowie eine Pilotstudie zum bilingualen Sach-Fachunterricht von Rymarczyk<sup>735</sup> belegen, daß Schüler über Kunst im Unterricht vieles visuell wahrnehmen (verstehen) können, wodurch Sprachbarrieren reduziert werden und Verstehen gefördert wird.

---

<sup>734</sup> vergl. Kapitel 7

<sup>735</sup> Rymarczyk: "Medieneinsatz, damit Lernende besser verstehen und weniger Reden?", 18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik, Dortmund (4.-6.10.1999).

Ausgehend von der Prämisse, daß Sprachenlernen und in diesem Falle das Erlernen einer Fremdsprache nur dann sinnvoll geschehen kann, wenn dieser Prozeß nicht losgekoppelt vom kulturellen Kontext oder von kulturellen Inhalten geschieht, ergab sich folgende Problemstellung für die Arbeit:

Können Werke der bildenden Kunst als authentische außersprachliche Zeichen einen sinnvollen Beitrag zur Erreichung landeskundlicher, interkultureller und fremdsprachlicher Ziele leisten, und wie läßt sich dieser Beitrag genauer bestimmen? Kann durch sie landeskundliches Wissen vermittelt werden, und durch die Auseinandersetzung mit der Zeichenwelt einer fremden Kultur der Verstehens- und Verständigungsprozeß gefördert werden?

Dazu war es notwendig, sich mit den folgenden Fragen, die die Forschungsschwerpunkte der Arbeit betreffen, auseinanderzusetzen :

1. Welche Verwendung haben Bilder allgemein und insbesondere Werke der bildenden Kunst bisher im Fremdsprachenunterricht gefunden, d.h. welche Vorarbeiten und welche Resultate liegen bereits vor?
2. Welche Werke der bildenden Kunst sind für den Einsatz in einem landeskundlich, interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht geeignet?
3. Wie läßt sich der Einsatz von Kunstwerken in einem landeskundlich, interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht theoretisch begründen und praktisch illustrieren?
4. Warum ist Kunst in Indien in diesem Zusammenhang besonders geeignet?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen führte zu folgenden Forschungsergebnissen und Folgerungen:

Zu 1. Mit Hilfe einer Tabelle zum Einsatz von Bildern und ihrer Funktion im didaktischen Geflecht des Fremdsprachenunterrichts wurden didaktische Beiträge zum Forschungsbereich chronologisch unter Hauptaspekten geordnet und einer kritischen Auswertung unterzogen.

Der erste Teil des Forschungsberichts hat ergeben, daß in den Wiener Thesen das Bild als Vermittler kulturkundlicher Information gesehen wird, ohne jedoch die Möglichkeit zu sehen, künstlerische Bilder zu Sprachanlässen zu nutzen. Es lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: Zum einen wird das Bild in engem Zusammenhang zur Lektüre gesehen und dieser als Hilfsmittel untergeordnet, zum anderen wird das Bild selbst als Unterrichtsgegenstand gesehen, das jedoch der Sprache untergeordnet bleibt. Werden die Bilder selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht, erfolgt die Rezeption häufig auf einer "deutschen Folie," und die Bilder werden ohne ihren kunsthistorischen Kontext präsentiert. Der Weg Schefflers, einen visuellen Eindruck zu hinterfragen, der in seiner Ausprägung von der spezifischen Entwicklung des jeweiligen Landes abhängig ist, wird kaum Beachtung geschenkt. Bohlen ist einer der wenigen, der kunstgeschichtliche, d. h. mediengerechte Interpretationsansätze bei der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk als kulturkundlichem

Informationsträger anwendet, jedoch die Zielvorstellungen der Kulturkunde (Wesenskunde) weiterhin vertritt. Daraus ergibt sich, daß es im modernen Fremdsprachenunterricht nicht darum gehen kann, Bilder/Kunstwerke als Vermittler kulturkundlicher Information einzusetzen, weil der zugrundeliegende Kulturbegriff und die Zielsetzungen der Kulturkunde den Konzepten von Kultur und Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts widersprechen, denn der Begriff „Kultur“ erfährt in der Kulturkunde eine Verengung auf eine „einzelne Nationalkultur“ und wird somit offen für den Mißbrauch.

Es gilt, sich deutlich von der Wesens- und Kulturkunde abzusetzen, weil der zugrundeliegende Kulturbegriff und die damit verbundenen unterrichtlichen Zielsetzungen unhaltbar sind.

Bei Bohlen findet sich kein Hinweis auf die verschiedenen Gattungen von Kunst und die damit verbundenen möglichen Funktionen, z. B. das Ausgehen von einem Werk der bildenden Kunst, um dann auf sprachlicher Ebene politische oder gesellschaftliche Probleme kritisch zu erörtern.

In dieser Arbeit galt zu untersuchen, inwieweit das Bild/Kunstwerk in den neueren Ansätzen (80er/90er Jahre) funktionalisiert wird, als Hilfsmittel bei der Lektürearbeit oder als selbständiger Unterrichtsgegenstand, der der Sprache untergeordnet ist, weil sich daraus Konsequenzen für das komplexe Unterrichtsgeschehen ergeben.

Wenn Bilder selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, rückt die Art des Rezeptionsprozesses in den Vordergrund und erfordert eine kritische Reflexion, um der Gefahr subjektiver Projektionen zu begegnen.

Ein Exkurs zur Untersuchung des Phänomens des „kulturkundlichen Legitimationsverfalls“ hat ergeben, weshalb die Bezeichnung „Kulturkunde“ in modernen Konzepten gemieden wird und grundlegende positive Ideen der Kulturkundebewegung verloren gegangen sind. Ferner wird dadurch das Fehlen von Beiträgen innerhalb des vorgestellten Themenbereiches für den Zeitraum zwischen 1945 bis 1960 erklärt.

Der zweite Teil des Forschungsberichtes bestätigt die zunächst aufgestellte Hypothese, daß der Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht unter primär landeskundlichen Fragestellungen und Zielsetzungen nur wenig berücksichtigt wird. Stattdessen wird Bildkunst in dienender Funktion zur Textarbeit oder zum Spracherwerb und zur kreativen, individuellen Sprachproduktion eingesetzt.

Die Untersuchungen zur Rezeption der Fachgeschichte des Fremdsprachenunterrichts verdeutlichen zum einen den Einzug des Kunstwerkes in die Fachdidaktik Englisch nach der Tendenzwende in den 70er Jahren, die innerhalb des Deutschunterrichts eine erneute Berücksichtigung der Literatur im klassischen Sinne unter besonderer Beachtung des Ästhetischen bedeutet und im Fremdsprachenunterricht zeitlich verzögert erst Mitte der 80er Jahre erfolgt.

Aus der Tabelle 3.3. läßt sich erkennen, daß diese Zeit mit einer intensiven Phase von Veröffentlichungen zur Bildkunst im Fremdsprachenunterricht einhergeht.

Das Ästhetische eines Werkes oder sein Kunstwerkcharakter wird zum leitenden Kriterium für die Einbeziehung von Bildern/Abbildungen von Kunstwerken als Unterrichtsgegenstand in den Fremdsprachenunterricht. Somit ist es nicht verwunderlich, daß die Bildkunst meist in ausschließlicher Abhängigkeit zur Literatur oder Sprachrezeption und –produktion für das Unterrichtsgeschehen zugänglich gemacht wird, d.h. unter den Stichpunkten Lernerautonomie, Prozeßorientierung, Schulung und Umgang mit Medien und analoges Denken bezüglich der Text-Bild-Rezeption.

Als ein grundlegendes theoretisches Konzept zu den vielfältigen didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Kunstmedien (Bild- und Tonkunst) sowohl für den rezeptiven als auch den produktiven Bereich gilt der integrative Ansatz der Prozeßorientierung von Gienow/Hellwig (1996), von dem sich die Autorin dieser Arbeit absetzt, weil eine Auswertung der didaktischen Ausführungen zum Einsatz von Kunstwerken im Sinne Hellwigs Widersprüche und Probleme innerhalb des methodisch-didaktischen Gefüges erkennen ließ.

Dadurch, daß die Mehrzahl der Beiträge die Bildkunst nur in dienender Funktion zur Sprache und Literatur für gerechtfertigt hält, wird der Blick auf die eigentliche Authentizität des Kunstwerks verstellt.

Weil die Methoden und Kriterienkataloge zum Einsatz von Bildkunst, die primär auf Spracherwerb, Lernerautonomie und Kreativität zielen, nicht gleichzeitig zum interkulturellen Lernen geeignet sind, wie die Auswertung ergeben hat, da sie hauptsächlich die Subjektivität des Lerners beachten, ist eine andere Zugewandtheit für den in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnden Ansatz notwendig. Für den Zugang zu einer fremden Kultur ist gerade die Erschließung der Bildzeichen aus der Binnensicht der jeweiligen Kultur notwendig, weshalb Interpretationsansätze gewählt werden müssen, mit denen dieses Anliegen und eine Erschließung der Tiefenstruktur des Werks zu erreichen ist. Dies bedeutet nicht, daß die individuelle Wahrnehmung und Kreativität des Lerners ausgeschlossen werden.

Die Auswertung hat ergeben, daß die Funktion des Kunstwerks zu berücksichtigen ist, wenn diese deutlich hervortritt, da sie sonst mit der dem Werk zugeordneten didaktischen Funktion kollidiert. Dies bedeutete für den zu entwickelnden Ansatz, daß die Funktion von Werken beachtet werden muß.

Obgleich Erkenntnisse aus Landeskundendidaktik und Sprachlehr- und lernforschung sich in jüngster Vergangenheit gegenseitig beeinflußt haben, fehlte ein grundlegendes Konzept, das die Integration von Werken der bildenden Kunst schwerpunktmäßig didaktisch für den Landeskundebereich begründet und Kriterien aufstellt, die eine gezielte Auswahl von Themen und Inhalten aus diesem Bereich für den Fremdsprachenunterricht ermöglichen.



Zu 2. Um die landeskundliche Bildfunktion genauer zu bestimmen, war es erforderlich, bestehende Kriterienkataloge zur Bildauswahl zu untersuchen und einen entsprechenden Katalog für die landeskundliche Funktion abzuleiten. Dadurch soll der Gefahr der "Vergewaltigung" von Kunstwerk und Künstler durch einseitige Vereinnahmung für den Fremdsprachenunterricht entgegengewirkt werden und dazu dienen, Werke, Kunstrichtungen oder Künstlerpersönlichkeiten als besonders geeignet identifizieren zu können, da die von ihnen gewählten Topoi den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts entgegenkommen bzw. die Funktion des Bildes nicht mit der didaktischen kollidiert.

Die Auswertung hat ergeben, daß eine Nichtbeachtung einer stärkeren oder schwächeren eigenkulturellen Markierung zu einer unsachgerechten Deutung des Kunstwerks führt, weshalb bei einer starken eigenkulturellen Markierung diese in ihren verschiedenen möglichen Ausfäherungen d.h. Künstler, Auftraggeber, Zeichen im Bild (formale und inhaltliche Ebene), Thematik (inhaltliche Ebene), Stil (formale Ebene) und historischem und sozio-kulturellem Kontext beachtet werden muß. Bei einer Charakterisierung der Werke durch die kulturelle Markierung sind folgende Kombinationen möglich:

1. stark eigenkulturell und schwach überkulturell
2. stark eigenkulturell und stark überkulturell
3. schwach eigenkulturell und stark überkulturell
4. schwach eigenkulturell und schwach überkulturell

Daraus folgt, daß ein Kunstwerk, das zu 1. Kategorie zählt, landeskundlich im Unterricht einzusetzen ist. Ein Kunstwerk, das zur 2. Kategorie gehört, kann zum einen über die allgemein menschliche Thematik vom Lerner erschlossen werden und zum anderen erfordert es eine landeskundliche Behandlung. Dieser Bildtyp könnte besonders geeignet sein, da der Lerner wahrscheinlich zunächst an Bekanntem anknüpfen kann, wodurch ihm ein erster Zugang erleichtert wird. Insofern müßte auch eine Progression des landeskundlichen Lernens beim Bildeinsatz berücksichtigt werden.

Ein Kunstwerk, das zur 3. Kategorie gehört, kann allein über die allgemein menschliche Thematik vom Lerner erschlossen werden.

Ein Kunstwerk, das zur 4. Kategorie gehört, erfordert kaum eine Auseinandersetzung mit kulturbedingten Aspekten.

Hiermit wurde deutlich, daß Kunstwerke der 1. und 2. Kategorie für landeskundliche Zielsetzungen besonders geeignet sind und die Fragen (2. Regen die Wahrnehmungen von Bildern. . . zu Rückfragen nach sozialen, ökonomischen und historischen Bedingungen ihrer Herstellung u. Wirklichkeit an?), (3. Machen die Bilder nicht nur mit Kunst u. Künstler vertraut, sondern lenken sie die Frage auch auf Mensch, Gesellschaft und Umwelt in Vergangenheit u. Gegenwart?) und

(4. Erweitern oder verunsichern die Bilder sozialisationsbedingte oder aktuell vermittelte *Wahrnehmungs- u. Interpretationsmuster*, erweitern sie das Bewußtsein ?) aus Ottos Katalog<sup>736</sup> ausschlaggebend sind für die Rezeption von Kunst im Fremdsprachenunterricht mit landeskundlichen Zielsetzungen, während sich Kunstwerke der 3. und 4. Kategorie eher für rein sprachliche Zielsetzungen eignen und daher die Fragen (1. Provozieren die Bilder und der Umgang mit ihnen in einer Lerngruppe *kontroverse* Wahrnehmungen, Einschätzungen u. Auslegungen?) und (5. Stiften die Bilder . . . zur erweiterten u. vor allem bewußteren *Bild-Praxis* an, zum Bildermachen, Bildersammeln u. zur Kommunikation mit Bildern und über Bilder?) aus Ottos Katalog besondere Beachtung finden. Der Aspekt der kulturellen Markierung ist deshalb auch bei der Zusammenstellung von Werkketten und -netzen zu beachten.

Die gewünschte Lernerautonomie, die durch den Einsatz von Kunstmedien und deren Verknüpfung ermöglicht werden soll, ist nicht ohne weiteres zu erreichen, wenn dem Schüler die Problematik der subjektiven Deutungen und der möglichen historischen und kulturellen Distanz vom Rezipienten zum Werk nicht bewußt wird. Es entsteht die Gefahr, daß durch eine Verkürzung auf subjektive Zugangsweisen die Erschließung von Tiefenstrukturen verhindert wird.

Ein Kriterienkatalog zur Auswahl von Werken der bildenden Kunst als selbständigem Unterrichtsgegenstand in einem landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht umfaßt, wie im Forschungsbericht deutlich geworden ist, verschiedene Gruppen von Kriterien, die sich auf die Lernergruppe (I), auf das Werk (Gattung/Form, Inhalt, Funktion, Intention, Verortung/Entstehungszusammenhang) (II) und die Möglichkeit der Versprachlichung (III) beziehen.

Die in den Katalogen zur Bildauswahl genannten Kriterien (vergl. Kapitel 3.3) von Mischkowsky, Rymarczyk und Jaeschke zeigen, daß diese Kriterien hilfreich bei der Auswahl sein können, aber keine Allgemeingültigkeit besitzen (abgesehen von wenigen Elementen), weil die Verschiedenartigkeit von Kunstwerken jeweils unterschiedliche Elemente in den Vordergrund stellt.

Zu den allgemein zu beachtenden Kriterien bei landeskundlicher Zielsetzung zählen die folgenden:

Zu I) hoher Grad an Interpretierbarkeit, was bedeutet, daß das Werk eine Mischung enthält von für den Lerner leicht deutbaren Einzelheiten und solchen, die sich der Deutung entziehen (Rymarczyk),

Wirklichkeitsgetreue Darstellungsweise und Verfremdung (formal), die für den Lerner ein Erkennen von Vertrautem bewirkt (Rymarczyk),

Auswahl und ‚Verortung‘ des Kunstwerks als Lerngegenstand in bezug zum Lerner entsprechend der Tabelle zur Typologie von Texten bzw Bildern (vergl. Kapitel 4.5)

---

<sup>736</sup> zu den Fragen Ottos siehe: Otto. 1988. S. 153f

Zu II) als inhaltliches Kriterium die Verdichtung und Darstellung soziokultureller oder historischer Lebenswirklichkeiten im Bild (Mischkowsky),

Beachtung der Gattung des Kunstwerkes, da diese in Beziehung zu Form und Funktion steht und von daher den Deutungsprozeß lenkt, z. B. innerhalb der Malerei die Porträtmalerei (vergl. Kapitel 8 und Kapitel 9.3.1.4), Historienmalerei (vergl. Kapitel 9.3.1.1, 9.3.1.2), oder innerhalb der Skulptur das Denkmal, etc.

Beachtung der verschiedenen Bereiche von bildender Kunst mit den ihnen spezifischen Merkmalen, d.h. Malerei, Skulptur/Plastik und Architektur,

Beachtung der Authentizität des Werkes, d. h. Auseinandersetzung mit der Verortung und dem Entstehungszusammenhang oder dem Geflecht von Künstler, Werk, Rezipient und eventuell dem Auftraggeber, weil gerade der soziokulturelle und historische Zusammenhang das Wissen über die fremde Kultur erweitert und somit eine Voraussetzung für Fremdverstehen schafft (Die Bilder sollten aus dem Kulturraum der Zielsprache<sup>737</sup> stammen. (Mischkowsky)),

Exemplarizität (z. B. koloniale Architektur: der Typ des *government house*, vergl. Kapitel 9.3.2.1).

Beachtung der stärkeren oder schwächeren eigenkulturellen bzw. überkulturellen Markierung, die angibt, für welche didaktische Funktion das Werk besonders geeignet ist,

Beachtung der Bereiche privat, halb-öffentlich und öffentlich, in denen das Kunstwerk existiert entsprechend der Unterscheidung bei Wilma Melde der Bereiche privat und öffentlich.

Zu III) Personenkonstellationen, Handlungen, Objekte als pars pro toto oder in ihrer Symbolik können als narrative Elemente gesehen werden, die Identifikationsmöglichkeiten bieten. Andererseits können Bilder auch einen eher lyrischen Charakter haben. Beide Arten können kreative sprachliche Texte (z. B. Kurzgeschichte, Gedicht, Rollenspiel, Interview etc.) auslösen.

Demgegenüber steht die Einübung und Anwendung einer eher sachlichen und analytischen Sprache bei einer sachgerechten Interpretation.

Zu 3. Es gilt theoretisch zu begründen, wie sich der der „Fremdgegenstand“ der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht integrieren läßt.

Der Theorieteil dieser Arbeit bemüht sich darum, durch Sichtung der unterschiedlichen Konzepte zu einem geeigneten Ansatz zu gelangen, der die Hauptanliegen eines interkulturellen

Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt, um gleichzeitig die Integration von Werken der bildenden Kunst in ihrer didaktischen Funktion als Inhalte und Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit soll das „Bild“ bzw. Kunstwerk als selbständiger Unterrichtsgegenstand eingebracht werden, da dieser als außersprachliches Zeichen insbesondere bei der Berücksichtigung

---

<sup>737</sup> Im Falle der anglophonen Kulturen handelt es sich dabei um die Zweit- oder Verkehrssprache, die nicht deckungsgleich mit der Sprache der Zielkultur ist.

von anglophonen Kulturen (z. B. Indien) einen direkten Zugang zur fremden Kultur ermöglicht, während die englische Sprache nur Amts- und Zweitsprache (nur begrenzt zutreffend) ist und somit nur einen begrenzten Zugang ermöglicht. Der Einsatz von Bildkunst als Quelle landeskundlicher Informationen muß die Zielsetzungen der modernen Landeskundekonzepte berücksichtigen und im Sinne eines modernen, am interkulturellen Paradigma orientierten Fremdsprachenunterrichts, Methoden (Verbindung von Sprach-, Landeskunde- und Kunstdidaktik, siehe Kapitel 7 und 9) und Themenwahl ("im Hinblick auf Aspekte wie z. B. Imperialismus, Entkolonialisierung und Postkolonialismus, aktuelle wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen"), sowie den Kriterienkatalog zur Bildauswahl darauf abstimmen, um die Wiederholung von Fehlern der Vergangenheit zu vermeiden und sich deutlich von jenen Konzepten abzusetzen.

Über die bildende Kunst können neue Inhalte insofern eingebracht werden, als das Kunstwerk in seiner Authentizität ernstgenommen wird, weil über den Zusammenhang von Künstler – Werk in seinem Entstehungsumfeld – und ursprünglichen sowie heutigen Rezipienten neue Sichtweisen und Inhalte (z. B. Verbindendes und Trennendes innerhalb der europäischen Kultur) aufgezeigt werden.

Das Beachten der Lernstufe ist wichtig, weil die fremdsprachliche Kompetenz in engem Zusammenhang zum landeskundlichen Lernen zu sehen ist. (vergl. Buttjes.1980, zu Interdependenz und Autonomie). Diese Relation zwischen sprachlicher Progression und landeskundlichem Lernen wird unterstützt durch die Ergebnisse Hellwigs beim Einsatz von Bildkunst am Ende der Mittelstufe, wo der Spracherwerb eindeutig im Vordergrund steht.

Es bedurfte einer Untersuchung, inwieweit a) die bildende Kunst in modernen Konzepten der Landeskunde berücksichtigt worden ist und b) ihr Einsatz als selbständiger Gegenstand im Fremdsprachenunterricht über die Landeskunde ihre Berechtigung hat. Dabei ergeben sich Parallelen zum Einsatz von Literatur im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht, die in Kapitel 4. genauer untersucht wurden

Zu a) Wie in Kapitel 4.2 nachgewiesen, wird die bildende Kunst gar nicht oder nur am Rande berücksichtigt, und es werden keine methodisch-didaktischen Überlegungen konkretisiert in bezug auf sachgerechte Interpretationsverfahren und Arbeitsverfahren im Unterricht. Durch die an der Semiotik orientierten Ansätze gewinnen außersprachliche Zeichen in einem Fremdsprachenunterricht, der Fremdsprachenlernen als fremd- oder interkulturelles Lernen versteht und das Fremdverstehen zu einem wesentlichen Lernziel erhebt, an Bedeutung. Dabei rücken die „Konnotationen“ bzw. „konnotativen Codes“ ins Blickfeld, die abhängig sind von dem kulturellen Hintergrund, der den Angehörigen einer Kultur gemeinsam ist.

Zu b) Obgleich in den semiotisch orientierten Landeskundeansätzen die bildende Kunst Beachtung findet, steht die Auseinandersetzung mit sprachlichen Zeichen weiterhin an erster Stelle, um Fremdverstehen zu erreichen. Größere Beachtung finden die modernen audio-visuellen Massenmedien, deren Codes als besonders geeignet erscheinen, um über die Semiotik entschlüsselt zu werden. Ferner wird das Ziel formuliert, dem Lerner Wissen über die Kultur zu vermitteln und ihn mit dem notwendigen „Werkzeug“ auszurüsten, um interdisziplinär und multimedial Literatur und Kultur unter Einbeziehung von Musik, Bildkunst und dem soziokulturellen Kontext zu analysieren. Dieses „Werkzeug“ wird jedoch nicht genauer definiert. Die Einbeziehung von Film, Musik und Bildkunst wird besonders beachtet in der prozeßorientierten Mediendidaktik sowie der interkulturellen Kommunikation und prozeßorientierten Medienpraxis, die den künstlerischen Text bzw. das künstlerische Bild in den Mittelpunkt stellt, da der Kunstcharakter der Werke Deutungsprozesse provoziert, durch die die Lerner auf unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam gemacht werden und mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Dabei wird jedoch der Lerner in seiner Subjektivität überbetont, wodurch weder Text noch Bild in ihrer fremdkulturellen Authentizität voll zur Geltung kommen können und das Lernziel „Fremdverstehen“ damit in Frage gestellt wird. Ferner scheint das Ziel des Spracherwerbs vorherrschend zu sein.

Es zeigt sich, daß Werke der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Ihr Einsatz als selbständiger Unterrichtsgegenstand wird zum Teil für landeskundliche Zielsetzungen zwar gesehen, jedoch können diese über die bestehenden Methoden aus den genannten Gründen nicht erreicht werden (vergl. Kapitel 3.4).

Auf Probleme, die durch multimediale Vernetzung entstehen können, ist bereits hingewiesen worden. Aus dem Vorhergesagten läßt sich ableiten, daß ein Werk der bildenden Kunst als selbständiger Unterrichtsgegenstand untersucht werden sollte (d. h. ohne sogleich mit anderen Medien vernetzt zu werden) und didaktische Verfahren zu entwickeln sind, die landeskundliches Lernen und Fremdverstehen fördern.

Als eine Möglichkeit zur Förderung des Fremdverstehens wird die Rezeption von literarischen Texten gesehen. Literarische Texte sind meist vom tagespolitischen Druck entlastet, wodurch sie die Möglichkeit gewinnen, auf die Sinn- und Seinsfragen des Menschen einzugehen.

Sowohl beim künstlerischen sprachlichen Text wie auch bei Werken der bildenden Kunst wird der Aspekt der Verfremdung als wichtig hervorgehoben, da durch ihn der Deutungsprozeß in den Vordergrund gestellt wird, der eine Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen ermöglichen soll. Während beim Einsatz von Literatur aus anglophonen Kulturen die „kulturelle Prägung“ des Autors bzw. des Textes starke Beachtung findet, hat der Forschungsbericht ergeben, daß beim Einsatz von Bildkunst gerade dieser Aspekt, d.h. die „eigen- bzw. überkulturelle Markierung“ des Künstlers bzw. des Werkes vernachlässigt oder übersehen wird.

Zu 4. Ein Beitrag von Berthold (Berthold. „Indien im Englischunterricht: ein Zugang durch Literatur“, in: Bredella/Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. 1995: S. 144-157), der sich speziell mit

Indien als einer der "postkolonialen Gesellschaften" auseinandersetzt, ermöglicht es, einige generelle Überlegungen anzustellen, die für die Beschäftigung mit dieser Kultur im Englischunterricht grundlegend sind. Während Berthold im Englischunterricht einen Zugang zu Indien durch Literatur anstrebt, ist es die Intention der Autorin dieser Arbeit, einen Zugang zu Indien über Werke der bildenden Kunst zu schaffen. Berthold bestätigt, daß Indien nicht oder kaum im Blickfeld des Fremdsprachenunterrichts steht, obgleich die Kolonialgeschichte zum Bereich der Landeskunde Großbritanniens gehört, da die Erfahrung der Kolonialisierung die involvierten Gesellschaften bis in die Gegenwart prägt.

Indien eignet sich besonders dazu, interkulturelle Lernprozesse mit dem Ziel des Fremdverstehens im Unterricht zu fördern, weil es dem deutschen Lerner einerseits sehr fremd ist, er andererseits "ein sehr stereotypes Bild" (. . .) von Indien hat.

Nach Berthold liegt die Berechtigung zum Einsatz fremdkultureller literarischer Texte erstens in der Förderung einer differenzierten Fremdwahrnehmung auf Grund der Multiperspektivität und Komplexität der Texte, zweitens in der Aufforderung zum Perspektivenwechsel und drittens in der Möglichkeit, Einsicht in die eigenen Verstehensbedingungen zu gewinnen.

Grundüberlegungen zur Auswahl der Literatur aus und über Indien sowie das Erkennen vorherrschender thematischer Schwerpunkte stimmen weitgehend mit denen zur bildenden Kunst überein. Bertholds Unterscheidung in indo-englische (von Indern auf Englisch geschriebene Werke), anglo-indische (die von Briten, die zum Teil in Indien gelebt haben, verfaßte Literatur über Indien) und indische Literatur (ursprünglich in einer der Regionalsprachen geschriebenen und nachträglich ins Englische übersetzten Werke) zeigt eine Parallele auf zu der Unterscheidung von Werken der bildenden Kunst, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird. Aus dieser Unterscheidung läßt sich ablesen, daß eine „kulturelle Markierung“ (vergl. Kapitel 3.4 der vorliegenden Arbeit) - hier im Falle der anglo-indischen Kultur als "kulturelle Bedingtheit" bezeichnet - beachtet wird. Daraus leitet Berthold ab, daß die in den Werken dargestellte „indische Wirklichkeit“ eine unterschiedliche "Brechung" erfährt, d. h. z. B. indische Wirklichkeit aus europäischer Sicht/Erfahrung oder indische Wirklichkeit über das Medium der englischen und damit einer europäischen Sprache aus indischer Sicht.

D. Buttjes weist bereits 1980 in seinem Buch *Landeskundliches Lernen im EU* darauf hin, daß die Relativierung durch die Konfrontation mit Fremdem als Legitimationstopos des Fremdsprachenunterrichts dient. In diesen Zusammenhang wird auch der Verfremdungseffekt gestellt.

Wenn diese Art der Verfremdung akzeptiert wird und dem Lernenden auch hier Hilfen für die Dekodierung der fremden Gesellschaft gegeben werden müssen, sollte dieses auch für die bildende Kunst und literarische Texte als sprachliche Kunstform zutreffen. Buttjes erkennt ebenfalls an, daß sie unmittelbar auf den Lerner einwirken können, um eine spezifische Erfahrung mitzuteilen. Seine Einschränkung, daß die Behandlung dieser Lerninhalte mit Hilfe besonderer Dekodierungstechniken

dem fortgeschrittenen Lerner vorbehalten sei, trifft auch auf die Einbeziehung der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht zu.

Mit zunehmender Bedeutung des „Interkulturellen“ im Fremdsprachenunterricht seit Ende der 80er Jahre wird die Förderung des Fremdverstehens besonders in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten angestrebt; denn der künstlerische Text in seiner Verfremdung fördert ein Einlassen auf Nicht-Vertrautes oder nur zum Teil Vertrautes und dient somit der Entwicklung einer Fähigkeit, die auch für die Kommunikation mit Menschen aus anderen kulturellen Systemen notwendig ist und Verstehen ermöglicht. Wie zuvor erläutert, wird dieses Ziel häufig zugunsten einer einseitigen Förderung der Lerner Kreativität eingeschränkt auf Kosten von Wissenserweiterung (vergl. Kapitel 4.2 zum semiotischen Ansatz bei Singermann), die ebenfalls eine notwendige Voraussetzung für Fremdverstehen ist, da der Erfahrungs- und Wissenshorizont des Rezipienten durch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (im schulischen Kontext) erweitert werden soll.

Im Kontext der Schule sollte der Einsatz von literarischen Texten stärker differenziert gesehen werden, in dem Sinne, daß zu überlegen ist, was der jeweilige authentische Text (d. h. ein Text, der nicht unter Beachtung didaktischer Überlegungen für den Einsatz des schulischen Kontextes geschaffen worden ist) von sich aus (Thematik, Form, mögliche Funktion, möglicher Adressatenkreis) ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, und dementsprechend müssen Einsatz und Arbeitsmethode für das Unterrichtsgeschehen differenziert und variiert werden.

Raddatz weist kritisch auf eine innere Differenzierung der Texte entsprechend der Formel hin : “Je höher der Grad der Fiktionalität ausfällt, desto geringer ist der unmittelbare landeskundliche Informationswert“, da sie auf einer fragwürdigen Zuordnung literarischer Genres und bestimmten Fiktionalitätsgraden beruhe (vergl. S. 154). Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist der Auffassung, daß der landeskundliche Informationswert eines Kunstwerkes nicht unbedingt von seinem Fiktionalitätsgrad abhängt, sondern genauer bestimmt werden kann, wenn seine „weniger/stärker eigenkulturelle bzw.und/oder überkulturelle Markierung“, seine Thematik und eventuell seine Funktion (vergl. 3.3.3 und Punkt 7. c) in 3.4) berücksichtigt werden. Die von der Autorin entwickelte Graphik erweitert die Typologie landeskundlicher Lerntexte nach Buttjes (1982) und unternimmt den Versuch, statische visuelle nicht künstlerische Texte und Bildkunst entsprechenden Textsorten zuzuordnen. Dabei ist einzuwenden, daß diese Art der Zuordnung nur eine begrenzte Validität hat, da Bild und verbaler Text bzw. bildliche Zeichensysteme und sprachliche Zeichen-systeme neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufweisen.

Die theoretischen Überlegungen des 4. Kapitels haben folgendes ergeben:

1. Wenn analoge und digitale Kommunikation gleichermaßen von Bedeutung sind für den menschlichen Kommunikationsprozeß ebenso wie analoges Denken und digitales Denken für die Wahrnehmung und Deutung von Welt, die die Kulturalität des Menschen ausmachen, dann sollten die Werke der bildenden Kunst als Ergänzung mit in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden, weil analoge Darstellungen immer den Gesetzen der visuellen Wahrnehmung unterworfen sind und nur ein geübter Umgang mit dieser Form eine einseitige Sicht von Welt verhindern kann. Eine Überbetonung der Sprache kann dazu führen, daß die Bedeutung des Analogenen unterschätzt wird. An dieser Stelle wird bereits deutlich, daß die Integration von Werken der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht als Ergänzung gesehen wird und als selbständiger Unterrichtsgegenstand nur in zeitlich eng begrenzten Sequenzen seine Berechtigung hat.
2. Wenn neben der wissenschaftlichen Objektivität auch die Subjektivität des Lernalers berücksichtigt werden soll, muß neben dem von der Landeskunde eher zur Wissensvermittlung eingesetzten Sachtext auch der literarische oder stärker künstlerische bzw. ästhetische Text eingesetzt werden. Dieser ist besonders geeignet einerseits, die Subjektivität des Lernalers einzubeziehen und andererseits Fremdverstehen zu fördern, weil der literarische Text nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Ebene des Lernalers anspricht und der Deutungsprozeß sowie die Perspektivität, die gerade auch beim Fremdverstehen und der Förderung von Empathie eine große Rolle spielen, in den Vordergrund gestellt werden.
3. Wenn die Begegnung mit Fremdem und Neuem sprachlich kognitiv und emotional erfolgen und verarbeitet sein soll und diese Begegnung mit dem Fremden im Unterricht hauptsächlich über den sprachlichen Text geschieht, dann ist dieses auch über Werke der bildenden Kunst möglich, weil jene eine starke Parallelität zur Literatur aufweisen, gleichzeitig jedoch zu den außersprachlichen Zeichen gehören und somit auch eine Parallelität zur non-verbalen Kommunikation oder wie bei Schwertfeger zur Leiblichkeit (Eindrücke, Atmosphäre, Blicke, etc.) besitzen, die beide bei der interkulturellen Kommunikation ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.
4. Wenn an die Stelle des fremdsprachlichen Textes auch zeitweise ein Werk der bildenden Kunst als selbständiger Unterrichtsgegenstand treten kann, erfordert dieser ähnliche Überlegungen wie ein Text, d.h. so wie es verschiedene Arten von Texten gibt, gilt dieses auch bei Werken der bildenden Kunst. Es stellt sich die Frage nach unterschiedlichen Zwecken, Funktionen und Intentionen sowie Interpretationsverfahren und Arbeitsaufträgen, und ob die Funktion des Werkes, das als Unterrichtsgegenstand gewählt wird, mit der ihm zugewiesenen didaktischen vereinbar ist. In dem vorliegenden Ansatz besteht eine wesentliche didaktische Funktion des Kunstwerks darin, psycho- und soziokulturelle Fragen anzuregen und die Unterschiedlichkeit sowie kulturelle Abhängigkeit von Perspektiven (Binnenperspektive/Fremdperspektive) zu verdeutlichen.



5. Wenn die Authentizität des Werkes beachtet wird, kann dem Lerner seine eigene ‚Verortung‘ und die des anderen bewußt gemacht werden, weil Beachtung der Authentizität bedeutet, daß der soziokulturelle, historische und politische Kontext offengelegt wird, wodurch Werk und Künstler verortet werden und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen soziokulturellen Kontext auffordern (vergl. Melde zur sozialen ‚Verortung‘ von Texten sowie Rauer und Berthold zur ‚kulturellen Prägung‘ literarischer Texte).
6. Wenn die Auseinandersetzung mit der Idee des kulturellen Symbols (Kapitel 4.4.3) deutlich werden läßt, daß bei den Werken der bildenden Kunst dabei häufig nur ein Teil des Symbolgehalts, nämlich das kulturell schablonisierte Muster, berührt wird, wodurch eine Stereotypenbildung gefördert werden kann, andererseits bei Müller der Begriff sehr weit gefaßt ist und bei Hu die Symbolbildungsprozesse des Lernalers gemeint sind, wird im Zusammenhang dieser Arbeit auf den Begriff verzichtet, weil er nicht zu einer Klärung der Funktion von bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht beiträgt.
7. Wenn durch die Beschäftigung mit außersprachlichen Zeichen (bildende Kunst) die „konnotativen Codes“ (vergl. Jaeschke Kapitel 4.2), die abhängig sind von dem kulturellen Hintergrund, der den Angehörigen einer Kultur gemeinsam ist, ins Blickfeld rücken, wird im sprachlichen Bereich nicht nur die Sprachanwendung gefördert, sondern auch der Spracherwerb.
8. Wenn als fächerübergreifende Ziele Lernerautonomie und Kreativität gefördert werden sollen, so kann dieses nur geschehen, indem besonders in der Einstiegs- und Abschlußphase entsprechende Aufgaben gestellt werden. Die Kreativität in der Abschlußphase sollte jedoch auf einer mediengerechten Interpretation basieren, die eine zuvor erbrachte Wissensvermittlung und -erweiterung voraussetzt, so daß kognitive und emotionale Aspekte in die Bewältigung von Aufgabenstellungen einfließen können.
9. Wenn die Ziele der Landeskunde unter besonderer Berücksichtigung des Interkulturellen, der sprachlichen und fächerübergreifenden Lernziele die zuvor genannten sind, dann müssen folgende Methoden eingesetzt werden, um diese Ziele zu erreichen:

Der Lerner mit seinen Emotionen und dem ihm spezifischen Erfahrungshorizont muß im Lernprozeß berücksichtigt werden. Die Kunstdidaktik versucht über die Zugewiese des Percepts die gesamte Betrachterpersönlichkeit in den Deutungsprozeß einzubeziehen (vergl. Kapitel 5.3.).

Die Problematik der Polarisierung zwischen „kulturbedingten“ (eigentlich gesellschaftsbedingten in Abhängigkeit zur kulturellen Markierung) und individuellen Einflüssen muß beachtet werden, die

häufig den Definitionen des Kulturbegriffs<sup>738</sup> zugrundeliegen; denn bei Annäherung an den ersten Pol besteht die Gefahr, sich dem Vorwurf auszuliefern, kulturellen Determinismus und Stereotypisierung zu fördern gegenüber Relativismus und Subjektivismus bei Annäherung an den zweiten Pol.

Durch Methodik und Aufgabenstellung im Unterricht sollte versucht werden, eine Ausgewogenheit zwischen Objektivität und Subjektivität zu erreichen, wie sie für die Arbeit mit literarischen Texten z. B. bei Donnerstag (vergl. Kapitel 4.5) vorgeschlagen und für den Umgang mit Kunstwerken (werkimmanente, ikonographisch/ikonologische und kunstsoziologische Methode, die in einem für den Kunstunterricht und von der Autorin weiterentwickelten und zweisprachigen Raster für den Fremdsprachenunterricht verfügbar gemacht) in Kapitel 5.3. vorgestellt wird.

Um die Subjektivität, die im künstlerischen Werk immer angelegt, jedoch graduell verschieden ist, und durch die dem Lerner ein subjektiver Zugang ermöglicht wird, zu relativieren, soll durch eine sachgerechte Bildanalyse und eher informativ sachliche, sprachliche Texte (z. B. journalistische Texte, die nach Melde als Zugang zur politischen Öffentlichkeit dienen) die kognitive Auseinandersetzung des Lerners mit dem Werk, das von sich aus nach einer solchen Auseinandersetzung verlangt (z. B. Historien Gemälde, gesellschaftskritische Karikatur), gefördert werden. Demgegenüber bieten stärker persönlich gefärbte Texte, wie sie die soziobiographische Methode der *oral history* aufzeichnet, z. B. autobiographische Informationen in der Form des Interviews und biographische Erzählungen, Zusatzinformationen für die Deutung von Porträts und *conversation pieces* (vergl. Bildbeispiele und Analysen in Kapitel 9). Dadurch kommt es auf der Basis von Wissenserweiterung zu einer teilweisen Objektivierung, die zu neuen Erkenntnissen und Sichtweisen führen kann, weil dem Lerner zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt werden, die er in den Deutungsprozeß integrieren kann. Dieses kann zu einem stärkeren Verständnis der Binnenperspektive und zu einem Perspektivenwechsel zwischen der Kultur des Lerners und der fremden Kultur führen, wodurch er sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewußt wird.

Im Hinblick auf die Themen ist zu beachten, daß Landeskunde gegenwartsbezogen ist, jedoch nicht ohne das Aufzeigen historischer Perspektiven auskommt und Themen eine individuelle wie gesellschaftliche Perspektive enthalten sollte. Die vorgestellten theoretischen Überlegungen bilden die theoretische Basis des Ansatzes zur Integration von Werken der bildenden Kunst in einen Fremdsprachenunterricht mit primär landeskundlicher Zielsetzung.

---

<sup>738</sup> Ein überzeugender Beitrag zum Nachweis des Zustandekommens von Kultur wird von dem Archäologen und Kunsthistoriker Mithen erbracht. Mithen gelangt mit Hilfe der Ergebnisse aus Gehirnforschung, Studien zum kognitiven Denken und zur menschlichen Intelligenz, der Verhaltensforschung, der Kunstgeschichte und Archäologie in seinem Buch *The Prehistory of the Mind. A Search for the Origins of Art, Religion and Science* zu einem neuen Vorschlag, wie die Evolution des menschlichen Verstandes verlaufen sein könnte. Wenn Kultur zuvor als materialisierter Ausdruck des menschlichen Geistes definiert worden ist und wenn Kultur erst ein Produkt der Vernetzung der unterschiedlichen spezialisierten Intelligenzen ist, so daß jegliche Segmentierung der Kultur eine Hilfskonstruktion ist, die die dynamischen kulturellen Prozesse zu kategorisieren versucht, dann existiert Kultur nicht nur als Form von Denkkategorien im Sinne der kognitiven Anthropologie in den Köpfen von Personen, sondern umfaßt das Wechselspiel zwischen Materialisierungen und Verstand bzw. Geist des Individuums als Teil einer Gruppe.

Die theoretischen Überlegungen zur Auswahl von Bildern mit landeskundlicher Funktion bilden die Grundlage für den praxis-orientierten Teil der Arbeit, dessen Forschungsleistung darin besteht, Kunstwerke aus dem britischen und nordamerikanischen Kulturbereich sowie *Caribbean und Black Art* aufzufinden, auszuwerten und z. T. unter problemorientierten Fragestellungen und mit Hinweisen auf geeignete kunstgeschichtliche Fachliteratur vorzustellen, insbesondere jene, die kunstsoziologische Fragen aufwerfen. Dadurch erfährt der übliche europa- bzw. nordamerika-fixierte Bilderkanon eine Erweiterung.

Die Forschungsleistung der Kapitel 8 und 9 besteht darin, neue Inhalte, d. h. Bilder aus der indischen Kunst für den Fremdsprachenunterricht zu erschließen. Dabei findet eine Übersetzung des theoretischen Ansatzes in die Unterrichtspraxis statt, indem anhand weniger ausführlicher Beispiele verdeutlicht werden soll, wie der Einsatz von Kunstwerken dazu beitragen kann, primär landeskundliche Zielsetzungen unter Berücksichtigung sprachpraktischer Ziele zu erreichen. An konkreten Beispielen britischer und indischer Kunst aus der Kolonialzeit werden die Auswirkungen des Imperialismus auf die Entwicklungen der indischen Kunst sowie die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen verdeutlicht. Die Auswahl der Beispiele umfaßt Kunstwerke aus der Kolonialzeit und der Zeit nach der Unabhängigkeitserklärung und berücksichtigt als ein Weg zur Vermittlung landeskundlichen Wissens und zur Sensibilisierung für die fremde Kultur insbesondere die folgenden Aspekte:

Unterschiedlichkeit der Kunstformen

- in bezug auf die Bereiche: Malerei, Skulptur (Denkmal), Architektur
- in bezug auf ihre Entstehungszeit: während der Kolonialzeit und nach der Unabhängigkeit
- bezüglich der Nationalität (Inder-Briten/Europäer)
- bezüglich des gesellschaftlichen Raumes: privat – halböffentlich - öffentlich.

Dadurch können z. B. Herrschaftsstrukturen (der Vergangenheit, die z.T. bis in die Gegenwart nachwirken) sichtbar werden ebenso wie der Wandel politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse. Die ausführliche Darstellung will einen Beitrag leisten zur Behebung des Mangels an bereits speziell für den Fremdsprachenunterricht didaktisch aufbereitetem Lehrmaterial in diesem Bereich, indem einerseits ausführliche Hinweise auf geeignete Literatur (geschichtlich, kunstgeschichtlich, literarisch) und Kunstwerke gegeben werden, andererseits einige kunstgeschichtliche Grundbegriffe und Zugewohnheiten, d. h. besonders geeignete Interpretationsmodelle (oder ein Modell) sowie Fachvokabular in Deutsch und Englisch bereitgestellt werden.

Noch ist Asien uns fremd. Indien ist eine der größten Demokratien der Welt mit seiner Milliardenbevölkerung. Es besitzt sowohl natürliche als auch technologische Ressourcen und ist bei uns ein bisher unterschätzter Faktor in den internationalen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen. Dies überrascht umso mehr, da Deutschland einer der größten Handelspartner Indiens ist.

Unsere Gegenwart wird beherrscht von Globalisierung, Prozeß und Ergebnis bewußten Handelns von Menschen auf Märkten und in konkreten internationalen Kontakten. Doch noch sind wir weit entfernt von einem echten Dialog der unterschiedlichen Kulturen. Es ist auch eine Intention der Arbeit, einen Beitrag zum interkulturellen Dialog mit Indien zu leisten.

## E. Anhang

# 1. Literaturverzeichnis

## 1. Kunst

Die folgende Liste umfaßt kunstgeschichtliche, kunsttheoretische und kunstdidaktische Literatur. Die kunstgeschichtliche Literatur zu Indien findet sich unter Teil 4 Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis, a) Ausgewählte Literatur von Materialien zur Kunst im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt "Kunst in Indien von der Kolonialzeit bis zur Moderne".

Adams, B. / Jardine, L. / Rosenthal, M. / Stone, R.: *Sensation. Young British Artist from the Saatchi Collection*. Ausstellungskatalog anläßlich der Ausstellung *Sensation*, Nationalgalerie im Hamburger Bahnhof - Museum für Gegenwart Berlin, 30. Sept. 1998-17. Jan. 1999.

Alley, R.: *Graham Sutherland*. The Tate Gallery. Exhib. 19.5. - 4.7.1982.

*An Outline of European Architecture*. London: Penguin Books, (1943) 1988; S. 288-450.

Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Oxford Univ. Press, 1979.

Ascott, C. H.: *Modern life subjects in British painting*. Leeds, 1987. (Dissertation).

*Art in Architecture*. u.a. N. York: Mc Graw Hill Book Company, 1968.

An Arts Council Exhibition 1978: *Great Victorian Pictures*.

Baake, D.: "Verstehensprozesse im Alltag," in: *Das Bild der Welt in der Welt der Bilder*, Weltkongreß für Ästhetische Erziehung, Hamburg 1987, Bericht DBK, S. 56-69.

Barnicoat, J.: *A Concise History of Posters*. London: Thames and Hudson, 1975.

Barrell, J.: *The dark side of the Landscape, The rural poor in English Painting 1730-1840*. Cambridge: Univ. Press, 1980.

Baskett, J. / Snelgrove, D.: *The Drawings of Thomas Rowlandson in the Paul Mellon Collection*. London: Barrie and Jenkins, 1977.

Baxandall, L.: *Radical Perspectives in the Arts*. London: Penguin Books, 1972.

Behaim, M.: "Schön - Scheußlich. Was sind die Lieblingsbilder der Menschen?," in: *ZEITmagazin* 9/97, S.18-23.

Bell, Qu.: *Victorian Artists*. Academy Exhibit. London 1967.

Bensaou, H.: *From the poetry of rural complaint to the novel of social protest: a study of some literary responses to the agrarian and industrial revolution*. Essex, 1979 (Diss. phil.)

Bentmann / Müller: *Die Villa als Herrschaftsarchitektur*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1992.

Beresford, M.: *History of the Ground*. London: Lutterworth Press, 1957.

- Berger, J.: *Ways of Seeing*. London: BBC and Penguin Books, 1972.
- Berger, R.: *Die Sprache der Bilder*. Köln: DuMont, 1960. (orig.: *Decouverte de la Peinture*. Lausanne, 1958).
- Berger, R.: *Malerinnen auf dem Weg ins 20. Jh., Kunstgeschichte als Sozialgeschichte*. Köln: DuMont, 1982.
- Bermingham, A. C.: *The Ideology of Landscape. Gainsborough, Constable and the English Rustic Tradition*, 1982.
- Berrall, J. S.: *The Garden*. London: Thames and Hudson, 1966.
- Bindmann, D.: *Hogarth*. London: Thames and Hudson, (1981) 1988.
- Borzello, F.S.: *The relationship of fine art and the poor in late 19<sup>th</sup> cent. England*. London University College, 1980 (Diss. phil.)
- Bott, G. (Hrsg.): *Von Morris zum Bauhaus*. Hanau: Peters, 1977.
- Bourdieu, P.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1970.
- ders.: *Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1982.
- Boxer, D.: *Five centuries of Art in Jamaica*. Kingston: Nat. Gallery of Jamaica, 1976.
- Braunfels, W.: *Urban Design in Western Europe, Regime and Architecture 900-1900*. (transl. by K.J. Northcott) Chicago: Univ. Press, 1988. (orig.: *Abendländische Baukunst: Herrschaftsform und Baugestalt*. Köln: DuMont, 1977.)
- Briggs, A. (Editor) / William Morris: *News from Nowhere and selected Writings and Designs*. London: Penguin Group, (1962) 1986.
- Briggs, A.: *Victorian Things*. London: B.T. Bats-Gord Ltd., 1988.
- Brock, B.: *Ästhetik als Vermittlung. Arbeitsbiographie eines Generalisten*. Karla Fohrbeck (Hrsg.); Köln: DuMont, 1977.
- Brockmann, H. A. N.: *The British Architect in Industry*. London: George Allen and Unwin Ltd., 1974.
- Brooks, C. L.: *The concept of the real in Dickens's novels of 1850 to 1860 and its relationship to mid-19<sup>th</sup> cent. Art and architecture*. Oxford, 1979 (Diss. phil.).
- Brown, D. B.: *The Art of J.M.W. Turner*. London: Headline, 1990.
- Browse, L.: *Sickert*. London: R. Hart-Davis, 1960.
- Butlar, A. (von): *Der englische Landsitz, 1715-1760. Symbol eines liberalen Weltentwurfs*. in: H. Bauer u. F. Piel (Hrsg.): *Studia Iconologica Bd. 4.*, Mittenwald: Mäander Kunstverlag, 1982.
- Butlin, M. / Joll, E.: *The Paintings of J.M.W. Turner*. N. Haven and London: Yale Univ. Press, 1977.
- Casteras, S. P.: *Images of Victorian Womanhood in English Art*.

- London etc.: Associated Univ. Presses, 1987.
- Chadwick, W.: *Women, Art and Society*. London: Thames and Hudson, 1990.
- Chamberlin, R.: *The English Cathedral*. London: Guild Publishing, 1987.
- Charles, HRH The Prince of Wales: "Time to put the heart back in our cities", extract from the Omnibus Programme. A Vision of Britain. London. *The Daily Telegraph*, 29. Oktober 1988 (11).
- ders.: *A Vision of Britain; A Personal View of Architecture*.  
u.a. London: Doubleday, 1989.
- Clark, K.: *Henry Moore Drawings*. London: Thames and Hudson, 1974.
- ders.: *The Paintings of L.S. Lowry, Oils and Watercolours*. London: Jupiter Books, 1975.
- ders.: *Stephen Lawrence Lowry 1887-1976. A Catalogue of the Salford Collection*, 1977.
- Cooper, D.: *The Work of Graham Sutherland*. London: Lund Humphries, 1961.
- Cork, R.: *A Bitter Truth; Avant-Garde and the Great War*. New Haven and London  
in association with the Barbican Art Gallery: Yale University Press, 1994  
336 Seiten, 411 (schwarz-weiß und sehr gute farbige) Abbildungen.
- Cowley, R. S.: *Marriage à-la-Mode, a re-view of Hogarth's narrative art*.  
Manchester Univ. Press, 1983.
- Craven, R.: *Indian Art, A Concise History*. 1997.
- Creedy, J. (Hrsg.): *The social Context of Art*. Tavistock Publications, 1970.
- Dabydeen, D.: *Hogarth's Blackes. Images of Blacks in 18<sup>th</sup> Century Art*.  
Denmark and U.K.: Dangaroo Press, 1985.
- de Lucio Meyer, J. J.: *visuelle ästhetik*. Ravensburg: Otto Maier Verlag, 1974.
- Dobai, J.: *Die Kunstliteratur des Klassizismus und der Romantik in England*.  
2 Bde, Bern, 1974-1977.
- Dornhaus, E.: *Methoden der Kunstbetrachtung*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag,  
1981, <sup>2</sup>1993.
- Eates, M. (Hrsg.): *Paul Nash*. London: Lund Humphries, 1948.
- dies.: *Paul Nash, The Master of Image 1889-1946*. London: John Murray, 1973.



- Eco, U.: *Einführung in die Semiotik*. München: UTB, W. Fink, 1972.
- ders.: "Die ästhetische Botschaft", in: Heinrich, D. / Iser, W. (Hrsg.): *Theorien der Kunst*. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- Errington, L.: *Social and Religious Themes in English Art 1840-60*. New York and London: Garland Publishing, 1984.
- Eucker, J.: "Die Methoden Ästhetischer Erziehung", in: *K+U*, Sonderheft 82, S.108-117.
- Evans, H. and M.: *The Man who drew the Drunkard's Daughter. The Life and Art of George Cruikshank (1792-1878)*. London: F. Muller Ltd., 1978.
- Everett, N. H.: *Country justice: the Literatures of Landscaper conservatism; with particular reference to the 1790s*. Cambridge, 1978 (Diss.phil.).
- Farr, D.: *English Art 1870-1940. The Oxford History of English Art, XI*. Oxford: Clarendon Press, 1978.
- Fechner, R.: *Natur als Landschaft; Zur Entstehung der ästhetischen Landschaft*. u.a. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1986.
- Festschrift für Hans Sedlmayr*. München: Verlag C.H. Beck, 1962.
- Fischer, M.F. / Grundmann, F. / Sack, M., u. BDA: *Architektur und Denkmalpflege*. München: Heinz Moos Verlag, 1975.
- Fleming-Williams, I.: *Constable and his Drawings*. London: Ph. Wilson Publishers Ltd., 1990.
- Ford, B. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to the Arts in Britain*. Bd IX, Univ. Press Cambridge, 1988.
- Foster, H.: *Recordings. Art, Spectacle, Cultural Politics*. Seattle, Washington: Bay Press, (1985), 1987.
- Frey, D.: *Das Englische Wesen im Spiegel der Zeit*. Stuttgart und Berlin: Kohlhammer Verlag, 1942.
- ders.: *Kunstwissenschaftliche Grundfragen. Prolegomena zu einer Kunstphilosophie*. Wien, 1946.
- ders.: *Bausteine zu einer Philosophie der Kunst*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1976.
- Funkkolleg Kunst* (Hrsg.): Deutsches Institut für Fernstudien an der Univ. Tübingen) Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 1984.
- Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung. William Morris*. Darmstadt: Roether, 1966.
- Garrat, J. A.: *The Four Indian Kings*. Ottawa, 1985.
- Garrigan, R. O.: *Ruskin on Architecture; His Thought and Influence*. The University of Wisconsin Press, 1973.
- George, D.: *Hogarth to Cruikshank, Social Change in Graphic Satire*. London: The Penguin Press, 1967.

- Giuffré, G. A.: *Tobias Smollett, William Hogarth and the art of caricature*. Oxford, 1979 (Diss.phil).
- Glaser, H.: "Über die ästhetische Erziehung des Menschen in der Industriegesellschaft", in: *Das Bild der Welt in der Welt der Bilder*, Weltkongreß für Ästhetische Erziehung, Hamburg 1987, Bericht DBK, S. 30-35.
- Gombrich, E. H.: *Art and Illusion; A study in the psychology of pictorial representation*. Phaidon Press, (1960), <sup>3</sup>1983 (The Story of Art, Phaidon, 1. Aufl. 1950, New Edit. 1987).
- ders.: *Art and Illusion*. London: Phaidon, (1960), 1996.
- ders.: *The Story of Art*. Phaidon, (1950), 1996.
- ders.: *Die Geschichte der Kunst*. Zürich: Belzer, 1977.
- ders.: *Kunst und Fortschritt*. Köln: DuMont, 1978.
- ders. / Hochberg, J. / Black, M.: *Art, Perception and Reality*. Baltimore, 1972.
- Goodman, N.: *Languages in Art; An Approach to a Theory of Symbols*. New York: The Bobbs - Merrill Company, 1968.
- Gradidge, R.: "Building Blocs." (Architecture of the Hitler / Stalin Period), in: *The Times Magazine*, London, (Okt. 21, 1995), S.38-43.
- Green, O.: *Underground Art*. London: Studio Vista, 1990.
- Grimme, E. G.: *Die Geschichte der abendländischen Buchmalerei*. Köln: DuMont Buchverlag, 1980.
- Gronert, S.: *The best patterns at the cheapest rate; Studien zum englischen Design im 19. Jahrhundert*. Köln, 1989. (Diss. phil.)
- Growing, L.: *Hogarth (Caricature)*. The Tate Gallery 2.12.1971 - 6.2.1972. London: Tate Gallery, 1971.
- Guratzsch, D.: "Bäume wachsen auf dem Dach", (Kuppel für den Reichstag, Berlin), in: *Die Welt*, (10.1.1992).
- Hammacher, A.M.: *Barbara Hepworth*. London: Thames and Hudson, 1968.
- Hanimann, J.: "Einheit im Werden", Mitterands Geschichtsbild und das neue Paris, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (20.Mai, 1995).
- Hansmann, W.: *Gartenkunst der Renaissance und des Barock*. Köln: DuMont, 1983.
- Hartung, K.: "So viel Übergang war nie," (Christo verhüllt den Reichstag), in: *Die Zeit*, (16. Juni. 1995).
- Hauser, A.: *Soziologie der Kunstgeschichte*. München, 1958.
- Harris, J. (Hrsg.): *The Garden (The book of the exhibition at the Victoria and Albert Museum)* (Katalog). London: Mitchell Beazley, Artists House, 1979.

- Hartmann, G.: *Die Ruine im Landschaftsgarten*. Worms: Wemersche Verlagsgesellschaft, 1981.
- Hayes, J.: *The Art of Graham Sunderland*. Oxford: Phaidon, 1980.
- Helfenstein, J. / Kursmeyer, R. (Hrsg.): *Bill Taylor 1854-1949*. Köln: DuMont, 1999.
- Hennebo, D. / Hoffmann, A.: *Geschichte der deutschen Gartenkunst*. Bd. 3; Der Landschaftsgarten. Hamburg: Broschek Verlag, 1963.
- Herrmann, L.: *Turner. Paintings, Watercolours, Prints and Drawings*. Oxford: Phaidon, (1975) 2. 1986.
- Hewison, R.: "Art Attack", in: *The Sunday Times*, London, Nov. 22, 1992, S. 24-25 (section 8).
- Hibbert, Chr.: *The Grand Tour*. London: Guilds Publishing, Book Club Associates with Methuen London Ltd and Thames Television International, 1987.
- Highfield, D.: *The construction of New Buildings behind Historic Facades*. Cambridge: Univers. Press, 1991.
- Hinde, Th.: *Capability Brown. The story of a Master Gardener*. London: Hutchinson, 1986.
- Hofmann, W.: *Die Grundlagen der modernen Kunst*. Stuttgart: A. Körner Verlag, <sup>3</sup> 1987.
- Hogg, J. (Hrsg.): *Psychology and the visual arts*. Penguin mod. psych. readings, 1969.
- Hopps, W.: *Kienholz, 1927-1994: a Retrospective with contributions by Rosetta Brooks (et al.)*. New York: Whitney Museum of Modern Art, 1996.
- Hunt, J. Dixon / Willis, P.: *The English Landscape Garden 1620-1820*. London: Elek Books Ltd, 1975.
- Hussey, Chr.: *English Gardens and Landscapes 1700-1750*. London: Country Life Ltd, 1967.
- Hutchinson, H. F.: *The poster - an illustrated history from 1860*. London: Studio Vista, (1968) 1969.
- Hutchinson, M.: *The Prince of Wales: Right or Wrong? An Architect replies*. London, Boston: Gaber und Gaber, 1989.
- Hyams, E.: *Capability Brown and Humphry Repton*. London: J.M. Dent and Sons Ltd, 1971.
- Jackson, H.: *The 1890s*. u.a. London: The Cresset Library, (1. 1913), 1988.
- Jacobs, M. / Warner, M.: *The Phaidon Companion to Art and Artists in the British Isles*. Oxford: Phaidon Press Ltd, 1980.
- Jacques, D.: *Georgian Gardens: The Reign of Nature*. London: Batsford Ltd, 1983.
- Jencks, Ch.: *What is Post-Modernism?* 3. Ed.; Academy Ed. London, N.Y.: St. Martin's Press, 1986, 1989
- Johnson, E. D. H.: *Painting of the British Social Scene from Hogarth to Sickert*. London: Weidenfeld und Nickolson, 1986.

- Kárpáti, A. / Marantz, K.: "Hungarian and American Fairy Tale Illustrations: A Cross-cultural Aesthetic Analysis", in: *Das Bild der Welt in der Welt der Bilder*, Weltkongreß für Ästhetische Erziehung, Hamburg 1987, Bericht DBK.
- Kerner, G. / Duroy, R.: *Bildsprache 2*. München: Don Bosco Verlag, 1981.
- Klant, M. / Walch, J.: *Grundkurs Kunst 2 PLASTIK SKULPTUR OBJEKT*. Hannover: Schroedel, (1990) 1999.
- Klein, J.: "Denken" und "Sprechen" nach Aspekten der theoretischen Semiotik unter besonderer Berücksichtigung der Phänomenologie Edmund Husserls. Stuttgart, 1983.(Diss. phil.)
- Kunst und Kirche*: Zeitschrift, Heft 1, 1986, *Symbole und Mythen*. Darmstadt: Verlag Das Beispiel GmbH.
- Landscape in Britain c. 1750-1850*. The Tate Gallery, 1973.
- Leber, M. / Sandling, J. (Hrsg.): *L.S. Lowry*. Phaidon Press, Oxford & Salford Art Gallery, Exhibit. 16.10. - 29.11.1987.
- Le Corbusier, Ch.-E.: *The City of Tomorrow and its Planning* translated from the 8<sup>th</sup> French Edit. of *Urbanisme* with an Introduction by F. Etchells. London: J. Rodker, 1929.
- Maag, G.: *Kunst und Industrie im Zeitalter der ersten Weltausstellungen*. München: W. Fink Verlag, 1986; in: *Theorie und Geschichte der Literatur und der Schönen Künste* Bd. 74, 1986.
- Mac Greger, B. D.: *Victorian concepts of form in literature and the visual arts*. Oxford, 1978 (Diss.phil.).
- Mangelsdorf, F.: "Denkmalschutz für SED- Protzbauten?" , in: *Die Welt*, (21.1.1992).
- Marling, S.: "In memory of a moralist's progress", The tercentenary of Hogarth's birth...", in: London: *The Weekend Telegraph*,(26.4.1997), S.26.
- Mash, J.: *Pre-Raphaelite Sisterhood*. London: Quartet Books, 1985.
- Meades, J.: "The only way is up" (Hepworth Lecture), in: *The Times Magazine*, London,(29.11.1997), S.57-60.
- Meel-Jansen, A.: "Understanding the Message in Visual Art", in: *Das Bild der Welt in der Welt der Bilder*, Weltkongreß für Ästhetische Erziehung, Hamburg 1987, Bericht DBK.
- Melvin, A. (Hrsg.): *William Morris (Wallpapers & Design)*. Academy Editions, 1971.
- Metzger, W.: *Gesetze des Sehens*. Frankfurt a.M., 1975.
- Mithen, St.: *The Prehistory of the Mind*. London: Phoenix, 1998.
- Morgan, K. O. (Hrsg.): *The Oxford Illustrated History of Britain*. Oxford University Press, 1986.
- Morris, W.: *Hopes and Fears for Art*. Five Lectures by W. Morris. u.a. London: Longman, Green and Co., 1903.
- National Trust (The): *Kedleston Hall*, (1988) revis. 1993.

- Nöth, W.: *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1985.
- Otto, G.: *Didaktik der ästhetischen Erziehung*. Aufsätze - Materialien - Verfahren. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1974.
- Otto, G. u. M.: *Auslegen; Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. F. Velbert, 1987.
- Paczensky, G. (von): "Schätze, die uns nicht gehören, Kulturgut aus der Dritten Welt." in: *Art*, Hamburg: Gruner und Jahr AG und Co, (4/1981), S. 38-49.
- Paley, M. D.: *William Blake*. u.a. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer, 1978 (orig.: Oxford, 1978).
- Panofsky, E.: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Aus dem Englischen von W. Höck, Köln: DuMont, 1978.
- Parris, L. / Fleming-Williams, I.: *Constable*. Tate Gallery, 1991 (for the exhibition 13 June to 15 Sept. 91).
- Parry, E. C.: *The Image of the Indian and the Black Man in American Art, 1590-1900*. New York, 1974.
- Parsons, M. J.: *How we understand Art*. Cambridge University Press, 1987.
- Passons, M. J.: *A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Univ. Press, 1987.
- Paul, G.: *Der Mythos von der modernen Kunst und die Frage nach der Beschaffenheit einer zeitgenössischen Ästhetik*. Stuttgart: Fr. Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, 1985.
- Paulson, Ronald: *His Life, Art and Times* (Vol.I+II). N. Haven & London: Yale Univ. Press, 1971.
- Pawlik, J.: *Theorie der Farbe*. Köln: DuMont, 1969.
- Pevsner, Nikolaus: *The Englishness of English Art*. New York: F.A. Praeger, 1956.
- ders.: *Europäische Architektur*. München: Prestel, 1957.
- ders.: *Architecture and Design*. München: Prestel, 1968.
- ders.: *Sources of Modern Architecture and Design*. New York: F.A. Praeger, 1968.
- ders.: *Der Beginn der modernen Architektur und des Designs*. Köln: DuMont-Schauberg, 1971 (orig. London, 1968).
- ders.: *Hogarth: The Art of Hogarth*. London: Phaidon, 1975.
- ders.: "Arts and Crafts"; *W. Morris, C. B. Ashbee u.d. 20. Jh.* from: *Pioneers of Modern Design, From Morris to Gropius*. London: Penguin, 1991.  
oder deutsch: *Wegbereiter moderner Formgebung von Morris bis Gropius*. Köln: DuMont-Schauberg, 1978.
- ders. / Nairn, J. (Hrsg.): *The Buildings of England*. London: Penguin books, 1957, 62, 73.

- ders. / Cassou, J. / Langui, E.: *Durchbruch zum 20. Jahrhundert*. München: Verlag Georg D.W. Callwey, 1962.
- ders. / Richards, J.M.: *The Anti-Rationalists*. London: Architectural Press, 1973.
- Pochat, G.: *Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft*. Köln: DuMont, 1983.
- Poupeye, V.: *Caribbean Art*. London: Thames and Hudson, 1989.
- Powell, R. J.: *Black Art and Culture in the 20th Century*. London: Thames and Hudson, 1997.
- Price, U.: *Essays on the Picturesque, As compared with the Sublime and the Beautiful; And on the Use of Studying Pictures for the Purpose of Improving Real Landscape*. 3 Bde, London 1810; republ. Farnborough: Gregg Int. Publishers Ltd., 1971.
- Pückler-Muskau, H. (von): *Andeutungen über Landschaftsgärtnerei (1834)*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1977.
- Pulling, Chr.: *Mr Punch and the Police*. London: Butterworth, 1964.
- Read, H.: *Art and Alienation: The Role of the Artist in Society*. London: Thames and Hudson, 1967.
- Redstone, L. G.: *Art in Architecture*. u.a. New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1968.
- Reynolds, G.: *Turner*. London: Thames and Hudson, (1969) 1980.
- ders.: *Victorian Painting*. The Herbert Press, (1966) rev. ed. 1987.
- Reynolds, N.: "Shattering Idea for war museum", in: London: *The Daily Telegraph*, (16.10.,1997), S.6.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen KUNST*, 1993.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen KUNST*, 1981.
- Richtlinien/Lehrplanentwurf Gymnasiale Oberstufe KUNST*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Stand: 15.8.1998), -www. learn-line. nrw.de  
<http://www.Learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm>

*Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW KUNST*  
hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des  
Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach Verlag, 1999

Riegl, A.: *Stilfragen*. Berlin, 1923.

Rogers, B.: "Mr Kilibarda goes to war", in: London: *The Sunday Telegraph*, (16.1., 1994), S.5.

Rosenthal, M.: *British Landscape Painting*. Oxford: Phaidon, 1982.

ders.: *Constable*. London: Thames and Hudson, 1987.

Rubens, G.: *W.R. Lethaby; His Life and Work 1857-1931*. London: The Architectural Press, 1986.

Russell, J.: *Francis Bacon*. Berlin: Propyläen Verlag, 1971 (1. publ. in G.B. by Thames and  
Hudson, London).

Sager, P.: *Du Mont Kunst-Reiseführer: Süd-England* (Architektur und Landschaft, Literatur und  
Geschichte). Köln: Du Mont Buchverlag, 1977, 9. Auflage 1986. 383 Seiten.

Saunders, R. H./Miles, E. G.: *American Colonial Portraits 1700-1776*. Washington City, 1987.

Schäfer, W.: *Englische Kathedralen*. Köln: Du Mont Buchverlag, 1983

Schlieker, A.: *Theoretische Grundlagen der "Arts And Crafts"-Bewegung. Untersuchungen zu den  
Schriften von A.W.N. Pugin, J. Ruskin, W. Morris, C. Dresser, W.R. Lethaby and C.R.  
Ashbee*. Bonn, 1986 (Diss. phil.).

Schmidt, H.-W.: *Edward Kienholz. The Portable War Memorial*.  
Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1988.

Sedlmayr, H.: *Verlust der Mitte - Die bildende Kunst des 19. u. 20. Jahrhunderts als Symbol der Zeit*.  
Salzburg: Otto Müller Verlag (1948) 1965.

Seippel, R.-P.: *Architektur und Interpretation - Methoden und Ansätze der Kunstgeschichte in ihrer  
Bedeutung für die Architekturinterpretation* (Kunst, Geschichte und Theorie).  
Kunibert Bering (Hrsg.) Bd. 12; Essen: Verlag die blaue eule, 1989.

Shone, R.: *Stanley Spencer R.A. (1907-1959)*. Royal Academy of Arts, Catalogue, London: 1980.

ders.: *Walter Sickert*. Phaidon Pr. Oxford, 1988.

Smith, A.: "Slides, Dates ... and Boring!: A Radical Proposal to Teachers in the Visual Arts", in: *Das  
Bild der Welt in der Welt der Bilder*, Weltkongreß für Ästhetische Erziehung, Hamburg 1987,  
Bericht DBK.

Spalding, F.: *British Art since 1900*. London: Thames and Hudson, (1986), 1996.

Stachelhaus, H.: "Rehe für Amerika, Christus für Rußland, Elche für die Finnen", in:  
*Die Welt* (21.10.1997).

Steele, J.: *Architecture Today*. London: Phaidon, 1997.

- Summerson, J. (Hrsg.): *Essays on Architectural Writers and Writing presented to Nikolaus Pevsner*. London: Penguin Press, 1968.
- ders.: *The Life and Work of John Nash Architect*. London: George Allen and Unwin, 1980.
- Swenarton, M.: *Artisans and Architects*. Macmillan, 1989.
- Tackes, Ch.: *Denkmal im sozialen Raum. Nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1995.
- Thacker, Chr.: *The History of Gardens*. London: Croom Helm, 1979.
- The Last Romantics, The Romantic Tradition in British Art. Burne-Jones to Stanley Spencer*. London: L. Humphries, 1989.
- The Pre-Raphaelites*, The Tate Gallery, Penguin Books, Exhib. 7.3. - 28.5.1984.
- The Sunday Times*, 30. Oktober, 1988: "The Prince's Passion". (und) "Architects' champion hits back." (A15), Charles: honest egg amid the eyesores.(section B), "The Crusader Prince." (section C).
- The Sunday Times Magazine: The Making of the English Garden*. London, (June-Nov., 1988, six parts).
- Tolstóy, L.: *What is Art? and Essays of Art*. Oxford: Oxford Univ. Press, (1898), 1930, 1955.
- Treuherz, J.: *Victorian Painting*. London: Thames and Hudson, (1993) 1996.
- Walden, H.R.: *Le Corbusier: ideals and realities*. Birmingham, 1977/8 (Diss.phil.)
- Waldmann, H.: *Bildbetrachtung (BandI/II)*, Düsseldorf: Aloys Henn Verlag, 1972.
- Wardroper, J.: *The Caricatures of Georg Cruikshank*. London: Gordon Fraser, 1977.
- Waterhouse, E.: *Gainsborough*. London: Edward Hulton, 1958.
- Watkin, D.: *English Architecture*. London: Thames and Hudson, (1979) 1996.
- Watkin, D.: *The English Vision. The Picturesque in Architecture, Landscape and Garden Design*. London: J. Murray, 1982.
- Watson, J.R.: *Picturesque Landscape and English Romantic Poetry*. London: Hutchinson Educational, 1970.
- Webster, D. B. / Cross, M. S. / Szylinger, I.: *Georgian Canada: Conflict and Culture, 1745-1820*. Toronto: Royal Ontario Museum, 1984.
- Wilcox, T. (Hrsg.): *The Pursuit of the Real, British figurative Painting from Sickert to Bacon*. Lund Humphries: Manchester City Art Gallery, 1990.
- Wilton, A.: *Turner 1775-1851*. publ.for exhibition in The Tate Gallery, 1974.
- ders.: *Turner in his Time*. London: Thames and Hudson, 1987.
- Wölfflin, H.: *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co AG Verlag, (1915) 1984.



Worringer, W.: *Abstraktion und Einfühlung*. Ein Beitrag zur Stilpsychologie. Amsterdam: Verlag der Kunst, (1908) 1996.

Woodall, M.: *Thomas Gainsborough. His Life and Work*. London: Phoenix House, 1949.

dies. (Hrsg.): *The Letters of Thomas Gainsborough*. The Cupid Press, (1961) 1963.

Woodbridge, K.: *Landscape and Antiquity, Aspects of English Culture at Stourhead 1718-1738*. Oxford: Clarendon Press, 1970.

Wright, G. K.: *The ideal in 18<sup>th</sup> cent. England, a comparison of poetry and visual art*. Lancaster, 1980  
(Master in Literature)

## 2. Fremdsprachenunterricht

- Abel, B.: "Mediengestützter und mediengeleiteter Unterricht," in: Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 523-525.
- Albers, Hans-Georg: "Textwahrnehmung und Texterfahrung"; in DaF 3 (1987), S. 9-11.
- Akinro, B.: "A Yoruba Jewel Box from Nigeria, Volkstümliche Bildkunst aus einem Commonwealth-Land im Fremdsprachenunterricht genutzt", in: *DFU* 93, 1990, S. 27-30.
- dies.: "Joseph Wright of Derby – Experiment with an Air Pump. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dem Gemälde im Englischunterricht einer Realschule", in: Gienow, W. / Hellwig, K. H.: *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 1993: S. 157ff.
- dies.: "In ein Bild 'eintauchen'. Kreatives Malen und Schreiben mit Jugendlichen," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 17-19.
- Altschul, A.: "Über Bilder Als Lehrmittel Beim Unterricht In Den Neusprachlichen Realien", in: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 13, Heft 5, 1905, S. 257-269.
- Apelt, W.: *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945*. Berlin: Volk und Wissen, 1967.
- Arndt, H. / Weller, F. R.: *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*, in: *Schule und Forschung* (Reihentitel) Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1978.
- Bach, G. / Timm, J. P. (Hrsg.): *Englischunterricht; Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. UTB, München, 1989.  
(siehe besonders Kapitel 2/3/4)
- Bahn, S. / Ganner, H.: "'Landes- und Kulturkunde' Studies and Commonwealth Literature," in: Wright, M. (Hrsg.): *Dynamic approaches to culture studies: contributions to the 1. and 2. Klagenfurt Symposia on the teaching of British and American Studies at Univ. Level*, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang, 1988, S. 105-117. (Klein, J. ((Hrsg.))): *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte*, Bd. 12)
- Bartels, H.: "Bilder im Fremdsprachenunterricht," in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 1/1997, S. 4-9.
- Baumgratz, G. / Melde, W. / Schüle, K.: "LK im FU - das Beispiel der Frankreichkunde", in: *EAST*, 2 (1980), S. 76-93.
- Bausch, K.-R. / Christ H./ Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995.

- Berthold, C.: "Indien im Englischunterricht: ein Zugang durch Literatur," in: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995, S. 144-157.
- Berwald, J.-P.: "Mass Media and Authentic Documents: Language in Cultural Context," in: Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, S. 89-103.
- Blell, G.: "Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozeßorientierung im Fremdsprachenunterricht", in: Gienow, W. / Hellwig, K.: *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Friedrich, 1994, S. 160f.
- Blell, G. / Hellwig, K.: *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 1996.
- dies.: "Bild und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht," in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 8/1, 1997, S. 108-115.
- dies.: "Zur Arbeit der Arbeitsgruppe 9: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht," in: Wendt, M. / Zydatiß, W. (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Bochum: Brockmeyer, 1997, S.329f.
- Blell, G. / Rymarczyk, J. / Maruniak, S.: "Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen," in: Hermes, L. / Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Koblenz 6.-8. Okt. 1997, 1998, S. 23-41.
- Bliesener, U. / Schröder, K.: *Elemente einer Didaktik der Sek. II*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1977.
- Block, F. W. / Funk, H. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Sabine Gosser: *Kunst – Sprache – Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. München: Goethe-Institut, 1996.
- Bock, H. M.: "Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich," in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 61. Heidelberg: Groos (1980), S. 149ff.
- Bohlen, A.: "Bilder zur Kulturkunde", in: Zellmer, E. (Hrsg.): *Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht*. Dortmund: Lambert Lensing, 1962, S. 25-39.
- Brantlinger, P.: *Crusoe's Footprints. Cultural Studies in Britain and America*. London, New York: Routledge, 1990.
- Braun, K.-F.: *Der Einfluß visueller Informationen auf die Sprachverarbeitung von Kindern*. Marburg: 1985 (Diss. phil.).

Bredella, L.: "Der Literaturbegriff und die konkreten Lernziele für die Interpretation fiktionaler Texte in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Englisch", in: Kornelius J./ Otto E. (Hrsg.): *Anglistik Richtlinien und Englischunterricht*. Trier: Wissenschaftl. Verlag GmbH, 1984, S. 56-78.

ders.: "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht; Gesellschaftliches Produkt oder ästhetisches Objekt?", (unveröffentlichter Aufsatz, 1991).

ders. (Hrsg.): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. (2 Aufsätze); Bochum: Kamp, 1985.

Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.

dies.: "Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen," in: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995, S. 8-19.

Broadbent, J. / Oriolo, L.: "Language education across Europe: towards an intercultural perspective", in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 306ff.

Brusch, W. / Köhring, K. H.: "Landeskunde als Vermittlungs- und Rezeptionsproblem. Zur Auswahl und Erschließung landeskundlicher Texte" in: Buttjes, Dieter (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1980, S. 80ff.

Buchmeier, D.: "Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit", in: DFU 93, 1990: S. 31f.

Buttjes, D.: "Didaktische Theorie der Landeskunde. Zur Integration des landeskundlichen Lernens in den Fremdsprachenunterricht," in: Buttjes, Dieter (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1980, S. 10-28.

ders.: *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1981.

ders.: "Kultur und Identität. Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache," in: *Zielsprache Deutsch*, (1981) 3, S. 2-10.

ders.: "Medien u. Landeskunde," in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 29 (1982) 2, S. 144-155.

ders.: "Landeskunde in Medien oder Medien der Landeskunde," in: *Zielsprache Deutsch* Bd. 2, (1983), S. 2-4.

ders.: "Literarische und andere Texte in der Landeskunde," in: *Dialog der Texte: Literatur und Landeskunde*. Kuna/Tschachler (Hrsg.), Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986, S. 65-91.

ders.: "Landeskunde - Didaktik und landeskundliches Curriculum," in: Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 135-142.

- ders. / Kane, L.: "Theorie und Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachen-Studium," in: J. Kornelius (Hrsg.): *a & e Landeskunde*. Trier: WVG, 1978, S. 51-60.
- ders. / Byram, M. (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990.
- ders.: "Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored," in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 3ff.
- ders.: "Culture in German foreign language teaching: making use of an ambiguous past," in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 47ff.
- Byrne, D.: "Visuals in Language teaching, Einzelbilder, Bilderfolgen, Comics," in: *Zielsprache Englisch* 10 (1980) 1, S. 12-20.
- Byram, M.: "Cultural Studies in Language Teaching," in: *Modern Languages*. 65 (1984) 4, S. 204-212.
- ders.: "Teaching culture and language: towards an integrated model," in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 17ff.
- ders.: "Background Studies in English foreign language teaching: last opportunity in the comprehensive school debate," in: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Edited): *Mediating Languages and Cultures*; Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 73ff.
- ders. / Escarte Sarries, V. / Taylor, S. / Allatt, P.: "Young people's perceptions of other cultures: the role of foreign language teaching," in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 103ff.
- Charpentier, M.: "Kunstabilder und die Entdeckung der Fremdkultur," in: Blell, G. / Hellwig, K.: *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang, 1996: S.67-89.
- Charpentier, M. / Cros, R. / Dupont, U. / Marcou, C.: "Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstabilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 9-13.
- Chigini, P. / Kirsch, D.: "Skulpturen schauen – Skulpturen bauen," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 52-55.
- Clark, I. / Grünzweig, W.: "Integrating the Apparently Disparate: Landeskunde and International Education," in: Wright, M. (Hrsg.): *Dynamic approaches to culture studies: contributions to the 1. and 2. Klagenfurt Symposia on the teaching of British and American Studies at Univ. Level*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang, 1988, S. 63-73. (Klein, J. (Hrsg.)) *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte*, Bd. 12)
- Christ, H. / Hüllen, W.: "Fremdsprachendidaktik," in: Bausch, K.-R./ Christ H./ Krumm H.-J.

- (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 1-7.
- dies.: "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945," in: Bausch, K.-R./ Christ H./ Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 565-572.
- Davison, Ph.: "Catalonia takes a leaf from Franco's book. Former victims of linguistic suppression stand accused of the same crime", in: *The European*, London, 25.9.93.
- Decke-Cornill, H.: "Interventionen: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte (ab 11. Klasse)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Seelze: Friedrich Verlag, 1996, S. 43-47.
- Doblonski, C.: "Kunstabstrachtung im EU; Anregungen für ein Projekt", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 33 (2/1980) S. 107-109.
- Donnerstag, J.: "Interkulturelle Rezeptionsprozesse von Bildern amerikanischer Alltagskultur in populären Fernsehserien", in: Gienow, W. und Hellwig, K. H.: *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Friedrich, 1994, S.117ff.
- Driesch, G. / Marner, H.: "Bilder im Englischunterricht. Vorteile und Funktionen im Schülerurteil", in: *Englisch* 18 (3/1983) S. 101-105.
- Faligot, R.: "Minority tongues raise their voices in France", Breton and other regional languages are now a political issue, in: *The European*, London, 26.8.93.
- Fendt, Kurt: "Irritation and Story Art", in: Jahrbuch: *Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), S. 222-230.
- Firges, J. / Melenk, H.: "Landeskunde als Alltagswissen," in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 29/1982: S. 115ff.
- dies.: "Landeskundliches Curriculum," in: Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, (1989) 1995, S. 513ff.
- Flehsig, K. H.: *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*. Göttingen: 1963 (Diss. Phil.).
- Flemming, H. Th.: "Englische Kunst", in: Paul Hartig (Hrsg.): *Englandkunde*. Frankfurt/Main: Diesterweg (1928), 1971, S. 316-356.
- Freeze, P.: *Teaching Contemporary American Life and Literature in the German Advanced EFL-Classroom*. Paderborn: Schöningh, 1985.
- Friz, S.: *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken*. München: tuduv, 1991.

Gienow, W. / Hellwig, K. H.: *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 1993

ders. / Hellwig, K. H. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Friedrich, 1994.

ders. / Hellwig, K. H.: "Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Seelze: Friedrich Verlag, 1996, S. 4-12.

Göhring, H.: "Realien....", in: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*. Bd. 5, Berlin 1906, S. 212-228.

Grätz, R.: "Kunst und Musik im Deutschunterricht," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 4-8.

ders.: "Kunst und Grammatik," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 20-23.

Groner, Ch.: "Life in the old language yet", Chris Groner reports on the revival of Gaelic speech in the Western Isles of Scotland, in: *The European*, London, 26.8.93.

Güllner, W.: "Ratatouille. Ein Eintopf zur bildhaft-kreativen Wortschatzarbeit im Französischunterricht", in: *DFU*, 93 (1990), S. 20-22.

Hellwig, K. H.: "Zur Arbeit mit einfachen Formen im Englischunterricht ab Klasse 7", in: *Englisch 2* (1985), S. 45-53.

ders.: "Bildergeschichten mit Briefmarken im Englischunterricht", in: *Englisch 4* (1987), S. 132ff.

ders.: "Von Schülern gestaltete Lyrik im Englischunterricht", in: *DFU* 83 (1987), S. 4-9.

ders.: "West Side Story im Englischunterricht", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, (1987), S. 25-34.

ders.: "Authentische Texte im fachsprachlichen Kontext", in: Gnutzmann, C. (Hrsg.): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 1988, S. 91-106.

ders.: "Authentische Collagen im Fremdsprachenunterricht", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 42 (1/1989).

ders.: "Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?" in: *DFU*, Heft 93 (1990), S. 4-9.

ders.: "Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 3, (1991), S. 160-168.

ders. / Siekmann, M.: "Didaktische und authentische Collagen im Englischunterricht", Hannover: Vortrag auf dem 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß, Braunschweig, 1987.

- ders. / Siekmann, M.: "Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht."  
I: Theoretische Grundlegung. II: Praxis, in: *Die Neueren Sprachen* 86 und 87  
(1987: S. 474-499, 1988: S. 386-404 (b)).
- Heringer, H. J.: "Verschnittene Anschauung? Bilder im Sprachunterricht", in: *Linguistik und Didaktik* 12 (1981) 47-48/S. 121-138.
- Hermann, G.: "Toleranz durch Sprachen: Zur Wirkung von Information im FU," in:  
*Englisch Amerikanische Studien*, 1 (1979) 3, S. 397-407.
- Heuer, W.: "Deutsch lernen im Museum," in: Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch,  
2/1997, S. 14-16.
- Heuer, H. / Klippel, F.: *Englischmethodik*. Berlin: Cornelsen, Velhagen und Klasing GmbH, 1987.
- Hilger, S.: "Lernen mit Bildern", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*,  
2/1999, S. 4-9.
- Hu, A.: „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer, 1996.
- Hüllen, W.: "Das unendliche Geschäft der interkulturellen Kommunikation,"  
in: Gienow, W. / Hellwig, K. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*, Seelze: Friedrich, 1994, S. 7ff.
- Hunfeld, H. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch*. Scriptor, 1982.
- Jandt, F. E.: *Intercultural Communication (An Introduction)*. London, New Delhi: SAGE Publications, (2. Auflage) 1998.
- Jaeschke, S.: "Kultur als Kommunikation - ein didaktisches Konzept?" in:  
*Der fremdsprachliche Unterricht* 14 (1980) 55, S. 227-237.
- dies.: "Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in einem französischen Kursmodell", in: *Die Neueren Sprachen* 79 (1980) 6, S. 568-589.
- Jung, L.: "Einsatz von Einzelbildern zu kreativer Spracharbeit im Unterricht für Anfänger und Fortgeschrittene", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7, Heidelberg, Groos 1981, S. 209-215.
- Kampelmann, Th.: *Visuelle Kunstform als kulturelles Symbol: Untersuchungen zum „englischen Garten“*, (I. Staatsexamensarbeit, Anglistik, Dortmund, 1988).
- Kane, L.: "Soziologisches Lernen im Englischunterricht. Zum Social-Problems-Ansatz in der Landeskunde," in: Arndt, H. / Weller, F. R. (Hrsg.): *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1978, S.91-99.



- ders.: "The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula," in: Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 239ff.
- Kauenhowen, K.: "Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht", in: W. Gaede/A. Kruse (Hrsg.): *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, Bd. 29, 1929/30, S. 583-588.
- Kerl, D.: "Area Studies in the German Democratic Republic: Theoretical Aspects of a Discipline in Evolution," in: Buttjes, D. / Byram, M. (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 63ff.
- Kißlinger, M.: "Die Karikatur im Englischunterricht der Oberstufe", in: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 34 (1987), S. 37-43.
- Kleinebenne, A.: *Sprache und Graphismus: Natur, Geschichte und Bedeutung analoger und digitaler menschlicher Kommunikationsformen*. Münster: 1986. (Diss. phil.).
- Klewitz, B.: "Bilder zum Sprechen bringen – Lernort Kunstgalerie," in Vorstand des Goethe-Instituts (Hrsg.): *Kunst und Musik im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett International/ Edition Deutsch, 2/1997, S. 56f.
- Knauf, D.: "The Role of History in English Language Teaching. A Critical Review of Current ELT Textbooks," in: Wright, M. (Hrsg.): *Dynamic approaches to culture studies: contributions to the 1. and 2. Klagenfurt Symposia on the teaching of British and American Studies at Univ. Level*, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang, 1988, S. 53-63. (Klein, J. (Hrsg.): *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte*, Bd. 12)
- Köhring, W. / Bruschi, K. H.: *Projects in Politics, Modelle und Materialien zur England- und Amerikakunde*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975.
- ders. / Schwerdtfeger, I. Ch.: "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt," in: *Linguistik und Didaktik*, 7. Jahrgang. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1976, S. 55-80.
- Kordes, H.: "Intercultural learning at school: limits and possibilities," in: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 287ff.
- Kramer, J.: *British Cultural Studies*. München: UTB: W. Fink, 1997.
- Kramsch, C. J.: "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks," in: Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, S. 63-88.
- Krumm, H.-J.: "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation," in : Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 156-161.

- Kubanek, A.: "Presenting Distant Cultures: the Third World in West German English Language Textbooks," in: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 193ff.
- Lafayette, R. C.: "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom," in: Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, S. 47-59.
- Lehberger, R.: "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945," in: Bausch, K.-R. / Christ H./ Krumm H.-J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 561-564.
- Lieskounig, J.: "Durch Bilder zur Sprache? - Überlegungen zur Problematik visueller Mittel in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache", in: *Zielsprache Deutsch 2* (1988), S. 3-16.
- Litters, U.: "*Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation*," in: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995, S.68-79.
- Little, D.: "Cultural competence and the negotiation of cultural meaning: Some proposals for the exploitation of interactive multimedia in language learning", in: Gienow, W. und Hellwig, K.: *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*, Seelze: Friedrich, 1994, S. 105ff.
- Mackenroth, V.: *Englische Landeskunde zwischen "Bildung" und "Pragmatismus": eine allgemeinpädagogische und fachhistorische Studie vom Absolutismus bis zur Gegenwart, insbesondere ab 1967*. Hamburg 1988 (Diss.).
- Mannhart, H.: "Das Plakat als Lehrmittel", in: W. Küchler u. Th. Zeiger (Hrsg.): *Die Neueren Sprachen* Bd. 40. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1932, S. 177.
- Markmann, S.: *Kulturelles Lernen im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 1992.
- Melde, W.: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1987.
- dies.: "Kriterien für die Planung von Landeskundekursen in der Sekundarstufe II," in: *NU 3* (1989), S. 157-163.
- Melenk, H.: "Semiotik als Brücke", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6*. Heidelberg: Groos, 1980, S. 133-148.
- Meyer, H.: "Anschauliche Textarbeit im Englischunterricht", in: *DFU 83* (1987), S. 43-47.
- Meyer, M. A.: *Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II*. Königstein/Ts.: Athenäum, 1980.
- Meyer, M. A.: "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners," in: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 136ff.

- Mischkowski, G. H.: "Vom Bild zum Text. (Kunst-) Bilder, Fotos und Filmauszüge als Sprech- und Schreibanlässe im Englischunterricht der Sekundarstufe II," in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, 2/1996, S. 102-107.
- Moorjani, A. / Field, Th. T.: "Semiotic and Sociolinguistic Paths to Understanding Culture," in: Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, S. 25-41.
- Muckenhaupt, M.: *Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text – Bild – Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. Tübingen: Narr, 1986.
- Müller, B. D.: "Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde", in: *Zielsprache Deutsch* Bd. 2 (1983), S. 5-14.
- Müller, B. D.: "Logik interkultureller Verhaltensprobleme", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 6, J. Groos Verlag Heidelberg, 1980, S. 105-113.
- Müller, H. / Rade, H.: "Audivisuelle Medien," in: Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 318-320.
- Oldenburg, H.: "Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht: Probleme und Perspektiven," in: Gienow, W. / Hellwig, K. (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1993, S. 73 ff.
- Otto, E. / Stratmann, G.: "Landeskunde im Abseits," in: Cornelius, J. / Otto, E. (Hrsg.), *Anglistik Richtlinien und Englischunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag GmbH, 1984, S. 79ff.
- Palmer, J.: "MEPs urge encouragement for minority languages", John Palmer in Brussels, in: *The Guardian*, London and Manchester, (12.2.94), S. 13.
- Parry, M. M. / Davies, W. V. / Temple R. A. M.: *The Changing Voices of Europe*. Social and political changes and their linguistic repercussions, past, present and future. Cardiff: Univ. of Wales Press, 1994.
- Patrikis, P.: "Language and Culture at the Crossroads," in: Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, S. 13-23.
- Pfromm, R.: *Einführung in die Sprach-, Lehr- und Lernforschung -Französisch an Gesamtschulen und Gymnasien mit Ausblick auf Europa*. Rheinbach-Merzbach: CMZ-Verlag, 1993.
- ders.: *Und Europa wächst zusammen: Karikaturen, Lieder; Gedichte und Texte für Fremdsprachenunterricht und Schüleraustausch*. Rheinbach: CMZ-Verlag, 1995.
- ders.: *Von der Grundschule zum Abitur. Leistungsprofile Französisch und Spanisch an allgemeinbildenden Schulen. Eine interdisziplinäre Studie*. Rheinbach: CMZ-Verlag, 1998/99.
- Picht, R.: "Kultur- und Landeswissenschaften," in: Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 66-75.
- Pohl, R.: "Lektüre von Collagen im Französischunterricht", in: DFU, Heft 93 (1990), S. 10-14.

- Puschel, H.: "Fremdsprachenunterricht an Schulen," in: Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 523-528.
- Rabkin, G. / Antzen, H./ Zingel, A. / Wolgast, K. (Hrsg.): *Fantasien von Kindern aus aller Welt*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1998.
- Raddatz, V.: *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung: eine Bilanz seit 1945*. Augsburg: Univ. Augsburg, (1977) 1989.
- Rampillon, U.: "Schülerbilder zum Englischlernen (Sekundarstufe I)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 14-19.
- dies.: "Lernen mit Bildern aus Zeitschriften (Sekundarstufe I)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 20-25.
- Reinfried, M.: "Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde," in: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995, S. 51-67.
- Responses to the Memorandum on Higher Education in the European Community*. Summary of National Reports and of Reports from European Organizations. (Report for the European Commission by Dr. D. F. O'Callaghan), ERASMUS Bureau, Brussels, 1993.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen ENGLISCH*,<sup>4</sup> 1993.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen Englisch*, 1981.
- Richtlinien/Lehrplanentwurf Gymnasiale Oberstufe ENGLISCH*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, (Stand: 15.8.1998),-www. learn-line. nrw.de  
<http://www.Learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm>
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW ENGLISCH* hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach Verlag, 1999.
- Riedemann, K.: *Comic, Kontext, Kommunikation*. u.a. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1988. (Diss. phil. Univ. Hamburg, 1987)
- Risager, K.: "Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies," in: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures*; Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1990, S. 181ff.
- Rülcker, T.: *Der Neusprachliche Unterricht an höheren Schulen*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1969.

Rymarczyk, J.: "Postmoderner Literaturunterricht: Von einer Ramses-Statue bis zu einem Ginsberg-Gedicht. Plastiken und Poesie zum Thema 'Missbrauch politischer Macht' im Englischunterricht der Sekundarstufe II," in: Fehrmann, G. / Klein, E. (Hrsg.): *Didaktik und Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts. Beiträge zur Tagung des FMF-Nordrhein am 2. Sept. 1997 im Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen*. Bochum: Romanistischer Verlag, 1998, S. 57-76.

dies.: "Im Bilde sein' bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht," in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 1/1998, S.45-54.

dies.: "Bezüge zwischen Bildern und Literatur als Wegweiser zu autonomem Handeln (Sekundarstufe II)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 36-42.

Sanders, B.: *Der Verlust der Sprachkultur*, Frankfurt: S. Fischer Verlag, 1995.

Scheffler, W.: "Bild und Lektüre", in: *Die Neueren Sprachen*, Bd.2 (1984), S. 113-122.

Scherling, Th. / Schuckall, H.-F.: *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin / München: Langenscheidt, 1992.

Schilder, H.: *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag, 1977.

Schilder, H.: "Unterrichtsmittel und Medien," in : Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm H.-J.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, (1989) 1995, S. 503-507.

Schinschke, A.: "Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem," in: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995, S. 36-49.

Schulz, W.: *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz, 1997.

Schwedtke, K. / Salewsky, R.: "Noch einmal die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht", in: W. Hübner (Hrsg.): *Neuphilologische Monatszeitschrift*. Leipzig: Quelle u. Meyer, 1931, 2. Jahrgang, S. 201-204.

Schwerdtfeger, I. Ch.: "Fremdsprachenlehren, Fremdsprachenlernen und Medien," in: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hrsg.): *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1993, S. 15ff.

dies.: "Zum didaktischen Verhältnis des Fremden und Eigenen - Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht," in: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*, Seelze: Friedrich, 1994, S. 28ff.

Seelye, N. H.: *Teaching Culture*. Illinois: National Textbook Company, 1976.

ders.: "Analyse und Unterrichten," in: Horst Weber (Hrsg.), *Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. Kiel Diskussion, 1976: S. 9-49.

- Segna, H.: "Pictures, perception and personality. Bilder im Kontext von Literatur und Erfahrungswelt (Sekundarstufe II)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 28-31
- Seibold, E.: *Französische Programmzeitschriften: Facetten eines modernen Phänomens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1995 (Diss. phil.).
- Siekmann, M.: "Collagen als produktives Medium", in: *DFU*, Heft 93 (1990), S. 15-19.
- Singermann, A. J. (Hrsg.): *Toward a new Integration of Language and Culture*. Middlebury: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.
- Tabbert, R.: " 'Dad's Girl Friend', ein Cartoon von Posy Simmonds (11.-13. Schuljahr)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 26-27.
- ders.: "Gedichte und Gemälde – Anregungen für den fortgeschrittenen Englischunterricht (11.-13. Schuljahr)," in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2/1999, S. 32-35.
- The outlook for higher education in the European Community*. Responses to the Memorandum. Studies No. 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1993.
- Wainwright, M.: "Search for the Delphi oracle" , in: *The Guardian*, London and Manchester, (19.1.95), S. 2.
- Weber, A.: "Auf dem Wege zur Emanzipation des fremdsprachlichen Literaturunterrichts," in: *DFU* 97 (1989), S. 48-50.
- Wedewer, R.: *Zur Sprachlichkeit von Bildern*. Köln: DuMont, 1985.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung,  
*Lehren und Lernen, Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. KOM, Brüssel 95.
- Werlich, E.: *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975.
- ders.: *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*. Bielefeld: CVK, 1986.
- Wright, M.: *Dynamic approaches to culture studies: contributions to the 1. and 2. Klagenfurt Symposia on the teaching of British and American Studies at Univ. Level*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang, 1988. (Klein, J. ((Hrsg.)): *Aspekte der englischen Geistes- und Kulturgeschichte*, Bd. 12)
- Würzner, A.: "Realien Und Bilder Im Englischen Unterrichte", in: *Die Neueren Sprachen*. Bd. 1, Heft 5 (1893), S. 245-257.

### 3. Allgemein

- Anderson, B.: *Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1988. (Das englische Original erschien unter dem Titel *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* bei Verso Editions and NLB, London 1983)
- Archer, C.: *Organizing Western Europe*. London: Routledge, 1990.
- Arndt, H. G. / Kocka, J.(Hrsg.): *Geschichtsbuch 3*, Berlin: CVK Hirschgraben, 1986.
- Ascott, C. H.: *Modern life subjects in British painting*. Leeds, 1987 (Diss. phil.).
- Baring, A. (Hrsg.): *Germany's New Position in Europe, Problems and Perspectives*. Berg, Oxford/Providence, USA, 1994.
- Bhabha, H. K. (Hrsg.): *Nation and Narration*. London and New York: Routledge, (1990), 1995.
- Bonney, R.: *The European Dynastic States 1494-1660*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1991.
- Cole B. / Gealt. A.: *Art of the Western World*. New York: Summit Books, 1989.
- Clark, T.: *The absolute bourgeois*. London, 1973.
- Datta, A.: *Welthandel und Welthunger*. München: dtv, (1. Aufl. 1984), Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe, Sept. 1993.
- Drewermann, E.: *Tiefenpsychologie und Exegese*, Bd. 2. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter Verlag, 1985.
- Duroselle, J. B.: *Europe. A History of its People*. Viking, 1990.
- Earhart, H. B. (Hrsg.): *Religious Traditions of the World*, New York: Harper Collins Publishers, 1993.
- Encyclopaedia Britannica*: 24 Bde, u.a. Chicago, London: William Benton, Publisher, 1966.
- Encyclopaedia Britannica (The New), Micropaedia and Macropaedia*. Ready Reference, Chicago, 1989.(15. Ausgabe)
- Festakt zur offiziellen Präsentation von: Network: *Katholische Schule mit europäischer Ausrichtung* am 13. Nov. 1993 im Collegium Josephinum Bonn.
- Fiske, J.: *Television Culture*. London, New York: Routledge (1987) <sup>3</sup>1990.
- Ford, B. (Hrsg.): *The New Pelican Guide to English Literature*. 8 Bde. (1957), durchgesehen und ergänzt 1982, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1986.
- Gellner, E.: *Culture, Identity and Politics*. Cambridge University Press, 1987.
- ders.: *Nations and Nationalism*. London. Blackwell, 1983.

- Goddard, V. A./Llobera, J. R./Shore, C. (Hrsg.): *The Anthropology of Europe, Identities and Boundaries in Conflict*. Oxford, 1994.
- Goethes Werke*, Hamburg: Christian Wegner Verlag, (1953), <sup>5</sup>1963, Bd. 12.
- Hadfield, J. (Hrsg.): *The Shell Guide to England*. London: Rainbird Reference Books Ltd., 1970.
- Haight, G.S. (Hrsg.): *The portable Victorian Reader*. London: Penguin Books, (1972), 1976.
- Hausner, A. (Hrsg.): *Denkanstöße 2000*. Ein Lesebuch aus Philosophie, Kultur und Wissenschaft. München: Piper, September 1999.
- Janik, D.: *Adel und Bürgertum im englischen Roman des 18. Jahrhunderts*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1987.
- Jung, K. M. : *Weltgeschichte in einem Griff*. Frankfurt, Main: Verlag Ullstein GmbH, 1985.
- Kinder, H. / Hilgemann, W.: *dtv-Atlas zur Weltgeschichte*, Bd.1. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH, 1973 (9).
- Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Klett Cotta, 1984 (4 Bde).
- Mithen, S.: *The Prehistory of the Mind*. London: (Thames and Hudson, 1996) Phoenix, 1998.
- Müller, K. H. : *Entdecken und Verstehen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1995.
- Nünning, A. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 1998.
- Ploetz, K.: *Der farbige Ploetz, Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Würzburg: Verlag Ploetz KG, 1973 (4).
- Robertson, D.: *The Penguin Dictionary of Politics*. Penguin Books Ltd., England (1985), 1986.
- Said, E.W.: *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus Ltd, (1993), Vintage edition 1994.
- Schleicher, K. (Hrsg.): *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt, 1993.
- Schinkel, K. F.: *Reise nach England, Schottland und Paris im Jahre 1826*. München: Verlag C.H. Beck, 1986.
- Schischkooff, G. (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch*. 16. Auflage, durchgesehen und ergänzt, Stuttgart: Kröner, 1961.
- Scott, A. A.: *European Studies*. Pitman Publishing, 1992.
- Shakespeare, W.: *Richard II.*, in: *The Illustrated Stratford Shakespeare*. London: Chancellor Press, 1982.
- Shelley, M. / Winck, M. (Hrsg.): *Aspects of European Cultural Diversity*. London: Routledge, (1993) 1995.
- Spencer, J. B.: *Heroic Nature. Ideal Landscape in English Poetry from Marvell to Thomson*. Evanston: Northwestern University Press, 1973.



Tieck, L.: *Schriften in zwölf Bänden*. Bd. 6. *Phantasmus*, M. Franck (Hrsg.), Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 1985.

Wilhelm, Th.: *Aufbruch ins europäische Zeitalter. Eine politisch-pädagogische Besinnung am Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart, 1990.

Wilson, K. / van der Dussen, J. (Hrsg.): *The History of the Idea of Europe*. London: Routledge, (1993) 1995.

Wistrich, E.: *After 1992 – The United States of Europe*. London: Routledge, 1991.

Woods, T.: *European Studies*. London: Hodder and Stoughton, 1993.

Zetterholm, S.: *National Cultures and European Integration*. Berg, 1994.

## 4 Auswahlbibliographie: Unterrichtspraxis

### a) Ausgewählte Literatur von Materialien zur Kunst im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt "Kunst in Indien von der Kolonialzeit bis zur Moderne"

*A Child's Book of Art*, Great Pictures, First Words

selected by Lucy Micklethwait, London: Dorling Kindersly, (1993), 1995.

(Titel aus derselben Serie: *An Alphabet in Art, Numbers in Art, Animals in Art.*

Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primarstufe)

Anholt, L.: *Degas and the little Dancer*. (A story about E. Degas), Britain 1996,

(impressionistic illustrations, repros of Degas' own work).

(Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primar- und Unterstufe)

Archer, M. / Lightbown R.: *India Observed, India as reviewed by British Artists 1760-1860.*

Exhibition 26.4.-5.7.1982 (Festival of India), Victoria and Albert Museum, Trefoil Books.

dies.: *Indian Popular Painting*. India Office Library: 1977.

dies.: *Visions of India. The Sketchbooks of W. Simpson 1859-62.*

Intro. by Paul Theroux. Oxford: Phaidon, 1986.

dies.: *The India Office Collection of Paintings and Sculpture*. British Library, 1986.

dies.: *India and British Portraiture*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet (1979),

536 S., 362 Illus., Bibliog.

dies.: *Company Paintings, Indian Paintings of the British Period*. London: Victoria and Albert

Museum, 1992.

Atkinson, G. F. (Captain, Bengal Engineers): *Curry and Rice, on Forty Plates or The Ingredients of Social Life at "Our Station" in India*. Delhi: The Books International, 1982.

Barnes, R.: *Art, Design and Topic Work 8-13*. London and New York: Routledge, (1989), 1993.

Bayly, C. A. (Hrsg.): *The Raj: India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery

(19. Oct. 1990-17. March 1991). Sponsored by Pearson. 432 S. (622 Illus., Bibliog. und Karten).

Bowness, A. / Hodgkin, H. / G. Kapur: *Six Indian Painters*. London: Tate Gallery

(7 April - 23 May 1982), 46 S., 42 Illus.

Bickelmann, U.: "Differing concepts of art: an introduction," in: *Marg (India)*. 38/4 (1987),

S.2-3, Bibliog.

Bindman, D.: *Hogarth*. London: Thames and Hudson, 1981, 1988,

216 Seiten, 166 Illustrationen, davon 17 in Farbe.

Burckhardt, T.: *Vom Wesen heiliger Kunst in den Weltreligionen*. Freiburg im Breisgau:

Aurum Verlag, 1990.

Carroll, D.: *The Taj Mahal*. New York: Newsweek, 1972.

- Chadwick, W.: *Women, Art and Society*; London: Thames and Hudson, 1990, 384 Seiten, 234 Illustrationen, davon 50 in Farbe.
- Chakraverty, S.: "Wall Embellishments. Tribal murals of Chhotnagpur," in: *The India magazine of her people and culture*, (Bombay) 6/1(1986): S. 20ff.
- Chatterjee, R.: "Instituting a nationalist art," in: *Lalit Kala Contemporary* (India). 38/3(1993),S. 70-8. 3 Illus., Bibliog.
- Clements, K.: "Artists & places nine: Howard Hodgkin," in: *Artists* (U.K.). 101/8. (Aug.1986) S. 12-14. 5 Illus.
- Contemporary Indian art from the Chester and Davida Herwitz family collection*; New York: Grey Art Gallery & Study Center (10 Dec. 1985-25 Jan. 1986); Lewisburg, Pennsylvania: Center Gallery, Bucknell University (7 Feb.-2 March 1986); Burlington, Vermont: Robert Hull Fleming Museum (3 April-25 May 1986). Sponsored by Abby Weed Grey Trust. Gieve Patel; Thomas W. Sokolowski; Daniel A. Herwitz. New York: New York University Press, distributed by Columbia University Press. (1986) 88 S. 67 Illus. (24 col.) Bibliog.
- Cork, R.: *A Bitter Truth; Avant-Garde and the Great War*. New Haven and London in association with the Barbican Art Gallery: Yale University Press, 1994 336 Seiten, 411 (schwarz-weiß und sehr gute farbige) Abbildungen.
- Correa, Ch.: *Charles Correa*. A Mirnar Book, 1984.
- Cummiry R. / Porter T.: *The Colour Eye*, London: BBC Books, 1990. (Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primar- und Unterstufe)
- Dabydeen, D.: *Hogarth's Blacks; Images of Blacks in Eighteenth Century English Art*. Surrey: Dangaroo Press, 1985. 155 Seiten, schwarz-weiß Abbildungen
- Dayal, I (Forword) : *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. Delhi: Ravi Dayal Publ., 1995.
- Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985.
- Doctor, G.: "The art scene in India: the role of the media," in: *Lalit Kala* (India). 37/3 (1991) S. 45-8, 2 Illus.
- Doshi, S.: "The identity crisis in the visual and performing arts," in: *Marg* (India) 36/2 (1984) S.2-4. 1 Illus.
- dies. (Hrsg.): *Pageant of Indian Art*. Festival of India in GB. Marg Public., 1983. (siehe bes.: "Sati" S. 63, "Six Indian Painters" S. 103-109, "Contemp. Indian Art" S. 109 ff., "Indian Art at Oxford" S. 119-124, "The Living Arts of India" S. 125ff.) (Video: The Living Arts of India)
- dies. (Hrsg.): *Symbols and Manifestations of Indian Art*. Marg Public., 1984.
- Eyewitness Art*, Reihentitel; darin erschienen:

*Colour, Looking and Paintings, Perspective, Gauguin, Goya, Manet, Monet, van Gogh, Impressionism, Post-Impressionism, Watercolour, Sculpture.*  
Dorling Kindersley Ltd. London, 1993, 1995.  
(Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primarstufe).

Ezekiel, N.: "Remembering the encounter", in: *Marg* (India) 38/4 (1987), S.4-6.

Furtado, R. de la: *Three Painters*, New Delhi, 1960.

Gayford, M.: "There's a hole in my Gallery", (Indian artist Anish Kapoor at the Hayward Gallery),  
in: *The Daily Telegraph*, (17.4.1998), S. 24.

Gentleman, D.: *David Gentleman's India*. London: Hodder and Stoughton, 1994.

*Getting to know the World's greatest Artists* (Reihentitel)  
Children's Press Chicago, 1993.  
(Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primarstufe).

Gogerty, C.: *Feelings in Art*. Brighton: Cherrytree Books, 1994,  
(kurze Texte, gute Farbabbildungen, aus derselben Serie: *Happiness, Anger, Grief, Pain, Fear, Surprise, Love*, (about the artists, index, activity panel, information panel, look and see panel), 47 Seiten

Guha-Thakurta, T.: *The making of a new Indian art; artists, aesthetics and nationalism in Bengal, c. 1850-1920*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992.  
(352 S. Cambridge South Asian studies. 52. 96 Illus., Bibliog.)

Haenlein, C.: "Das Zeitalter des Kolonialismus", The Age of colonialism.  
in: *Du* (Switzerland), No. 462 Aug. 1979), S. 46-59. 29 Illus.

Hebbar, K. K.: *An Artist's Quest*. New Delhi: Abhinav Publications (o.J.).

Heller, N. G.: *Women Artists, An Illustrated History*. New York / London: Virago Press Ltd, 1987,  
224 Seiten, von der Renaissance bis zur Gegenwart, sehr gute Farbabbildungen  
siehe besonders folgende Abbildungen:  
S. 63 M.G. Benoit (1768-1826) *Portrait of a Negress*, 1800; Oil on canvas, Louvre, Paris  
S. 81 S.M. Peale (1800-1885) *Children of Commodore John D. Danels*, 1826, Oil on canvas,  
Maryland History Society, Baltimore (5 with children and two of their family's black servants  
playing with bubbles);S. 102 C. Beaux (1855-1942) *After the Meeting*, 1914, Oil on canvas,  
The Toledo Museum of Art; S. 159 Leonor Fini: *Red Vision*, 1984, Oil on canvas.

Herrmann, K., Husemann, H., Moyle, L. (Hrsg.): *Coping with the Relations*, Eine Ausstellung des  
Goethe-Instituts London und der Universität Osnabrück, Osnabrück: seculo verlag,  
(1. 1993, 2. 1994, 3. 1995).

Hodgkin, H.: "On collecting Indian painting", in: *Ashmolean* (U.K.). No. 23. (Winter 1992)  
S. 9-15. 3 Illus.,Bibliog.

Hoskote, R.: "The art scene in India: the introductory essay", in: *Lalit Kala* (India). 37/3 (1991), S. 14-23, 7 Illus.

HRH The Prince of Wales: *A Vision of Britain; A Personal View of Architecture*. London, New York, Doubleday, 1989; kurze Texte, viele Farbabbildungen (Photos, Zeichnungen), 160 Seiten.

Husain, M. F.: *Images of the Raj*. (Text: Ashok Mitra), Bangalore: Sista's Art Gallery, (o.J.).

Huyler, St. P.: *Painted prayers: women's art in village India*. London: Thames and Hudson, 1994.

*INTER NATIONES Materialien: Bildende Kunst - Fine Arts*

1. Rump, G. Ch.: *Wie betrachte ich ein abstraktes Kunstwerk* (1. 1985 / 2. 1989)

2. Thorn-Prikker, J.: *Max Beckmann* (2. 1995), *Der Blaue Reiter* (1. 1994)

Aufbau: Deutscher Text, Englischer Text, Diareihe

Inhaltlicher Schwerpunkt: Stimulieren alltagssprachlicher Kommunikation über Auseinandersetzung mit Bildinhalten und Aufmerksamkeit auf künstlerische Gestaltungsmittel lenkend.

Jain, M.: "Changing Tastes," in: *India Today International*, (6/1997), S.53.

James, J.: "Printmaking in the southern region," in: *Lalit Kala Contemporary* (India). 38/3 (1994), S. 47-50, 4 Illus.

ders.: "The new figuratives," in: *Lalit Kala* (India), 35/9(1987), S.12-19, 13 Illus..

Jones, M. D. L.: "Company school paintings of British India," in: *American Book Collector* (U.S.A.), 2/6 (Nov.-Dec. 1981), S. 20-3, 2 Illus..

Kalighat: *Indian popular painting 1800-1930*. Leicester, England: Leicestershire Museum and Art Gallery (27 Nov. 1993-9 Jan. 1994); Edinburgh: City Art Centre (15 Jan.-19 Feb. 1994); Bradford, England: Cartwright Hall (26 Feb.-10 April 1994); Oxford: Museum of Modern Art (17 April-19 June 1994). Balraj Khanna.London: Redstone Press: Southbank Centre. (1993) 95, 15 S., 58 Illus., Poster, Postkarten.

Kapur, G.: "Contemporary Indian art", in: *Marg* (India), 36/1 (1984), S. 42-51, 23 Illus..

Khandalavala, K.: "Whither modern art in India?" in: *Lalit Kala* (India). 37/3 (1991) S. 9-12, 3 Illus.

Koch, W.: *Baustilkunde*; Ein Standardwerk der europäischen Baukunst von der Antike bis zur Gegenwart; Studienausgabe mit über 50 Standortzeichnungen, 2500 Zeichnungen und fünfsprachigem Glossar, 496 Seiten, München: Orbis Verlag, 1988.

Krishna, N.: "The art scene in India: as a traditionalist looks at it," in: *Lalit Kala* (India). 37/3 (1991) S. 49-52, 3 Illus..

Kulharni, K. S.: "Musings on modernity," in: *Lalit Kala* (India), 37/3 (1991), S. 58-62, 3 Illus..

- Lister, E.: *Portal Painters, A Survey of British Idiosyncratic Artists*.  
London: Alpine Fine Arts Collection, LTD, 1992  
276 Seiten, 148 Abbildungen überwiegend farbig, siehe bes.: S.216/217 *Boy in Kilt* und  
S. 213. *The Beatles*.
- Lucie-Smith, E. / Cohen / C., Higgins, J.: *The New British Painting*. Oxford: Phaidon, 1988  
112 Seiten, 94 Schwarz-weiß-Abbildungen und Farbabbildungen
- Luyken, R.: "Indische Blume im englischen Staub," in: Hamburg: *Die Zeit*, (16.Mai,1997), S.55.
- Lynton, N. / Smith, A. / Cumming, R. / Collension, D.: *Looking into Paintings*. London:  
Faber and Faber, The Open University, A Channel Four Book, 1985  
302 Seiten, Glossary: 107 Schwarz-weiß-Abbildungen und 45 Farbabbildungen.
- Malik, K.: "Dhanraj Bhagat: portrait of an artist," in: *Lalit Kala* (India)  
35/9 (1987), S. 8-11, 3 Illus..
- ders.: "The art scene in India: as a critic looks at it," in: *Lalit Kala* (India),  
37/3 (1991), S. 36-42, 3 Illus..
- Mannering, D.: *Great Works of Indian Art*. Bristol: Parragon Book Service Limited, 1996.
- Masterson, P.: "India & INIVA," in: *Art Monthly* (U.K.).174/3 (1994), S. 30, 1 Illus..
- Mather, C.: "Moving on: new art in India," in: *Women's Art Magazine* (U.K.),  
42/(Sept.-Oct.1991), S. 8-9, 3 Illus.
- Mc Hugh, Chr.: *Art and Artists: Western Art 1600-1800*. Hove: Wayland, 1994  
(weitere Titel aus derselben Serie: *Art in the 19th Century, Impressionism, Modern Art,...*);  
48 Seiten, ausgezeichnete Farbwiedergaben von Gemälden mit Kurztexen.
- Menon, A. E. (Forword by Dayal, I. / essay by Murti, I.): *Anjolie Ela Menon, Paintings in  
Private Collections*. Delhi: Ravi Dayal Publ., 1995.
- Morres, J.: *Stones of Empire, The Buildings of the Raj*. Oxford University Press, 1983.
- Morris, W.: *News from Nowhere and Selected Writings and Design*. (Hrsg.: Briggs, A.)  
London: Penguin Books, 1984 (twice), 1986, 308 Seiten (23 schwarz-weiß Abbildungen).
- Mukhopadhyay, A.: "The Pioneer of Modern Indian Caricature in Print. Gaganendranath Tagore."  
in: *Lalit Kala Contemporary* (39) März 1994, S.17-24.
- Munuswamy, L.: "The art scene in India: as a teacher looks at it," in: *Lalit Kala* (India),  
37/3 (1991), S. 33-5, 1 Illus..
- Murti, I.: "Through the Patina", in: *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. Delhi:  
Ravi Dayal Publ., 1995, S. 21ff.
- Myers, B. S. (General Editor): *The History of Art; Architecture Painting, Sculpture*. New York:  
Coppelstone, T., u. London: Viscount Books, 1985, 928 Seiten.
- Nandagopal, S.: "Art and development," in: *Lalit Kala* (India), 35/9, (1987) S. 4-7, 2 Illus..

Nath, A.: "Exhibition Review, The Proper Study," in: *The India Magazine*, (April 1985), S. 72-75.

*New Horizons Series*, Reihentitel; darin erschienen:

*The Celts, D-Day, The Exploration of Africa, Cezanne, Degas, etc.*  
Thames and Hudson, London.

Nicholson, L.: "When Paris went to Town" (the Festival of India opens), in: *The India Magazine*, 6 (Dez. 1985), S. 56ff. (Festival of India: Sept. 1985- Jan. 1986; performing arts/ folk artists).

Nilsson, St.: *European Architecture in India 1750-1850*. Faber and Faber, London, 1968.

Pai, L.: "The art scene in India: as a painter looks at it," in: *Lalit Kala* (India). 37/3(1991) S. 24/25.

Pal, P. / Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Pierpont Morgan Gallery (1 May-31 July 1986); Los Angeles: Los Angeles County Museum of Art (9 Sept. 1986-4 Jan. 1987). Ithaca and London: Cornell University Press, 1986, 232 S., 241 Illus., Bibliog.

Pande, P.: "A reassessment of the Bengal School in the contemporary context," in: *Lalit Kala Contemporary* (India). 38/3 (1993), S. 27-37, 15 Illus. Bibliog..

Parimoo, R.: "Revivalism, indigenous factors or modern Indian art reconsidered in the context of post modernism," in: *Lalit Kala Contemporary* (India), 38/3 (1993) S. 7-18, 9 Illus., Bibliog.

Parris, L. / Fleming-Williams, I.: *Constable*. Tate Gallery, 1991; for the exhibition 13.6.-15.9.91  
544 Seiten, 345 Abbildungen (meist farbig).

Philipps, T.: *A Humament: A treated Victorian Novel*. London: Thames and Hudson, 1980.  
(A Human Document by W.H. Mallock 1892)

Pitman, J.: "'King of Colour'-J. Pitman meets Howard Hodgkin", in: London: *The Times Magazine*, (4. Nov., 1995), S. 8 ff.

Piper, D.: *The English Face*. (Hrsg.: M. Rogers) London: National Portrait Gallery, 1992;  
264 Seiten, kunstgeschichtlicher Text, zahlreiche sehr gute Schwarz-weiß-Abbildungen und Farbabbildungen  
(siehe bes.: Holbein, *Elizabeth I (The Ditchley Portrait)* (1533-1603) auf einer Landkarte stehend  
"Character not Caricature" (Kneller, Hogarth); "Society Portrait" (Gainsborough, Reynolds)  
"The Face in Miniature" (S. 171 after J.W. of Derby); "The Age of Lawrence"  
"Pre-Raphaelite Longing"; p. 205, *Queen Victoria and her family* (1819-1901) by Franz Xaver Winterhalter 1846, Oil on canvas (249.5 x 316), Royal Collection; p. 207,  
*The Last of England* by Ford Madox Brown, 1855, Oil on panel (82.5 x 75), Birmingham City Museums and Art gallery; p. 235,  
*Frederick Gustavus Burnaby* (1842-1885) by J.J. Tissot, 1870, Oil on panel, (49.5 x 59.7), Nat. Portrait Gallery London

*Poet Painter*, Interpretation by M. R. Anand, Paintings by Tagore, Delhi: Tricolour Books, 1985.

Porter, St. E. / Hayes, M. A. / Tombs, D. (Hrsg.): *Images of Christ (Ancient and Modern)*  
Roehampton Institute London Papers, 2. Sheffield: Sheffield Academy Press Ltd, 1997,  
(siehe bes. Teil II S. 144 ff. R. S. Sugirtharajah: "The Magi from Bengal and their Jesus: Indian

Construals of Christ during Colonial Times“ und Teil IV S. 342 ff. Suman Gupta:  
“Images of Christ in the Paintings of Jamini Roy“.)

- Poupeye, V.: *Caribbean Art*. London: Thames and Hudson, 1989;  
224 Seiten, 177 Illustrationen, davon 76 in Farbe.  
siehe bes.: Pedro Alvarez *The End of History* from the *Variations on the End of History* series  
1994, Abb. 9, S.23;  
Jose Campeche *Portrait of Governor Ustariz* c. 1792, Abb. 13, S. 31  
Gilberto de la Nuez *Memory of the Colonial Past* 1989, Abb. 67, S.99.  
Miguel Pou *A Race of Dreamers: Portrait of Ciqui* 1938. Abb. 42, S. 73.  
Prosper Pierre Louis *Spirit* n. d., Abb.60, S.91. Tam Joseph *Spirit of the Carnival* 1993,  
Abb. 79, S.110.  
Arnaldo Roche Rabell *You Have to Dream in Blue* 1986, Abb. 135, S. 171.  
Jose Garcia Cordero *Bilingual Dog* 1993, Abb. 136, S. 171  
Eugene Palmer *Duppy Shadow* 1993, Abb. 176, S. 215.
- Powell, R. J.: *Black Art and Culture in the 20th Century*. London: Thames and Hudson, 1997;  
256 Seiten, 176 Illustrationen, davon 31 in Farbe.  
siehe bes.: Arthur Drummond *The Empress* (detail) 1901, Abb. 3, S. 11.  
Jeff Donaldson *Victory in Zimbabwe* 1977-80, Abb. 6, S. 21.  
John Robinson *Self-Portrait* c. 1945, Abb. 51, S.86.  
Norman Rockwell *The Problem We All live With* 1964, Abb. 79, S. 120.:  
Abb. 95- 106, S.140-150.  
Marco Humphrey *The Last Bar-B-Que* 1988-89 Abb.119, S. 160.  
*Ouattara Hip-Hop Jazz Makoussa* 1994. Abb. 125, S. 168.  
Kerry James Marshall *Better Homes Better Gardens* 1994-95, Abb.134, S.175.
- Roberts, J.: "Indian art, identity and the avant-garde: the sculpture of Vivan Sundaram," in:  
*Third Text* (U.K.) 27, (Summer 1994), S. 31-6, 3 Illus.
- Rogers, P. (Hrsg.): *The Oxford Illustrated History of English Literature*. London:  
Guild Publishing, 1987; zahlreiche Schwarz-weiß-Abbildungen und Farbabbildungen,  
Gemälde, Graphiken, Poster, Photos.
- Rosenthal, M.: *Constable*. London: Thames and Hudson, 1987, 216 Seiten, 191 Illustrationen,  
davon 48 in Farbe.
- Sackmann, E.: *Great Masters of Fantasy Art*; Berlin: Taco, 1986.  
95 Seiten, Text und Photo zum Künstler (16) und sehr gute Farbwiedergaben,  
(nicht landeskundlich, sondern eher im Sinne von Hellwig:  
Kunstwerkcharakter, sprachauslösend, phantasieanregend, dem Umgang mit modernen  
Zeichentrickfilmen für moderne junge Zuschauer entgegenkommend,  
Buchillustrationen, Buchumschläge (ideal zum Erraten von und Spekulieren über Inhalte von  
Geschichten), Tolkien-Kalender-Illustrationen (*Lord of the Rings*).
- Schmitz, C. / Cle, J.: *An Adventure with Julien and Clarisse in Europe. Mystery of the Louvre*.  
(Comic style pictures), Conservat Editions, 1994.  
(Geeignet für jüngere Schüler zum Einsatz in der Primarstufe und Unterstufe).
- Sharma, B. Bh.: "Artists and photography: some Indian encounters," in: *History of Photography*  
(U.K.), 12/3 (July-Sept. 1988) S. 247-58, 10 Illus., Bibliog.
- Sheikh, G. M.: "New Contemporaries," in: *Marg* (India), 31/2 (March 1978)  
S. 87-112, 27 Illus., Bibliography.



- Shellim, M. (with a foreword by M. Archer): *India and the Daniells* (oil paintings). London: Inshape and Co, 1979.
- Stockley, P.: *Images 12*; The Association of illustrators twelfth Annual. British Media Publications, 1987 (Advertising, Books, Editorial, Film, Information and Technical, Print and Design, Professional Unpublished, Student Unpublished), sehr gute Farbabbildungen, Daten und Kurztexte.
- Stoler, B.: *The powers of art: patronage in Indian culture*. (Hrsg.: Miller) Delhi; Oxford; New York: Oxford University Press, 1992, S. 338, 21 Illus.
- Stroh, Ch.: "Imagery and metaphors: contemporary printmaking in India," in: *Arts of Asia* (Hong Kong), 17/4 (July-Aug. 1987), S. 97-105, 24 Illus.
- ders.: "Contemporary Printmaking in India," in: *Arts of Asia*, 7 (1978), S.97-105.
- Sutton, J. I.: "In presence of the monarch" (Royal durbars), in: *The India Magazine*, 6/3 (1986), S.20-27.
- Tadgell, Chr.: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994; 336 Seiten, kunstgeschichtlich, ausgezeichnete Abbildungen, Schematazeichnungen: Grundrisse, Querschnitte, einige Farbabbildungen
- Tagore, R.: *Centenary 1861-1961*. The Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Delhi, Lalit Kala Akademi, (o.J.).
- The X Ray Picture Book of Buildings of the Modern World*. London: Watts Book, 1993, 1995
- Thompson, F.: "A Feminist Focus in Indian Painting," in: *Atlantis* (Canada), 8/1 (1982), S. 67-77, Illus., Bibliog.
- Topsfield, A.: "Indian Paintings," in: *Arts of Asia* (Hong Kong), 13/6 (Nov.-Dez. 1983), S. 93-4, 3 Illus.
- Voss, F. S.: *Man of the Year; A TIME Honoured Tradition*. London: Booth-Clibborn Editions, 1987. 64 Seiten, Farbabbildungen meist berühmter Politiker und Text.
- Welch, St. C.: "India! (Six hundred years of fabled art. The Metropolitan Museum of Art, New York)", in: *The India Magazine*, (Dez. 1985), S. 68-75.

## b) Videos und Fernsehprogramme zu Kunst und Geschichte im Fremdsprachenunterricht

1. Graham-Dixon, A.: *A history of British art* (part 1/2/3/4/5/6)  
Linked to a BBC2 television series, this is a study of British art from the Reformation to the present. It depicts the cultural life of Britain since the Middle Ages, embracing not only painting and sculpture but also history, politics, architecture and literature.
2. Hughes, R.: *An American Vision of the New World, The Wilderness and the West* (BBC2), Nov./Dez. 1996.
3. Video: *The Living Arts of India*.
4. Clark, K.: *Romantic versus Classic art 3 - Jean-Auguste-Dominique Ingres*; written and narrated by Kenneth Clark (ODY 155) Video, Running time approx. 55 minutes. Cert. E. Part of a series of documentaries exploring changes in the arts between the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries.
5. Clark, K.: *Romantic versus Classic art 4 - Theodore Gericault, John Constable*; written and narrated by Kenneth Clark (ODY 156) Video, Running time approx. 55 minutes. Cert. E. Documentary exploring changes in the arts between the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries.
6. Clark, K.: *Romantic versus Classic art 5 - Joseph Mallord William Turner*; written and narrated by Kenneth Clark (ODY 176) Video, Running time approx. 55 minutes. Cert. E. Part of a series of documentaries exploring changes in the arts between the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries.
7. Clark, K.: *Romantic versus Classic art 6 - Eugene Delacroix, Jean-Francois Millet*; written and narrated by Kenneth Clark (ODY 177) Video, Running time approx. 55 minutes. Cert. E. Part of a series of documentaries exploring changes in the arts between the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries.
8. World Painters. *Public Murals in New York, und Art and the Left. The Critique of Power*. (BBC2, 13.11.1997).
9. *Eureka*; India File (Celebrating the Holy, Stories, i.e. The Ruby Prince), (Channel 4 Schools, 5.12.1997)
10. *Open University Programmes* zu den Bereichen: **Art, History, Europe**, Sociology, English Language z.B. *Culture and Belief in Europe; What is Europe; Modern Art: Practices and Debates; An Arts Foundation Course; Understanding Modern Societies; Literature in the Modern World*. (Unter der folgenden Adresse sind Informationen zu den verschiedenen Kursen zu erhalten: The Open University, P.O. Box 625, Milton Keynes MK 6AA, Ceefax page 626)

11. 3. *Victoria and Albert* (Channel 3) 13.5.97. The programme offers insight into the private and public life of Queen Victoria and Prince Albert. It highlights Prince Albert's achievements as a great social reformer working together with Lord Shaftesbury. Albert's role as a guardian of the Art and Science Exhibition which was housed in Paxton's famous Crystal Palace. Prince Albert's greatest legacy to Britain are his ideas which led to the Albert Hall, the Museum of History and Science and the Victoria and Albert Museum in London.
12. *The Poisoned Chalice. A Kind of Betrayal.* BBC 2, 1. Part / The unhappy story of Britain's relationship with Europe, told in a four part series. (summer 97)
13. Open Sunday: *The Napoleon Effect: France and Italy* (BBC 2, 15.6.97).

#### **Auf die Thematik Imperialismus und Kolonialismus bezogene Fernsehprogramme**

14. *Riding the Tiger.* The subjects of the film are followed for over two- and a half years in Hong Kong – from January 95 to the handover and were chosen for diversity and contrast. June/July 1997, (Channel 4).
15. *The Hong Kong Handover: China Celebrates.* John Tusa presents highlights from Hong Kong – the former British colony and its first day under Chinese sovereignty. 1. July 1997, (BBC 1).
16. *The Last Governor.* This BBC 1 documentary has been filmed over five years concentrating on Governor Chris Patten, a central figure in the diplomatic discussions over the handover.
17. *Farewell to Hong Kong with Trevor McDonald.* T. McDonald takes a personal look at the end of 155 years of British involvement in Hong Kong, which had represented the last significant link with Britain's imperial past. 1.7.97, (ITV).

#### **Videos, die in den Museumshops der Londoner Kunstmuseen erhältlich sind:**

18. *Tippoo's Tiger*  
(The strange tale of Tipu Sultan, one of Britain's most redoubtable foes in the conquest of India.) Video by: The Arts Unit at Holmes Associates for The Victoria and Albert Museum.
19. *An Eye for Detail,* Netherlands Painting in the National Gallery.
20. *Surprised,* The Paintings of Henry Rousseau.
21. *The Much Loved Friend.* A Portrait of the National Gallery.
22. Videos zu einzelnen Künstlern: *Claude, Monet, Turner, Constable,* etc.

**c) Artikel zu Indien für den landeskundlich orientierten Englischunterricht, die aktuelle Themen wie z. B. Umweltprobleme ansprechen**

Baweja, H.: "The Taste of Power," (Text und Fotos), in: *India Today*, (1/1997), S. 18-21.

Dam, R.: "Battling the Union, (more and more young Asians - with a little help from the British authorities - are fighting society and family pressures rather than marry under duress)", in: *India Today*, (3/1997), S.44.

ders.: "Polluted Cities, Choking to Death," in: *India Today*, (12/1996).

Dhillon, A.: "Bringing on the Raj, (Television serials, books and exhibitions - Britons are going overboard celebrating 50 years of Indian independence)", in: *India Today International*, (June 1997), S. 28b.

Goldenberg, S.: "Row after row: a royal progress," in: London and Manchester: *The Guardian*, (16. Okt., 1997), S. 1.

dies.: "Crisis and the Crown," in: London and Manchester: *The Guardian*, G2, (16. Okt., 1997), S. 2ff.

Halamkar, S.: "The Rivers of Death," in: *India Today*, (1/1997), S. 102-107.

Hardman, R.: "Getting in a state over Queens visit," (coloured cartoon by Garland), in: London: *The Daily Telegraph*, (16. Okt., 1997), S. 28.

Koppikar, S.: "Coastal Pollution" / "The Death of Life," / "The Poisoning Of India," in: *India Today*, (3/1997), S. 38-41.

Pratap, A.: "What of their changing cultivation? The Savariya Paharias, a hill tribe of Bihar," in: *The India Magazine*, (9/1984), S. 28-36.

Shrimley, R.: "Blair tries to cool row over Queen," in: *The Daily Telegraph*, (17. Okt., 1997), S. 1/2.

Thomas, Chr.: "Queen heals open wound in Amritsar," und "General inherited racism of the Raj," in: London: *The Times*, (15. Okt., 1997), S. 5.

ders.: "the train now departing," (photos by D. Singh), in: London: *The Times Magazine*, (4. Nov., 1995), S. 38ff.

Seton, M.: "The Great Soul of India. Ghandi on celluloid", in: *The India Magazine*, 3/2, (Jan. 1983), S. 16-27.

Varadarajan, T.: "Neasden's Temple of Tolerance", in: *The Times*, (4. Nov., 1995), S.1 u. S.3.

## d) Computer Software

1. *Encarta 97 Brit. Version* (für den Europäischen Kontext inhaltlich ausführlicher als Encarta 96, amerikanische Version.)
2. *Microsoft art gallery: the collection of the National Gallery, London.*  
Reproduces the collection of the National Gallery, London. Includes animations and sound demonstrations of artists' work.

## e) Literatur zum geschichtlichen Hintergrund

Diese Liste beachtet insbesondere Bücher für den Einsatz in Schulen im Vereinigten Königreich, die auch für den Fremdsprachenlehrer von Interesse sein könnten.

- Allen, Ch. (Hrsg.): *Plain Tales from the Raj*. New York: Owl Book, Holt, Rinehart and Winston, 1985, 240 Seiten, zahlreiche Illustrationen (Photos, Gemälde), Glossary [alte Photographien, Memorabilia, Gemälde, Worte und Erinnerungen von 60 Menschen, die die Teilung Indiens erlebten. Als Quellen wurden Journale, Memoiren, Tagebücher, Familialben, 'scrapbooks', Privatbriefe und 250 aufgezeichnete Interviews von Frauen und Männern, die für das Raj lebten und arbeiteten, genutzt].
- Ashton, St.: *Living through History: Indian Independence*. London: Batsford Academic and Educational, 1985. 71 Seiten, 66 Illustrationen, Datenliste, Bibliographie.
- Ashton, S. R.: *Colonialism in India*, A GCSE Source Book for Teachers. London: The British Library, 1988.
- Bonavia, D.: *Hong Kong 1997, The Final Settlement*. Hong Kong: South China Morning Post Ltd., 1985.
- Buchholz, H. J. / Schöller, Peter: *Hong Kong*. Braunschweig: Westermann, 1985.
- Cameron, A. D.: *Exploring History: Young Workers in the Industrial Revolution*  
London: Oliver and Boyd, (1981), 1985.
- Clarke, B.: *Children of History: Gandhi*. Cherrytree books, 1988, (Biographien für Kinder, 32 Seiten, gemalte Illustrationen im realist. Stil, Datenliste)
- Douglass, F.: *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave*.  
Penguin American Library, 1982. (auch als Audio Kassette erhältlich, hrsg. von Penguin).
- Drabble, M.: *For Queen and Country. Britain in the Victorian Age*.  
London: Andre Deutsch Ltd, 1978.
- Ganeri, A.: *The Indian Subcontinent*. London: Watts Books, 1994.

- Goalen, P. *India: From Mughal Empire to British Raj*, Cambridge University Press, 1992
- Golant, W.: *Spotlight on: The British Raj*. Hove, East Sussex, England: Wayland, 1988, 76 Seiten, zahlreiche Illustrationen, Datenliste, Bibliographie, Glossary  
(weitere Titel aus derselben Serie, die von Interesse sein könnten):  
... *the Age of Revolution*  
... *the American Revolution*  
... *the Collaps of Empires*  
... *the Education Era Elizabethan England*  
... *the English Civil War*  
... *19th-Century Imperialism*  
... *the Stuarts*  
... *the Victorians*
- Exploring the Past*. Reihentitel; darin erschienen: *Tudor England*.  
in: Marshall Cavendish Books, London, (1988-99), 1994.
- Hart, R.: *English Life in the 19<sup>th</sup> Century*, Wyland Ltd, (1971), 1988.
- Hibbert, Chr.: *The Dragon wakes, China and the West, 1793-1911*. London: Penguin Books, 1984, 1988 (1 pub. 1970).
- James, L.: *The Rise and Fall of the British Empire*. London: Abacus, (1995) 1997.
- Journeys into the Past*. Reihentitel; darin erschienen: *Life in the Tudor Age*.  
in: Reader`s Digest Association Ltd, London, New York, (1995), 1997 und  
*Life During the Industrial Revolution*, in: Reader`s Digest Association Ltd,  
London, New York, (1995), 1996.  
(ausgezeichnet bei der Behandlung folgender Unterthemen: Conditions of Life, Booming City, Country, Life of the Mind, Religion, Art, (zahlreiche gute Abbildungen).
- Kalman, B.: *India - the culture*. Oxford, New York: Crabtree Publishing Company, 1990.
- Kanithkar, V. P.: *Flashpoints; The Partition of India*. Hove: Wayland Ltd., 1987,  
78 Seiten, zahlreiche schwarz-weiß Photos, Datenliste, Glossary  
(aus derselben Serie: *The Irish Question; The Division of Berlin*  
*The Vietnam War*
- Lane, P.: *Georgian England*. Hong Kong: Visual Sources Series, 1981.
- Patrikeeff, F.: *Mouldering Pearl, Hong Kong at the crossroads*. London: George Philip Ltd., 1989.
- Porter, B.: *The Lion`s Share; A short history of British Imperialism 1850-1983*. London: Longman, New York 1. 1972, 2. 1984, 4. 1987.
- Simkin, J.: *The Individual in History: Gandhi*. Brighton: Spartacus Educational, 1987; 90 Seiten, Text und Photos, Quellenmaterial mit Fragen, Lektion 1-14 und S. 88 Arbeitsaufgaben, Aufgabenstellungen zur Leistungskontrolle, Bibliographie (die meisten Titel aus den 50/60er u. 70er Jahren u. älter)
- Snow, E.: *Red China Today*. Penguin Books Ltd., 1970.

Tadgell, Chr.: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994; 336 Seiten, kunstgeschichtlich, ausgezeichnete Abbildungen, Schematazeichnungen: Grundrisse, Querschnitte, einige Farabbildungen

The Commonwealth Societies' Council: *Our modern Commonwealth - Ideas for Teachers, Activities for Students* (information booklet: history - today)  
14 Activity sheets (7 The Arts Masks, Music, Fabrics/Costumes). Einige Materialien und Kernideen erinnern an Materialien über die Europäische Union.  
(i.e. friendly links between Member Nations, rich diversity, differences but one family).

*The Commonwealth - its Origins, Development and Role in the Modern World*. ( in four volumes:  
1. Introduction: Issues involved in teaching about the Commonwealth  
2. From Empire to Modern Commonwealth  
3. The Role of the Commonwealth  
4. Case Studies: This book reflects the many different issues and conflicts that effect Commonwealth countries today  
London: (Hrsg.: Commonwealth Institute, the Education Department)

Tully, M.: *No Full Stops in India*. London: Penguin Books, 1992 (1. pub. by Viking, 1991).

Vadgama, K. (Forewords by HRH The Prince of Wales und Mrs. Indira Gandhi): *India in Britain. The Indian contribution to the British way of life*. London: Robert Royce Ltd, 1984;  
256 Seiten, zahlreiche Illustrationen (Graphiken, Photos, Textauszüge aus Zeitungen wie *The Times, The Illustrated, London News and The Graphic*)

Vaid, A. / Merrill D.; Bage G.: *Victorian India. Tea Garden of the World*.  
(Resource Material for History) London: The British Library Oriental and India Office Collection, 1996.

Winchester, S.: *Outposts*. London: Hodder and Stoughton, 1985.

World Bank Classroom Materials: Books, Poster Kits, Learning Kits, Videocassettes  
z. B.: *The Developing World Learning Kit*  
oder Videos: *Rivers of Life (Bangladesh), Seeds of Progress (Mexico), The Neighborhood of Coelhos (Brazil), Curitiba: A City of the Future (Brazil)*.

### **f) Literarische Texte und Verfilmungen, die für den thematischen Rahmen "Indien" und "the British Empire" von Interesse sind**

*Amistad* (St. Spielberg / cinema film spring 98)

Chandra, V.: *Red Earth and Pouring Rain*. Boston, New York, Toronto, London: Little,Brown and Company, 1995.

Desai, A.: *Das Dorf am Meer*. München: dtv, 1990, 1993.

Equiano,O. C.: *Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano*.  
London: Penguin, Penguin Classics, 1996.

Forster, E. M.: *Passage to India* (cinema film)

Godden, R.: *The Peacock Spring*. Puffin Books, 1989 (auch als Fernsehfilm)

*Goodness, Gracious, Me* (Asian comedy), aktuelle Fernsehserie 1999/2000. Diese Serie dokumentiert das neue Selbstbewußtsein und eine „hybride Identität“ der asiatischen Bevölkerungsgruppen im Vereinigten Königreich. Auf witzige und intelligente Weise wird die imperiale Vergangenheit aufgearbeitet und mit stereotypen Vorstellungen gespielt. Diese Serie kann Auslöser sein für Überlegungen zur multikulturellen Gesellschaft und zum Vergleich mit Identitätsproblemen im eigenen Land anregen.

Kipling, R.: *Kim*. (edit. with an introduction and notes by E. Said), Cover: *A Drink by the Way* by John Griffith, Victoria-Albert-Museum, London: Penguin, (Macmillan 1901) 1989.

ders.: *The Jungle Book* (1942) Classic version of the Rudyard Kipling stories about jungle boy Mowgli. Channel 4, 19.6.1997.

Lapierre, D.: *City of Joy* (translated from French) Film tie-in ed, Arrow, 1992  
As a film Roland Joffe's drama demonstrates the difficulties foreign helpers have to face when trying to change the fate of India's poor in Calcutta. Channel 4, 29.6.97.

Pate, A. D.: *Amistad*. London: Penguin, 1998. (siehe auch St. Spielbergs Film *Amistad* 1998).

Roy, A.: *The God of Small Things*. London: Harper Collins Pub., 1997.

Scott, P.: *Jewel in the Crown*, die Fernsehserie: *Jewel in the Crown* (repeat: 14 parts) The series based on Paul Scott's novel is repeated to mark a half-century of Indian independence. It proves extremely popular with the British audience and is characterized as a "Jewel in TV History". Channel 4, Summer 97.

Suyin, H.: *The Crippled Tree*, China: Autobiography, History, Book 1, Triad/Granada (1965), 1982.

Tharoor S.: *The Great Indian Novel*. New York: First Arcade Paperback Ed., 1993.

*The English Patient* (10 Oscars / cinema film, spring 97)



Kämpchen, M.: *Stimmen Indiens*, in: *die horen*, Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik, Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft GmbH, 42/4, 1997.  
Diese Anthologie versucht ein möglichst breites Spektrum von verschiedenen indischen Regional-Literaturen durch Kurzgeschichten vorzustellen, d.h. Texte sind aus neun Sprachen (genannt werden Urdu, Hindi, Marathi, Bengalisch, Telugu, Tamil, Kannada oder Kanaresisch und Malayalam) ins Deutsche übersetzt worden, und es kommen noch Lieder aus den vier Ureinwohner-Sprachen hinzu. Ferner beachtet der Autor die unterschiedliche Religionsangehörigkeit der Schriftsteller und unterschiedliche Thematiken, die z. T. eher für das städtische oder das ländliche Indien repräsentativ sind. Der Kontrast von Stadt und Dorf soll auch in den zahlreichen Fotos von Andreas Hoffmann zum Ausdruck kommen. Für den Einsatz der Kurzgeschichten im Fremdsprachenunterricht Englisch sollte eine weniger oder stärkere eigenkulturelle Markierung beachtet werden, wie z. B. bei den Liedern der Ureinwohner, die sprachlich zwar einfach, inhaltlich jedoch schwer nachvollziehbar sind. Siehe z. B. eine Kurzgeschichte aus dem Hindi von Nirmal Verma *Krähen im Exil*, S. 30ff; aus dem Urdu von Jeelani Bano *Die letzte Rose des Frühlings*, S. 71ff; aus dem Marathi von Priya Tendulkar *Am Ende der Ehe*, S. 95ff; aus dem Kanaresischen von U. R. Anantha Murthy *Ghatastraddha – Totenritual für eine Lebende*, S. 123ff; aus dem Englischen von Chitra Fernando *Die Vollkommenheit des Gebens*, S. 173ff.

## **2. Verzeichnis der Graphiken und Abbildungen**

### **Graphiken in Kapitel 1 und 2:**

1. Graphisches Modell zur Klärung des interdisziplinären Ansatzes zur Integration von Werken der bildenden Kunst in den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht, siehe Kapitel 1, S. 13.
2. Graphisches Modell zur Klärung der Schwerpunktsetzung bei Hellwig et al. beim Einsatz von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht, siehe Kapitel 1, S. 14.
3. Graphisches Modell zur Klärung der Schwerpunktsetzung in der vorliegenden Arbeit beim Einsatz von Werken der bildenden Kunst im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht, siehe Kapitel 1, S. 15.
4. Fremdsprachenerwerb der Bürger der EU nach Ländern und Sprachen bei der Altersgruppe der 15-24jährigen in Prozent. Eigener Entwurf, Daten entnommen aus: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94*, Brüssel, 1995: S. 68, siehe Kapitel 2.2, S. 35.
5. Prozentsatz der Englisch-, Französisch- und Deutschschüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich, 1991/92. Eigener Entwurf, Daten entnommen aus: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94*, Brüssel, 1995: S. 76, siehe Kapitel 2.2, S. 35.
6. Jährliche Unterrichtsstunden in Fremdsprachen im allgemeinbildenden Sekundarbereich, Schuljahr 1993/94, aus: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union 94*, Brüssel, 1995: S.28/29, siehe Kapitel 2.2, S. 36.

### **3. Verzeichnis der Tabellen**

- Tabelle 1: Historische Entwicklung der Art der Bilder und ihrer Leistung für den Fremdsprachenunterricht / Tabellarische Übersicht (1658-1962), Kapitel 3.1.1, S. 46ff.
- Tabelle 2: Versuch einer systematischen Darstellung an ausgewählten Beispielen zum Einsatz von Bildern und Bildkunst im modernen Fremdsprachenunterricht. Zweite Tabellarische Übersicht (1970-1995), Kapitel 3.3.1, S. 71ff.
- Tabelle 3: Zur Verdeutlichung einer stärkeren/schwächeren eigen- und/oder überkulturellen Markierung, Kapitel 3.3.3, S. 136.
- Tabelle 4: Zur Verschiedenartigkeit der Kriterien zur Bildauswahl (lerner- und werkbezogen), Kapitel 3.3.3, S. 139ff.
- Tabelle 5: Versuch der Zuordnung von Text und Bild und einer Erweiterung der Typologie landeskundlicher Lerntexte nach Buttjes (1982), Kapitel 4.5, S. 225.
- Tabelle 6: Übersicht zur Zuordnung von Bildbeispielen aus der europäischen Kunstgeschichte und geschichtlichen Themen innerhalb des Studiengangs *European Studies*, Kapitel 7.1, S. 274ff.
- Tabelle 7: Zuordnung der in den Richtlinien aufgeführten Wirklichkeitsentwürfe in fiktionaler Vertextung sowie der Wirklichkeitsausschnitte in nicht-fiktionaler Vertextung und angemessenen Inhalten und Unterrichtsgegenständen aus dem visuell künstlerischen Bereich, Kapitel 7.3, S. 277ff.
- Tabelle 8: Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, im Vorderen Orient und Indien unter besonderer Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte von der Frühzeit bis zur Neuzeit (1500), siehe Anhang E 4 S. 536ff.
- Tabelle 9: Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, Großbritannien und Indien von der Neuzeit (1500) bis zum Beginn der Zeit des *Raj* (1857) und zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Indien und einigen Eckdaten aus der europäischen Geschichte (1857 – 1997), Kapitel 8.3, S. 368ff.
- Tabelle 10: Übersicht zu Werken, Zielen, Inhalten und Materialien in Kapitel 9, S. 392ff.

#### 4. Tabelle 8:

**Zeittabelle zu den wichtigsten historischen Ereignissen in Europa, im Vorderen Orient und Indien unter besonderer Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte von der Frühzeit bis zur Neuzeit (1500)**

Vorgeschichte der Menschheit (Tertiär 5-1 Million Jahre bis –4500)

| Zeitraum  | Europa   | Welt (unter besonderer Berücksichtigung Indiens)   | Kulturgeschichte   | Kunstgeschichte   |
|---|--|--|--|---|
| - 100.000   | Aurignac – Kultur in Südfrankreich   |  | Höhlenbewohner der Eiszeit, vermutlich mutterrechtliche Gesellschaftsordnung<br><br>Künstlerische Steinbearbeitung, <b>allmählicher Übergang vom Instinktleben zu abstraktem Denken, Erwachen von Gesittung und Kunst.</b>             | Höhlen- (Umriß-) Zeichnungen von Jagdtieren, Jagdszenen, Gruppenbildern (z.B. Altamira).<br><br>Früheste Steinplastiken von Fruchtbarkeitsgöttinnen (z.B. Venus von Willendorf)                         |
| - 20.000<br>Alluvium (Nach-Eiszeit)<br>bis –<br>- 4.500               | (Deutschland)<br>Magdalenien-Stufe: Runde Wohngruben mit Feuerstelle, Küchenabfälle von Fischen und Muscheln. Fundorte: Ansbach und Celle. | Capsien-Kultur in Nordafrika<br><br>Kleinwerkzeug, gezahnte Klingen und Steinmühlen<br><br>In China seit ca. 10.000 eigenständige Kulturentwicklung<br>Einwanderung in Japan seit etwa – 5.000 | Jäger- u. Fischerstufe mit beginnender Viehzucht.<br>Unterkünfte: Schutzdächer u. ovale Hütten<br>Verbesserung der Werkzeugherstellung<br>Anfänge des Hackbaus und der Töpferei.<br>1. Haustier (Hund als gezähmter Wolf oder Schakal) | <b>Inbeziehungtreten von Mensch u. Welt</b><br><b>Begriffstrennung von Körper und Geist.</b><br>Höhlenmalerei<br>Zaubererstellung als Standesunterschied u. Arbeitsteilung (Ursprünge des Schamanismus) |
| Geschichtliche Frühkulturen (-6.500 bis 3. Jahrhundert nach Christus) |  |  |  |   |
| -6.500 bis<br>–4.000  | Großsteingräber der mittelsteinzeitl. Megalithkultur   | Ägypten  | Entwicklung fester Siedlungsgemeinschaften<br>Anbau von Dattelpalme und Wein   | Keramikerstellung   |

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
|  | Jäger- u. Sammlerbevölkerung<br>Waldrodungen u. Bodenbearbeitungen im südöstl. Donauraum  | Altes Reich – älteste Ansiedlung am Ostufer des Nil   | Viehzucht<br>Zeitalter der Erfindungen Pflug, Wagenrad, Webstuhl, Tonbrennerei u. Glasierung.<br><b>Älteste Funde von Schminksteinen aus Schiefer mit Bildschmuck u. ersten strichartigen Schriftsymbolen.</b><br>Zeitalter der Entdeckungen: Naturbeobachtung führt zur Jahreseinteilung in vier Jahreszeiten u. 12 Monate  |   |
| Alte Geschichte (Hochkulturen des Vorderen Orients und Europas (Ägypten, Mesopotamien, Griechenland sowie China und Indien |   |   |  |   |
| bis –2.400   | Einwanderung der Bandkeramiker von Ungarn u. Rumänien nach Italien, dem Balkan, Thessalien, Peloponnes u. d. Kykladen                         | Ägypten: 4. Dynastie (Pyramidenzeit)<br>Absolutes Erbkönigtum<br>Pharao gilt als Sohn des Sonnengottes Re.<br>Durchorganisierter Beamten- u. Feudalstaat, Bevölkerung im Frondienst | Erster Höhepunkt des Pharaonenreiches: Zentralisierte Staatsverwaltung mit bevorzugtem Schreiberstand. Gute Rechtsordnung<br>Verehrung vieler lokaler Götter in Tiergestalt wird in ein System weniger menschengestaltiger Naturgötter mit dem Sonnengott an höchster Stelle (Schöpferkraft) umgewandelt.<br><b><u>Religiöser Grundgedanke</u></b><br><b>Ewiger Kreislauf von Leben und Tod, Sterben und Auferstehung.</b> | Pyramiden wahrscheinlich auf der Vorstellung von Grabhügeln basierend<br>Mehrere Grabkammern; ähnlich auch die Totentempel mit enger Stützenstellung, Entwicklung der Säule, Gewölbe noch unbekannt |
| um –2.000  | Mittelminoische Periode auf Kreta. Königspalast bleibt mit Fabrikationsbetrieben, Waren- u. Vorratsspeichern der wirtschaftliche Mittelpunkt. | Induskultur: Harappa-Kultur. Von Königen (Rajas) und Großkönigen (Maharajas) beherrschte, schachbrettförmig angelegte Städte aus Backsteinhäusern u. mit Kanalisationsanlagen.      |  | Zerstörung von Troja II, einer hochentwickelten Stadt Kleinasiens.<br>Kreta: Kleinplastiken von Tieren u. Menschen  |

|                        |   |  |  |   |
|------------------------|---|--|--|---|
|                        |   | Flußhandel. (Vermutlich Vorfahren der heutigen Dravidas Südindiens)<br>Ägypten: Sphinx von Gizeh<br>Kreta: Entwicklung einer Linearschrift   |  |   |
| um -1.800              | Ausbreitung der indoeurop. griech. Einwanderer (Beginn der mittelhellad. Epoche)<br>Burgenbau mit Toren u. rechteckigen Häusern.<br>Kupferwaffen, Goldschmuck, zweihenkelige Tongefäße. |  |  | Palastarchitektur auf Kreta (Knossos)<br>Anfänge des Steinbaues in Nordeuropa (z.B. Stonehenge) |
| um -1.500              | Spätminoische Periode I<br>Minoisches Zentralreich mit hoher Zivilisation   | Indoarier, Einwanderung der Arier (Arya), eines Zweiges der Indogermanen, aus dem Nordwesten in die Gangesebene.<br>Indogerm. Sprache: Sanskrit  | Minoische Bilderschrift zur Linearschrift vereinfacht  |   |
| um -1.100<br>um -1.000 | Verbreitung d. german. Siedlungsgebietes von Skandinavien u. Dänemark nach Mitteleuropa   | Frühvedische Zeit.<br>Durch den pferdebespannten Streitwagen sind die Arier den Ureinwohnern (Drawiden) überlegen.<br>Bauernkultur.<br>Ältestes Dokument indischer Religion u. Literatur: Rig-Veda.<br>Spätvedische Zeit | Religion: Veden (lat. Vidi – ich habe gesehen „ich weiß“; kl. „Wissen“.<br>Die Auslegung der Veden erfolgt durch Priester als „vorwissenschaftl. Wissenschaft“ in den „Brahmana Texten“ (8. Jh.) u. durch Priester u. Laien in den „Upanishaden“ (myst. Schriften), diese Texte stehen in Zusammenhang u. führen später zur Yogatechnik. | Sonnenwagen von Trundholm in Dänemark<br><br>Früheste Erwähnung von Rom                         |

|                      |  |   |   |   |
|----------------------|--|---|---|---|
|                      |  | Ausdehnung im Gangesgebiet und Vordringen bis in die Gegend d. heutigen Delhi   |   |   |
| um – 900<br>um – 800 | Gründung Spartas   | Ausbildung der Kastenordnung (göttl. Einrichtung): Priester (Brahmanen), Krieger (Kschatryas), Gewerbetreibende (Vaischyas), Unterworfenen (Schudras)   | Im Mittelpunkt steht ein großes Erlösungsverlangen: Einheit mit der höchsten Wirklichkeit   | Gründung der Stadt Rom auf 7 Hügeln (Nach Meinung d. röm. Gelehrten Varro)  |
| um - 600             | Keltische Völkerwelle<br>Keltische Einwanderung in Spanien<br><br>Übergang von d. mitteleurop. Halbstattzeit zur Latènezeit (-500 bis zur Zeitwende) | Arier gründen die Stadt Indraprastha in der Nähe des späteren Delhi, von der der große Krieg der arischen Fürsten ausgeht, wie es in der Mahabharata belegt wird.<br>Indoarier im Ganges- u. Indusgebiet errichten eigene Stammesfürstentümer   | Gemeinsamer Hintergrund der Lehre von einer ewigen Wiedergeburtsskette:<br>Hinduismus/Jainismus (ca. 540-468 Vardhama), Mahavira (großer Held), Jina (Sieger), Befreiung vom Leiden der Welt durch Selbstpeinigung/Buddhismus   | Marduk-Tempel in Babylon (-604 bis -562), in der Mitte der Gesamtanlage "Babylonischer Turm" unter Nebukadnezar gebaut. |
| um - 500             |  | (ca. -560-483) Siddharta Gautama (der Erwachte) oder Gautama Buddha (der Erleuchtete) verkündet die Erlösung von der Wiedergeburt durch Selbstverkommenheit auf dem „8-gliedrigen Pfad“, der den durch individuelle Anstrengung geläuterten Gläubigen nach Erlöschen des Lebens ins Nirwana | (um -527) Bhagavad Gita – Vergeistigung des Brahmanismus, Versuch dem Wirken Buddhas entgegenzutreten (Anfänge der Yoga-Lehre)<br>Indische Staatenbildung aus loser Zusammenfassung von Stadt- u. Dorfgemeinden<br>Hohe Besteuerung u. Zoll von Handel u. Verkehr.<br>Begrenzte Frondienstleistung d. Handwerker. | Delphisches Orakel gewinnt an Bedeutung u. politischem Einfluß  |

|                 |  |  |  |  |
|-----------------|--|--|--|--|
|                 |  | <p>eingehen läßt. (Lehre gibt die Machtgrundlage für die Maurya-Dynastie (4.-3. Jh. v. Chr.))</p> <p>Indisches Staatsleben gerät unter die religiöse Bestimmung d. Brahmanentums</p> | <p>Königl. Despotismus u. soziale Mißstände treiben die Bevölkerung in die Weltflucht d. Buddhismus.</p> <p>Indisches Gesetzbuch d. Manu, als 1. König, Weiser u. Priester dargestellt, verordnet in 12 Büchern: 1. d. Vorschriften d. Veden, 2. d. Gewohnheiten d. überlieferten Rechts, 3. d. Lehren d. Weisen d. Vorzeit zu befolgen.</p> |  |
| - 490 bis - 480 |  | <p>Buddha gestorben (-483)</p> <p>Erneuerung d. Brahmanismus</p> <p>Brahma (Schöpfer), Wishnu (Erhalter), Shiwa (Zerstörer u. Erneuerer)</p>   | <p>Beginnende griechische Geschichtsschreibung</p> <p>Tod d. Konfuzius in China (-479)</p>   | Übergang vom archaischen zum klassischen Stil in Griechenland  |
| um -450         | <p>Führungsstellung Athens im att. Bund</p> <p>Polit. Aufstieg Athens im 50-jährigen Frieden (-479 bis -431)</p> <p>Verschärfung d. politischen Gegensätze; Attischer Seebund gegen Sparta</p> | <p>Gründung d. Indischen Reiches Magadha</p>   | <p>Höhepunkt d. klass. Epoche</p> <p>Akropolis Bau, Poseidon Tempel</p> <p>Sokrates (-470 bis -399)</p> <p>Griech. Morallehrer, will in Form von Zwiegesprächen seine Schüler durch Fragen zum Mitdenken anregen u. zur Wahrheitsfindung führen.</p>   | Römische Wölfin, etruskische Metall-Plastik, wird als Wahrzeichen Roms auf d. Kapitol aufgestellt.   |
| - 395           | Kelten überschreiten die Nordalpen   |  | Platon gründet seine philosoph. Akademie   |  |
| - 376           | Kelten besiedeln Irland  | <p>Indische Grammatik wird von Panini (ca. -350) zur Literatursprache d. Sanskrit weiterentwickelt.</p>  | <p>Hippokrates von Kos. Griech. Arzt, gestorben; hinterläßt d. „Corpus Hippocraticum“ (-378)</p>   | <p>Felsenreliefs in Bhadsha zeigen Gott Indra u. den Sonnengott</p> <p>Indische Götterskulpturen von bewegter, fast tänzerischer Unruhe mit symbolischer Bedeutung in Arm und Handhaltungen.</p> |
| - 369           | Zerrüttung d. Griechenwelt   |  | Indische Astronomie kommt unter d.   | Beginn der klass. Periode der  |

|                     |   |  |   |   |
|---------------------|---|--|---|---|
|                     | ermöglicht Interventionen d. Perserkönigs   |  | Einfluß d. Chaldäer zur Kenntnis d. Tierkreises<br>Hoher Stand d. Heilkunde u. Algebra (dekad. Zahlensystem)  | indischen Skulptur (Beispiel: Löwenkapitell einer Säule v. Ashoka; vergl. Brunnen d. Abtei Maria Laach, Löwenhof d. Alhambra von Granada)   |
| - 37 –327 bis - 325 | Zug Alexander d. Großen nach Nordwestindien |  | Hauptstadt Palatiputra (Indien) von starken Palisadenmauern aus Holz umgeben, 64 Tore, 507 Türme. Indische Architektur ist nicht raumumhüllend, sondern eher plastischer Ausdruck. Die Bauten wie Stupen, Kuppeln od. Türme sind mehr plastisch geformte Denkmäler. 6. Bautypen: <b>1. Stambhas</b> , Denkmalsäulen, <b>2. Stupen</b> , 3. umgeben von <b>Steinzäunen mit Toren</b> , <b>4. Tschaityas</b> (Tempelhallen), <b>5. Vihâra</b> (Klöster o. Einsiedeleien), <b>6. indischer Tempel</b> , aus Hauptraum (Cella), Torhalle u. Versammlungshalle bestehend. Cella stets mit einem Turm gekrönt, soll aus 4 Stufen bestehen, manche zeigen große Räder, wahrscheinlich den Götterwagen als formendes Vorbild. (vergl. Kap. 9, Abb. 76.b) Tempel von Konarak 1238-1264) Das indische Wohnhaus blieb über Jahrhunderte in gleicher Ausführung: 3-4 Häuser im Rechteck gebaut, umschließen einen Hof, ein Doppeltor an der Straßenfront ( <u>bis heute erhalten</u> ) Indisches Einflußgebiet: Indonesien, | Darstellung des menschlichen Körpers naturalistisch, aber weniger von den anatomischen Gesetzen beeinflusst als vielmehr heimischem Pflanzenwuchs folgend als Ausdruck der Urgewalt der schöpferischen Natur. |



|           |   |   |  |   |
|-----------|---|---|--|---|
|           |   |   | Kashmir, Tibet, Hinterindien u. Ceylon.  |   |
| - 323     | Tod Alexander d. Großen                               | Annäherung d. ind. u. griech. Kulturwelt<br>Einfluß auf Kunst u. Wissenschaft   |  |   |
| ca. 300   |   | Tschandragupta gründet Maurya-Dynastie, Enkel Ashoka wird Gründer d. 1. Ind. Großreiches u. tritt unter dem Eindruck der Greuel bei Kalinga zum Buddhismus über, Friedensherrscher, Toleranz gegenüber anderen Religionen, ausgedehnte Verwaltung. Nach seinem Tod Teilung d. Reiches u. Machtverfall |  |   |
| ca. - 339 |   |   | <i>Mahabhárata</i> , die ältesten indischen Heldensagen u. Kriegsgesänge werden zusammengestellt<br>Einführung d. Tanzes in relig. Handlungen<br>Ind. Poesie schafft Drama in Verbindung mit Musik u. Tanz | Der Hellenismus, eine durch das Weltreich Alexander d. Großen entstandene griech.-orientalische Mischkultur, löst d. spätklass. hellenistische Periode ab.                              |
| ca. - 280 | Latène-Kultur II<br>Begründung d. Weltherrschaft Roms |   | <i>Kamasutram</i> (Lehrbuch d. Liebeskunst)<br>Innere Organisation d. römischen Imperiums<br>Hannibal (-247 bis -182)<br>Erfindung des Pergaments (ca. - 200)  | Beginn d. röm. Kunstperiode; in d. Errichtung von techn. Großbauten beispielgebend: Theater, Wasserleitungen, Gewölbe, Straßen, Arenen.<br>Baubeginn d. Chin. Mauer (ca. -221 bis -210) |
| ca. - 200 |   |   | <i>Bhagawadgita</i> (Gesang d. Erhabenen)  | Stupa v. Santschi, Indien, monumentaler hügelartiger  |

|           |  |   |  |  |
|-----------|--|---|--|--|
| ca. – 185 |  |   | Brahmanische religions-philosoph. Dichtung, zeigt Ansätze d. <i>Yoga-Lehre</i>   | Rundbau, 1. Form d. Kultbaues d. Inder als Teil einer großen buddhist. Tempelanlage                              |
| ca. - 160 | Erstes militär. Eingreifen d. Germanen in den mittelländ. Kulturkreis auf Seiten Makedoniens<br>Schreckensherrschaft in Griechenland |   |  |  |
| ca. - 120 | Germanenstämme der Kimbern u. Teutonen gelangen auf Landsuche an keltisch besetztes Donauufer  |   | Keltische Druidenreligion umfaßt Gallien u. Britannien zu einer kultischen Gemeinschaft<br>Bevorrechtete Druidenpriesterschaft lehrt Unsterblichkeit u. Übergang d. Seele nach d. Tode in eine bessere Welt. | Fragmente d. ältesten erhaltenen indischen Wandmalerei, Jogimara Höhle, Orissa.                                  |
| ca. - 70  | G. Julius Caesar (-100 bis –44) röm. Staatsmann u. Feldherr  | Kelt. Götterwesen als persönlich gedachte Naturkräfte:<br>Tanaris (Himmelsgott/Herrscher u. Richter)<br>Belen (Sonnengott/Erhalter d. Lebens)<br>Esus (Gott d. Krieges u. Ackerbaus)<br>Teutates (Gott d. Handels u. d. Künste) |  |  |
| ca. - 50  | 1. Rheinübergang Caesars   |   |  | Römische Porträtkunst sucht die Darstellung d. individuellen Eigentümlichkeiten                                  |
| ca. - 29  | Das Zeitalter der römischen Kaiser beginnt<br>Ausdehnung d. röm. Reiches über d. gesamte   |   | Pantheon in Rom wird zur Verehrung aller Götter erbaut   | (Marmorbüste J. Caesars wird typisch für die Herrscherporträts d. römischen Kaiserzeit (vergl. Kap. 9, Abb. 4.b) |

|                            |  |   |  |  |
|----------------------------|--|---|--|--|
|                            | hellenist. Kulturwelt, vom Kaspischen u. Roten Meer im Osten bis zum Atlantik (Gibraltar, Spanien, Südbritan) im Westen, zur Schelde u. zum Rhein im Norden.<br>Einteilung d. Reiches in Kaiserliche Provinzen |   |  | W. Hastings)   |
| <b>bis zur Zeitenwende</b> | Augustus wird nach dem Tode Lepidus zum Pontifex Maximus   |   | Aufkommen mystisch-theosophischer Weltanschauungen im Römerreich                                 | Rückgang der nationalen Religionen.<br>Repräsentative Plastik in Rom: Marmorstandbild des Kaisers Augustus. Herrscher erscheint idealisiert, rechte Hand zur Ansprache erhoben (vergl. Kap. 9, Abb. 4.a) Robert Clive als römischer Imperator) |
| 1 n. Chr.                  |  | Geburt Jesu v. Nazareth   | Polit. u. soziale Unzufriedenheit nährt Messias- (Erlöser-) Glauben im Reich (vergl. Buddhismus) | Älteste Denkmäler d. christl. Malerei in d. Katakomben v. Rom.   |
| 14 n. Chr.                 | Tod d. Augustus  |   |  |  |
| 31 - 33                    |  | Jesu v. Nazareth beginnt seine Lehre d. "frohen Botschaft" (Evangelium) zu verbreiten<br>Kreuzigungstod Jesu auf Golgatha vor Jerusalem | Volkszählung im röm. Reich   | Altchristliche Malerei: Kunst, die sich aus d. Hellenismus entwickelt u. antike Motive im christl. Sinne umgestaltet.  |
| ca. 50 bis Mitte d. 2. Jh. | (um 114) Größte Ausdehnung d. röm. Imperiums<br>Kaiser Hadrian (117-138)   | Kushana Reich in Nordindien – Großreich v. Afghanistan bis zum Gangesbecken   |  | Engelsbrücke in Rom (134 n. Chr.)<br>Engelsburg, Grabmal Kaiser Hadrians (135 n. Chr.) (seit 848 Festung d. Papstes)   |
| ca. 320 - 535              | Constantins Toleranzedikt für d. Christen (313)  | Gupta-Reich<br>Klassische Kultur Indiens erreicht auf fast allen Gebieten einen Höhepunkt   | Vulgata, lat. Bibelübersetzung d. Hieronymus (330-420)<br>Begründung d. lat. Christentums        | Blüte d. indischen Kunst in der Gupta-Epoche, Buddha wird in menschlicher Gestalt dargestellt (Felsentempel in Ajanta)   |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| Mittlere Geschichte (Das Werden des mittelalterlichen Europa) | Byzanz wird als Constantinopolis Hauptstadt d. Reiches u. Residenz d. Kaisers<br><br>Wanderungen u. Reichsgründungen d. Germanen   | seit 430 Einfälle d. weißen Hunnen u. Verfall d. Gupta-Reiches durch Eroberung u. Teilung in ein westl. u. östl. Reich<br>Zusammenbruch d. Herrschaft d. weißen Hunnen (ca. 527) | 391 Christentum zur Staatsreligion erhoben   | Beginn d. Konstantins-Basilika in Rom, in den Grundformen auf der Scheide zwischen Antike u. Mittelalter   |
| 375-553   |  | Ausbreitung d. Christentums<br>Entstehung d. Mönchtums   | Kultur d. Völkerwanderungszeit   | Alte Peterskirche in Rom (5-schiffige Basilika) 326 geweiht und Grabeskirche in Jerusalem, früheste Form eines Zentralbaues.                       |
| 449   | Britannien geht d. römischen Reich verloren<br>Jüten, Angeln u. Sachsen unter Hengist u. Horsa landen an der Südküste Englands u. gründen die Staaten Kent, Sussex, Essex, Wessex, Mercia, Northumbrien u. Ostanglia | Südindien unter d. Herrschaft der Pallawas (4.-8. Jh.)   | Mohammed, Religionsstifter d. Islam in Mekka geboren (ca. 571)<br>Islam, monotheistischen Lehre auf den Grundlagen d. Juden- u. Christentums   | Höhepunkt d. altchristlichen Mosaikkunst (Baptisterium, Ravenna)   |
| 482-911   | Frankenreich unter Merowingern und Karolingern   |  | Mohammed erobert Mekka, erklärt Kaaba zum Heiligtum u. Wallfahrtsort d. Islam<br>Tod. Mohammeds in Medina (632)<br>660 Synode von Whitby<br>634 Gründung d. Klosters Lindisfarne durch Aidan | 5. Jh. Wandlung der traditionellen Buddha-Figur zum milde lächelnden Erlöser Amitabha-Buddha, der (ähnlich dem Christentum) das Paradies verheißt. |
| 600-700   | Einheit des Abendlandes<br>Reichsgedanke, Kirche: Mönchs- u. Klerikerorden<br>Kreuzzüge  | Blüte d. Baukunst in Indien<br>Mukteshvara-Tempel in Bhubaneshvar in Indien, das ähnlich wie Benares (Varanasi) ein Pilgerort u. „Sitz d. Götter“ war.                           | Bilderstreit. Leon III verlangt die Vertilgung d. Wandmalereien d. Kirchen. Spaltung d. Volkes in Bilderdiener (Ikonodulen) u. Bilderstürmer (Ikonoklasten)                                  |  |

|                |   |   |  |  |
|----------------|---|---|--|--|
|                |   | Omar-Moschee in Jerusalem als Felsenkirche (691) erbaut.                            |  |  |
| 768-814<br>779 | Karl d. Große Organisation d. Sachsenlandes durch Karl den Großen Einrichtung von Schöffenengerichten | Ab 700 Verdrängung des Buddhismus durch den Hinduismus Seit 711 Einfälle der Araber | Torhalle d. Benediktiner-Klosters Lorsch (gegr. 763), ältester erhaltener Profanbau Deutschlands Felsentempel d. Wishnu entsteht bei Ellora in Westvorderindien Spanisch-maur. Kultur übernimmt v. Alexandria d. Pflege d. antiken Wissenschaften: Astronomie, Alchemie, Mathematik, Optik und Medizin. Beginn d. Großen Moschee v. Cordoba (785) Karolingische Renaissance Gründung v. Dom- u. Klosterschulen | Angelsächsisch-irische Buchmalerei z.B. Book of Lindisfarne Indische Kultbauten, z.B. Kailasatempel, Elora (8.Jh.)<br><br>Karoling. Buchmalerei Romanische Baukunst in Deutschland Gründung d. Klosters Corvey (rom. Westwerk) Romanische Kaiserdome z.B. Speyer (1030-1061) Shivatempel in Khajuraho in Indien um 950-1030. Schönheitsideal bei d. indischen Frauenplastik bleibt den urzeitlichen Vorstellungen von der lebensspendenden Funktion des Weibes verbunden, weniger dem arischen u. hellenest. Schönheitstyp. Lingarajy-Tempel in Bhubanesvar, Indien. (siehe Kap 9, Abb. 34.a) Th. Kamp.) |
| 1066           | Landung d. Normannen in England, (Wandteppich v. Bayeux) Schlacht bei Hastings                        |   | 1106 Frühestes Beispiel eines Zunftbriefes (Fischer zu Worms), Zünfte sind obrigkeitsgenehmigte Zwangsverbände d. Handwerker   | Kathedrale in Durham (1093)  |
| ca. 1150       | Wahl Friedrichs I. Barbarossa zum dt. Kaiser Vergrößerung d. engl. Festlandbesitzes führt zu          |   | Beginn d. höfischen Dichtung<br><br>Rittertum  | Vishnutempel bei Konarak (Orissa, Indien) genannt die Schwarze Pagode, soll den Wagen d. Sonnengottes Surya darstellen (ca.  |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  | jahrhundertelangem Gegensatz zw. Frankreich u. England   |  | Beginn d. abendländischen Hochschulbetriebes   | 1150) (siehe Kap.9 Abb.76.b))   |
| ca. 1170   |  |  | „Universitäts“-Zusammenschluß v. Studiengemeinschaften außerhalb d. Kathedral- u. Klosterschulen                       | Bau von Pfalzen u. großen Burgen in Europa  |
| 1193   |  | Mohammed v. Ghur, Beginn d. eigentlichen Eroberung Indiens durch d. Islam, Reichsgründung erfolgt erst unter den Mogulherrschern |  | Beginn d. Frühgotik in Frankreich, England „Early English“ (z.B. Kathedrale von Wells, 1191)  |
| um 1230  | Reconquista (christl. Wiedereroberung arab. Gebiete in Spanien)  |  | Hof Friedrichs II zu Palermo wird kultureller Mittelpunkt<br>Castel del Monte in Bari, erbaut v. Friederich II. (1240) | Kathedrale von Salisbury (1226-58)<br>engl. Gotik   |
| 1200-1500 spätes Mittelalter<br>Auflösung der abendländischen Einheit: Beginn der Ausbildung von Nationalstaaten; Städtewesen; Papsttum (Schisma, Reformkonzilien) |  |  |  |   |
| ca. 1250   | Deutsche Städtebünde (Beginn d. bundesstaatl. Entwicklung Deutschlands)  |  |  | Vollendung d. Fassade v. Nôtre Dame, Paris (1250)<br>Kathedrale von Lincoln (1256-1320)<br>“Decorated Style“ (Hochgotik in England)   |
| 14. Jh.  | 1339 Hundertjähriger Krieg zw. Frankreich u. England<br><br>Der Schwarze Tod, d. Pest aus Asien eingeschleppt bedeutet den Tod für fast 1/3 der europ. Bevölkerung (1348-52)<br><br>Goldene Bulle, gilt bis zum Jahre 1806 | 1398/99 Timur Lay plündert Delhi   | Palast-, Schloß- u. Burgenbau in Europa<br><br>Universität Prag (1348) (älteste d. Reiches)                            | Rajaranitempel in Bhubaneswar, Orissa, Indien (12.-13. Jh.)<br>Tempelbezirk d. Dschagannath in Puri; dem Gott Krishna geweiht.<br>Wallfahrtsort in Indien, heilige Stadt d. Vishnu „als Herr der Welt“.<br><br>Papstpalast, Avignon (1334-52)<br>Hradschin, Prager Hofburg Karls IV. (ca. 1336) |

|         |  |  |   |  |
|---------|--|--|---|--|
|         | als Grundgesetz d.<br>Heiligen Römischen<br>Reiches dt. Nation |  |   |  |
| ab 1420 |  |  | Beginn d. italienischen Renaissance<br>(Wiedergeburt)   |  |
|         |  |  | <b>Die neuen Ideen leiten nicht nur eine neue Kunstepoche ein, sondern überhaupt die Neuzeit mit all ihren geistigen, religiösen u. weltanschaulichen Ausfächerungen.</b> |  |

**Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht**  
**der gymnasialen Oberstufe**

*Ein Ansatz zur Integration von Kunst*  
*in den Englischunterricht unter landeskundlichen Aspekten*  
*und besonderer Berücksichtigung Indiens*

**Inaugural-Dissertation**

Bildteil (II)

Abbildungsverzeichnis und CD

Zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Dortmund

vorgelegt von

**Thekla Kampelmann**

**Dortmund 1999**



## Liste der Abbildungen und Bildnachweis

### Abbildungen in Kapitel 7<sup>1</sup>:

#### • Kunst und Herrschaft

1. *Ditchley Portrait* - Elizabeth I standing on a map of the world, painted by Holbein, aus: Piper, D. (Hrsg.: M. Rogers): *The English Face*. London: National Portrait Gallery, 1992: S. 81.
2. *Reiterbild Charles I*, Van Dyck (1599-1641), aus: Piper, D.(Hrsg.: Rogers, M.): *The English Face*. London: National Portrait Gallery, 1992: S. 82.

#### • Bildbeispiele für die Verknüpfung von Motivations-, Kreativitäts- und Landeskundeaspekten

Die folgenden Bildbeispiele (3. - 9.) sind entnommen aus: Stockley, P. (Hrsg): *Images 12*; The Association of Illustrators, Twelfth Annual. British Media Publications, 1987.

3. Gary Powell: *To compare the reign of Queen Victoria and Elizabeth II*, S. 124.
4. Ian Pollock: *Yob Culture*, S. 105.
5. Chris Priestly: *The Politics of Health*, S. 210.
6. ders.: *Waterloo*, S. 211.
7. Robin Harris: *Head Hunters*, S. 131.
8. James Marsh: *Autumn*, S. 12.
9. ders.: *Winter*, S. 13.
10. Patrick: *Peaceable Kingdom* (Oil on Board, 22 x 23 in.),1990, aus: Lister, E.: *Portal Painters ,A Survey of British Idiosyncratic Artists*. London: Alpine Fine Arts Collection , LTD, 1992: S.213.
11. Fred Aris: *Jonah and the Whale* (Oil on Board , 20 x 24 in.),1978, aus: Lister, E.: *Portal Painters, A Survey of British Idiosyncratic Artists*. London: Alpine Fine Arts Collection, LTD, 1992: S. 214.

Die folgenden Bildbeispiele (12. - 27.) sind entnommen aus: Green, Oliver: *Underground Art*. London: Studio Vista, 1990:

12. F. C. Witney: *For Business or Pleasure*,1913, S. 23.
13. A. France: *The Way for All*,1911, S. 23.
14. L. Dring: *LPTB Modern God of Transport*, c. 1933, S. 78.
15. F. Brangwyn: *War*,1915, S.30.
16. R. Austin: *Our Heritage*,1943, S.105.
17. L. D. Luard: *The Spirit of 1943*,1943, S.104.
18. P. Roberson: *London Rovers*,1958, S.109.
19. J. Griffiths: *Rhubarb and Roses*,1965, S.120.
20. D. Gentleman: *Victorian London*,1974, S.120.
21. A. Eckersley: *Old St. Paul's*,1964, S.121.
22. B. Angrave: *Sir Christopher Wren*,1964, S.121.
23. J. Bellany: *Chinatown*,1988, S.136.
24. A. Games: *London Zoo*,1976, S.118.
25. H. Unger: *Art Today*,1966, S. 118/9.
26. H. Stevens: *Femme Bien Informée*,1972, S. 119.
27. T. Wood: *Museum of Mankind*,1989, S. 137.

---

<sup>1</sup> Die Bildunterschriften sind jeweils in der Originalsprache aus den angegebenen Quellen übernommen worden

Die folgenden Abbildungen sind dem *Swineside Ceramics Prospekt*, Leyburn Wensleydale, North Yorkshire, England, 1993, entnommen.

28. Chinesen, Kommode mit Wasserschüssel und -krug tragend, 29. Stilleben (Frankreich)  
30. Stilleben (Reise), 31. Kuckucksuhr 32. Kamin; 33. Theaterbühne; 34. Eingangstür

### **Politikerportraits**

Die folgenden Abbildungen und Texte sind entnommen aus: Voss, F.S.: *Man of the Year*; A TIME Honoured Tradition. London: Booth-Clibborn Editions, 1987.

35. R. Ch. von Ripper: *Adolf Hitler*, Etching, 1938, S. 11, Text: S. 10.  
36. E. H. Baker: *Winston Churchill*, Watercolour on Board, 1949, S. 19, Text: S. 18.  
37. ders.: *Franklin D. Roosevelt*, Watercolour on Paper, 1941, S. 13, Text: S. 12.  
38. B. Artzybasheff: *Nikita Krushchev*, Tempera, 1957, S. 21, Text: S. 20.  
39. B. Safran: *D. D. Eisenhower*, Oil, 1959, S. 25, Text: S. 24.  
40. G. Giusti: *Willy Brandt*, Aluminium, steel, and coloured paper, 1970, S.43, Text: S. 42.

### **Umwelt**

41. R. Long: *A Sixty Minute Circle Walk on Dartmoor*, 1984, aus: Broschüre zu R. Long, Hayward Gallery, London, 14.6.-11.8.1991. (nicht paginiert)  
42. ders.: *Red Slate Circle*, 1988, aus: Broschüre zu R. Long, Hayward Gallery, London, 14.6.-11.8.1991. (nicht paginiert)  
42.a) ders.: *Stone circle*, Hayward Gallery, London, summer 1991, Foto: Th. Kampelmann.  
43. Mierle Ladermann Ukeles: *New York City Department of Sanitation*, aus: Sh. Vatzky: *Fragile Ecologies - Contemporary Artists' Interpretations and Solutions*, Smithsonian Institution, 1992. (nicht paginiert)

### **Krieg/Frieden**

44. Ch. S. Jagger: *Royal Artillery Memorial*, Hyde Park Corner, London, c.1921, aus: *Times Magazine*, 12. Nov., 1994.  
45. von Weldon: *Das Marinesoldatendenkmal auf dem Friedhof von Arlington*, Virginia, 1954, aus: H. J. Keyenburg: *Realismus*, Schrödel, (1978), 1996: S. 84.  
46. E. Kienholz: *Das tragbare Kriegerdenkmal*, aus: H. J. Keyenburg: *Realismus*, Schrödel, (1978), 1996: S. 85.  
47. Maya Lin: *Vietnam Veterans' Memorial*, 1975, aus: Chadwick, W.: *Women, Art and Society*. London: Thames and Hudson, 1990: S. 343.

### **Kunst von 'Ethnic Minority Groups'**

Die folgenden Abbildungen (48 - 51) sind entnommen aus: Chadwick, W.: *Women, Art and Society*. London: Thames and Hudson, 1990.

48. Sonia Boyce: *Missionary Position No.2*, 1985, S. 345.  
49. Women's Mural Collective: *Las Mujeres Muralistas*, mural, 1974, S. 345.  
50. J. Baca: *The Great Wall of Los Angeles*, 1976, S. 342.  
51. Paula Rego: *The Family*, 1988, S. 348.

### **Kunst und Kolonialismus**

52. Adam Jankowski: *Leopold. . . Le Leoparr*, (240 x 160 cm), 1981, aus: "Expedition in eine kaputte Kultur", in: *art*, 8/8, 1981: S. 80/81.
53. ders.: *Original Gold*, (200 x 300 cm), 1981, aus: "Expedition in eine kaputte Kultur", in: *art*, 8/8, 1981: S.82/83.
54. ders.: *Golden Days*, (200 x 300 cm), aus: "Expedition in eine kaputte Kultur", in: *art*, 8/8, 1981.
55. *The Dutchess of Portsmouth with her Constant Companion*, aus: "The Slave State of Britain", in: *The Times Magazine*, 12. Nov., 1994: S.36/37.
56. *Olaudah Equiano*, the radical black campaigner, aus: "The Slave State of Britain", in: *The Times Magazine*, 12. Nov., 1994: S. 37.
57. S. M. Peale: *The Children of Commodore J. D. Danels*, 1826, (69.5 x 60 in), aus: "The Slave State of Britain", in: *The Times Magazine*, 12. Nov., 1994: S. 37.
58. R. Cruikshank: *High Life Below Stairs*, aus: "The Slave State of Britain", in: *The Times Magazine*, 12. Nov., 1994: S.38.

Die folgenden Abbildungen (59 - 64) sind entnommen aus: Poupeye, Veerle: *Caribbean Art*. London: Thames and Hudson, 1989.

59. Pedro Alvarez: *The End of History from the Variations on the End of History* series, 1994, Abb. 9, S. 23.
60. Jose Campeche: *Portrait of Governor Ustariz*, c. 1792, Abb. 13, S. 31
61. Gilberto de la Nuez: *Memory of the Colonial Past*, 1989, Abb. 67, S. 99.
62. Eugene Palmer: *Duppy Shadow*, 1993, Abb. 176, S. 215.
63. Arnaldo Roche Rabell: *You Have to Dream in Blue*, 1986, Abb. 135, S. 171.
64. Jose Garcia Cordero: *Bilingual Dog*, 1993, Abb. 136, S. 171.

Die folgenden Abbildungen (65. – 67.) sind entnommen aus: R. J. Powell: *Black Art and Culture in the 20th Century*. London: Thames and Hudson, 1997.

65. Kerry James Marshall: *Better Homes Better Gardens*, 1994-95, Abb. 134, S. 175.
66. Norman Rockwell: *The Problem We All live With*, 1964, Abb. 79, S. 120.  
(siehe auch Abb. 95- 106, S. 140-150).
67. Romare Bearden: *Summertime*, 1967, Abb. 80, S. 122.

### **Europa<sup>2</sup>**

#### • Nationale Symbole

1. Timm Ulrich: *Europa auf dem Stier*, 1970/72, ( Photomontage und Retusche auf Zeichenkarton), 62,4 x 43,9 cm, Sammlung Hans Hüper, Schloß Ricklingen.
2. Skulptur vor dem Europäischen Gerichtshof in Luxemburg: *Europa auf dem Stier*. Foto: Th. Kampelmann
3. Th. Kampelmann: *Euroclown* (Mischtechnik, 1994), eigene Arbeit.

#### **Brüssel: Erzeugen einer europäischen Identität?**

4. *Europa*, Skulptur vor dem Europäischen Parlament.
5. *Bauzaun vor dem neuen Parlamentsgebäude*.
6. *Brücke zum Parlament*. Fotos: Th. Kampelmann.

---

<sup>2</sup> Unter dem Stichwort Europa finden sich Bildbeispiele für den Fremdsprachenunterricht, die im Text nicht weiter erläutert werden, sondern im Sinne John Bergers den Leser zur eigenen Auseinandersetzung auffordern.

### **Lissabon: Nationale Denkmäler**

- 7./8. *Denkmal Heinrich des Seefahrers*. Fotos: Th. Kampelmann.
9. *Praca do Comercio*. Foto: Th. Kampelmann
10. *King Jose Statue*. Foto: Th. Kampelmann.
- 11.-16. Fußbodenmosaik am *Denkmal Heinrich des Seefahrers*, das die Entdeckungsfahrten darstellt. Fotos: Th. Kampelmann.
- 17.-21. *Moderne Azulejos als Wandschmuck im Bahnhof von Porto*. Foto: Th. Kampelmann.
22. *Spanische Kachelbilder in Frigiliana*, (Nerja) Andalusien, die die Geschichte der Moriscos im Königreich Granada erzählen. Fotos: Th. Kampelmann.
23. *Paris: Nationale Denkmäler*, siehe: Joseph Hanimann: "Einheit im Werden", Mitterands Geschichtsbild und das neue Paris, aus: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (20.Mai, 1995).
24. *Berlin: Nationale Denkmäler*, siehe: "Vormarsch der Gipsfassaden", aus: *Stern* 6/96: S. 160,
25. *Nationale Stereotypen in der Bildkunst*, siehe: Marthe Behaim: "Schön - Scheußlich. Was sind die Lieblingsbilder der Menschen?", aus: *ZEITmagazin* 9/97: S. 18-23.

### **Kunst als Herrschaftskritik<sup>3</sup>**

Die folgenden Abbildungen (26. – 34.) sind entnommen aus: *Art as Activist, Revolutionary Posters from Central and Eastern Europe*. London: Thames and Hudson, 1992.

Kunst als Protest in Osteuropa (Zerfall des "Ostblocks", Neugründung 'alter' Nationalstaaten)

26. Thomas Gübig: *Ostburger*, East Germany, 1989, Gouache, S. 18.  
Text, Lutz Rathenow *More Notes on the Theme of Changing Places*, S. 128.
27. Peter Pocs: *1989?*, Hungary, 1989, S. 38.
28. Matthias Gübig: *Wir sind das Volk*, East Germany, 1989, Siebdruck, S. 129.
29. Ziegfried Rischar: *Untitled*, East Germany, 1989, S. 37.
30. Jan Sawka: *Solidarity, USA*, 1982, S. 48.
31. Ilmars Blumbergs: *The Dragon*, Latvia, 1985, S. 62.
32. Alexander Faldin: *To Forget History Risks Repeating It*, Russia, 1987,  
Photographischer Druck, S. 65.
33. Joska Skalnik: *Memories*, Czechoslovakia, 1987, S. 55.
34. Zlatan Dryanov: *S\$\$/ Criticism/Reckoning*, Bulgaria, 1987, S. 67.

---

<sup>3</sup>Unter dem Stichwort Kunst als Herrschaftskritik finden sich Bildbeispiele für den Deutsch- und Russischunterricht.

## Abbildungen in Kapitel 8:

### Indien

1. Indienkarte, aus: Archer, M.: *Company Paintings*, London: Victoria and Albert Museum, Indian Art Series, 1992, (nicht paginiert).
2. Indienkarten a) und b): *Britischer Besitz in Indien um 1700 und um 1818*, aus: Datta, A.: *Welthandel und Welthunger*. München: dtv, (1984) 1993: S. 62.
3. Captain G. F. Atkinson: a) *Our Colonel* (Text S. 37 ), b) *Our German Missionary* (Text S. 57), c) *Our Monshee* (Text S. 97), d) *Our Pack of Hounds* (Text S. 105), aus: G. F. Atkinson: *Curry and Rice*. Delhi: The Books International, 1982.
4. Buchdeckelgestaltung: *Britischer Offizier mit "Globusbauch"*, aus: Porter, B.: *The Lion's Share*. Singapore: Longman, 1984.
5. Albumen Print: *Investiture of the Raja of Oudepore. 1871*. Walter Collection, aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press.(1986): S. 85.
6. Melton Prior: *Curzon investing the Maharaja of Cochin at the Coronation Durbar*, Delhi. 1903. Bleistift. (Brit. Library), aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press.(1986): S. 85.
7. Emily Eden: *Lord Auckland Receiving the Raja of Nahun in Durbar*. 1844. Aquarell. Walter Collection, aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): Colourplate 7.

Die folgenden Abbildungen sind entnommen aus: Mitter,P.: *Art and Nationalism in Colonial India*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

8. Ravi Varma: *Birth of Sakutala*, poster for baby food. Farbabb. XX.
9. Abanindranath Tagore: *Bharat Mata*. Aquarellfarbe, Farbabb. XXI.
10. J. P. Gangooly: *Evening*, Öl, Farbabb. IX.
11. Abanindranath Tagore: *The Golden Lizard*, Illustration to Kabikankan Chandi (1938), Farbabb. X.
12. Gagendranath Tagore: *Dhanyeswari*. Lithographie, Farbabb. XI.
13. ders.: *The University Machine*. Lithographie, S.253.
14. Calcutta Art Studio: *Kali*. Lithographie, Farbabb. XII.
15. Th. Kampelmann: *Im Adivasi-Dorf, Jajpur Road, District Cuttack, Orissa, Indien, 1996*. (wall paintings, drying rice, Adivasi settlement) Fotos.

## Abbildungen in Kapitel 9:

### Indien

#### Kunst aus der Zeit des Kolonialismus

- an Beispielen von Gemälden, Objekten, Skulpturen meist britischer Künstler und vorwiegend aus dem öffentlichen Leben

- 1.a) Spiridone Roma: *The East offering its riches to Britannia*, 1778, ceiling painting from East India House, London, aus: Bayly, C. A.: *The Raj. India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery Publications, 1990, (for the exhibition 19.10.1990-17.3.1991 at the London National Portrait Gallery): Abb. 7, S. 28.
- 1.b) Arthur Drummond: *The Empress*, (detail) 1901, aus: Powell, R. J.: *Black Art and Culture in the 20th Century*. London: Thames and Hudson, 1997: Abb. 3, S. 11.
- 1.c) Captain W. Hooper: *Madras Famine 1877-78*, aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): S. 15.

Die folgenden Abbildungen sind entnommen aus: K. Vadgama: *India in Britain*. London. 1984:

- 1.d) *Justice. Punch.* (S. 23)
- 1.e) Cartoon from 11<sup>th</sup> Sept. 1858 in *Punch.* (S. 17)
- 1.f) 'New crowns for Old'. *Punch.* (S. 21)
- 2.a) Mughal painting *The Weighing of Prince Khurram* c.1615, Paint on paper, aus: Mannering, D.: *Great Works of Indian Art*, Bristol: Parragon, 1996: S. 51/52.
- 2.b) Mughal painting, *The Great Mughal* aus: Carroll, David : *The Taj Mahal*, New York: Newsweek, 1972: S. 28.
- 2.c) Indian Paintings of the British Period, *A Tiger Hunt*; Punjab, 1892, aus: Archer, M.: *Company Paintings*, Indian Paintings of the British Period. London: Victoria and Albert Museum, 1992: S. 10.
- 2.d) Indian Paintings of the British Period, *A Painter, (from An album containing fifty-three drawings) depicting occupations*. Lucknow, c. 1815-20. Aquarell, (22.5 x 15 cm). "Inscribed in Urdu and sometimes in English", aus: Archer, M.: *Company Paintings*, Indian Paintings of the British Period. London: Victoria and Albert Museum, 1992: S. 126.
- 2.e) Shiva Dayal Lal (c.1820-1880): *Four women selling food-grains, vegetables and fruit*, Patna, c.1850, Gouache, aus: Archer, M.: *Company Paintings*, Indian Paintings of the British Period. London: Victoria and Albert Museum, 1992: S. 90/91.
- 3.a) *East India Company Coat of Arms*, c.1780, Holzschnitzarbeit, bemalt und vergoldet, (130 x 152cm), India Office Library and Records, aus: C. A. Bayly: *The Raj. India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery Publications, 1990: S. 67.
- 3.b) *Tipoo's Tiger*, (the mechanical organ: painted wood, containing brass pipes, bellows mechanism and ivory keys). Mysore, probably between 1792 and 1798, (Victoria and Albert Museum); aus: Haenlein, C.: "Das Zeitalter des Kolonialismus", The Age of Colonialism. in: *Du* (Switzerland), (No. 462 Aug. 1979): S. 51.
- 3.c) "Even as the tiger prepared to pounce... Tipu drew his sword" (Sprechblase aus der Comic-Serie), Photolithographie, From "Tipu Sultan, The Tiger of Mysore" in the Amar Chitra Katha series, Bombay 1981; in: Archer, M. (Hrsg.): *Tipoo's Tiger*, London: Victoria and Albert Museum, 1990: S. 93.
- 4.a) Peter Scheemakers: *Robert Clive (as a Roman Senator)*, Skulptur, 1764, aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): Abb. 7, S. xxx Abb. 148.

- 4.b) Thomas Banks: *Warren Hastings*, Skulptur, 1790, aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): S. XXX Abb. 124.
- 4.c) Francis Hayman: *R. Clive meeting Mir Jafar, Nawab of Murshidabad, after the Battle of Plassey*, c. 1761/2. (National Portrait Gallery London), aus: Pal, P./ Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): Abb. 7, S. 99.

• **Architektur**

- 5.a) *Kedleston Hall*, (The Structures) and *Government House Calcutta*, (Individual Patterns), aus: Nilsson, St.: *European Architecture in India 1750-1850*. London, Faber and Faber, 1968: S. 102/3.
- 5.b) *Kedleston Hall, Approach through the Park*, Foto: Th. Kampelmann.
- 5.c) *Kedleston Hall, the North Front*, Foto: Th. Kampelmann.
- 5.d) *Kedleston Hall, Detail of the monument to Lord and Lady Curzon* by Sir Bertram Mackenall in the north chapel. Aus: The National Trust (Hrsg.): *Kedleston Hall*, 1988: S. 61. Foto: Th. Kampelmann.
- 5.e) *Kedleston Hall, View of Kedleston from the south*, Foto: Th. Kampelmann.
- 5.f) Captain Grindley: *The splendour of ceremonial procession approaching the Residency from the river*, c. 1813, aus: Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985: S. 96.
- 6.a) *Government House, Calcutta*, built by Charles Wyatt 1798-1803, south-west elevation. *Government House, Calcutta*, north-west elevation. (Architectural drawing by James Best), (Architectural drawing), aus: Tadgell, Chr.: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994: S. 281.
- 6.b) *Kedleston Hall, Derbyshire, south elevation as projected by James Paine in 1761 and Government House, Calcutta*. (Aquatint by J. Clarck and H. Merke, published by Edward Orme in 1805.), aus: Tadgell, Chr.: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994.
- 6.c) *Government House, Calcutta*. d) und e) (Detail of one of the gates), f) Robert Adams: *Syon House* aus: Tadgell, Chr.: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994.
- 7.a) *Victoria Memorial, Calcutta*- Britain's answer to the Taj Mahal, aus: Morris, Jan: *Stones of Empire, The Buildings of the Raj*. Oxford University Press, 1983: S. 4.
- 7.b) *Victoria Memorial, Calcutta*: the most potent symbol of Empire in the world, dominating the centre of the city; aus: Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985: S. 211.
- 7.c) *Victoria Memorial, Calcutta*, (Lord Curzon) aus : Davies, Ph. : *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985: S. 213.
- 7.d) *Victoria Memorial, Calcutta*, (Britannica) aus : Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985: S. 214.
- 8.a) Thomas Daniell (1749-1840): *View of the Old Court and Writers' Building*, a home for young employees of the East India Company aus: Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985: S. 96.
- 8.b) ders.: *View of the Obelisk opposite the Old Fort*, a memorial to those who died in the infamous "Black Hole" dungeon; aus: Davies, Ph.: *British Architecture in India 1660-1947. Splendours of the Raj*. London: J. Murray Publ. Ltd., 1985.
9. Varadarajan, T.: "Neasden's Temple of Tolerance", (Main, Ray: Hauptphoto); aus: *The Times*, (4. Nov., 1995): S. 1 u. S. 3.

• **Gemälde - aus vorwiegend privatem und halb öffentlichem Bereich**

- 10.a) Francesco Renaldi (1755-c.1799): *European with his family*, Lucknow, c. 1794/5, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet (1979): S. 253. (compare *The Palmer Family*).
- 10.b) ders.: *The Palmer Family*, Calcutta, 1786, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet (1979): S. 254.
- 11.a) Sir Charles D'Oyly (1781-1845): "after George Chinnery *Fishers of Small Fry* from *Costumes of India*. 1830. Coloured lithograph. Walter Collection", aus: Pal, P./:Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): S. 130.
- 11.b) John Griffiths (1837-1918): *Woman Labourer*, c. 1870-80. Watercolour, aus: Pal, P./:Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press. (1986): S. 131.
12. Arthur W. Devis (1762-1822): *William Dent with his brother, John and an Indian landlord, Anand Narain*, Tamruk, 1790, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet, (1979): S. 253.
13. ders.: *The Hon. W. Monson and his Wife, Ann*, Calcutta, 1786, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet, (1979): S. 246.
14. John Zoffany (1733-1810): *The Auriol and Dashwood families*, Calcutta, 1783-87, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet, (1979): S. 158.
15. ders.: *Mr and Mrs Warren Hastings*, Calcutta, 1783-87, aus: Archer, M.: *India and British Portraiture 1770-1825*. London: Philip Wilson for Sotheby Parke Bernet (1979): S. 140.
16. Indian Artist: *Hindu Priest Garlanding the Flags of 35th Bengal Light Infantry at a Presentation of Colours Ceremony*, perhaps at Lucknow, c. 1843, India Office Library and Records, aus: Bayly, C. A. (Hrsg.): *The Raj: India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery, 1991: S. 173.
17. Thomas Hickey: *Colonel Colin Mackenzie (1754-1821) and his assistants*, 1816, India Office Library and Records, aus: Bayly, C. A. (Hrsg.): *The Raj: India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery, 1991: S. 217.
18. Sir Joseph Noel Paton: *In Memoriam*, (Oil on Panel), (123 x 96,5 cm), 1858, Private Collection, aus: Bayly, C. A. (Hrsg.): *The Raj: India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery, 1991: S. 241.
19. Ravi Varma: *Portrait of a Woman*, (Oil on Canvass), (The Victoria and Albert Museum), aus: Bayly, C. A. (Hrsg.): *The Raj: India and the British 1600-1947*. London: National Portrait Gallery, 1991: S. 361.



## **Indische Maler/innen am Übergang von der Kolonialzeit zur Epoche nach der Unabhängigkeitserklärung (Independence) bis zur Gegenwart**

20. Amrita Sher Gil: *The Ancient Story Teller*, 1940, (Oil on Canvass), (74 x 90 cm), National Gallery of Modern Art, New Delhi, aus: *Pageant of Indian Art, Festival of India in GB*, Marg Publications, 1983: S.104.
21. dies.: *Indian Boy*, aus: *Pageant of Indian Art, Festival of India in GB*, 1983.
22. dies.: *South Indian Villagers going to Market*, aus: Furtado, R. de L.: *Three Painters*, 1960. (nicht paginiert)
23. M. F. Husain: *Three Women*, aus: Furtado, R. de L.: *Three Painters*, 1960. (nicht paginiert)
24. Th. Kampelmann: *Fishermen and women, Puri*, (Detail: *Three Women*), (40 x 60 cm), 1992, Aquarell und Mischtechnik. (Zahnarztpraxis Wiegand, Werl).
25. M. F. Husain: *Raja and Ranee*, aus: M. F. Husain: *Images of the Raj*. Bangalore: Sista's Art Gallery, (o.J., nicht paginiert).
26. ders.: *Victorious Empress of India*, aus: M. F. Husain: *Images of the Raj*. Bangalore: Sista's Art Gallery, (o.J., nicht paginiert).
27. ders.: *Culture of the Streets*, Collection C. E. Herwitz, aus: *Pageant of Indian Art*, 1983: S. 105.
28. K. J. Subramanyan: *Reverie of an Army Man's Wife*, 1981, aus: *Pageant of Indian Art*, 1983: S. 105.
29. Bhupen Khakhar: *Celebration of Guru Jayanti*, 1980, (Oil on Canvass ), aus: *Pageant of Indian Art*, 1983: S. 105.
30. Gulam mohammed Sheikh: *Speaking Street*, 1981, aus: *Six Indian Painters*. London: Tate Gallery (7 April - 23 May 1982). A. Bowness, H. Hodgkin, G. Kapur.
31. Krishen Khanna: *Ramu's Dhaba*, 1979, aus: *Six Indian Painters*. London: Tate Gallery (7 April - 23 May 1982). A. Bowness, H. Hodgkin, G. Kapur.
32. K. K. Hebbar: *Saga of Life*, 1970, (Oil, 132 x 102 cm), Collection: Bhagwan Kotak, Bombay, aus: K.K. Hebbar: *An Artist's Quest*. New Delhi: Abhinav Publications, (o.J., nicht paginiert).

*Arbeiten der Verfasserin, die in thematischem Zusammenhang zu den indischen Werken stehen:*

33. *Passage to India*, 1992, (Detail), (Aquarell und Mischtechnik), Triptychon, (20 x 60 cm, 40 x 60 cm, 20 x 60 cm).
34. *Reisstrohträger*, 1992, (40 x 60 cm).
- 34.a) *Passage to India*, (Triptychon, 1991/92), (Aquarell und Mischtechnik).
- 34.b) *Hong Kong* (Montage, 1991/92), (Öl).
- 34.c) *Hong Kong: Catnapping cobbler, Hong Kong Island, Life at three Levels* (Triptychon, 1987),(Öl).
- 34.d) *Hong Kong* (Triptychon, 1987), (Öl), (Detail).
- 34.e) *Hong Kong* (Triptychon, 1987), (Öl), (Detail).
- 34.f) *The Fishmonger*, Hong Kong, 1987, (Öl).
- 34.g) - k):  
Beispiele zu kreativer Bildarbeit im Zusammenspiel mit verbalen und visuellen Texten
- 34.g) *Der Drachen*, 1996, (Text: E. Langenkamp).
- 34.h) *Berührungen (Ich und Du)*, 1996, (Text: P. Bender).
- 34.i) *Dialog*, 1996. (Text: H. Rieck)
- 34.j) *Leben*, 1996, (Text: B. Schröder)

- 34.k) Schülerarbeiten der 5.Klasse der Model School Orissa in Jajpur Road, Cuttack, Orissa, India entstanden im Zusammenhang der Problematik: Fächerübergreifendes Lehren und Lernen; z.B. **Fremdsprachenlernen über praktisches Tun im Kunstunterricht** als Schwerpunkt Lehrerfortbildung für indische Lehrer der genannten Schule, Herbst 1991.
- 34.l) *König Rama kämpft gegen den Dämon Ravana oder Rabon*. (Textilarbeit in der indischen Abteilung des Victoria und Albert Museums, London), Innenhofarchitektur des Museums, Fotos: Th. Kampelmann.)
35. K. K. Hebbar Rickshaw, Drawing on paper, 1974, Collection Dilip K. De, aus: Hebbar, K. K.: *Voyage in Images*, Jehangir Art Gallery, Bombay, 1989.
- 36.a) b) c)  
ders.: *Rickshaw, Drummer, Dancer*. aus: Hebbar, K. K.: *Voyage in Images*, Jehangir Art Gallery, Bombay, 1989.
37. ders.: *Caged Birds*, aus: Hebbar, K. K.: *An Artist's Quest*. New Delhi: Abhinav Publications, (o.J.).
38. ders.: *Song of the Field*, 102 x 72cm, Oils, 1957, Collection: Burmah Sheil, Bombay, aus: Hebbar, K. K.: *An Artist's Quest*. New Delhi: Abhinav Publications, (keine Jahresangabe).
- 39.a) - d)  
Kalighat traditional paintings, 1865, 1880, aus: Archer, M.: *Indian Popular Painting*. India Office Library: crown copyright, 1977: Abb.: 76, 77, 81, 83.
40. S. Patwardhan: *Train*, 1980, (Oil on Canvas ), (183 x 127 cm), aus: *Six Indian Painters*. London: Tate Gallery (7 April - 23 May 1982). A. Bowness, H. Hodgkin, G. Kapur.
- 41.a) und b)  
siehe Text und Fotos : Christopher Thomas: *the train now departing...* (photos by D. Singh), in: *The Times Magazine*, (4. Nov., 1995): S. 38 ff.
- 42.a) Michael Keller: *Buchdeckelgestaltung* für: Datta, A.: *Welthandel und Welthunger*. München: dtv, (1. Aufl. 1984), Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe, Sept. 1993.
- 42.b) Rajesh Bedi: *Buchdeckelgestaltung* für: Tully, M.: *No Full Stops in India*. London: Penguin Books, 1992, (1. pub. by Viking 1991).
- 42.c) John Griffiths (1837-1918): *A drink by the way*, (Gemälde, Victoria-Albert-Museum), *Buchdeckelgestaltung* für: Kipling, R.: *Kim*. (edit. with an introduction and notes by E. Said), London: Penguin, (Macmillan 1901) 1989.

• **am Beispiel von Werken einer einzelnen indischen Künstlerin: Anjolie Menon**

Die Abbildungen (43. – 70.) sind dem folgenden Bildband entnommen: Menon, Anjolie Ela, (Foreword by I. Dayal / essay by I. Murti): *Anjolie Ela Menon, Paintings in Private Collections*. Delhi: Ravi Dayal Publ., 1995.

43. *Selfportrait*, (30 x 19), 1958, Abb. 1.
44. *Chair*, (20 x 14 in.), c. 1980, Abb. 73.
45. *Inquiet Landscape*, (36 x 24 in.), 1989, Abb. 74.
46. *Kalpana*, (36 x 16 in.), 1985, Abb. 56.
47. *Dinshaw*, (36 x 16 in.), 1982, Abb. 61.
48. *Jogeswari*, (42 x 30 in.), 1985, Abb. 64.
49. *Buleshwar*, (40 x 30 in.), 1978, Abb. 37.
50. *Portrait of an Artist*, (72 x 48 in.), 1978, Abb. 109.
51. *Portrait of a Poet*, (36 x 24 in.), 1984, Abb. 121.
52. *Portrait of an Actor*, (48 x 36 in.), 1985, Abb. 120.
53. *Swami Yogaratna*, (48 x 36 in.), 1990, Abb. 140.
54. *Xenobia*, (18 x 12 in.), 1988, Abb. 78.
55. *Mothers*, (48 x 36 in.), 1987, Abb. 97.
56. *Visarjan*, (58 x 42 in.), 1990, Abb. 141.
57. *Thread Ceremony*, (48 x 90 in.), 1990, Abb. 144.
58. *Playtime*, (72 x 50 in.), 1993, Abb. 122, (Mixed Media).
59. *Shakti*, (96 x 144 in.), 1991, Abb. 142, (Fibreglass).
60. *Rikshaw*, (18 x 9 in.), 1984, Abb. 112.
- 61.a) *Wedding Day*, (72 x 60 in.), 1991, Abb. 126.
- 61.b) *Wedding Day*, (48 x 36 in.), 1989, , Abb. 108.
62. *Birthday Party*, (48 x 36 in.), 1985, Abb. 119.
63. *Midday II*, (46 x 36 in.), 1987, Abb. 118.
64. *Family*, (144 x 72 in.), 1990, Abb. 149.
65. *Family*, (48 x 36 in.), 1993, Abb. 125.
66. *Period Piece*, (64 x 108 in.), 1992, Abb. 134.
67. *Fatehpur*, (48 x 36 in.), 1980, Abb. 110.
68. *Tariq*, (48 x 36 in.), 1978, Abb. 53.
69. *Shankaran Kutty's Birthday*, (48 x 24 in.), 1987, Abb. 60.
70. Baweja, Harinder: "The Taste of Power," (Text und Fotos), aus: *India Today*, Jan. 1997: S. 18-21. (vergleiche: Paula Rego: *The Family*, 1988, Abb. 51.)

- **Architektur und indisches Leben in der Malerei**

an Beispielen von nicht indischen Künstlern

71. William Daniell (1769-1837): *Shivala Ghat and Cheyt Singh's House Near Benares*, U. P. 1802, aus: Shellim, M.: *India and the Daniells* (Ölgemälde), London: Inshape and Co, 1979: S. 105.

Die Abbildungen (72 – 76.a)) sind entnommen aus: Gentleman, David: *David Gentleman's India*. London: Hodder and Stoughton, 1994.

72. David Gentleman: *Namikarnika Ghat, Varanasi*, (Watercolours), S. 83.
73. ders.: *The Victoria Terminus*, Bombay, S. 186/87.
- 74.a) ders.: *Hotels and fishing boats, Puri*, S.128.
- 74.b) ders.: *Fishing Village, Puri*, S.128.
75. ders.: *Fishermen and fishwives*, Puri, S.129.
- 76.a) ders.: *Oxcarts (Central India)* S.99.
- 76.b) Surya Tempel, Konarak, Orissa (5.-13. Jh.) aus: Tadgell, Christopher: *The History of Architecture in India; From the Dawn of Civilization to the End of the Raj*. London: Phaidon, (1990), 1994: S. 128.
77. Thekla Kampelmann, *Fishermen and -women, Puri*, 40 x 60cm, 1992, (watercolours and mixed media), (Zahnarztpraxis Wiegand, Werl).
78. George Chinnery (1744-1854): *Surf Boats on the Beach*. Madras, 1807, aus: Pal, P. / Dehejia, V.: *From Merchants to Emperors: British Artists and India, 1757-1930*. New York: Cornell University Press, 1986: S. 31.
- 79.a), b), c), (vergleiche vorhergehende Abbildungen 74 - 78 mit folgenden Texten und Fotos: Koppikar, Smruti: "Coastal Pollution", / "The Death of Life", / "The Poisoning of India", in: *India Today*, März, 1997, S. 38-41.  
Halarikar, Samar: "The Rivers of Death", in: *India Today*, (Jan. 1997), S. 102-107.

Die Abbildungen (80. – 84.) sind entnommen aus: Gentleman, David: *David Gentleman's India*. London: Hodder and Stoughton, 1994.

80. David Gentleman: *Shiimla, The North and the Himalayas*, S. 55.
81. ders.: *Taj Mahal, Agra*, S. 79.
82. ders.: *Nautch girls, Bombay und Laundry, Bombay*, S. 185.
83. ders.: *Pavement, Bombay*, S. 185.
84. ders.: *Jaisalmet, Rajastan*, S. 57.

- **an Beispielen eines einzelnen indischen Architekten: Charles Correa**

Die Abbildungen (85 – 91.a)) sind entnommen aus: Correa, Charles: *Charles Correa*, A Mirnar Book, 1984.

85. *Hawkers Pavements*, Bombay, 1968, S. 50.
86. *Hierarchy of Spaces*, S. 52/53.
87. *Ghandi Smarak Sangrahalaya*, Sabarmati Ashram, Ahmedabad, 1958-63, S. 14 - 17.
88. *Salvacao Church*, Bombay, 1974-77, S. 76ff.
89. *Lic Centre*, Delhi, 1975, S. 100 - 102.
90. *Mobility and Jobs*, S. 55ff.
91. *Kovalam Beach Resort*, Kerala, 1969-74, S. 58/59.

## Lebenslauf

Ich, Thekla Kampelmann, wurde am 12. Dezember 1963 in Bochum-Linden als Tochter des Realschullehrers Felix Kampelmann und der Auslandskorrespondentin für Bankwesen Helma Kampelmann (geb. Lücke) in Bochum-Linden geboren. Ich besuchte zunächst von 1970 bis 1974 die *kath. Mariengrundschule Büderich*.

Die weitere Schulausbildung erfolgte am *Ursulinengymnasium in Werl*, an dem ich 1983 das Abitur ablegte. Es folgte (WS 1983/4-90) ein Studium an der *Universität Dortmund* für das Lehramt der Sekundarstufe II und I in den Fächern Anglistik, Kunst, Erziehungswissenschaft und im Nebenfach Deutsch als Fremdsprache. Im Fach Anglistik erhielt ich meine Ausbildung vor allem durch die Professoren Dr. D. Buttjes (Landeskunde), Dr. O. Oppertshäuser (Literatur und Didaktik), Dr. T. Steinmann (Literatur) und Dr. H. Heuer (Fachdidaktik). Im Fach Kunst waren besonders Prof. Dr. I. Habig (Kunstgeschichte), Prof. H. Waldmann (Kunstgeschichte), Prof. Schubert und Prof. P. Drücke (Praxis und Fachdidaktik) richtungsweisend für das Studium. Im Bereich der Erziehungswissenschaft erhielt ich meine Ausbildung besonders durch Prof. Dr. M. Heitzer und Prof. Dr. Flessau.

Das Wintersemester 1985/86 verbrachte ich als Auslandsaufenthalt an der *Universität Bristol*, wo Dr. Liversidge aus dem Fachbereich Kunstgeschichte den ersten Grundstein legte für meine I. Staatsexamensarbeit: „*Visuelle Kunstformen als kulturelle Symbole im Landeskundeunterricht: Untersuchungen zum Englischen Garten*“ vorgelegt bei Prof. Dr. D. Buttjes 1988. Im Jahre 1990 legte ich das Staatsexamen für die Sekundarstufe II und I ab und begann im Anschluß daran die Vorbereitungen zur Doktorarbeit mit dem Arbeitsthema: „*Visuelle Kunstformen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*“ unter der Betreuung von Prof. Dr. D. Buttjes. Es erfolgte ein weiterer Studienaufenthalt an der Universität Bristol (05-09/1991) unter Betreuung von Dr. Liversidge.

Ende des Jahres (10-12/1991) bekam ich die Chance zu einem Arbeitsaufenthalt an der *Modellschule Orissa*, Jajpur Road, Indien, mit den Aufgaben: 1. Lehrerseminare im Bereich Englisch als Fremdsprache und Kunsterziehung zu leiten und 2. fachübergreifendes Lehren und Lernen im Unterricht zu demonstrieren. Diese Erfahrung, verbunden mit weiterer Projektarbeit und einem zweiten kurzen Aufenthalt in Indien sollten mein Interesse am Land, seiner Kunst und der kolonialen Vergangenheit wecken.

Meine eigentliche Berufstätigkeit begann im Januar 1992 mit der Lehrtätigkeit an der *St. Benedict School* in Derby (England). Begleitend zur Lehrtätigkeit begann ich die 2. Ausbildungsphase für das Lehramt (02/1992) unter Betreuung von J. Ellison als Mentor und *Head of Languages* an der *St. Benedict School* sowie Dr. B. Hollingworth und anderen Tutoren für die entsprechenden Fächer des Studienseminars an der *Universität Derby*. Im Mai 1993 schloß ich die Ausbildungsphase mit der Erlangung der vollen Qualifikation als Lehrerin für England und Wales mit den Fächern Englisch, Kunst und Deutsch ab und bin seither dort als Lehrerin tätig.

Zur Weiterführung der Promotion arbeitete ich als Teilzeitlektorin im Bereich Kunstgeschichte für Europäische Studien an der Universität Derby. Neben weiteren Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung und im Fremdsprachenbereich Deutsch an der Universität von Derby arbeitete ich 1997 als wiss. Assistentin für Prof Dr. Dalichow an der Forschungsstudie für das BMWF: *„Akademische Kreditsysteme im Internationalen Vergleich“*.

Neben der Lehrtätigkeit habe ich im künstlerischen Bereich weitergearbeitet, d.h. regelmäßig ausgestellt und Auftragsarbeiten ausgeführt.

Ab Februar 1997 erfolgte die Wiederaufnahme intensiver Forschung zur Beendigung der Doktorarbeit unter Prof. Dr. H. O. Oppertshäuser. Nach einem Studienaufenthalt in Portugal und der Wiederaufnahme einer vollen Lehrtätigkeit in England ab Anfang September wurde die Arbeit im Oktober 1999 abgeschlossen.