

Ilija Dürhammer (Budapest)

**Thesen für eine ästhetische Didaktik exemplifiziert
anhand einer Mahler-Symphonie (N° 1 „Titan“)
innerhalb einer interkulturell ausgerichteten
DaF-Landeskunde**

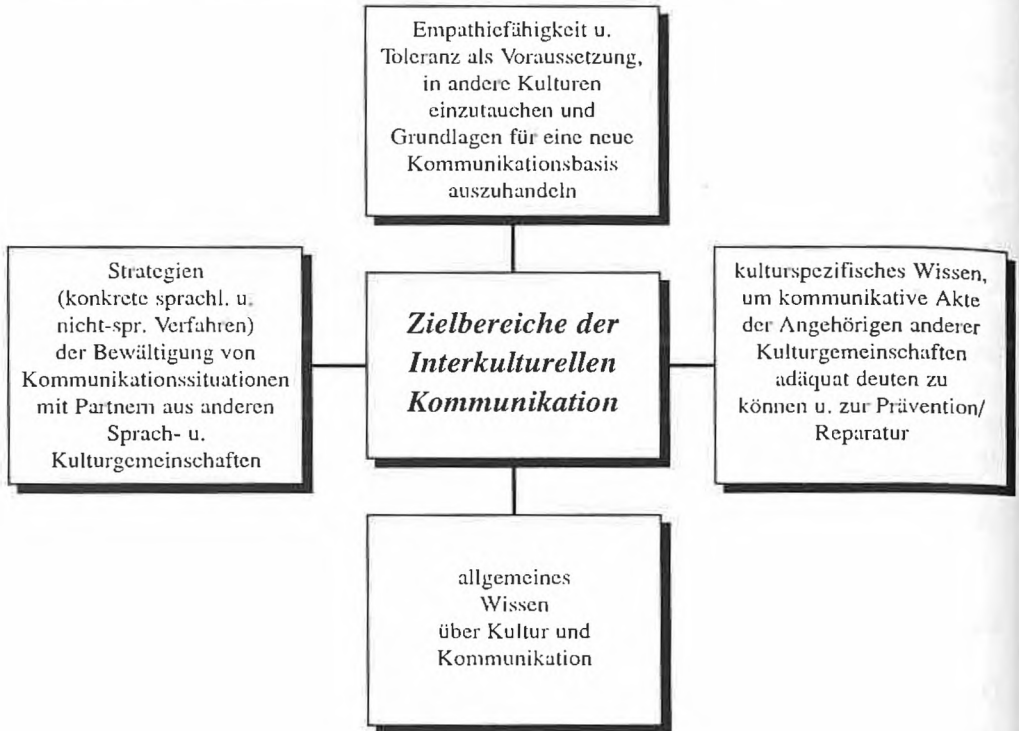
Landeskunde und Interkulturalität sind in den letzten ein, zwei Jahrzehnten mehr und mehr zu didaktischen siamesischen Zwillingen geworden. Es ist auch kaum anders denkbar, als dass in Zeiten großer Migrationsbewegungen sowohl eine Erziehung zu Toleranz und Empathie im Allgemeinen und zu einem fundierteren Wissen über Landschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur zumindest des jeweiligen Ziellandes im Besonderen neben der Landessprache zu den wichtigsten Voraussetzungen für ein friedliches Neben- und Miteinander gehören. Freilich wurde gleichzeitig zu lange die Vorbereitung auf diese größere Toleranz der jeweiligen Bevölkerungen in den aufnehmenden Ländern von politisch Verantwortlichen, Medien und Pädagogen weitgehend verabsäumt oder zumindest zu wenig wichtig genommen. Mehr noch als bei anderen viel länger erprobten Bereichen des Sprachunterrichts stecken daher interkulturelle Konzepte noch in den Kinderschuhen und sind oft eher Desiderate als handfeste empirisch ausgewiesene Methoden.

Interkulturelle Didaktik

Durch die rasante technische Entwicklung seit dem 20. Jahrhundert kommt es zum einen zu einer immer höheren Informationsfülle (durch Medien und Internet) und zum anderen zu einer zunehmenden persönlichen Mobilität des Einzelnen, die beide wiederum zu einer immer umfassenderen Pluralitätserfahrung führen. Im Jahre 2000 hatten ca. 30% der in Europa lebenden unter 30jährigen bereits eine persönliche Wanderungserfahrung mehr oder weniger freiwillig erworben – eine Tendenz, die in den nächsten Jahrzehnten wohl noch deutlich zunehmen wird. (vgl. Gogolin 2003: 97) Daraus resultiert die immer größer werdende Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, die die Notwendigkeit einer gezielten interkulturellen Didaktik noch erhöht.

Herrschte seit dem 19. Jahrhundert (oder eigentlich seit J. G. Herder) bis weit in die 1980er Jahre hinein eine weitgehende Gleichsetzung von Kultur mit *Nationalkultur* vor, so ist mittlerweile eine „Abwendung von dem Konzept einer

traditionellen Landeskunde hin zu einem Konzept des Interkulturellen Lernens“ (vgl. Leupold 2003: 128) zu konstatieren, was zwangsläufig zu einer relativierenden Sicht der eigenen Kultur führt. Für Annelie Knapp-Potthoff (1997) gehört das durch landeskundliche Einführungen zu erwerbende kulturspezifische Wissen neben einem allgemeinen Wissen über Kultur und Kommunikation, Empathiefähigkeit und Toleranz sowie schließlich sprachliche und nicht-sprachliche Strategien zur Bewältigung von fremdsprachlichen Kommunikationssituationen zu den Grundlagen interkultureller Kommunikationskompetenz.



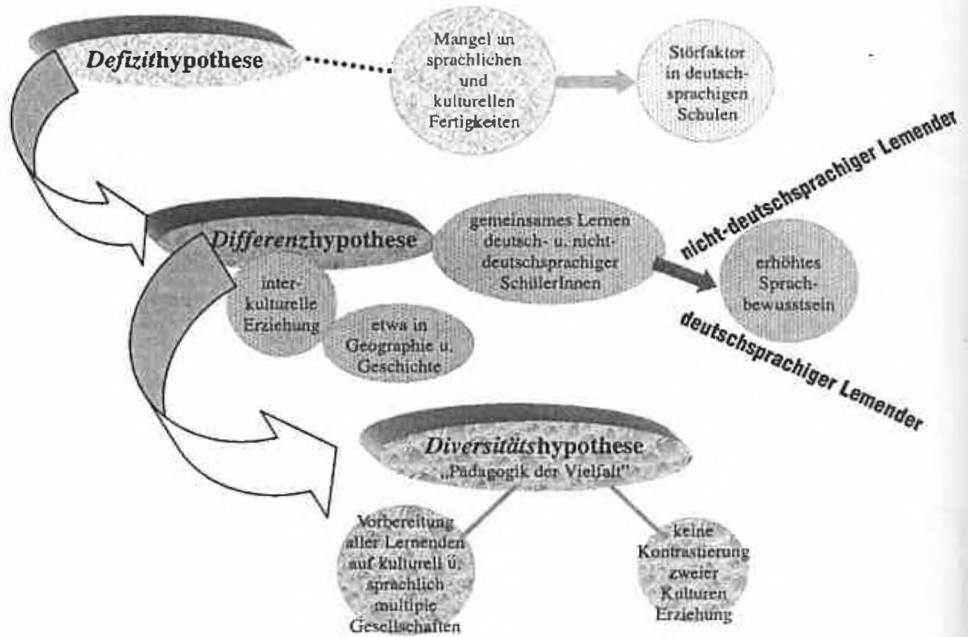
Grafik 1

Diese landeskundliche *Wissensvermittlung* sollte allerdings nach Albert Raasch (1997) in einem fünfstufigen Modell weitergeführt werden – und zwar über die *Kontrastierung* des erworbenen Wissens mit der eigenen Umgebung, die Erarbeitung einer *Empathiekompetenz*, die nicht nur das Verständnis der Kultur des Anderen beinhaltet, sondern auch das Aushalten von Differenzen voraussetzt; der nächste Schritt wäre die Entwicklung einer *interkulturellen Kompetenz*, die zu gemeinsamem Handeln befähigt und schlussendlich zur echten *Interkulturalität* führen sollte: dem gegenseitigen Einlassen der Kulturen zwecks Aufbaus einer gemeinsamen, *übergreifenden* Kultur.



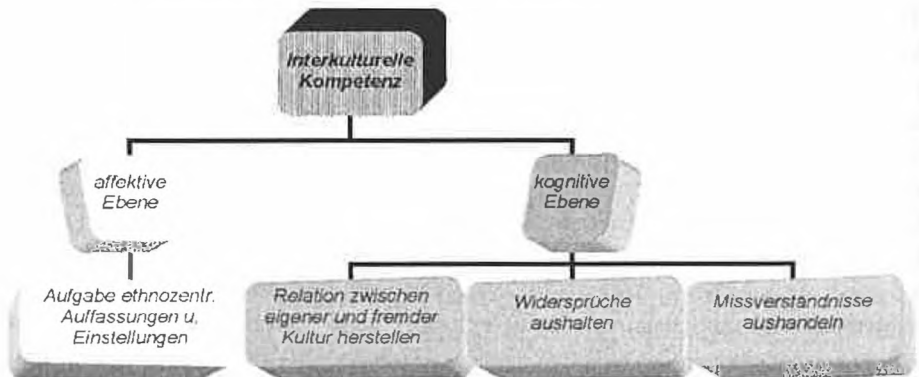
Freilich ist „Kultur keine geschlossene Entität, sondern stetem Wandel unterworfen“, wie Ingrid Gogolin betont (2003: 97), wodurch die Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen als auch mit der jeweils fremden Kultur nicht bei einem beliebigen Status quo verweilen kann. Als glücklicher Nebeneffekt resultiert aus der Beschäftigung mit der *fremden* das bessere Verständnis auch der *eigenen* Kultur. Michelle Borelli nennt dies „durch das ›Andere‹ auch ›Sich selbst‹ zu kennen und zu verstehen“ (1992: 8) – letztlich ein alter Gedanke, der Platons Ideenlehre-Metapher im *Phaidros* oder in seinem *Alkibiades*-Dialog in Betreff Selbsterkenntnis (dem delphisch-sokratischen Γνωθι σεαυτόν entsprechend) zugrunde liegt. In diesem Gedanken sind *in nuce* auch bereits die von Manfred Hohmann (2005) skizzierten zwei Grundpositionen in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen enthalten: der *begegnungs-* und der *konfliktorientierte* (oder *reflexive*) *Ansatz*. Hans-Jürgen Krumm skizziert allerdings sogar drei hypothetische Konzepte der interkulturellen Erziehung in Form einer didaktischen Progression von der größtmöglichen Differenzierung, die den Mangel an sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten bei den Lernenden betont (*Defizithypothese*) über das heute zumeist angestrebte Modell eines gemeinsamen Lernens deutsch- und nichtdeutschsprachiger SchülerInnen und interkultureller Sachthemen (*Differenzhypothese*) bis hin zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993), die keine Kontrastierung der beiden Kulturen mehr vornimmt, sondern auf sprachlich und kulturell multiple Gesellschaften vorbereitet (*Diversitätshypothese*).

Konzepte interkultureller Erziehung (vgl. Krumm 2003: 413)



Grafik 3

Um eine wirkliche interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, müssen auf der *affektiven Ebene* ethnozentrische Auffassungen und Einstellungen aufgegeben werden, während auf der *kognitiven Ebene* die Relation zwischen eigener und fremder Kultur hergestellt, kulturelle Widersprüche ausgehalten und Missverständnisse ausgehandelt werden müssen. (Krumm 2003: 414)



Grafik 4

Probleme der didaktischen Methoden

Das Bekenntnis zu einem interkulturell orientierten DaF-Unterricht scheint ein Gebot der Stunde zu sein, doch effektive Methoden der Umsetzung, die auch empirisch glaubwürdig approbiert wären, wurden bislang nicht wirklich präsentiert. Freilich ist das das Problem von Methodevaluierung an sich, die schon aufgrund der vielen Parameter gegeben ist, die man bei einer Untersuchung berücksichtigen muss: Reinheit der Methode, gleiche Unterrichtsbedingungen, Klassenstruktur, Alter, Geschlecht, Herkunft, Homo- und Heterogenität der Gruppe, Lehrerpersönlichkeit, Klassengröße, Vorkenntnisse etc. etc. Man kann a priori keine wirklich gleichen Bedingungen schaffen, um unterschiedliche Methoden glaubwürdig gegenüberzustellen, sodass man auch weitgehend davon abgekommen ist, Methoden wissenschaftlich zu evaluieren. Es geht nunmehr darum, „Kennzeichen guten, erfolgreichen Unterrichts“ (vgl. Terhart 2009: 183) zu eruieren. Im Grunde erweisen sich so alle bisher entwickelten Methoden, auch wenn sie mit (nicht selten von den ErfinderInnen oder BefürworterInnen) belegenden Studien aufwarten, bloß als ideologische Absichtserklärungen, die aus ihrer jeweiligen Zeit heraus zu verstehen sind: so etwa die Grammatik-Übersetzungsmethode als Relikt monarchischen Wertekonservativismus', audiolinguale Methode oder TPR (Total Physical Response) als militärische Lernmethoden, die vom Behaviorismus ausgehen, oder der bis heute in Europa und Nordamerika weitgehend gepflegte kommunikative Ansatz als Bekenntnis zu einer demokratischeren offeneren Gesellschaft. Am interessantesten wäre heutzutage wohl eine von den ständigen Erkenntnissen der Neurobiologie gespeiste Neurodidaktik, die wieder dem genetischen Material mehr Raum als den sozialen Determinanten gibt, aber bisher weder besonders neue noch nachweisbare (also gegenüber anderen Methoden überlegene) Effekte erzielt hat.

Da es aber nun, wie der Methoden-Fachmann Gerhard Neuner schon festgestellt hat, „eine für alle Lernenden einheitliche und universell gültige Lernmethode nicht gibt und dass auch nicht zu erwarten ist, dass zu irgend einem Zeitpunkt in der Zukunft der Erkenntniszuwachs der Bezugswissenschaften dazu führen wird, dass die ›beste aller Lernmethoden‹ entwickelt sein wird“ (2003: 233 f.), hat es für Lehrende auch wenig Sinn, sich zum Sklaven einer Methode zu machen ohne Rücksicht auf die jeweilige LernerInnengruppe und die eigene Persönlichkeit. Sinnvoller ist wohl vielmehr die jeweilige Zielerreichung. Und das insbesondere innerhalb der interkulturellen Didaktik, die bisweilen „kein in sich konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln“ (ebd.) scheint.

Nachteile des kommunikativen Ansatzes für eine interkulturell ausgerichtete Landeskunde

In Ermangelung anderer methodischer Zugänge werden von Beginn an landeskundliche und interkulturelle Themen zumeist als Erweiterungen kommunikativer Didaktik angesehen und dementsprechend in Unterrichtshandlungen einbezogen (so auch aus den meisten gängigen Lehrwerken ersichtlich), was in Hinblick auf die Erziehung zu einer toleranten, plurizentrischen und demokratischen Gesellschaft auch logisch und angemessen erscheinen muss. Während gerade am Beginn des Sprachenlernens der Einsatz kommunikativer Modelle dazu führt, dass zwangsläufige Sprechhemmungen früher überwunden werden, indem einfache handlungsorientierte Situationen präsentiert und erprobt und sogenannte authentische Texte häufig für Sprech- und Schreibanlässe herangezogen werden, so erweist sich besonders ab der Mittelstufe (schon ab B1-Niveau, vor allem auch bei Weiterbildung Richtung Wirtschaftssprache oder in Hinblick auf Hochschulerfordernisse) ein zu stark kommunikativ-lernerzentrierter Unterricht als weniger effektiv, wenn es um einen landeskundlichen Wissenszuwachs und allgemein zu erweiterndes Weltwissen geht. So stellt Ilona Feld-Knapp etwa fest, dass „die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung [...] besonders große Defizite zeigt.“ (2010: 62) Dieser Umstand wird auch durch die sonst so uneinheitlichen Ergebnisse von zahlreichen Studien belegt, die aber in *einer* Hinsicht einen signifikanten Fokus aufweisen. Das Autorentrio Paul A. Kirschner, John Sweller und Richard E. Clark sowie Ewald Terhart bringen dies auf den Punkt, der manchen vehementen VertreterInnen des kommunikativen Ansatzes zu denken geben mag:

After a half-century of advocacy associated with instruction using minimal guidance, it appears that there is nobody of research supporting the technique. In so far as there is any evidence from controlled studies, it almost uniformly supports direct, strong instructional guidance rather than constructivist-based minimal guidance during the instruction of novice to intermediate learners. Even for students with considerable prior knowledge, strong guidance while learning is most often found to be equally effective as unguided approaches. Not only is unguided instruction normally less effective; there is also evidence that it may have negative results when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge. (Kirschner / Sweller / Clark 2006: 83 f.)

Legt man als Erfolgskriterium messbare Lernzuwächse der Schüler zugrunde, so ist das lehrerzentrierte, darbietende Verfahren insgesamt [...] erfolgreicher; non-direktive Verfahren der Anregung des Entdeckens und Konstruierens durch Schüler führen zu geringeren Lernzuwächsen. (Terhart 2009: 191)

Wenn es nun aber schon evident ist, dass zu stark lernerzentrierter Unterricht zu weniger Wissenszuwachs führt und somit gerade auch landeskundliche und interkulturelle Themen mitunter verwässert und nicht selten verfälschend von Lernenden in Diskussionen und Referaten dargestellt werden, sodass die durch das Internet ohnedies bereits maßgeblichen Probleme nicht selten fragwürdiger und unvollständiger, nicht adäquat kontextualisierter Informationen verstärkt werden, wären dann vor allem auch die sozialen, interkulturellen und Demokratie fördernden Effekte kommunikativen Unterrichts zu hinterfragen. Und es wäre auf jeden Fall zu untersuchen, inwieweit etwa auch der aus diversen europäischen Wahlergebnissen der letzten Jahre hervorgehende Tendenz zu populistischen Parteien mit ausländerfeindlichen Parolen nicht zuletzt unter JungwählerInnen unter 30 (sofern sie überhaupt an demokratischen Entwicklungen und Möglichkeiten interessiert sind) durch den immer stärker interkulturell ausgerichteten, von kommunikativer Didaktik geprägten Unterricht bisher entgegenwirkt werden konnte. Oder kann man sich darauf verlassen, dass, wie Wählerstromanalysen oft zeigen, der ausländerfeindliche Wähler häufig jung, männlich und weniger gut ausgebildet ist? Doch selbst unter diesem Aspekt wäre über die europäische Bildungspolitik (unabhängig von den desillusionierenden auf Lernerkompetenzen ausgerichteten PISA-Ergebnissen) im Ganzen, besonders in Bezug auf interkulturelle Kompetenz und Demokratiebewusstsein, nachzudenken. Denn eines hat ja nicht zuletzt die Sarrazin-Debatte in Deutschland gezeigt: dass ein nicht unproblematisches Verhältnis zu MigrantInnen auch bei gar nicht so wenigen und keineswegs nur im rechten politischen Lager befindlichen Intellektuellen zu konstatieren ist. Diskussion allein oder – in Analogie zu strikt kommunikativer Didaktik: darüber reden und bloß de- und re-konstruierend zu profitieren – scheint jedenfalls bei weitem nicht ausreichend zu sein.

Außerdem gibt es eine Tendenz kommunikativen Unterrichts, kürzere und ästhetisch weniger ansprechende Texte zu verwenden, was dem „Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben“ (Feld-Knapp 2010: 63) dieses methodischen Ansatzes entspricht. Bedenkt man nun auch das Leseverhalten Jugendlicher bis 30, das deutlich vom Buch, der Zeitung usw. hin zu den Neuen Medien (Internet [-Foren], E-Mails, SMS etc.) geht und somit weitgehend kurze und mitunter wenig vernetzte Texte oder gar nur Textteile präferiert werden, so mag es nicht verwunderlich sein, dass auch in den PISA-Studien gerade das Leseverstehen junger Menschen besonders schlecht bewertet wird. Seit einem guten Jahrzehnt ist daher die Textkompetenzforschung besonders auch im DaF-Bereich zu einer Königsdisziplin erhoben worden.¹ Weltwissenverlust durch bloßes (und nicht

¹ Vgl. Hufeisen, B.: Textkompetenz, in: Bausch, K.-R./ Burwitz-Melzer, E./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag, 2007, S. 7-105;

selten sehr kurzzeitiges) „Absatzwissen“ geht Hand in Hand mit geringerer Textkompetenz vieler junger Menschen und daraus resultierender Unsicherheit in den diversen Textsorten. Dies alles gilt freilich bereits und vor allem für die Erstsprache, sodass im Fremdsprachenunterricht auch und immer mehr Versäumnisse im schulischen Bereich kompensiert werden müssen. Obwohl nun immer häufiger kommunikativ ausgerichteter Unterricht auch mit höherwertigen und literarischen Texten arbeitet, führt wohl kein Weg daran vorbei, unterrichtliche Methoden dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Lust der Lernenden am Lesen und an der eingängigen Beschäftigung mit kulturellen Entwicklungen in Hinblick auf kontextualisierten Wissenszuwachs geweckt und gesteigert wird.

Künstlerische Werke im Landeskundeunterricht

Sachwissensvermittlung und Textkompetenz gehen im Wissenschafts- und Lehrbetrieb zumeist Hand in Hand. Daher ist die Kombination der Vermittlung der deutsch(sprachig)en Landeskunde und (vor allem im Hochschulbetrieb) auch der Kulturgeschichte der (vorwiegend) deutschsprachigen Länder mit einer Steigerung der Schreibfertigkeit nahe liegend, obwohl sie in praxi seltsamerweise nur kaum und wenn nur halbherzig zustande zu kommen scheint. Möglicherweise liegt es daran, dass die Ausbildung jeweils nur einen der beiden Bereiche wirklich und effizient in Angriff nimmt, sodass die erwünschten Kombinationsmöglichkeiten schon a priori stärkeren Einschränkungen unterworfen sind. Mangelnde pädagogische Ausbildung unter KulturhistorikerInnen und oft zu wenig Fachwissen unter den LandeskundevermittlerInnen führen nicht selten zu wenig Interesse- und Wissenszuwachs bei den Lernenden, die mit einem vorwiegend kommunikativ ausgerichteten Unterricht bei letzteren oder ermüdendem und zu wenig LernerInnen-Aktivität auslösendem Ex-Kathedra-Vortrag ersterer jeweils nicht die beste Effizienz erzielen.

Da nun weder Überblicksvorlesungen, die zumeist auf zu wenig Vorwissen aufbauen wollen (und nicht selten bei späteren Prüfungen einen bedauerlichen Backwash-Effekt erzeugen, indem sie leicht abfragbares, aber nicht selten entbehrliches Detailwissen präsentieren: Wie hoch ist der höchste Berg Österreichs? Wie viel Quadratkilometer hat die BRD? Wie heißen die Kantone der Schweiz?), noch wahllose Minimalpräsentationen, die zumeist nur auf Wikipedia-Artikeln beruhen, von Seiten der Lernenden besondere Lust an der Materie und noch

Portmann-Tselikas, P. R./ Schmölzer-Eibinger, S. (Hg.): Textkompetenzen. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 2002; Schmölzer-Eibinger, S./ Weidacher, G. (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Verlag, 2007.

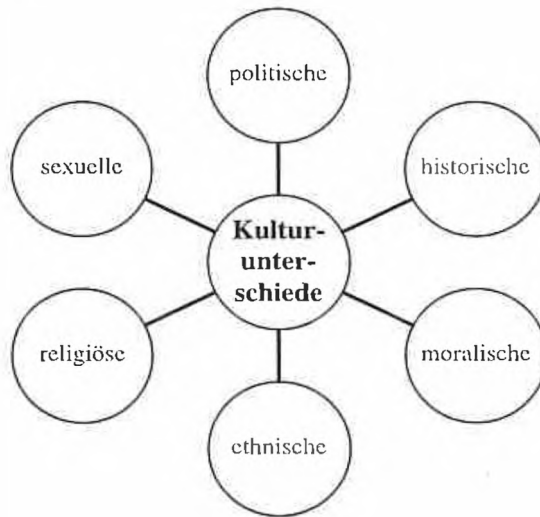
weniger Wissenszuwachs versprechen, ist der verstärkte Gebrauch von Kunstwerken im Landeskunde-Unterricht vielleicht eine sinnvolle Ergänzung, die übrigens sogar einen Großteil der Unterrichtsgestaltung ausmachen könnte. Zumindest den verstärkten Einsatz literarischer Texte hat Harald Weinrich bereits zu Beginn der 1980er Jahre (1981) für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen. Wenn Landeskundevertretung nach dem kognitiven methodischen Ansatz nicht mehr als „systematische Vermittlung von Fakten und Tatsachen“, sondern vielmehr „als Entwicklung von Strategien zur selbstständigen Wissenserweiterung“ (Bettermann 2010: 180) angesehen wurde, so hat man im kommunikativen Ansatz die bloße Integration landeskundlicher Themen in den Sprachunterricht vor allem als Vorbereitung für handlungsorientierten adäquaten Umgang in kommunikativen Situationen betrachtet. Seit den 1990er Jahren hat sich der interkulturelle Ansatz entwickelt, in dem kulturwissenschaftlich begründete Konzepte diskutiert sowie interdisziplinäre und aus Einzelwissenschaften resultierende Ergebnisse einbezogen werden, „die auf wichtige Aspekte der L[andeskunde] (Geschichte, Kunst und Musik, Literatur) abzielen“ (ebd.).

Aber auch die Präsentationen von künstlerischen Werken allein führen in der Regel weder zu einer Luststeigerung noch zu einer tieferen Durchdringung des jeweiligen Werkes, geschweige denn zu einer Vernetzung mit anderen Themen und Kulturzusammenhängen oder -differenzen. Interkulturelle Ausrichtung in der Auswahl der jeweiligen Werke und das Aufzeigen intertextueller Beziehungen und Bezüge müssen freilich im Zentrum stehen. Ein lehrergesteuertes, aber die Lernenden aktiv einbeziehendes fundiertes Eingehen und Aufmerksamkeit steigernder Wechsel der Kunstformen, in denen über das Kunstwerk hinausgehende interkulturelle Anknüpfungspunkte herausgearbeitet werden, könnte jedenfalls eine spannendere und vor allem für Lernende ab der Mittelstufe und vor allem im Hochschulbereich sinnvollere Präsentationsform sein.

Thesen für eine ästhetische Didaktik

Da sich alle interkulturellen Themen auch aus Kunstwerken (im Fremdsprachenunterricht vor allem in Hinblick auf die Zielkultur) ableiten lassen, sodass je nach Auswahl der passenden Werke relevante historische, politisch-ideologische, weltanschauliche, religiöse, ethnische, moralische und sexuelle Kulturunterschiede herausgearbeitet und mit der eigenen Kultur abgeglichen werden können, kann eine eingängige Analyse der jeweiligen Textur nicht nur die sinnliche Wahrnehmung steigern, sondern auch das sprachliche Repertoire über bloß alltags-handlungsorientierte Mittel hinaus erweitern – und nicht zuletzt natürlich das Weltwissen wesentlich bereichern. Vor allem im ersten Drittel eines landeskundlichen Curriculums empfiehlt sich daher eine große interdisziplinäre Breite und ein reiches Angebot unterschiedlicher Analyseverfahren, die auf dem

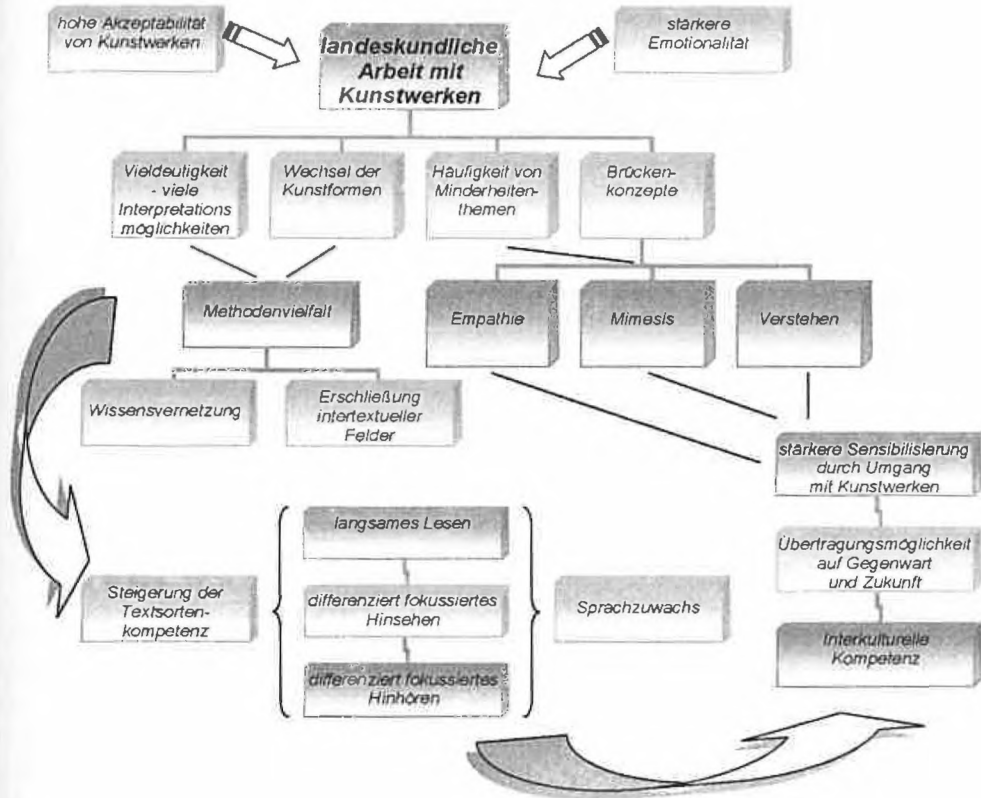
bereits vorhandenen Wissen, Interesse und der Neugier der Lernenden aufbauen sowie Anreize für eine spätere selbstständigere Herangehensweise schaffen. Vor allem geht es also einmal um die Machart des jeweiligen Werks, die ästhetische Herangehensweise des Künstlers/der Künstlerin zur Erreichung seines/ihrer Ziels/Effekts. Die historische und weltanschauliche Dimension muss dabei sowohl als Kulisse als auch immer wieder als Hauptakteur in Erscheinung treten, um sowohl Differenzen zur eigenen Zeit und Kultur wie auch mögliche Beziehungen und Bezüge zum Eigenen oder Perspektiven für mögliche Entwicklungen erkennbar zu machen.



Grafik 5

Die hohe Akzeptanz von Kunstwerken und die zugleich stärkere Emotionalität gegenüber alltäglicher und auf bloße Handlungsorientierung gerichteter Sprech- und Schreibanlässe können die affektive Ebene interkultureller Kompetenzsteigerung (s. Grafik 4) besser bedienen als bloßes Aufzeigen von Problemfeldern. Schon der Wechsel der Kunstformen und die Vieldeutigkeit von Kunstwerken, die eine ganze Palette an Interpretationsmöglichkeiten erlauben und nach einer dementsprechenden Methodenvielfalt verlangen, eröffnen intertextuelle Felder und führen zu einer größeren Wissensvernetzung. Die überproportionale Häufigkeit von Minderheitenthemen in der Kunst bieten viele inter- und *intra*kulturelle Diskussionsangebote, die durch Brückenkonzepte (Empathie, Mimesis und Verstehen), wie sie Norbert Mecklenburg anbietet (2003: 437), affektiv angeeignet werden können. Eine vor allem auch stärker ästhetische Sensibilisierung durch den bewussten Umgang mit in Kunstwerken liegenden Welten kann auf Gegenwart und Zukunft der RezipientInnen übertragen werden – und die interkulturelle

Kompetenz stärken. Außerdem führen langsames Lesen, differenziert fokussiertes Hinsehen und Hinhören zwangsläufig zu einem Sprachzuwachs im Allgemeinen und einer Stärkung der Textsortenkompetenz im Besonderen.



Grafik 6

Kunstwerke sollen daher als solche im Landeskundeunterricht eingesetzt und nicht als bloße Sprech- und Schreibenanlässe für eine lediglich kommunikativ-handlungsorientierte Unterrichtssequenz missbraucht werden. Es handelt sich dabei um eine Art ästhetische „Einverleibung“ von der jeweiligen Zielkultur, wodurch der interkulturelle Kontakt hergestellt und ausgebaut werden kann. „Ästhetische Einverleibung“, die ähnlich direkt wie die Einverleibung von Speisen einer Fremdkultur funktioniert (vgl. Wierlacher 2003), muss allerdings vorerst in kleinen Portionen erprobt werden, indem auch und vor allem die Ingredienzien (wie bei fremden Speisen unbekannte Gewürze und Zutaten sowie vielleicht ungewöhnliche Kombinationen davon), also die künstlerischen Mittel erkannt und benannt werden. So sollen wichtige Bestandteile aller verwendeten Kunstformen, wie sie Ilona Feld-Knapp bereits für literarische Texte gefordert

hat², zu Beginn in solchen Werken aufgespürt werden, die innerhalb einer Unterrichtseinheit erarbeitet werden können. Bei längeren Werken wie Erzählung, Roman, Drama, Film, Symphonie, Oper usw. empfiehlt sich vorerst eine Auswahl einer Schlüsselszene, einer Episode, einer Sequenz, eines signifikanten Abschnitts, die/der minutiös auf verschiedenen Ebenen gemeinsam analysiert wird, um neugierig auf das Ganze zu machen und etwa durch (auch zu Hause zu präparierende) weiterführende Aufgaben komplettiert wird.

Mahlers Symphonie N° 1 „Titan“ als Beispiel für ästhetische Didaktik

Gerade weil es in der Regel einfacher ist, im Sprachunterricht mit Texten zu arbeiten, soll hier anhand eines zumindest im Erscheinungsbild rein musikalischen Werks gezeigt werden, wie man auch mit nicht musikalisch (Aus-)Gebildeten Einblicke in eine musikalische Textur machen und gleichzeitig auf vielfache Weise eine vertiefende interkulturelle Landeskunde betreiben kann. Freilich erfordert ein solches interdisziplinäres Vorgehen geeignete Lehrmaterialien, wie sie ein AutorInnenteam etwa für österreichische Lyrik um 1900 im letzten Jahr im Wiener Praesens Verlag vorgelegt hat.³ Ähnliche Interpretationen für Lehrende und Lernende sowie Didaktisierungsangebote sollen in den nächsten Jahren auch über dramatische und narrative Texte, danach auch über Filme, bildnerische, architektonische und musikalische Werke entstehen.

Warum aber nun gerade eine Symphonie für den Landeskundeunterricht? Nicht zuletzt der Topos der Universalität der Musiksprache soll aufgegriffen werden, um ihn zugleich zu nutzen, da Musik tatsächlich oft einen direkten emotionalen Effekt bei vielen Menschen erzielt, aber auch um ihn zu hinterfragen. Tatsächlich ist natürlich gerade die Musik nicht nur eine universelle, sondern auch eine von bestimmten kulturellen Voraussetzungen determinierte Kunstform. Die Entstehung und maßgebliche Weiterentwicklung der Symphonie etwa war von Beginn an von Vertretern der österreichischen Kulturgeschichte geprägt worden, die im heutigen oder damaligen Österreich geboren worden sind und/oder wesentlich kulturhistorische Spuren in der österreichischen Geistesgeschichte hinterlassen haben wie J. Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Liszt, Bruckner, Brahms (zum Teil auch Richard Strauss). Interessanter aber als die (oft auch

² VI. Feld-Knapp (2010: 69) Ein literarische Text sollte „auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sich die Lernenden mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, formale Gesichtspunkte und deren Funktion beachten und begreifen.“

³ VI. Dürhammer (Hg.): *Mystik, Mythen & Moderne*. Trakl · Rilke · Hofmannsthal – 21 Gedichtinterpretationen. Wien: Praesens Verlag, 2010.

hinterfragte) geistige und nationale Herkunft dieser Komponisten sind deutliche durchaus außermusikalische Elemente in ihrer Musik, die auf bestimmte lokale Gegebenheiten und Traditionen verweisen.



Abbildung 1

Für Gustav Mahler gilt das ganz besonders, gerade auch weil seine Herkunft so kompliziert scheint und sie sich vielfach in seinem Werk niedergeschlagen hat, sodass sich eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Problemfeldern der alten Monarchie sowohl an seinem Leben zeigen als auch aus seinem Werk ableiten lassen. Als ein im böhmisch-mährischen Grenzgebiet geborener, aus jüdischer Familie stammender Alt-Österreicher mit starken Affinitäten zur deutschen Kultur ist er nicht nur ein typischer Vertreter *seiner* Zeit, sondern weist zugleich auch auf komplizierte interkulturelle Gegebenheiten *unserer* Zeit. Das Doppel-Mahler-Jahr 2010/2011 (150. Geburtstag und 100. Todestag) ist ein willkommener Anlass, um auf den letzten großen österreichischen Symphoniker hinzuweisen, indem man ihm gleichzeitig einer Generation vorstellt, die vielleicht im ersten Moment wenig Affinitäten zu dessen Zeit finden mag.

Die Wahl der *1. Symphonie* mit dem ursprünglichen Beinamen „Titan“ resultiert zum einen daher, dass es eines der Werke von Mahler ist, das vielleicht nicht so viele Zugangsschwierigkeiten für ein weniger vorgebildetes Publikum bereitet, zum anderen aber, dass es gerade viele interkulturelle (österreichische, deutsche, tschechische, jüdische und ungarische) Anknüpfungspunkte anbietet und Lernenden viele *inter-* und *intratextuelle* Verfahrensweisen gezeigt werden können. Nicht zuletzt haben aber auch Budapest, wo Mahler 1889 nach dem Nationalkomponisten Ferenc Erkel der zweite Operndirektor geworden war, als Uraufführungsort dieser Symphonie sowie die starken Beziehungen und Bezüge

zwischen Wiener und Budapester Sezession dabei eine Rolle gespielt, ungarischen Lernenden gerade dieses Werk näherbringen zu wollen.

Ehe man in medias res geht und die ästhetische Textur des ausgewählten Kunstwerks analysiert, empfiehlt sich als Vorentlastung eine kurze Skizze über Künstler und Werkentstehung. Mitunter wird man aber aus taktisch-didaktischen Gründen diesen Teil zu einem späteren Zeitpunkt nachholen. In diesem speziellen Fall der *1. Symphonie* von Mahler wäre auch der in Wien seit Jahrzehnten schwelende Kulturkampf zwischen den Traditionalisten in der Musik, die den Geist der Wiener Klassik als Ausgangs- und Höhepunkt der deutschsprachigen Kultur sehen (wie der Wiener Kritikerpapst Eduard Hanslick oder der aus Hamburg nach Wien gezogene Johannes Brahms), und den lauten Propagandisten der so genannten „Neudeutschen Schule“, die von Richard Wagner und dem im damaligen Ungarn und heutigen Österreich geborenen Franz Liszt ausgegangen ist (und dem in Wien der Oberösterreicher Anton Bruckner zugerechnet wurde). Mahler tendierte vorerst (wie auch sein bairischer Zeitgenosse Richard Strauss) eindeutig zu dieser „Neudeutschen Schule“. Mitunter galt das auch als politisch-weltanschauliche Positionierung. Gelöst war dieser Konflikt erst, als Mahler ein knappes Jahrzehnt danach als Operndirektor nach Wien wechselte. Denn ein Jahr zuvor war der große Symphoniker Bruckner und genau am Tag seines Direktionsantritts auch dessen großer Rivale Brahms verstorben (es war dies zugleich der Tag der Eröffnung der Wiener Sezession am Naschmarkt). Vielleicht ist es für die späteren intertextuellen Bezüge nicht unerheblich zu wissen, dass für Mahler der größte lebende Komponist seiner Jugend Richard Wagner sowie Beethoven sein uneingeschränktes Idol in der Symphonik waren.

Das nachfolgende Schema soll eine mögliche, auf ästhetische Didaktik abzielende allgemeine Unterrichtsplanung veranschaulichen, für dessen Hauptteil in Bezug auf die Mahler-Symphonie im Anschluss Didaktisierungsvorschläge gegeben werden, die allerdings nur als Ausgangspunkte für eine jeweilige durchgängige Didaktisierung von kompetenten LehrerInnen gedacht sind. Die „Anmerkungen“ unter den Fragestellungen für die zu Unterrichtenden enthalten stark verknäppte kulturgeschichtliche Informationen, die die Didaktisierungsaufgaben vereinfachen und/oder erweitern sollen.

- I. **Vorentlastung:** kurze Skizze über Künstler und Werkentstehung
- II. **Hauptteil:** sukzessives Eindringen in die Textur
 1. globale Sensibilisierung für das ästhetische Gebilde (Wo stehen die Lernenden?)
 2. erste emotionelle Eindrücke wiedergeben (Gruppenarbeit oder im Plenum)
 3. Oberflächenstrukturen herausarbeiten
 - a. Gesamtaufbau beschreiben (lassen)
 - b. Einzelteile erkennen und benennen
 - c. künstlerische Mittel aufzeigen
 4. *Inter-* und *intratextuelle* Zusammenhänge aufzeigen
 - a. Frage nach Semantik
 - b. Differenzen durch Transfer
 - . weltanschaulich
 - . zeitbedingt
 - . kulturbedingt
 - . medienbedingt
 - . aus anderen Gründen
 5. Frage nach Form und Inhalt
 6. etwaige Kulturunterschiede und Problemfelder aufzeigen
 7. verschiedene Interpretationsansätze vorschlagen (lassen)
- III. **Diskussion:**
 1. über die unterschiedlichen Interpretationsansätze
 2. über die Stellung des Werks im kulturellen und zeitlichen Kontext
 3. über interkulturelle Zusammenhänge und Differenzen
 4. über Relevanz zum *Hic et Nunc*
- IV. **Anreize für Vertiefung nach dem Unterricht:**
 1. in Form von direkten Aufgabenstellungen
 - a. Recherchen
 - b. eigene Texte
 2. in Form von unverbindlichen Vorschlägen (Lektüre u.a. Medien)
 3. im besten Fall selbstständig durch gute Motivation im Unterricht

Von Naturlauten zur Melodie

CD-Wiedergabe des Beginns des 1. Satzes: *Langsam, schleppend*. Im Anfang *sehr gemächlich* von Mahlers *1. Symphonie*, (nicht weiter als bis Takt 60)

- Tauchen Sie in die Musik ein.
- Welche spontanen Assoziationen haben Sie?
- Können Sie bestimmte Musikinstrumente heraushören? Welche?
- Wo befinden wir uns möglicherweise?

Anmerkungen: Assoziatives Hineinhören ermöglicht einen vorerst in erster Linie emotionalen Zugang. Aber die Vorgabe, Instrumente zu erkennen, die Assoziationen später im Plenum (oder vorerst schriftlich) zu benennen sowie den imaginären Ort zu bestimmen, erfordert bereits höchste LernerInnenaktivität.

„Wie ein Naturlaut“ betitelte Mahler diesen Satz. Oboe und Klarinette geben Signale, die auf die Natur, auf Vogelstimmen verweisen. Die Horn-Quinten lassen womöglich an eine Jagd denken. Wir befinden uns also wohl im Wald, am Waldrand oder auf einem Feld.

Aufgabe 2

□ CD-Wiedergabe des Beginns des 1. Satzes: *Bewegt, nicht zu schnell* von Bruckners 4. *Symphonie* „*Romantische*“

- Vergleichen Sie die Stimmung, die Sie jetzt hören, mit der vorherigen.
- Was ist womöglich ähnlich? Was anders?
- Welche Instrumente dominieren hier?
- Wo sind wir?
- Wie ist die Stimmung hier?

Anmerkungen: Mahlers Verhältnis zu seinem unmittelbaren symphonischen Vorgänger Bruckner war ambivalent. Aber er hat sich vor allem als Dirigent mehrmals mit ihm auseinandergesetzt.

Wald (oder Feld) und Jagd (wieder durch die Hörner evoziert) spielen am Beginn beider Symphonien die Hauptrolle. Während die Stimmung bei Bruckner allerdings, wie Friedrich Nietzsche vielleicht gesagt hätte, ›dionysisch rauschartig‹ ist, so herrscht bei Mahler wohl eher ein lyrischer Ton vor. Wieweit diese Unterschiede bloß aus der jeweiligen Persönlichkeit resultieren oder aber aus der (in Österreich aufgrund von Zensurbestimmungen in der Metternich-Ära spät einsetzenden) Beschäftigung etwa mit der Philosophie des deutschen subjektiven Idealismus Fichtes oder der pantheistischen Naturphilosophie Schellings hervorgehen oder doch eher aus seiner Auseinandersetzung mit E.T.A. Hoffmann, J. v. Eichendorff und J. Böhm resultieren, wäre eine für Fortgeschrittene spannende Fragestellung. Mahler besuchte in seiner Studentenzzeit in Wien jedenfalls auch philosophische Vorlesungen (allerdings vor allem über Nietzsche und Schopenhauer).

Auch ein Vergleich mit Wagners ›*Wald-Weben*‹ im *Siegfried* oder im späteren *Siegfried-Idyll* bzw. die musikalischen Naturschilderungen in Beethovens 6. *Symphonie*, der *Pastorale* (etwa der Beginn des *Allegro ma non troppo* „*Erwachen heiterer Gefühle bei der Ankunft auf dem Lande*“ und das *Allegro f-Moll* „*Gewitter. Sturm*“), oder die spätere *Alpensinfonie* von Mahlers Zeitgenossen Richard Strauss wären als Vergleiche lohnend. Vielleicht aber auch der 1. Satz von Bruckners 3. *Symphonie*, die Mahler gründlicher studiert hat...

Aufgabe 3

- Was sind Ihre persönlichen Assoziationen zum Thema „Wald“?
- Welche Bedeutung könnte der Wald in der Kulturgeschichte haben?
- Kennen Sie deutschsprachige Gedichte oder Dramen zu diesem Thema?
- Kennen Sie Gemälde aus dem deutschsprachigen Raum zu diesem Thema?
- Oder kennen Sie andere Kunstwerke bzw. historische Ereignisse zu diesem Thema?
- Evtl. haben Sie auch ähnliche Assoziationen zum Bereich ›Wandern‹?

Anmerkungen: Spätestens seit der Mythisierung der siegreichen Schlacht im Teutoburger Wald im Jahre 9 n. Chr. (s. etwa Kleists Drama *Die Hermannsschlacht*) ist der Wald zum Symbol für Freiheit in der deutschen Kulturgeschichte geworden. Eine ähnliche Rolle spielt der Wald in Schillers *Wilhelm Tell* (oder in dessen *Räubern*). Bei Goethe ist der Wald

auch oft der Ort der individuellen Freiheit und der Einkehr (*Über allen Gipfeln ist Ruh*), aber auch der Gefahr wie im *Erkönig*. Auch die Romantiker sehen den Wald oft in dieser Weise, Gefahr und Abenteuer, Eindringen und Verschmelzen mit der Natur (etwa Tiecks *Runenberg* und *Der blonde Eckbert* mit dem berühmten Gedicht *Waldeinsamkeit*, Eichendorffs Ballade *Waldesgespräch*, die Robert Schumann vertont hat, oder E.T.A. Hoffmanns *Die Bergwerke zu Falun*) oder die im Wald losbrechende absolute Glückseligkeit in Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*. Von Schumann gibt es auch *Waldszenen* op. 82.

In der österreichischen Kulturgeschichte ist die mythische Dimension des Waldes nicht annähernd so stark entwickelt. Aber das Wander-Motiv wird nicht zuletzt durch die berühmten Liederzyklen Schuberts (*Die schöne Müllerin* mit dem Lied, von dem es auch die berühmte Volksliedversion gibt: *Das Wandern ist des Müllers Lust* und *Winterreise* – beide Zyklen von Wilhelm Müller gedichtet) sowie zahllose andere Lieder mit dieser Thematik wie *Der Wanderer an den Mond* (Text: Johann Gabriel Seidl) oder vor allem *Der Wanderer* (Text: Schmidt von Lübeck), der zu einem wahren Bestseller des 19. Jahrhunderts avancierte.

Adalbert Stifters *Hochwald* hat eine weitaus ›stillere‹ Dimension des Waldes im Vergleich zu seinen deutschen Zeitgenossen. Bei Thomas Bernhard aber wird der Wald zum Ort sexueller Freiheit (*Amras, Holzfällern*) und der ›Holzfäller‹ zu einer Chiffre für eine bestimmte sexuelle Neigung...

- Vergleichen Sie die nachfolgenden Gemälde miteinander.
- Welche Stimmungen gehen von den Bildern aus?
- Wodurch werden diese Stimmungen hervorgerufen?
- Worin liegen wesentliche Unterschiede?
- Welches passt besser zur Stimmung der Mahler-Symphonie? Und warum?



Abbildung 2: Caspar David Friedrich
Zwei Männer in Betrachtung des Mondes



Abbildung 3: Ferdinand Georg
Waldmüller *Vorfrühling im Wienerwald*

Anmerkungen: Jahres- und Tageszeit, Bildkomposition, Einsatz von Farben, Szenerie, Gestaltung der Bäume usw. könnten Ausgangspunkte für den Vergleich darstellen. Weiterführend wäre auf die Unterschiede zwischen deutscher Romantik und österreichischem Biedermeier hinzuweisen, wobei letzteres deutlich auf die Aufklärung zurückweist und von einem anderen Naturbegriff ausgeht, der niemals pantheistische Züge annimmt oder der Natur mythische Qualität einräumt.

Eichendorffs Gedicht *Mondnacht* (vertont von Robert Schumann) oder Goethes Gedicht *An den Mond* wären für einen interdisziplinären Vergleich sehr gut geeignet. Das Goethe-Gedicht hat Schubert zweimal vertont, wobei die Entwicklung von einer stark klassizistisch anmutenden zu der sich der Romantik stärker annähernden zweiten Version zeigt, wie schwierig es für einen Österreicher im 19. Jahrhundert war, sich einem mythisch-weltanschaulichen Naturbegriff anzunähern, der auch politisch-historische Diskrepanzen in sich birgt.

Obwohl Mahler von der „Neudeutschen Schule“ gefesselt war, gibt es deutliche Züge in seinem Naturbild, die von der österreichischen Geistesgeschichte bestimmt sind.

Aufgabe 5

- CD-Wiedergabe der Takte 63ff des 1. Satzes aus Mahlers *1. Symphonie*

T. 63-66 Immer sehr gemächlich

Vc
pp sehr zart

Abbildung 4

- Inwiefern unterscheidet sich dieser Abschnitt vom Beginn der Symphonie?
- Ändert sich Ihre Stimmung dadurch? Wenn ja, inwiefern?
- In welcher Korrelation könnten die Passagen zueinander stehen?
- Wie interpretieren Sie diese Stelle in der Symphonie, nachdem Sie den Beginn von folgendem Mahler-Lied gehört haben? (Den Text hat der Komponist übrigens selbst verfasst.)

- CD-Wiedergabe des Liedes *Ging heut' morgen früh ins Feld* aus Mahlers *Liedern eines fahrenden Gesellen*, 1. Strophe

T. 3-5 In gemächlicher Bewegung

Singst
"Ging heut' mor - gen ü - bers Feld, Tau noch auf den Grä - scm hing:"

Abbildung 5

Ging heut' morgen übers Feld,
 Tau noch auf den Gräsern hing;
 Sprach zu mir der lust'ge Fink:
 „Ei du! Gelt?
 Guten Morgen! Ei gelt? Du!
 Wird's nicht eine schöne Welt?
 Zink! Zink! Schön und flink!
 Wie mir doch die Welt gefällt!“

- Welche Funktion könnte dieses Eigenzitat in der Symphonie haben?
- Wie erscheint uns nun das Verhältnis zwischen Natur und Mensch?
- Erscheint Ihnen dieses Verfahren eher dramatisch oder lyrisch? Warum?
- Wagner, Mahlers bevorzugter Opernkomponist, schrieb sämtliche Libretti seiner Opern selbst. – Inwiefern könnte dies auf Mahlers Vorgehen Einfluss genommen haben?
- Welches Wort kommt in der (vertonten) Strophe am häufigsten vor?
- In welcher Stimmung ist das Ich?

Anmerkungen: Die eher signalartige als melodische Musik findet durch dieses Liedzitat einen lyrischen Höhepunkt, ein Zentrum: das Ich. So könnte dieser 1. Satz geradezu als ein Musik gewordenes lyrisches Gedicht interpretiert werden, in dem ein in der Welt glücklich ruhendes Ich wandelt. Zwiesprache mit einem Waldvöglein hat bereits Siegfried in der gleichnamigen Wagner-Oper gehalten, nach dem er eine große Last losgeworden ist (die Erschlagung Fafners, des den Nibelungenhort hütenden Drachen und einstigen Riesen). Die *Lieder eines fahrenden Gesellen* hat Mahler nicht nur komponiert, sondern auch selbst gedichtet. Sie sind ähnlich wie Schuberts große Liederzyklen, deren Texte Wilhelm Müller verfasst hat, mit den Themen Wanderschaft und Liebe verbunden. Aber auch die Figur des Geige spielenden Taugenichts in Eichendorffs Novelle (die in Wien und Italien spielt) könnte man gut mit diesem lyrischen Ich in Beziehung setzen, das in der Symphonie auch zuerst in den Violinen erklingt – wie auch Eichendorffs „Herzworte“ in dieser Novelle: *Wald, Nacht, Schmerz, dunkel, prächtig, still* gute Stichwörter für die Symphonie abgeben könnten.

- CD-Wiedergabe des Beginns des langsamen Satzes *Andante con moto* von Schuberts *Großer C-Dur-Symphonie D 944*



Abbildung 6

- Vergleichen Sie den Eindruck beider musikalischen Naturschilderungen miteinander.
- Gibt es Berührungspunkte?
- Sind die Takte bei beiden gerad- oder ungeradzahlig?
- Handelt es sich eher um eine tänzerische oder eine schreitende Bewegung?
- Denken Sie bei beiden Musikstücken eher an mehrere oder bloß an einen Menschen?
- Sind die Stimmungen ähnlich oder eher konträr? Inwiefern?

Anmerkungen: Freilich kann man nicht behaupten, dass Mahler gerade die Schubert'sche Melodie übertragen hätte. Dennoch bleibt in beiden Symphonien der Eindruck eines wandernden heiter gestimmten Individuums durch die Landschaft (bei Mahler im 4/4-, bei Schubert im 2/4-Takt). Obwohl Schubert nicht ein bereits bestehendes Lied verwendet (auch das gibt es allerdings bei ihm: z.B. *Sei mir gegrüßt* [Text: Fr. Rückert] für seine *Violinfantasie* oder *Die Forelle* [Chr. Fr. Daniel Schubart] für sein *Forellenquintett*), handelt es sich aber deutlich um eine Lied-Melodie, die man sich gut mit einem Text unterlegt vorstellen könnte. Seltsam ist bei Mahler eher die Verwendung des langsamen, auf die Liedmelodie zulaufende Satzes als 1. und nicht als 2. (oder allenfalls 3. Satz), wo man in der klassischen Tradition einen Sonatenhauptsatz mit Haupt- und Seitenmotiv und Durchführung erwarten würde. Das Individuum wird nicht wie bei Beethoven dialektisch mit einer Antithese konfrontiert, sondern bleibt allein in den kaum als Gegenmotiv interpretierbaren Naturlauten eingebettet. Mahlers gewissermaßen intertextuelle Übertragung hat daher so etwas wie eine zarte Erinnerungsfunktion, die aber das Erinnernte gewissermaßen im Unterbewussten belässt.

Obwohl oder gerade weil Mahler Beethoven so sehr als Höhepunkt der Symphonik betrachtet hat, scheint er ihn umgangen zu haben. Schubert, der in der Rezeption des 19. Jahrhunderts lange im Schatten Beethovens gestanden war (trotz der Bemühungen Mendelssohns, Schumanns und Liszts), wirkte wohl gewissermaßen mehr wie ein Gleichwertiger auf ihn, dem man sich anvertrauen kann, besonders wenn man ebenfalls innerhalb seiner Entwicklung als Komponist vom Lied ausgegangen ist. 1894, also nur fünf Jahre nach der Uraufführung dieser Symphonie in Budapest, richtete Mahler Schuberts *Streichquartett in d-Moll „Der Tod und das Mädchen“* D 810 für Streichorchester (mit zusätzlichen Kontrabässen) ein. Auch hier war für den langsamen Satz ein Lied intratextuell verwendet worden.

Aufgabe 7

CD-Wiedergabe des Beginns des 2. Satzes: *Kräftig bewegt, doch nicht zu schnell* von Mahlers *1. Symphonie*

- Vergleichen Sie den Charakter beider Sätze.
- Wirkt die Musik eher geschmeidig oder rau?
- Erinnert Sie dieser Tanz vielleicht an etwas?
- An welches Land denken Sie womöglich?

- CD-Wiedergabe des Beginns des 3. Satzes *Scherzo. Allegro vivace* von Schuberts *Großer C-Dur-Symphonie D 944*

Anmerkungen: Auch hier liegt wie oben kein direktes Zitat vor. Dennoch scheint Mahler die Scherzoform, die noch bei Joseph Haydn, dem Erfinder der Symphonie, zumeist von höfischen Tanzformen (vorerst aus dem Menuett) deduziert war, ins Ländlich-Volkstümliche des Ländlers von sehr österreichischem Charakter (besonders im Trio-Teil) übertragen zu haben – wieder nach dem Vorbild Schuberts. Auch der etwas ruppige Ton wird übernommen.

Kanon, Karikatur und ein Lindenbaum

- CD-Wiedergabe von Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz: *Feierlich und gemessen, ohne zu schleppen*

- Dieser Satz hat mehrere Teile. Versuchen Sie jeweils mit Hilfe von Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge jeden deutlichen Wechsel zu notieren. Sollte ein Abschnitt wiederholt werden, nehmen Sie den bereits verwendeten Buchstaben wieder.

A	B				
---	---	--	--	--	--

- Welcher Abschnitt wurde wiederholt? Wie oft?
- Hat Sie diese Melodie an etwas erinnert? Vielleicht an Ihre Kindheit?
- Ist Ihnen aufgefallen, was anders war, als Sie es gewohnt sind?

Frère Jacques, Frère Jacques

Dormez-vous, dormez-vous?

! : Sonnez les matines, :!

Ding ding dong, ding ding dong.

János bácsi, János bácsi

Keljen fel, keljen fel

! : Szólnak a harangok :!

Bim, bam, bom, bim, bam, bom.

Bruder Jakob, Bruder Jakob,

Schläfst du noch? Schläfst du noch?

! : Hörst du nicht die Glocken? :!

Ding dang dong, ding dang dong.

Are you sleeping, are you sleeping,

Brother John, brother John,

! : Morning Bells are ringing, :!

Ding ding dong, ding ding dong.

Anmerkungen: Mahler verwendet den bekannten Kanon *Frère Jacques*, der in die meisten europäischen Sprachen übersetzt und zum Allgemeingut geworden ist. Er wählte eine hier und da in Österreich gebräuchliche moll-Variante und transferierte diese in einen punktierten Rhythmus, wodurch der Kanon zum Trauermarsch wird. Dass es etwas

mühsam oder geradezu bemüht klingt, liegt nicht zuletzt daran, dass er den Kontrabässen, später den anderen tiefen Instrumenten, darunter Celli, Fagotte und Tuba die in zu hoher Lage liegende Melodie anvertraut.

CD-Wiedergabe des Beginns von Beethovens *Eroica*, 2. Satz: *Marcia funebre: Adagio assai*

- Gibt es eine Ähnlichkeit dieses Satzes mit dem 2. Satz aus Beethovens *Eroica*?
- Welche Musik klingt ernsthafter oder trauriger?

Anmerkungen: Wenn man im 19. Jahrhundert einen Trauermarsch für eine Symphonie konzipierte, konnte man nicht an der Symphonie vorbei, die in der Regel als der Ausgangspunkt der Symphonik dieses Jahrhunderts angesehen wurde: Beethovens *Eroica*. Indem Mahler jedoch einen Kinderkanon in bemühter Lage nimmt, wird der parodistische Charakter vorweggenommen. Punktierter Rhythmus und später auch die solistische Oboe sowie der dreiteilige Liedtypus werden aber übernommen.

Aufgabe 2

nochmalige CD-Wiedergabe von Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz

- Tragen Sie noch einmal die Buchstaben für die jeweiligen Abschnitte ein und korrigieren Sie sie nötigenfalls nach Absprache in der Gruppe.
- Versuchen Sie charakteristische Kurzbeschreibungen für den jeweiligen Abschnitt zu finden, die Sie dann in die 2. Zeile eintragen.

A	B					
<i>Kanon</i>						

Anmerkungen: Wie bei Beethoven taucht die punktierte Trauermarschmelodie (der Kanon) am Anfang, in der Mitte und am Ende auf. Dazwischen liegen jeweils zwei Abschnitte, die aber eng aufeinander bezogen sind, sodass man sie entweder mit eigenen Abschnittsbuchstaben oder aber auch (wie hier im 2. Fall) als Teilabschnitte notieren könnte. Die Oboe, die bereits bei Beethoven eine führende Rolle spielt, übernimmt den punktierten Rhythmus, irritiert dann aber mit einem „aufjauchzenden“ Motiv, das eher an ein Blechblasinstrument erinnert. Wie der Übergang zu einer nicht ganz sattelfesten ländlichen böhmischen Kapelle klingt das. Der darauf folgende Abschnitt wird von der Klarinette dominiert und kippt nun ganz ins Tänzerische, indem er Anklänge an ostjüdische Klezmer-Musik aufkommen lässt, wo die Klarinette als „süßes Hölzel“ nicht fehlen darf. „*Mit Parodie*“ hat Mahler diesen Abschnitt überschrieben, und man weiß kaum, wo das

Böhmische aufhört und das Jüdische anfängt. Beides verweist natürlich auf Mahlers Herkunft. Schwer zu entscheiden ist, ob es nostalgische Momente sind, die der Komponist fern der Heimat parodistisch verfremden will, um nicht ins Sentimentale zu verfallen (was einen Moment allerdings geschieht, wenn das Motiv von den Streichern übernommen wird) – oder aber ob er als assimilierter Jude glaubt, sich klar von seiner Herkunft distanzieren zu müssen.

Über das Harfen-Vorspiel und das darauf folgende Selbstzitat s. Aufgaben 4-7.

A	B	C	A	D ¹	D ²	A
„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“	Ob./Tr. „Klezmer“- Anklänge	„Mit Parodie“ Klarinetten- Solo	„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“	Harfen- Vorspiel	Lindenbaum- Episode (Eigenzitat)	„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“

Aufgabe 3

- Finden Sie einen Bezug zwischen diesem Bild und der Mahler-Musik?
- In welcher Stimmung sind die Tiere?
- In welcher wären Sie womöglich, wenn Sie sich in eines der Tiere hineinversetzten?



Abbildung 7: Moritz von Schwind *Des Jägers Leichenbegräbnis*

Anmerkungen: Obwohl Mahler diesen Trauermarsch mit „*In Callots Manier*“ überschrieben hat (und damit an E.T.A Hoffmanns *Fantasiestücke in Callots Manier* anzuspielen scheint – und an den bizarren Malstil der Stiche Jacques Callots aus dem 17. Jahrhundert), ist bekannt, dass er erst durch einen Freund darauf gebracht worden ist. Tatsächlich schwebte ihm das obere Bild vor, das die Parodie eines Trauermarsches, an dem nur die teilnehmen, die sich ja eigentlich freuen müssten, dass ihr Peiniger, der sie in Angst und Schrecken versetzt hat, nun endlich tot ist. Das Bild verweist aber wieder auf indirekte Weise auf Schubert, da der Maler Moritz von Schwind, der später in München Karriere gemacht hat, einer der intimen Jugendfreunde Schuberts gewesen ist.

Aufgabe 4

- CD-Wiedergabe der Takte 86ff. aus Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz

T. 86-89 *Sehr einfach und schlicht wie eine Volksweise*

I. VI *pp*

Abbildung 8

- Empfinden Sie diese Stelle ebenfalls als parodistisch?
 - Welche spontanen Empfindungen haben Sie dabei?
 - Welche Themen gehen Ihnen durch den Kopf?
- CD-Wiedergabe des Beginns von Mahlers Lied *Die zwei blauen Augen von meinem Schatz*, aus dem Zyklus: *Lieder eines fahrenden Gesellen*, ab dem Vorspiel zur 3. Strophe
1. Die zwei blauen Augen von meinem Schatz,
Die haben mich in die weite Welt geschickt.
Da muß ich Abschied nehmen vom allerliebsten Platz!
O Augen blau, warum habt ihr mich angeblickt?
Nun hab' ich ewig Leid und Grämen.
 2. Ich bin ausgegangen in stiller Nacht
Wohl über die dunkle Heide.
Hat mir niemand Ade gesagt.
Ade! Mein Gesell' war Lieb' und Leide!
 3. Auf der Straße steht ein Lindenbaum,
Da hab' ich zum ersten Mal im Schlaf geruht!
Unter dem Lindenbaum,
Der hat seine Blüten über mich geschneit,
Da wußt' ich nicht, wie das Leben tut,
War alles, alles wieder gut!
Alles! Alles, Lieb und Leid
Und Welt und Traum!
- Deckt sich der Liedtext in etwa mit Ihren ersten Empfindungen beim Anhören des Zitats in der Symphonie?
 - Helfen Ihnen auch die nicht verwendeten Liedstrophen dabei, diese Episode zu verstehen?
 - Wie können Sie nun die Parodie zwischen den ersten beiden Trauermarsch-Episoden interpretieren?

Anmerkungen: Wie im 1. Satz der Symphonie hilft das Selbstzitat, die Semantik der Musik sprachlich fassbar zu machen. Diese Lindenbaum-Episode ist wie die Insel der Seligen inmitten einer falschen Welt, die von Lüge, Täuschung und böser Ironie geprägt ist. Das Lied als Rückzugsgebiet: das hatte bereits Schubert zum Lebensmotto gemacht (etwa in seinem berühmten Lied *An die Musik*: „Du holde Kunst, in wie viel grauen Stunden ... hast du mich in eine bess're Welt entrückt“). Die Liebe hat ihn also weggetrieben, in die Ferne geschickt, wo aber auch überall Täuschung ist und die Hoffnung schwindet. Das ist die Welt der *Winterreise*. Und der berühmteste Lindenbaum der Musikgeschichte stammt daraus. Mahler muss ihn musikalisch nicht zitieren. Jeder Mensch, selbst wenn er nicht allzu musikalisch war, hatte im späten 19. Jahrhundert diese geradezu zum Volkslied gewordene Melodie im Ohr.



Abbildung 9

Schubert wurde in der Wiener Sezession (die zeitgleich mit dem 100. Geburtstag des Komponisten begann) sehr verehrt und nicht selten als Prototyp österreichischer Lebensart gefeiert. So malte auch Gustav Klimt ein (leider am Ende des 2. Weltkrieges verbranntes) Schubert-Gemälde (mit Sängerinnen, die in Kleidern des Jugendstils um ihn herumstehen). Hermann Bahr, einer der geistigen Initiatoren der Sezession, schrieb darüber: „das schönste Bild, das jemals ein Österreicher gemalt hat... Diese Stille, diese Milde, dieser Glanz auf einer bürgerlichen Bescheidenheit – das ist unser österreichisches Wesen!“

Aufgabe 5

CD-Wiedergabe des Beginns von Schuberts Lied *Der Lindenbaum* aus der *Winterreise*

Am Brunnen vor dem Tore,
Da steht ein Lindenbaum.
Ich träumt' in seinem Schatten
So manchen süßen Traum.
Ich schnitt in seine Rinde
So manches liebes Wort.
Es zog in Freud und Leide
!: Zu ihm mich immer fort !:

- Welche Funktion scheint der Lindenbaum jeweils zu haben?
- Wollte Mahler, dass diese Botschaft von allen verstanden wird?
- Welche Indizien sprechen dafür?



Abbildung 10

Aufgabe 6

CD-Wiedergabe des Beginns des 4. Satzes: *Adagietto. Sehr langsam* von Mahlers 5. *Symphonie* und nochmalige Wiedergabe des Harfen-Vorspiels aus dem 3. Satz der 1. *Symphonie* und des Vorspiels zur 3. Strophe von *Die zwei blauen Augen von meinem Schatz*

- Was fällt Ihnen auf, wenn Sie diese Stellen hintereinander hören?
- Welches Instrument hören Sie?
- Woran erinnern diese Akkorde? (An welches andere Instrument? An was für Kompositionen?)
- Welche Funktion scheinen diese Akkorde jeweils zu haben? (Das *Adagietto* soll eine an seine junge Frau Alma gerichtete Liebeserklärung sein.)

Anmerkungen: So wie sich im Schubert-Lied das lyrische Ich unter dem Lindenbaum an die (unglückliche) Liebe erinnert, verwendet auch Mahler diesen Topos (diesen locus amoenus, den wir spätestens seit dem Mittelalter – etwa von Walther von der Vogelweides Minnelied *Under der linden* kennen). Die Harfen-Akkorde erinnern an ein Gitarrenvorspiel zu einem Liebeslied. Indem Mahler sich im Vorspiel zum *Adagietto* für seine spätere 5. *Symphonie* wieder selbst zitiert, bestätigt er die Ernsthaftigkeit dieser lyrisch-idyllischen Episode.

Rück- und Ausblick auf eine ästhetische Didaktik

Ausgehend von einem klaren Bekenntnis zu einer interkulturellen Landeskunde stellt sich die Frage nach sinnvollen didaktischen Methoden, die nicht nur interkulturelle Sensibilisierung, sondern auch einen deutlichen Wissenszuwachs bringen. Während die Einbindung landeskundlicher Themen in einen weitgehend kommunikativ und handlungsorientierten Anfängerunterricht sehr sinnvoll scheint, ist die Wirkung eines zu stark lernerzentrierten Unterrichts spätestens ab der Mittelstufe (ab B1-Niveau) zu hinterfragen. Für sprachliche Übungszwecke und zur Wiederholung bereits vorhandenen oder neu präsentierten Wissens bleiben kommunikative Anwendungsformen weiterhin sinnvoll. In Hinblick auf eine höhere Ausbildung und ein tieferes Kulturverständnis aber, das tiefere und vernetzte Kontexte verlangt, sind Lehrende aufgerufen, engagiert, enthusiastisch, gut informiert und in diversen Präsentationsformen geschult landeskundliches und kulturwissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Diejenigen, die an Hochschulen als künftige Lehrende, DiplomatinInnen, ÜbersetzerInnen, WissenschaftlerInnen, JournalistInnen, im Kulturbereich oder im Fremdenverkehr Tätige auszubilden sind, sollten auf jeden Fall ein reicheres und fundierteres Angebot erwarten können. Bloß auf diversen Internetsites schnell abrufbares Absatz-Wissen wird für ihre späteren Arbeitsbereiche zu wenig sein.

Aufgrund der hohen Akzeptanz und der zugleich stärkeren Emotionalität bieten sich Kunstwerke als Ausgangspunkte interkultureller Sensibilisierung an (s. Grafik 6) – und zwar ausdrücklich nicht allein literarische Texte, sondern ein möglichst breites Angebot künstlerischer Formen. Alle interkulturell relevanten Themen (s. Grafik 5) treten reichlich und häufig in künstlerischen Werken zutage. Dennoch sollten die Kunstwerke nicht bloß als interkulturelle Sprech- und Schreibanlässe missbraucht werden. Im Sinne des oben skizzierten erweiterten Textbegriffs sind vor allem auch die Analyse und Hinterfragung ästhetischer Texturen zu empfehlen, wobei die interpretatorische Vieldeutigkeit im Vordergrund stehen muss. Die Vernetzung künstlerischer Formen und Inhalte und das Aufzeigen von *inter-* und *intratextuellen* Zusammenhängen fördern die sprachliche und emotionelle Sensibilität der Lernenden, die hoffentlich auf außerkünstlerische Zusammenhänge übertragen werden können. Auf diese Weise würde nicht nur

das Wissen über die Zielkultur, sondern auch über die eigene stärker anwachsen können.

Kunst als interkulturelle Therapieform, ästhetische Sensibilisierung als Stärkung des Ichgefühls, interpretatorische Brückenkonzepte wie Mimesis, Empathie und Verstehen als Erprobung für das reale Leben – darin besteht die Hoffnung, die von einer solchen ästhetischen Didaktik im DaF-Bereich ausgeht.

Bibliographie

ad Allgemeine Didaktik:

- Becker, N. 2006: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlagsbuchhandlung J. Klinkhardt.
- Blankertz, H. 2000: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Faistauer, R. 2010: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen A. Francke, S. 158 f.
- Herrmann, U. 2006: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jank, W. / Meyer, H. 2002: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kirschner, P. A. / Sweller, J. / Clark, R. E. 2006: Why minimal Guidance during Instruction does not work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching, in: Educational Psychologist 41, pp. 75-86.
- Königs, F. G. 2010: Kommunikative Didaktik, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 157.
- Neuner, G. 2003: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 225-234.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. 1993: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin/München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 4).
- Spitzer, M. 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Terhart, E. 2009: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Ph. Reclam jun. (= Reclams Universal-Bibliothek N° 18623).

ad Interkultureller DaF-Unterricht:

- Borrelli, M. 1992: Überlegungen zur prinzipienwissenschaftlichen Begründung Interkulturelle Pädagogik, in: Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, hg. v. dems., 2 Teile, Schneider Verlag Hohengehren.
- Eder, U. 2010: Intertextualität, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 145.
- Esselborn, K. 2003: Interkulturelle Literaturdidaktik, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 480-486.

- Feld-Knapp, I. 2010: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht, in: Schenk, K./ Masát, A. (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2009, Budapest/Bonn: Gondolat/DAAD, S. 60-72.
- Gogolin, I. 2007: Herausforderung Bildungssprache – »Textkompetenz« aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung, in: K.-R. Bausch / E. Burwitz-Melzer / F.G. Königs / H.-J. Krumm (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag, S. 73-80.
- Gogolin, I. 2003: Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs u. H.-J. Krumm, 4. Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke, S. 96-102.
- Grimm, Th. 2010: Interkulturelle Kompetenz, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm, Tübingen: A. Francke, S. 140.
- Hess-Lüttich, E. W. B. 2010: Die Interkulturalität, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm, Tübingen: A. Francke, S. 137 f.
- Hess-Lüttich, E. W. B. 2003: Interkulturelle Kommunikation, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 75-81.
- Hohmann, M. 2005: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?, in: Migration und sprachliche Bildung, hg. v. I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann u. F. Wittek. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 29-46.
- Koreik, U. 2010: Interkulturelle Landeskunde, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 140.
- Knapp-Potthoff, A. 1997: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, hg. v. ders. u. M. Liedke. München: Iudicium, S. 181-205.
- Krumm, H.-J. 2003: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 138-144.
- Krumm, H.-J. 2003: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 413-417.
- Mecklenburg, N. 2003: Interkulturelle Literaturwissenschaft, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 433-439.
- Raasch, A. 1997: Der Fremdsprachenunterricht hat sich verändert – auch im Fach Französisch?, in: Neusprachliche Mitteilungen, 50, S. 86-74.
- Roche, J. 2001: Interkulturelle Sprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen Narr Verlag.
- Wierlacher, A. 2003: Interkulturalität, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. dems. u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 257-264.

ad Landeskunde:

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts, in: Fremdsprache Deutsch, H. 3: Wortschatzarbeit, Oktober/1990, S. 60 f.
- Altmayer, C. 1999: Von der „interkulturellen“ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache, in: H.-J. Krumm und P. R. Portmann-Tselikas (Hg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bettermann, R. 2010: Das D-A-CH-Konzept, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 41.
- Bettermann, R. 2010: Die Landeskunde, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S.180f.
- Biechele, M. / Padrós, A. 2003: Didaktik der Landeskunde (= Fernstudieneinheit 31). Berlin/München: Langenscheidt.
- Bischof, Monika 1999: Landeskunde und Literaturdidaktik (= Fernstudieneinheit 3). Berlin/München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, K. / Majorosi, A. / Szablyár, A. 2006: 3+1D-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern, hg. v. Goethe-Institut, gefördert als ein Europäisches Kooperationsprojekt durch LINGUA/Sokrates Brüssel – Kommission der EU (1993-96).
- Krumm, H.-J. 1992: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde, in: Fremdsprache Deutsch, H. 6: Landeskunde, Juni, 16-19.
- Leupold, E. 2003: Landeskundliches Curriculum, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 127-133.
- Lüsebrink, H.-J. 2003: Kultur- und Landeswissenschaften, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 60-65.
- Knapp-Potthoff, A. 1997: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, hg. v. ders. u. M Liedke. München: Iudicium, S. 181-205.
- Wierlacher, A. 2003: Landeskunde als Landesstudien, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. dems. u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 504-513.

ad Gustav Mahler:

- Adorno, Th. W. 1960: Mahler. Eine musikalische Physiognomik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blaukopf, K. 1989: Gustav Mahler oder Der Zeitgenosse der Zukunft. Kassel: Bärenreiter.
- Botstein, L. 1991: Judentum und Modernität. Essays zur Rolle der Juden in der deutschen und österreichischen Kultur 1848-1938. Wien: Böhlau.

- Floros, C. 1987: Gustav Mahler. Bd. 1: Die geistige Welt Gustav Mahlers in systematischer Darstellung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Floros, C. 1977: Gustav Mahler. Bd. 2: Mahler und die Symphonik des 19. Jahrhunderts in neuer Deutung. Zur Grundlegung einer zeitgemäßen musikalischen Exegetik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Floros, C. 1985: Gustav Mahler. Bd. 3: Die Symphonien. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Glanz, C. 2001: Gustav Mahler. Werk und Leben. Wien: Holzhausen Verlag.
- Hansen, M. 1996: Gustav Mahler. Reclams Musikführer. Stuttgart: Ph. Reclam jun.
- La Grange, H.-L. de / Weiß, G. (Hg.) 1995: Ein Glück ohne Ruh'. Die Briefe Gustav Mahlers an Alma. Erste Gesamtausgabe, red. v. Knud Martner. Berlin: Siedler Verlag.
- Revers, P. 2010: „[...] das eigentliche Kunstwerk besteht doch in der Vereinigung der Künste“. Aspekte musikalischer Dramaturgie im Werk Gustav Mahlers, in: ÖMZ 65. Jg./Special: Mahler, S. 23-33.
- Ulm, R. (Hg.) 2001: Gustav Mahlers Symphonien. Entstehung – Deutung – Wirkung, Bärenreiter: Kassel.
- Weyer, R. 1986: Gustav Mahler: 1. Sinfonie, in: S. Helm u. H. Hopf (Hg.): Werkanalyse in Beispielen, Regensburg: Gustav Bosse, S. 245-265.