

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

---

## Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten

Rainer E. Wicke

Amselweg 5  
51519 Odenthal  
E-Mail: [marawi@freenet.de](mailto:marawi@freenet.de)

**Abstract:** Der folgende Beitrag befasst sich mit dem fächerübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF). Dieser übernimmt in den Schulen, in denen ein bilingualer Sachfachunterricht nicht ausgerichtet werden kann, eine Brückenfunktion, um die Schüler auf (zukünftige) fachliche Diskurse in der Fremdsprache vorzubereiten. Im weiteren Verlauf wird anhand von einigen Beispielen aufgezeigt, wie ein solcher Unterricht gestaltet werden kann.

This contribution focusses on the illustration of subject-interrelated teaching in German as a foreign language (FüDaF). In those schools in which bilingual teaching in German can not be established FüDaF is intended to bridge the gap between language and subject instruction in order to enable students to take part in (future) discussions concerning subject-interrelated topics. Furthermore, several examples how this goal may be reached will demonstrate how FüDaF can be of assistance in that matter.

**Schlagwörter:** fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF), Brückenfunktion, fachbasierte Diskursfähigkeit, *Scaffolding*, aufgabenorientiertes Lernen

### 1. Einleitung

CLIL wird per se nachweislich nicht in allen (europäischen) Ländern unterrichtet (vgl. Witte & Eberhardt 2011: 94 und Costa-Alfonso 2011: 107). Häufige Ursache dafür ist, dass es bisher keine adäquate Lehrerbildung gibt, mit deren Hilfe sich CLIL-Lehrer<sup>1</sup> weiterqualifizieren können. Von diesem Fehlen etablierten Sachfachlernens kann und darf jedoch nicht abgeleitet werden, dass Lehrende und Lernende völlig auf Formen des CLIL verzichten müssen. Vielmehr übernimmt der fächerübergreifende Deutsch-als-Fremdspracheunterricht (FüDaF) in dieser Hinsicht eine Brückenfunktion, denn es ist ein erklärtes Ziel dieser CLIL-Variante, den Schülern den Erwerb einer fach- und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Wicke 2013a: 99). In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass der FüDaF als eine Variante des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) eingestuft werden kann, wenn er Aspekte des Sachfachlernens in den Sprachunterricht integriert. Aber gerade für die Berücksichtigung von fachlichen Inhalten werden Werkzeuge benötigt, die den Schülerinnen Zugang zu und Bearbeitung für diese ermöglichen. Dies soll an Beispielen aus dem FüDaF Kunst aufgezeigt werden.

### 2. Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Versuch einer Definition

Sobald der Begriff des FüDaF in Konferenzen, Seminaren oder Workshops Erwähnung findet, wird man des Öfteren mit Stellungnahmen konfrontiert, dass es sich dabei keineswegs um eine neuere Entwicklung handelt, sondern, dass dieser schon „seit jeher“ ein mehr oder weniger fester Bestandteil des fremdsprachigen Deutschunterrichts gewesen sei.

Ein Blick in neuere Rahmenpläne und Curricula bestätigt diesen Eindruck. Auch wenn es vorrangig um den DaF-Unterricht geht, wird zum Beispiel im *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache* die Forderung nach Berücksichtigung von „Prinzipien des (sach)fachlichen Lernens“ erhoben (ZfA 2009: 6). Die „Beschäftigung mit (kulturellen) Fachthemen“ findet ebenfalls im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) Erwähnung (Europarat 2001: 170 und 81).

In neueren Publikationen ist von einer „stärkeren Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts“ und der „Etablierung eines neuen Faches Interkulturelle Studien“ (Hufeisen 2005: 14 und Hufeisen 2011: 274) oder vom „Aufbrechen der Fächergrenzen“ (Bonnet & Breibach 2013: 28) die Rede. Hier wird deutlich, dass der FÜDaF seinen Stellenwert im fremdsprachigen Deutschunterricht hat. Wie dieser jedoch genauer zu definieren ist bzw. welche Charakteristika er aufweist, kann keiner dieser Publikationen eindeutig entnommen werden. Selbst in neueren Nachschlagewerken fehlen entsprechende Hinweise (vgl. Barkowski & Krumm 2010 und Hallet & Königs 2013).

Alle oben genannten Aspekte greift die folgende Definition auf, präzisiert diese jedoch:

Der sogenannte fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, in offenen Lehr- und Lernszenarien, wie z.B. dem (literarischen) Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Wicke 2013b: 26).

Im Gegensatz zu den drei anderen Varianten des CLIL (Immersion, Bilingualer und Deutschsprachiger Fachunterricht) handelt es sich bei dem FÜDaF vorrangig um Fremdsprachenunterricht, nicht aber um Fachunterricht. Er öffnet sich jedoch den Einflüssen des bilingualen Sachfachunterrichts, indem der ritualisierte Fremdsprachenunterricht durch die Berücksichtigung sachfachlicher Inhalte erweitert wird. Im FÜDaF ist die fremde Sprache nicht nur Gegenstand, sondern vor allen Dingen ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für Schüler und Lehrerinnen, d.h., sie ist Medium und Inhalt zugleich.

### 3. Hinführung zur Teilhabe an kulturellem Weltwissen und zum Diskurs

Durch die Erweiterung des DaF-Unterrichts im Sinne des FÜDaF, erhalten die Schülerinnen die Möglichkeit, sachfachliches Wissen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Zu diesen gehört sicherlich die in der neueren Literatur wiederholt erwähnte „angemessene fachbasierte Diskursfähigkeit“ (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer 2013: 8). Diese wird an anderer Stelle als „fachbezogene fremdsprachliche Diskursfähigkeit“ charakterisiert (Hallet 2013: 203). Hallet hebt in diesem Zusammenhang deutlich hervor, dass die Vermittlung ästhetischer Bildung ein bedeutender Bestandteil des DaF-Unterrichts sein muss. Ihm ist die Diskussion über kulturelle Aspekte wichtig. Ähnlich äußert sich auch ein Team um Volker Frederking, denn es betont den Wert der ästhetischen Bildung, indem die Schüler durch den FÜDaF dazu befähigt werden, über derzeitige Literatur, Musik und bildende Kunst diskutieren zu können. Daher wird diese Diskursfähigkeit als „ein zentrales Element klassischer wie moderner Bildungsvorstellungen über alle Disziplinen hinweg“ charakterisiert (Frederking, Gerner, Brüggemann, Albrecht, Henschel, Roick, Meier & Rieder 2013: 131-132).

Die Erwähnung der „klassischen Bildungsvorstellungen“ – siehe oben – lässt erkennen, dass diese Forderung keineswegs so neu ist, wie sie zu sein scheint. Schon Hans-Eberhard Piepho, der sich durch zahlreiche Veröffentlichungen zum kommunikativ-pragmatischen Ansatz der Fremdsprachendidaktik auszeichnete, differenzierte ausführlich zwischen dem so genannten kommunikativen Handeln und der Diskursfähigkeit. Er erwartete durch einen effektiven Sprachunterricht einerseits, dass die Schülerinnen sich in authentischen kommunikativen Situationen möglichst korrekt mit Hilfe ihrer Kenntnisse verständigen konnten. Andererseits erhob er den Anspruch, dass sie sich bereits aufgrund ihrer Kenntnisse am sprachlichen Diskurs über kulturelle Zusammenhänge beteiligen konnten (vgl. Wicke 2012: 22).

Wie bereits erwähnt, handelt es sich daher bei der fachbezogenen bzw. fachbasierten Diskussionsfähigkeit keineswegs um eine neue Entwicklung in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, vielmehr wird dieser Begriff nur präzisiert, indem er nicht nur auf allgemein gesellschaftliche, sondern auf fachliche Zusammenhänge ausgerichtet wird.

Diese Diskussion entspricht auch zeitgemäßen kulturpolitischen Zielsetzungen. Der Zeitschrift *Begegnung* ist z.B. zu entnehmen, dass der gegenwärtige Außenminister Frank-Walter Steinmeier sich ebenfalls zu den neuen Anforderungen bekennt, die eine sich verändernde Welt an die schulische Bildung im Ausland stellt. Steinmeier hebt den Stellenwert der Kultur und Bildung in der Außenpolitik deutlich hervor. Darüber hinaus engagiert er sich für die Vision von zukünftigen Absolventen der (Deutschen) Schulen im Ausland als „Vermittler und Brückenbauer mit interkultureller Sensibilität zur Verständigung“ (Petersen 2014: 28).

Die fachbezogene Diskursfähigkeit setzt die Integration der sogenannten *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) in den fächerübergreifenden Unterricht voraus. Im Gegensatz zu den *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) handelt es sich bei ersteren nicht um allgemeine kommunikative, sondern um die besonderen Sprachkenntnisse im Bereich der Bildungssprache (vgl. Leisen 2010: 59-60). Da es sich bei dem FūDaF – wie oben erwähnt – um Sprach-, nicht aber um genuinen Fachunterricht handelt, kann er nur induktiv an fachsprachliche Begrifflichkeiten heranführen und somit den Erwerb akademischen und interkulturellen Bildungswissens anbieten. Dennoch bieten sich hier Möglichkeiten der Entwicklung von Dekodierungsstrategien bei dem Einsatz von Sachfachtext(ausschnitt)en oder von Kunstwerken und Musikstücken. Wie diese nach dem Prinzip „vom Einfachen zum Schweren“ im DaF-Unterricht entwickelt werden können, wird im Folgenden an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt.

#### 4. Kunst als Chance zur persönlichen Wahrnehmung

Die Integration von Kunstwerken – ganz gleich, ob es sich um Bilder von Skulpturen oder Gemälde handelt – findet bisher nur zögerlich statt. Dies spiegelt sich auch in den gegenwärtigen DaF-Lehrwerken wider, in denen das Thema Kunst bisher nur geringfügig Berücksichtigung findet. Dies liegt zum Teil wohl auch an der „Ehrfurcht vor den Werken“ und „der Sorge, man könnte etwas Falsches sagen“ (Voss 2014: 9). Mit anderen Worten: Kunstwerke – analog zu der traditionellen Auffassung von der so genannten „hohen“ Literatur – werden immer noch als unantastbar eingestuft, und die Möglichkeit der individuellen Deutung wird außer Acht gelassen. Ganz abgesehen davon, dass sich viele künstlerische Sujets zur Erweiterung der Lehrbucharbeit anbieten, kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen – ganz gleich welchen Alters – durchaus in der Lage sind, sich aktiv mit Kunstwerken auseinanderzusetzen:

Künstler können sich darauf verlassen, dass Andeutungen genügen, um komplexe Assoziationen auszulösen und dass vorsätzlich Ausgelassenes ergänzt wird (Singer 2014: 2).

Natürlich müssen die entsprechenden Kunstwerke an das Vorwissen der Schüler anknüpfen, um ihnen die Möglichkeit der Deutung zu geben, aber eine entsprechende Auswahl dürfte durchaus möglich sein. Wichtig bei der Auswahl der Kunstwerke ist auf alle Fälle, dass die Schülerinnen diese als Sprechanlass nutzen können:

Die Sprache ist hier das Medium, in der die Wahrnehmung der Kunst zum Ausdruck kommt, in der in einer neu strukturierten Form das Wahrgenommene dargestellt werden kann (Fohr 2013: 16).

Für die Versprachlichung werden jedoch bereits Kenntnisse der Bildungssprache vorausgesetzt, denn nur mit Hilfe dieser CALP werden die Schülerinnen dazu in der Lage sein, sich fachlich bezogen mit Kunstwerken auseinanderzusetzen zu können bzw. Details herauszuarbeiten, deren Aussage zu verstehen und entsprechend zu versprachlichen. Daher bedürfen sie hier besonderer Hilfestellung bzw. der graduellen Heranführung an die Arbeit mit Kunstwerken. Im Sinne des *Scaffolding* müssen den Schülern daher entsprechende Impulse, Aufgaben und Verstehenshilfen als

Grundgerüst zur Verfügung gestellt werden, die ihnen die Arbeit an Kunstwerken eröffnen, erleichtern und die sie zur Bewältigung komplexerer Anforderungen anleiten:

This support, or scaffolding, enables children to perform tasks independently that previously they could perform only with the assistance or guidance of the teacher (Gibbons 2002: vii).

Indem ihnen unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten angeboten werden, erwerben die Schüler induktiv ein Repertoire an Werkzeugen, mit deren Hilfe sie sich zu einem späteren Zeitpunkt mit der selbständigen Deutung von Kunstwerken befassen können.

## 5. Beispiele für eine graduelle Heranführung an die Deutung von Kunstwerken

### 5.1. Kunstbilder und Fotos im Anfangsunterricht DaF

Um Schülerinnen die Konfrontation mit Kunst zu erleichtern, empfiehlt es sich, schon im Anfangsunterricht altersgemäß geeignete Materialien einzusetzen. Dafür bieten sich unter anderem Bilderbücher an, in denen die Illustrierung kunstorientiert gestaltet wurde. Dass der Einsatz entsprechender Materialien erfolgreich sein kann, belegt der folgende Bericht über einen Unterrichtsversuch, der an einer Deutschen Schule in Spanien durchgeführt wurde.

Im fremdsprachigen Deutschunterricht einer fünften Klasse der Deutschen Schule Gran Canaria wurden z.B. die Illustrationen von Norman Junge zu Jandls Gedicht *Fünfter sein*, in dem es um das Warten eines Patienten in einer Arztpraxis geht, verwendet (Jandl & Junge 1997). Das kindgemäß illustrierte Buch besteht aus den einzelnen Strophen des Gedichts und sechzehn zugeordneten Bildern. Die Illustrationen kommentieren die Textstellen hervorragend, indem fünf defekte Spielzeuge nach und nach im Zimmer des Arztes verschwinden, um anschließend repariert das Wartezimmer wieder zu betreten. Um die Schüler auf die Problematik entsprechend vorzubereiten, wurden sie gebeten, die ungeordneten Karten mit den Illustrationen ohne den Text in eine sinnvolle Reihe zu ordnen und ihnen bereits die Handlung des Gedichtes zu entnehmen. Um diese Aufgabe korrekt lösen zu können, mussten die Schülerinnen jede der sechzehn Illustrationen genau betrachten, ihr die wichtigen Details entnehmen und sie anschließend in einer logischen Reihenfolge platzieren. Zu diesen Details gehörte unter anderem auch die Deutung der Körpersprache der abgebildeten Personen sowie deren Mimik und Gestik. Betreten die Spielzeuge auf den einzelnen Bildern jeweils depressiv und mit hängenden Schultern den Behandlungsraum, so verlassen sie diesen euphorisch und jubelnd. Von den Schülern wurde hier erwartet, dass sie Details und Veränderungen in den jeweiligen Illustrationen erkennen und entsprechend deuten, um eine gemeinsame Lösung zu finden. Die zugrunde gelegte Systematik der Bilder half ihnen ebenfalls dabei, eine erste Beschreibung der Bildsequenz vorzunehmen. Im Sinne des oben erwähnten *Scaffolding* wurden den Schülerinnen Formulierungshilfen angeboten, die die Präsentation des Ergebnisses erleichterten:

Ich sehe/wir sehen fünf ...  
 Diese Spielzeuge sind kaputt/defekt  
 Sie sitzen in ...  
 Sie warten. Dann öffnet sich die Tür und ...  
 Dann geht ...  
 Zuerst kommt ein Marienkäfer ...  
 Dann geht der Pinguin ...  
 Die Tür ist wieder zu.  
 Sie geht wieder auf und ...  
 ...

Bei ihrem mündlichen Vortrag richteten sich die Schüler genau nach den Vorgaben und den jeweiligen Illustrationen und lernten auf diese Art und Weise, eine ungeordnete Bildsequenz in eine logische und zusammenhängende Reihenfolge zu bringen, auf Details in den einzelnen Bildern zu achten und diese detailgetreu zu beschreiben und zu kommentieren (Wicke 2013c: 41).

Eine weitere Möglichkeit der Integration von Kunstbildern kann in die Lehrbucharbeit integriert werden, denn das Thema „(Haus-)Tiere“ findet in nahezu jedem Lehrwerk Berücksichtigung. Daher bietet sich die zusätzliche und weiterführende Verwendung von geeigneten Bildern in diesem Zusammenhang im Anfangsunterricht an. Um das Assoziationsvermögen der jugendlichen Betrachter zu schulen, wird zunächst ein Ausschnitt eines Bildes präsentiert, und die Schülerinnen werden aufgefordert, selbst herauszufinden, welche Tiere dort abgebildet werden. So kann man z.B. lediglich die um eine Stange gekrallten Füße zweier nebeneinandersitzender Papageien zeigen und von daher auf das Gesamtbild schließen lassen. Der Einsatz im Unterricht hat gezeigt, dass Lösungsmöglichkeiten schnell gefunden und verbalisiert werden. Automatisch werden die Schüler auf Position und Haltung der Vögel aufmerksam, indem sie feststellen, dass diese von oben auf den Betrachter herabsehen. Gleichzeitig wird die unterschiedliche Färbung der beiden registriert. Entsprechende Impulse (Wo befinden sich die beiden Papageien? Wie ist ihr Verhältnis zueinander? Was sehen sie? usw.) nehmen Aussagen des Bildes vorweg und werden gedeutet, bevor das eigentliche Bild gezeigt wird.

Die anschließende Aufgabe, das im Anschluss präsentierte Gesamtbild in Partnerarbeit durch die Einfügung von Sprech- und Denkblasen zu ergänzen und passende Kommentare in diese zu schreiben, wird durch die vorhergehende gemeinsame Antizipationsphase erleichtert. Körper- und besonders die Kopfhaltung der beiden Vögel deuten darauf hin, dass sie misstrauisch oder neugierig auf einen oder mehrere Besucher blicken. Somit dürfte es nicht zu schwer sein, diese Vögel zum Sprechen und Denken zu bringen.

Darüber hinaus können die Schülerinnen aufgrund ihrer Vorerfahrungen – z.B. durch Zoobesuche – durchaus auch auf die Umgebung der Tiere schließen und beschreiben, wie diese gestaltet wurde und welche Tiere sich ebenfalls in dieser Nachbarschaft befinden. Ein Bild – in diesem Fall eine Fotografie – wird auf diese Art und Weise zum Anlass genommen, nicht enthaltene und abgebildete Bestandteile der Szenerie weiterführend zu beschreiben und die Illustration in dieser einzuordnen. Eine solche Aufgabe können die Schüler nur aufgrund bereits vorhandener (Sprach-)Kenntnisse und durch ihr Weltwissen lösen.

Ähnliche Ergebnisse können mit so genannten Bild-Wort-Collagen erzielt werden. Als Grundlage für die Anfertigung solcher Arbeiten können den Schülerinnen entsprechende Fotos oder Kunstbilder ausgehändigt werden, oder sie verwenden Bilder eigener Wahl. In Einzel- oder Partnerarbeit erhalten die Schüler den Auftrag, mit Hilfe von Folienschreibern oder beschrifteten Klebeetiketten passende Wörter und Sätze in die Illustration zu integrieren. Mehr oder weniger automatisch entstehen Stimmungsbilder, zu denen die Schülerinnen durch das abgebildete Sujet angeregt werden. Wird zum Beispiel die Fassade eines Büro- oder Geschäftshauses verwendet, in dem die Fenster sich gleichen, wird der Eindruck der Monotonie vermittelt. Hier entstehen in der Regel Texte, die Routinen des Alltags oder monotone Geschäftsabläufe in den Mittelpunkt stellen. Ganz anders verhält es sich dagegen mit Bildern aus der freien Natur oder von einer Wendeltreppe, die von oben nach unten führt. Automatisch – schon bei der Betrachtung – entstehen völlig unterschiedliche Bilder und Geschichten im Kopf, die es abzurufen gilt:

Kein Kunstwerk ist nur Form und Farbe, zu ihm gehören Geschichten, sie können glanzvoll, übertrieben oder auch nüchtern sein (Voss 2013: 45).

Gerade Kinder und Jugendliche sind besonders empfänglich für die Botschaften, die von einem Bild ausgehen, sie müssen jedoch – durch eine entsprechende Aufgabenstellung – dazu angeleitet werden, verborgene Botschaften zu deuten und diese in Worte zu fassen und präsentieren zu können.

## 5.2. Anleitung zur Bildbeschreibung und -ergänzung

Für die erfolgreiche Arbeit mit Kunstwerken ist die Auswahl entscheidend, denn – analog zu literarischen Texten – muss das behandelte Thema die Interessen der Schüler berücksichtigen, damit sie sich ausgehend von Bekanntem das Unbekannte erschließen können. Idealerweise knüpft ein solches Bild ebenfalls an die Lehrbucharbeit an und bietet somit Möglichkeiten der Erweiterung eines Themas. Für die unteren Jahrgangsstufen und Klassen der Sekundarstufe bietet sich in dieser Hinsicht z.B. eines der Bilder zum Thema *Nach der Schule* des österreichischen Malers Ferdinand Georg Waldmüller an.<sup>2</sup> Das 1841 entstandene Gemälde zeigt eine Gruppe von Kindern, die gerade aus

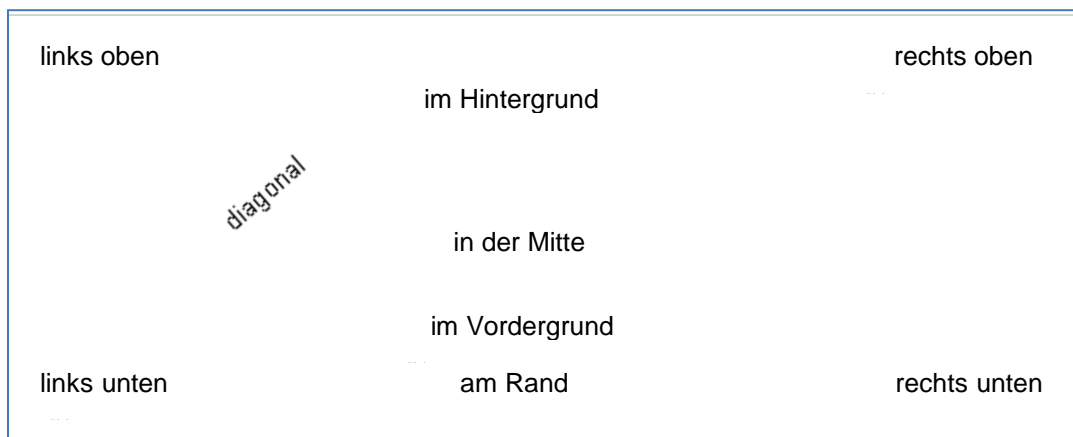
---

Rainer E. Wicke (2015), Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 77-86. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

dem Schulgebäude kommen und froh sind, nach der eisernen Disziplinierung des Schulalltags ihrem Bewegungs- und Kommunikationsbedürfnis untereinander ohne Zwang nachkommen zu können. Dem mahnenden Zeigefinger des vor der Tür des Schulhauses stehenden Lehrmeisters schenken sie keine Beachtung. Offensichtlich illustriert das Bild die Gegebenheiten des Schulalltags in einer ärmlichen ländlichen Gegend, denn die Schülerinnen und Schüler tragen saubere, aber sehr einfache Kleider. Die Jungen tragen dreiviertellange Hosen, die Mädchen dagegen Röcke und Kopftücher. Alle Kinder gehen ausnahmslos barfuß.

Das Thema Schule lässt sich in jedem DaF-Lehrwerk finden, von daher bietet das Gemälde die bereits oben erwähnten zahlreichen Anknüpfungspunkte.

Zu Beginn der Arbeit empfiehlt sich eine Art Sichtschulung, um die Schüler auf einzelne Details des Bildes aufmerksam zu machen und sie dazu anzuleiten, sich ein Gemälde selbständig zu erschließen. Da sich die Kinder in einem Pulk vor dem Schulgebäude drängen, werden die Einzelheiten bei einer oberflächigen Betrachtung leicht ignoriert; sie sind es jedoch wert, registriert zu werden. Dem Gesamtbild können z.B. einige Ausschnitte entnommen und vereinzelt präsentiert werden. Links am Rand im Vordergrund reibt sich z.B. ein kleiner Junge weinend die Augen, während er von einem Mädchen getröstet wird. In der Mitte unterhalten sich zwei Mädchen, die ihre Schulbücher ordentlich vor sich tragen. Im Hintergrund wirft ein Junge seinen Trachtenhut jubelnd in die Luft. Bei der Präsentation der Ausschnitte werden die Schülerinnen zunächst gebeten, diese im Gemälde selbst zu finden und zu lokalisieren. Zur Versprachlichung der Lokalisierung kann ein Raster der folgenden Art verwendet werden, dem die Schüler einzelne Fachbegriffe wie *im Vordergrund* usw. entnehmen können, die für die Bildbeschreibung notwendig sind:



Nachdem die präsentierten Ausschnitte entsprechend lokalisiert wurden, können die Schülerinnen Vermutungen darüber anstellen, warum die Kinder von Waldmüller in diesen bestimmten Posen gemalt wurden. Wurde der kleine Junge eventuell bestraft und wird jetzt von seiner Schwester getröstet? Verabreden sich im zweiten Ausschnitt zwei Freundinnen zum nachmittäglichen Spiel? usw.

Mit Hilfe des Rasters können die Schüler weitere, für sie interessante Ausschnitte aus dem Bild auswählen und sie passend beschreiben.

Neben dieser Situationsanalyse bietet das Gemälde ebenfalls Möglichkeiten des Vergleichs zum Thema *Schule einst und jetzt*. Hier bietet sich ein so genannter *Bilderspaziergang* an, bei dem die Schülerinnen sich vorstellen, dass sie leibhaftig an der abgebildeten Szene teilnehmen (vgl. Wicke & Rottmann 2013: 68):

Gehen wir 150 Jahre zurück: Stelle dir vor, du kommst als neuer Schüler/neue Schülerin in diese Schule. Beschreibe, warum du auffällst. Die Beispiele können dir dabei helfen:

- Ich habe andere Kleidung als die Kinder
- Auch meine Schulsachen sind ...
- ...

Natürlich kann dieser Spaziergang auch das Interieur der Schule mit einbeziehen, das auf dem Bild nicht zu sehen ist, sowie das Familienleben der Kinder usw. Waldmüllers Gemälde wird auf diese Art und Weise genutzt, um die Darstellung des Künstlers deutlich herauszuarbeiten und die Schüler anzuleiten, Bildelemente genauer zu beschreiben.

Wichtig ist, dass den Schülern im Sinne des erwähnten *Scaffolding* ein Katalog an Werkzeugen zur Verfügung gestellt wird, mit dem sie sich selbständig ein Bild erschließen können. Es ist z.B. durchaus denkbar, zu Waldmüllers Bild im weiteren Verlauf ein Akrostychon anzubieten, in dem die Schüler zu dem senkrecht geschriebenen Titel *Nach der Schule* zu jedem Buchstaben einen zu ihren Eindrücken passenden Satz oder ein Wort notieren können (vgl. ebd.: 66).

### 5.3. Hinführung zur Stilanalyse

Für fortgeschrittene DaF-Lerner eignen sich die Gemälde Edward Hoppers sehr gut, da in diesen alltägliche, den Schülern vertraute Situationen dargestellt werden. Dies ist auch bei *Summer Evening* der Fall.<sup>3</sup> Es zeigt ein junges Paar auf einer Veranda. Während die dem Betrachter zugewandte sommerlich gekleidete junge Dame sich auf einer niedrigen Mauer rücklings abstützt, hört sie scheinbar aufmerksam einem rechts neben ihr halb auf der Mauer sitzenden jungen Mann zu, der nur im Profil sichtbar ist, da er den Kopf zu ihr wendet. Die an der Decke leuchtende Lampe und der pechschwarze Hintergrund lassen erkennen, dass diese Unterhaltung am Abend stattfindet. Das Thema Liebe oder Beziehungen Jugendlicher findet ebenfalls in nahezu allen Lehrbüchern Berücksichtigung, so dass es nicht zu schwer sein dürfte, dieses ebenfalls in einer zehnten oder elften fremdsprachigen Klasse durch den Einbezug eines solchen Bildes zu erweitern.

Um die Schüler zur detaillierten Erfassung der Inhalte des Bildes anzuregen, werden diese zunächst gebeten, das projizierte Gemälde für ca. eine Minute ausführlich zu betrachten und sich dabei möglichst viele Einzelheiten zu merken. Nachdem die Projektion ausgeschaltet wird, wird ein Bilderrahmen an die Tafel gezeichnet oder mit Hilfe von Klebebandstreifen auf dem Fußboden des Klassenzimmers erstellt. Die Schüler erhalten in Partner- oder Einzelarbeit Karten, auf denen sie sich jeweils ein Detail pro Karte notieren, das ihnen im Gemälde aufgefallen ist. Anschließend heften sie oder legen sie die Karten nach dem folgenden Muster an die Stelle im Rahmen, an der sich dieses Detail im Bild ihrer Meinung nach befindet:

### Wo ist was?

die Lampe, -en	
	-s Fester, ~
	-e Frau, -en
	-r Tisch, -e
-e Heizung, -en	

---

Rainer E. Wicke (2015), Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 77-86. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Erfahrungsgemäß entsteht in relativ kurzer Zeit eine Wortcollage, mit deren Hilfe die Details des Bildes nach Anschaltung der Projektion erneut geprüft werden können. Gleichzeitig werden die Schülerinnen dazu angeleitet, ihre Betrachtung des Gemäldes zu intensivieren und auf Einzelheiten zu achten.

Wie bei allen Bildern Edward Hoppers spielen die kontrastreichen Farben des Bildes eine wesentliche Rolle. Um den Schülern zu verdeutlichen, wie wichtig die Wahl der entsprechenden Farbe für die Wirkung des Bildes ist, erhalten sie anschließend den Auftrag, die Farbkonstellation und ihre Wirkung genauer zu untersuchen:

Bestimme die Farben und ihre Wirkung:

Bildsegment:	Farbe:	Wirkung
- e Nacht	schwarz	Der tiefschwarze Abendhimmel betont die Einsamkeit der zwei Personen.
- e Lampe	...	Das von dem Maler gewählte helle Licht verdeutlicht ...
- ...	...	...

Durch die vorgegebenen Strukturen wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die bewusst kontrastive Farbenwahl Hoppers gelegt. Zum Anderen werden sie zur persönlichen Deutung angeleitet.

Wie in allen anderen Bildern Hoppers muss auch die dargestellte Körpersprache in den Fokus der Betrachtung gestellt werden. Obwohl die beiden abgebildeten Personen offensichtlich eine enge Beziehung zueinander haben, so wird durch die gestreckte Haltung des Mädchens und ihr Blick auf den Boden deutlich, dass es sich um eine angespannte Situation handelt. Auch die Haltung des nahe bei ihr sitzenden Gesprächspartners lässt erkennen, dass er derjenige ist, der gerade auf sie einspricht und sie zu überzeugen versucht. Auch wenn es sich scheinbar um ein harmonisches Zusammensein zweier Jugendlicher handelt, so wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass die junge Dame eigentlich eine Abwehrhaltung einnimmt, ihr männlicher Gesprächspartner sie jedoch von etwas zu überzeugen versucht, dem sie ohne weiteres nicht zustimmen kann.

Diese Körpersprache lässt sich am besten erkennen, wenn die Schüler aufgefordert werden, eigene Standbilder zu entwerfen, in denen sie die Situation nachstellen. Dies lässt sich idealerweise in Gruppen zu viert realisieren, indem ein Schüler und eine Schülerin die Protagonisten des Bildes darstellen und von zwei „Bildhauern“ dazu angeleitet werden. Bei der anschließenden Präsentation vor der Lerngruppe können die Schüler ebenfalls Vermutungen über den Gesprächsinhalt der beiden Personen äußern. Handelt es sich hier um eine Szene, in der ein eifersüchtiger Liebhaber der Angebeteten Vorhaltungen macht oder wird hier eine Beziehung beendet? Der Fantasie werden dabei keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist, dass die Schüler durch den Nachvollzug der Konstellation erkennen, dass es Hopper immer wieder gelingt, durch feine Nuancen in seiner Darstellung scheinbar harmonische Gegebenheiten in Frage zu stellen.

## 6. Fazit

Auch wenn der fremdsprachige Deutschunterricht in vielen Ländern und Regionen weitgehend durch das jeweilige Lehrwerk und die dort vorgegebenen Inhalte bestimmt wird, gibt es Möglichkeiten, Bilder und Kunstwerke im Sinne des FūDaF in den Unterricht zu integrieren und die Lehrbucharbeit entsprechend anzureichern. Bilder werden stets individuell interpretiert und jeder Deutungsversuch ist stets mit persönlichen Eindrücken und Emotionen verbunden, die die Schüler vielleicht nicht immer gern mitteilen oder aufgrund ihrer Sprachkenntnisse auch (noch) nicht mitteilen können. Hier kann ein teilweise sachfachorientierter FūDaF diese Deutungsversuche unterstützen, indem den Schülern erste Instrumente zur Dekodierung dieser bildlichen Texte an die Hand gegeben und ihnen auch Verbalisierungshilfen angeboten werden. Es versteht sich von selbst, dass die Bildauswahl für den Erfolg des Unterrichts



ausschlaggebend ist, denn besonders Bilder die das Gefühl in Schülern auslösen, ähnliche Situationen auch schon einmal erlebt zu haben und die somit einen Wiedererkennungswert haben, können die Arbeit erleichtern:

Hoher künstlerischer Ausdruck vermag eine Nähe zu erzeugen, die zu Projektionen und Identifikationen inspiriert: „So habe ich auch schon mal gefühlt“ (Oelsner 2013: 6).

Natürlich wird der Anteil der fachsprachlichen Inhalte zu Kunst im Anfangsunterricht weitaus geringer sein, als dies im Unterricht in höheren Klassen der Sekundarstufe der Fall sein dürfte. Auch die Förderung der fachbasierten Diskursfähigkeit wird hier mehr oder weniger langsam erfolgen. Der Erfolg des FūDaF hängt stets davon ab, wie weit man als Lehrer gehen und welche intensiven Arbeitsschritte man seinen Schülern „zumuten“ kann. Daher bietet es sich an, im Rahmen einer Binnendifferenzierung den Schülern einen Katalog an Aufgaben anzubieten, mit deren Hilfe sie sich Bilder selbst erschließen können. Einige dieser Instrumente wurden in diesem Aufsatz exemplarisch veranschaulicht – sie erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern diese lassen sich beliebig modifizieren und ergänzen.

## Literatur

- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke-Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013), Sprache im Fach: Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann-Verlag, 7-13.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2013), Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 26-32.
- Costa-Alfonso, Clarisse (2011), Perspektiven für die Implementierung von Schule im Wandel in Portugal. In: Würffel, Nicola & Padros, Alicia (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended Learning-Modus*. Tübingen: Narr, 98-110 .
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt-Verlag.
- Frederking, Volker; Gerner, Volker; Brüggemann, Jörn; Albrecht, Christian; Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Meier, Christel & Rieder, Adelheit (2013), Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann-Verlag, 131-147.
- Fohr, Tanja (2013), Der Sprache auf der Spur – Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenerwerbs im Fach Kunst. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache 2*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 6-18.
- Gibbons, Pauline (2002), *Scaffolding Language – Scaffolding Learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Hallet, Wolfgang (2013), Aufgaben- und Materialentwicklung. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 202-209.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013), *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-18.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich“, Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 265-282.

- Jandl, Ernst & Junge, Norman (1997), *Fünfter sein*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Leisen, Josef (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus-Verlag.
- Oelsner, Wolfgang (2013), Heilen mit Picasso. *Kölner Stadt-Anzeiger, Magazin, Familie*, Köln, 09.04.2013, 6.
- Petersen, Anna (2014), Zu Gast zu Hause – 4. Weltkongress Deutscher Auslandsschulen. *Begegnung –Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, Heft Europa, 28-29.
- Singer, Wolf (2014), Erst kommt das Denken, dann die Kunst. *Frankfurter Allgemeine Zeitung, Natur und Wissenschaft*, 17.09.2014, 2.
- Voss, Julia (2013), Erzählte Kunst – Warum zu Bildern Geschichten gehören. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Feuilleton*, 19.05.2013, 45.
- Voss, Julia (2014), Sollte man mit Kindern ins Museum gehen – oder lieber nicht? *Frankfurter Allgemeine Zeitung, Feuilleton*, 17.09.2014, 9.
- Wicke, Rainer-E. (2012), *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: iudicium-Verlag.
- Wicke, Rainer-E. (2013a), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schulen im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 99-108.
- Wicke, Rainer-E. (2013b), Fünfter sein – Literatur als Sprech- und Schreibanlass. *Frühes Deutsch*, Themenheft *Reden ist Gold – Sprechkompetenzen fördern*, 39-43.
- Wicke, Rainer-E. (2013c), Happy End – eine Kurzgeschichte im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch, Kreativ Deutsch unterrichten*, 23-28.
- Wicke, Rainer-E. & Rottmann, Karin (2013), *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Witte, Arnd & Eberhardt, Annelie (2011), Möglichkeiten und Grenzen von Schule im Wandel in einem englischsprachigen Land –Erfahrungen aus Irland. In: Würffel, Nicola & Padros, Alicia (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended Learning- Modus*. Tübingen: Narr, 83-97.
- [ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009), *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Köln: Eigendruck Bundesverwaltungsamt.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird bewusst zwischen maskulinen und femininen Personenbezeichnungen gewechselt, um beiden gerecht zu werden.
- <sup>2</sup> Das Bild kann im Internet unter Eingabe von Künstler und Titel eingesehen werden.
- <sup>3</sup> Das Bild kann unter dem folgenden Link abgerufen werden: [http://www.kunstkopie.de/kunst/edward\\_hopper/summer\\_evening\\_eh\\_1861\\_hi.jpg](http://www.kunstkopie.de/kunst/edward_hopper/summer_evening_eh_1861_hi.jpg).