



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 24, Nummer 2 (Oktober 2019), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:
Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht

Kunst als Auslöser für sprachliche Prozesse im DaF-/DaZ-Unterricht

Rainer E. Wicke

Abstract: Kein Lehrwerk ist so perfekt, dass es Seite für Seite im Unterricht eingesetzt wird. Die Erfahrung in der Praxis hat im Gegenteil gezeigt, dass manche Themen oder Aufgaben sich für den eigenen Unterricht nicht eignen, da sie nicht relevant für die LernerInnen sind und daher ausgelassen werden. Dieser Beitrag verdeutlicht, dass ein Kunstbild – wie hier z.B. Hans Olaf Heyerdahls *Am Fenster* – im Sinne der Lehrwerkergänzung in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt werden kann. Anknüpfungspunkte bieten Lehrwerkkapitel wie „Wohnen“ oder „Freizeitgestaltung“. Durch die Darstellung eines für die SchülerInnen relevanten Themas des Bildes erhalten diese Gelegenheit zur individuellen Interpretation und zur gemeinsamen Aushandlung von Bedeutung.

There is no such thing as a perfect textbook in which every single page will be dealt with in the teaching process. On the contrary, experience has shown that some topics or tasks are not relevant for the students in a specific learning environment and therefore have to be omitted. This contribution shows that a painting – in this case, *At the Window* by Hans Olaf Heyerdahl – may be used as substitute material to enrich working with a textbook by linking in with the content of chapters of that textbook, such as “Wohnen” or “Freizeitgestaltung”. As the painting illustrates a student-relevant topic, namely that students are still fond of reading books and/or enjoy daydreaming in various situations, learners are motivated to share their personal interpretations and to agree on a mutual negotiation of meaning.

Schlagwörter: Fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF), Kunst, Bildbeschreibung, Scaffolding; Content and Language Integrated Learning in GFL lessons, Visual Arts, picture description, scaffolding.

Wicke, Rainer E. (2019),
Kunst als Auslöser für sprachliche Prozesse im DaF-/DaZ-Unterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 327–338.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Das Bild *Am Fenster* des norwegischen Malers Hans Olaf Heyerdahl (1857–1913) wurde in einer internationalen Förderklasse (IFK) für Jugendliche mit Migrationshintergrund eines Berufskollegs in Köln eingesetzt.¹ Mit dem Einsatz dieses Bildes wurde die Erprobung einer Unterrichtsreihe der Deutschen Welle (DW) fortgesetzt, die eigens für die Arbeit im DaF-/DaZ-Unterricht entwickelt wurde (vgl. Wicke 2016). Ein wesentliches Ziel des Unterrichtsversuches war es einerseits, aufzuzeigen, dass Kunstbilder als sinnvolle Ergänzung zu Lehrbuchthemen oder per se eingesetzt werden können, wenn sie für SchülerInnen relevant und lebensnah sind und diesen Gelegenheit zur gemeinsamen Problemlösung und zur Aushandlung von Bedeutung geben (vgl. Beacco et al. 2016: 31). Für die Lebensnähe sprach, dass es sich bei der abgebildeten Person offensichtlich um ein Mädchen oder eine junge Frau handelt, mit der sich Jugendliche dieses Alters leicht identifizieren. Weiterhin bot ihre in dem Bild festgehaltene Lektüre eines Buches ebenso Anknüpfungspunkte für die SchülerInnen.

Andererseits diente die Arbeit an dem Kunstwerk dazu, die SchülerInnen behutsam an Aspekte der Bildungssprache heranzuführen und ihnen erste Möglichkeiten des (fachlichen) Diskurses in der fremden Sprache zu eröffnen (ebd.: 41).

Es könnte die Meinung vertreten werden, dass sich – gerade für den fremdsprachigen Deutschunterricht – Werke deutschsprachiger MalerInnen besonders eignen dürften und die Berücksichtigung eines norwegischen Künstlers daher auf Unverständnis stoßen wird. Natürlich lassen sich Werke deutschsprachiger MalerInnen in einem landeskundlich-historischen und gesellschaftlichen Kontext einordnen, der im DaF-/DaZ-Unterricht zum Beispiel gut für die Versprachlichung von Alltagsszenen, die Kommentierung städtebaulicher Besonderheiten und die Charakterisierung von Persönlichkeiten genutzt werden kann. Auch hier bietet sich die unbestrittene Möglichkeit der Anreicherung bestimmter Lehrwerkkapitel. Aber gerade im Zeitalter der zunehmenden Globalisierung und im Sinne des Erwerbs einer fachbasierten Diskursfähigkeit in der fremden Sprache kann es nicht genügen, ausschließlich Kunstwerke aus einem Kulturkreis zu berücksichtigen, wenn sich unsere SchülerInnen in dieser Welt behaupten und an gesellschaftlich-fachlichen Diskussionen teilnehmen sollen. Daher wurden bewusst auch KünstlerInnen aus anderen Ländern – hier ein norwegischer Maler – in die oben erwähnte Unterrichtsreihe einbezogen.

¹ Das Bild kann in der Unterrichtsreihe *Kunst im DaF-Unterricht* unter folgendem Link abgerufen werden: <http://www.dw.com/downloads/30327309/14-heyerdahl-arbeitsblatt-kopie.pdf> (18.01.2019).

2 Hinweise zur Lerngruppe und zur Auswahl des Bildes

An dem Unterrichtsversuch nahmen 18 SchülerInnen im Alter von 17-19 Jahren teil, die sowohl aus Afghanistan, dem Irak, aber auch aus Syrien geflohen waren und die in dieser IFK gemeinsam unterrichtet wurden. Einige der Jugendlichen lernten seit ein bis zwei Jahren Deutsch, andere erst seit sechs oder drei Monaten, so dass die Kenntnisse der SchülerInnen teilweise sehr unterschiedlich waren. Das Sprachniveau der SchülerInnen variierte somit von A1, A2 bis hin zu B1. Hilfreich bei dem einstündigen Unterrichtsversuch war, dass die Lerngruppe in einem von der in der Klasse sonst tätigen Sprachlehrerin durchgeführten Museumsprojekt bereits Kenntnisse in der Arbeit mit Kunstwerken erworben haben.

Wie in anderen Lerngruppen mit einer solch heterogenen Zusammensetzung entstehen in der IFK nach Informationen der Kollegin mitunter Spannungen, die ein besonderes pädagogisches Vorgehen erforderlich werden lassen. Dies gilt zum Beispiel bei der Gruppenbildung, indem diese entsprechend gesteuert werden muss. Auch bei der Auswahl der Kunstwerke ist Vorsicht geboten, da einige der Jugendlichen aufgrund der Erfahrung von (kriegerischer) Gewalt traumatisiert sind. Somit scheiden Bilder, die sich mit Krieg oder Gewalt befassen – zu der genannten Unterrichtsreihe gehört auch das Bild *Der Koloss*, das Francisco de Goya und/oder seinem Schüler Asensio Juliá zugeschrieben wird – von vornherein aus. Ebenso erscheint es angebracht, bei Darstellungen religiöser Themen sorgfältig zu prüfen, ob deren Verwendung im fremd- und zweitsprachigen Deutschunterricht bei solchen gemischten Gruppen mit einer international heterogenen Zusammensetzung sinnvoll sein kann. Auch und besonders in Lerngruppen, wie die, in denen der Unterrichtsversuch durchgeführt wurde, konnten erfahrungsgemäß Irritationen unter den SchülerInnen bei bestimmten Themen dieser Art im Regelunterricht nicht vermieden werden, so dass eine gewisse Sorgfalt bei der Auswahl der Bilder geboten war. Gut geeignet sind dagegen zum Beispiel Bilder, die – wie Heyerdahls Gemälde – den SchülerInnen alltäglich vertraute Lebensgewohnheiten darstellen, sich mit der Familie befassen, Landschaften und Städte oder aber auch literarische Texte, mit denen sich die SchülerInnen befassen, illustrieren.

Heyerdahls Bild wurde aus mehreren Gründen ausgewählt. Zum einen befasst sich das Gemälde mit einer den SchülerInnen vertrauten Situation, in der ein junges Mädchen an einem Sonnentag am Fenster sitzt und nachdenklich aus diesem auf die Straße herunterschaut. Dieses Verhalten war den SchülerInnen ebenso bekannt, wie die Lektüre eines Buches durch das Mädchen oder die junge Frau, die offensichtlich durch äußere Einflüsse bei der Lektüre unterbrochen wurde. Somit berück-

sichtigt das Gemälde Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler, die bei der Arbeit die dargestellte Situation des Gemäldes schnell erkennen und somit Anknüpfungspunkte finden können. Auch und gerade bei der Arbeit mit *Am Fenster* wird deutlich, dass „Kunst sich mit Prozessen und Befindlichkeiten des Lebens auseinandersetzt. Doch sie tut das in einer anderen als der uns geläufigen Sprache“ (Oelsner 2013: 6). Bei der Arbeit mit Kunstbildern werden die SchülerInnen dazu angeleitet, visuelle Texte zunächst zu dekodieren und zu erkennen, dass sie diese nicht nur als ‚schönes Werk‘ zur Kenntnis nehmen, sondern auch persönlich Stellung dazu nehmen können. Im Sinne der lernseitigen Planung von Unterricht ist gerade dieser Aspekt der Betroffenheit durch ein Thema von besonderer Bedeutung:

Voraussetzung, um mit dem Lernen überhaupt zu beginnen, ist allerdings, dass der Lernende zuerst einmal das Neue für bedeutungsvoll hält, bevor er überhaupt anfängt zu denken. Erst dann wird der Lernende das vorhandene Wissen aktivieren, um es als Mittel zu nutzen, das Neue an bekannte Wissensstrukturen anzupassen und einzubauen. (Klinger 2013: 48)

Es versteht sich von selbst, dass gerade in einem fächerübergreifenden Deutschunterricht die Arbeit an und mit einem Kunstwerk – auch wenn es sich mit scheinbar bekannten Themen befasst – trotzdem noch besonderer Hilfestellung bedarf. Darauf wird im weiteren Zusammenhang noch ausführlich eingegangen. Zum anderen knüpft die Thematik an bereits behandelte Lehrbuchthemen wie „Wohnen“ und/oder „Freizeitgestaltung und Hobbys“ an, da das Bild Aspekte dieser entsprechenden Kapitel aufgreift. Es wird deutlich, dass die junge Frau von ihrer Wohnung den Blick nach außen wendet. Vorhandenes Mobiliar ist andeutungsweise zu erkennen. Weiterhin gehört die Lektüre von Büchern – trotz der digitalen Entwicklung – nach wie vor ebenfalls zu den Freizeitgewohnheiten der Jugendlichen.

Es spricht jedoch im Prinzip auch nichts dagegen, ein solches Bild als Ersatz für ungeeignete Lehrwerkinhalte einzusetzen, ohne den Bezug zu einem der Kapitel herzustellen. Die Beschäftigung mit authentischen Materialien aus dem außerschulischen Bereich, z.B. in einem Museum, bietet hier Gelegenheit zu Ansätzen des aufgabenorientierten Lernens, bei dem es darum geht, Aufgaben mit Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen in den Deutschunterricht zu integrieren. Genau wie eine Passage eines literarischen Textes befasst sich ein Kunstwerk wie *Am Fenster* mit einem Ausschnitt eines Geschehens, das eigentlich in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden kann. Bei der intensiveren Beschäftigung mit der von Heyerdahl gewählten Thematik bietet es sich z.B. auch an, die Vorgeschichte der Szene zu erarbeiten bzw. antizipieren zu lassen, was nach dieser passieren wird. Recherchen zur gesellschaftlichen Einordnung sind ebenso möglich, wie z.B. auch die Erstellung von dramapädagogischen Inszenierungen durch die SchülerInnen selbst. Kunstwerke können einerseits durch die Arbeit an ihren Details erschlossen

werden, andererseits bieten sie die Möglichkeit, im Rahmen der Interaktion zwischen dem Werk und den Betrachtern darüber hinauszugehen und Zusammenhänge herzustellen.

3 Der Unterrichtsverlauf

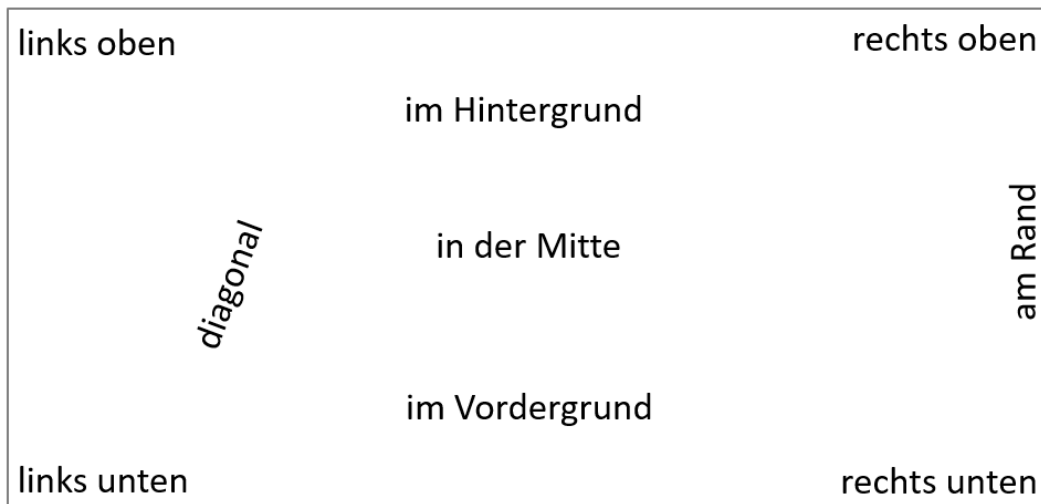
3.1 Gruppenbildung

Da die Arbeit an dem Gemälde den SchülerInnen so oft wie möglich Gelegenheit zum intensiven Meinungs Austausch und zu möglichst vielen Gesprächsanlässen bieten soll, wurde zunächst auf eine plenare Vorstellung von *Am Fenster* verzichtet und die erste Sichtung des Bildes in Arbeitsgruppen eingeplant. Wie bereits eingangs erwähnt, kann die freie Gruppenbildung durch junge Geflüchtete selbst nicht immer unproblematisch sein. Die Herkunft der Jugendlichen aus unterschiedlichen Kulturkreisen, ihre auf der Flucht gemachten Erfahrungen und auch ihre momentane Befindlichkeit sind als Imponderabilien einzustufen, die die Delegation von Verantwortung an die SchülerInnen – z.B. bei der selbständigen Bildung von Arbeitsgruppen – erheblich und gegebenenfalls sogar negativ beeinflussen können. Im Zweifelsfall empfiehlt es sich, die Gruppenbildung entsprechend zu steuern.

3.2 Erste Sichtung des Bildes

Erst nachdem sich alle SchülerInnen in den jeweiligen Arbeitsgruppen gefunden hatten, wurde ihnen Heyerdahls Gemälde zunächst in einer Powerpoint-Präsentation gezeigt und der Titel *Am Fenster* genannt. Um die intensivere Sichtung des Bildes in den einzelnen Gruppen gewährleisten zu können, wurden diesen jeweils zwei laminierte Ausdrücke zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus erhielten sie den Auftrag, nach dieser Phase das Bild ausführlicher zu beschreiben. Die Bildbeschreibung stellte bereits fachsprachliche Anforderungen an die SchülerInnen, die sie ohne Unterstützung kaum bewältigen konnten. Daher wurde ihnen das folgende Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sie das Bild detailliert betrachten und beschreiben konnten:

Bei dem Einsatz des Arbeitsblattes stellte sich heraus, dass die Begriffe *der Vordergrund* und *der Hintergrund* einigen SchülerInnen nicht bekannt waren. Daher wurden diese zunächst gemeinsam mit Hilfe des Bildes geklärt.



Die Unterstützung durch das obige Schema ist im Sinne des *Scaffolding* zu gewichten, indem gewährleistet wird, dass die SchülerInnen ein bisher unbekanntes Problem lösen können:

Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner to know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone. (Gibbons 2002: 10)

Der Einsatz des Schemas erfolgte unter dem Aspekt, dass eine oberflächliche Betrachtung des Bildes vermieden werden sollte und den SchülerInnen durch die Verwendung des Schaubildes die Gelegenheit dazu gegeben werden sollte, sich intensiver mit der Darstellung auseinanderzusetzen und Details zu erkennen und herauszustellen. So wurden von den SchülerInnen z.B. auch im Vordergrund stehende Blumentöpfe, die aufgrund ihrer farblichen Gestaltung schwer zu erkennen sind, mit Hilfe dieses Schemas entdeckt.

Bei der Arbeit mit Kunstwerken ist es wichtig, die Arbeit möglichst mit schüler-nahen Aufgaben zu begleiten, um Verständnis- und Formulierungsprobleme zu vermeiden (vgl. Wicke 2018: 63). Zwar bietet Kunst die Chance, „der vorgefundenen Welt neue Dimensionen hinzuzufügen“ (Singer 2014: 36), aber diese werden nicht erkannt, wenn eine entsprechende Hilfestellung fehlt, die die SchülerInnen dazu anleitet, ihre Eindrücke zu versprachlichen. Kunstwerke werden immer individuell rezipiert. Dabei löst die Betrachtung unterschiedliche ästhetische Empfindungen bei den BetrachterInnen aus, die sich nur schwer verbalisieren lassen. Um Frustrationserscheinungen und Versagensängste zu vermeiden, werden den SchülerInnen im Idealfall lernerzentrierte Werkzeuge zur Verfügung gestellt, aus denen sie geeignete aussuchen und für die Lösung einer Aufgabe heranziehen können.

Bei dem Abrufen der Ergebnisse stellte sich der Einsatz des Schemas schnell als hilfreich für die SchülerInnen heraus, da mit dessen Hilfe eine gewisse Systematik der Betrachtung erreicht wurde. Fehlerfrei fielen Äußerungen wie z.B.:

- Ich sehe eine Frau, die am Fenster sitzt. Die Frau liest ein Buch.
- Eine junge Frau sieht aus einem Fenster. Sie sitzt an einem Geländer.
- Das Mädchen sieht aus dem Fenster. Es hat ein blaues Kleid an.
- In der Mitte (des Bildes) ist eine Kirche. Da sind auch viele Häuser.
- Im Hintergrund (des Bildes) ist eine Stadt. Da gibt es viele Häuser.
- Im Vordergrund (des Bildes) stehen Blumentöpfe. Es sind drei Blumentöpfe.
- Rechts am Rand ist eine (Glas-) Wand. Das ist ein Fensterflügel.
- Oben sehen wir den Himmel.

An der Bildbeschreibung waren alle Arbeitsgruppen und alle der SchülerInnen beteiligt. Auffallend war, dass alle SchülerInnen engagiert am Unterricht teilnahmen und bestrebt waren, ihre Äußerungen vorzutragen. Im Verlauf der Beschreibung mussten schwierigere Wörter wie *-s Geländer*, *-e Geländer* und *-r Fensterflügel*, *-e Fensterflügel* erklärt werden. Interessant war die Tatsache, dass einige der Jugendlichen bereits dazu in der Lage waren, bei der Beschreibung den Genitiv korrekt zu verwenden. Hier wurde besonders deutlich, dass die unterrichtende Kollegin mit der Projektarbeit im Museum schon wertvolle Vorarbeit geleistet hatte. Wie sie mitteilte, arbeiteten die SchülerInnen bei mehreren Museumsbesuchen unter Anleitung von Kunstpädagogen direkt an unterschiedlichen Bildern und wurden durch passende Arbeitsaufträge befähigt, erste Kommentare und Stellungnahmen zu Kunstwerken zu verfassen.

3.3 Das Schreiben von Elfchen als Hilfe zur Deutung des Bildes

Wie aus der Bildbeschreibung hervorgeht, diente diese vorrangig dazu, die Details herauszuarbeiten, die das Gemälde von Heyerdahl enthält. Somit konnte die Vertrautheit mit den Inhalten des Bildes bei allen SchülerInnen vorausgesetzt werden. Um einen ersten Eindruck davon zu erhalten, welche Stimmungen das Bild enthält, wurden die Arbeitsgruppen im Anschluss aufgefordert, passende Elfchen² zu dem Gemälde zu verfassen. Dabei war es ihnen freigestellt, zu zweit oder zu dritt zu arbeiten. Von den insgesamt neun Arbeiten aus den vier Gruppen wird eine exemplarisch vorgestellt, die von zwei Mädchen gemeinsam verfasst wurde:

² Bei einem Elfchen handelt es sich um ein Gedicht im Sinne der konkreten Poesie, das aus insgesamt elf Wörtern besteht. Gemeinsam suchen die SchülerInnen nach einem passenden Wort für die erste Zeile als Überschrift. Im Anschluss schreiben sie zwei Wörter in die nächste, drei in die dritte, vier in die vierte Zeile. Das Gedicht schließt erneut mit einem Wort ab.

Mädchen
Trauriges Mädchen
Es denkt nach.
Es sieht besorgt aus.
Liebe

Im Anschluss an ihre gemeinsamen Präsentationen begründeten die Gruppen kurz, warum sie die entsprechenden Wörter für das Gedicht ausgewählt hatten. Zu dem obigen Text erläuterten die beiden Verfasserinnen, dass das Mädchen auf dem Bild sehr nachdenklich und traurig aussieht. Offensichtlich muss sie in ihrer Lektüre innehalten, weil sie über ein Problem – vielleicht ein Beziehungsproblem? – nachdenkt. Eine Schülerin warf hier sogar ein, dass die junge Frau wohl an Kopfschmerzen leiden würde, weil sie ihren Kopf mit einer Hand abstützt. Genau wie in den restlichen acht Texten ging es den beiden Verfasserinnen um das Thema *Liebe*, denn von ihnen wurde der Verdacht geäußert, dass das Mädchen an Liebeskummer leidet.

Auch wenn man als BetrachterIn nicht unbedingt mit einer solchen Stimmungsbeschreibung einverstanden ist, so kann nicht davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen in diesem Fall mit ihrer Interpretation völlig falsch liegen, denn eine originale Deutung zu dem Bild ist keineswegs vorhanden. Im Sinne des Rezeptionsästhetischen Ansatzes liegt das Hauptaugenmerk bei der Arbeit an diesem Bild – ebenso wie bei der Behandlung literarischer Texte – auf der Wirkung des Gemäldes auf den Betrachter (vgl. Ünal 2010: 8). Analog zu einem (literarischen) Text enthält ein Gemälde so genannte ‚Leerstellen‘, die durch die persönliche Interpretation gefüllt werden können, denn – wie bereits erwähnt – wird das Geschehen in einer besonderen Szene ‚eingefroren‘, ist aber in einem größeren Zusammenhang zu sehen, der individuell gedeutet wird. Bei genauerer Sichtung lässt die Darstellung die Deutung der beiden Mädchen in ihrem Elfchen durchaus zu:

Künstler können sich darauf verlassen, dass Andeutungen genügen, um komplexe Assoziationen auszulösen und dass vorsätzlich Ausgelassenes ergänzt wird [...]. Möglich sind diese konstruktiven Leistungen nur, weil unsere Gehirne über eine kaum vorstellbare Menge an Vorwissen über die Beschaffenheit der Welt verfügen. (Singer 2014: 36)

Positiv zu bewerten, ist, dass es den SchülerInnen gelungen ist, ihre Wahrnehmungen in der Fremdsprache so zu formulieren, dass „das Wahrgenommene in einer neuen strukturierten Form dargestellt werden kann“ (Fohr 2013: 12). Tanja Fohr vertritt die These – und dem schließt sich der Verfasser dieses Beitrags an –, dass

„diese Offenheit in Schaffen, Wahrnehmen und Versprachlichen des Wahrgenommenen die Chance ist, die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund voranzutreiben“ (11). Dafür ist das oben zitierte Gedicht ein gutes Beispiel.

3.4 Vertiefung der Interpretationsarbeit durch Leitfragen

Bei der Arbeit mit Gemälden ist von Bedeutung, dass den SchülerInnen über die erste Erschließung – z.B. durch das Verfassen von Elfchen – weitere Möglichkeiten angeboten werden, sich intensiver mit der dargestellten Thematik auseinanderzusetzen. Gerade im Unterricht von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind diese Hilfestellungen wichtig, da ein solches Bild wie *Am Fenster* aufgrund ihres besonderen Sozialisierungshintergrundes in einer nicht westlichen Gesellschaft von ihren Erfahrungen weiter entfernt sein dürfte, als dies bei Muttersprachlern der Fall ist:

Man steht vor etwas, das man zuerst nicht versteht, aber verstehen will.
Dadurch erweitern sich die Fähigkeit, zu beurteilen und der eigene Horizont.
(Stoffel 2007: 32)

Um das Verständnis zu erleichtern, wurden den Arbeitsgruppen mit Hilfe einer PowerPoint-Präsentation folgende Leitfragen als Interpretationshilfe gestellt:

- Wo findet die Szene statt?
- Warum sitzt die Frau am Fenster?
- An welchem Wochentag sitzt sie dort?
- Zu welcher Tageszeit?
- Zu welcher Jahreszeit findet die Szene statt?
- Beschreibt die Familie der Frau.
- Beschreibt die Wohnung.
- Welches Buch hat die Frau gerade in der Hand?
- Was sieht sie bei ihrem Blick aus dem Fenster?

Konträr zu den Erfahrungen in anderen DaF- oder DaZ-Lerngruppen konnte bei der Arbeit festgestellt werden, dass alle Gruppen ihre Diskussionen und Deutungsversuche in der Fremd- oder Zweitsprache durchführten, da gerade in solchen Lerngruppen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Sprache aufgrund der unterschiedlichen L1 nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Arbeitssprache ist. Zum Abschluss dieser Phase wurden die Ergebnisse in einer Gesprächsrunde in der Klasse gesammelt, wobei verschiedene Ideen und Vorstellungen präzisiert wurden.

In der Zusammenfassung wurde von den SchülerInnen hervorgehoben, dass eine junge Frau in einer Stadt am Fenster ihrer Wohnung sitzen und Blickkontakt zu irgendetwas oder irgendetwem außerhalb des Hauses herstellen könnte. Bereits

in dieser Phase vertrat eine Arbeitsgruppe die Ansicht, dass es sich um eine Schülerin handeln würde, da sie sich besonders für die Schule angezogen hätte und das von ihr in der Hand gehaltene Buch ein Schulbuch wäre. Eine andere Gruppe dagegen war der Meinung, dass es sich um eine alleinstehende junge Frau handelte, die ihre Ruhe haben wolle und sich der Lektüre eines (romantischen) Romans widmete. Konsens bestand darin, dass die junge Frau an einem freien Tag – am Sonntag? – dort sitzen und sich entweder auf die Schule am nächsten Tag vorbereite oder dass sie sich bewusst erholen wolle. Als Begründung für den Zeitpunkt des Geschehens am Vormittag oder frühen Nachmittag wurden von den Gruppen der einwandfrei festzustellende Sonnenschein genannt, den es ihrer Meinung nach nur im Frühjahr oder im Sommer gebe. Weiterhin erwähnten die SchülerInnen, dass die Frau allein in einer kleinen Zweizimmerwohnung lebe. Der Ansicht einer Gruppe, dass es sich um eine Vollwaise handle, entgegnete eine andere, dass die junge Dame auf Besuch von ihrer Familie warte und bereits den Blickkontakt zu den herannahenden Besuchern hergestellt habe und vielleicht auch aus dem Fenster mit diesen spreche.

Zum Abschluss dieser Phase wurde den SchülerInnen die Frage gestellt, wann und aus welchem Grund sie persönlich in einer ähnlichen Haltung am Fenster sitzen würden. Bei der anschließenden Diskussion kristallisierten sich zwei Schwerpunkte heraus. Zum einen äußerten sich einige der Jugendlichen dahingehend, dass sie einen solchen Leseort gern aufsuchen würden, um Ruhe zu suchen bzw. sich zu erholen oder einer Nebentätigkeit wie Lesen oder der Beschäftigung mit dem Handy zu widmen. Andere der SchülerInnen teilten mit, dass sie einen solchen Ort speziell dann aufsuchen würden, wenn sie sich mit einem Problem befassen und über eine Lösung nachdenken wollten. Somit wurde der Bezug zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen noch einmal deutlich herausgestellt und der Nachvollzug erleichtert.

4 Möglichkeiten der Weiterarbeit

Da dem Verfasser dieses Beitrags nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung stand, wurde der Unterrichtsversuch mit der Diskussionsrunde beendet. In diesem Zusammenhang bietet sich jedoch die Möglichkeit einer vertiefenden Weiterarbeit an. Einerseits ist es vorstellbar, dass die SchülerInnen in einer Hausaufgabe aufgefordert werden, ihre Arbeitsergebnisse zusammenhängend zu verschriftlichen. Ausgehend von einer kurzen Beschreibung des Bildes, bei der das Arbeitsblatt mit den entsprechenden Hinweisen Verwendung findet, kann zu dem Bild ein fiktiver Text erstellt werden, in welchem die Jugendlichen ihre Eindrücke und Interpretationsversuche präzisieren. Andererseits besteht durchaus die Möglichkeit, die SchülerInnen schildern zu lassen, bei welcher Gelegenheit sie sich in einer ähnlichen Situation befanden und an einem Fenster oder einem anderen isolierten Platz ihrer Wahl – aus

welchem Grund auch immer – über ein Problem oder eine anstehende andere Herausforderung reflektierten und Lösungswege suchten.

5 Fazit

Der Unterrichtsversuch hat gezeigt, dass der Einsatz von Kunstwerken wie Heyerdahls *Am Fenster* in Lerngruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus positiv aufgenommen wird, sofern sich das jeweilige Gemälde mit einem schülernahen Sujet befasst. Gleichzeitig hat sich bestätigt, dass ein solches Bild durchaus unterschiedliche Interpretationen zulässt, die ernst genommen werden müssen. Dass der Einsatz mit einem Lernfortschritt verbunden ist, wurde in einer abschließenden Schülerbefragung deutlich. In dieser wurden die SchülerInnen gebeten, konkret mitzuteilen, welchen Lernzuwachs sie bei der Arbeit an diesem Bild feststellen konnten. Hier teilten die Jugendlichen mit, dass sie in der Unterrichtsstunde neue Vokabeln und Strukturen, die für die Arbeit mit einem solchen Gemälde wichtig sind, erlernt hätten. Weiterhin wurde betont, dass sie nach ihren Erfahrungen im Museum erneut Gelegenheit erhalten hätten, ein Kunstwerk persönlich zu hinterfragen und zu deuten und unterschiedliche Möglichkeiten der Interpretation entwerfen konnten. Dabei wurde nach Aussagen der SchülerInnen bereits latent vorhandenes Wissen reaktiviert und transferiert. Erstaunlich war, mit welchem Selbstbewusstsein, Engagement und teilweise auch Enthusiasmus nahezu alle SchülerInnen sich am Unterricht beteiligten. Dies war wohl auch darauf zurückzuführen, wie die die Gruppe unterrichtende Kollegin bestätigte, dass ein reiner Belehrungsunterricht, wie er leider in vielen Lerngruppen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund registriert werden kann, bewusst vermieden wurde. Vielmehr wurde den SchülerInnen ein kreativer Freiraum zugestanden, in dem sie selbst gemeinsam Bedeutung aushandeln und ihre Ergebnisse präsentieren konnten. Weiterhin erhielten sie Gelegenheit dazu, den Diskurs untereinander zu pflegen – soweit ihnen dies mit limitierten Sprachkenntnissen möglich war – und Ergebnisse eigenständig zu präsentieren.

Literatur

- Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Gouillier, Francis; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2016): *A Handbook for curriculum development and teacher training – the language dimension in all subjects*. Strasbourg-Cedex: Council of Europe Publishing.
- Fohr, Tanja (2013): Der Sprache auf der Spur – Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6–18.

- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language – Scaffolding Learning*.
Portsmouth: Heinemann.
- Klinger, Udo (2013): *Kooperative Unterrichtsentwicklung*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Oelsner, Wolfgang (2014): Heilen mit Picasso. In: *Kölner Stadt-Anzeiger*,
09.04.2014: S. 6.
- Singer, Wolf (2014): Erst kommt das Denken, dann die Kunst. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 17.09.2014: S. 36.
<https://www.dasgehirn.info/entdecken/grosse-fragen/erst-kommt-das-denken-dann-die-kunst>. (02.03.2019).
- Stoffel, Eleonore (2007): Kunst macht toleranter. In: *Kölner Stadt-Anzeiger*,
12.04.2007: S. 32.
- Ünal, Cigdem (2010): *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Wicke, Rainer-E. (2016): Kunst im DaF-Unterricht – eine Unterrichtsreihe.
Deutsche Welle Unterrichtsreihen: <http://www.dw.com/de/kunst-im-daf-unterricht-eine-unterrichtsreihe/a-19277234>. (19.01.2019)
- Wicke, Rainer-E. (2018): Die Entwicklung von Lehr- und Lern- sowie Diagnosematerialien für CLILiG. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag: 59–65.

Kurzbio:

Dr. Rainer E. Wicke: Ehemaliger Fachberater für Deutsch in Edmonton, Alberta – Kanada und Brno – Tschechische Republik. Bis 2013 Koordinator der Fortbildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, Mitherausgeber der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, derzeit Freier Lehrerfortbilder und Autor mit den Arbeitsschwerpunkten fächerübergreifender DaF-Unterricht Musik und Kunst, schülerzentriertes, handlungs- und projektorientiertes Lernen, Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht, Literatur im DaF-Unterricht, interkulturelles Lernen, Fortbildungsdidaktik.

Anschrift:
Rainer E. Wicke
Amselweg 5
D-51519 Odenthal
E-Mail: marawi@freenet.de