

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

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

Rainer E. Wicke

Amselweg 5
51519 Odenthal - Eikamp
Tel.: 0049 (0)2207 91 94 08
Mail: marawi@freenet.de

Abstract: In dem folgenden Beitrag steht der fächerübergreifende Deutsch-als-Fremdspracheunterricht Kunst und Musik (DaF) als eine Variante von CLIL im Mittelpunkt der Diskussion. Da es bisher in vielen (europäischen) Ländern keine entsprechende Lehrerbildung für die Qualifizierung von CLIL-LehrerInnen gibt bzw. entsprechende Programme (noch) nicht existieren, übernimmt der fächerübergreifende DaF-Unterricht eine Brückenfunktion in dieser Hinsicht. Es wird aufgezeigt, dass auch diese CLIL-Variante den SchülerInnen unter anderem den Erwerb einer bildungsorientierten Diskursfähigkeit erleichtert. Die Unterrichtsbeispiele zum Einsatz eines Gemäldes und eines Musikstückes verdeutlichen die Praxis des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts.

Subject-interrelated teaching of German as a second language in arts and musical instruction is in the focus of this contribution to the teaching of CLIL. As adequate teacher training programs do not exist at present in many (European) countries subject-interrelated teaching is intended to bridge the gap between language teaching and CLIL. Among others it is the aim of this contribution to show that language learners will benefit as far as the acquisition of cultural discourse strategies is concerned. Two teaching modules dealing with a painting and a piece of classical music in language teaching illustrate the approach towards subject-interrelated teaching in practice.

Schlagwörter: fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht (DaF), Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts, offene Unterrichtsformen, bildungsorientierte fremdsprachige Diskursfähigkeit, professionelle Lerngemeinschaft.

1. Einleitung

Seit einigen Jahren hat die Diskussion um den bilingualen Sach- /Fachunterricht erheblich zugenommen. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass europäische Bildungsinstitutionen mehrere Initiativen zu dem sogenannten *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, zum *integrierten Lernen von (Fremd-)Sprachen und Sachfachinhalten* im Bereich der Sprachenbildung gestartet haben. Diese haben sich jedoch erwiesenermaßen nur geringfügig auf die schulische Praxis des fremdsprachigen Deutschunterrichts ausgewirkt. Dies belegt die bisher einzige Initiative auf europäischer Ebene, nämlich die Untersuchung von Kim Haataja zu unterschiedlichen Varianten des CLIL, über die in mehreren Publikationen ausführlich berichtet wurde (z.B. Haataja 2009). Er betont – unter anderem durch den Hinweis auf die vielerorts noch nicht vorhandene Lehrerbildung zu CLIL – die Notwendigkeit von weiterführenden Entwicklungsmaßnahmen, zu denen auch die Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht zu zählen ist (vgl. Haataja 2009: 9). In seiner CLIL-Studie charakterisierte Haataja den Deutschsprachigen Fachunterricht

(DFU), der seit Ende der achtziger , Anfang der neunziger Jahre an den Deutschen Schulen im Ausland praktiziert wird, als eine Variante des CLIL (vgl. ebd.: 7).

Im DFU ist die Fremdsprache Deutsch nicht nur „Transportmittel“ für die Vermittlung fachlichen Wissens von der Lehrkraft zu den SchülerInnen, sondern auch Instrument der Auseinandersetzung mit Fachinhalten auf der kognitiven und emotionalen Ebene (vgl. Leisen 2003: 1). Dabei ist die Ausgewogenheit zwischen der Vermittlung fachlichen Wissens und sprachlicher Kenntnisse von besonderer Bedeutung. In seinen Anfängen wurde der DFU noch als Ableger des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) eingestuft. Dabei hatte man jedoch einen wichtigen Faktor außer Acht gelassen, nämlich die Tatsache, dass es sich bei dem DFU in erster Linie um einen Fachunterricht in deutscher Sprache, nicht aber um eine besondere Form des DaF-Unterrichts handelt. An dieser Stelle muss deutlich hervorgehoben werden, dass die Fachinhalte im DFU – analog zu dem CLIL-Ansatz – vorrangig, die Korrektheit der Sprachkenntnisse dagegen sekundär zu sehen sind.

2. Erste Ansätze zu einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht als besondere Variante von CLIL

Neben der bereits vorhandenen Etablierung des DFU entwickelten sich Ansätze zu einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht, der sich nicht nur auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen beschränkte, sondern darüber hinaus Themen und Inhalte des Fachunterrichts einbezog. Als ein Beispiel kann hier die bereits 1993 erschienene Didaktisierung von Prokofjews musikalischem Märchen *Peter und der Wolf* genannt werden, in der Aspekte des Faches Musik in den fremdsprachigen Deutschunterricht einbezogen wurden (vgl. Wicke & Wicke 1993). Weiterhin kann in diesem Zusammenhang die 1997 erschienene Ausgabe der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* erwähnt werden, in der zum ersten Mal zahlreiche Beispiele zum fächerübergreifenden Einsatz von Musik und Kunst im DaF-Unterricht veröffentlicht wurden (Grätz 1997). Zu der Weiterentwicklung trug die Forschung von Britta Hufeisen verstärkt bei, indem sie ein Konzept einer langfristigen stärkeren Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts vorstellte (vgl. Hufeisen 2005: 15). Aber auch eine kürzlich erschienene Materialsammlung zum Einsatz von Musik und Kunst im DaF-Unterricht hat zu der Intensivierung der Diskussion beigetragen (Wicke & Rottmann 2012).

Diese Diskussion wurde gleichzeitig durch die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* publizierten Primare an einen modernen Fremdsprachenunterricht vorangetrieben, denn gemäß einem an dem GER orientierten DaF-Unterricht eignen sich die SchülerInnen eine Reihe von Kompetenzen an, die sie zum Erwerb eines interkulturellen Bewusstseins führen (vgl. Europarat 2001: 105). Dieses ermöglicht es ihnen, ihre Welt im Vergleich mit der Welt der Zielkultur zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Der DaF-Unterricht – sofern er sich mit schülerrelevanten Themen und Inhalten befasst – kann ebenfalls einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Ansatz leisten, der kulturelle Aspekte einbezieht. Besonders die bereits oben erwähnten Fächer Kunst und Musik sind für SchülerInnen in allen Ländern und Regionen attraktiv, denn hier wird ein Aspekt der Freizeitgestaltung Jugendlicher bedient, die Popmusik hören, sich aber auch mit Comics, Graffiti oder Fotografien befassen. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht, sofern er Aussicht auf Erfolg haben soll, muss daher die Vorerfahrungen der SchülerInnen berücksichtigen – auch wenn er klassische Musikstücke oder Kunstwerke, die nicht unbedingt aus dem deutschsprachigen Raum stammen müssen, verwendet. Hier gilt es, die besondere Herangehensweise Jugendlicher – z.B. durch ein entsprechendes Aufgabenangebot – zu berücksichtigen. Diese Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Jugendlichen bietet ihnen die Möglichkeit zur Erschließung des fremden Kulturkreises ausgehend von eigenen Erfahrungen und Zusammenhängen. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass im fächerübergreifenden DaF-Unterricht der (möglichst korrekte) Erwerb der Fremdsprache Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt steht, die Berücksichtigung von Inhalten des jeweiligen Sachfaches jedoch zur Entwicklung einer bildungsorientierten fremdsprachigen Diskursfähigkeit der SchülerInnen beitragen soll (vgl. Bonnet & Breidbach 2013: 29). Mit anderen Worten: Bei dem fächerübergreifenden DaF-Unterricht handelt es sich in erster Linie um einen Fremdsprachenunterricht, der Aspekte des Sachfachunterrichts einbezieht.

Ein nach diesen Prinzipien gestalteter DaF-Unterricht bietet somit Ansätze für ein fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen. Dies bestätigen Publikationen zur Schulentwicklung oder zum pädagogischen Qualitätsmanagement:

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

Sie [die Lehrerinnen und Lehrer] vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern schrittweise die notwendigen Kompetenzen und planen und organisieren altersgemäße, zunehmend offenere Lehr- und Lernszenarien, in denen die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen in fachlichen und überfachlichen Zusammenhängen einsetzen können (Höfer & Madelung 2006: 66).

Zu dieser Entwicklung der Gestaltung offener Lernszenarien trugen offene Unterrichtsformen bei. Waren die Aufgabenstellungen im DaF-Unterricht in der Vergangenheit eher eindimensional, indem sie sich auf bestimmte im Unterricht behandelte fachspezifische Themen und Lösungswege konzentrierten, so eröffnete z.B. die Projektarbeit neue Perspektiven in dieser Hinsicht für die SchülerInnen und ihre LehrerInnen.

3. Die gegenwärtige Entwicklung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts

Zurzeit ist das Angebot des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts insofern für einige Länder und Regionen von besonderer Bedeutung, da dort nach wie vor idealtypische Formen des CLIL-Unterrichts nicht existieren und/oder auch von den Bildungsadministrationen nicht vorgeschrieben werden. Dies lässt sich exemplarisch an den Länderberichten von Arnd Witte und Annelie Eberhardt aus Irland (vgl. Witte & Eberhardt 2011: 94) und von Clarisse Costa Alfonso aus Portugal (vgl. Costa Alfonso 2011: 107) belegen. Aus eigener Erfahrung ist mir bekannt, dass sich die Liste der Länder, in denen der bilinguale Sachfachunterricht in deutscher Sprache (bisher) keine wesentliche Rolle spielt, beliebig verlängern lässt. Aber bedeutet dies, dass diese Länder bzw. die SchülerInnen grundsätzlich von der Möglichkeit des induktiven Erlernens fachsprachlicher Begrifflichkeiten (vgl. Vollmer 2013: 129) ebenso ausgeschlossen werden müssen, wie vom Erwerb der sogenannten – oben bereits erwähnten – fremdsprachlichen Diskursfähigkeit in kulturellen und bildungsorientierten Zusammenhängen (vgl. Hallet 2013: 184)? Die Antwort kann nur ein entschiedenes *Nein* sein. Hier muss der fächerübergreifende DaF-Unterricht als eine „anfängliche“ Form des CLIL seine Brückenfunktion zu den idealtypischen Varianten deutlich wahrnehmen, um diesen SchülerInnen die gleichen Bildungschancen einzuräumen, wie sie für ihre Altersgenossen in Ländern vorliegen, in denen CLIL-Unterricht als ausgewiesener bilingualer Sachfachunterricht in deutscher Sprache wahrgenommen wird.

4. Die professionelle Lerngemeinschaft

Es ist unbestritten, dass auch ein fächerübergreifender DaF-Unterricht als eine Variante von CLIL ein Umdenken der LehrerInnen bzw. deren Weiterqualifizierung in dieser Hinsicht erforderlich werden lässt. Es wäre nämlich vermessen, anzunehmen, dass SprachlehrerInnen ohne entsprechende zusätzliche Ausbildung mehr oder weniger automatisch einen qualitativ hohen bilingualen Fachunterricht anbieten können, sofern sie nur dazu bereit sind. Dies wird sicherlich erst dann ermöglicht, wenn institutionalisierte adäquate Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für SprachlehrerInnen in der Lehreraus- und -fortbildung geschaffen werden. Eigenversuche in einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht – z.B. durch den Einbezug von Inhalten des Kunst- und Musikunterrichts – können den Weg dorthin ebnen, indem die LehrerInnen ermutigt werden, dieses Neuland zu betreten. Musikstücke oder Kunstwerke müssen im Sinne eines audio-akustischen oder visuellen Textes individuell dekodiert werden. Dies bedeutet, dass besondere fachspezifische Sprachmittel benötigt werden, ohne die die Behandlung eines Musikstückes oder eines Bildes im Unterricht nicht möglich ist. Zum Beispiel wird man kaum bei der Beschreibung von Musik und ihrer Wirkung auf entsprechende Adjektive verzichten können. Im Kunstbereich lassen sich typische Redewendungen und Strukturen zur Bildbeschreibung erarbeiten.

Ein effektiver fächerübergreifender Unterricht kann vorübergehend von einzelnen Personen, den sogenannten Einzelkämpfern, angeboten werden. Institutionell kann er jedoch auf Dauer nur gelingen oder Bestand haben, wenn die jeweiligen FachlehrerInnen sich in sogenannten didaktischen Werkstätten oder professionellen Lerngemeinschaften organisieren:

Von bloßen Lehrerteams unterscheiden sich professionelle Lerngemeinschaften darin, dass ihr ultimativer Beziehungspunkt die Entwicklung des Unterrichts ist. Sie teilen Haltungen und Werte, die für ihre Arbeit

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

relevant sind, begreifen sich selbst als lebenslange Lerner und sind professionell in dem Sinne, dass sie zielorientiert arbeiten, ihre Praxis deprivatisiert haben und sich ständig in einem reflektierenden Dialog befinden (Höfer & Madelung 2006: 62).

Den fächerübergreifenden DaF-Unterricht kann man nicht anordnen, er muss von Lehrenden und Lernenden gemeinsam erarbeitet, getragen und umgesetzt werden. Dabei ist die Zur-Schau-Stellung, die sogenannte Deprivatisierung des (eigenen) Unterrichts eine der wichtigsten Voraussetzungen. Diese zu erreichen ist nicht immer leicht, denn die Bereitwilligkeit vieler (bundesdeutscher) Sprach- und FachlehrerInnen, den eigenen Unterricht auf den Prüfstand zu heben, ist sehr begrenzt. Das kleinschrittige Vorgehen, wie es z.B. an der Deutschen Schule Lissabon 2006 realisiert wurde, ist hier von großer Bedeutung; Initiativen dieser Art können als ein Beispiel für die Implementierung von CLIL-Aspekten in unterschiedlichen Schulen fungieren (vgl. Hitz 2009: 19-21).

Entgegen üblicher Gepflogenheiten wurde dort der regelmäßig jährlich stattfindende Pädagogische Tag im Dezember nicht einem allgemeinen pädagogischen Problem gewidmet, mit dem sich das Kollegium intensiver auseinandersetzen sollte – vielmehr hatte man die Kooperation zwischen DaF und DFU als Schwerpunkt ausgewählt. Ziel der Initiative war es, eine stärkere Verzahnung der beiden Bereiche in einem fächerübergreifenden Unterricht zu etablieren. Daher fanden sich DaF- und DFU-Lehrende in Kleingruppen zusammen und listeten gemeinsame Arbeitsschwerpunkte auf. Die Arbeitsgruppe Musik listete z.B. Berührungspunkte in den Klassenstufen fünf und sechs auf, indem rhythmische Sprechstücke, erfundene Fantasiegeschichten zu einem Musikstück und die klangliche Untermauerung von Texten und Geschichten eingeplant wurden. Voraussetzung für eine zusammenhängende, effiziente Sprachförderung in beiden Fächern war jedoch auch die Entwicklung eines gemeinsamen Glossars mit Fachvokabular. Weiterhin einigte man sich darauf, dass sich die Behandlung des Themas Musiktheater oder Musical im Anschluss an die Lektüre einer Ganzschrift in der Klasse neun anbot. Hier wurde den beteiligten LehrerInnen deutlich, dass ein entsprechendes Unterrichtsprojekt gegebenenfalls auch die Beteiligung von KunstlehrerInnen und LeiterInnen einer Theater-Arbeitsgemeinschaft erforderlich werden ließ.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Kleingruppe Kunst und DaF. Bei der Analyse des an der Schule verwendeten Lehrwerks erkannte man schnell, dass fast jede der dort enthaltenen Lektionen Ansätze zu künstlerischer Gestaltung bot. Zu den entsprechenden Themen gehörten Zimmer und Möbel, Schulsachen, Mein Lieblingstier, Mitmachzirkus sowie Essen und Trinken. Während der gemeinsamen Arbeit wurde ebenfalls deutlich, dass in beiden Fächern zielgerichtet Formen der Bildbeschreibung in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt werden mussten, aber auch die Vorgangsbeschreibung und die szenische Darstellung fanden Berücksichtigung.

Aus den Ergebnissen beider Arbeitsgruppen wird deutlich, dass ein fächerübergreifender Unterricht sich nicht auf die kognitive Vermittlung von einzelnen Sach- /Fachaspekten konzentrieren muss, sondern dass der Lernprozess im Sinne eines aufgabenorientierten Lernens gestaltet werden kann:

Daraus ergibt sich auch für den Fremdsprachenunterricht eine wichtige Aufgabe: Er muss mit dafür Sorge tragen, dass in die von ihm beförderte allgemeine fremdsprachliche Diskursfähigkeit zunehmend auch schulisches Wissen integriert wird, wie es in den Sachfächern und im bilingualen Sachfachunterricht vermittelt wird (Hallet 2013: 182).

Wie Hallet verdeutlicht, muss dieses Wissen relevant für die SchülerInnen sein, denn nur so wird es von diesen in ihr alltagsweltliches Begriffs- und Sprachrepertoire integriert (ebd.).

Die Durchführung eines solchen Pädagogischen Tages per se wird die unterrichtliche Realität nicht radikal verändern, jedoch haben solche Arbeitsergebnisse, wie sie oben beschrieben wurden, Desideratcharakter, der für eine mögliche Unterrichtsentwicklung entscheidend sein kann.

Wie erwähnt, kann eine Kooperation auch auf Initiative von einzelnen Lehrkräften begonnen werden, sie darf diesen jedoch auf Dauer nicht allein überlassen werden, um die isolierte Anwendung und damit verbunden auch das Schei-

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

tern innovativer Konzepte zu vermeiden. Eine effektive Planung der Unterrichtsentwicklung muss auch eine Veränderung der Institution Schule im organisatorischen Bereich nach sich ziehen. Ein fächerübergreifender DaF-Unterricht wird erst dann ermöglicht, wenn die beteiligten Kolleginnen und Kollegen gemeinsame Freistunden nutzen, gegenseitige Unterrichtsbesuche vornehmen oder sogar Team-Teaching-Versuche durchführen können. Die beteiligten Lehrkräfte dürfen und müssen ihre bisherige Berufserfahrung und -praxis selbstkritisch einschätzen lernen; nur der Wunsch zur Veränderung kann zur Innovation führen. Dies kann und darf jedoch nicht bedeuten, dass Bewährtes aus der bisherigen Berufserfahrung nicht übernommen werden soll (Debiasi & Gasser 2004: 22).

Eine angstfreie Atmosphäre, sowie die hervorragende Begleitung und fachliche Betreuung und eine entsprechende Logistik sind notwendig für ein angemessenes und angenehmes Ambiente für die Zusammenarbeit. Wie ein solcher fächerübergreifender DaF-Unterricht realisiert werden kann bzw. welche Materialien und Hilfsmittel man einsetzen kann, belegen die folgenden Unterrichtsversuche.

5. Beispiele für einen fächerübergreifenden DaF-Unterricht

5.1. Ein türkisches Gemälde im fächerübergreifenden DaF-Unterricht

Es muss nicht immer ein von einem deutschen Maler erstelltes Gemälde oder ein von einem deutschsprachigen Komponisten verfasstes Musikstück sein, die in einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht Verwendung finden. Gemäß dem Prinzip, dass die Lernenden Fremdsprachenkenntnisse durch den Vergleich eigener kultureller Gegebenheiten mit denen der Kultur der Zielsprache erwerben sollen, können auch Gemälde oder Musikstücke aus dem eigenen Land gewinnbringend eingesetzt werden. Dies wird im Folgenden an einem Unterrichtsversuch mit einem Gemälde aus dem Ankara Resim ve Heykel Müzesi, der Gemäldegalerie in Ankara, aufgezeigt. Verwendet wurde das Bild *Ak ve Kara* (Weiß und Schwarz) des zeitgenössischen Künstlers Mustafa Ayaz.

Auch in den Zeiten der globalen Popkultur und der Vielzahl der im Internet abrufbaren Bilder kann ein solches Gemälde wie *Weiß und Schwarz* die Erfahrungswelt der Jugendlichen berücksichtigen, wenn die situative Darstellung ihnen nicht fremd ist und sie sich mit dieser identifizieren können. Diesen Anlass bietet das Bild, von dem es im Internet noch zahlreiche Spielformen gibt, denn der Künstler hat sich offensichtlich sehr intensiv mit der Gegensätzlichkeit der abgebildeten Personen und der Dialogsituation auseinandergesetzt. Das Gemälde zeigt zwei sitzende weibliche Personen, von denen eine weiß, die andere schwarz dargestellt wird. Während die weiße Person mit blonden Haaren, einem eleganten Kleid und farbenfrohen Strümpfen dargestellt wird, zeichnet sich die mit ihr Arm in Arm sitzende schwarze Frau eher durch eine schattenhafte Darstellung aus, der noch nicht einmal die Gesichtszüge genauer entnommen werden können. Beide sitzen auf einem Sofa oder einer Bank, über die ein farbenfrohes Tuch ausgebreitet wurde.

Der Unterrichtsversuch mit Ayaz' Gemälde wurde in einer neunten Klasse, der so genannten Hazirlik, des Istanbul-Lisesi durchgeführt. Bedenkt man, dass die SchülerInnen erst seit acht Monaten Deutsch lernten, so erscheinen die im Folgenden dokumentierten Leistungen in einem völlig neuen Licht. Es ist erstaunlich, dass die Jugendlichen bereits nach so kurzer Zeit ihre Eindrücke zusammenfassend wiedergeben und sogar eigene Texte im Sinne des freien Schreibens verfassen konnten.

In der ersten Phase des Unterrichts wurde ein verfremdetes Bild verwendet, aus dem die beiden zentralen Figuren, eine weiße und eine schwarze Frau, herausgenommen worden waren, lediglich deren Umrisse waren zu erkennen. Ein zweites Bild, das als zusätzliche Hilfe eingesetzt werden konnte, enthielt Teile der Beine und die Füße, so dass deutlich wurde, dass zwei Personen eine Rolle spielen. Durch diese Vorgehensweise erhielten die SchülerInnen Gelegenheit zur Äußerung von Vermutungen über die Darstellung der Situation. Interessanterweise fielen hier bereits Äußerungen wie: „Die beiden Personen warten auf etwas“ und „Sie sitzen“. Ein Schüler war der Ansicht, wohl aufgrund der farbigen Strümpfe der einen Person, dass es sich um eine Person aus einem Zirkus handeln müsste.

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

Im zweiten Schritt wurden die Lernenden aufgefordert, die Personen zu beschreiben. Dafür wurde nach einiger Zeit das Originalbild eingblendet. Auch hier zeigte sich, dass die detaillierte Beschäftigung mit dem Bild den SchülerInnen sofort erste Eindrücke ermöglichte, die der Stimmung des Gemäldes entsprachen. Unter anderem wurde erwähnt, dass die beiden Personen nachdenklich wären, dass es sich hier um einen großen Kontrast zwischen zwei Personen handelte und dass das Bild als traurig bezeichnet wurde. „Ein Kontrast“ wurde auch von einem Schülerpaar als Titelvorschlag genannt.

Im nächsten Schritt wurden die SchülerInnen gebeten, das gesamte Bild gemeinsam zu beschreiben. Da keineswegs davon ausgegangen werden konnte, dass die entsprechenden Wörter, die für die erfolgreiche Beschreibung eines Bildes notwendig sind, vorausgesetzt werden konnten, erhielten die Schüler Formulierungshilfen durch ein Arbeitsblatt, das ihnen dabei half, die inzwischen an einzelne Partnerpaare ausgeteilten Illustrationen zu beschreiben. In diesem waren wichtige Wendungen wie *im Hintergrund*, *im Vordergrund*, *links am Rand*, *rechts am Rand*, *unten links*, *oben links*, *unten rechts* und *oben rechts* zusammengefasst worden. Mit Hilfe dieses Schemas wurde den SchülerInnen verdeutlicht, dass nicht nur die beiden Personen, sondern das gesamte Bild ausführlich in seiner Komposition beschrieben werden sollte. Ohne dass dies ausführlich gefordert worden war, gingen die Lernenden, die sich bei der Bildbeschreibung gegenseitig ergänzten, unter anderem auch auf die farbliche Gestaltung ein.

In der nächsten Phase lag der Schwerpunkt der Arbeit auf der ansatzweisen Charakterisierung der beiden Personen, zu denen zehn möglichst passende Adjektive gefunden werden sollten:

Der weißen Person wurden unter anderem Eigenschaften wie *gelangweilt*, *rothaarig*, *optimistisch*, der schwarzen dagegen Charakteristika wie *traurig*, *unheimlich* und *pessimistisch* zugeordnet. Einer der SchülerInnen vertrat in dieser Phase schon vehement die Ansicht, dass es sich bei der rechten Figur nicht um eine Person, sondern den Schatten der weißen Frau handeln würde.

Im Anschluss erstellten die SchülerInnen in Gruppen Rollenbiographien zu den beiden Figuren. Unter anderem wurden die Lernenden gebeten, Auskünfte zur Herkunft und zur Familie der Personen zu geben, ihre Ausbildung und den ausgeübten Beruf zu beschreiben sowie das Motto, nach dem beide leben, zu nennen.

Der weißen Frau ordneten alle Schülergruppen eine relativ gute Familie zu, in der Bildung eine große Rolle spielte. Daher verfügte diese Person auch über eine gute Ausbildung. Sie lebte gemäß den SchülerInnen nach dem Motto: Frag mich keine Fragen, die ich nicht beantworten kann oder will. Weiterhin vertrat eine Gruppe die Meinung, dass die Frau einen großen Teil ihrer Freizeit außer Haus – z.B. am Strand – verbringen würde.

Die schwarze Farbe der anderen Person suggerierte den Lernenden dagegen die Herkunft aus einer armen Familie, so dass diese Frau auch keine Ausbildung erhalten hatte. Sie gestaltete ihr Leben nach den Vorstellungen einer Gruppe nach dem Prinzip „Lasst mich in Ruhe“. Gewohnheiten hatte sie keine, da ihr Leben unregelmäßig verlief.

Bei der Hausaufgabe konnten die SchülerInnen auswählen, ob sie zu jeweils einer Person des Gemäldes einen Brief, eine E-Mail oder eine kleine Geschichte schreiben wollten.

5.2. Unterrichtsversuche mit Albert Ketélbeys *In a Persian Market*

Dass es nicht unbedingt immer nur die Textmusik sein muss, die sich für den Einsatz im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht eignet, sondern auch die so genannte klassische Musik oder instrumentale Stücke, wird in den folgenden Unterrichtsversuchen konkretisiert.

Für zwei im Folgenden ausführlicher beschriebene Unterrichtsversuche in Ungarn wurde das Stück *In a Persian Market* von Albert Ketélbey ausgewählt. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war einerseits, dass dieses kurze Musikstück mich schon seit längerer Zeit fasziniert hatte und dass ich – je intensiver ich mich mit ihm befasste – immer neue Ideen erhielt, was sich alles auf diesem imaginären Markt abspielen könnte. Andererseits konnte ich

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

schon beim ersten Hören erkennen, dass die Musik sich eng an die Welt der (orientalischen) Märchen anlehnt; sie wäre hervorragend für die musikalische Begleitung der filmischen Umsetzung eines Märchens aus Tausendundeiner Nacht geeignet. Ähnlich wie die herkömmlichen Märchen erzählt sie eine fesselnde Geschichte, die nicht nur unterhält, sondern auch Neugier weckt und die Phantasie anregt. Marschmusikähnliche Passagen, die von Trommeln und orientalisches wirkenden Zimbeln und einem Männerchor begleitet werden, wechseln ab mit fast arabisch gefärbten Einschüben, die das bunte Treiben auf dem Markt beschreiben. Auch enthaltene langsamere serenadenartige Teile sind jedoch eindeutig dem europäischen Besucher des Marktes zuzuordnen, der die Umgebung des Marktes auf sich wirken lässt.

Obwohl die Originalversion des Musikstückes lediglich ca. sechs Minuten lang ist, wurde es im Vorfeld auf ca. zweieinhalb Minuten zusammen geschnitten, indem nur die orientalisches wirkenden Klänge aneinander gereiht wurden, um den SchülerInnen die Dekodierung zu erleichtern.

Wie bereits erwähnt, wurde der Unterrichtsversuch an zwei Schulen in Ungarn durchgeführt. An der Valeria-Koch-Schule Pécs nahm eine achte Klasse mit dreißig SchülerInnen an dem Versuch teil, an der Deutschen Schule Budapest fand er in einer siebten Klasse mit lediglich zwanzig SchülerInnen statt.

Beide Klassen waren mir vor dem Betreten der Klassenzimmer nicht bekannt, es fanden im Vorfeld lediglich kurze telefonische Absprachen mit den für die Fortbildung verantwortlichen Lehrerinnen statt, in denen ich mich darüber informierte, welche (sprachlichen) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ich voraussetzen konnte. Die Textsorte Märchen gehört zum Repertoire der DaF-Lehrbücher, die für die siebte und achte Klasse konzipiert werden.

Zu Beginn des Unterrichtes wurde den SchülerInnen beider Klassen lediglich mitgeteilt, dass in dieser Stunde Musik im Mittelpunkt der Arbeit stehen sollte, die eine Geschichte aus einem fremden Land erzählt. Komponist und Titel wurden bewusst ausgelassen. Nach dem ersten Anhören des verkürzten Stückes wurden die Lerngruppen aufgefordert, Vermutungen zu äußern, wo diese Geschichte spielen, bzw. was an dem betreffenden Ort zu sehen oder zu hören sein könnte. Weiterhin wurden die SchülerInnen gebeten, sich einen passenden Titel zu der Musik zu überlegen. Das erste Anhören des Stückes und die entsprechende Auswertung konnte in Pécs aufgrund der großen Schülerzahl nur frontal vor der Klasse stattfinden, während es an der Deutschen Schule Budapest leicht möglich war, einen Sitzkreis zu bilden, der die Kommunikation zwischen den SchülerInnen und dem Lehrer, aber auch unter den Lernenden selbst erheblich erleichterte.

War ich nach Gesprächen mit einigen der an den Schulen tätigen LehrerInnen zunächst sehr unsicher geworden, ob es den Lernenden gelingen würde, die Musik möglichst eindeutig zuzuordnen, so konnte ich bereits in den ersten Minuten des Versuches an der Valeria-Koch-Schule beruhigt zur Kenntnis nehmen, dass dies der Fall war. Spontan erklärte einer der Schüler, dass ein Sultan in einem arabischen Land eine Stadt besuchen und dass er dort begeistert von seinen Untertanen empfangen würde, die ihm mit Gesang huldigten. Die Tatsache, dass das Wort „huldigen“ einem nicht muttersprachlichen Schüler der achten Klasse bereits bekannt war, war genau so verblüffend, wie die Zielgerichtetheit, mit der das Geschehen präzise beschrieben wurde. Andere SchülerInnen vertraten die Meinung, dass die Musik ein festliches Geschehen wie eine Hochzeit in einem Palast begleiten würde.

Die SchülerInnen der achten Klasse schlugen als Titel für die Musik *Einzug des Sultans* und *Orientalische Hochzeit* vor. Alle Ideen wurden auf einem Bogen Moderationspapier in einem Assoziogramm festgehalten.

Der Unterricht an der Deutschen Schule Budapest verlief ähnlich. Sofort wurde die Türkei erwähnt und dass die Musik als Begleitmusik für eine kriegerische Handlung anzusehen sei. Ich wurde darüber aufgeklärt, dass man sich diese als Begleitmusik zu dem Film *Die Sterne von Eger* vorstellte, den viele der SchülerInnen bereits gesehen hatten. Wie man mir erklärte, gehört das Buch, an dem sich dieser Film orientiert, zur Pflichtlektüre an den Schulen. In ihm wird die Belagerung Egers durch die Türken geschildert. Daher lautete einer der Titelvorschläge auch entsprechend.

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

Erst nach dieser Phase wurde beiden Klassen der Originaltitel präsentiert, indem dieser in das jeweilige Assoziogramm eingeklebt wurde. Auch der englische Komponist wurde nun genannt. Nach dem erneuten Anhören des Zusammenschnittes der Musik wurden die SchülerInnen in einer ersten Gruppenarbeitsphase aufgefordert, genauer zu beschreiben, was man auf einem Persischen Markt sehen, hören und riechen kann.

In beiden Klassen wurde sofort erwähnt, dass man dort anders gekleidete Personen sehen könnte, wobei *Frauen im Tschador* eine wesentliche Rolle spielte.

Weiterhin zählten die Lernenden unterschiedliche Waren auf, zu denen neben Teppichen Früchte, Schmuck, auch Lebensmittel und Tiere gehörten. Nach Geräuschen und Gerüchen befragt, äußerten einige SchülerInnen in beiden Klassen, dass man das Flötenspiel von Schlangenbeschwörern (das Wort wurde umschrieben und musste neu eingeführt werden) hören kann. Während in Pécs im weiteren Verlauf tierische Laute und um Platz heischende Soldaten genannt wurden, einigten sich die SchülerInnen in Budapest darauf, dass man auch Bauchtänzerinnen (dieses Wort war einigen Schülern bereits bekannt) begleitende Musikanten, das Geschrei der Verkäufer und viele Gespräche zwischen den um einen niedrigeren Preis handelnden Kaufinteressierten und Käufern vernehmen könnte.

An möglichen Gerüchen wurden der Kot der Tiere, bratendes Fleisch von Imbissen, Lederwaren (Pécs) sowie der Schweiß von Kunden und Verkäufern, faulendes Obst und Abfälle (Budapest) genannt.

Im Anschluss an diese Phase wurden die SchülerInnen gebeten, weitere Aspekte aufzulisten, die ein Besucher bei dem Besuch eines solchen Marktes registrieren könnte, zum Beispiel die unterschiedlichen Farben und Gebäude, die wesentlich zu der Atmosphäre beitragen. Gleichzeitig wurden sie gebeten, einen dieser Aspekte gemeinsam in einer Arbeitsgruppe (Pécs) oder zusammen mit einem Partner (Budapest) genauer zu beschreiben.

Den Gruppen oder Partnerpaaren, die das Thema *Farben auf dem persischen Markt* gewählt hatten, wurde als Hilfestellung von mir eine Stoffmustermappe einer Dekorationsfirma ausgehändigt, die man mir für solche Zwecke überlassen hatte. Auch die SchülerInnen, die sich mit möglichen Gerüchen befassen sollten, erhielten durch mehrere in Filmdosen mitgeführte Gewürze, Parfümprouben und Öle Gelegenheit, sich intensiver und praxisnah mit diesem Thema auseinander zu setzen.

Um die Lernenden für weitere Ideen zu motivieren, führte ich zusätzliche laminierte Illustrationen mit, die ich kommentarlos austeilen konnte, sobald die SchülerInnen ihre ersten Ergebnisse schriftlich fixiert hatten und darüber nachdachten, wie man den Kreis der Möglichkeiten erweitern könnte.

Die SchülerInnen, die sich mit dem Thema *Gebäude* befassten, erhielten z.B. die Abbildung einer Moschee, die Gruppe, die *Waren* auflistete, eine Melone oder Banane, während der Arbeitsgruppe zu *Geräuschen* auch Geldmünzen ausgehändigt wurden.

Durch diese stummen Impulse wurden die SchülerInnen während ihrer Arbeit nicht unterbrochen, vielmehr lösten die Bilder zusätzliche Assoziationen aus, die eingearbeitet werden konnten.

Während der zehnminütigen Arbeitsphase wurde Ketélbys Musik in der Originallänge eingespielt, um den SchülerInnen Gelegenheit dazu zu geben, ihre Arbeitsergebnisse an der Musik auszurichten. Gleichzeitig wirkte sich die Musik lärmhemmend aus, indem die Arbeitsgruppen oder Partnerpaare den Geräuschpegel mehr oder weniger automatisch dämpften, um die Musik hören zu können.

Zum Abschluss der Stunde trugen die SchülerInnen ihre Ergebnisse vor. In beiden Lerngruppen entstand auf diese Art und Weise ein Stimmungsbild, das die möglichen Szenen auf einem persischen oder orientalischen Markt genauer beschrieb. Dieser Teil der Stunde wurde in beiden Lerngruppen weitgehend von den Lernenden selbst getragen. Ich konzentrierte mich darauf, Verständnisfragen zu stellen, wenn einzelne Aussagen nicht sofort nachvollziehbar waren, oder fehlerhafte Aussagen korrekt zu wiederholen. Es soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden,

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

dass mit der Lehrerkorrektur sehr behutsam umgegangen wurde, da ich die SchülerInnen nicht sehr gut kannte und somit auch nicht wusste, inwieweit ich eingreifen durfte, ohne die Lernenden zu restriktiv zu behandeln.

Zum Abschluss der Stunde erhielten die Klassen die Hausaufgabe, ihre persönlichen Eindrücke unter dem Titel *Ein Spaziergang auf einem persischen Markt* zusammenzufassen. Natürlich enthielten die Texte auch Fehler, auf deren Korrektur die SchülerInnen einen Anspruch haben. Hier empfehle ich die Anfertigung einer Kopie, auf der die entsprechende Berichtigung vorgenommen wird, so dass der Originaltext nicht beeinträchtigt wird und die Korrekturen in diesem von den SchülerInnen selbst vorgenommen werden können.

Entscheidend ist nicht, was die SchülerInnen noch n i c h t können, sondern das, was sie bereits bei der Anfertigung solcher Arbeiten zu leisten vermögen. Wie aus dem abgedruckten Text ersichtlich wird, ist es SchülerInnen der siebten Klasse durchaus möglich – nach entsprechender Vorbereitung – eigene phantasievolle Texte zu verfassen, die einen märchenhaften Charakter haben.

Der Einsatz von Albert Ketélbys *In a Persian Market* hat gezeigt, dass erzählende Musik dieser Art das Vorwissen der SchülerInnen aktiviert und ihre persönlichen Leseerfahrungen im Umgang mit (orientalischen) Märchen in Erinnerung ruft. Die Aktivierung der Vorkenntnisse erleichtert ihnen die kreative Interpretation, die durch wenige Impulse initiiert werden kann.

Es war schade, dass die Unterrichtsversuche auf jeweils eine Schulstunde beschränkt werden mussten, da sich in deren Rahmen Möglichkeiten abzeichneten, das Thema weiter bearbeiten zu lassen. Hier bieten sich meines Erachtens die Anfertigung von Collagen oder anderen Illustrationen, die Darstellung in kleinen Sketchen, aber auch tänzerische Einlagen an.

6. Fazit

Aus den oben beschriebenen Unterrichtsversuchen geht hervor, dass die SchülerInnen sowohl in Istanbul, als auch in Pécs und Budapest dazu angeregt werden konnten, Hypothesen zu der abgebildeten Situation bzw. zu dem Musikstück zu formulieren. Weiterhin waren sie bereits dazu in der Lage, (Personen-) Beschreibungen anzufertigen, Bild- und Situationsbeschreibungen vorzunehmen sowie Beiträge zum freien (kreativen) Schreiben anzufertigen. Somit wurden Forderungen des Rahmenplans DaF nach der kompetenzorientierten Ausrichtung des Unterrichts teilweise eingelöst (vgl. Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009).

Natürlich wäre es wünschenswert gewesen, in Folgestunden die Thematik noch ausführlicher – vielleicht sogar zusammen mit einem Kunst- und einem Musiklehrer – zu behandeln, denn bestimmte Aspekte wie z.B. die (farbliche) Gestaltung des Bildes *Ak ve Kara* und die musikalische Komposition von *In a Persian Market*, die enthaltene Symbolik und die entsprechenden Stimmungen, die sie bei dem Betrachter/Zuhörer auslösen, verdienen eigentlich eine intensivere Auseinandersetzung mit beiden Werken. Dies konnte in jeweils einer Schulstunde nicht erreicht werden. Dennoch bestätigen die Ergebnisse, dass sich die SchülerInnen nicht nur bereitwillig auf Herausforderungen dieser Art einlassen, sondern dass sie es auch verstehen, – trotz der relativ kurzen Zeit des Fremdspracherwerbs – sich sprachlich handelnd mit komplexeren Aufgaben auseinanderzusetzen.

Literatur

Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2013), Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 26-32.

Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009), *Rahmenplan Deutsch-als-Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. Köln.

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.

- 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 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 98-110.
- Debiasi, Verena & Gasser, Dorothea (2004), Werkstatt als hermeneutischer Dialog. In: Cristofolletti, Walter & Weber, Alois (Hrsg.), *Hermeneutisches Lehren und Lernen*. Klagenfurt: Drava-Verlag.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg. München: Langenscheidt.
- Grätz, Ronald (Hrsg.) (1997), *Fremdsprache Deutsch 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht*. München: Klett Edition Deutsch.
- Haataja, Kim (2009), CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ *Fremdsprache Deutsch* 40, 5-12.
- Hallet, Wolfgang (2013), Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 180-186.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013), *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hitz, Karin (2009), Sprache lernen kann man auf allen Ebenen. *Fremdsprache Deutsch* 40, 19-21.
- Höfer, Christoph & Madelung, Petra (2006), *Lehren und Lernen für die Zukunft: Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Ketélbey, Albert (1978), *In a Persian Market*. Interpretation des Philharmonia Orchesters unter John Lanchberry, EMI Classics, Red Line, Holland, 7243 5 73000 2 5.
- Leisen, Josef et al. (2003), *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus Verlag.
- Vollmer, Helmut-Johannes (2013), Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 124-131.
- Wicke, Mariele & Wicke, Rainer E. (1993), Serge Prokofjew, Peter und der Wolf, Bearbeitung für DaF. In: *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*. In Krumm, H. J. & Wilms, H. (Hrsg.) München: Klett Edition Deutsch.
- Wicke, Rainer-E. & Rottmann, Karin (2012), *Musik und Kunst im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Witte, Arnd & Eberhard, 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 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 83-97

Rainer E. Wicke (2013), Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdspracheunterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL. Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schülern im Ausland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 27-36. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Wicke.pdf>.