



Die Bedeutung von Kunstwerken im bilingualen Kunstunterricht: zwischen Emotionalität und Fiktionalität – Auszüge aus einer explorativ- interpretativen Studie

Stéfanie Witzigmann

Abstract: Bedingt durch die heutige Zunahme der Bilderflut im Alltag unserer Schülerinnen und Schüler muss – zur bewussten Auseinandersetzung mit Inhalten – die Aufmerksamkeit auf selektierte Bilder gefördert und unterstützt werden. Hierfür eignen sich besonders Kunstbilder, die durch ihre vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten zum genauen Hinsehen auffordern. Sie verhelfen unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten mit heterogenem Vorwissen zu individuellen Wahrnehmungsempfindungen. Dadurch entsteht ein erhöhter Bedarf an verbalem Austausch mit authentischen Emotionen und Werturteilen. In diesem Beitrag wird anhand von originalen Schüleräußerungen aus einem bilingualen Kunstunterricht in der Zielsprache Französisch gezeigt, wie die Verbindung von Kunstbildern mit einer Fremdsprache zu einem imaginativen, emotionalen und ganzheitlichen Lernen einlädt und darüber hinaus das Eintauchen in eine fiktionale Welt über diese Bildmedien möglich wird.

Due to the current increase in the flood of images in our students' everyday lives, attention to selected images must be fostered and supported in order to consciously analyse content. Art pictures are especially suitable for this purpose, as they offer a wide range of interpretative opportunities and thus invite students to take a closer look. They help different student personalities with heterogeneous prior knowledge to develop individual perceptions. This results in an increased need for verbal exchange with authentic emotions and value judgments. The following contribution reviews original student statements from a target language art lesson in order to illustrate how the combination of art images with a foreign language invites imaginative, emotional and holistic learning. Furthermore, it focuses on how the immersion into a fictional world becomes possible through these visual media.

Schlagwörter: Kunstwerke, bilingualer Unterricht, Wahrnehmungsschulung, Bildzugang, Emotionen; art images, CLIL approach, perception training, access to images, emotions.

Witzigmann, Stéfanie (2019),
Die Bedeutung von Kunstwerken im bilingualen Kunstunterricht:
zwischen Emotionalität und Fiktionalität –
Auszüge aus einer explorativ-interpretativen Studie.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 303–326.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Bildmedien sind heutzutage omnipräsent und begegnen uns tagtäglich in ganz unterschiedlichen Formen. Dazu zählen zweidimensionale Printmedien wie Gemälde, Grafiken, Illustrationen, Comics, Karikaturen, Fotografien aber auch dreidimensionale Ausprägungen wie Skulpturen und Plastiken. Filme, Computerbilder oder -kunst¹ sind ebenfalls Bestandteile unserer Bilderwelt.

Über moderne Technologien wie Fernseher, Computer, Tablet und Smartphone nehmen insbesondere Schülerinnen und Schüler an der neuen Bilder- und Informationsflut stetig teil. Nicht umsonst wird von einer visuellen Wende gesprochen (vgl. Huber/Lockemann/Scheibel 2002). Dieser moderne Kulturbruch von einer über Jahrzehnte hinweg dominierten Schriftära zu einer heutzutage bildbestimmten Zeit stellt für die Schülerinnen und Schüler ebenfalls einen Wahrnehmungswandel dar. Alles können oder werden sie nicht wahrnehmen und verarbeiten können. Das Angebot an medialen Einflüssen kann schnell zu Überforderungen und Reizüberflutungen führen (vgl. Ballstaedt 2004: 628).

Fürs Schriftlesen ist das Erlernen der Schriftsprache unabdingbare Voraussetzung. Warum sollte dies beim Erlernen der Bildsprache anders sein? Warum wird immer noch angenommen, dass „Bilder allgemein verständlich seien und das Bildlesen [...] nicht gelehrt oder gelernt werden müsse“ (Staiger 2012: 42–43). Hier scheint dringend ein Umdenken in der fachtheoretischen sowie fachdidaktischen Wahrnehmungsschulung vonnöten.

2 Charakteristische Eigenschaften von (Kunst-)Bildern

Aufgrund der beschriebenen Allgegenwärtigkeit von Bildern und deren Bedeutung für den Schulunterricht erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, auf einige Eigenschaften von Bildern näher einzugehen.

Zweidimensionale Bilder bilden einen augenblicklichen Abdruck und Teilaspekt der Wirklichkeit, der nur durch unseren Sehsinn erfasst werden kann. Bilder können nicht gehört, gerochen, geschmeckt sowie in der Regel auch nicht getastet werden. Dies deutet schon René Magritte (1898–1967) in seinem berühmten Bild *La trahison des images* (1929) mit dem Abbild einer Pfeife und dem berühmten Schriftzug „Ceci n'est pas une pipe“ an, um zu demonstrieren, dass selbst eine realistische

¹ Die sogenannten „bewegten Bilder“ wurden in den letzten Jahren zur Genüge in der (Fremd-) Sprachendidaktik erforscht und sind somit nicht Gegenstand des folgenden Beitrags. Hier wird hauptsächlich von „unbewegten Bildern“ ausgegangen.

Abbildung nie das reale Objekt darstellen kann. Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind Kinder schon sehr früh in der Lage, diesen Unterschied zu begreifen und zwischen der repräsentationalen Funktion von Bildern und dem realen dreidimensionalen Objekt zu unterscheiden (vgl. Ennemoser/Kuhl 2013: 13–15).

Bilder werden immer auch durch die Augen ihrer ‚Urheber‘ erfasst. Ob bewusst, spontan-emotional oder gegebenenfalls ein wenig zufällig, sie sind das Resultat eines einmaligen Prozesses, ein Produkt, das die Realität immer aus der Perspektive seines ‚Verfassers‘ wiedergibt.

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Schon das berühmte Sprichwort weist darauf hin, dass Bilder in der Lage sind, weit mehr zu ‚erzählen‘ als manche Schrifttexte. Bilder können im Gegensatz zu Texten schnellere und umfangreichere Informationen liefern. So gestaltet sich der Zugang zu einem Bild, wie z.B. die *Ährenleserinnen* (1857) von Jean-Francois Millet (1814–1875), über die Betrachtung und Beschreibung desselbigen viel einfacher als durch eine Originalerzählung über die Ernte im 19. Jahrhundert. Doch gerade im schulischen Bereich sollte die Konfrontation mit Kunstwerken an die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden anknüpfen. Auch wenn Bilder „häufig eine interkulturelle Verständlichkeit“ (Schoppe 2011: 17) besitzen, wie beispielweise die Abbildung eines Tisches, sind Bilder nicht immer selbsterklärend und bedürfen gegebenenfalls zusätzlicher Informationen und Kenntnisse zu deren Erschließung. Einige Elemente können durchaus selbst erschlossen werden, andere wiederum, gerade im Bereich der abstrakten Kunst, benötigen Grundlagenkenntnisse zu historischen Hintergründen, zu Intentionen des Künstlers (wie bspw. bei Jackson Pollock (1912–1956) und seinem Kunststil *Action Painting*) oder zu gestalterischen Merkmalen eines Bildes.

Bei der Wahrnehmung von Kunstwerken geht es darum, die Aussagen des Bildes und die Intentionen des Künstlers bzw. der Künstlerin zu erfassen. Individuell bedingt, muss das Verstehen nicht unbedingt verbal ablaufen. Schülerinnen und Schüler, vor allem in den unteren Klassen, können durchaus ein Bild verstehen, ohne in der Lage zu sein, dies in Worten ausdrücken zu können. Hierzu schreibt Duncker:

Gerd E. Schäfer spricht von Formen des ‚szenischen Verstehens‘, eine Übereinstimmung von Sehen, intensiver Wahrnehmung und adäquatem Verhalten, von imitierendem Aufnehmen und kreativem Weiterführen, in dem sichtbar wird, dass ein Kind auch in sprachlich noch nicht verfügbarer Weise etwas verstanden hat. (Duncker 2013: 27)

2.1 Sehen und Wahrnehmen

Ein wichtiger Auftrag schulischen Unterrichts, bedingt durch die immer größer werdende Bedeutung von Bildmedien, ist die Förderung der gezielten Bildbetrachtung. Diese ist jedoch sehr individuell geprägt. So spricht man auch von Individualisierung und Segmentierung der Wahrnehmung, da aus der Hirnforschung bekannt ist, dass der Sehvorgang „große inter-individuelle Differenzen“ (Lieber 2013: 6) erlaubt, die je nach Alter, Geschlecht, Temperament und vor allem Sehgewohnheit variieren können. Da jede Schülerin und jeder Schüler auf ein anderes Bildarchiv in ihrem/seinem Gedächtnis zurückgreift, auf mehr oder weniger stark hinterlassene Eindrücke, und da sie bzw. er auch andere kognitive Voraussetzungen mitbringt, ist die Wahrnehmung von Bildmedien auch ganz unterschiedlich. Die Bildmedien sind nur Impulsgeber. Die innere Wahrnehmung wird eigens in unserem Gehirn interpretiert und konstruiert. Für Singer sind individuelle Wahrnehmungen keine isomorphen Abbildungen einer mehr oder weniger gearteten Wirklichkeit, sondern „vielmehr das Ergebnis hochkomplexer Konstruktionen und Interpretationsprozesse, die sich stark auf gespeichertes Vorwissen stützen“ (Singer 2009: 114).

Wahrnehmungen sind auch immer Selektionsprozesse. Manche Sinneseindrücke werden rasch verarbeitet, ignoriert oder einfach übersehen, andere wiederum erwecken unsere volle Aufmerksamkeit, weil sie uns beispielsweise andersartig oder befremdlich vorkommen. Gerade das Befremdliche kann unsere Aufmerksamkeit irritieren, uns aber auch neugierig werden lassen und Emotionen auslösen. Plötzlich wird etwas betrachtet, von dessen Existenz wir bis dato nichts wussten und dessen facettenreiche Aspekte uns verblüffen. Durch die Konfrontation mit dem Fremden werden neue Denkprozesse angestoßen. Die menschliche Wahrnehmung ist somit keine Abbildung der Welt, sondern ein konstruiertes Abbild, das aus „Ausschnitten, Interpretationen und Sinnstiftungen“ (Duncker 2013: 24) besteht.

Die Zunahme an visuellen Medien im heutigen Medienzeitalter haben die Wahrnehmungen und die individuellen Erfahrungswerte verändert. Oft besteht eine Diskrepanz zwischen den eigenen Rezeptionsfähigkeiten und dem Konsum visueller Medien. Auch wenn es den Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger gelingen sollte, Bilder lesen zu können, sind sie noch lange nicht in der Lage, diese zu verstehen (vgl. Lieber 2013: 7). Um die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu unterstützen, sollten ihre Wahrnehmungen aktiv geschult werden. Zusätzlich sollten ihre Wahrnehmungen auch durch eigene Praxiserfahrungen und einen eigenständigen Umgang mit visuellen Medien unterstützt werden. Wenn die Schülerinnen oder Schüler beispielsweise schon einmal die Erfahrung des Comiczeichnens gemacht haben, werden sie dieses Printmedium anders wahrnehmen und interpretieren können, als wenn sie Comics nur aus der Leserperspektive kennen.

2.2 Kunstwerke zur Wahrnehmungsschulung

Die Beschäftigung mit Kunstbildern kann einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der visuellen Kompetenz (*visual literacy*) leisten (vgl. u.a. Hallet 2013: 218–223; Hecke/Suhrkamp 2015: 13–19; Seidl 2007: 2–7). Hierbei werden Schülerinnen und Schüler mit einem einzigen Bildmedium konfrontiert, das durch seine visuelle Vielschichtigkeit ein hohes Maß an Konzentration verlangt und zum genauen Hinschauen ermutigt. Hierzu sagt Schrader (2012; 2016):

Die intensive Beschäftigung mit einem Kunstbild regt das Sehenlernen an [...]. Das Kunstbild lädt aufgrund seiner spezifischen appellativen Qualität zum Verweilen des Blickes ein. Es fordert sozusagen auf, einen Spaziergang durch die Bildlandschaft zu unternehmen, das Bild dabei schrittweise zu erschließen. (2012: 30; 2016: 324)

Man kann in einem Kunstbild nicht nichts sehen. Einem Lernenden werden die Farben auffallen, einem anderen die Stimmung, einem Dritten ein besonderes Bildetail (vgl. Charpentier 1996: 68). Gefühle werden bei der Bildbetrachtung wachgerufen: Einigen wird das Kunstwerk gefallen, bei anderen wird es neugieriges Interesse auslösen, Gefühle hervorrufen oder sie auch vollkommen unberührt lassen. Selbst eine ablehnende Haltung gegenüber einem Kunstwerk bildet eine subjektive Reaktion darauf.

Ein weiteres Merkmal von Kunstbildern ist ihr unterschiedlicher Grad an Ikonizität. Als Ikonizitätsgrad wird der Grad der Abstraktion im Verhältnis zu den bezeichneten Objekten charakterisiert. Eine Landschaft kann die Schülerinnen und Schüler umso mehr ansprechen je abstrakter diese ist. Vergleicht man eine eher realistische Landschaft des französischen Landschaftsmalers Jean-Baptiste Camille Corot (1796–1875) mit einer Landschaft des französischen expressionistischen Künstlers André Derain (1880–1954), dann wird letztere sicherlich durch ihre bunte und expressive Farbgebung die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler eher erregen.

Im Zusammenhang mit dem Ikonizitätsgrad bedient sich die Kunst zudem einer ganzen Reihe von gestalterischen Werkzeugen, um Illusionen zu erschaffen, wie die Raumillusion (Illusion die durch Perspektiven, Überschneidungen oder Tiefenstaffelungen erzeugt wird), über die Körperillusion (Vortäuschen der Plastizität durch Licht und Schatten bzw. hell und dunkel) bis hin zur Stofflichkeitsillusion (durch Lichtreflexionen wird eine haptische Wiedergabe von Oberflächen- bzw. Materialeigenschaften geschaffen).

Im Gegensatz zu didaktisierten Bildern (vgl. Hecke/Surkamp 2015: 11), die hauptsächlich für Lehr- und Lernzwecke produziert wurden und den Betrachter kognitiv

kaum beanspruchen, regen Kunstbilder durch den in der Kunst- und Literaturwissenschaft sogenannten „fruchtbaren Augenblick“ oder „prägnanten Moment“ (Hoffmann 1987) die Aufmerksamkeit und Vorstellungskraft des Betrachters an. Dieser fruchtbare Augenblick bezeichnet einen vom Künstler bewusst ausgewählten Moment, bei dem die Spannung seines Werkes am wirkungsvollsten erscheint. Solche Kunstwerke fordern durch ihre gekonnte Inszenierung zum Nachdenken über mögliche Ursachen und Konsequenzen der im Werk gezeigten Handlung heraus. Schülerinnen und Schüler werden hierdurch zur Konzentration ermutigt, können Hypothesen bilden und werden dadurch im sprachlichen Lernprozess angeregt.

Schoppe (2011) spricht zuletzt auch noch von „formal-kompositorischen Strategien“ (23) (wie Perspektivwahl oder Mittelsenkrechte bzw. -waagrechte sowie Bilddiagonale) die Künstler hier ganz bewusst einsetzen, um die Blicke der Betrachter auf bestimmte Aspekte zu lenken. Das bewusste Wahrnehmen solcher Strategien kann den Schülerinnen und Schülern helfen, die Aussagen der Werke zu verstehen bzw. die Empfindungen der Künstler besser nachzuvollziehen (vgl. Schoppe 2011).

Mit Hilfe des passenden methodischen Zugangs kann die Vielschichtigkeit von Kunstwerken bei Schülerinnen und Schülern subjektbezogene und interkulturelle Wahrnehmungsprozesse ermöglichen. Dies veranlasste Charpentier dazu, zu äußern:

Gefühle werden wachgerufen, Einfälle und Assoziationen ausgelöst. Das Kunstbild bringt zum Nachdenken, weckt Neugier und motiviert zum sprachlichen Handeln. Der Betrachter fühlt sich als Subjekt angesprochen, verbindet, was er sieht, mit dem, was er erlebt hat, versucht zu formulieren, was ihm einfällt, was er versteht oder nicht einsieht, was er schön oder erstaunlich findet, bildet Hypothesen, stellt Fragen. (Charpentier 1996: 68)

3 Zum Einsatz von Kunstwerken im bilingualen Kunstunterricht

Wie bereits erörtert, bieten Bildmedien und vor allem Kunstwerke ein enormes Potenzial, um die visuelle Kompetenz der Lernenden (*visual literacy*) sowie ihre vielseitige Partizipation (verbal, kognitiv, ganzheitlich, emotional etc.) zu fördern. Umso fruchtbarer erscheint die Kombination des Fachs Kunst mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Je nach Definition werden hierfür Begriffe wie

CLIL²/EMILE³, bilingualer Unterricht oder inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht verwendet (vgl. u.a. Coyle et al. 2010: 1; Haataja 2013: 3; Mehisto et al. 2008: 12), um einen Unterricht zu beschreiben, der ein Sachfach über eine zusätzliche (Fremd-)Sprache vermittelt. Dabei kann der Fokus gleichzeitig auf den Inhalt (Sachfachvermittlung) und die Sprache gelegt werden oder aber vorwiegend auf dem Inhalt des Sachfachs liegen. Innerhalb dieses Beitrags wird von der in Deutschland meist verwendeten Bezeichnung *bilingualer Unterricht* ausgegangen, in dem ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichtet wird.

Im Rahmen eines solchen bilingualen Kunstunterrichts kann die Kunstlehrkraft, die in besonderer Weise Expertin für den Umgang mit Bildern ist, die Bildkenntnisse mit fremdsprachlichen Lernprozessen verbinden. Schon Charpentier (1996) äußerte hierzu:

[...] Kunstbilder [haben] u. a. den Vorzug, auf anschauliche Weise eine motivierende, didaktisch produktive Wechselwirkung zwischen psychomentalen Prozessen und fremdsprachlichem Handeln zu fördern. Dabei haben die Lerner die Gelegenheit, nicht nur ihre sprachliche Kompetenz zu üben und zu erweitern, sondern ein Kunstwerk, die Fremdkultur und sogar sich selbst zu entdecken. (Charpentier 1996: 67)

Wie eine solche Kombination von Kunst und Fremdsprache in der Schulpraxis aussehen kann, soll anhand einer Untersuchung vorgestellt werden, bei der während eines gesamten Schuljahres das Sachfach Kunst in der Fremdsprache Französisch unterrichtet wurde (vgl. Witzigmann 2011).

3.1 Zum Unterrichtskontext – der bilinguale Kunstunterricht

Den Untersuchungsgegenstand bildete eine fünfte Klasse einer Realschule im Bundesland Baden-Württemberg, in der das Sachfach Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch unterrichtet wurde. Der Fokus wurde dabei auf die Sachfachdidaktik gelegt. So ging es primär um die Vermittlung der Sachfachkompetenzen des Faches Bildende Kunst. Innerhalb des Erhebungszeitraumes (ein komplettes Schuljahr) konnten alle inhaltsbezogenen Kompetenzen des Sachfachs entsprechend dem damaligen Bildungsplan umgesetzt werden. Für die 5. Klasse handelte es sich dabei um die Arbeitsbereiche *Farbe* (z.B. Farbe als Ausdrucksmittel einsetzen oder mit Materialien und Techniken experimentell arbeiten, siehe Abb. 3 und Abb. 4), *Grafik* (z.B. einfach grafische Mittel einsetzen, siehe Abb. 2), *Plastik/Körper/Raum* (z.B. mit verschiedenen plastischen Materialien und Bearbeitungstechniken arbeiten, siehe Kap. 3.4) sowie *Wahrnehmungsschulung/Interaktionen/Medien* (z.B.

² CLIL = Content and Language Integrated Learning.

³ EMILE = Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.

Körper- und Raumwahrnehmungen im Zusammenspiel von Bewegung und Klängen machen, siehe Kap. 3.4) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004: 135–136). Die Zielsprache Französisch verstand sich als Arbeitssprache und diente der Konsolidierung bzw. Festigung sachfachlichen Lernens. Einige Schülerinnen und Schüler hatten bereits in der Grundschule zwei Jahre zuvor Kontakt mit der französischen Sprache, andere erlernten sie zum Untersuchungsbeginn neu. Parallel zum Kunstunterricht fand der ‚reguläre‘ Fremdsprachenunterricht in der ersten Fremdsprache, in diesem Fall Französisch, statt. Die Schülerinnen und Schüler verfügten zu diesem Zeitpunkt über keine Erfahrungen im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens. Der Unterricht fand am Nachmittag statt, da sich der bilinguale Kunstunterricht aus zwei Parallelklassen zusammensetzte.

Zu Beginn der Untersuchung umfasste die Klasse 27 Schülerinnen und Schüler. Durch den Abgang dreier Schüler und den Zugang einer Schülerin reduzierte sich die Klasse zum Halbjahr auf 25 Schülerinnen und Schüler. 19 Schülerinnen und Schüler (N=27) wurden in Deutschland geboren und haben die deutsche Staatsangehörigkeit. Allerdings sprachen 15 Lernende (N=27) zu Hause ausschließlich eine andere Sprache oder zusätzlich zum Deutschen eine weitere Sprache mit einem oder beiden Elternteilen. Zu den Sprachen, die überwiegend in den Haushalten der Schülerinnen und Schüler gesprochen wurden, zählen Türkisch, Polnisch, Bosnisch, Russisch und Arabisch. Die Sprachen die zusätzlich zur deutschen Sprache mit einem oder beiden Elternteilen gesprochen wurden, sind Russisch, Türkisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch und Tschechisch.

Im Fach Bildende Kunst setzen sich die Lernenden mit dem Bereich Bild (im Sinne des erweiterten Bildbegriffes, vgl. KMK 2005) auseinander. Dabei bildet die Produktion (hier im Sinne von praktisch-gestalterischen Aufgaben) das Zentrum des Kunstunterrichts, verbunden mit Formen der Rezeption (bei der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Bildern und Bildmedien), Reflexion (bei der konstruktiven Diskussion, Auseinandersetzung bzw. Beurteilung von Bildern und künstlerischem Handeln) und Präsentation (bei der Darstellung und Ausstellung von Gestaltungs- und Arbeitsergebnissen). Gerade diese Handlungs-, Inhalts-, und Prozessorientierung des Sachfachs Bildende Kunst bildet in Kombination mit einer Fremdsprache ein besonderes Potenzial des CLIL-Ansatzes bzw. bilingualen Sachfachunterrichts. Beispielsweise erhält das Sachfach durch die Integration der Fremdsprache (gerade im Anfangsunterricht) einen neuen methodologischen Zugang, der sich umso mehr der visuellen Welt bedient (siehe Kap. 3.2). Oder auch die Auseinandersetzung mit Bildern sowie die selbstständigen gestalterischen Handlungsmöglichkeiten führen die Lernenden zu authentischen und mitteilungsbezogenen Kommunikationssituationen (vgl. Witzigmann 2016) in der Fremdsprache Französisch (siehe Kap. 3.2 und Kap. 3.4).

3.2 Methoden der Bildbetrachtung und Bildgestaltung

Gerade in einer solchen Situation, in der die Zielsprache Französisch im Kunstunterricht verwendet wurde und die fremdsprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler noch sehr gering waren, galt es zunächst, die Schülerinnen und Schüler verstärkt für die Bildbetrachtung zu schulen, ohne sie jedoch gleich zu Beginn sprachlich zu überfordern. Bertscheit (2001: 12–13) spricht von mehreren Faktoren bzw. Kräften, die die Bildbetrachtung entscheidend beeinflussen können: Das Kunstwerk selbst, die Betrachter (im schulischen Kontext die Schülerinnen und Schüler), der Vermittler / die Vermittlerin (die Lehrkraft) und die räumlichen Gegebenheiten (Klassenzimmer, Museum oder Ausstellung). Im bilingualen Kunstunterricht spielt die Zielsprache (hier Fremdsprachenkenntnisse) eine zusätzliche, durchaus bedeutsame Rolle, da die Betrachtungs- und Erschließungsansätze entsprechend angepasst werden müssen.

Eine der ersten Methoden, die für eine Bildbetrachtung benutzt wurden, war das sogenannte *Dalli-Klick-Verfahren* (vgl. u.a. Bertscheit 2001: 74). Hierbei wurde ein Bild zum Thema „Halloween“ auf eine Overheadfolie kopiert und in Quadrate unterteilt, die an den Seiten mit Buchstaben und an den oberen bzw. unteren Rändern mit Zahlen versehen wurden. Da Zahlen und Buchstaben bereits auf Französisch bekannt waren, konnten die Schülerinnen und Schüler eine Koordinate auf Französisch benennen (z.B. A6), welche dann aufgedeckt wurde. Nach und nach konnte immer mehr vom Bild entdeckt werden, bis das ganze Bild letztendlich aufgedeckt wurde. Dieses Verfahren ermöglichte es, minimalste Kenntnisse der Fremdsprache mit einem Bildbetrachtungsverfahren erfolgreich zu kombinieren.

Für weitere Bildbetrachtungen und Bildbesprechungen im bilingualen Kunstunterricht trugen recht früh zielsprachliche Hilfestellungen „*Qu'est-ce qu'on dit en classe*“ (siehe Abb. 1) bei, die zunächst auf großen Plakaten im Klassenzimmer aufgehängt und später in den Lerntagebüchern der Schülerinnen und Schüler festgehalten wurden.

Qu'est-ce qu'on dit en classe?

Au secours !
Hilfe

- 1. Je ne comprends pas le mot « ... » / la phrase « ... »**
Ich verstehe das Wort „ ... “ / den Satz „ ... “ nicht
- 2. Comment est-ce qu'on dit « ... » en français / en allemand ?**
Was heißt « ... » auf Französisch / auf Deutsch ?
- 3. J'ai encore une question.**
Ich habe noch eine Frage.
- 4. Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?**
Können Sie bitte wiederholen ?

Ensemble
Gemeinsam

- 5. Tu peux parler plus fort, s'il te plaît ?**
Kannst Du bitte lauter sprechen ?
- 6. Qu'est-ce qu'il faut faire ?**
Was sollen wir machen ?

Oui !

L'opinion
Die Meinung

Non !

- 7. Je pense que ...**
Ich meine, dass
- 8. Je suis d'accord avec toi / vous.**
Ich stimme dir / Ihnen zu
- 9. Tu as raison**
Du hast recht.
- 10. J'aime l'image n° ... ,
parce que ...**
Ich mag das Bild Nr. ..., weil ...
- 11. Moi, je préfère l'image n°...**
Ich ziehe das Bild Nr. ... vor
- 12. Au lieu de ..., on peut ...**
Anstatt zu ..., kann man ...
- 13. Je ne sais pas.**
Ich weiß es nicht.
- 14. Je ne suis pas d'accord
avec toi / vous**
Ich stimme dir / Ihnen nicht zu
- 15. Ce n'est pas juste.**
Das ist nicht richtig.
- 16. Je n'aime pas l'image n° ...
parce que ...**
Ich mag das Bild Nr. ...nicht, weil ...

Abb. 1: Arbeitsblatt: Französische Hilfestellungen «*Qu'est-ce qu'on dit en classe?*»

Da die Bildbeschreibung, vor allem in den unteren Klassen, keine leichte Aufgabe darstellt, sind solche Hilfestellungen und Materialien, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen können, sich mit den Bildinhalten auseinander zu setzen, sehr wichtig (vgl. Wicke 2015: 79–80). Während der Bildzugang und die Bildbesprechung zu Beginn des Schuljahres seitens der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich in der Schulsprache Deutsch verlief, konnte eine Steigerung der fremdsprachlichen Redenanteile im Laufe des Jahres festgestellt werden. Ab dem Frühjahr des

Untersuchungsjahres versuchten die Schülerinnen und Schüler immer mehr, in der Zielsprache zu sprechen.

Es folgt ein Ausschnitt aus der 15. Unterrichtsaufnahme, bei der einige Schülerarbeiten zur Reflexion an die Tafel gehängt wurden. Die gestalterische Aufgabe bestand darin, im Stile des Pointillismus Portraits aus Punkten anzufertigen.

Tab. 1: *Commentaires portraits* – T_10–16; T_24–28 (U_15)²

T	LK	SuS
10		Viktoria ⁴ (streckt)
11	L2 (Handbewegung zu Viktoria) oui ^o	
12		Viktoria (zur L2) hmm (::) j'aime le numéro un
13	L2 (schaut Viktoria an) (KN) d'accord (::) pourquoi ^o	
14		Frank (ruft dazwischen) so glatze (::) *le glatz (bei Bild Nummer 1 sind die Haare noch nicht vorhanden, sodass es wie eine Glatze aussieht)
15	L2 (zu Viktoria) parce que <langsam sprechend> (::) weil (::) parce que	
16		Viktoria (zur L2) parce que (::) hmm <schüchtern> c'est super !
	[...]	
24	L2 (an alle S) qu'est-ce que c'est (::) punkte (::) en français ^o	
25		Luca points
26	L2 points (::) très bien! (::) alors là! (zeigt auf das Oberteil der Person auf dem zweiten Bild) hmm on ne voit <langsam sprechend> pas! les points	
27		Serena <laut> beaucoup
28	L2 ah! (lächelt) beaucoup (::) c'est bien (::)	

Die Schülerin Viktoria äußert die zielsprachliche Beurteilung „*j'aime le numéro un*“ (T_12), ohne zuvor von der Lehrkraft dazu aufgefordert worden zu sein. Daraufhin bittet die Lehrkraft um ihre Begründung. Frank ruft dazwischen und bemerkt, dass bei der ersten Schülerarbeit der Kopf ohne Haare wie eine Glatze aussehe und versucht sich in einem *foreignizing* „*le glatz*“ (T_14). Schließlich fügt Viktoria in der Zielsprache hinzu, dass die Arbeit „*super*“ sei. Kurz danach fragt die Lehrkraft nach, was denn „Punkt“ auf Französisch heiße. Luca gibt die richtige

⁴ Alle realen Vornamen wurden aus Gründen der Anonymität durch fiktive ersetzt.

Antwort: „*points*“ (T_25). Während die Lehrkraft die von Deborah kritisierte Problematik in der Zielsprache klärt, ergänzt Serena mit lauter Stimme das Wort „*beaucoup*“ (T_27), das sich auf den Sachverhalt der zu eng mit Punkten bemalten Figur bezieht.

An diesem Beispiel der Reflexion von Schülerarbeiten wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder versuchen, in ihren kritischen Beurteilungen die Zielsprache im Rahmen ihrer sprachlichen Kompetenzen anzuwenden. Auch schafft es Serena mit ihrem „*beaucoup*“ (T_27) auf die optische Räumlichkeit hinzuweisen, indem die zu große Dichte an Farbtupfern die Plastizität des Portraits nicht mehr wiedergeben kann. Gleichzeitig weist so ein kleines Wort wie „*beaucoup*“ darauf hin, dass die Kunstgattung des Pointillismus ‚verstanden‘ (vgl. Duncker 2013: 27) wurde. Als nämlich das Bild von Camille Pissaro *St. Martinsmarkt von Pontoise* (1886) gezeigt wurde, äußerte Ocka „jetzt hab ich’s gecheckt“ (T_22), Alima „daraus kann man bilder erstellen“ (::) und Viktoria „und wenn’s weniger (::) punkte sind dann ist es heller“ (T_38 – U11).

Bei einer weiteren gestalterischen Aufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler ein Fantasietier aus sieben unterschiedlichen Tieren zeichnen. Da Sehen auch mit Verstehen (vgl. Duncker 2013: 27) zu tun hat, ging es darum, die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Oberflächenstrukturen zu sensibilisieren. So fühlen sich beispielsweise Schuppen, Härchen oder Glattleder ganz anders an und werden dementsprechend anders grafisch dargestellt. Als methodischer Zugang wurde eine Fühlkiste mit unterschiedlichen Materialien betastet. Freiwillige Schülerinnen und Schüler kamen nach vorne, griffen in die Kiste und versuchten, das ertastete Objekt mit seiner Eigenschaft an der Tafel zu zeichnen. Die anderen sollten erraten, um welches Objekt es sich handelt. Als schließlich die Lehrkraft in der Zielsprache die gestalterische Aufgabe kurz darauf vorstellte „*un animal fantastique avec (::) sept animaux différents*“ / „*par exemple la tête* (Begleitende Geste [BgG] Lehrkraft zeigt gleichzeitig auf ihren eigenen Kopf) *de vache, le cou* (BgG) *du coq* (::) [...] *et il faut faire attention à la structure*“ (T_390–394; T_400 – U2), rief Nadja „wir müssen auf das Muster achten“ (T_400 – U2). Auch wenn hier die Schülerin von „Muster“ anstelle von Oberflächenstrukturen spricht, wird ersichtlich, dass die gestalterische Aufgabe erkannt wurde (siehe Abb. 2) und der ausgewählte Zugang ein schnelles visuelles Erfassen ermöglichte, ohne die Schülerinnen und Schüler dabei mit komplexen zielsprachlichen Verbalisierungen zu überfordern.



Abb. 2: Ocka, Kl. 5, *Un animal fantastique*, Bleistiftzeichnung

3.3 Der individuelle Bildzugang

Die Kunstbilder, die im bilingualen Kunstunterricht eingesetzt wurden, führten auch bei den Schülerinnen und Schülern zu eigenen subjektiven Empfindungen, indem spontane Gefühlsäußerungen und Assoziationen ausgelöst wurden. Hier soll exemplarisch auf einige Beispiele eingegangen werden.

In einer gestalterischen Aufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler Portraits aus Obst und Gemüse anfertigen (siehe Abb. 3 und Abb. 4). Nachdem sie erfolgreich auf Französisch einige Obst und Gemüsesorten genannt hatten, wurden Collagen des Künstlers Giuseppe Arcimboldo (*Sommer* – 1573 und *Vertumnus* – 1591) gezeigt.

Tab. 2: *Portraits à la Arcimboldo* – T_315–347 (U_14)

T	LK	SuS
315	maitenant vous allez connaître (::) un peintre (::)	
316		ES was ^o
317	et il s'appelle (schreibt den Namen Arcimboldo an die Tafel)	
318		ES (lesen ab) arkimboldo
319	il s'appelle *Arcimboldo (c als chi ausgesprochen) et il est italien (::) il n'est pas français il est italien (::)	
320		Deborah (vor sich) irgend etwas mit italien
321	et (::) il est très très très vieux (::) il est déjà mort BgG mort	
322		Ivonne (ruft dazwischen) er ist tot

323	puisqu'il est du 16^{ème} siècle! (schreibt 16 ^{ème} siècle an die Tafel) très très vieux	[...]
326		Agathe [oh] (als Reaktion auf das Jahrhundert)
		[...]
328	regardez ce qu'il a fait (zeigt eine Reproduktion des Bildes „Sommer“ von Arcimboldo aus dem Jahre 1573)	
329		ES (überrascht und angewidert) oh/ih gitt
330		Frank (ruft dazwischen) oh schmeckt der aber gut!
331		S? aus was ist die nase^o
332		Serena die nase ist aus einer karotte gemacht!
333		Ivonne ih gitt (::) ist es eklig (::) das mag ich nicht
334	psst (bittet wieder um Ruhe) NLuca	
335		Luca kann man den essen^o
336	non (::) NFrida	
337		Frida irgendwo hab ich das schon mal gesehen (::) so bilder aus obst
338	m-hm (::) oui il est très célèbre (::) et ça c'est à Paris (::) au Louvre	
339		Alima (übersetzt) in Paris!
340		Agathe steht es da irgendwo^o
341	oui KN	
342		Agathe kann man es essen^o
343	non c'est un tableau BgG (mimt einen Bilderrahmen)	
344		Serena (vor sich hin) ach so ein bild
345	zaS	Magda es ist ein werk aus gemüse und obst
346	voilà c'est ça (::) il en a fait beaucoup beaucoup (::) il a encore fait un autre (deckt ein weiteres Bild von Arcimboldo auf)	
347		ES (eher angewidert) [ih]

Die Lehrkraft verrät zunächst den Namen des Künstlers und schreibt ihn an die Tafel (T_317). Nachdem einige Schülerinnen und Schüler das Schriftbild falsch entzifferten (T_318), spricht sie es richtig aus und vervollständigt, dass der Künstler aus Italien kommt und sehr alt ist, da er im 16. Jahrhundert lebte (T_319–323). Sie

zeigt die Reproduktion des Bildes *Sommer* (T_328). Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich (T_329–333). Die Lehrkraft fügt hinzu, dass es im Louvre in Paris hängt (T_338). Auf die Frage, ob man es essen kann (T_342) verneint dies die Lehrkraft, da es sich um ein Kunstbild handelt (T_343). Sie deckt anschließend noch eine weitere Reproduktion auf (T_346). Auch hier zeigen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls verbale Reaktionen (T_347). Bevor das eigentliche Kunstbild gezeigt wird, löst das Jahrhundert schon eine erste Reaktion seitens der Schülerin Agathe (T_326) aus. Durch ihren Tonfall kann angenommen werden, dass sie sehr gespannt darauf ist, zu entdecken, was für ein altes und in ihren Augen wohl antiques Zeug gleich präsentiert wird.

Das Zeigen des ersten Kunstbildes führt gleich zu ganz unterschiedlichen individuellen Reaktionen. Einige Schülerinnen und Schüler sind erst mal überrascht („oh“), andere eher angewidert („ih gitt“, T_329). Für Frank (T_330) regt das Bild eher kulinarische Gelüste an. Und bei Ivonne löst das Kunstbild eher eine starke Erwidern und Abneigung aus (T_333). Dass die Neugierde der Schülerinnen und Schüler für dieses Kunstbild geweckt wurde, zeigt sich schon alleine an den vielen Fragen, die sie stellen: „aus was ist die Nase?“ (T_331), „kann man den essen?“ (T_335), „steht es da irgendwo?“ (T_340), „kann man es essen?“ (T_342). Eine Frage versucht Serena selbst zu beantworten und sagt, die Nase sei aus einer Karotte gemacht (T_332) [Tatsächlich stellt sie jedoch eher eine Gewürzgurke dar]. Offensichtlich spricht das Kunstbild die Schülerinnen und Schüler nachhaltig an, denn die Lehrkraft muss sie erst mal um Ruhe bitten (T_334), bevor sie ihren Unterricht weiterführen kann. Der vom Künstler eingesetzte Ikonizitätsgrad (insbesondere die Stofflichkeitsillusion) löst bei einigen Schülerinnen und Schüler ein starkes haptisches Erlebnis aus, da zuerst Luca (T_335) und gleich danach nochmal Agathe (T_332) die Frage stellen, ob das abgebildete Obst und Gemüse essbar sei. Interessant ist auch die Äußerung von Frida (T_337). Dabei stützt sie sich auf ihr gespeichertes Vorwissen, gleicht es mit ihren eigenen Vorerfahrungen ab, und äußert schließlich, sich erinnern zu können, solche Bilder schon einmal gesehen zu haben. Nachdem die Lehrkraft durch die gestische Andeutung eines Bilderrahmes verdeutlicht, dass es sich um ein Kunstbild handelt, scheinen auch die letzten Schülerinnen und Schüler die Zweidimensionalität des Bildes zu begreifen, was an den Äußerungen von Serena (T_344) und Magda (T_345) ersichtlich wird. Nichtsdestotrotz bleibt die Perzeption und Interpretation der Kunstwerke von Arcimboldo sehr ausdrucksstark, denn als ein weiteres Bild (*Vertumnus*) gezeigt wurde, sind die Schülerinnen und Schüler immer noch sehr stark berührt und äußern unwillkürlich ihre Erwidern (T_347).



Abb. 3: Magda, Kl. 5, Portrait à la Arcimboldo, Collage/Wasserfarben

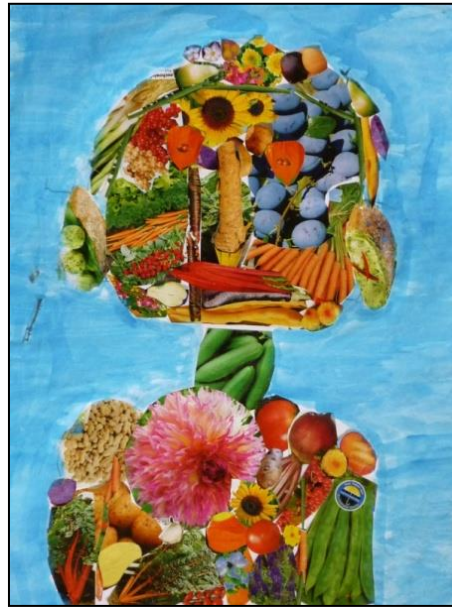


Abb. 4: Frida, Kl. 5, Portrait à la Arcimboldo, Collage/Wasserfarben

Nach den ersten Begegnungen mit Kunstbildern ermöglicht der bilinguale Kunstunterricht, die neu erlernten „ästhetischen Zugriffe“ (Duncker 2013: 29) mit ästhetischen Mitteln selbst auszuprobieren (siehe Abb. 3 und Abb. 4). Letztlich äußern einige Schülerinnen und Schüler in ihren Lerntagebüchern, wie sie die produktiv-gestalterische Aufgabe empfanden: „Heute hat es sehr Spaß gemacht. Das verrückte Obst- und Gemüse-Bild war krass [sic] und den Hintergrund zu malen hat auch Spaß gemacht“ (Lerntagebuch Alima). „Es war schön aus dem Gemüse oder Obst so Köpfe zu machen. Es kamen lustige Sachen heraus“ (Lerntagebuch Jutta).

Ebenfalls sehr emotional involviert waren die Schüler beim Thema Masken. Durch die erste Maske, die den Schülerinnen und Schülern gezeigt wurde, eine aus Goldblech bemalte Totenmaske aus Peru, Lambayeque (Sicán) aus dem 10.–12. Jhd. (*The Metropolitan Museum of Art, New York*), wurden ebenfalls sehr individuelle Assoziationen ausgelöst.

Tab. 3: *Masques* – T_23–26 (U_6)

T	LK	SuS
23	[...]	Mark (ruft dazwischen) sieht aus wie meine oma!
25		Alima (ruft dazwischen) voll hässlich!
26		Ocka das ist kunst

Marks persönliches Erlebnis ist die Verbindung zu seiner Oma. Dies bleibt jedoch frei interpretierbar, ob er zu ihr ein positives oder negatives Verhältnis hat bzw. die Maske als schön oder hässlich empfindet. Für Alima jedenfalls trifft die Maske nicht ihren persönlichen Geschmack, da sie diese „hässlich“ findet (T_25). Interessant ist auch die Assoziation zu Kunst für Ocka. Auch sie verbindet ihre kulturellen Vorerfahrungen mit der Rezeption dieses Objekts. Für sie repräsentiert so eine Maske die Gattung „Kunst“. Als schließlich die letzte Maske des Künstlers Keith Haring (ohne Titel – Hollywood-Afrika-Maske, 1987, Privatsammlung) den Schülerinnen und Schülern gezeigt wurde, konnten folgende Reaktionen verzeichnet werden:

Tab. 4: *Masques* – T_102–T_111 (U_6)

T	LK	SuS
102	oui (::) ok (::) le dernier masque (zeigt die Abbildung einer Maske vom Künstler Keith Haring)	
103		ES die ist schön/ ja (Unruhe)
104	zaS	Ursula ich erkenne was! (::) das hat ein maler gemalt!
105	oui	
106		Ursula dieser mensch da drauf der so (macht die Stellung des Oberkörpers nach) die sollten wir auch mal malen
107	zaS	Frida ich kenn diesen maler aber ich weiß den namen nicht (::) von dem haben wir so eine postkarte
108	m-hm	
109		S? Miro
110	il s'appelle Keith Haring	
111		Frida ja

Auch hier zeigt die aufkommende Unruhe in der Klasse die emotionale Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler durch das Kunstwerk. Diesmal sind die Reaktionen durchaus positiv und die Schülerinnen und Schüler drücken ihr Gefallen verbal mit Äußerungen wie „die ist schön“ (T_103) aus. Plötzlich macht Ursula eine Entdeckung. Sie „tastet“ mit dem Auge das Kunstwerk ab und identifiziert einen Teilaspekt, der, aus der Maske herausgelöst, für sie als bedeutungsvoll erkannt wird (vgl. Duncker 2013: 24). In den für sie sinnstiftenden Figuren erkennt sie einen ihr bekannten Maler (T_104). Sie geht in ihrer Werkanalyse noch einen Schritt weiter und führt aus, was Gerd E. Schäfer (1986) „szenisches Verstehen“ nennt (siehe Kap. 2.1), indem sie die Stellung einer Figur von Keith Haring körperlich nachahmt

(T_106). Dies ist ein geradezu idealtypisches Beispiel für eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Betrachtungsgegenstand. Auch Frida greift auf persönliche Erinnerungen zurück, indem ihr der Künstler wieder einfällt, von dem sie sogar eine Postkarte besitzt (T_107). Sie kann sich zwar zuerst nicht mehr an seinen Namen erinnern, doch als dieser von der Lehrkraft benannt wird, stimmt sie freudig zu (T_111).

Bevor der Künstler von der Lehrkraft benannt wird, äußert ein Lernender, es handle sich um den Künstler Miró (T_109). Auch dieser Lernende greift unmittelbar auf seine persönlichen Kunsterfahrungen zurück. Vermutlich löste das Abstrakte in dem Kunstwerk von Keith Haring eine Assoziation mit dem Künstler Joan Miró aus, der auf Grund seiner abstrakten Werke bekannt wurde.

3.4 Stimulus Puppentheater

Im Rahmen des bilingualen Kunstunterrichts wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema *Guignol* (Handpuppentheater) durchgeführt. Die intensive Beschäftigung mit dieser praktisch-gestalterischen Aufgabe förderte auf ganz besondere Weise die kreative Gestaltung, die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie die fremdsprachlichen Lernprozesse.

Die Unterrichtseinheit *Guignol* wurde von zwei Lehramtsstudentinnen im Rahmen ihres Praktikums geplant und durchgeführt. Hierbei sollten sich die Schülerinnen und Schüler eine Figur (Cowboy, Maler, Pirat, usw.) aussuchen und diese aus Pappmaché herstellen. Nach der Realisierung der Handpuppen verfassten die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich zielsprachliche Dialoge. Dies mündete letztlich in der Umsetzung des Handlungskontextes in eine traditionelle französische Puppentheateraufführung vor Publikum.

Zunächst stellten die Lehramtsstudentinnen die französische Stadt Lyon vor, die die Gründungsstadt der *Guignol* symbolisiert. Schon beim Zeigen der ersten Fotografien werden bei einigen Schülerinnen und Schüler Assoziationen hervorgerufen. Mark beispielsweise verbindet mit der Stadt Lyon seine Leidenschaft für Fußball, die ihm von der Fußballmannschaft *Olympique Lyonnais* her bekannt ist. Wiederholt wird er nach Fotografien des Fußballstadions fragen. Beim Zeigen der Abbildung von Laurent Mourguet, dem Erfinder der Handpuppen, entstand folgende Unterrichtssituation:

Tab. 5: *Introduction: théâtre de Guignol* – T_87–89; T_101–105 (U_16)

T	LK	SuS
87	L2 (deckt eine weitere Folie mit der Überschrift <i>L'inventeur</i> . Dort ist die Abbildung von Laurent Mourguet sowie sein Geburts- und Todesjahr abgebildet)	
88		Frida hmm der hat die puppen erfunden
89	L2 oui (::) il a inventé le guignol (::) [...]	
101	L2 aha! oui (::) c'est Laurent	
102		Frank (ruft dazwischen) tu as quel âge° (zeigt mit dem Zeigefinger auf die Fotografie von Laurent Mourguet)
103	L2 (geht nicht auf Franks Bemerkung ein) Mourguet	
104		Frank (ruft dazwischen) er ist 75 geworden (::) er hat's zu mir gesagt^
105	L2 il a inventé (::) les poupées	

Beim Entdecken des Bildes vermutet Frida unmittelbar, dass es sich dabei um den Erfinder der Handpuppen handelt. Und Frank ist von dem Abbild von Laurent Mourguet so unmittelbar betroffen, dass er mit der Abbildung in einen imaginären Dialog eintritt und in der Zielsprache den Erfinder persönlich anspricht und fragt wie alt er sei („*tu as quel âge?*“ T_102). Hier kann von Fiktionalität gesprochen werden, da sich Frank auf die Abbildung einlässt und emotional in einen Dialog involviert ist (vgl. Rössler 2010: 171). Er stellt sich somit für einen bestimmten Zeitraum vor, dass der Erfinder vor ihm stünde und sich beide unterhalten könnten. Da es sich um einen Franzosen handelt, erscheint es für ihn selbstverständlich, sich mit ihm auf Französisch zu unterhalten. Kurz darauf tritt er durch seine Bemerkung, Laurent Mourguet sei 75 Jahre alt geworden (T_104), aus seiner eingenommenen Rolle wieder heraus, verlässt somit die fiktionale Welt und kehrt zum Rezeptionsprozess zurück, indem er den Bezug zur eigenen Realität aufbaut. An diesem exemplarischen Beispiel wird deutlich, dass der Einsatz von visuell wahrnehmbaren Bildern die Fiktionalitätskompetenz indirekt fördert.

Nach der Fertigstellung der *Guignol*-Puppen ging es darum, einen sinnvollen Handlungskontext für die Werke der Schülerinnen und Schüler anzubieten, in dem ihre vielen unterschiedlichen Figuren gekonnt in Szene gesetzt werden können. Bei einer Klassengröße von 25 Schülerinnen und Schüler war die Bandbreite an Figuren

sehr groß (unterschiedliche Berufe, Familienmitglieder, verschiedene Nationalitäten, aber auch Fantasiefiguren wie Außerirdische, Teufel, Cowboys usw.). Die Idee des Maskenballs ermöglichte, dank unterschiedlicher Kostümierungen, alle vorhandenen kunstvollen Figuren in eine Theateraufführung mit einzubeziehen. Ein Diebstahl sollte die Rahmenhandlung darstellen. In einem gemeinsamen Kreativschreiben verfassten die Schülerinnen und Schüler auf Französisch eigenständige Szenen und einigten sich auf den tatsächlichen Dieb. Die Einladungen zur Aufführung wurden von den Schülerinnen und Schülern selbst gestaltet und größtenteils in der Zielsprache verfasst.

Die Kreativität der Schülerinnen und Schüler wurde durch die Erstellung der plastischen Figuren gewährleistet wie auch durch das kreative Dialogschreiben der Szenen. Die Wertschätzung dieser Unterrichtseinheit stellte die Schulaufführung dar. Hier konnten die Schülerinnen und Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse sowie ihre künstlerischen Werke auf ganz besondere Weise präsentieren. Diese handlungsorientierte und ganzheitliche Umsetzung führte zu einer sehr hohen Motivation bei den Schülerinnen und Schülern – nicht nur für die gestalterische Aufgabe, sondern auch für ihre Fremdsprachenlernprozesse, was man an folgenden Interviewaussagen erkennen kann:

„weil hier werden auch viele französische sachen (::) gebastelt und (:) das macht spaß [...] weil wir auch da manchmal französische sachen machen^ [...] wie die handpuppen“ (Nadja I_131, I_135/137);

„und das mit den handpuppen (::) das theater hat mir auch gefallen (::) [...] das war lustig halt mit den handpuppen und (:) die puppen zu basteln hat spaß gemacht“ (Alima I_12/I_16);

„jetzt das mit den köpfen (::) weil (::) man lernt n(:)eue wörter wenn man irgendetwas spricht! und(:) es macht halt spaß“ (Viktoria I_6);

4 Fazit und Ausblick

Die dargelegten Einblicke in einen bilingualen Kunstunterricht zeigen exemplarisch auf, in welcher Weise der gezielte Einsatz von Kunstwerken sowohl fachliche als auch fremdsprachliche Lernprozesse anregen kann. Gerade im Anfangsunterricht lässt sich durch die Integration einer Fremdsprache im Kunstunterricht nicht jede Bildbetrachtungsmethode anwenden, da es an Sprachkenntnissen seitens der Schülerinnen und Schüler mangelt. Die große Anschaulichkeit des Faches, kombiniert mit kreativen methodischen Ideen, ermöglicht es aber, unterschiedlichste Bildzugänge und Unterrichtsmethoden des Kunstunterrichts sinnvoll anzubahnen. Ausgehend von den individuellen Erfahrungswerten und Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, führt der bilinguale Kunstunterricht zu eigenen

Wahrnehmungsprozessen. Die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Kunstwerken und Abbildungen lassen bei den Lernenden Gefühle wach werden und diverse Assoziationen aufkommen. Bei einigen Lernenden sind die Rezeptionsprozesse teilweise so nachhaltig, dass die emotionale Involviertheit einer Form der Fiktionalität gleicht. Außerdem trägt die eigene gestalterische Produktion entscheidend zum Bildverständnis bei und begünstigt die Schulung der sogenannten Bildliterarität. Die Integration der Zielsprache im Kunstunterricht regt zu fremdsprachlichen Lernprozessen an, ganz besonders hinsichtlich der Sprachrezeption und zunehmend auch im Bereich der Sprachproduktion.

Mit ihren spezifischen Merkmalen konzentrieren Kunstbilder die Aufmerksamkeit der Betrachter und sorgen mit ihren Reizelemente dafür, dass ein verbaler Austausch initiiert wird. Zwar wurden die Kunstwerke in diesem Beitrag innerhalb des bilingualen Kunstunterrichts eingesetzt, doch der Fremdsprachunterricht bietet genauso gute thematische Gegebenheiten für den Einsatz von Kunstbildern. So könnte beispielsweise Paris (im 19. Jhd.) anhand impressionistischer Maler, wie z.B. Caillebotte (1848–1894), Pissarro (1830–1903) oder Monet (1840–1926) erkundet werden (vgl. Ravelle 2016) oder Französisch-Polynesien (innerhalb der Thematik der Frankophonie) anhand von Bildern von Paul Gauguin eingeführt werden. Gerade für den Anfangsunterricht können Kunstbilder von Innenräumen (z.B. Vincents Schlafzimmer in Arles von Vincent Van Gogh (1853–1890)) eine Beschreibung der eigenen vier Wänden initiieren (vgl. u.a. Schrader 2016: 321–336). Sei es innerhalb des Kunstunterrichts oder des Fremdspracheunterrichts – Kunstbilder tragen nicht nur zur Schulung der visuellen Kompetenz, zur Steigerung der Motivation, Kreativität und Emotionalität, sondern auch zum erhöhten verbalen (fremd-)sprachlichen Austausch bei. Als „Bildexperten“ (Bering et al. 2006: 57) sollten Kunstlehrkräfte ihre fachlichen Kenntnisse zum Umgang mit Bildern in der Schule für Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer zugänglich machen und bezüglich der Kompetenzen Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Deuten und Werten mögliche „Hilfestellungen für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz in vielen Unterrichtsfächern darstellen“ (Schoppe 2011: 27).

Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 621–641. <https://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft> (15.11.2018).

- Bering, Kunibert; Heimann, Ulrich; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf & Rooch, Alarich (2006): *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Bertscheit, Ralf (2001): *Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Charpentier, Marc (1996): Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In: Blell, Gabrielle & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–89.
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duncker, Ludwig (2013): Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): 23–30.
- Ennemoser, Marco & Kuhl, Jan (2013): „Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht“. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): 11–22.
- Haataja, Kim (2013): Content and Language Integrated Learning (in German) CLILiG – Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1–14.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/46/43>
(28.2.2019).
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): 213–224.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2015): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–24.
- Hoffmann, Detlef (1987): Bedeutungsvolle Momente. Bemerkungen zur deutschen Geschichtsmalerei im 19. Jahrhundert. In: Gerner, Stefan & Zimmermann, Michael F. (Hrsg.): *Bilder der Macht – Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts*. München: Klinkhardt & Biermann, 324–351.
- Huber, Hans D., Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (Hrsg.) (2002): *Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München: kopaed.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst. Bonn 2005.
- Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehisto, Peeter; Frigols, María Jesús & Marsh, David (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): *Bildungsplan 2004. Realschule*. Ditzingen: Philipp Reclam. Jun., Graph. Betrieb GmbH.
- Ravelle, Françoise (2016): *Paris impressionniste - 100 tableaux de légende*. Paris: Editions Parigramme.
- Rössler, Andrea (2010): ‚Es gibt Dinge, die gibt’s gar nicht‘. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hrsg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 167–177.
- Schäfer, Gerd E. (1986): *Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim und München: Juvena.
- Schoppe, Andreas (2011): *Bildzugänge*. Stuttgart: Klett.
- Schrader, Heide (2012): *Medien im Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Schrader, Heide (2016): Bildbetrachtung mit Sprachenlernen verbinden. Zum Einsatz von Kunstbildern im Französischunterricht. In: Michler, Christine & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 321–338.
- Seidl, Monika (2007): Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41: 87, 2–7.
- Singer, Wolf (2009): Das Bild in uns. Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt: Suhrkamp, 104–126.
- Staiger, Michael (2012): „Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht“. In: Oomen-Welke, Ingelore & Staiger, Michael (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg: Fillibach Verlag, 41–51.
- Wicke, Rainer E. (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 77–86. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/764/766> (28.2.2019).
- Witzigmann, Stéfanie (2011): *Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen. Explorative Studie in einer fünften Realschulklassen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Witzigmann, Stéfanie (2016): Eine besondere Art des Sehverstehens. Wenn sich die französische Sprache der Kunst bedient *et vice versa*. In: Michler, Christine & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 113–129.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis / Transkriptionsregeln

T	= Turn
U	= Unterrichtsaufnahme
SuS	= Schülerinnen und Schüler
LK	= Lehrkraft
L2	= Lehramtsstudentin 2
ES	= einige Schülerinnen und Schüler
S?	= Aussagen können nicht zugeordnet werden
NName	= LK spricht Schülerinnen oder Schüler mit Namen an
KN	= Kopfnicken
(xyz)	= Beschreibung der Tätigkeit
BgG	= begleitende Geste
zaS	= LK zeigt auf eine Schülerin oder ein Schüler
m-hm	= zustimmende Äußerung
°	= steigende Intonation
!	= Nachdruck
[xyz]	= starke Betonung
(:)	= kurze Pause oder Abbruch von Wörtern
(:)	= vokalische bzw. konsonantische Dehnungen bei Wörtern

Kurzbio:

Dr. Stéfanie Witzigmann unterrichtete über neun Jahre als ausgebildete Lehrkraft an diversen Schulen Französisch und Bildende Kunst. Sie arbeitete zehn Jahre als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Fachbereich Europalehramt und im Fachbereich französische Sprache und Literatur und ihre Didaktiken und promovierte dort zum Thema „Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch“. Seit 2012 arbeitet sie als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für Französische Sprache und ihre Didaktik.

Anschrift: Stéfanie Witzigmann
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Fremdsprachen
Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg
E-Mail: witzigmann@ph-heidelberg.de