

FREMDSPRACHENDIDAKTIK

INHALTS- UND LERNERORIENTIERT

Herausgegeben von Gabriele Blell und Rifa Kupetzi
Mitbegründet von Karlheinz Hellwig

19

STÉFANIE WITZIGMANN

BILDENDE KUNST IN DER ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH ALS EINSTIEG INS BILINGUALE LEHREN UND LERNEN

**EXPLORATIVE STUDIE
IN EINER FÜNFTEN REALSCHULKLASSE**

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

1 Einleitung

„das macht spaß halt (::) da zu zeichnen und gleichzeitig französisch zu reden“ (Interview zum Schuljahresende, Moses I_38, Kl. 5)

Das Unterrichten von Sachfächern in einer Zielsprache, in Deutschland vor allem unter der Bezeichnung ‚Bilingualer Unterricht‘ bekannt, ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt. Ein modernes, weltoffenes Bildungssystem zeichnet sich nach Meinung zahlreicher Bildungspolitiker aber auch Bildungswissenschaftler unter anderem durch seine Orientierung an der Mehrsprachigkeit aus. Diese aktuelle Tendenz zeigt sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern (vgl. Kap. 4.4). Die Forderung nach Umsetzung von sogenanntem ‚Bilingualen Unterricht‘ wird deshalb immer lauter. In Deutschland wird diese Unterrichtsform mittlerweile in allen Bundesländern durchgeführt, auch wenn sich die Verbreitung bisher hauptsächlich auf den gymnasialen Bereich konzentriert. In jüngerer Zeit ist die Tendenz zu erkennen, den ‚Bilingualen Unterricht‘ auch in anderen Schularten zu etablieren, um das Prinzip der Mehrsprachigkeit nicht nur als Form von Elitenbildung zu definieren. Die Umsetzung eines solchen Unterrichts lässt sich dabei in zwei Formen unterteilen: Einerseits in eine im Schulcurriculum fest verankerte Form der Umsetzung von ‚Bilinguaalem Unterricht‘, den sogenannten ‚Bilingualen Zügen‘ bzw. den ‚Bilingualen Bildungsgängen‘ und andererseits in eine flexiblere Form von ‚Bilinguaalem Unterricht‘, den sogenannten ‚Bilingualen Modulen‘.

Bei der Umsetzung und Durchführung von ‚Bilinguaalem Unterricht‘ ist weitgehend unumstritten, dass diese Unterrichtsform im Bereich der Sprache zu einer Lernförderung seitens der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. beispielsweise die DESI¹-Studie 2006). Weit weniger einheitlich ist allerdings die Bewertung aus Sicht der Sachfächer, die zum zielsprachlichen Sachfachunterricht herangezogen werden. Die intensiv geführte wissenschaftliche Diskussion über den sogenannten Mehrwert für das Sachfach belegt dies eindrücklich. Die meisten empirischen Studien, die sich mit ‚Bilinguaalem Unterricht‘ aus der Sachfachperspektive beschäftigen, sind im Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie z.B. Geschichte oder Geographie angesiedelt und beschäftigen sich, meist auf gymnasialer Ebene, größtenteils mit der Analyse von ‚Bilingualen Zügen‘

1 DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. DESI-Konsortium 2008).

bzw. ‚Bilingualen Bildungsgängen‘. Betrachtet man jedoch die von der Politik geforderte breite Ausdehnung von ‚Bilinguaem Unterricht‘ auf möglichst alle Schularten, so ist zu erkennen, dass sich die wissenschaftlichen Studien meist mit schulischen Idealfällen beschäftigen, nicht jedoch mit der alltäglichen Schulrealität, die bei einer solchen Ausweitung des ‚Bilingualen Unterrichts‘ auf alle Schularten eigentlich Gegenstand von Untersuchungen sein sollte. Denn hier findet die Umsetzung bilingualen Lehrens und Lernens meist ohne ein zusätzliches Sprachangebot statt und trifft in Grund-, Haupt-, Werkreal- oder Realschule auf ein zielsprachlich weniger ausgebildetes Schülerpublikum. Es bedarf neuer wissenschaftlicher Untersuchungen, um das Potenzial bilingualen Lehrens und Lernens auch in diesem Bereich bestmöglich zu nutzen und die Akzeptanz dieser Unterrichtsform in den Schulen weiter zu steigern.

1.1 Ziel der Untersuchung

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, den Einsatz des Sachfachs Bildende Kunst mit der Zielsprache Französisch in einer fünften Realschulklassse zu untersuchen und die Eignung dieses Sachfachs vor allem in der Phase des Einstiegs ins bilinguale Lehren und Lernen zu validieren. Diese Studie entspricht dem Desiderat einer Erweiterung bilingualen Lehrens und Lernens auf eine breitere Sachfachbasis, einer Ausweitung auf die Schulart Realschule sowie einer Umsetzung im Rahmen des normalen Curriculums (vgl. KMK² 2006: 25).

Wieso aber nun gerade das Fach Bildende Kunst? Das Interesse für dieses Fach liegt darin begründet, dass die Literatur für den Einstieg in die Handhabung einer Zielsprache als Arbeitssprache Schüler-, Handlungsorientierung und Anschaulichkeit als notwendig postuliert (vgl. u.a. Uzerli/Isberner 2002, Rymarczyk 2003, Duverger 2005, Thürmann 2008). Doch bislang liegen in sogenannten handlungsbezogenen Fächern wie Sport, Musik, Werken oder Kunst kaum wissenschaftliche Unterrichtsforschungen bezüglich des Einsatzes im zielsprachlichen Sachfachunterricht vor.

Dem Fach Kunst kann innerhalb der schulischen Fächer eine besondere Stellung zugeordnet werden. Sie liegt im „Grad der handelnden Auseinandersetzung, mit dem sich die Schüler den Lernstoff zu Eigen machen“ (Rymarczyk 2003: 12). Die Schülerinnen und Schüler drücken im praktischen Arbeiten ihre Ideen ganzheitlich und kreativ handelnd aus. Bei der Begegnung mit Kunstwerken oder

2 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

gestalterischen Arbeiten lernen sie auf eine sozial-kommunikative und individuelle Art, visuelle Medien zu erschließen. Sie vergleichen eigene Ergebnisse mit anderen Schülerarbeiten, erkunden qualitative Unterschiede und üben sich Schritt für Schritt in konstruktiver Kritik. Im Fach Kunst kommt – wie in keinem anderen Schulfach – dem ‚Bild‘ sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Handlungsebene eine entscheidende Bedeutung zu. Im Bereich der ästhetischen Praxis werden ‚Bilder‘ gestaltet, wahrgenommen (erlebt, untersucht oder gedeutet) und reflektiert (vgl. Bering 2006: 51).

Durch den stetigen Gegenstandsbezug in Form der praktischen Arbeiten oder der künstlerischen Werke historischer bzw. aktueller Künstler, wird die Integration einer Zielsprache erleichtert. In diesem Fach können die Schülerinnen und Schüler authentische visuelle Medien wahrnehmen, ohne mit hemmenden sprachlichen Verständnisschwierigkeiten konfrontiert zu sein. Ganz anders ist dies bei authentischen Dokumenten mit zielsprachlichen Texten, die oft Schülerinnen und Schüler sprachlich überfordern. Die visuellen Gegenstände im zielsprachlichen Kunstunterricht sind mögliche Bezugsobjekte für zahlreiche Gelegenheiten der Sprachproduktion; sie gestatten vor allem schwächeren Lernern, einen nachvollziehbaren Verstehensprozess aufzubauen. Zudem kann der handelnde Umgang mit konkreten Materialien auch zu einer kognitiveren Durchdringung der Zielsprache beitragen.

Ein weiteres, zentrales Alleinstellungsmerkmal im schulischen Fächerkanon ist die Unmittelbarkeit der sachfachlichen Kompetenzvermittlung mittels einer sachfachimmanenten Anschaulichkeit. Sogar mit relativ geringen zielsprachlichen Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen es die authentischen visuellen Medien und konkreten Objekte im Schulfach Kunst, die Sachfachkompetenzen zu vermitteln. Dies ist ein Teilaspekt, der bei der Auswahl eines Sachfachs für den zielsprachlichen Unterricht in der Einstiegsphase des Bilingualen Lehrens und Lernens besondere Berücksichtigung finden muss, insbesondere in einer Umsetzung ohne zusätzliche zielsprachliche Begleitung.

Eine andere, wichtige Frage ist die nach dem Verhältnis von Zielsprache und Sachfachinhalten: Wie intensiv soll und kann in einem zielsprachlichen Sachfachunterricht die aktive Spracharbeit, vor allem zu Beginn des bilingualen Lehrens und Lernens, an dem die sprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler meist noch sehr beschränkt sind, umgesetzt werden? Die Fragestellung ist relativ komplex, jedoch kann vorab gesagt werden, dass eine zu starke Integration der Zielsprachenarbeit in den sachfachlichen Unterricht die Motivation der Lernenden für einen inhaltsbezogenen Umsetzungsansatz gegebenenfalls gefährden kann. Dieser wäre aber nötig, um die sachfachlichen Kompetenzen zu erreichen. Ebenso ist anzunehmen, dass die Akzeptanz des zielsprachlichen Sachfachunterrichts bei den Schülerinnen und Schülern insbesondere dann hoch

ist, wenn die Inhalte eines Sachfachs und die damit zu vermittelnden Sachfachkompetenzen einen entsprechenden Stellenwert im Unterricht einnehmen (vgl. Lenz 2002, Wildhage/Otten 2003, Thürmann 2008). Das Fach Kunst kann seine Inhalte über Handlung und Anschauung zu einem großen Teil in außersprachlicher Form vermitteln und bietet somit die Möglichkeit, dem Gebrauch der Zielsprache eine flexiblere Bedeutung zuzuordnen. In einem zielsprachlichen Sachfachunterricht Bildende Kunst kann bei der Vermittlung der Sachfachkompetenzen, dank der angedeuteten sachfachimmanenten Besonderheiten, in Teilen auf eine explizite domänenspezifische Versprachlichung verzichtet werden. Dies ist besonders relevant, wenn es um Schülerinnen und Schüler geht, die sich in der Zielsprache noch im Anfangsunterricht befinden.

Im Vergleich zur Zielsprache Englisch sind nur wenige empirische Forschungen mit Französisch als Arbeitssprache zu verzeichnen (vgl. Helbig 2001, Golay 2005, Abendroth-Timmer 2007, Lamsfuß-Schenk 2008). Helbig (2001) stellt in ihrer Studie die Arbeit mit authentischen französischen (Quellen-)Texten im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht vor und analysiert diese. Golay (2005) befasst sich mit dem Sachfachunterricht Geographie und vergleicht den sachfachlichen Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse der Sekundarstufe I im bilingual deutsch-französischen Unterricht mit denjenigen des Regelunterrichts in der Schulsprache. Bei der Studie von Abendroth-Timmer (2007) geht es um die Motivation von Schülerinnen und Schüler beim Fremdsprachenlernen, die im Rahmen bilingualer und mehrsprachiger Module unterrichtet wurden. Dabei ist die Zielsprache Französisch neben Englisch und Spanisch nur eine der analysierten Sprachen. Schließlich beschäftigt sich Lamsfuß-Schenk (2008) in ihrer Studie, wie bereits Helbig, mit dem Sachfach Geschichte. Sie analysiert das ‚Fremdverstehen‘ der Schülerinnen und Schüler in einem deutsch-französischen Geschichtsunterricht im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht in der neunten Klasse. Abgesehen von der Untersuchung von Abendroth-Timmer, die allerdings ihren Schwerpunkt auf die Motivation der Lernenden legt, ist die Zielsprache Französisch in den oben genannten Untersuchungen immer mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Sachfach kombiniert. Meines Erachtens spielt das Sachfach aber eine entscheidende Rolle bei der Didaktik und Methodik des bilingualen Lehrens und Lernens (vgl. Kap. 4.2).

Generell wird die Zielsprache Französisch für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache als schwieriger zu erlernen eingestuft, als beispielsweise Englisch (vgl. De Florio-Hansen 1995, Meißner 1998, Michels 2009). Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Reihenfolge beim Erlernen unterschiedlicher Sprachen (vgl. Hufeisen 2004, Sambanis 2009). Hufeisen (2004) bemerkt diesbezüglich, dass die etymologische Verwandtschaft und Nichtverwandtschaft zwischen den Sprachen ein wichtiger Faktor beim Erlernen weiterer Sprachen

darstellt. Diese Erfahrung habe ich in meiner Zeit als Realschullehrerin ebenfalls machen können. Ich unterrichtete an einer Realschule, in der Französisch u.a. als erste Fremdsprache angeboten wurde. Dort waren Schülerinnen und Schüler mit Französisch als erste Fremdsprache in der Lage, die Abschlussprüfung in Englisch nicht nur gut, sondern zum Teil mit besseren Ergebnissen als die Schülerinnen und Schüler mit Englisch als erste Fremdsprache zu absolvieren. Diese Schülerinnen und Schüler haben bei zeitgleicher Schullaufbahn Abschlussprüfungen in zwei Fremdsprachen abgelegt. Durch das Erlernen der nichtverwandten und gerade für ältere Lernende (d.h. ab ca. 9-10 Jahre) ‚schwierigeren‘, da stärker kognitiv zu erlernenden Sprache, fiel es ihnen leichter, sich in einer zweiten Lernphase Englisch anzueignen. Im Zuge einer Bildungspolitik, die für Mehrsprachigkeit eintritt, ist dies ein wichtiges Argument für den Einsatz der französischen Sprache³ in den Schulen (vgl. Kap. 2.3.1).

Es gilt in der vorliegenden Untersuchung qualitativ zu überprüfen, ob das Fach Kunst bilinguales Lehren und Lernen auf Französisch methodisch und didaktisch zulässt und welche Einstellungen Schülerinnen und Schüler zum Kunstunterricht auf Französisch haben. Schließlich geht es vor allem bei der Durchführung einer empirischen Untersuchung in Baden-Württemberg und speziell in den Grenzregionen zu Frankreich darum, ein Modell anzudenken, das in den weiterführenden Schulen auf die Grundlage des Grundschulfranzösisch aufbauen kann (vgl. Kap. 2.3.1).

Längst haben bilinguale Unterrichtsformen jeglicher Ausprägung das Feld der Sekundarstufe I/II Gymnasium verlassen und werden auch für andere Schularten propagiert. Die Notwendigkeit auf die jeweiligen Schularten ausgerichtete, empirische Studien im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens durchzuführen, rückt somit in den Fokus der Wissenschaft. Für den Bereich der Realschule sind jedoch bislang nur sehr wenige empirische Forschungen zu finden (vgl. Schrandt 2003, Abendroth-Timmer 2007, Wegner 2007). Und dies unter der Prämisse, dass das Land Baden-Württemberg – indem die Untersuchung durchgeführt wird – den bilingualen Sachfachunterricht in den kommenden Jahren „an Realschulen [...] sukzessive und in kleinen Schritten auf die Fläche auszudehnen“ gedenkt (Landtag Baden-Württemberg 2007c: 56-57).

Vor diesem Hintergrund versucht die vorliegende Untersuchung einen möglichen Zugang aufzuzeigen, wie man die Zielsprache als Arbeitssprache in den ersten Jahren des bilingualen Lehrens und Lernens anwenden kann. Dies geschieht,

3 Hierbei dürfen wichtige Faktoren wie „die Art und Weise, wie er [der Stoff, hier ist von der Sprache die Rede, Anmerkung S.W.] vermittelt wird, mit welchen Eindrücken sich diese Vermittlung verbindet, ob er als sinnvoll für die eigene Lebenspraxis empfunden wird, ob sich Erfolgserlebnisse an das Lernerlebnis knüpfen und anderes mehr“ (Meißner 1998: 255) natürlich nicht unberücksichtigt bleiben.