Sprache im Farbenrausch – Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „Sprache durch Kunst"

RUPPRECHT S. BAUR, DOROTA OKONSKA,
HEIKE ROLL, ANDREA SCHÄFER

1 Einleitung

Sprache durch Kunst ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Museum Folkwang Essen[1] und dem Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen[2] und wird seit 2011 von der Stiftung Mercator[3] gefördert.

Grundgedanke des Projekts ist es, in einem ganzheitlichen Ansatz außerschulisches und schulisches Lernen miteinander zu verbinden und Kinder aus bildungsfernen Familien dabei gleichzeitig an kulturelle Bildung heranzuführen. Ziel ist eine Förderung von Sprache mit Hilfe der Kunst, in der kommunikative und soziale Kompetenzen unter Berücksichtigung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Im Rahmen des Projekts werden neue Zugänge zur Sprache eröffnet: Die Begegnung mit und das Erleben von Kunst führen zu ästhetischen Wahrnehmungen und künstlerischen Sichtweisen, die mit vielfältigen sprachlichen Aktivitäten verbunden werden. Dadurch entdecken die Kinder die Sprache in neuen thematischen und situativen Zusammenhängen außerhalb des alltäglichen und schulischen Gebrauchs.

Authentische Sprechakte, wie Gefühle und Assoziationen auszudrücken, werden durch kreative Schreibaufgaben (z. B. das Schreiben von Gedichten) angeregt. In interaktiven und handlungsorientierten Lernszenarien greifen dabei die Methoden der Sprachdidaktik und der Kunstvermittlung ineinander.

Um eine gezielte Förderung der deutschen Sprache im Rahmen der kreativen Auseinandersetzung mit Kunst zu erreichen, bedarf es einer intensiven Vor- und Nachbereitung der Museumsbesuche durch Sprachdidaktiker im Schulunterricht. Kulturelle Bildung und schulisches Lernen sollen im Bewusstsein der Schüler und

[1] http://www.museum-folkwang.de.

[2] http://www.uni-due.de/daz-daf.

[3] http://www.stiftung-mercator.de.

Schülerinnen miteinander verknüpft werden und keine Gegensätze darstellen. Deshalb muss vermieden werden, dass die Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuchs in der Schule als eine Art Nachhilfe im Fach Deutsch verstanden wird. Vielmehr stehen die Kunstwerke und ihre Deutungen wie auch der Austausch darüber im Vordergrund. Das inhaltsorientierte Lernen trägt zu der Entwicklung eines differenzierten Sprachgebrauchs bei, wie es aus den Untersuchungen zum bilingualen Sach- und Fachunterricht belegt ist. (Vgl. Doff 2010)

Die Teilhabe an kultureller Bildung ist ein übergeordnetes Lernziel des Projekts, wobei auch die verschiedenen Sprachen und Kulturen der SuS nach Möglichkeit berücksichtigt und einbezogen werden sollen.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen erfolgte bisher im Rahmen des Projekts schwerpunktmäßig mit SuS mit Migrationshintergrund der Jahrgangsstufen fünf und sechs, die einen Förderbedarf im Bereich der deutschen Sprache aufwiesen. Von September 2011 bis Januar 2013 wurden drei zwischen Museum und Schule abgestimmte Projektdurchgänge durchgeführt. In diesem Rahmen waren zweistündige Museumsbesuche pro Woche vorgesehen, die zur Vor- oder Nachbereitung jeweils um zwei Schulstunden ergänzt wurden. Insgesamt nahmen 281 SuS an den Projektphasen im Museum und an den Schulen teil.[4] Dabei handelte es sich um verschiedene Schultypen: Haupt-, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien.

2 Thematische Blöcke des Projekts

Die Sensibilisierung für Kunst und die damit verbundene Spracharbeit gliedern sich in zehn Blöcke. Im Folgenden werden alle zehn Böcke in ihren Einheiten – Museum und Schule – kurz dargestellt:[5]

1. *Selbst- und Fremdwahrnehmung*
   Museum: In diesem Block fertigen die SuS Zeichnungen und am Ende Selbst- und Fremdporträts an.
   Schule: Im Rahmen einer theaterpädagogischen Kennenlernaufgabe präsentieren die SuS sich selbst aus einer Drittperspektive vor der Klasse und halten ihre eigene Personenbeschreibung anschließend in Form eines Steckbriefes schriftlich fest.

[4] Es gab im ersten Halbjahr 2011 einen Vorlauf mit Schülerworkshops im Museum ohne Vor- und Nacharbeit in den Schulen.

[5] Die Benennung der Blöcke ist vorläufig und kann sich noch ändern. Die zur kreativen Spracharbeit in den einzelnen Blöcken benutzte grundlegende Literatur ist im Literaturverzeichnis angegeben.

2. *Körper und Körpersprache*
   Museum: Ausgehend von Skulpturen, die sich in der Sammlung befinden, werden die SuS zu imitativen und kreativen Körperübungen angeregt.
   Schule: In diesem Block setzen sich die SuS auf unterschiedliche Art und Weise mit den körperlichen Darstellungen auseinander und verbalisieren ihre Gefühlswahrnehmungen (mündlich und schriftlich).
3. *Rollenspiele*
   Museum: Hier sollen sich die SuS in die auf einem Bild dargestellte Person hineinversetzen und ein dialogisches Rollenspiel entwickeln.
   Schule: Anknüpfend an das dialogische Rollenspiel werden die SuS anhand von verschiedenen Fotokarten zum Verfassen einer einfallsreichen Geschichte aufgefordert. Die Darstellung von Gefühlsausdrücken auf den Fotokarten regen zu einer Strukturierung der Geschichte nach Aktion und Reaktion an.
4. *Farbe und ihre Wirkung*
   Museum: Durch Synästhesieübungen (Riechen, Schmecken, Tasten) werden Verbindungen zu Farbvorstellungen hergestellt.
   Schule: Anhand von Farbassoziationen wird die Erstellung einer Mind-Map gemeinsam erarbeitet. Anschließend wird die Gedichtform des Elfchens eingeführt, und die SUS schreiben ihr eigenes Farb-Elfchen. (Vgl. Abschnitt 3)
5. *Traumlandschaften und Sehnsuchtsorte*
   Museum: Viele Bilder stellen „schöne" Orte dar, die an Sommer, Urlaub und Reisen erinnern. Hierzu soll ein Gedicht (Avenidas) geschrieben werden.
   Schule: In diesem Block sind die Empathie, das Einfühlungsvermögen und die Phantasie der SuS angeregt. Die SuS sollen sich in die ansprechenden Landschaftsbilder hinein denken und phantasievolle Texte in Ich- oder Er-Form verfassen. (Vgl. Anlage 1 – *In die Landschaft hinein*)
6. *Vertraut und fremd*
   Museum: Auf Stillleben sind nicht nur vertraute Gegenstände sondern auch fremde Objekte aus anderen Kulturen abgebildet (zum Beispiel Fächer oder Blumenvase mit floralen Ornamenten auf dem Bild: „Stillleben mit Affodillen" von Henri Matisse[6]). Dies dient als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Auseinandersetzung.

[6] Das Bild ist auf der Internetseite des MF zu finden: http://collection-online.museum-folkwang.de/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=3395&viewType=detailView (02.06.2013).

Schule: Auf der Grundlage von Gegenständen und Bildern aus anderen Kulturen werden die Kinder dazu angeregt sich mit ihnen vertrauten und auch fremden Gegenständen aus verschiedenen Kulturen zu befassen. Dabei werden auch Besonderheiten der als deutsch erlebten Kultur im Kontrast zu den in den Lernergruppen bekannten Herkunftskulturen besprochen.

7. *Gemälde, Geräusche, Gedichte*
   Museum: Expressionistische Gemälde und Gedichte werden in dieser Einheit multisensorisch miteinander verknüpft.
   Schule: Mit Audioaufnahmen werden Geräusche mit Fotografien in Verbindung gebracht. Die auf diese Weise ausgedachte Situation wird inszeniert und verschriftlicht. Dadurch wird der spezifische Wortschatz für Laute, Geräusche und Klänge systematisch erweitert.
8. *Bewegung und Aktion*
   Museum: Ausgehend von Actionpainting-Bildern (z.B. Pollock „Two Sided Painting)[7] werden die SuS zu eigenen Bewegungsaktionen (z.B. über die Zuordnung von losen Enden von Wollknäueln Verbindungen von Personen herzustellen u.ä.) angeregt.
   Schule: Zur Wortschatzerweiterung findet in diesem Block eine Auseinandersetzung mit Verben der Bewegung statt. In diesem Rahmen wird auch intensiv mit pantomimischen Übungen gearbeitet.
9. *Abstraktion und Ausdruck*
   Museum: Die SuS stellen abstrakte Bildfiguren körperlich nach. Dadurch soll die Beziehung zwischen Abstraktion und Körperlichkeit hergestellt werden.
   Schule: Auf der Grundlage der Abbildung des Gemäldes von Kandinsky „Gelb-Rot-Blau"[8] werden Phantasien entwickelt, die danach in einen kreativen Text überführt werden.
10. *Architektur und Ausstellung*
    Museum: In der Schlusssitzung sollen die SuS Aufbau und Inhalte der Museumssammlung selbst erkunden können.
    Schule: Zum Abschluss des Projektes erweitern die SuS den Wortschatz

[7] Das Bild ist auf der Internetseite des MF zu finden: http://sammlung-online.museum-folkwang.de/eMuseumPlus?service=RedirectService&sp=Scollection&sp=SfieldValue&sp=0&sp=0&sp=3&sp=Slightbox_4x5&sp=0&sp=Sdetail&sp=0&sp=F (24.05.2013).

[8] Zu finden bei: http://www.museumonline.at/2000/stmichael/kg_pro/kandinsk.htm (24.05.2013).

für örtliche Beschreibungen und Wegbeschreibungen. Dabei wird auch die Orientierung und Wegbeschreibung mit einem Stadtplan geübt.

Im Folgenden werden zunächst einige Ergebnisse der Evaluation des Projektunterrichts aus den Durchgängen in der Zeit von 2011 bis 2013 dargestellt. Anschießend wird exemplarisch der Block *Farbe und ihre Wirkung* näher beschrieben. Dabei soll zum einen aufgezeigt werden, wie Museumsarbeit und Spracharbeit in der Schule ineinander greifen, zum anderen soll verdeutlicht werden, wie die Mehrsprachigkeit der SuS im Rahmen dieses Projekts berücksichtigt und gefördert werden kann.

3 Anmerkungen zur Evaluation des Projekts

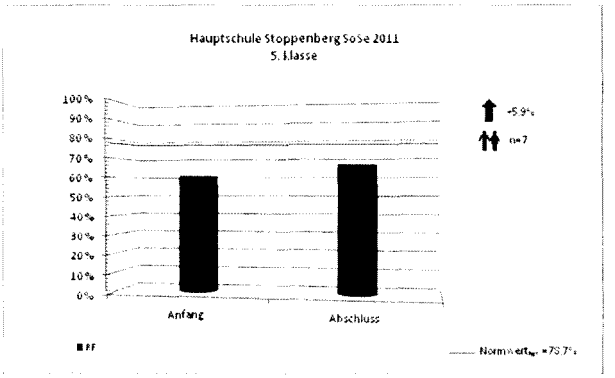
Die Evaluation stützt sich auf drei Evaluationsinstrumente und Datensätze:

1. einen von Baur/Spettmann entwickelten Sprachtest (C-Test), mit dem die Sprachkompetenz global erfasst und Entwicklungstendenzen festgestellt werden können,
2. einen für das Projekt entwickelten Schülerfragebogen, in dem Befindlichkeit, Einstellungen und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler (SuS) erfasst werden, und
3. ein Portfolio, das die Arbeit jeden einzelnen Schülers im Projekt dokumentiert. Bei der Fortsetzung des Projekts ist eine weitere Evaluation durch Interviews mit verschiedenen Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, SprachvermitterInnen und KunstvermittlerInnen) vorgesehen. Wir beschränken uns an dieser Stelle aus Platzgründen auf eine kurze Darstellung der mit dem Sprachtest ermittelten Ergebnisse.

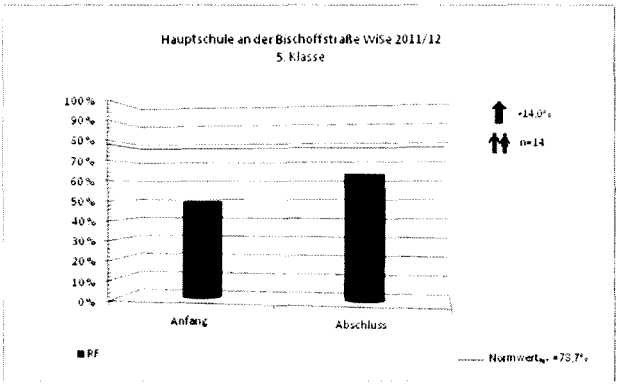
3.1 Förderung im Museum vs. Förderung in Museum *und* Schule

In einer ersten Evaluation wurde mit dem o.a. Sprachtest untersucht, ob sich Unterschiede in den Förderungsresultaten ergeben, wenn Gruppen ausschließlich im Museum gefördert werden (1. Durchgang SoSe 2011) und wenn eine Förderung in der Schule an die Arbeit im Museum anschließt, wie das in allen weiteren Durchgängen erfolgte.

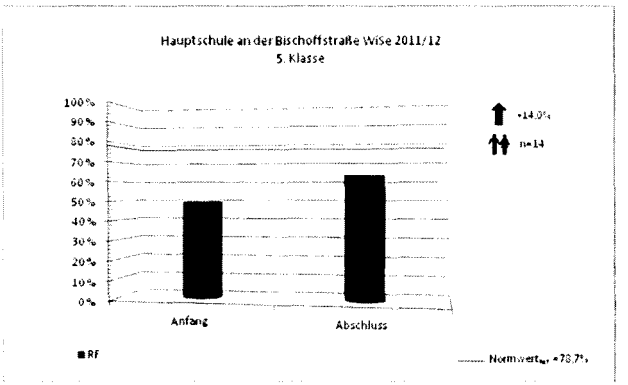
Gemessen wurde der Zuwachs in der Sprachkompetenz mit einem von Baur/Spettmann entwickelten und normierten C-Test. In den Diagrammen ist der Durchschnittswert der Referenzgruppen in Form einer roten Linie als Bezugsgröße (Referenznormwert) für die verschiedenen Klassen angezeigt. (Vgl. Baur/Spettmann 2008). Hier die Ergebnisse aus drei **Hauptschulen**:



Tab.1: Hauptschule A, SoSe 2011, nur Museum



Tab. 2: Hauptschule B, WiSe 2011/12 Museum + Schule



Tab. 3: Hauptschule C, WiSe 2011/12 Museum + Schule

Der Vergleich zeigt, dass der Zuwachs bei der Museumsarbeit ohne schulische Förderung 5,9% und mit schulischer Förderung einmal 14% und das andere Mal sogar 18% beträgt.

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass erheblich bessere Förderergebnisse erzielt wurden, wenn die Maßnahme sowohl im Museum als auch in der Schule durchgeführt wurde. Es ist allerdings festzustellen, dass auch nach Beginn einer sehr positiven Entwicklung noch ein großer Rückstand der meisten geförderten SuS zum angestrebten Durchschnitt (Referenzwert) besteht. Das zeigt aus unserer Sicht, dass die Förderung in ähnlicher Art fortgesetzt werden müsste, um die Sprachentwicklung weiter zu unterstützen.[9]

Ein interessanter Zusammenhang zwischen der Wirkung der Projektförderung und dem Förderbedarf wurde sichtbar, als wir die sprachlichen Entwicklungen von geförderten SuS im **Gymnasium** betrachteten. Diese SuS lagen von vornherein mit ca. 90% Lösungsquote weit über dem Referenznormwert, so dass der messbare Sprachzuwachs mit ca. 2% nur sehr gering ausfiel. Letztlich lässt sich daran erkennen, dass für die gymnasialen Gruppe weniger die Sprachförderung im Vordergrund steht, dieser Schülergruppe wird eher ein motivierender Zugang zu einem neuen Bereich der kulturellen Bildung eröffnet, während sich bei den schwächeren und bildungsfernen Lerngruppen *beide* Bereiche, kulturelle Bildung (durch Kunst) und sprachliche Förderung miteinander verbinden. Damit scheinen die schwächeren Gruppen von dem Projektansatz am meisten zu profitieren.

Aufgrund dieser Hinweise sind wir der Hypothese, dass sich bei schwächeren Schülern durch die Projektförderung eine positive sprachliche Entwicklung nachweisen lässt, in einem weiteren Evaluationsansatz nachgegangen.

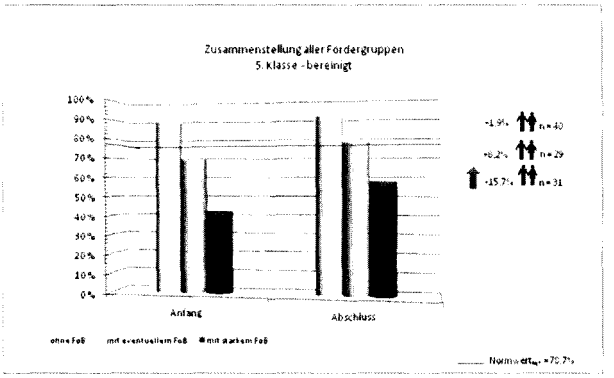
3.2 Evaluation von Gruppen nach Förderbedarf

Bei diesem Evaluationsansatz werden die geförderten SuS in drei Gruppen aufgeteilt:

1. SuS ohne Förderbedarf
   Das sind SuS, die über dem Referenzwert liegen
2. SuS mit eventuellem Förderbedarf
   Das sind SuS, die nicht sehr weit unter dem Referenzwert liegen
3. SuS mit starkem Förderbedarf
   Das sind SuS, die deutlich oder weit unter dem Referenzwert liegen[10]

[9] Eine an das Projekt anschließende Förderung ist nach Ablauf der Projektphase bisher nicht vorgesehen.

[10] Vgl. Baur/Spettmann (2008). S. 430-441.



Tab. 4: Übersicht über die Klassen 5 nach Förderbedarf (bereinigt)[11]

Die Hypothese, dass die schwächeren Schüler über alle Schultypen hinweg von der Förderung am stärksten profitieren, wird in der Auswertung in Tab. 4 bestätigt. Allerdings zeigt sich auch deutlich, dass trotz eines großen Zuwachses von 15,7 % der durchschnittliche Abstand der Fördergruppe zum ermittelten Referenznormwert immer noch sehr groß ist.

3.3 Der Schülerfragbogen

Es wurde ein Schülerfragebogen entwickelt, der die folgenden Bereiche in ihrer Entwicklung überprüfen sollte:

1. Befindlichkeit in der Schule
2. Selbstwertgefühl
3. Leistungsmotivation
4. Einstellung zu der deutschen Sprache
5. Einstellung zum Projekt „Sprache durch Kunst"

Der Fragebogen hatte eine 5 - er Skalierung und wurde zu Beginn und zum Ende der Fördermaßnahme (SdK) durchgeführt.[12]

Es zeigte sich, wie auch schon in anderen vergleichbaren Untersuchungen (vgl. Domkovsky 2011), dass solche Einstellungsveränderungen in relativ kurzen Zeiträumen nur schwer nachzuweisen sind. Auch bei der Betrachtung aller befragten SuS gibt es keine auffälligen Veränderungen. Es gibt nur zwei Aus-

[11] SuS, die gegen ihren Willen den Fördergruppen zugewiesen wurden und sich bei den Tests verweigerten, wurden aus der statistischen Berechnung herausgenommen.

[12] Der Original-Schülerfragebogen befindet sich im Anhang

nahmen. Zum einen ist es die Frage 2: „Ich fühle mich von meinen Mitschülern akzeptiert". Bei Zusammenfassung der Antworten „stimmt ganz genau" und „stimmt oft" erhöht sich das Akzeptanzniveau von 53,4% auf 73,1%, was eine erhebliche, statistisch signifikante Steigerung darstellt.

Diese positive Veränderung wurde mit großer Wahrscheinlichkeit durch das gemeinsame und partnerschaftliche Handeln im Rahmen der Projektarbeit verursacht.

Die zweite Abweichung findet sich bei der Frage 8: „Ich glaube, dass ich im Fach Deutsch noch besser werden kann". Hier steigert sich der Wert ebenfalls signifikant von 77,7% auf 94%. Dies zeigt, dass das Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit in Bezug auf das Fach Deutsch durch die Projektarbeit wächst. Interessant ist dabei, dass die Beurteilung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten in Frage 10.b: „Die mündliche Beantwortung von Fragen im Deutschunterricht fällt mir leicht" - und in Frage 10.c: „Das Schreiben von Texten im Deutschunterricht fällt mir leicht" am Ende der Projektarbeit schlechter ausfällt als zu Beginn:

Mündliche Beantwortung von Fragen (10.b):	von 69,9% zu 56,7% (Differenz 13,2%)
Schreiben von Texten (10.c):	von 78,1% zu 65,7% (Differenz 12,4%)

Dies könnte auf den ersten Blick als Widerspruch angesehen werden, tatsächlich zeigt diese Tendenz jedoch, dass die SuS ihr eigenes Können selbst kritischer und realistischer einzuschätzen gelernt haben, ohne dass die Leistungsmotivation oder das Selbstvertrauen der SuS dadurch beeinträchtigt worden wären.

Im zweiten, dritten und vierten Durchlauf wurden insgesamt 209 an dem Projekt teilnehmende SuS getestet. Dazu wurden Vergleichsgruppen aller Klassen und Schultypen mit einer Schülergesamtzahl von 256 SuS getestet. Der Vergleich ergab, dass sowohl bei den Projektgruppen als auch bei den Kontrollgruppen in dem getesteten Zeitintervall ein Sprachzuwachs zu verzeichnen war, der sich für beide Gruppen als statistisch signifikant erwies. Auch wenn das Endergebnis der Kontrollgruppe (81,4%) über dem der Fördergruppe (79%) zu liegen scheint, ist der positive Effekt der Projektförderung durch den Unterschied zwischen dem Zuwachs zwischen Projektgruppen und Kontrollgruppen gegeben. Er liegt bei den Fördergruppen im Durchschnitt bei 7,2% und bei den Kontrollgruppen bei 4,1%.

4 Aktivitäten in Museum und Schule am Beispiel der Einheit „Farbe und ihre Wirkung"

Schule Vorbereitung 1 Unterrichtseinheit:

Der Sprachdidaktiker führt das Thema: „Farbe und Ihre Wirkung ein".

- SuS werden nach ihren Lieblingsfarben gefragt
- SuS erzählen, was sie mit den bestimmten Farben assoziieren
- SuS erzählen, wo sie welchen Farben begegnen
- SuS werden nach der Bedeutung der unterschiedlichen Farben gefragt
- SuS erzählen, welche Bedeutung bestimmte Farben in den Herkunftsländern ihrer Familien haben

Im Plenum werden Wörter zu einer ausgewählten Farbe auf einem großen Plakat gesammelt. Die SuS schreiben frei, was sie mit der bestimmten Farbe verbinden, seien es Gegenstände, Gefühle, Naturereignisse, Landschaften, Früchte, Lebensmittel u.a.m. Jeder darf sich dazu äußern, womit er diese Farbe assoziiert und wo man ihr begegnet. Der gesamte Wortschatz wird nun wieder gemeinsam im Plenum geordnet und strukturiert, und die SuS versuchen Oberbegriffe zu finden. Die Wörtersammlung soll dann in eine Mind-Map überführt werden. Dadurch erhalten die SuS das Modell für eine Mind-Map. Danach erfolgt eine Einteilung der SuS in Paare oder kleine Gruppen. Jede Gruppe/jedes Paar sucht sich eine bestimmte Farbe aus und erstellt eine eigene Mind-Map dazu. Diese wird von den einzelnen Gruppen der ganzen Klasse vorgestellt und gegebenenfalls von den Mitschülern ergänzt. (Vgl. Anlage 2 *Mind-Map*)

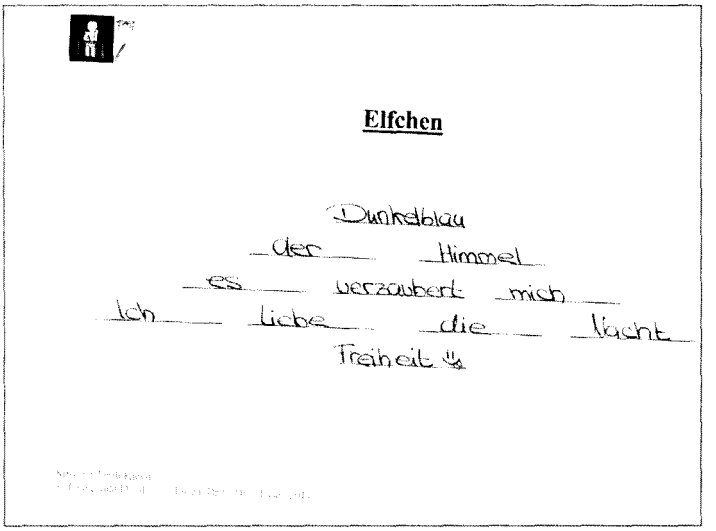
Im Museum findet die Arbeit in Anlehnung an das Kunstwerk „Landschaft mit Kirche (Landschaft mit roten Flecken I)" [13] von Kandinsky statt. Die SuS lassen sich von dem Werk inspirieren und lassen die Farben auf sich wirken. Danach können die SuS sich ein farbiges Blatt Papier auswählen, das mit einer der dominierenden Farben in dem Bild von Kandinsky korrespondiert. Die dann folgende serielle Schreibaufgabe erfragt Substantive, die mit bestimmten Farben assoziiert werden können. Die Blätter mit den zugeordneten Begriffen werden am Ende „dem Rhythmus des Bildes entsprechend" vorgelesen, d.h. es werden synästhetische Koppelungen von Sprache und Rhythmus angeregt. Im folgenden Verlauf sollen die SuS den Farben „Eigenschaften" zuordnen. Dabei wird die Farbe „rot" z.B.

[13] Das Bild ist auf der Internetseite des MF zu finden: http://collection-online.museum-folkwang.de/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=3058&viewType=detailView (02.06.2013).

häufig als warm, aber auch als wütend oder unruhig charakterisiert. Die Farbe gelb wird oft mit Freude und Fröhlichkeit in Verbindung gesehen.[14] Daran anschließend werden im Werkraum des Museums weitere Synästhesie-Übungen durchgeführt: Mit verbundenen Augen riechen die SuS verschiedene Düfte, ertasten Gegenstände und schmecken Gewürze und Süßigkeiten. An diese Handlungen knüpft die Frage an, welche Farbe und welche Form das gerade Gerochene/Erfühlte/Geschmeckte haben könnte. Die SuS versuchen dann das Wahrgenommene bildlich und farblich wiederzugeben. In einem abschließenden Gruppengespräch soll über die Gründe für die gewählte Umsetzung in Farbe und Form diskutiert werden. Bei diesem Gespräch zeigte sich immer wieder, dass es für die SuS schwierig ist, das bildlich Ausgedrückte zu verbalisieren.

Um hieran in der Schule anknüpfen zu können und die sprachliche Umsetzung zu stimulieren, hat sich in unserem Projekt die Arbeit mit der Gedichtform des „Elfchens" bewährt. Das Elfchen wird dabei zunächst als Formschema eingeführt. Dann werden die SuS dazu aufgefordert, eine Farbe aus einem Gemälde für sich zu wählen und zu dieser Farbe und den mit ihr durch das Bild vermittelten Assoziationen individuelle Gedichte zu verfassen, die sie abschließend im Plenum präsentieren.

Die Gedichte bieten hier eine gute Möglichkeit das persönliche Empfinden in Worte zu fassen, wie das folgende Beispiel einer arabischen Schülerin zeigt.


Elfchen

Dunkelblau
der Himmel
es verzaubert mich
Ich liebe die Nacht
Freiheit

[14] Die Nennungen stammen aus den Portfolios, die von den SuS angefertigt wurden.

5 Der Unterrichtsverlauf in einer türkisch-deutschsprachigen Klasse

Da es im Rahmen des Projekts nicht möglich war, die in den Klassen vertretenen Sprachen und Kulturen ausreichend zu berücksichtigen, entstand die Idee, den Muttersprachlichen Unterricht Türkisch mit dem Projekt zu verbinden. Um zu überprüfen, ob der in dem Projekt ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprache ausgerichtete Ansatz von mehrsprachigen SuS und LehrerInnen auch in einer zweisprachigen Form akzeptiert wird, wurde der im Folgenden beschriebene Unterricht geplant und durchgeführt. Der Unterricht fand in einer 6. Klasse eines Gelsenkirchener Gymnasiums mit 20 SuS statt, die Türkisch als Familien- oder Muttersprache sprechen und in der Schule gemäß dem Schulgesetz von NRW Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt haben. Es wurde die Unterrichtseinheit „Farbe und ihre Wirkung" durchgenommen, die dem im Projekt „Sprache durch Kunst" entwickelten methodischen Vorgehen folgte, allerdings mit dem Unterschied, dass die Arbeit ausschließlich in der Schule und nicht im Museum stattfand, weil es nicht möglich war, einen Museumsbesuch, der nicht langfristig geplant werden konnte, zeitnah durchzuführen.

Wir verfolgten dabei einen bilingualen Ansatz, der der sprachlichen Lebenswirklichkeit von mehrsprachigen SuS durchaus entspricht: Ein erster Input erfolgte mit einer Deutschlehrerin in der Zweitsprache Deutsch, die weitere Verarbeitung erfolgte dann mit Unterstützung des Türkischlehrers fast ausschließlich auf Türkisch.

Einführung in das Thema

Nach einer kurzen Vorstellung des Projektes durch die Sprachdidaktikerin wurden den SuS der Verlauf und die Ziele des Unterrichts erklärt. Hierbei wurden die SuS darauf aufmerksam gemacht, dass die Sprachdidaktikerin die Arbeitsanweisungen zwar auf Deutsch erteilt und dass Rückfragen an die Lehrerin auf Deutsch möglich sind, dass die weiteren Bearbeitungen und auch die Gespräche der SuS untereinander dann aber wie gewohnt auf Türkisch geführt werden sollten. Diese „Trennung" der Arbeitssprachen bereitete den SuS keine Schwierigkeit.

Verlauf des Unterrichts

1. Teil

Die Sprachdidaktikerin führte den Themenblock „Farbe und ihre Wirkung" ein. Zunächst wurden die Assoziationen der SuS in Bezug auf Farben angesprochen und sie wurden aufgefordert, einzelne Beispiele zu nennen. Um zur Mind-Map-

Aufgabe überzuleiten, wurde den SuS zunächst die Struktur der Mind-Map erläutert, bevor eine Mind-Map zu der Farbe Blau gemeinsam als Tafelbild erarbeitet wurde. Bis hierhin geschah alles auf Deutsch. Die SuS erhielten nun die Aufgabe, in Dreiergruppen selbst eine Mind-Map zu einer gewählten Farbe auf einem Plakat auf Türkisch zu erstellen. Zum Schluss präsentierten alle Gruppen ihre Mind-Map im Plenum wiederum auf Türkisch. Ergänzungen, Fragen und auch Anmerkungen wurden jeweils im Klassenforum besprochen; die Diskussion wurde von der muttersprachlichen Lehrkraft geleitet.

2. Teil

Da ein Museumsbesuch für diesen Unterrichtsversuch nicht organisiert werden konnte, wurde im Vorfeld der Klassenraum in eine kleine „Bildergalerie" mit Reproduktionen von Bildern der Maler Macke, Nolde, van Gogh, Kandinsky, Picasso, Dali, Heckel u.a. verwandelt, d.h. die Reproduktionen wurden im Klassenraum an die Wände gehängt. Die nächste Input-Phase erfolgte wieder auf Deutsch: Die Sprachdidaktikerin führte das „Elfchen" als Gedichtschema ein. Gemeinsam erarbeitete die Klasse dann ein Farb-Elfchen auf Deutsch zu einem ausgewählten Bild, wobei die Sprachdidaktikerin die SuS dabei unterstützte, die Farbassoziationen zu dem Bild hervorzulocken.

In der nächsten, türkischen, Phase erkundeten dann die SuS 10 Minuten lang in Zweiergruppen die Bilder, die im Raum „ausgestellt" waren. Mit ihrem Partner durften sie sich über die Bilder – weiterhin auf Türkisch - austauschen. Dies geschah, damit sie ihre Phantasie und die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gemeinsam erweiterten. Danach schrieb jeder Schüler in Einzelarbeit sein eigenes Elfchen zu einem Bild und einer Farbe, die sie sich selbst aussuchten, ohne dass eine andere Person wissen durfte, zu welchem Bild das Gedicht geschrieben wurde. Erst als die einzelnen SuS anschließend ihre Elfchen im Plenum vorlasen, mussten die anderen erraten, um welches Bild es sich handelte. Die muttersprachliche Lehrkraft unterstützte die Präsentation, indem sie das Erraten der Bilder durch zusätzliche Fragen lenkte. Hierbei war nicht nur das Benennen des Bildes (z.B. „das Bild mit der gelben Sonne") wichtig, sondern die SuS mussten auch begründen, weshalb sie glauben, dass sich ein bestimmtes Elfchen auf ein bestimmtes Bild bezieht. Dabei wurden von den SuS häufig anspruchsvolle Kausalnebensätze gebildet (z.B. *„weil die Sonne das Bild beherrscht"*).

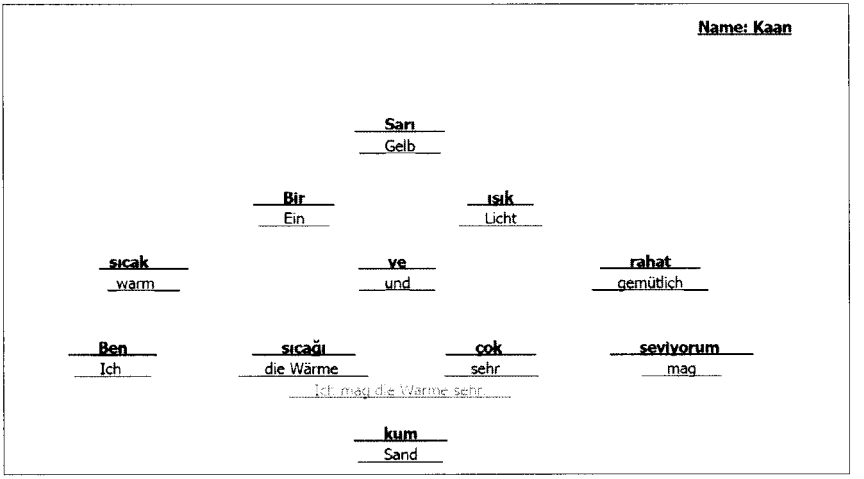
Abschluss des Unterrichts

Nach einer kurzen auf Türkisch geführten mündlichen Diskussion über den Eindruck, den die SuS von dieser Form des Unterrichts gewonnen hatten, gaben die

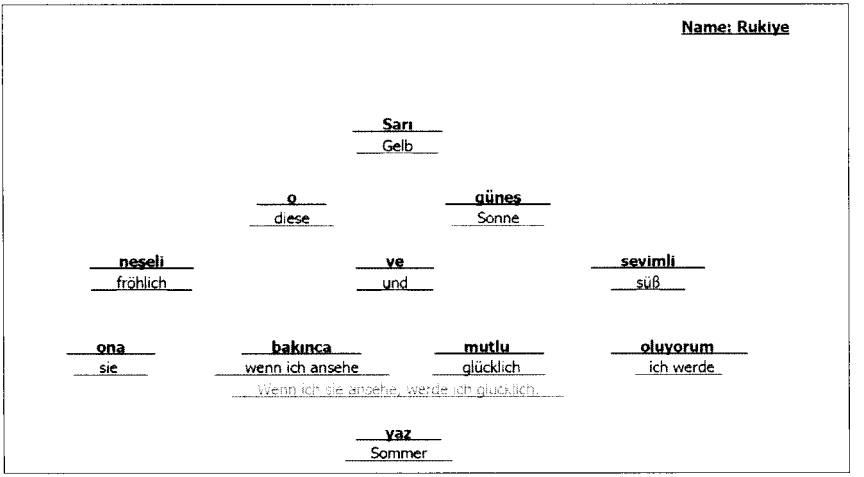
SuS in einem (auf Deutsch verfassten) Schülerfragebogen ein kurzes Feedback. (vgl. Anlage 3 – *Schülerfragebogen*) Hierbei zeigte sich, dass der Unterricht von den SuS sehr positiv bewertet wurde und eine großes Interesse geweckt wurde, solche Arbeitsformen fortzusetzen.

Die türkischen Elfchen

Farben-Elfchen 1



Farben-Elfchen 2



Bei der Betrachtung der beiden Elfchen lässt sich erkennen, dass beide Schülerinnen sich von individuellen Assoziationen zu den Bildern leiten lassen. Das ist in den Texten der 20 SuS durchgängig der Fall, so dass ein reichhaltiger und individueller Wortschatz aktiviert wurde. Da die Texte sowohl verlesen als auch später allen SuS in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt werden, kommt es außerdem zu einer gegenseitigen lexikalischen Bereicherung. Sowohl aus inhaltlicher als auch aus grammtisch-syntaktischer Sicht ist die vorletzte Zeile des Elfchens besonders interessant.

Im ersten Gedicht entsteht eine Assoziationskette *gelb – Licht – Sonne – Wärme – Sitzen (oder Liegen) im warmen Sand.* Im zweiten Gedicht gibt es keine assoziative Erweiterung, sondern am Ende wird zusammenfassend der Begriff genannt, für den die Sonne für die Verfasserin steht: *yaz* (Sommer). – Da in der vierten Zeile vier Wörter verwendet werden müssen, wird hier von den SuS i.d.R. ein vollständiger Satz gebildet, wodurch anspruchsvollere Konstruktionen entstehen als in den anderen Zeilen. Von den türkischsprachigen SuS werden hier auch häufiger die morphosyntaktisch schwierigen Verbaladjektive benutzt, die den deutschen Nebensatzkonstruktionen entsprechen. So bildet Rukiye beispielsweise den Nebensatz *ona bakinca...* (wenn ich sie/Anm.: die Sonne/ansehe ...).

In vielen Texten sind auch Einflüsse der deutschen Sprache auf das Türkische zu bemerken. Dies zeigt sich, wie im ersten Text, darin, dass das türkische Zahlwort *bir* (ein/eine) sehr häufig als Entsprechung für den unbestimmten Artikel gesetzt wird, wo es nach den Normen der türkischen (artikellosen) Sprache nicht notwendig wäre. Allerdings müssten genauere Analysen aller Texte vorgenommen werden, um entscheiden zu können, wo der Gebrauch des Artikels im Türkischen nicht üblich wäre.[15] Eine zweite Interferenz ist in den Textproduktionen darin zu sehen, dass häufig das Personalpronomen verwendet wird, obwohl die Personalform bereits in der Endung des türkischen Verbs enthalten ist: ***Ben***... *seviyo**num*** (Ich ... liebe [ich]) statt nur *seviyonum* im ersten Gedicht in der vierten Zeile. Das Personalpronomen wird im Türkischen vor allem dann verwendet, wenn die gemeinte Person besonders betont werden soll (z.B. ICH im Gegensatz zu einer anderen Person), was im vorliegenden Kontext nicht logisch erscheint. Angemessen ist die Personalkennzeichnung dagegen im zweiten Gedicht, wo die erste Person allein durch die Verbform *oluyo**num*** ausgedrückt wird.

[15] Inci Dirim hat in der Diskussion dieses Phänomens beim Symposion Deutschdidaktik Augsburg 2012 darauf aufmerksam gemacht, dass der Artikelgebrauch mit entsprechenden Produktionen in der Türkei abgeglichen werden müsste, um zu abgesicherten Interpretationen zu kommen.

6 Ausblick

Bei der Arbeit im Projekt „Sprache durch Kunst" hat es sich bereits erwiesen, dass die Phantasie und kreatives sprachliches Handeln der SuS angeregt werden. Obwohl fast alle SuS, die an dem Projekt teilgenommen haben, mehrsprachig waren, wurde der Aspekt der Förderung und des Ausbaus der Mehrsprachigkeit kaum berücksichtigt.[16] Damit wurde die Chance vertan, die Zweisprachigkeit der SuS auch systematisch zu fördern. Dies ist zugegegebenermaßen nicht einfach zu realisieren, wenn sehr viele unterschiedliche Herkunftssprachen in einer Gruppe vertreten sind – in der Regel noch auf sehr unterschiedlichen Sprachniveaus. Man könnte daher nach Möglichkeiten suchen, eine solche zweisprachig orientierte Konzeption mit Schülergruppen durchzuführen, die über eine einheitliche Herkunftssprache verfügen. Solche Gruppen existieren in besonderer Weise im Land Nordrhein-Westfalen: hier ist es möglich, die Muttersprache im Rahmen des herkunftssprachlichen/muttersprachlichen Unterrichts weiter zu lernen oder sie in der Sek. I und Sek. II anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache zu wählen.[17] Bei der Zusammenarbeit mit Kunstvermittlern in Museen kann dagegen nicht davon ausgegangen werden, dass die Kunstvermittler mit den mehrsprachigen SuS im Museum in deren Herkunftssprachen arbeiten. Aus unserer Sicht ist dies allerdings nicht als ein Hindernis anzusehen, sondern hier ergibt sich die Gelegenheit, mit den SuS in einer Art und Weise zweisprachig zu arbeiten, wie es in den realen Lebenssituationen der SuS auch häufig vorkommt: sie erhalten Informationen in der einen Sprache und verwenden sie in Situationen und Kontexten, die der anderen Sprache zugeordnet sind. Dadurch werden sprachliche Fähigkeiten der SuS ausgebildet und gefördert, wie sie in bilingualem Sachfachunterricht angestrebt werden (vgl. Wolff 2007).

Bemerkenswert war, dass sich die SuS in den verschiedenen Unterrichtsphasen, die einmal dem Türkischen und ein anderes Mal dem Deutschen zugeordnet waren, konsequent in der einen oder anderen Sprache bewegten, was einerseits die hohe Sprachkompetenz der SUS zeigt, andererseits auch belegt, dass sie es gelernt haben, mit zweisprachigen Situationen souverän umzugehen. Es war aber auch festzustellen, dass der spezifische Wortschatz, der beim Umgang mit Kunst

[16] Mehrsprachigkeit wurde nur rudimentär aufgenommen, indem die SuS dazu angeregt wurden, einzelne Wörter in einem Projektwörterbuch in ihrer Sprache aufzuschreiben oder Gegenstände, die auf Bildern auftauchen, in ihrer Muttersprache zu benennen u.ä. Ein systematischer Ansatz zur Förderung der Muttersprache wurde im Projekt bisher jedoch nicht verfolgt.

[17] http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf.

und Kunstobjekten zur Verfügung stehen muss, bei den Kindern nur in geringem Umfang vorhanden ist – sowohl im Deutschen als auch im Türkischen. Besonders beeindruckend war die hohe Motivation für die vorgeschlagenen Arbeitsformen – sowohl bei den SuS als auch bei den Lehrenden. Wir sind sicher, dass das Projekt „Sprache durch Kunst" durch Fokussierung der Mehrsprachigkeit neue und innovative Impulse erhalten kann.

Literaturverzeichnis

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. In: Gabriele Blell/Karlheinz Hellwig/Rita Kupetz (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik. Inhalts- und Lernerorientiert. Band 12.* Frankfurt a.M.: Lang.

Baur, Rupprecht S./Britta Hufeisen (Hrsg.) (2011): „Vieles ist sehr ähnlich" – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. In: Britta Hufeisen/Beate Lindemann (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen. Band 6.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 137-152.

Bering, Kunibert/Rolf Niehoff (Hrsg.) (2009): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. In: Bering, Kunert (Hrsg.): *Artificium – Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung. Band 28.* Oberhausen: Athena.

Böttcher, Ingrid (Hrsg.) (2012): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele, Vorschläge, Projekte. Ab Jahrgangsstufe 2. In: Gabriele Cwik/Klaus Martin Metzger: *Lehrerbücherei Grundschule.* 7. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2010): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Verlag.

Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen.* Berlin: Universität der Künste.

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium.

Gehring, Wolfgang/Elisabeth Stinshoff (Hrsg.) (2010): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. In: *Unterrichts-Perspektiven – Fremdsprachen.* Braunschweig: Schroedel [u.a.].

Grießhaber, Wilhelm/Zeynep Kalkavan (Hrsg.) (2012): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern.* Freiburg i.Br.: Fillibach.

Knapp, Werner/Heidi Rösch (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Lernumgebungen gestalten.* Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Mairose-Parovsky, Angelika (Hrsg.) (1997): Transkulturelles Sprechhandeln Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. In: Rolf Ehnert/Hartmut Schröder/ Muneshige Hosaka: *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 56.* Frankfurt a. M.: Lang.

Müller, Natascha/Tanja Kupisch/Katrin Schmitz/Katja Cantone ([3]2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. In: *Narr-Studienbücher. 3.*, überarb. Auflage. Tübingen: Narr.

Oomen-Welke, Ingelore /Michael Staiger (Hrsg.) (2012): *Bilder in Medien, Kunst, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert.* Freiburg i.Br.: Fillibach.

Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2002): *SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht.* Donauwörth: Auer.

Spinner, Kaspar H. ([4]2010): *Kreativer Deutschunterricht. Identität • Imagination • Kognition.* Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Wolff, Dieter (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 36*, 13-31.

Anlage 1: In die Landschaft hinein

Block: Traumlandschaften - Sehnsuchtsorte SAB 1

Name: Ernesto

In die Landschaft hinein

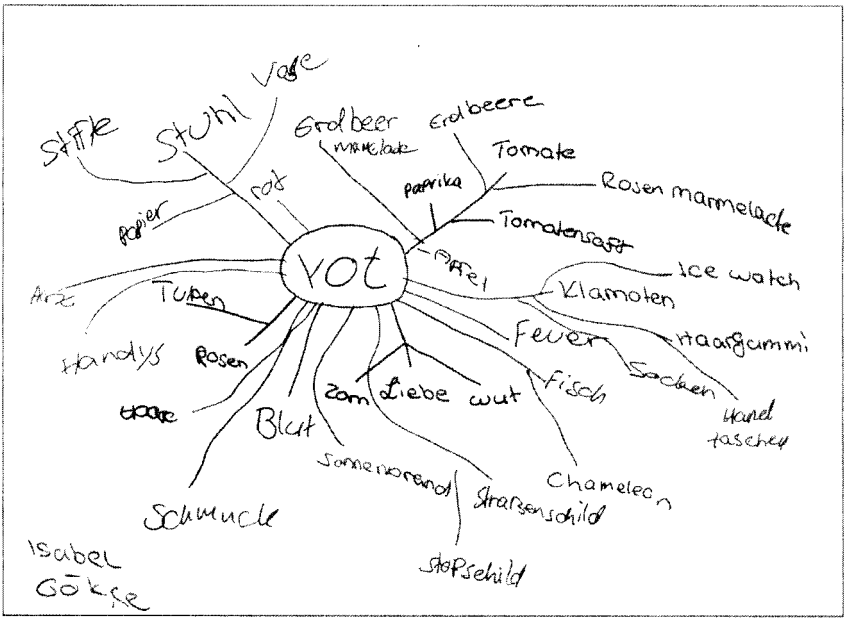
Schau dir den Menschen / die Menschen in der Landschaft an. Schreib einen kleinen Text dazu. Überleg dir: *Warum ist der Mensch in diese Landschaft gekommen? Wie empfindet er die Landschaft? Was sieht er? Was hört er? Will er an einen bestimmten Ort weitergehen?*
Du kannst in der Ich- oder Er- Form schreiben. Wenn du möchtest, kannst du auch andere Personen in das Bild hinein phantasieren.

Hallöchen! Ich heiß Papagalo der asiatische Papagei.
Ich bin irgendwie falschgeflogen und bin jetzt hier
gelandet. Also ich sitze jetzt an einem kleine Häuschen
Mein Lieblingsplatz ist gerade die Stange vor
diesem Häuschen. Ich kann immer zum Flug rüber
fliegen, meine ~~beiden~~ Stange vor diesem Häuschen
ist grad kein sicherer Platz denn immer wenn
ich schlafen möchte fallen Früchte vom Baum
oder jemand verscheucht mich. Mein Platz ist aber
gut sonig und geschützt vor Regenwasser. Auf der
anderen Seite der Flusses leben glaubich Zebras
oder andere Tiere. Auf jeden fall hasse ich diesen
oder schlich diese häßlichen Zebras das ist mein Platz.
P.S: Ich will hier weg von diesem häßlichen
OOOOOrrrrrtttt!!!!!!!!

Sprache durch Kunst
© Universität Duisburg – Essen, DaZ / DaF, Essen 2012/13 Datum:

Geschrieben zu: Pierre Bonnard: Die Terrasse von Vernon (1928)

Anlage 2: Mind-Map



Anlage 3: Schülerfragebogen

Schülerfragebogen

Vorname: _____ Alter: _____ Junge O - Mädchen O

Schule: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1. Die Stimmung in meiner Schule ist angenehm

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Ich fühle mich von meinen Mitschülern akzeptiert

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Mein Schulalltag ist…:

stressig, belastend ---- etwas anstrengend, aber ganz ok ---- eher locker ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐

4. Mein Lieblingsfach ist: _____ weiß ich nicht
☐

5. Ich nehme gerne am Deutschunterricht teil

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Wie beurteilst du dein Können in der deutschen Sprache? – Es ist

ausgezeichnet ---- gut ---- mittel ---- schlecht ---- sehr schlecht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Meine Leistung im Fach Deutsch ist:

sehr gut ---- gut ---- befriedigend ---- ausreichend ---- mangelhaft ---- ungenügend
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Ich glaube, dass ich im Fach Deutsch noch besser werden kann

stimmt genau ---- stimmt vielleicht ---- stimmt ein bisschen ---- glaube ich nicht ---- unmöglich
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Es ist mir wichtig, welche Noten ich im Deutschunterricht bekomme

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Welche der folgenden Aussagen trifft für dich zu:

a) Die deutsche Grammatik ist einfach

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b) Die mündliche Beantwortung von Fragen im Deutschunterricht fällt mir leicht

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

c) Das Schreiben von Texten im Deutschunterricht fällt mir leicht

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

d) Im nächsten Halbjahr werde ich mich im Deutschunterricht

mehr anstrengen als jetzt --- genauso anstrengen wie jetzt --- weniger anstrengen als jetzt --- weiß ich noch nicht
☐ ☐ ☐ ☐

e) Auch wenn ich mich noch so anstrenge, meine Noten werden dadurch im Deutschunterricht doch nicht besser

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

f) Wenn ich im Deutschunterricht aufgerufen werde, habe ich Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Die folgenden drei Fragen sollen nur von den Schülerinnen und Schülern beantwortet werden, die an dem Projekt „Sprache durch Kunst" teilgenommen haben.

11. Das Projekt „Sprache durch Kunst" gefällt mir

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Durch das Projekt „Sprache durch Kunst" lerne ich neue und interessante Dinge kennen

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. Ich würde im nächsten Schuljahr gerne wieder an einem solchen Projekt mit Museumsbesuchen teilnehmen

stimmt ganz genau ---- stimmt oft ---- stimmt ein bisschen ---- stimmt überhaupt nicht ---- weiß ich nicht
☐ ☐ ☐ ☐ ☐