



Wolfgang Gehring

Mit den Künsten Englisch unterrichten

Wolfgang Gehring

Mit den Künsten Englisch unterrichten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Cover: © PeopleImages / istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2177-3

Inhalt

Vorwort	7
1 Lernen durch die Künste	9
1.1 Die Künste im Unterricht	9
1.2 Englischlernen durch die Künste	12
1.3 Lernpsychologische Aspekte	16
1.4 Pädagogisch-didaktische Aspekte	19
1.5 Die Künste in der Unterrichtsplanung	21
2 Visuelle Kunst	25
2.1 Bildimpulse wahrnehmen	26
2.2 Zu Bildern texten	30
2.3 Bilder versprachlichen	36
3 Architektur	43
3.1 Räume wahrnehmen	44
3.2 Raumvorstellungen artikulieren	47
3.3 Räume gestalten	48
3.4 Räume erkunden	51
3.5 Sich in Räumen bewegen	54
4 Erzählkunst	57
4.1 Experimente mit Wörtern und Satzpatterns	57
4.2 Experimentelles Erzählen	60
4.3 Freies Erzählen (Poetry Slam)	66
4.4 Soziales Erzählen	68
5 Digitale Kunst	73
5.1 Info-Art	74
5.2 Ein E-Book planen	79
6 Musik	85
6.1 Musikalisches Fertiglern	85
6.2 Sich Musik erhören	90
6.3 Kooperatives Miteinander	95

6.4	Soziales Miteinander	97
6.5	Sich über Musik austauschen	100
6.6	Fantasieren zur Musik	101
7	Bewegung und Tanz	105
7.1	Bewegte Schule	106
7.2	Bewegter Englischunterricht	108
7.3	Tanzen bilingual	111
7.4	Bewegungstheater	115
7.5	Tanztheater	117
8	Drama	121
8.1	Fokussierte Dramaaktivitäten	123
8.2	Situatives Spiel	127
8.3	Dramapädagogik	133
8.4	Theaterspiel	137
9	Sequentielle Kunst	143
9.1	Picturebooks	144
9.2	Comics und Graphic Novels	147
9.3	Filme	152
10	Analytische Annäherungen	161
10.1	Inhaltliche Rekonstruktionen	162
10.2	Medienspezifische Analyse	164
11	Literaturverzeichnis	169
12	Index	177
13	Glossar	179

Vorwort

Das Buch beschreibt sprachliche Aktivitäten für einen an den Künsten orientierten Englischunterricht. Sie sollen Lehrkräften helfen, reproduktive und konsolidierende Lernphasen in einen motivierenden und ansprechenden methodischen Kontext einzubinden. Die zahlreichen Vorschläge für produktive Tätigkeiten sollen Impulse bieten für eine kommunikative Unterrichtsgestaltung mit den Künsten. Ergänzt wurden alle Kapitel um einige Verlaufsplanskizzen. Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung bilden damit den strukturellen Kern dieses Bandes. Angesiedelt sind Tätigkeiten und Skizzen im Umfeld künstlerischer Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Ihre Kontexte und Inhalte sind folglich nicht nur authentisch. Sie haben eine ästhetische Komponente, die in den skizzierten Tätigkeiten von den Lernenden wahrgenommen und rezipiert werden kann.

Zum einen werden in den Unterrichtsvorschlägen die Künste in den vorgeschlagenen Szenarien und Handlungsweisen für Tätigkeiten genutzt, die das Sprachenlernen unterstützen. Zum anderen kommen die SchülerInnen, ganz im Sinne eines inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts, in vielfältiger Weise unmittelbar mit den Künsten in Berührung. Sie erproben sich im Umgang mit einigen, vor allem aber agieren sie kommunikativ und interaktiv in einem kunstbetonten Rahmen. Er unterstützt die Sensibilisierung für kreative, schöpferische Produkte, verhilft aber auch zu kritischer Distanz.

Die Aktivitäten sind nicht nach ihrer Komplexität angeordnet. Sie repräsentieren Tätigkeiten im Rahmen der ihnen zugeordneten Kunstformen. Deren sprachliche Kernaktivitäten wurden durch Operatoren spezifiziert. Grundsätzlich können die Tätigkeiten für die Schulung aller Kompetenzen verwendet werden. Angleichungen an die verschiedenen Niveaustufen des Gemeinamen europäischen Referenzrahmens (GeR) gelingen bei den meisten Vorschlägen ohne größeren Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung.

Die angeführten Internetadressen sollen Beispiele repräsentieren, wie Netzangebote zum Zeitpunkt der Veröffentlichung in Lernaktivitäten integriert werden können.

Viele dieser meist kostenlosen Angebote können kurzlebig sein. Möglicherweise werden sie im Laufe der Zeit verändert, mit einem neuen Namen versehen, neu gestaltet oder an andere Orte verschoben. Es scheint daher sinnvoll, nach aktuellen Versionen und Adressen dieser Tools immer wieder einmal zu googeln.

Wolfgang Gehring

April 2017

1 Lernen durch die Künste

1.1 Die Künste im Unterricht

Die Künste mit dem Fach Englisch zu verbinden ist nicht ungewöhnlich. Literatur, Theater, Schauspiel, Kreatives Schreiben, Darstellendes Spiel, visuelle Kunst werden in vielen Jahrgangscurricula des Englischunterrichts bedacht. Davon zeugen die vielen Unterrichtsbeispiele der Best Practice. Aus guten Gründen bedienen sich Lehrkräfte der Künste.

Kunst beeindruckt, provoziert, sie regt zum Widerspruch an, ist verstörend, anmutig. Kunst nimmt gefangen, zeigt ungewohnte Perspektiven, lässt Blicke zu in neuartige Welten und kulturelle Äußerungsformen. Reaktionen auf Kunst schaffen interessante, didaktisch ergiebige Kontexte für das Lernen einer Fremdsprache. Die SchülerInnen veranlassen sie dazu, sich auszutauschen, zu kommunizieren. Kunst kann dabei selbst Ausdrucksform sein: Mit ihren Instrumentarien teilen Lernende Absichten ganz ohne verbale Sprache mit. Sie entdecken den eigenen Körper, das Foto oder Bild als Medium für Ausdruck und Mitteilung. Die Lernsprache ist in allen Bereichen präsent, bei der Initiation künstlerischer Handlungen genauso wie bei ihrer Dokumentation, Präsentation oder Evaluation. Sprache wird auch eingesetzt, um Vorgehensweisen auszuhandeln, Sichtweisen mitzuteilen, Lösungspläne zu entwickeln. Über die Sprache werden Darstellung, Szenarium und Choreographie mitgeteilt, oder Inhalte in künstlerischen Vertextungen, von denen aus weitere sprachbetonte Prozesse angestoßen werden: die Diskussion, die Präsentation, die Dialogisierung, die Verbalisierung etc.

Vom ersten Lernjahr an werden im Unterricht Texte gestaltet vorgelesen, gesungen und erklatscht, pantomimisch verfremdet und szenisch übersetzt. Viele dieser Aktivitäten in einem kunstbezogenen Handlungsrahmen tragen unmittelbar dazu bei, bereits auf einer frühen Lernstufe „performance-skills“ anzubahnen (Reisener, 2006). In Alltagshandlungen tauscht man ja nicht nur Informationen aus. In einer kommunikativen Situation übernimmt man unbewusst eine Rolle, fühlt sich aufgefordert oder hat sich bewusst entschlossen zu einer „In-Szene-Setzung“ (Hallet 2008, 391). Da ist es nützlich, so früh als möglich an den eigenen performativen Fähigkeiten zu arbeiten.

Lernende versuchen sich auch daran, eigene Verszeilen zu formulieren, sie schreiben Spielvorlagen zu Bildern oder zu einer Musik (Lütge 2011, Wagner, 2012, Reckermann 2014). An Gemälden, Filmen, Fotos oder Spielszenen aus dem Drama entfalten und erproben sie analytische Fähigkeiten, wenn sie aufgefordert sind, begründete Meinungen zu formulieren (Grimm 2009, Thomson 2012, Ziemann 2011, 2012, Grigoriadou 2014, Volaric 2015).

Als kulturelle Repräsentationen von zielsprachlichen Gesellschaften haben die Künste längst Einzug in Lehrmedien gehalten. Seien es Action Songs, Pop Lyrics, Chants oder Poems, Skulpturen, Gemälde oder Ansichten architektonischer Vorzeigebauten, Theater und Bühnenszenarien: die Vielfalt künstlerischen Schaffens ist in den Unterrichtsmaterialien allgegenwärtig.

Ein paarmal im Schuljahr wird manch eine Schulaula zum Theater für die kleine Aufführung oder für das große Schauspiel (Passon 2014, Klein 2016). Realisiert werden außerdem Ausstellungen mit Kunst von SchülerInnen. Das Internet ergänzt die Vielfalt an Möglichkeiten, sich im Kontext des Englischunterrichts mit den Künsten zu befassen oder sich Inspirationen für eigene Gestaltungsformen zu holen.

Die Künste sind außerdem im Alltag unserer SchülerInnen präsent. Zwar nicht immer in der Form, dass sie sie selbst ausüben, im Chor, am Instrument, vor der Leinwand oder auf der Bühne. Gleichwohl werden SchülerInnenpräferenzen von künstlerischen Äußerungen beeinflusst, manchmal auch bestimmt: von Musikrichtungen, Filmgattungen, Fernsehformaten, von Outfits und Designs kreativ Schaffender etc.

Über die Künste wissen unsere SchülerInnen also schon viel. Zumindest über die Formen, die ihre Lebenswelt beeinflussen, haben sie subjektive Theorien gebildet, die sie zum Ausdruck bringen können, verbal oder gestalterisch, pantomimisch oder tänzerisch, in Texten oder in visuellen Adaptionen. Diese Potentiale sollten im Englischunterricht mehr genutzt werden. Nicht um aus Lernern Künstler zu machen. Kunst im Englischunterricht bedeutet, ihre Produkte besser verstehen zu lernen, sich über Verstehensprozesse auszutauschen und Sichtweisen begründet zu verteidigen.

Die Künste im Englischunterricht stellen Produkte bereit, derer sich SchülerInnen bedienen, um die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern oder zu vertiefen. Schließlich sind die Künste Kontextgeber, in denen Lernende mit einigen ihrer Techniken, Darstellungs- und Versprachlichungsformen selbst experimentieren. Spontaneität und kreative Ausgelassenheit zuzulassen ist dabei sicherlich zweckmäßig für erste Begegnungen und Einlassungen. Auf sie müssen Phasen der „positiven Anstrengung“ folgen, damit das Lernen nicht zu kurz kommt (Roth 2002, 2;11).

Die folgende Zusammenstellung grundsätzlicher Vorgehensweisen (siehe unten) macht das didaktische und methodische Spektrum ersichtlich, das die Künste in den Englischunterricht einbringen. Die Aufgaben zum Gemälde *Room in New York*, von Edward Hopper, sind breit angelegt.

Performanz	Funktion	Operatoren	Beispiel
Geleitete Versprachlichung	Kontextualisierung Situative Einbettung	Beschreiben	Describe the room. Write down what you can see in it.
Diskussion	Stimulus Impuls Diskussionsobjekt	Argumentieren	To what extent does the painting represent what was happening in New York at the time hopper painted his Room?
Experimentelle Versprachlichung	Kontextualisierung Impulsierung	Verfassen Dialogisieren	What do the man and the woman think at this very moment? Write down their thoughts in speech bubbles in the picture.
Analyse	Aufgabenkern, Analyseobjekt	Statement Beschreibung Argumentation	You are doing an internship at Sheldon museum. Write a one pager explaining what this painting is really about.
Aufführung	Choreographie Spielvorlage	Tanzfiguren umsetzen Spielvorgaben ausführen	Create and present a still image that shows the scenery in the room in New York half an hour later.
Wahrnehmung	Rezeptionsmedium Inszenierungskontext	Erkennen Benennen	Identify the colour, shape and balance techniques used by the artist.

Auf allen Lernzielebenen bieten sich Realisierungsmöglichkeiten. Die Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten wird durch eine Reihe von Operatoren gewährleistet, die auf verschiedenen Diskursebenen angesiedelt sind. Zu kulturellen Einsichten verhelfen analytische und außerdem emotional-affektive Zugangsweisen. Diese führen impuls- oder aufgabengeleitet Lernende zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Formen der Gestaltung und Vermittlung. Es werden ästhetische Kategorien transparent, welche sich positiv auf die künstlerische Urteilsfähigkeit der SchülerInnen auswirken können. Auf der Ebene von Aufführungen und anderer künstlerischer Tätigkeiten kommt es zu einer Vernetzung rezeptiver und produktiver Zielvorstellungen.

1.2 Englischlernen durch die Künste

Der Englischunterricht hat künstlerische Darstellungsformen, Ausdrucksweisen und Aufführungstechniken frühzeitig für sich entdeckt. Seit Ende des 18-ten Jahrhunderts werden **Bilder** im Fremdsprachenunterricht für Übungen zum Sprechen und Schreiben eingesetzt, vornehmlich als Medium der Anschauung (Reinfried 1992, 87). In den Lehrbüchern ist ihre Funktion nach wie vor die der graphischen Ausgestaltung (*enrichment*) oder sie dient der landeskundlichen Darstellung. Erst in letzter Zeit werden Bilder als Bezugsrahmen für analytische oder diskursive Tätigkeiten wahrgenommen, zumal man erkannt hat, dass Lernende auf eine Alltagswelt vorbereitet werden müssen, die zunehmend visualisiert gestaltet ist (Lütge 2011).

Francois Guoin (1831-1896) setzte in seiner Serien-Methode methodisch auf **Pantomime**. Lehrkräfte und SchülerInnen sollten thematisch zusammenhängende Äußerungen mimisch und gestisch darstellen, z.B. I put my book into my bag, I take my book out of my bag etc. Die primäre Lehr-/Lernform ist das nonverbale Regieren auf sprachlichen Input in der Methodik des Total Physical Response (TPR). Die SchülerInnen sind aufgefordert, in körperliche Bewegungen umzusetzen, was ihnen durch Befehls- und Aufforderungssätzen auf Englisch vorgegeben wird. In aufwändigeren Versionen setzen die SchülerInnen ganze Handlungsketten nonverbal um. Tänzerische Aktivitäten sind eingeschlossen.

Das dialogische **Spiel** hält mit dem kommunikativen Ansatz in den 1970-er Jahren Einzug in den Englischunterricht. In einfachen Varianten setzen die SchülerInnen sprachliche Handlungsmuster interaktiv und kooperativ um, z.B. A: You need new jeans. B: You sell new jeans. Manchmal gibt es konkrete Angaben zur Rollengestaltung, z.B. You are an angry customer. In komplexeren Rollenvorgaben realisieren SchülerInnen einen vorgegebenen Handlungsrahmen sprachlich und spielerisch. Über Verlauf und Ende entscheiden sie selbst: The detective of Harrod accuses you of shoplifting. You accuse him of cheating. Spielerisch und sprachlich agieren die SchülerInnen innerhalb eines „in Grundzügen figurierten Szenarios“ (Kurtz 2001, 122) in den Spielvarianten Stehgreifspiel und Improvisation. Zu einer Reihe an Varianten des Rollenspiels führt der kommunikations- und handlungsorientierte Zugriff auf literarische Texte. Ein Beispiel hierfür ist das Creative Acting, bei dem die Lernenden Szenarien aus der Lektüre in Standbildern *freeze frames* umsetzen. Im ‚Dialogspiel‘ stellen die SchülerInnen Textsituationen szenisch dar, (Nünning/Surkamp 2013, 166), der künstlerische Akzent liegt auf der spielerischen Ausgestaltung.

Texte in veränderten Ausgangsversionen und als eigene Spieltexte sind ab den 1980-er Jahren das Ergebnis von experimentellen Schreib- und Gestaltungsaufträgen. Sie werden durch einen an Lernaufgaben orientierten Englischunterrichts verstärkt angestoßen (Task Supported Teaching). Das Prinzip solcher kreativer Aufgaben (creative tasks) besteht darin, aus Vorgegebenem etwas Neues zu schaffen, es

handelt sich gewissermaßen um „the playful use of language to construct new and surprising meaning.“ (Tin 2013, 3), initiiert durch verbale, visuelle oder auditive Stimuli und Impulse.

Musik im Englischunterricht meint nach wie vor primär das gemeinsame Singen von Liedern aus den Zielsprachenländern. Moderne, computerbasierte Präsentationsmöglichkeiten wie z.B. Karaoke machen es Lehrkräften allerdings heute leicht, Songs mit einem professionellen Klangbild zu nutzen, die darüber hinaus den SchülerInnenpräferenzen entsprechen. Mittlerweile wird Musik als Gestaltungselement in Filmen thematisiert und mit Hilfe geeigneter Software auch produziert.

Bewegung ist in der Methode des Total Physical Response ein explizites didaktisches Grundelement. Außerdem wird körperliches Tun in ganzheitlichen Verfahren eingesetzt. Hinzu kommen Tänze aus den Zielkulturen. Manch eine Spielanweisung für eine dialogische Szene weist ebenfalls auf bestimmte Bewegungsabläufe hin.

Das Theater ist außerschulischer Lernort für die fortgeschrittene Englischklasse (Surkamp 2010). Auf dieser Niveaustufe werden Dramen gelesen und Auszüge hieraus aufgeführt. Die **Inszenierung** einer kompletten Spiel- oder Ballettvorlage bleibt zwar die Ausnahme. Wünschenswert ist sie, um Lernenden zu Erfahrungen mit den vielschichtigen Aspekten der Aufführungskunst zu verhelfen (Küppers/Schmidt/Walter 2011).

Einige Erziehungsprojekte stehen ganz im Zeichen einer Integration der Künste. Das wohl bekannteste ist das kanadische Projekt Learning Through the Arts (LTTA). Es bahnt mit Tanz, Drama, Musik und den bildenden Künste Zielsetzungen in verschiedenen schulischen Sachfeldern und Erziehungsbereichen an. Lernergebnisse zu expliziten Aspekten einer Kunst werden in den Curricula ebenfalls angestrebt. Beide Lernzielbereiche geht man in LTTA durch die Kooperation von Lehrkräften und KünstlerInnen handlungsfokussiert an. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung einer aufführungsreifen Präsentation im ausgewählten Kunstsegment, die von den SchülerInnen abverlangt wird. In den ebenfalls verstetigten kritischen Betrachtungen dieser Ergebnisse durch die Lernenden wird das analytische Moment umgesetzt. Der in diesem Band verfolgte Ansatz Learning English Through The Arts (LETTA) ist eng am kanadischen LTTA-Konzept orientiert. Tatsächlich lassen sich die grundsätzlichen Argumentationszusammenhänge von LETTA auf Forschungen und didaktische Szenarien auf LTTA zurückführen. Offensichtlich ist die durchgängige Integration der Künste in allen Lernaufgaben der Sprachlernprozesse, die in diesem Buch noch eingehend diskutiert werden. Manche Aufgaben münden in eine Aufführung oder zumindest eine Präsentation, die ein gewisses Maß an schöpferischem Tun mit einschließt. Genauso häufig stellen die Künste Lernkontexte bereit, in denen die SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen der Sprachverwendung agieren. Wegen dieser sprachpraktischen Fokussierung ist die Zusammenarbeit von Lehrkräften und KünstlerInnen im Klassenzimmer bei LETTA erwünscht, nicht je-

doch verbindlich. Es gibt allerdings vielfältige Möglichkeiten der Kooperation. Für die Übernahme von Unterrichtssequenzen durch KünstlerInnen ist LETTA offen. Nicht nur Projekte in den darstellenden Künsten profitieren davon, wenn Lernende mit professionellen Akteuren des Tanz- und Spieltheaters arbeiten und dabei ihre Talente entdecken. Bildende KünstlerInnen vermitteln Gestaltungstechniken, die sich positiv auf Lernprozesse auswirken. Vornehmlich nutzt LETTA die Künste, damit die SchülerInnen in ästhetischen Kontexten sprachlich tätig werden.

Im Lichte einer sprachhandlungsorientierten Beschäftigung mit den Künsten nehmen darstellende Kunstformen und die Werke der bildenden Künste eine vergleichbare Stellung ein. Kunstprodukte geben wie Aufführungsanlässe wichtige Impulse für sprachbezogene, analytische, ästhetische, kulturelle, strategische und soziale Begengungen und Betätigungen.

Die **kommunikative** Komponente, die im Englischunterricht naturgemäß besonders wichtig ist, lässt sich in multiplen Verwendungsformen realisieren. Die potentiellen Sprechkanäle, zu denen die Künste veranlassen, decken von einfachen Statements bis zu experimentellen Verschriftlichungen alle relevanten kommunikativen Operationen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ab. Fassbar sind sie in Operatoren, welche die Handlungen beschreiben, die in diesem Band alle Aufgaben zu den Künsten spezifizieren.

Die Einbeziehung **analytischer** Fähigkeiten soll Lernende dazu anleiten, Kunst bewusster wahrzunehmen, Unbestimmtheitsstellen zu klären und Auslegungen sachlich zu fundieren. Auch durch Aktivierung konkreter Wissensbestände und Strategien sollen sie ästhetische Aspekte erkennen, sie würdigen und vor diesem Hintergrund eventuell sich anbietende Aufführungsaktivitäten eruieren. Dieser Lernzielbereich wird von kognitiven Tätigkeitsformen bestimmt.

Durch Identifizieren, Analysieren, Strukturieren, Kategorisieren und Interpretieren führt der Kompetenzerwerb zu einer Stärkung des ästhetischen Wahrnehmens.

Der Umgang mit den Künsten hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Lernenden, das zunächst von eigenkulturellen Wahrnehmungen und Sichtweisen geprägt sein dürfte. Die Künste eröffnen neue kulturelle Welten, deren bedeutungsvolle Inhalte ansonsten für die meisten Lerner im Verborgenen blieben. Sowohl das reflexive Betrachten als auch das handelnde Ausüben einer künstlerischen Form vermitteln Erfahrungen, Wissen und Können, die Lernende dafür sensibilisieren, künstlerische Erscheinungsformen als **kulturelle** Codes von Zielsprachengemeinschaften zu erfassen und ihnen offener und zugewandter zu begegnen. Natürlich gilt dies ebenso für eigenkulturelle Traditionen und Praktiken der Kunstausübung.

Alle kunstbezogenen Tätigkeiten unterstützen die Konsolidierung **strategischer** Kompetenzen. Durch die mehrheitlich freien Sprachverwendungszusammenhänge werden Kommunikationsstrategien geschult, ein zielgerichteter Einsatz rezeptiver

Strategien ist notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Wahrnehmung aufführender, visueller oder verschriftlichter Kunstformen. Ein strukturiertes Vorgehen wird dadurch trainiert, dass Lernende sehr häufig aufgerufen sind, Lösungspläne zu entwerfen und umzusetzen. In den meisten Fällen können diese auf unterschiedlichste Weise konstruiert werden.

Das Erleben der Künste in Darstellungen oder Produktionen, das Mitwirken an Kunstformen und das gemeinsame Gestalten eigener Artefakte ermöglichen eine Vielzahl an sozialen Erfahrungen. Darüber hinaus sind die Sprachhandlungen selbst diskursiv gestaltet, sodass **soziale** Kompetenzen auch auf der Sprachhandlungsebene vertieft werden. Das Spektrum an Fähigkeiten, das potentiell durch den Umgang mit den Künsten im Englischunterricht angebahnt wird, wird demnach auf fünf Zielebenen fassbar, der kommunikativen, der analytischen, der kulturellen, der strategischen und der sozialen Ebene:

Kommunikative Kompetenzen:

- Sprache in kunstorientierten Kontexten mitteilungsbezogen einsetzen
- Kunstdarbietungen verstehend wahrzunehmen und sich über Wahrnehmungen verständigen
- an Diskursen über die Künste aktiv teilnehmen
- die Zielsprache in Spielaufführungen gestaltend einsetzen
- die Zielsprache in experimentellen Sprech- und Schreibprodukten verwenden
- non-verbale Kommunikationsformen und Interaktionsweisen mitteilungsbezogen einsetzen

Analytische Kompetenzen:

- Bildende und darstellende Ausdrucksformen der Künste kriteriengeleitet wahrnehmen, sie kritisch einordnen und benennen
- Bedeutungen bildender und darstellender Ausdrucksformen aushandeln
- darstellende Ausdrucksformen anhand einiger Gestaltungsprinzipien erfassen, sie kritisch einordnen und benennen
- Evaluationskriterien für die Bewertung von bildender Kunst und darstellenden Künsten begründen und benennen

Ästhetische Kompetenzen:

- Begegnungsformen der Künste emotional erfassen und würdigen
- sich künstlerischen Ausdrucks- und Darstellungsformen gegenüber offen zeigen
- Bereitschaft zeigen, mit künstlerischen Ausdruck- und Darstellungsformen in zielsprachlichen Kontexten experimentieren
- eine konstruktiv-kritische Haltung zu Ausdrucksformen der Künste zeigen und diese versprachlichen
- Bereitschaft zeigen, sich auf Diskurse über künstlerische Bedeutungen einzulassen und sie mit Bewusstheit auszuhandeln

Kulturelle Kompetenzen:

- Vielfalt als Kennzeichen künstlerischen Schaffens würdigen
- künstlerische Äußerungen in der eigenen Kultur entdecken und würdigen
- sich auf künstlerische Äußerungen von Zielsprachengemeinschaften einlassen und diese würdigen
- kulturelle Verschiedenheiten in den Künsten wahrnehmen und würdigen
- den Künsten als kulturelle Kontexte für sprachliche und außersprachliche Handlungen Interesse entgegenbringen

Strategische Kompetenzen:

- Individuelle Talente und Dispositionen für Problemlösungen einsetzen
- Kunstformen zur Konsolidierung sprachlicher Fähigkeiten einsetzen
- Techniken und Verfahren zum Umgang mit den Künsten anwenden
- rezeptives und produktives Handlungswissen für den Umgang mit den Künsten nutzen

Soziale Kompetenzen:

- Bereitschaft, in der Gemeinschaft künstlerische Formen zu rezipieren
- Bereitschaft, in der Gemeinschaft künstlerische Formen zu reproduzieren
- Bereitschaft, kooperativ an und mit künstlerischen Formen zu arbeiten
- Bereitschaft, kooperativ und kollaborativ Aufführungen in der Zielsprache für ein Publikum zu erarbeiten
- Bereitschaft, künstlerische Ausdrucksformen der Gemeinschaft aktiv mitzugestalten

1.3 Lernpsychologische Aspekte

Es gibt viele Anzeichen dafür, dass ein Umgang mit den Künsten das Lernen unterstützt. Sie können die Talente aktivieren, die bei rein kognitiven Zugängen zum Lernstoff weitgehend ungenutzt bleiben. Auf die Existenz mehrerer Intelligenzen oder Talente beim Menschen hat Howard Gardner in seinen Studien hingewiesen (Gardner 1983). Die Intelligenzen existieren unabhängig voneinander. Jede kann für sich gefördert werden. Falls einzelne Talente noch nicht individuell erfahrbar sind, bedeutet dies demnach nicht, dass sie nicht verfügbar wären. Es kommt auf die Aufgaben an. Geeignete Aktivitäten könnten sie ins Spiel bringen. Wiederum auf das Bild *Room in New York* bezogen sind die folgenden Beispiele, welche die von Gardner vermuteten Intelligenzen bedienen:

Logical-mathematical Intelligence	Why do you think the picture is called <i>Room in New York</i> ?
Verbal/linguistic intelligence	You are a visitor of the couple in <i>Room in New York</i> . Talk to them using the flow chart on your card.
Musical/rhythmic intelligence	Write a listicle with five song titles or tunes that can provide a musical background to <i>Room in New York</i> .
Visual/spatial intelligence	Make a still image showing the couple in <i>Room in New York</i> half an hour later.
Bodily/kinaesthetic-bodily intelligence	Find adjectives in your dictionary that describe what the man and the woman in <i>Room in New York</i> think. Act out the words through the motions of your body.
Interpersonal intelligence	The woman in <i>Room in New York</i> is about to tell her husband that she wants a divorce. With your partner write a dialogue between the man and the woman.
Intrapersonal intelligence	Imagine you are the man or the woman in <i>Room in New York</i> . Write what you think at this very moment being in the room.

Das Intelligenzmodell nach Gardner ist nicht unumstritten. Zweifel bestehen z.B. darin, dass die genannten Talente eindeutige Anzeichen für Intelligenz sind (Neubauer/Stern 2007, 98f). Zumindest deutet das Modell darauf hin, dass Lernende über Begabungen verfügen, die sich für das Fremdsprachenlernen nutzen lassen. Hierauf lässt sich methodisch aufbauen. Aufgaben, die auf analytische Verarbeitungsverfahren zielen, sollten dann um Zugänge erweitert werden, in denen Lernende Erfolge haben, die sich Themen lieber sprachlich, musisch, kinästhetisch, interpersonell, intrapersonal oder aus einer Mischung aus diesen Präferenzen erschließen (Puchta/Rinvoluceri 2007).

Gestaltet man Lernangebote so, dass sprachliche oder analytische Talente in einem didaktischen Geflecht mit bewegungsbetonten, visuellen und musischen Dispositionen interagieren können, sind positive Effekte auf das Lehren und Lernen wahrscheinlich. Die Künste sind die geeigneten Kontexte, um Lernumgebungen zu konstruieren, bei denen Lernende unterschiedliche Talente einsetzen, um das Lernproblem zu lösen.

Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung unterstützen die Annahme, dass eine didaktisch strukturierte Beschäftigung mit den Künsten dem Lernen förderlich ist. Weniger in dem Sinne, dass konkretes Lernmaterial zu einem vorgegebenen Zeitpunkt behaltenswirksam abgespeichert ist. Das lernförderliche Moment bei der Konstruktion von kunstbetonten Lernaufgaben besteht vielmehr darin,

Kompetenzen nachhaltig zu fördern. Studien zeigen, dass Wörter besser erinnert werden, wenn man sie mit Bewegungen koppelt (Sambanis 2013a). Zur Entwicklung eines differenzierten Gebrauchs der Lernsprache tragen Kontakte mit bildender Kunst, z.B. im Museum, und der kommunikative Austausch darüber bei (Rottmann/Wicke 2015). Was die Beschäftigung mit Spieltexten angeht, könne man laut Sambanis von „förderlichen Effekten“ dramapädagogischen Arbeitens auf den Erwerb von Sprachlernstrategien, Aussprache und Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache ausgehen (Sambanis 2013b, 119ff). Zu alledem gehören durchgängige Kontexte, die von den Künsten auf vielfältige Weise aufrechterhalten werden. Ob es dann um das Erinnern geht oder um das Behalten- das episodische Gedächtnis, das für diese Prozesse zuständig ist, wird in jedem Falle unterstützt (vgl. Roth 2011, 102).

Die Künste geben solchen Lerngelegenheiten auch einen Handlungsrahmen, der oftmals zu produktiven Ergebnissen führt. Sie entstehen in einem individuellen Prozess, unter Zuhilfenahme verschiedener Dispositionen. Die kanadischen ForscherInnen Uptis/Smithrim (2003) ermittelten positive Auswirkungen von auf Kunst basierten Lernkonstellationen auf physische, emotive und soziale Dispositionen von Lernenden. Bessere Lernleistungen in Bereichen des analytischen und problemlösenden Denkens stellten z.B. Catteral (1998) und Deasy (2002) fest. Nach Pitman (1998) wirken sich künstlerische Lehr-Lernkontexte positiv auf Interessenslagen und Kooperationsbereitschaft der Lernenden aus. Das Lernen selbst erfährt Wertschätzung, wenn es um die Kunst geht (Greene 1995). Als wirksam erweisen sich dabei solche kreativen und dramapädagogischen Lernaufgaben, bei denen problemlösend vorgegangen werden muss (Hattie 2009). Es überrascht daher nicht, dass der Englischunterricht sich auf die Künste stützt, um effektive Lernprozesse zu planen und zu gestalten.

Die moderne Hirnforschung nennt wichtige Bedingungen für erfolgreiches Lernen, die von den Künsten bedient werden. Diese Bedingungen sind nicht neu, werden nun aber neurophysiologisch untermauert. Bekannt ist, dass Gedächtnisleistungen sich bei Lernenden deutlich unterscheiden. Eine neurophysiologisch motivierte didaktische Reaktion besteht darin, solche Lernsituationen zu konstruieren, die Handlungen –, in denen Lernende gut sind, mit solchen zu koppeln, in denen sie nicht so gut sind. Um Begabungen zu fördern müssten Lernangebote also handlungsorientiert in dem Sinne strukturiert sein, dass Lernenden ermöglicht wird, Problemlösungen ganzheitlich anzulegen, durch das Kombinieren verschiedener Verarbeitungsformen (Finkbeiner 2013).

Als dem Lernen förderlich gelten in der Hirnforschung Aufgaben „mit hohen Neuigkeitswerten“ (Schirp 2011,116). Außergewöhnliche Aspekte und situative Besonderheiten steigern die Aufmerksamkeit, von der wiederum die Qualität der Wissensspeicherung abhängig ist. So gesehen ist das handlungsorientierte Lernen formalen Zugängen gegenüber überlegen.

Die Emotionen werden seit der Reformpädagogik als einflussreich auf den Wissenserwerb betrachtet. Forschungen der Neurowissenschaften haben ihre positiven Einflüsse wieder stärker in das pädagogische und didaktische Bewusstsein gerückt. Um eine gehirnfreundliche Lernumgebung zu schaffen scheint es geboten, emotionale, affektive und kreative Zugänge und Sachinformationen zusammenzuführen (Schirp 2011 ebd., 119).

Im Unterricht leisten die Künste einen wichtigen Beitrag dazu, die SchülerInnen emotional und handlungsorientiert zu beteiligen, denn sie:

- beeinflussen Neugier und Aufmerksamkeit
- unterstützen eine miteinander korrespondierende kognitive und emotionale Wissensverarbeitung
- bedienen vielfältige Talente, Neigungen und Interessenlagen von Lernenden
- ermöglichen multiple Formen der Zugänge und des Umgangs
- unterstützen gemeinschaftliches und soziales Lernen

1.4 Pädagogisch-didaktische Aspekte

Früher als andere Schulformen hat der Englischunterricht an der Grundschule künstlerische Betätigungsfelder in den Unterricht integriert. Schauspiel, Musik und Tanz werden Lehrkräften als „ganzheitliche Umsetzungsmöglichkeiten“ anempfohlen (Böttger 2010, 21). Ganzheitlichkeit ist ein Maßstab, an den sich allgemein ein grundschulgemäßer Unterricht im Sinne einer Pädagogik vom Kinde aus“ bei der Gestaltung einer kindgerechten Lernumgebung ausrichtet.

Bereits in den Konzepten einflussreicher VertreterInnen der pädagogischen Reformbewegung ist die ganzheitliche Gestaltung des Unterrichts das entscheidende Leitmotiv. Es stützt sich auf ein Menschenbild, das Leib, Seele und Geist als eine Einheit auffasst. In der ganzheitlich orientierten Pädagogik von Maria Montessori (1870-1952) gehören die Beschäftigung mit den Künsten sowie das „kreative Tun“ zu den Eckpfeilern ihres Erziehungskonzepts (vgl. Berg 2006, 38ff).

Das pädagogische Verständnis des Reformpädagogen Celestin Freinet (1899-1962) steht ganz im Zeichen der Förderung des „freien Ausdrucks“. Unter anderem durch freies Schreiben, freies Musizieren und freies Tanzen würden Phantasie, Kreativität, Experimentierfreude und Forschergeist geweckt (Knauf 2008, 138).

ReformpädagogInnen wie John Dewey und Helen Pankhurst übernahmen in ihren auf Selbstständigkeit abhebenden Erziehungsmodellen ebenfalls an den Künsten orientierte Inhalte und Methoden. In der Projektmethode bzw. im Dalton Plan finden die Künste bis heute eine angemessene Berücksichtigung. Die Kunsterziehungsbewegung des späten 19-ten Jahrhunderts setzte dezidiert auf den Einsatz von

Bildern, Musik, Spiel und körperlich-produktiver Tätigkeit als Gegenströmung zu der auf Auswendiglernen und Regelwissen gerichteten ‚Buchschule‘. Da sie eine Unterrichtsgestaltung unterstützen, die im Einklang mit pädagogischen Grundüberzeugungen steht, sind die Künste in allen Modellen präsent.

Didaktische Konzepte, die mit fremdsprachlichen Zieldimensionen in einer Beziehung stehen, sind weitere theoretische Anker für die Integration der Künste in die Curricula des Englischunterrichts.

Die interkulturelle Didaktik verfolgt wissensbasierte, affektive und evaluative Zielsetzungen, um Verstehen kultureller Codes, Offenheit und Toleranz gegenüber kultureller Diversität bei Lernenden zu fördern. Zur Anbahnung interkultureller Kompetenzen werden nicht nur Inhalte aus Bereichen der Alltagskultur (small-culture) ausgewählt, sondern auch aus Literatur, Musik, bildender, darstellender oder sequentieller Kunst (big-C-culture) (Thaler 2012, 277f).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik befasst sich mit Kompetenzen und Zielen, Themen, Verfahren und Formen inhaltsorientierten Lernens mit und in fremden Sprachen. Darüber hinaus geht es ihr um die Entwicklung von Konzepten, die Herkunftssprachen von Lernenden in Lehr-Lernkonzepte des Fremdsprachenunterrichts integrieren. Die Künste bieten sich in plurilingualen Umgebungen zum einen als Inhalte für das Sachlernen und das kulturelle Lernen an. Sie können zum anderen themengeleitete Interaktionen und Verschriftlichungsverfahren sowie das szenische Spiel kontextualisieren (Eder 2013, Fasse 2014).

Eine Didaktik des ästhetischen Lernens beschäftigt sich mit den vielfältigen schöngestigen Erfahrungen, die die Künste bieten. Sie erkundet Formen, die Wahrnehmungsfähigkeiten bei den Lernenden zu entwickeln. Sie sollen Lernende zu selbst-reflexiven, zu sinnlichen, geistigen Reflexionserfahrungen führen. Ästhetisches Lernen soll Lernwelten eröffnen, die mehr sind als Wissensvermittlung (Even 2014, 192). Dieser Hintergrund impliziert Begegnungen mit den Künsten kognitive, evaluative und kreative Zugänge (Küster/Lütge/Wieland 2015).

Die Dramapädagogik verbindet in ihren Konzepten fremdsprachlichen Lernens ästhetisches Erleben und darstellendes Spiel. Der Schwerpunkt der Aktivierungsformate liegen auf der Sprachverwendung in performativen Szenarien. Techniken des Darstellens und des Schauspiels werden eingesetzt, um kommunikative, erzieherische und bildungsrelevante Zielsetzungen zu erreichen (Tschurtschenthaler 2013, Hallet/Surkamp 2015).

1.5 Die Künste in der Unterrichtsplanung

Die Vielschichtigkeit der Konzepte macht es erforderlich, die für den Unterricht ausgewählte Kunst bzw. künstlerische Praxis didaktisch und methodisch zu konkretisieren. Anhand einiger Leitfragen kann diese notwendige Engführung angegangen werden. Als Leitlinien dienen die Parameter, die grundsätzlich bei der Planung und Gestaltung von Englischunterricht zu beachten sind (Gehring 2014):

Erwartungen: Welche Annäherungsprozesse sollen primär im Unterricht angestoßen werden? Auf welchen Lernzielebenen sollen diese Annäherungen operationalisiert werden? Wird die Kunstform vornehmlich als Medium genutzt, das Sprachanlässe kontextualisiert oder initiiert? Soll sie auch explizit für Zwecke des Sprachaufbaus genutzt werden, z.B. um Wortschatz, Grammatikpatterns oder andere Redemittel des sprachlichen Curriculums zu trainieren? In welchem Maße soll die Kunstform die Entwicklung von Literalität fördern? Welche Bezüge zur gesellschaftlichen Praxis korrelieren mit den Erfahrungen der Lernenden? Soll die Kunstform implizit Impulse zur Ästhetisierung des Unterrichts liefern, damit die Lernenden ihre Wahrnehmungsroutinen auf künstlerische Ausdrucksformen ausweiten können? Welche analytischen Ergebnisse werden angestrebt, welche erschließenden Methoden sollen angewendet werden, welche Aspekte der Kunstform sollen vornehmlich thematisiert werden? Ist auch eine produktive Phase vorgesehen? Gibt es Möglichkeiten, von der Kunstform ausgehend Aufführungsimpulse umzusetzen?

Kunstform: Welche potentiellen Verstehensprobleme können die Rezeption beeinträchtigen? Welche Inhalte müssen in Vorphasen thematisiert werden, damit ein Vorverständnis in der Lerngruppe vorhanden ist, auf dem aufgebaut werden kann? Wie soll mit subjektiven Theorien der Lernenden zur Kunstform umgegangen werden, in welcher Weise lassen sie sich in das Unterrichtskonzept integrieren? Sind die verschriftlichten, visuellen oder audiovisuellen Codes der Kunstform für unterschiedliche Lernerniveaus in einer Lerngruppe überhaupt zu dekodieren? Welches kulturelle, textsortenspezifische, historische, gesellschaftspolitische Wissen ist für das Verständnis der Kunstform oder der Ausübungspraktiken wichtig? Erleichtert es gegebenenfalls eine interpretatorische oder gestalterische Annäherung? Welche verwertbaren Vorwissensbestände liefern hierzu Sachfächer? Welche Abstufungen in Bezug auf die Annäherungen an die Kunstform sind generell angezeigt? Über welche Strategien müssen die Lernenden verfügen, damit die Auseinandersetzung mit der Kunstform gelingt?

Aktivitäten/Zugangsweisen: In welchem Maße ist es sinnvoll, Zugangsweisen kooperativ bzw. individuell zu gestalten? Welche Formen der Differenzierung können ohne potentiellen Gesichtsverlust der betreffenden Lernenden durchgeführt werden? Auf welchen Ebenen der Aktivierung sind Differenzierungsmaßnahmen realisierbar (Komplexität, Anzahl, Zeitlimit etc.)? Sind die Aktivitäten in einem

übergeordneten sprachorientierten Lernkontext zu rechtfertigen? Welche künstlerischen und musischen Erfahrungen sind in der Lerngruppe bereits vorhanden? Welche außerschulischen Aktivitäten in künstlerischen Bereichen werden gepflegt? Sind die Lernenden mit Aktivierungsformen vertraut, mit denen sich die Impulse der Kunstform für Gestaltung- oder Aufführung durch entsprechende Aktivierungsformen umsetzen lassen? Ist Bereitschaft in der Lerngruppe vorhanden, sich auf szenische Formen einzulassen, die die Kunstform impliziert? Wo, liegen die Grenzen einer Didaktisierung der betreffenden Kunstform?

Sprache: Mit welchen Versprachlichungsproblemen muss gerechnet werden? Sind Maßnahmen zur sprachlichen Vorentlastung zielführend? Welche Formen des Scaffolding sind geeignet, die Lernenden bei der Bewältigung der Ebenen zu unterstützen? Ist die Einführung von Fachvokabular erforderlich oder genügt alltagssprachliches Können, um die Diskurse angemessen präzise zu vollziehen? Welche Mitteilungsprobleme können entstehen und durch welche Hilfen können sie im Vorfeld verringert werden? Welche sprachlichen Vorbedingungen sind sonst noch zu klären, damit die Lernenden sich nicht durch Vermeidungsstrategien den erwünschten Diskursen entziehen oder ihre Teilnahme verweigern? Mit welchen Genres sind die Lernenden vertraut, um sie in eigenen Produktionen zielführend zu berücksichtigen?

Strukturell sind die Künste als Kontexte und Inhalte sowohl für sprach-, als auch für aufgabenbezogene Lernumgebungen geeignet. Manche Aktivitäten in diesem Band benötigen einen konkreten Artikulationsrahmen. In einer Kontextualisierungsphase werden hierfür Kontexte konkret, das Vorwissen der Lernenden rekonstruiert und integriert. Das Interesse für die Thematik zu wecken und die Leistungserwartungen dazulegen sind die weiteren Funktionen dieser einleitenden Phase. Auf die Kontextualisierung folgt die Erarbeitung der konkreten Aktivität anhand der hierfür vorgesehenen Handlungsaufforderungen.

Oftmals, aber nicht immer, ist diese Phase kooperativ ausgestaltet, ohne die konkreten Leistungserwartungen aus dem Blick zu verlieren. Denn diesbezügliche Ergebnisse sollen in der nachfolgenden Verarbeitungsphase präsentiert, weiterentwickelt oder in einen neuen Sachzusammenhang transferiert werden. Manche dieser Schritte werden in Aktivitäten, die als Lernaufgaben ausgewiesen sind, nicht im vergleichbaren Maße vollzogen. Lernaufgaben in diesem Band setzen sich ein konkretes Arbeitsziel, der Arbeits- oder Lösungsprozess ist explizit in Form einzelner Schrittfolgen vorentlastet, das angestrebte Produkt näher beschrieben. Die Kontextualisierung erfolgt also durch die Aufgabe selbst, was jedoch nicht bedeutet, nicht auch Maßnahmen zur motivationalen und wissensbasierten Aktivierung einzusetzen.

Zum Weiterlesen

- Bernstein, N./Lerchner, Ch. (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur-Theater-Bildende Kunst-Musik-Film. Göttingen 2014.
- Gehring, W./Stinshof, E. (Hg.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig 2010.
- Gehring, W.: Praxis Planung Englischunterricht. Bad Heilbrunn 2015.
- Küster, L./Lütge, C./Wieland, K. (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt u.a. 2015.
- LTTA-Learning through the arts (Hg.): Resources. O.J. [<http://www.curriculum.org/arts/index.shtml>].

„Mit den Künsten Englisch unterrichten“ möchte alle Lehrkräfte dabei unterstützen, die Künste stärker für das Fremdsprachenlernen zu nutzen. Bilder, Architektur, Texte, Musik, Tanz, Theater, Comics und Film sind nicht nur motivierend. Sie sorgen für vielfältige Sprechanelässe, fördern das kreative Tun und erweitern die interkulturelle Perspektive des Unterrichts. Nicht zuletzt ermöglichen die Künste ästhetische Annäherungen auf allen Niveaustufen der Fremdsprachaneignung und -verwendung. Damit sind die Künste als Kontexte in sprachbezogenen Lernumgebungen ebenso einsetzbar wie als Inhalte des bilingualen Unterrichts.

Jedes Kapitel befasst sich zunächst thematisch mit einer Kunstform. Hierzu werden dann verschiedene Lerntätigkeiten vorgestellt und didaktisch eingeordnet.

Den mehr als 200 Aktivitäten, Aufgaben und Stundenskizzen sind jeweils Operatoren zugewiesen. Dadurch kann die produktive Anforderung eines Aktivierungskonzeptes schnell eingeschätzt werden. Bei allen Formaten wurde Wert auf eine kompetenzorientierte Struktur gelegt.



Der Autor

Dr. Wolfgang Gehring, geboren 1958, ist Professor für Fremdsprachendidaktik an der Universität Oldenburg.

978-3-7815-2177-3



9 783781 521773