

Förderung der Kreativität und der Emotionalität der Schüler durch Kunstwerke im DaF-Unterricht

Ivica Kolečani Lenčová

Im Beitrag wird darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Kunstwerken und damit kreativen Gestaltungsprozessen eine Bereicherung der schulischen Lernumgebung im Sinne des integrierten Konzeptes bedeutet, das Emotion und Kognition verbindet. Das emotionale Engagement der Lernenden gewährleistet die Einbeziehung ihrer ganzen Persönlichkeit in den Lernprozess. Theoretische Überlegungen werden durch Beispiele aus der Literatur und der bildenden Kunst ergänzt.

Einleitung

In den letzten Jahren wird in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Arbeiten auf die Wichtigkeit und das Bedürfnis der Erziehung im Unterricht in allen Stufen des Schulsystems hingewiesen. Die Wichtigkeit der Erziehung sollte sich in der Stärkung der Erziehungsmethoden und zugleich in der Eliminierung uneffektiver überflüssiger Bildung widerspiegeln. In den Vordergrund treten erzieherische Fragen wie die Entwicklung der Emotionalität und der Kreativität und deshalb nicht zuletzt auch die Entwicklung der emotionalen Intelligenz, zu der „... die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst adäquat zu erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nützen zu können...“¹ gehört. In dieser Hinsicht verdienen die Erziehung und die Verbindung der Kognition mit der Emotion eine größere Aufmerksamkeit, es ist nötig, die Erlebnisse und Gefühle des Lernenden mehr zu berücksichtigen.

Durch eine ausgewogene Wirkung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphären wird eine komplexe Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden erreicht, sowohl im kognitiven als auch affektiven Bereich.

1 Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht

Überlegungen zur Verbindung der Kognition und Emotion wurden in der einschlägigen psychologischen Literatur v. a. mit Jean Piaget (Piaget 1995) verbunden. Seine Metapher zur Erklärung der Beziehung zwischen Kognition und Emotion ist in unserem Kontext wichtig – er vergleicht das menschliche kognitiv-emotionale System mit einem Motor, in dem die Kognition dessen Struktur und die affektive Komponente den Treibstoff, der den Motor aktiviert, darstellen. Aufregungen beeinflussen das Interesse des Menschen an bestimmten Sachverhalten und stellen damit seine kognitiven Handlungen her. Daraus ergibt sich, dass die Emotionen wie auch Kognitionen Prozesscharakter haben, d.h. der Entwicklung unterworfen sind. Sie können erworben oder gelernt werden, sind variabel und flexibel. In der schulischen Umgebung bedeutet dies, dass das kognitive Gedächtnisparadigma durch ein neues Paradigma, das mehr die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden betont, ersetzt werden

¹ Hänze 1998: 8.

sollte. Mit anderen Worten: Das informationsverarbeitende Paradigma kommt ohne Emotionen, ohne die Körperlichkeit der Lernenden zu kurz.

Im Fremdsprachenunterricht sollten die Lernenden ganzheitlich, in ihrem Denken, Handeln, aber auch Fühlen erfasst werden. Der Lehrende kann ihnen dabei helfen, eine emotional positive Einstellung zum Lernen zu erreichen und es ihnen ermöglichen, ihre eigenen Gefühle zu äußern, d. h. die Lehrenden sollten entgegenkommend reagieren, sich emphatisch benehmen, den Emotionen der Lernenden sowie ihren eigenen einen wesentlichen Platz im Unterrichtsgeschehen einräumen. Gerade Kunst mit ihrer vielfältigen Heterogenität, Mehrdimensionalität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität vermittelt eine endlose Möglichkeitsreihe von Anstößen im emotional-affektiven Bereich und kann den Lernenden Gelegenheiten zukommen lassen, das persönlich bedeutsame Lernen zu verwirklichen. M.E. besteht die Chance der Literatur, der bildenden Kunst und der anderen Kunstarten in ihrem Reichtum an Potentialitäten und Qualitäten, die im direkten Kontakt mit dem Lernenden das authentische ästhetische Erlebnis gewährleisten. Durch Aktivitäten mit dem künstlerischen Artefakt ist das oben erwähnte ästhetische Erlebnis ein Gegengewicht zu den utilitaristisch und pragmatisch orientierten Sachtexten.

Der Kontakt des Lernenden mit Kunst findet in Form eines interkulturellen Dialogs, als Begegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk statt. Eine Begegnung, die mit der Wahrnehmung und dem Erlebnis als Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden verbunden ist (Kollárová 2004, Lenčová, 2008), bietet dem Lernenden das Suchen und das Entdecken.

Während des Kontakts mit der Kunst werden bei den Lernenden Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen (nonkognitive Charakteristiken der Persönlichkeit), Wertprozesse und die Bildung der progressiven Affinität zu den Werten unterstützt. „Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden ein wirkungsvolles Medium in die Hand, wie er den Schüler motivieren und aktivieren kann, wie er seine Emotionalität entwickeln und wie er dem Fremdsprachenerlernen einen tieferen Sinn geben kann.“² Dies wäre im transmissiven edukativen Modell des Gedächtnisparadigmas kaum möglich.

2 Stellenwert der Kunst im DaF-Unterricht

Kunstwerke mit einer dominierenden sprachlichen Seite sind durchaus akzeptiert, scheinbar weniger sprachliche, resp. „nichtsprachliche“ dagegen stehen im Hintergrund – literarische Texte stehen wenigstens am Rand des Unterrichts (vergleichen lassen sich die Qualität und die Häufigkeit ihres Einsatzes im Unterricht), andere Kunstarten werden in den Unterricht und vor allem in die sogenannten edukativen Konstrukte (Curricula, Lehrwerke) gar nicht eingegliedert. Die Lehrenden praktizieren im Umgang mit Kunstarten eher den pragmatischen Zugang, der dem Lernenden das künstlerisch-ästhetische Erlebnis abnimmt, bei der bildenden Kunst sind sie meist ratlos. In einer Kommunikation dieser Art geht es primär um den Austausch von Wörtern, Übungen mit dem erlernten Wortschatz und die Grammatikvermittlung; ein Austausch von empfundenen Inhalten, tieferen Zusammenhängen im Prozess des Erlebnislernens findet nicht statt oder bleibt unbemerkt im Hintergrund und geht allmählich verloren. In den aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden *von den literarischen Formen* vor allem narrative Texte bearbeitet (Märchen, kurze Erzählungen aus dem Alltag, kleine Gedichte, Reime, Rätsel, manchmal Autorenlieder, Comics, seltener Phantasy, Nonsense oder sog. Volksbücher – Geschichten über Till Eulenspiegel, Schildbürger).

² Lenčová 2006: 51.

Beispiele aus der *bildenden Kunst* gibt es in den Lehrwerken keine, der Umgang mit dieser Kunst ist der Initiative der Lehrenden überlassen. Im Deutschunterricht werden, wenn überhaupt, sporadisch malerische, zeichnerische, graphische bzw. fotografische Werke verwendet, die als seltener eingesetzte Kunstformen von Lehrenden und Lernenden für innovativ und motivierend gehalten werden. Viele Lehrende haben *keine Erfahrungen im Umgang mit Kunstwerken*, ihr Methodenreservoir ist begrenzt, oft bleiben sie bei der Methode der Beschreibung, meistens verzichten sie auf Methoden, die es den Lernenden gestatten, ihre Stellungnahme zum Bild auszudrücken, mit ihrem Erfahrungshorizont zu vergleichen, eine phantasievolle Geschichte zu erzählen oder zu schreiben. Unbemerkt bleiben Geschichten vor und hinter dem Artefakt, Geschichten, die das Dargestellte zeitlich, räumlich, sozial oder kommunikativ öffneten, Texte im Bild, Rollenspiele, szenische Darstellungen etc. Darin sehe ich eine große „Reserve“, denn gerade im Umgang mit einem Kunstwerk kann man Verfahren wählen, die das kreative Potential des Lernenden aktivieren und seine ganzheitliche Entwicklung fördern, die emotionale Spannung erhöhen, seine intellektuelle Sphäre aktivieren.

Der so orientierte Umgang mit Kunst im Fremdsprachenunterricht spricht das Innere des Lernenden an, seine Gefühle, seine emotionale Welt – er kann sich mit den Helden identifizieren oder von ihnen distanzieren, er fühlt sich als Persönlichkeit angesprochen und ernst genommen.

Kunst bietet viele Anlässe: zur regen Diskussion, zur echten Kommunikation, zur individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten, den Gedanken und der inneren Welt der handelnden Personen, weckt ihre Neugier. Gerade die Neugier ist eine der grundlegenden Eigenschaften, die man zum Forschen und Entdecken braucht. An ein Kunstwerk ist nicht nur auf dem kognitiven Weg heranzugehen, sondern auch gleichzeitig affektiv/emotional bzw. über konkretes Tun, Basteln und Entwickeln, denn ganzheitliches Lernen heißt Lernen mit Kopf, Herz und Hand (kognitiv, affektiv, motorisch). Unter diesen Umständen werden vier der fünf Zugungskanäle aktiviert (kognitiver, visueller, auditiver, haptischer).

Neben dem eigentlichen Ziel, der Verknüpfung des kognitiven Lernens mit dem emotionalen, der Heranführung an die Werte des Humanismus ist das ganzheitliche Lernen auch leistungssteigernd: Das Behalten von Informationen ist umso besser gewährleistet, je besser die Aufnahmekanäle gebündelt sind. So ist die Behaltequote bei rein gedanklicher Aufnahme (stilles Lesen) 10 %, 20 % bei akustischer Aufnahme, 30 % bei visueller Aufnahme, 60 % bei kombinierter akustisch/visueller Aufnahme. Fügt man das „Selbst-Machen“ hinzu, so ergibt das 90 %.³

Ständiger Kontakt, eine Verbindung mit verschiedenen Kunstarten führt vor allem zur Bereicherung des Emotionalen. Der Umgang mit künstlerischen Artefakten eröffnet einen großen Freiraum für die Entwicklung des kreativen Potentials des Schülers (Originalität, Sensibilität, Fluenz, Elaboration), seiner Selbstreflexion und seines Selbstbewusstseins. Nicht zuletzt werden seine Imaginationskraft, sein Ästhetik- und Schönheitsgefühl gefördert.⁴

In einem Unterricht, der idealerweise die individuellen Möglichkeiten jedes einzelnen Lernenden zu entfalten ermöglicht, wird die ganzheitliche (komplexe) Entwicklung der Schülerpersönlichkeit gefördert (es geht nicht nur um die Entwicklung seiner ratio). Zwei Beispiele zum Umgang mit literarischen Texten:

1. Die Lernenden sollen ein in Verse zerschnittenes Gedicht (jeder Vers ergibt einen Papierstreifen) inhaltlich zu einem Gedicht ordnen, ihre Wahl begründen, dem Gedicht einen Titel geben, es illustrieren etc.

³ Vgl. z. B. Storch 1999: 56. <http://www.marketingfox.ch/downloads/wahrnehmungskanaele.pdf>. 25.01.2012

⁴ Vgl. Vašašová 2006: 144ff.

2. Die Lernenden sollen einen narrativen Text weiterschreiben, die Geschichte weiterführen, die Handlungen aus einer anderen Perspektive betrachten, in die Geschehnisse eintreten etc. Auf diese Weise werden direkt oder indirekt u. a. musische Aktivitäten (Dramatisierungen – Rollenspiele, szenische Darstellungen, Zeichnen, Malen und Singen), die die Lernenden fördern, angeregt.

Die neue Schule soll (völlig im Sinne von Comenius) zur Werkstatt der Menschlichkeit und nicht nur zur Werkstatt der Verwendbarkeit werden, d. h. sie soll in Anlehnung an Ries (2004) den jungen Menschen nicht nur zum *homo faber* (leistungsfähiger Schaffender), sondern auch *homo ludens* (ein Mensch, der im Leben spielen möchte und kann), *homo moralis* (emphatischer, hilfsbereiter, freundlicher Mensch) und *homo spiritualis* (ein Mensch mit interiorisierten höheren Werten, zu geistiger Transzendenz fähig) erziehen.

Im Kontext der oben genannten Änderungen werden neue Bedingungen für den Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht geschaffen, ihr *Stellenwert* wird neu eingeschätzt und definiert:

Durch Einbeziehen von künstlerischen Artefakten in den Fremdsprachenunterricht werden neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz ganz neue Aspekte ins Spiel gebracht, die über die Förderung der Sprachkompetenz hinausgehen und die auf dem die Schülerpersönlichkeit ganzheitlich auffassenden Erlebnislernen basieren (Individualisierung und Personalisierung des Unterrichtens), zwischenmenschliche Beziehungen, Normen und Werte (ethische Sozialisation, allgemeine Humanisierung des Unterrichtens) betonen.

Das Erkennen der individuellen Chancen der Lernenden ist mit dem Erkennen ihrer Bedürfnisse, die verschieden sind (individuell und sozial bedingt), verbunden.

Eine der Aufgaben des Lehrenden der humanistisch orientierten Schule ist es, offenherzig gegenüber den Schülerbedürfnissen zu sein und die Lernenden möglichst auf höhere Bedürfnisse zu orientieren – sie sollen sich durch das Fremdsprachenerlernen mit Bedürfnissen wie der Wahrheit, dem Guten und der Schönheit identifizieren und dabei ihrer menschlichen Identität treu bleiben.

2.1 Vom Lernziel zum künstlerischen Artefakt

Voraussetzung für eine komplexere Arbeit mit künstlerischen Artefakten ist eine Auswahl der geeigneten Werke aus der künstlerischen Welt. Der Weg führt vom Lernziel zum künstlerischen Artefakt. Man sollte dabei die folgenden Faktoren berücksichtigen:

1. das Alter der Lernenden;
2. Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der jeweiligen Altersgruppe (damit hängen ihre Interessen, Neigungen zusammen) ;
3. das Prinzip der fächerübergreifenden Zusammenarbeit (Muttersprache, erzieherische Fächer wie Kunst, Musik ,...).

Die oben genannten Faktoren sind mit dem Anspruch an eine dem Sprachniveau angemessene Darstellung verbunden. Im Umgang mit Kunstwerken richte ich mich nach folgenden Prinzipien und Kriterien:

Prinzipien:

1. ästhetische und ethische Präzedenz;
2. Aktualität;
3. Originalität;

4. methodisch-didaktische Determinierung des Kunstwerks.

Ästhetische und ethische Präzedenz: Kunstwerke mit einem ästhetischen und ethischen Wert ermöglichen die komplexe Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in allen Bereichen (kognitiver, emotionaler, affektiver Bereich).

Aktualität: Aktuell sind Themen, die nie an Gültigkeit verlieren, Grunderfahrungen und Gefühlsregungen des Menschen darstellen und dadurch bei jedem Lernenden bestimmte Assoziationen hervorrufen (sog. „zeitlose Themen“), ihn persönlich ansprechen. Zu den wichtigen Merkmalen des Kunstwerks zählt u.a. dessen Bezug zu der Lebens- und Fantasiewelt des Lernenden.

Originalität: Die Originalität (Einzigartigkeit) von Inhalten, in der Themenauswahl, in der Bearbeitung fördert die Kreativität und Fantasie der Lernenden. Wenn die Kunstwerke Identifikations- und Vergleichsmöglichkeiten anbieten, gehen die Lernenden mit ihnen kreativ um, experimentieren, versuchen diese selbständig zu dekodieren und eigenständig zu bearbeiten.

Methodisch-didaktische Determinierung bedeutet, dass nicht jedes Kunstwerk zur didaktischen Bearbeitung geeignet ist. Geeignet sind solche Kunstwerke, die die Lernenden auf der kognitiven, aber auch nonkognitiven Ebene ansprechen, ihnen möglichst viele Anreize geben. Dadurch bekommen die Lernenden viel Freiraum für ihre persönlichen Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile.

Mit den oben genannten Prinzipien sind die folgenden **Kriterien** sehr eng verbunden:

1. Orientierung am Lerner;
2. Orientierung am Kunstwerk;
3. Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts;
4. Orientierung an der methodisch-didaktischen Funktion des Kunstwerks.

Orientierung am Lerner: seine Sprachkenntnisse, sein landeskundliches Wissen, sein Erfahrungshorizont, seine Interessen, Neigungen, Wünsche, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch sein Alter bedingt sind (Entwicklungsbesonderheiten der betreffenden Altersgruppe) – Die Kunstwerke sollten altersgemäß sein.

Orientierung am Kunstwerk: Seine Form und Struktur (einfach, klar,...), ermöglicht einen positiven Transfer in andere Fächer/ Bereiche, bietet visuelle, auditive und kinetische Anregungen, imaginäre Welten und fördert dadurch Fantasie und Vorstellungskraft der Schüler.

Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts: Entwicklung der Sprachkompetenz und der kommunikativen Kompetenz im engen Zusammenhang mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Lesekompetenz.

Orientierung an der methodisch-didaktischen Funktion des Kunstwerks: Die Offenheit eines literarischen Textes ermöglicht es dem Leser, die berühmten „Leerstellen“ mit seinen Gedanken und Auffassungen zu füllen (Förderung der Fantasie und der Kreativität). Der Schüler soll sich im kognitiven Bereich und proportional dazu auch im emotionalen und affektiven Bereich entwickeln⁵.

⁵ Vgl. Lenčová 2008: 31ff.

AUSWAHL VON KUNSTWERKEN				
PRINZIPIEN	KRITERIEN			
	Lerner	Kunstwerk	Ziele	Funktion
ästhetische und ethische Präzedenz, Aktualität, Originalität, methodisch-didaktische Determinierung	Sprachkenntnisse, landeskundliches Wissen, Alter (Interessen, Neigungen, Wünsche...) Fertigkeiten, Fähigkeiten	Form und Struktur, visuelle, auditive, kinetische Anregungen, Imagination, Kreativität, Spiel, Transfer	Entwicklung der Sprachkompetenz, der kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz und der Lesekompetenz	ganzheitliche Entwicklung (kognitiver, emotionaler und affektiver Bereich)

Tab. 1: Auswahl von Kunstwerken

3 Zur Arbeit mit künstlerischen Artefakten

In Bezug auf den neu definierten Stellenwert der Literatur und der anderen Kunstarten im so gestalteten Fremdsprachenunterricht scheinen mir gerade die Methoden und Techniken der Gestaltpädagogik als einer der Richtungen der Humanistischen Pädagogik, die die humanistische Wertorientierung, Personenzentrierung, das individuelle Wachstum stützt und auf diese Weise - um mit Burow zu sprechen - „zur Entwicklung neuer, ganzheitlicher, integrativer Formen und Inhalte des Umgangs mit sich, mit der Gruppe und dem Thema im Rahmen von pädagogischen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb von Institutionen beitragen möchte“⁶, geeignet zu sein. Die Gestaltpädagogik schafft viele Möglichkeiten für den Selbstaussdruck und die Identitätsdarstellung des Lernenden. „Der besondere Akzent liegt dabei auf Beachtung der Beziehungsdimension – zwischen den Menschen untereinander wie zwischen den Menschen und den Themen und Aufgaben und in der Bewertung der Bedeutung dieser Dimension für das Lernen wie für den Unterrichtsprozess.“⁷ Das Erkennen der individuellen Chancen der Schüler bei gleichzeitigem Erkennen ihrer Bedürfnisse, die verschieden sind (individuell und sozial bedingt) – diese These sollte sich auch in den Lehreraktivitäten im Unterricht widerspiegeln, und zwar auf zwei Ebenen in enger Beziehung: Durch das Erkennen des Lehrers, wo seine eigenen individuellen Bedürfnisse, Grenzen und Chancen in simulierten und natürlichen Situationen sind, und durch die Vertiefung dieses Erkennens, die zur Entwicklung eines stärkeren Einfühlungsvermögens und einer schärferen Antizipation des unterrichtlichen Vorgehens führen sollte. An dieser Stelle möchte ich mich auf zwei Verfahren beschränken:

1. Identifikationsübungen - der Lernende kann sich mit einem Wesen/ einem Ding identifizieren und aus diesem Blickwinkel die ihn umgebende Welt anders/ neu wahrnehmen. Diese Aktivität wird durch von Text, Bild bzw. Musik motivierte Zeichnungen und Schreibprodukte gefördert.
2. Fantasiereise - bei dieser Methode verwirklichen die Lernenden zusammen mit ihrem Lehrer eine Fantasiereise. Die Verschiedenheit des Wahrnehmens und der Rezeption

⁶ Burow 1990: 7.

⁷ Bürmann 1995: 105.

ermöglichen Begegnungen, bei denen die affektive Seite des Lernens betont wird. *Das Erlebnislernen wird durch Elemente des dramatischen Lernens bereichert.* Der Lernende wählt sein eigenes Tempo, bekommt viel Raum für die Selbstreflexion und die Selbstrealisierung. Sprachlich schwächere Lernende werden nicht diskriminiert: Diese Tatsache und die positive Bewertung wirken günstig auf ihre Leistungen. Fantasiereisen ermöglichen den Lernenden, sich gegenseitig besser kennen zu lernen, was sicher das Arbeitsklima und die Lust und das Interesse der Lernenden am Lernen verbessern kann. Dabei entwickelt sich die sprachliche Interaktion (Dialog, Strategien des Gesprächs – Impuls, Reaktion, Negation), die Argumentationsfähigkeit und die Fähigkeit, eigene Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Der Imagination und der Fantasie wird freier Lauf gegeben:

- a) *mit Bildern:* ins Bild eintreten, mit einer Bilderreihe arbeiten. Emotionale Bezüge, die der Betrachter in Bildern findet, führen zu eigenen Erfahrungen zurück und dienen somit als Einstieg in eine Fantasiereise. Der Lehrer muss sich klar darüber sein, dass jeder Schüler eine andere Fantasiereise unternimmt, die Betroffenheit der einzelnen Schüler ist unterschiedlich groß.
- b) *mit literarischen Texten:* Assoziatives und kreatives Schreiben gehen davon aus, dass die ganzheitlich in der rechten Gehirnhälfte gespeicherten Bilder ans Licht gebracht und produktiv, d. h. schreibend abgearbeitet werden. Dadurch ergeben sich Einblicke in verborgene Welten, in scheinbar Vergessenes, in biographisch wichtige Stationen des Lebens. Dies wiederum sind die Grundlagen für eine Selbstreflexion (Wortspiele, literarische Formen wie Elfchen, Haiku, Laterne-Gedichte etc.).

Die Lernenden versuchen ihren eigenen Lernweg zur Selbsterfahrung zu finden, sich selbst, uns und das ganze Umfeld neu wahrzunehmen. Die Klasse verwandelt sich in eine kreative Werkstatt, in der Wettbewerbsatmosphäre und Empathie herrschen: die Lernenden diskutieren ihre Ergebnisse im Plenum, üben Kritik und Selbstkritik, können ihr Humorgefühl und ihren Erfindungsgeist zeigen. Literarische Texte mit „Lücken“ sind gute Impulse, die verschiedensten Probleme zu lösen, eigene Meinungen und Stellungnahmen zu präsentieren, wertendes Denken zu entwickeln.

3.1 Einsatzmöglichkeiten in der Praxis

An dieser Stelle biete ich zwei Beispiele als offenes Angebot, das durch andere Applikationen erweitert werden kann. Die Geschichte *Wie die Berge in die Schweiz kamen* von Franz Hohler (Beilage 1) lässt die Schüler in die imaginäre Welt der Lügengeschichten eintreten. Der Autor behandelt bezaubernd ein landeskundliches Thema. Zuerst bekommen die Lernenden den unvollständigen literarischen Text, endend mit dem Satz: „...Er hieß...“ (siehe Beilage 1, fett gedruckt). Ihre Aufgabe besteht darin, ein neues Ende zu schreiben. Sie setzen die Geschichte fort, suchen nach einer möglichst originellen Lösung, versuchen zu erklären, wie es passieren konnte, dass man heute in der Schweiz hohe Berge bewundern kann. Dann können sie ihre Geschichten mit der von Franz Hohler vergleichen. Danach bietet sich eine gestalterische Aufgabe an: Die Lernenden können sich eine Lügengeschichte zu anderen Themen ausdenken (z.B. *Wie die Bergseen in die Slowakei kamen. Wie die Höhlen in der Slowakei entstanden sind. Wie ... nach Deutschland ... Wie ... nach Österreich ... Wie ...*).

Für die Arbeit mit bildender Kunst eignen sich kleine Kunstreproduktionen als Ansichtskarten, die in Kunstgalerien bzw. Geschäften zu kaufen sind. In der Klasse kann man gemeinsam eine Sammlung von solchen Bildern erstellen, die den Lernenden frei zur Verfügung steht (Lenčová 2009: 33ff.).

Mit dem Bild *Der Poet* von Mikuláš Galanda (Beilage 2) wird folgendermaßen gearbeitet:

Variante A:

Im Plenum wird das Bild von den Lernenden beschrieben, der Lehrer übernimmt die Funktion des Beraters und Helfers, falls sprachliche Probleme entstehen. Die Lernenden schlagen Überschriften für das Bild vor. Danach empfiehlt der Lehrer, die Augen zu schließen. Die Lernenden setzen sich bequem hin und unternehmen zusammen mit ihrem Lehrer eine Phantasiereise in ihre Kindheit, erinnern sich an die Menschen, die sie gern gehabt haben, mit denen sie sich gut gefühlt haben, führen mit ihnen ein inneres Gespräch, erleben mit ihnen verschiedene Geschichten neu. Dann kommen sie wieder zurück in die Klasse und öffnen die Augen. In einem folgenden Schritt versuchen sie, an den geliebten Menschen einen Brief zu schreiben, in dem sie ihm ihre Gefühle äußern, vielleicht das damals Ungesagte äußern. Anschließend werden Schülerarbeiten im Plenum vorgelesen (freiwillig).

Variante B:

Der Lehrer beschreibt das Bild, ohne es den Lernenden zu zeigen – was befindet sich im Vorder-/ Hintergrund, was macht die Person, welche Farben hat der Künstler verwendet etc. Die Lernenden hören ihm zu und zeichnen, was sie von der Beschreibung verstehen. Nach dem Zeichnen macht sich jeder Lernende Notizen zu seinem Bild, denkt sich für sein Bild eine passende Überschrift aus. In dieser Phase können sie Wörterbücher verwenden, der Lehrer übernimmt die Rolle des Helfers und Beraters. Erst danach werden die Lernenden mit dem Originalbild und gleichzeitig mit ihren Bildern bekannt gemacht, im Plenum werden alle Zeichnungen diskutiert. Dann ergänzen die Lernenden ihre Zeichnungen durch neue Ideen (neue Personen, Dinge etc.). Alle Schülerarbeiten werden ausgestellt, jeder Schüler stellt sein Bild den anderen vor, beantwortet Fragen der Mitschüler, erklärt sein „künstlerisches“ Vorhaben (vgl. Lenčová 2007: 88ff.).

Die Individualität und Originalität der künstlerischen Darstellung weckt das natürliche Interesse des Lernenden, führt ihn zur empfindsamen Wahrnehmung der dargestellten Situation, zum Erfassen der Einzelheiten. Neben dem Ziel, das Landeskundliche zu vermitteln und zu vergleichen, nach Analogien und Diskrepanzen zu suchen, wird das Schöne, das Ästhetische in die Stunde gebracht. Durch die Kunstreproduktionen werden assoziative Prozesse und Denkprozesse der Schüler gefördert. Die Lernenden sind motiviert, mehr über die Künstler, die sich den landeskundlichen Themen widmen, zu erfahren und sich mit deren Werk und Leben bekannt zu machen, ihr ästhetisches Gefühl und ihre Emotionalität werden gefördert.

Fazit

Der Umgang mit Kunstwerken und damit kreativen Gestaltungsprozessen bedeutet eine Bereicherung der schulischen Lernumgebung im Sinne des integrierten Konzeptes, das Emotion und Kognition verbindet. Das emotionale Engagement der Lernenden gewährleistet die Einbeziehung ihrer Emotionen in den Lernprozess. Der Einsatz von gestaltpädagogischen Methoden im Umgang mit Kunstwerken fördert die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden – im kognitiven Bereich und ebenso im emotionalen und affektiven Bereich. Ich bin überzeugt, dass gerade dieser Weg gut ist. Er kann das Interesse der Lernenden am Weiterlernen entscheidend positiv beeinflussen und zur komplexen Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden beitragen.

Beilage 1

Franz Hohler

Wie die Berge in die Schweiz kamen

Früher war die Schweiz eines der flachsten Länder der Welt. Zwar war das ganze Land voller Sesselbahnen und Skilifte, aber sie führten alle geradeaus. Die Bergstationen waren nicht höher als die Talstationen, und wenn die Leute ausstiegen, wussten sie nicht recht, was tun. „Man sieht hier auch nicht weiter“, sagten sie und fuhren ratlos wieder zurück. Skis und Schlitten versorgten sie hinters in ihren Kellern.

„Was uns fehlt“, sagten sie zueinander, „sind die Berge.“

Einmal nun wanderte ein kluger Schweizer nach Holland. Er hieß Matter, Benedikt Matter. Was er dort sah, erstaunte ihn. Das ganze Land war voller Berge, aber es gab weder Skis noch Schlitten und schon gar nicht Sesselbahnen oder Skilifte. Im Winter stiegen die Holländer zu Fuß auf die verschneiten Gipfel und fuhren in ihren Holzpantoffeln wieder hinunter. Aber nach einem Mal hatten sie genug. Die Pantoffeln füllten sich rasch mit Schnee und sie bekamen nasse Füße. „Es ist so mühsam“, sagten die Holländer zueinander.

„Was uns hier fehlt, ist flaches Land.“ Benedikt Matter horchte auf. „Was würdet ihr denn mit dem flachen Land tun?“, fragte er die Holländer.

„Tulpen pflanzen!“, riefen sie sofort, „das gibt nicht viel zu tun!“

„Das trifft sich gut“, sagte Benedikt Matter, „in der Schweiz gibt es fast nur Tulpen. Wir wissen kaum, wohin damit.“ Da beschlossen die Holländer, ihre Berge mit den Schweizern gegen Tulpen zu tauschen. Die Schweizer begannen nun alle ihre Tulpenzwiebeln in Kisten zu verpacken und nach Holland zu schicken. Mit den Bergen war es etwas schwieriger. Da erinnerte sich Benedikt Matter an das alte Sprichwort „Der Glaube versetzt Berge“.

„Wir müssen es nur glauben“, sagte er, „dann passiert es auch.“

Nun gingen alle Schweizer und Holländer einen Tag lang in die Kirche und glaubten ganz fest, dass die Berge von Holland in die Schweiz kämen, und siehe da, in Holland knirschte und krachte es, ein Berg nach dem andern riß sich vom Boden los, flog in die Schweiz und ließ sich dort nieder. Endlich führten die Schweizer Bergbahnen und Skilifte in die Höhe, man hatte oben eine wunderbare Aussicht auf andere Berge und konnte mit den Skis hinunterfahren und jetzt kamen die Leute von weit her, um hier Ferien zu machen. Die Holländer aber brauchten sich nicht mehr mit den Bergen abzumühen, denn nun war bei ihnen alles flach geworden, und sie pflanzten überall Tulpen und verkauften sie in die ganze Welt. So waren die beide zufrieden, die Holländer und die Schweizer, und weil der Mann, dem das alles in den Sinn gekommen war, Benedikt Mattern hieß, nannte man den schönsten Berg in der Schweiz zu seinen Ehren das MATTERHORN.

Beilage 2



Annotation

Encouraging student creativity and emotionality in foreign language education through artworks

Ivica Kolečáni Lenčová

The article emphasizes the importance of integrating the Arts into the teaching of foreign languages. Working with pieces of art stimulates creative processes and, consequently, it enriches the educational reality at schools in accordance with a humanistic oriented concept. This approach offers ample opportunity for emotions to connect with cognition through authentic artistic experience. Emotional involvement of a learner allows his entire personality to participate in the education process, thus allowing him to be shaped in areas such as emotions, aesthetics and ethics. Theoretical considerations in the article are supplemented with practical examples of literature and fine arts.

Keywords: teaching of foreign languages, artistic artefacts, comprehensive development of the pupil's personality, selection of artefacts, authentic artistic experience.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: 2007.
- Bärnthaler, Günther/ Tanzer, Ulrike (1999): Fächerübergreifender Unterricht: Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Borner, Wolfgang/Vogel, Klaus (2004): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burow, Olav-Axel (1990): Was ist Gestaltpädagogik? In: Pädagogik 5, 6–10.
- Bürmann, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, Jörg (1995): Was ist Gestaltpädagogik? In: Jürgen Heinel (Hrsg.): Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. – Frankfurt a. Main: Diesterweg, 83–105.
- Caspari, Daniela (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ciprianová, Elena (2008): Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: UKF.
- Galanda, Mikuláš (1980): Básnik. Bratislava: SFVU.
- Hänze, M. (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
- Hohler, Franz (2000): Wie die Berge in die Schweiz kamen. In: Hohler, Franz: Der Riese und die Erdbeerkonfitüre. München: dtv, 94–95.
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kollárová, Eva (2004): Kulturologické nasmerovanie cudzojazyčnej edukácie. In: Lumír Ries/Eva Kollárová (Hrsg.): Svet cudzích jazykov dnes. Bratislava: SPN, 37–74.
- Kulka, Jiří (1990): Psychologie umění. Praha: SPN.
- Lenčová, Ivica (2006): Imagination und Emotion als Unterrichtsziel. Förderung des kreativen Potentials und der Emotionalität des Schülers durch Bild, Text und Musik. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 17. Jahrgang, Heft 1, 50–57.
- Lenčová, Ivica (2008): Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov. – Banská Bystrica: FHV UMB.
- Lenčová, Ivica (2010): Gestaltpädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht. In: Janík, T./Knecht, P. Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/-n. Wien: LIT VERLAG, 134–140.
- Piaget, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Berlin: Suhrkamp.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. – München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.
- Vašašová, Zlata (2006): Tvorivosť a kognitívne procesy. In: Zlata Vašašová (Hrsg.): Človek v spoločnosti. Človek v edukačnom prostredí. Banská Bystrica: UMB, 40–156.