

LEISTUNGSUNTERSCHIEDE IN DER SACHFACH- UND SPRACHKOMPETENZ DREIER DAF- SCHÜLERGRUPPEN IM FACH KUNST AM ERSTEN GYMNASIUM IN NIŠ

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

In diesem Beitrag wird zunächst der fächerübergreifende Unterricht allgemein und dann im Anschluss daran das Modell des Stevan-Sremac-Gymnasiums dargestellt. Hiernach werden die Testergebnisse von SchülerInnen hinsichtlich ihrer Sachfach- und Sprachkompetenz im auf Deutsch unterrichteten Fach Kunst am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš (Serbien) analysiert. Es wurden die SchülerInnen der ersten, zweiten und dritten Klasse (insgesamt 9 Schülergruppen) getestet, und dies in drei verschiedenen Zweigen – dem bilingualen, dem philologischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Zweig. Dabei wurden die Ergebnisse ihrer rezeptiven Sprachkompetenz (Leseverstehen) und ihrer Sachfachkompetenz im Bereich Kunst systematisch analysiert – zunächst nach Klassen und Zweigen und in einem zweiten Schritt als Vergleich der Schülergruppen untereinander. Die Leistungen der SchülerInnen der drei verschiedenen Klassen wurden dabei mit Hilfe speziell für den Untersuchungszweck erstellter Tests erhoben, die auf dem vorgesehenen Curriculum für das Fach Kunst für die jeweilige Klasse basierten. Hinsichtlich der erarbeiteten Forschungsergebnisse wurde ein statistisch signifikanter Leistungsunterschied unter den drei verschiedenen DaF-Schülergruppen nachgewiesen, was Sachfach- und Sprachkompetenz im Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen betrifft.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
Bilingualer Unterricht,
CLILiG,
FüDaF,
Sprachkompetenz,
Sachfachkompetenz,
Kunst

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

THE DIFFERENCES IN THE ARTS TEST CONDUCTED IN THE GERMAN LANGUAGE BETWEEN STUDENTS OF BILINGUAL, PHILOLOGICAL AND SOCIAL SCIENCE – LANGUAGE STREAMS IN THE FIRST GRAMMAR SCHOOL OF NIŠ

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

Keywords:

Bilingual teaching,
First Grammar School of
Niš,
CLILiG,
FüDaF,
language competence,
Arts

In this article, we will first report on interdisciplinary education in general. Then the model of the Stevan Sremac Grammar School will be presented. After that, the test results of students regarding their subject and language competence in the subject of art taught in German at the "Stevan Sremac" Gymnasium in Niš (Serbia) will be analyzed. The students of the first three years of the bilingual, philological, and social-language streams were tested (nine groups of students). The results are presented by year and stream. The results of individual streams are first presented by year, and then they are compared to one another. The students of all three years were tested with tests that were made for the requirements of conducting this testing based on the curriculum of a given class in the arts course. Regarding the obtained research results, a statistically significant performance difference was demonstrated among the three different student groups, concerning subject-specific and language competence in the subject of art in German among the students.



RAZLIKE V USPEŠNOSTI PRI DOSEGANJU STROKOVNIH IN JEZIKOVNIH KOMPETENC TREH SKUPIN DIJAKOV NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA PRI PREDMETU UMETNOST NA GIMNAZIJI V NIŠU

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

V članku je najprej na splošno predstavljen medpredmetni pouk, nato pa še model medpredmetnega pouka na Prvi niški gimnaziji »Stevan Sremac« v Srbiji. Sledi analiza rezultatov testiranja dijakov glede uspešnosti razvijanja strokovne in jezikovne kompetence pri predmetu umetnost, ki ga na tej gimnaziji poučujejo v nemščini. Dijaki prvega, drugega in tretjega letnika (skupno 9 skupin dijakov) so testirali oz. preverili svoja znanja na področju dvojezičnosti, filologije in družboslovja. Rezultati dosežene receptivne jezikovne kompetence (bralno razumevanje) in strokovne kompetence (področje umetnosti) so bili sistematično analizirani, in sicer najprej po razredih in področjih in nato primerjalno med skupinami dijakov. Uspešnost dijakov v treh različnih razredih je bila analizirana s pomočjo posebej za namen te raziskave pripravljenih testov, ki so upoštevali učni načrt za predmet umetnost za posamezni razred na gimnaziji. Glede na rezultate raziskave je bila med tremi različnimi skupinami dijakov nemščine kot tujega jezika ugotovljena statistično značilna razlika v uspešnosti pri nejezikovni in jezikovni kompetenci pri predmetu umetnost v nemščini. Uporabljena je bila analiza variance (ANOVA).

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
dvojezični pouk,
CLILiG,
medpredmetnost pri
pouku nemščine,
jezikovna kompetenca;
nejezikovna kompetenca;
umetnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung: CLIL und fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF)

In diesem Teil werden zwei Begriffe sowie Konzepte (CLIL(iG) und fächerübergreifender DaF-Unterricht) dargestellt, die in der Literatur zum Thema *Bilingualer Unterricht* eine wichtige Rolle spielen und für diese Untersuchung von großer Bedeutung sind.

CLIL ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern (Council of Europe, 2011).

Für das Deutsche als im Sinne von CLIL verwendete Sprache hat Haataja den Begriff *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* eingeführt, auf Deutsch: Integriertes (Fremd-) Sprachen- und (Sach-)Fachlernen mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (Haataja & Wicke, 2015, S. 11). CLILiG-Unterricht wird als Fachunterricht in ausgewählten Fächern in Deutsch an staatlichen und privaten Schulen in nicht deutschsprachigen Ländern verstanden und wird von einem zum Teil erweiterten Fremdsprachenunterricht begleitet.

Der fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF) zeichnet sich bspw. laut Wicke (2015) dadurch aus, dass im Unterricht Deutsch als Fremdsprache die Inhalte und fachsprachlichen Besonderheiten der nicht-sprachlichen Fächer (Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Geschichte, Musik- und Kunstkultur usw.) berücksichtigt werden. Ein an diesen Grundsätzen orientierter Unterricht bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, in offenen Unterrichtsszenarien wie dem Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Im Gegensatz zu anderen Varianten des bilingualen Unterrichts (Immersion, bilingualer Unterricht, Fachunterricht Deutsch etc.) geht es beim FüDaF in erster Linie um Fremdsprachenunterricht, nicht um Fachunterricht. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht wird um die Orientierung an fachlichen Inhalten erweitert. Im FüDaF ist eine Fremdsprache nicht nur Lerngegenstand, sondern vor allem ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für SchülerInnen und LehrerInnen.

Sprache ist Medium und Inhalt zugleich. In FūDaF können Fachbegriffe durch induktives Denken erworben und damit akademisches und interkulturelles Bildungswissen. Auch bei der Verwendung von Fachtexten gibt es Möglichkeiten, Dekodierstrategien zu entwickeln. Die Verbalisierung erfordert bildungssprachliche Kenntnisse, denn nur mit Hilfe von CALP (s. Teil 1.1) sind die SchülerInnen in der Lage, z. B. mit Kunstwerken professionell umzugehen, Details zu verarbeiten und sich angemessen auszudrücken. SchülerInnen brauchen gezielte Hilfen im Sinne von Scaffolding, sie müssen geeignete Impulse, Aufgaben und Verstehenshilfen erhalten, die ihnen die Arbeit mit z. B. Kunstwerken ermöglichen und erleichtern und sie zur Bewältigung komplexer Anforderungen führen (Wicke, 2015, S. 78-80).

1.1 BICS und CALP

In diesem Teil werden Begriffe BICS und CALP erläutert, die in dieser Untersuchung besonders beachtet sind (s. Teil 4).

Die Forschungen des Psycholinguisten Jim Cummins, der die Rolle der Sprache bei Lernprozessen im schulischen Kontext beobachtet hat, haben die Theorie des CLIL maßgeblich beeinflusst. Unter Berufung auf die kognitionspsychologische Schule von Bruner und Piaget betrachtet Cummins die Sprache als ein Werkzeug des Denkens. Es besteht eine enge Verbindung zwischen kognitiven und sprachlichen Operationen. Beide können mehr oder weniger komplex sein. Zu ihrer Unterscheidung führt Cummins die Konzepte von BICS und CALP ein. Er betont, dass die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, die im schulischen Kontext in höheren Klassenstufen an die SchülerInnen gestellt werden, immer mehr zu CALP werden. Je nach den erforderlichen Sprachkompetenzen erstreckt sich der Unterricht von allgemeinen (BICS) zu spezifischen und später zu wissenschaftlichen Sprachbereichen (CALP) (Cummins, 1999). Die schulische Kommunikation und das berufliche Lernen werden in der Bildungssprache realisiert. CALP-Fähigkeiten beschreiben schulisches kognitives Sprachwissen. Sie sind von zentraler Bedeutung für den Schulerfolg und gehören zur Bildungssprache (Breidbach & Viebrock, 2006, S. 238-239). Nach Cummins sind die Unterschiede zwischen BICS und CALP wie folgt (Cummins, 2000): Unter Alltagssprache (BICS) wird die grundlegende kommunikative Fertigkeit verstanden, die sprachliche Fähigkeiten in der alltäglichen Kommunikation im zwischenmenschlichen Bereich beschreibt. Unter Bildungssprache (CALP) versteht man schulisches kognitives Sprachwissen, das die

Sprachkenntnisse der Bildungssprache im akademischen Bereich beschreibt. Merkmale von BICS: zirkuläre Argumentation, Wiederholungen, Überspringen des Gedankenflusses, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler, ungenaue Verwendung von Wörtern und Füllwörtern.

Merkmale von CALP: lineare Argumentation, wenig Wiederholungen, kein Überspringen des Gedankenflusses, vollständige und komplexe Sätze, keine grammatikalischen Fehler, präzise Verwendung von Wörtern und keine Füllwörter. Die Sprachförderung im nicht-sprachlichen Unterricht umfasst die Entwicklung und Unterstützung von CALP-Fähigkeiten. Eine gute Sprachförderung im nicht-sprachlichen Unterricht bringt die Schüler in eine sprachlich inhaltsreiche und kognitiv motivierende Sprachumgebung (Sprachbad).

Die Erläuterung der Begriffe BICS und CALP unterstützt und erklärt den empirischen Teil dieses Beitrags und die Analyse der Ergebnisse.

2 Bilingualer Unterricht in Serbien

Bilingualer Unterricht ist in Serbien immer noch ein wenig untersuchtes Thema (siehe auch Cvetković, 2018; Đorđević, 2020), ist aber von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, weil in den letzten zwanzig Jahren immer mehr Schulen versuchen, BU einzuführen.

In Serbien können bzw. dürfen die LehrerInnen unterrichten, die eine Lehrbefähigung für ein Sachfach haben und eine nachgewiesene fremdsprachliche Kompetenz (B1 - C1 des GER) besitzen. Die FachlehrerInnen, die bilingual allein unterrichten, müssen die Vehikularsprache im ersten Schuljahr mindestens auf dem Sprachniveau B2 beherrschen, aber sie müssen sich im sprachlichen Sinne weiterbilden und in den nächsten fünf Jahren das Sprachniveau C1 erreichen. Das Sprachniveau wird mit einem anerkannten Zertifikat bewiesen. Die FachlehrerInnen, die zusammen mit den SprachlehrerInnen unterrichten (Co-Teaching), müssen mindestens über das Sprachniveau B1 verfügen. Im Ausland erworbene überdurchschnittliche fremdsprachliche Kenntnisse können ebenfalls berücksichtigt werden. Teilweise werden auch MuttersprachlerInnen, die über eine sachfachliche Ausbildung verfügen, im bilingualen Unterricht eingesetzt.

Die Bedingung in Bezug auf das Lehrpersonal, das den zweisprachigen Unterricht durchführt, impliziert:

- die Zustimmung der Lehrkraft, am zweisprachigen Unterricht teilzunehmen und alle in diesen Bedingungen festgelegten Verpflichtungen zu akzeptieren;
- den Nachweis des Niveaus der Sprachkenntnisse, mit dem die Lehrkraft mit der Durchführung des zweisprachigen Unterrichts beginnen kann.

Je nach Modalität kann der zweisprachige Unterricht durchgeführt werden von Fachlehrern, deren Kenntnisse in der Zielfremdsprache im ersten Schuljahr des zweisprachigen Unterrichts mindestens dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen müssen, mit der Verpflichtung, in den nächsten fünf Jahren durch kontinuierliche Verbesserung das erwartete Niveau C1 zu erreichen. Das Niveau der Sprachkenntnisse wird durch ein Zertifikat über das Bestehen der entsprechenden Prüfung an einer akkreditierten Hochschuleinrichtung, die akkreditierte Studienprogramme in Fremdsprachen in der Republik Serbien durchführt, oder durch ein international anerkanntes Dokument über das Niveau der Sprachkenntnisse nachgewiesen, das von einer in- oder ausländischen juristischen Person ausgestellt wird, die für die Durchführung dieser Prüfungen akkreditiert ist (ALTE)" (Amtsblatt der RS, 2015).

Das Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš wollte unbedingt einen bilingualen Zweig einrichten und hat den Antrag gestellt, den Fachunterricht von DeutschlehrerInnen erteilen zu lassen. Die gymnasialen Klassen eins, zwei und drei des serbischen Bildungssystems entsprechen der gymnasialen Oberstufe des deutschen Bildungssystems (Klassenstufen 11-13).

Den aus Deutschland vermittelten DeutschlehrerInnen bzw. den serbischen DeutschlehrerInnen wird das Recht zur Erteilung des Fachunterrichts in deutscher Sprache übertragen unter Voraussetzung, dass die enge Zusammenarbeit zwischen den DeutschlehrerInnen und den FachlehrerInnen gewährleistet sein muss, im Sinne von regelmäßigen Absprachen, was die Themen und den Inhalt der Unterrichtseinheiten betrifft, die bilingual erteilt werden.

Der serbisch-deutsche Zug im Gymnasium „Stevan Sremac“ besteht seit September 2014 und setzte somit 10 Jahre später ein als die ersten bilingualen Klassen in Belgrad, in denen das Italienische bzw. das Französische als Vehikularsprache unterrichtet werden.

2.1 BU am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš, Serbien

Im Unterschied zu fast allen Gymnasien in Niš (GY „Bora Stanković“ in Niš – Englisch-Serbisch, GY „Svetozar Marković“ in Niš – Englisch-Serbisch und Französisch-Serbisch), in denen BU in naturwissenschaftlichen Zügen durchgeführt wird, hat sich das Gymnasium „Stevan Sremac“ in seinem gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsprofil für BU entschieden – und zwar in den Fächern Literatur, Geschichte, Musik, Kunst, Geografie und Informatik. Es wird in jedem Schuljahr bilingual unterrichtet, 30-45 % Themenumfang. Der BU wird von der ZfA und dem Auswärtigen Amt in Form von Lektoren, Materialien sowie Räumlichkeiten unterstützt und finanziert. Deutsch wird als erste Fremdsprache gelernt. Das ist das einzige Ausbildungsprofil in diesem Gymnasium, das Deutsch als erste Fremdsprache hat. SchülerInnen haben 2-5 Stunden wöchentlich DaF-Unterricht und noch eine zusätzliche DaF-Stunde im 1. Schuljahr, damit sich die Heterogenität der Gruppe am Anfang ausgleicht. Die SchülerInnen müssen eine Aufnahmeprüfung bestehen und Vorkenntnisse vorweisen. SchülerInnen lernen Deutsch als zweite Fremdsprache in der Grundschule ab der 5. Klasse vier Jahre lang (insgesamt 284 UE) und haben die Möglichkeit, eine Woche Vorbereitung vor der Aufnahmeprüfung am Gymnasium zu besuchen.

Der Unterricht ist so organisiert, dass die Einführung in das Thema in der Regel durch den serbischen Fachlehrer in serbischer Sprache erfolgt. Es besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen dem serbischen Deutsch- und dem serbischen Fachlehrer. Einige Unterrichtsstunden werden gemeinsam erteilt in Form von *Co-Teaching*. Der Deutschlehrer unterrichtet ausgewählte Themen aus verschiedenen Fächern, die in der Fachkonferenz festgelegt werden. Jährlich haben die SchülerInnen ungefähr 111 Unterrichtseinheiten auf Deutsch, wöchentlich ca. 3 UE (Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“, 2013; Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“, 2016a).

3 Die Untersuchung am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš, Serbien

In diesem Abschnitt wird zuerst das Forschungsdesign dargestellt und hiernach werden die Ergebnisse des Testens der SchülerInnen des Gymnasiums „Stevan Sremac“ in Serbien quantitativ und qualitativ analysiert.

Die Untersuchung erfolgt als Ergänzung der Studien, die schon in Serbien durchgeführt wurden und bilingualen Unterricht beschrieben und untersucht haben, aber mit anderen Vehikularsprachen: Englisch (Beko, 2013; Manić, 2014a; Pilipović, 2013), Italienisch (Vučo, 2006; Zavišin, 2013), Russisch (Vasiljević-Valent 2018) und Französisch (Đurić, 2006; Pasuljević, 2015). Diese Vehikularsprachen sind Sprachen, die die SchülerInnen als Fremdsprachen an Grund- und Mittelschulen in Serbien lernen können.

Unsere Hypothese lautet: Es gibt Leistungsunterschiede zwischen den drei SchülerInnen-Gruppen. SchülerInnen des bilingualen Zweiges zeigen bessere Ergebnisse als die anderen zwei Gruppen der SchülerInnen.

3.1 Die getesteten SchülerInnen

In dieser Untersuchung (Đorđević, 2020) wurden 149 SchülerInnen getestet, 31 SchülerInnen besuchen den philologischen Zweig, 56 den bilingualen und 62 den gesellschaftswissenschaftlichen, darunter 105 weiblichen und 44 männlichen Geschlechts. 57 SchülerInnen besuchten die erste Klasse, 52 die zweite und 40 die dritte Klasse (Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ 2017). Anhand Tabelle 1 können wir feststellen, dass die kleinste Gruppe die philologische ist, gefolgt von der bilingualen Gruppe. Die größte Gruppe, die doppelt so groß wie die philologische Gruppe ist, ist die gesellschaftswissenschaftliche Gruppe.

Vielleicht könnte der schulische Kontext im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen, die bestimmte Zweige besuchen, der Anzahl der DaF-Unterrichtsstunden und Klassengröße ein wichtiges Element sein, das auf die Ergebnisse Einfluss genommen hat.

Tabelle 1: Die getesteten SchülerInnen

Zweig	F	%
Philologisch	31	20,8 %
Bilingual	56	37,6 %
Gesellschaftswissenschaftlich	62	41,6 %
Gesamt	149	100 %

3.1.1 Profil der getesteten SchülerInnen

Die SchülerInnen, welche die bilinguale und die philologische Klasse besuchen, haben bessere allgemeine Durchschnittsnoten als die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse. Die SchülerInnen der philologischen Klasse haben sehr gute Durchschnittsnoten, während die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse etwas schlechtere Durchschnittsnoten als die bilinguale Klasse haben. Die Noten der drei Gruppen sind überwiegend auf ähnlichem Niveau, von sehr gut bis ausreichend.

Tabelle 2: Allgemeine Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	Allgemeine Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	AD	4	5	4,83	0,28
Bilingual	AD	3	5	4,70	0,52
GW	AD	3	5	4,47	0,54

Die Noten im Fach *Deutsch* sind auch auf einem ähnlichen Niveau. 100 % der SchülerInnen der ersten philologischen Klasse haben die Durchschnittsnote sehr gut, 75 % der zweiten Klasse die Note sehr gut und 25 % gut. 100 % der dritten Klasse haben die Note sehr gut. Somit sind die SchülerInnen der philologischen Klasse auf allen Niveaus am besten. Die SchülerInnen der zweiten Klasse haben die schlechtesten Noten.

Tabelle 3: DaF-Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	DaF-Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	DD	3	5	4,77	0,56
Bilingual	DD	3	5	4,75	0,58
GW	DD	2	5	4,23	0,99

Die Noten im Fach *Kunst* sind auch auf einem ähnlichen Niveau. 100 % der SchülerInnen der ersten philologischen Klasse haben die Durchschnittsnote sehr gut, 75 % der zweiten Klasse die Note sehr gut und 25 % gut. 100 % der dritten Klasse haben die Note sehr gut. Somit sind die SchülerInnen der philologischen Klasse auf allen Niveaus am besten. Die SchülerInnen der zweiten Klasse haben die schlechtesten Noten.

Tabelle 4: Kunst-Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	Kunst-Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	KD	4	5	4,90	0,30
Bilingual	KD	3	5	4,80	0,51
GW	KD	3	5	4,81	0,53

3.2 Anzahl der Unterrichtsstunden der drei verschiedenen Zweige

Die SchülerInnen der bilingualen Klasse haben nur in der ersten Klasse genauso viele Stunden des DaF-Unterrichts wie die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse, während die SchülerInnen der philologischen Klasse mehr Stunden als die anderen zwei Gruppen haben. In der zweiten Klasse haben die SchülerInnen der bilingualen und der philologischen Klasse die gleiche Zahl an Stunden; die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse jedoch haben weniger Stunden. In der dritten Klasse haben die SchülerInnen der bilingualen Klasse die höchste Zahl an Stunden in der deutschen Sprache, gefolgt von der philologischen Klasse; die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse haben wiederum die niedrigste Zahl an Stunden der deutschen Sprache. In der vierten Klasse ist die Situation gleich wie in der dritten Klasse (Prva niška gimnazija "Stevan Sremac" 2016b; Službeni glasnik RS 2015, 2016, 2017).

Die Informationen über den DaF-Unterricht der drei Schülergruppen sind m. E. ein wichtiges Element, das auf die Ergebnisse Einfluss genommen haben könnte. Die Anzahl der DaF-Unterrichtsstunden könnte eine Ursache für den möglichen Vorsprung einer Gruppe sein.

Wie wir aus den relevanten Vorschriften entnehmen konnten, sind wir zur Erkenntnis gekommen, dass die SchülerInnen der drei Zweige die gleiche Anzahl an Unterrichtsstunden im Fach Kunst in allen Klassen haben. In der ersten Klasse haben die SchülerInnen 37 Stunden, in der zweiten Klasse 35, in der dritten Klasse 36, in der vierten Klasse 32, insg. 140 Stunden Kunstunterricht (Službeni glasnik RS 2015; Službeni glasnik RS 2016; Službeni glasnik RS 2017; Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ 2016b).

3.3 Die Tests aus dem Bereich Kunst in deutscher Sprache

Die Leistungen der SchülerInnen der drei verschiedenen Klassen wurden mithilfe der Tests auf Deutsch erhoben, die auf dem vorgesehenen Curriculum für das Fach Kunst für die jeweilige Klasse basierten.

Die Tests hat die Autorin erstellt. Die drei getesteten Schülergruppen haben die gleichen Kunstinhalte und die gleiche Stundenanzahl des Kunstunterrichts während der Schulzeit. Den Kunstunterricht hat die gleiche Lehrkraft erteilt. Die bilingualen Gruppen hatten zusätzlich die Themen bilingual bearbeitet. Mit diesen Tests wurde das Leseverstehen der Texte überprüft, die die im Kunstunterricht behandelten Themen beinhalten. Die Texte wurden mithilfe von Scaffolding vorentlastet.

3.3.1 Test für die erste Klasse

Das Thema des Testes für die erste Klasse war *Griechische Skulpturen*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 140 und 310 Wörter. Die SchülerInnen hatten drei Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Beschreibe die Skulpturen. Verwende die Redemittel zur Bildbeschreibung. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Bildbeschreibung.
2. Lies den ersten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*. Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze. Markiere wichtige Wörter. Beantworte dann die Fragen zum Text. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 10 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.

3. Lies den zweiten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*. Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze. Markiere wichtige Wörter. Beantworte dann die Fragen zum Text. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 10 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 20 Punkte erreichen.

3.3.2 Test für die zweite Klasse

Das Thema des Testes für die zweite Klasse war *Die Renaissance in Dalmatien*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 200 und 180 Wörter. Die SchülerInnen hatten zwei Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Lies den Text über die Renaissance in Dalmatien. Beantworte dann die Fragen zum Text.
Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 20 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.
2. Lies die Informationen über Trigor – die Festung Kamerlengo. Markiere Wichtiges und notiere Stichpunkte.
Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 20 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Textinformationen suchen und nutzen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 18 Punkte erreichen.

3.3.3 Test für die dritte Klasse

Das Thema des Testes für die dritte Klasse war *Barock*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 150, 80 und 230 Wörter. Die SchülerInnen hatten vier Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Lies die Informationen zum Barock. Setz die Ausdrücke in die Lücken ein.
Was sollte die Lichtführung im barocken Kirchenbau bewirken?

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 8 Minuten. Typ der Aufgabe: geschlossene und halboffene Aufgabe: Lückentext und Frage beantworten.

2. Kreise von den folgenden Charakteristika diejenigen ein, die auf den Barock zutreffen.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 1-3 Minuten. Typ der Aufgabe: geschlossene Aufgabe, Antwort auswählen.

3. Lies den Text über Caravaggios Arbeits- und Gestaltungsweise. Erkläre dann, auch mit Bezug auf das Bild, die Gestaltungsweise Caravaggios.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Notieren, Textinformationen und Illustrationen nutzen, erklären.

4. Lies die Informationen zu Caravaggios Gemälde *Berufung des heiligen Matthäus*. Stelle dann das Gemälde vor. Nimm Bezug auf das Bild.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Interpretieren, einen Text verfassen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 24 Punkte erreichen.

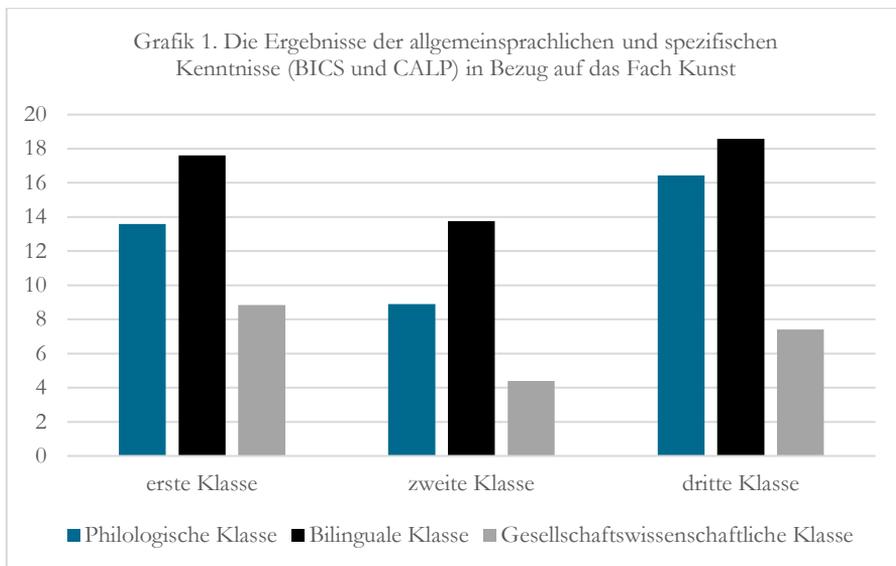
4 Die Analyse der Ergebnisse

Mit dem Ziel der Überprüfung der aufgestellten Hypothese wurde das Softwarepaket IBM SPSS 22. benutzt. Es wurden folgende statistische Verfahren durchgeführt: deskriptive Analyse (z. B. Ermittlung von statistischen Momenten wie Erwartungswert, Standardabweichung, Varianz, Verteilung), schließende Statistik, Standardtests (t-Test), Varianzanalysen, einfaktorielle (ANOVA) Faktorenanalyse, Posthoc-Test.

4.1 Die Leistungsunterschiede beim Testen der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch der drei verschiedenen Zweige

Wie wir aus der Grafik 1 ersehen können, die die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch zeigt, erzielen die SchülerInnen, die bilinguale Klassen

besuchen, in allen Klassen höhere Punkteanzahl als die SchülerInnen, die philologische und gesellschaftswissenschaftliche Klassen besuchen.



Grafik 1: Die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

In der Tabelle 5 wird durch die Varianzanalyse gezeigt, ob es unter diesen Zweigen auch statistisch signifikante Unterschiede gibt.

In Tabelle 5 ist mithilfe der Varianzanalyse zu sehen, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den SchülerInnen der drei Gruppen auf dem Niveau ,000 gibt. Dieser Unterschied wurde in allen Klassen festgestellt, was in der folgenden Tabelle vorgestellt wird. In Tabelle 6 werden die Ergebnisse der Posthoc-Analyse vorgestellt.

Tabelle 5: Der Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

Klasse	Zweig	M	SD	F	Df	p
Erste Klasse	Philologisch	13,59	4,06	27,38	2	,000
	Bilingual	17,60	3,08			
	Gesellschaftswissenschaftlich	8,85	4,30			
	Insgesamt	14,68	5,09			
Zweite Klasse	Philologisch	8,89	1,96	73,26	2	,000
	Bilingual	13,75	3,81			
	Gesellschaftswissenschaftlich	4,39	1,54			
	Insgesamt	7,33	4,53			
Dritte Klasse	Philologisch	16,44	16,44	24,14	2	,000
	Bilingual	18,58	18,58			
	Gesellschaftswissenschaftlich	7,41	7,41			
	Insgesamt	13,08	13,08			

Tabelle 6: Posthoc-Analyse: Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse (BICS und CALP)

Klasse	(I) Zweig	(J) Zweig	Unterschied M (I-J)	SE	p
Erste Klasse	Philologisch	Bilingual	-4,00	1,27	,003
		Gesellschaftswissenschaftlich	4,74	1,47	,002
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	8,75	1,19	,000
Zweite Klasse	Philologisch	Bilingual	-4,86	1,02	,000
		Gesellschaftswissenschaftlich	4,50	0,87	,000
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	9,36	0,78	,000
Dritte Klasse	Philologisch	Gesellschaftswissenschaftlich	9,03	1,88	,000
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	11,17	1,72	,000

Der Posthoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied in der Performanz zwischen den folgenden Gruppen:

Anhand Tabelle 2 ist zu sehen, dass es bei den SchülerInnen der ersten und zweiten bilingualen Klasse einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die SchülerInnen der beiden anderen Gruppen gibt. Bei der Untergruppe Klasse 3 ist ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen der philologischen und der bilingualen Gruppe in Bezug auf die gesellschaftswissenschaftliche Gruppe festzustellen, aber nicht zwischen der bilingualen und philologischen Gruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass es signifikante Unterschiede auch bei den SchülerInnen der philologischen Gruppe der ersten, zweiten und dritten Klasse beim Vergleich mit den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Gruppe gibt, aber nicht in Bezug auf die SchülerInnen der bilingualen Gruppe.

Auf diese Ergebnisse könnten folgende Elemente Einfluss genommen haben: Motivation, Kenntnisse im Bereich Kunst, Kenntnisse im Fach *Deutsch*, Stundenanzahl im Fach Deutsch, Größe der Gruppe, Profil der SchülerInnen. Unser Vorschlag wäre, dass weitere Untersuchungen in Bezug auf diese gravierenden Elemente wie Motivation und Profil der SchülerInnen, die sich in diese drei verschiedenen Ausbildungsprofile (das bilinguale, philologische und gesellschaftswissenschaftliche Profil) einschreiben, durchgeführt werden sollten.

5 Diskussion der Ergebnisse der Untersuchungshypothese – Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS UND CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

Mit der Hypothese wurde vermutet, dass es Leistungsunterschiede in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse unter drei SchülerInnen-Gruppen gibt. Wir haben vermutet, dass die SchülerInnen des bilingualen Zweiges eine höhere Punkteanzahl in Bezug auf andere zwei Gruppen der SchülerInnen erreichen werden.

Die anfangs aufgestellte Hypothese wurde bestätigt, da die Ergebnisse gezeigt haben, dass es einen signifikanten Unterschied ($p = 0,01$) bei den SchülerInnen der ersten Klasse in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen (M: 13,59), bilingualen (M: 17,60) und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges (M: 8,85) gibt.

Wir haben auch einen signifikanten Leistungsunterschied in der Untergruppe Klasse zwei gefunden. SchülerInnen der bilingualen Klasse haben bessere Ergebnisse erzielt (M: 13,75) in Vergleich zu den SchülerInnen der philologischen Klasse (M: 8,89) und den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse (M: 4,39).

In der dritten Klasse haben wir einen signifikanten Unterschied zwischen den SchülerInnen der philologischen Klasse (M: 16,44) in Vergleich zu den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse (M: 7,41) sowie einen Unterschied zwischen den SchülerInnen der bilingualen Klasse (M: 18,58) in Vergleich zu den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse gefunden. Faktoren, die diese Ergebnisse beeinflussen könnten, wären m. E.:

- Der schulische Kontext: die Größe der Schülergruppe und die Zahl der Unterrichtsstunden der deutschen Sprache;
- Persönliche Merkmale: das Profil der Schüler und Schülerinnen, die den bilingualen Zweig besuchen.

6 Vorschläge für Weiterentwicklung des BU und abschließende Bemerkungen

Wir glauben, dass ein nachhaltiges Modell des BU ohne Unterstützung seitens des Bildungsministeriums nicht umgesetzt werden könnte. Deswegen halten wir es als notwendig, ein sprachpolitisches Konzept von Anfang an neu zu durchdenken. Wir haben mehrere Vorschläge für ein nachhaltiges Modell des BU gegeben, (Đorđević, 2023) darunter erwähnen wir Unterstützung durch die nationalen und internationalen Institutionen, die Unterstützung durch die Mikroumgebung und Makroumgebung ist auch wichtig. Diese Unterstützung widerspiegelt sich in vielen Faktoren: systematisierte Stellen für entsandte Lehrkräfte; Lehrplanergänzungen, Handreichungen oder auch Hinweise auf Materialien; Ausbildungen an Hochschulen und Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung; Vielzahl von Netzwerken bilingual unterrichtender Lehrkräfte; DaF-Kurse für Lehrkräfte; Einführungsseminar für den BU; Zweifächerstudium; Lehrerfortbildungen; reduzierte wöchentliche Stundenzahl für die Lehrkräfte, die am BU teilnehmen; intensiver Fremdsprachenunterricht in der Grundschule; höhere Stundenzahl der Fremdsprache. Und zuletzt wollten wir CLIL auf allen Stufen der Ausbildung initiieren, denn CLIL baut Brücken zu Mehrsprachigkeit, besseren

Sprachkenntnissen, Überschreitung von Sprach-, Kommunikations- und Kulturbarrieren, Toleranz (Vučo et al., 2013, S. 359), was in heutiger Welt, die mit Krisenzeiten und Grenzen überfüllt ist, Kommunikation unentbehrlich macht.

Literatur

- Amtsblatt der RS, 2015 Službeni glasnik RS (2015b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS“, broj 105 od 18.12. 2015).
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2006). Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker. Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik, Band 3, 234-256.
- Beko, L. (2013). Integrisano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu (<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4049/Disertacija.pdf?sequence=1>).
- Cvetković, A. (2018): CLILiG anhand des serbischen Beispiels. In: Tinnefeld, T. et al. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 8. Saarbrücken: htw saar, S. 211-232.
- Council of Europe (2011): *CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started!: Information brochure and interactive web portal: Case example German as a foreign language*. European Centre for Modern Languages
- Cummins, J. 1999. *BICS and CALP: Clarifying the Distinction* (Report No. ED438551). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. (Vol. 23.) *Multilingual Matters*.
- Dorđević, A (2020): Leistungsunterschiede beim Testen der Sachfach- und Sprachkompetenz im Bereich Literatur. In: Kacjan, B., Jazbec, S., Leskovich, A. & Kučič, V (Hrsg.) *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. (129-148). Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Dorđević, A. (2023): Die aktuelle Situation und Perspektiven des bilingualen Unterrichts in Serbien. In: Auteri, L. (Ed.). *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10) Jahrbuch für Internationale Germanistik-Beihefte* (599-619). Peter Lang International Academic Publishers.
- Đurić, Lj. (2006). Oglеди i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, XIX, 28-40.
- Haataja, K. & Wicke, E. R. (2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. Hueber Verlag.
- Löffelbein, G. (2016). Historisches Lernen im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I in einer nicht gymnasialen Schulform (Realschule). Eine vergleichende Untersuchung in den Klassen sechs, acht, neun und zehn. Dissertation zur Erlangung des Grades dr. Phil. der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Manić, D. (2014). Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu (<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/32737/Disertacija.pdf>).
- Pasuljević, L. (2015). Dvojezična nastava na francuskom jeziku u Srbiji: istraživanje receptivnih veština učenika. *Primenjena lingvistika* (16), 131-142.
- Pilipović, V. (2013). Linguistic-pedagogical aspect of the role of a teacher in a bilingual teaching. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 26(4), 135-142.
- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2013): Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.

- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2016a): Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.
- Prva niška gimnazija "Stevan Sremac" (2016b): Školski program za prirodno-matematički smer, društveno-jezički smer, smer društveno-jezički – nemački jezik i smer obdareni učenici u filološkoj gimnaziji – engleski jezik.
- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac" (2017): Godišnji plan rada za školsku 2017/2018. godinu.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2015): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105 od 18.12. 2015.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2016): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105/15, 50/16.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2017): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105/15, 50/16, 35/17.
- Vasiljević, D. (2018). Bilingual Education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries (3)*, (179-195). Sarajevo: International University of Sarajevo.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, XIX,41-54.
- Vučo et al. (2013): Efikasnost CLIL-a u akademskoj nastavi jezika, književnosti i kulture (studija slučaja). *Srpski jezik*, XVIII, 357-378.
- Wicke, R. E. (2015b). Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 77-86 (<http://tjournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/>).
- Zavišin, K. (2013). Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji. Filološki fakultet u Beogradu. Doktorska disertacija. (<http://doiserbia.nb.rs/phd/fulltext/BG20130508ZAVISIN.pdf>).