



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Spracherwerb im Museum.
Zum Einsatz ästhetischen Lernens in einem
Deutschförderkurs einer Wiener Mittelschule“

verfasst von / submitted by

Marianne Fritz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

:

Für
Hugo und Wolfgang

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffsklärung	3
2.1	Ästhetisches Lernen	4
2.1.1	Zweite UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung.....	4
2.1.2	Gründe und Grundlagen des ästhetischen Lernens.....	5
2.2	Die Sprache der Bilder	12
2.2.1	Bildbegriff – visuelle Medien.....	12
2.2.2	Die Sprache in Bildern und Texten	15
2.2.3	Visual literacy – Bildkompetenz – visuelle Kompetenz –	19
2.2.4	Kompetenzen und Curricula.....	22
2.2.5	Aufbau des Unterrichts - Didaktik	30
2.3	Porträt – Selbstporträt – Selfie.....	32
2.3.1	Ein kunsthistorischer Abriss.....	32
2.3.2	Selfie.....	44
3	Methodik	51
3.1	Forschungsmethode – Aktionsforschung.....	51
3.1.1	Grundlagen	51
3.1.2	Einsatzmöglichkeit und Durchführung.....	54
3.1.3	Kritik und deren Widerlegung.....	56
3.2	Forschungsdesign - Planung	59
3.2.1	Forschungsverfahren	59
3.2.2	Rahmenbedingungen und Sampling.....	63
4	Konzeption der Unterrichtsdurchführung – Aktion	66
4.1	Vor dem Museumsbesuch.....	66
4.2	Im Museum	67
4.3	Nach dem Museumsbesuch.....	68
5	Ergebnisse – Beobachtung	70
5.1	Datenerhebung	70
5.1.1	Beobachtungen bei Organisation und Vorbereitung	70
5.1.2	Beobachtungen des Museumsbesuchs.....	73
5.1.3	Beobachtungen der Reflexion und Ausarbeitungen	76
5.1.4	Befragung.....	78
5.2	Datenauswertung.....	82
5.2.1	Bewertung der Proband_innen	82
5.2.2	Anregung zum sprachlichen Handeln	83
5.2.3	Auswirkung auf Motivation und Selbstdarstellung	84

6	Ideen für die Überarbeitung – Reflexion	87
6.1	Reflexion des Unterrichts	87
6.2	Reflexion des Forschungsprozesses	89
7	Literaturverzeichnis	91
8	Anhang	95
8.1	Elternbrief	95
8.2	Ein Gegenstand stellt mich vor	96
8.3	Porträt-Memors	97
8.4	Steckbrief	99
8.5	Arbeitsplan KHM	100
8.6	Rundgang KHM	104
8.7	Interview mit einem Porträt – QR-Codes	106
8.8	Beobachtungsbogen Museum	107
8.9	Transkript des Interviews	111
8.10	Abstract	121

1 Einleitung

Das Konzept des ästhetischen Lernens war für mich vom ersten Kennenlernen an vielversprechend und faszinierend, brachte es doch eine andere Sichtweise in den Sprachunterricht. Kunstwerke, ob literarisch, musikalisch, filmisch oder bildlich, geben den Anstoß, indem sie Gedanken und Emotionen transportieren, sind Arbeitsmittelpunkt oder Ziel und bieten den Anreiz zur sprachlichen Auseinandersetzung. Häufig wurde dieser Ansatz jedoch erst für fortgeschrittene Lerner_innen im Kontext Oberstufe bis Universität behandelt. So stellte sich für mich die Frage, wie weit dies in einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs durchführbar sei. Selbst unterrichtete ich schon seit vielen Jahren Deutsch an einer Mittelschule (vormals Hauptschule) und seit einiger Zeit auch Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schüler_innen. Diesen Umstand und aus meiner beruflichen Praxis resultierende Fragestellungen wollte ich für eine wissenschaftliche Arbeit nutzen. Die Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht ‚Sprache durch Kunst‘ (Roll, Baur, Okonska, & Schäfer, 2017) zeigten die Arbeit mit dieser Altersstufe auf sehr anschauliche Weise. Der endgültige Auslöser eine Untersuchung in diesem Bereich zu starten, war ein Deutschkurs mit Jugendlichen, die häufig, gern und sehr begabt zeichneten. Doch auf Grund von Schulschließungen und Abstandsregeln im Zuge der Covid-Pandemie war ein Museumsbesuch mit diesen Schüler_innen lange Zeit nicht möglich. Als langsam wieder Normalität einkehrte, hatten die zeichnerisch begabten Jugendlichen bereits die Schule verlassen. Trotzdem wollte ich die Möglichkeit nutzen, mit einer neuen Gruppe das Konzept für den Unterricht zu entwerfen, durchzuführen und zu untersuchen.

Den Aufbau dieser Masterarbeit „Spracherwerb im Museum. Zum Einsatz ästhetischen Lernens in einem Deutschförderkurs einer Wiener Mittelschule“ möchte ich in den nachfolgenden Absätzen darlegen.

Die Antworten auf die Forschungsfrage *Inwieweit ist ästhetisches Lernen mit dem Schwerpunkt bildende Kunst in einem heterogenen Deutschförderkurs einer Wiener Mittelschule durchführbar?* behandeln die theoretischen Grundlagen zu diesem Thema. Im Kapitel 2 *Begriffsklärung* soll der wissenschaftliche Diskurs des ästhetischen Lernens erörtert werden. Die Grundlagen des ästhetischen Lernens und die Argumente, die den Einsatz im Zusammenhang mit dem Erlernen von Sprachen begründen, werden gezeigt. Die bildende Kunst steht hier im Mittelpunkt des Interesses. Die Sprache von Bildern und Texten soll miteinander verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und

Unterschiede zu finden und die Möglichkeiten des Einsatzes für den Sprachunterricht zu zeigen. Weiters von Relevanz sind die Fragen, welche Kompetenzen die Schüler_innen erwerben und ob der aktuelle Lehrplan den Einsatz des ästhetischen Lernens und den außerschulischen Lernort Museum erlaubt. Anschließend sollen die ideengebenden Grundlagen für das Unterrichtskonzept vorgestellt werden. Der kurze Einblick in die Entwicklung des Porträts im Laufe der europäischen Kunstgeschichte und des Selfies in der jüngsten Zeit vertiefen den inhaltlichen Schwerpunkt.

Die nachfolgenden Kapitel 3 – 6 beinhalten den empirischen Teil dieser Arbeit, in dem die nachfolgenden Forschungsfragen beleuchtet werden:

- *Wie bewerten die Proband_innen diese Art des Lernens?*
- *Inwiefern werden die Lernenden zum sprachlichen Handeln angeregt?*
- *Wie wirkt sich die Durchführung auf Motivation und Selbstdarstellung aus?*

Darin soll untersucht werden, inwieweit die vorgelegte Unterrichtssequenz die Zielsetzungen des ästhetischen Lernens erfüllt.

Im Kapitel 3 *Methodik* werden die Grundlagen der Aktionsforschung und das Forschungsdesign vorgestellt. Die Gründe für den Einsatz und die möglichen Stolpersteine sind hier von Bedeutung. Als Forschungsverfahren werden Beobachtung, Forschungstagebuch und Befragung gewählt, sowie die Rahmenbedingungen und die zu untersuchende Schüler_innengruppen vorgestellt. Für die *Aktion* in Kapitel 4 wird das Konzept der Unterrichtsdurchführung in die Abschnitte *Vor dem Museumsbesuch*, *Im Museum* und *Nach dem Museum* gegliedert. Nach dieser Einteilung werden in Folge in der Datenerhebung und der Datenauswertung die Beobachtungen und Befragung bearbeitet. Diese Schritte werden in Kapitel 5 *Ergebnisse – Beobachtung* beschrieben. Kapitel 6 *Überarbeitung – Reflexion* beschäftigt sich mit den Verbesserungspotenzial im Unterricht und Forschungsprozess. Im *Anhang* Kapitel 8 sind alle für die Unterrichtsdurchführung und die Beobachtung relevanten Unterlagen angefügt.

2 Begriffsklärung

Reiner Sprachunterricht ohne thematische Ausrichtung und authentisches Material läuft Gefahr mechanistisch und langweilig zu werden. Das ästhetische Lernen zeigt Möglichkeiten auf, wie die Vorstellungskraft der Lernenden und das subjektive Eingebundensein aktiviert werden können. Durch das Einbeziehen aller Sinne in den Lernprozess können „neben der gesprochenen und geschriebenen Sprache andere Artikulationsmöglichkeiten wie etwa künstlerische Ausdrucksformen verstärkt“ (Fuchs, 2018, S. 15) genutzt werden. Die Kreativität wird freigesetzt und individuelle Erfahrungen und Erinnerungen können eingebunden werden, die Lernenden nehmen damit eine bewusste Beziehung sowohl zur Welt als auch zu sich selbst auf. Die Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle, ist hier sowohl Medium als auch Inhalt.

Die besondere Bedeutung der Sprache als Mittel der Welteroberung zeigt sich an der Vielfalt ihrer Funktionen. Sie ist – als spezifisches Symbolsystem – Mittel der Kommunikation und Koordination [...], sie bietet die Möglichkeit, nicht Vorhandenes zu thematisieren (Vergegenwärtigung), sie stützt geistige Prozesse, ist Mittel der Artikulation von Empfindungen u. v. m. (Fuchs, 2018, S. 20)

Das Verständnis von Sprache im Konzept des ästhetischen Lernens geht also weit über das kommunikative Handeln hinaus, zielt auf die Diskursfähigkeit, wodurch einerseits das Lernen interessanter und somit auch motivierender für die Lernenden wird, andererseits die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe erst eröffnet werden kann (Wicke, 2015).

Ästhetische Erfahrungen haben ihren Ursprung in der „sinnlichen Wahrnehmung – in der Einheit und im Zusammenspiel aller Sinne“ (Reinwand-Weiss, 2018, S. 31). Für Reinwand (2011) enthalten Kunstgegenstände verdichtete Erfahrungen und sind auf Grund ihrer Komplexität und Ambiguität dazu prädestiniert Bedeutung für die Rezipient_innen zu erzeugen. Eine zweckfreie, subjektbildende Wahrnehmungsschulung der Sinne steht hier im Mittelpunkt. „Die Künste und ästhetischen Praxen werden [...] in ihrer Deutungsvielfalt erfahr- und interpretierbar. Gleichzeitig wird der Umgang mit scheinbar objektiv gegebenen Wahrheiten geschult und damit kritisches Denken befördert“ (Reinwand-Weiss, 2018, S. 35).

Ästhetisches Lernen beschränkt sich auf keinen Fall auf die alleinige Schulung der Sinnesorgane oder die Produktion von Objekten. „Menschliche Wahrnehmung enthält notwendigerweise Momente des Erkennens, Denkens, Deutens und Fühlens“ (Kirchner, Schiefer Ferrari & Spinner, 2006, S. 15). Kirchner et al. sprechen von drei aufeinander bezogenen Dimensionen: der Rezeption, der Produktion und der Kommunikation. Bei Kindern stellt das ästhetische Verhalten mit symbolischem Handeln und kreativen Ideen

noch keine Sonderform des Lernens dar. Für Jugendliche, die hauptsächlich kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, muss erfahrbar sein, dass ästhetische Bildung nichts mit Beliebigkeit und Unernst zu tun hat, sondern intensive, produktive Beschäftigung bedeutet. Das beinhaltet kontemplatives Hören und Schauen, Reflexion und Austausch über Empfindungen und Irritationen, sowie das eigene Gestalten (Kirchner et al., 2006). Dabei können sich die Lernenden sprachliche Mittel aneignen, um Wahrnehmungen, Gefühle und künstlerische Prozesse darzustellen und zu reflektieren (Okonska, Baur, Roll, & Schäfer, 2018, S. 187). Neben dem oben Genannten sind Gemeinschaftserfahrungen und Handlungsorientierung zentrale Aspekte des ästhetischen Lernens (Badstübner-Kizik, 2014). Für sprachlich und kulturell heterogene Gruppen wird der Ansatz von Sprache und Kunst als besonders geeignet beschrieben (Okonska et al., 2018). Abhängig vom Alter und Sprachstand können die Lernziele an die Lernenden angepasst werden.

In den nachfolgenden Abschnitten 2.1 und 2.2 sollen die Eckpfeiler des ästhetischen Lernens im Allgemeinen und in Bezug auf den bildnerischen Bereich im Besonderen beleuchtet werden.

2.1 Ästhetisches Lernen

2.1.1 Zweite UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung

Die Seoul-Agenda, die auf der zweiten Weltkonferenz der UNESCO für kulturelle Bildung 2010 unter den teilnehmenden Ländern und Expert_innen abgestimmt und präsentiert wurde, „appelliert an die UNESCO-Mitgliedsstaaten, die Zivilgesellschaft, professionelle Organisationen und Verbände, ihre Leitziele anzuerkennen, die vorgeschlagenen Strategien anzuwenden und die Handlungsvorschläge durchzuführen“ (UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung, 2011). Mit Hilfe qualitätsvoller künstlerischer und kultureller Bildung soll das Bildungssystem verbessert und sollen soziale und kulturelle Zielsetzungen zum Nutzen der Lernenden jeglichen Alters erreicht werden. Aus dieser Agenda werden nachstehend einige jener Ziele und Strategien angeführt, die für den Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext von Interesse sind. Die künstlerische und kulturelle Bildung wird als Grundlage „für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung“ (UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung, 2011) für alle gesehen. Dazu sollte sie integrierter Bestandteil unterschiedlicher Unterrichtsfächer sein, um innovative Zugänge zu initiieren, die unterschiedlichen Lerntypen und Altersgruppen gerecht werden. Theorie,

Forschung und Praxis auf diesem Gebiet sollen miteinander verbunden und die Kooperation zwischen Künstler_innen und Pädagog_innen ermöglicht werden.

„Prinzipien und Praktiken Künstlerischer und Kultureller Bildung [...] [werden angewendet], um zur Bewältigung der heutigen sozialen und kulturellen Herausforderungen beizutragen“ (UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung, 2011). Sie unterstützen und fördern die soziale Verantwortlichkeit und den Zusammenhalt sowie die kulturelle Vielfalt und den interkulturellen Dialog zur Stärkung von Demokratie und Gemeinschaft und zum Wiederaufbau in Postkonfliktgesellschaften (UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung, 2011). Wozu hier die UNESCO ihre Mitgliedstaaten und damit deren Bildungsinstitutionen auffordert, kommt den Grundideen des ästhetischen Lernens sehr nahe, die im Folgenden ausgeführt werden sollen.

2.1.2 Gründe und Grundlagen des ästhetischen Lernens

Im schulischen Bereich hat sich durch den kompetenzorientierten Unterricht und dessen Überprüfung, wie diverse Lesetests, Bildungsstandards, PISA, aber auch die Zentralmatura ein grundlegender Umdenkprozess vollzogen. Kompetenzen wurden erstellt, die mit dem Abschluss einer Schulform (Volksschule, Sekundarstufe 1 und 2) von den Schüler_innen erreicht werden sollen, um den erfolgreichen Anschluss an die nachfolgende Bildungsstufe zu gewährleisten. Nicht weniger bedeutend für den DaF/DaZ-Bereich ist die Einteilung in die Sprachniveaus A1 – C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). Alle Sprachkurse unterliegen mittlerweile dieser Klassifizierung, was sie natürlich vergleichbar und einen Kurswechsel einfacher macht. Spezielle Abschlüsse werden aber für Aufenthalt oder Studienzulassung benötigt. Das bedeutet: In allen Bereichen des Deutschlernens ist der Faktor Zeit sehr wichtig geworden. Es geht darum, möglichst schnell die Kompetenzen für Sprachbetrachtung, mündliche und schriftliche Kommunikation abzuarbeiten. Zeitmangel führt dazu, dass Dinge gestrichen werden müssen. Es ist naheliegend, dass der Rotstift genau dort angesetzt wird, wo etwas nicht explizit gefordert wird und auf den ersten Blick nicht in ein Kompetenzraster eingeordnet werden kann. Es ist also in diesem Zusammenhang wenig verwunderlich, dass sowohl in der Schule als auch bei den Sprachkursen im Bereich DaF und DaZ das Einbeziehen von kultureller und künstlerischer Bildung ins Hintertreffen geraten ist. Schier (2014) wirft bei ihrer Darstellung dieses Sachverhalts die Frage auf, ob nicht gerade die Förderung der ästhetischen Kompetenz zum Erwerb der Zielsprache beitragen kann:

Auf der Grundlage eines pragmatischen Bildungsverständnisses und der zunehmenden Standardisierung von Bildungsinhalten stehen im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht eindeutig rationale Denkprozesse mit Blick auf abprüfbare Kompetenzen im Fokus. [...] [Die Frage stellt sich nun, ob nicht gerade] die Förderung ästhetischer Kompetenzen zur Entfaltung innerer Bilder beitragen kann und dadurch individuelle und kulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt und reflektiert werden, in denen durch die Entwicklung eigener Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit auch die Entwicklung der Sprache profitiert. (S. 3)

Bereits ab den 1960er Jahren wurde der Sprachunterricht, der bis dahin von der Norm der Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt war, unter das Postulat der kommunikativen Kompetenz gestellt. „Die Fähigkeit, in und mit der Fremdsprache erfolgreich zu handeln und die eigenen kommunikativen Ziele auch dann zu erreichen, wenn diese nicht native-like beherrscht wird“ (Dobstadt & Riedner, 2014, S. 20) wurde hiermit zur Zielvorgabe. „The ideal of communicative language teaching (CLT) favored a democratic spirit of dialogue and interaction“ (Kramsch, 2006, S. 249). Dabei baute CLT nicht nur darauf auf, was Sprache sagt, sondern auch was sie tut. Dies wurde auf Basis der dialogischen Sicht auf die Sprachsituation und einer ethnografischen Konzeption des soziokulturellen Kontexts durchgeführt. Doch dass auch das Paradigma der kommunikativen Kompetenz / CLT eine verengte Sichtweise von Sprachbeherrschung darstellte, kam zunehmend ins Bewusstsein. Die Lebensbedingungen haben sich im Zuge der Globalisierung verändert. Die Vorstellung einer Welt, in der jede Kultur, jede Ethnie, jede Religion in ihrem abgegrenzten Raum lebt, existiert nicht mehr. Ebenso wenig kann die Idee, dass die erlernte Zielsprache in einer Gruppe von homogenen Erstsprechenden eingesetzt wird, aufrechterhalten werden. Hier formulierte Kramsch 2006 zum ersten Mal die Orientierung von der kommunikativen Kompetenz hin zur symbolischen Kompetenz. Dabei „geht es – viel grundsätzlicher – um das Verständnis der zu vermittelnden und zu erwerbenden Sprachkompetenz, und – damit zusammenhängend – um das dieser Kompetenz korrespondierende Verständnis von Sprache und Kommunikation“ (Dobstadt & Riedner, 2014, S. 29).

In einem Beispiel von einem amerikanischen und einem irakischen Ingenieur, die im Irak eine zerstörte Brücke aufbauen wollen, zeigt Kramsch (2006), dass hier die alleinige Beherrschung des Arabischen für die Diskussion nicht ausreichen wird. Zahlreiche zusätzliche Aspekte sind für das Gelingen der Kommunikation notwendig. Der Amerikaner sollte die Bedingungen der irakisch-amerikanischen Zusammenarbeit erörtern können, wissen, wann es sinnvoll ist zu schweigen. Um kommunikativ kompetent zu handeln, muss er aber auch die nonverbalen Zeichen deuten können. Er sollte über die Geschichte der arabischen Welt, besonders im Zusammenhang mit dem Westen, aber auch über die heterogene arabische Kultur Bescheid wissen, um die

Reaktionen seines Gesprächspartners deuten zu können. Besonders wichtig ist es, sich auf eine Vielzahl von Hinweisen zu stützen, wenn gesellschaftlicher Status und Macht ungleich verteilt sind.

In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. And we have to understand the same things of ourselves. (Kramsch, 2006, S. 251)

Das Beispiel zeigt, dass das Gelingen der Kommunikation weit über die Anwendung der Sprache hinausgeht. Die drei Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz sieht Kramsch (2006) in der Erzeugung von Komplexität, der Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten (=Ambiguitätstoleranz) und in der Wertschätzung von Form als Bedeutung. „Language learners should slowly understand that communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs“ (Kramsch, 2006, S. 252).

Ästhetisches Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird von der Wissenschaft nun als Weg zur symbolischen Kompetenz rezipiert. Die reine Kommunikationsfähigkeit wird in Richtung Wahrnehmungsfähigkeit, das interkulturelle Lernen in Richtung kulturbezogenes Lernen, die kommunikative Kompetenz hin zur symbolischen Kompetenz verschoben (Badstübner-Kizik, 2014). Die folgenden Gemeinsamkeiten, die das ästhetische Lernen charakterisieren, hat Badstübner-Kizik (2014) aus verschiedenen Konzepten dazu herausgefiltert:

- Wahrnehmungsfähigkeit: Die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit in den Bereichen der Primärerfahrungen (Sehen, Hören, Fühlen und Riechen) führt auch zur Reflexion über Wahrnehmungsgrenzen und ihre Verschiebungen.
- Emotionalität: Über die subjektive Auseinandersetzung können Erlebnisfähigkeit und Gefühle ausgebaut werden.
- Fantasie und Kreativität: Sowohl bei der Rezeption als auch der Produktion sind unterschiedliche Lösungen möglich, die verschieden ausgedrückt werden können. Auf manche Fragen gibt es keine endgültigen Antworten, auch das ist eine wichtige Erfahrung.
- Gemeinschaft und Gestaltungsmöglichkeit: Hier steht das Handeln und Gestalten in der Gemeinschaft im Vordergrund. Ein zentraler Punkt dabei ist die Gleichberechtigung der Vorstellungen, Gefühle und Interpretationen der beteiligten Akteur_innen. Hervorgerufen werden dabei unterschiedliche Reaktionen wie Irritation, Distanz, Identifikation und

Perspektivenübernahme, die „sowohl nach innen (Selbsterkenntnis) wie nach außen (Empathie, Toleranz)“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298) wirken.

- Interpretations- und Deutungskompetenz: Diese Kompetenzen entwickeln sich auf der Basis von Wahrnehmung, Überlegung und Wissen. Dabei liegt der Fokus auf dem Gleichgewicht „von Detail und Ganzem, Konkretem und Abstraktem, Bekanntem und Unbekanntem, [...] Verständlichem und Unverständlichem, Eindeutigem und Mehrdeutigem, Eigenem und Fremdem“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298).
- Ganzheitlicher Ansatz: Vielfältige Zugänge (Kunstrichtungen, Unterrichtsfächer, Sinne, ...) werden ganzheitlich angelegt.

Die Gegenstände, die ästhetische Lernprozesse anstoßen, zeichnen sich durch Vielfalt, Mehrdeutigkeit und Offenheit aus. Sie sind kreativen Ursprungs, treten in einer bestimmten medialen Erscheinungsform auf und sprechen spezifische Sinneskanäle an. Nicht für den Unterricht speziell konzipiert – also authentisch – wohnt ihnen eine besondere kreative Qualität inne. So ist es bei Texten die Literarizität, die „über einen vordergründig kommunikativ verwertbaren Inhalt hinaus[geht]“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 300). Gleichbedeutend für andere Genres spricht Badstübner-Kizik (2014) davon, dass das Bildliche, das Filmische, das Musikalische mehr beinhaltet als Funktionalität und Informationsgehalt.

Die Frage stellt sich nun aber, auf welchem Kulturverständnis das ästhetische Lernen aufbaut. Küster (2015) spricht beim Begriff des Ästhetischen davon, dass ihm der Geruch des Elitären anhaftet und er dadurch nur schwer im Bildungsdiskurs seinen Platz findet. Doch zeigt sich im Gegenteil die Ästhetik im Alltag als omnipräsent, ob in der Architektur, in der Mode, dem Design, der Werbung u.v.m. Chen (2014) entfernt sich ebenfalls beim Begriff des ästhetischen Lernens von der ausschließlichen Beschäftigung mit Musik, Kunst, Film oder Theater – also den klassischen Kunstgattungen – und definiert das Ästhetische über die altgriechische Begriff *aisthesis* in Richtung sinnlicher Wahrnehmung. War ehemals die Vorstellung von Kunst mit dem Schönen und Wahren verbunden, so ist eine Trennung von Kunst und Alltag auf dieser Grundlage nicht mehr eindeutig möglich. „Heute gilt: Erst die (künstlerische) Intention, die Verwendung und der Kontext sowie letzten Endes die Rezeption durch die Betrachtenden machen einen Gegenstand zum Kunstgegenstand“ (Chen, 2014, S. 262). Wesentlich differenzierter setzt sich Fuchs (2018, S.17, 18) mit dem Kulturdiskurs auseinander. Er beschreibt die unterschiedlichen Kulturbegriffe und liefert damit einen

strukturierten Einblick. Jeder einzelne Typus hat seine Berechtigung und erst gemeinsam bilden sie den vollständigen Diskurs ab:

- Anthropologischer Kulturbegriff: Der Mensch greift handelnd und gestaltend in die Welt und die eigene Geschichte ein.
- Ethnologischer Kulturbegriff: Ein nicht-wertendes Verstehen der Lebensweise von Gruppen, das für die Bildung beachtet werden soll.
- Soziologischer Zugang zur Kultur: Hier steht die Wertestruktur der Menschen im Mittelpunkt.
- Normativer Begriff von Kultur: Liegt nahe am Konzept der Aufklärung und zielt auf eine „ständige Verbesserung des Menschen und seiner Verhältnisse“ (Fuchs, 2018, S. 17) ab.
- Enger Kulturbegriff: Dieser deckt sich annähernd mit der Vorstellung über Kunst.

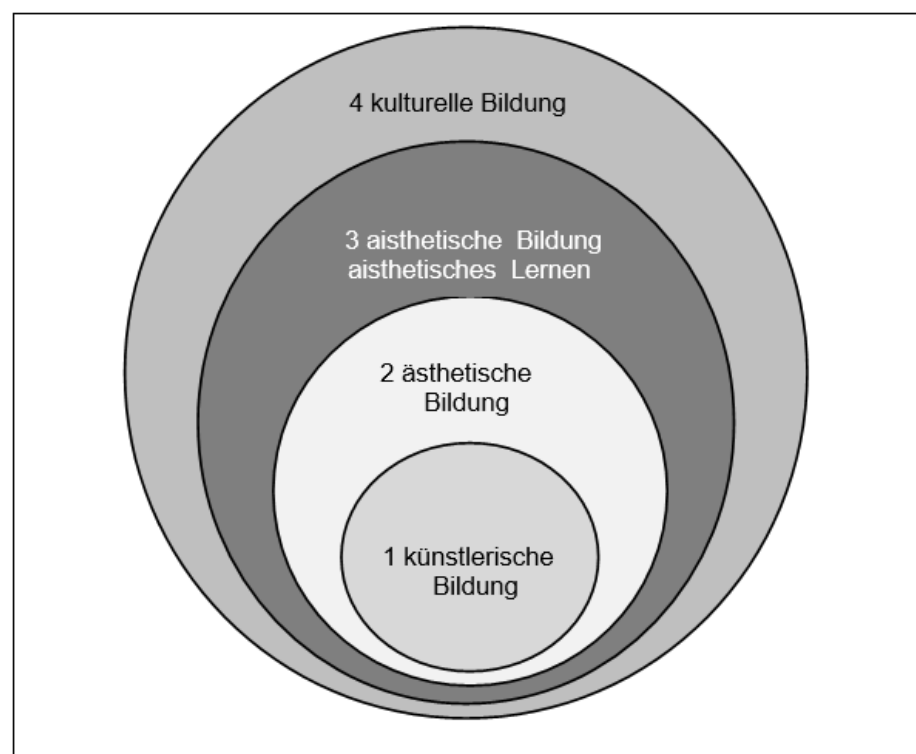


Abb.1: Kulturelle Bildung. Grafik erstellt von M. Fritz nach Fuchs (2018, S. 18,19)

Die einzelnen Kulturbegriffe führen zu einem Modell der kulturellen Bildung, das Fuchs (2018) als konzentrische Kreise beschreibt: Die künstlerische Bildung (1) betrifft sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Zugang mit den verschiedenen Künsten. Die ästhetische Bildung (2) „sensibilisiert für Fragen der Gestaltung und der Form“ (Fuchs, 2018, S. 18). Architektur, Mode und Design, sozusagen die

Gestaltungsform des täglichen Lebens sind das Lernziel. Bei der ästhetischen Bildung / dem ästhetischen Lernen (3) ist nicht die Kunst das Thema, sondern die sinnliche Wahrnehmung. Diese oben genannten Felder umschließt die kulturelle Bildung (4) als eine Art „Container-Begriff“ (Fuchs, 2018, S. 19).

Wenn auch die Begriffe des kulturellen Lernens / der kulturellen Bildung, wie einzelne Autor_innen sie verwenden, nicht in einem deckungsgleichen Konzept zusammengefasst werden können, um damit allgemeingültige Definitionen zu formulieren, zeigt die Auseinandersetzung damit die große Bandbreite des Bereichs. Sicher ist, dass „wir es [...] mit einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen [zu tun haben], die aufeinander und auf die Geschichte des Faches je unterschiedlich Bezug nehmen“ (Meyer & Sabisch, 2009, S.9) und somit die Umsetzung beeinflussen.

In der Betrachtung von Schule und Unterricht stellen wir fest, dass viele Klassen überaus heterogen zusammengesetzt sind. Vor allem in den Ballungsräumen gibt es zahlreiche Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Die, die Unterrichtssprache nicht beherrschen, werden in den ersten beiden Jahren ihres Schulbesuchs in Deutschkursen oder Deutschklassen auf den Unterricht in den Regelklassen vorbereitet. Hier, in den Kursen wie in den Klassen, scheint es zielführend, „neben der gesprochenen und geschriebenen Sprache andere Artikulationsmöglichkeiten wie etwa künstlerische Ausdrucksformen verstärkt zu nutzen“ (Fuchs, 2018, S. 15). Teilweise bringen diese künstlerischen Zugänge sogar geeignetere Mittel zu einem besseren Selbst- wie auch Weltverständnis mit sich. „Es geht darum, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die ein mündiger Bürger im Umgang mit sich und der Welt benötigt“ (Fuchs, 2018, S. 18). Nicht nur faktenbasiertes Wissen macht das Lernen aus. Braun (2011, zitiert nach Moraitis & Schmidt, 2018) beschreibt es wie folgt:

Kinder und Jugendliche brauchen beide Seiten der Bildung. Sie benötigen zum einen ein differenziertes Wissen über die Welt, die Fähigkeit, klare Begriffe bilden und verwenden zu können, sowie eine solide Ausbildung in der Anwendung der Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen, Schreiben und im Umgang mit verschiedenen digitalen Medien. [...] Kinder und Jugendliche brauchen zum anderen aber auch die Fähigkeit, den Sinn des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens zu erfahren und ihn auf die Probe stellen zu können. (S.7)

Nachvollziehbar ist auch die Position, dass ästhetisches Lernen nicht die andere Seite des Lernens ist, sondern dass jedem Lernprozess das kreative Moment des Ergründens und Begreifens immanent ist (Moraitis & Schmidt, 2018).

Eine Verbindung zwischen Schule und Kunst besteht eigentlich schon seit langer Zeit. Einerseits werden die kulturellen Institutionen wie Theater, Kino, Museum und Konzertsäle besucht, Expert_innen eingeladen und mit Kunstwerken der verschiedenen Genres gearbeitet. Dass aber andererseits ästhetisches Lernen im Zusammenhang mit

dem Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache zweckmäßig ist, bedarf noch zahlreicher Begründungen. Cassirer zeigt,

dass der Mensch auf unterschiedliche Weise in Beziehung zur Welt und zu sich selbst treten kann: Er entwickelt eine Vielzahl symbolischer Formen, die dazu führen, dass aus der Welt, in der er sich befindet, jeweils je nach symbolischer Zugangsform, unterschiedliche Wirklichkeiten gebildet werden. So kann man [...] einen sprachlichen, wissenschaftlichen, religiösen, mythologischen, politischen, ökonomischen, technischen oder ästhetischen [und von Fuchs eingefügten moralischen] Zugang zur Welt praktizieren. (Cassirer, 1990, zitiert nach Fuchs, 2018, S. 20)

Einen besonderen Wert für die Aneignung der Welt und des eigenen Selbst hat dabei die Sprache. Kunstwerke oder ästhetische Prozesse können nun aus sich heraus Situationen schaffen, die eine Notwendigkeit für den Sprachgebrauch ganz authentisch entstehen lassen. Erst durch die Entdeckung von Begriffen beginnen das bewusste Wahrnehmen und Denken. Dieser Vorgang findet im Kontakt mit anderen statt. Zum Begreifen und Deuten von ästhetischen Vorgängen sind Argumente nötig, die häufig mit anderen entwickelt und geteilt werden. Künste sprechen aber auch sehr direkt die Gefühle der Menschen an. Um den hervorgerufenen Emotionen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, bedarf es der Reflexion über die Mechanismen, die diese hervorrufen (Fuchs, 2018). Beim Versuch das Kunstwerk zu verstehen, lernt man auch eigene Beweggründe kennen. Beim Austausch von Bewertungen und Reflexionen in der Gruppe sind Toleranz und Empathie gefordert. Das heißt, man wird vertrauter mit seinen Gedanken und Gefühlen und denen der anderen, man lernt sich und die Welt kennen. Wenn dabei persönliches Involvement erreicht wird, ist das Kommunizieren kein Üben mehr, sondern Realität. Dadurch erlangen die Lernenden sowohl das sprachliche als auch das argumentative Werkzeug, um an aktuellen Diskursen nicht nur teilzunehmen, sondern sie auch mitzugestalten.

Der Anspruch, die Lernenden im Fremdsprachenunterricht zur Diskursfähigkeit in der Zielsprache zu ermächtigen, ist laut Wicke (2015) nicht neu, ermöglicht sie doch das Wahrnehmen „von augenblicklichen und zukünftigen gesellschaftlichen Bedürfnissen“ (Wicke, 2015, S. 27). Umso mehr Berechtigung hat diese Forderung natürlich im Zweitsprachenbereich, denn die Diskursfähigkeit wird als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen.

Besonders Jugendliche können durch ästhetisches Handeln – rezeptiv, produktiv und reflexiv – einen Zugang zur eigenen Identität finden.

Man kann daher unterstellen, dass eine wesentliche Motivation für einen Umgang mit den Künsten in einer Neugierde auf sich selbst und die Welt besteht. Man will herausfinden, was es für einen persönlich heißt, ein Mensch zu sein. (Fuchs, 2018, S. 24)

Die Fragen, wie sich die bildende Kunst in das Feld des ästhetischen Lernens konkret einordnet, welche Bedeutung ihr für den Spracherwerb zukommt und wie sie in den Sprachunterricht integriert werden kann, werden im Anschluss (2.2) diskutiert.

2.2 Die Sprache der Bilder

Was macht die Besonderheit von Bildern aus? Wie unterscheidet sich die Bildsprache von der Sprache in Texten und welche Gemeinsamkeiten weisen sie auf? Welche Argumente für den Einsatz der bildenden Kunst beim Sprachunterricht können angeführt werden? Welche Besonderheit macht Bildkompetenz einerseits für den Spracherwerb wertvoll und welche Relevanz hat sie andererseits als eigene Kompetenz? Was bedeutet das für den Unterricht? Diese Fragen sollen im Folgenden erörtert werden, um Grundlagen für die eigene Unterrichts-Konzeption zu schaffen.

2.2.1 Bildbegriff – visuelle Medien

„Bilder begegnen uns überall. Visuelle Botschaften bilden einen wesentlichen Teil unseres Alltags und prägen die Entwicklung unserer Gesellschaft“ (Michalak, 2012, S. 108). Sie werden über den Sehsinn realisiert. Ihr Einfluss auf Information, Lernen und Ästhetik steigt zunehmend. Vor allem Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit mit visuellen Medien wie Handys, Videos, Computerspiele oder Comics. Diese Nutzung beeinflusst sie nachweislich und kann z.B. stellenweise an der Struktur ihrer Texte festgestellt werden (Michalak, 2012, S. 18).

Der Bildbegriff beinhaltet nach Michalak (2012) „zwei- sowie dreidimensionale Objekte, statische sowie bewegte Formen der Darstellung. Dies schließt u.a. sowohl ein Gemälde oder Foto als auch Röntgenaufnahmen, Skizzen, Piktogramme, schematische Darstellungen, eine Skulptur, ein Gebäude, einen Werbespot oder eine Performance ein“ (S. 19). Sie sind niemals eine reine Abbildung der Wirklichkeit und stellen auch bei konkreten Darstellungen nur einen zeitlichen und räumlichen Ausschnitt von ihr dar. Die Bildvorstellung entsteht nicht allein über die Wahrnehmung, sondern wird von den Rezipient_innen erschaffen (Michalak, 2012, S.19). Besonders anschaulich wird diese Unterscheidung über die Begriffe *picture* und *image* im Englischen. Beide werden mit dem deutschen Lexem Bild übersetzt. Während aber *picture* den Gegenstand, die reale Gestalt meint, bedeutet *image* die erzeugte Vorstellung.

Dehn, Andersen, Schnelle und Schüler (2013) beschreiben darüber hinaus, „dass Bilder nicht nur etwas zeigen, sondern auch verbergen“ (S. 227). Sie beziehen sich dabei auf

Ingraden, der bereits in den 1920er Jahren formulierte, dass, was außerhalb des Bildes stattfindet, unbestimmt ist und nur in der Vorstellung der/des Betrachtenden existieren kann. Das heißt, die Abbildung ist zwar in dem, was sie zeigt, viel bestimmter als es ein Text jemals sein kann, andererseits bleiben bedeutend größere Leerstellen und gedankliche Spielräume für die Begleitumstände des Dargestellten.

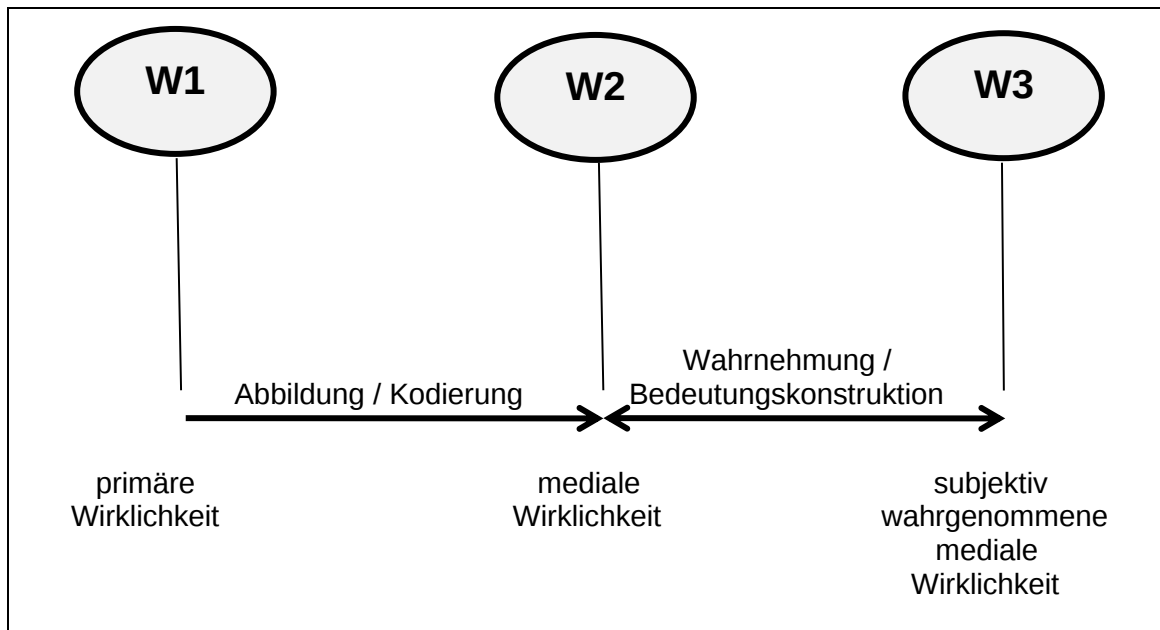


Abb. 2: Schema der drei Wirklichkeiten (Doelker, 2010, S. 13)

Eine aufschlussreiche Differenzierung in der Bezeichnung trifft hier Doelker (2010). Dadurch können das in der Realität Vorhandene, die Abbildung und die wahrgenommene Abbildung eindeutiger auseinandergehalten werden. Die Darstellung wird zwar in der Literatur nicht durchgehend verwendet, zeigt aber, dass es sich um unterschiedliche Wirklichkeiten, Doelker nennt sie Fronten, handelt. Und zwar bezeichnet er „die realen Dinge (die Dinge der primären Wirklichkeit, der W1) mit griechisch-deutschen Termini, und die repräsentierten Dinge (der sekundären [– oder medialen –] Wirklichkeit, der W2) mit lateinisch-deutschen Termini“ (S. 11). Beim Sehsinn finden wir die Bezeichnungen optisch – für W1 – und visuell – für W2. Die Zuschreibung findet analog für alle fünf Sinne statt. Beim Gehörsinn unterscheidet man akustisch und auditiv (S. 12). Das angeführte Beispiel zeigt dies anschaulich.

Wenn also ein Fernsighteam vor Ort (das heißt in der W1) ein optisch-akustisches Ereignis aufzeichnet, wird dieses an die Fernsehzuschauer als audiovisuelle Realität weitergeliefert (genauer: als eine audiovisuelle Repräsentation der Realität). Nach diesen Prämissen wäre der Fachausdruck „Visuelle Kompetenz“ ausschließlich für die W2 reserviert. (Doelker, 2010, S. 12).

Dem zugrunde liegt das Modell „der multiplen Wirklichkeiten“ von Doelker (2010, S.13).

Betrachtet man nun das Konzept Bild anhand des Medienbegriffs, stellt man fest, dass üblicherweise nur die „transportierten Signale“ (Frederking, Krommer & Maiwald, 2018, S. 14) registriert werden und das Medium, über das es vermittelt wird, völlig unbeachtet bleibt; es wird als ein Kommunikationsmittel, sozusagen als reines Transportmittel für Kommunikation, angesehen. Dass das Erkenntnisinteresse sich auch in Richtung der Charakteristika von Medien verschoben hat, schreiben Frederking et al. (2018) dem kanadischen Anglisten McLuhan zu. Er beschreibt mit seiner Aussage „Das Medium ist die Botschaft“ (McLuhan 1964, S.21, zitiert nach Frederking et al., 2018, S. 14), dass Gesellschaften wie auch Individuen stärker von den jeweiligen Medien, die sie verwenden, geprägt sind, als von den Inhalten, die durch diese Medien kommuniziert werden. Sie haben Auswirkungen „auf das Denken, das Handeln, Inhalt und Struktur der Kommunikation“ (Frederking et al., 2018, S. 15).

Doelker (2015) spricht von einem zweistufigen Medienbegriff, der sich über seine Auswirkung unterscheidet. Die erste Stufe schaffte mit der „Erfindung von Schrift und Bild [...] die Speicherkapazität des Gehirns (Gedächtnis) zu überschreiten und so die Konservierung von Informationen in unbegrenzter Menge zu ermöglichen“ (S. 49). Die zweite Stufe ist mit dem Begriff der Massenmedien verbunden und öffnet die Menge der erreichbaren Empfänger. Sie beginnt „mit der Erfindung der Druckerpresse und [wird] in der Folge mit den elektronischen und später digitalen Medien nochmals massiv erweitert“ (Doelker, 2015, S.49).

Außerdem werden Medien über die von ihnen angesprochenen Rezeptionskanäle unterschieden wie auditive, visuelle oder audio-visuelle Medien. Zu den für diese Arbeit relevanten zählen die Gruppe der visuellen Medien, die „über den Aspekt der [visuellen] Sinneswahrnehmung des Rezipienten bestimmt [sind], Bilder und Schrifttexte, alles was sehend aufgenommen wird“ (Frederking et al., 2018, S. 155).

Schrifttexte charakterisieren sich über alphabetische Zeichen, „die Wörter, Sätze und Texte bilden. Die Buchstaben tragen selbst keine Bedeutung, und auch die Bedeutung der meisten Wörter ist willkürlich (arbiträr) und lediglich durch soziale Konventionen motiviert“ (Frederking et al., 2018, S. 155). Bei den Bildern finden wir Linien, Formen, Flächen, Muster und Farben. Der große Unterschied in der Rezeption zu Texten besteht aber darin, dass Bilder nicht linear entschlüsselt, sondern als Gesamtes registriert werden, es findet also „eine simultan-ganzheitliche Wahrnehmung“ (Frederking et al., 2018, S. 156) statt. Hier werden „die reinen Bildmedien [...] [auf] Zeichnungen,

Gemälde, Fotografien, Bildergeschichten [eingeschränkt] [...]. Konstitutiv sind Bilder in Cartoons, Comics, Graphic Novels und Bilderbüchern“ (Frederking et al., 2018, S. 157). Das heißt, die Autor_innen bleiben hier im zweidimensionalen und unbewegten Bereich. Sie bezeichnen die visuellen Medien „unter einem erweiterten Textbegriff [als] Texte, die entweder rein aus unbewegten Bildern bestehen oder in denen unbewegte Bilder einen konstitutiven Zeichenstrang darstellen“ (Frederking et al., 2018, S. 156). Ein weiterer Gedanke stellt ebenfalls Gemeinsamkeiten zwischen Schrift und Bild her. Bei der sprachlichen Entwicklung von Kindern zeigt sich, dass ihre ersten Versuche etwas schriftlich zu erzählen von Bildern unterstützt oder ausschließlich gezeichnet werden. Auch aus historischer Sicht wurden die ersten schriftlich festgehaltenen Mitteilungen durch Bilder dargestellt und ebenso die Entwicklung der ersten Schriften leitet sich von Bildern her (Bachtsevanidis, 2012, S. 123).

2.2.2 Die Sprache in Bildern und Texten

Wie bereits oben erwähnt, hat das System der Bildsprache einen ähnlichen Aufbau wie die Struktur der Verbalsprache. Das Lernen der einzelnen Grapheme ermöglicht das Lesen von Wörtern, dies wiederum führt zum Dekodieren des Sinnzusammenhangs von Texten. Genauso ist es notwendig, die Systematik der Bildsprache zu lernen.

Bilder bestehen ebenso wie Texte aus Zeichen und Zeichenzusammenhängen. Sie verwenden ikonische, symbolische und indexikalische Zeichen. Das Erlernen bildnerischer Strukturen, von Kompositionsgesetzen und ikonologisch begründeten Sinnzusammenhängen ist demnach vergleichbar mit dem Erlernen von Grammatik im Bereich der Schriftsprache. (Hamrodi & Lieber, 2013, S. 188)

Gschwendtner-Wölfler spricht in ihrem Beitrag „Sehen ist lernbar – über den ‚blinden Fleck‘ im Bildungssystem“, der vom interfakultären Forum Innsbruck Media Studies 2010 veröffentlicht wurde, ein weitverbreitetes Missverständnis an. Da es sich um reine Talentsache handle, könne Malen und Zeichnen – das Gleiche gelte auch für das Singen und Spielen eines Instruments – nur erlernen, wer dafür begabt sei. Würde dieser Gedanke auf das Schreiben und Lesen von Texten übertragen, könnte nur die/der es erlernen, die/der damit künstlerisches Niveau erreicht.

Deshalb gilt: Wer Lesen erlernt hat, kann auch visuelle Texte erfassen (=Sehen lernen) – wer Schreiben gelernt hat, kann auch visuelle Texte wiedergeben (=Zeichnen lernen). Beides (lesen/sehen und schreiben/zeichnen) braucht sowohl kognitive wie auch feinmotorische Fähigkeiten. Visueller wie auch verbaler Spracherwerb ist lernbar – kein Zweifel. Und beide Sprachformen (die visuellen und die verbalen) treten sowohl in ihrer Kunstform wie auch im trivialen Alltagskontext mit all ihren Spielarten auf. Erlernbar ist die Alltagsform (Gschwendtner-Wölfler, 2010, S.28).

Von der ersten Klasse an befassen sich Schüler_innen rezeptiv und produktiv – lesend und schreibend – mit unterschiedlichen Texten, um sie „als persönliches Ausdrucksmittel bzw. zur Verständigung mit anderen einsetzen zu können“ (Gschwendtner-Wölfle, 2010, S.28). Bei den visuellen Sprachformen hingegen ist in der Regel kein systematischer Unterricht vorgesehen, obwohl auch in diesem Fall unterschiedlichste Textarten kennengelernt, dekodiert und kreativ erzeugt werden sollten. Die Bildlesekompetenz wird – wenn überhaupt – als reine Kunstbetrachtung in den Kunstunterricht verschoben und bekommt dadurch eine äußerst exklusive Stellung. Die Bildproduktion wird als Betätigungsfeld für wenige Begabte betrachtet und zusätzlich häufig überhaupt gestrichen. Wirft man Bildern ihre Mehrdeutigkeit vor, vergisst man dabei, dass auch Sprachtexte unterschiedliche Interpretationen und gelegentlich auch Missverständnisse zulassen.

Bildsprache und Wortsprache – beide haben unterschiedliche Stärken und Schwächen in der Schärfe. Sie decken jeweils verschiedene Mitteilungsebenen ab. Vieldeutigkeit gibt es in jeder Sprachform, ob verbal oder visuell, ebenso wie Präzision. Wichtig ist, für beide gleichermaßen ein Problembewusstsein zu besitzen und beide zu benutzen. Der systematische Unterricht im Lesen und Schreiben verbaler Sprachen macht (relativ früh) klar: es gibt Kunstformen und es gibt Alltagsformen. (Gschwendtner-Wölfle, 2010, S.29)

Das Gleiche gilt auch für Bilder. Es gibt bildende Kunst und unzählige Alltagsformen, von denen wir ständig umgeben sind und die uns, je weniger wir sie lesen gelernt haben, beeinflussen. Im Gegensatz zum Analphabetismus, der die Schrift betrifft, können wir uns durch Analphabetismus im Bilderlesen der Rezeption aber nicht entziehen.

Trotz der zahlreichen Gemeinsamkeiten weisen das Konstrukt Bild und das Konstrukt Text durchaus auch unterschiedliche Merkmale auf. Das Bild lässt ungeachtet seiner konkreten Darstellungsmöglichkeit und der räumlichen Bestimmtheit – denken wir dabei an ein Passbild oder einen Plan – verschiedene Bedeutungen offen. Das Wort hingegen bietet die Möglichkeit eindeutig zu generalisieren oder zu abstrahieren. Versucht man sich zum Begriff Obst/Gemüse oder Entscheidungsfreiheit die bildliche Darstellung vorzustellen, wird offensichtlich, dass hier das System Wort überlegen ist. Das Wort ist in seiner Bedeutung festgelegt, auch wenn manche viele feste Einzelbedeutungen aufweisen, die aber durch den Zusammenhang eindeutig bestimmt sind. Das Bild ist in der räumlichen Dimension wahrnehmbar. Hingegen das „Wort [ist] an einen zeitlichen Ablauf gebunden“ (Doeker, 2015, S. 82). Während Bilder direkter emotional wirken, können Wörter hauptsächlich prosodisch (z. B. Lautstärke) in diesen Bereich eindringen (Doeker, 2015, S. 49, 50, 81, 82).

Um die Bildliteralität erlernbar und lehrbar zu machen, werden verschiedene Modelle und Kategorien entworfen. Für diese Arbeit möchte ich die von Duncker und Lieber

2013 veröffentlichten Dimensionen der Bildliteralität vorstellen, in denen die bildsprachlichen Mitteln in zwölf Bildkategorien zusammengefasst werden.

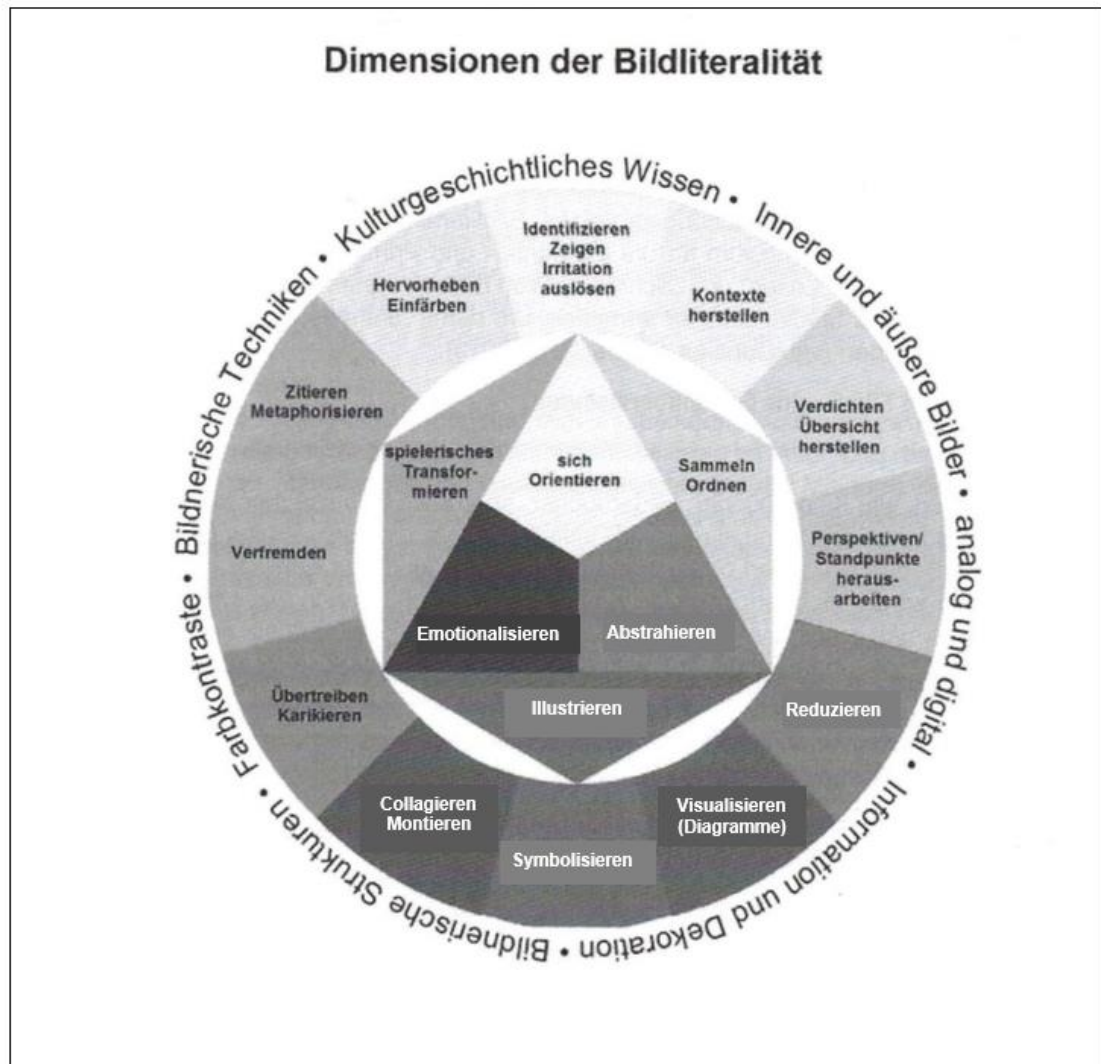


Abb. 3: Dimensionen der Bildliteralität (Duncker & Lieber, 2013, S. 41)

Diese können nicht immer genau voneinander unterschieden werden, stellen aber die Grundlage eines Curriculums für die Elementar- und Primarpädagogik dar, wodurch Schlüsselkompetenzen für das Medienzeitalter gelernt und gelehrt werden können. (Duncker & Lieber, 2013, S.38). Dieses Modell für die Sekundarstufe I anzuwenden, dürfte unproblematisch sein, da es allgemein formuliert und dadurch sehr gut anpassbar ist. Vorteilhaft und sich gegenseitig ergänzend sehen Duncker & Lieber (2013, S. 38) auch ein gleichzeitiges Lesenlernen von Texten und Bildern. Speziell für den Bereich Deutsch als Zweitsprache muss natürlich mitgedacht werden,

dass Bildsprache nie unabhängig von kulturellen und gesellschaftlichen Konventionen abläuft. [...] Es sollten also Strategien gefunden werden, wie diese Heterogenität als Bereicherung gewendet werden kann. (Duncker & Lieber, 2013, S. 39)

Die Autor_innen legen bei der Verwendung von Bildern als Kommunikationsmittel drei Absichten fest, die in die Ebene A – den Innenkreis (Abb. 3) – eingeschrieben werden: „Sich Orientieren, Emotionalisieren, Abstrahieren“ (2013, S. 40). Sie sind es, die Bildmedien von der Wirklichkeit unterscheiden (2013, S. 42). Immer zwei Absichten kombiniert ergeben drei grundlegende Funktionen, die der Ebene B (Abb. 3) – dem mittleren Kreis – entsprechen: „Sammeln und Ordnen, Illustrieren, spielerisches Transformieren“ (2013, S. 40). Diese sind gleichsam die Oberbegriffe für die zwölf Bildkategorien auf Ebene C – dem Außenkreis (Abb. 3): „Identifizieren / Zeigen / Irritation auslösen, Kontexte herstellen, Verdichten / Übersicht herstellen, Perspektiven / Standpunkte herausarbeiten, Reduzieren, Visualisieren, Symbolisieren, Collagieren / Montieren, Übertreiben / Karikieren, Verfremden, Zitieren / Metaphorisieren, Hervorheben / Einfärben“ (2013, S. 40).

Eine weitere Übereinstimmung stellt sich im Bereich der Rezeption dar. Sowohl ein Bild als auch ein Text werden erst durch den Akt des Betrachtens / Lesens dazu (Dehn, Andersen, Schnelle, & Schüler, 2013, S. 228).

Die inneren Bilder, sind Resonanzen auf Erfahrungen und Erinnerungen, auf Bilder und Episoden der Lebenswelt. [...] Das schließt Ambiguität, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz ein. Was für das Sehen gilt, gilt – das ist seit langem unstrittig – auch für das Lesen. (Dehn et al., 2013, S. 228)

Erst durch Transformation – gleichgültig, ob schreibend, sprechend oder gestaltend – wird es für den Gedankenaustausch mit anderen zugänglich.

Da seit der Jahrtausendwende von verschiedenen Fachrichtungen eine bemerkenswerte Verschiebung in Richtung visuellen Kommunikationsträgern zu beobachten ist, steigt die Bedeutung diese lesen und entschlüsseln zu lernen. Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit, diese Fertigkeit auf allen Stufen des Bildungssystems zu fördern (Badstübner-Kizik & Lay, 2019, S. 2).

Eine besondere Herausforderung spielen dabei ‚Kunstbilder‘ – visuelle Angebote, deren ästhetische Gestaltungsmerkmale einem vordergründigen Informationsgehalt oftmals entgegenlaufen und die weder messbares ‚Wissen‘ vermitteln noch nachprüfbare, eindeutige ‚Antworten‘ geben wollen. Im Gegenteil, ihr Potenzial besteht eben gerade darin, erwartbare Lösungen und eingefahrene Denkabläufe in Frage zu stellen, zur Reflexion anzuregen sowie kreative Reaktionen und Handlungen freizusetzen – nicht zuletzt auch in sprachlicher Form. (Badstübner-Kizik & Lay, 2019, S. 2)

Bachtsevanidis (2012) betont, dass zum Aufbau von *visual literacy* ebenso wie beim Schriftsprachenerwerb Rezeption und Produktion sich gegenseitig ergänzen und nicht voneinander zu trennen sind. Stehen beim Decodieren von Bildern spezielle Analyseverfahren zur Verfügung und werden gezielt eingesetzt, können durch die Produktion von Bildern genau diese Verfahren ebenfalls gelernt werden. Besonders für

den Sprachunterricht von Bedeutung wird dadurch auch die Kommunikation über Bilder angeregt. Dabei stehen im Gegensatz zum Kunstunterricht „nicht das Erlernen bestimmter Produktionstechniken im Vordergrund [...], sondern vielmehr landeskundlich-kulturelle Aspekte in Bildzusammenstellungen und bewusst eingesetzte Kombinationen von Bild und Text.“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 123). Außerdem stellt Bachtsevanidis (2012, S. 124) die Frage, ob nicht gerade der gezielte Einsatz der Analyseverfahren für die Produktion von Bildern die Lernenden dazu bringt, die Zielkultur besser zu verstehen.

2.2.3 Visual literacy – Bildkompetenz – visuelle Kompetenz – ...

Da der Begriff *visual literacy* in den beiden vorhergehenden Kapiteln bereits einige Male verwendet wurde, soll er nun begrifflich genauer bestimmt werden. *Visual literacy* stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum und wird auch im Deutschen unverändert oder auch als Visual Literacy verwendet. Daneben tauchen in der Literatur deutsche Benennungen wie Bildkompetenz, visuelle Kompetenz, Bildliteralität, Bildlesekompetenz, Bild-Alphabetisierung oder visuelle Literalität auf. Sie bezeichnen grundsätzlich den gleichen Sachverhalt und sind aus den jeweiligen Zusammenhängen der unterschiedlichen Fachrichtungen entstanden, für die das Thema von Interesse ist.

Während die Fähigkeit Dinge optisch wahrzunehmen angeboren ist, wird die *visual literacy* als erlernte Fertigkeit beschrieben, „visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren [...] [,] solche Botschaften selbst adäquat herzustellen“ (Stangl, 2022) und kommunikativ einzusetzen. Hallet (2010) definiert sie in ähnlicher Weise als, die „Fähigkeit, den kommunikativen Gehalt von Bildern zu erfassen und aktiv zu nutzen“ (zitiert nach Bachtsevanidis, 2012, S. 113). Wie bei Schrift und Text findet auch diese ‚Alphabetisierung‘ nicht automatisch statt, sondern wird erlernt.

Literacy wird mit dem Begriff Literalität vom Englischen ins Deutsche übersetzt und leitet sich vom lateinischen Wort *littera* für Buchstabe her. Dies verweist auf seine ursprüngliche Bedeutung, die „die Fähigkeit beschrieb, Buchstaben lesen und ihnen einen Sinn verleihen zu können, um in einem von Schrift geprägten Alltag zurechtzukommen“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 121). Im Laufe der Zeit wurde dieser Begriff auch als Bezeichnung für die Dekodierung in anderen Bereichen verwendet.

Hecke & Surkamp (2015) stellen dar, wie durch den Einsatz der visuellen Kompetenz fassbar wird, dass Bilder die Realität nicht bloß abbilden, sondern aus einem besonderen Blickwinkel interpretieren. Auch um das dahinterstehende Motiv sichtbar

zu machen und „Lernenden im Sinne einer Grundbildung einen bewussten Umgang mit dem Medium Bild zu ermöglichen“ (Hecke & Surkamp, 2015, S.15), ist es wichtig diese Sprache der Bilder zu erlernen. Neben der Rezeption ist die kompetente Produktion von visuellen Botschaften ein wesentlicher Bestandteil der Bildkompetenz. Die Auswahl betrifft die passenden Kriterien wie Bildtypus, Darstellungsweise, Akzentuierung und Platzierung. Im Vergleich zu Texten ist aber die Festlegung bei den Bildern weniger normiert, was die Interpretation einerseits freier, aber auch unsicherer macht (Stangl, 2022).

„Da sowohl die Bildrezeption als auch die Bildproduktion vor einem kulturellen Hintergrund ablaufen, gilt es bei der Bildarbeit ferner, den kulturellen Einfluss zu berücksichtigen, der sich im Bild selbst, aber auch in der Deutung widerspiegelt“ (Hecke & Surkamp, 2015, S.16). Hier sieht Bachtsevanidis (2012, S. 122) *visual literacy* als Sprache an, die kulturell verschieden verstanden wird, auch wenn einzelne Zeichen gelesen werden können. Er vergleicht die Bildzeichen mit den lateinischen Buchstaben, die in zahlreichen Sprachen verwendet werden, bei denen es aber nicht reicht, die einzelnen Buchstaben zu kennen, um einzelne Wörter und in Folge daraus ihren Sinnzusammenhang zu verstehen. „Ähnlich verläuft die Rezeption von Bildern, denn verfügt man nicht über das nötige kulturelle Hintergrundwissen, kann auch ein Bild zunächst einmal bedeutungslos bzw. unverständlich oder auch unspektakulär erscheinen“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 122). Darüber hinaus betont Lieber (2011), dass erst das Zusammenspiel der jeweiligen Verkehrssprache, das Wissen über komplexe nonverbale Kommunikationsformen und der Sensibilisierung der Wahrnehmung Kommunikation gelingen lässt. „In einer Kultur und Gesellschaft, die über Jahrhunderte fast ausschließlich durch eine schriftsprachliche Literalität geprägt war, wird deshalb ein Umdenken notwendig. Bilder avancieren kontinuierlich verstärkt als gleichberechtigte Informationsträger“ (Lieber, 2011, S. 1).

Dadurch zeigt sich, dass die visuelle Kompetenz als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz mitgedacht werden und entsprechende Berücksichtigung im Sprachunterricht finden sollte. Wichtig in diesem Zusammenhang ist es, „die Freude im Umgang mit Bildern“ zu wecken und eine „Vertrautheit [...] mit Bildsprache und künstlerischer Sprache“ (Lieber, 2011, S. 2) herzustellen, wie es z. B. über Bilderbücher geschieht.

Zusammenfassend charakterisieren Hecke und Surkamp (2015) *visual literacy* wie folgt:

- Visuelle Kompetenz ist erlernbar
- zu ihr gehören über die bloße Wahrnehmung von visuellen Zeichen hinaus die rezeptiven Fähigkeiten der Interpretation und kritischen Reflexion von Bildern;
- sie besitzt eine produktive Komponente;
- sie schließt die Berücksichtigung der Kulturspezifika bei der Bildproduktion und -rezeption mit ein;
- sie bedeutet die ästhetische Wertschätzung visuellen Materials;
- sie umfasst auch das Wissen um den bewussten Einsatz von Bildern in bestimmten Kontexten zum Erreichen bestimmter Zwecke. (S. 18)

Da außerhalb der Schule die Lernenden mit einer großen Menge an Bildern überflutet werden, ist es wichtig, sie mit einer kritischen Medienkompetenz auszustatten. Im Unterricht sollten sie lernen Bilder zu sehen und zu verstehen, um das Bildangebot der Welt nicht automatisch und unreflektiert zur Kenntnis zu nehmen. Durch intensives Betrachten und den Einsatz der passenden Sprachhandlungen könnte das Bildverstehen – und im Sprachunterricht speziell das transkulturelle Verstehen – gefördert werden (Michalak, 2012, S. 18).

Seit den 80er-Jahren gibt es die Forderung, das Bildverstehen neben den vier zentralen Fertigkeiten der Fremdsprachendidaktik, Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, als fünfte Fertigkeit festzulegen (Dammann & Michalak, 2012, S. 130). Dabei geht es nicht bloß um die Rezeption, sondern um „ein sinnentnehmendes Sehen“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 114). Einzig in Verbindung mit dem Hörverstehen, als Hör-Sehverstehen, kommt dem Sehverstehen die Aufgabe zu, das Hören zu unterstützen. Sieht man aber – wie Bachtsevanidis (2012) ausführt – das Sehverstehen als Teil der Sprachkompetenz, wird das Entschlüsseln der Bildinformationen entscheidend. „Diese Informationen sind meist über die Differenz zum Alltäglichen, zum Durchschnittlichen und zum Gewohnten wahrzunehmen“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 115).

Obwohl im Unterricht zahlreiche Bilder eingesetzt werden, wird eine gezielte Didaktik zur *visual literacy* noch immer nicht durchgeführt (Dammann & Michalak, 2012, S. 130). Die Frage, die sich nun stellt, lautet: Wie kann das Seh-Verstehen gewinnbringend in den kompetenzorientierten Unterricht aufgenommen werden, um neben den sprachlichen Kompetenzen auch die visuellen Kompetenzen zu erweitern? Die Transformationsprozesse, die zu den Bildern angeregt werden, ermöglichen erst, das persönliche Bildverstehen zu verhandeln. Der Prozess dieser Anschlusskommunikation führt zu einer fruchtbaren Verbindung von Sprache und Bild. Dabei muss aber immer beachtet werden, dass das Bild nicht zum thematischen Ideenbringer missbraucht und die Bildlichkeit unberücksichtigt bleibt (Dammann & Michalak, 2012; Michalak, 2012).

2.2.4 Kompetenzen und Curricula

Dieses Kapitel soll aufzeigen, welche Kompetenzen durch den Einsatz von Bildern im Sprachunterricht gefördert und wie sie erworben werden können. Diese wurden zwar bereits teilweise im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, sollen hier aber strukturiert und ausführlich diskutiert werden, um eine Argumentationsgrundlage für die Durchführung des ästhetischen Lernens im Sprachunterricht zu geben. Zusätzlich sollen Übereinstimmungen und Abweichungen im Lehrplan der Sekundarstufe I betreffend Deutsch für Deutschförderklassen festgestellt werden.

Bildkompetenzen

Werden Bilder im Unterricht mit Zweit- und Fremdsprachlernenden eingesetzt, ist es entscheidend, sie nicht nur für Sprachlernzwecke einzusetzen (Fohr, 2019). Das angestrebte Ziel im Sinne des ästhetischen Lernens liegt darin, die Wahrnehmung zu schulen und die Bildkompetenz der Lernenden zu erweitern. Hamrodi & Lieber (2013) sehen die wesentlichen Punkte wie folgt:

- „ein weiterführendes Bild-/Sinnverständnis aufzubauen [...]
- die Freude am Umgang mit Bildern zu wecken und zu pflegen [...]
- Vertrautheit mit Bildern und bildlicher Ausdrucksfähigkeit sowie mit Bildsprache und künstlerischer Bildsprache herzustellen [...]
- Bildkompetenzen aus verschiedenen Bereichen aufzubauen“ (S. 184).

„Vorstellungsbildung und anschauliches Denken“ (Roll, 2017, S. 661) sind eine wesentliche Grundlage, da das innere Bild, die Wahrnehmung, sich aus dem Sichtbaren sowie den Erfahrungen und Gefühlen der/des Betrachtenden zusammensetzt, die wiederum vom gesellschaftlich-kulturellen Hintergrund geprägt sind. Doch nur die Vertrautheit im Umgang mit Kunstwerken bilden das anschauliche Denken aus und die Irritation durch Kunst locken es erst oftmals aus der Reserve (Roll, 2017, S. 661). Besonders aber diese Irritation und das Herausfallen aus gewohnten Strukturen öffnen die Vorstellungsmöglichkeiten zur Erweiterung persönlicher Sichtweisen. Durch spielerische und produktive Zugänge schaffen sie gedankliche, aber auch tatsächliche Freiräume für das Erproben und Sammeln neuer Erfahrungen und Ideen (Kirchner et al., 2006; Fohr, 2019). Der Spielraum für Deutungen ist größer als bei Texten, weil Bilder im Vergleich weniger festgelegt sind.

Durch den „Ausbau des bewussten Sehens und Verstehens“ (Fohr, 2019, S. 153) wird die Kommunikation über Bilder möglich. Sowohl Michalak (2012) als auch Fohr (2019) und zahlreiche andere Wissenschaftler_innen sehen in dem bewussten Zugang zu

Bildern eine eigene kommunikative Qualität und fordern sie für das Curriculum der Zweit- und Fremdsprachen als grundlegende ästhetische und kulturelle Bildung ein. Neben der kommunikativen Bedeutung leistet die eingehende Auseinandersetzung einen wichtigen transkulturellen Anteil zum Bildverstehen wie auch zum adäquaten Einsatz (Fohr, 2019, S. 153). Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Abschnitt (Transkulturelle Kompetenz) noch ausführlicher reflektiert werden.

Doelker (2015) beschreibt, mit welchen besonderen Mitteln die „Kultivierung des Sehens“ ablaufen kann. Einerseits können literarische Vorgaben ein sprachliches Gerüst für die sinnliche Wahrnehmung aufbauen. Andererseits schaffen unterschiedliche visuelle und optische Gestaltungen und Anordnungen in Kunst, Medien aber auch in der Realität vielfältige Rezeptionsmuster. So kann eine mediale Wirklichkeit (W2) eine Vorbereitung auf die Wahrnehmung der primären Wirklichkeit (W1) darstellen. Ein W2 auf Grund seines besonderen Alleinstellungsmerkmals zum W1 geraten.¹ Aber auch das außergewöhnliche Erleben eines Originals und des künstlerischen Akts – sozusagen der Aura des Kunstwerks – wird dadurch erfahrbar (S. 106).

„Die problematische[n] medienkulturelle[n] Phänomene“ (Frederking et al., 2018, S. 158), die die digitale Bildbearbeitung mit sich bringen, sollten natürlich ebenfalls fokussiert werden. Wichtig dabei scheint jedoch, dass die problematischen Ausprägungen nicht die Einmaligkeit der Kunst und der Medien an und für sich in Frage stellen. Die zahlreichen Instrumente der Bildbearbeitung haben das Konzept der realitätsgetreuen Wiedergabe der Wirklichkeit durch die Fotografie zerstört. Dies betrifft z.B. Aufnahmen von Verfolgung und Gewalt, ebenso aber auch die durch Photoshop erzeugten makellosen Körper und Gesichter. Ein weiteres Phänomen zeigt die Hinwendung weg vom anderen hin zur eigenen Person (Frederking et al., 2018).

Insbesondere für jüngere Menschen ist das Posieren, Fotografieren und Posten zu einem andauernden Selbstversicherungs- und Selbstbeglaubigungsgestus geworden. Was unfotografiert und ungepostet bleibt, existiert im Grund nicht, die eigene Person eingeschlossen. (Frederking et al., 2018, S.158)

Die „medienbezogene Genussfähigkeit“ (Rosenbrock, 2004, zitiert nach Bachtsevanidis, 2012, S. 118), „die Freude am Umgang mit Bildern zu wecken und zu pflegen“ (Hamrodi & Lieber 2013, S. 184), „der Genuss des Sehens im Fremden“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 118) sind Punkte, die einerseits ganz selbstverständlich scheinen, andererseits trotzdem erwähnt gehören, weil besonders im Anfängerunterricht – aber nicht nur hier – Zugänge für immer zerstören werden können, wenn sie

¹ Siehe Abb. 2, S.13

missachtet werden. Deshalb ist es entscheidend für die Werkerschließung, die Rezeption von, die Kommunikation über sowie die Produktion von Kunst passende Themen, kreative Methoden und den variantenreichen Einsatz von Medien bereitzustellen, um Überforderung zu vermeiden und Interesse und Freude zu wecken.

Transkulturelle Kompetenz

Betrachtet man gesondert den „Genuss des Sehens im Fremden [...], dem Ziel einer transkulturellen Medienästhetik“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 118), ist die Suche nach anderen Sehweisen und nicht der erste spontane Eindruck entscheidend. Zur Ausbildung eines transkulturellen Sehens in einer globalen Welt sieht Bachtsevanidis (2012) „Strategien und auch landes-kulturelles Hintergrundwissen“ (S. 114) als wichtige Ressource an. „Je mehr man die Lernenden dazu ermuntert und fördert, Bilder zu 'lesen' und aus verschiedenen (kulturellen) Blickwinkeln zu betrachten, desto mehr Bedeutung und Interesse wird dem Bildmaterial zugeschrieben“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 126). Transkulturelle Kompetenz bedeutet, besondere kulturelle Eigenheiten zu erkennen, diese aber nicht einer abgeschlossenen Kultur zuzuordnen, sondern die einzelne Kommunikationssituation zu erkennen und deuten zu können. Bei jedem Zusammentreffen zwischen Bild und Rezipient_in wird „die Bedeutung des Bildes neu ausgehandelt oder gar verworfen“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 124). Auch die Art und der Ort der Präsentation kann die Reaktion auf ein Kunstwerk entscheidend beeinflussen.

Sprachkompetenz

Natürlich hat Unterricht immer mit Sprache zu tun und im Sprachunterricht ist der Aufbau von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten das zentrale Thema. Darum stellt sich die Frage, ob das ästhetische Lernen in besonderem Maße sprachliche Kompetenzen fördern kann.

Um eine kommunikative Handlung (in der Fremdsprache) bewältigen zu können, reicht es nicht aus, nur über Grammatikwissen und Wortschatz zu verfügen. Das würde nämlich bedeuten, dass nur deklaratives Wissen in diesen Bereichen für die Lernenden ausreicht, um die Fremdsprache angemessen anzuwenden. (Bachtsevanidis, 2012, S. 115)

Das heißt, Prozesse müssen in Gang gesetzt werden, die kommunikatives Handeln anstoßen. Das Arbeiten mit Bildern kann bedeutungsvolle authentische Sprechansätze bieten, mit denen man die Möglichkeiten schafft, den Bereich des Übens zu verlassen und die Sprache als das einzusetzen, was sie ist: das zentrale Mittel zur Kommunikation mit anderen, um damit Gefühle und Gedanken zu formulieren und mit sich und der Welt in Kontakt zu kommen. Bachtsevanidis (2012) sieht die „sprachliche Produktion als

Voraussetzung für das Denken und das Kommunizieren“ (S. 124), sobald Reflexion stattfindet. Nicht das Bild selbst dabei ist wichtig, sondern der Blick der/des Wahrnehmenden ist das Entscheidende, „die Beziehung, die das Subjekt zum Objekt herstellt“ (Bachtsevanidis, 2012, S. 124). Die Auseinandersetzung mit Kunst bietet somit Ansatzpunkte für ein multimodales, sprach- und fachintegriertes Lernen in den Fächern Deutsch (auch als Zweit- und Fremdsprache) und Kunst“ (Roll, 2017, S. 660-661).

Mit dem Formulieren von Gefühlen berührt das ästhetische Lernen einen Aspekt der Bildungssprache. „Unterschiedliche mentale Abstraktionsstufen“ (Roll, 2017, S. 662) sind denkbar und gerade für Jugendliche ein sehr ansprechendes Feld. Nicht nur das verbale, sondern auch das non-verbale Handlungsrepertoire kann dabei in der Auseinandersetzung mit Kunst erweitert werden (Roll, 2017, S. 662). Die fachspezifische Besonderheit der Sprache für das Gebiet der bildenden Künste berührt ebenfalls die Bildungssprache.

Betrachten wir in einer globalisierten Welt die Diskursfähigkeit im zweit- oder fremdsprachigen Bereich, ist es notwendig auch Kunstwerke anderer Kulturkreise mit einzubeziehen (Wicke, 2019, S. 328). Interessant wird dabei die Interpretation aus der Warte einer dritten Person – aus einer anderen kulturellen, aber auch historischen, geografischen oder sozialen Perspektive (Bachtsevanidis, 2012, S. 124).

Gestaltete visuelle Impulse [eignen sich] in besonderer Weise für die Wahrnehmungs- und Interpretationsschulung, für die Auseinandersetzung mit Komplexität, Mehr- und Uneindeutigkeit, für die Einübung in den kreativen Umgang mit Sprache und für die persönliche Ansprache von Lernenden. [...] Wenn sich Kunstwerke an die Interessen und Lebenswelten von Lernenden anschließen lassen, wenn sie diese zur Anteilnahme, zum Widerspruch, zur Auseinandersetzung anregen, dann steht dahinter auch eine Einladung zum emotionalen, imaginativen, ganzheitlichen, subjektiv bedeutsamen und entdeckenden Lernen – von Kultur/en und Sprachen. (Badstübner-Kizik & Lay, 2019, S. 3)

Stärkung und Ausbildung des Subjekts

Hier schließt die Stärkung und Ausbildung des Subjekts an, die ein integraler Bestandteil von Schule und Unterricht ist und auch speziell den Zweitsprachenbereich betrifft. Bertram (2017) stellt fest, dass man den Status des Subjekts „im Rahmen von Interaktionen im Rahmen von gesellschaftlich entwickelten Praktiken erlang[t]“ (S. 85). In seinen Ausführungen unterscheidet er zwischen dem Begriff des Individuums und dem des Subjekts. Das Subjekt bindet er daran, „dass man andere mit eigenen Stellungnahmen konfrontieren kann“ (S. 85). Nicht die entgegengebrachte Akzeptanz und Rücksichtnahme sind dabei das Ziel, sondern der eigene Status, der bedeutet anderen gegenüber ihre/seine Position vertreten zu können und zu dürfen. Wichtig bei diesem Gedanken ist auch, dass das Erreichen des Status als Subjekt kein Entweder-oder ist, sondern ein stufenweiser Prozess. Dazu gilt es zu lernen, wie man

mit anderen Reflexionspraktiken ausführt. Das bedeutet: Die Beteiligten „sind in der Lage zu artikulieren, worin ihr Konflikt besteht, worin sie also voneinander abweichen“ (Bertram, 2017, S. 86). Sie hören der oder dem Gegenüber zu, beziehen sich darauf und stellen ihre Position dagegen. Bei unterschiedlichen Positionen entsteht eine Kollision. Dabei sind bestimmte Grundvoraussetzungen notwendig, wie Widersprüche ausgedrückt werden können: „Aufrichtigkeit, Angemessenheit oder Nachsicht. [...] Wer über sie verfügt, kann artikulieren, warum er die Perspektive der oder des Anderen nicht zutreffend findet“ (Bertram, 2017, S. 86). Wenn wie Bertram meint, „Kunst eine Reflexionspraxis ist“ (S. 88), kann sie als Katalysator dienen eigene Standpunkte zu entdecken und zu verbalisieren. Unterschiedliche menschliche Realitäten werden von der Kunst angesprochen. Sie „ist eine von Grund auf plurale Praxis“ (S. 88). Individuen „stärken sich nicht aus sich heraus, sondern indem sie Gegenständen folgen – Gegenständen, die zumeist um willen eines entsprechenden Potenzials produziert werden. So entwickeln sich Individuen in Auseinandersetzung mit Kunst, indem sie sich auf Gegenstände einlassen“ (Bertram, 2017, S. 88). Wie bereits beschrieben, ist hier auch die Ambiguitätstoleranz gefordert, das Standhalten gegenüber Irritationen und Verfremdungen, die Kunstwerke auslösen (Roll, 2017, S. 661).

Außerschulischer Lernort

Die Konzeption für die Unterrichtssequenzen beinhaltet neben der Integration von Bildern in den Sprachunterricht zusätzlich den nicht unwesentlichen Aspekt der Museumsbesuche, die im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Denkt man an einen Museumsbesuch – im speziellen Fall in einem Kunstmuseum – sieht man „eine primär bildungsbürgerliche, zumeist familiär bedingte Praxis“ (Roll, 2017, S. 661) vor sich, die wenig mit der schulischen Praxis einer Deutschförderklasse, eines Deutschförderkurses in einer Wiener Mittelschule zu tun haben mag. Doch Museen sind Orte der Präsentation und der Sammlung von Kunstwerken, leisten daneben aber wichtige Dienste im Bereich der wissenschaftlichen Forschung, der Restauration und der Aufbewahrung. Das heißt eigentlich, hier verhandelt eine Gesellschaft, was Wert für sie hat, aufbewahrt und ausgestellt zu werden und wie es präsentiert werden soll. Von dieser Warte aus betrachtet, bekommt es gerade für den Zweitspracherwerb im schulischen Kontext Relevanz und ist es wichtig hier für die Schüler_innen „die Schwelle zur Institution Museum [zu] senken“ (Roll, 2017, S. 661). Neben dem Kennenlernen dieses Orts bietet das Kunstmuseum als außerschulischer

Lernort auch zahlreiche Anlässe für neue Perspektiven für den Ausbau von Bild-, Sprach- und Selbstkompetenzen (Fohr, 2019).

Die Museumspädagogik, die Museologie und Besucher_innenforschung gehen laut Rupprecht (2016) „von einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen aus“ (S. 268). Dabei bedeutet „Lernen weit mehr als nur den kognitiven Wissenserwerb“ (S. 268) und – so wie beim ästhetischen Lernen – werden „die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Meinungen und Überzeugungen sowie von Freude, Motivation und Kreativität [...] als Ergebnisse von Lernprozessen“ angesehen.

Im Museum begegnen die Schüler_innen den Originalen, sie erleben authentische Objekte und nehmen sie mit allen Sinnen wahr (Rupprecht, 2016, S. 269). Auch Doelker (2015) beschreibt

den Status Original (versus Kopie) von Kunstwerken, den es in gleicher Weise [...] in der literarischen Kunst nicht gibt. [...] Für jede Beschäftigung mit Kunst ist deshalb [s]eines Erachtens die Begegnung mit Originalwerken eine unabdingbare Voraussetzung. (S. 106)

Die Kinder und Jugendlichen erwerben Museumskompetenz im Allgemeinen. Worunter man laut Rupprecht (2016, S.269) Fähigkeiten wie die folgenden versteht. Wie nähert man sich in adäquater Weise dem jeweiligen Kontext eines Ausstellungsstücks? Wie kommt man zu einem selbstbewussten und kritischen Zugang zu Museen und Interesse an Museen?

Das Museum bietet eine Lernumgebung, die sich durch „andersartige Lern- und Handlungsmöglichkeiten, [...] gemeinsame (,sozial geteilte‘) und problemorientierte Bearbeitung relevanter und authentischer Aufgaben in konkreten Handlungskontexten“ (Rupprecht, 2016, S. 269) auszeichnet.

Der Museumsbesuch ist laut Ruppert (2016) kein „Selbstläufer“ (S. 272). Einerseits bedarf es einer Vor- und Nachbereitung in der Schule, andererseits kann er „unter einer ermüdenden Überlast von Exponaten, staubig anmutenden Darstellungen und unverständlichen Erklärungen leiden“ (S. 272). Daher ist es wichtig, das Interesse der Schüler_innen durch „Mitbestimmung bei der Themenwahl und Gestaltung, [...] Medienvielfalt [...] [sowie] Hinweise zur selbstständigen räumlichen Orientierung“ (Rupprecht, 2016, S. 270) zu wecken. Dann werden Museen – wie Doelker (2015) beschreibt – „die Universitäten des Auges, in deren Sehsälen die Kultur des Sehens von Künstlern, Kuratoren und Besuchern ständig weiterentwickelt wird“ (S.106).

Lehrplan

Setzt man die oben gemachten Ausführungen über Bildkompetenzen, Sprachkompetenzen, Ausbildung und Stärkung des Subjektstatus sowie transkulturelle Kompetenzen mit dem Lehrplan für Deutschförderklassen in Verbindung, stellt man fest, dass zwar die fünfte Fertigkeit, das Bildverstehen oder *visual literacy*, nicht angeführt wird, aber trotzdem zahlreiche Übereinstimmungen zu finden sind. Dieser Abgleich ist notwendig, um festzustellen, ob das ästhetische Lernen in den Unterricht überhaupt implementiert werden kann. Deswegen werden die Aussagen an die gesetzlichen Grundlagen aus dem Schulunterrichtsgesetz angelegt, um der Kritik entgegenzutreten, im Grunde sei das Konzept unbrauchbar, weil vom Gesetzgeber nicht erwünscht. Aber für alle Kategorien konnten Übereinstimmungen gefunden werden, mit denen sich der Einsatz sehr gut argumentieren lässt. Sie sollen im Folgenden angeführt werden.

In Deutschförderklassen soll sichergestellt werden, dass jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß § 16 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, dem Unterricht nicht folgen können und gemäß § 4 Abs. 2 lit. a SchUG bei Einschulung den außerordentlichen Status erhalten haben, diese frühzeitig erlernen und möglichst bald gemeinsam im Klassenverband dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe als außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit Deutschförderkurs oder ordentliche Schülerinnen und Schüler folgen können. (BGBl II 2018/13, S. 30)

Deutschförderklassen sind auf ein bis maximal vier Semester konzipiert. Die Schüler_innen werden einmal pro Semester mit Hilfe gesetzlich vorgeschriebenem Testverfahren begutachtet, um festzustellen, ob der Übertritt in die Regelklasse bereits möglich ist.

„Der Lehrplan beschreibt Zielkompetenzen, die für den Wechsel in die Regelklasse notwendig sind“ (BGBl II 2018/13, S. 30). Als wesentlichen Aspekt finden wir z. B. die Bildungssprache „und die Förderung der Kinder und Jugendlichen je nach individuellen Lernvoraussetzungen und organisatorischer Umsetzbarkeit in [...] [verschiedenen] Gegenständen“ (BGBl II 2018/13, S. 30). Empfohlen wird dabei der „Aufbau von Sprachkompetenzen in der Alltags- und Bildungssprache, wenn möglich in Bezugnahme auf den Fachwortschatz einzelner Unterrichtsgegenstände der jeweiligen Schulstufe“ (BGBl II 2018/13, S. 30). Im Abschnitt didaktische Grundsätze wird beschrieben, dass „Lernorte außerhalb des Klassenzimmers [...] dem Spracherwerb besonders wirkungsvolle Impulse“ (BGBl II 2018/13, S. 30) bieten. Der außerschulische Ort Kunstmuseum kann hier dazu dienen in einem besonderen Rahmen, Sprachhandlungen zu initiieren und „das Gelernte erproben [zu] können“ (BGBl II 2018/13, S. 31).

Der Lehrstoff wird in vier Lernbereiche geteilt.

Im „Lernbereich 1: Mündliche/schriftliche Sprachhandlungskompetenz zur Bewältigung kommunikativer Situationen (=Pragmatik) und mündliche/schriftliche Textkompetenz zur Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen“ (BGBL II 2018/13, S. 32) sind die vier Fertigkeiten Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen, Sprechen/Mündliches Sprachhandeln, Lesen und Leseverstehen sowie Schreiben/Schriftliches Sprachhandeln festgeschrieben, die alle im Zusammenhang mit dem ästhetischen Lernen stattfinden und somit gefördert werden können. Die erworbenen „kommunikativen Kompetenzen“ sollen „in altersgemäßen Kommunikationssituationen“ (BGBL II 2018/13, S. 33) erprobt und nachgewiesen werden.

Der „Lernbereich 2: Linguistische Kompetenzen [umfasst die Kompetenzbereiche] Wortschatz, Strukturen [mit] Wortformen (Morphologie) [und] Satzbau (Syntax), Aussprache, Schrift [mit] Alphabetisierung bzw. Zweitschrifterwerb [sowie] Rechtschreibung (Orthografie)“ (BGBL II 2018/13, S. 33). In diesem Bereich können besonders „der altersgemäße Grundwortschatz (rezeptiv und produktiv)“ (BGBL II 2018/13, S. 35) erweitert und geübt werden und neue Wortformen und Satzbaustrukturen gelernt und angewendet werden. Im Kompetenzbereich Aussprache können z.B. „unterschiedliche Sprechabsichten wie Aussage, Frage oder Aufforderung durch den richtigen Einsatz der Prosodie deutlich“ (BGBL II 2018/13, S. 36) gemacht und trainiert werden.

In Ausführung der Lernbereiche 1 und 2 wenden – wie im Lehrplan gefordert – die Schüler_innen auch den „Lernbereich 3: Sprachlernkompetenz (Sprachlernstrategien) [...] mit Unterstützung und/oder selbstständig an, um Wortschatz und Sprachhandlungsfähigkeit zu erweitern“ (BGBL II 2018/13, S. 37).

Der Lernbereich 4 mit den Teilkompetenzen „Selbstkompetenz, Soziale Kompetenz [und] Interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (BGBL II 2018/13, S. 37) findet ebenfalls seine Entsprechungen in den Kompetenzen, die mit dem ästhetischen Lernen erreicht werden können. Die Selbstkompetenz kann in Richtung Handlungsfähigkeit als Subjekt nach Bertram (2017) interpretiert werden.² Die soziale Kompetenz wird durch den Projektcharakter der Unterrichtssequenzen, in denen die Kooperation in Partner- und Gruppenarbeit erwünscht oder erforderlich ist, gefördert.

Die interkulturelle Kompetenz, die im BGBL II beschrieben wird als „Die Schülerin / der Schüler ist zum Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt befähigt“ (2018/13, S. 37), kann mit der transkulturellen Kompetenz bei Bachtsevanidis (2012) argumentiert

² siehe S. 25 - 26

werden.³ Der Begriff interkulturell weist hier nicht auf ein bereits überholtes Konzept hin, sondern ist als Bezug auf das interkulturelle Lernen zu verstehen, das „seit 1992 als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen allgemein bildende[r] Schulen verankert“ (BMB, 2017, S. 1) ist. Dies bedeutet, dass neue Zugänge in alte Begrifflichkeiten eingefügt wurden, weil die Lehrplanbestimmungen im Schulunterrichtsgesetz nicht durch einen Erlass verändert werden können, sondern dieser nur angefügt wird (Annahme der Verfasserin). Diese Annahme wird durch die folgende Definition im Grundsatzterlass 2017 zur interkulturellen Bildung bekräftigt:

[D]er Begriff Interkulturelle Bildung [ist] als Rahmenbegriff für die aktuellen und zukünftigen Debatten um Inter-, Trans- und Multikulturalität zu sehen und umfasst eine Vielfalt an pädagogischen und methodischen Zugängen. Interkulturelle Bildung findet im Wissen um multiple, veränderbare Zugehörigkeiten und Identitäten statt. (BMB, 2017, S. 2)

2.2.5 Aufbau des Unterrichts - Didaktik

Zahlreiche didaktisch-methodische Konzepte wurden bereits für die Bereiche Deutsch und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Verbindung mit *visual literacy* entwickelt sowie durchgeführt. Sie zeigen eine „enge Wechselwirkung von Wahrnehmung und Sprache“ (Okonska et al., 2018, S. 185). Kurz beschreiben möchte ich in diesem Zusammenhang das „Kooperationsprojekt zwischen dem Museum Folkwang (Abteilung Bildung und Vermittlung) und dem Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen“ (Okonska et al., 2018, S. 185) aus den Jahren 2011 – 2014, da es für diese Masterarbeit nicht nur den Impuls ausgelöst hat, sondern dafür auch eines der zentralen didaktischen Konzepte geblieben ist.

Eine wichtige Inspirationsquelle für ihren langjährigen Arbeitsschwerpunkt *Sprache und Kunst* erhielten Heike Roll, Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska und Andrea Schäfer durch das Vermittlungsprogramm *Language through Art* (Getty Museum / Los Angeles), das auf den Zweitspracherwerb durch Kunst von spanischsprachigen Lernenden ausgerichtet ist. An der Universität Duisburg-Essen wurden Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, anhand derer ca. 650 Schüler_innen der Schulstufen 5-7 über ein Semester in Kontakt mit Kunstwerken im Museum Folkwang kamen. Ziel dabei war, die sehr heterogenen Schüler_innengruppen durch die Begegnung mit Kunst sprachlich zu fördern. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Museum lag

³ siehe S. 24

im daran anschließenden schulischen Unterricht [...] der Schwerpunkt auf der sprachlichen Auseinandersetzung mit ästhetischen Wahrnehmungen durch die Bewusstmachung und das Einüben sprachlicher Mittel. [...] Dabei greifen ästhetisch-sinnliche und sprachliche Entwicklungsprozesse ineinander. (Okonska et al., 2018, S. 188)

Dazu wurden Lernmaterialien entwickelt, verbessert und zugänglich gemacht, die in Folge an beiden Unterrichtsorten auch unabhängig voneinander verwendet werden können. Daneben wurden und werden für Studierende der Studienrichtungen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Deutsch sowie Kunst Seminare zu diesem Thema angeboten (Okonska et al., 2018).

Für Okonska et al. (2018) ist die Kombination von sinnlicher Wahrnehmung (*aisthetis* in ihrer ursprünglichen Bedeutung) und Sprache auf rezeptiver, produktiver und kommunikativer Ebene entscheidend. Dabei wird Sprache als Instrument zur Wahrnehmung und zum Verständnis eingesetzt. Gerade diese Verbindung kann über neuartigen Erfahrungen und Perspektiven, die mit den persönlichen Erlebnissen und Gefühlen in Verbindung treten und ungewohnte innere Bilder erzeugen, zum kulturell-ästhetischen Lernen führen. Einen wichtigen Anteil, um die Fantasie und Kreativität der Lernenden anzustoßen, hat dabei das didaktische Heranführen an das künstlerische Werk. Doch nicht nur die Bilder können damit zum Sprechen gebracht werden, sondern im Austausch und in der gemeinsamen Arbeit bauen sie auch eine Brücke zur/zum anderen auf. Denn neben der Bildkompetenz entwickeln sich im Prozess des ästhetischen Lernens die sprachlichen Mittel. Abhängig vom Alter und Sprachstand können die Lernziele an die Lernenden angepasst werden:

- „Beschaffenheit der Materialität und der Form: benennen und beschreiben
- Zusammenhang von Form und Ausdruck: erklären und vergleichen
- Narrative Struktur: berichten, erzählen und schildern
- Beurteilung der Wirkung: einschätzen und begründen“ (Okonska et al., 2018, S.187).

Der gleichzeitige Aufbau von Sprache und Bildkompetenz ist demnach bereits mit Niveaustufen A1 – A2, auf der sich die Schüler_innen einer Deutschförderklasse / eines Deutschförderkurses befinden, sowohl möglich als auch sinnvoll und stellt nicht nur, wie z.B. bei Huber „für den fortgeschrittenen DaF-Unterricht eine wesentliche Bereicherung dar“ (2005, S. 2). Ebenso verhält es sich mit der Basis des bildungssprachlichen Wortschatzes und der Grammatikstrukturen, die hier durch die Ausdrucksmöglichkeiten auf der Ebene von Erleben und Empfinden entwickelt werden. Des Weiteren ist der Anspruch der Entwicklung der gesellschaftlichen Diskursfähigkeit

zu bedenken, die nicht plötzlich ab Niveaustufe B2 beginnt, sondern eines kontinuierlichen Aufbaus bedarf.

2.3 Porträt – Selbstporträt – Selfie

Da das Porträt, das Selbstporträt und das Selfie die zentralen Sujets der untersuchten Unterrichtssequenz sind, soll der nachfolgende kurze theoretische Überblick zur Entwicklung des Porträts Einblicke in verschiedene Stilrichtungen und Darstellungsweisen eröffnen. Nicht die kulturwissenschaftlich vollständige Abhandlung steht hier im Vordergrund, sondern das für die Unterrichtssequenz relevante Wissen über Formen, Funktionen und Hintergründe.

Bildnisse erzeugen Fremd- und Selbstbilder von Einzelpersonen und Gruppen, sie veranschaulichen und unterlaufen soziale Hierarchien, sie organisieren genealogische, kulturelle und politische Netzwerke, sie konstruieren individuelle und kollektive Vergangenheiten, sie untermauern statistische und andere als wissenschaftlich erachtete Behauptungen. Und wir alle haben teil an diesen Bedeutungsproduktionen und Transformationen, denn wir posieren für Bildnisse und fertigen selbst welche an, wir hängen sie auf und ab und stellen sie ins Internet ein, wir reproduzieren, kopieren und kombinieren, verkleinern und vergrößern sie, wir tragen Porträts mit uns herum, sammeln und verschenken sie, wir zerstückeln und zerstören, betrachten und kommentieren sie. (Krems & Ruby, 2016, S. 11)

Porträts bzw. Bildnisse erfüllten immer und erfüllen nach wie vor gesellschaftspolitische, historische und soziale Funktionen, wie im folgenden Abschnitt beschrieben werden soll. Dass die Porträtmalerei zu einem der erfolgreichsten Genres in der Kunstgeschichte werden konnte, liegt vor allem am hohen Gebrauchswert der individuellen Benutzung.

2.3.1 Ein kunsthistorischer Abriss

Ein kunsthistorischer Abriss sucht nach den Wurzeln des Phänomens Porträt, wobei ausgeschlossen ist, dass das erste, jemals von Menschen gefertigte Porträt ausfindig gemacht werden kann. Dass Kunsthistoriker_innen oder generell Menschen, die sich mit dieser Frage beschäftigen, dies trotzdem versuchen, ist verständlich. Dabei hat man sich mehr oder weniger auf einen Schöpfungsmythos der Porträtkunst geeinigt. „So erzählt der römische Gelehrte Quintilian, dass der erste Maler sich darauf beschränkte, eine Linie um einen vom Sonnenlicht erzeugten Schatten zu zeichnen“ (Hauschild, 2008, S. 15). Belting (2001) beruft sich ebenfalls auf Quintilian, aber auch auf Plinius, die beide davon ausgehen, dass „im Umriss eines Schlagschattens zum ersten Mal das Bild eines Menschen aufgezeichnet worden war“ (Belting, 2001, S. 181). Plinius verortet den Geburtsort der Porträtkunst und generell der Malerei in Korinth. „Plinius berichtet in seiner ‚Naturalis Historia‘, dass die Tochter eines Töpfers den Schatten

ihres scheidenden Geliebten bei Kerzenschein nachzeichnete“ (Hauschild, 2008, S. 15). Diese Geschichte beschreibt nicht nur die Geburtsstunde der Malerei, sondern auch der Skulptur. Denn der Vater des Mädchens, der Töpfer Butades aus Korinth, füllt die Schattenlinien, die seine Tochter von ihrem Geliebten an die Wand gezeichnet hat, mit Ton aus und schafft damit der Legende nach das erste Abbild (Beyer, 2002, S. 17).

Dass viele Autoren diesen Schöpfungsmythos bereitwillig als Geburtsstunde des Porträts akzeptieren, hängt sicherlich mit dem „stellvertretenden Charakter“ (Beyer, 2002, S. 17) des Bildnisses zusammen, der hier zum Ausdruck kommt. Es dient dazu, „die Erinnerung an Verstorbene oder Abwesende zu sichern, also zeitliche und räumliche Distanzen zu überbrücken“ (Beyer, 2002, S. 18). Überwiegend zeigen sich aber die Bildnisse der griechischen Antike in der Form von Statuen als ideale Typisierungen z.B. des Staatsmanns oder Heerführers und nicht als individuelle Abbildungen.

Die römischen Darstellungen von Personen bilden bevorzugt den Kopf ab. Eine besondere gesellschaftliche Bedeutung erlangt das Porträt ab dem 1. Jahrhundert v. Chr. im Ahnenbild. Damit werden „Nobilität und Befähigung zur Herrschaft signalisiert“ (Beyer, 2002, S. 19) und darauf lässt sich gut sichtbar die Berechtigung zur Ausübung politischer Ämter untermauern. „Unter Julius Caesar entwickelte sich ein nahezu monarchisch geprägter Bildniskult, [...] [der] die eigenen Vorstellungen von Politik, Herrschaftsauffassung und Moral“ (Beyer, 2002, S. 19) präsentieren sollte. Somit standen auch hier meist nicht die individuelle Wiedererkennbarkeit im Vordergrund, sondern die Darstellung der politischen Funktion und die Familienähnlichkeit – also der berechnete dynastische Anspruch auf das Amt. Diese Herrscherdarstellungen beeinflussten aber nicht nur in modischer Hinsicht, wie Frisur, Schmuck und Kleidung, die privaten Porträts, auch körperliche Merkmale wurden in die Darstellungen übernommen. Gerade den Profilbildnissen der Herrscher auf den Münzen, die im gesamten Reich zirkulierten, schreibt man einen wichtigen Einfluss auf die Porträtkunst zu (Beyer, 2002, S. 19, 20). Da die damals verwendeten Farben auf Holztafeln und Fresken eher unbeständig waren, blieben nur wenige private Porträts erhalten. Doch in Bildnissen, die wie in Pompeji unter der Ascheschicht konserviert wurden, sind auch sehr individuelle Züge erkennbar.

Lange wurde behauptet, dass auch das typische Mittelalterbild keinerlei Individualität aufweise und das Kunstwerk rein auf „Stand, Funktion und Rang“ (Beyer, 2002, S. 23) ausgerichtet sei. Erst die Neuzeit würde die Einzigartigkeit des Menschen anerkennen und beschreiben. Dem widersprechen Künstlerselbstdarstellungen und „am natürlichen

Erscheinungsbild orientierte Physiognomien [...] im Bereich der Skulptur“ (Beyer, 2002, S. 23). Auf Gemälden findet man im Kreis von Heiligen bereits immer wieder kleiner gehaltene Abbildungen der Stifter dieser Kunstwerke, die eine individuelle Unverwechselbarkeit aufweisen. Interessant ist auch das Grabmal von Rudolf IV, auf dem der Herzog in zwei unterschiedlichen Darstellungen erkennbar ist. „Das eine [in Stein] repräsentierte dabei Amt und Würde des Verstorbenen, das andere [ein Gemälde] dessen sterblichen Körper“ (Beyer, 2002, S. 28) und somit seine unverwechselbare Persönlichkeit. Bemerkenswert an diesem Gemälde ist die Dreiviertelansicht des Kopfes, die in Folge neben der Profildarstellung existieren wird.

Im 15. Jahrhundert befindet sich das Zentrum der Porträtmalerei in den Niederlanden. Neben der höfischen Porträtkunst entwickelt sich das Privatporträt, das auf größtmögliche Ähnlichkeit mit der/dem Abgebildeten abzielt. Auch nicht so vorteilhafte Gesichtszüge werden wirklichkeitsnahe abgebildet. Nicht nur Adelige und Heilige werden dargestellt, nun treten immer öfter auch Bürgerliche bildhaft in Erscheinung. Zusätzliche Accessoires und diverse Hintergründe stellen einen weiteren Kontext zu den Personen her oder verleihen ihnen Macht und Würde. Als einer der ersten schafft Jan van Eyck 1433 ein bürgerliches Selbstporträt, wobei sein finanzieller und künstlerischer Erfolg sowie seine soziale Stellung „unverzichtbare Vorbedingungen eines Anspruchs auf individualisierte Erinnerung darstellten“ (Beyer, 2002, S. 43).

Im Quattrocento der Florentiner Frührenaissance kehrt die Porträtkunst wieder in den Süden Europas zurück, wo sie neue Qualitäten entwickelt. Der Mensch steht nun endgültig im Mittelpunkt seiner Zeit und nicht mehr das Transzendente, Göttliche. In der Formensprache wird das Flächige überwunden. Mit Tiefe und verschiedenen Details setzt sich in den Kunstwerken die Perspektive durch. Neben den sogenannten Staatsporträts von Herrschern, Klerikern und Soldaten, „die sich der diplomatisch-politischen Wirkung von Kunstwerken besonders bewußt gewesen sind und sich dieses Mittels wiederholt und erfolgreich bedienten“ (Beyer, 2002, S. 83), bildet das „Individualporträt in Dreiviertel- oder Frontalansicht“ (Beyer, 2002, S. 65) auch sogenannte „Uomini famosi“ (Beyer, 2002, S. 61) der Kunst und des Bürgertums ab. Darüber hinaus erfreut sich das weibliche Profilbild großer Beliebtheit. Beyer (2002) erklärt, dass hier nicht nur das antike Porträt zitiert wird, sondern auch „charakteristische Züge des Gesichts, so etwa Stirn, Kinn und Nase, leichter und prägnanter zugleich“ (S. 65) dargestellt werden können. Wirklicher Einblick in die inneren Gemütslagen der Frauen wird aber nicht gewährt, sondern es werden Tugendhaftigkeit und Zurückhaltung ikonisch zum Ausdruck gebracht, was durch die

Abgewandtheit von der Betrachter_in noch gefördert wird. Lediglich Verweise eröffnen versteckte Zusammenhänge und unbenannte Tiefen (Beyer, 2002, S. 68, 72). Der rege Austausch zwischen der flämischen und italienischen Malerei ist an zahlreichen Werken dieser Zeit ersichtlich und findet durch die Reisetätigkeit von Künstlern, Porträtierten und Werken statt. Die Ölfarbe, ihre Herstellung und die Maltechnik kommen aus den Niederlanden nach Italien und erweisen sich als außerordentlich geeignet (Beyer, 2002, S. 94). „Sehr rasch [bestimmt] aber der Künstler und dessen Ruhm den Wert [...] des Porträts [...], weniger dagegen die Stellung oder die individuelle Persönlichkeit des Dargestellten selbst“ (Beyer, 2002, S. 87). Einer entscheidenden Veränderung unterliegt in dieser Zeit auch das Künstlerselbstbildnis, das Selbstporträt. Ursprünglich war es „in Gemälden meist religiösen Inhalts integriert“ (Beyer, 2002, S. 103) und diente dort weniger dem „Verweis auf Autorenschaft [...] [als dem] Ausdruck persönlicher Heilserwartung“ (Beyer, 2002, S. 103), häufig wurde es unabhängig von der Handlung eingefügt. Mit dem steigenden Ansehen und Selbstverständnis bauten sich die Künstler als Teilnehmende in die Szene ein und fügten teilweise sogar zusätzliche Inschriften hinzu (Beyer, 2002, S. 103, 104). Das autonome Selbstbildnis ist vorerst Studienobjekt am Spiegel, wie bei Albrecht Dürer ab dem Jahr 1484. 1498 schafft er sein „erstes wirklich unabhängiges, ohne weitere Zwecke entstandenes Selbstbildnis“ (Beyer, 2002, S. 106). In ‚Selbstbildnis im Pelzrock‘ sucht er „nach seiner Ähnlichkeit mit Christus“ (Bell, 2018, S. 18). Mit seinen Selbstdarstellungen legt Dürer eine „grundlegende und wesentliche Definition des Individuums“ (Bell, 2018, S. 19) fest.

Die einzelnen Akademien in Florenz, Rom oder auch Paris planen umfassende Sammlungen von Porträts oder Selbstporträts der Maler. Sie werden anfänglich streng ritualisiert, angelehnt an die Herrscherbildnisse, mit den Insignien ihres Berufsstandes, den Pinseln, dargestellt. Berühmtheit erlangt in Florenz der von Giorgio Vasari geschaffene „fast einen Kilometer lange Brückenkorridor [...]“. Der ‚Corridoio‘ wurde zum perfekten Ausstellungsort für die Sammlung von Selbstporträts berühmter Künstler“ (Rideal, 2018, S. 8).

Auch in Venedig findet man im 16. Jahrhundert zu einer weniger normierten Darstellungsweise. Hier sind es hauptsächlich Familienbetriebe, wie z.B. die Bellinis, die für die Anfertigung der Bilder zuständig zeichnen und die Richtung vorgeben. Anders als bei den Privatporträts sind offizielle Darstellungen jedoch nach wie vor zahlreichen Vorgaben unterworfen. Interessant am ‚Bildnis des Dogen Leonardo Loredan‘ von Bellini etwa sind der nicht gestaltete Hintergrund, der nur in Blau gehalten ist und die Darstellung als Brustbild, die der Erscheinung Souveränität und

Stärke verleihen (Beyer, 2002, S. 111). Bei deutschen und niederländischen Herrscherporträts kommen die ersten ganzfigürlichen Bildnisse in Mode, die monarchische Stellung wird durch die Kleidung zum Ausdruck gebracht. Lucas Cranach wiederum zieht den Körper eines Herrscherpaares bewusst für außerordentliche Prunkdarstellungen in die Länge (Beyer, 2002, S. 124).

Bei zahlreichen Porträts wird das individuelle Bild mit Wappentafeln verbunden, die beide als Darstellung der Person interpretiert werden. Kleinere Privatporträts, die in Kästen und Truhen verstaut oder auf Reisen mitgenommen werden, sind durch Schiebedeckel geschützt (Beyer, 2002, S. 113). Weiters zeigt sich, dass Porträts auf verschiedenen Trägern mit unterschiedlichen Aufgaben zum Einsatz kommen, „von Knöpfen, Broschen, Münzen und Medaillen über Glasfenster und Grabmale, Flugblätter und Stammbücher hin zu Büsten und Ölgemälde“ (Locher, 2016, S. 8).

Das Gelehrtenbild als weiteres Topos, sollte besonders das Werk und die Geisteskraft des Denkers in den Vordergrund stellen. Häufig wird es nicht als Gemälde, sondern als Stich angefertigt, um damit die Nähe zu den veröffentlichten Schriften, die ebenfalls gedruckt sind, herzustellen. Sie konnten „sich aufgrund ihrer genuinen Reproduzierbarkeit und der häufigen Verbindung mit Druckschriften anders und weiter verbreiten und somit stärker wirken [...] als unikale Bilder“ (Locher, 2016, S. 8). Luther findet man z.B. auf fast 500 unterschiedlichen Abbildungen, was darauf schließen lässt, dass es in vielen protestantischen Gemeinden ein Bild des Reformators zu betrachten gab (Beyer, 2002, S. 118).

Das Familienbildnis unterlag speziell im italienischen Raum weiterhin kirchlichen Formalismen. Häufig ähneln die Darstellungen von Müttern mit ihren Kleinkindern nicht nur der Madonna mit dem Kind, sondern sind auch als solche gedacht. Im Norden zeichnet sich das Familienbild-Genre durch größere Freiheit von klerikalen Einflüssen und mehr Eigenständigkeit aus (Beyer, 2002, S. 133).

Vergegenwärtigt man sich Leonardo da Vincis Mona Lisa oder Raffaels Frauenporträts, „dann erscheint es nahezu so, als wende sich das Porträt in einer über Jahrzehnte dauernden Bewegung langsam ins Bild“ (Beyer, 2002, S.137), von der Profildarstellung in der Frührenaissance über die $\frac{3}{4}$ -Ansicht nun zum En-face-Porträt. Die unzähligen Deutungsversuche der Mona Lisa können hier nicht diskutiert werden. Auch Beyer geht darauf nicht weiter ein, sondern verweist lediglich darauf, dass es sich bei der Mona Lisa um „das ideale Frauenbildnis schlechthin, um ein Wesen ohne Namen und ohne Geschichte eines der verhandlungsfähigsten Gesichter der Welt überhaupt“ (Beyer, 2002, S. 137) handelt. Mit diesem Bild wird augenscheinlich, dass ein Kunstwerk für

sich allein „zur unerschöpflichen Projektionsfläche werden kann [...], vom autonomen Porträt gleichsam zum autonomen Kunstwerk gemacht“ (Beyer, 2002, S. 137) wird. Auch bei Raffael geht es nicht nur um die genaue Darstellung der Realität, sondern er „war überzeugt: Lediglich die Kunst sei imstande, die in der Natur nur unvollkommen zu findende Schönheit durch die 'certa idea' des Künstlers vollkommen zu verwirklichen“ (wissen.de, 2020).

Bei den Bildnissen von Herrschern und Päpsten wird, wie z.B. bei Tizian, nicht mit den üblichen Insignien der Macht gearbeitet, sondern einzig die Kleidung bringt die besondere Stellung der Dargestellten zur Geltung.

Der Manierismus als Übergang zwischen Renaissance und Barock zeigt sich als europaaumfassende Stilrichtung. Er arbeitet weiterhin mit den klassischen Formen, erweitert jedoch die Stilmittel durch „kultivierte Verfeinerung und artistische Steigerung, bis hin zur Verzerrung“ (Beyer, 2002, S. 168).

Dem manieristischen Porträt ist als gemeinsamer Wesenszug die emotionslose ‚Gelassenheit‘ attestiert worden. Und wirklich erscheinen viele der Dargestellten mit undurchdringlichen, ausdruckslosen Gesichtern, [...] einer Erstarrung der Züge und aristokratischer Contenance. (Beyer, 2002, S. 175)

Einen Vorgriff auf den Surrealismus tätigt Guiseppe Arcimboldo mit seinen Porträts von tatsächlichen Personen und allegorischen Figuren. Er verewigt Kaiser Rudolf II.

als ‚Vertumnus‘, den Gott der Jahreszeiten, zusammengefügt aus unterschiedlichsten Bestandteilen. [...] Demzufolge würde der Kaiser über die Jahreszeiten wie die Länder der Welt herrschen. Die harmonische Anordnung von Blumen, Obst und Früchten symbolisierte seine alles umfassende und einigende Dominanz, Frieden und Prosperität. (Friehs, 2021)

Das 17. Jahrhundert, die Zeit des Frühbarocks und der Gegenreformation zeichnet sich durch Prachtentfaltung und Repräsentationsbedürfnis aus, trotzdem sind es meist die schlichten und ausdrucksstarken Porträts, die dieses Teilgebiet der Malerei weiterentwickeln und bis heute von Bedeutung sind. Anthonis van Dyk, Peter Paul Rubens und Rembrandt Harmensz van Rijn sind die herausragenden Meister dieses Fachs. El Greco, Schüler der italienischen Meister der Renaissance Tizian und Michelangelo, entwickelt in Spanien einen unverkennbaren und neuartigen Stil. Seine expressive Malweise „interpretierte die alten klassischen Bildthemen aus einer völlig neuen Sicht und erzeugte mit seinen abstrahierten Formen und expressiv überlängten Figuren einen neuen spirituellen Ausdruck [...] [und großartige] psychologisch eindringliche Porträts“ (Hill, 1976, S. 264). Seine Malweise schließt ihn zwar als Hofmaler aus, doch wird El Greco von befreundeten Priestern und Literaten überaus geschätzt.

In den Niederlanden entsteht durch den Calvinismus und die bürgerlich geprägte Monarchie eine sogenannte „Bilderlosigkeit im öffentlichen und offiziellen Raum“ (Beyer, 2002, S. 191). Dadurch wendet sich die Malerei im besonderen Maße der Darstellung des bürgerlichen Selbstbewusstseins zu. Sie wird als Gegenentwurf zu den monarchischen Herrscherbildern gesetzt. Gruppenbilder von Schützenvereinen und Zivilgarden erfreuen sich dabei großer Beliebtheit. Beyer (2002) beschreibt im ‚Bankett der Offiziere der St. Georgs-Schützengilde‘ von Franz Hals die realitätsnahe Ausführung von Köpfen und Händen, die im starken Gegensatz zu den sehr einheitlich gestalteten Körpern steht. Daraus lässt sich schließen, dass in einer Art Massenproduktion alles bis auf Gesicht und Hände von den Schülern und Mitarbeitern des Meisters gemalt wurde. In der ‚Nachtwache‘ setzt Rembrandt hauptsächlich durch „Beleuchtungsintensität und die Platzierung im Tiefenraum“ (Beyer, 2002, S. 197) entscheidende kompositorische Höhepunkte und legt dadurch die hierarchische Stellung des Einzelnen in der Gruppe fest (Beyer, 2002, S. 191-197).

Doch auch Diego Velazquez, der spanische Hofporträtist, verändert das Herrscherbild grundlegend. Das ‚Reiterbildnis des Infanten Baltasar Carlos‘ zeigt den Prinzen, wie er aus einer Gebirgslandschaft herausreitet. Der Sechsjährige strahlt große Würde und Souveränität aus. Schon in jungen Jahren ist er ein exzellenter Reiter und somit im übertragenen Sinn für seine gottgegebene Bestimmung zum Herrscher geeignet. Das Bild erzeugt durch die gekonnt eingesetzte Bildachse und die Diagonalen die Vorstellung von Dynamik und Freiheit (Beyer, 2002, S. 224).

Auch im 18. Jahrhundert liegt das Porträt „in der Hierarchie der Gattungen“ (Beyer, 2002, S. 237) der Malerei immer noch weit hinter der Historie zurück. Die Theorie dieser Zeit fordert eine unverfälschte Darstellung der Realität, bei der die Abbildung genau und richtig zu sein hat, nicht der Schönheit und der Veredelung verpflichtet, sondern der Ähnlichkeit. Damit soll den nachfolgenden Generationen ein authentisches Andenken hinterlassen werden. In Bezug auf die Kleidung fordert Roger de Piles in seinen theoretischen Abhandlungen von 1699 – 1715, bei Einzelbildnissen zeitlose Garderobe, bei Familienporträts aktuelle Bekleidung (Beyer, 2002, S. 237).

Mit dem Porträt ‚Ludwig XIV., König von Frankreich‘ erschafft Hyacinthe Rigaud, der Hofmaler seiner Zeit, den Inbegriff eines Herrscherbildnisses. „Die in ihrem prunkvollen Gottesgnadentum rauschend inszenierte französische Majestät [...] [wird] hier mit allen Insignien der Macht“ (Beyer, 2002, S. 237) dargestellt. Zwar wird nur die Kopie dieses Gemälde an den spanischen Hof entsandt, doch sie dient nicht nur „der bildhaften Repräsentation des Sonnenkönigs am Hofe seines Enkels, sondern darüber

hinaus als wirkliches *exemplum*“ (Beyer, 2002, S. 236, 237), dem der junge Verwandte nacheifern sollte.

Betrachtet man im Gegensatz dazu das 50 Jahre später entstandene Bildnis der ‚Marquise de Pompadour‘ von Francois Boucher, so liegt die Darstellungsweise noch in der Tradition des barocken Hofporträts, während die Bildaussage bereits in der Aufklärung verankert ist. Als *femme philosophe* präsentiert sich die Pompadour mit den intellektuellen Requisiten Bücher, Schreibgerät, Brief und Notenblätter. Ein widersprüchlicher Zugang im Wie und Was der Abbildung (Beyer, 2002, S. 241-243).

Noch verstörender für das Publikum ist hingegen ‚Marie Antoinette en Gaulle‘ von Elisabeth-Louise Vigee-Lebrun. Die französische Königin wird in einfacher Kleidung („Königin in Unterwäsche“) ohne jegliche Insignien der Macht präsentiert. Hier wird augenfällig, was man ihr immer wieder vorgeworfen hat: Sie habe „ihre Funktion als Gemahlin des französischen Königs unterschätzt und der privaten und persönlichen Verwirklichung, die einer Königin freilich nicht zustand, nachgegeben“ (Beyer, 2002, S. 251).

England entwickelt sich im 18. Jahrhundert erstmals zu einem Zentrum der Porträtkunst mit einer eigenen Maltradition, nachdem man sich bis dahin stark an Kontinentaleuropa orientiert hatte. Es sind die Rivalen Thomas Gainsborough und Joshua Reynolds, die mit ihrer „Spontanität und Leichtigkeit [...] in der Maltechnik“ (Hill, 1976, S. 242) tiefe Einblicke in die Psyche ihrer Modelle eröffnen.

Die deutsche Porträtkunst hat ihr Zentrum in der Ewigen Stadt Rom, wo sich eine internationale Künstlerkolonie angesiedelt hat. Das Bildnis ist der Mäßigung, der „klassizistischen Beruhigung“ (Beyer, 2002, S. 268) ohne die gekünstelte Übertreibung verpflichtet. Dabei kann man die Persönlichkeit der/des Porträtierten nicht bloß am Gesicht erkennen, sondern an jedem einzelnen Detail des Gemäldes. Auch das Gelehrtenbildnis wird in dieser Zeit uminterpretiert und aus der Studierstube in die Außenwelt geholt, wie z.B. ‚Goethe in der Campagna‘ von Johann Tischbein (Beyer, 2002, S. 274, 275). Gleich wie in Frankreich wird es endlich auch im deutschsprachigen Raum möglich, dass Frauen ihren Talenten nachgehen können. Erfolgreiche Malerinnen sind Teil des Kunstbetriebs. Anna Dorothea Therbusch und Angelica Kauffmann gehören zu den führenden Porträtist_innen ihrer Zeit (Beyer, 2002, S. 274-277).

Wurde dem Porträt immer wieder unterstellt, dass die Umstände und Beweggründe der Auftragsvergabe die Kunst und die Künstler_in einschränken würden, so trifft das bei Francisco Goya nicht mehr zu. Als erster Hinweis auf die Moderne wird besonders sein Gruppenbildnis ‚Die Familie Karls IV‘ gewertet.

Die miteinander nicht kommunizierenden Figuren posieren nur noch vor sich selbst und beobachten sich im Spiegel. Außer der künstlerischen wird keine höhere oder äußere Bezugsebene mehr aufgerufen; in der gnadenlosen Individualisierung des Bildpersonals kommt der repräsentativen Dimension der Dynastie keine Funktion mehr zu. Man hat daher als das eigentliche Thema dieses Gemäldes nicht die Präsentation der königlichen Familie, sondern deren Selbstbetrachtung benannt; der Betrachter bleibt durch den Spiegel getrennt, ausgeschlossen. (Beyer, 2002, S. 283)

Das „portrait historié [...] im Dienst der (neuen) Staatspropaganda“ (Beyer, 2002, S. 288) zeigt Napoleon zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der Tradition der barocken Herrscher als legitimen Nachfolger. Er inszeniert sich einerseits als verwegener Reiter bei der Überquerung der Alpen und andererseits als der gottgleiche Herrscher mit den Insignien der französischen Könige und dem Ehrenkreuz der Ehrenlegion. Damit verweist er gleichzeitig auf das römische Kaiserreich, die französischen Könige, sowie die Erfolge seiner Eroberungsfeldzüge und begründet eine neue Tradition fußend in der Vergangenheit.

Das aufstrebende Bürgertum möchte auch die neu gewonnene gesellschaftliche Position und ihr Selbstbewusstsein würdevoll abbilden. So kommt es zu einer Flut an Porträtdarstellungen, denen der künstlerische Wert vielfach abgesprochen wird. Die Forderung entsteht, „daß das Porträt weitere Werte zu vermitteln habe, die einer größeren Öffentlichkeit mitgeteilt zu werden verdienten“ (Beyer, 2002, S. 291). Die althergebrachten Bildformeln können weitaus freier variiert werden, die Abbildungen nähern sich immer mehr dem Naturalismus.

Künstlerbilder als Einzel- oder Selbstporträts erheben weniger den Anspruch dem äußeren Erscheinungsbild zu entsprechen als dem „Romantikbegriff [...], bei dem es um Selbstausdruck und Einblick ins innere Wesen ging“ (Rideal, 2018, S. 8). In den Freundschaftsbildern werden Kontraste, unterschiedliche Charaktere oder dichotome Unterschiede wie Leben und Tod, oder Licht und Schatten sichtbar gemacht. In Arnold Böcklings „Selbstbildnis mit dem Tod“ aus dem Jahre 1872 tritt dieser nicht als Bedrohung, sondern als die Muse des Künstlers auf. So wie hier auf die Basler Fresken – ‚Der Totentanz‘ – findet man häufig Verweise in die Kunstgeschichte, die zusätzliche Bedeutungsebenen eröffnen.

Beyer (2002) sieht „das Porträt [...] im 19. Jahrhundert wie in sonst kaum einem Zeitraum zuvor von der Gleichzeitigkeit des Ungleichen bestimmt“ (S. 308). In der klassischen Bildsprache werden Personen abgebildet, die „kaum bildwürdigen gesellschaftlichen Gruppen“ (S. 308) angehören. Vieldeutige Anspielungen, Subversion, Erschütterung und Irritation werden auf den Bildern dargestellt und führen in den Pariser Salons immer wieder zu Aufsehen und Wirbel beim Publikum (S. 310).

„Mit dem Erscheinen [...] [eines] neuen Bildmediums verändert sich der Status des gemalten und grafischen Porträts paradigmatisch“ (Locher, 2016, S. 9). Während die neu entstandene Fotografie mit der realistischen Darstellung konkurriert und sie langsam überflüssig machen wird, treten „malerische Verselbständigung oder psychologisierende Effekte“ (Beyer, 2002, S. 317) immer mehr in den Vordergrund. Neue Sujets wie die Wiedergabe bis jetzt nichtthematisierter Probleme werden mit großer psychologischer Differenziertheit ausgeführt. Edgar Degas stellt im Gruppenbild ‚Die Familie Bellelli‘ die gängigen Beziehungsprobleme einer Familie dar (Beyer, 2002, S. 321). Ein weiteres Beispiel für die tiefgreifende Veränderung sehen wir in Auguste Cezannes ‚Vater des Künstlers‘ von 1866. In der traditionellen Malerei waren „Ähnlichkeit oder Charakter die zwei Hauptmotive“ (Beyer, 2002, S. 332). Nun gewinnen die Anordnung der Elemente und eine Depersonalisierung an Bedeutung. Bei den Impressionist_innen ist die Porträtmalerei nicht unbedingt der favorisierte künstlerische Gegenstand, trotzdem wird hier die Weiterentwicklung der Kunst sichtbar. Während die Abbildungsfunktion der Porträtkunst immer weiter in den Hintergrund tritt, rücken die Wahl der Farben und die Führung des Pinsels in den Vordergrund. Vincent van Gogh findet seine Modelle für die unzähligen Porträts nicht nur in seiner Umgebung, sondern er holt sie teilweise direkt von der Straße und bildet sie gegen Bezahlung ab. Viele Selbstporträts, die er während seiner Zusammenbrüche malt, zeigen seine Verwundungen und Krisen als Mensch und Künstler. Damit beeinflusst er die Malerei bis weit ins 20. Jahrhundert hinein. So

hat am Ende des 19. Jahrhunderts [das Porträt] nahezu sämtliche Stadien durchlaufen und wandelt sich nunmehr vom autonomen Bildnis zum autonomen Kunstwerk [...] der ‚unschuldige‘ Blick aufs Abbild – auf das der Gesellschaft wie des Ich des Künstlers – aber wird unwiederbringlich verlorengegangen sein. (Beyer, 2002, S. 341)

Im 20. Jahrhundert besteht das Hauptinteresse der gegenständlichen Malerei weiterhin darin Dreidimensionales im Zweidimensionalen abzubilden, doch soll dabei der künstlerische Vorgang und die entworfene Gegenwelt sichtbar gemacht werden. Nicht nur die Maltechniken, sondern auch der Inhalt oder Gegenstand der künstlerischen Darstellung verändern sich. Doch das Porträt, das nie die bedeutendste Gattung war, bleibt als Konstante bestehen (Beyer, 2002, S. 349).

Betrachtet man z.B. Pablo Picasso, der wie kaum ein anderer die bildende Kunst des 20. Jahrhunderts beeinflusste, findet man in all seinen Phasen stilprägende Porträts. Bei der Abbildung Gertrude Steins (1905/06) ist es die maskenhafte Darstellungsweise, die ihr Wesen verbergen soll. In seiner kubistischen Periode zerlegt er das Bild seines Förderers David-Henry Kahnweiler (1910) in „monochrome, facettenartige

Aufsplitterungen [...], die unübersehbare charakteristische Versatzstücke“ (Beyer, 2002, S. 353) aufweisen und dadurch gegenständlich bleiben. Oder in ‚Sitzende Frau‘ (1941) bildet er seine Lebensgefährtin Dora Maar mit vollständig auseinanderfallenden Körperteilen sowohl im Profil als auch frontal ab. Hier spricht Beyer davon, dass erst der Mut zur Hässlichkeit Neues entstehen lässt.

Für Henri Matisse, einem künstlerischen Gegenspieler von Picasso, liegt das Hauptaugenmerk in der Anordnung von Farben und Flächen. Im Porträt ‚Madame Matisse‘ oder ‚Bildnis mit grünem Streifen‘ (1905) möchte er, wie er selbst ausführt, keine Frau darstellen, sondern ein Bild malen (Beyer, 2002, S. 350-352). Es geht hier um die Überwindung des Gegenständlichen.

Ganz anders verhält es sich hingegen mit den in den Anfängen des 20. Jahrhunderts in Wien geschaffenen Porträts und Selbstporträts. Hier wird der Körper als Personifizierung der geschundenen Psyche dargestellt. Egon Schiele gilt als wichtiger Vertreter dieser „psychologisierenden Kunst“ (Beyer, 2002, S. 352) zwischen Jugendstil und Expressionismus. Ebenfalls strebt Oskar Kokoschka nach der Abbildung des Inneren seiner Modelle, die er unter den Intellektuellen seiner Zeit findet. Häufig vollendet er diese Darstellungen aus der Erinnerung heraus, da seiner Meinung nach erst die Distanz den Blick für das Wesentliche freigibt. „Gedächtnisbilder“ hat Kokoschka diese Porträts selbst genannt“ (Beyer, 2002, S. 360).

Einer der Vertreter der klassischen Moderne, der sich fast ausschließlich dem Porträt widmet, ist Amadeo Modigliani. Er vereint zahlreiche Einflüsse aus Vergangenheit und Gegenwart und schafft daraus seine unverwechselbare Ausdrucksweise. Seinen Freund Max Jakob verewigt er im gleichnamigen Porträt im Jahr 1916. Vor einem kubistischen Hintergrund stellt er ein maskenhaftes, segmentiertes Brustbild eines Mannes mit Hut dar, dem er, auch das an die Renaissance erinnernd, Buchstaben hinzufügt. Auffallend sind die Augen: Das eine, wie vergittert, steht für einen Filter, der nur Wichtiges an die Netzhaut lässt. Das zweite, geschlossen oder erblindet, ist auf sich selbst gerichtet (Beyer, 2002, S. 356-360).

Gabriele Münter, eine der Mitbegründer_innen des ‚Blauen Reiters‘, gerät bei ihrem Parisaufenthalt in den Einflussbereich der *Fauves*, zu denen auch Matisse gezählt wird. Zum Porträt ihrer Freundin und Kollegin Marianne von Werefkin (1909) merkt sie an, dass es ihr hier nicht zentral um die Wiedergabe der einmaligen Physiognomie ging. „Denn die Persönlichkeit wurzelt im Geistigen und wirkt aus dem Unsichtbaren heraus. Für dies Unsichtbare [...] ist das sichtbare Körperliche das natürliche Symbol“ (Beyer,

2002, S. 360). Dies bedeutet, dass sich das Geistige im Körperlichen manifestiert und dadurch auch abgebildet werden kann.

Eine weitere Künstlergruppe, die Brücke, entsteht in Dresden. Sie verschreibt sich einem radikalen Neuanfang in der Formensprache, der Primitivismus mit seinen einfachen Figuren und Strukturen soll die Kunst aufbrechen und revolutionieren (Beyer, 2002, S. 366). „Als erste deutsche Künstlergemeinschaft im 20. Jh. schufen sie einen Stil, der aggressiv, archaisch und antibürgerlich das zukunftsfreudige Sendungsbewußtsein der damaligen Jugend verkörperte. Ihre breitflächige, leidenschaftliche Malerei entsprach dem Wunsch, der Farbe eine neue Bedeutung zu geben“ (Hill, 1976, S. 143). Ernst Ludwig Kirchner verkantet und verschachtelt seine Figur im Bild ‚Erna‘ (1915), sie bleibt aber trotz der Geometrisierung konkret erkennbar. Sein Zugang ist geprägt vom Bezug auf den Menschen als künstlerischen Ursprung. Daneben sieht man in dieser Zeit immer wieder auf den ersten Blick sehr traditionell wirkende, bei genauerem Hinsehen aber karikierende und überzeichnende Darstellungen, wie zum Beispiel Otto Dix sie malt. Dieser versucht gerade in den Unangepassten und Außergewöhnlichen den Zeitgeist abzubilden (Beyer, 2002, S. 366). Eine weitere Spielart finden wir im Surrealismus, der sich einerseits durch traditionelle Maltechniken und Perfektion, andererseits durch eine teilweise verstörende Absurdität der Motive auszeichnet (Beyer, 2002, S. 371). Er „forderte auf zur Erforschung bisher unberührter Zonen menschlicher Psyche, d.h. des Unbewußten, das sich durch Automatismus und im Traum offenbare“ (Hill, 1976, S. 242). „Nicht Wirklichkeit abzubilden, sondern im Blick auf den anderen Verdrängtes und Verborgenes zu enthüllen“ (Beyer, 2002, S. 373) beschreibt Salvador Dali das Ziel seiner Porträtkunst. Die sich rasch verändernden künstlerischen Strömungen des 20. Jahrhunderts haben dem Bildnis häufig seine Berechtigung abgesprochen, doch erlangt es auch immer wieder in veränderten Darstellungsweisen neue Bedeutung. Bringen doch der Mensch, sein Gesicht und sein Körper, sowie seine Abbildungen unzählige Ausdrucksmöglichkeiten und Inspirationsquellen mit sich.

Für mich als die Ausführende der Unterrichtssequenz und der Untersuchung erscheint es wichtig die Zusammenhänge, wie auf den vorhergehenden Seiten dargestellt, zu verstehen und einordnen zu können. Bei den Schüler_innen geht es aber nicht darum gezielt kunsthistorisches Wissen zu generieren, sondern sie sollen anhand einzelner Faktoren der Porträtmalerei mehr über die Abbildungen und sich selbst erfahren, sowie dabei mit Sprache und Bildern arbeiten können. Sollte dabei tieferes Interesse und Verständnis für das Thema geweckt werden können, ist das natürlich willkommen.

Die wesentlichen Faktoren sollen im Anschluss noch einmal zusammengefasst werden. Allen gemeinsam ist die Überwindung von Zeit und Raum.

Zentral sind die handelnden Personen. Wer wird abgebildet? Hier findet man den Staatsmann, Heerführer und Herrscher sowie klerikalen Führer genauso wie auch die weiblichen Mitglieder des Adels: das sogenannte höfische Porträt oder das Staatsporträt. Im Gegensatz dazu steht das Privatporträt. Dazwischen liegen wichtige Persönlichkeiten der Wissenschaft, der Kunst und der Wirtschaft. Die Personen werden im Einzel-, Doppel- oder Gruppenbildnis dargestellt. Bei der Darstellungsweise gibt es Abstufungen vom Kopf bis zur gesamten Figur und bei der Ansicht findet man die Unterscheidung zwischen Frontalansicht, Halbprofil, Profil oder auch Dreiviertelansicht. Des Weiteren macht es einen Unterschied, wie die Kleidung oder der Hintergrund gestaltet sind und ob zusätzliche Insignien die Aussage des Bildes unterstreichen. Beim Verhältnis Subjekt und Objekt – Künstler_in zu Abgebildete/n – steht anfänglich die abgebildete Person im Zentrum, im Laufe der Zeit richtet sich der Fokus immer mehr auf die bildende Künstler_in. Sind im Selbstporträt Subjekt und Objekt ein und dieselbe Person, entsteht eine besondere Nähe zu Bild und Maler_in. Ein besonders wichtiger Faktor: Welchen Zweck verfolgt das Bildnis? Erinnerung, Legalisierung von Herrschaftsansprüchen, Darstellung von Macht, Würde, Stärke, Schönheit, Geisteskraft oder gesellschaftlicher Stellung? Ist die ideale Typisierung, das charakteristische Aussehen oder die Veredelung der Natur durch die Kunst das Ziel? Tritt die äußere Erkennbarkeit in den Hintergrund und werden Gedanken und Empfindungen dargestellt oder besondere Gesichtspunkte überzeichnet, sind es zu guter Letzt nur mehr Farben und Formen, die das Porträt ausmachen?

2.3.2 Selfie

„Der Wunsch und der innere Antrieb zur Illustration des Ichs ist so alt wie die Menschheit selbst.“ (Koch, 2016, S. 9) Häufig ist der Sinn und Zweck des Porträts die

Inszenierung des Selbst, einhergehend mit der Demonstration von Macht und dem Wunsch zu imponieren. Dieses Bestreben reicht bis in die heutige Zeit und kann auch auf den Selfies beobachtet werden. Bei genauerer Betrachtung gibt es aber bei weitem mehr zu entdecken und die Motivation zur Erstellung dieser Bilder ist weitaus vielfältiger. Selfies erlauben den Menschen sich kreativ zu betätigen und mit der eigenen Identität auseinander zu setzen. (Koch, 2016, S. 0)

Was versteht man nun unter dem Begriff Selfie? 2002 taucht das Wort zum ersten Mal in einem australischen Internetforum auf, ab 2011 ist es bereits im deutschen

Sprachraum bekannt (Kowalski, 2019). Ende 2013 wird es vom Oxford Dictionary zum *word of the year* gekürt und wie folgt im The Guardian definiert:

Selfie – ‘a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website’ – has been named word of the year by Oxford Dictionaries editors, after the frequency of its usage increased by 17,000% over the past 12 months. (The Guardian, 2013).

Das Phänomen Selfie beschreibt Kowalski (2019) „als ein Selbstporträt, das auf Armeslänge aus der eigenen Hand aufgenommen wird. Solche Bilder werden gerne in den sozialen Netzwerken geteilt und bilden entweder eine oder mehrere Personen ab.“ Für Dietrich (2017) ist es darüber hinaus „eine Unterart des Selbstporträts“ (S. 185). Er sieht es als eine besondere Erscheinungsform von Kommunikation, die auf eine Reaktion der Empfänger_innen angelegt ist. „Erfreut, neidisch, traurig oder verliebt... auf alle Fälle emotional!“ (Dietrich, 2017, S. 185).

Das erste fotografische Selbstporträt fertigte Robert Cornelius aber bereits im Jahr 1839 an. In den Anfängen der Fotografie bedeutete das einen großen Aufwand und langes Stillhalten. Der Selbstauslöser vereinfachte diese langwierige Prozedur.

Dass es jetzt mühelos ist, Selfies zu erschaffen und sie dann zu teilen, ist zwar offensichtlich, aber sicher nicht der alleinige und wichtigste Grund für ihr Entstehen. Die Urheber_in behält mit dem selbstgestalteten Bild „die Kontrolle darüber, wie er oder sie sich darstellen will. [...] [Es dient] als Selbstvergewisserung“ (Kowalski, 2019), mit dem Ziel der Präsentation einer möglichst authentischen Abbildung. Nach dem Motto: „Hier bin ich, da war ich, da will ich hin. Mein Essen, mein Ausblick, meine Schwester und ich. Das Smartphone ist immer schnell zur Hand, schnell gezückt und ein Foto geknipst“ (Dietrich, 2017, S. 75). Durch „die Allgegenwart der Selfies [stellt sich] die Grundfrage nach dem Ich und damit nach der Identität in neuer Weise“ (Gojny, Kürzinger & Schwarz, 2016, S. 7).

Ähnlich wie Spiegelbilder [...] [, die nur zur Kontrolle des Äußeren eingesetzt werden, führen sie daneben] zu all den Überlegungen und Gedanken, zu denen auch andere Spiegelsituationen Impulse geben: Wie sehe ich mich? Wie sehen mich die anderen? Bin ich so wie ich aussehe? Wäre ich anders, wenn ich anders aussehen würde? ... [...] [Sie können zum] Reflexionsinstrument der Wahrnehmung und Deutung, [...] ein bleibendes Wirklichkeitsversprechen [werden]. (Gojny, 2016, S. 18, 19)

2016 kündigen Gojny et al. an, dass gerade die Auseinandersetzung mit dem „Selfie-Phänomen“ sowohl im journalistischen, im wissenschaftlichen als auch im künstlerischen Bereich eine große Dynamik entwickeln wird. Dies bewahrheitete sich mit zahlreichen Artikeln, Publikationen und Ausstellungen der letzten Jahre.

Betrachtet man das Selfie aus der Warte der Kunstgeschichte, wie Brand (2017) es anregt, entdeckt man die Nähe zu den Ideal- und Standesporträts, die weniger die reale Physiognomie der Person als ihre Würde und ihren Status darstellen und damit „jemanden optimal in Szene [...] setzen“ (S. 102) sollten. „Ihr Wesen bzw. ihre Persönlichkeit [wird] zum Ausdruck“ (Brand, 2017, S. 103) gebracht. So betrachtet, ist das Selfie als konsequente Weiterführung der Porträtmalerei und später dann der Porträtfotografie zu sehen. Früher beschränkten sich Selbstporträts allein auf Künstler_innen, heutzutage ist es mit Hilfe des Selfies eine Repräsentationskultur für Jedermann und Jedefrau mit neuen technischen Mitteln und anderen, schnelleren Verbreitungsmöglichkeiten. „Die damit verbundenen ästhetisch-philosophischen Grundfragen bleiben dieselben: Es geht immer wieder um Selbst- und Fremdwahrnehmung, Mode und Normen. Wie möchte ich scheinen, welche gesellschaftlichen Ansprüche verknüpfe ich damit und wie dokumentiere ich dies bildlich?“ (Brand, 2017, S. 103).

Also: Selfies haben eine durchaus künstlerische, jedenfalls hochkulturelle Ahnenreihe und kunstgeschichtlich sehr bedeutsame Entwicklung – sozusagen auch vom individuellen Einzelprodukt zu einem produktiv und partizipativen Selbstausdrucksspiel ohne edle Herkunftsnachweise und einmalige Handwerkskunstfähigkeiten. [...] Der Dürersche Impuls: Express yourself! Man kann es auch als Teilhabegewinn sowie Selbstbewusstseinförderung sehen: Ich und Dürer! (Zacharias, 2017a, S.34)

Selfies sind keine realistischen Abbilder des Alltags, sondern zeigen das „Ich“ in Varianten selbstinszenierter und in der Regel ungewöhnlicher Momente und Perspektiven, bzw. Projektionen“ (Zacharias, 2017a, S. 52). Es ist auch immer eine Frage der Auswahl. Wann, wie und warum fällt die Entscheidung für ein Bild? Warum aber auch nicht? „Dies kann anschlussfähig sein für ein Nachdenken über den Zusammenhang von Identität und Sozialität, die Notwendigkeit des Inszenierens und Agierens in Rollen, dem Wunsch nach ‚Authentizität‘ und nach Aufmerksamkeit der Menschen, die danach streben“ (Gojny, 2016, S. 30). Genau dieser Umstand kann Lern- und Erfahrungsräume schaffen. „Es geht hier um subjektive personale (Selbst-) Bildungsprozesse, um Identitätsarbeit, um Inszenierung des eigenen ‚Ichs‘ mit der Chance der digital verbreiteten Präsentation mit Resonanz“ (Zacharias, 2017b, S. 193). Das kreative Spiel mit den Identitäten lässt neue Welten und Vorstellungen entstehen. „Jugendliche, die im digitalen Zeitalter aufwachsen, gelten in diesem Szenario als Trendsetter. Als AkteurInnen des digitalen Wandels geben sie der digitalen Gesellschaft der Zukunft die Richtung vor“ (Großegger, 2019, S.2). Ihre Offline- und Onlineerfahrungen sind miteinander eng verschränkt und beziehen sich aufeinander. Großegger (2019) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass ihre Lebenswelt

„OnLife“ (S. 2) stattfindet. Gegenüber der älteren Generation ist ihr Anwendungswissen bedeutend größer und der Umgang mit den digitalen Möglichkeiten spielerischer. „War früher die Popmusik Schlüssel zum Verständnis der Jugendkultur, so sind es heute vor allem die populären Social Media“ (Großegger, 2019, S. 3). Dieser Raum wird sowohl zur Pflege der verschiedenen Interessen als auch zur Selbstdarstellung und zum Selbstausdruck genutzt. Selbstinszenierung, wie sie auf den Plattformen stattfindet, ist keine neuartige Erscheinung unter Jugendlichen, doch die öffentliche Bühne, auf der sie gegenwärtig sichtbar wird, ist nahezu grenzenlos und dauerhaft existent. Die Sichtbarkeit steht in enger Verbindung mit der Anerkennung aus der Gruppe. „Wenn ich von anderen gesehen werde, darf ich auf Resonanz hoffen, und je nachdem, wie sie ausfällt, fühle ich mich anerkannt“ (Altmeyer, 2016, S. 41). Besonders für Jugendliche mit geringem Selbstwertgefühl ist diese Anerkennung von besonderer Bedeutung. „Ihre digitale Selbstpräsentation erinnert nicht selten an strategisches Like-Management“ (Großegger, 2019, S. 5). Sieht man in der Präsentation seines Abbilds die Chance Emotionen und Positionen zu übermitteln, geht damit die Selbstreflexion einher, was gut und was weniger gut ankommt. Dadurch eröffnet sich auch das Spiel mit verschiedenen Identitäten. An ihre Grenzen gelangt jedoch diese Möglichkeit, wenn nur noch das ‚Like-Management‘ im Zentrum steht. Dann werden die Stimmungen und Aussagen der Darstellungen bloß nur noch dem Mehrheitsgeschmack angepasst.

Der eigene Ausdruck des Individuums wird dadurch nicht zuletzt verformt, fremdbestimmt und nicht in all seiner Gänze erlebt. Sowohl die Eigenwahrnehmung wie auch die Wahrnehmung der Umwelt werden einseitig [...], was schlussendlich auch zu einem nur noch nach außen angepassten Leben führen kann. Das Verorten des eigenen Standpunktes wird erschwert. (Dengler & Kupzog, 2017, S. 111)

Nicht übersehen sollte man in diesem Zusammenhang auch die Datenspuren, die in den sozialen Netzen hinterlassen und von Internetkonzernen benutzt werden können. Aber auch im privaten Bereich „können unachtsame öffentliche Selbstdarstellungen zu unangenehmen Situationen oder sogar psychischen Schäden führen“ (Dietrich, 2017, S. 81). Dietrich (2017) erwähnt die JIM-Studie 2016, in der ein Drittel der Zwölf- bis 19-Jährigen angibt, jemanden zu kennen, die/der per Internet oder per Handy gemobbt wurde. Ähnliche Zahlen (35%) zeigen sich auch in der Studie „Das Leben im Online-Stream: Soziale Netzwerke und Selbstdarstellung“ (Saferinternet.at, 2021b) (siehe Abb. 5).

Welche Relevanz dieses Thema für Kinder und Jugendliche hat, sollen insbesondere die Zahlen zeigen, die jährlich durch Online-Umfragen vom Institut für Jugendkulturforschung ermittelt und von der österreichischen Initiative Saferinternet

veröffentlicht werden. Im November und Dezember 2020 wurden 400 Jugendliche im Alter zwischen 11 und 17 Jahren befragt, ob sie soziale Medien nutzen. Man kann die stetig ansteigende Verwendung von sozialen Netzwerken erkennen. Ablesbar ist, dass praktisch alle Jugendlichen diese Dienste nutzen und zusätzlich bedarfsgerecht für verschiedene Interessen unterschiedliche Plattformen frequentieren. Die drei Spitzenreiter belaufen sich mit WhatsApp auf 98%, mit YouTube auf 93% und mit Instagram auf 84% (Saferinternet.at 2021a) (siehe Abb. 4).

Während der Pandemie änderte sich nun das Nutzer_innenverhalten.

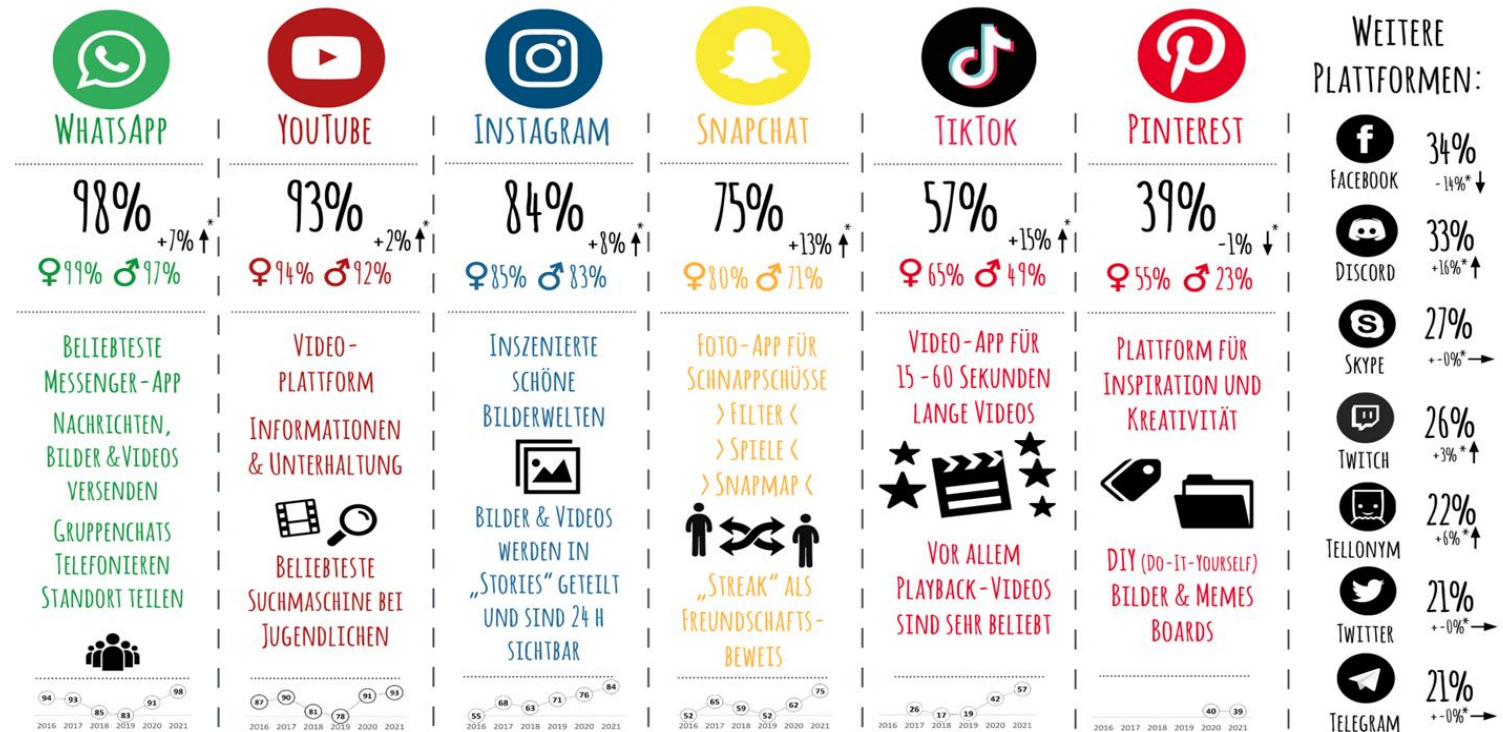
Stand früher die Selbstdarstellung im Vordergrund, so ist nun das Kontakthalten mit anderen eindeutig die Hauptfunktion von Sozialen Netzwerken. Das zeigte sich schon vor Covid-19 und hat sich seither nochmals verstärkt. Denn in der Pandemie ist das Kontakthalten mit Familie, FreundInnen und SchulkollegInnen schwieriger geworden, gewinnt aber gleichzeitig massiv an Bedeutung. Soziale Netzwerke dienen als eine Art digitale Nabelschnur zur Außenwelt und verdienen ihren Namen mehr als je zuvor. An zweiter Stelle nach dem Kontakthalten rangieren Information bzw. Unterhaltung. Erst dann folgen eigene Postings und Selbstdarstellung. Das virtuelle Teilhabenlassen anderer am eigenen Leben ist damit weniger wichtig geworden. (Saferinternet.at 2021b)

Das bedeutet, dass trotz rückläufiger Zahlen eigene Posts und Selfies nach wie vor Bedeutung haben: noch immer geben ein gutes Drittel der Jugendlichen an, in der vergangenen Woche ein Bild von sich gepostet zu haben. Dies sind 28% bei einem öffentlichen Account, 31% bei einem privaten Account und 44% bei einem Messenger-Dienst wie z.B. WhatsApp. Dabei werden die Bilder auch mit einer großen Selbstverständlichkeit bearbeitet, was aber keinesfalls zu auffällig sein sollte (siehe Abb.5).

JUGEND-INTERNET-MONITOR 2021 ÖSTERREICH

Saferinternet.at

Das Internet sicher nutzen!



*Im Vergleich zum Jugend-Internet-Monitor 2020
Der Jugend-Internet-Monitor ist eine Initiative von Saferinternet.at und präsentiert aktuelle Daten zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen. Frage: „Welche der folgenden Internetplattformen nutzt Du?“ (Mehrfachantworten möglich)
Repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von Saferinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 11/12 2020. n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren, davon 195 Mädchen. Schwankungsbreite 3-5 %.
Diese Infografik ist lizenziert unter der CC-Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell (CC BY-NC). Icons designed by Freepik.com & Flaticon.com. Font: Amatic © Vernon Adams, lizenziert unter SIL Open Font License, Version 1.1.
Gefördert durch das Bundeskanzleramt. Die alleinige Verantwortung für diese Veröffentlichung liegt beim Autor.

Co-financed by the European Union
Connecting Europe Facility

Abb. 4: Jugend- Internet-Monitor 2021 Österreich (Saferinternet.at, 2021a)



Abb. 5: Soziale Netze und Selbstdarstellung (Saferinternet.at, 2021b)

3 Methodik

In den vorangegangenen Kapiteln, 2.1 *Ästhetisches Lernen* und 2.2 *Die Sprache der Bilder*, wurde die theoretische Fragestellung des ästhetischen Lernens anhand unterschiedlicher Gesichtspunkte diskutiert. Dabei konnten zahlreiche Argumentationen für den Einsatz im Unterricht dargelegt werden. Der Abschnitt 2.3 *Porträt – Selbstporträt – Selfie* beleuchtete den kunsthistorischen Aspekt und die aktuellen Entwicklungen der Personendarstellung, um die Untersuchung auch von dieser Seite solide zu untermauern. Im folgenden Teil soll nun die Planung der wissenschaftlichen Untersuchung vorgestellt werden, damit weitere Fragestellungen evaluiert werden können:

Wie bewerten die Proband_innen diese Art des Lernens?

Inwiefern werden die Lernenden zum sprachlichen Handeln angeregt?

Wie wirkt sich die Durchführung auf Motivation und Selbstdarstellung aus?

3.1 Forschungsmethode – Aktionsforschung

Zur Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen, wie den in dieser Arbeit angedachten, stellt die Aktionsforschung die geeigneten Instrumente zur Verfügung. Sie bedient sich sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden. Die Aktionsforschung hat speziell die Relevanz der Forschungsfrage für die Lehrtätigkeit, die direkte Rückführbarkeit, die positive Umbewertung von pädagogischem Handlungswissen für die Forschung und die Generierung von qualitativem Unterricht im Fokus (Feldmeier, 2014, S. 256). Die Grundlagen dieser Forschungsmethode, ihre Einsatzmöglichkeiten, aber auch einige Kritikpunkte werden im folgenden Abschnitt behandelt.

3.1.1 Grundlagen

Die Aktionsforschung ist in der Literatur auch unter dem Namen der Handlungs- oder Lehrer_innenforschung zu finden. Ebenso ist die Bezeichnung *Action Research* (AR) gebräuchlich, da sie ihre Wurzeln im angloamerikanischen Raum hat (Feldmeier, 2014). Die Ursprünge der Aktionsforschung liegen zwar weiter zurück, doch gilt der Sozialpsychologe Kurt Lewin als ‚der Vater‘ dieser Idee. Sie wurde in den USA als sozial motivierte Forschung entwickelt, deren besonders Ziel die Verbindung von Theorie und Praxis war. Eingesetzt wurde sie in den unterschiedlichsten Bereichen z.B. dem Militär, der Industrie und anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Systemen (Burns 2005). Lewin wollte

– kommend von der experimentellen Sozialpsychologie – eine Wissenschaft begründen, deren Forschungsergebnisse unmittelbar Nutzen für Pädagogen, Sozialarbeiter etc. haben konnten. Lewin wollte praxisnahe Hypothesen aufstellen und entsprechend diesen Hypothesen sinnvolle Veränderungen im sozialen Feld (social change) durchführen und dann in längerfristigen Studien die Auswirkungen dieser Veränderungen kontrollieren. Dieser [...] Ansatz wurde erst Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre vor allem von Pädagogen und Soziologen aufgegriffen (Stangl, 2020).

Stangl (2020) beschreibt unter anderem auch den dialogischen, demokratischen und emanzipatorischen Ansatz dieser Forschungspraxis, die eine Kooperation zwischen Untersuchenden und Untersuchten einget. „In der Handlungsforschung sind jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße Informationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht“ (Stangl, 2020). In verschiedenen Ausprägungen erreichte sie schlussendlich die Bildungsforschung und wird überwiegend neben den USA vor allem in England und Australien angewandt.

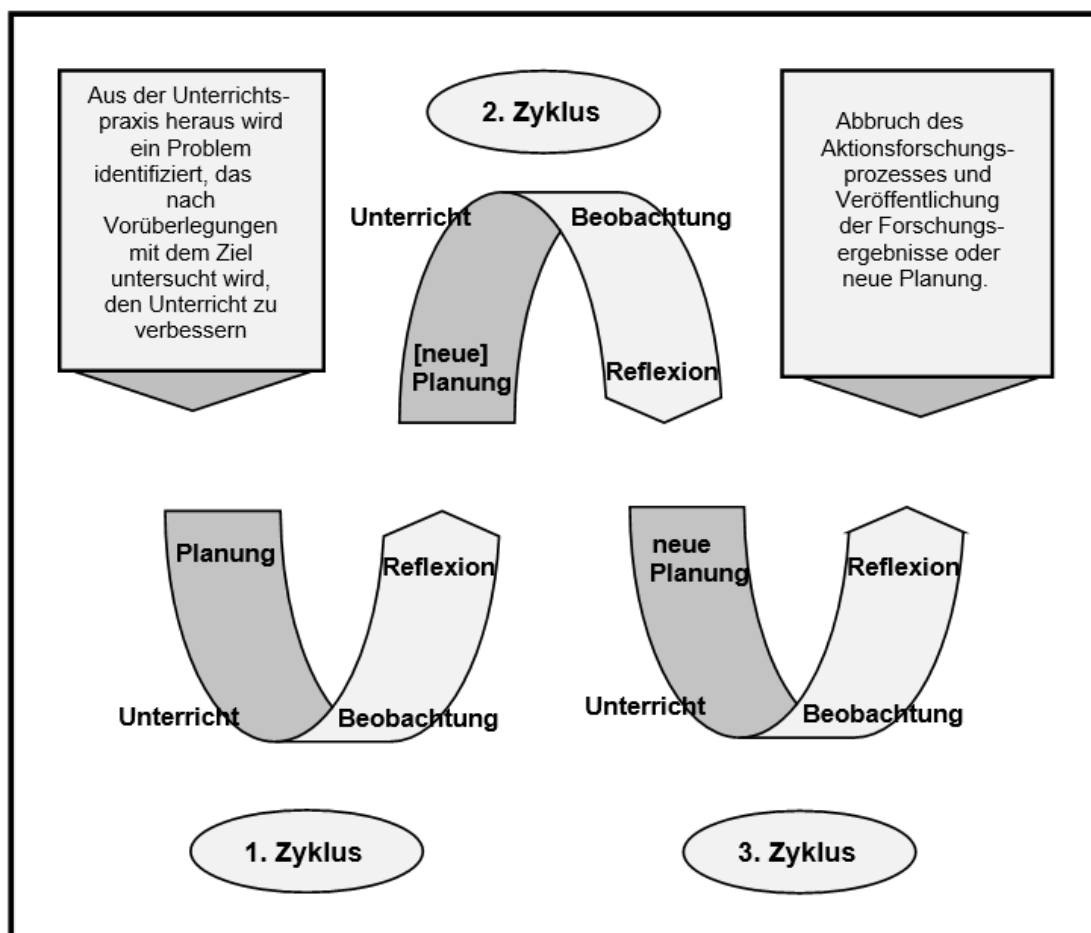


Abb. 6: Phasen der Aktionsforschung am Beispiel von drei Zyklen nach Burns (2010) (Feldmeier, 2014, S. 256)

Die Aktionsforschung wird „als Forschungsansatz [gesehen], bei dem Handelnde in ihrem eigenen Praxisfeld – z. B. Sprachlehrende in ihrem Unterricht – Feldforschung mit dem Ziel betreiben, die Praxis zu verbessern“ (Boeckmann, 2010, S. 112). Charakteristisch dabei ist eine Abfolge von wiederkehrenden spiralartigen Zyklen, die Burns als die vier Phasen *Planning*, *Action*, *Observation* und *Reflection* bezeichnet (Feldmeier, 2014, S. 258).

Mit dem Ziel, den eigenen Unterricht erforschen zu wollen, wird die Methode von hauptberuflichen Lehrkräften oder wissenschaftlich Tätigen, die auch unterrichten, eingesetzt. Sie kann weder eindeutig der quantitativen noch der qualitativen Forschungstradition zugeordnet werden und bietet einen ergänzenden Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Trotz der nicht klaren Zuordnung werden hauptsächlich qualitative, interpretative Fälle bearbeitet, um Maßnahmen zur Veränderung und Verbesserung sowie ein tieferes Verständnis der eigenen sozialen Situation zu finden. Burns nennt typische Bereiche, aus denen Forschungsfragen im Rahmen von Aktionsforschung formuliert werden können:

- Unterricht und seine Veränderung
- Lerner_innen und wie sie lernen
- Auseinandersetzung mit und Veränderungen des Curriculums
- Unterrichtsphilosophie und ihr Einfluss auf den Unterricht (Feldmeier, 2014, S. 259)

Die Aktionsforschung spricht der Lehrkraft eine besondere Rolle im Forschungsprozess zu. Einerseits möchte sie das Handlungswissen der Unterrichtenden nutzbar machen und anerkennen. Andererseits sollen die forschenden Lehrkräfte als gleichberechtigte Partner_innen teilnehmen. Dies fördert zum einen die Akzeptanz wissenschaftlicher Forschung an der Basis, als auch die Relevanz in der Praxis. So kann es zu einer Qualitätsentwicklung von unten kommen (Riemer, 2009, zitiert nach Feldmeier, 2014, S. 257).

Für die konkrete Forschung bedeutet es, dass eine geplante Intervention durchgeführt wird. Davon werden systematisch Daten erhoben und analysiert. Der nächste Schritt ist dann die Reflexion, wie sich die Ergebnisse auf die folgenden Beobachtungen und das weitere Handeln auswirken. Abhängig von der Analyse und Reflexion ist nun ein weiterer Zyklus von Planung, Aktion, Beobachtung und Reflexion möglich. Der Ablauf ist flexibler und dadurch erwartungsgemäß weniger planbar als bei anderen Forschungsansätzen (Burns, 2005, S. 59).

3.1.2 Einsatzmöglichkeit und Durchführung

Klassische Forschung und ihre Methoden sind oft schwer in die Praxis der Lernforschung transferierbar, steht doch die/der Untersuchende einer überaus komplexen Unterrichtssituation gegenüber. Denkt man an eine heterogene Unterrichtsgruppe für Deutsch als Zweitsprache, werden hier „Lehr- und Lernprozesse [...] multifaktoriell beeinflusst und stellen folglich besondere Herausforderungen im Hinblick auf ihre Untersuchung dar“ (Feldmeier, 2014, S. 255).

Der Ansatz der Aktionsforschung ist ein subjektiver, da das Erkennen und die Untersuchung eines spezifischen Problems im Mittelpunkt stehen. Fragen von praktischer Bedeutung sollen mit systematisierten Daten untersucht werden. Dabei steht nicht die Evaluation oder Generierung von wissenschaftlichen Theorien im Vordergrund, sondern das gezielte Ändern, Anpassen und Verbessern der konkreten Praxis (Burns, 2020, S. 59).

Altrichter, Posch und Spann (2018) zeigen die positiven Effekte, die bei der Verbindung von Theorie und Praxis entstehen können und für beide Seiten Gewinn bringen.

Wenn man eine Neuerung einführen will, so sollte man nicht versuchen, diese pragmatische Skepsis [der Lehrkräfte] zu umgehen oder auszuschalten, sondern sie konstruktiv einbeziehen: Qualität bei der Verwirklichung einer neuen Entwicklung würde eben nicht dadurch erzielt, dass PraktikerInnen – vielleicht anderswo bewährte – Ideen 1:1 umsetzen. Vielmehr müssten sie die Passung der Neuerung auf die spezifischen Verhältnisse in ihrer Praxis genau beobachten, evaluieren und diese Neuerung entsprechend ihrer Beobachtungen weiterentwickeln. Bei Innovationen sollten PraktikerInnen daher nicht mehr bloß als ausführende Organe von vorab verfertigten Produkten angesehen werden, sondern als MitarbeiterInnen im Entwicklungsprozess – die Idee „LehrerInnen als ForscherInnen“ war damit geboren. (vgl. Stenhouse 1975; Elliott 1988 zitiert nach Altrichter, Posch, & Spann 2018, S. 238)

Burns schreibt von den individuellen Benefits, die australische Lehrer_innen aus der Befassung mit *Action Research* für sich zogen:

- tiefere Auseinandersetzung mit ihren eigenen Unterrichtspraktiken
- ein besseres Verständnis der Forschung und Methoden zur Durchführung der Forschung
- Überwindung der Isolation von anderen Lehrer_innen
- das Gefühl, gemeinsame Probleme mit anderen Lehrer_innen zu teilen
- persönliche Herausforderung, Zufriedenheit und berufliches Wachstum
- Sensibilisierung für externe Faktoren, die sich auch im Klassenzimmer auswirken.

Die oben genannten sehr positiven Bewertungen zu dieser Forschungsmethode gehen weit über die erfolgreiche Anwendung hinaus.

Zur konkreten Durchführung einer Aktionsforschung schlägt Feldmeier (2014) eine Art Fahrplan vor und bezieht sich dabei auf Lewin (1948), Kemmins & McTaggart (1988), Elliot (1991), Altrichter & Posch (2007), Hopkins (2008), Pine (2009) und Burns (2010). Dieses Phasenmodell ist aber nicht unumstößlich und sollte an das jeweilige Forschungsdesign angepasst werden.

- Vor der Forschung: Am Anfang steht die Entscheidung den eigenen Unterricht zu erforschen mit dem Ziel Verbesserungsmöglichkeiten zu finden. Welche offenen Fragen oder Unterrichtsprobleme werden erkannt und sollen untersucht werden? Da die Forschung ein aufwendiger Prozess ist, sollten im Umfeld Möglichkeiten gefunden werden, sich der Unterstützung von Schulleitung oder Kolleg_innen zu versichern oder eine Kooperation mit ihnen einzugehen.

Die Forschungsfrage: Als „mögliche Quellen für Forschungsausgangspunkte“ sehen Altrichter et al. (2018, S. 48) „eigene Beobachtungen und Erfahrungen; Schulprogramme und Entwicklungsnotwendigkeiten der Schule; Teilnahme an Entwicklungsprogrammen und Fortbildung; Neugier und theoretisches Interesse; sowie Ergebnisse von Feedback und Evaluation.“ Ein weiterer Schritt liegt in der Überlegung die Forschungsfrage als einzelne Forscher_in festzulegen oder Lernende, Kolleg_innen oder Wissenschaftler_innen mit einzubeziehen. Mit einer konkreten Analyse der Forschungsfrage wird dieser Schritt abgeschlossen.

- Die Planung: Die Veränderungen im Unterricht werden festgelegt, Absprachen mit Kooperationspartner_innen getätigt, die Rahmenbedingungen – wie Unterrichtsmaterialien – bereitgestellt und für die Einhaltung ethischer Standards wird gesorgt. Mit welchen Instrumenten die Veränderung beobachtet werden kann, ist ebenfalls zu diesem Zeitpunkt zu entscheiden.
- Die Aktion: Aktion heißt, die geplante Implementierung im Unterricht stattfinden zu lassen. Dabei kann es sich um einen längeren Abschnitt handeln, aber auch ein rasch beobachtbares Resultat ist denkbar. Wichtige Fragen dabei sind: Findet die Veränderung plangemäß statt? Und welche unerwünschten Nebeneffekte sind festzustellen?
- Die Beobachtung: In dieser Phase fällt nun die Entscheidung, ob es sich um eine ernstzunehmende Forschung oder nur um eine Unterrichtsreflexion

handelt. Hier muss bei der Aktionsforschung eine systematische Sammlung von Daten, durch festgelegte Erhebungsmethoden und deren Auswertung stattfinden. Diese Methoden werden der qualitativen sowie der quantitativen Forschung entnommen. Auch die Triangulation kann dabei eingesetzt werden.

- Die Reflexion: In diesem Schritt werden der Unterricht, der Forschungsprozess, das Unterrichtskonzept oder auch die eigenen Gefühle reflektiert. Hier fällt die Entscheidung, ob die Forschung abgeschlossen werden kann, weil das Ziel erreicht wurde, oder ein weiterer Zyklus durchzuführen ist.
- Die neuerliche Planung mit einer weiteren Durchführung: Die Forschungsfrage und die Forschungsplanung werden überarbeitet und der Forschungszyklus beginnt von neuem.
- Das Ende der Aktionsforschung: Theoretisch könnte diese Spirale endlos fortgesetzt werden, das ist aber sicher nicht wünschenswert. Wenn das Forschungsziel, die Verbesserung des Unterrichts, erreicht ist, sollte auch Zeit für einen Abbruch sein. Aber erst die Veröffentlichung schließt den Prozess endgültig ab, weil dadurch die Ergebnisse für andere zugänglich gemacht werden.

(Feldmeier, 2014, S. 259-264)

3.1.3 Kritik und deren Widerlegung

Die Aktionsforschung steht auch immer wieder von verschiedenen Seiten in der Kritik. Auf Grund ihrer Praxisnähe und der Beteiligung von Lehrkräften wird ihr häufig Unwissenschaftlichkeit attestiert. Für Boeckmann (2010) unterwirft sie sich nicht sämtlichen Gütekriterien traditioneller Forschung.

Die folgenden Hauptkritikpunkte gilt es bei der Durchführung zu beachten und damit zu widerlegen:

- Die Aktionsforschung hat keine verlässlichen Forschungsmethoden entwickelt.
- Die Aktionsforschung kontrolliert das Forschungsumfeld nicht ausreichend und kann daher keine kausalen Theorien in der Lernforschung entwickeln.
- Die Aktionsforschung ist auf Grund der mangelnden Distanz der Forschenden zu subjektiv und anekdotisch.

- Die Aktionsforschung wird nicht wissenschaftlich angemessen veröffentlicht (Burns, 2005, S. 67).

Kritikpunkte wie diese an der Aktionsforschung findet man auch gegenüber der qualitativen Forschung. Doch wird diese – mit den ihr eigenen Gütekriterien – schon lange und sehr erfolgreich als gleichberechtigtes Paradigma neben der quantitativen Forschung angesehen. Speziell im Fremd- und Zweitsprachen-Kontext ist das qualitative Forschen eine überaus bewährte Herangehensweise. Wie bereits erwähnt, ist die Aktionsforschung weder eindeutig zuordenbar noch als vollständig eigenständige Forschungsmethode klassifizierbar. Trotzdem scheint es zielführend die Gütekriterien, die bei qualitativ oder auch quantitativ durchgeführten Forschungsarbeiten gefordert sind, hier einzuhalten, um sie akademisch valide zu machen. Altrichter et al. (2018, S. 341, 342) erörtern dieses Dilemma wie folgt:

Aus den in der Aktionsforschung verwendeten Methoden und aus der Tatsache, dass sie von „nebenberuflichen ForscherInnen“ betrieben wird, kann man daher nicht schlüssig auf ihre mangelnde Qualität schließen. Vielmehr werden Aktionsforschungsergebnisse in gleicher Weise wie Produkte anderer Forschungsrichtungen in Qualitätsprüfungsverfahren (z.B. mit Hilfe der Gütekriterien der Forschung) und in der kritischen Diskussion der interessierten (wissenschaftlichen und professionellen) Öffentlichkeit daraufhin geprüft, ob sie reflektiert und sauber gewonnen wurden und ob sie für weitere Forschung und weiteres praktisches Handeln Anregung bieten.

Wissenschaft schafft Wissen über Untersuchungsgegenstände, methodisch kontrolliert und systematisch. Entscheidend ist dabei, den Bereich von subjektiven Bewertungen und Alltagswissen in diesem Zusammenhang hinter sich zu lassen. Für spezielle Forschungsvorhaben in einzelnen Disziplinen ergeben sich individuell angepasste Gütekriterien (Schmelter, 2014, S. 33).

In diesem Selbstverständnis soll empirische Forschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ermöglichen, Prozesse und Produkte des Erwerbs sowie des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu beschreiben, zu ordnen sowie in ihren Zusammenhängen und Abhängigkeiten zu erklären. Mit den so gewonnenen Erkenntnissen können bestehende Praktiken begründet, konsolidiert oder verändert werden. Dabei stehen programmatisch Fragestellungen im Mittelpunkt, die aus der Praxis an die Forschung herangetragen werden. Die zur Beantwortung dieser Fragen notwendige Bearbeitung von Fragestellungen, die weniger praxisbezogen sind, sollte zumindest mittelbar wieder der untersuchten Praxis zugutekommen. (Schmelter, 2014, S. 34)

Die Gegenstandsangemessenheit bedeutet in diesem Kontext, dass – trotz aller Individualität und unterschiedlicher methodologischer Zugänge – die Gütekriterien von allen Vertretern einer Disziplin anerkannt werden. Das heißt für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, dass die Kriterien anhand fremdsprachenforschungsspezifischer Charakteristika argumentiert werden.

Das quantitative Forschungsparadigma fordert Objektivität, Reliabilität sowie Validität und möchte den Untersuchungsgegenstand aus einer distanzierten Außenperspektive

darstellen. Das qualitative Forschungsparadigma ist an der Innenperspektive der Forschungsbeteiligten interessiert. Hier widerspricht das Kriterium der Objektivität „der Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit der Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren. [...] [Die] Prinzipien der Gegenstands entfaltung, der Offenheit, der Alltagsorientierung und der Kontextualität“ (Caspari, 2020, S. 17) sind für relevante Ergebnisse ausschlaggebend.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Äquivalenzkriterium zur Objektivität wird durch die Dokumentation der Reflexivität der Forscher_in sichergestellt. Statt der Reliabilität ist eine detaillierte Aufzeichnung des Prozesses zur Feststellung der Verlässlichkeit der Daten erforderlich. Das Kriterium der Validität hingegen bleibt bestehen, wird jedoch durch Auswertung und Interpretation auf meist kommunikativer Basis ergänzt. Dadurch können unterschiedliche Perspektiven zu einem größeren Ganzen zusammengefasst werden. Die bereits oben erwähnten Prinzipien der Offenheit gegenüber dem Feld und unerwarteter Ergebnisse sowie der daraus resultierenden Flexibilität lassen komplexere Einsichten entstehen (Caspari, 2020, S. 17, 18). Dabei warnt Schmelter (2014) davor, Subjektivität und Flexibilität mit Beliebigkeit zu verwechseln. Paradigmenübergreifend, aber damit nicht weniger bedeutend, so betont er (S. 36), schließen empirische Studien an vorhandenes Wissen an, erweitern und verändern dieses und initiieren neue Untersuchungen. Sie sind somit theoretisch oder praktisch relevant. Wichtig dabei ist eine verständliche und leicht zugängliche Präsentation der Durchführung und der Ergebnisse.

Ein weiteres Kriterium bei der Entwicklung des Forschungsdesigns betrifft die Frage, ob und wie sichergestellt wird, dass den Proband_innen nicht nur kein Schaden erwächst, sondern idealerweise sogar ein Vorteil entsteht. Die ethischen Standards beinhalten darüber hinaus die Sicherstellung der Anonymität und eine jederzeit widerrufbare, freiwillige Teilnahme an der Untersuchung. Die Einverständniserklärung wird nach einer ausführlichen Aufklärung eingeholt. Sind die Untersuchungsteilnehmer_innen minderjährig, muss die Einwilligung der Erziehungsberechtigten vorliegen (Settinieri, 2014, S. 61, 62).

Der Aktionsforschung wird vorgeworfen, sie habe keine verlässlichen Forschungsmethoden entwickelt. Dem kann entgegengehalten werden, dass wohlerprobte Methoden aus der qualitativen und quantitativen Forschung hier zielgerichtet eingesetzt werden können. Die Beachtung der Gütekriterien für empirische Forschungsmethoden in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist auch für die Aktionsforschung möglich und sollte ihr einen Platz im wissenschaftlichen Diskurs

sichern. Gerade bei der Lernforschung sind die Fähigkeiten und das Fachwissen von Lehrer_innen und Forscher_innen in Kombination gefordert. Denn das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen ist ein komplexer Vorgang, der sowohl der Praxis wie der Theorie bedarf. Der wiederkehrende Kreislauf von Aktion, Beobachtung und Reflexion, wie es die Aktionsforschung vorgibt, kann besonders gut von Lehrkräften genützt werden, da sie direkt daran teilnehmen. Er bietet aber auch eine sinnvolle Methode, Theorie im Unterricht zu überprüfen und dadurch nutzbar zu machen. Wichtig dabei ist es, den Praktiker_innen nicht die akademische Kompetenz abzusprechen, sondern sie als Partner_innen der Wissenschaft zu sehen.

3.2 Forschungsdesign - Planung

Die im vorigen Abschnitt beschriebenen Parameter und Einsatzbereiche der Aktionsforschung erweisen sich als die geeigneten Instrumente für die von mir geplante Sprachlernforschung. Der Aktionsforschung wird Praxisnähe attestiert, sie ist somit für die Analyse von Unterricht besonders geeignet. Das Zusammenfallen der agierenden mit der forschenden Rolle wird nicht als Problem bewertet, sondern kann als Nähe zum Untersuchungsgegenstand genutzt werden. Dadurch ist es möglich sowohl als Lehrkraft den Unterricht zu initiieren als auch die Daten zu erheben und diese danach auszuwerten. Im Folgenden sollen die ausgewählten Analysemethoden, die Fragen der Forschungsethik sowie des Samplings dargelegt werden. „Welche Personen, Zeitpunkte und Orte sind für die Datengewinnung besonders geeignet?“ (Schramm, 2020, S. 415).

3.2.1 Forschungsverfahren

„Einerseits knüpft die Analyse an das alltägliche Interpretieren und Verstehen an, das die soziale Praxis selbst kennzeichnet, andererseits beansprucht sie über das alltägliche Verstehen und Beobachten hinaus zu gelangen“ (Breidenstein, 2012, S. 31). Dies erreicht man durch die „Distanzierung vom Alltagswissen“ (Breidenstein, 2012, S. 30), die nur durch das Sammeln von Daten möglich wird. Die Daten zeichnen sich dadurch aus, dass sie als „materielle Spuren oder Objektivierungen von Ereignissen [...] hergebbar, aufbewahrbar und vielen zugänglich [sind, sowie] [...] von den Forschenden als relevant, aussagekräftig im Sinne der Fragestellung, die sie untersuchen, angesehen werden“ (Altrichter et al., 2018, S. 98).

Als erfolgversprechender Weg zur Erhebung von Daten wird im vorliegenden Fall eine Kombination von Beobachtung und Befragung gewählt. Lenkt die Beobachtung ihre

Aufmerksamkeit auf „äußerlich wahrnehmbares Verhalten“ (Schramm & Schwab, 2020, S. 147), zeichnet sich die Befragung dadurch aus, „innere Aspekte wie Einstellungen, Meinungen und Gefühle“ (Schramm & Schwab, 2020, S. 147) zu ermitteln.

Beobachtung

Entscheidend in der wissenschaftlichen Forschung ist es, sich „von den eigenen Annahmen lösen zu können und sich möglichst unvoreingenommen auf die Beobachtung einer Situation einzulassen. [...] [Zu diesem Zweck ist es zielführend,] automatisiert ablaufende Deutungen zu unterbrechen“ (Boer, 2012, S. 76). Erleichtern soll dies laut Boer vorsichtiges Formulieren der beobachteten Abläufe, bei deren Interpretation Vermutungen ausgedrückt werden und nicht Tatsachen festgestellt werden sollen. Erhebung und Interpretation überlagern sich sehr stark, „denn Beobachtung ist per se durch Selektion, Abstraktion und Klassifikation charakterisiert“ (Schramm & Schwab, 2020, S. 148).

Von der Erhebung bis zur Auswertung befindet man sich als Forschende/r im Spektrum zwischen emischer und etischer Forschungsperspektive. Zeichnet sich die emische Zugangsweise mit einem hohen Naheverhältnis zu den Proband_innen und den Zusammenhängen aus, findet man beim etischen Zugang „ein bestimmtes theoretisches Verständnis des zu beobachtenden Untersuchungsgegenstands“ (Schramm & Schwab, 2020, S. 148). Dabei birgt die erste Blickrichtung die Gefahr der fehlenden Distanz und einer übergriffigen Deutung, die zweite könnte auf Grund zu starren Vorgehens das Wahrnehmen unerwarteter Vorgänge verhindern.

Die vorliegende qualitative Studie wurde als teilnehmende Untersuchung im Feld angelegt, wobei sie als Aktionsforschung am besten der „complete participant [-Beobachtung zuordenbar ist. In ihr] verbringt der/die Forscher*in als Insider*in ausgedehnte Zeit mit der Gruppe und teilt den Gruppenmitgliedern mit, dass sie untersucht werden“ (Schramm & Schwab, 2020, zitiert nach Johnson/Christensen, 2012, S. 209). Dies kann mit sich bringen, dass die Proband_innen sich weniger natürlich verhalten, sollte aber sehr rasch zur Normalität werden. Aus ethischen und datenschutzrechtlichen Gründen wäre jedoch keine verdeckte Untersuchung denkbar.

Beobachterin und Initiatorin des Unterrichts ist eine einzige Person, was in der Konzeption berücksichtigt werden muss, um Raum und Zeit für Beobachtung und Dokumentation zu schaffen. Bei der Beobachtung gilt es darauf zu achten, eine möglichst große Distanz zu wahren, um eine zu starke Identifikation zu vermeiden, was

in der Doppelrolle nicht ganz einfach erscheint. „Es geht darum, die Unterrichtspraxis so zu beobachten, als sei sie fremd, um neu nach grundlegenden Merkmalen und Funktionsweisen dieser Praxis fragen zu können“ (Breidenstein, 2012, S.40). Bei der Verschriftlichung empfiehlt Breidenstein, sich prägnante kurze Stichworte zu notieren und diese dann möglichst zeitnah in ein ausführliches Beobachtungsprotokoll überzuführen. „Die Beschreibungen müssen einen hohen Grad an Detaillierung aufweisen. Sie sind weniger auf Vollständigkeit angelegt“ (Breidenstein, 2012, S. 42). Nur dadurch ist es möglich, „neue Perspektiven auf das allzu vertraute Geschehen [zu] eröffnen“ (Breidenstein, 2012, S. 43). Für die Dokumentation der Daten bieten sich Instrumente in der Bandbreite von unstrukturiert bis strukturiert an. Ausgewählt wurde eine Kombination aus Feldnotizen und einem Beobachtungsbogen mit festgelegten Kategorien, der im Museum eingesetzt werden kann. Zusätzlich wird – wie von der einschlägigen Literatur empfohlen – ein Forschungstagebuch angelegt, das von Anfang an eingesetzt wird. Es soll im Anschluss kurz beschrieben werden.

Das Feld bedeutet in diesem Bereich die authentische Situation in der Klasse mit drei Unterrichtsstunden pro Woche und einer 4-stündigen Exkursion in das Kunsthistorische Museum in Wien.

Forschungstagebuch

Empirische Forschung legt „traditionell großen Wert auf tiefer gehende Reflexion und Nachprüfbarkeit von Erfahrungen“ (Altrichter et al., 2018, S. 97). Um neue „Perspektiven und [...] Beziehungen“ (Altrichter et al., 2018, S. 25) herzustellen sowie als Erinnerungshilfe empfehlen Altrichter, Posch und Spann die Verwendung eines Forschungstagebuchs. Darin sollen sämtliche Gedanken und Eindrücke, Ideen, Kritikpunkte, Beobachtungen, Erwartungen, Erkenntnisse und vieles mehr in ganz persönlicher Art und Weise notiert werden. Für das Wie und Wo der Eintragungen gibt es verschiedene Modifikationen. Grundlegend ist jedoch, unter anderem Datum, Ort, und Situation festzuhalten, um eine übersichtliche Struktur zu schaffen. Das Forschungstagebuch bietet Raum für verschiedenartige Eintragungen. Dabei sollte eine eindeutige Differenzierung zwischen Beobachtungen und Interpretationen erfolgen und die Möglichkeit für spätere Notizen zur Auswertung gegeben sein (Altrichter et al., 2018, S. 30). Die anschließende Bearbeitung der Daten öffnet die Möglichkeit für theoretische Notizen zur Fragestellung, methodische Notizen für die Konzeption und Analyse der Forschungsarbeit sowie Pläne „für die alternative Gestaltung und Verbesserung des eigenen praktischen Handelns“ (Altrichter et al., 2018, S. 35). Es

stellt sich als sehr persönliches Beobachtungsinstrument des Forschungsprozesses heraus.

Befragung

Die Befragung und das Interview leiten sich ursprünglich vom alltäglichen Gespräch her. „Ihr besonderer Wert besteht darin, dass sie Gedanken, Einstellungen, Haltungen erschließen, die ‚hinter‘ dem aktuellen Verhalten stehen“ (Altrichter et al., 2018, S. 133). Natürlich können sie nur das an die Oberfläche bringen, was von den Proband_innen im Augenblick der Befragung über das Geschehene gedacht wird.

Da es sich bei Befragungsdaten um Selbstauskünfte handelt, kann nie ganz ausgeschlossen werden, dass die Güte der Daten durch Selbstdarstellungseffekte (Wer gibt schon gern vermeintlich Negatives über sich preis?), schlichtes Nicht-Wissen, Über- oder Unterforderung, Unkonzentriertheit, mangelnde Ausdrucksmöglichkeiten u.v.a.m. eingeschränkt ist. (Riemer, 2020, S. 175)

Diese von Riemer als „Stolpersteine“ bezeichnete Unzulänglichkeiten sollten so gut wie möglich umgangen werden, da es die Intention ist, von den Befragten neue „Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern“ (Altrichter et al., 2018, S. 134). Vor einer weiteren Gefahr, wie es zur Verfälschung von Aussagen kommen kann, warnt uns Paul Watzlawick mit seinem zweiten Axiom der Kommunikation, das wie folgt lautet: Jede Form der Kommunikation beinhaltet eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, wobei der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt beeinflusst (Röhner & Schütz, 2021, S. 28). Die hierarchische Beziehung Lehrerin versus Schüler_innen verschärft diesen Effekt noch zusätzlich. Angesichts der genannten Schwierigkeiten gilt es zu vermeiden, „dass für den Untersuchungsgegenstand irrelevante oder nur oberflächliche Informationen gewonnen werden. Dieses Risiko zu minimieren, stellt ein wesentliches Ziel der Interviewgestaltung seitens des Interviewers dar“ (Riemer, 2020, S. 169,170). Altrichter et al. (2018, S. 134,135) betont, dass es entscheidend ist, den Befragten glaubwürdig zu vermitteln, dass man von ihnen Neues über das Thema erfahren möchte und sie als Partner_innen im Forschungsprozess sieht.

Zum Aufbau der Befragung der Schüler_innen stellt sich das Gruppeninterview oder die Gruppendiskussion als das am besten geeignete Format dar. Dabei wird die gewohnte Situation des Unterrichts beibehalten, in der die Proband_innen wie üblich miteinander sprechen können. „Der soziale Druck zum Reden ist für den Einzelnen durch die Anwesenheit anderer etwas geringer und das Erzählen wirkt ansteckend“ (Altrichter et al., 2018, S. 136). Für die Gruppendiskussion empfiehlt Riemer (2020, S. 173) eine

Gruppengröße von mindestens sechs bis maximal zwölf Personen und eine Befragungsdauer von ein bis zwei Stunden. Im Gegensatz zu Altrichter et al. „sollten die Untersuchungsteilnehmer nicht Teil einer Realgruppe sein“ (Riemer, 2020, S. 173), was aber nicht mit dem erwünschten Setting der vertrauten Klassensituation vereinbar wäre und nicht zum Gesamtkonzept der hier durchgeführten Untersuchung passen würde.

„In dem ausdifferenzierten Bereich qualitativer Forschung gibt es eine Vielzahl von Interviewformen mit je eigenen Akzenten, was die Umsetzung der Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Fremdheit und Reflexivität und damit die Anforderungen an Interviewende angeht“ (Helfferich, 2011, S. 35). Die geplante Befragung wird als fokussiertes Interview, das anhand eines Leitfadens mit Bezug auf die von den Schüler_innen produzierten Ergebnisse – wie Texte, Tonaufnahmen und Fotos – durchgeführt. Die eigenen Erzeugnisse sollen helfen sich an die Gefühle und Gedanken bei der Aktion zu erinnern. Zur Erstellung eines Leitfadens wird das „SPSS-Prinzip“ von Helfferich (2011, S. 182) angewandt, wobei S für Sammeln, P für Prüfen, S für Sortieren und S für Subsumieren stehen (Helfferich, 2011, S. 182, 185).

Die Güte der Daten kann mit einem besonderen Augenmerk auf die folgenden Punkte sichergestellt werden: Überlegtes Vorgehen im Anfang des Gesprächs; sorgsames und wertschätzendes Zuhören, das Pausen als einen Hinweis des Nachdenkens erkennt; Fragen, die einerseits klarlegen, worüber man etwas hören möchte, aber andererseits auch offen für vielfältige Antworten sind (Altrichter et al., 2018, S. 137, 138).

3.2.2 Rahmenbedingungen und Sampling

„Den Prozess der Auswahlentscheidungen [...] nennt man Sampling. So geht es u. a. um die Frage, von welchen Personen, Gruppen, Objekten oder Merkmalen (Stichprobe) in welcher Anzahl Daten erhoben werden sollen (Stichprobenziehung)“ (Grum & Legutke, 2020, S. 85). Für die Durchführung, der von mir geplanten Sprachlernforschung ergab sich im Schuljahr 2022/23 nun die günstige Voraussetzung, dass neben der Deutschförderklasse ein Deutschförderkurs mit elf Schüler_innen eröffnet wurde, die laut MIKA-D Testung im Juni oder September des Jahres 2022 auf dem Sprachniveau mangelhaft eingestuft worden waren. Dadurch konnten die Unterrichtsdurchführung, die Befragungen und der Besuch des außerschulischen Lernorts – des Kunsthistorischen Museums – ohne besondere organisatorische Umänderungen im Stundenplan der Proband_innen und der Versuchsleiterin

durchgeführt werden. Außerdem absolvierte eine Studierende der Germanistik in den Monaten November und Dezember ihr Unterrichts- und Hospitationspraktikum in den Deutschförderklassen und dem Deutschförderkurs unserer Schule. Sie wurde als zusätzliche Aufsichts- und Ansprechperson für den Lehrausgang gewonnen, was sich als sehr hilfreiche Unterstützung für mich und als Bereicherung für sie erwies, wie sie versicherte. Die Gruppe wurde von mir sowohl hinsichtlich der Zahl der teilnehmenden Schüler_innen als auch hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz als wahrscheinlich gut geeignet für die geplante Unterrichtsdurchführung eingeschätzt. Um die Stichprobe noch etwas zu vergrößern und somit gegen diverse Ausfälle gewappnet zu sein, wurden drei weitere Proband_innen aus einer Deutschförderklasse in die Versuchsgruppe aufgenommen. Da bis auf zwei Versuchsteilnehmer_innen im vergangenen Schuljahr alle in einer gemeinsamen Deutschförderklasse gewesen waren, sollte die Zusammenarbeit keine Probleme bereiten.

Aus den oben beschriebenen Faktoren geht hervor, dass das Sample nicht durch eine gezielte Auswahl der teilnehmenden Schüler_innen zustande kam, sondern sich an den Gegebenheiten orientierte. Es entspricht aber somit genau der Fragestellung, bei der es sich um die Durchführung von ästhetischem Lernen in einem Deutschförderkurs einer Wiener Mittelschule handelt. Mein Anspruch war es, die Untersuchung so weit wie möglich im realen Schulleben stattfinden zu lassen. Das bedeutete auch, dass nicht immer alle Schüler_innen in den durchgeführten Stunden anwesend waren. Sei es, dass sie erkrankt waren, eine Schularbeit oder einen Test in ihren Stammklassen zu absolvieren hatten, eine Exkursion stattfand, gerade die neuen Laptops ausgegeben wurden oder andere Verhinderungsgründe schlagend wurden. Der vorbereitende Einstieg in das Thema vor dem Museumsbesuch konnte durch Stundentausch (eine zweite Lehrkraft teilt sich mit mir den sechsstündigen Deutschförderkurs) in einer kompakten Einheit von sechs Unterrichtsstunden in einer Woche durchgeführt werden. Hier war es wichtig, möglichst alle zur gleichen Zeit zu erreichen. Der Museumsbesuch selbst dauerte mit An- und Abreise insgesamt vier Stunden. Die Arbeitsphasen nach dem Museum erstreckten sich, aus den oben genannten Gründen, über einen längeren Zeitraum von drei weiteren Wochen, was sich aber als unproblematisch erwies.

Im qualitativen Forschungsspektrum spielt die repräsentative Auswahl der Stichprobe keine Rolle, um damit valide Aussagen treffen zu können. Um die Teilnehmer_innen aber als Personen besser vorstellbar zu machen, möchte ich hier die Merkmale der Gruppe allgemein beschreiben. Die 14 Proband_innen besuchen die 5. bis 8. Schulstufe und lernen zwischen einem und fast zwei Jahren Deutsch. Nur zwei von ihnen sind erst

seit September 2022 an der Schule, hatten aber in ihren Herkunftsländern bereits Kontakt mit der Sprache Deutsch. Es handelt sich um sieben Mädchen und sieben Burschen.

Das Alter gliedert sich auf: 1x 10 Jahre

1x 12 Jahre

4x 13 Jahre

4x 14 Jahre

3x 15 Jahre und

1x 16 Jahre.

Bei den Erstsprachen gibt die Gruppe ebenfalls ein sehr heterogenes Bild ab: Polnisch/Italienisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Farsi, Ukrainisch, Polnisch, Tagalog, Arabisch, Bulgarisch und Pandschabi. Erwähnenswert ist auch, dass acht der Proband_innen Englisch auf einem im Vergleich zu ihren Kolleg_innen in den Stammklassen hohen Niveau beherrschen.

Die wissenschaftliche Untersuchung wurde durch die Tatsache erleichtert, dass nach genauer Information über den Ablauf des Projekts alle Schüler_innen hohe Bereitschaft signalisierten daran teilnehmen zu wollen. Das wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass sämtliche Elternbriefe rasch unterschrieben mit der Einwilligung der Erziehungsberechtigten zurückgebracht wurden. Um keinerlei Rückschlüsse auf die einzelnen Personen zu ermöglichen, werden alle Namen anonymisiert und auch Alter, Erstsprache und Schulstufe werden nicht miteinander verknüpft. Selbstverständlich wird darauf geachtet, dass die Teilnehmer_innen bei der Untersuchung nicht zu Schaden kommen und in der Schule keinen Nachteil erfahren. Weiters ist die Untersuchung mit keinerlei Kosten für die Schüler_innen verbunden.

4 Konzeption der Unterrichtsdurchführung – Aktion

4.1 Vor dem Museumsbesuch

Der Einstieg in das Projekt ‚Bild und Sprache‘ erfolgt über ein Gespräch in der Klasse. Die folgenden Fragen sollen gemeinsam bearbeitet werden.

Welche Museen kennt ihr? Wer war schon in einem Museum? Was hast du dir dort angeschaut? Warum gibt es Museen? (Roll, Baur, Okonska, & Schäfer, 2017, S. 12)

Das Kunsthistorische Museum wird vorgestellt. Die Konzeption des Projekts wird erklärt und auf einem Plakat festgehalten.

A Was werden wir machen?

- *Besuch des Kunsthistorischen Museums*
- *Aktionen im Museum und in der Schule*
- *Die wissenschaftliche Untersuchung des Projekts, die ich als Lehrerin durchführe*

B Was brauche ich von den Schüler_innen für die Durchführung?

- *Die Bereitschaft und das Interesse für das Projekt*
- *Der Elternbrief (Anhang 8.1) wird erklärt und Freiwilligkeit der Befragung besprochen*
- *Organisatorisches*

C Was wünschen sich die Schüler_innen?

Wichtiger Wortschatz zum Bereich Museum und Kunst wird mit Wortkärtchen gelernt. *zeichnen, malen, der Maler, die Malerin, der Künstler, die Künstlerin, das Bild, das Gemälde, die Zeichnung, das Foto, die Skulptur, das Kunstwerk, das Porträt, das Selfie, der Rahmen, das Museum, der Saal, der Titel, die Eintrittskarte, die Gruppe*

Ein Gegenstand stellt mich vor: Die Schüler_innen stellen sich anhand eines persönlichen Gegenstands vor, der in einem Bilderrahmen präsentiert wird. Dadurch führen sie einen Perspektivenwechsel durch, der Blockaden in der Selbstdarstellung lösen kann (Roll et al., 2017, S. 14). Fragen an den Gegenstand werden auf einem Arbeitsblatt (Anhang 8.2) angeboten.

Porträt-Memorys: 28 Karten, auf denen Porträts aus dem Kunsthistorischen Museum abgebildet sind, wurden im Vorfeld in drei Teile zerschnitten und sollen von den Schüler_innen zusammengesetzt werden (Anhang 8.3). Die Arbeiten werden in drei

Gruppen absolviert. Die richtig zusammengesetzten Bilder werden durch unzerschnittene Karten ersetzt. (Roll et al., 2017, S. 19, 20). Im Plenum spricht man jetzt über das Aussehen, die Kleidung und Besonderheiten der Personen. Wir versuchen sie nach unterschiedlichen Kriterien zu ordnen und die Ordnung zu begründen. Auch die Fragen *Warum wurde die Person abgebildet? Wie möchte sie auf andere wirken?* und *Worauf begründet man diese Vermutung?* sollen dabei behandelt werden. Als Nächstes wählt jede/r ein Bild aus. Mit Hilfe einer Wortschatzvorgabe und einem Raster wird nun in Einzelarbeit eine Personenbeschreibung vorgenommen (Anhang 8.4). Dieser so entstandene *Steckbrief* wird anschließend vorgelesen und die Mitschüler_innen erraten das beschriebene Porträt.

4.2 Im Museum

Der Museumsrundgang (Anhang 8.6 nicht an die Schüler_innen ausgehändigt) und der Arbeitsplan (Anhang 8.5) werden noch in der Schule durchgesprochen und erklärt. Die erforderlichen Arbeitsmittel werden eingepackt. Beim Betreten des KHM ist darauf zu achten, dass die Aufmerksamkeit der großen Eingangshalle und dem prachtvollen Stiegenaufgang gilt. Wenn der Wunsch besteht, soll den Schüler_innen die Zeit gegeben werden, Fotos und Selfies zu schießen. Erst danach startet der Rundgang.

In der Eingangshalle und am Weg durch die Antikensammlung werden die Proband_innen aufgefordert ihre ersten Eindrücke vom Museum zu benennen und aufzuschreiben. Die *Sinneswahrnehmungen* – Sehen, Hören, Riechen und Spüren – werden notiert und eingeordnet (Schoppe, 2020, S. 61).

Im Saal XIII können sich die Schüler_innen für eines der drei bereits bekannten Porträts entscheiden. In Partnerarbeit schlüpfen die Betrachtenden in die Rolle der Figur.

Die verdrehte Perspektive (Schoppe, 2020, S. 68) lässt sie über die folgenden Fragen reflektieren. *Was denkt sie/er über dich? Was denkt sie/er über das, was sie/er sieht? Wie geht es ihr/ihm damit, dass sie/er ständig angestarrt wird?*

Oder: Mit einem *Elfchen* (Wicke & Rottmann, 2019, S. 70, 71) sollen die ersten Einfälle zu dem Kunstwerk aufgeschrieben werden.

Bei den oben genannten Aufgaben ist es auch möglich, die Erstsprache oder Englisch zu verwenden, damit es zu keinen sprachlich bedingten Einschränkungen kommt. Auf Wunsch der Schüler_innen können diese zu einem späteren Zeitpunkt übersetzt werden.

Als *Museumsdetektive* (Schoppe, 2020, S. 145) bewegen sich die Schüler_innen durch die Kunstkammer. Sie sollen zwei Porträts finden, von denen sie nur einen Ausschnitt kennen. Am Weg dorthin befinden sich zahlreiche Kunstwerke. Davon wird eines, das besonders beeindruckend ist und eines, das nicht gefällt, fotografiert oder notiert.

Dort angekommen überlegen sich die Schüler_innen, wie sie die Personen auf den Bildern begrüßen möchten. Das *Begrüßungszeremoniell* (Wicke & Rottmann, 2019, S. 67) ist als einfache Kontaktaufnahme zum Porträt gedacht, die aber auch die unterschiedlichen Interpretationen der anderen Gruppenmitglieder erfahrbar macht.

Die Gruppe wird in zwei Hälften geteilt. In Partnerarbeit werden die *Porträts nachgestellt* (Schoppe, 2020, S. 115), wobei eine/r das Modell und die/der andere die Künstler_in ist. Ein Bild mit dem Kunstwerk ist möglich. Die Fragen *Wie fühlst du dich in deiner Rolle?* und *Welche besonderen Kleidungsstücke und besonderen Accessoires siehst du auf dem Bild?* werden beantwortet.

Eine Pause wird gemacht.

Die *Rollenbiografien* (Wicke & Rottmann, 2019, S. 67, 68, 74) werden wieder in Partnerarbeit durchgeführt. Die Jugendlichen erhalten eine Karte mit der Abbildung und den Positionsangaben zum gesuchten Porträt, das sich auf Ebene 1 befindet. Mit der Figur wird ein fiktives Interview durchgeführt. Aus einem Fragenkatalog (Anhang 8.5) können sieben Fragen ausgesucht werden, es gibt aber auch die Möglichkeit, eigene Fragen zu formulieren. Zum Abschluss findet ein Rundgang mit der gesamten Gruppe statt, bei dem die abgebildeten Personen mit den Interviews vorgestellt werden.

4.3 Nach dem Museumsbesuch

Der Aufenthalt und die Aktionen im Museum werden in der Klasse auf einem Plakat gesammelt und anschließend wird darüber reflektiert. *Was war interessant? Was hat euch nicht gefallen? Besondere Ereignisse? Gab es Schwierigkeiten?*

Eine Aufgabe aus dem Museum wird nun ausgewählt und aufgearbeitet. Aus dem *Elfchen* wird eine Reinschrift mit Bild angefertigt. Die Interviews zu den

Rollenbiografien werden aufgenommen und mit einem QR-Code zu einer Abbildung abrufbar gemacht.

Als letzte Aufgabe schaffen die Schüler_innen mit ihren Handys nun eigene Selbstporträts oder Porträts, wobei sie sich zuvor mit folgenden Fragen auseinandersetzen: *Wie möchtest du dich in einem Selfie darstellen? Soll nur dein Kopf abgebildet werden? Ein Brustbild oder deine ganze Gestalt? Möchtest du deine Ansicht von vorne oder im Profil? Welche Gegenstände brauchst du dafür? Wie willst du dich kleiden?* Inspiriert durch die angeführten Fragen werden Ideen für das persönliche Selfie entwickelt und über die Wirkung reflektiert. Zum Abschluss werden die Selfies gemacht und begutachtet. Die Teilnehmer_innen entscheiden schließlich auch darüber, ob und wo sie sichtbar gemacht werden könnten.

5 Ergebnisse – Beobachtung

5.1 Datenerhebung

5.1.1 Beobachtungen bei Organisation und Vorbereitung

Die Daten für diesen Unterrichtsabschnitt werden aus meinen Beobachtungen und den schriftlichen und mündlichen Ergebnissen der Schüler_innen erhoben. Dazu wurden die Beobachtungen der Reaktionen nachträglich mit Hilfe einzelner Notizen nachvollzogen und in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten. Anschließend wurden die Resultate der Arbeitsaufträge dazu in Beziehung gesetzt.

Das Projekt ‚Bild und Sprache‘ wird in der Klasse vorgestellt. Dass der Deutschförderkurs ins Museum gehen wird, erweist sich als die Hauptattraktion für die Schüler_innen. Die meisten der Gruppe erinnern sich noch an das Kunsthistorische Museum, das sie bei einem Rundgang durch den Bezirk bereits von außen kennengelernt haben. Der Brief an die Erziehungsberechtigten wird durchgelesen und besprochen, damit die Jugendlichen genau verstehen, worum es geht und es auch ihren Eltern erklären können. Das Interesse ist groß, was daran ersichtlich ist, dass alle mitarbeiten und viele Fragen stellen. Auf einem Flipchart wird der geplante Ablauf des Projekts notiert, damit man problemlos in den nächsten Tagen darauf verweisen und zusätzliche Punkte einfügen kann. Auffallend ist, dass viele Fragen schon allein zum organisatorischen Ablauf gestellt werden, aber auch die wissenschaftliche Beobachtung stößt auf Neugierde von Seite der Proband_innen. Daraufhin wird mit Bild- und Wortkärtchen der neue Wortschatz vorgestellt, alle Schüler_innen arbeiten sehr konzentriert mit.

In der nächsten Unterrichtsstunde sollen verschiedene Aspekte eines Museums bearbeitet werden. *Was wird dort ausgestellt? Welche Aufgaben hat ein Museum? Wie verhalten sich Besucher_innen in einem Museum?* Die Schüler_innen geben interessante Antworten und stellen dazu sehr gut formulierte Fragen. Die Frage, wer schon einmal ein Museum besucht hat, beantworten nur drei von vierzehn Schüler_innen mit Ja. Auch der organisatorische Ablauf ist wieder ein wichtiges Thema. Daraus wird ersichtlich, wie schwierig es für die Teilnehmenden ist, sich Organisatorisches vorzustellen und/oder zu merken, aber auch wie wichtig für sie das Wissen um die Abläufe ist. Trotz des großen Interesses am Projekt wird wie am Vortag mein Vorschlag eigene Wünsche einzubringen von den Schüler_innen nicht angenommen. Anschließend beginnt die Beschäftigung mit den Kunstwerken. Das

Ordnen des *Porträt-Memorys* (siehe S. 66 + Anhang 8.3) geht effektiv vor sich und macht den Schüler_innen sichtlich Spaß. In zwei Gruppen finden sie die drei Teile der Porträts zusammen. Die richtig zusammengesetzten Bilder werden durch unzerschnittene Karten ersetzt und jede/r soll nun ein Porträt auswählen, das ihr/ihm besonders gefällt oder auch auffällt.

Am nächsten Tag werden die Porträtkarten als Sprech Anlass verwendet. Es geht jetzt um die Frage *Warum hast du genau dieses Bild ausgewählt?* Das sprachliche Lernziel neben der inhaltlichen Auseinandersetzung liegt auch darin, weil-Sätze zu verwenden. Anfänglich möchten die Schüler_innen nicht darauf antworten, blocken ab und sind etwas verlegen. Zwei versuchen auch, die Antworten ins Lächerliche zu ziehen. Doch sehr bald kommen teilweise persönliche Reaktionen oder andere Argumente. „...*, weil sie hat schöne Haare. Wie ich.*“⁴ „*Sie ist eine sehr schöne Frau.*“ Bei einem Bild von Arcimboldo wird festgestellt „...*, weil es anders ist.*“ Ein Porträt wird wegen des Hundes ausgewählt. „...*, weil ich mag Hunde.*“ Beim Humanisten Jacob Ziegler kommt die beeindruckende Feststellung: „*Der Mann hat Autorität.*“ Im Anschluss wird im Plenum über Aussehen, Kleidung und Besonderheiten der Personen gesprochen, wann sie vermutlich gelebt haben und wer sie waren. Die Schüler_innen beginnen daraufhin *Steckbriefe* (Anhang 8.4) zu den selbstgewählten Porträtkarten zu verfassen. Mit Hilfe eines Arbeitsblatts wird in Einzelarbeit schriftlich eine kurze Personenbeschreibung erstellt. Hier fällt auf, dass die meisten Schüler_innen ziemlich rasch und problemlos zu schreiben beginnen. Im Vergleich dazu legten die Proband_innen im Oktober, als sie sich im Unterricht selbst beschreiben mussten, ein deutlich höheres Maß an Arbeitsvermeidung an den Tag. Ein Schüler muss auf einen Einzelplatz versetzt werden, dann erstellt er aber einen für seine Verhältnisse langen Text. Die Arbeitsatmosphäre ist konzentriert. Einzelne Wörter werden nachgefragt oder nachgeschaut. Sätze, bei denen die Formulierungen nicht klar sind, werden mit Unterstützung der Lehrerin überarbeitet. Da wir mit den für diesen Tag vorgesehenen zwei Unterrichtsstunden nicht auskommen, muss die Fertigstellung auf den folgenden Tag verschoben werden.

Die fertiggestellten Texte werden vorgelesen und die Mitschüler_innen suchen die betreffenden Porträts unter den aufgelegten Bildern. Die Texte sind sehr unterschiedlich

⁴ In den folgenden Abschnitten 5.1.1 – 5.1.3 werden die mündlichen und schriftlichen Zitate der Schüler_innen unverändert unter Anführungszeichen und kursiv geschrieben wiedergegeben, wobei die schriftlichen Textstellen ohne jegliche Korrekturen direkt aus den Arbeitsblättern der Proband_innen übernommen werden.

von der Länge, jede/r findet die Möglichkeit sich auszudrücken, die ihrem/seinem Sprachniveau entspricht. Der vorgegebene Wortschatz wird verwendet, aber wenn es notwendig ist, fließen auch eigene Ausdrücke in die Beschreibungen ein. Auch wenn sowohl Orthografie als auch Grammatik fehlerhaft sind, entstehen trotzdem individuelle, kreative Texte. Diese werden von mir korrigiert und für eine Reinschrift nach dem Museumsbesuch aufbewahrt. Am Ende erhalten die Schüler_innen den Auftrag, für den nächsten Tag einen persönlichen Gegenstand auszuwählen, der über seine Besitzerin / seinen Besitzer etwas erzählen kann. Die Lehrkraft erläutert am Beispiel ihres Ringes, wie die Aufgabe zu verstehen ist.

In der letzten Unterrichtsstunde werden noch die nötigen organisatorischen und fachlichen Vorbereitungen für die Exkursion getroffen. Der Hauptteil dieser Einheit wird aber für *Ein Gegenstand stellt mich vor* (siehe S. 66 + Anhang 8.2) verwendet. Einige haben persönliche Gegenstände mitgebracht. Es sind dies ein Kuscheltier, eine Armbanduhr, eine Münze und ein Armreifen. Die anderen behelfen sich mit ihrem Handy, einem besonderen Farbstift, einem Kugelschreiber und einem Federpennal. Anhand des dafür erstellten Arbeitsblatts bereiten sich die Schüler_innen auf die Präsentation vor. Die Vorbereitung kann schriftlich, aber auch mündlich erfolgen. Auch bei dieser Aufgabe ist es am Anfang schwierig, den Jugendlichen die Scheu zu nehmen und sie für ihren Vortrag zu gewinnen. Als ihnen die Auswahlmöglichkeit zwischen einem großen und einem kleinen goldenen Bilderrahmen geboten wird, erweist sich das als der Funke, der zum Mitmachen motiviert. Das Sich-Vorstellen über den Gegenstand vermittelt teilweise sehr persönliche Einblicke. Es ist das Kuscheltier, das es schon seit der Geburt gibt „weil ich war den selben tag gebohren“ und meistens „mit mir in die nacht kuschelt“ oder die Münze, die aus dem Heimatland stammt und die mit dem Besitzer gemeinsam spazieren geht. Die Armbanduhr – „Handuhr“ – die zunächst ein Jahr im Herkunftsland zurückgelassen wurde und sich jetzt schon ein Jahr in Österreich befindet, gemeinsam mit dem Besitzer in die Schule geht und wichtig für ihn ist, „weil er kann von mir schauen wie spet ist es“. Ein Armreifen erzählt, dass es ihn ebenfalls schon seit der Geburt gibt. Er wird ausgetauscht, wenn er zu klein für die Besitzerin ist, und er hat eine religiöse Bedeutung für sie. Aber auch die nicht so persönlichen Dinge können einiges über ihre Besitzerin / ihren Besitzer verraten. So gibt es ein Handy, das erzählt „mein Besitzer mag nicht spielen fußball und Hausaufgaben“. Ein anderes ist wichtig, „weil wenn meine Besitzerin z.B. weiß nich wo ist sie, ich kann sie helfen“ und weiß „meine Besitzerin mag nicht das ich bin bisschen kapput“. Auch der Buntstift, den es schon ein Jahr lang gibt, kennt seinen Besitzer gut. Er berichtet, „ich weiß was mag

meine Besitzer“, „*meine Besitzer mag immer Schule gehen*“ und „*wir haben gemeinsam gut schularbeit gemacht*“. Ein Mädchen schafft es spontan, ohne schriftliche Vorbereitung und ohne zusätzliche Hilfe von der Lehrkraft einen zusammenhängenden Vortrag als ihr Federpennal zu halten. Die anderen benötigen noch etwas Unterstützung, die ich ihnen mithilfe eines Interviews mit den vorgegebenen Fragen biete. Die Übung bringt die Proband_innen zum Sprechen. Das Wort Besitzer/Besitzerin klingt für die Schüler_innen sperrig, nicht zuletzt, weil es auch in seiner Bedeutung für sie schwierig zu verstehen ist. Einige Male muss es erklärt werden. Als zusätzliches Problem erweist sich, dass die Gespräche eine gewisse Zeit beanspruchen. Einige Teilnehmer_innen werden dabei etwas unruhig und finden das Zuhören langweilig.

Am Tag der Exkursion bleibt vor dem Verlassen der Schule noch fast eine Stunde Zeit, die wir dazu nützen zwei noch ausstehende Präsentationen mit dem Gegenstand durchzuführen. Auch ein weiteres *Elfchen* (Anhang 8.5) wird an der Tafel erstellt. Da es gerade regnet, einigen wir uns kurz entschlossen auf das Thema *Regen*. In den letzten beiden Deutschkurseinheiten haben einmal drei und einmal vier Schüler_innen gefehlt. Deshalb ist es wichtig, alle auf den gleichen Informationsstand zu bringen. Am Tag des Museumsbesuchs ist nur ein Schüler abwesend.

5.1.2 Beobachtungen des Museumsbesuchs

Für die Erhebung im Museum werden der Beobachtungsbogen (Anhang 8.8) und die Arbeitspläne (Anhang 8.5), die an die Proband_innen für den Museumsbesuch ausgehändigt wurden, verwendet.

Eingangshalle – Aufgang

Nach einigen organisatorischen Anmerkungen über Garderobe, Rucksäcke und die geplante Essenspause können sich die Schüler_innen endlich ungestört der imposanten Eingangshalle und dem Stiegenaufgang widmen. Dabei fotografieren sie sich allein und/oder zusammen mit ihren Freund_innen. Die mehrfach gestellte Frage „*Dürfen wir Fotos machen?*“ und das Innehalten können als Indikatoren für die Begeisterung gewertet werden.

Sinneswahrnehmungen am Weg durch die Antikensammlung

Auf dem Weg durch die Antikensammlung zum Saal XIII wird der Auftrag die Sinneswahrnehmungen zu notieren nur von einem Schüler ausgeführt. „*Ich sehe viele skulpturen. Du hörst nichts laut, weil du kannst nicht laut sprechen.*“ Trotzdem

bewegen sich auch die anderen Schüler_innen sehr aufmerksam und leise durch die spärlich beleuchteten Räume. Immer wieder bleiben sie vor Exponaten stehen, betrachten sie, fotografieren und machen Mitschüler_innen auf Besonderheiten aufmerksam.

Verdrehte Perspektive

Bei den Mumienporträts, von denen drei bereits aus dem Unterricht bekannt sind, erkläre ich anhand eines Beispiels, wie sie sich den Rollenwechsel vorstellen sollen. Die Schüler_innen arbeiten zu zweit, zu dritt oder allein. Anfänglich fällt es ihnen schwer, in die Rollen zu schlüpfen, aber mit etwas Unterstützung entsteht eine sehr konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Die gedämpfte Stimmung in dem Raum wird von ihnen aufgenommen. Sie schauen sich die Mumienporträts und Skulpturen an und wählen ein Objekt aus. Nicht alle Freund_innen bleiben bei dieser Entscheidung zusammen. Die Motivation ist hoch, sie wollen die Fragen beantworten, suchen nach Ausdrücken und fragen die Studentin oder mich um Formulierungen und Verbesserungen. Nur ein Mädchen wählt für sich das *Elfchen* aus. Einige bearbeiten es zusätzlich, schaffen es aber nicht wirklich die Form einzuhalten.

Die Fragen werden nicht von allen vollständig beantwortet, es entstehen aber sehr interessante und kreative Antworten. Hier einige davon: *„Ich weiß nicht genau was sie über mich denckt aber ich dencke das sie denckt das sie ist fröhlich das ich sie genommen hab.“* *„Sie denckt das die welt ist jetzt ein bischen anders aber es ist trotzdem ganz schön.“* *„sie freut sich das sie ist in ein museum.“* *„er denkt dass ich bin sehr jung. Er denkt das ich habe superkräfte das wir aufgrund der Evolution im laufe der zeit Superkräfte bekommen haben.“* *„die Menschen in diesem room gestorben sind.“* *„Er denkt das wir können bessere Kleidung tragen. er denkt das wir besser überlebt haben und es ist leichter für uns zu leben.“*

Museumsdetektive – am Weg durch die Kunstkammer

Nun sollen sich die Schüler_innen auf die Suche nach den beiden nur als Fragmente dargestellten Gemälden machen. Dieser Weg durch die nächsten vier Räume wird ihnen vorgegeben und sie erhalten den Auftrag, zusätzlich mindestens ein Kunstwerk zu entdecken, das ihnen sehr gut gefällt, und eines, das ihnen nicht gefällt. Die Schüler_innen bewegen sich langsam durch die Räume, betrachten die Ausstellungsstücke und Fotos, lesen teilweise die Beschreibungen und stellen Fragen. Die Objekte sind sehr ansprechend und regen zum sprachlichen Handeln untereinander

aber auch mit den Lehrpersonen an. Es werden Bewertungen abgegeben wie: „Gefällt mir“ „Gefällt mir nicht“ „seltsam“ oder „schön“. Die Schüler_innen vertiefen sich in manche Stücke und müssen fallweise sogar zum Weitergehen angehalten werden, damit sie die Suche wieder fortsetzen. Am Arbeitsplan wird von den meisten „alles gefällt mir“ notiert, einige geben nicht weiter erkennbare Bilder an. Ein Kästchen aus Venedig und eine Skulptur Maria mit dem Kind werden genannt. „das alles ist so hübsch dekoriert und gefällt mir auch, das da gibt nie zu wenig zu sehen.“ ist eine weitere Feststellung. Negativ wird von einem Mädchen, das eine sehr genaue und sensible Beobachterin ist, eine zweifigurige Raptusgruppe bewertet.

Begrüßung

Nachdem die beiden Gemälde gefunden sind, erkläre ich den Schüler_innen, dass sie die beiden Edelmänner nun begrüßen sollen. Ich zeige nur kurz eine mögliche Begrüßung vor, weil ich sie durch mein Beispiel nicht zu sehr beeinflussen möchte. Die einzelnen Proband_innen sind nur schwer für diese Aufgabe zu gewinnen. Sie führen sie mit sehr einfachen Formeln und wenig Körpersprache aus. Sie sind weder adressatenbezogen auf die dargestellten Personen ausgerichtet noch unterhaltsam für die Mitschüler_innen. Das Interesse der anderen an den Darbietungen nimmt ab. Das wird dadurch ersichtlich, dass sie sich unterhalten oder entfernen. Diese Aktion ist ihnen eher peinlich und sie wirken erleichtert, als sie damit fertig sind, man kann sie nicht als wirklich motivierend bezeichnen.

Nachstellen

Als nächste Aufgabe werden nun die Schüler_innen zu zweit als Künstler_in und Modell die Körperhaltung der gemalten Personen nachstellen und dieser dann nachspüren. Die Positionen können benannt werden oder die Künstler_in richtet das Modell ein. Die Partner_innen arbeiten gut miteinander, für die Zuseher_innen ist es hingegen nicht sehr interessant. Zwei Schüler verweigern die Aufgabe, und lassen sich auch nicht durch Zureden dazu motivieren. Wie sich die Darstellung für die/den Einzelne/n anfühlt, darüber wird zwar nachgedacht, es fehlen jedoch die passenden Wörter, um die Gedanken auszudrücken. Einige schreiben über ihre persönlichen Empfindungen, dass sie sich „gut“ „besonders“ aber häufig „komisch“ fühlen. Ein einziger Bursche gibt an „ich fuhl mich sehr gut und sehr schön“.

Interview mit einem Porträt

Nach einer Ess-, Trink- und Erholungsphase suchen sich die Schüler_innen aus den Bildkarten jenes Porträt aus, das sie am meisten anspricht. Sie arbeiten wieder zu zweit und eine Gruppe zu dritt. Ich erkläre ihnen die nächsten Schritte. Sie sollen mit Hilfe des Plans der Ebene 1 das abgebildete Gemälde finden und dann ein fiktives Interview mit der dargestellten Person führen. Da die Gemälde über die gesamte Ebene verteilt sind, erweist es sich als sehr günstig, dass zwei Lehrkräfte anwesend sind. Sie können die Proband_innen davor bewahren, sich im weitläufigen Museum zu verirren, und Unterstützung bei Fragen bieten. Beim Suchen der Gemälde ist es wichtig, den Schüler_innen das System der Nummerierung der Säle näher zu bringen und ihnen bei den römischen Zahlen zu helfen. Einige kennen sie bereits aus dem Mathematikunterricht. Das Lesen des Plans funktioniert sehr gut und die Porträts sind bald gefunden. Nun sitzen sie auf den Sofas oder am Boden, lesen die Beschriftungen, sprechen miteinander, schreiben Fragen und Antworten auf. Das Lärmniveau ist sehr niedrig. Sie sprechen leise und passen sich damit sehr gut an die ruhige und entspannte Atmosphäre des Museums an. Bei meinen Rundgängen zu den einzelnen Paaren kann ich feststellen, dass sie großteils sehr zielgerichtet und ausdauernd arbeiten, vor allem im Vergleich zu anderen Schreibaufgaben in der Unterrichtssituation in der Schule. Eine Gruppe rege ich dazu an, auch die Fantasie einzusetzen und sich nicht nur an den Fakten, die unter ihrem Bild notiert sind, zu orientieren. Wie sich die Situation anregend für das sprachliche Handeln ausgewirkt hat, wird in späterer Folge an den Aufnahmen der Interviews genauer bewertet werden.

Gemeinsamer Rundgang und Präsentation des Interviews

Der letzte Punkt – ein zusätzlicher Rundgang – wird wegen Zeitmangels aber auch wegen der deutlich erkennbaren Müdigkeit der Teilnehmer_innen gestrichen. Die Versuchsleiterin kommt zu dem Schluss, dass dies keinen weiteren Mehrwert verspricht.

5.1.3 Beobachtungen der Reflexion und Ausarbeitungen

Wie im ersten Abschnitt (5.1.1) werden die Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen und den Ergebnissen der Schüler_innen erhoben. Die Beobachtungen werden anhand einzelner Aufzeichnungen aus dem Unterricht und dem Forschungstagebuch als Gedächtnisprotokoll notiert. Die Produktionen der Proband_innen erstrecken sich auf schriftliche Texte, Sprachaufnahmen und Fotos.

Am Tag nach dem Museumsbesuch werden die noch frischen Eindrücke gesammelt. Dazu wird im Plenum eine Tabelle mit den Kategorien *gut* 😊 und *nicht so gut* ☹ am Flipchart erstellt. Auf der Seite der positiven Eindrücke werden genannt: „*Gemälde*“, „*Bilder*“, „*Skulpturen*“, „*Statuen*“, „*goldene Ringe*“, „*viele Fotos gemacht*“, „*die Übungen waren leicht*“, „*die Sofas*“, „*alles gefallen*“. Von der Warte der Versuchsleiterin muss noch das „*sehr gute Benehmen*“ erwähnt werden.

In der negativen Rubrik werden angeführt: „*die Begrüßung*“, „*beim Interview, spricht sie nicht*“, „*hungrig*“, „*sehr heiß*“, „*etwas kalt*“, „*viele Nackte*“. Einzelne Schüler_innen hätten sich „*schöneres Wetter*“ und „*Kaffee trinken im Museumscafé*“ gewünscht.

Der abschließende Teil von ‚Bild und Sprache‘ soll der Überarbeitung und Sichtbarmachung der Unterrichtsergebnisse dienen. Die erschaffenen Texte sind trotz ihrer Kürze und Fehler sehr ansprechend und einfallsreich und deshalb auch wert, dass andere sie kennenlernen. Über die Anerkennung durch andere und die Distanz, die entsteht, sobald man sein eigenes Produkt aus einer anderen Perspektive wahrnimmt, soll die positive Einstellung zum eigenen Text gestärkt werden.

Die folgenden drei Aufgaben sollen in der nächsten Zeit bearbeitet werden: *Das Interview mit einem Porträt* (siehe S. 68 + Anhang 8.5), *Der Steckbrief* (siehe S. 67 + Anhang 8.4) und *Das persönliche Porträt* (siehe S. 69). Das Stundenausmaß wird wieder, wie im Stundenplan vorgesehen, auf drei Stunden pro Woche reduziert. Das bedeutet, dass die Fertigstellung noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird. Die Reihenfolge der Bearbeitungen kann von den Schüler_innen selbst gewählt werden.

Das *Interview* wird dahingehend überprüft, ob noch weitere Fragen beantwortet werden wollen. In Partnerarbeit nehmen die Schüler_innen daraufhin ihre Texte mit dem Handy auf. Diese Arbeit geht rasch und konzentriert mit keinerlei disziplinären Auffälligkeiten vor sich. Um nicht gestört zu werden, machen die Jugendlichen ihre Aufnahmen auch in der Aula am Gang und in einem zusätzlichen Klassenraum. An der Erstellung der QR-Codes sollen sie ebenfalls beteiligt werden, was sie auch interessiert. Dieser Prozess zieht aber zu viel von meiner Aufmerksamkeit ab, was einige Schüler_innen dazu veranlasst, sich zu unterhalten und teilweise Unsinn zu veranstalten, anstatt ihre Schreibaufgaben zu erledigen. In der darauffolgenden Stunde werden die QR-Codes (Anhang 8.7) eingescannt und die Tonaufnahmen abgespielt. Dabei wird von einigen die eigene Stimme als ungewöhnlich bis komisch wahrgenommen. Im Großen und Ganzen stößt die Darbietung auf starkes Interesse, und man ist mit den Ergebnissen sichtlich zufrieden. Im Anschluss werden die Porträtkarten aus dem Museum mit den QR-Codes an einer Pinnwand befestigt. Der gesamte Prozess von ‚Sprache und Bild‘

soll für die Gruppe und auch andere Benutzer_innen des Gruppenraums sichtbar gemacht werden. Die Reinschrift des *Steckbriefs* kann als eher unspektakulär bezeichnet werden. Es fällt auf, dass sich alle bemühen, die Texte in eine möglichst ansprechende Form zu bringen, was sonst nicht unbedingt die Stärke der Gruppe ist. Wahlweise wird dazu der Laptop verwendet oder mit der Hand geschrieben. Eine Schüler_in ist mit der Länge ihres Textes nicht zufrieden und verlängert ihn freiwillig um einige Sätze, eine sehr ungewöhnliche Entscheidung von ihrer Seite. Die Schnelleren der Gruppe gestalten mit den Texten und Bildern ein Plakat, das ebenfalls an der Pinnwand ausgestellt wird. Ursprünglich war geplant, auch die *Elfchen* für die Präsentation zu verwenden, diese kann man aber als nicht gelungen beurteilen und sie werden deswegen gestrichen. Für die letzte Aktion *Das persönliche Porträt* oder *Mein Selfie* werden die einzelnen Kategorien noch einmal besprochen und am Flipchart notiert.

Welche Person möchte ich sein?

Wie richte ich mich her?

Nur Kopf <-----> ganzer Körper

Was möchte ich dabeihaben?

Wie sieht der Hintergrund aus?

Die Bilder sollen bis zur nächsten Woche gemacht werden, da sich die meisten dafür entscheiden, die Selfies im privaten Rahmen zu schießen. Die Auswertung dieser Werke wird im nächsten Abschnitt (5.1.4) erfolgen.

5.1.4 Befragung

Das Interview wird, wie bereits in Kapitel 3.2.1 *Forschungsverfahren* unter Abschnitt Befragung beschrieben, als Gruppeninterview konzipiert. Dabei sollen die Proband_innen in der gewohnten Atmosphäre möglichst unverkrampft über das Projekt ‚Bild und Sprache‘ berichten, Bewertungen abgeben und ihre Selfies reflektieren. Die Gruppensituation wurde auch gewählt, damit sich die Schüler_innen gegenseitig inspirieren, Ideen der anderen aufgreifen und weiterführen können.

Vorwegnehmen möchte ich, dass diese Annahme nur unzureichend erfüllt werden konnte. Wie erwartet, gestaltete sich das Gesprächsklima sehr ungezwungen und die Bewertungen wurden ebenfalls zwanglos abgegeben. Trotzdem konnte nie ein inspiriertes Gespräch hergestellt werden, aus dem tiefergehende Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Trotz der Gruppensituation entwickelten sich kaum Gruppengespräche zum Thema, stattdessen verblieben wir meist im Setting Lehrerin befragt Schüler_in.

An drei verschiedenen Tagen wurde die Befragung durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Fragestellungen betrafen die positive und/oder negative Bewertung des gesamten Projekts, aber auch der einzelnen Übungen, die Einschätzung, etwas gelernt zu haben, die Erinnerung einzelner Abschnitte nach zwei Monaten und die Beurteilung der selbstproduzierten Selfies. Die Aussagen der Proband_innen zu diesen Kategorien wurden im Transkript (Anhang 8.9) kodiert und sollen nun wiedergegeben werden.

Bis auf die negative Bewertung von Proband_in NN „Mir war langweilig“ (NN, Zeile 373) und „Ich mag Museum gar nicht“ (NN, Zeile 377) ist der allgemeine Tenor sehr positiv ausgefallen. Vor allem der Besuch im Museum wird immer wieder erwähnt. Die Beurteilungen reichen von „Ich mag alles“ (BB, Zeile 20), „Es gefällt mir alles im Museum“ (DD, Zeile 29), „Es hat mir gefallen“ (EE, Zeile 40), „Das Museum. [...] Weil hat so viele gute Bilder, war schön“ (FF, Zeile 44, 46), „Denke, mir gefällt alles“ (GG, Zeile 51) bis zu „Doch es interessiert mich alles“ (KK, Zeile 72).

Bei den detaillierteren Antworten zu den einzelnen Übungen werden nur die genannt, die gefallen haben. Die Einschätzung des Museums als sehr ansprechender Lernort taucht, wie schon oben gezeigt, immer wieder auf. Dort sind es die „Bilder“ (BB, Zeile 20; FF, Zeile 46; HH, Zeile 58; NN, Zeile 80) und auf die Frage, ob das Anschauen der Bilder interessant ist, kann die Antwort „Ist besser als zeichnen“ (RR, Zeile 353) ebenfalls als Zustimmung gewertet werden. Explizit und einige Male werden das *Interview mit einem Porträt* und der *Steckbrief* genannt: „Ich mag Interview und Steckbrief schreiben“ (AA, Zeile 3), „[...] bisschen Interview“ (BB, Zeile 20) und „Interview war gut. Aber. Ich mag Museum gar nicht. Aber Interviews war OK“ (NN, Zeile 377). Die letzte Gruppendiskussion kommt auf Grund der Weihnachtsferien und der Erkrankung einiger Schüler_innen erst zwei Monate nach dem Museumsbesuch zustande. Dabei taucht die Frage auf, an welche Details man sich noch erinnern kann. Auch hier wird der „Ausflug“ (PP, Zeile 336), „Ans Museum“ (RR, Zeile 347) und „Wo wir unterwegs waren, [...]“ (GG, Zeile 358) angegeben. Die differenzierteren Antworten bezogen sich mit „Das wir ein Bild befragt haben [...] und wir mussten schreiben zu diesem Bild“ (PP, Zeile 340, 342) und „[...] haben wir ein Foto gemacht und das Interview“ (GG, Zeile 358) wiederum auf das *Interview mit dem Porträt*. Von Schüler_in RR werden „die Skulpturen“ (RR, Zeile 349) hervorgehoben und damit an die *Verdrehte Perspektive* in der Antikensammlung erinnert. Hier taucht dann noch die *Begrüßung* der Edelmänner in der Kunstkammer auf: „Wir haben Hallo zu den Bildern gesagt zu den Königen oder so“ (PP, Zeile 362). Ein Problem von PP wird sogar

zweimal angesprochen, dürfte also hohe Relevanz haben „Ja und dass wir nichts gegessen haben“ (PP, Zeile 344) sowie „Wir haben dort nicht gegessen“ (PP, Zeile 364).

Einige der Schüler_innen geben auch Bewertungen zum Lernzuwachs ab und erkennen einen Unterschied zu gewohnten Lernmethoden. Da sind erstens die konkreten Fertigkeiten, die erlernt wurden: „Ich habe Interview machen gelernt und Steckbrief schreiben.“ (AA, Zeile 8), „Steckbrief!“ (DD, Zeile 32) und „Ja, den Steckbrief über Ziegler“ (KK, Zeile 74). Zweitens findet man ein paar allgemeine Lernzuwächse wie: „Ja, zum Deutschlernen und ich mag...“ (BB, Zeile 23), „Ich glaube, es hilft mir beim Deutschlernen. Bei Grammatik...“ (BB, Zeile 26), „Ja, ich habe gelernt den Historie“ (EE, Zeile 40) und „Ja, weil wir schreiben viel Bild in Deutsch“ (FF, Zeile 48). Auf die für mich wichtige Unterscheidung zwischen Lernen anhand der Bilder oder von Grammatikübungen, gibt es nur eine einzige Antwort: „Beide, ich mag Grammatik auch und Museum“ (AA, Zeile 13).

Bei der Beschreibung der eigenen Bilder und Selfies besteht eine höhere Sprechbereitschaft als bei den Bewertungen des Unterrichts. Die Atmosphäre ist bis auf den verbalen Ausrutscher „Würg!“ (HH, Zeile 97) interessiert und wertschätzend. Besonders die Mädchen möchten wissen, wie sich die Schulkolleg_innen präsentieren. Bei der Beschreibung der Darstellung wird einerseits auf den persönlichen Ausdruck Bezug genommen, andererseits ist auch das Outfit von Bedeutung. Der Ausdruck auf den Fotos wird als „Ein bisschen traurig“ (EE, Zeile 117), „Normal“ (OO, Zeile 160), „...fröhlich“ (MM, Zeile 192), „Weil man sieht meine ganze Gesicht. [...] Ernst [...] Ich mag nicht so ein lachendes Foto“ (DD, Zeile 388, 392, 394) und „Mir gefällt daran, ich habe gehabt schöne Haare. Ich war fröhlich. Und ja“ (GG, Zeile 412) beschrieben. Zwei Bewertungen von fremden Fotos gibt es von mir und HH: „Ich finde, es ist viel EE drauf. Wir sehen ihn da, er ist ernst, er ist konzentriert, er will seine Sache gut machen. ...Das Foto ist gelungen“ (MM, Zeile 120, 121) und „Ich kenne DD seit einem Jahr. Sie ist echt, stabil und gute Mädchen. [...] Ich finde sie ein Mädchen und ein Junge“ (HH, Zeile 264, 267). Bei der Gestaltung des Gesichts, des Hintergrunds, der Kleidung und den aus der Porträtmalerei bekannten persönlichen Insignien haben sich einige doch Besonderes einfallen lassen. „Gut daran ist [...] Baum. Und nicht gut dran ist rote, bunte Hose [...] Die Blätter sind bunt wie mein Kopf. Ich mag Bäume“ (PP, Zeile 185, 186, 187, 189, 191) erklärt PP das Foto, das AA von ihr gemacht hat. „Mein indisches Gewand. Das ist ein Selfie. Ich mag geschminkt“ (BB, Zeile 201) stellt BB fest. AA spricht über ihren Zugang zu Selfies „Mir gefällt es gut. Ich mag Schminke

und manchmal bin ich frei. Und ich mag schminken und dann Foto machen“ (AA, Zeile 221). Sie probiert damit die verschiedensten Schminktechniken aus und sieht sich danach an, ob es zu ihr passt.

Zu den Bedingungen der Produktion, der Bearbeitung und der Weiterverwendung finden sich ebenfalls einige Angaben, wobei sie entweder das eigene Foto oder auch die Porträts der anderen betreffen. Die Bilder wurden als Selfie oder von einer anderen Person aufgenommen. Bei den Selfies wird „mit Selbstauslöser“ (MM, Zeile 166) oder „mit dem Spiegel“ (AA, Zeile 243) gearbeitet. Einige Fotos verbleiben nicht im Originalzustand, sondern werden bearbeitet. „Das ist Artistik, weil ich das mag“ (BB, Zeile 211), wird die Frage nach der Darstellung eines kleinen in einem großen Bild beiläufig beantwortet. „In einer App [...] Nur die Farbe“ (GG, Zeile 415, 418) zu verändern oder „mit Filter“ (AA, Zeile 283) andere Lichtverhältnisse zu erzeugen wird ebenfalls angegeben. Nur bei den wenigsten werden die Fotos weiterverwendet. „Ich gebe Foto ... auf Instagram, das werd ich machen. [...] Einfach so“ (HH, Zeile 139, 142), „sie hat oft auf Instagram gestellt“ (AA, Zeile 250) sind dazu die Antworten. Zwei Fotos werden einige Zeit als WhatsApp-Profilbilder verwendet.

Da bis auf zwei Burschen sich die männlichen Probanden, eher nebenbei – für die Schule als Hausübung – abbilden, stelle ich zum Abschluss die folgende Frage: „Von den Mädchen haben sich die meisten wirklich Mühe gegeben, und bei den Burschen war das eher so: Naja machen wir halt irgendetwas. Warum glaubst du, ist das der Unterschied? Was meinst du? - Die Mädchen haben lauter Fotos, wo sie irgendwie etwas darstellen wollen“ (MM, Zeile 423-426). DD antwortet sehr kurz, aber bestimmt: „Mädchendinge“ (DD, Zeile 427). QQ bestätigt die Aussage mit einer Beschreibung seiner Mutter: „Meine Mutter ist auch so. Immer Apparat und immer 50 Fotos. Warum?“ (QQ, Zeile 430).

Eine besondere Situation möchte ich noch schildern, die zeigt, dass die Arbeit mit den Bildern sehr persönlich sein kann. Als eine Schüler_in ein altes Foto von sich mitbringt und erklärt „Ich bin noch klein auf dem Foto“ (KK, Zeile 298), ist mein erster Gedanke dazu, dass es wahrscheinlich zu umständlich war, ein neues Porträt anzufertigen. Im Gespräch stellt sich dann heraus, dass die Aufnahme vor zwei Jahren vom Bruder in einem Ferienlager geschossen wurde, und sie in diesem Sommercamp eine unbeschwerte und glückliche Zeit verbracht hat. Dass der zwei Jahre zurückliegende Aufenthalt als längst vergangen dargestellt wird, zeigt, wie viel in der Zwischenzeit passiert ist. Die Auswahl dieses speziellen Bildes legt nahe, dass die Proband_in wieder gerne mit den Freund_innen dort sein würde und nicht weit weg von zu Hause in einer

nicht selbst gewählten, neuen Umgebung. Die Frage, warum kein aktuelles Bild ausgesucht wurde, wird mit einem bestimmten „Das ist ein hübsches Foto“ (KK, Zeile 325) beantwortet. Damit beendet sie das Gespräch, und es bleibt ein besonderer Eindruck zurück.

5.2 Datenauswertung

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Daten von Beobachtung und Befragung zusammengeführt und den zugrundeliegenden Fragestellungen gegenübergestellt.

Mit der Frage *Inwieweit ist ästhetisches Lernen mit dem Schwerpunkt bildende Kunst in einem heterogenen Deutschförderkurs einer Wiener Mittelschule durchführbar?* wurde in Kapitel 2 das theoretische Fundament dargelegt. Der wissenschaftliche Diskurs über das ästhetische Lernen mit dem Fokus auf die bildende Kunst, die Kompetenzen, die damit erworben werden, und die Verankerung im Curriculum wurden damit weitreichend argumentiert. Daneben wurde die ideengebende Grundlage für das Unterrichtskonzept vorgestellt und ein kurzer Einblick in die Entwicklung des Porträts und des Selfies gegeben. Empirisch sollten die nachfolgenden Forschungsfragen beleuchtet werden.

- *Wie bewerten die Proband_innen diese Art des Lernens?*
- *Inwiefern werden die Lernenden zum sprachlichen Handeln angeregt?*
- *Wie wirkt sich die Durchführung auf Motivation und Selbstdarstellung aus?*

Damit soll dargestellt werden, inwieweit die vorgelegte Unterrichtssequenz die Zielsetzungen des ästhetischen Lernens erfüllt und ob die einzelnen Settings richtig an die Schüler_innen angepasst wurden.

5.2.1 Bewertung der Proband_innen

Sowohl anhand der Beobachtungen als auch bei der Befragung ist eindeutig erkennbar, dass die Schüler_innen an der Unterrichtsdurchführung von ‚Bild und Sprache‘ Gefallen finden. Das Kunsthistorische Museum mit seinen Exponaten weckt ihr Interesse, aber auch die meisten Aufgaben und Übungen werden von ihnen positiv bewertet.

Im Museum schießen sie von sich und den Kunstwerken viele Fotos und müssen manchmal angehalten werden weiterzugehen, weil sie vieles genauer betrachten und die anderen darauf aufmerksam machen. Auch das Ambiente des Museums als Lernumgebung stößt auf große Zustimmung. Den Schüler_innen gefällt es, auf den Sofas und am Boden zu sitzen anstatt in den Schulbänken. Auch sind sie von der

besonderen Atmosphäre beeindruckt, die das Museum und die Exponate verbreiten. In der Retrospektive taucht zwar auch die Antwort „*Mir war langweilig im Museum*“ auf, diese Aussage deckt sich aber nicht unbedingt mit meinen Beobachtungen zu dieser Person, die ich bei dem Projekt meist als sehr fokussiert arbeitend erlebt habe.

Bei den einzelnen Übungen und Aufgaben fällt auf, dass gerade die aufwendigeren, komplexeren Arbeiten von den Proband_innen positiv bewertet werden. *Der Steckbrief* und *Das Interview mit einem Porträt* werden am häufigsten genannt. Bei der Selbsteinschätzung, was die Jugendlichen dabei gelernt haben, tauchen konkrete Fertigkeiten auf, wie eben einen Steckbrief schreiben oder ein Interview führen, aber auch mehr über Geschichte und Kultur erfahren. Ebenfalls interessant fand ich die Antwort, dabei besser Deutsch gelernt zu haben, und die Bewertung von einer Schüler_in, beides gut zu finden „*Grammatik und die Arbeit mit den Bildern*“.

5.2.2 Anregung zum sprachlichen Handeln

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung geht es um die Frage, inwiefern die Lernenden durch das Projekt zum sprachlichen Handeln angeregt werden. Da ich die Schüler_innen regelmäßig im Deutschförderkurs unterrichte, kenne ich die Schwierigkeiten, sie mitunter zum Sprechen oder zum Schreiben von Texten zu bewegen. Fördern also das authentische Material der verwendeten Porträts und der außerschulische Lernort das sprachliche Handeln?

Auffallend daran ist, dass bereits der organisatorische Rahmen des Projekts zu vielen Fragen führt, was auf echtes Interesse der Proband_innen am Museumsbesuch schließen lässt. Einerseits können sich die Schüler_innen die organisatorischen Abläufe nur schwer vorstellen, andererseits ist es aber auch wichtig für sie die Abläufe zu verstehen, um Teil des Projekts werden zu können. Auch der nächste Abschnitt, in dem wir über die Aufgaben eines Museums sprechen, bringt bemerkenswerte Antworten und gut formulierte Fragen von Seiten der Lernenden.

Wie wirken sich nun aber die dafür konkret konzipierten Aufgaben auf das sprachliche Handeln aus? Manche der unbekannten Übungsformen stoßen teilweise auf Ablehnung, erzeugen Scheu und Unsicherheit, können aber durch besondere Anreize und/oder Hilfestellungen überwunden werden. Dies ist z. B. bei *Ein Gegenstand stellt mich vor* der Fall. Die Startschwierigkeiten können durch die goldenen Bilderrahmen, in denen der Gegenstand präsentiert wird, entschärft werden. Die Schüler_innen, bei denen der freie spontane Vortrag noch zu schwierig ist, werden dialogisch mit einzelnen Fragen durch ihre kurze Präsentation geführt. Oft hilft auch ein weiteres Beispiel wie bei der

Verdrehten Perspektive in der Antikensammlung bei der Ausführung. Wie bereits im Kapitel 5.1 *Datenerhebung* beschrieben, funktionieren nicht alle Aufgaben, doch der Großteil bewirkt äußerst kreative Beiträge. Dabei stellt sich heraus, dass die Aufgabenstellungen ohne weitere Differenzierung für alle Lernenden bewältigbar sind. Es entstehen Texte von unterschiedlicher Länge und Komplexität, so wie es der Sprachkompetenz und den Fähigkeiten der einzelnen Schüler_innen entspricht. Dies ist eine ideale Voraussetzung für die Arbeit mit heterogenen Gruppen, weil damit Über- wie Unterforderung vermieden wird. Neben den oben genannten Aufgaben sind der *Steckbrief* und das *Interview mit einem Porträt* ebenfalls für alle Leistungsniveaus in der Gruppe passend. Beim Erstellen der Texte wird der vorgegebene Wortschatz verwendet, es können aber auch zusätzliche Wörter erfragt oder nachgeschaut werden. Die Satzkonstruktionen werden ob ihrer Richtigkeit bei den Lehrpersonen nachgefragt. Das Aufnehmen der Interviews erhöht in der Abschlussphase Artikulation und Sprechgenauigkeit.

Während der Beschäftigung mit den Arbeitsaufträgen ergeben sich im Museum und durch die Exponate vielfältige Situationen, die zum Austausch mit den Mitschüler_innen aber auch den Lehrpersonen anregen. So unterhalten sich die Jugendlichen etwa über die Frage, ob ihnen die Kunstwerke gefallen, ohne dazu extra aufgefordert werden zu müssen. Auch die Beschriftungen der Kunstwerke werden teilweise freiwillig gelesen.

5.2.3 Auswirkung auf Motivation und Selbstdarstellung

Die oben beschriebenen Resultate des sprachlichen Handelns sind nicht trennscharf von den Auswirkungen auf die Motivation und Selbstdarstellung bei der Unterrichtsdurchführung zu unterscheiden, weil sie sich gegenseitig beeinflussen. Dessen ungeachtet möchte ich die Frage, wie sich die Durchführung auf Motivation und Selbstdarstellung auswirkt, gesondert beantworten.

Das Interesse der Proband_innen am Projekt und besonders am Museumsbesuch ist sehr groß, trotzdem gelingt es nicht, die Teilnehmenden dazu zu bringen, sich an der Planung zu beteiligen und eigene Vorstellungen einzubringen. Der Grund dafür wurde nicht weiter untersucht, da dies den geplanten Forschungsrahmen zu weit ausdehnen würde.

Wie bereits im Beobachtungsbogen Museum (Anhang 8.8) verwendet, kann die Motivation der Proband_innen über die Indikatoren, wie weit die Jugendlichen zielgerichtet, begeistert und ausdauernd arbeiten, sichtbar gemacht werden. Bei den

schriftlichen Aufgaben beginnen sie rasch und problemlos mit der Arbeit. Dies zeigt sich auch unabhängig davon, ob sie die Texte allein oder zu zweit verfassen. Die Arbeitsatmosphäre in der Klasse ist ruhig und konzentriert. Strategien der Arbeitsvermeidung, die die Schüler_innen sonst gerne anwenden, um die Zeit vergehen zu lassen, sind nur selten beobachtbar. Die Zusammenarbeit funktioniert gut, es gibt nur wenige disziplinäre Ausrutscher im Unterricht. Ganz besonders im Museum bei den Aufgaben *Verdrehte Perspektive* und *Interview* nehmen die Proband_innen die Stimmung der Umgebung auf und setzen sie in kreativen Ideen um. Sogar die Verbesserung und die Reinschrift der Texte werden schnell und fokussiert durchgeführt. Eine eher minimalistisch arbeitende Schüler_in verlängert, entgegen ihrer sonstigen Gewohnheit, ohne jegliche Aufforderung ihren Steckbrief um einige Sätze. Der Grund dafür könnte sein, dass der gesamte Prozess von ‚Sprache und Bild‘ für die Gruppe und auch andere Benutzer_innen des Gruppenraums in Plakaten sichtbar gemacht wird und sie sich hier gut präsentieren möchte. Die Sprechaufnahmen des Interviews werden zielgerichtet und mit Freude durchgeführt. Zusammenfassend kann eine hohe Motivation festgestellt werden, die weit über das gewohnte Maß hinausreicht.

Bei der Selbstdarstellung der Schüler_innen wird darauf geachtet, was sie an eigenen Positionierungen und Emotionen wahrnehmen und wie sie sich dazu äußern oder äußern wollen. Da es sich teilweise um sehr persönliche Einblicke handelt, müssen die von den Jugendlichen gezogenen Grenzen respektiert werden. Auf ein respektvolles und vertrauensvolles Klima in der Gruppe muss unbedingt geachtet werden. Die Aufgaben, die vor allem auf die Selbstdarstellung abzielen, sind das Begründen, warum ein bestimmtes Porträt ausgewählt wurde und was man in dieser Person sieht, *Ein Gegenstand stellt mich vor* und die Präsentation des Selfies oder des Fotos. Speziell diese sehr persönlichen Eindrücke, die die Jugendlichen beim Sprechen und Schreiben über ihre eigene Person hinterlassen, machen die anfänglichen Irritationen und Ablehnungen wett, die durch ungewohnte Übungen bei ihnen entstanden sind. Sie eröffnen unbekannte Zugänge, die eine Selbstbetrachtung von außen ermöglichen, ebenso wie die Übungen, die die Sinneswahrnehmungen und das Nachstellen der Porträts betreffen. Beim Letztgenannten fehlt den Schüler_innen aber der passende Wortschatz, sie können sich also nur sehr begrenzt zu ihren Körperwahrnehmungen äußern.

Wie bereits erwähnt, bieten die Aufnahmen der Interviews die Möglichkeit die eigene Stimme und Sprechweise zu hören sowie ihre Wirkung wahrzunehmen. Daneben erhöht

das Abspielen der Interviews vom Computer oder Handy das Interesse der anderen am Dargebotenen.

Besonders die Mädchen zeigen großes Interesse an der Erstellung der Selfies. Der Gesichtsausdruck, das Outfit, das Make-up und zusätzliches Zubehör sind für sie wichtig. Nicht die Schönheit steht dabei im Vordergrund, sondern das Experimentieren mit unterschiedlichen Mienen, Blicken und Perspektiven, um eine Wirkung zu erzielen, die die eigene Person ausmachen soll. Auch die Fotos der anderen werden interessiert angesehen und kommentiert. Sie sparen nicht mit Tipps und Hilfe für weniger Geübte. Auch in diesem Fall bietet das Sprechen über die eigenen Bilder interessante und sehr persönliche Einblicke. Allerdings spricht sich die Gruppe gegen eine Ausstellung der Fotos aus. Zudem kann ein Teil der Burschen sich nicht vollständig mit dem Selfieschießen anfreunden und qualifiziert es als „*Mädchendinge*“ ab. Was nun wiederum ebenfalls als Statement wahrgenommen werden kann.

6 Ideen für die Überarbeitung – Reflexion

Wie in Abschnitt 3.1 *Forschungsmethode* beschrieben wurde, folgt bei der Aktionsforschung auf Planung, Aktion und Beobachtung die Reflexion von Unterricht und Forschungsprozess. Erst hier fällt die Entscheidung, ob die Forschung abgeschlossen werden kann oder ein weiterer Zyklus angeschlossen werden muss (Feldmeier, 2014).

6.1 Reflexion des Unterrichts

Besonders der Besuch im Kunsthistorischen Museum war für alle Beteiligten eine sehr gelungene Aktion. Das Museum und seine Kunstwerke wurden von den Schüler_innen wahrgenommen, begutachtet und teilweise durchaus bewundert. Die ruhige Atmosphäre der ehrwürdigen Räumlichkeiten sprang auf die Jugendlichen über und dafür wurde ihnen auch Zeit gegeben. Sehr günstig wirkte sich an diesem etwas trüben Vormittag aus, dass das Museum nur mäßig besucht war. Die meisten Besucher_innen nahmen die Proband_innen wohlwollend zur Kenntnis und sahen sie nicht als störende Fremdkörper. Es gelang ein Innehalten, Betrachten und Aufnehmen der Kunstwerke und der Räumlichkeiten. Entscheidend für das gute Gelingen war sicherlich die genaue Vorbereitung im Vorfeld. Die Institution Museum wurde vorgestellt und mit den Jugendlichen besprochen, auch das passende Verhalten war Thema bei den Besprechungen. In den Stunden vor dem Museumsbesuch wurde bereits mit Abbildungen der Porträts und goldenen Bilderrahmen gearbeitet, was neben den inhaltlichen und sprachlichen Aufgaben auch ein Vertrautwerden mit Elementen des Museums bewirkte. Ebenfalls ein wichtiger Punkt war die Erklärung, dass in alten Bildergalerien wie dem Kunsthistorischen Museum zahlreiche nackte oder wenig bekleidete Personen abgebildet sind. Dabei gab es aber die Zusicherung meinerseits, dass sie mit diesen Kunstwerken nicht arbeiten würden.

Die meisten Aufgaben im Museum funktionierten, wie bereits ausführlich dargelegt, gut bis sehr gut. Sie sollen deshalb kein weiteres Mal beschrieben werden. Erwähnen möchte ich hingegen die beiden, die nicht erfolgreich durchgeführt werden konnten. Hier gäbe es die Möglichkeit diese beim nächsten Mal gänzlich wegzulassen oder zu adaptieren. Bei der *Begrüßung* der beiden Edelmänner wäre es sinnvoll, sich bereits davor etwas ausführlicher mit dem Thema Begrüßung zu beschäftigen, Wortschatz aufzubauen und vor allem mit den Schüler_innen herauszufinden, was in unterschiedlichen Situationen adressatenbezogen ist. Erst danach kann es gelingen die Übung im Museum erfolgreich und auch für die anderen interessant durchzuführen.

Trotzdem bleibt dabei immer noch zu berücksichtigen, dass die Aktion öffentlich und nicht im geschützten Raum des Klassenzimmers stattfindet. Die Übung ist darauf angelegt, den Schüler_innen Spaß zu machen und darf nicht peinlich für sie werden. Dabei helfen könnte, sie nur von Freiwilligen ausführen zu lassen. Bei der Aufgabe *Nachstellen* der Position der beiden Edelmänner empfehle ich im Nachhinein, sie in Partnerarbeit ohne die Gruppe als Beobachter darzustellen. Im Anschluss sollten zwei Fotos gemacht und notiert werden, wie man sich in der nachgestellten Position fühlt. Als letzte Aufgabe war ein gemeinsamer Rundgang mit allen Schüler_innen und die Präsentation des Interviews geplant. Diese wurde bei der Unterrichtsdurchführung wegen Zeitmangels und Müdigkeit der Teilnehmer_innen gestrichen. Das halte ich auch im Nachhinein für die richtige Entscheidung. Die Präsentation des Interviews würde ich auch nur mit einer Gruppe durchführen, die im freien Sprechen geübt und kompetent ist, sonst könnte es zu langwierig und mühsam für die Zuhörenden werden. Vergleicht man die Unterrichtskonzeption mit der tatsächlichen Unterrichtsdurchführung, fällt auf, dass sie nicht immer punktgenau erfüllt wurde. Dieses wurde entweder, wie oben beschrieben, aus der Situation heraus entschieden, oder der Ablauf musste aus organisatorischen Gründen abgeändert werden, weil Schüler_innen fehlten oder Arbeiten länger dauerten, als dafür veranschlagt worden war.

Von den Arbeiten an der Schule möchte ich eine besondere Übung *Ein Gegenstand stellt mich vor* nochmals genauer reflektieren, weil sie einerseits sehr kreative Ergebnisse lieferte, andererseits jedoch bei der Präsentation von den anderen als zu langwierig empfunden wurde. Dem könnte man entgegenwirken, indem man den Vortrag aufnimmt und später über einen Beamer vorführt. Ein anderes Medium erhöht, wie man auch bei den Tonaufnahmen vom *Interview mit einem Porträt* feststellen konnte, die Attraktivität des Vortrags und somit die Aufmerksamkeit. Auch die Teilung in zwei Gruppen könnte sinnvoll sein. Ein Teil arbeitet in der Zwischenzeit am *Steckbrief*. Für die Kreation der Selfies oder Fotos konnte ein Teil der Burschen keine besonderes Interesse entwickeln. Hier würde ich gerne noch einen Weg finden, sie mehr zu begeistern, damit diese Produktionen von ihnen nicht mehr als „*Mädchendinge*“ bezeichnet werden müssen.

Als sehr förderlich bei der Überarbeitung und Reinschrift der Texte nach dem Museum erwies sich die Idee, die Ergebnisse für alle Mitglieder der Gruppe und die anderen Benutzer_innen des Raumes sichtbar zu machen. Der Museumsbesuch und die Ergebnisse des Projekts wurden auf Plakaten präsentiert, die bis zum Ende des Schuljahrs unbeschadet an der Wand verblieben.

Für die Untersuchung war es mir wichtig, die Unterrichtsdurchführung tatsächlich unter realen Bedingungen stattfinden zu lassen. Davon war auch der zeitliche Rahmen von drei Wochenstunden betroffen. Das hatte zur Folge, dass die Ausarbeitung nach dem Museum meiner Einschätzung nach etwas zu lange dauerte, weil Schüler_innen aus verschiedensten Gründen nicht anwesend waren oder immer wieder einzelne Stunden entfielen. Deswegen würde ich bei einer Wiederholung des Projekts eine zeitliche Blockung vornehmen, um die Spannung und das Interesse der Jugendlichen leichter aufrechterhalten zu können.

Trotz der oben beschriebenen Verbesserungsvorschläge sehe ich es nicht für notwendig an, einen neuen Zyklus anzuschließen, sondern möchte ich die Untersuchung für beendet erklären. Gerne würde ich aber im nächsten Schuljahr das Projekt mit kleineren Adaptionen mit anderen Schüler_innen wieder als Teil des normalen Unterrichts durchführen.

6.2 Reflexion des Forschungsprozesses

Die Methodik der Aktionsforschung erwies sich für eine Sprachlernforschung wie *Spracherwerb im Museum* als sinnvoll und zielführend. Die einzelnen Schritte Planung, Aktion, Beobachtung, Reflexion und schlussendlich die Veröffentlichung legten die Vorgangsweise fest und konnten somit gut strukturiert durchgeführt werden. Zur Erhebung der Daten wurde die Kombination von Beobachtung und Befragung gewählt, um sowohl die Außensicht als auch die Innenperspektive abzubilden.

Für die Beobachtung wurde nach dem Unterricht mit Hilfe von einzelnen Notizen ein Gedächtnisprotokoll angelegt oder ein Beobachtungsbogen mit zuvor festgelegten Kategorien verwendet. Zusätzliches Material lieferten die schriftlichen Arbeiten der Schüler_innen. Hier war es wichtig der Doppelrolle Lehrkraft – Forschende gerecht zu werden. Das Problem, das sich dabei ergab, lag aber nicht, wie ursprünglich erwartet, in der Überforderung während der Unterrichtssituation und beim nachträglichen Erinnern, sondern in der Gefahr eines zu großen Naheverhältnisses zum Unterrichtsprojekt. Diese Unterrichtssequenz hatte ich zuvor sehr detailliert entwickelt und sie war dazu angelegt die Sinnhaftigkeit des ästhetischen Lernens in einem Deutschförderkurs zu belegen. Das heißt, hier war es notwendig, eine möglichst große objektive Distanz zu schaffen, um nicht nur die positiven Effekte und Ergebnisse wahrzunehmen. Das Naheverhältnis zu den Schüler_innen möchte ich hingegen bei der Beobachtung als sehr förderlich bezeichnen. Da ich sowohl ihre Sprachkompetenz, ihre übliche Arbeitshaltung und ihre

Persönlichkeit gut kenne, war eine sehr genaue Feststellung der Auswirkung durch die Intervention ästhetisches Lernen möglich.

Die Befragung lieferte hingegen nicht die ausführliche Innensicht des Projekts, die ich geplant und erwartet hatte. Die Atmosphäre der Gruppendiskussion war, wie erwünscht, entspannt. Man konnte zwar einzelne Wahrnehmungen aus der Beobachtung bestätigen, aber es war nur wenig Neues im Transkript der Gruppendiskussion zu finden. Die Gründe dafür sind vermutlich vielschichtig. Die Befragung wurde möglichst offen angelegt, um die Gedanken der Jugendlichen nicht zu sehr einzuengen. Trotzdem waren die Antworten meist sehr kurz und die intendierte gegenseitige Anregung fand nicht statt. Ob es an der noch eingeschränkten Sprachkompetenz liegt, oder daran, dass die meisten Schüler_innen nicht daran gewöhnt und darin geübt sind, ihre Bewertungen zum Unterrichtsgeschehen abzugeben, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Beides scheint möglich zu sein. Außerdem könnte in diesem Fall eine Befragung durch eine unbeteiligte Person gültigere Ergebnisse bringen, da die hierarchische Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler_innen möglicherweise zu einer Verfälschung führt.

Als hilfreiches Werkzeug im Forschungsprozesses erwies sich das Forschungstagebuch, das für unterschiedlichste Erinnerungsnotizen, Überlegungen, Ordnungsversuche und vieles mehr bis zum Ende verwendet wurde. Gegen die Empfehlungen in der Literatur lag gerade in der ungeordneten analogen Anwendung die Qualität dieses Hilfsmittels.

Die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Personen gestaltete sich einwandfrei. Die Schüler_innen waren offen für Neues, zeigten Begeisterung, Interesse und Ausdauer. Sie kooperierten problemlos auch bei weniger Spannendem wie zum Beispiel der Befragung. Es schien ihnen zu gefallen, ein wichtiger Teil dieses wissenschaftlichen Projekts zu sein. Von Seiten der Eltern und der Direktion gab es keinerlei Einwände an meinem Forschungsprojekt. Als besonderer Glücksfall stellte sich das Hospitationspraktikum einer Studentin der Germanistik heraus, die den Museumsbesuch begleitete und die Schüler_innen bei ihren Arbeiten unterstützte.

7 Literaturverzeichnis

- Altmeyer, M. (2016). Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. neu bearb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bachtsevanidis, V. (2012). Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, 2 (S. 113-128).
- Badstübner-Kizik, C. (2014). Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In N. Bernstein, & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache – Bd. 93* (S. 297-312). Göttingen: Universitätsverlag.
- Badstübner-Kizik, C., & Lay, T. (2019). Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24, 2 (S. 1-11). Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/967/965> (22.06.2020)
- Bell, B. (2018). Einführung zur ersten Auflage. In R. Morrill (Hrsg.), *500 Selbstporträts* (S. 17-22). Durchgesehene und aktualisierte Ausgabe. Berlin: Phaidon.
- Belting, H. (2001). Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink.
- Bertram, G. W. (2017). Wie kann Kunst Subjekte stärken. In G. Taube, M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch. Das starke Subjekt* (S. 83-89). München: koopaed.
- Beyer, A. (2002). Das Porträt in der Malerei. München: Hirmer.
- BGBL II 2018/13 (2018): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2018, 230. Verordnung. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/230> (24.08.2020)
- BMB (2017): Interkulturelle Bildung – Grundsatzpapier 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017. Bundesministerium für Bildung. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (01.09.2020)
- Boeckmann, K.-B. (2010). Handlungsforschung. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 112). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Boer, d. H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In: H. d. Boer, & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (S.65-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Brand, K.-M. (2017). Selfie – Wer will sich denn schon selber sehen, wie er wirklich ist? Ein kleiner praktischer kunstpädagogischer Exkurs zum gegenwärtig wohl weitest verbreiteten Akt der Selbstdarstellung. In M. Dietrich (Hrsg.), *Ich und [meine]Welt – Vom Selbstporträt zum Selfie. Spielarten Kultureller [Medien]Bildung* (S. 101-108). München: koopaed.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In: H. d. Boer, & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (S.27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Burns, A. (2005). Action research: an evolving paradigm? In *Language Teaching*; Cambridge Vol.38, Iss.2 (S. 57-74). Verfügbar unter <https://www.proquest.com/docview/217743603?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14682> (31.10.2021)
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2020). 5.3.5 Inhaltsanalyse. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (2. neu bearb. Aufl.). (S. 277-290). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2020). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (S. 7 – 22) Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chen, E. V. (2014). Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In N. Bernstein, & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S. 161-277). Göttingen: Universitätsverlag.
- Dammann-Thedens, K., & Michalak M. (2012). Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, 2 (S. 129–142).
- Dehn, M., Andersen, A., Schnelle, I., & Schüler, L. (2013). Ästhetische Zugangsweisen und ihre Potentiale für Literalität. In G. Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S. 225- 235). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Dengler, C., & Kupzog, L. (2017). Xpress Yourself – ein Soundpainting Theaterprojekt. In M. Dietrich (Hrsg.), *Ich und [meine]Welt – Vom Selbstporträt zum Selfie. Spielarten Kultureller [Medien]Bildung* (S. 111-115). München: koepaed.
- Dietrich, M. (2017). *Ich und [meine]Welt – Vom Selbstporträt zum Selfie. Spielarten Kultureller [Medien]Bildung*. München: koepaed.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2014). Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In N. Bernstein, & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S. 19-34). Göttingen: Universitätsverlag.
- Doelker, C. (2010). Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In T. Hug, & A. Kriwak (Hrsg.) *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Stories* (S. 9-27). Innsbruck: university press.
- Doelker, C. (2015). Bild-Bildung. Grundzüge einer Semiotik des Visuellen. Elsau: alata.
- Duncker, L., & Lieber, G. (2013). Dimensionen der Bildliteralität. In L. Duncker, & G. Lieber (Hrsg.), *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung* (S. 37-75). München: koepaed.
- Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In J. Settinieri; S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 255-267). Stuttgart: UTB.
- Fohr, T. (2019). Kunst zur Sprache bringen: Planung und Umsetzung von erfahrungsorientiertem Lernen im Museum mit der mobilen Applikation Actionbound. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24, 2 (S.143–177). Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/973/971> (29.06.2020)
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (3. neu bearb. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Friebs, J. T. (2021). Herrschaftsrepräsentation in Bild und Frucht. Die Welt der Habsburger. Wien: Schloß Schönbrunn Kultur- und Betriebsges.m.b.H.. Verfügbar unter <https://www.habsburger.net/de/kapitel/herrschaftsrepraesentation-bild-und-frucht> (03.02.2021)
- Fuchs, M. (2018). Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer, & E. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung* (S. 15-29). Münster: Waxmann.
- Gojny, T. (2016). Mir gegenüber – vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragestellungen. In T. Gojny, K.S., Kürzinger, & S., Schwarz S. (Hrsg.), *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung* (S. 15–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, T., Kürzinger, K.S., & Schwarz S. (2016). Einleitung. In T. Gojny, K.S., Kürzinger, & S., Schwarz S. (Hrsg.), *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung* (S. 7-14). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grossegger, B. (2019). Generation „OnLife“. Wie digitale Technologien den Alltag Jugendlicher verändern. Wien: Jugendkultur.at. Verfügbar unter https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation_OnLife_Grossegger_2019.pdf (29.05.2021)
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2020). Sampling. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (2. neu bearb. Aufl.). (S. 85-96). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gschwendtner-Wölfl, R. (2010). Sehen ist lernbar - über den „blinden Fleck“ im Bildungssystem. In T. Hug, & A. Kriwak (Hrsg.), *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Stories* (S. 28-34). Innsbruck: university press.
- Hauschild, S. (2008). *Maler / Modelle / Mäzene. Geschichte und Symbolik der Porträtmalerei*. Ostfildern: Jan Thorbecke.
- Hecke, C., & Surkamp, C. (2015). Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke, & C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (2. unverä. Aufl.). (S. 9-25). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hill, A. (1976). DuMont's Bild-Lexikon der Kunst. Künstler-Stile-Techniken. Köln: DuMont Buchverlag.
- Huber, G. (2005). Mit Bildender Kunst Deutsch lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10, 3. Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/449/425> (10. 07.2020)
- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M., & Spinner, K. H. (2006). Ästhetische Bildung und Identität. In C. Kirchner, M. Schiefer Ferrari, & K. H. Spinner (Hrsg.), *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (S. 11-34). München: koepaed.
- Koch, T. (2016). Selfies. Ein starkes Werkzeug für das persönliche Impression Management. Visuelle Inszenierung in sozialen Netzwerken. Hamburg: Diplomica.

- Kowalski, S. (2019). Social Media. Wer hat eigentlich das Selfie erfunden? In: *BASIC thinking – Online-Magazin für Social Media, Marketing, Online-Business und Tech-Themen*. Verfügbar unter <https://www.basichthinking.de/blog/2019/04/02/selfie-ursprung/> (13.05.2021)
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *Modern Language Journal* (S. 249-252).
- Krems, E.-B., & Ruby, S. (2016). Das Porträt als kulturelle Praxis – Einleitung. In E.-B. Krems, & S. Ruby (Hrsg.), *Das Porträt als kulturelle Praxis* (S. 10-18). Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Küster, L. (2015). Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In L. Küster, C. Lütge, & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie - Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 15-32). Frankfurt: Lang.
- Lieber, G. (2011). Durch Bilder bilden. Bildliteralität als Schlüsselqualifikation. *Didaktisches Forum. Kunstportal*. Verfügbar unter <https://www.kunstlinks.de/material/pee2/2011-02-lieber.pdf> (26.07.2020)
- Locher, H. (2016). Vorwort. In E.-B. Krems, & S. Ruby (Hrsg.), *Das Porträt als kulturelle Praxis* (S. 7-9). Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Meyer, T., & Sabisch, A. (2009). Vorwort. In T. Meyer, & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Theorie Bilden* (S. 9-14). Bielefeld: transcript.
- Michalak, M. (2012). Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, 2 (S. 108–112).
- Moraitis, A., & Schmidt, E. (2018). Vorwort. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer, & E. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung* (S. 8-12). Münster: Waxmann.
- Okonska, D., Baur, R., Roll, H., & Schäfer, A. (2018). Sprachliches und ästhetisch-kulturelles Lernen durch Kunst. Ein Konzept zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Kooperation von Schule, Universität und Museum. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer, & E. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung* (S. 185-204). Münster: Waxmann.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2018). Ästhetische Bildung. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer, & A. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung* (S. 29-40). Münster: Waxmann.
- Rideal, L. (2018). Einführung zur zweiten Ausgabe. In R. Morrill (Hrsg.), *500 Selbstporträts* (S. 7-15). Durchgesehene und aktualisierte Ausgabe. Berlin: Phaidon.
- Riemer, C. (2020). Befragung. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (2. neu bearb. Aufl.). (S. 162-180). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Röhner, J., & Schütz, A. (Hrsg.) (2021). *Essenzen – Im Gespräch mit Paul Watzlawick*. Bern: Hogrefe.
- Roll, H. (2017). Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich Handeln. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, & C. Trautmann (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag* (S. 659-676). Tübingen: Stauffenburg.
- Roll, H., Baur R. S., Okonska D., & Schäfer A. (2017). *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster/ New York: Waxmann.
- Rupprecht, C. (2016). Schule und Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* (S. 267-273). München: kopaed.
- Saferinternet.at (2021a). Jugend-Internet-Monitor. Verfügbar unter <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/> (13.05.2021)
- Saferinternet.at (2021b). Das Leben im Online-Stream: Soziale Netzwerke und Selbstdarstellung. Verfügbar unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/studie-selbstdarstellung-in-sozialen-netzwerken0/> (13.05.2021)
- Schier, C. (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In N. Bernstein, & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht* (S. 3-17). Göttingen: Universitätsverlag.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri; S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33-46). Stuttgart: UTB.
- Schoppe, A. (2022). *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht*. 5. Auflage. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Schramm, K. (2020). Gestaltung des Designs. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (2. neu bearb. Aufl.). (S. 412-419). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Schramm, K., & Schwab, G. (2020). Beobachtung. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (2. neu bearb. Aufl.). (S. 147-161). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Settinieri, J., (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri; S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 57-69). Stuttgart: UTB.
- Stangl, W. (2020). Handlungsforschung. Verfügbar unter <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (30.10.2021)
- Stangl, W. (2022). Stichwort: 'visual literacy'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/15357/visual-literacy/> (07.12.2022)
- The Guardian (2013). Selfie is Oxford Dictionaries' word of the year. Verfügbar unter <https://www.theguardian.com/books/2013/nov/19/selfie-word-of-the-year-oed-olinguito-twerk> (09.05.2021)
- UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung (2011). Zweite Weltkonferenz für Kulturelle Bildung. Seoul Agenda: Entwicklungsziele für Künstlerische / Kulturelle Bildung. Inoffizielle Arbeitsübersetzung der Friedrichs-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2010_Seoul_Agendainal.pdf (01.06.2020)
- Wicke, R. E. (2015). Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien, Zielsetzungen. In K. Haataja, & R.E. Wicke (Hrsg.), *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (S.25-31). München: Hueber.
- Wicke, R., & Rottmann K. (2019). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage, 4. Druck. Berlin: Cornelsen.
- wissen. de (2020). Raffael - Gigant der Renaissancemalerei. Leinfelden-Echterdingen: Konradin Medien. Verfügbar unter <https://www.wissen.de/raffael-gigant-der-renaissancemalerei> (03.02.2021)
- Zacharias, W. (2017a). Einführung und Kontexte. Das Bezugspuzzle meines/meiner EGOs. In M. Dietrich (Hrsg.), *Ich und [meine]Welt – Vom Selbstporträt zum Selfie. Spielarten Kultureller [Medien]Bildung* (S. 25-58). München: koepaed.
- Zacharias, W. (2017b). Das Diskurspanorama. Ich und meine Welt im Bild – in aller Vielfalt. In M. Dietrich (Hrsg.), *Ich und [meine]Welt – Vom Selbstporträt zum Selfie. Spielarten Kultureller [Medien]Bildung* (S. 189-220). München: koepaed.

8 Anhang

8.1 Elternbrief

Wien, am 2. 11. 2022

Liebe Eltern, sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Mein Name ist Marianne Fritz. In diesem Schuljahr unterrichte ich Ihre Tochter / Ihren Sohn in einem Deutschförderkurs.

Nun möchte ich im November ein Projekt „Bild und Sprache“ starten. Der Deutschkurs wird mit mir am 16. November das Kunsthistorische Museum besuchen und einige zusätzliche Aufgaben im Museum und in der Schule durchführen. Die Schüler_innen sollen sowohl berühmte Porträts kennen lernen, nach diesen Kunstwerken besondere Selfies entwickeln und viele Gelegenheiten und Notwendigkeiten finden, Sprache zu verwenden.

Dieses Projekt möchte ich wissenschaftlich in meiner Masterarbeit für die Universität Wien auswerten. Das bedeutet: Ich werde mir ansehen, wie die Schüler_innen ihre Aufgaben durchführen und nach dem Museumsbesuch einige befragen, wie es ihnen gefallen hat und was sie dabei gelernt haben. In meiner Arbeit werden die Schüler_innen nicht genannt, sie sind also anonym. Diese Befragung ist freiwillig, ich werde dabei eine Tonaufnahme machen. Wenn Sie das nicht wollen, ist es kein Problem. Sind Sie aber damit einverstanden, benötige ich Ihre Unterschrift.

Bei weiteren Fragen dazu, rufen Sie mich unter dieser Nummer XXXX-XXXXXXX an oder schreiben Sie mir ein E-Mail (xxxxxxXX@xxxxxx.ac.at).

Herzlichen Dank

Marianne Fritz

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn _____

☐ am Projekt „Bild und Sprache“ teilnimmt

und ☐ dazu von Frau Marianne Fritz befragt wird.

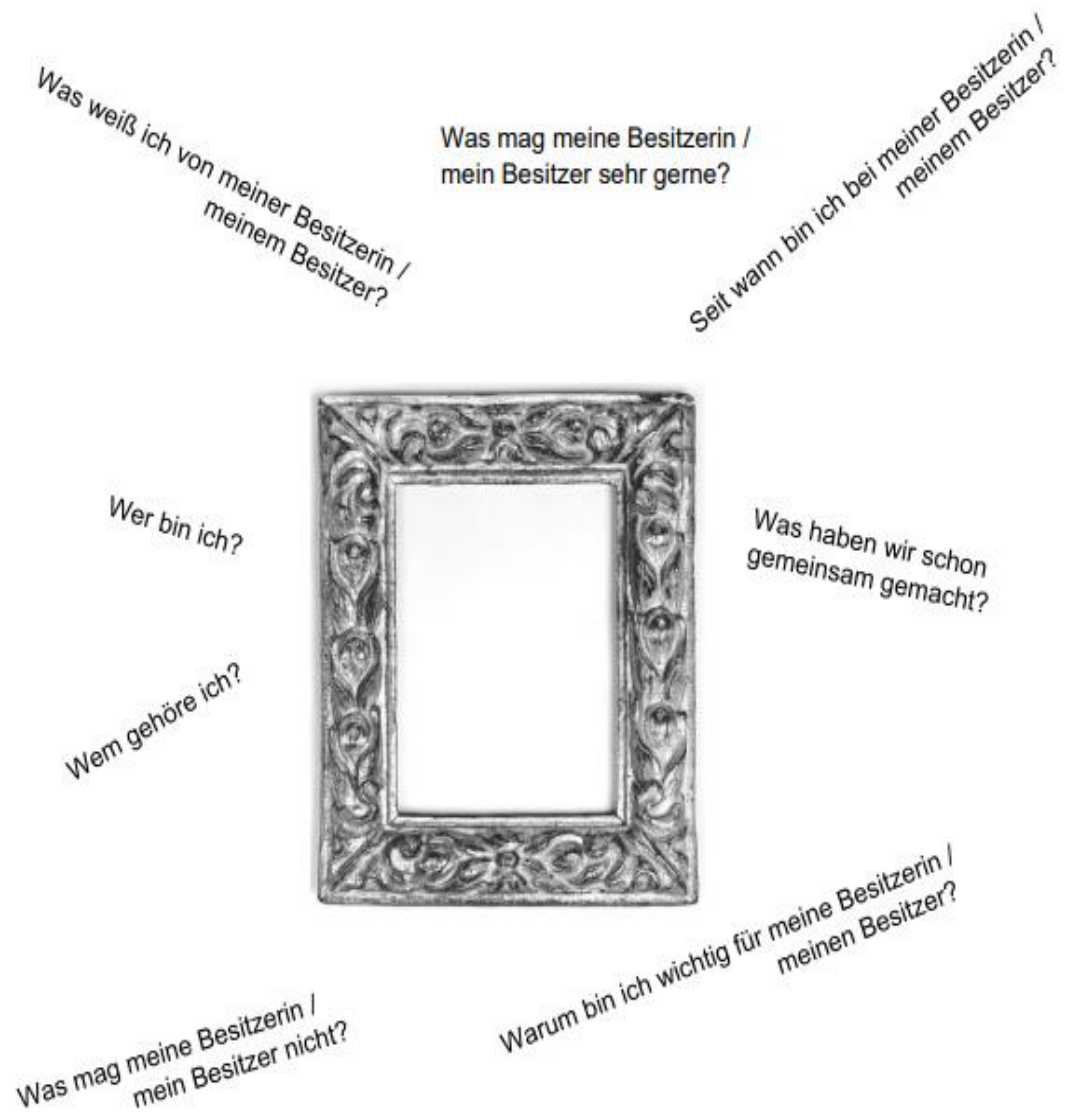
Wien, am _____

U: _____

8.2 Ein Gegenstand stellt mich vor

EIN GEGENSTAND STELLT MICH VOR

(Roll et al., 2017, S. 14)



8.3 Porträt-Memorys

KHM – PORTRÄTS – MEMORY – BESCHRIFTUNG

		Titel	Datierung Künstler	Kultur	Saal Kabinett Plan-Nr.
1		Mumienporträt Junger Mann mit Bartflaum	2. Jh. n. Chr.	ägyptisch- römisch	XIII 5
2		König Ladislaus (1440 – 1457)	1457	österreichisch	/
3		Porträt der Julia	vor 2 v. Chr.	römisch	XIII 4
4		Mumienporträt Dame mit Collier	161-192 n.Chr.	ägyptisch- römisch	XIII 3
5		Humanist Jacob Ziegler	1544/1549 Wolfgang Huber	deutsch	/
6		Bildnis eines jungen Mannes	1506 Hans Burgkmair d. Ä	deutsch	16 4
7		Sofonisba Anguissola	1554 Selbstbildnis	italienisch	7 6
8		Diptychon König Philipp I. der Schöne (1478 – 1506)	um 1494 Meister der St. Georgsgilde	niederländisch	/
9		Diptychon Magarethe Schwester König Philipps	um 1494 Meister der St. Georgsgilde	niederländisch	/
10		Brustbild einer jungen Venezianerin	1505 Albrecht Dürer	deutsch	XI 12
11		Kaiser Maximilian I. (1459 – 1519)	1508/09 Joos van Cleve	niederländisch	18 15
12		Der ferraresische Hofnarr Gonella	1445 Jean Fouquet ?	französisch	18 16
13		Wasser	1566 Giuseppe Arcimboldo	italienisch	8 8
14		Feuer	1566 Giuseppe Arcimboldo	italienisch	8 9
15		Winter	1563 Giuseppe Arcimboldo	italienisch	8 10
16		Sommer	1563 Giuseppe Arcimboldo	italienisch	8 7
17		Erzherzogin Anna, Königin von Spanien, (1549 – 1580) Brustbild	um 1563 Giuseppe Arcimboldo	italienisch	/
18		Titus van Rijn, Sohn des Künstlers, lesend	um 1656/57 Rembrandt Harmensz van Rijn	holländisch	XII 13

		Titel	Datierung Künstler	Kultur	Saal Kabinett Plan-Nr.
19		Filippo Francesco d'Este, Marchese di Lanzo (1621 – 1653)	1634/35 Anthonis van Dyck	flämisch	23 <u>17</u>
20		Eleonore von Gonzaga (1598 – 1655) Kaiserin im Alter von 2 Jah- ren, Kniestück	um 1600/01 Peter Paul Rubens	italienisch	
21		König Karl IX von Frankreich (1550 – 1574) Ganze Figur	1569 ? Francois Clouet	französisch	XXIX <u>1</u>
22		Kaiser Ferdinand I. (1503 – 1564) Bildnis in ganzer Figur	Mitte 16. JH Johann Bocksberger d. Ä.	deutsch	XXX <u>2</u>
23		Infantin Margarita Teresa (1651 – 1673) in weißem Kleid	um 1656 Diego Rodríges de Silva y Velázquez	spanisch	10 <u>11</u> blaues Kleid
24		Erzherzog Maximilian Ernst (1583 – 1616) mit Jagdhund	1604 Joseph Heintz d. Ä.	deutsch	
25		Kaiserin Maria Theresia (1717 – 1780) im Alter von elf Jahren Kniestück	um 1727 Andreas Möller	dänisch	
26		Erzherzogin Claudia Felici- tas (1653 – 1676), Kaiserin, als Diana, Gattin Kaiser Leopolds I.	1666 ? Giovanni Maria Mo- randi	italienisch	
27		Vittoria della Rovere (1622 – 1694)	um 1626/1628 Lorenzo Lippi	italienisch	
28		Herzog Franz Stephan I. von Lothringen, in ganzer Figur	1776/1777 Johann Zoffani	deutsch	

KHM (2014) Kunsthistorisches Museum Wien. Online-Sammlung. Verfügbar unter
<https://www.khm.at/objektdb/> (22.10.2022)

8.4 Steckbrief

STECKBRIEF

Das brauchst du für deine Beschreibung

NOMEN

das Gesicht
die Augen / die Augenbrauen
die Ohren
die Nase
der Mund / die Lippen
die Haare / die Frisur / der Bart

die Gestalt / der Körperbau
die Kleidung
der Schmuck
die Dekoration

VERBEN

hat
haben
ist / sind

trägt
besitzt

ADJEKTIVE

groß – klein
dick – dünn
braun – schwarz –
blond – rötlich
lang – kurz
alt – jung
zart – kräftig

WAS DENKST DU ÜBER DIE PERSON?

Ich denke, dass ...
Ich glaube, dass ...
Ich stelle mir vor, dass ...

PRONOMEN

sie – er ihr/e – sein/e

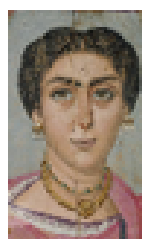
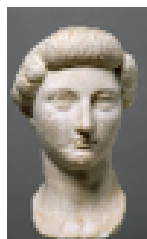
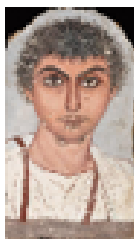
8.5 Arbeitsplan KHM

KHM KUNSTHISTORISCHES MUSEUM

1. SINNESWAHRNEHMUNGEN AM WEG DURCH DIE ANTIKENSAMMLUNG

Schreibe auf, was du siehst, hörst, riechst und spürst.



Antikensammlung Saal XIII

<https://www.khm.at/de/map/b06762c076/>

2. VERDREHTE PERSPEKTIVE

Was denkt sie/er über dich?

Was denkt sie/er über das, was sie/er von der Welt sieht?

Wie geht es ihr/ihm damit, dass sie/er ständig angestarrt wird?

oder ELFCHEN

Gedanken zu dem Bild oder der Person auf dem Bild

3. MUSEUMSDETEKTIVE – AM WEG DURCH DIE KUNSTKAMMER

Zu welchen Gemälden gehören diese Ausschnitte? Finde sie!



<https://www.khm.at/de/map/b86762c076/>

Am Weg durch die Kunstkammer

 Was gefällt dir?	 Was gefällt dir nicht?

4. BEGRÜßUNG

Welche Begrüßung passt für diese Personen auf den Bildern? Probiere es aus!

5. NACHSTELLEN

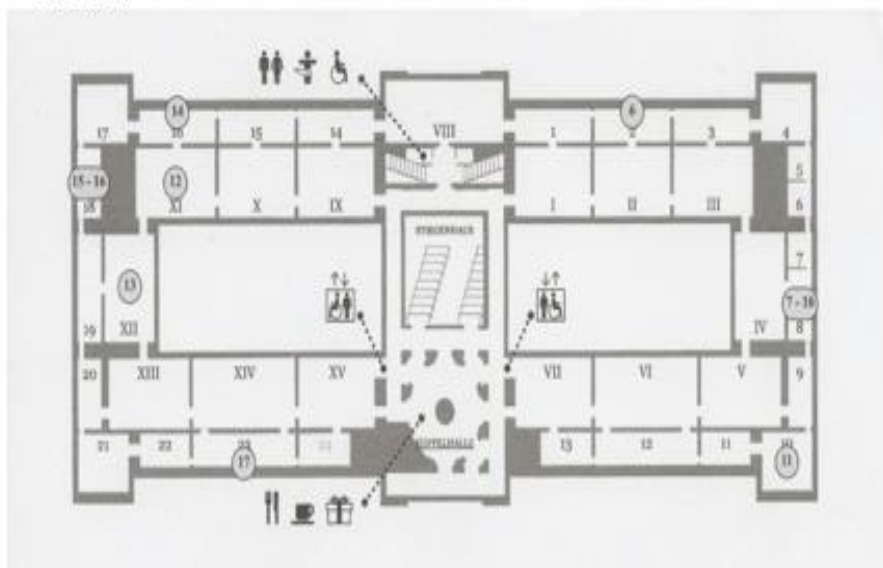
Künstler_in und Modell. Finde die richtige Position, dann mache ein Foto.
Fühlst du dich anders, wenn du so dastehst?

Was siehst du alles auf dem Gemälde?

6. INTERVIEW MIT EINEM PORTRÄT

Zu zweit bekommt ihr eine Karte von einem Porträt. Das Bild befindet sich in der
Gemäldegalerie auf Ebene 1, die Saalnummer steht auf der Karte

EBENE 1



<https://www.khm.at/de/map/b86762c076/>

Nun befragst du die Person auf dem Bild. Überlege dir mindestens sieben Fragen an das Porträt oder suche sie dir aus der Liste aus. Beantworte sie.

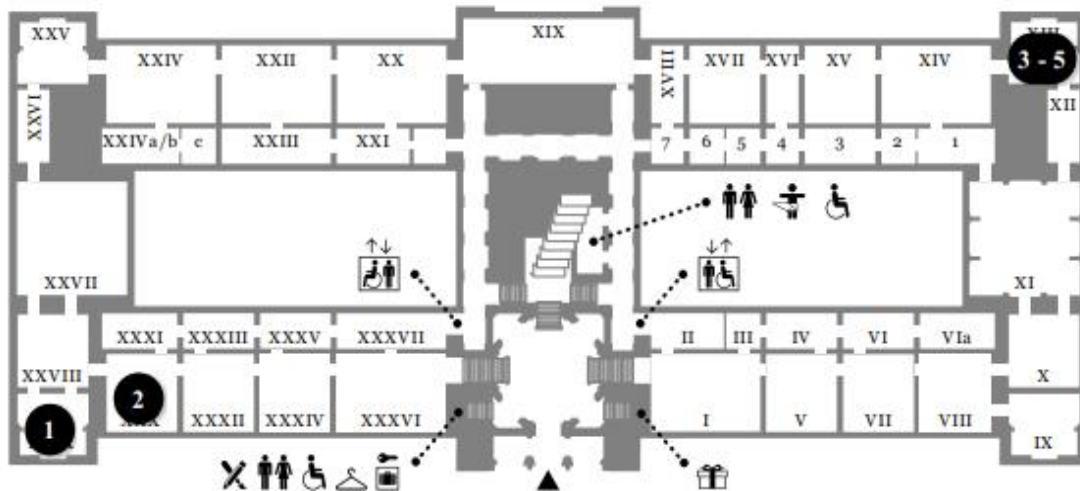
○ Wie heißt du? ○ Wer hat dich gemalt? ○ Wie alt bist du? ○ Wo wohnst du? ○ Beschreibe deine Familie? ○ Was magst du gerne? ○ Was magst du nicht? ○ Was machst du gern? ○ Was machst du nicht gern? ○ Welche Kleidung trägst du? ○ Wie sieht dein Tag aus? ○ Wann gehst du ins Bett? ○ Was ist deine Lieblingsfarbe? ○ Was nimmst du auf eine Reise mit? ○ Womit wirst du verreisen? ○ Wer sind deine Freunde / Freundinnen? ○ Welche Eigenschaften sollen deine Freundin / dein Freund haben? ○ Was ist dein Beruf? ○ Was machst du in deiner Freizeit? ○ Wen bewunderst du? ○ Wen verachtest du? ○ Wenn du drei Wünsche hättest, was würdest du dir wünschen? ○ Wie fühlst du dich jetzt? ○ Was ist dein Lebensmotto?	1. _____ _____ 2. _____ _____ 3. _____ _____ 4. _____ _____ 5. _____ _____ 6. _____ _____ 7. _____ _____
--	--

(Wicke & Rottmann, 2019, S. 67, 6)

8.6 Rundgang KHM

KUNST HISTORISCHES MUSEUM WIEN

EBENE 0.5



Meine Favoriten auf Ebene 0.5 (5)



KÖNIG KARL IX. VON FRANKREICH (1550-1574), GANZE FIGUR 1569 datiert (?)
Künstler/in: François Clouet
Kunsthammer Wien, Raum XXIX



KAISER FERDINAND I. (1503-1564), BILDNIS IN GANZER FIGUR Mitte 16. Jahrhundert
Künstler/in: Johann Bocksberger d. Ä.
Kunsthammer Wien, Raum XXX



PORTRÄTKOPF: PORTRÄT DER JULIA
Römisch, Frühe Kaiserzeit vor 2 v. Chr.
Antikensammlung, Raum XIII



MUMIENPORTRÄT: DAME MIT COLLIER
Ägyptisch-römisch 161 - 192 n. Chr.
Antikensammlung, Raum XIII



MUMIENPORTRÄT: JUNGER MANN MIT BARTFLAUM
Ägyptisch-römisch 2. Viertel 2. Jh. n. Chr.
Antikensammlung, Raum XIII

Meine Favoriten auf Ebene 1 (12)



SELBSTBILDNIS
1554 datiert
Künstler/in: Sofonisba Anguissola
Gemäldegalerie, Kabinett
2



FEUER
1566 datiert
Künstler/in: Giuseppe Arcimboldo
Gemäldegalerie, Kabinett
8



WINTER
1563 datiert
Künstler/in: Giuseppe Arcimboldo
Gemäldegalerie, Kabinett
8



WASSER
1566
Künstler/in: Giuseppe Arcimboldo
Gemäldegalerie, Kabinett
8



SOMMER
1563 datiert
Künstler/in: Giuseppe Arcimboldo
Gemäldegalerie, Kabinett
8



INFANTIN MARGARITA TERESA (1651-1673) IN BLAUEM KLEID
1659
Künstler/in: Diego Rodríguez de Silva y Velázquez
Gemäldegalerie, Kabinett
10



BRUSTBILD EINER JUNGEN VENEZIANERIN
1505 datiert
Künstler/in: Albrecht Dürer
Gemäldegalerie, Saal XI



TITUS VAN RIJN, DER SOHN DES KÜNSTLERS, LESEND
um 1656/1657
Künstler/in: Rembrandt Harmensz van Rijn
Gemäldegalerie, Saal XII



BILDNIS EINES JUNGEN MANNES
1506 datiert
Künstler/in: Hans Burgkmair d. Ä.
Gemäldegalerie, Kabinett
16



KAISER MAXIMILIAN I. (1459-1519)
um 1508/09
Künstler/in: Joos van Cleve
Gemäldegalerie, Kabinett
18

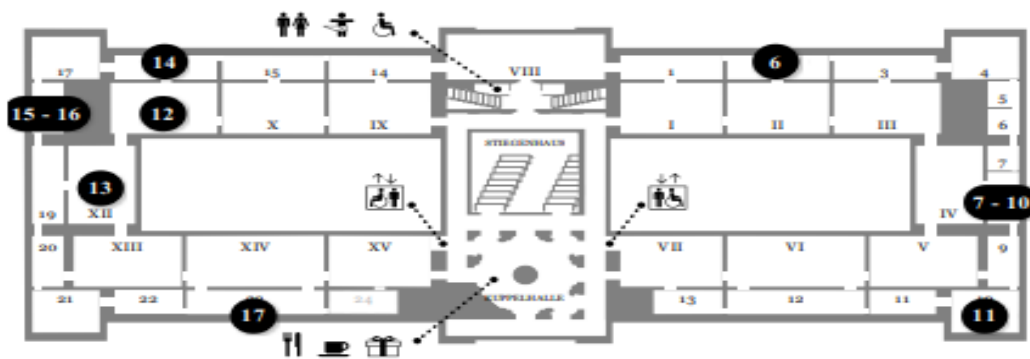


DER FERRARESISCHE HOFNARR GONELLA
um 1445
Zugeschrieben an: Jean Fouquet ?
Gemäldegalerie, Kabinett
18



FILIPPO FRANCESCO D'ESTE, MARCHESE DI LANZO (1621-1653) MIT HUND
1634/1635
Künstler/in: Anthonis van Dyck
Gemäldegalerie, Kabinett
23

EBENE 1



Permalink (zitierbarer Link) zu dieser Seite: <https://www.khm.at/de/map/b86762c076/>

8.7 Interview mit einem Porträt – QR-Codes



8.8 Beobachtungsbogen Museum

I	0. Eingangshalle Aufgang ↑ Besprechung	1. Sinneswahrnehmungen am Weg durch die Antikensammlung →
Meine Aktivitäten	einige zusätzliche Aufgaben Besprechung	
Aktivitäten der Schüler_innen	gehen, schauen Mit Handy Fotografieren	die Übungen werden nur bedingt angenommen interessiertes Wahrnehmen der Objekte
Lärmniveau	mittel – aber angepasst an die Museumsatmosphäre	mittel
Anregend für sprachliches Handeln möchte etwas mitteilen möchte es verständlich / korrekt ausdrücken		sprechen miteinander hinweisen
Motivation zielgerichtet begeistert ausdauernd		
Selbstdarstellung findet / äußert Wahrnehmung Position Emotion		

II	2. Verdrehte Perspektive ↑	3. Museumsdetektive – am Weg durch die Kunstkammer ↑
Meine Aktivitäten	Rollenwechsel erklären Beispiele anführen	gebe nur den Weg vor (4 Räume), motiviere nach den Bildern zu suchen
Aktivitäten der Schüler_innen	schauen, schreiben, gehen herum, sitzen am Boden, sprechen Nur TT versucht sich am Elfchen.	gehen herum, betrachten Ausstellungsstücke, Fotos, Fragen, lesen teilweise die Beschreibungen
Lärmniveau	leise, konzentriert, Atmosphäre wird aufgenommen	leise
Anregend für sprachliches Handeln möchte etwas mitteilen möchte es verständlich / korrekt ausdrücken	versuchen sich auszudrücken, Texte ansehen	Ja vorhanden Fragen stellen, weil einfach ansprechend
Motivation zielgerichtet begeistert ausdauernd	hoch, Aufträge werden nach anfänglichen Zögern durchgeführt, ausdauernd, etwas anschubsen notwendig, > alles beantwortet	viele Dinge, gefallen, ausdauernd müssen eher weitergetrieben werden
Selbstdarstellung findet / äußert Wahrnehmung Position Emotion	schwierig in die Rolle zu schlüpfen, dann doch sehr interessante Ideen	werden geäußert, gefällt, gefällt nicht, seltsam, schön

III	4. Begrüßung ↓	5. Nachstellen →
Meine Aktivitäten	Erklärung, was zu tun ist, möchte nichts vorgeben	erkläre noch einmal: Künstler / Künstlerin stellt Modell nach > Befragung wie fühlt sich das an
Aktivitäten der Schüler_innen	begrüßen die beiden; aber wenig Körpersprache und sehr einfache Begrüßungen	die Partner_innen arbeiten miteinander, für Rest eher uninteressant
Lärmniveau	mittel	mittel, im Laufe der Zeit etwas unruhig
Anregend für sprachliches Handeln möchte etwas mitteilen möchte es verständlich / korrekt ausdrücken	Begrüßungen werden durchgeführt, doch nur wenig adressatenbezogen	die Positionen werden teilweise benannt, andererseits auch hingestellt
Motivation zielgerichtet begeistert ausdauernd	Durchführung ja Begeisterung nein/ eher etwas peinlich eher dankbar, wenn fertig	in der Situation ja begeistert nicht wirklich, EE und OO verweigern nur kurze Aktion, wird aber gut zu Ende geführt
Selbstdarstellung findet / äußert Wahrnehmung Position Emotion	Aktion nicht sehr motivierend	man denkt darüber nach, oft fehlen aber die richtigen Ausdrücke - Wörter

IV	6. Interview mit einem Porträt ↑↑	7. Gemeinsamer Rundgang und Präsentation des Interviews
Meine Aktivitäten	gehe herum, beantworte Fragen, nochmalige Anleitung bei Unsicherheiten	
Aktivitäten der Schüler_innen	suchen die Gemälde, Plan lesen, römische Zahlen, Partnerarbeit sitzen auf den Sofas, stehen, lesen der Beschreibungen sprechen miteinander, notieren teilweise neue Fragen > finden Antworten	
Lärmniveau	sehr ruhig, leises Sprechen	
Anregend für sprachliches Handeln möchte etwas mitteilen möchte es verständlich / korrekt ausdrücken	an den Texten / Ergebnissen ablesbar	
Motivation zielgerichtet begeistert ausdauernd	größtenteils zielgerichtet ausdauernd < > begeistert	
Selbstdarstellung findet / äußert Wahrnehmung Position Emotion	Was wird im Bild gesehen? EE möchte gerne nur ablesen	

Beobachtungsprofil nach Altrichter, Posch & Spann (2018, S. 121)

8.9 Transkript des Interviews

Ästhetisches Lernen im Deutsch-Förderkurs, Teil 1 Nach dem Museum (7.12.22)

- 1
2
3 AA Ich mag Interview und Steckbrief schreiben
4
5 MM Wenn ich so nachfrage, hast du das Gefühl, dass du dabei auch etwas gelernt hast?
6 AA ja.
7 MM Und zwar
8 AA Ich habe Interview machen gelernt und Steckbrief schreiben. Und ich habe Kunstgemälde
9 gesehen.
10 MM Sonst machen wir ja hauptsächlich Grammatik und solche Dinge. Denkst du, dass du mehr
11 lernst wenn du Grammatik machst oder mehr lernst, wenn du so ein Projekt machst und in ein
12 Museum gehst? Wo ist da für dich der Unterschied?
13 AA Beide, ich mag Grammatik auch und Museum
14 MM Mir ist aufgefallen, dass es euch im Museum eher gut gefallen hat. Das hat die ST auch
15 beobachtet, sodass wir das Gefühl hatten, das ist eine gute Sache.
16 (... Störung)
17
18 MM Wer möchte etwas sagen, BB, magst du was sagen? Ich möchte von jedem ein bisschen
19 etwas hören.
20 BB Ich mag Bilder, Museum bisschen Interview. Ich mag alles.
21 MM Und hast du das Gefühl, dass du auch etwas gelernt hast. Oder es hat halt Spaß gemacht.
22 Oder hast du das Gefühl, es war gut für dich, zum Deutsch lernen.
23 BB Ja, zum Deutschlernen und ich mag
24 MM Wenn du zum Beispiel so ein Interview machst oder den Steckbrief geschrieben hast,
25 bringt dir das etwas beim Lernen?
26 BB Ich glaube, es hilft mir beim Deutschlernen. Bei Grammatik...
27
28 MM DD, was möchtest du sagen?
29 DD Es gefällt mir alles in der Museum.
30 MM Und glaubst du, du lernst mehr, wenn wir Grammatik machen oder wenn wir Steckbrief
31 schreiben?
32 DD Steckbrief!
33 MM Es ist besser, etwas zu einem Thema zu machen. Und jetzt auch mit dem Emir, wenn ihr
34 den Blog macht, denkst du, das ist eine bessere Übung
35
36 MM Wie schaut es bei dir aus EE? (*Gespräch über eine andere Arbeit ...*) Was sagst du? Was
37 war gut, was weniger gut?
38 EE Wir haben bei diese Fragen nicht alles gemacht....
39 MM Du konntest auch aussuchen, was du machst. War das gut für dich?
40 EE Ja, ich habe gelernt den Historie (???unverständlich). Es hat mir gefallen.
41
42 MM Dann schauen wir zu den Mädchen. Wie schauts aus bei euch? Teodora? Was war gut, was
43 war nicht gut?
44 FF Das Museum.
45 MM Warum das Museum?
46 FF Weil hat so viele gute Bilder, war schön.
47 MM Was bringt es für das Deutsch lernen?
48 FF Ja, weil wir schreiben viel Bild in Deutsch

49
50 MM Wenn dir noch was einfällt, kannst du gerne etwas sagen. Wie schaut es bei dir aus GG?
51 GG Ich denke, mir gefällt alles.
52 MM Bei euch beiden habe ich das Gefühl, ihr seid sofort wieder am Handy. Ist das, weil es euch
53 nicht interessiert oder was ist der Grund? Ihr habt ja gute Dinge gemacht. Eure Beiträge waren
54 ja gut. Heißt das, ihr habt sonst nichts zu tun? Ja? Dann müssen wir euch mehr beschäftigen.
55
56 MM ??? HH du möchtest etwas sagen. Was war gut, was war nicht gut?
57 HH Es war sehr gut. Wir haben viele Bilder gesehen.
58 MM Glaubst du, dass du etwas gelernt hast dabei?
59 HH Ja, sicher.
60 MM Das klingt überzeugend. Möchtest du wieder einmal ins Museum gehen?
61 HH Ich weiß es nicht, keine Ahnung.
62 MM Oder möchtest du, dass wir wieder einmal gemeinsam wo hingehen, in dieser Art. Zum
63 Beispiel würde mich interessieren, etwas mit moderner Kunst zu machen. Nicht nur Porträts.
64 Künstler von jetzt und aus dem 20 Jhdt.
65
66 MM Bei dir bin ich sehr neugierig. Bei dir hatte ich oft das Gefühl, du willst hin.
67 KK Aber ich war nicht im Museum.
68 MM Ich weiß, du warst nicht im Museum. Das war auch schade. Ich verstehe, dass dich das
69 andere mehr interessiert hat. Von den Dingen, die wir gemacht haben, hatte ich den Eindruck, es
70 interessiert dich alles nicht wirklich.
71 KK Doch es interessiert mich alles.
72 MM Du hast zum Beispiel einen tollen Text geschrieben.
73 KK Ja, den Steckbrief, über Ziegler.
74 MM Das war ein ganz toller Text, da habe ich mir gedacht, das wird jetzt gut. Dazwischen war
75 es dann doch nicht so. Was war da?
76 KK Ich weiß nicht.
77
78 MM Wie war es für dich?
79 NN Gut! Mir gefallen die Bilder.
80 MM Den Eindruck, dass euch die Bilder gefallen, hatte ich bei den meisten. Die Bilder haben
81 dir also gefallen NN und die Statue
82 MM und die Texte, die du schreiben und sprechen musstest, wie war das?
83 NN Gut!
84 MM Wirklich gut? Bei dir habe ich immer den Eindruck, du willst nicht. Jetzt lassen wir das,
85 schauen wir, ob wir das verwenden können. Aber jetzt machst du etwas Längeres. Das ist ein
86 guter Zugang.
87
88 MM Wer hat denn jetzt ein Foto gemacht? Drei haben ihre Hausübung gemacht. Das ist wenig!
89 Habt ihr Fotos gemacht? Teodora?
90 FF (??? Unverständlich)
91 MM Ein Foto von dir. Wir haben uns so viel mit Bildern von Personen beschäftigt, dass ich die
92 Idee hatte, ihr sollt jetzt von euch selber ein Foto mache. Und ich will wissen, schaut das alles
93 ein bisschen anders aus, nachdem ihr es gesehen habt oder sind alle gleich.
94 XY (??? Unverständlich)
95
96 HH Würg!

97 MM HH, ich verstehe, dass du keines hast. Weißt du warum? Weil du Angst hast, dass jemand
98 so reagiert, wie du. Das ist unfair. Dürfen wir es alle anschauen. Ist es OK?
99
100 *Irgendwer spricht unverständlich und zeigt anscheinend ein Bild*
101 MM Dürfen wir es alle anschauen. Und erzähl uns was dazu. Ich gebe es herum. FF macht ihr
102 bitte mit oder lasst es bleiben!
103 MM Wie alt bist du da? Das ist ein Superfoto, aber du hast es nicht jetzt gemacht. Das würde
104 auch sehr gut zu all den Dingen passen, das ist genial. Süß und auf dem Pferd, ein Wahnsinn.
105
106 *Smalltalk über mehrere Bilder*
107 MM Wenn ihr einverstanden seid, gebt die Bilder herum.
108

Ästhetisches Lernen im Deutsch-Förderkurs, Teil 2 Bilderauswertung (21.12.22)

109 EE Das ist eine Farbe.
110 MM Farbe, schauen wir mal, was meinst du mit Farbe?
111 EE ich habe einen Pullover an
112 MM Ah so, einen schwarzen Pullover hast du an
113 EE Nein, nicht schwarz
114 andere Kinder reden darüber, welche Farbe, man schwankt zwischen blau und lila
115 MM Wie schaut du da drein?
116 EE **Ein bisschen traurig.**
117 MM Warum? Du wolltest ein trauriges Gesicht auf dem Bild machen?
118 EE **Nein, aber es ist gut**
119 MM Ich finde, es ist **viel EE drauf. Wir sehen ihn da, er ist ernst, er ist konzentriert, er will seine**
120 **Sache gut machen, das Foto ist gelungen**
121
122 MM AA, schaffst du das, dass du weiter drückst am Computer?
123
124
125 MM HH, wie siehst du dich da?
126 HH Äh gut, das habe ich vor zwei Wochen und so gemacht.
127 MM Das gefällt dir, so wie du drauf bist? Du bist zufrieden mit deinem Foto?
128 HH: **Ja, das Foto ist gut.**
129 MM Wie nennt man das Foto, wenn man es selbst macht
130 HH Das Foto habe ich selbst gemacht.
131 MM Also ist es ein
132 HH Ein Selfie
133 MM Machst du öfter Selfies, Fotos von dir?
134 HH Wie? Auf Handy oder so?
135 MM Machst du öfters Fotos auf dem Handy von dir?
136 HH Ja!
137 MM Was machst du dann damit?
138 HH Ich **gebe Foto ... auf Instagram**, das werd ich machen
139 MM Du stellst sie auf Instagram. Machst du das um zu sehen, wie schaue ich aus? Wie wirke
140 ich auf andere oder machst du es einfach so?
141 HH Einfach so
142 MM **Einfach so, weil es Spaß macht**
143 ...

144 MM Warum machst du Fotos?
 145 HH Ach so, ich mache für Deutschkurs
 146 MM Ich wollte wissen, ob du sonst auch Fotos machst. Wenn ich nichts sage, machst du dann
 147 auch Fotos?
 148 HH Ja, mache ich
 149 MM Ja, das war die Frage, und ich wollte wissen, warum du das machst.
 150 HH Weil ich muss Foto machen, zum Beispiel hier.
 151
 152 MM So nächster, AA oder EE oder schauen wir wer als nächstes
 153 NN Mahmed Bracic (???)
 154 MM Bei dir hatte ich gestern das Gefühl, du hast es nicht gerne, von dir Fotos zu machen
 155 OO Nein
 156 MM Nein, Aber, was sagst du jetzt dazu?
 157 *(Unverständliches Gemurmel)*
 158 MM Bist du zufrieden? Wie schaust du aus, für dich da oben?
 159 OO Normal
 160
 161 MM Wer könnte ihm, zB von den Mädels, ihr habt viele Fotos gemacht, AA, BB, ihr habt viele
 162 Fotos gemacht, wer könnte ihm Tipps geben? Wie macht man solche Fotos?
 163 AA ... Wenn du bist allein, du hast keine andere Person, dann du machen ein Temp??, dann du
 164 stehen und du selber Foto machen ... ??Sekunden
 165 MM Mit Selbstauslöser?!
 166 AA Ja, und manchmal BB
 167 MM Das heißt, du hast es aber mit der Hand gemacht
 168 OO Ja
 169 MM Da tut man sich dann schon schwerer. AA, wie machst du das, dass du dann gut im Bild
 170 bist? Wie weißt du, dass das Foto dich gut aufnimmt, dass du richtig stehst?
 171 AA Keine Ahnung
 172 MM Du stellst es hin und weißt, dass das dann passt.
 173
 174 AA Und wenn ich habe nicht ...dann ich mache...
 175 MM Und du veränderst es dann, das werden wir eh sehen. Magst du noch etwas zu dir sagen?
 176 OO Nein!
 177
 178 AA Darf ich weiter?
 179 MM Du hast es nicht selbst gemacht.
 180 PP Nein
 181 MM Es ist kein Selbstporträt, kein Selfie, sondern es hat die AA gemacht, Gefällt es dir?
 182 PP Ja
 183 MM Was ist gut daran?
 184 PP Gut daran ist...
 185 Einflüsterer Baum, Gewand
 186 PP Baum. Und nicht gut dran ist rote, bunte Hose
 187 MM Strumpfhose. Und hat der Baum etwas mit dir zu tun?
 188 PP Die Blätter sind bunt wie mein Kopf
 189 MM Von der Art her, magst du Bäume? Oder nur weil es eine schöne Farbe hat?
 190 PP Ich mag Bäume
 191 MM Wie schaust du auf drauf? Bist du fröhlich?
 192 PP Ja!

193 MM Das passt glaube ich, auch gut zur PP, die hat fast immer ein Lächeln im Gesicht. Sie ist
 194 ein sehr freundliches Kind
 195 *Stimmen zustimmend*
 196
 197 MM NN freut sich schon auf sein Bild
 198 *Murren*
 199 MM nein, so eines der besonders interessanten Bilder noch. ... Was hast du für Kleidung an?
 200 BB Mein indisches Gewand. Das ist ein Selfie. Ich mag geschminkt.
 201 MM Ich mag es, wenn ich mich schminke ... Und du bist zufrieden mit deinem Bild?
 202 BB Ja
 203 MM Hast du sonst auch noch etwas verändert? Hast du etwas mit Photoshop gemacht?
 204 BB Ja, manchmal
 205 MM Ich meine dieses jetzt
 206 BB Nein
 207 MM OO, du hattest vorher die Gelegenheit, viel zu sagen! Du hast hier sehr lustig gearbeitet mit
 208 zwei Bildern gearbeitet. Ein großes Bild und in dem großen Bild bist du noch einmal drinnen.
 209 Warum hast du das gemacht.
 210 BB Das ist Artistik. Weil ich das mag.
 211 MM Das schaut auch toll aus. Wirst du was machen, mit dem Foto?
 212 BB Nein, einfach so.
 213 MM Weiter gehts. Möchtest du noch etwas dazu sagen?
 214 BB Nein.
 215
 216 MM Bei euch hat man fast das Gefühl, dass ihr ein bisschen anders aussieht als normal. Ist das
 217 geschminkt oder ist das Fotoshop, weil es so hell ist.
 218 AA Das ist geschminkt.
 219 MM Erzähl uns was dazu bitte.
 220 AA Mir gefällt es gut. Ich mag Schminke und manchmal bin ich frei. Und ich mag schminken
 221 und dann Foto machen.
 222 MM Warum schminkst du dich?
 223 AA Weil ich es mag.
 224 MM Möchtest du einfach anders ausschauen oder findest du dich hübscher, wenn du
 225 geschminkt bist? Was ist der Grund?
 226 AA Aber jetzt nicht alles gut schminken, aber nur probieren wie ich sehen und wann ich
 227 schminke
 228 MM Du willst wissen, wie siehst du aus und passt mir das besser oder weniger gut?
 229 AA Ja
 230 MM Und für deine Eltern ist das in Ordnung?
 231 AA Ja
 232 MM Weil manche Eltern sagen nein, das geht gar nicht
 233 AA Ja, er sagt doch. Aber er sagt zum Beispiel, wann ich mache das und geht raus. Soviel.
 234 Dann er sagt, das ist nicht gut. Du bist nicht gut, weil... Aber zu Haus....
 235 MM Ist also gar kein Problem. Noch was?
 236 AA Nein
 237
 238 MM KK! Hast du mir ein Bild geschickt?
 239 KK Ja
 240 MM Wirklich. Schauen wir uns an, wen wir da noch haben. TT finde ich, hat es extrem schön
 241 gemacht.

242 AA Die hat mit Spiegel gemacht.

243 HH Ich habe eine Frage. *nicht zum Thema*

244 AA Warum sprichst du andere Sprache?

245 HH Ich spreche nicht andere Sprache

246 ... *Diskussion darüber*

247

248 MM Lassen wir die TT noch. TT ist ein wirklicher Profi im Fotosmachen, wie ihr zwei auch.

249 AA Sie hat oft geschminkt gemacht und ich habe gesehen, sie hat oft auf Instagram gestellt.

250 MM Sie hat auch ein ganz tolles Whatsapp bild

251 AA Ja

252 MM Ich weiß nicht, ob ihr das gesehen habt. Das hat mich stark an dieses Bild erinnert, das sie

253 damals gewählt hat, an dieses Mädchen mit den langen Haaren. Ich glaube, sie kann es wirklich

254 recht gut. Weiter noch. Wir haben die DD.

255 ... *Stimmengewirr*

256

257 MM NN, haben wir noch nicht und ich glaube, er versteckt sich. Aber schauen wir die DD an.

258 Was ist an der DD gut geworden?

259 AA Sie hat selber das Selfie gemacht.

260 MM Und es ist ähnlich, wie bei EE. Sie lächelt nicht. Sehr ernst.

261 *Zustimmendes Gemurmel*

262 MM Aber, HH, wie kennst du die DD?

263 HH Ich kenne DD seit einem Jahr. Sie ist echt, stabil und gute Mädchen.

264 MM Aber ist sie jemand, die oft lächelt?

265 XY

266 HH Ich finde sie ein Mädchen und ein Junge

267 MM Also für dich könnte es auch ein Junge sein?

268 MM Das hatten wir oft auch bei den Bildern, als ihr nicht wusstet, ob es ein Bursche oder ein

269 Mädchen ist. Das hängt viel mit den Haaren zusammen. Wenn man kürzere Haare hat, wird oft

270 geglaubt, man ist ein Bursche oder wenn man längere Haare hat und man ist noch nicht sehr

271 männlich, glaubt man, man ist ein Mädchen.

272 *XXXY immer wieder zustimmendes Gemurmel, sie beteiligen sich. (Generell wenn über jemand*

273 *gesprochen wird oder ein Name fällt)*

274 MM Ich finde besonders bei ihr und weil sie oft sehr ernst ist und nachdenklich, genau dieses

275 hat sie sehr gut aufs Foto gebracht. Das ist ein Bild, dass das sehr gut zeigt.

276

277 MM Habe ich's schon jetzt auf E-Mail bekommen von dir? Da schau ich nachher noch nach.

278 Machen wir den NN bitte noch. Macht ihr weiter, ohne euch aufzunehmen.

279

280 EE GG

281 MM GG noch. GG ist ein ganz ein spezielles Foto. Was sagen wir zu diesem Foto?

282 AA Sie hat mit Filter das Foto gemacht.

283 MM Wirkt sie echt?

284 PP Schon!

285 MM Schon? Für mich sieht sie ein bisschen wie in einem Film

286 NN Schwarze?

287 HH Cadjel, Cadjel (??)

288 AA Sie hat Filter gemacht und Haare und ein bisschen Schminke

289 MM Sie ist auch ein bisschen weit weg, von der Art her. Es ist aber auch ein sehr, sehr schönes

290 Bild.

291
 292 MM FF hat auch ein nettes Motiv
 293 ... XY Gemurmel, Sie suchen das Bild am Computer oder irgendein Bild, NN, OO...
 294
 295
 296 MM So erklär uns ein bisschen was von dem Bild. (Es geht nicht hervor, wessen Bild)
 297 KK Ich bin noch klein auf dem Bild
 298 MM Wie alt bist du den ungefähr da drauf?
 299 KK 11
 300 MM Jetzt bist du ...
 301 KK 13
 302 MM Sooo klein bist du auf dem Bild auch nicht, also vor 2 Jahren. Hast du das Bild selbst
 303 gemacht oder jemand andere?
 304 KK Mein Bruder
 305 MM AA und PP, ihr habt genauso die Höflichkeit, jetzt aufzupassen und zuzuhören.
 306 MM Vor zwei Jahren hat dein Bruder das Bild gemacht. Ist er älter oder jünger als du?
 307 KK Jünger
 308 KK Ja, den kenne ich eh. Wie siehst du dich da, im Vergleich zu jetzt?
 309 KK???? unverständlich
 310 MM Die Haut ist dunkel. War das im Sommer?
 311 KK Ja
 312 MM Wo warst du da?
 313 KK In einem Camp
 314 ... ??? Viel Unverständliches
 315 KK geschwommen ... gelernt
 316 MM Was habt ihr gelernt?
 317 KK Englisch
 318 MM Dein Bruder auch?
 319 KK Ja
 320 MM Und andere Freunde waren dabei?
 321 KK Ja
 322 MM Was denkst du, wenn du an das Foto von damals denkst? Warum hast du kein neues
 323 gemacht?
 324 KK Das ist ein hübsches Foto.
 325 MM Und du möchtest nicht der KK zwei Jahre später sein?
 326
 327 MM Wen hast du da, NN?
 328 NN QQ!
 329 MM Super, schick mir den QQ auf E-Mail und deines dazu, damit wir uns deines nochmal
 330 anschauen können. Ich weiß nicht, wo das hingelassen ist. ... Das heißt, ich such mir noch den
 331 NN.
 332

333
334 MM An was könnt ihr euch noch erinnern?
335 PP Den Ausflug
336 MM Wo wir im Museum waren.
337 PP Mit der Dona.
338 MM Und was ist dir in Erinnerung geblieben?
339 PP Das wir ein Bild befragt haben
340 MM Ja
341 PP und wir mussten schreiben zu diesem Bild.
342 MM An das kannst du dich am besten erinnern
343 PP Ja und dass wir nichts gegessen haben
344
345 MM An was kannst du dich noch erinnern, von all diesen Sachen?
346 RR Ans Museum
347 MM Und an was ganz speziell?
348 RR An die Skulpturen
349 MM Ok
350 MM Ich habe vorher von dir gehört, dass du nicht gerne malst. Aber die Sachen anschauen,
351 findest du interessant?
352 RR Ist besser als zeichnen
353 MM Ist besser als zeichnen. Also damit kannst du mehr anfangen.
354
355 An was kannst du dich noch erinnern GG, was du gemacht hast?
356 *Lange Nachdenkphase keine Antwort*
357 GG Wo wir unterwegs waren, haben wir ein Foto gemacht und das Interview
358
359 MM An das kannst du dich gut erinnern.
360 *Organisatorisches Gespräch über MIKA-D*
361 PP Wir haben Hallo zu den Bildern gesagt zu den Königen oder so
362 MM Ok an das kannst du dich erinnern
363 PP Wir haben dort nicht gegessen
364 MM Ja genau im Museum durftest du nicht essen. HH? An was kannst du dich erinnern. Von all
365 den Dingen, die wir gemacht haben?
366
367 HH Ich weiß noch, dass ich und RR in diesem Dings (vermutlich Raum) waren und wir das
368 geschaut haben
369
370 MM NN an was kannst du dich erinnern. Von den Dingen, die jetzt noch teilweise an der Wand
371 hängen.
372 NN Mir war langweilig
373 PP Es hat geregnet
374 MM Ja, das wissen wir auch noch.
375 Das Interview hat dir nicht gefallen? Da hatte ich den Eindruck, dass es dir gefallen hat.
376 NN Interview war gut. Aber. Ich mag Museum gar nicht
377 Aber Interviews war OK
378

379 MM Lassen wir das. Ich mag noch du und GG und RR. Ihr habt mir noch nichts zu euren
 380 Bildern erzählt.
 381 Ihr wart vor Weihnachten nicht mehr da.
 382 Du hast es geschickt, aber du hast mir noch nichts dazu erzählt.
 383 *Längere Gespräche dazwischen*
 384
 385 MM Ja schauen wir mal. Das Foto mag ich total
 386 Was magst du dazu erzählen?
 387 DD **Weil man sieht meine ganze Gesicht.**
 388 MM Weißt du noch, wann du das gemacht hast?
 389 DD Nein
 390 MM Wie schaust du aus darauf?
 391 DD **Ernst**
 392 MM Du schaust ernst aus. Gibt es da einen Grund, dass du sagst, das ist mein Foto
 393 DD **Ich mag nicht so ein lachendes Foto.**
 394 MM Du hast schon das Gefühl, dass das etwas von dir ist?
 395 DD **Ich hab gefunden, dass es gut ist.**
 396 MM Das ist ziemlich gut DD. Passt das für dich auch?
 397 DD Jaaa
 398
 399 MM Du hast mir schon etwas gesagt. Deines war sehr, sehr interessant
 400 Was willst du mir da dazu sagen. Wie wirkst du da?
 401 GG Ich denke, ich war zu Hause. Nach der Schule.
 402 MM Gefällt dir das Foto?
 403 GG Ja
 404 MM Wie siehst du aus?
 405 GG *Schweigen*
 406 MM Hast du's verändert? Mit?
 407 GG Ja
 408 MM Womit hast du es verändert? Was hast du verändert?
 409 GG *Schweigen*
 410 MM Was gefällt dir daran?
 411 GG **Mir gefällt daran, ich habe gehabt schöne Haare. Ich war fröhlich. Und ja**
 412 MM Du hast dabei eine ganz andere Farbe, als ich dich sonst kenne. Oder?
 413 Wie hast du das gemacht?
 414 GG **In einer App**
 415 MM Einer App hast du dein Foto ein bisschen verändert. Nur die Farbe, oder sonst auch noch
 416 etwas?
 417 GG **Nur die Farbe.**
 418 MM Und du bist zufrieden damit?
 419 GG **Ja**
 420
 421 MM Was mir aufgefallen ist. Könnt ihr noch einmal ganz kurz zuhören?
 422 Die Mädchen haben sich die meisten wirklich Mühe gegeben, und bei den Burschen war das
 423 eher so:
 424 Naja machen wir halt irgendetwas. Warum glaubst du, ist das der Unterschied?
 425 Was meinst du? Die Mädchen haben lauter Fotos, wo sie irgendwie etwas darstellen wollen.
 426 DD **Mädchendinge**

427 MM Ist das mehr Mädchendinge so etwas zu machen.
 428 Es gibt schon welche, die ganz viel ihre Sachen machen? Ihr nicht?
 429 QQ Meine Mutter ist auch so. Immer Apparat und immer 50 Fotos. Warum?
 430 MM Um ein besonders schönes Foto zu machen. Frag sie mal, warum sie das macht. Und um
 431 Erinnerungen sicher zu haben.
 432 Aber hier in der Gruppe ist es total auffallend, dass die Mädchen sich alle bemüht haben, tolle
 433 Fotos,
 434 teilweise sogar geschminkt. Etwas Besonderes gemacht haben. Und wirklich alle Burschen. Du
 435 vielleicht
 436 noch am ehesten hast ein cooles Foto von dir gemacht.
 437 *Glocke läutet, Stunde ist aus*
 438 MM Ich sag noch danke. Und verspreche euch nicht mehr dazu zu befragen.

Hervorhebungen im Transskript

Beurteilung durch die Schüler_innen:

Hat mir gefallen.

Hat mir nicht gefallen.

Das habe ich gelernt.

So sehe ich mein Bild. So beurteile ich andere Selfies.

Erinnerungen nach zwei Monaten.

439

Anmerkungen zum Transkript

(Unverständliches Gemurmel)	Anmerkungen zu den Aufnahmen
<i>Glocke läutet, Stunde ist aus</i>	Beschreibung von nicht gesprochenen Gegebenheiten, Zusammenfassung von nichttranskribierten Tonaufnahmen
...	Pause
....	Satz wird nicht fortgesetzt
AA => QQ	anonymisierte Proband_innen
MM	Abkürzung der Versuchsleiterin
ST	Abkürzung der Studentin
XY	nicht zuordenbare Stimmen

8.10 Abstract

Abstract in deutscher Sprache

In der vorliegenden Arbeit wird eine Unterrichtssequenz, die auf den Grundlagen des ästhetischen Lernens fußt, untersucht. 14 Schüler_innen eines Deutschförderkurses einer Wiener Mittelschule arbeiten am Thema „Porträt“ mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen in der Klasse und im Kunsthistorischen Museum. Den Abschluss bildet ein Porträtfoto, das sie von sich selbst oder den Klassenkolleg_innen mit dem Handy aufnehmen.

Als Forschungsmethode bietet die Aktionsforschung mit den einzelnen Schritten Planung, Aktion, Beobachtung, Reflexion und Veröffentlichung einen geeigneten Rahmen. Zur Erhebung der Daten wird die Kombination von Beobachtung und Befragung gewählt, um sowohl die Außensicht als auch die Innenperspektive abzubilden. Die durchgeführte Sprachlernforschung zeigt das vielfältige Potenzial des ästhetischen Lernens für heterogene Sprachlerngruppen. Die Unterrichtsdurchführung ist mit einzelnen vorgeschlagenen Adaptierungen jederzeit wiederholbar.

Im Vorfeld der empirischen Forschung wird der wissenschaftliche Diskurs über das ästhetische Lernen mit dem Fokus auf die bildende Kunst, die Kompetenzen, die damit erworben werden, und die Verankerung im Curriculum dargelegt. Daneben wird die ideengebende Grundlage für das Unterrichtskonzept vorgestellt und ein kurzer Einblick in die Entwicklung des Porträts und des Selfies gegeben.

Abstract in englischer Sprache

This paper examines a teaching sequence based on the foundations of aesthetic learning. Fourteen students attending a German language support course at a Vienna new secondary school worked on the subject of “portraits”, with variety tasks set in the classroom and at the Kunsthistorisches Museum. These culminate in a portrait photograph of themselves or their classmates that the children take with their phones.

As a research method, action research, broken down into planning, action, observation, reflection and publication, offers a suitable framework. Data collection is according to a combination of observation and interrogation, to reflect both the external and the internal perspective. The language learning research carried out shows the wide-ranging potential of aesthetic learning as a method for mixed language learning groups. The lesson can be repeated at any time, with a variety of adaptations.

By way of introduction to the empirical research, the paper reviews the academic literature on aesthetic learning with a focus on the fine arts, the skills that are acquired with it, and the means of anchoring it in the curriculum. In addition, the ideas behind the teaching concept are presented, and a brief insight given into the development of the portrait and the selfie.