



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Kunst und Sprachvermittlung: Vertiefung des
Französischunterrichts durch einen Museumsbesuch“

verfasst von / submitted by

Mag. Kinga Maria Zamolyi

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 347 344

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

Lehramtstudium Französisch/ Englisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Inhaltsangabe

1. Einleitung	1
1.1 Ziele der Arbeit	1
1.2 Aufbau der Arbeit	2
 2. Definition von Begriffen	 4
2.1 Kunst und Kunstbilder	4
2.2 Kommunikative Kompetenz	6
2.3 Interkulturelle Kompetenz	9
2.4 Visuelle Kompetenz	17
 3. Verknüpfung von Kunst und Sprachvermittlung	 23
3.1 Kommunikative Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern	23
3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern	26
3.3 Visuelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern	31
3.3.1 Visuelle Syntax	32
3.3.2 Visuelle Semantik	34
3.3.3 Verweilendes Sehen	36
3.4 Das Museum als Lernort	38
 4. Theoretische Vorüberlegungen zum Führungskonzept	 41
4.1 Lehrplan und didaktische Grundprinzipien	41
4.1.1 Handlungsorientierung	41
4.1.2 Interkulturelle Kompetenz	42
4.1.3 Kommunikative Sprachkompetenz	42
4.1.4 Fehlerkorrektur und Lehrerverhalten	43
4.1.5 Zielsprache als Unterrichtssprache	43
4.1.6 Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien	43
4.2 Auswahlkriterien der Kunstbilder	44
4.3 Ansprechen aller Sinne	46
4.4 Vorgang bei Bildbesprechung	47
4.5 Führungssprache	50

5. Das Führungskonzept.....	53
5.1 Beschreibung der Führungsbedingungen	53
5.1.1 Zielgruppe.....	53
5.1.1 Zur Auswahl des Museums.....	54
5.1.2 Auswahl der Werke	54
5.1.2.1 <i>Eugène Delacroix: la chasse aux lions</i>	55
5.1.2.2 <i>Claude Monet: le déjeuner</i>	55
5.1.2.3 <i>Paul Cézanne: les joueurs de cartes</i>	56
5.1.2.4 <i>Vincent van Gogh: autoportrait</i>	56
5.1.3 Führungsaufbau.....	56
5.1.4 Generelle zeitliche Planung.....	58
5.1.5 Generelle Lernziele.....	60
5.2 Beschreibung des Führungskonzeptes	62
5.2.1 mögliche Vorentlastung vor dem Museumsbesuch.....	63
5.2.2 Anmerkungen zum Führungskonzept	63
5.2.3 Beschreibung des Konzeptes.....	65
5.2.3.1 <i>Gemälde 1: Eugène Delacroix - la chasse aux lions (1854)</i>	67
5.2.3.1.1 Führungskonzept: Delacroix.....	67
5.2.3.1.2 zeitliche Planung: Delacroix	73
5.2.3.1.3 Lernziele: Delacroix	74
5.2.3.2 <i>Gemälde 2: Claude Monet - le déjeuner (1873/74)</i>	76
5.2.3.2.1 Führungskonzept: Monet	76
5.2.3.2.2 zeitliche Planung: Monet.....	84
5.2.3.2.3 Lernziele: Monet	85
5.2.3.3 <i>Gemälde 3: Paul Cézanne - les joueurs de cartes (1890-1895)</i>	87
5.2.3.3.1 Führungskonzept: Cézanne	87
5.2.3.3.2 zeitliche Planung: Cézanne.....	92
5.2.3.3.3 Lernziele: Cézanne.....	93
5.2.3.4 <i>Gemälde 4: Vincent van Gogh - autoportrait (1889)</i>	95
5.2.3.4.1 Führungskonzept: van Gogh.....	95
5.2.3.4.2 zeitliche Planung: van Gogh	101
5.2.3.4.3 Lernziele: van Gogh	102
5.2.3.5 <i>Gruppenarbeit</i>	104
5.2.3.5.1 Führungskonzept: Gruppenarbeit	104
5.2.3.5.2 zeitliche Planung: Gruppenarbeit.....	105

5.2.3.5.3	Lernziele: Gruppenarbeit	106
5.2.3.6	Abschluss der Führung.....	107
5.2.4	mögliche Nachbearbeitung nach dem Museumsbesuch	107
6.	Konklusio	109
7.	Zusammenfassung auf Französisch	110
7.1	définition des termes	110
7.1.1	compétence communicative	110
7.1.2	compétence interculturelle.....	111
7.1.3	compétence visuelle.....	111
7.2	les liens entre l'art et l'enseignement de langues.....	112
7.2.1	compétence communicative en combinaison avec de l'art	112
7.2.2	compétence interculturelle en combinaison avec de l'art.....	112
7.2.3	compétence visuelle en combinaison avec de l'art.....	113
7.2.4	le musée comme lieu d'enseignement.....	114
7.3	les réflexions préliminaires avant la visite guidée.....	114
7.3.1	le plan d'études	114
7.3.1.1	les critères de sélection des images	115
7.3.2	s'adresser à tous les sens	115
7.3.3	le déroulement de la discussion des images	115
7.3.4	le langage utilisé pendant la visite guidée	116
7.4	la visite guidée.....	116
7.4.1	la description des alentours de la visite guidée	117
7.4.1.1	le groupe-cible	117
7.4.1.2	le musée.....	117
7.4.1.3	les œuvres choisies	117
7.4.1.4	le déroulement de la visite guidée.....	117
7.4.1.5	la durée de la visite guidée	117
7.4.1.6	les objectifs d'apprentissage	118
7.4.2	la description de la visite guidée	118
7.4.2.1	la visite guidée	118
7.4.2.1.1	Delacroix.....	118
7.4.2.1.2	Monet.....	118

7.4.2.1.3	Cézanne	119
7.4.2.1.4	van Gogh.....	119
7.4.2.1.5	le travail en groupe	119
7.5	Conclusion	119
8.	Literaturverzeichnis	120
9.	Internetquellen	129
10.	Anhang.....	131
10.1	Abbildungen	131
10.2	Gemälde des musée d'Orsay	146
10.3	Materialien und Arbeitsblätter.....	151
10.4	Abstract in Deutsch	172
10.5	Abstract in English	173
10.6	Lebenslauf	174

1. Einleitung

1.1 Ziele der Arbeit

Diese Arbeit ist Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrern gewidmet, die sich für Kunst interessieren und diese in ihren Unterricht durch einen Besuch im Kunstmuseum integrieren möchten. Als Lehrerin oder Lehrer einer Fremdsprache ist es wichtig, die Schulstunden abwechslungsreich zu gestalten, sodass sich umso mehr Schüler/innen angesprochen fühlen. Diese Arbeit hat das Ziel das Kunstmuseum als willkommene Abwechslung zum Klassenzimmer darzustellen. Durch den Besuch eines Museums soll das Interesse der Schüler/innen an der Kunst geweckt werden und sie dazu anregen, sich in einer Fremdsprache darüber auszutauschen. Nun könnten Fremdsprachenlehrer/innen einwenden, dass man dafür mehr Vorwissen in Kunst bräuchte oder dass Fremdsprachenlehrer/innen keine Kunstlehrer/innen sind. Diesem Argument möchte ich die Worte von Charpentier et al. (1996, 68) entgegensetzen:

"Solche üblichen Rechtfertigungen beruhen auf der bestreitbaren Meinung, Kunst sei eine Geheimsprache für Eingeweihte."

Meiner Meinung nach ist Kunst keine Geheimsprache, denn sie ist für alle Menschen jeglichen Alters oder sozialem Hintergrund zugänglich. Zwar kann die Interpretation des Dargestellten stark variieren, aber jeder kann sich ausgehend von der Betrachtung des Kunstwerkes eine selbstständige Meinung über dieses bilden. Ich habe selbst zwei Jahre lang als Kunstvermittlerin in einem Museum gearbeitet und während dieser Zeit bemerkt, dass ein Bild die Aufmerksamkeit eines dreijährigen Kindes genauso fesseln kann wie die eines kunsterfahrenen Erwachsenen. Dies zeigt, dass Kunst bei allen Menschen positive Reaktionen auslösen kann. Auf diesen Reaktionen aufbauend kann das Interesse und die Motivation der Schüler/innen geweckt werden und dadurch auch das Bedürfnis, sich mitteilen zu wollen. Besonders vorteilhaft für den Fremdsprachenunterricht ist die Eigenschaft von Kunstwerken, ganz gegensätzliche Meinungen hervorrufen zu können. Eine daraus entstehende Diskussion ist bekanntlich eine sehr gute Basis für die Übung der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation in der Fremdsprache. Es gibt eine große Palette an Möglichkeiten diese Vorteile von Kunstwerken für den Fremdsprachenunterricht zu verwenden. Ein Ziel dieser Arbeit ist, auch diese Möglichkeiten vorzustellen und damit die Angst der Lehrer/innen vor der Verwendung von bildender Kunst im Unterricht zu nehmen. Natürlich sollte man sich aber als Fremdsprachenlehrerin oder Lehrer auf den Unterricht vorbereiten. Das Ziel meiner Arbeit ist nicht, dass Fremdsprachenlehrer/innen eine Schulklassse ins Kunstmuseum begleiten, weil es gerade nichts Besseres zu tun gibt und es daher als ein guter Zeitvertreib angesehen wird. Der Museumsbesuch

sollte entsprechend geplant und in die Schulstunden durch Vorbereitung und Nachbereitung eingebettet werden, denn auf diese Weise kann das erlernte Wissen gefestigt und vertieft werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit befasst sich mit der Frage, wie man das Potenzial der Kunstmuseen für den Fremdsprachenunterricht, genauer gesagt den Französischunterricht ausschöpfen kann. Daher ist die leitende Forschungsfrage die Vertiefung des Unterrichts der französischen Sprache durch eine/n Französischlehrer/in mithilfe eines Museumsbesuches. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde diese Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Zuerst wird ein theoretischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Verwendung von Kunst im Fremdsprachenunterricht gegeben. Dann wird basierend auf den theoretischen Ansätzen ein praktisches Konzept vorgestellt. Das praktische Konzept ist eine ausgearbeitete Führung durch das Musée d'Orsay in Paris. Es soll Ideen und Anregungen für Französischlehrerinnen und Lehrer liefern, die mit ihrer Schulklassse nach Paris reisen und ihren Französischunterricht im Museum vertiefen möchten.

Im ersten Theoriekapitel werden Definitionen der Begriffe Kunst, Kunstbilder, wie auch kommunikative, visuelle und interkulturelle Kompetenz gegeben. Diese Begriffe werden in den darauffolgenden Kapiteln genauer bearbeitet und erklärt.

Aufbauend auf diesen Definitionen wird im nächsten Kapitel die Verknüpfung zwischen Kunst und Fremdsprachenunterricht analysiert. Jeweils ein Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage wie man die kommunikativen, visuellen und interkulturellen Kompetenzen durch die Arbeit mit Kunstbildern vertiefen kann. Darüber hinaus werden die Vorteile einer Unterrichtseinheit im Museum erläutert.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Vorüberlegungen mit denen man sich auseinandersetzen muss, wenn man eine Fremdsprachenführung plant. Zuerst wird der Lehrplan analysiert und didaktische Grundprinzipien, denen während der Führung Beachtung geschenkt werden sollte, vorgestellt. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage nach den Kriterien für die Auswahl der Kunstbilder. Im dritten Unterkapitel werden Gründe angeführt, warum man alle Sinne in den Lernprozess miteinbeziehen sollte. Das vierte Unterkapitel erläutert die Art und Weise der Besprechung eines Kunstbildes, während das letzte Unterkapitel sich mit der Führungssprache auseinandersetzt, d.h. mit dem möglichen Einsatz der Sprache, um Motivation und Interesse der Teilnehmer/innen zu wecken.

Im fünften Kapitel wird das Führungskonzept vorgestellt. Dieses Kapitel teilt sich in zwei Unterkapitel: Zuerst werden allgemeine Führungsbedingungen erörtert und danach das eigentliche

Führungskonzept vorgestellt. Unter den Führungsbedingungen versteht man den Rahmen, in dem die Führung durchgeführt werden sollte, d.h. für welches Museum und welche Zielgruppe die Führung geeignet ist, warum die jeweiligen Kunstbilder ausgewählt wurden, welche generellen Lernziele damit verfolgt werden, welche zeitliche Begrenzungen gesetzt werden und wie die Führung aufgebaut ist. Das zweite Unterkapitel gibt Auskunft über das Führungskonzept. Zuerst werden Anregungen für die Vorbereitung des Museumsbesuches im Fremdsprachenunterricht geliefert, um das Thema einzuführen und Vorwissen zu aktivieren. Danach wird das Führungskonzept und der Führungsablauf beschrieben. Zum Schluss werden verschiedene Ideen für die mögliche Nachbearbeitung des Themas im Unterricht aufgeführt.

2. Definition von Begriffen

Als erster Schritt sollen hier Begriffe definiert werden, die dann in den darauffolgenden Kapiteln angewendet werden. Die Begriffe Kunst, Kunstbilder, kommunikative, interkulturelle und visuelle Kompetenz werden genauer erklärt.

In den folgenden Kapiteln kommt der Begriff der Kunstbilder öfters vor. Um diesen Begriff verstehen zu können, ist es wichtig eine Definition von Kunst zu liefern. Da jedoch das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf der fachdidaktischen Ausführung liegt und nicht auf dem kunstgeschichtlichen Aspekt, wurde in diesem Kapitel die Definition von Kunst relativ kurz gehalten.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit Kunstbildern im fachdidaktischen Teil dieser Arbeit bot es sich an, die Entwicklung von kommunikativen, interkulturellen, aber auch visuellen Kompetenzen als Ziele für das Führungskonzept auszuwählen.

2.1 Kunst und Kunstbilder

Schon der Titel dieser Arbeit "Kunst und Sprachvermittlung" beinhaltet den Begriff der Kunst. Obwohl dieser Begriff zwar jedem geläufig ist, sollte er doch näher beleuchtet werden. Badstübner-Kizik (2007) gibt folgende Definition:

"[...] der Begriff "Kunst" erweist sich bekanntlich als vielschichtig und offen. Er kann zum einen die Gesamtheit der von Menschen hervorgebrachten, bewusst gestalteten Objekte oder Handlungen bezeichnen, die sich nicht auf eine eindeutige Funktion festlegen lassen, keinem eindeutigen Zweckbedürfnis dienen, die ein bestimmtes Können erfordern und sich vom Alltäglichen, Nicht-Künstlerischen durch Form, Inhalt und Bedeutung abheben." (Badstübner-Kizik, 2007,9)

Dies ist eine generelle Definition, die für diese Arbeit von Relevanz ist, jedoch zu Recht auf kunsthistorischer Ebene kritisiert werden kann. Begriffe wie "alltätlich", "nicht-künstlerisch" oder "Bedeutung" lassen eine allzu offene Interpretation zu. Man sollte jedoch bedenken, dass Kunst kein eindeutig eingrenzbarer Begriff ist, denn dessen Bedeutung unterlag nicht nur zeitlich in verschiedenen Epochen Veränderungen, sondern wird auch von Person zu Person unterschiedlich wahrgenommen. Hier kann aus Platzgründen leider keine ausgiebige kunsthistorische Definition des Wortes gegeben werden, denn das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf der didaktischen Ausarbeitung und ist Fremdsprachenlehrer/innen gewidmet, die nicht unbedingt Experten auf kunstgeschichtlichem Gebiet sein müssen. Der Definition von Badstübner-Kizik (2007,9) folgend umfasst Kunst nicht nur die Bereiche der bildenden Kunst (Malerei, Grafik und Bildhauerei), sondern auch die der Literatur, Musik, Architektur, der angewandten (z.B.: Design) und darstellenden Künste

(z.B.: Theater). Darüber hinaus verwendet sie (Badstübner-Kizik, 2007,10) den Begriff Bildkunst, unter dem sie Reproduktionen von Gemälden, Grafik oder Plastiken versteht. Nach Badstübner-Kizik findet Bildkunst im schulischen Umfeld am Meisten Verwendung. Es gibt viele Vor- und Nachteile, Reproduktionen im Unterricht zu verwenden. In dieser Arbeit wird der Standpunkt vertreten, dass – wenn möglich – man die Gelegenheit ergreifen soll, originale Gemälde, Grafiken oder Plastiken mit der Klasse zu besichtigen. Natürlich kann und soll Bildkunst nicht aus dem schulischen Umfeld verdrängt werden, denn Reproduktionen sind unentbehrlich, um Werke kennen zu lernen, die man nicht in Museen besichtigen kann, oder um zum Beispiel Werke verschiedener Zivilisationen, Epochen und Stile vergleichen zu können (vgl. Hess, 1999,58). Benjamin (1936,438) meint auch, dass Reproduktionen den Vorteil haben, das Abbild des Originals in speziellen Situationen wiederzugeben (zum Beispiel das Fenster einer Kathedrale kann unter normalen Umständen nicht aus unmittelbarer Nähe betrachtet werden). Jedoch können Reproduktionen kaum mit der Farbigkeit, Größe oder der materiellen Beschaffenheit des Originals wetteifern (weitere Vorteile von der Arbeit mit Originalen: siehe *Kapitel 3.4 Museum als Lernort*).

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt im Rahmen der bildenden Kunst speziell auf der Malerei. Alle für das Führungskonzept (siehe *Kapitel 5 Führungskonzept*) ausgewählten Bilder sind Gemälde. Innerhalb der bildenden Kunst unterscheiden sich nach Hecke und Surkamp(2010,10) Gemälde von Grafik (Flächengestaltung durch Linie), Skulptur und Plastik (aus dem Material herausgearbeitet bzw. modelliert) aufgrund der Flächengestaltung durch Farbe. Charpentier et al. (1988,7) fasst Malerei und Grafik unter dem Begriff Kunstbild zusammen, mit dem er sich auf gemalte Bilder, aber auch grafische Werke wie Zeichnungen, Kupferstiche oder Lithographien bezieht. Kunstbilder sind somit Werke der bildenden Kunst und stehen damit im Gegensatz zu Illustrationen, dokumentierenden Fotos oder Gebrauchsgrafiken (vgl. Marx, 2006,161). Der Vorteil von Kunstbildern im Vergleich zu Illustrationen ist nach Rymarczyk (2010,282), dass sie eine besondere Authentizität aufweisen, da sie nicht didaktisiert wurden. Rymarczyk (1998, 45,48) meint, dass für den Fremdsprachenunterricht die zwei Bildtypen der authentischen und didaktisierten Bilder voneinander unterschieden werden sollten. Authentische Bilder werden ihrer selbst willen produziert, wohingegen didaktisierte Bilder ausschließlich für Lehr- und Lernzwecke hergestellt werden. Hecke und Surkamp (2010,19) vertreten die Ansicht, dass authentische Bilder besonders vorteilhaft für den Fremdsprachenunterricht sind, da sie komplexer und interessanter sind als didaktisierte Bilder. Diese Komplexität nennt Gienow & Hellwig (1997) Tiefe und setzt sie dem Begriff der Flachheit entgegen. Unter der Tiefe verstehen Gienow und Hellwig (1997,20) Bedeutungsgeschichtetheit, Mehrdeutigkeit, wie auch Problemhaftigkeit. Da Kunstbilder authentische Bilder sind, die von Künstlern nach bestimmten Vorstellungen und Ideen geschaffen wurden, verfügen sie über mehrere Interpretationsmöglichkeiten und dadurch eine bestimmte Tiefe. Daher können Kunstbilder die

Lernenden nicht nur zu einer oberflächlichen Beschreibung anregen, sondern können produktivere Sprachanlässe einleiten als didaktisierte Bilder, die nicht über diese Tiefe verfügen. Lernende begegnen authentischen Bildern in ihrem täglichen Leben öfter als didaktisierten Bildern und sollten daher im Schulunterricht mit dem nötigen Werkzeug ausgestattet werden, um diese verstehen und interpretieren zu können (siehe *Kapitel 2.4 visuelle Kompetenz* und *Kapitel 3.3 visuelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*). Darüber hinaus können Kunstbilder Aufschluss über kulturelle Wirklichkeiten geben und somit den Lernende einen Einblick in neue Denk- und Sichtweisen geben (siehe *Kapitel 2.3 interkulturelle Kompetenz* und *Kapitel 3.2 interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*).

2.2 Kommunikative Kompetenz

Seit den 1970er Jahren entstand die kommunikative Sprachdidaktik. Die Schüler/innen wurden nicht mehr nur als "leere Behälter" angesehen, die man füllen oder konditionieren muss, sondern als eigenständige Lerner (vgl. Roche, 2008,25). Man erkannte, dass man um eine Sprache zu erlernen, diese auch kommunikativ gebrauchen musste. Heute ist kommunikative Sprachkompetenz ein übergeordnetes Ziel des Lehrplans und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). Um den Begriff der kommunikativen Kompetenz besser zu verstehen, wird die Entwicklung des Begriffes von Chomsky (1965) ausgehend erläutert.

Der Begriff Kommunikative Kompetenz oder im Englischen *communicative competence*, wurde zum ersten Mal in den 1960er Jahren von Hymes als Reaktion auf Chomskys Begriff „*competence*“ eingeführt. Chomsky (1965,4) unterscheidet zwischen *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations). Gemäß Rickheit und Strohner (2008,17) beruht Chomskys These auf einem idealen Sprecher, der ein perfektes linguistisches Wissen seiner Sprache besitzt. Hymes kritisierte diese Definition und führte den Begriff *communicative competence* ein, denn seiner Meinung nach genügte es nicht, ausschließlich über ein perfektes linguistisches Wissen zu verfügen, um kommunizieren zu können:

"Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use" (Hymes, 1971,282).

Daher führte er vier Bewertungskriterien für kommunikative Kompetenz ein, um die Fähigkeiten bezüglich eines angemessenen Sprachgebrauches beschreiben zu können. Das erste Kriterium beschäftigt sich mit der Frage ob eine Äußerung grammatisch korrekt und formal möglich ist. Hymes fasst es mit dieser Frage zusammen:

"Whether (and to what degree) something is formally possible" (Hymes, 1971,284).

Das zweite Kriterium ist die Frage:

"Whether (and to what degree) something is feasible" (Hymes, 1971,285).

Hier steht die Durchführbarkeit einer Aussage im Mittelpunkt. Als drittes Kriterium stellt er die Frage:

"Whether (and to what degree) something is appropriate" (ebd.),

unter der er die Angemessenheit der Aussage in dem gegebenen sprachlichen und außersprachlichen Kontext meint. Schließlich beschäftigt er sich mit der Frage:

"Whether (and to what degree) something is done" (Hymes, 1971,286),

d.h. ob eine Aussage in der jeweiligen gegebenen Situation üblich ist. Diese vier Kriterien zeigen, dass zwar grammatisches Wissen wichtig, aber nicht ausreichend ist, um sich in einer Sprache angemessen auszudrücken. Basierend auf diesen Kategorien von Hymes unterteilten Canale und Swain in den 1980er Jahren die kommunikative Kompetenz in die grammatische, soziokulturelle und strategische Unterkompetenz (vgl. Canale & Swain, 1980,29f). Die grammatische Kompetenz kann man mit Chomskys Performanz oder auch Hymes erstem Kriterium vergleichen. Die soziokulturelle Kompetenz wird von Canale und Swain in zwei weitere Fähigkeiten unterteilt: Einerseits in die Art und Weise des Verhaltens in einem spezifischen soziokulturellen Kontext (dies kann zum Beispiel durch das Erlernen von Sprechakten wie begrüßen, bedanken, bestellen, etc... vertieft werden) und andererseits in die Anwendung der Regeln des Diskurses, d.h. Regeln der Kohäsion und Kohärenz. Die dritte Unterkompetenz, die von Canale und Swain strategische Kompetenz genannt wird, behandelt Strategien die verwendet werden können, wenn die Kommunikation zusammenbricht (vgl. Canale & Swain, 1980,30). Sechs Jahre nach der Publikation von Canale und Swains kommunikativer Kompetenz wurden dessen Ideen von Trosborg (1986, 10ff) erweitert (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.1 kommunikative Kompetenz*).

Genauso wie Canale und Swain, erwähnt Trosborg alle drei Unterkompetenzen, wobei sie die Diskurskompetenz, die noch bei Canale und Swain in der soziolinguistischen Kompetenz beinhaltet war, von Trosborg als eigene vierte Unterkompetenz gesehen wird. Ein weiterer Unterschied ist derjenige, dass Trosborg (1986,12) auch Persönlichkeitsfaktoren und Weltwissen als wichtige Faktoren bezeichnet, die auf die vier Unterkompetenzen einwirken. Darüber hinaus muss man bedenken, dass eine Person, die kommuniziert (Trosborg nennt das performance) auch durch Beschränkungen in der Performanz (oder performance constraints) beeinflusst wird. Diese Beschränkungen wären nach Trosberg

"memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions and interfering background noises" (ebd.).

In 2001 wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) herausgegeben, der beschreibt,

"was Lernende lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln" (Trim et al., 2001,14).

Nach dem GERS befähigen kommunikative Sprachkompetenzen

"Menschen zum Handeln mit Hilfe sprachlicher Mittel" (Trim et al., 2001,21).

Wobei der Begriff Kompetenz

"die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten" (ebd.)

umfasst. Unter deklarativem Wissen versteht man einerseits das Weltwissen (Wissen, das aus Erfahrung, Erziehung, anderen Informationsquellen,etc... stammt) andererseits das soziokulturelle Wissen (z.B. Wie verhält man sich in einer gegebenen Situation) und schließlich das interkulturelle Bewusstsein, das aus der Kenntnis der Ähnlichkeiten und Unterschiede des Herkunftslandes und der Zielsprachengemeinschaft entsteht (vgl. Trim et al., 2001, 103ff). Die prozeduralen Fertigkeiten bestehen nach dem GERS aus den praktischen und interkulturellen Fertigkeiten (vgl. Trim et al., 2001, 105f). Die praktischen Fertigkeiten sind zum Beispiel Fertigkeiten, die man im täglichen Leben benötigt (sich waschen, sich anziehen, etc...), oder Fertigkeiten die man in sozialen Situationen gebraucht (begrüßen, verabschieden,etc...), wie auch Fertigkeiten, auf die man im Beruf oder in der Freizeit angewiesen ist. Während interkulturelle Fertigkeiten sich zum Beispiel auf die Fähigkeit

"als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren" (Trim et al., 2001,106)

beziehen, oder mit dem Umgang mit interkulturellen Missverständnissen. Interkulturelle Kompetenz ist ein Teilgebiet der kommunikativen Kompetenz und wird genauer im nächsten Kapitel erläutert. Es wird hervorgehoben, dass das Ziel des kommunikativen Ansatzes die Kenntnis der Fremdsprache auf muttersprachlichem Niveau ist. Darüber hinaus ist es auch ein Ziel, wie ein Muttersprachiger zu handeln. Durch den interkulturellen Ansatz wurde dies jedoch von verschiedenen Autoren in Frage gestellt (siehe *Kapitel 2.3 interkulturelle Kompetenz*: Seite 12 "intercultural speaker" von Bredella (1999) und Kramsch (1998)).

2.3 Interkulturelle Kompetenz

Schon auf der ersten Seite der allgemeinen Bildungsziele des Lehrplans für AHS Unter- sowie Oberstufe wird der Stellenwert von interkulturellem Lernen hervorgehoben, und der Grund für diese Schwerpunktsetzung wie folgt erläutert:

"Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung"¹.

Durch Migration, Austauschprogramme, Globalisierung, ins Ausland entsandte Arbeitskräfte, etc... wird es immer wichtiger, sich in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen zurechtzufinden. Schüler/innen sollen gewisse Kompetenzen erlangen, die sie dann in bestimmten Situationen anwenden können, sodass eine reibungslose Kommunikation stattfinden kann. Bevor diese Kompetenzen jedoch erläutert werden können, muss zuerst der Begriff der Interkulturalität genauer analysiert werden.

Das Wort Interkulturalität besteht aus einer Zusammensetzung der Wörter „inter“ und „Kultur“. Nach dem Metzler Lexikon (Schnell, 2000,231) kann der Präfix "inter" drei verschiedene Bedeutungen aufweisen: „zwischen“, „reziprok“ und „miteinander“. Generell versteht man unter Interkulturalität einen Raum zwischen den Kulturen. Der Begriff Kultur ist sehr vielschichtig interpretierbar und muss daher vor dem Hintergrund der Interkulturalität genauer beschrieben werden. Nostrand (1989) vergleicht Kultur mit einem Code. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hebt er hervor, dass der zentrale Code, den Fremdsprachenlerner in einem anderen Land kennenlernen, nicht nur aus Bräuchen besteht:

"The central code consists not only of customs and proprieties; it involves above all the culture's "ground of meaning": its system of major values, habitual patterns of thought, and certain prevalent assumptions about human nature and society which the foreigner should be prepared to encounter." (Nostrand, 1989,51)

Die Metapher des Eisberges (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.2*) veranschaulicht, dass unter dem Begriff der Kultur nicht nur das über der Wasseroberfläche sichtbare verstanden wird, sondern auch Abläufe im Unterbewussten, bzw. das unter der Wasseroberfläche verborgene. Das Unterbewusste hat eine viel weitreichendere Ausbreitung, da es Denk- und Lebensweisen, wie auch Werte und Einstellungen beinhaltet.

Darüber hinaus kann der Begriff Kultur als geschlossen oder offen angesehen werden (vgl. Yousefi & Braun, 2011,20). Der geschlossene Kulturbegriff hat seine Wurzeln in dem Werk "Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit" von Johann Gottfried Herder. Nach Herder (1774,56) hat

¹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 [17.08.2015]

"[j]ede Nation [...] ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt".

Der geschlossene Kulturbegriff beschreibt die Vorstellung, dass Kulturen in sich abgeschlossen sind und aufeinanderprallen wie Billiardkugeln (vgl. Yousefi & Braun, 2001,10). Kulturen werden darüber hinaus mit Nationen gleichgesetzt. Diese Auffassung wird von Böhm (1993,114f) kritisiert und als gefährlich eingestuft, da es zu einem Kultur-Rassismus führen kann. Es kann die Idee entstehen, dass man die Grenzen einzelner Kulturen trennen müsste, sodass Fremde ausgegrenzt werden sollen. Böhm (1993,122) schlägt vor, das Fremde nicht als Feindbild anzusehen, sondern als Gast von dem man lernen kann. Dieser Vorschlag wurzelt in der Idee eines offenen Kulturbegriffs. Der offene Kulturbegriff, vorgeschlagen von Bausinger (2003,274f), versteht unter Kultur etwas wandelbares, dass besonders durch Hybridisierung und Vermischung gekennzeichnet ist.

"Wenn wir im Kontext der Interkulturalität von Kultur oder Kulturen reden, so haben wir ein Verständnis vor Augen, das den Kulturbegriff als ein dynamisch-veränderbares Sinn- und Orientierungssystem mit offenen Grenzen versteht." (Yousefi & Braun, 2011,29)

Für Yousefi und Braun (2011) ist Interkulturalität eine wissenschaftliche Disziplin,

"die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigt" (Yousefi & Braun, 2011,29).

Kulturen werden somit als gleichberechtigt erachtet, zwischen denen ein ständiger Austausch möglich ist, sodass es als ein Diskursfeld fungieren kann. Das Ziel ist es, einen friedlichen Dialog zwischen Menschen zu ermöglichen. Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, schlägt Claire Kramsch (1996,7f) den "dritten Ort" vor. Als Beispiel für diesen "dritten Ort" führt Bredella (1999,113) ein Gespräch an. Ein gelungenes Gespräch wird dann erreicht, wenn beide Gesprächspartner ihre Positionen verändern, sodass

"Eigenes und Fremdes auf ein Drittes hin überschritten werden" (ebd.).

Nach Yousefi und Braun (2011,8) ist eine Teildisziplin der Interkulturalität die interkulturelle Kommunikation. Die interkulturelle Kommunikation vereint wiederum unterschiedliche Teilbereiche in sich, wobei eines davon die interkulturelle Kompetenz ist (vgl. Yousefi & Braun, 2011,45). Zuerst wird hier eine Definition von interkultureller Kommunikation gegeben, bevor wir uns dem Begriff der interkulturellen Kompetenz zuwenden. Byram (1997,22) führt drei Beispiele zur Veranschaulichung der interkulturellen Kommunikation an: Für ihn entsteht interkulturelle Kommunikation erstens zwischen Menschen aus unterschiedlichen Ländern mit verschiedenen Erstsprachen, wobei die gesprochene Sprache die Muttersprache einer dieser Personen ist. Zweitens zwischen Menschen aus unterschiedlichen Ländern mit verschiedenen Erstsprachen, wobei jene Sprache die gesprochen wird,

eine lingua franca ist. Und drittens zwischen Menschen aus demselben Land, aber mit unterschiedlichen Erstsprachen, wobei die Sprache die gesprochen wird die Muttersprache einer dieser Personen ist. Hier wird eine direkte Verbindung zwischen Nationalität und Kultur gezogen, die man mit Vorsicht genießen sollte. Mecheril (2013) hat sich mit dem Konzept der Kultur und Interkulturalität kritisch auseinandergesetzt. Er kritisiert, dass

"[k]ulturelle Zugehörigkeit [...] über national-ethnische Zugehörigkeit definiert" (Mecheril, 2013,21)

wird, auch wenn Interkulturalität basierend auf dem offenen Kulturbegriff beruht. Er warnt davor, dass der Begriff Kultur noch immer dazu benutzt wird, um Andersartigkeit und Fremdheit auszudrücken:

"Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität wird zugleich die sogenannte Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. [...] Dabei wirken die auf der Ebene rhetorischer Selbstbeschreibung abgegebenen Versicherungen, dass „Kultur“ ein dynamisches und heterogenes Konzept sei, wie eine kosmetische und immunisierende Linie gegenüber möglichen Einwänden." (ebd.)

Er schlägt vor, Kultur als soziale Praxis anzusehen, dass heißt, Kultur

"als Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern [zu] verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben" (Mecheril, 2013,26).

Nach diesem Kulturkonzept ist interkulturelle Kommunikation

"[j]ede Konstellation von Beteiligten faktisch oder imaginiert unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit [...]. Aber auch die professionelle Kommunikationssituation zwischen Akteuren gleicher oder ähnlicher kultureller Zugehörigkeit kann als interkulturelle Situation verstanden werden, etwa, wenn ein Einverständnis zwischen den Beteiligten vor dem Hintergrund eines geteilten kulturellen Überlegenheitsanspruchs gilt" (Mecheril, 2013,19).

Als Beispiel für den kulturellen Überlegenheitsanspruch führt Mecheril (ebd.) das Thema des hohen Ausländeranteils in einem Stadtviertel an. In dieser Definition kann Kultur außerhalb, aber auch innerhalb nationaler Grenzen gesehen werden.

Ein Teilgebiet der interkulturellen Kommunikation, ist die interkulturelle Kompetenz. Eine genaue Definition von interkultureller Kompetenz liefern Yousefi und Braun (2011):

"Interkulturelle Kompetenz ist eine Fähigkeit, die einen Aneignungsprozess von Informationen und Verhaltensweisen beschreibt, die uns dazu verhelfen, eine Aufgabe zu meistern, einer Herausforderung zu begegnen oder eine Tätigkeit in interkulturellen Kontexten auszuführen. Die Aneignung von Kompetenzen wird erforderlich, wenn unterschiedliche Denkformen, Handlungsmuster oder Lebensentwürfe miteinander in Berührung kommen. Damit sind auch

Werte- und Normenorientierung sowie begriffliche und theoretische Bezugssysteme gemeint, die nicht immer explizit sind." (Yousefi & Braun, 2011,51)

Eine interkulturell kompetente Person besitzt nach dieser Definition bestimmte Fähigkeiten, die helfen, interkulturelle Situationen zu bewältigen. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Unterkompetenzen interkultureller Kompetenz vorgestellt.

Ein Ziel der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit nach Göhring (2002) ist, dass man eine Vertrautheit mit der Zielkultur gewinnt, sodass man sich

"wie ein Einheimischer in allen Rollen unauffällig bewegen" (Göhring, 2002,72)

kann, um genauso miteinander zu kommunizieren, wie es Einheimische tun würden. Abgesehen von der Kritik von Mecheril (2013), dass Nation und Kultur hier wiederum gleichgesetzt werden, denn die Zielkultur spricht die Sprache eines anderen Landes, gibt es noch einen weiteren wichtigen Kritikpunkt in den Ansichten Göhrings. Bredella (1999,89) kritisiert die Vorstellung, dass jemand eine andere Sprache wie ein Sprecher der Muttersprache erlernen muss, um unter Einheimischen nicht aufzufallen. Einerseits ist dies ein sehr schwieriges Unterfangen, andererseits lässt es ganz und gar den kulturellen Hintergrund des Fremdsprachenlernalers außer Acht. Bredella (1999,90) hebt hervor, dass Schüler/innen erlernen sollen, dass es kulturelle Unterschiede geben kann und, dass sie damit sensibel umgehen sollen. Er schlägt vor den "native speaker" mit dem, von Claire Kramsch (1998) eingeführten Terminus "intercultural speaker" zu ersetzen. Der "intercultural speaker" hat nicht das Ziel sich einer sozialen oder kulturellen Gruppe ganz und gar anzupassen, sondern kann abhängig vom sozialen Kontext die erforderlichen angemessenen Verhaltensformen auswählen und anwenden (vgl. Kramsch 1998,27). Tenberg (1999) vertritt die gleiche Sichtweise wie Bredella (1999) und meint, dass das Hauptaugenmerk des Fremdsprachenlernens

"auf einem lernerautonomen Erforschen der fremden Kultur, auf interaktiven Verstehens- und Deutungsprozessen sowie auf interkulturellen Aushandlungsprozessen" (Tenberg, 1999,72)

liegen sollte.

Bevor weitere Unterkompetenzen vorgestellt werden, ist es jedoch wichtig, auch Einwände, die sich gegen den Begriff der interkulturellen Kompetenz richten, Beachtung zu schenken. Mecheril (2013,25) führt den Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz ein, um den Terminus interkulturelle Kompetenz zu kritisieren. Er meint, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz aufgrund der in der Gesellschaft versäumten Auseinandersetzung mit kulturell-ethnischer Differenz und Pluralität entstanden ist. Die Gefahr ist, dass man Verhaltens- oder Sichtweisen ethnisch-sozialer Gemeinschaften verallgemeinert und Pluralität ausklammert. Eine weitere Gefahr besteht darin,

jemanden auf eine gewisse Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft festzulegen. Dabei muss man sich jedoch Gewahr werden, dass

"Subjekte eine kritische Distanz hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften geltend machen können" (Mecheril, 2013,32).

Er führt weiter aus, dass es kein Rezept, bzw. keinen einfachen Weg gibt, wie man sich in spezifischen Situationen verhalten soll und sich daher Kompetenzlosigkeitskompetenz dadurch auszeichnet, dass man die Ambivalenz zwischen *"Anerkennung sozialer Zugehörigkeit"* und *„Anerkennung individueller Einzigartigkeit“* (ebd.) aushält. Dies ist nach Mecheril (2013,34) nicht einforderbar, aber kann durch Reflexion erlernt werden. Die Einwände von Mecheril sind sehr wichtig, und können nicht außer Acht gelassen werden. Jedoch wird in dieser Arbeit der Standpunkt vertreten, dass interkulturelle Kompetenz trotz dieser Kritik ein vorteilhaftes Konzept ist. Man darf natürlich nicht in die Falle der Verallgemeinerung tappen und man sollte der von Mecheril erwähnten Ambivalenz der Pluralität immer Beachtung schenken, aber trotzdem verhilft interkulturelle Kompetenz Schüler/innen zu einem besseren Verständnis von anderen Sichtweisen. Darüber hinaus meint Brière (1986,205), dass man nicht automatisch durch das Erlernen einer Fremdsprache, oder durch Kontakt mit einer anderen kulturellen Umgebung den eigenen Ethnozentrismus hinterfragen lernt. Unter Ethnozentrismus versteht man nach dem Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung² eine politische Haltung, in der die eigenen Werte (z.B. Religion) und Besonderheiten (z.B. Hautfarbe) als Grundlage genommen werden, um andere Volksgruppen zu bewerten, oder um die eigenen Werte als wichtiger als die der anderen einzustufen. Brière (1986,205) gibt das Beispiel von einer Studie, in der Schüler/innen, die ein Austauschprogramm mit Frankreich absolvierten und vor dem Auslandsaufenthalt misstrauisch gegenüber dem Ablauf des Programms waren, bei ihrer Rückkehr frankophobe Ansichten vertraten. Ganz im Gegenteil zu den Schüler/innen, die Neugierde vor dem Auslandsaufenthalt entwickelten und bei der Rückkehr frankophile Ansichten vertraten. Die vorhandenen Gefühle wurden durch den Auslandsaufenthalt bestärkt. Dies zeigt, dass es trotz der Einwände von Mecheril (2013) wichtig ist, sich mit interkultureller Kompetenz im Schulunterricht auseinanderzusetzen. Durch bestimmte Gefühle oder Ressentiments kann Angst entstehen. Dies kann gemäß Auernheimer (2007,155) wiederum in der unzureichenden Aufarbeitung von Konflikten wurzeln. Um dem entgegenzuwirken, betont er, die Bedeutung von Selbstreflexion, um die Beweggründe für die Reaktionen zu erkennen und dadurch die eigenen Ressentiments zu hinterfragen. Diese Selbstreflexion ist wichtig, um einen friedlichen und konstruktiven Dialog führen zu können, auch wenn der Gesprächspartner andere Ansichten vertritt. Roche (2001,15) meint, dass eines der Hauptziele interkultureller Bildung derjenige ist, mögliche Bereiche, in denen Missverständnisse vorkommen könnten, zu identifizieren, oder Strategien zu entwickeln, um

² <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17422/ethnozentrismus> [21.08.2015]

Missverständnissen aus dem Weg zu gehen oder zu beheben. Mecheril (2013) überspitzt diese Aussage und kritisiert dieses Ziel, indem er den Dialog zwischen Kulturen mit dem Konzert eines Orchesters vergleicht:

"[D]en orchestralen Kulturmitgliedern [ist] aufgetragen, Situationen aus dem Weg zu gehen, in denen sie Mitgliedern eines anderen Orchesters begegnen könnten. Dann nämlich wird es zwangsläufig, einem ehernen Gesetz des Kulturkontaktes folgend, schief, es ertönen Misstöne, akustisch induzierte Schmerzen, die zu vermeiden und die zu ertragen, ein interkulturelles Training besucht werden muss: Der Markt attraktiviert sich; das Angebot wird unentbehrlich." (Mecheril, 2013,20)

Aus diesem Zitat können zwei Kritikpunkte herausgelesen werden. Erstens, die Vorstellung, dass man, während eines interkulturellen Trainings eine Liste von kulturellen Unterschieden lernen muss, um Missverständnissen aus dem Weg gehen zu können, oder Missverständnisse ertragen zu können. Dies basiert auf der Kritik von Mecheril, Nation und Kultur gleichzusetzen, wobei man unter der Liste der kulturellen Unterschiede eine Liste von typischen Stereotypen der jeweiligen Nation verstehen könnte. Der zweite Kritikpunkt ist derjenige, dass interkulturelle Trainer aus kulturellen Missverständnissen wirtschaftlichen Profit schlagen. Es ist wahr, dass Interkulturalität gewinnbringend vermarktet wird. Man muss nur an all die ethnozentrischen Reiseführer denken, die Stereotype verbreiten. Natürlich ist Vorsicht geboten, und der Kritik von Mecheril Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn man aber Nation und Kultur nicht gleichsetzt, spricht Roches Aussage trotz der Kritik von Mecheril einen wichtigen Punkt an. Als eines der Hauptziele von interkultureller Kompetenz wird in dieser Arbeit die Fähigkeit angesehen, Strategien für den Umgang mit Missverständnissen zu entwickeln. Schüler/innen sollen bestimmte soziale Fähigkeiten erlernen, um mit anderen Standpunkten umzugehen und Konflikte friedlich zu lösen, sollten diese auftreten, unabhängig davon ob ein Gesprächspartner aus einem anderen Land kommt oder nicht. Die folgenden Unterkompetenzen, wie die Entwicklung von aufgeklärtem Ethnozentrismus, Empathie, Toleranz, etc... verfolgen alle das Ziel, Strategien anzubieten, um einen friedlichen und konstruktiven Dialog zu fördern.

Man sollte anderen Kulturen Respekt und Wertschätzung entgegenbringen, denn nur dann kann man Neues lernen (vgl. Brunzel, 2002,12). Eine Fähigkeit, die durch interkulturelle Bildung erreicht werden sollte, ist gemäß Nieke (2000,77) der "aufgeklärte Ethnozentrismus". Nieke meint, dass es nicht möglich ist, sich von seiner Lebenswelt und seinen Werten vollkommen zu lösen, und dies sollte auch kein Ziel sein, da man diese braucht um sich in der Welt zu orientieren. Jedoch ist das Gewahr werden des eigenen Ethnozentrismus das Ziel. Man bemerkt, dass man eigene Werte und Vorstellungen hat, die man als normal ansieht, aber es soll auch gleichzeitig das Bewusstsein entstehen, dass andere Menschen genauso andere Werte und Vorstellungen haben können. Meist entstehen Kommunikationsprobleme oder Missverständnisse genau in vertrauten Situationen oder

wenn Etwas als selbstverständlich oder normal erachtet wird (vgl. Biechele, 2006,35). Marx (2006,146f) hebt hervor, dass nicht enzyklopädisches Wissen über Sprach- und Kulturgemeinschaften wichtig ist, sondern die Erkenntnis, dass Denken, Wahrnehmung und Sprache kulturabhängig sind. Dadurch lernt man sich zur eigenen Kultur und Sprache zu distanzieren und das alte und das neuerworbene Wissen zu reflektieren. Darüber hinaus lernt man, dass man Sprachen nicht direkt eins-zu-eins in eine andere Sprache übersetzen kann (vgl. Bredella, 1999,97). Auernheimer (2007) betrachtet die Rollendistanz als eine weitere wichtige Fähigkeit, die man in interkultureller Interaktion gebrauchen kann. Unter Rollendistanz versteht er, sich

"in der Konfrontation mit fremden Wertsystemen oder Weltbildern nicht selbst aufzugeben" (Auernheimer, 2007,155).

Er führt weiter aus, dass man ein hohes Maß an Empathiefähigkeit vorweisen muss, um zu wissen, welche Erwartungen Menschen mit anderen Orientierungsmustern an den Gesprächspartner haben (vgl. ebd.). Auch wenn man mit Werten oder Vorstellungen in Kontakt kommt, die im Widerspruch zu den eigenen stehen, ist es wichtig, eine offene und tolerante Einstellung einzunehmen. Daher werden neben Empathiefähigkeit auch Toleranz und Respekt als wichtige Fähigkeiten in Verbindung mit interkultureller Kompetenz angesehen (vgl. z.B.: Tenberg, 1999,68; Badstübner-Kizik, 2007,18; Biechele, 2006,30) und gelten als unentbehrlich für einen Austausch von Ideen. Darüber hinaus gibt es verschiedene Arten von Toleranz, wobei besonders Frustrations- und Ambiguitätstoleranz in interkulturellen Situationen von Vorteil sein können. Unter Frustrationstoleranz versteht man die Fähigkeit mit Frustration und Enttäuschung umgehen zu können und eine Aufgabe oder ein Unterfangen nicht sofort abubrechen, wenn etwas nicht so läuft wie man es sich vorgestellt hat³. Ambiguitätstoleranz bedeutet das Aushalten von Mehrdeutigkeit und Widersprüchen. Yousefi und Braun (2011) meinen

"[d]ies ist vor allem die Fähigkeit, komplexe, unterschiedlich interpretierbare und in ihrer Entwicklung offene Situationen zu ertragen" (Yousefi & Braun, 2011, 53).

Zusammenfassend muss erwähnt werden, dass all diese Unterkompetenzen nicht wie enzyklopädisches Wissen erlernt werden können, sondern als Leitsätze angesehen werden müssen, die wie Bliesener (2002,37) anmerkt, aus der interkulturellen Kompetenz erwachsen können, aber nicht Vorbedingung interkultureller Kompetenz sind.

Hier werden nochmals die wichtigsten Charakteristika von interkultureller Kompetenz strukturiert in einer Tabelle wiedergeben:

³ <http://lexikon.stangl.eu/2149/frustrationstoleranz/>[25.08.2015]

interkulturelle Kompetenz		
1) intercultural speaker: Ziel ist es nicht native speaker, sondern intercultural speaker zu werden, d.h. jemand der abhängig vom sozialen Kontext, die erforderlichen angemessenen Verhaltensformen auswählen und anwenden kann (vgl. Kramsch 1998,27)		
2) Kompetenzlosigkeitskompetenz: Ambivalenz zwischen "Anerkennung sozialer Zugehörigkeit" und „Anerkennung individueller Einzigartigkeit“ aushalten (vgl. Mecheril, 2013,32)		
3) Strategien für friedlichen und konstruktiven Dialog zwischen Kulturen (vgl. Auernheimer, 2007,155)	3a) Respekt und Wertschätzung für andere Kulturen/Sichtweisen (vgl. Brunzel, 2002,12)	
	3b) aufgeklärter Ethnozentrismus (vgl. Nieke, 2000,77)	
	3c) Distanz zur eigenen Sprache und Kultur (vgl. Bredella,1999,97)	
	3d) Rollendistanz (vgl. Auernheimer, 2007,155)	
	3e) Empathie (vgl. Auernheimer, 2007,155)	
	3f) Toleranz (vgl. z.B.: Tenberg, 1999,68; Badstübner-Kizik, 2007,18; Biechele, 2006,30)	
		3fII) Ambiguitätstoleranz

Tabelle 1: Definition von interkultureller Kompetenz (selbst zusammengestellt)

Das Ziel dieses Kapitels war es, einen generellen Überblick über das Thema interkultureller Kompetenz zu bieten. Im praktischen Teil dieser Arbeit (siehe *Kapitel 5 Führungskonzept*) kann nicht auf alle hier aufgezählten Aspekte interkultureller Kompetenz eingegangen werden, dies ist auch nicht Sinn und Zweck dieser Arbeit. Alle Unterkompetenzen wurden der Vollständigkeit halber aufgezählt, um einen Überblick über den neuesten wissenschaftlichen Stand zu liefern. Jedoch werden im fachdidaktischen Teil dieser Arbeit nur diejenigen Teilkompetenzen von interkultureller Kompetenz Erwähnung finden, die für die praktische Ausführung des Konzeptes wichtig sind.

2.4 Visuelle Kompetenz

Zwar findet man visuelle Kompetenz nicht in den Lernzielen der österreichischen Lehrpläne wieder, jedoch sollte man genau diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit schenken, da Bilder heutzutage eine immer wichtigere Position in unserer Gesellschaft einnehmen. Schüler/innen sind ständig mit Bildern konfrontiert, sei es durch das Internet, das Fernsehen, im schulischen Umfeld, oder auch durch Werbeplakate.

Diese Entwicklung nennt Inge Schwerdtfeger (2003,201) sekundäre Mündlichkeit. Sie meint, dass vor der Erfindung des Buchdruckes Wissen durch das Sehen von Bildern und Zuhören verbreitet wurde. Nach der Mündlichkeit folgte die Schriftlichkeit, da immer mehr Menschen nach der Erfindung des Buchdruckes Lesen und Schreiben lernten, bis sich nach Schwerdtfeger die heutzutage herrschende sekundäre Mündlichkeit entwickelte. Darunter versteht sie die Verbindung von Schrift und Bild, mit der man im Internet, sowie in den Printmedien oder auch in der Werbung tagtäglich konfrontiert wird. Die Schrift verliert ihre Vorherrschaft und erhält eine gleichrangige Position im Vergleich zu Bildern, sodass eine Bild-Schriftlichkeit entsteht.

Decke-Cornill (2000,323) meint, dass das verstärkte Auftreten von Bildern Angst hervorruft. Diese Angst spiegelt sich besonders in der Sprachverwendung wieder. Decke-Cornill zählt Beispiele von apokalyptischen Metaphern auf: die Bilderflut, die optische Heimsuchung, die Reizüberflutung, oder visuelles Trommelfeuer und Bombardement. Nach Decke-Cornill ist man sich durch diese Wortwahl gewahr geworden, dass Bilder manipulieren können und dass das Sehen nicht mehr eine passive Tätigkeit ist, sondern dass Bilder dafür konzipiert werden, um Aufmerksamkeit zu erregen und ins Auge zu springen. Gschwendtner-Wölfler (2010) warnt vor der manipulativen Kraft der Bilder:

"Aus Bildern werden (durch Wiederholung und Gewöhnung) Vorbilder, aus Farben werden Befindlichkeiten, aus aggressiven Bildformen werden Handlungsimpulse, Verletzungen oder gar Traumata. Das alles wäre relativ unbedenklich – solange die jeweiligen „userInnen“ geübt im aufgeklärten, freien und selbstbewussten Umgang mit visuellen Feldern wären, d.h. im Bilderlesen. Sobald es sich aber um naive „BildbenutzerInnen“ handelt, [...] wächst die Gefahr, als visueller Analphabet ebenso übers Ohr gehauen zu werden wie die Analphabeten früherer Zeiten. Tempo, Mehrsträngigkeit und Virtualität machen Bilder zu äußerst komplexen Mitteilungssystemen, welche – im Gegensatz zu verbalen Texten – jederzeit unbewusst aufgenommen, jedoch nur selten bewusst decodiert werden. Dies macht Bilder zu „Bedeutungs-U-Booten“ und die ungeschulte Mehrheit zu leichter Manövriermasse." (Gschwendtner-Wölfler, 2010,30)

Gschwendtner-Wölfler vergleicht hier das Sehen und Verstehen eines Bildes mit dem Lesen eines verbalen Textes. Man darf nicht vergessen, dass Bilder nicht nur eine illustrative Funktion besitzen, sie verfügen auch über eine

"bedeutungstiftende, bedeutungstragende und bedeutungsvermittelnde Instanz" (Seidl, 2007,3),

genauso wie das Schriftbild. Aichinger (2006,320) vergleicht Text und Bild und findet viele Parallelen. Bilder wie auch Texte wollen eine Botschaft vermitteln, die zum Beispiel im Text durch rhetorische Verfahren wie Wiederholung, Antithese, Weglassung, etc... erzielt werden kann, während das Bild sich durch die Gestaltung des Bildraumes, bzw. der Bildkomposition auch dieser rhetorischer Verfahren bedient. Aufgrund der Ähnlichkeiten, weitet Doelker (2010,10) den Begriff des Textes auf das Bild aus, und als Konsequenz versteht er unter dem Lesen

"in aufgezeichneten Konfigurationen Bedeutung auszumachen" (Doelker, 2010,10).

Die Idee, dass die Decodierung von Bildern Ähnlichkeiten mit der Fähigkeit des Lesens aufweist, stammte von John Debes in 1969. Debes führte den Begriff visual literacy ein. Er verstand darunter eine

"Reihe von Sehfähigkeiten, [...] die eine visuell kompetente Person dazu befähigt, sichtbare Handlungen, Objekte, natürliche oder von Menschen geschaffene Symbole [...] wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu interpretieren" (Debes, 1969,27 zit. nach Grube et al., 2013,4).

Was im englischsprachigen Raum unter dem Namen visual literacy bekannt wurde, wurde im deutschsprachigen Raum von Inge Schwerdtfeger in 1989 unter dem Begriff Sehverstehen eingeführt. Schwerdtfeger forderte, dass neben den vier Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Hörens und Sprechens das Sehverstehen (1989,24) als fünfte Fertigkeit angesehen werden sollte. Zwar beschäftigte sich Schwerdtfeger (1989) mit dem Sehverstehen ausschließlich in Verbindung mit Film und Fernsehen, jedoch wurde diese Idee auch auf andere Medien ausgeweitet und unter dem Begriff der visuellen Kompetenz (vgl. Doelker, 1997) bekannt. In den darauffolgenden Jahren versuchten verschiedene Autoren eine Definition für visuelle Kompetenz bzw. visual literacy zu geben.

In einer Studie von Brill et al. (2007) wurden 15 Experten dieses Gebietes befragt und basierend auf deren Konsens eine gemeinsame Definition von visual literacy ausgearbeitet:

"Visual literacy is: A group of acquired competencies for interpreting and composing visible messages. A visually literate person is able to: (a) discriminate, and make sense of visible objects effectively in a defined space, (c) comprehend and appreciate the visual testaments of others, and (d) conjure objects in the mind's eye." (Brill et al., 2007,55)

Wie schon in der Definition von Debes (1969) meint auch Brill et al. (2007), dass ein wichtiger Teil der visuellen Kompetenz die Fähigkeit Bilder zu interpretieren sei. Darüber hinaus sind sich Debes (1969), sowie Brill et al. (2007) einig, dass man Bilder unterscheiden und ihren Sinn bzw. ihre Bedeutung verstehen sollte, um sie interpretieren zu können. Um ein Bild verstehen zu können, ist es wichtig in der Lage zu sein den Bildinhalt verbalisieren zu können (vgl. Sober, 1976, 114f). Zudem meinen Hecke und Surkamp (2010,14), dass es nicht nur wichtig ist den Bildinhalt zu identifizieren, sondern auch die verwendeten Darstellungsmittel und deren Bildkontext zu erkennen. Anne Bamford (2003,1) findet

die Beurteilung der Darstellungsmittel genauso wichtig wie Hecke und Surkamp (2010,14) und meint, dass die Analyse des Stils, der Komposition und der verwendeten Technik, mit der das Bild hergestellt wurde, Teil der visuellen Kompetenz sind. Hecke und Surkamp (2010,15) führen das Beispiel der Fotografie an, um zu erklären warum man den Bildinhalt mit der Darstellungsweise in Verhältnis setzen sollte. Durch die Analyse von Form und Inhalt kann man sich nämlich Gewahr werden, dass Bilder, oder wie in dem Beispiel von Hecke und Surkamp Fotografien, nicht die Wirklichkeit an sich wiedergeben, sondern die Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive zeigen und eine Interpretation des Gesehenen mit sich tragen. Da Bilder das Verhalten von Menschen steuern können, ist es wichtig beurteilen zu können, welchen Wert ein Bild hat, in wie weit die Information der Wahrheit entspricht und zu erkennen, ob ein Bild einen manipulativen Zweck verfolgt (vgl. Bamford, 2003,1). Ein Bild kann zum Beispiel kommerzielle, politische, propagandistische, etc... Ziele verfolgen. Die Fähigkeit diese Zwecke zu erkennen zählt Hecke und Surkamp (2010,17) zur rezeptiven visuellen Kompetenz. Eine weitere Komponente der rezeptiven visuellen Kompetenz ist nach Hecke und Surkamp die ästhetische Wertschätzung. Sie verstehen darunter

"die Fähigkeit, Bildwirkungen unter Berücksichtigung des Bildzwecks zu bewerten und ein Urteil über die Leistung der Bildproduzierenden abgeben zu können" (Hecke & Surkamp, 2010,17).

Bamford findet auch, dass ästhetische Beurteilung ein Teil der visuellen Kompetenz ist:

"To be visually literate, a person should be able to: [...] grasp the synergy, interaction, innovation, affective impact and/or 'feel' of an image" (Bamford, 2003,1).

Diese ästhetische Wertschätzung ist besonders beim Verstehen und bei der Interpretation von Kunstbildern ein Vorteil. Als Beispiel können expressionistische Bilder herangezogen werden. Durch die Analyse des Zusammenspiels der verschiedenen Farben in einem expressionistischen Bild kann man einen Einblick in die Gefühlswelt des Malers bekommen und somit auch ein besseres Verständnis für die Botschaft des Bildes.

Im Gegensatz zur Definition von Debes (1969), besteht visual literacy in der Definition von Brill et al. (2007) nicht nur aus der Fähigkeit das Gesehene wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu interpretieren, sondern auch selbst visuelle Informationen herzustellen. Visuelle Kompetenz besteht aus einer rezeptiven, aber auch aus einer produktiven Komponente, da eine visuelle Kommunikation zustande kommen soll. Anne Bamford (2003,1) hebt hervor, dass visuelle Kommunikation sich nicht ausschließlich auf Bilder bezieht, sondern auch auf alles Sichtbare, wie zum Beispiel Gesten, Objekte, Zeichen oder Symbole. Sie meint, dass uns visuelle Zeichensysteme ständig umgeben, sei es in Form von Tanz, Mode, Ausstellungen, Computerspielen, Werbung, Architektur, etc... (vgl. Bamford, 2003,1). Visuelle Kompetenz ist nicht nur im Alltag wichtig, sondern nimmt auch im Berufsleben einen immer wichtiger werdenden Stellenwert ein. Als Beispiel für die produktive visuelle Kompetenz

im Berufsleben können Präsentationen und Vorträge angeführt werden. Hecke und Surkamp (2010,16) meinen, dass bei der Verwendung von Bildern ihre Platzierung von großer Bedeutung ist. Ebenso die Wahl der Farben, Bildgröße und der Belichtung, um einen spezifischen Inhalt zu transportieren. Darüber hinaus ist die Art und Weise der während verbalsprachlicher Äußerungen verwendeten Mimik und Gestik von höchster Wichtigkeit, um eine Information zu vermitteln und Missverständnissen aus dem Weg gehen zu können (vgl. Hecke & Surkamp, 2010,16). Missverständnisse können zum Beispiel auch entstehen, wenn man sich nicht Gewahr ist, dass Darstellungskonventionen kulturbedingt abweichen können, wie es besonders bei Mimik und Gestik oftmals der Fall ist (vgl. ebd.). Nicht nur Hecke und Surkamp vertreten die Idee, dass Bildproduktion, aber auch Bildinterpretation kulturell geprägt sind. Auch Decke-Cornill (2000,328), Bamford (2003,1), wie auch Hallet (2010,41) erachten die Berücksichtigung des kulturellen Kontextes als wichtigen Teil visueller Kompetenz. Blell (2010,97) geht noch einen Schritt weiter, indem sie den Begriff der interkulturellen Lese- und Sehkompetenz einführt und somit Lesen und Sehen als aufeinander aufbauende Kompetenzen versteht, genauso wie auch schon zuvor Debes (1969) oder Doelker (2010,10).

Dies zeigt, dass die Definition von visueller Kompetenz fortschreitend ausgeweitet wurde. Die Idee hinter dem Wunsch einer genaueren Definition von visueller Kompetenz geht mit der Forderung visueller Kompetenz einen wichtigeren Platz im schulischen Umfeld einzuräumen einher (vgl. z.B.: Decke-Cornill, 2000; Bamford, 2003; Kress & van Leuwen, 2006; Lange, 2006; Blell, 2010; Doelker, 2010; Hallet, 2010; Hecke & Surkamp, 2010). Hecke und Surkamp (2010,14) heben hervor, dass visuelle Kompetenz im Gegensatz zur Wahrnehmungsfähigkeit nicht angeboren ist und deshalb erlernt werden muss. Hallet (2010,27) meint, dass sich besonders in der heutigen Zeit die Schule mit diesem Thema beschäftigen muss, da durch die Digitalisierung, die benutzerfreundliche Bearbeitung und das schnelle Verbreiten von Bildern im Internet es sehr einfach geworden ist, Bilder nicht nur zu rezipieren, sondern selbst auch Bilder zu gestalten. Hallet (2010,31) warnt vor den Gefahren der Fehlkommunikation oder des Missbrauchs von Bildern, z.B. durch das unüberlegte Hochladen von privaten Bildern im Internet und schlägt deshalb eine Ethik und Pädagogik der Bildnutzung und Bildkommunikation vor. Angesichts der immer wichtiger werdenden Stellung von Bildern im Alltag und im Arbeitsleben, hat daher die Schule die Aufgabe das Wissen der Schüler/innen in diesem Bereich auszuweiten. Zwar spielen Bilder im schulischen Leben eine sehr prominente Rolle, jedoch stellt Hallet (2010,38ff) fest, dass Bilder in fremdsprachlichen Lehrwerken meist nur eine instrumentale Funktion innehaben. Unter einer instrumentalen Funktion versteht er, dass Bildern eine

"dienende Rolle im Prozess des fremdsprachlichen Lernens zugewiesen wird, dass sie also nicht selbst Gegenstand, sondern Medium des Lernens sind" (Hallet, 2010,38).

Er bemängelt, dass die Beschäftigung mit dem Bild per se, also z.B. dem Bildinhalt, Bildmerkmalen, Bildaufbau... nicht Teil der Aufgabenstellung an Schüler/innen ist. Hallet (2010,39f) kommt zu dem Schluss, dass Schüler/innen keine Decodierungs und Verstehensstrategien weitergegeben werden, weil angenommen wird, dass Schüler/innen Lehrwerksbilder intuitiv in der Art und Weise decodieren, wie es von den Lehrwerksautoren beabsichtigt wird. Er verweist jedoch auf eine Reihe von Missverständnissen und Fehlinterpretationen von Bildern in Lehrwerken, die diese Annahme widerlegen. Zum Beispiel haben Bilder, die als bloße Beilage eines fremdsprachlichen Textes funktionieren eine illustrative Funktion, jedoch kann es passieren, dass diese Art von Bildern die Aufmerksamkeit auf nebensächliche Textstellen lenken, und somit der Verständlichkeit des Textes schaden (vgl. Hallet, 2010,33f). Ein weiteres Beispiel von Hallet (2010,34f) sind semantische Bilder – Bilder, bei denen der Inhalt wichtig ist, wie bei flashcards oder comicartigen Sequenzen, die die Schüler/innen dann in Wörter fassen sollen. Hier mahnt Hallet (ebd.) vor der unkritischen Betrachtung von Bildinhalten, zum Beispiel bei der Darstellung der typischen Familie oder typischer Gender-Rollen, die allzu oft stereotype Vorstellungen bedienen und ohne hinterfragt zu werden von den Schüler/innen übernommen werden können. Es folgen noch weitere Kritikpunkte von Hallet (2010, 36f), die ich hier leider aus Platzgründen nicht ausgiebig erörtern kann, jedoch illustriert dies den wichtigen Stellenwert, den visuelle Kommunikation im schulischen Umfeld einnehmen sollte. Eine ähnliche Meinung vertritt Blell (2010). Sie meint, dass Schulen heutzutage nicht nur die Aufgabe haben, Schüler/innen zu kompetenten Buch und Textlesern zu erziehen, sondern darüber hinaus auch zu kritisch-kompetenten Lesern und Betrachtern von visuellen Texten (vgl. Blell,2010,95). Die Forderung der Einführung von visueller Kompetenz in den Lehrplan bezieht sich jedoch nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht, sondern auch auf alle Fächer. Bilder werden in allen Fächern verwendet, sei es zum Beispiel in der Mathematik für Statistiken, in den Naturwissenschaften für die Entwicklung eines besseres Verständnisses für spezifische Vorgänge oder als Geschichtslehrmittel, um den historischen Kontext zu beleuchten (vgl. Grube et al., 2013,6). Aufgrund dieser Argumente, die die Relevanz von visueller Kompetenz unterstreichen, hat diese Arbeit das Ziel Lehrer/innen Ideen zur Einbeziehung visueller Kompetenz in den Unterricht zu liefern.

Zusammenfassend werden hier nochmals die wichtigsten Charakteristika von visueller Kompetenz in einer Tabelle wiedergeben. Visuelle Kompetenz gliedert sich in rezeptive und produktive Fähigkeiten:

visuelle Kompetenz	
rezeptive visuelle Kompetenz	produktive visuelle Kompetenz
1a) Das Gesehene wahrnehmen, unterscheiden und interpretieren zu können (vgl. Debes, 1969,27)	
2a) Objekte vor dem geistigen Auge heraufbeschwören können (vgl. Brill et al., 2007,55)	
3a) Bildinhalt verbalisieren können (vgl. Sober, 1976, 114f)	
4a) Erkennen der verwendeten Darstellungsmittel und ihres Bildkontextes (vgl. Hecke & Surkamp, 2010,14)	4b) Richtiges Verwenden von Darstellungsmitteln in einem spezifischen Bildkontext (vgl. Hecke & Surkamp, 2010,18)
5a) Analysieren des Stils, der Komposition und der verwendeten Technik (vgl. Bamford,2003,1)	5b) Richtiges Verwenden von Stil, Komposition, Technik (vgl. Bamford, 2003,1; Hecke & Surkamp, 2010,16)
6a) Erkennen in wie weit der Bildinhalt der Wahrheit entspricht, welche Zwecke das Bild verfolgt. Z.B.: manipulative, kommerzielle, politische, propagandistische,etc... Zwecke (vgl. Bamford, 2003,1; Blell, 2010,95; Hecke & Surkamp, 2010,17)	6b) Richtiges Verwenden von visuellen Zeichensystemen (Bilder, aber auch Mimik, Gestik,...) um bestimmte Zwecke zu erreichen (vgl. Bamford, 2003,1; Hecke & Surkamp, 2010,16)
7a) Ästhetische Wertschätzung des Bildes, d.h. ein Urteil über Bildwirkung und Bildzweck, sowie über die Leistung des Bildproduzierenden geben (vgl. Bamford, 2003,1; Hecke & Surkamp, 2010, 17)	
8a) Beachten des kulturellen Kontextes bei Bildrezeption (vgl. Bamford, 2003,1; Hecke & Surkamp, 2010,16)	8b) Beachten des kulturellen Kontextes bei Bildproduktionen (vgl. Hecke & Surkamp, 2010,16)
Gilt für rezeptive sowie produktive visuelle Kompetenz: 9) Visuelle Kompetenz wird nicht intuitiv erlernt (vgl. Hallet, 2010) sondern muss angeeignet werden (vgl. Hecke & Surkamp, 2010,14)	

Tabelle 2: Definition von visueller Kompetenz (selbst zusammengestellt)

Das Ziel dieses Kapitels war es, einen generellen Überblick über das Thema visueller Kompetenz zu liefern. Im praktischen Teil dieser Arbeit (siehe *Kapitel 5 Führungskonzept*) kann nicht auf alle hier aufgezählten Aspekte visueller Kompetenz eingegangen werden. Alle Unterkompetenzen wurden der Vollständigkeit halber aufgezählt, um einen Überblick über den neuesten wissenschaftlichen Stand zu liefern. Jedoch werden im fachdidaktischen Teil dieser Arbeit nur diejenigen Teilkompetenzen visueller Kompetenz Erwähnung finden, die für die praktische Ausführung des Konzeptes wichtig sind.

3. Verknüpfung von Kunst und Sprachvermittlung

In diesem Kapitel werden die Integrationsmöglichkeiten der Beschäftigung mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht erläutert. Zuerst wird ein genereller Überblick über die Literatur, die sich mit diesem Thema beschäftigt, gegeben. Im Fremdsprachenunterricht sind Kunstbilder besonders vorteilhaft für den Erwerb und die Vertiefung kommunikativer Kompetenzen, da sie als Sprech Anlass dienen können. Jedoch ist es wichtig, auch die Aspekte des Kunstbildes selbst nicht aus den Augen zu verlieren. Daher gilt ein besonderes Augenmerk der interkulturellen und visuellen Kompetenz, die in Verbindung mit Kunstbildern in zwei Unterkapiteln besprochen werden. Durch die Beschäftigung mit interkulturellen und visuellen Faktoren eines Kunstbildes können die Schüler/innen ihr Wissen in der Fremdsprache und ihr Wissen bezüglich des Kunstbildes vertiefen. Da der praktische Teil der Arbeit ein Führungskonzept in einem Museum behandelt, werden abschließend im vierten Unterkapitel die Vorteile des Museums als Lernort erörtert.

3.1 Kommunikative Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern

Dieses Unterkapitel soll als Literaturquelle dienen, aus dem im praktischen Teil der Arbeit verschiedene Übungen und Methoden geschöpft werden. Die vorgestellte Literatur beschäftigt sich mit der Frage, wie man Kunstbilder im Museum oder in der Schulklasse für kommunikativen Fremdspracherwerb verwenden kann. Es gibt eine Vielzahl von ausgearbeiteten Konzepten und Übungen, die hier aus Platzgründen nicht vorgestellt werden können, jedoch soll dieses Unterkapitel die Literaturrecherche auf diesem Gebiet dokumentieren.

Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird eine kommunikative Aufgabe definiert als

"jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat. Die Definition trifft auf eine Vielzahl von Handlungen zu, wie z. B.: einen Schrank umstellen, ein Buch schreiben, bei Vertragsverhandlungen bestimmte Bedingungen aushandeln, Karten spielen, im Restaurant eine Mahlzeit bestellen, einen fremdsprachlichen Text übersetzen oder in Gruppenarbeit eine Klassenzeitung erstellen." (Trim et al., 2001,22)

Kunstbilder liefern den Vorteil, dass man sie auf verschiedenste Arten und Weisen für kommunikative Aufgaben verwenden kann. Man kann über sie Vermutungen aufstellen, Fragen entwerfen, man kann sie bewerten lassen, etc... Besonders im Fach Deutsch als Fremdsprache wurde die Idee, sich mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht zu beschäftigen, ausgearbeitet. 1988 veröffentlichte Charpentier et al. sechs Bände über "Didaktik und Methodik für den Unterricht

Deutsch als Fremdsprache in Frankreich". Eines dieser Bände (vgl. Charpentier et al., 1988), sowie ein später herausgegebenes Buch (vgl. Charpentier et al., 1993) beschäftigen sich ausschließlich mit Bildern und bieten anhand von spezifisch ausgewählten Kunstbildern eine Reihe von kommunikativen Unterrichtsvorschlägen. Charpentiers Absicht ist es, Kunstbilder im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Sprech Anlass zu verwenden, sondern zu einer vertiefenden Interpretation des Bildes zu gelangen, wobei das Bild auch kulturelle Hintergründe offenbart (vgl. Charpentier et al., 1988,8). Diese Idee verfolgt auch Walter Thalhammer (2007) in seinen vom dem Bundesministerium für Bildung und Frauen publizierten Materialien für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Anhand von 60 Reproduktionen österreichischer Gemälde werden durch einen kommunikativen Ansatz österreichische Landeskunde aber auch generelle Informationen über Malerei (z.B. verschiedene Genres, Malweise, etc...) in die Unterrichtsvorschläge integriert. Oft werden Kunstbilder nach ähnlichen Themen (Landschaft, Gespräch, Abstraktes,...) gruppiert und dann untereinander verglichen. Die Ansätze von Charpentier et al., wurden auch von Badstübner-Kizik (2007) aufgenommen und weiterentwickelt. Sie brachte eine große Palette an generellen Übungen hervor, die sie "Arbeitsformen zur Didaktisierung von Bildkunst" nennt (vgl. Badstübner-Kizik, 2007, 45-66). Ihre Vorschläge beschäftigen sich mit der Frage der Rezeption und Produktion der Sprache durch Kunstbilder (z.B. mit Fokus auf Wortschatz, grammatische Strukturen, mündliche Ausdrucksfähigkeit, etc...); Schulung einer langsamen, bewussten und intensiven Wahrnehmung (z.B. mit Fokus auf Ausbau von Motivation, Geduld, Kreativität, etc...); Unterstützung der Sensibilität und Empathiefähigkeit (z.B. durch Förderung von Empathie, Toleranz, Zusammenarbeit, etc...); und Schaffen von Grundlagen für interkulturelles Lernen (z.B. durch Förderung von Wissen über Künstler/in, Entstehungszeit, Entstehungsort, etc...). Im nächsten Unterkapitel über interkulturelle Kompetenz werden einige dieser Arbeitsformen von Badstübner-Kizik anhand von direkten praktischen Beispielen wiedergegeben. Badstübner-Kizik (2007) beschäftigt sich mit Bildkunst und Musik, wobei sie für die jeweiligen Themen getrennt, unterschiedliche Arbeitsformen vorstellt. Wangerin (2006a; 2006b) befasst sich auch mit dem Thema der Musik und Bildkunst, wobei er die Ansicht vertritt, dass diese zwei Themen auch gleichzeitig in den Deutschunterricht einfließen können. Er gibt drei interessante Integrationsbeispiele wie man Beides im Unterricht verknüpfen kann, um damit mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen zu können (Wangerin, 2006b, 298-322). Weitere interessante Ideen liefern Blell und Rottmann (2000) durch ihren Vorschlag sonderpädagogische Übungen in der Arbeit mit Kunstbildern miteinzubringen. Sie vergleichen Fremdsprachendidaktik mit der Sonderpädagogik, auf der Basis, dass sich in der Sonderpädagogik die Menschen verbal nicht leicht verständigen können, wie das auch der Fall beim Erlernen einer neuen Sprache ist. Daher schlagen sie verschiedene Übungen vor, in denen die Wahrnehmung und der verlangsamte Rezeptionsprozess eine wichtige Rolle spielen (zum Beispiel sollen die Schüler/innen verschiedene Formen in einem Kunstbild mit den Händen oder den Fingern in der Luft durch Gesten

nachzeichnen und danach die dabei erlebten Gefühle schildern). Lange (2006) beschäftigt sich auch mit dem verlangsamten Wahrnehmungsprozess, indem er seinen Schüler/innen verschiedene Schreibaufgaben in Bezug auf ein Kunstbild anbietet. Er hebt hervor, dass besonders Schreibanfänge Schwierigkeiten bereiten können, daher schlägt er eine breite Palette an verschiedenen Schreibanfängen vor (vgl. Lange, 2006,74). Schrader (2000) interessiert sich auch für den Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit dem kreativen Schreiben über Kunstbilder. Sie bietet verschiedene Übungen an, die sich mit Innenraumdarstellungen beschäftigen und in denen die Schüler/innen in Gruppen oder alleine ihrer Fantasie freien Lauf lassen sollen, um zu erraten, wer dort wohnen könnte oder welche Geschichte sich dort abgespielt hat (Schrader, 2000,348f). Mit Schreibideen beschäftigen sich auch Henseler und Rottmann (2000). Sie schlagen Übungen vor (vgl. Henseler & Rottmann, 2000,365ff), in denen Assoziationen eine große Rolle spielen um zum Beispiel Gedichte, Fragenkataloge oder Geschichten zu schreiben. Sie integrieren auch theaterpädagogische Ideen in ihre Übungen, in denen zum Beispiel das Geschriebene auch mimisch und gestisch dargestellt werden soll (vgl. Henseler & Rottmann, 2000,367).

Für die Arbeit mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht dienen aber auch kommunikative museumspädagogische Übungen. 1981 erschien das Handbuch Museumspädagogik (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981) mit dem Ziel, alles rund um Museumspädagogik zu dokumentieren. Direkte Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Museumsausstellungen wurden vorgestellt (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981,201-336), wobei besonders handlungsorientiertes entdeckendes Lernen und Lernen mit allen Sinnen (vgl. Rumpf, 1981) einen wichtigen Platz einnahm. Dreykorn und Wagner (2007) beschäftigen sich auch mit Museumspädagogik und beschreiben verschiedene erprobte Methoden (Dreykorn & Wagner, 2007, 170-186), die man für den Fremdsprachenunterricht adaptieren könnte (zum Beispiel eine Kunstauktion zusammenstellen, oder Werbetexte und Steckbriefe für Kunstwerke verfassen). Eine ähnliche Zusammenfassung von museumspädagogischen Methoden kann man auch in "Museumspädagogik: Ein Handbuch" wiederfinden (vgl. Czech et al., 2014). Es werden verschiedene Spiele, Arbeit mit Assoziationen, Arbeit mit verschiedenen Medien, aber auch Methoden zum Üben von bewusster Wahrnehmung und theaterpädagogische Methoden vorgestellt (Czech, 2014c,202-220).

3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern

Das Kapitel 2.2 beschäftigte sich mit einer Definition von interkultureller Kompetenz. Aufbauend auf dieser Definition wird in dem jetzigen Kapitel die Frage gestellt, wie man interkulturelle Kompetenz mit Hilfe von Kunstbildern lehren kann. Zuerst werden die Ähnlichkeiten zwischen interkulturellen Situationen und der Bildbetrachtung erörtert. Danach werden basierend auf der Definition von interkultureller Kompetenz, praktische Übungsbeispiele geliefert, um das Vertiefen interkultureller Kompetenz anhand von Kunstbildern während des Unterricht in der Klasse oder im Museum zu veranschaulichen.

Besonders die Arbeit mit Kunstbildern kann für interkulturelles Lernen sehr förderlich sein. Stellvertreter dieser Ansicht sind zum Beispiel Charpentier et al. (1988) und Badstübner-Kizik (2007), die die Idee vertreten, dass Bilder mehr sein sollen als nur ein Sprechanlass im Fremdsprachenunterricht. Ein Vorteil von Kunstbildern ist derjenige, dass sie authentische und nicht-didaktisierte Texte eines kulturellen Umfeldes sind (vgl. Rymarczyk, 2010,283). Der Inhalt des Bildes wird dadurch zu einem "Schlüssel" zur anderen Kultur, durch das man andere Sichtweisen kennenlernen kann. Marx (2006) verweist auf Charpentier et al. und Badstübner-Kizik, die meinen,

"dass formale und inhaltliche Bildmerkmale auf kulturelle, historische, soziale oder ökonomische Kontexte verweisen, in denen ein Objekt verankert ist" (Marx, 2006,172).

Hellwig (2000) führt den Begriff des Kulturems ein, um sich auf diese kulturellen Bildmerkmale zu beziehen:

"Das Kulturem eines künstlerischen Bildes und seine Teilkultureme sind seine kulturspezifischen Bedeutungs-, Ausdrucks- und Wirkungsinhalte, wahrgenommen und betrachtet als Bildganzheit und -details. Wahrnehmen und Verstehen vollziehen sich in Form prozessualer Interaktion zwischen dem Bild, seinem komplexen Gesamtkulturem und dessen Teilkulturemen und der/dem Betrachtenden." (Hellwig, 2000,330)

Diese Kultureme sind wichtig, da sie in einer Gesellschaft eine gewisse Bedeutung haben. Um diese dekodieren zu können, muss man sich der Kultureme Gewahr werden.

Ein weiterer Vorteil der Beschäftigung mit Kunstbildern ist, dass

"sie innere Mehrstimmigkeit anregt, die Reflexion über sich und die eigene Beziehung zur Welt initiiert, damit die eigene Subjektivität bewusst macht und auf diese Weise persönlichkeitsbildend wirkt" (Badstübner-Kizik, 2007,21).

Man kann oft nicht alle Facetten eines Kunstbildes auf den ersten Blick erkennen, sodass Denkprozesse angeregt werden. Darüber hinaus sind die verschiedenen Bedeutungsebenen eines Kunstbildes oft unterschiedlich interpretierbar. Deswegen sind Kunstbilder besonders vorteilhaft für interkulturelles Lernen. Während interkultureller Interaktionen ist man nämlich ähnlichen

Situationen ausgesetzt. Yousefi und Braun (2011) geben ein interessantes Beispiel um eine interkulturelle Situation zu veranschaulichen:

"Einige Menschen bekommen zum ersten Mal ein Hängebauchschwein zu Gesicht. Zunächst sind sie verblüfft, doch dann behauptet einer von ihnen selbstbewusst, es handele sich hierbei um eine Ratte, die zu viel gefressen habe. Ein anderer meint ebenso selbstbewusst, dies sei ein Elefant der vor Hunger geschrumpft sei." (Yousefi & Braun, 2011,28)

Beide Personen sind Stellvertreter unterschiedlicher "Kulturen", und nehmen ein und dieselbe Sache (das Hängebauchschwein) unterschiedlich wahr. Die beiden stellen das Gesehene in das eigene Bezugssystem und merken nicht, dass es eigentlich eine unbekannte Tierart ist, die sie betrachten.

Genau das Gleiche kann mit Kunstbildern passieren. Eine Gruppe von Personen sieht das gleiche Bild, die einzelnen Personen jedoch haben eine unterschiedliche Wahrnehmung des Gesehenen. Junker (1983,13) bringt dies mit seinem Cartoon auf den Punkt (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.3*). In *Abb.3* sieht man drei Personen, die das Bild eines Schneemanns betrachten. In der Gedankenblase der ersten Person sieht man den Text: "Alles in der Natur modelliert sich wie Kugel, Kegel u. Zylinder". Aufgrund der geometrischen Formen aus dem der Schneemann besteht, erinnert ihn das Bild an das Zitat von Cézanne, dem Vorreiter des Kubismus. Die zweite Person wird an das Gemälde von Eugène Delacroix "die Freiheit führt das Volk" erinnert (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.4*), indem Marianne, eine Allegorie der Freiheit, eine Fahne genauso in den Händen hält wie der Schneemann auf dem Bild. Die dritte Person scheint sich besonders für den Schnee im Bild zu interessieren. In seiner Gedankenblase ist die chemische Verbindung von Wasser ersichtlich, das bei Minusgraden zu Eis oder Schnee gefriert (" H_2O ca $-5^{\circ}C$ "). Alle drei sehen das gleiche Bild, aber nehmen es ganz unterschiedlich wahr. In beiden Fällen, in der interkulturellen Situation sowie in der Bildbetrachtung, muss man sich Gewahr werden, dass es verschiedene Sichtweisen gibt. Die Art und Weise der Wahrnehmung eines Objektes ist bei jeder Person anders. Eine Definition von Wahrnehmung ist nach Biechele (2006,20) die Aufstellung von Hypothesen über die eigene Umwelt. Biechele (ebd.) hebt hervor, dass das Ergebnis des Wahrnehmungsprozesses wesentlich bestimmt wird durch das Vorwissen. Dies zeigt das Beispiel, des Hängebauchschweins, indem es mit den, für die jeweiligen Personen bekannten Konzepten der Ratte und dem Elefanten verglichen wird. Genauso aber auch das Beispiel des Schneemannbildes, indem die drei Personen, basierend auf ihrem Vorwissen, die neue Information (das Bild) analysieren. Nach Biechele ist demnach Wahrnehmung

"aktiv, subjektiv, selektiv, konstruktiv, vorwissensbasiert, interpretativ, kontextabhängig, ist abhängig vom jeweiligen „Perceptual Set“, d.h. dem Zusammenwirken von Einstellung, Erwartung, Aufmerksamkeit, Instruktion, kulturellem Orientierungssystem, Emotionen und Lernbiographie" (ebd.).

Bilder werden daher nicht auf objektive Weise wahrgenommen, sondern sind immer kontext-, erfahrungs- und kulturabhängig. Dies hat die Konsequenz, dass wenn ein Bild angesehen wird, dies

noch lange nicht bedeutet, dass es von verschiedenen Personen genauso wahrgenommen wird. Daher ist es von Vorteil die Wahrnehmung durch Fragen und Aufgabenstellungen auf verschiedene Aspekte zu lenken. Die sprachliche Artikulation des Gesehenen ist sehr wichtig, denn nur so lernt man die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von verschiedenen Personen kennen und erkennt Neues, das durch die eigene Wahrnehmung gefiltert wurde. Dies liefert einen Vorteil für den Fremdsprachenunterricht, denn wenn man merkt, dass es unterschiedliche Sichtweisen gibt, dann ergibt sich ganz automatisch der Wunsch sich darüber zu verständigen (vgl. Heuer, 1997,14). Darüber hinaus, ist der/die Lehrer/in nicht im alleinigen Besitz des Wissens. Badstübner-Kizik (2007,19) hebt hervor, dass in der Arbeit mit Kunstbildern, Lehrende und Lernende als gleichberechtigte Partner auftreten. Lehrende haben die Aufgabe, die vielfältigen Deutungsprozesse zu begleiten und zu moderieren.

Aufgrund der verschiedenen Sichtweisen mit denen man konfrontiert ist, ist ein Ziel der interkulturellen Kompetenz, Strategien zu liefern um einen friedlichen und konstruktiven Dialog zwischen Kulturen zu fördern (siehe *Kapitel 2.3 interkulturelle Kompetenz*). In diesem Teil der Arbeit werden die einzelnen Strategien dargestellt. Beispiele von Badstübner-Kizik (2007) veranschaulichen, wie man diese in Verbindung mit Kunstbildern im Museum oder in der Schule üben könnte. Natürlich soll durch die Übungen auch die kommunikative Kompetenz nicht vernachlässigt werden.

Aufgrund der mehrperspektivischen Sicht von Kunstbildern kann besonders Rollendistanz, Empathie und Toleranz geübt werden (siehe *Kapitel 2.3* für Definition von interkultureller Kompetenz: Seite 16 Tabelle 1, Nr. 3d, 3e, 3f). Ein Beispiel zur Veranschaulichung von Rollendistanz anhand von Kunstwerken ist, kontroverse Kunstwerke vorzustellen und zu verteidigen. Dieses Beispiel ist eines von vielen Vorschlägen von Badstübner-Kizik (2007,59), die sie unter dem Titel "Arbeitsformen zur Förderung der Sensibilität und Empathie" zusammenfasst. Zum Üben der Rollendistanz könnte man den Schüler/innen die Aufgabe geben, ein der Person sympathisches, kontroverses Kunstwerk auszuwählen und dann die verschiedenen Sichtweisen vorzustellen und die eigene Meinung zu begründen. Dadurch müsste man sich mit anderen Sichtweisen auseinandersetzen und zu seiner eigenen Meinung stehen. Um Empathie zu üben, könnte man kunstbezogene Rollenspiele durchführen, in denen zwei Personen immer gegensätzliche Meinungen vertreten und man sich in deren Rolle hineinversetzen müsste. Badstübner-Kizik (2007,60) gibt das Beispiel für Partnerrollenspiele zwischen Kunsthistoriker und Kunsthändler, Hobbymaler und bekannter Künstler, Albrecht Dürer und Gustav Klimt, etc... Nach Badstübner-Kizik (2007,60) ist ein Übungsbeispiel für Toleranz, die eigenen bildkünstlerischen Vorlieben vor dem Klassenverband vorzustellen (z.B. Wer ist mein Lieblingskünstler? Was ist mein Lieblingsstil?). Als zweiter Schritt kann dann ein gemeinsames künstlerisches Porträt der ganzen Gruppe angefertigt werden (z.B. Wer mag was? Wer mag was

nicht?). Dadurch sollen die Schüler/innen andere Meinungen anerkennen und tolerieren lernen. Eine Unterkategorie der Toleranz ist die Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz (siehe *Kapitel 2.3* für Definition von interkultureller Kompetenz, Seite 16 Tabelle 1, Nr.3f). Badstübner-Kizik (2007) hebt besonders die Ambiguität der Kunst hervor, die Parallelen zwischen Kunst und Interkulturalität entstehen lässt:

"Die Parallelität vielfältigster künstlerischer Strömungen und die Unmöglichkeit für den Einzelnen, diese Bereiche der Kultur komplett zu erfassen, suggerieren immer wieder Situationen der Irritation, Rätselhaftigkeit, Unverständlichkeit und unaufgelösten Spannung - Situationen also, die auch interkulturelle Kommunikationssituationen kennzeichnen. Hier wie dort müssen Wege zwischen dem Wunsch nach eindeutigem Verstehen und der Notwendigkeit, Mehrdeutigkeit und Unverständlichkeit auszuhalten, gefunden werden. Es ist darüber hinaus ein Merkmal gelungener interkultureller Kommunikation, schnelle Urteile hinauszuzögern und sich die Bereitschaft zu erhalten, sie eventuell auch zu ändern. Bildende Kunst und Musik ermöglichen hier eine exemplarische Erfahrung von Fremdheit und Vieldeutigkeit." (Badstübner-Kizik, 2007,26)

Gienow und Hellwig (1997,31) ließen eine Gruppe von Studierenden ihre Gefühle beim Betrachten von spezifischen Kunstbildern schriftlich ausdrücken. Sie bemerkten, dass die Eindrücke und Empfindungen sehr ambivalent waren. Da Kunst Erfahrungen von Unverständnis, Vieldeutigkeit und Spannungssituation auslösen kann, ist dies äußerst vorteilhaft um Ambiguitätstoleranz und Frustrationstoleranz zu üben. Ein Beispiel für die Durchführung einer Übung zu Ambiguitätstoleranz wäre den Schüler/innen unterschiedliche Wahrnehmungsaufgaben zu Kunstbildern zu geben, etwa in Verbindung mit Farben, Formen, Gegenständen oder Personen und diese Wahrnehmungsaufgaben dann in einer Gruppe bearbeiten zu lassen (z.B. Ich sehe etwas, was du nicht siehst...) (vgl. Badstübner-Kizik, 2007,53). Zwar zählt Badstübner-Kizik diese Aufgabe zu "Arbeitsformen zur Vorbereitung und Unterstützung einer verlangsamten, bewussten, intensiven Wahrnehmung", jedoch verfolgt diese Aufgabe neben der verlangsamten Wahrnehmung ein weiteres Ziel. Die Schüler/innen können durch diese Aufgabe bemerken, dass das im Bild Dargestellte, von anderen Personen anders verstanden werden kann und dass sie mit dieser Ambivalenz leben müssen. Um Frustrationstoleranz mit Schüler/innen zu üben, könnte man Bilder oder Plastiken abzeichnen oder zum Beispiel mit Ton oder Knete nachformen lassen. Als zweiter Schritt sollten dann die Schüler/innen den Prozess kommentieren und das fertige Werk vorstellen. Dadurch soll nach Badstübner-Kizik (2007,55) Geduld und Ausdauer geübt werden; dies bedeutet aber auch, dass die Schüler/innen sich einer Aufgabe stellen müssen und diese beenden sollen, auch wenn es nicht einfach ist. Drei weitere Charakteristika von interkultureller Kompetenz sind Respekt und Wertschätzung für andere Kulturen, aufgeklärter Ethnozentrismus und die Distanz zur eigenen Sprache und Kultur (siehe *Kapitel 2.3* Definition interkultureller Kompetenz, Seite 16 Tabelle 1, Nr.3a, 3b, 3c). Es ist wichtig sich Gewahr zu werden, dass nicht nur die Betrachter eines Bildes kulturell geprägt sind, sondern auch der Künstler selbst, der das Bild schuf:

"Bilder sind kulturelle Produkte und repräsentieren die Perspektive der jeweiligen Kultur, eingeschlossen kulturbedingte Konventionen, die einen Bildproduzenten leiten" (Biechele, 2006,19).

Biechele (2006,33) meint, dass wenn ein Bild einer fremden Kultur nicht verstanden wird, die Ursache oft im fehlenden Vorwissen über die Zielkultur liegt. Daher findet Biechele (2006), dass man Aufgaben, Fragen oder Lernprozesse besonders auf "kulturelle Strukturmerkmale" beziehen sollte, wie zum Beispiel:

- *"Menschen, Persönlichkeit, soziale Dimension(en), ...*
 - *die Beziehung zwischen Mensch und Natur*
 - *die Zeitorientiertheit (Gegenwarts-, Vergangenheits-, Zukunftsbezogenheit),*
 - *kommunikative Dimensionen (pragmatisch, nonverbal, ...)*
 - *Extraverbales (Raum, Zeit, ...)*
 - *Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen*
 - *Wertorientierungen*
 - *Artefakte ...*
sowie auf Formmerkmale und Ästhetik des Bildes:
 - *Bildart, Technik*
 - *Komposition, Anordnungen, Spannungsverhältnis*
 - *Verhältnis Gesamtaussage und Details im Bild*
 - *Leserichtung*
 - *Farben, Linien*
 - *Bildproduzent und dessen Enkulturation⁴*
 - *Entstehungsgeschichte, Tradition, ...*
 - *Quelle"*
- (Biechele, 2006,40f)

Durch den Fokus auf diese "kulturellen Strukturmerkmale" kann man eine andere Kultur besser kennenlernen, sodass damit Respekt und Wertschätzung für andere Kulturen erwachsen kann und man sich des eigenen Ethnozentrismus bewusst werden kann (aufgeklärter Ethnozentrismus) und gleichzeitig eine Distanz zur eigenen Sprache und Kultur gewinnt. Um dies zu üben schlägt Badstübner-Kizik (2007,61) eine ganze Reihe von "Arbeitsformen zur Förderung eines subjektiven (kulturellen) Wissenskontextes als Grundlage für interkulturelles Lernen" vor. Sie erwähnt die Beschäftigung mit dem/der Künstler/in, mit dem konkreten Kunstwerk, der Entstehungszeit und dem Entstehungsort. Ein Beispiel von Badstübner-Kizik (2007,63) ist das Schicksal und die Rezeption eines Kunstwerkes zu verfolgen und vorzustellen (z.B. Bearbeitungen oder Verbote). Durch die Auseinandersetzung mit der Rezeptionsgeschichte des Kunstwerkes, können die Schüler/innen beobachten, welche verschiedenen Meinungen über ein und dasselbe Werk entstanden und welche kulturellen Hintergründe die jeweilige Meinung geleitet haben. Dies kann dann auch zu der Erkenntnis führen, dass die heutige Meinung auch ein Produkt der kulturellen Umgebung und Verstehensweisen ist.

⁴ Enkulturation= ist der Prozess der kulturellen Sozialisierung, d.h. des Erlernens einer Kultur (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981,348)

Natürlich sind die hier vorgestellten Übungen nur als Ideen gedacht um zu veranschaulichen wie man bestimmte Kompetenzen entwickeln kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass durch diese Übungen die jeweiligen Kompetenzen auch wirklich entwickelt werden. Die Übungen können den Schüler/innen nur Denkanstöße geben, die dann möglicherweise Lernprozesse auslösen.

3.3 Visuelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern

Im *Kapitel 2.3* wurden verschiedene Definitionen von visueller Kompetenz verglichen und die wichtigsten Charakteristika zusammengefasst. Aufbauend auf dieser Definition wird in dem jetzigen Kapitel die Frage nach Möglichkeiten der Schulung der visuellen Kompetenz mit Hilfe von Kunstbildern gestellt. Die Konzepte von visueller Grammatik, sowie verweilendem Sehen werden vorgestellt und am Ende jedes Unterkapitels ein praktisches Übungsbeispiel gegeben, um die Themen zu veranschaulichen, aber auch um Ideen zu liefern, wie man während des Unterrichtes in der Klasse oder dem Museum vorgehen kann.

Nach der Definition von visueller Kompetenz von Debes (1969,27) muss man das Gesehene wahrnehmen, unterscheiden und interpretieren können (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.1a). Als erster Schritt ist es wichtig das Gesehene zu erkennen, um es danach interpretieren zu können. Jedoch scheitern einige Schüler/innen schon an dieser Stelle. Bernhardt (2009) erkannte, dass es manchen Kinder und Jugendlichen Schwierigkeiten bereitet etwas auf einem Bild zu erkennen, das über Details hinausgeht. Er führte daraufhin eine qualitative Studie über Bildwahrnehmung durch, um der Frage nachzugehen, was Kinder und Jugendliche auf einem Bild sehen können und welche Bildinterpretationsstrategien sie besitzen. Durch Interviews gelangte Bernhardt zu folgendem Ergebnis:

"In der Grundschule ist Detailsehen vorherrschend, die Fähigkeit, Intentionalität zu erkennen, praktisch nicht vorhanden. Oft werden Szenen auf Bildern zum Anlass genommen, eigene Erlebnisse oder Familienprobleme zu thematisieren. In der Mittelstufe hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mindestens ein Gespür dafür entwickelt, dass auf Bildern intentional etwas ausgedrückt werden soll. Die Fähigkeit zur reflektierten Bildbeschreibung nimmt mit steigender Jahrgangsstufe bei einem Teil der Lernenden zu. Aber ein großer Teil - fast 47% - verbleibt auch in der Sekundarstufe auf einer alltagsweltlich-affirmativen Ebene." (Bernhardt, 2009,132)

Dies zeigt, dass Schüler/innen Bildinterpretationsstrategien dringend benötigen. Besonders das Erkennen der Intentionalität eines Bildes ist bei jüngeren Schüler/innen kaum oder gar nicht ausgeprägt und bei älteren Jahrgängen schwach vorhanden (vgl. Bernhardt, 2009,127). Das Erkennen inwieweit der Bildinhalt der Wahrheit entspricht und welche Zwecke das Bild verfolgt, ist eine wichtige Teilkompetenz visueller Kommunikation (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller

Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.6a). Diese Teilkompetenz ist unentbehrlich damit man sich ein Urteil über die Bildwirkung und den Bildzweck bilden kann (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.7a). Als erster Schritt muss erkannt werden, was auf dem Bild abgebildet ist und nur dann kann man als nächsten Schritt eine eigene Meinung über Bildwirkung, Intentionalität, Wahrheitsgehalt, etc... bilden. Nun stellt sich die Frage einer guten Vermittlung von Bildinterpretationsstrategien an Schüler/innen. Um Antworten auf diese Frage finden zu können, ist es von Vorteil sich mit der Bildwissenschaft auseinanderzusetzen. 1994 forderte Boehm die Etablierung einer Allgemeinen Bildwissenschaft, in Analogie zur Allgemeinen Sprachwissenschaft (vgl. Boehm, 1994,11). Dieser Vergleich basiert auf der Grundlage, dass die visuelle Kommunikation aus Symbolen besteht, genauso wie die schriftliche Kommunikation. Zwar ist es unmöglich ein visuelles Wörterbuch zu verfassen, da es eine unbegrenzte Anzahl an visuellen Zeichen gibt, dessen Bedeutung vom jeweiligen Kontext abhängig ist, jedoch wurde die Idee einer visuellen Grammatik von verschiedenen Autoren aufgeworfen (vgl. z.B. Doelker, 1997; Bamford, 2003; Kress & van Leeuwen,2006). Kress und van Leeuwen (2006) haben in ihrem Buch "reading images" eine eigene visuelle Grammatik zusammengestellt, die für diejenigen, die sich genauer mit diesem Thema auseinandersetzen wollen, sehr empfehlenswert ist. Unter der linguistischen Grammatik wird das Wissen über ein Inventar von Elementen und Regeln der verbalen Kommunikation, die mehr oder weniger von den Mitgliedern einer Gruppe explizit und implizit geteilt werden, verstanden (vgl. Kress & van Leeuwen, 2006,3). Kress und van Leeuwens Definition von visueller Grammatik ähnelt der Definition von linguistischer Grammatik, da sie beide als soziales Phänomen dargestellt werden. Visuelle Grammatik beschreibt nach Kress und van Leeuwen (ebd.) eine soziale Ressource einer bestimmten Gruppe, das explizite und implizite Wissen über diese Ressource, und wie es in der Gruppe Anwendung findet. Genauso wie die sprachwissenschaftliche Grammatik, besteht die visuelle Grammatik auch aus Syntax und Semantik. Um Schüler/innen zu helfen, Bildinterpretationsstrategien zu entwickeln, ist es von Vorteil, sich genauer mit der visuellen Syntax und Semantik des Bildes auseinanderzusetzen.

3.3.1 Visuelle Syntax

Unter der Syntax im linguistischen Sinne, versteht man die Art und Weise wie man Wörter, Satzteile, Nebensätze, etc... bildet und diese dann nach speziellen Regeln zu Sätzen zusammensetzt. Doelker (1997,111) wie auch Bamford (2003,3) meinen, dass sich die visuelle Syntax, analog zur linguistischen Syntax, auf die verschiedenen Teile eines Bildes, beziehungsweise das Zusammenfügen dieser Bildelemente zu einem Gesamtbild bezieht. Die Syntax ist also die Struktur und Organisation eines Bildes. Doelker (1997,111) hebt hervor, dass die visuelle Syntax, im Gegensatz zur linguistischen Syntax weniger strengen Regeln folgt, dass es aber trotz allem Gesetzmäßigkeiten gibt, denen zum

Beispiel Grafiker/innen folgen. Bamford (2003,3) zählt nicht nur die graphische Komposition eines Bildes zur Syntax, sondern auch die Kameraführung oder Filmmontage, da wir uns aber hier auf Kunstbilder fokussieren, wird auf bewegte Bilder nicht weiter eingegangen. Als Lehrer/innen ist es wichtig Schüler/innen auf die Bild-Syntax aufmerksam zu machen, da dies zuerst für die Bildbeschreibung und die darauffolgende Interpretation erforderlich ist. Hier sind einige Fragen, basierend auf einer Liste von Beispielen visueller Syntax von Bamford (2003,3) und Beispielen für bildästhetisches Sehen von Hallet (2010,47), die man bei der Betrachtung eines Kunstbildes im Zusammenhang mit der Bild-Syntax stellen kann:

- Was sieht man im Vordergrund/ Hintergrund?
- Welche Farben/ Kontraste werden verwendet?
- Wie ist die Belichtung? Gibt es Schatten/ Licht?
- Wirkt das Bild tief/ flach?
- Werden Linien/ Flächen verwendet?
- Welcher Blickwinkel/ welche Perspektive wird verwendet?
- Was befindet sich im Zentrum/ am Rand?
- Welche Größe haben die Objekte im Bild?

Kress und van Leeuwen (2006,3) heben besonders den kulturellen Aspekt visueller Grammatik hervor:

"We would say that 'our' grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in 'Western' cultures" (ebd.).

Als Beispiel für kulturelle Unterschiede wird angeführt, dass in westlichen Kulturen die Schreibrichtung von links nach rechts verläuft. Dies hat Auswirkungen auf die Bild-Syntax. Ein bekanntes Beispiel führt Doelker (1997,116) an, in dem er sich auf die Panele von Comics bezieht, die in westlichen Kulturen von links nach rechts gelesen werden. Aufgrund der Leserichtung werden in Japan jedoch Comics von rechts nach links gelesen. Kress und van Leeuwen (2006,180f) nennen das Beispiel von Handlungen in westlichen Gemälden die sich von links nach rechts entwickeln. In diesen Gemälden befindet sich die bekannte Information auf der linken Seite und die neue Information auf der rechten. Hecke und Surkamp (2010,15) meinen, dass man in diesen Bildern, auf der linken Seite die Auslöser und auf der rechten Seite die Resultate oder Reaktionen der Handlung sieht. In anderen Kulturen mit anderer Leserichtung jedoch, etwa in arabischsprachigen Kulturen, führt Kress und van Leeuwen (2006,181) an, dass sich die bekannte Information auf der rechten Seite befindet und die neue Information auf der linken Seite. Ein weiteres Beispiel, das Hilfestellung in der Deutung der Bild-Syntax bietet, ist die Art und Weise aus welcher Perspektive das Dargestellte wiedergegeben wird. Denn die Perspektive spiegelt oft Machtverhältnisse wieder. Kress und van Leeuwen (2006,140) weisen darauf hin, dass Dinge die von unten betrachtet werden größer und mächtiger erscheinen, während Dinge, die von oben betrachtet werden, klein und unwichtig wirken. Wenn sich aber die dargestellten Objekte im Bild auf Augenhöhe befinden, entsteht beim Betrachter ein Gefühl der

Ebenbürtigkeit. Dies sind nur einige wenige Beispiele für die Deutung der Bild-Syntax, die Kress und van Leeuwen (2006) anführen. Leider können hier nicht alle Beispiele aufgeführt werden, das Ziel ist jedoch, auf die wichtige Rolle der Bild-Syntax im Interpretationsprozess aufmerksam zu machen.

Eine Übung zur Sensibilisierung von Schüler/innen für den Umgang mit der Bild-Syntax wird von Blell (2010,106) vorgeschlagen. Sie gibt das Beispiel einer Werbeanzeige mit Bild und Schrift und bittet die Schüler/innen diese zu zerschneiden und neu anzuordnen. Die Schüler/innen sollen dann beschreiben, welche Auswirkungen dies auf die Werbeanzeige hat. Diese Übung trainiert die rezeptive, aber auch die produktive visuelle Kompetenz durch das eigene Zusammenstellen eines neuen Bildes. Man könnte dies genauso auch mit einem Kunstbild durchführen, zum Beispiel in der eine Handlung von links nach rechts abläuft, sodass sich die Schüler/innen, der von Kress und Leeuwen beschriebenen, bekannten vs. neuen Informationsaufteilung selbst deduktiv gewahr werden können.

3.3.2 Visuelle Semantik

Wenn man ein Kunstbild interpretieren will ist es wichtig, sich neben der Bild-Syntax auch mit der Semantik auseinanderzusetzen. Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung von Zeichen. Semantik ist ein Teilbereich der Semiotik, der Wissenschaft der Zeichensysteme. Bamford (2003) gibt wie folgt eine Definition von visueller Semantik:

"visual semantics refers to the ways images fit into the cultural process of communication" (Bamford, 2003,4).

Bamford (ebd.) meint, dass visuelle Semantik sich mit der Art und Weise, durch welche Bilder Bedeutung erlangen, beschäftigt. Die Bedeutung eines Bildes kann einerseits durch die Form und Struktur, andererseits durch kulturell beeinflusste Interpretationen, oder durch die soziale Interaktion mit dem Bild entstehen. Im Folgenden ist eine Liste von Fragen nach Bamford (2003) zusammengestellt, die man bei der Betrachtung eines Bildes stellen kann, um mehr über die visuelle Semantik zu erfahren:

- *"Who created the image?"*
- *At what point of history and in what context was the image created?"*
- *Who commissioned the image?"*
- *For what purpose was the image created?"*
- *In what context is the image being seen?"*
- *Who is the intended audience of the image?"*
- *In what form(s) of media will the image be seen?"*
- *What has been omitted, altered or included in an image?"*
- *What does the image say about our history?"*
- *What does the image communicate about our individual or national identity?"*
- *What does the image say about an event?"*
- *What aspects of culture is an image communicating?"* (Bamford, 2003,4)

So wie Kress und van Leeuwen (2006), schlägt auch Doelker (1997) eine visuelle Grammatik vor. Er setzt sich besonders mit der Bildsemantik auseinander. Doelker (2010,20) vergleicht die verschiedenen Bedeutungsebenen eines Bildes mit geologischen Gesteinsschichten (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.5*). Die Bedeutungsschichten sind, genauso wie die Gesteinsschichten mehr oder weniger ausgeprägt.

Als erste Bedeutungsschicht wird die spontane Bedeutung angeführt. Doelker versteht darunter

"alle optischen Reize und nonverbalen Signale, die eine spontane Reaktion oder ein spontanes Verhalten auslösen" (Doelker, 2010,17).

Er unterscheidet zwei Gründe, wodurch ein spontanes Verhalten ausgelöst werden könnte. Einerseits aufgrund eines biologischen Codes, dass heißt Reize die mit der Selbsterhaltung (in Filmen zum Beispiel rasche Kamerabewegungen, die das Gefühl einer Bedrohung implizieren) oder mit der Arterhaltung (zum Beispiel sexuelle Signale) zu tun haben. Andererseits können spontane Reaktionen durch archaische Codes, durch Gefühlsausdrücke, die sich in Mimik und Gestik widerspiegeln, entstehen. Die zweite Bedeutungsschicht nennt Doelker feste Bedeutung. Zu dieser Bedeutungsschicht zählen Piktogramme, Verkehrszeichen, aber auch konventionalisierte Symbole, wie zum Beispiel Markenzeichen, Logos, etc... (vgl. Doelker, 2010,18). Die latente Bedeutung ist die nächste Bedeutungsebene, unter der Doelker (1997,92f) eine Gruppe von verschiedenen symbolischen Bedeutungen, die ein gewisses Motiv umgeben, versteht. Als Beispiel führt Doelker (1997) einen Apfel an, dessen latente Bedeutungen unter anderem

"Obst, Apfelsaft, gesunde Ernährung, vegetarische Ernährung, Schlanksein, natürliches Leben" (Doelker, 1997,93)

sein kann. Die deklarierte Bedeutung beschäftigt sich mit einem Anhaltspunkt zur Erschließung der Bedeutung zum Beispiel durch die Bildunterschrift, einer Legende, einem Titel oder im Falle eines Filmes, dem Kommentar (vgl. Doelker, 1997,98ff). Aichinger (2006,322) nennt den Bildtitel ancrage (Verankerung), da der Titel den Bildinhalt präzisiert und verankert und wenn die Darstellung nicht aussagekräftig genug ist, dann ist dieser besonders wichtig, um die Bedeutung zu entschlüsseln. Unter der artikulierten Bedeutung versteht Doelker (2010,20) die Art und Weise, wie Bildaufbau und Bildgestaltung des Bildes interpretiert werden können. Doelker (1997,103ff) stellt zur Unterstützung der Beschreibung der im Bild artikulierten Elemente eine Bildgrammatik vor. Doelker (1997,130f) hebt hervor, dass es oftmals nicht genug ist das Werk selbst zu analysieren, da es aufschlussreicher sein kann dieses im Kontext des Gesamtwerkes des Künstlers zu betrachten. Die Interpretationen die durch Vergleiche des Werkes mit anderen Werken desselben Künstlers entstehen, nennt er kontextuelle Bedeutung. Unter intertextueller Bedeutung versteht Doelker (1997,133ff) Anspielungen auf wiederkehrende Inhalte, zum Beispiel wird im Kunstwerk auf andere kunstgeschichtliche Werke etwa durch ein wiederverwendetes Motiv verwiesen. Die letzte

Bedeutungsebene ist die transtextuelle Bedeutung. Durch die Beschäftigung mit dem biografischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund des Künstlers kann man mehr über die transtextuelle Bedeutung eines Bildes erfahren (vgl. Doelker, 1997,16f). Durch diese tiefgreifende und mehrschichtige Analyse der Bedeutungsebenen kann man zu einem besseren Verständnis des Kunstwerkes gelangen und dies liefert auch eine solide Grundlage für eine Interpretation der Gesamtaussage.

Ein Beispiel für eine Übung zur Erkennung der verschiedenen Bedeutungsebenen von Bildern gibt Wagner und Dreykorn (2007,172). Sie schlagen vor, dass drei bis vier "Experten" für ein Kunstwerk ausgewählt werden, die dann während einer Diskussionsrunde verschiedene Sichtweisen vertreten.

"So darf sich der erste Experte beispielsweise nur emotional zu einem Kunstwerk äußern, der zweite nur formal, der dritte darf nur über Inhalt reden" (ebd.).

Man könnte diese Übung aber auch teilweise umwandeln, sodass es zum Beispiel acht Experten gibt, und jeder Experte beschäftigt sich mit einem der acht Bedeutungsebenen von Doelker (2010,20), die im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurden. Man könnte den Schüler/innen die Möglichkeit geben, im Internet nach Informationen zu suchen. So gibt man zum Beispiel einem Schüler/ einer Schülerin die Aufgabe, mehr über den Künstler des Kunstbildes, dem/der nächsten mehr über das Gesamtwerk in Erfahrung zu bringen; der/die übernächste stellt den Titel des Werkes vor, etc... Natürlich darf man nicht vergessen, dass abhängig vom Kunstwerk manche Bedeutungsebenen stärker vorhanden sind als andere. Insofern braucht man nicht immer acht Experten, sondern es müssen nur die wichtigsten Ebenen behandelt werden. Am Ende sollten in einer Diskussionsrunde alle Bedeutungsebenen von jedem Experten vorgestellt und besprochen werden, sodass man in der Gruppe zu einer Gesamtaussage kommt.

In diesen zwei Unterkapiteln wurde die Idee einer visuellen Grammatik vorgestellt, mit dem Ziel Bildinterpretationsstrategien zu liefern. Zwar kann es hilfreich sein, visuelle Syntax und visuelle Semantik einzeln zu analysieren, jedoch darf man nicht vergessen, beide zueinander in Beziehung zu setzen, um zu einem vollständigeren Verständnis des Bildes zu gelangen. Das Ziel ist es, eine ästhetische Wertschätzung zu entwickeln, sodass eine Meinung über Bildwirkung und Bildzweck, wie auch über die Leistung des Künstlers entstehen kann (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz, Seite 22 Tabelle 2, Nr.7a).

3.3.3 Verweilendes Sehen

Eine wichtige Grundvoraussetzung, um sich mit visueller Syntax und Semantik auseinandersetzen zu können, ist die Art und Weise der Kunstbetrachtung. Es wird von vielen verschiedenen Autoren (vgl. z.B. Hess, 1999,134f; Hecke & Surkamp, 2010,13; Blell, 2010,98; Bies, 2012,36f; Grube et al., 2013,1)

hervorgehoben, dass Schüler/innen es nicht gewohnt sind, ein Kunstbild ruhig und genau zu betrachten. Grube et al. (2013,1) meint, dass sich durch die große Anzahl an Bildern, mit denen die Menschen täglich konfrontiert werden, eine neue Art des Sehens entwickelt hat. Der gleichen Meinung ist auch Hess (1999). Um sich vor der Vielzahl von visuellen Reizen zu schützen, meint Hess (1999,134), dass sich eine Oberflächlichkeit im Sehen entwickelt hat und damit auch Defizite in der Fähigkeit des verweilenden Sehens. Natürlich darf man nicht vergessen, dass der tatsächlich wahrgenommene Bildinhalt von der Interessenslage abhängt:

"tendenziell sieht jeder ein anderes Bild; was einer sieht hängt mit Interessen und Vorwissen zusammen" (Otto, 1983a,11).

Sehen ist ein Auswahlverfahren, das von aufmerksamkeitsregenden Faktoren abhängig ist. Schwerdtfeger (2003,202) erklärt, dass das Sehen sprunghaft ist und nur an den Stellen hängen bleibt, die bedeutungstiftend für die betrachtende Person sind.

"So ist das Sehen immer absichtsvoll, auf das Erlangen persönlicher Bedeutungen, persönlicher Narrationen gerichtet" (ebd.).

Dies kann jedoch Gefahren in sich bergen, denn das sprunghafte Sehen gekoppelt mit dem Faktor, das Aufmerksamkeit erregt kann leicht von den Medien ausgenützt werden. Schwerdtfeger (2003,201) gibt das Beispiel einer Lehrveranstaltung, in der Lehramtsstudenten von Deutsch als Fremdsprache die Aufgabe hatten Internet-Lernseiten zu analysieren. Durch witzige Spiele wurde die Aufmerksamkeit der Internetbenutzer abgelenkt, sodass man sich im Sog der Internetseite verlieren konnte. Die Studenten merkten nicht, dass sie von der Hauptseite auf eine Verkaufsseite von Janosch kamen und dass es von dort aus keinen Link zurück auf die Hauptseite gab. Schwerdtfeger (2003,202) hebt hervor, dass Internetseiten dieses neuartige Sehen ausnützen und dass Schüler/innen oft den kommerziellen Zweck dahinter nicht erkennen. Um sich manipulativer Zwecke Gewahr zu werden, ist es wichtig das verweilende Sehen zu trainieren (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz, Seite 22 Tabelle 2, Nr.6a).

Lange (2006,56f) gibt in seinem Text "Die Bilder zum Sprechen bringen" Auskunft über seinen Deutschunterricht in einer Sekundarstufe I. Er erzählt, dass er jeweils acht Tage lang immer ein Kunstbild in der Klasse aufhing, sodass die Schüler/innen genügend Zeit hatten sich mit dem Bild auseinanderzusetzen. Er verwendete das Kunstbild für verschiedene Aufgaben, sodass die Schüler/innen das verlangsamte Sehen trainieren konnten. Zuerst stellte er generelle Fragen über das Kunstbild, dann hatten die Schüler/innen die Aufgabe sich in eine Person des Bildes hineizuversetzen und einen inneren Monolog zu verfassen. Ein oder zwei Tage später gab er ihnen einen Handzettel mit vielen verschiedenen Vorschlägen, wie man ins Schreiben kommen kann (vgl. Lange, 2006,74). Auf diesem Handzettel gibt er eine Reihe von fantasiereichen Ideen, das Kunstbild in eine Geschichte umzuwandeln. Zum Beispiel schlägt er vor, dass man sich vorstellt, das Kunstbild

wäre ein Fenster und man beschreibt, was draußen vor sich geht; oder man kann selbst in den Bildinnenraum hineinspazieren und beschreiben was passiert. In einer weiteren Idee stellt das Kunstbild das Schlussbild einer Geschichte, die man erzählen soll, dar. Für den Schreibunterricht sind diese Übungen sehr wertvoll, denn die Schüler/innen setzen sich sehr genau und für lange Zeit mit dem Bild auseinander und erhalten Impulse für Kreativität und Fantasie. Dies kann äußerst motivierend wirken, da die Schüler/innen die Möglichkeit haben ihre individuellen Ideen zu verschriftlichen.

Zwar kann in einem Museum das Kunstbild nicht acht Tage lang betrachtet werden, jedoch genügt schon eine Auseinandersetzung von zehn bis fünfzehn Minuten, um spezielle Elemente zu erkennen und verschiedene Bedeutungsebenen zu analysieren. Das längere Betrachten eines Bildes bringt viele Vorteile, denn nur so kann man mehr über die Darstellungsmittel erfahren (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.4a), wie auch den Stil, die Komposition und die verwendete Technik erkennen (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.5a).

3.4 Das Museum als Lernort

In diesem Unterkapitel wird das Museum als Lernort vorgestellt. Es gibt verschiedene Aspekte, die man sich vor Augen führen sollte, wenn man einen Klassenausflug ins Museum plant.

Als Lehrerin oder Lehrer hat man die Wahl, denn man muss nicht unbedingt den Klassenraum verlassen, man könnte auch mit Hilfe von Reproduktionen der jeweiligen Kunstbilder arbeiten. Der große Vorteil von Reproduktionen ist, dass es sehr einfach ist, sie in der Klasse vorzuzeigen und zu besprechen, jedoch sollte man sich Gewahr werden, dass Schüler/innen täglich eine Flut von Bildern rezipieren, seien es Werbeplakate, Schulbücher oder das Fernsehen. Wenn man die Möglichkeit hat, das Original zu betrachten, sollte man dies ausnützen, denn in der Schule ist man ständig mit Reproduktionen konfrontiert, diese haben aber meist eine ganz andere Farbigkeit, Größe, wie auch materielle Beschaffenheit. Hess (1999,60f) erörtert diese Unterschiede zwischen Reproduktion und Original und meint, dass farbliche Abweichungen und differenzierte Größenverhältnisse die Wirkung des Kunstwerkes ganz entscheidend verändern. Hess (1999,61) erwähnt das Beispiel von Ölgemälden, die abhängig von der Beleuchtung verschiedene Farbwerte aufweisen. Darüber hinaus ist auf Reproduktionen der Malduktus und der Farbauftrag schwer zu erkennen. Walter Benjamin (1936,437f) geht soweit, dass er meint, dass ein Kunstwerk eine Aura besitzt. Benjamin versteht darunter das *"Hier und Jetzt des Kunstwerkes"*, dies bedeutet dessen Einzigartigkeit und die

"Veränderungen, die es im Laufe der Zeit in seiner physischen Struktur erlitten hat" (Benjamin,1936,437).

Reproduktionen können diese Aura nicht wiedergeben.

Der Besuch eines Museums birgt jedoch nicht nur Vorteile in der Betrachtung des originalen Kunstwerkes. Durch die Veränderung des Lernplatzes kann das Interesse und die Motivation der Schüler/innen geweckt werden und das Museum kann als Erlebnisraum fungieren, denn der Ausstellungsraum selbst übt eine bestimmte Wirkung aus. Darüber hinaus kann man durch einen Museumsbesuch dem Vorurteil entgegenwirken, dass Museen nur für Experten zugänglich sind. Dieses Vorurteil beruht auf der geschichtlichen Entwicklung der Museen. Nach Noschka-Roos & Teichmann (2007,21) lag das Hauptaugenmerk von Museen bis in die 1960er Jahre im Ausbau und Erhalt der Sammlung, die Präsentation der Kunstwerke unterlag wissenschaftlichen Prämissen, die nur für Experten erschließbar waren. Dies änderte sich mit der Forderung, Museen als Lernorte zu etablieren und somit nicht nur Experten zugänglich zu machen. Heutzutage versuchen Museen alle Bevölkerungsschichten zu erreichen und für Schüler/innen gibt es eine große Vielfalt an Programmen, Führungen wie auch Veranstaltungen. Man darf nicht vergessen, dass die grundsätzliche Aufgabe von Museen nach dem Internationalen Museumsrat (ICOM) wie folgt festgelegt ist:

"Museen bewahren, zeigen, vermitteln und fördern das Verständnis für das Natur- und Kulturerbe der Menschheit" (Czech, 2014b,49).

Museen sind daher mit den Worten von Kunz-Ott (2007) Orte lebenslangen Lernens, sie

"vermitteln ästhetische Werte, eröffnen den Zugang zu vergangenen Epochen und zu fremden Kulturen, schärfen unseren Blick auf unsere Welt und Umwelt und regen zu sinnvoller Freizeitgestaltung an" (Kunz-Ott, 2007,17).

Oft sind es Schüler/innen gar nicht gewohnt in Museen zu gehen und durch den Klassenausflug kann das Interesse der Schüler/innen an diesem Lernort geweckt werden. Zudem kann laut Vogel (2007,168) ein Museumsbesuch zum Erwerb von Sozialkompetenzen beitragen, wie zum Beispiel

"Respekt vor den Objekten, Einlassen auf die Regeln des Museums, Aufmerksamkeit, Rücksicht gegenüber anderen Besuchern".

Bies (2012,24) vertritt auch die Meinung, dass der Museumsbesuch vorteilhaft für den Ausbau von Sozialkompetenzen ist, da die Gespräche über Ausstellungsstücke, die Interaktions-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit fördern. Da man sich über das Gesehene verständigen will, entsteht ein authentischer Sprachimpuls, der im Fremdsprachenunterricht äußerst nützlich ist. Ein weiterer Vorteil ist nach Rymarczyk (2000,358), dass bildende Kunst eine willkommene Abwechslung zur verstärkten Fokussierung auf Fernsehen und Multimedia sind, da sie nicht zu schneller und flüchtiger Wahrnehmung zwingen. Hess (1999,134) stimmt dieser Sichtweise zu und meint, dass man heutzutage das verweilende Sehen trainieren muss. Aufgrund der ständigen Bilderflut, der wir

tagtäglich ausgeliefert sind hat sich als Schutzreaktion eine Oberflächlichkeit im Sehen entwickelt, dem durch verweilendes Betrachten entgegengewirkt werden soll.

4.Theoretische Vorüberlegungen zum Führungskonzept

Da im fünften Kapitel ein Führungskonzept vorgestellt wird, verfolgt dieses Kapitel das Ziel, die didaktischen und museumspädagogischen Leitgedanken zu dokumentieren, auf denen die Führung basiert. Zuerst werden die didaktischen Grundprinzipien der Führung, die auf dem Lehrplan basieren vorgestellt. Danach beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Kriterien die die Auswahl der Kunstbilder steuern sollte. Des Weiteren wird der Ansatz des Ansprechens aller Sinne vorgestellt. Der Aufbau nach dem ein Bild besprochen werden sollte, wird im darauffolgenden Unterkapitel analysiert. Schlussendlich wird auch das Thema der Führungssprache angesprochen, da auf verschiedene Aspekte der Verwendung der Sprache während einer Führung aufmerksam gemacht werden sollte.

4.1 Lehrplan und didaktische Grundprinzipien

Da das Führungskonzept für Schüler/innen der AHS Oberstufe entworfen wurde, wird hier der Lehrplan für erste und zweite lebende Fremdspracheder AHS Oberstufe⁵ analysiert. Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Grundprinzipien und didaktischen Ideen des Lehrplans, auf dem das Führungskonzept basiert, darzustellen. Darüber hinaus werden weitere für das Führungskonzept wichtige fremdsprachendidaktische Grundprinzipien in die Unterkapitel miteinbezogen.

4.1.1 Handlungsorientierung

Der Lehrplan hebt hervor, dass der Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert sein soll (vgl. AHS Lehrplan lebende Fremdsprache AHS Oberstufe, Seite 1). Ein handlungsorientierter Ansatz bedeutet, dass

"Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet [werden], d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen" (Trim et al., 2001,21).

Nach dem Lehrplan verfolgt handlungsorientierter Unterricht das Ziel, Schüler/innen auf grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens in der Fremdsprache vorzubereiten und auch dynamische Fähigkeiten, wie zum Beispiel Sachkompetenz, Sozialkompetenz, etc... zu entwickeln. Roche (2008,213) meint, dass Lerngruppen besonders vorteilhaft für handlungsorientierten Unterricht sind, da dadurch die Sprache in authentischen Situationen verwendet wird. Ein Beispiel für handlungsorientierten Unterricht wäre Projektarbeit, in der die Schüler/innen mit Hilfe der Fremdsprache ein bestimmtes Ziel erreichen sollen. Der

⁵ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [10.8.2015]

handlungsorientierte Ansatz wird am Ende des Führungskonzeptes besonders durch eine Gruppenarbeit verwirklicht (siehe *Kapitel 5.2.3.5 Gruppenarbeit*). In dieser Gruppenarbeit sollen die Schüler/innen durch verschiedene Säle des Museums gehen, ein Gemälde in der Gruppe auswählen und dieses mit einem der besprochenen Gemälde vergleichen und ihre Ergebnisse präsentieren. Da sich die Gruppe auf ein Bild einigen muss und danach die Unterschiede und Ähnlichkeiten mit einem anderen Bild vergleichen und präsentieren soll, ist es unumgänglich, dass die Schüler/innen zusammenarbeiten, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen.

4.1.2 Interkulturelle Kompetenz

Genauso wie der handlungsorientierte Ansatz des Fremdsprachenunterrichts wird auch die interkulturelle Kompetenz als Bildungs- und Lehraufgabe im Lehrplan hervorgehoben. Unter den Zielen der interkulturellen Kompetenz wird zum Beispiel die Sensibilisierung der Schüler/innen für die weltweite Sprachenvielfalt, die Förderung von Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen, sowie die Vertiefung des Verständnisses für andere Kulturen und Lebensweisen aufgezählt (vgl. AHS Lehrplan lebende Fremdsprache AHS Oberstufe, Seite 1). Im Führungskonzept wird durch verschiedene Übungen auf interkulturelle Aspekte eingegangen. Zum Beispiel durch den Vergleich der Bedeutung von Farben in verschiedenen kulturellen Umgebungen (siehe *Kapitel 5.2.3.4.1 Führungskonzept van Gogh: Thema Farben und Einfluss auf spätere Maler*), sollen die Schüler/innen kultureller Unterschiede und damit auch ihres eigenen Ethnozentrismus Gewahr werden, sodass dies zu einem Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen führen sollte.

4.1.3 Kommunikative Sprachkompetenz

In den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans (vgl. AHS Lehrplan lebende Fremdsprache AHS Oberstufe, Seite 2ff) wird die kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel angesehen. Laut Canale und Swain (1980,27) soll ein kommunikativer Unterricht sinnvolle Kommunikationsinteraktionen und realistische Sprechsituationen ermöglichen. Es wird betont, dass authentisches Material und authentische Situationen die Selbstsicherheit der Lernenden verbessern. Hajer (2000,266) meint, dass Lehrer/innen den Lernenden ermöglichen sollen, Fragen zu stellen um dadurch auch hilfreiche Rückmeldungen zu bekommen. Durch viele Fragen an die Schüler/innen werden in dem Führungskonzept besonders die Fertigkeiten des Hörens, der Teilnahme an Gesprächen und zusammenhängendes Sprechen von den Schüler/innen geübt. Auch in den verschiedenen Gruppenarbeiten muss durch das Verwenden der Fremdsprache ein Ergebnis erreicht werden (siehe *Kapitel 5.2.3.3.1 Führungskonzept Cézanne (Bildiktat)*; *5.2.3.4.1 Führungskonzept van Gogh (Gruppenarbeit Leben von van Gogh)*; *5.2.3.5.1 Gruppenarbeit*).

4.1.4 Fehlerkorrektur und Lehrerverhalten

Der Lehrplan bezieht sich auch auf die Art und Weise, wie man als Lehrer/in mit fremdsprachlichen Fehlern umgehen soll. Gemäß dem Lehrplan sind Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens. Jedoch ist

"Zielsprachliche Richtigkeit [...] in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln." (Lehrplan, Seite 2).

Während der Führung ist es wichtig, die Schüler/innen zum Sprechen zu animieren, ohne dass dabei Angst vor einer Korrektur der Fehler entsteht. In der Führung geht es darum, sich zu einem spezifischen Thema zu äußern, und nicht vorrangig um die grammatisch korrekte Verwendung der Fremdsprache. Daher sollten sprachliche Fehler nur dann korrigiert werden, wenn der Sinn der Aussage nicht verständlich ist, wenn es nicht dem Sprachniveau des Lernenden entspricht, oder wenn sich der Fehler öfters wiederholt (vgl. Marx, 2006, 216f). Darüber hinaus soll der Führende nicht als Experte auftreten und die Aussagen der Schüler/innen als richtig oder falsch bewerten, sondern sich als Moderator/in verstehen. Führende/r und Teilnehmer/innen haben das Ziel, gemeinsam zu handeln und gemeinsam Zugang zu dem Kunstwerk zu finden. Der/die Führende kann Ergebnisse und Denkprozesse zusammenfassen und zusätzliche Informationen liefern, ohne aber in einen wissenschaftlichen Diskurs zu verfallen. Stattdessen sollen die Schüler/innen angeregt werden, selbst Fragen zu stellen, um so ihre Neugier zu wecken.

4.1.5 Zielsprache als Unterrichtssprache

Gemäß dem Lehrplan soll als Unterrichtssprache

"so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig" (Lehrplan, Seite 2)

eingesetzt werden. Dies gilt auch für das Führungskonzept. Wenn es zum Beispiel Wörter gibt, die in der englischen oder deutschen Sprache ähnlich sind, kann man auf diese Ähnlichkeiten aufmerksam machen (der Lehrplan nennt dies Tertiärspracheneffekt). Zum Beispiel geschieht dies auch im Führungskonzept, in dem das deutsche Wort "Turban" mit dem französischen Wort "turban" verglichen wird (siehe Kapitel 5.2.3.1.1 Führungskonzept Delacroix: Thema Bildbeschreibung).

4.1.6 Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien

Nach dem Lehrplan soll der Unterricht

"eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien" (Lehrplan, Seite 2)

beinhalten. Man soll verschiedenste Arbeitstechniken und Arbeitsformen verwenden, um unterschiedliche Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, etc... anzusprechen. In der Führung wurde versucht, dies durch den Einsatz von verschiedenen Gruppenarbeiten (siehe *Kapitel 5.2.3.3.1 Führungskonzept Cézanne* (Bilddiktat); *5.2.3.4.1 Führungskonzept van Gogh* (Gruppenarbeit Leben von van Gogh); *5.2.3.5.1 Gruppenarbeit*) oder auch Übungen (siehe zum Beispiel *Kapitel 5.2.3.2.1 Führungskonzept Monet*: Erfinden eines Titels; *Kapitel 5.2.3.4.1 Führungskonzept van Gogh*: Stellungnahme zu verschiedenen Charaktereigenschaften) in die Führung zu integrieren.

4.2 Auswahlkriterien der Kunstbilder

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage nach den Auswahlkriterien von Kunstbildern für den Fremdsprachenunterricht. Zuerst werden zwei didaktische Ansätze im Umgang mit bildender Kunst vorgestellt. Abhängig vom jeweiligen Ansatz werden unterschiedliche Auswahlkriterien für Kunstbilder vorgeschlagen. Schließlich werden auch museumsspezifische Vorgaben vorgestellt, welche die Auswahl der Kunstbilder beeinflussen.

Nach Marx (2006, 166) haben sich zwei didaktische Ansätze im Umgang mit bildender Kunst entwickelt. Einerseits kann man Kunstbilder als Schlüssel zur Fremdkultur betrachten, andererseits als Auslöser prozessorientierten Lernens. Beide Ansätze verfolgen das Ziel der Förderung von interkultureller und kommunikativer Kompetenz, setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte.

Nach Marx (ebd.) sind Charpentier (1988) wie auch Badstübner-Kizik (2007) der Auffassung, dass Kunstbilder Schlüssel zur Fremdkultur seien. Ihrer Meinung nach wird in Kunstbildern eine bestimmte kulturelle Realität der Künstler/innen wiedergegeben. Daher sollten Fremdsprachenlerner/innen mit Kunstbildern aus dem jeweiligen Zielsprachenraum konfrontiert werden (vgl. Charpentier, 1988,7), mit dem interkulturellen Ziel, die andere Landeskultur besser kennenzulernen. Natürlich muss hier gewarnt und auf die Kritik von Mecheril (2013,21) verwiesen werden, dass Kultur nicht mit national-ethnischer Zugehörigkeit gleichzusetzen ist (siehe *Kapitel 2.3* für Kritik von Mecheril (2013) Seite 11). Das bedeutet, dass man bei der Interpretation des Bildes nicht in die verallgemeinernde Falle tappen sollte, die dargestellten Aspekte des Bildes nur auf die Herkunftskultur des/der Malers/in zurückzuführen. Künstler/innen müssen nicht unbedingt nur durch kulturelle Einflüsse ihres Landes beeinflusst sein. Jedoch ist es wahr, dass Kunstbilder oft ein Zeugnis über historische und soziale Hintergründe ablegen, die wiederum durch kulturelle Faktoren beeinflusst sind. Charpentier (ebd.) erwähnt weitere Kriterien, die bei der Auswahl der Kunstbilder helfen sollen: Es ist ausschlaggebend, dass die/der Kunstvermittler/in selbst eine Beziehung zu dem Kunstbild hat. Des Weiteren sollten die Kunstbilder im Herkunftsland bekannt sein, um damit die Informationsbeschaffung für die/den Führende/n zu vereinfachen. Das Bild sollte Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der

Schüler/innen liefern. Während der Arbeit mit dem Kunstbild sollte nicht nur eine Beschreibung sondern auch eine tiefere Interpretation möglich sein. Das Kunstbild sollte mit Elementen der Fremdheit oder des Rätselhaften, oder Elementen, die zum Sprechen anregen aufwarten. Darüber hinaus können landeskundliche und kulturelle Inhalte auch ein Auswahlkriterium sein. Marx (2006,173) hebt hervor, dass dieser Ansatz einerseits Interkulturalität als besonderen Schwerpunkt setzt, jedoch andererseits die Interessen der Lernenden nicht miteinbezieht.

Der zweite Ansatz im Umgang mit bildender Kunst ist, Kunstbilder als Auslöser prozessorientierten Lernens zu sehen. Unter Prozessorientierung verstehen Blell und Hellwig (1996) folgendes:

"Von Medien über Lernprozesse zu Produkten. Kunstartige Medien regen im Lernenden individuelle Prozesse der Wahrnehmung und sprachlichen Verarbeitung an, die sich dann in Prozesse persönlicher Spracherarbeitung umsetzt und so subjektiv neue Texte hervorbringt. Verfahren, die sich auf diese Prozesse beziehen, sie fördern und stützen, werden prozeßorientiert genannt." (Blell & Hellwig, 1996,8)

Im Gegensatz zum Ansatz, Kunstbilder als Schlüssel zur Fremdkultur zu sehen, liegt der Fokus dieses Ansatzes nicht so sehr auf interkulturellem Lernen, sondern eher auf den Interessen der Schüler/innen. Hellwig (1990, 341) meint, dass jene Kunstbilder besprochen werden sollen, die die Schüler/innen thematisch und formal ansprechen und betroffen machen können. Nach Marx (2006) sind Faktoren der Bildauswahl

"Detailfülle, erzählender Charakter, neugierig machende Bilder zwischen Konkretheit und Abstraktion, Realismus und Fiktion" (Marx, 2006,177).

Wobei Hellwig (1990,342) eher Kunstbilder bevorzugt die nicht unbedingt realistisch sein müssen, aber doch gegenständlich sein sollten, da diese nicht so rätselhaft wirken und dadurch einfacher zu variablen Deutungen führen. Denn die Arbeit mit Kunstbildern soll sprachbildend sein und die Schüler/innen somit die Artikulation der subjektiven Reaktionen auf ein Kunstbild ermöglichen. Dabei ist jedoch das Hinführen zu Zusammenhängen und explizitem Wissen dem sprachbildenden Ziel untergeordnet (vgl. Marx, 2006,175ff). Daher ist es auch nicht wichtig, ob das Kunstbild aus der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichtes stammt (vgl. Hellwig, 1990,341). Interkulturelles Lernen wird jedoch durch die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen und Auffassungen gibt, ermöglicht. Dies hat den Vorteil, dass das Vertrauen der Schüler/innen in ihre Wahrnehmungsfähigkeiten gestärkt wird und dass das Vorurteil, Kunstwerke nur durch kunsthistorisches Wissen verstehen zu können, abgebaut wird (vgl. Marx, 2006,178). Der Nachteil ist jedoch, dass soziale, historische und kulturelle Zusammenhänge möglicherweise nicht tiefgründig beleuchtet werden.

Ein weiterer wichtiger Faktor der die Auswahlkriterien von Kunstbildern bei einem Museumsrundgang beeinflusst, sind die museums-spezifischen Vorgaben. Man muss die räumliche

Aufteilung des Museums beachten, da während eines Rundganges Gruppen immer genügend Platz zum Betrachten des Kunstwerkes zur Verfügung stehen soll. Wenn das Kunstbild sich in einer Ecke befindet, oder sehr klein ist und somit nicht der ganzen Gruppe die Möglichkeit gibt es zu betrachten, sollte man sich ein anderes Kunstwerk aussuchen (vgl. Rudnicki, 2014,65).

Hier werden noch einmal die wichtigsten Punkte kurz zusammengefasst. Kunstbilder sollen:

- zum Sprechen anregen (vgl. Charpentier, 1988,7 und Marx, 2006,177)
- eine Beziehung zwischen der/dem Kunstvermittler/in und dem Kunstbild aufweisen (vgl. Charpentier, 1988,7)
- aus dem Zielsprachenland stammen (vgl. Charpentier, 1988,7)
- Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der Schüler/innen haben (vgl. Charpentier, 1988,7)
- landeskundliche Aspekte aufweisen (vgl. Charpentier, 1988,7)
- das Interesse, die Neugier der Schüler/innen wecken (vgl. Hellwig, 1990, 341)
- im Museum zugänglich und sichtbar für größere Gruppen sein (vgl. Rudnicki, 2014,56)

4.3 Ansprechen aller Sinne

Dieses Kapitel beschreibt die Gründe, warum man alle Sinne in den Lernprozess miteinbeziehen sollte. Ausgehend von Rumpf (1981), einem Vertreter der "Pädagogik der Sinne" (vgl. Czech, 2014c, 198), werden die Vorteile der Beschäftigung mit allen Sinnen erläutert.

Zu Beginn der 1980'er Jahre begann Rumpf (1981) "die übergangene Sinnlichkeit" in den Schulen zu kritisieren:

"Das Heranwachsen in die moderne Zivilisation ist für jedes Kind ein Kurs in einer besonderen körperlichen Askese: Es muß lernen, seine sinnlichen Welt-Resonanzen auf bestimmte Kanäle zu reduzieren und dort zu kontrollieren." (Rumpf, 1981,43)

Er vertritt die Ansicht, dass dem Lernen mit allen Sinnen mehr Platz im schulischen Unterricht eingeräumt werden sollte. Der Grund für diese Forderung basiert auf der Erkenntnis, dass man Wissen gewinnt, wenn alle Sinne und das Denken beteiligt sind (vgl. Hess, 1999,117).

"Mit der Welt sind wir über unsere Sinne verbunden, und üblicherweise unterscheiden wir fünf Sinne: Sehen, hören, riechen, schmecken, tasten/fühlen. Allein schon diese Aufzählung und damit Aufteilung lädt indes zu Voreiligkeiten ein, nämlich zur isolierten Betrachtung der einzelnen Sinnesorgane und damit auch zu einer Vorstellung, dass diese getrennt und unabhängig voneinander funktionieren. Wahrnehmung ist aber ganzheitlich." (Doelker, 2010,10)

Bies (2012) erklärt, dass dies von der Kognitionspsychologie bestätigt wird, da

"sich der Mensch 80 Prozent des selbst Gesagten und 90 Prozent des selbst Getanen merken [kann], von dem, was er hört und sieht, aber nur 20 und 30 Prozent" (Bies, 2012,35).

Erinnerungen werden aufbewahrt, indem sie mit allen Sinnen in Verbindung gebracht werden (vgl. Beyer-Kessling, 2000,275). Daher könnte man im Fremdsprachenunterricht, zum Beispiel zum Erlernen von neuen Wörtern, alle Sinne miteinbeziehen (z.B. Tastsinn, Geruchssinn,...). Beyer-Kessling (ebd.) meint, um ein ganzheitliches Lernen zu gewährleisten müssen Sinneswahrnehmungen, Emotionen und Assoziationen in den Lernprozess miteinbezogen werden. Dadurch kann das ganze Gehirn trainiert und verschiedene Lerntypen angesprochen werden. Laske (1992) gibt Beispiele von Museumsführungen, die verschiedene Sinne während der Führung ansprechen. In diesen Führungen wird bei der Bildbetrachtung zum Beispiel eine Verbindung zwischen dem Thema der Kunstbilder und dessen Gerüchen (beispielsweise wird ein Blumenparfüm mit einem Blumenstillleben assoziiert) oder eine Verbindung zwischen Farbtönen und musikalischen Tönen hergestellt (vgl. Laske, 1992,92ff). Sie meint, dass besonders Schüler/innen die in der Schule nicht so gute Leistungen aufweisen, durch das Ansprechen der Sinne, Zugang zu neuen Entfaltungsmöglichkeiten haben und damit aktiver mitarbeiten (vgl.Laske, 1992,91).

4.4 Vorgang bei Bildbesprechung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage wie man ein Kunstbild während eines Museumsrundganges analysieren kann. Es werden verschiedene Autoren vorgestellt, die sich mit der Bildanalyse befassen und unterschiedliche Bildrezeptionsphasen aufstellen. Diese werden untereinander verglichen und am Ende wird ein generelles Hilfsgerüst für den Aufbau einer Bildanalyse vorgestellt.

Gunter Otto (1983a; 1983b) befasst sich in seinen zwei Artikeln in der Zeitschrift "Kunst und Unterricht" mit der Bildanalyse. Nach Otto (1983a) gibt es drei Erkenntnisdimensionen, die die Bildanalyse strukturieren, jedoch in der Praxis selten voneinander getrennt werden können: die Perceptbildung, die Konzeptbildung und die Allocation. Unter der Perceptbildung versteht er den subjektiven Zugang zum Bild. Während dem ersten Schritt der Bildanalyse soll die eigene Wahrnehmung des Gesehenen beschrieben werden. Dies hat den Vorteil, dass man damit auch gleichzeitig auf das Vorwissen zurückgreift, denn die Wahrnehmung wird von verschiedenen Faktoren wie dem Vorwissen, eigenen Meinungen, eigenen Sinneseindrücken, etc... beeinflusst (siehe *Kapitel 3.2: mehr über die Wahrnehmung*). Dadurch wird das Interesse der Bildbetrachter/innen geweckt (vgl. Otto, 1983a, 19), auf das Vorwissen angeknüpft und die Möglichkeit gegeben, zu einer tieferen Interpretation zu gelangen (vgl. Hess,1999, 150). Als Kunstvermittler/in sollte man daher Freiraum lassen für Assoziationen, Interpretationen und für Fragen der Bildbetrachter/innen. Während der Konzeptbildung wird die ästhetische Form und Inhalt des Bildes analysiert, wobei dies immer auch historisch beeinflusst ist. Dabei ist das

"Ziel des Lehr-Lern-Prozesses [...] das Wiedererkennen, die Identifikation von Konzepten sowie der Inhalte, die sie formen und der Bedeutungen, die sie übermitteln" (Otto, 1983a, 16).

Er versteht darunter ein Zusammenspiel von Inhalt und Form, wie auch Bedeutung und Wirkung (vgl. ebd.). Die letzte Dimension ist die Allocation, die sich mit der sozialen, kulturellen und historischen Kontexten der Percept-, wie auch Konzeptbildung beschäftigt (vgl. Otto, 1983b, 22). Nicht nur das Kunstwerk muss in einem kulturellen, historischen und sozialen Kontext analysiert werden, sondern auch die eigene Rezeption. Otto erwähnt das Beispiel einer Fotografie des Brandenburger Tor, das zu Bauzeiten als Tor zum Tiergarten verwendet wurde (Konzept), jedoch während dem Kalten Krieg zur Grenze zwischen Ost- und West-Berlin umfunktioniert wurde und heute zu einem Symbol der Wiedervereinigung wurde (Percept). Für Otto sind alle drei Erkenntnisdimensionen gleich wichtig:

"Die ausführliche Erörterung der Erkenntnisdimensionen soll vor allem sichern, daß in Prozessen der Bildanalyse weder Subjekt noch Sache oder die Geschichte beider zu kurz kommen. Die Subjekthaftigkeit der Lernenden hat das gleiche Gewicht wie der Anspruch der Sachen." (Otto, 1983a, 19)

Eine ähnliche Ansatz wie Otto (1983a; 1983b) verfolgt auch Grätz (1997). Er unterteilt jedoch die Bildanalyse nicht in drei, sondern in fünf Schritte (vgl. Grätz, 1997, 7). Zuerst gibt es eine Einstimmungsphase in der Vorwissen aktiviert wird. In der zweiten Präsentationsphase wird auf Gefühle und Eindrücke eingegangen, während in der dritte Objektivierungsphase Aussagen des Bildes festgestellt werden sollen. Die vierte Phase nennt Grätz Rückwendung, da die Lernenden ihre Eindrücke und Urteile besser begründen oder abändern sollen. Die letzte Phase ist die Distanzierung, in der die Lernenden die Aussage des Bildes und dessen sozialen und historischen Kontext miteinander in Zusammenhang bringen. Grätz's Phasen der Didaktisierung beinhalten alle drei Erkenntnisdimensionen von Otto (1983a; 1983b) und dies sogar in einer ähnlichen Reihenfolge: Grätz's Einstimmungs- und Präsentationsphasen verfolgen ähnliche Ziele wie Otto's Perceptbildung; Grätz's Objektivierungsphase kann mit Otto's Konzeptbildung verglichen werden, wobei jedoch Otto nicht nur die Aussage des Bildes sondern eine tiefgründigere Analyse des Bildes mit dieser Dimension verbindet; Grätz's Rückwendungs- und Distanzierungsphase kann mit Otto's letzter Dimension der Allocation verglichen werden, wobei Otto in dieser Dimension nicht nur die sozialen und historischen Hintergründe des Bildes, sondern auch den Kontext der Rezeption Beachtung schenkt.

Doelker (2010) setzt sich auch mit der Bildanalyse auseinander und beschreibt drei Schritte des Bilderlesens. Genauso wie Otto (1983a; 1983b) und Grätz (1997) meint Doelker (2010, 25), dass man während dem ersten Schritt die subjektive Bedeutung des Bildes besprechen sollte. Den zweiten Schritt nennt er inhärente Bedeutung, d.h. Analyse aller möglichen Bedeutungen des Bildes, genauso wie bei Otto's Konzeptbildung, oder Grätz's Objektivierungsphase. Der letzte Schritt von Doelker beschäftigt sich mit der intendierten Bedeutung des Bildautors, d.h. vor welchem Kontext das Bild

geschaffen wurde und mit welchen Absichten. Dies könnte mit Otto's Allocation und Grätz's Rückwendungs- und Distanzierungsphase verglichen werden, wobei der Kontext der Rezeption, der genauso wie bei Grätz einen wichtiger Teil der Allocation darstellt, keine Erwähnung findet.

Eine weitere Art der Bildanalyse wird von Charpentier et al. (1997,9) vorgeschlagen. Sie unterteilen die Bildanalyse in vier Etappen. In der ersten Etappe soll man betrachten, entdecken und beschreiben, d.h. die Bildbetrachter sollen das Gesehene beschreiben und auf die Frage "Was fällt dir auf?" antworten. Dies ähnelt der ersten Phase aller vorher genannten Bildanalysen. Die zweite Etappe nennen Charpentier et al. nachdenken und fragen, während dieser Phase sollen die Bildbetrachter Hypothesen und Fragen über das Bild formulieren. Dies ähnelt der zweiten Phase von Otto (1983a; 1983b) und Doelker (2010) und der dritten Phase von Grätz (1997). Die dritte Etappe von Charpentier et al. ist besonders interessant, denn diese wurde in keiner der davor vorgestellten Bildanalyse erwähnt. Diese Etappe befasst sich mit schöpfen und gestalten, man soll sich kreativ mit dem Bild befassen (z.B. das Bild als Ausgangspunkt zum Geschichten oder Gedichte schreiben). Als letzte Etappe nennen Charpentier et al. (1997, 10) erweitern und vertiefen. Während dieser Phase sollen genauere Hintergrundinformationen über das Bild gegeben werden und danach möglicherweise eine neue Geschichte verfasst werden, um sich der Veränderungen der Sichtweise aufgrund der neuen Informationen Gewahr zu werden. Dies ähnelt Otto's und Doelker's dritten Dimension, wie auch Grätz's letzten zwei Phasen.

Durch den Vergleich all dieser Bildanalysen, kann ein generelles Gerüst zusammengestellt werden. Charpentier et al. (1988,8), sowie Marx (2006, 169) fassen es in drei Stufen zusammen:

1. *"Rezeption des Bildes"*
2. *Arbeit mit dem Bild: vertiefende Interpretation*
3. *Transfer (z.B. auf literarische Texte)"*

Alle vorgestellten Bildanalysen beginnen mit der generellen Rezeption des Bildes, welche durch Beschreibung des Gesehenen, Assoziationen, Gefühle, Anknüpfung an Vorwissen charakterisiert werden kann. Als zweiter Schritt soll eine vertiefende Interpretation des Bildes stattfinden. Es sollten auf jeden Fall soziale, kulturelle und historische Hintergrundinformationen über Künstler/in und Werk von dem/der Kunstvermittler/in geliefert werden, um eine tiefgründige Interpretation zu gewährleisten. Der dritte Schritt befasst sich mit dem Transfer, bzw. der kreativen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk. Zwar wurde hier eine bestimmte Reihenfolge vorgestellt, diese muss aber nicht in dieser Reihenfolge befolgt werden. Der zweite und dritte Schritt müssen nicht unbedingt nacheinander folgen und können auch umgekehrt werden, wie es Charpentier et al. (1997) beschrieben hat. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Autoren ähnliche Prozessphasen der Bildrezeption vorschlugen, wobei die Reihenfolge der Prozesse nicht immer gleich verlief.

Das Ziel dieses Kapitels war es durch den Vergleich von verschiedenen Vorgängen der Bildrezeption ein generelles Hilfsgerüst aufzustellen. Basierend auf dieser Hilfestellung, können Entscheidungen von der/dem Führenden gefällt werden, wie eine tiefgründige Bildanalyse durchgeführt werden könnte. Natürlich muss noch einmal hervorgehoben werden, dass dies nur Vorschläge sind, die man nicht Schritt für Schritt befolgen muss. Als Führende/r muss man immer auch das Verhalten und das Interesse der Gruppe im Auge behalten, um darauf direkt reagieren zu können, auch wenn das bedeutet, vom davor festgelegten Führungskonzept abzuweichen.

4.5 Führungssprache

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Sprache, die ein/e Vermittler/in während einer Führung verwenden sollte, um das Interesse und die Motivation des Teilnehmers zu wecken und um Wissen zu vermitteln. Zuerst werden die Vorteile des Führungsgespräches, im Vergleich mit Führung und Gespräch erörtert. Dann werden die Arten von Fragen beschrieben, die die aktive Teilnahme in einem Führungsgespräch fördern. Als Führende/r muss man die Führungssprache immer dem Alter und Wissen der Gruppe anpassen. Da das Führungskonzept im fünften Kapitel für jugendliche Schüler/innen entworfen wurde, beziehen sich die hier dargestellten Erklärungen auf die Führungssprache für Jugendliche.

Die Art und Weise wie in einer Führung gesprochen wird, ist ausschlaggebend für die Führungsentwicklung. Der/die Führende muss natürlich ein

"Angemessenes Sprachniveau, klare Artikulation, Modulationswechsel zwischen laut und leise sowie klare sprachliche Akzentsetzungen" (Rudnicki, 2014,67)

während der Führung aufweisen. Zweifellos ist es auch wichtig, dass der/die Führende während der Führung nicht das Kunstwerk verdeckt, oder zum Kunstwerk, anstatt zur Gruppe spricht (vgl. ebd.). All dies könnte Unruhe in der Gruppe schüren. Der/die Führende ist ein Vermittler zwischen dem Exponat und der Gruppe und hat daher die Aufgabe die Gruppe an das Kunstwerk heranzuführen. Dies kann nach Alfred Czech (2014d) durch eine Führung, einen Dialog oder ein Führungsgespräch passieren. Die Führung ist nach Czech (2007,161f) eine rein sachorientierte Wissensvermittlung, wobei die Teilnehmer passiv-rezeptiv bleiben. Zwar kann durch den/die Vermittler/in viel Wissen in die Führung integriert werden, jedoch müssen die Teilnehmer mit viel Aufmerksamkeit aufwarten und meist wird der Inhalt dann von den Zuhörern schnell wieder vergessen. Das Gespräch andererseits, ist jedoch hauptsächlich teilnehmerorientiert (vgl. Czech, 2007,161). Die Exponate werden im Gegensatz zur Führung von den Gesprächsteilnehmern ausgesucht, sodass die Interessen der Teilnehmer den Verlauf festlegen, während der/die Vermittler/in das Gespräch in Gang hält. Das

Gespräch ist jedoch eher für kleine Gruppen bis zu 20 Personen empfehlenswert. Ein interessanter Mittelweg ist das Führungsgespräch. Nach Czech (2014,226) können dadurch die Vorteile von Führung und Gespräch verbunden werden:

"Sie geben einerseits Informationen in Form von kurzen Vorträgen und erschließen andererseits Exponate im Gespräch mit den Teilnehmern. Je nach Konzeption geben sie ein Thema vor, folgen einem roten Faden, steuern dafür ausgewählte Exponate an und fragen gezielt bestimmte Aspekte ab. Sie lassen sich aber auch von den Fragen und Interessen der Teilnehmer leiten." (ebd.)

Führungsgespräche sind besonders geeignet für Jugendliche und Schulklassen, da die Interessen der Schüler/innen miteinbezogen werden, aber auch bestimmte Lernziele verfolgt werden können. Czech (2007,161) meint, dass das Führungsgespräch für Gruppen bis zu 30 Personen sinnvoll ist. Im fünften Kapitel wird aufgrund dieser Vorteile, das Führungskonzept als ein Führungsgespräch beschrieben.

Um die aktive Partizipation und das Interesse, wie auch die Motivation der Schüler/innen zu steigern, ist es wichtig viele Fragen zu stellen. Jedoch sollte man sich Gewahr werden, in welchem Moment welche Art von Fragen besonders förderlich sind. Rudnicki (2014,234) unterscheidet vier Fragentypen, die sie geschlossene und offene, enge und weite Fragen nennt. Geschlossene Fragen dienen oft um Informationen abzufragen und lassen den Gefragten nicht viel Spielraum (z.B. wer, wann, wo, womit, für wen?). Geschlossene Fragen können gleichzeitig auch enge Informationsfragen sein, da sie nur eine richtige Antwort zulassen (z.B. Ja/ Nein Fragen), oder sie können weite Informationsfragen sein, die mehrere Antworten ermöglichen (z.B. Was sind die Grundfarben?). Auf Informationsfragen reagieren, Jugendliche meist reserviert, da es das Gefühl vermittelt, dass ein spezifisches Wissen abgefragt wird (vgl. ebd.). Daher sollten Informationsfragen mit Vorsicht verwendet werden. Trotzdem können diese Fragen praktisch sein, um zum Beispiel am Ende einer Führung Gelerntes zu wiederholen. Offene Fragen sind vorteilhaft um die Schüler/innen zum Nachdenken anzuregen, sodass sie eigenständig, bzw. selbsttätig auf bestimmte Zusammenhänge stoßen (z.B. wie, warum, weshalb, inwiefern?). Selbsttätigkeit, d.h. eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb, führt nach Ziesche (2014, 136) gemäß der Erkenntnisse in Lernpsychologie und Neurodidaktik zu einem nachhaltigen Wissen. Wenn man aber, wie in der Führung, nur rezeptiv-passiv zuhört, führt das eher zu einem schnellen Vergessen des Gehörten. Wie auch die geschlossenen Fragen, können offene Fragen wiederum gleichzeitig eng gefasst werden, da es eine Antwort gibt, die dem Fragenden klar ist (z.B. Wofür hat man diesen Gegenstand verwendet?), die aber die Befragten motiviert Hypothesen aufzustellen. Offene Fragen können jedoch auch gleichzeitig weite Problemfragen sein, auf die der Fragende selbst keine eindeutige Antwort hat. Solche Fragen regen die Kreativität an und ermöglichen, dass der/die Fragende auf einer Stufe mit den Befragten steht (vgl. Rudnicki, 2014,235). Dadurch wirken sich Problemfragen nach Ziesche

(2014,135) sehr positiv auf das Interesse, die Motivation und die Aufmerksamkeit der Teilnehmer aus und strukturieren den Erkenntnisprozess. Offene Fragen haben auch den Vorteil, die Neugier zu wecken. Blell und Rottmann (2000) meinen, dass besonders Kinder in ihrer Haltung gegenüber Kunst unbefangen und neugierig sind, ganz im Gegenteil zu Jugendlichen und Erwachsenen.

"Die Aufgabe der Museumspädagoginnen und Museumspädagogen sollte daher in erster Linie darin bestehen, die Unbefangenheit und Neugierde der Kunst gegenüber (wieder)herzustellen, damit mit der "Offenheit" und "Mehrdeutigkeit" der Kunst umgegangen werden kann, ihr "Mehrwert" erkannt wird und "innere Prozesse" in Gang gesetzt werden können." (Blell & Rottmann, 2000,337)

Darüber hinaus hat die Berücksichtigung von Alltagserfahrungen und Interessen der Schüler/innen auch eine positive Auswirkung auf das Interesse und die Motivation. Da die Wahrnehmung stark vom Vorwissen beeinflusst wird (siehe *Kapitel 3.2*: mehr über die Wahrnehmung), sollte man auf das Vorwissen der Schüler/innen aufbauen und die Möglichkeit bieten sich über Assoziationen oder die eigene Wahrnehmung austauschen zu können (vgl. Bies,2012, 123).

5. Das Führungskonzept

In diesem Kapitel wird das Führungskonzept genauer beschrieben, das aus einem Rundgang durch das musée d'Orsay in Paris mit dem Ziel, die Französischkenntnisse von Schüler/innen einer gymnasialen Oberstufe zu vertiefen, besteht. Dieses Kapitel ist in zwei Unterkapitel unterteilt. Zuerst werden die generellen Führungsbedingungen vorgestellt, wobei unter den "Bedingungen" alle Hintergründe des Führungskonzeptes gemeint sind. Danach wird die genaue Durchführung des Führungskonzeptes beschrieben.

5.1 Beschreibung der Führungsbedingungen

Dieses Unterkapitel beschreibt die Hintergründe, auf deren Basis das Führungskonzept ausgearbeitet wurde. Die Zielgruppe, für die das Führungskonzept entwickelt wurde, wird vorgestellt und die Auswahl des Museums und der Werke begründet. Der Führungsaufbau, die generellen Lernziele, sowie der generelle zeitliche Rahmen sind weitere wichtige Bedingungen, auf denen das Führungskonzept aufbaut.

5.1.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe, für die diese Führung konzipiert wurde, sind Schüler/innen der AHS Oberstufe. Die Führung sollte mit Schüler/innen durchgeführt werden, die Französisch als erste lebende Fremdsprache gelernt haben, und sich im sechsten, siebten oder achten Lernjahr befinden, und daher nach dem europäischen Referenzrahmen ein Niveau zwischen B1 und B2 besitzen. Ebenfalls geeignet ist die Führung für Schüler/innen die Französisch als zweite lebende Fremdsprache gelernt haben, und sich im fünften oder sechsten Lernjahr befinden und somit das Niveau B1 in Hören an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben erreichen und das Niveau B2 in Lesen erreichen (siehe Lehrplan Lebende Fremdsprache⁶, Seite 6). Daher ist dieses Führungskonzept besonders geeignet für Schüler/innen zwischen dem Niveau B1 und B2.

Als Zielgruppe wurden Oberstufenschüler/innen ab der zehnten Schulstufe (Gymnasium: 6., 7. oder 8. Klasse) ausgewählt, da oft Intensivsprachwochen nach Paris in dieser Zeit durchgeführt werden. Darüber hinaus kann man in der Oberstufe an Vorwissen aus dem Kunstunterricht anknüpfen.

Die Führung ist konzipiert für Gruppen zwischen 5 bis 30 Schüler/innen. Anzumerken ist, dass kleinere Gruppen mit etwa 15 Personen meist vorteilhafter sind, da es einfacher ist, von allen Personen gehört zu werden, ohne Führungsgeräte benützen zu müssen.

⁶ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [10.8.2015]

5.1.1 Zur Auswahl des Museums

Da oft Sprachwochen in Paris durchgeführt werden, wurde das musée d'Orsay als eines der wichtigsten Museen in Paris ausgewählt. Das musée d'Orsay bietet viele anregende Kunstwerke von 1848 bis 1914 und das Gebäude, in dem sich das Museum befindet, ist an sich schon ein interessantes architektonisches Werk dieser Epoche. Kunstwerke, die zwischen 1848 und 1914 entstanden, haben die heutige Kunst stark beeinflusst und durch das Kennenlernen dieser Kunstwerke wird man sich der Entwicklung der Malerei in den letzten 100 Jahren bewusst.

5.1.2 Auswahl der Werke

Das musée d'Orsay beschäftigt sich mit Kunstwerken zwischen 1848 bis 1914. Die Werke wurden ausgewählt, um einen historischen Überblick über diese Zeitepoche zu liefern, sodass die Schüler/innen die Entwicklung der Malerei bis in die Moderne nachvollziehen können. Alle ausgewählten Künstler bahnten sich einen neuen Weg, der die Grundlagen für die Malerei des 20. Jahrhunderts legte. Sie können alle als revolutionär bezeichnet werden, da sich die vier ausgewählten Künstler: Delacroix, Monet, Cézanne und van Gogh gegen die damaligen Normen auflehnten und daher heute als Wegbereiter der modernen Malerei angesehen werden.

Da eines der fremdsprachlichen Lernziele die Übung der Bildbeschreibung ist, wurden Kunstbilder ausgewählt, auf denen auch Personen abgebildet sind. Dies soll einerseits das Interesse der Schüler/innen wecken, da man sich mit den Personen oft auch identifizieren kann und dies die Fantasie anregt; andererseits kann man dadurch Personenbeschreibungen üben, die z.B. vom Aussehen bis hin zum Charakter reichen können. Bilder können Geschichten wachrufen (vgl. Aichinger, 2006,323), daher wurden Kunstbilder gewählt, die einen Moment festhalten. Dies kann im Unterricht auf verschiedenste Arten und Weisen weiterentwickelt werden und kann besonders auch in der Nachbearbeitung vorteilhaft sein (siehe *Kapitel 5.2.4 mögliche Nachbearbeitung nach dem Museumsbesuch*).

Basierend auf den früher erwähnten Auswahlkriterien (siehe *Kapitel 4.2 Auswahlkriterien der Kunstbilder*) wurden Werke ausgewählt, die das Interesse der Schüler/innen wecken (vgl. Hellwig, 1990, 341) und zum Sprechen anregen sollen (vgl. Marx, 2006,177). Alle Kunstbilder stammen aus dem Zielsprachenland und weisen wichtige landeskundliche Aspekte auf (vgl. Charpentier, 1988,7). Gemäß Rudnicki (2014,56) sollen die Kunstbilder im Museum für größere Gruppen zugänglich und sichtbar sein. Alle Kunstbilder sind relativ groß und damit gut sichtbar auch für größere Gruppen (wobei das größte Gemälde Monets *le déjeuner* 160 x 201cm und das kleinste Cézannes *les joueurs de cartes* 48 x 57cm groß ist). Die Verortung der Kunstbilder wurde im März 2015 durch einen Rundgang im Museum überprüft. Alle Kunstbilder befinden sich an einem gut zugänglichen Platz und sind mit

Gruppen sehr gut erreichbar (genauere Beschreibung des Museumsrundganges und der Verortung der Kunstbilder siehe *Kapitel 5.1.3 Führungsaufbau*).

Hier wird jedes einzelne Kunstbild vorgestellt und die Gründe für die Auswahl genauer erläutert:

5.1.2.1 Eugène Delacroix: la chasse aux lions

Eugène Delacroix war ein Vorreiter der Impressionisten und wurde von Monet, Cézanne und van Gogh hoch geschätzt. Der Einfluss von Delacroix ist bei allen drei Malern gut ersichtlich. Da in der Führung Delacroixs Einfluss auf diese Maler besprochen wird, nimmt dies auch die abschließende Gruppenarbeit voraus, in der die Schüler/innen den Einfluss eines Malers bei anderen Malern begründen sollen.

Delacroix beschäftigte sich stark mit der Farbgebung und war ein Verfechter der Meinung, dass Farben wichtiger sind als die Zeichnung selbst. Die Anwendung der Farben bei Delacroix beeinflusste die Impressionisten, wie Monet, aber auch die Post-impressionisten wie zum Beispiel Cézanne und van Gogh (vgl. Leitzke, 2001,149). Daher wurde ein Bild gewählt, dass sich besonders mit der Farbgebung auseinandersetzt. Zwar ist das ausgewählte Gemälde eine Skizze (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 1*), jedoch kann gerade die Skizze großes Interesse der Schüler/innen wecken, da die wilde Pinselführung ganz und gar nicht zu den sonstigen Gemälden im Raum passt. Da nicht jedes Detail genau erkennbar ist, wird die Fantasie der Beobachter angeregt. Charpentier et al. (1988) meinen, dass es von Vorteil ist, Bilder auszuwählen, die neben vertrauten Elementen auch Elemente der Fremdheit besitzen:

"Dieser Bruch mit der Realität des Betrachters schafft Spannung durch die Form der künstlerischen Darstellung" (Charpentier et al., 1988,7).

Das Thema der Löwenjagd liefert darüber hinaus noch weitere historische Informationen über Frankreich als Kolonialmacht in Algerien, sodass auch landeskundliche Aspekte genauer kennengelernt werden.

5.1.2.2 Claude Monet: le déjeuner

Als zweites Gemälde, das genauer betrachtet wird, wurde ein Gemälde von Claude Monet ausgewählt (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 5*). Monet war ein besonders bedeutsamer Maler, da er als Impressionist das damalige Kunstverständnis stark veränderte. Mit der Zeit der Impressionisten begann eine plötzliche Umwälzung der Kunst, die die Moderne einleitete.

Das Gemälde, das ausgewählt wurde, ist eine plein air Malerei, und gibt die typische Malweise der Impressionisten wieder. Es wurde ausgewählt, da es die Verwendung von starken Farben (wie auch bei Delacroix) widerspiegelt.

5.1.2.3 Paul Cézanne: *les joueurs de cartes*

Cézanne war ein weiterer Maler, der Einfluss auf die darauffolgende Generation von Malern ausübte, wie zum Beispiel besonders auf die Gruppe der Kubisten. Durch das Kennenlernen von Cézannes Malerei wird den Schüler/innen die Entwicklung der Idee des Kubismus nahegebracht.

Das Gemälde (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 6*) von Cézanne wurde ausgewählt, da die typische Pinselführung Cézannes erkennbar ist. Durch die Darstellung von Personen kann während der Übung des Bilddiktats unter anderem auch die Personenbeschreibung geübt werden.

5.1.2.4 Vincent van Gogh: *autoportrait*

Vincent van Gogh übte einen wichtigen Einfluss auf die Gruppe der Expressionisten aus. Durch das betrachten seines Selbstporträts (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 8*) kann man die Beschreibung von Charaktereigenschaften und Gefühlen üben. Seine Malweise und Verwendung von starken Farben leitete die Entwicklung des Expressionismus ein.

5.1.3 Führungsaufbau

Zwar werden die Kapitel des Führungskonzept aufgeteilt auf vier Gemälde, jedoch werden im Führungskonzept insgesamt neun Gemälde des musée d'Orsay erwähnt. Die vier Gemälde nach denen die Unterkapitel benannt sind, sind diejenigen die genauer betrachtet werden. Es werden jedoch verschiedene weitere Gemälde in der Ausstellung angesprochen, um weitere Aspekte genauer zu beleuchten, oder Vergleiche mit anderen Malern oder Kunstwerken der damaligen Zeit herzustellen. Da jedoch die Führung zeitlich begrenzt ist, wird nur bei den vier Gemälden eine tiefgreifende Analyse und Interpretation vorgeschlagen. Da Charpentier (1988) und Badstübner-Kizik (2007) kritisieren, dass Bilder nicht nur als Sprech Anlass gesehen werden sollten, sondern die Schüler/innen zu einer vertiefenden Interpretation geführt werden sollten (*siehe Kapitel 3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*), wurden vier Gemälde tiefergehender beschrieben.

Während der Führungsplanung wurde das musée d'Orsay im März 2015 besucht und alle Informationen über die Verortung der Kunstbilder eingeholt. Zuerst wird das Gemälde von Delacroix besprochen, da er zeitlich gesehen vor Monet, Cézanne und van Gogh geboren wurde. Das Gemälde "die Löwenjagd" hängt im Erdgeschoss in Saal 1, gleich beim Eingang in das Museum (für einen Überblick der Stockwerke und Säle des musée d'Orsay siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.6,7,8*). Das zweite Gemälde, das genauer betrachtet wird, ist "das Frühstück" von Monet. Dieses befindet sich im Obergeschoss des Museums in Saal 31. Als nächstes Gemälde wird das Bild von Cézanne besprochen, da es vom Impressionismus beeinflusst wurde und räumlich gesehen nicht weit von dem Gemälde

von Monet entfernt ist. Es befindet sich im Obergeschoss in Saal 35. Das letzte Gemälde der Führung ist Vincent van Goghs Selbstporträt und hängt im Zwischengeschoss in Saal 71. Am Ende der Führung gibt es eine Gruppenarbeit, in der die Schüler/innen selbst das Gehörte anwenden sollen. Roche (2008,213) nennt es die Integrations- und Reflexionsphase, in der die Schüler/innen das Gelernte selbstständig in ihr Wissen integrieren, anwenden und auf neue Kontexte übertragen.

Das Führungskonzept besteht aus verschiedenen Themen, um eine breite Palette an Ideen und Informationen für den/die Vermittler/in zu liefern. Natürlich sollen nicht alle Themen abgehandelt werden, sondern einige ausgesucht werden, die man als besonders wichtig erachtet (am Ende jeder Führungssequenz werden die wichtigsten Themen hervorgehoben: siehe *Kapitel 5.2.3.1.2 zeitliche Planung: Delacroix; Kapitel 5.2.3.2.2 zeitliche Planung: Monet; Kapitel 5.2.3.3.2 zeitliche Planung: Cézanne; Kapitel 5.2.3.4.2 zeitliche Planung: van Gogh*).

Während der Führung sollen verschiedene Methoden verwendet werden, wie Rudnicki wie folgt (2014,66) hervorhebt:

"Methodische Rhythmisierung und Abwechslungsreichtum sind genauso wichtig wie Impulse für Kreativität und Fantasie. So können spielerisch-unterhaltende Methoden sich mit Informationsblöcken sinnvoll abwechseln."

Durch verschiedene Gruppenarbeiten, Übungen und Informationsblöcken wurde versucht für Abwechslung zu sorgen und somit die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler/innen zu fördern.

5.1.4 Generelle zeitliche Planung

Zeit	Ablauf	Materialien
2-5 min	Einführung: Museum wird vorgestellt	Abb.10 (siehe Kapitel 9 Anhang)
15-20 min	1. Gemälde: Delacroix mögliche Themen:	
	<i>Bildbesprechung</i>	Vokabelkärtchen (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3)
	<i>Delacroix</i>	Abb.4 (siehe Kapitel 9 Anhang)
	<i>historischer Hintergrund</i>	
	<i>Skizze</i>	Abb.11; 12 (siehe Kapitel 9 Anhang)
	<i>Farben</i>	
	<i>Interpretation</i>	
15-20 min	2. Gemälde: Monet mögliche Themen:	
	<i>Bildbesprechung</i>	Vokabelkärtchen (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3)
	<i>Monet</i>	weißes A4 Blatt Papier
	<i>Farben</i>	Abb.14 (siehe Kapitel 9 Anhang)
	<i>historischer Hintergrund</i>	Abb.15 (siehe Kapitel 9 Anhang) Gemälde 4 (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay) (wenn möglich kleiner durchsichtiger Behälter mit Farbpigment)
	<i>Malweise</i>	zwei Bildausschnitte oder zwei kleinformatige Leinwände und Vokabelkarten mit Sätzen (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 4)
	<i>Interpretation</i>	
	3. Gemälde: Cézanne mögliche Themen:	
	<i>Bildbeschreibung</i>	Vokabelpuzzle (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 5) Arbeitsblatt für Bilddiktat (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 1)
	<i>Cézanne und Malweise</i>	Gemälde 4 (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay) Gemälde 5 (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay)
	<i>Interpretation</i>	Abb.16,17,18,19 (siehe Kapitel 9 Anhang)
	<i>Einfluss auf spätere Maler</i>	Abb.20,21,22,23,24 (siehe Kapitel 9 Anhang)
15-20 min	4. Gemälde: van Gogh mögliche Themen:	
	<i>van Gogh</i>	Antworten auf Fragen (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 6) Charaktereigenschaften (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 7)
	<i>Interpretation</i>	
	<i>Malweise</i>	
	<i>Farben und Einfluss auf</i>	Abb.26,27,14 (siehe Kapitel 9 Anhang)

	<i>spätere Maler</i>	Farbkarten (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 7</i>)
	Gruppenarbeit	
15 min	In der Gruppe ein Bild aussuchen, das den Einfluss eines bestimmten Malers sichtbar macht (Unterschiede, Ähnlichkeiten beschreiben) und eine Präsentation vorbereiten	Jede Gruppe bekommt einen bestimmten Maler, mit dem sie das ausgesuchte Bild vergleichen sollen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 5,6,7,8</i>)
jeweils 4 x 5 min = 20 min	Präsentationen	Die Schüler/innen die Präsentationen evaluieren und Punkte vergeben (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 9</i>)
jeweils 4 x 5 min = 20 min	Nach jeder Präsentation max. 5 min Nachbesprechung und Vergleich der Punktevergabe	
Insgesamte Dauer: ungefähr 2 Stunden - 2 Stunden 10 Minuten		

Tabelle 3: Zusammenfassung des zeitlichen Ablaufes der Führung

Das Führungskonzept wurde für Fremdsprachenlehrer/innen konzipiert, um Ideen für eine Führung zu liefern. Daher wurden verschiedene Ideen und Themen angeführt, man sollte jedoch nur einen Bruchteil dieser Ideen ausführen. Es ist jedem selbst überlassen, welche Themen als interessanter oder wichtiger angesehen, und daher mit den Schüler/innen angesprochen werden. Dennoch sollte der/die Vermittler/in ein generelles Wissen über die Gemälde und Künstler/innen vorweisen, sodass auf alle Fragen der Schüler/innen eingegangen werden kann. Darüber hinaus wurden viele Themen und Ideen angeführt, da man nie weiß, in welche Richtung sich die Führung entwickelt. Da die Führung als Führungsgespräch (siehe *Kapitel 4.5 Führungssprache*) konzipiert wurde, sollte man sich immer auf die Aussagen der Schüler/innen beziehen. Daher ist es wichtig, ein weites Repertoire an Übungen in die Führung mitzubringen und diese dann je nach den Interessen der Schüler/innen durchzuführen. Das Führungskonzept besteht daher aus verschiedenen Themen. Der/die Vermittler/in wählt die Themen und Informationen aus, die am Besten in die jeweilige Führung passen. Ein genereller Zeitrahmen ist in **Tabelle 3** ersichtlich. Jedes Gemälde sollte zwischen 15 und 20 Minuten besprochen werden. Man sollte nicht länger als 20 Minuten bei einem Gemälde bleiben, da sich dies negativ auf die Aufmerksamkeit auswirken könnte. Nach der Besprechung von den vier Gemälden, kommt eine abschließende Gruppenarbeit, in der die Schüler/innen in der Gruppe ein Gemälde auswählen, das den Einfluss eines bestimmten Malers verdeutlicht. Das Gemälde soll mit einem der besprochenen Gemälde verglichen und präsentiert werden. Für die Gruppenarbeit sollten 15 Minuten Vorbereitung (Auswahl des Gemäldes und Vorbereitung der Präsentation) ausreichen. Jede Präsentation sollte nicht länger als fünf Minuten dauern und die Nachbesprechung der

Präsentationen sollte nach jeder Präsentation wiederum ungefähr fünf Minuten in Anspruch nehmen. Insgesamt sollte die Führung zwischen zwei Stunden und zwei Stunden und zehn Minuten dauern. Natürlich soll die Führung nach den Interessen der Schüler/innen gestaltet werden, sodass man während der Führung bestimmte Themen auslassen oder vertiefen kann.

Eine genauere zeitliche Planung erfolgt nach jeder Führungssequenz der einzelnen Gemälde (siehe *Kapitel 5.2.3.1.2 zeitliche Planung: Delacroix; Kapitel 5.2.3.2.2 zeitliche Planung: Monet; Kapitel 5.2.3.3.2 zeitliche Planung: Cézanne; Kapitel 5.2.3.4.2 zeitliche Planung: van Gogh*).

5.1.5 Generelle Lernziele

Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
Lernziele: Delacroix		
kommunikative Kompetenz:	• Bildbeschreibung üben	• Delacroix • Orientalismus
visuelle Kompetenz:	visuelle Syntax: ➤ Farben: drei Grundfarben, Farben vermitteln Gefühle ➤ Farben vs. Zeichnung visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde? verweilendes Sehen: ➤ Bildbeschreibung	
interkulturelle Kompetenz:	• Ambiguitätstoleranz üben	
weitere Kompetenzen:	Landeskunde: ➤ französischer Kolonialismus ➤ Maler: Eugène Delacroix	
Lernziele: Monet		
kommunikative Kompetenz:	• Bildbeschreibung	• Impressionismus • Klassizismus • Claude Monet
visuelle Kompetenz:	visuelle Syntax: ➤ verwendete Farben ➤ Was befindet sich im Zentrum/ am Rand? ➤ Wie ist die Belichtung? ➤ Welche Malweise wurde verwendet? visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde? verweilendes Sehen: ➤ Bildbeschreibung	

<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Besprechung kultureller Strukturmerkmale: Rezeption des Kunstwerkes	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Impressionismus und Klassizismus in Frankreich ➤ Maler: Claude Monet	
Lernziele: Cézanne		
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Bilddiktat: Rückfragen und Antworten	• Paul Cézanne • Malweise der Impressionisten, Klassizisten und Cézanne • Kubismus
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ Bildaufteilung ➤ Welche Malweise wurde verwendet? visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde?	
<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Bilddiktat: eine Bildbeschreibung kann unterschiedliche wahrgenommen werden • Besprechung kultureller Strukturmerkmale: Rezeption des Kunstwerkes	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Impressionismus, Klassizismus und Kubismus ➤ Maler: Paul Cézanne	
Lernziele: van Gogh		
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Gruppenarbeit: Leben von van Gogh • Diskussion, welche Gefühle das Gemälde weckt	• van Gogh • Expressionismus
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ Bildaufteilung (Hintergrund, Vordergrund) ➤ Welche Malweise wurde verwendet? ➤ Komplementärkontrast visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde?	

<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Farben	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Expresionismus ➤ Maler: Vincent van Gogh	
Gruppenarbeit		
<i>kommunikative/visuelle/ weitere Kompetenzen:</i>	• Präsentationen: neues Wissen soll angewendet werden	• Präsentationen: neues Wissen soll angewendet werden

Tabelle 4: Zusammenfassung aller Lernziele

Das Führungskonzept verfolgt einerseits fremdsprachendidaktische und andererseits kunstgeschichtliche Lernziele. Die fremdsprachendidaktischen Lernziele wurden aufgeteilt in kommunikative, visuelle, interkulturelle und weitere Kompetenzen. Auf fremdsprachendidaktischer Ebene verfolgt das Führungskonzept, besonders das Ziel Bildbeschreibungen zu üben, da es ein Merkmal der visuellen Kompetenz ist, Bildinhalte verbalisieren zu können (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.3a). Darüber hinaus sollen die verwendeten Darstellungsmittel und ihr Bildkontext erkannt werden (siehe *Kapitel 2.4* für Definition von visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.4a). Daher wird ein besonderes Augenmerk auf Farben und Malweise gelegt, sowie auch der historische Kontext in dem die Gemälde entstanden.

Eine genauere Beschreibung der Lernziele und deren Analyse erfolgt nach jeder Führungssequenz der einzelnen Gemälde (siehe *Kapitel 5.2.3.1.3 Lernziele: Delacroix*; *Kapitel 5.2.3.2.3 Lernziele: Monet*; *Kapitel 5.2.3.3.3 Lernziele: Cézanne*; *Kapitel 5.2.3.4.3 Lernziele: van Gogh*).

5.2 Beschreibung des Führungskonzeptes

In diesem Unterkapitel wird das Führungskonzept beschrieben. Zuerst werden Vorschläge gegeben, welches Vorwissen schon im Unterricht vor dem Museumsbesuch aktiviert werden könnte. Danach gibt es einige Anmerkungen, die das Ziel verfolgen, Erklärungen zum Aufbau des Führungskonzeptes zu liefern und spezielle Beachtenswertes hervorheben sollten. Im darauffolgenden Unterkapitel wird die Gestaltung des Museumsaufenthaltes beschrieben, in dem der Ablauf genau dokumentiert wird. Zum Abschluss werden noch weitere Ideen für eine Nachbearbeitung des Erlebten im Unterricht aufgeführt.

5.2.1 mögliche Vorentlastung vor dem Museumsbesuch

Natürlich ist eine Vorentlastung nicht unbedingt von Nöten, dennoch sollte man bedenken, dass es den Lernprozess vereinfacht, auf Vorwissen anzuknüpfen, und dadurch auch eine Kontinuität im Unterricht gewährleistet.

Während des Museumsbesuches wird die Bildbeschreibung geübt (siehe *Kapitel 5.2.3.1.1 Führungskonzept Delacroix*; *Kapitel 5.2.3.2.1 Führungskonzept Monet*; *Kapitel 5.2.3.3.1 Führungskonzept Cézanne*) wobei auf vielen Gemälden Personen sichtbar sind. Um dies vorzubereiten, könnte man vor dem Museumsbesuch mit den Schüler/innen Personenbeschreibungen üben, in dem die Schüler/innen Personen nach den äußerlichen Kleidungsstücken und Körperteilen, aber auch nach der innerlichen Gemütsverfassung beschrieben werden. Dadurch werden die Vokabeln der Kleidung, aber auch der Charaktereigenschaften wiederholt und vertieft.

Man sollte auch das Vokabular rund um das Thema der Farben wiederholen (dieses Thema kommt bei fast allen Gemälden vor: siehe *Kapitel 5.2.3.1.1 Führungskonzept Delacroix*; *Kapitel 5.2.3.2.1 Führungskonzept Monet*; *Kapitel 5.2.3.4.1 Führungskonzept van Gogh*). Während der Führung sollen die Schüler/innen Vergleiche herstellen und Unterschiede und Ähnlichkeiten besprechen (siehe *Kapitel 5.2.3.1.1 Führungskonzept Delacroix*; *Kapitel 5.2.3.2.1 Führungskonzept Monet*; *Kapitel 5.2.3.3.1 Führungskonzept Cézanne*). Hier könnte man zum Beispiel das Thema der Farben und der geometrischen Formen (dieses Thema findet Erwähnung in *Kapitel 5.2.3.3.1 Führungskonzept Cézanne*) gemeinsam wiederholen, in dem man zwei unterschiedliche Bilder, die geometrische Formen in verschiedenen Farben abbilden, miteinander vergleicht.

5.2.2 Anmerkungen zum Führungskonzept

Es ist von Vorteil die Eintrittskarten für das musée d'Orsay schon im Voraus zu kaufen, weil man dadurch die langen Anstehzeiten umgeht. Wenn es möglich ist, sollte schon von vornherein bei der Kasse gefragt werden, ob man sich Führungsgeräte ausleihen könnte, da dies bei größeren Gruppen über 15 Personen besonders nützlich ist. Führungsgeräte sind generell relativ einfach zu bedienen und ermöglichen es von allen in der Gruppe gehört zu werden, ohne dass man sehr laut sprechen müsste (die Lautstärke kann sich jeder selbst einstellen). Darüber hinaus stört man durch die Benützung der Führungsgeräte andere Besucher des Museums weniger.

Die Führung verfolgt das Ziel, die Schüler/innen so viel wie möglich zur Verwendung der Fremdsprache zu animieren, sodass ein Führungsgespräch (siehe *Kapitel 4.5 Führungssprache*) zustande kommen kann. Daher besteht dieses Führungskonzept aus vielen Fragen an die Schüler/innen. Die Fragen, sowie auch alles was der/ die Vermittler/in zu den Schüler/innen sagt ist

in einer Farbe unterlegt. Gemäß Rudnicki (2014,236) sollten Reaktionen auf Fragen in der Vorbereitung bedacht werden, denn nur so können die Schüler/innen zu dem jeweiligen Thema hingeführt werden. Basierend auf den Fragen im Führungskonzept werden deshalb auch immer mögliche Antworten der Schüler/innen notiert und in einer weiteren Farbe unterlegt. Kommentare des Autors sind nicht in Farbe unterlegt und verfolgen das Ziel, weitere Informationen, Gedanken oder nonverbale Zeichen wie zum Beispiel Gesten, die in der Vokabelaneignung von Vorteil sind, wiederzugeben.

Im Führungskonzept werden den Schüler/innen außer den Kunstbildern auch manchmal Abbildungen gezeigt. Zwar nehmen die Kunstbilder den wichtigsten Teil der Führung ein, jedoch ist es oft von Vorteil weitere Bilder zu zeigen, um zum Beispiel historische Hintergründe wiederzugeben oder Vergleiche anzustellen (etwa **Abb.10** auf dem der gare d'Orsay ersichtlich ist und mit dem heutigen musée d'Orsay verglichen werden kann). Czech hebt hervor, dass Vergleiche besonders wichtig sind:

"Mehr als jede andere Methode schult der Vergleich, Bilder und Objekte differenziert wahrzunehmen. Der Vermittler kommt dabei ohne Hintergrundinformationen und Vorwissen der Teilnehmer aus. Je nach Auswahl der Exponate lenkt der Vergleich die Aufmerksamkeit auf Unterschiede oder Ähnlichkeiten." (Czech, 2014c,204)

Diese Bilder können entweder auf einer A4 Seite ausgedruckt, oder auf ein iPad oder Tablet geladen werden. Das Tablet hat den Vorteil, dass man einen Bildausschnitt auch vergrößern kann, um damit einen Teil des Bildes genauer analysieren zu können.

Im Führungskonzept sind auch Materialien und Arbeitsblätter enthalten, die man leider auch in das Museum mitnehmen muss. Zwar scheint das auf den ersten Blick nur zusätzlicher Ballast zu sein, jedoch ist es sehr empfehlenswert, zum Beispiel Klemmbretter, Bleistifte, verschiedene Spiele und Anschauungsmaterial mitzunehmen, da dies den Museumsausflug noch interessanter gestaltet und dadurch den Schüler/innen Zusammenhänge einfacher zugänglich werden. Darüber hinaus ist es wichtig, verschiedene Methoden anzuwenden, um umso mehr Schüler/innen anzusprechen und dadurch aber auch das Interesse anzuregen. Ich empfehle alle Materialien und Arbeitsblätter in eine Mappe zu geben, sodass dies nicht viel Platz einnimmt, und sie so mit sich in die Führung zu nehmen. Des Weiteren empfehle ich jedem/r Schüler/in vor dem Beginn der Führung ein Klemmbrett und einen Bleistift zu geben, die sie während der Führung mit sich tragen. Zwar kann man argumentieren, dass die Klemmbretter als Balast angesehen werden könnten, jedoch überwiegen die Vorteile während der Gruppenarbeit und sonstigen Übungen. Die Schüler/innen müssen zum Beispiel selbst zeichnen, oder auch schriftliche Aufzeichnungen machen und eine stabile Unterlage für diese Aufgaben ist unentbehrlich.

Im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 1*) befindet sich eine Vokabelliste mit den wichtigsten Wörtern, die während der Führung verwendet wurden. Diese Vokabelliste verfolgt das Ziel, einen Überblick über die verwendeten Vokabel zu geben, um diese dann in der Nachbereitung mit den Schüler/innen wiederholen zu können.

Des Weiteren befindet sich im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*) eine kunsthistorische Zusammenfassung über die Künstler sowie Kunstepochen auf Französisch. Diese soll einen Überblick über die Themen schaffen und damit die Vorbereitung der Führung vereinfachen und kann auch für die Nachbearbeitung des Museumsbesuches verwendet werden.

Das Führungskonzept besteht aus der Besprechung von verschiedenen Gemälden und einer abschließenden Gruppenarbeit. Die Unterkapitel, die die Gemälde, sowie die Gruppenarbeit beschreiben, sind jeweils in zwei Kapitel unterteilt, wobei das erste Kapitel die Durchführung des Führungskonzeptes beschreibt, während das zweite die Lernziele des jeweiligen Abschnittes genauer dokumentiert. Darüber hinaus stehen für jedes Gemälde verschiedene Themen zur Verfügung, die nach Belieben von dem/der Vermittler/in mit den Schüler/innen besprochen werden können. Diese Themen sollen als Hilfestellung die Führung strukturieren, müssen aber nicht akribisch abgehandelt werden. Die wichtigsten Themen, die jedoch auf jeden Fall erwähnt werden sollten, werden in den darauffolgenden Unterkapiteln der zeitlichen Planung genauer beschrieben. Der Grund, warum die Themen nicht akribisch abgehandelt werden sollten, ist derjenige, dass man auf die Fragen und Antworten der Schüler/innen so viel wie möglich eingehen sollte. Dadurch wird es zwar schwieriger die Führung zeitlich einzuteilen, jedoch überwiegen die didaktischen Vorteile, da man an Vorwissen anknüpfen kann und somit eine vorteilhafte Lernumgebung geschaffen wird. Daher können manche Themen kürzer, länger oder ganz ausgelassen werden, wenn es sich zeitlich nicht ausgeht, oder Unruhe bei den Schüler/innen entsteht. Vorteilhaft ist es, sich bei der Reihenfolge der Themen an den besprochenen Vorgang der Bildbesprechung (siehe *Kapitel 4.4 Vorgang bei Bildbesprechung*) zu halten, das heißt zuerst kommt die Rezeption des Bildes, und danach wird mit dem Bild gearbeitet und zu einer vertiefenden Interpretation angeleitet. Jedoch kann man diese Reihenfolge auch verändern, um die Rhythmisierung der Bildbesprechungen aufzulockern und die Aufmerksamkeit zu fördern.

5.2.3 Beschreibung des Konzeptes

Durch den Haupteingang des Musée d'Orsay kommt man direkt zu den Kassen. Wenn man neben den Kassen vorbeigegangen ist, kommt man zum eigentlichen Eingang oder *entrée* (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.6*) von dem aus, auf der linken sowie rechten Seite, Stufen zu den oberen und unteren Etagen führen. Von diesem Eingang aus hat man einen hervorragenden Blick über das ganze

Museum, da man die zentrale Alle und den verglasten Überbau, sowie die Bahnhofsuhr sehen kann (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.9*). Da das Gebäude selbst ein wichtiges Ausstellungsstück des musée d'Orsay ist, könnte man an dieser Stelle mit der Führung anfangen.

Vermittler/in: Je vous confie un porte-bloc et un crayon dont vous aurez besoin plus tard.

Der Vermittler/in teilt für jede/n Schüler/in einen Bleistift und ein Klemmbrett aus. Bleistifte können in die Ausstellung mitgenommen werden, Kugelschreiber jedoch nicht, da diese irreparablen Schaden bei den Ausstellungsstücken anrichten können. Das Klemmbrett und der Bleistift werden dann während der Führung öfters Verwendung finden.

Vermittler/in: D'ici nous avons une très belle vue du musée. Que vous vient-il à l'esprit lorsque vous regardez le bâtiment? Cela a-t-il toujours été un musée?

Wenn die Schüler/innen es nicht selbst erraten können, dann weitere Hilfestellungen geben:

Vermittler/in: Cela n'a pas été toujours un musée. Regardez bien l'architecture: Le bâtiment est plutôt grand muni d'une voûte* immense. Le mot *voûte* signifie un ouvrage d'architecture formant un arc. Il se compose d'une allée centrale et au fond, se tient une horloge. Je vous donne un autre indice: auparavant beaucoup de voyageurs fréquentaient ce lieu, ils voyageaient vers le sud-ouest de la France.

*Das Wort "voûte" ist wahrscheinlich den Schüler/innen nicht bekannt und sollte auch mit Gesten erklärt werden und mit dem Zeigen auf das Gewölbe des musée d'Orsay.

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'était peut-être un marché, une fabrique ou une gare.

Vermittler/in: Avant d'être un musée, ce bâtiment était une gare. Regardez attentivement la photographie. À votre avis, de quand date la photo?

Hier könnte die Abbildung (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.10*) gezeigt werden, auf der der alte Bahnhof abgebildet ist.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il y a peut-être 100 ans?

Vermittler/in: La gare a été construite en 1900 à l'occasion de l'exposition Universelle et c'est en 1987 que la gare d'Orsay a été aménagée en musée: le musée d'Orsay⁷. Regardez la photo: Si on compare la gare avec le musée, quelles sont les similarités et les différences que vous pouvez constater?

mögliche Antworten der Schüler/innen:

différences: Les voies étaient en place de l'allée centrale. Au-dessus des voies se trouvait un pont qui connectait les deux côtés de la gare.

similarités: L'horloge, la voûte, l'architecture extérieure ont été conservées comme à l'origine.

Vermittler/in: La gare fait partie de l'exposition, puisque le musée montre des éléments d'art couvrant la période entre 1848 et 1914.

Regardez les différents tableaux très attentivement, car à la fin de la visite, vous devrez vous rappeler de ce que nous aurons constaté.

Diese Sequenz soll als Einleitung zum Museumsort fungieren. Neue Vokabel, wie zum Beispiel "la voûte" sollten von den Schüler/innen wiederholt werden, deshalb ist es von Vorteil, die Fotografie des Bahnhofes mit dem Museum zu vergleichen.

⁷ <http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/histoire-du-musee/entre-gare-et-musee.html> [11.10.2015]

5.2.3.1 Gemälde 1: Eugène Delacroix - la chasse aux lions (1854)

Nach dieser Einleitung könnte man sogleich zum ersten Gemälde gehen. Vom Eingangsraum führen in der Mitte des Raumes ein paar Stufen hinauf zur Zentralallee (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.6*). Die eigentliche Führung beginnt in Saal 1, der sich auf der rechten Seite der Stufen befindet.

Das Gemälde von Eugène Delacroix heißt *chasse aux lions* (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 1*) und ist, vom Eingang des Raumes gesehen, das zweite Bild auf der linken Seite. Man kann die Schüler/innen dazu anweisen sich vor das Gemälde in einem Halbkreis zu stellen. Empfehlenswerter wäre es sich in einem Halbkreis vor das Gemälde zu setzen, denn langes Stehen ermüdet und schafft Unruhe (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981,207). Ob man sich jedoch mit einer Gruppe vor das Gemälde setzen darf, müsste vor der Führung mit einem Museumsangestellten besprochen werden.

5.2.3.1.1 Führungskonzept: Delacroix

THEMA: Bildbeschreibung

Vermittler/in: Regardez le tableau: Qu'est-ce que l'on y voit? Que vous vient-il à l'esprit en regardant ce tableau?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il y a des lions, des chevaux, des personnes.

Vermittler/in: Que se passe-t-il?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ça représente peut-être la guerre, ou un combat. C'est peut-être une attaque des lions...

Vermittler/in: Le tableau s'appelle chasse aux lions. Maintenant on va essayer de décrire le tableau le plus exactement possible. Chacun prend une carte* et compose une phrase avec les mots écrits sur la carte. Après avoir prononcé la phrase, placez la carte au milieu de notre cercle, pour que tout le monde puisse la voir.

*Die Vokabelkarten (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3*) sollten vor der Führung entlang der schwarzen Linien ausgeschnitten werden. Während der Führung werden sie an alle Schüler/innen ausgeteilt. Es gibt nur 16 Karten, falls die Gruppe größer ist, kann man entweder noch Karten dazu erfinden oder einfach nachdem alle Karten aufgebraucht wurden, und sich in der Mitte des Halbkreises befinden, noch einmal mischen und dem Rest der Gruppe austeilen. Dadurch hat jeder die Möglichkeit, einen Satz zu sagen und damit die Vokabel zu üben. Die Aufgabe ist relativ einfach, da auf jedem Kärtchen eine deutsche Übersetzung unter dem französischen Vokabel angebracht ist. In den hier möglichen Antworten der Schüler/innen werden die Vokabel der Vokabelkärtchen fett und kursiv hervorgehoben.

mögliche Antworten der Schüler/innen: **Au milieu** du tableau se trouvent un homme et un cheval.

Vermittler/in: L'homme est monté sur un cheval, non?

Die Schüler/innen sollten versuchen ihre Aussagen so genau wie möglich zu machen. Daher kann man manchmal auch Hilfestellungen geben, oder aber auch weitere Fragen stellen, mit dem Ziel einer genaueren Beschreibung.

mögliche Antworten der Schüler/innen: **À droite** du cheval il y a un autre homme.

Vermittler/in: L'homme fait quoi? Que porte-t-il sur sa tête? (en français c'est le même mot qu'en allemand!)

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il est sur un cheval, et il porte un turban.

Alle Schüler/innen sollten ihren Satz sagen, sodass das Gemälde beschrieben wird. Falls es unterschiedliche Meinungen über das Abgebildete gibt, ist es wichtig alle Meinungen zuzulassen. Es gibt keine richtige oder falsche Meinung, da jede Person das Gesehene unterschiedlich wahrnimmt (siehe *Kapitel 3.2 interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*).

Man kann die folgenden Themen entweder während der Übung mit den Vokabelkarten einflechten, oder man lässt die Schüler/innen die Übung beenden und spricht über die Themen nach der Bildbeschreibung.

THEMA: Delacroix

Vermittler/in: Ce tableau est peint par Eugène Delacroix. Il est très connu, peut-être connaissez-vous ses peintures? Sinon, je vais vous montrer un tableau que vous connaissez certainement. Ce tableau s'appelle *la liberté guidant le peuple**. Quelqu'un a déjà entendu le nom de Delacroix? Quelqu'un peut dire quelque chose à son propos?**

*Hier zeige ich das Kunstbild "Die Freiheit führt das Volk" kurz vor (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.4*).

**Hier soll den Schüler/innen die Möglichkeit gegeben werden ihr Wissen in die Führung zu integrieren und an Vorwissen anzuknüpfen. Falls die Schüler/innen schon etwas über den Maler oder die Zeitepoche wissen oder in der Schule gelernt haben, ist dies umso vorteilhafter, da es eine Wiederholung des Gelernten ist und dadurch der/die Vermittler/in den Wissensstand der Schüler/innen besser kennen lernt.

Vermittler/in: Delacroix* était un peintre français qui a vécu entre 1798 et 1863. Entre autres, il était connu pour ses représentations d'animaux, comme les chevaux, mais aussi les lions et les tigres⁸. Il est souvent allé au jardin de plantes, qui est jusqu'à ce jour un jardin zoologique à Paris.

*Eine Zusammenfassung der Informationen über Delacroix gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

THEMA: historischer Hintergrund

Vermittler/in: Le tableau représente quel pays?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il y a des lions, donc ça doit être l'Afrique.

Vermittler/in: Oui, c'est l'Afrique. Delacroix était fasciné par l'Afrique du Nord. Si vous regardez les autres tableaux que l'on peut voir ici*, vous vous rendez compte qu'à l'époque les peintres français étaient très intéressés par l'Afrique et le Moyen-Orient. On appelle cela l'orientalisme**. Qu'en pensez-vous? Pourquoi étaient-ils tellement intéressés par l'Orient?

*Im gleichen Raum sind verschiedene orientalistische Gemälde zu sehen (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 2* und *Gemälde 3*). Der/die Vermittler/in kann hier auf die verschiedenen orientalistischen Gemälde zeigen, um den Schüler/innen eine Idee des Orientalismus zu vermitteln.

** Eine Zusammenfassung über den Orientalismus gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'était quelque chose de différent et d'exotique. C'était peut-être quelque chose de nouveau pour eux.

⁸ vgl. Huyghe, 1967,451

Vermittler/in: Il y avait plusieurs raisons. Au début du 18^{ième} siècle la première traduction française des contes arabes *les Mille et une Nuits* étaient publiées et ces contes ont influencé l'inspiration des artistes⁹. En 1830 l'Algérie est conquise par la France et devient une colonie. Il s'agit vraisemblablement d'une des raisons pour laquelle il y avait beaucoup de livres et récits portant sur l'Afrique du Nord¹⁰. Par exemple Delacroix a lu un livre de Jules Gérard, qui s'appelle *la chasse aux lions*. L'auteur de ce livre était un soldat en Algérie et dans son œuvre, il relate la manière dont il a chassé des lions ensemble avec des algériens¹¹.

Parmi les artistes qui peignaient d'une manière orientaliste peu avaient déjà voyagé dans les pays du Moyen-Orient¹². Que pensez-vous qu'il en soit pour Delacroix? A-t-il, selon vous, voyagé au cours de sa vie en Afrique ou au Moyen-Orient?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Non, je crois qu'il n'a jamais été là-bas.

Vermittler/in: Normalement les artistes de cette époque avaient pour habitude de voyager en Italie afin de connaître l'art antique¹³, cependant Delacroix avait eu la possibilité de se rendre au Maroc et en Algérie en 1832¹⁴. C'est la raison pour laquelle Delacroix était très fasciné par l'Afrique du Nord. Vous rappelez-vous encore en quelle année a eu lieu la conquête de l'Algérie? Delacroix était-il après ou avant la conquête en Algérie?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il était après la conquête en Algérie.

Vermittler/in: Delacroix était en Afrique du Nord juste deux ans après la conquête de l'Algérie et il relate dans son journal qu'il était choqué par la destruction d'Alger par les Européens. Dans son journal il a écrit:

« Cependant il était réservé aux Européens de détruire Alger et comme à plaisir tout ce qu'il a été possible de la distribution et de l'ornement des maisons mauresques. Il semblait qu'avec nos fracs et nos casquettes nous allions introduire sur la terre d'Afrique un autre climat et de nouvelles conditions d'existence. J'ai vu en 1832 à Alger, un an et demi seulement après la conquête, les changements les plus bizarres: dans les superbes jardins du dey, les orangers avaient déjà la racine en l'air »¹⁵.

Ça veut dire quoi exactement: « Les orangers avaient la racine en l'air »? Les orangers, sont les arbres qui produisent les oranges et la racine est la partie de l'arbre qui se trouve sous la terre. Qu'est-ce que Delacroix entend-il par « Les orangers avaient la racine en l'air »? Qu'est-ce que Delacroix a-t-il pensé de la conquête d'Algérie?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les français ont détruit les arbres. Delacroix était contre la conquête de l'Algérie, parce qu'il a été témoin de la destruction d'Alger.

Vermittler/in: Quelqu'un sait-il jusqu'à quand l'Algérie faisait partie de la France? Si pas, essayez de le deviner. N'oubliez pas, la conquête était en 1830.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Jusqu'à 1850, ou 1900?

Vermittler/in: Imaginez, c'était jusqu'en 1962.

⁹ vgl. Klinkenberg, 2009,113

¹⁰ vgl. Penck, 2010,206

¹¹ vgl. Leitzke, 2001,170

¹² vgl. Penck, 2010,206

¹³ vgl. Roger-Marx, 1970,39

¹⁴ vgl. Gombrich, 1995,506

¹⁵ vgl.Klinkenberg, 2009,469

THEMA: Skizze

Vermittler/in: On a l'impression que l'image est en mouvement, que toutes les choses se meuvent. Pourquoi? Le peintre a travaillé lentement ou vite?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le peintre a travaillé très vite.

Vermittler/in: Oui, il a travaillé très vite. La *touche**, ça veut dire la façon de poser la peinture sur la toile, est très nerveuse et rapide. Pourquoi as-t-il travaillé si vite? Vous devez vous imaginer qu'à l'époque les artistes ont peint d'une manière réaliste, ça veut dire qu'ils voulaient représenter la réalité. Regardez par exemple le tableau au-dessus du chasseur aux lions. Ce tableau** est peint par Ingres qui était un rival de Delacroix et qui était influencé par l'art italien¹⁶. Pourquoi Delacroix a-t-il peint si différemment par rapport aux autres peintres de l'époque? Ou pensez-vous qu'il ne s'agisse pas de l'œuvre finale?

*Wenn das Wort "touche" erklärt wird sollte das mit einer Geste, als ob man einen Pinsel hält und diesen bewegt, unterstrichen werden.

** Dieses Gemälde hängt im Museum über dem Gemälde von Delacroix (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 4). Hier könnte man auch auf den Klassizismus eingehen, jedoch wird auf dieses Thema während dem darauffolgenden Teil der Führung eingegangen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être était-ce son style de peindre?

Vermittler/in: En fait il s'agit d'une esquisse. Le mot *esquisse* veut dire une préparation avant de faire le tableau final. Voulez-vous voir le tableau final? Malheureusement la partie supérieure de ce tableau a été endommagée en 1870¹⁷ dans un incendie*. Mais nous avons de la chance, parce que Delacroix a fait beaucoup d'esquisses et je peux vous montrer une esquisse¹⁸ qui est pratiquement comme l'original.** Quelles sont les différences et les similarités?

*Wenn man möchte könnte man hier das teilweise zerstörte Gemälde kurz vorzeigen (siehe Kapitel 9 Anhang: Abb.11).

**Hier kann man die ausgearbeitete Skizze von Delacroix vorzeigen (siehe Kapitel 9 Anhang: Abb.12).

mögliche Antworten der Schüler/innen:

différences: On peut mieux reconnaître les personnes et les animaux sur le deuxième tableau, il est plus réaliste. L'arrière plan est différent, parce que dans le premier tableau il y a un homme monté sur un cheval, cependant dans le deuxième il y a seulement des arbres.

similarités: Les personnes et les animaux se trouvent dans le même endroit. Il utilise des couleurs similaires.

THEMA: Farben

Vermittler/in: Pourquoi a-t-il peint cette esquisse d'une manière si abstraite? Abstrait signifie que le peintre ne cherche pas à représenter la réalité d'une manière exacte, mais plutôt de montrer ses idées intérieures. Il aurait pu faire un dessin avec un crayon pour préparer son travail, mais pourquoi n'a-t-il pas procédé de la sorte?

¹⁶ vgl. Leitzke, 2001,150

¹⁷ http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde_fr?ACTION=RETROUVER&NUMBER=1&GRP=0&USRNAM=E=nobody&USRPWD=4%24%2534P&SPEC=9&SYN=1&IMLY=&DOM=All&REQ=%28%28%27Bx+E+469%27%29+%3AINV+%29 [11.10.2015]

¹⁸ http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde_fr?ACTION=RETROUVER&NUMBER=1&GRP=0&USRNAM=E=nobody&USRPWD=4%24%2534P&SPEC=9&SYN=1&IMLY=&DOM=All&REQ=%28%28%27Bx+E+469%27%29+%3AINV+%29 [11.10.2015]

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être avait-il peur d'oublier ce qu'il voulait peindre et c'est pour cette raison qu'il s'est dépêché et qu'il a peint très rapidement.

Vermittler/in: Cela pourrait-être une raison. Une autre serait qu'il voulait se rendre compte que la combinaison des couleurs était harmonieuse¹⁹.

Quelles sont les couleurs utilisées par Delacroix dans ces deux tableaux?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il utilise les couleurs jaune, rouge, bleu, vert et marron.

Vermittler/in: Comment-est-qu'on appelle les couleurs jaune, rouge et bleu? Quelle est la raison pour laquelle ces trois couleurs sont particulières?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Si on mélange ces trois couleurs on obtient toutes les autres couleurs.

Vermittler/in: Oui, on les appelle les couleurs primaires, parce qu'elles ne peuvent pas être reproduites par un mélange d'autres couleurs. Si on met les couleurs primaires l'une à côté de l'autre, il y a un très grand contraste, qui s'appelle contraste de couleur en soi. S'il y a un très grand contraste, les couleurs sont plus puissantes et plus fortes²⁰.

Mais quelles sont les couleurs les plus dominantes dans le tableau?

mögliche Antworten der Schüler/innen: La couleur jaune domine le tableau.

Vermittler/in: Quelle impression rendent les couleurs jaune, rouge et marron? Pourquoi utilise-t-il principalement ces couleurs?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ce sont des couleurs chaudes. **On a l'impression qu'il fait chaud.**

Vermittler/in: En utilisant ces couleurs il voulait montrer la chaleur d'Afrique. Avant d'aller en Afrique, il utilisait des couleurs plutôt sombres, mais après son voyage au Maroc il commençait à utiliser des couleurs plus claires²¹. Pourquoi?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le soleil est très fort au Maroc.

Vermittler/in: Oui s'il ya beaucoup de soleil, les couleurs sont plus intenses. Normalement, les peintres comme par exemple Ingres* ont fait des esquisses en plein air, cela veut dire dans la nature, mais ils sont allés dans leurs ateliers pour peindre l'image. Cependant, les peintres qui peignaient dans leurs ateliers ont utilisé des couleurs sombres. Delacroix était différent, car il a peint en plein air ce qu'il a vu et il s'est rendu compte que les couleurs sont en plein air très fortes²². Il s'est même disputé avec Ingres, parce que Delacroix disait que les couleurs sont la chose plus importante dans un tableau, tandis qu'Ingres pensait que le dessin est plus important. Qu'en pensez-vous et pourquoi?

*Hier sollte auf das Gemälde, das über Delacroixs *Chasse aux lions* hängt, gezeigt werden (siehe Kapitel 9.2 *Gemälde des musée d'Orsay* **Gemälde 4**).

Ob Zeichnung oder Farbe eines Gemäldes wichtiger ist, ist jedem selbst überlassen. Hier sollen die Schüler/innen ihre Meinung wiedergeben und wenn möglich argumentieren.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Je crois que le dessin est plus important, parce que sans le dessin on ne peut pas voir le sujet du tableau.

Je crois que les couleurs sont plus importantes, parce qu'elles représentent les sentiments du peintre.

Vermittler/in: En fait, à l'époque il y avait beaucoup de personnes qui ont critiqué le tableau final*? Qu'en pensez-vous et pourquoi?

¹⁹ vgl. Leitzke, 2001,148

²⁰ http://pedagogie2.ac-reunion.fr/aa/pedago/theorie/couleur/contrast/en_soi.html [9.9.2015]

²¹ vgl. Gärtner, 2007,63

²² vgl. Leitzke, 2001,147

*Hier wieder die ausgearbeitetere Skizze von Delacroix vorzeigen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.12*).

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ils n'aimaient pas le sujet. Ils n'aimaient pas les couleurs.

Vermittler/in: En fait, l'œuvre était critiquée, parce que les gens n'étaient pas habitués à voir tant de couleurs fortes, une autre raison était que la violence du sujet était choquante²³. Ils étaient habitués aux couleurs plus sombres. Cependant il y avait des personnes qui aimaient le tableau, comme par exemple le poète, Charles Baudelaire qui a écrit dans un article:

« La Chasse aux lions est une véritable explosion de couleur (que ce mot soit pris dans le bon sens). Jamais couleurs plus belles, plus intenses, ne pénètrent jusqu'à l'âme par le canal des yeux »²⁴.

THEMA: Interpretation

Wenn genügend Zeit verbleibt und wenn Interesse auf Seite der Schüler/innen vorhanden ist, kann man versuchen das Thema des Bildes genauer zu interpretieren. Es ist jedoch wichtig, die Schüler/innen zu einer Interpretation zu leiten und keine Interpretationen vorzugeben. Es ist wichtig anzumerken, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und den Ideen der Schüler/innen freien Lauf zu lassen. Trotzdem werden Interpretationsmöglichkeiten aufgezählt, um Ideen für den/die Vermittler/in zu liefern.

Vermittler/in: Delacroix décrit dans son tableau le thème de la chasse et du combat. Pourquoi a-t-il choisi ce sujet?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être qu'il aimait le combat et de se disputer.

Vermittler/in: Le combat peut-être interprété comme par exemple le combat entre la réalité et l'imagination, les sentiment et la raison, ou l'homme et la nature²⁵.

Vous rappelez-vous de la conquête de l'Algérie? Delacroix était contre cette conquête, et les lions et les chasseurs pourraient représenter le combat entre les colonisateurs et les colonisés²⁶.

Maintenant on va regarder un autre tableau.

²³ http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire/commentaire_id/chasse-aux-lions-191.html?no_cache=1 [11.10.2015]

²⁴ <http://www.musba-bordeaux.fr/fr/article/eug%C3%A8ne-delacroix-la-chasse-aux-lions> [11.10.2015]

²⁵ vgl. Leitzke, 2001,169

²⁶ vgl. Leitzke, 2001,170

5.2.3.1.2 zeitliche Planung: Delacroix

1. Gemälde: Delacroix		
Zeit	Ablauf	Materialien
15-20 min	mögliche Themen:	
	<i>Bildbesprechung</i>	Übung mit Vokabelkärtchen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3</i>)
	<i>Delacroix</i>	Abb.4 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>)
	<i>historischer Hintergrund</i>	
	<i>Skizze</i>	Abb.11; 12 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>)
	<i>Farben</i>	
	<i>Interpretation</i>	

Tabelle 5: zeitliche Planung: Delacroix

In der **Tabelle 5** ist die zeitliche Planung der ersten Führungssequenz ersichtlich. Mit dem Gemälde sollte man sich in etwa 15 bis 20 Minuten beschäftigen. Im Führungskonzept wurden jedoch viel mehr Ideen angeführt, als in dieser kurzen Zeitspanne durchführbar wäre. Daher ist es jedem/er Vermittler/in überlassen welche Themen, wie weit besprochen werden.

Besonderes Augenmerk sollte man jedoch auf die Bildbeschreibung richten, da diese Übungen aufeinander aufbauen, und unumgänglich für die nächsten Führungssequenzen sind. Die Verwendung der Vokabelkärtchen dauert ungefähr zehn Minuten. In den restlichen zehn Minuten sollte man auch auf jeden Fall erwähnen, dass das Gemälde eine Skizze ist und das Delacroix sich besonders mit der Farbgebung auseinandersetzte. Alle sonstigen Themen können je nach belieben besprochen oder ausgelassen werden.

5.2.3.1.3 Lernziele: Delacroix

Lernziele		
Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Bildbeschreibung üben	• Delacroix • Orientalismus
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ Farben: drei Grundfarben, Farben vermitteln Gefühle ➤ Farben vs. Zeichnung visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde? verweilendes Sehen: ➤ Bildbeschreibung	
<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Ambiguitätstoleranz üben	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ französischer Kolonialismus ➤ Maler: Eugène Delacroix	

Tabelle 6: Lernziele Delacroix

In **Tabelle 6** sind die Lernziele, die mit der Besprechung dieses Gemäldes verfolgt wurden in einer Tabelle zusammengefasst. Die Tabelle ist aufgeteilt in fremdsprachendidaktische, sowie kunstgeschichtliche Lernziele. Die fremdsprachendidaktischen Lernziele sind weiters unterteilt auf verschiedene Kompetenzen.

Die ganze Führung verfolgt das Ziel, durch viele Fragestellungen ein kommunikatives Führungsgespräch zu entwickeln. Besonderes Augenmerk wird jedoch auf das Thema der Bildbeschreibung gelegt, da dies später als Grundlage für weitere Übungen genommen wird. Während der Bildbeschreibung wird eine kommunikative Übungssequenz durchgeführt, in der Vokabelkärtchen ausgeteilt werden, und die Schüler/innen die Aufgabe bekommen Sätze mit den jeweiligen Wörtern zu bilden. Auf den Vokabelkärtchen stehen die französischen Wörter, aber auch die deutsche Übersetzung, um Verständnisproblemen aus dem Weg zu gehen. Die Schüler/innen sollen neues Vokabular kennen lernen, oder altes wiederholen und dabei das Gemälde so gut wie möglich beschreiben. Die Übung verfolgt das Ziel, den Schüler/innen einen Grundwortschatz für Bildbeschreibungen zu liefern, auf die dann in den nächsten Stationen der Führung weiter aufgebaut werden kann.

Ein weiteres Lernziel ist die Vermittlung von visuellen Kompetenzen. Durch das Thema der Bildbeschreibung, sowie der Farben, wird auf die visuelle Syntax des Gemäldes eingegangen (siehe *Kapitel 3.3.1 visuelle Syntax*). In der Bildbeschreibung setzen sich die Schüler/innen mit dem

Vordergrund und Hintergrund, sowie mit der sonstigen räumlichen Aufteilung des Gemäldes auseinander. Darüber hinaus wird die visuelle Semantik besprochen (siehe *Kapitel 3.3.2 visuelle Semantik*), da die Schüler/innen mehr über den Maler erfahren und auch über den historischen Kontext, in dem das Gemälde entstand. Durch die Bildbeschreibung wird auch das verweilende Sehen (siehe *Kapitel 3.3.3 verweilendes Sehen*) geübt, da sich die Schüler/innen über eine lange Zeitspanne mit dem Bild beschäftigen.

Auf interkultureller Ebene müssen die Schüler/innen Ambiguitätstoleranz aufweisen, da während der Bildbeschreibung und aufgrund der nicht klar erkennbaren Abbildung sicherlich unterschiedliche Meinungen von Schüler/innen, über das auf dem Gemälde ersichtlichen, vertreten werden. Sie müssen Situationen der Irritation und Unverständlichkeit aushalten (siehe *Kapitel 3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*, Seite 29) und Verständnis dafür zeigen, dass es unterschiedliche Sichtweisen gibt.

Auf fremdsprachendidaktischer Ebene ist auch Landeskunde ein Lernziel der Führung. Durch das Thema Delacroix lernen die Schüler/innen den französischen Künstler näher kennen. Das Thema historischer Hintergrund gibt Auskunft über den französischen Kolonialismus in Algerien, sowie die orientalistische Malerei. Diese zwei Themen sind gleichzeitig auch kunstgeschichtliche Lernziele.

Man könnte natürlich alle Themen auch noch viel genauer behandeln, aber aufgrund der zeitlichen Eingrenzungen wurde versucht, einen generellen Überblick über die wichtigsten Informationen in Verbindung mit dem Gemälde zusammenzutragen.

5.2.3.2 Gemälde 2: Claude Monet - *le déjeuner* (1873/74)

Um zum nächsten Gemälde zu gelangen, muss man den Saal 1 verlassen und durch die zentrale Alle in entgegengesetzter Richtung zum Eingang, bis zum Ende des Gebäudes gehen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.6*). Hier angelangt, nimmt man entweder den Lift oder geht die Stufen hinauf in das oberste Geschoss (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.8*). Man muss durch den Saal 29 und 30 gehen, um zum Saal 31 zu gelangen, in dem sich das Gemälde *le déjeuner* von Claude Monet befindet (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 5*). Es gibt genügend Platz um sich vor das Bild in einem Halbkreis zu setzen oder zu stellen.

5.2.3.2.1 Führungskonzept: Monet

THEMA Bildbeschreibung

Vermittler/in: Que peut-on voir sur ce tableau? N'oubliez pas d'utiliser les mots que nous avons appris avant!*

*Die Schüler/innen sollten durch diese Frage das Vokabular üben, das während dem vorherigen Gemälde durch die Vokabelkarten (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3*) besprochen wurde. Als Hilfestellung kann man die Vokabelkarten in die Mitte des Halbkreises legen, sodass sie für alle Schüler/innen einsehbar sind. In den möglichen Antworten der Schüler/innen werden die Vokabel der Vokabelkarten fett und kursiv hervorgehoben.

mögliche Antworten der Schüler/innen: ***Au premier plan*** il y a une table. ***À gauche*** de la table il y a un petit garçon qui joue avec quelque chose.

Vermittler/in: Je crois que ce sont des planchettes. La planchette est une petite pièce ou petite planche de bois. Qu'est-ce que le garçon porte?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il porte un chapeau jaune et rouge, une chemise bleue et un pantalon bleu.

Vermittler/in: Oui, il porte un chapeau de paille et même un nœud papillon. On utilise le nœud papillon à la place de la cravate et on l'appelle nœud papillon, parce qu'il a la forme d'un papillon. Mais tout le monde est-il d'accord de dire que la chemise et le pantalon sont bleus?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Non! La chemise est blanche, mais c'est seulement à cause de l'ombre qu'on a l'impression qu'elle est bleue!

Vermittler/in: Tous les deux choses sont possibles, donc la chemise peut être blanche ou bleu. Qu'est-ce qu'il y a à droite de la table?

mögliche Antworten der Schüler/innen: ***À droite*** de la table il y a un banc sur lequel il y a un parapluie et un sac.

Vermittler/in: Le parapluie est utilisé contre la pluie, mais ici il s'agit plus d'une *ombrelle*. On utilise l'ombrelle pour se protéger du soleil.

À qui pourraient appartenir ces choses?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ces choses pourraient appartenir aux deux femmes ***à l'arrière plan***.

Vermittler/in: Qu'y a-t-il encore à l'arrière plan?

mögliche Antworten der Schüler/innen: ***À l'arrière plan*** il y a beaucoup de fleurs et une maison avec des fenêtres.

Vermittler/in: Qu'y a-t-il sur la table?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Sur la table on reconnaît deux tasses, un verre de vin, un pot, des fruits et un petit pain.

Vermittler/in: Qu'y a-t-il encore à côté de la table?

mögliche Antworten der Schüler/innen: **À côté de** la table il y a une petite table sur laquelle il y a des fruits, un pain et un verre de vin.

THEMA Monet

Vermittler/in: Comment appelleriez-vous ce tableau? Inventez un titre! Prenez votre crayon et écrivez sur ce papier le titre que vous avez inventé.* Quel est le titre que tu as choisi?

*Allen Schüler/innen wird ein weißes A4 Blatt ausgeteilt. Auf dieses Blatt sollen die Schüler/innen ihren erfundenen Titel notieren. Natürlich muss man aufpassen, und sich gleich von Anfang an vor das Schild mit dem Titel des Gemäldes stellen, damit die Schüler/innen den Titel nicht sehen, sondern ihre Fantasie spielen lassen können. Das Blatt Papier soll bei den Schüler/innen bleiben, da sie dann die Rückseite für das Bilddiktat während der Betrachtung des nächsten Gemäldes brauchen werden. Bei dieser Aufgabe müssen aus Zeitgründen nicht alle Schüler/innen nach dem erfundenen Titel gefragt werden. Wenn drei bis vier Schüler/innen ihren Titel vorstellen und eine Begründung für die Wortwahl liefern reicht dies völlig aus. Eine andere Möglichkeit wäre zweier oder dreier Gruppen zu machen, die sich auf einen Titel einigen, und dann diesen vorstellen sollen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: La famille; à la maison; le calme; après le déjeuner.

Vermittler/in: Pourquoi avez-vous choisi ce titre? Il y a une personne qui a presque deviné le titre!

mögliche Antworten der Schüler/innen: **On a l'impression que** c'est une famille, car le garçon pourrait être le fils d'une de ces deux femmes **à l'arrière plan**.

Il se dégage de cette peinture une atmosphère calme et heureuse, parce qu'il y a beaucoup de fleurs, et le garçon est en train de jouer.

Au centre du tableau il y a la table, sur laquelle on voit encore les restes du déjeuner, donc ça doit être après le déjeuner.

Vermittler/in: Toutes ces propositions de titre sont très bien choisies, mais le titre que le peintre a choisi pour ce tableau est *le déjeuner*.

Ce tableau est peint par Claude Monet.* Y a-t-il quelqu'un parmi vous qui a déjà entendu le nom de Monet?** Il a vécu entre 1840 et 1926. Ceux qui ont choisi le titre de *la famille, à la maison* etc... n'ont pas mal deviné. Monet a peint sa famille, c'est son fils Jean qui joue avec des planchettes et à l'arrière plan cela pourrait être sa femme Camille avec quelqu'un d'autre²⁷. Qui pourrait être l'autre personne?

*Eine Zusammenfassung über Claude Monet gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

**Hier soll den Schüler/innen die Möglichkeit gegeben werden ihr Wissen in die Führung zu integrieren und an Vorwissen anzuknüpfen. Falls die Schüler/innen schon etwas über den Maler oder die Zeitepoche wissen oder in der Schule gelernt haben, ist dies umso vorteilhafter, da es eine Wiederholung des Gelernten ist und dadurch der/die Vermittler/in den Wissensstand der Schüler/innen besser kennen lernt.

mögliche Antworten der Schüler/innen: L'autre personne pourrait être une voisine, une amie ou quelqu'un qui garde l'enfant. Peut être ce n'est pas une personne mais une statue.

Vermittler/in: On ne sait pas ce qu'il voulait peindre, donc vous avez tous raison.

²⁷ vgl. Ahrens, 2006,160

En 1871, deux ans avant de peindre ce tableau, il a déménagé dans une maison à Argenteuil. Argenteuil est une ville qui se trouve de 15 minutes de distance en train de Paris²⁸. C'est en 1872 qu'il a rencontré pour la première fois un grand succès en vendant 29 de ses tableaux²⁹, car jusqu'à ce moment il ne pouvait pas vraiment vivre de son travail en tant qu'artiste et il a du affronté des longues années de grande pauvreté³⁰. Finalement, après cette vente Monet pouvait se consacrer à la peinture. C'est peut-être la raison pour laquelle on a l'impression qu'il se dégage une atmosphère calme de ce tableau. De quelle saison s'agit-il?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Cela doit être pendant l'été ou pendant le printemps. Il y a beaucoup de fleurs et il fait chaud.

Vermittler/in: Très bien vu, c'était pendant l'été³¹. Pourquoi sait-on qu'il faisait chaud?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On réalise qu'il faisait chaud, parce qu'il y a des couleurs très fortes.

Vermittler/in: Oui, vous vous rappelez de Delacroix qui était au Maroc et en Algérie? Il utilisait des couleurs très fortes? Ce n'était pas seulement Delacroix qui était là-bas. Monet était un peintre très talentueux, déjà à l'âge de ses seize ans il était connu pour ses caricatures qu'il a exposé dans un petit magasin³². Regardez, c'est une caricature élaborée par Monet*. Il voulait devenir peintre, mais son père qui était un négociant³³, voulait qu'il consacre sa vie au négoce. Son père lui a proposé de prendre en charge les négoce, mais il devait renoncer à son rêve de devenir peintre. S'il avait accepté ce plan, cela lui aurait évité les sept années de service militaire en Algérie. Car à l'époque si l'on avait de l'argent, il était offert la possibilité de payer pour se libérer du service militaire. Monet a refusé cette offre et il est parti en Algérie. Après quelques mois il est devenu malade et sa tante, qui était également peintre, a payé pour le dispenser du service militaire³⁴. Il s'est intéressé à Delacroix et pendant le temps qu'il a peint ce tableau, il a lu le journal intime de Delacroix³⁵.

*Hier kann die Karikatur von Claude Monet gezeigt werden, die Léon Manchon abbildet (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.13**).

THEMA Farben

Vermittler/in: Qu'a-t-il appris de Delacroix?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Pour Delacroix et Monet les couleurs étaient très importantes. Monet a aussi utilisé des couleurs primaires.

Vermittler/in: Monet utilisait plus volontiers, les couleurs primaires et les couleurs secondaires³⁶. Ainsi les couleurs étaient plus fortes; cependant, si on utilise des couleurs mélangées il y a moins de contrastes. Quelles sont les couleurs secondaires et comment les obtient-on?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Si on mélange les couleurs primaires les unes avec les autres on obtient les couleurs secondaires. Ce sont l'orange, le vert et le violet.

Vermittler/in: Regardez le cercle chromatique*, que doit-on mélanger pour obtenir le vert?

*Hier kann man den Farbkreis vorzeigen und die Mischungen erklären (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.14**).

²⁸ vgl. Ahrens, 2006,168

²⁹ vgl. Peccatori & Zuffi, 1999,46

³⁰ vgl. Mauclair, 1923,67f

³¹ vgl. Ahrens, 2006,145

³² vgl. Mauclair, 1923,67

³³ vgl. Grappe, 1941,6

³⁴ vgl. <http://dibb.de/monet-claude-impressionismus.php> [12.10.2015]

³⁵ vgl. Ahrens, 2006,155

³⁶ vgl. Davies et al., 2011,872

mögliche Antworten der Schüler/innen: On doit mélanger le bleu et le jaune.

Vermittler/in: Et pour obtenir l'orange?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On doit mélanger le jaune et le rouge.

Vermittler/in: Et pour obtenir le violet?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On doit mélanger le rouge et le bleu.

Vermittler/in: Pour Delacroix tout comme pour Monet les couleurs étaient très importantes.

THEMA *historischer Hintergrund*

Monet faisait partie d'un groupe de peintre qui s'appelaient les impressionnistes*. Avez-vous déjà entendu parler des impressionnistes?**

*Eine Zusammenfassung über den Impressionismus gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

**Den Schüler/innen soll die Möglichkeit gegeben werden auf ihr Vorwissen aufzubauen und der/die Vermittler/in erfährt wie viel Vorwissen die Schüler/innen schon besitzen.

Vermittler/in: En fait, le nom *impressionnistes* n'était pas inventé par ce groupe, mais par un journaliste et critique qui s'appelaient Louis Leroy. Il utilisait ce mot d'une manière ironique et péjorative pour se moquer de ce groupe³⁷. Il y avait plusieurs expositions de ce groupe de peintres et pendant la première exposition en 1874, Louis Leroy a vu la peinture *impression, soleil levant** de Claude Monet et ensuite il a utilisé cette expression pour toutes les œuvres de ce courant artistique. Un autre critique résumait ainsi l'opinion générale de cette première exposition:

« Claude Monet et Cézanne, heureux de se produire, ont exposé, le premier trente toiles, le second quatorze. Il faut les avoir vues pour s'imaginer ce qu'elles sont. Elles provoquent le rire et sont lamentables. Elles dénotent la plus profonde ignorance du dessin, de la composition, du coloris. Quand les enfants s'amuse avec du papier et des couleurs, ils font mieux. »³⁸

Pourquoi les gens étaient-ils tellement choqués par ces peintures et particulièrement par *impression, soleil levant*? Pensez à la manière de peindre à l'époque!**

* Hier kann das Bild *impression, soleil levant* vorgezeigt werden (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.15*).

**Hier kann das Gemälde von Ingres wieder vorgezeigt werden (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 4*).

mögliche Antworten der Schüler/innen: La peinture de Monet était tout à fait différente de la peinture à l'époque.

Vermittler/in: Les gens n'étaient pas habitués à ce genre de peinture. Jusqu'au début du 19^e siècle le devoir le plus important des peintres était la représentation de la réalité. Les gens étaient habitués aux tableaux des peintres néo-classiques* comme par exemple Ingres. Les néo-classiques ont appris à l'école des Beaux Arts qui était un école de l'état. L'école des Beaux Arts dictait ce que les peintres pouvaient ou ne pouvaient pas faire. Les impressionnistes étaient considérés comme ceux qui s'opposaient aux lois de la beauté de l'école³⁹.

Si on regarde l'image d'Ingres *la vierge à l'hostie* et qu'on la compare avec *impression, soleil levant* ou les tableaux ici en présence dans cette salle, quelle sont les différences?**

* Eine Zusammenfassung über den Klassizismus gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

³⁷ vgl. Crepaldi, 2007,2f

³⁸ vgl. Grappe, 1941,29

³⁹ vgl. Maclair, 1923,7

****Der Großteil der Bilder in diesem Saal sind Landschaften. Alle Bilder in diesem Saal wurden von Impressionisten gemalt.**

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ingres a peint la vierge Marie.

Vermittler/in: Oui, les peintres néo-classiques ont peint des thèmes historiques, mythologiques et religieux⁴⁰, ce qui était considéré comme thème noble⁴¹. Et quant aux impressionnistes, qu'ont-ils peint?*

*Hier besonders auf die Landschaftsbilder im Raum zeigen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ils ont peint des paysages ou la vie quotidienne.

Vermittler/in: Oui, la plupart des impressionnistes ont peint à l'extérieur, donc en plein air. C'était quelque chose de nouveau, car les peintres néo-classiques ont appris à faire des esquisses en dehors, mais ils peignaient leurs tableaux dans un atelier. Cependant, dans l'atelier la lumière est tout à fait différente qu'en plein air. C'est pourquoi les peintres néo-classiques utilisaient des couleurs plus sombres que Delacroix ou que plus tard les impressionnistes. La raison pour laquelle les impressionnistes pouvaient peindre en plein air était liée à l'introduction de tube de peinture en métal. Les artistes utilisaient des peintures à l'huile et dans ces tubes de métal les peintures ne desséchaient pas. On pouvait les emmener où l'on voulait⁴². Mais comment peignait-on avant l'invention des tubes en métal? Pourquoi cela a-t-il constitué une grande innovation?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les peintres devaient produire la peinture eux-mêmes.

Vermittler/in: Savez-vous comment produit-on de la peinture à l'huile?

On a besoin de pigments qui sont sous forme de poudre et on les mélange avec de l'huile. Comment obtient-on ce pigment?*

*Schüler/innen raten lassen, wenn sie es nicht wissen, dann wenn möglich, Pigment in einem kleinen durchsichtigen Behälter vorzeigen. Generell ist es kein Problem so etwas in die Ausstellung zu bringen, da es nur das Pigmentpulver ist und dies die Bilder nicht beschädigen kann, jedoch sollte es mit großer Vorsicht behandelt werden.

Vermittler/in: Ce sont par exemple des minéraux ou des pierres que l'on écrase tellement finement que l'on finit par obtenir une poudre. Les minéraux ont différentes couleurs. Avant les tubes en métal on devait mélanger les poudres pour obtenir la couleur, ajouter de l'huile pour une meilleure consistance et tout cela prenait beaucoup de temps.

Une autre différence entre les peintres néo-classiques et les impressionnistes étaient la représentation des ombres. L'ombre est l'espace sombre qui se produit s'il n'y a pas de lumière. Regardez l'image d'Ingres, de quelles couleurs sont les ombres du vêtement de Marie?

mögliche Antworten der Schüler/innen: L'ombre est noire.

Vermittler/in: Les représentants du néo-classicisme ont appris à peindre les ombres en noir ou marron, mais Delacroix et les impressionnistes se sont rendus compte que les ombres ne sont pas seulement noires ou marrons. Si on regarde *le déjeuner* de Monet de quelle couleur sont les ombres? Regardez attentivement la nappe. La nappe, c'est le linge que l'on utilise pour couvrir la table avant le repas.

mögliche Antworten der Schüler/innen: L'ombre sur la nappe est bleue.

Vermittler/in: Pourquoi pas noire ou marron? Monet s'est rendu compte que les couleurs des ombres changent selon les couleurs qui entourent les choses. L'ombre sur la nappe est bleu-foncée, mais il y a aussi un peu de jaune. On a déjà discuté à propos de la chemise du garçon. La chemise du garçon peut être bleue ou elle est blanche mais l'ombre donne l'impression qu'elle est bleue.

⁴⁰ vgl. Schröder & Ekelhart, 2012,37

⁴¹ vgl. Mauclair, 1923,34

⁴² vgl. Crepaldi, 2007,78

Mais pourquoi dont les impressionnistes voulaient-ils peindre différemment et ne pas faire comme tout le monde? En 1840 on a inventé un appareil qui pouvait représenter la réalité⁴³. Cette invention a bouleversé l'histoire de l'art. Quelle était cette invention?

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'était l'appareil photo?

Vermittler/in: Oui, l'appareil photographique pouvait capturer avec précision la réalité. Mais l'appareil photographique souffrait au début d'un désavantage très significatif par rapport à la peinture. Au début de son invention l'appareil photographique ne pouvait pas capturer quelque chose qui est très important, cependant, aujourd'hui tous les appareils photographiques peuvent facilement le faire? De quelle désavantage s'agissait-il?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Au début les appareils photo ne pouvaient pas représenter les couleurs.

Vermittler/in: Oui, les photographies étaient en noir et blanc. C'est la raison pour laquelle les impressionnistes voulaient représenter la lumière qu'ils apercevaient. Un ami de Monet, qui s'appelait Manet a dit:

« Le personnage principal d'un tableau, c'est la lumière »⁴⁴.

C'est la raison pour laquelle les impressionnistes aimaient peindre dans la nature. Ils ne voulaient pas seulement capturer la lumière, mais aussi l'impression. Qui peut m'expliquer ce que le mot *impression* signifie exactement?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le moment quand on voit quelque chose, on a une impression de cette chose.

Vermittler/in: L'impression veut dire qu'il se produit une sensation lorsque l'on voit quelque chose. L'impression veut dire en allemand: *Eindruck*. L'impression dure-t-elle beaucoup de temps ou est-elle rapidement éteinte?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Ça va très rapidement.

Vermittler/in: En effet, les impressionnistes voulaient représenter dans cet instant précis ce qu'ils percevaient, pratiquement comme avec une photographie. Dans la nature le temps qu'il fait change vite, donc les impressionnistes devaient se dépêcher de peindre, car la lumière elle-même changeait aussi très rapidement.

THEMA Malweise

Vermittler/in: Si on regarde le tableau le déjeuner de Monet, a-t-il peint rapidement ou lentement?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On a l'impression qu'il y a des parties qu'il a peint plus rapidement et d'autres qui ont été peintes plus lentement.

Vermittler/in: Quelles sont les parties pour lesquelles il a peint plus lentement? Comment peut-on savoir cela?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les choses au premier plan sont plus précises et c'est pourquoi il a peint plus lentement.

Vermittler/in: Au premier plan on aperçoit plus de détails, et cela est en rapport avec la touche. Qui peut se rappeler ce que le mot *la touche* veut dire? On a parlé de la touche en regardant le tableau de Delacroix. J'ai dit que la touche de Delacroix est très nerveuse et rapide.

mögliche Antworten der Schüler/innen: La touche est la façon de poser la peinture sur la toile.

⁴³ vgl. Davies et al., 2011,890

⁴⁴ vgl. Mauclair, 1923,36

Vermittler/in: Maintenant Je vais vous montrer deux images et vous devrez placer les phrases à côté de l'image qui convient le mieux.* Si on regarde les deux images, pour quelle image a-t-on utilisé un pinceau fin ou un pinceau épais? Le pinceau est l'instrument avec lequel on peint.

*Den Schülern/innen werden zwei Bildausschnitte gezeigt (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 4*). Das erste ist ein Ausschnitt eines pointilistischen Bildes und das zweite ein Ausschnitt von dem Gemälde von Ingres *la vierge adorant l'hostie*, das über dem Delacroix-Bild hing. Noch besser wäre es jedoch anstatt dieser Ausschnitte, auf zwei kleinen Leinwänden (ca. 10 cm x 10 cm) selbst auf ähnliche Art und Weise wie die zwei Beispielausschnitte die Leinwände zu bemalen: auf der einen Leinwand mit einem dicken Pinsel viel Farbe auftragend, verschiedene Linien nebeneinandersetzen wie es die Pointilisten taten und auf der anderen eher flüssige ineinandergehende Linien, wobei der Pinselstrich kaum sichtbar, und die Oberfläche glatt gestaltet werden sollte. Wenn man diese zwei Leinwände vorbereitet, kann man sie auch durchgeben mit der Aufgabe, dass die Schüler/innen zuerst mit der Hand fühlen sollen was die Unterschiede sind, ohne die Leinwand anzusehen. Danach könnten die Schüler/innen die vorbereiteten Sätze zu der richtigen Leinwand legen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: On a utilisé un pinceau fin pour peindre l'image B et un pinceau plus épais pour l'image A.

Vermittler/in: Oui, les lignes sont plus fines dans l'image B. Les coups de pinceau peuvent être visibles ou invisibles. Les coups de pinceau sont en allemand *die Pinselstriche*. Dans quelle image sont les coups de pinceau visibles?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Dans l'image A les coups de pinceau sont visibles, tandis que dans l'image B les coups de pinceau sont invisibles.

Vermittler/in: Le geste de l'artiste peut être lent ou vif. Cela veut dire que le mouvement de l'artiste peut être lent ou rapide. Dans quelle image le geste de l'artiste est-il lent?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le geste de l'artiste est lent dans l'image B.

Vermittler/in: La touche peut être fine ou épaisse.

mögliche Antworten der Schüler/innen: La touche est très fine dans l'image B.

Vermittler/in: Finalement, la touche peut être hachurée ou plate. Le mot *hachuré* veut dire que des lignes parallèles sont tracées l'une à côté de l'autre. En allemand ça veut dire *gestrichelt* ou *schräffiert*. Si la touche est plate on ne peut pas vraiment voir des lignes. Les peintres néo-classiques allaient jusqu'à polir leurs tableaux pour que la touche soit la plus plate possible.⁴⁵

mögliche Antworten der Schüler/innen: Dans l'image A la touche est hachurée, tandis que dans l'image B la touche est plate.

Vermittler/in: Maintenant on va utiliser ce qu'on a appris. Regardez le tableau *le déjeuner*. Que peut-on dire à propos de coups de pinceau, en ce qui concerne le geste de l'artiste et pour ce qui est de la touche?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les coups de pinceau sont plutôt visibles.

Vermittler/in: Donnez des exemples pour les endroits où ils sont visibles.*

*Die Schüler/innen sollen auf die Stellen auf dem Gemälde zeigen, die sie benennen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Si on regarde les fleurs et les feuilles de l'arbre on voit les coups de pinceau. Le geste de l'artiste est plutôt lent au premier plan, parce qu'il peint le garçon, la table et le banc avec beaucoup de détails, mais à l'arrière plan le geste de l'artiste est vif lorsqu'il peint les fleurs et les ombres sur la nappe. Pour peindre les ombres il utilise une touche hachurée.

⁴⁵ vgl. Giboulet & Mengelle-Barilleau, 2006,86

Vermittler/in: Si on regarde les fleurs on s'aperçoit que Monet a peint des petites taches de couleurs, l'une à côté de l'autre. Maintenant on va se lever et faire quelques pas. Venez avec moi, mais regardez bien les fleurs. Que se passe-t-il, si on les regarde à cette distance?*

* Die Schüler/innen sollten aufgefordert werden, sich ein paar Schritte vom Gemälde zu entfernen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les fleurs deviennent plus précises.

Vermittler/in: Monet a posé sur la toile que des touches de sept couleurs juxtaposées (primaires et secondaires) de sorte que faire apparaître beaucoup de contraste et le rendu des couleurs paraît plus fort. Les critiques des impressionnistes regardaient les tableaux de très près et ils n'ont seulement vu que des taches de différentes couleurs. Cependant, Monet ne voulait pas que les spectateurs regardent ses tableaux de trop proche. Si l'on s'éloigne du tableau les couleurs se mélangent à distance dans l'œil du spectateur⁴⁶ et les formes deviennent plus précises.

THEMA Interpretation

Man sollte viele offene Fragen stellen, und den Schüler/innen die Möglichkeit geben ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen.

Vermittler/in: Qu'y a-t-il au centre du tableau?

mögliche Antworten der Schüler/innen: La table est au centre.

Vermittler/in: Pourquoi est-ce que Monet a-t-il mis la table au centre du tableau? Qu'est-ce que cela veut signifier?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être que le déjeuner était très important pour Monet, car il était avec toute sa famille.

Vermittler/in: Pourquoi le garçon est-il à côté de la table et que les autres personnes figurent à l'arrière plan?

mögliche Antworten der Schüler/innen: La mère n'est pas très loin, elle fait attention à l'enfant, mais peut-être ne veut-elle pas interrompre le jeu de l'enfant? Ou bien a-t-elle quelque chose d'important à dire à la femme à côté d'elle.

Vermittler/in: Que vous indiquent les choses disposées sur la table et sur le banc à propos de gens qui vivent dans ce jardin?

mögliche Antworten der Schüler/innen: La famille est plutôt riche, parce que les verres et les tasses sont très raffinés. Le chapeau de paille et l'ombrelle montrent que la femme de Monet aime se promener.

Vermittler/in: Maintenant on va regarder un autre tableau. Venez avec moi.

⁴⁶ vgl. Mauclair, 1923,26

5.2.3.2.2 zeitliche Planung: Monet

2. Gemälde: Monet		
Zeit	Ablauf	Materialien
15-20 min	mögliche Themen:	
	<i>Bildbeschreibung</i>	Vokabelkärtchen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 3</i>)
	<i>Monet</i>	weißes A4 Blatt Papier
	<i>Farben</i>	Abb.14 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>)
	<i>historischer Hintergrund</i>	Abb.15 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>) Gemälde 4 (siehe <i>Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay</i>) (wenn möglich kleiner durchsichtiger Behälter mit Farbpigment)
	<i>Malweise</i>	zwei Bildausschnitte oder zwei kleinformative Leinwände und Vokabelkarten mit Sätzen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 4</i>)
	<i>Interpretation</i>	

Tabelle 7: zeitliche Planung: Monet

In der **Tabelle 7** ist die zeitliche Planung der Führungssequenz über Monet ersichtlich. Es sollen nicht alle Themen durchgenommen werden, da dies sehr viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Jedoch sollte wieder eine Bildbeschreibung durchgeführt werden (dies nimmt ungefähr fünf Minuten in Anspruch) und die Malweise besprochen werden (nimmt ungefähr 5 -10 Minuten in Anspruch), da auf dieses Thema in den nächsten Führungssequenzen aufgebaut wird. Alle sonstigen Themen können je nach Belieben besprochen oder ausgelassen werden, sodass diese Führungssequenz nicht länger als 20 Minuten dauern sollte.

5.2.3.2.3 Lernziele: Monet

Lernziele		
Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Bildbeschreibung	• Impressionismus • Klassizismus • Claude Monet
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ verwendete Farben ➤ Was befindet sich im Zentrum/ am Rand? ➤ Wie ist die Belichtung? ➤ Welche Malweise wurde verwendet? visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde? verweilendes Sehen: ➤ Bildbeschreibung	
<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Besprechung kultureller Strukturmerkmale: Rezeption des Kunstwerkes	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Impressionismus und Klassizismus in Frankreich ➤ Maler: Claude Monet	

Tabelle 8: Lernziele: Monet

In **Tabelle 8** sind die Lernziele die mit der Besprechung dieses Gemäldes verfolgt wurden in einer Tabelle zusammengefasst. Zuerst werden die fremdsprachendidaktischen und danach die kunstgeschichtlichen Lernziele erläutert.

Ein fremdsprachendidaktisches Lernziel war die Vertiefung von kommunikativer Kompetenz. Das Thema der Bildbeschreibung wurde während dem vorhergehenden Gemälde zum ersten Mal besprochen und nun wiederholt, um Vokabel und Ausdrücke zu festigen.

Auf der Ebene der visuellen Kompetenz wurden die Themen der Farben, des Aufteilung des Bildes (Zentrum und Rand), der Belichtung, so wie der Malweise besprochen, die zur visuellen Syntax gezählt werden (siehe *Kapitel 3.3.1 visuelle Syntax*). Darüber hinaus wurde besprochen, wer das Gemälde erstellt hat und in welchem historischen Kontext dies geschah (siehe *Kapitel 3.3.2 visuelle Semantik*). Die Bildbeschreibung ermöglichte es auch verweilendes Sehen zu trainieren (siehe *Kapitel 3.3.3 verweilendes Sehen*).

Durch das Vorzeigen und Durchgeben der kleinen, mit Ölfarbe bemalten Leinwänden, können die Schüler/innen Ölfarbe auch mit dem Tastsinn besser kennen lernen. Auch das Vorzeigen und Durchgeben von Farbpigment ist ein Ansatz um mehrere Sinne gleichzeitig in den Lernprozess miteinzubeziehen (siehe *Kapitel 4.3 Ansprechen aller Sinne*).

Durch den Fokus auf kulturelle Strukturmerkmale (siehe *Kapitel 3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*, Seite 30) wie zum Beispiel Entstehungsgeschichte und Tradition, wurde die Rezeption der impressionistischen Bilder besprochen. Dadurch sollen die Schüler/innen verstehen, dass verschiedene Meinungen über diese Stilrichtung vertreten wurden und welche kulturellen Hintergründe die jeweilige Meinungen geleitet haben. Wenn man diese Überlegungen weiterführt, kann man zu dem Schluss kommen, dass heutige Meinungen auch abhängig von der kulturellen Umgebung sind.

Ein weiteres fremdsprachendidaktisches Lernziel war das Vertiefen des landeskundlichen Wissens. Das Thema des Kolonialismus in Algerien wurde wiederholt und der historische Hintergrund des Impressionismus und Klassizismus besprochen. Darüber hinaus wurde das Leben des französischen Malers Claude Monet vorgestellt. Diese landeskundlichen Lernziele können gleichzeitig auch zu den kunstgeschichtlichen Lernzielen gezählt werden, da sie wichtig sind, um kunstgeschichtliche Zusammenhänge besser verstehen zu können.

5.2.3.3 Gemälde 3: Paul Cézanne - *les joueurs de cartes* (1890-1895)

Um zum Gemälde von Paul Cézanne *les joueurs de cartes* (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay **Gemälde 6**) zu gelangen, muss man ausgehend vom Saal 31 durch die Säle 32,33 und 34 gehen, um zum Saal 35 zu gelangen (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.8**). Wenn man im Saal 35 angekommen ist, sollen sich die Schüler/innen vor das Gemälde setzen, aber mit dem Rücken zum Gemälde. Am Besten ist es, den Schüler/innen zu sagen, dass die Gruppe den Blick zum Bild auf der gegenüberliegenden Wand von dem Gemälde *les joueurs de cartes* richten soll. Es ist wichtig, dass die Schüler/innen nicht das Gemälde *les joueurs de cartes* betrachten, da eine Gruppe von Schüler/innen die Aufgabe bekommt, das Gemälde zu beschreiben, sodass die Mitschüler/innen, die mit dem Rücken zum Bild sitzen, es zeichnen können.

5.2.3.3.1 Führungskonzept: Cézanne

THEMA Bildbeschreibung

GRUPPENARBEIT

Vermittler/in: Maintenant on va constituer des groupes de trois personnes. Vous trois venez avec moi, parce que vous allez faire autre chose*. Les autres groupes ont la tâche de résoudre le puzzle. Vous devez trouver les mots français et la traduction en allemand qui correspondent, et à la fin cela donnera une forme géométrique.

*Eine Gruppe bekommt die Aufgabe das Gemälde zu beschreiben, während sich diese Gruppe auf die Bildbeschreibung vorbereitet, sollen die anderen Gruppen das Vokabelpuzzle (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter **Materialien 5**) lösen. Vor der Führung sollte das Vokabelpuzzle abhängig von der Anzahl der Gruppen ausgedruckt und ausgeschnitten werden.

L'autre groupe vient avec moi.* Vous avez la tâche de décrire ce tableau le plus exactement possible, tandis que les autres peindront ce que vous dites. Les autres n'ont pas le droit de regarder, donc vous devez les guider. Vous avez huit minutes de préparation. À la fin on comparera les dessins et l'original. Je vous donne une liste de vocabulaire et une feuille pour pendre des notes**. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les poser.

*Die Puzzlegruppen sollten am Besten nicht bemerken, welche Aufgabe die Bildbeschreibungsgruppe bekommt. Daher sollte man sich mit dieser Gruppe ein paar Schritte entfernen, aus der Hörreichweite der Puzzlegruppen gehen, und ihnen dort die Aufgabe erklären.

Das Arbeitsblatt für das Bilddiktat kann ausgeteilt werden (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter **Arbeitsblatt 1).

Wenn der/die Vermittler/in überprüft hat, ob die Vokabelpuzzle richtig zusammengelegt wurden, und die Bildbeschreibungsgruppe die Vorbereitungen beendet hat, dann kann mit dem Bilddiktat begonnen werden.

Vermittler/in: Si vous êtes prêts nous allons faire une dictée d'image. Vous n'avez pas le droit de vous retourner. Vous prenez votre porte-bloc, le crayon et la feuille blanche qu'on a utilisé pour donner un titre au tableau de Monet. Vous tournez cette feuille, de sorte à avoir devant vous une page blanche. Sur cette page blanche vous allez dessiner tout ce que le groupe qui n'a pas fait le puzzle, va vous dire. Faites bien attention, parce qu'à la fin on va comparer les dessins et l'original. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les poser au groupe qui fera la dictée.*

Die Schüler/innen beschreiben für die Mitschülern/innen das Gemälde, während diese es zeichnen.

*Die Gruppe der Zeichner soll auch die Möglichkeit bekommen Rückfragen auf Französisch zu machen, um im Falle von Unklarheiten um Klarifikationen bitten zu können. Dadurch können authentische Kommunikationssituationen entstehen, sodass die Schüler/innen üben Rückfragen zu stellen, und Klarifikationen zu geben.

Vermittler/in: Maintenant nous allons comparer les résultats.

Alle Zeichnungen am Besten vor das Gemälde legen, sodass die Schüler/innen in einem Halbkreis um das Gemälde und die davor liegenden Zeichnungen stehen und beides vergleichen können.

Vermittler/in: Quelles sont les différences entre les dessins et le tableau? Quelles sont les similarités? Quel dessin ressemble le plus au tableau? Quel dessin ressemble le moins au tableau?

Fragen an die Zeichengruppe: Était-il aisé de dessiner selon les instructions de quelqu'un d'autre?

Fragen an die Bildbeschreibungsguppe: Était-il facile de décrire le tableau pour les autres? Y avait-il des problèmes de compréhension?*

*Es kommt vor, dass die Zeichengruppe um eine genauere Beschreibung während des Bilddiktats bittet, weil die Anweisungen nicht genau nachvollziehbar sind. Hier kann auf diese Situationen eingegangen werden.

Ergebnis des Bilddiktats: Wahrscheinlich wird es viele Unterschiede zwischen den Zeichnungen und dem Gemälde, aber auch den Zeichnungen untereinander geben. Zwar bekamen alle die gleichen Anweisungen, jedoch hat sich jeder das Gemälde anders vorgestellt.

THEMA Cézanne und Malweise

Vermittler/in: Ce tableau est peint par Paul Cézanne.* Y a-t-il quelqu'un qui a déjà entendu le nom Cézanne?

*Eine Zusammenfassung über Paul Cézanne gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

Vermittler/in: Cézanne venait du sud de la France, d'Aix en Provence. À ses débuts, son père travaillait dans un atelier qui confectionnait des chapeaux, et il a acquis par la suite une maison de banque, ainsi sa richesse augmentait-elle d'année en année. Son père voulait que Cézanne devienne avocat ou banquier, mais lui préféra devenir peintre⁴⁷. Pour étudier la peinture, Cézanne est allée à Paris où il voulait se préparer pour l'examen d'entrée à l'École des Beaux Arts. Il adorait Delacroix⁴⁸ et il est souvent allé au Louvre pour copier des tableaux de Delacroix⁴⁹. Il a essayé plusieurs fois l'examen d'entrée à l'École des Beaux Arts, mais il n'était jamais admis. Pourquoi pensez-vous qu'il fut ainsi?

À l'École des Beaux Arts on a appris à peindre comme par exemple Ingres.* Comparez le tableau d'Ingres avec celui de Cézanne. Comparez les couleurs, le thème, la touche... Qu'est-ce que Cézanne a fait différemment d'Ingres?

*Das Gemälde von Ingres *la vierge à l'hostie* wieder vorzeigen (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 4*).

mögliche Antworten der Schüler/innen:

Les couleurs: L'arrière plan de tous les deux tableaux est sombre.

⁴⁷ vgl. Rivière, 1936,11

⁴⁸ vgl. Rivière, 1936,37

⁴⁹ vgl. Davies et al., 2011,905

Vermittler/in: Avant de commencer à peindre, les néo-classicistes ont normalement couvert la toile avec une couche de marron⁵⁰ ou une couleur sombre.

mögliche Antworten der Schüler/innen:

Le thème: Le thème d'Ingres est religieux, tandis que Cézanne a peint des gens normaux qui jouent aux cartes.

Vermittler/in: Les deux personnes qui jouent aux cartes étaient des paysans qui travaillaient pour Cézanne sur la propriété de son père⁵¹. C'est une peinture de genre, ça veut dire une peinture qui montre la vie quotidienne simple⁵². Pour les néo-classicistes, les thèmes religieux, mythologiques et historiques étaient considérés comme les plus importants que tous les autres thèmes. Que peut-on dire à propos de la touche? La touche est-elle visible ou invisible, hachurée ou plate?

mögliche Antworten der Schüler/innen: La touche d'Ingres est invisible, tandis que sur le tableau de Cézanne on peut voir les coups de pinceau. La touche d'Ingres est plate, mais celle de Cézanne est hachurée.

Vermittler/in: Regardez à l'arrière plan le mur noir et vert foncé, Cézanne utilise des touches longues et parallèles. Ces touches vont-elles toujours dans la même direction?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Non, ils changent de direction.

Vermittler/in: Où les coups de pinceau changent-ils de direction et pour quelle raison?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Sur la table les touches sont horizontales, et sur les manteaux des hommes les touches sont diagonales.

Vermittler/in: Les touches changent selon la forme de l'objet⁵³. Regardez le chapeau de l'homme à droite. Le chapeau présente des parties rondes, mais aussi d'autres plates. Pour les parties rondes il utilise des touches diagonales, tandis qu'il utilise des touches horizontales pour les parties plates. Je vous ai dit que Cézanne provenait du sud de la France, cependant il est allé à Paris. À Paris il a fait la connaissance de Monet et de ses amis. Cézanne était un an plus âgé que Claude Monet, qui comptait au nombre de ses amis⁵⁴. Il a exposé ses œuvres au cours de trois expositions impressionnistes⁵⁵, mais a-t-il peint comme les impressionnistes? Comparez ce tableau avec celui de Monet*, ce tableau est-il impressionniste? Comparez les couleurs, le thème, la touche...

*Zur Erinnerung den Schüler/innen das Bild *le déjeuner* von Monet zeigen (siehe Kapitel 9.2 *Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 5*).

mögliche Antworten der Schüler/innen:

Les couleurs: Le tableau de Cézanne est plus sombre que le tableau de Monet. Monet a utilisé toutes les couleurs primaires et secondaires, tandis que Cézanne a utilisé des couleurs primaires comme le rouge et le jaune, et plutôt des couleurs sombres comme le noir ou le marron.

Le thème: Les impressionnistes ont peint en plein air, Cézanne a peint à l'intérieur d'une maison ou d'un café.

La touche: Monet a peint des taches, Cézanne des touches parallèles.

Vermittler/in: Donc Cézanne est impressionniste? Cézanne a critiqué la manière de peindre des artistes impressionnistes. Il a dit que les tableaux des autres sont trop désordonnés, trop chaotiques. Cézanne voulait créer de l'ordre sur ses peintures. Il a dit que les artistes impressionnistes travaillaient trop spontanément. Il a exposé avec les impressionnistes, mais il a peint selon sa

⁵⁰ vgl. Davies et al., 2011,874

⁵¹ http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire_id/les-joueurs-de-cartes-11402.html?no_cache=1 [14.10.2015]

⁵² vgl. Giboulet & Mengelle-Barilleau, 2006,52

⁵³ vgl. Cogeval, 2009,134

⁵⁴ vgl. De Beucken, 1960,31

⁵⁵ vgl. Penck, 2010,212

manière⁵⁶. C'est la raison pour laquelle il était le plus violemment critiqué⁵⁷. Son ami d'enfance, Emile Zola a publié son roman *l'œuvre* en 1886, dans lequel Cézanne s'est reconnu sous les traits du protagoniste Claude Lantier, qui était décrit comme un artiste raté et suicidaire. Cézanne souffrait d'un manque de confiance en lui.⁵⁸ Il a quitté Paris et il s'est installé dans le sud de la France où la lumière est différente de celle de Paris. Il restera presque toute sa vie dépendant de son père, car il ne pouvait pas vivre de sa peinture. Son père qui était très autoritaire voulait qu'il réussisse dans la vie, comme lui-même qui a commencé dans une fabrique pour finalement devenir un riche banquier. À la mort de son père en 1886 Cézanne héritait de tout l'argent de son père, bien qu'il devint un homme riche il n'a rien changé à ses habitudes de vie.⁵⁹ C'est arrivé presque à la fin de sa vie, qu'il a obtenu une première exposition de ses tableaux, cependant jusqu'à sa mort il ne sera pas vraiment connu en tant que peintre. C'est uniquement après sa mort que de nombreux d'artistes commencèrent à s'intéresser à ses œuvres, car il s'est tenu une exposition de type rétrospective de ses tableaux⁶⁰.

THEMA Interpretation

Vermittler/in: Cézanne a tellement aimé le thème des joueurs de cartes qu'il l'a peint jusqu'à cinq fois.* Quelle est la raison pour laquelle Cézanne a tellement aimé ce thème?

*Man kann die vier weiteren Versionen dieses Themas von Cézanne vorzeigen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.16, Abb.17, Abb. 18 und Abb.19*).

Normalerweise nimmt ein Bilddiktat relativ viel Zeit in Anspruch, deshalb wird hier nur angedeutet, dass falls es genügend Zeit gibt, man auch Unterschiede und Ähnlichkeiten der fünf Versionen herausarbeiten lassen kann. Oder die Schüler/innen bekommen die Aufgabe zu argumentieren, in welcher Reihenfolge die Arbeiten entstanden sind. Zwar wurden die Gemälde von Cézanne nicht genau datiert, aber am Wahrscheinlichsten ist die Reihenfolge in der die Gemälde nacheinander im Anhang angeführt sind, wobei das letzte dieser Reihe wahrscheinlich das Gemälde im musée d'Orsay ist. Nach Gärtner (2007,311) sind auf den frühesten Versionen vier bzw. fünf Personen abgebildet und mit der Zeit beschränkte sich Cézanne auf zwei. Er vereinfachte die Bildkomposition und auch das Format der Leinwand wurde immer kleiner⁶¹. Dies zeigt seinen Weg von impressionistisch beeinflusster Malweise bis hin zur Reduktion der Formen.

Interessant ist auch, dass eines der Gemälde dieser Reihe (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.18*) 2011 für 250 Millionen Dollar (oder 191 Millionen Euro) verkauft wurde und dieses eines der teuerst verkauften Gemälde aller Zeiten ist⁶². Man könnte daher auch eine Diskussion über den Preis der Kunst führen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il a aimé regarder les gens jouer aux cartes.

Vermittler/in: Les joueurs de cartes représentent-il peut-être quelque chose pour lui?*

*Die Fragen sollten relativ offen gestellt werden, um den Schüler/innen selbst die Möglichkeit zu geben eine Idee zu formen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'est comme un combat entre deux personnes.

⁵⁶ vgl. Dixon, 2009,66

⁵⁷ vgl. Rivière, 1936,2

⁵⁸ <http://fr.pokerlistings.com/les-joueurs-de-cartes-cezanne> [14.10.2015]

⁵⁹ <https://www.connaissancedesarts.com/peinture-et-sculpture/les-joueurs-de-cartes-de-cezanne-1115262/> [14.10.2015]

⁶⁰ vgl. Maclair, 1923,223

⁶¹ <http://www5.ac-lille.fr/~ienarras4/IMG/pdf/doam62.pdf> [14.10.2015]

⁶² http://www.lemonde.fr/culture/article/2012/02/06/le-qatar-cezanne-et-les-250-millions-de-dollars_1639373_3246.html [14.10.2015]

Vermittler/in: Cézanne a-t-il lutté contre quelque chose dans sa vie?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il n'était pas reconnu en tant qu'artiste. Il a connu problèmes avec son père et son ami.

Vermittler/in: La bouteille au milieu sépare l'espace en deux parties symétriques, ce qui montre l'opposition des deux joueurs.⁶³ Les deux joueurs pourraient éventuellement représenter Cézanne et les spectateurs qui l'ont critiqué, ou bien cela représente-t-il Cézanne et sa lutte d'avec son père ou bien d'avec son ami Emile Zola lorsqu'il luttait afin de faire reconnaître sa peinture⁶⁴.

Nous allons regarder encore un autre tableau de Cézanne. Venez avec moi.

Noch im gleichen Raum befindet sich das Gemälde von Cézanne *montagne Sainte-Victoire* (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay **Gemälde 7**). Um den Schüler/innen die Weiterentwicklung von Cézannes Malweise bis hin zum Kubismus erklären zu können, kann noch dieses weitere Thema kurz besprochen werden:

THEMA Einfluss auf spätere Maler

Vermittler/in: Que voit-on sur ce tableau?*

* Das Gemälde Cézanne *montagne Sainte-Victoire* (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay **Gemälde 7**) wird betrachtet.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il y a une montagne, à gauche on reconnaît un arbre, à droite on aperçoit un pont. Il s'agit d'un paysage.

Vermittler/in: Cézanne a vécu à Aix en Provence et cette montagne est située à l'est d'Aix. Cézanne a peint cette montagne soixante fois⁶⁵. regardez une peinture qu'il aura peint dix ans plus tard.* Si on regarde la touche, qu'est-ce qui a changé?

* Ein späteres Gemälde von dem gleichen Thema vorzeigen (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.20**).

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les touches sont parallèles et hachurées, et dans la forme des triangles et des rectangles.

Vermittler/in: Cézanne a dit que

« *Tout dans la nature se modèle selon le cylindre, la sphère, le cône* »⁶⁶.

Ce sont des formes géométriques: le cylindre, la sphère, le cône. Quelles formes géométriques est utilisée pour représenter quelle image?*

*Die drei Bilder (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.21**, **Abb.22** und **Abb.23**) vorzeigen, und die Schüler/innen das richtige französische Vokabel zur passenden geometrischen Form finden lassen. Das Vokabel "le cylindre" ähnelt dem deutschen "Zylinder", wie auch "le cône" dem "Konus".

Vermittler/in: Que voulait dire Cézanne avec « *tout dans la nature se modèle selon le cylindre, la sphère, le cône* »? Qu'est-ce que cela signifie?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Cela veut dire que tout dans la nature ressemble à des formes géométriques.

Vermittler/in: Oui, toutes les choses peuvent être réduites à formes géométriques c'est pourquoi nous voyons des rectangles, des triangles etc. dans la peinture de Cézanne. Après la mort de Cézanne

⁶³ http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire_id/les-joueurs-de-cartes-11402.html?no_cache=1 [14.10.2015]

⁶⁴ http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire_id/les-joueurs-de-cartes-11402.html?no_cache=1 [14.10.2015]

⁶⁵ vgl. Davies et al., 2011, 908

⁶⁶ <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0708252332.html> [14.10.2015]

ses peintures ont été présentées lors d'une exposition en 1907. Cette exposition a influencé un groupe d'artistes qui sera appelé plus tard appelés les cubistes. Connaissez-vous le mot *cube*? En anglais c'est écrit la même façon et ça veut dire la même chose. Les cubistes* étaient fascinés par Cézanne et par son idée de réduire les formes des objets aux formes géométriques.

J'en suis certaine que vous connaissez pour le moins un artiste qui a peint dans le style cubiste. Regardez cette image, et dites-moi qui l'a peint.**

*Eine Zusammenfassung über den Kubismus gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 2*).

**Das Bild von Picassos *les demoiselles d'Avignon* kann gezeigt werden (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.24*).

Vermittler/in: Pablo Picasso est une des réponses. Picasso disait que Cézanne était

« le père de nous tous »⁶⁷.

Maintenant nous allons regarder d'autres tableaux.

5.2.3.3.2 zeitliche Planung: Cézanne

3. Gemälde: Cézanne		
Zeit	Ablauf	Materialien
15 - 20 min	mögliche Themen:	
	<i>Bildbeschreibung</i>	Vokabelpuzzle(siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 5</i>) Arbeitsblatt für Bilddiktat (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 1</i>)
	<i>Cézanne und Malweise</i>	Gemälde 4 (siehe <i>Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay</i>) Gemälde 5 (siehe <i>Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay</i>)
	<i>Interpretation</i>	Abb.16,17,18,19 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>)
	<i>Einfluss auf spätere Maler</i>	Abb.20,21,22,23,24 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>)

Tabelle 9: zeitliche Planung: Cézanne

In der **Tabelle 9** ist die zeitliche Planung der Führungssequenz der Bilder von Cézanne ersichtlich. Die Themen, die hier aufgeführt sind, sollen Ideen und Informationen liefern, müssen aber nicht alle behandelt werden. Jedoch sollte ein Bilddiktat stattfinden, da die vorherigen Führungssequenzen auf diese Übung vorbereiten. Das Bilddiktat nimmt ungefähr zehn Minuten in Anspruch. In der restlichen Zeit sollte kurz die Malweise, sowie der Einfluss auf spätere Maler besprochen werden, da die abschließende Gruppenarbeit auf diese Themen aufbaut. Alle sonstigen Themen können je nach belieben angesprochen werden, jedoch sollte die Führungssequenz 20 Minuten nicht übersteigen.

⁶⁷ <http://www.le-cubisme.com/cubisme-cezannien.html> [14.10.2015]

5.2.3.3.3 Lernziele: Cézanne

Lernziele		
Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Bilddiktat: Rückfragen und Antworten	• Paul Cézanne • Malweise der Impressionisten, Klassizisten und Cézanne • Kubismus
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ Bildaufteilung ➤ Welche Malweise wurde verwendet? visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde?	
<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Bilddiktat: eine Bildbeschreibung kann unterschiedliche wahrgenommen werden • Besprechung kultureller Strukturmerkmale: Rezeption des Kunstwerkes	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Impressionismus, Klassizismus und Kubismus ➤ Maler: Paul Cézanne	

Tabelle 10: Lernziele: Cézanne

In **Tabelle 10** sind die Lernziele, die mit der Besprechung dieses Gemäldes verfolgt wurden in einer Tabelle zusammengefasst. Zuerst werden die fremdsprachendidaktischen und danach die kunstgeschichtlichen Lernziele erläutert.

Auf fremdsprachendidaktischer Ebene wurde anfangs das Vokabular, das für die Bildbeschreibung nötig ist, von einer Gruppe durch das Zusammenlegen eines Vokabelpuzzles wiederholt. Währenddessen bereitete sich die andere Gruppe auf das Bilddiktat vor. Während dem Bilddiktat hatten die Schüler/innen die Möglichkeit Rückfragen zu stellen, um das Bild zeichnen zu können. Die Bildbeschreibungsgruppe übt aktiv die neuen Vokabeln, während die Zeichnergruppe passiv die Vokabeln verstehen muss, um diese in der Zeichnung selbst anzuwenden.

Durch die Betrachtung der Bildaufteilung und der Malweise wurde die visuelle Syntax (siehe *Kapitel 3.3.1 visuelle Syntax*) des Bildes analysiert, während durch die Besprechung des historischen Kontextes sowie des Malers die Schüler/innen sich mit der visuellen Semantik (siehe *Kapitel 3.3.2 visuelle Semantik*) auseinandersetzten.

Durch das Bilddiktat sollen die Schüler/innen merken, dass zwar ein und dieselbe Bildbeschreibung von allen Schüler/innen gehört wurde, aber auf unterschiedliche Arten und Weisen ausgeführt

wurde. Während der Bildbeschreibung gab es vielleicht manchmal Verständnisprobleme, genauso wie in interkulturellen Situationen, in denen man durch Rückfragen versuchen sollte, den anderen besser zu verstehen. Wenn dies nicht möglich ist, dann sollte man mit dieser Unsicherheit leben können, und dadurch Frustrationstoleranz entwickeln (siehe *Kapitel 3.2 Interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Kunstbildern*). Die Rezeption der Bilder Cézannes wurde besprochen, wodurch die Schüler/innen Gewahr werden sollten, dass die Meinungen von kulturellen und historischen Hintergründen beeinflusst wurden, und dass heutige auch Meinungen ebenfalls von der kulturellen Umgebung beeinflusst werden.

Landeskundliches Wissen wurde durch die Wiederholung der Kunstepochen des Impressionismus und Klassizismus vertieft, und ebenfalls das Kennenlernen des Kubismus, sowie des Malers Paul Cézanne. Dies sind gleichzeitig auch die kunstgeschichtlichen Lernziele.

5.2.3.4 Gemälde 4: Vincent van Gogh - autoportrait (1889)

Um zum Selbstbildnis von van Gogh (siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay Gemälde 8*) zu gelangen, muss man das Gemälde von Cézanne im Saal 35 verlassen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.8*) und durch die Säle 36 und 37 gehen. Am Ende von Saal 37 befindet sich eine Treppe, die hinunter in das Zwischengeschoss (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.7*) führt. Das Autoporträt von van Gogh befindet sich in Saal 71, vom Eingang aus gesehen auf der linken Seite, auf einer kleinen Zwischenwand die Saal 71 von Saal 72 trennt. Bevor man jedoch gleich zum Gemälde geht, wird empfohlen, zuerst auf der Terasse, vor dem Eingang zu Saal 71, stehen zu bleiben. Auf dieser Terasse, die auch Galerie François Cachin (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.25*) genannt wird, gibt es viel Platz und genügend Sitzgelegenheiten, wie man **Abb.25** entnehmen kann. Sie eignet sich daher hervorragend für die geplante Gruppenarbeit vor der Betrachtung des Gemäldes.

5.2.3.4.1 Führungskonzept: van Gogh

Um das Leben von Vincent van Gogh genauer kennenzulernen wurde eine Gruppenarbeit vorbereitet, die das Ziel verfolgt, den Schüler/innen selbst die Möglichkeit zu geben, Informationen über dieses Thema einzuholen. Wenn man das Leben des Malers besser kennenlernt, kann dadurch auch eine tiefgründigere Interpretation der Kunstwerke durchgeführt werden. Es wurden drei verschiedene Arbeitsblätter (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 2,3,4*) vorbereitet, die alle unterschiedliche Informationen über das Leben von Vincent van Gogh enthalten. Die Aufgabe der Schüler/innen besteht darin, zuerst ihre Informationen durchzulesen und dann in Gruppen von drei Schüler/innen, die jeweils die drei unterschiedlichen Texte gelesen haben, Informationen auszutauschen, um einen Gesamtüberblick über das Leben von van Gogh zu erhalten. **Arbeitsblatt 2** enthält eine Biographie von Vincent van Gogh, **Arbeitsblatt 3** und **4** jeweils unterschiedliche Zeitungsausschnitte (z.B. über den Tod van Goghs oder über die Geschehnisse hinsichtlich des abgeschnittenen Ohres) und verschiedene Auschnitte von Briefen, verfasst von Vincent van Gogh. Alle drei Arbeitsblätter enthalten die gleichen acht Fragen zu den verschiedenen Texten. Die beantworteten Fragen befinden sich im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 6*). Jeweils sechs Fragen können ohne Hilfe der anderen Gruppenmitglieder beantwortet werden, wobei die verschiedenen Texte unterschiedliche Antwortmöglichkeiten bieten (zum Beispiel gibt es einen Zeitungsausschnitt über van Goghs Selbstmord in Arbeitsblatt 4 und Informationen darüber auch in der Biographie in Arbeitsblatt 2). In diesen dreier Gruppen können pro Frage jeweils zwei Personen auf eine Frage antworten, wobei es nie eine Frage gibt, die nur von einer Person in der Gruppe beantwortet werden könnte. Um aber alle Zusammenhänge zu verstehen, müssen die drei Personen miteinander kommunizieren und Fragen stellen. Die Idee für diese Gruppenarbeit basiert auf den Vorschlägen im Buch "Wechselspiel" (Dreke

& Lind, 2013). In diesem Buch werden verschiedene Partnerübungen vorgeschlagen, wobei die Partner jeweils über unterschiedliche Informationen verfügen und durch ein Gespräch ihre Informationen austauschen müssen, um zu einem Ergebnis zu gelangen.

THEMA van Gogh

Vermittler/in: Regardons un tableau de Vincent van Gogh.* Avant de faire cela, nous allons effectuer un travail de groupe. J'ai besoin de groupes de trois personnes. Chacune de ces trois personnes recevra une feuille comportant différentes informations à propos de Vincent van Gogh. Tout d'abord lisez les textes et tentez de répondre aux questions individuellement. Il y a des questions pour lesquelles il ne vous sera pas possible de répondre, ces éléments de réponse étant contenus dans le texte de leur feuille respective. Lorsque vous aurez lu le texte et que vous aurez tenté de répondre aux questions, posez les questions aux autres membres de votre groupe. Ensemble devrez-vous trouver des réponses à chaque question.**

* Eine Zusammenfassung über Vincent van Gogh gibt es im Anhang (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter* **Materialien 2**).

** Hier können die Arbeitsblätter ausgeteilt werden (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter* **Arbeitsblatt,2,3,4**).

Vermittler/in: Ça y est, vous êtes prêts? Nous pouvons comparer les réponses?

Die Antworten werden verglichen und besprochen. Die möglichen Antworten sind unter **Materialien 6** aufgelistet (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter*).

Vermittler/in: Maintenant que nous sommes devenus des experts sur la vie de Vincent van Gogh, nous allons regarder les tableaux. Venez avec moi.*

*Die Gruppe geht in den Saal 71 und schaut sich das Selbstporträt von van Gogh an(siehe *Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay* **Gemälde 8**).

Vermittler/in: Que dites-vous de ce tableau? L'aimez-vous, ne l'aimez-vous pas? Dites pourquoi?

mögliche Antworten der Schüler/innen:

-J'aime les couleurs.

-Je n'aime pas le tableau, parce que l'homme a l'air fâché.

Vermittler/in: Ce tableau est un autoportrait de van Gogh. Qui peut décrire sommairement van Gogh? Quels sont ses traits de caractère?

mögliche Antworten der Schüler/innen:

Il a l'air d'être sérieux/ fâché/ fou/ charismatique/ fier/ dépressif/ rêveur...*

* Der/die Vermittler/in sollte immer auch den Schüler/innen die Möglichkeit geben, ihre Meinung zu begründen. Die Schüler/innen sollen, entweder anhand des Bildes, oder anhand des Lebens von van Gogh begründen, warum sie ihn als charismatisch, unsicher, etc... beschreiben würden.

Wenn den Schüler/innen keine Adjektive einfallen, dann kann man eine Übung durchführen: Man kann Vokabelkartenn mit Charaktereigenschaften (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter* **Materialien 7**) verwenden und jeweils zwei gegensätzliche links und rechts vor das Gemälde legen (z.B. links legt man *nerveux* und rechts *calme*). Die Schüler/innen sollen sich dann selbst links oder rechts örtlich positionieren, je nachdem welche Charaktereigenschaft ihrer Meinung nach am Meisten zu dem Gemälde passt. Sie sollen anhand des Gemäldes oder des Lebenslaufes von van Gogh argumentieren, warum sie diese Charaktereigenschaft gewählt haben. Wenn man zwei bis drei Schüler/innen nach Argumenten gefragt hat, legt man die nächsten Gegensatzpaare auf und lässt die Schüler/innen wieder örtlich und mündlich Stellung beziehen.

THEMA Interpretation

Vermittler/in: Voulez-vous savoir ce que Vincent van Gogh a pensé de ce tableau? Il a écrit à son frère Théo:

« Je t'envoie aujourd'hui mon portrait à moi, il faut le regarder pendant quelque temps – tu verras j'espère que ma physionomie s'est bien calmée quoique le regard soit vague davantage qu'auparavant à ce qui me paraît. »⁶⁸

Êtes-vous d'accord avec ce qu'il dit? Son regard est-il calme et vague? Il a écrit cette lettre le 20 septembre 1889. Que s'est-il passé dans la vie de Vincent en septembre 1889?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il était dans l'asile de Saint-Rémy-en-Provence.

Vermittler/in: Comment était-ce de vivre dans un asile?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Dans sa lettre il décrit qu'il entend tout le temps des cris terribles, mais que les gens s'aident quand ils tombent dans des crises.

Vermittler/in: Cet autoportrait reflète-il les sentiments de van Gogh à l'époque?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être s'est-il senti seul et fâché contre le monde, parce qu'il était enfermé.

Vermittler/in: Pourquoi ne voit-on pas l'oreille droite?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il se l'est coupée avant d'aller à l'asile.

Vermittler/in: Oui, c'est après la dispute qu'il a eu avec Paul Gauguin⁶⁹. Ce n'est pas sûr qu'il s'est coupé entièrement toute l'oreille, ce serait plutôt seulement une partie⁷⁰. Mais il existe plusieurs théories de ce qui s'est passé entre Gauguin et van Gogh, certains disent que c'était peut-être Gauguin qui lui a coupé une partie de l'oreille⁷¹, mais van Gogh a dit qu'il ne se rappelle plus et selon Gauguin van Gogh l'a attaqué avec un rasoir. Malheureusement nous ne saurons jamais ce qui s'est réellement passé.

Van Gogh a fait 43 autoportraits pendant sa vie. Pourquoi a-t-il fait autant d'autoportraits?⁷²

mögliche Antworten der Schüler/innen:

- Il voulait représenter comment il s'est senti quand il a peint le tableau.
- Il voulait perfectionner sa façon de peindre des personnes.

Vermittler/in: Cela peut-être une raison. Van Gogh dit dans ses lettres qu'il n'a pas d'argent pour payer des modèles.⁷³ Donc une raison pour peindre autant d'autoportraits était pour lui ce qu'il y avait de moins cher.

Pourquoi van Gogh nous regarde-t-il droit dans les yeux? Y a-t-il une raison pour laquelle il voulait se peindre de telle manière?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On a l'impression qu'il veut nous dire quelque chose.

Vermittler/in: Quand quelqu'un est représenté en regardant droit dans les yeux, l'artiste a l'intention que le spectateur se sent interpeller, comme si la personne représentée était vivante. Les publicités utilisent cette astuce pour créer plus d'attention. Par exemple, quand les voitures dans la publicité ont des yeux à la place des phares, c'est-à-dire des lumières de la voiture⁷⁴

⁶⁸ <http://vangoghletters.org/vg/letters/let805/letter.html> [20.10.2015]

⁶⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Autoportraits_de_Van_Gogh [20.10.2015]

⁷⁰ http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Vincent_Van_Gogh/148249 [20.10.2015]

⁷¹ <http://www.lefigaro.fr/culture/2009/05/04/03004-20090504ARTFIG00328-revelations-sur-l-oreille-coupee-de-van-gogh-.php> [20.10.2015]

⁷² http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire/commentaire_id/portrait-de-lartiste-433.html?no_cache=1 [20.10.2015]

⁷³ <http://vangoghletters.org/vg/letters/let800/letter.html> [20.10.2015]

⁷⁴ vgl. Kress & van Leeuwen, 2006, 118

THEMA Malweise

Vermittler/in: Si on envisage sa façon de peindre, qui parmi vous peut nous décrire les coups de pinceau, la touche, le geste de l'artiste?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les coups de pinceau sont très visibles. Pour le visage van Gogh a utilisé des petites touches et fines. Pour la barbe il a utilisé des touches hachurées. Les cheveux sont des longues lignes parallèles.

À l'arrière plan il y a beaucoup de mouvements, le geste de l'artiste est très vif.

Vermittler/in: La façon de peindre l'arrière plan est très typique pour van Gogh. On appelle cela, la touche ondulante. Le mot *ondulante* vient du mot *onde*, ce qui veut dire *die Welle* en allemand. Pourquoi a-t-il peint l'arrière plan de cette manière?

mögliche Antworten der Schüler/innen: On a l'impression qu'il reste très calme, tandis que toutes les choses alentour de lui sont en mouvement.

THEMA Farben und Einfluss auf spätere Maler

Vermittler/in: Quelles couleurs a-t-il utilisé?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il y a le jaune pour le visage, l'orange pour la barbe et les cheveux, le blanc pour la chemise et le bleu foncé et le turquoise pour l'arrière plan et la veste.

Vermittler/in: Pourquoi utilise-t-il ces couleurs?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Peut-être voulait-il montrer ses sentiments?

Vermittler/in: Quels sont vos sentiments quand vous regardez le tableau et les couleurs?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le bleu et le turquoise sont des couleurs froides. Il utilise les couleurs froides pour montrer qu'il se sent seul et triste.

L'orange et le jaune sont des couleurs chaudes. Il utilise des couleurs chaudes pour montrer qu'il a encore l'espoir que sa vie changera pour un mieux.

Vermittler/in: Vous vous êtes rendus compte que les couleurs peuvent indiquer des sentiments. Van Gogh n'était ni impressionniste, ni néo-classiciste. Il a produit pareillement à Cézanne quelque chose qui diffère des autres peintres. Il voulait montrer à travers les couleurs ses sentiments. Il s'agissait de quelque chose de tout à fait novateur à l'époque. Il est considéré comme un précurseur du groupe des artistes appartenant au groupe des expressionnistes⁷⁵. Après le mort de van Gogh, les expressionnistes étaient fascinés par les couleurs violentes et la fièvre créatrice de van Gogh⁷⁶. Les expressionnistes voulaient exprimer à travers leurs tableaux leurs sentiments et pour cette raison ils ont utilisé des couleurs très fortes. C'est pourquoi les artistes de ce mouvement sont appelés les EXPRessionnistes*, parce qu'ils veulent EXPRimer* leurs émotions. Regardez, c'est un des premiers tableau expressionnistes par Edvard Munch.**Quels sentiments voulait-il exprimer à travers ce tableau?

* Hier besonders die Anfangsbuchstaben "expr" hervorheben, um somit die Herkunft des Wortes für die Schüler/innen verständlich zu machen.

**Das Bild von Munch vorzeigen (siehe Kapitel 9 Anhang: Abb.26).

mögliche Antworten der Schüler/innen: On aperçoit une personne qui pousse un cri. Je crois que la personne éprouve de la peur. Elle est choquée.

Vermittler/in: Maintenant nous allons faire un exercice. Je vais vous montrer des couleurs et vous devez écrire vos sentiments que vous combinez avec la couleur. Écrivez seulement un ou deux mots. Quels sont vos sentiments si vous voyez le rouge, le blanc, le noir,...* Si vous êtes prêts, vous

⁷⁵ Davies et al., 2011,917

⁷⁶ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/expressionnisme/50657> [20.10.2015]

cherchez encore trois personnes et vous comparez les mots. Quels sont les différences et les similarités entre vos réponses. Donnez des arguments!

*Die Farbkarten sollten vorgezeigt werden (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 8*). Für jede Farbe sollen die Schüler/innen ein oder zwei Gefühle aufschreiben. Danach sollen die Schüler/innen in vierer Gruppen ihre Antworten vergleichen und Gründe für Ähnlichkeiten und Unterschiede liefern.

Vermittler/in: Vous êtes prêts? Quel groupe va présenter en premier les résultats?*

* Jede Gruppe soll kurz die Ergebnisse vorstellen, und es sollen auch Diskussionen entstehen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Toutes les personnes dans notre groupe ont dit que la couleur noire est une couleur triste.

Vermittler/in: Pourquoi?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Parce que les personnes portent le noir quand quelqu'un meurt.

Vermittler/in: Oui, on appelle cela *porter le deuil*, ou en allemand *Trauer tragen*. Est-ce que vous savez que dans autres régions du monde on ne porte pas noir pour exprimer le deuil?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Oui, j'ai entendu qu'en Inde on porte blanc.

Vermittler/in: Oui, par exemple en Thaïlande⁷⁷ on porte le blanc pour exprimer le deuil, mais en Malaisie c'est le vert qui est la couleur de la mort⁷⁸, au Brésil c'est le violet⁷⁹. Regardez, c'est une photo des gens en deuil en Thaïlande qui portent des vêtements blanc.*

*Das Bild der Trauernden in weißer Kleidung vorzeigen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.27*).

Vermittler/in: Que pensez-vous de la couleur rouge?

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'est la couleur de l'amour, du feu, de la fureur.

Vermittler/in: En Inde c'est aussi la couleur de la mariée. Donc si vous êtes invité à un mariage indien ne portez pas de rouge, parce que cette couleur est réservée à la mariée⁸⁰.

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'est ma couleur préférée, je me sens heureuse quand je vois le rouge.

Vermittler/in: Pourquoi est-ce ta couleur préférée?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Parce que lorsque j'étais petite mon jouet préféré était rouge.

Vermittler/in: Est-ce que tout le monde perçoit les couleurs de la même façon? Est-ce que tout le monde ressent les mêmes sentiments vis-à-vis les couleurs? Si, non pourquoi n'est-ce pas comme cela?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Les sentiments que l'on ressent par rapport aux couleurs dépendent de la région d'où l'on vient et des souvenirs que l'on a.

Vermittler/in: Si l'on regarde l'autoportrait de van Gogh, quelle est la couleur qui est la plus forte, celle qui saute aux yeux immédiatement?

mögliche Antworten der Schüler/innen: C'est l'orange de la barbe et des cheveux.

Vermittler/in: Pourquoi?

mögliche Antworten der Schüler/innen: L'orange est une couleur forte.

Vermittler/in: Van Gogh, tout comme Monet et Cézanne, était fasciné par Delacroix. Delacroix, s'est rendu compte que les couleurs deviennent plus ou moins fortes selon les autres couleurs qui les

⁷⁷ http://www.farbenundleben.de/kultur/kulturen_farbbebeutungen.htm [20.10.2015]

⁷⁸ <http://www.emil.ikk.lmu.de/deutch/Handbuch-EMIL-Volltext.pdf> [20.10.2015] Seite 86

⁷⁹ <http://www.liligo.de/reisemagazin/dresscode-farben-die-sie-auf-reisen-vermeiden-sollten-18336.html> [20.10.2015]

⁸⁰ ebd.

entourent. C'est particulièrement le cas pour les couleurs complémentaires. Vous connaissez les couleurs complémentaires? Si on regarde le cercle chromatique, se sont toujours les couleurs qui sont diamétralement opposées sur le cercle.* Par exemple le rouge est en face du vert, le bleu est en face de l'orange et le jaune est en face du violet. Ces couleurs s'opposent le plus, et si on les met l'une à côté de l'autre, les couleurs deviennent beaucoup plus intense.** Regardez le tableau, van Gogh a-t-il utilisé le contraste des complémentaires?

*Wieder den Farbkreis vorzeigen (siehe Kapitel 9 Anhang: **Abb.14**).

Während man den Komplementärkontrast erklärt, sollte man die Farbkarten vorzeigen (siehe Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter **Materialien 8) und jeweils die Komplementärfarben nebeneinander legen, um den Kontrast auch direkt mit den Farbkarten verständlich zu machen.

mögliche Antworten der Schüler/innen: Oui, l'orange et le bleu sont des couleurs complémentaires.

Vermittler/in: Regardez un autre tableau de van Gogh juste en face, de l'autre côté de la salle*. Est-ce que van Gogh utilise en le cas échéant également le contraste des complémentaires? Où peut-on le voir?

*Auf der gegenüberliegenden Wand befindet sich das Gemälde *Fritillaires couronne impériale dans un vase de cuivre* (siehe Kapitel 9.2 Gemälde des musée d'Orsay **Gemälde 9**)

mögliche Antworten der Schüler/innen: L'arrière plan est bleu et les fleurs sont oranges. Le vase est jaune et aux alentours c'est un peu violet.

Vermittler/in: S'il y a beaucoup de soleil, la couleur complémentaire se distribue dans les ombres, car la teinte d'une couleur est influencée par la teinte de la couleur complémentaire⁸¹.

Dans ce cas, l'ombre du vase jaune est forcément violette, puisqu'elle est à proximité d'une surface colorée jaune, l'ombre prend la teinte de la couleur complémentaire. Et l'ombre des tiges des fleurs devient forcément rouge.

⁸¹ vgl. Giboulet & Mengelle-Barileau, 2006,84; Mauclair, 1923,29

5.2.3.4.2 zeitliche Planung: van Gogh

4. Gemälde: van Gogh		
Zeit	Ablauf	Materialien
15- 20 min	mögliche Themen:	
	<i>van Gogh</i>	Beantwortung der Fragen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 6</i>) Charaktereigenschaften (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 7</i>)
	<i>Interpretation</i>	
	<i>Malweise</i>	
	<i>Farben und Einfluss auf spätere Maler</i>	Abb.26,27,14 (siehe <i>Kapitel 9 Anhang</i>) Farbkarten (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 7</i>)

Tabelle 11: zeitliche Planung: van Gogh

In der **Tabelle 11** ist die zeitliche Planung der Führungssequenz über van Gogh ersichtlich. Da man nur 15 bis 20 Minuten bei diesem Gemälde verbleiben sollte, muss der/die Vermittler/in nicht alle Themen und Übungen, die hier vorgeschlagen wurden, ausführen. Die anfängliche Übung über das Leben von van Gogh muss natürlich nicht unbedingt ausgeführt werden, da es zeitlich ungefähr 10 bis 15 Minuten in Anspruch nimmt. Jedoch sollte auf jeden Fall die Malweise, wie auch das Thema der Farben und Einfluss auf spätere Maler erwähnt werden, da die abschließende Gruppenarbeit auf diese Themen aufbaut.

5.2.3.4.3 Lernziele: van Gogh

Lernziele		
Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
<i>kommunikative Kompetenz:</i>	• Gruppenarbeit: Leben von van Gogh • Diskussion, welche Gefühle das Gemälde weckt	• van Gogh • Expressionismus
<i>visuelle Kompetenz:</i>	visuelle Syntax: ➤ Bildaufteilung (Hintergrund, Vordergrund) ➤ Welche Malweise wurde verwendet? ➤ Komplementärkontrast visuelle Semantik: ➤ Wer hat das Gemälde erstellt? ➤ In welchem historischen Kontext entstand das Gemälde?	
<i>interkulturelle Kompetenz:</i>	• Farben	
<i>weitere Kompetenzen:</i>	Landeskunde: ➤ Expressionismus ➤ Maler: Vincent van Gogh	

Tabelle 12: Lernziele: van Gogh

In **Tabelle 12** sind die Lernziele, die mit der Besprechung dieses Gemäldes verfolgt wurden, in einer Tabelle zusammengefasst. Zuerst werden die fremdsprachendidaktischen und danach die kunstgeschichtlichen Lernziele erläutert.

Die kommunikative Kompetenz wurde durch die Gruppenarbeit geübt, in der die drei Gruppenmitglieder unterschiedliche Informationen erhielten, mit Hilfe derer sie die Fragen beantworten mussten. Dadurch war eine Kommunikation mit den Gruppenmitgliedern unumgänglich, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Da Vincent van Gogh bestimmte Farben verwendet, um bestimmte Gefühle zu wecken, mussten die Schüler/innen Stellung nehmen, welche subjektiven Gefühle bei ihnen geweckt wurden, sodass sich auch Diskussionen über dieses Thema entwickeln können.

Auf der Ebene der visuellen Syntax (siehe *Kapitel 3.3.1 visuelle Syntax*), wurde das Gemälde, die Malweise und die verwendeten Farben, sowie der Komplementärkontrast besprochen. Das Gemälde wurde in einen historischen Kontext gestellt und das Leben des Malers besprochen (siehe *Kapitel 3.3.2 visuelle Semantik*).

Farben wecken bestimmte subjektive Gefühle. Diese Gefühle sind meist kulturell beeinflusst, können aber auch von Erinnerungen stammen. Durch das Vergleichen mit anderen Regionen, sollen die Schüler/innen wahrnehmen, dass es kulturelle Unterschiede in der Farbwahrnehmung gibt, die auch zu Missverständnissen führen können. Dies hat den Zweck, sich des eigenen Ethnozentrismus Gewahr zu werden und somit die Entwicklung des aufgeklärten Ethnozentrismus zu ermöglichen.

Darüber hinaus wurde auch landeskundliches Wissen vertieft, durch das Leben von Vincent van Gogh und dessen Einfluss auf spätere expressionistische Maler. Dies sind gleichzeitig auch die kunstgeschichtlichen Lernziele.

5.2.3.5 Gruppenarbeit

Nach der Betrachtung der Gemälde van Goghs in Saal 71 (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.7*), kann man wieder auf die Terasse bzw. Galerie François Cachin gehen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.25*). Da es dort viel Steh- und Sitzmöglichkeiten gibt, ist dies besonders vorteilhaft zur Erklärung der abschließenden Gruppenarbeit.

5.2.3.5.1 Führungskonzept: Gruppenarbeit

THEMA Wiederholung der Charakteristika der vier Maler

Vermittler/in: Nous allons répéter, ce que l'on a appris aujourd'hui. Qui peut me décrire la façon de peindre de Delacroix? Quels sont les traits caractéristiques de la peinture de Delacroix? Quel était le thème du tableau, la façon de peindre, les couleurs, etc...

mögliche Antworten der Schüler/innen: Le thème du tableau était la chasse aux lions, un thème orientaliste. Il y avait beaucoup de mouvement. Son geste était très vif. Il a utilisé les couleurs primaires, donc les couleurs fortes. Il pensait que les couleurs sont plus importantes que le dessin.

Vermittler/in: Quels sont les traits caractéristiques de la peinture de Monet?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Monet était impressionniste. Les impressionnistes voulaient représenter leurs impressions, cela veut dire ce qu'ils percevaient dans cet instant précis lorsqu'ils ont commencé à peindre. Ils ont peint en plein air, en utilisant des couleurs primaires et secondaires, donc des couleurs fortes. Ils se sont rendus compte que les ombres ne sont pas seulement noires ou marrons, mais qu'elles changent selon les couleurs qui les entourent. Monet voulait capturer la lumière et il a peint d'une façon rapide, parce que la lumière change vite.

Vermittler/in: Quels sont les traits caractéristiques de la peinture de Cézanne?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il utilise une touche longue et parallèle. Il peint la vie quotidienne des paysans et des paysages. Il a dit que tous les objets peuvent se réduire à des formes géométriques.

Vermittler/in: Quels sont les traits caractéristiques de la peinture de van Gogh?

mögliche Antworten der Schüler/innen: Il voulait exprimer ses sentiments, c'est pourquoi il utilisait des couleurs fortes et les couleurs complémentaires. Il utilise une touche ondulante.

THEMA Gruppenarbeit

Vermittler/in: Nous allons faire un travail en groupe. Nous avons fait la connaissance de quatre peintres. Maintenant vous devez montrer ce que vous avez appris. Chaque groupe a un peintre spécifique. Par exemple le groupe de Delacroix doit chercher un tableau qui montre l'influence de Delacroix. Vous vous promènerez entre la salle 72 jusqu'à la salle 67 et vous choisirez un tableau. Vous comparerez ce tableau avec le tableau de Delacroix, et vous présenterez les similarités et les différences. Parlez des couleurs, de la façon de peindre, du thème, etc...*

Vous avez 15 minutes pour chercher un tableau et pour préparer une présentation courte de maximum 5 minutes. Chaque membre de votre groupe devra dire quelque chose pendant la présentation, donc vous pouvez décider qu'une personne décrira le tableau, une autre parlera du thème, la troisième parlera de la façon de peindre et la quatrième comparera les couleurs etc...

Si vous avez des questions n'hésitez pas à les poser.

* Die Schüler/innen sollen vier Gruppen bilden und jede Gruppe bekommt einen anderen Maler (entweder, Delacroix, Monet, Cézanne oder van Gogh). Sie sollen durch die Säle 72 bis 67 gehen (siehe *Kapitel 9 Anhang: Abb.7*) und ein Bild auswählen, das von ihrem Maler beeinflusst wurde. Sie sollen Unterschiede und Ähnlichkeiten erklären, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Beschreibung des Gemäldes, den Malstil, die verwendete Farben und das Bildthema gelegt wird.

Vermittler/in: À présent nous allons constituer les groupes*. Je donne à chacun une carte. La carte est une partie des tableaux de Delacroix, de Monet, de Cézanne ou de van Gogh. Vous devrez trouver les personnes qui auront une carte du même tableau et ce seront les personnes de votre groupe.

*Die Gruppeneinteilung soll zufällig geschehen und daher werden die vier Gemälde, die besonders genau besprochen wurden (Delacroix: la chasse aux lions; Monet: le déjeuner; Cézanne: les joueurs de cartes; van Gogh: autoportrait) in verschiedene Teile zerschnitten (die Anzahl der Teile hängt von der Anzahl der Personen in einer Gruppe ab). Die Schüler/innen sollen ihre Gruppe durch das Zusammenlegen der verschiedenen Teile finden.

Vermittler/in: Lorsque tous les groupes auront trouvé leurs membres, je donnerai à chaque groupe une feuille* sur laquelle vous pourrez noter les idées relatives à la présentation.

* Jede Gruppe bekommt das jeweilige Arbeitsblatt des Malers, zu dem sie zugeteilt wurden (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 5,6,7,8*). Auf dem Arbeitsblatt ist noch einmal die Aufgabe zusammengefasst und ein Zitat, das den Schüler/innen helfen soll, sich an das Gehörte zu erinnern.

Vermittler/in: À présent vous pouvez aller et choisir votre tableau. Dépêchez-vous, car vous disposerez seulement de 15 minutes pour préparer la présentation! Après 15 minutes, on se retrouvera ici.

Führungsgeräte sind bei Gruppenarbeiten besonders von Vorteil, da man diese verwenden kann, um zum Beispiel fünf Minuten vor Ende der Gruppenarbeit die Zeit durchzusagen, oder die Schüler/innen am Ende wieder zusammenzurufen. Der/die Vermittler/in sollte während diesen 15 Minuten zu den verschiedenen Gruppen gehen und im Falle von Fragen Hilfestellung leisten.

Vermittler/in: Lorsque vous serez prêts, nous donnerons les présentations. Je donnerai à chaque personne une fiche d'évaluation*. Quand un groupe donnera une présentation, les autres devront remplir la grille d'évaluation, en faisant attention à la façon de présenter, mais aussi au contenu de la présentation. Vous ne pourrez toujours donner qu'un maximum de trois points par catégorie (clarté de la langue, le fait de regarder la classe entière, etc...), ce qui constituera un maximum de 21 points au total. Après chaque présentation nous comparerons les points et vous devrez également donner les raisons pour lesquelles vous avez donné cette note.

*Jedem/r Schüler/in das **Arbeitsblatt 9** für die Evaluation der Präsentationen austeilen (siehe *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 9*).

Nach jeder Präsentation sollen die Evaluationen verglichen und die Präsentation besprochen werden. Dafür sollten fünf Minuten pro Präsentation ausreichen.

5.2.3.5.2 zeitliche Planung: Gruppenarbeit

Gruppenarbeit		
Zeit	Ablauf	Materialien
15 min	- ein Bild aussuchen -eine Präsentation vorbereiten	Arbeitsblatt der Gruppe (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 5,6,7,8</i>)
jeweils 4 x 5 min = 20 min	-Präsentationen der Gruppen - währenddessen Punktevergabe	Evaluation der Präsentationen (siehe <i>Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Arbeitsblatt 9</i>)
jeweils 4 x 5 min = 20 min	Nach jeder Präsentation max. 5 min Nachbesprechung und Vergleich der Punktevergabe	

Tabelle 13: zeitliche Planung: Gruppenarbeit

In der **Tabelle 13** ist die zeitliche Planung der Gruppenarbeit ersichtlich. Zuerst haben die Schüler/innen 15 Minuten Zeit um in der Gruppe ein Bild auszuwählen, dass den Einfluss eines bestimmten Malers sichtbar macht. In dieser Vorbereitungszeit sollen sie Unterschiede und

Ähnlichkeiten finden und die Präsentation planen. Jede Gruppe hat fünf Minuten für die Präsentation. Während den Präsentationen sollen die Schüler/innen die Präsentationen evaluieren. Nach jeder Präsentation wird diese in maximum fünf Minuten besprochen. Die Gruppenarbeit und anschließende Präsentationen dauern insgesamt 55 Minuten.

5.2.3.5.3 Lernziele: Gruppenarbeit

Lernziele		
Fremdsprachendidaktik		Kunstgeschichte
<i>kommunikative/visuelle/ weitere Kompetenzen:</i>	• Präsentationen: neues Wissen soll angewendet werden	• Präsentationen: neues Wissen soll angewendet werden

Tabelle 14: Lernziele: Gruppenarbeit

Ziesche (2014,138f) meint, dass es wichtig ist, den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, die vermittelten Inhalte zu wiederholen und sie dadurch besser im Gedächtnis zu verankern. Daher verfolgt die Gruppenarbeit das Ziel, den Schüler/innen zu ermöglichen, fremdsprachendidaktische und kunstgeschichtliche Inhalte selbst durch die Auswahl eines Gemäldes und die damit einhergehende Präsentation anzuwenden. Eine Gruppenarbeit ist von Vorteil, um den Schüler/innen einen Austausch der Ideen, die Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess und mehr Möglichkeiten zur Verwendung der Fremdsprache zu liefern. Die Gruppen wurden zufällig zugeteilt, damit nicht ständig gleiche Gruppenzuteilungen entstehen, und somit die Schüler/innen lernen, mit unterschiedlichen Persönlichkeiten zusammenzuarbeiten.

Die Schüler/innen haben die Aufgabe ein Gemälde auszuwählen, auf dem der Einfluss eines bestimmten Malers erkennbar ist. Die Schüler/innen müssen das neue Wissen anwenden, um es auf ein anderes Gemälde zu beziehen und vertiefen somit kommunikative, visuelle aber auch sonstige Kompetenzen (siehe **Tabelle 14**). Durch die Auswahl eines Gemäldes in der Gruppengemeinschaft, verfolgt diese Aufgabe prozessorientierte, sowie handlungsorientierte Ziele, da die Gruppenmitglieder subjektive Interessen vertreten und argumentieren müssen, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu gelangen. Das Vorgehen, Interessen und Emotionen der Schüler/innen miteinzubeziehen, wird von Weschenfelder und Zacharias (1981) als vorteilhaft für den Lernprozess angesehen:

"Aneignung von Wissen ist erst dann wirklich nützlich und subjektiv brauchbar, wenn es als Erfahrungs- oder Produktionswissen erworben wird, in konkreten Situationen, Interaktionen, mit sozialer Relevanz. Wissenserwerb in einem Lernverlauf, der die ganze Person fordert - vor allem auch ihre emotionalen, subjektiven Dimensionen - und der Handeln, Ereignis, Faszination, Affekte miteinbezieht, ist wesentlich intensiver und nachhaltiger, allerdings auch mit weniger

Stoffballast versehen (da nur 'brauchbare' Inhalte angeeignet werden) als in sehr regelhaften, nur kognitiv ausgerichteten Lernsituationen." (Weschenfelder & Zacharias, 1981,169)

Durch die abschließende Präsentation werden kommunikative Grundfertigkeiten wie zum Beispiel das freie Sprechen geübt. Des Weiteren wird die Sicherheit im Auftreten und die Art und Weise, wie Körpersprache verwendet werden kann, um bestimmte Informationen weiterzugeben (siehe *Kapitel 2.4 visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.6b*), vertieft (vgl. Stoller, 2014,143).

Während der Präsentationen sollen die anderen Schüler/innen auf einem Arbeitsblatt Punkte für die Präsentation, sowie dessen Inhalt vergeben. Dies soll einerseits die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf die Präsentierenden richten, andererseits sollen die Schüler/innen erlernen selbst eine Präsentation zu evaluieren, und eine Meinung zur Qualität der Präsentation abzugeben. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf positive wie auch negative Aspekte der Präsentation gelenkt, und somit die Qualität der folgenden Präsentationen verbessert. Darüber hinaus können Diskussionen über die Punktevergabe entstehen, die die kommunikativen Kompetenzen der Schüler/innen erweitern.

5.2.3.6 Abschluss der Führung

Als Abschluss der Führung sollte man die Schüler/innen zu Wort kommen lassen:

Vermittler/in: Quel était le tableau le plus impressionnant/ le plus intéressant/ le plus beau?
Pourquoi?
Avez-vous aimé la visite guidée? Qu'avez vous aimé le plus/ le moins?
Avez-vous appris de nouveaux mots de vocabulaire?

Die Schüler/innen sollen die Möglichkeit bekommen ihre Meinung auszudrücken, einerseits um dem/der Vermittler/in eine Rückmeldung zu geben, aber andererseits auch um das Gelernte zu festigen.

5.2.4 mögliche Nachbearbeitung nach dem Museumsbesuch

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen schlägt Ideen für Intensivsprachwochen im Ausland vor, wobei ein spezifischer Vorschlag das Erstellen von Interviews im Ausland ist (Neumüller, 2009,16). Daher könnte man nach der Führung zum Beispiel mit den Personen vor dem musée d'Orsay Interviews machen. Meist gibt es eine lange Schlange vor dem Eingang des Museums und die potenziellen Besucher müssen lange warten um ins Museum zu gelangen. Daher könnte man, um die Wartezeit zu verkürzen, den Wartenden auf Französisch Fragen stellen (z.B.: warum sie das Museum sehen möchten, welche Kunstwerke oder Künstler/innen sie besonders interessiert, etc...). Man könnte die Interviews aufnehmen und danach transkribieren, zusammenfassen und die verschiedenen Antworten vergleichen und analysieren.

Nach dem Auslandsaufenthalt kann man auf verschiedene Arten und Weisen, das Gesehene und Gehörte wiederholen. Als mögliche Nachbereitung des Museumsbesuches könnte man mit dem/der Lehrer/in für künstlerische Bildung zusammenarbeiten. Die Schüler/innen könnten die Aufgabe bekommen, ein Bild im Stile eines der kennengelernten Maler zu malen. Dadurch müssten sie aktiv die Inhalte der Führung anwenden, sodass dies zu der produktiven visuellen Kompetenz (siehe *Kapitel 2.4* visueller Kompetenz: Seite 22 Tabelle 2, Nr.4b,5b) gezählt werden kann. Danach könnte man eine Ausstellung dieser Bilder organisieren, und die Schüler/innen könnten eine französische Führung durch die Ausstellung planen und auch durchführen. Weitere Anregungen, um diese Idee zu vertiefen, gibt es von Dreykorn und Wagner (2007,186), wie zum Beispiel einen Ausstellungskatalog herzustellen.

Des Weiteren könnte man den Schülern/innen die Aufgabe geben, ein gesehenes Bild als Ausgangspunkt oder Endpunkt für eine Geschichte zu nehmen, wobei mindestens zehn neue Vokabel in die Geschichte eingebaut werden sollten (siehe Vokabelliste *Kapitel 9.3 Materialien und Arbeitsblätter Materialien 1*). Die Schüler/innen könnten auch einen Schulzeitungsbericht über den Museumsbesuch verfassen, oder einen Tagebucheintrag. Die Schüler/innen könnten auch einen impressionistischen Text verfassen (Thalhammer, 2007,11) in dem sie einzelne Wörter, Sätze oder ein Gedicht zu einem gesehenen Bild verfassen. Die Schüler/innen könnten ihre Werke vortragen und die Zuhörer könnten erraten, welches Bild gewählt wurde. Dabei schlägt Thalhammer (2007,17) ein expressionistisches Vorlesen vor, unter dem er ein gefühlbetontes, ausdrucksstarkes Vorlesen versteht. Die Schüler/innen könnten auch eine Person von den gesehenen Bildern auswählen und einen inneren Monolog verfassen. Darüber hinaus könnte man den Schüler/innen die Aufgabe geben, ein besprochenes Gemälde auszuwählen, auf dem mehrere Personen sichtbar sind (Gemälde von: Delacroix, Cézanne und Monet) und einen Dialog dieser Personen zu verfassen. Eine theaterpädagogische Idee wäre es, diesen Dialog den Mitschüler/innen vorzuspielen, sodass diese erraten sollen, zu welchem Bild der Dialog verfasst wurde. Diese Übungen sind konform des Lehrplans der Oberstufe, in dem hervorgehoben wird, dass der Fremdsprachenunterricht kreative Aktivitäten wie Theater, Spiel, Simulationen und Schreiben als kreative Ausdrucksform anbieten soll (vgl. AHS Lehrplan lebende Fremdsprache AHS Oberstufe, Seite 2).

Hier wurden nur einige wenige Ideen angeführt, weitere Vorschläge findet man bei Lange (2006,74), Schrader (2000,348f) und Henseler und Rottmann (2000,367), die verschiedene schriftliche Übungen für das Mitenbeziehen von Bildern in den Unterricht vorschlagen.

6. Konklusio

Diese Arbeit verfolgte das Ziel Lehrer und Lehrerinnen einer Fremdsprache Ideen zu liefern, um den Sprachunterricht in das Kunstmuseum zu verlegen. Das letzte Kapitel liefert ein konkretes Beispiel der Durchführung, das als Anregung und Beispiel für Lehrer/innen dienen kann, falls sie ihre eigene Führung planen.

Der Schwerpunkt der Arbeit lag auf der Vermittlung von kommunikativen, interkulturellen, sowie visuellen Kompetenzen, sodass zuerst diese Begriffe definiert wurden. Aufbauend auf diesen Definitionen wurde im darauffolgenden Kapitel der wissenschaftliche Diskurs in Verbindung mit Kunstbildern vorgestellt. Es wurden Beispiele und Ideen erörtert, auf die dann das schlussendliche Führungskonzept basiert. Das vierte Kapitel beschäftigte sich mit der Planung einer Führung. Bevor man eine Führung durchführt, ist es wichtig, sich Gedanken über einige spezifische Aspekte, wie zum Beispiel die Auswahlkriterien der Kunstbilder oder der Vorgang der Bildbesprechung, zu machen.

Das fünfte Kapitel beschreibt das Führungskonzept. Es wurde versucht viele verschiedene Ideen in dieses Konzept zu integrieren, sodass Lehrer/innen die Möglichkeit haben, ein breitgefächertes Wissen über die vorgestellten Gemälde zu erlangen, und somit eine gut vorbereitete Führung durchführen zu können. Durch das Aufzählen verschiedener Themen, mit denen man sich bei einer Bildbesprechung beschäftigen kann, wurden unterschiedliche Möglichkeiten der Durchführung ermöglicht. Darüber hinaus gibt es im Anhang Materialien und Arbeitsblätter, die man während einer Führung verwenden kann, um spezifische Themen zu vertiefen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Museumsbesuch unzählige Möglichkeiten der Vertiefung des Fremdsprachenwissens und damit auch verschiedenster Kompetenzen ermöglicht, und als eine vorteilhafte Abwechslung zum schulischen Unterricht gesehen werden sollte.

7.Zusammenfassung auf Französisch

Le but de ce présent travail est de proposer le musée d'art en tant que lieu d'enseignement des langues et d'ainsi suggérer dans cet environnement, des idées aux professeurs de français ou d'autres langues étrangères s'intéressant à l'art et soucieux d'intégrer ce intérêt au sein de leur classes de langues. C'est ainsi qu'a pris corps l'idée de planifier une visite guidée du musée d'Orsay de Paris comme contexte d'apprentissage du français comme langue étrangère. Avant que la visite guidée soit présentée, il est indispensable de donner un aperçu du discours scientifique courant sur lequel la visite guidée s'est basée. Dès lors, le travail se divise en quatre parties: dans un premier temps, un chapitre théorique décrivant les notions utilisées dans l'étude; dans un second temps, un chapitre établissant des liens entre l'art (particulièrement des images) et l'enseignement des langues; dans un troisième temps, un chapitre préliminaire abordant les réflexions concernant la visite guidée; et finalement, un chapitre présentant la visite.

7.1 définition des termes

Afin de mieux comprendre le sujet du travail, il est important de préciser quelques notions de terminologie qui seront utilisées dans les prochains chapitres. C'est la raison pour laquelle les notions de la compétence communicative, interculturelle et visuelle seront introduites ci-après.

7.1.1 compétence communicative

L'approche communicative s'est développée depuis 1970. Hymes (1971,282) s'est rendu compte qu'il ne suffit pas seulement de connaître la grammaire d'une langue pour être capable de la parler, mais qu'il est également primordial de savoir s'en servir en fonction du contexte social. En se basant sur les recherches de Hymes, dix ans plus tard, Canale et Swain (1980,29f) ont divisé la compétence communicative en trois catégories: la compétence grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La compétence grammaticale englobe la connaissance et la capacité d'utiliser une langue d'une manière qui est considérée grammaticalement correcte. Quant à la compétence sociolinguistique, elle est définie comme la connaissance des règles sociales dans des contextes socio-culturelles, et regroupe aussi des connaissances discursives, comme la maîtrise des différentes formes de discours. La compétence stratégique est considérée comme l'ensemble des stratégies qui participent positivement au maintien de la communication dans des cas problématiques sujets à la rupture ou au renoncement de la communication. Trosborg (1986, 10ff) a élargi cette définition en ajoutant des facteurs de la personnalité et le savoir universel qui influencent les compétences. En outre, Trosborg (1986,12) met en évidence que la personne qui communique est influencée par des contraintes de performances, ce qui implique des limitations personnelles comme la fatigue, les distractions, etc... En

résumé, la compétence communicative est la capacité d'utiliser la langue dans un but de communication efficace (Trim et al., 2001,14).

7.1.2 compétence interculturelle

Étant donné du fait de l'augmentation des flux migratoires issus de la globalisation, ou bien des programmes d'échanges s'intensifiant, les élèves sont de plus en plus souvent confrontés à se trouver dans des environnements culturels divers. Ainsi, la question de savoir se pose-t-elle quant à la nature des compétences interculturelles dont ils auront besoin pour être suffisamment armés pour affronter leur avenir. Selon Kramsch (1998,27) l'objectif de l'enseignement de langues étrangères n'est pas de devenir un locuteur natif, puisque le but n'est pas de s'assimiler, mais de devenir un locuteur interculturel, qui sait comment se comporter dans une communauté différente de la sienne. Cependant, Mecheril (2013) critique la notion de la compétence interculturelle, car le danger en l'occurrence est de généraliser l'origine culturelle de quelqu'un et de l'attribuer à une communauté spécifique, ce qui peut être non fondé puisqu'éventuellement uniquement basé sur des stéréotypes. En se moquant, Mecheril (2013,32) introduit la notion de la « *compétence de non-compétence* » (en allemand « *Kompetenzlosigkeitskompetenz* »), ce qui englobe l'aptitude à supporter l'ambivalence entre la reconnaissance de l'origine sociale et la reconnaissance du caractère unique d'une personne. Bien que les objections de Mecheril ne doivent pas être négligées, il est pourtant important d'aborder l'existence d'autres points de vues ou d'autres coutumes. Ainsi, les élèves peuvent développer des stratégies pour entrer en un dialogue paisible et constructif avec des représentants de différents environnements culturels (Auernheimer, 2007,155). Ces stratégies se basent entre autres sur le respect, l'empathie et la tolérance envers d'autres cultures et d'autres points de vue.

7.1.3 compétence visuelle

Contrairement à la compétence interculturelle, la compétence visuelle n'est pas encore très représentée dans les plans d'études. Cependant, les élèves sont de plus en plus confrontés aux images, fût-ce dans l'internet, la télévision ou même à l'école. C'est la raison pour laquelle des auteurs comme Schwerdtfeger (1989,24) revendiquent l'introduction d'une cinquième aptitude qui s'appelle la compréhension visuelle, à côté des quatre aptitudes de la compréhension écrite, auditive, orale et production orale. D'après Hallet (2010,27) l'introduction de l'internet, le traitement simple d'images et leur diffusion rapide peut causer divers dangers. La création et la manipulation des images, sans parler des dangers du téléchargement des images privées, entraînent la question d'un enseignement de l'utilisation des images. Tenant du fait que l'on ne naît pas avec la compétence visuelle, il faudra l'apprendre (Hecke & Surkamp, 2010,14). Divers auteurs ont essayé de définir la compétence visuelle. Bien qu'il y ait différentes définitions, la plupart des auteurs consentent à la subdivision entre la compétence visuelle réceptive et la compétence visuelle productive. La

compétence visuelle réceptive signifie entre autres la capacité d'interpréter ce qui a été vu; d'analyser le style, la composition; de reconnaître si l'image a pour objectif de manipuler, vendre, politiser ou de donner un avis sur l'effet et l'objectif de l'image. La compétence visuelle productive est par exemple l'utilisation correcte du style, de la composition et de la technique quand on produit une image. Ces compétences sont non seulement utiles dans l'enseignement des langues, mais aussi dans toutes les autres matières, comme par exemple pendant un cours de mathématiques pour interpréter ou produire des statistiques ou pendant le cours de biologie pour mieux comprendre les processus scientifiques (Grube et al., 2013,6).

7.2 les liens entre l'art et l'enseignement de langues

7.2.1 compétence communicative en combinaison avec de l'art

Les images d'art, comme les peintures ou des dessins peuvent être utilisées de multiples manières pour des tâches communicatives. On peut poser des questions sur le contenu, évaluer la composition ou l'ensemble, supposer ce que les acteurs ont fait ou vont faire, etc... Toutefois, Charpentier (1988,8) souligne qu'il est important de non seulement utiliser l'image comme une opportunité d'engager la conversation, mais d'inciter les élèves à s'essayer dans l'élaboration d'une interprétation profonde, qui peut révéler des informations culturelles concernant tout aussi bien autant le sujet ou bien le peintre. Badstübner-Kizik (2007) a développé les idées de Charpentier (1988) et propose divers techniques, par exemple pour améliorer la réception et production de la langue ou renforcer la sensibilité et l'empathie à travers l'utilisation des images d'art. Certains auteurs, tels que Lange (2006), Henseler et Rottmann (2000) ou Schrader (2000), s'occupent de la question du comment développer l'écriture créative en s'inspirant des images d'art. Tous ces auteurs démontrent la facilité et l'utilité d'intégrer des images dans l'enseignement de langues.

7.2.2 compétence interculturelle en combinaison avec de l'art

En se basant sur la définition de la compétence culturelle, ce chapitre aborde le thème de l'enseignement de la compétence culturelle à travers l'utilisation des images. Charpentier et al. (1988) et Badstübner-Kizik (2007) pensent que l'on doit utiliser des images produites par des artistes français pour enseigner la langue française, car ces images donnent des informations culturelles, historiques, sociales ou économiques concernant leurs pays d'origine. De surcroît, le travail incluant des images d'art peut être comparé d'avec des situations interculturelles. Les personnes qui par exemple regardent une peinture abstraite, ont toutes des points de vue différents à propos de ce qui est représenté. Cela se passe aussi dans les situations interculturelles, ce qui est illustré par l'exemple de Yousefi et Braun (2011,28): Deux personnes, pour la première fois, voient un cochon vietnamien et ils ne savent pas comment le caractériser. L'un d'eux pense que l'animal est un rat qui a trop

mangé, de sorte qu'il a grandi anormalement, tandis que l'autre est d'opinion qu'il s'agit d'un éléphant qui n'a pas mangé suffisamment tant et si bien qu'il en a rétréci. Cela montre que la perception de chaque personne peut être très différente, vu qu'elle se base sur le savoir précédent et est un processus actif, subjectif, sélectif, constructif, interprétatif et dépend du contexte (Biechele, 2006,20). La peinture abstraite peut être interprétée de différentes manières, tout comme le cochon vietnamien. C'est la raison pour laquelle il est préférable de poser beaucoup de questions concernant les images d'art, de sorte que les élèves puissent réaliser qu'il y a plusieurs points de vue, même s'ils regardent tous le même tableau. Tenant du fait que plusieurs points de vue existent, il est primordial de promouvoir des stratégies prônant un dialogue paisible et constructif entre les représentants d'opinions contraires, différentes, ou d'autres cultures.

7.2.3 compétence visuelle en combinaison avec de l'art

Selon la définition de la compétence visuelle, les élèves doivent être capable de percevoir, de distinguer et d'interpréter ce qu'ils ont vu (Debes, 1969,27), pourtant cette démarche, qui de prime abord semble facile, pose déjà des difficultés aux élèves. Selon une étude de Bernhardt (2009,132), à l'école primaire les élèves se focalisent sur les détails de l'image et ils sont incapables de discerner l'intention de l'image. Entre l'âge de 10 à 14 ans les élèves se rendent compte que les images expriment une intention et la capacité de décrire avec réflexion augmente avec l'âge. Cependant, presque la moitié des élèves à l'école secondaire ne sont pas capables d'élaborer une description profonde et nuancée pour une image. Cela indique qu'il faut établir un enseignement des stratégies d'interprétation des images à l'école. Toutefois, la question de savoir sur quelles idées et quelles instructions se fondent ces stratégies se pose. C'est pour cette raison que Boehm (1994,11) a exigé l'élaboration d'une science de l'image, en se basant sur la science du langage. L'image peut être comparée avec l'écriture, car tous les deux se servent des symboles pour communiquer. Certains auteurs, tels que Doelker (1997), Bamford (2003), et Kress & van Leeuwen (2006) ont introduit la notion de la grammaire visuelle, qui peut être comparée avec la grammaire linguistique. La grammaire visuelle est une ressource sociale d'un groupe qui partage le savoir explicite et implicite concernant cette ressource (Kress & van Leeuwen, 2006,3), tout comme la grammaire linguistique. La grammaire visuelle se divise en syntaxe et sémantique. La syntaxe linguistique traite de la manière dont les mots sont formés, de comment s'organisent des parties de phrases ou des subordonnées selon des règles spécifiques à observer lors de l'élaboration de phrases. D'après Doelker (1997,111) la syntaxe visuelle se réfère aux différents éléments constituant l'image, et à leur assemblage lors de la création de l'ensemble de l'image. Donc la syntaxe est l'organisation et la structure de l'image. En analysant entre autres l'arrière plan, le premier plan, les contrastes, la lumière, la perspective, on comprend mieux la sémantique d'une image. Alors que la sémantique se réfère à la signification des signes, conséquemment à la façon de comment des images obtiennent une valeur significative

(Bamford, 2003,4). En analysant notamment le créateur ou la créatrice de l'image, le contexte historique dans lequel l'image a été créée, l'intention de l'image, l'audience prévue, on comprend mieux la sémantique visuelle d'une image. Si les élèves savent analyser la syntaxe et la sémantique visuelle, ils peuvent développer des stratégies d'interprétation des images. Pour que cela soit possible, il faut entraîner les élèves par un visionnage long et détaillé. En effet, selon plusieurs auteurs (comme Hess, 1999,134f; Hecke & Surkamp, 2010,13; Blell, 2010,98; Bies, 2012,36f), la manière de regarder d'aujourd'hui est devenue plus superficielle, étant donné qu'on est confronté chaque jour à une profusion d'images dans les médias, mais aussi dans notre environnement. Ainsi, le musée nous donne l'opportunité de regarder une image pendant quinze à vingt minutes, qui peut promouvoir une observation longue et détaillée.

7.2.4 le musée comme lieu d'enseignement

Les enseignants de langues peuvent argumenter qu'il n'est pas important d'aller avec la classe dans un musée, car il est également possible de montrer des reproductions d'images d'art. Cependant, il y a maintes d'avantages que présente une visite d'un musée d'art. Selon Hess (1999,60f) les différences de couleurs et de dimensions, sans parler des coups de pinceau sur des peintures à l'huile changent l'effet d'une image d'art ce qui n'est pas vrai pour une représentation. En changeant le lieu d'apprentissage scolaire et en visitant un musée, l'intérêt et la motivation des élèves s'en trouve bien souvent accrue, puisque le musée est également un espace propice pour avoir de nouvelles expériences. Le musée a pour objectif d'enseigner l'histoire, les valeurs esthétiques et d'élargir les connaissances générales, si bien qu'il est très favorable pour le développement mental des élèves.

7.3 les réflexions préliminaires avant la visite guidée

Ce chapitre aborde des idées didactiques, en se référant aussi à la pédagogie de musée, pour établir les bases de la visite guidée proposée dans le chapitre suivant.

7.3.1 le plan d'études

La visite guidée se base sur les principes fondamentaux exprimés dans le plan d'études. Selon le plan d'études, l'enseignement des langues doit être axé sur les actions. Selon les idées de la pédagogie active, les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux ou des membres d'une société qui doivent accomplir diverses tâches communicatives (Trim et al., 2001,21). Particulièrement des travaux de groupes sont favorables au développement de l'apprentissage des langues à travers des situations authentiques (Roche, 2008,213). En outre, le plan d'études renforce l'importance des tâches communicatives et interculturelles (AHS Lehrplan lebende Fremdsprache AHS Oberstufe, Seite 2ff). Un autre point à prendre en considération est la façon comment l'enseignant corrige les fautes. D'après le plan d'études, les fautes sont des caractéristiques évidentes et constructives de

l'apprentissage d'une langue. Pendant la visite guidée il est important d'inviter les élèves à parler, mais sans qu'ils vivent sous la crainte d'être corrigés. L'enseignant peut se limiter à corriger les fautes dans le cas où l'on ne comprend pas ce qui a été prononcé, ou les fautes qui se répètent, mais aussi quand la faute ne correspond pas au niveau de l'élève (Marx, 2006,216f). Toutefois, l'objectif de la visite est de s'exprimer à propos d'un thème spécifique, et non pas de pouvoir s'exprimer sans fautes grammaticales. L'enseignant n'est pas un expert sur le thème et il n'est pas là pour évaluer les élèves, mais joue le rôle d'un modérateur ou d'un intermédiaire entre l'œuvre et les élèves, en les guidant vers la compréhension plus approfondie de l'œuvre. De plus, la langue d'enseignement doit être autant que possible le français. Finalement, le plan d'étude aborde également les méthodes, tout en soulignant qu'il faut utiliser plusieurs formes de travail, diverses méthodes, techniques et stratégies pour que l'intérêt de tous les élèves soit mis en éveil.

1.1.1 les critères de sélection des images

En planifiant une visite guidée, on doit faire face à la question de savoir quelles sont les images d'art qu'on va choisir. Il est important qu'une image d'art incite les élèves à parler (Charpentier, 1988,7; Marx, 2006,177), par exemple avec un caractère narratif, avec beaucoup de détails ou avec des détails qui éveillent la curiosité (Marx, 2006,177). En outre, selon Rudnicki (2014,56) les images d'art doivent avoir de grandes dimensions et être facilement accessible dans le musée, pour que plusieurs personnes puissent l'accéder en même temps.

7.3.2 s'adresser à tous les sens

Au début des années 80 Rumpf (1981) a commencé à critiquer l'omission des sens (particulièrement, le goût, le toucher et l'odorat) à l'école. Hess (1999,117) met en évidence qu'on doit susciter tous les sens, afin d'acquérir de nouveaux savoirs. Par exemple les souvenirs se préservent, car ils sont connectés avec tous les sens (Beyer-Kessling, 2000,275). En utilisant les sens, mais aussi des émotions et des associations, le cerveau tout entier est entraîné et différents types d'apprentissage sont visés. Laske (1992,92ff) donne des exemples d'intégration de l'ouïe en comparant les nuances de couleur d'avec différents sons musicaux, ou d'intégration de l'odorat en regardant une image de fleurs et respirant les odeurs d'un parfum fleuri.

7.3.3 le déroulement de la discussion des images

Ce chapitre a pour objectif de proposer un déroulement pour la discussion et l'interprétation d'une image d'art pendant la visite guidée. Charpentier (1988,8) et Marx (2006,169) résument le déroulement en trois étapes: d'abord, l'étape de la réception de l'image, c'est-à-dire la description de ce qu'on peut voir et l'analyse des associations, des émotions. Ensuite, l'étape du travail d'avec l'image et l'interprétation profonde. Pendant cette étape il est essentiel de donner des informations

sociales, culturelles et historiques concernant l'œuvre d'art et le peintre. Finalement, la troisième étape est le transfert créatif, soit les élèves produisent des textes littéraires ou des peintures en se basant sur l'œuvre. Naturellement, ce déroulement est une suggestion pour faciliter la discussion, mais selon l'opinion de l'enseignant l'ordre peut varier.

7.3.4 le langage utilisé pendant la visite guidée

La façon de parler pendant une visite guidée est primordiale au regard de la motivation et de l'intérêt des élèves, il en va de même pour l'apprentissage de nouvelles informations. Il faut prendre en compte le niveau de langue, la prononciation claire, mais aussi la manière de présenter, donc de ne pas couvrir l'œuvre, et de s'adresser au groupe dans son entièreté. De plus, selon Czech (2014d) on peut organiser la visite, telle que le serait une visite guidée normale, ou bien un dialogue ou bien telle une visite conversationnelle. Pendant la visite guidée normale, l'enseignant est l'expert qui parle la plupart du temps, en présentant maintes d'information, tandis que les élèves doivent prêter attention et s'armer de patience. Le désavantage de cette approche est que les élèves oublient rapidement le contenu. Le dialogue est une visite guidée dans laquelle les participants sont des partenaires égaux en droits. Les participants choisissent les œuvres, l'enseignant guide la conversation (vgl. Czech, 2007,161), il procure quelque fois des informations, mais seulement si cela convient à la discussion. La troisième possibilité de comment mener une visite guidée est la visite conversationnelle. Cette approche consiste en un mélange des deux autres possibilités ci-présentes. D'une part l'enseignant donne des informations, et d'autre part, ce sont les questions et les intérêts des élèves qui conduisent la conversation. L'enseignant choisit les images et prépare le déroulement : il pose beaucoup de questions ce qui a pour effet d'augmenter la participation et la motivation des élèves. Pour les groupes d'élèves cette manière de mener la visite guidée est la plus favorable, car les buts de l'apprentissage peuvent être fixés, et les intérêts des élèves sont inclus dans le déroulement. En se basant sur ces avantages, le chapitre suivant décrit une visite guidée selon les principes de la visite conversationnelle.

7.4 la visite guidée

Ce chapitre présente une visite guidée en français au musée d'Orsay à Paris, pour des élèves d'une école secondaire autrichienne. Ce chapitre est divisé en deux sous-chapitres. Les alentours de la visite guidée sont décrit, c'est-à dire que toutes les informations concernant la visite sont présentées. Ensuite, la réalisation de la visite guidée est abordée, en donnant des informations sur le contenu, les objectifs et la durée.

7.4.1 la description des alentours de la visite guidée

7.4.1.1 le groupe-cible

La visite guidée est prévue pour des élèves d'école secondaire, donc des lycéens allant de la dixième à la douzième année scolaire. D'après le plan d'études, les élèves ont un niveau entre B1 et B2 en français. Les élèves d'école secondaire sont le groupe cible, puisque beaucoup de voyages à Paris prennent place pendant les trois dernières années du lycée. Pour garantir une visite confortable et stimulante il est favorable de limiter la taille des groupes de participants allant de 5 à 30 élèves, de sorte que l'enseignant puisse être entendu.

7.4.1.2 le musée

Étant donné que les voyages en classe s'effectuent souvent à Paris, le musée d'Orsay, qui est un musée d'art exceptionnel à Paris, a été choisi comme lieu pour la visite guidée. Le musée d'Orsay montre des œuvres entre 1848 et 1914. Cette époque est primordiale pour le développement de l'art moderne. En faisant la connaissance de ces œuvres d'art, les élèves peuvent mieux comprendre l'évolution de la peinture des cent dernières années.

7.4.1.3 les œuvres choisies

Les images d'art étaient choisies pour donner un aperçu de l'époque entre 1848 et 1914, en se référant aux changements dans la perception et façon de peindre les tableaux sur cette période. Les quatre peintres; Delacroix, Monet, Cézanne et van Gogh étaient des révolutionnaires de la peinture, chacun s'est rebellé contre les normes, ainsi inventant de nouveaux chemins pour le développement de la peinture.

7.4.1.4 le déroulement de la visite guidée

Certes, la visite guidée se divise en quatre sous-chapitres, selon les quatre peintures principales de la visite, mais au total neuf tableaux du musée d'Orsay seront mentionnés pendant la visite guidée. Les quatre peintures étaient analysées très profondément, tandis que la mention des autres peintures est abordée dans le but d'attirer l'attention sur d'autres aspects, ou de comparer avec d'autres peintres ou œuvres d'art de l'époque. La planification de la visite guidée a été réalisée au sein du musée d'Orsay au cours de mars 2015. Le déroulement est structuré selon l'utilisation des travaux de groupes, des informations données par le guide, ainsi que d'autres exercices, avec l'intention de diversifier les activités de la visite, de sorte à améliorer la concentration et de s'adresser aux intérêts des tous les élèves.

7.4.1.5 la durée de la visite guidée

Il est préférable de limiter le temps consacré à chaque tableau à 15 ou 20 minutes. La description de la visite guidée inclut plusieurs thèmes qu'on peut aborder, et il est du ressort de l'enseignant de

choisir les thèmes selon l'intérêt et le but de l'apprentissage. Pour le travail de groupe, il est suggéré de laisser 15 minutes de préparation et de donner cinq minutes de présentation pour chacun des quatre groupes. Finalement après chaque présentation, l'enseignant et les élèves évaluent les présentations ensemble. Au total, la visite peut durer approximativement deux heures.

7.4.1.6 les objectifs d'apprentissage

La visite guidée a pour objectif de pratiquer la langue française et d'améliorer les connaissances de l'histoire de l'art. Les objectifs didactiques englobent les compétences communicatives, visuelles et interculturelles. Particulièrement la description des images, la façon d'utiliser les couleurs et les coups de pinceau, tout comme le contexte historique, sont considérés comme des thèmes importants au niveau communicatif, visuel et interculturel.

7.4.2 la description de la visite guidée

Il est important de planifier la visite guidée en avance, et de l'intégrer dans l'ensemble des classes de français à l'école. C'est la raison pour laquelle, d'abord une préparation du vocabulaire est proposée qui peut prendre place en classe avant la visite. Par la suite, la visite guidée est présentée et finalement après la visite peut se tenir un échange d'idées concernant la répétition de ce qui a été appris au musée.

7.4.2.1 la visite guidée

7.4.2.1.1 Delacroix

Le premier tableau est *la chasse aux lions* d'Eugène Delacroix. L'enseignant pose une série de questions, ainsi guidant les élèves dans leur perception à la découverte de l'image. Les élèves doivent décrire le tableau en s'aidant de cartes de vocabulaire. La vie de Delacroix est présentée et quelques informations historiques portant sur la colonisation de l'Algérie sont introduites. Les élèves doivent comparer le tableau avec les autres peintures de la salle, si bien qu'ils se rendent compte que le tableau est une esquisse. La querelle du coloris, c'est-à-dire la dispute entre l'importance des couleurs et celle de la composition structurelle du dessin est abordée et l'enseignant tente de mener les élèves vers une interprétation plus approfondie du tableau.

7.4.2.1.2 Monet

Le deuxième tableau est *le déjeuner* de Claude Monet. Les élèves décrivent le tableau et il leur est demandé d'inventer un titre. La vie de Monet est présentée et l'utilisation des couleurs primaires et secondaires est abordée. Le style impressionniste dans la peinture de Monet est comparé d'avec la façon néo-classique d'Ingres. Les élèves apprennent à décrire les coups de pinceau utilisés dans une peinture à l'huile.

7.4.2.1.3 Cézanne

Le troisième tableau s'intitule *les joueurs de cartes* de Paul Cézanne. La classe est divisée en deux groupes. Un groupe répète le vocabulaire pour les descriptions d'images en reconstituant un puzzle, tandis que l'autre groupe prépare la dictée de l'image : des instructions en français décrivant le plus fidèlement le tableau. Quand les deux groupes sont prêts, tous les participants se prêtent à un jeu : le groupe de la dictée décrit au mieux le tableau tandis que les autres groupes doivent peindre grâce à ces instructions sans avoir vu le tableau au préalable. Les dessins sont comparés d'avec le tableau. Ensuite, les élèves décrivent la façon de peindre de Cézanne et l'enseignant parle de l'influence que Cézanne aura sur les cubistes.

7.4.2.1.4 van Gogh

Le quatrième tableau est l'*autoportrait* de Vincent van Gogh. Pour faire connaissance de la vie de van Gogh, les élèves sont divisés en groupes de trois personnes. Chaque personne du groupe reçoit une feuille différente comportant des informations à propos de la vie de van Gogh. Au sein de leur groupe, ils doivent répondre à huit questions concernant la vie du peintre. Après que ce travail en groupe soit effectué, le tableau de van Gogh est regardé et interprété. Un lien est établi entre les émotions et l'utilisation des couleurs, ce qui mènera aux idées fondatrices des expressionnistes.

7.4.2.1.5 le travail en groupe

Finalement, les élèves forment quatre groupes selon les quatre peintres de la visite guidée. Ils doivent choisir un tableau dans le musée qui montre l'influence de ce peintre sur la façon de peindre, les couleurs ou le thème du tableau d'un autre peintre. Les élèves préparent une présentation de ce tableau en démontrant les similarités et les différences. Pendant chaque présentation les autres élèves notent cette présentation avec l'aide d'une feuille d'évaluation.

7.5 Conclusion

En résumé, la visite d'un musée d'art offre maintes possibilités didactiques pour les enseignants d'une langue étrangère. Non seulement les compétences communicatives, visuelles et interculturelles peuvent être approfondies, mais aussi les connaissances générales relatives à l'histoire ou à l'art. Le lieu qu'offre un musée est un changement intéressant d'environnement en comparaison d'avec la salle de classe, et les tableaux peuvent éveiller l'intérêt des élèves, créant ainsi un milieu favorable d'apprentissage.

8.Literaturverzeichnis

Ahrens, Beatrix. (2006): *Die Déjeuner-Malerei von Edouard Manet, Claude Monet und Pierre-Auguste Renoir*: Untersuchung zur Darstellung von Mahlzeiten in der Zeit des französischen Impressionismus. Freiburg: Dissertation.

Aichinger, Wolfram. (2006): Text und Bild. In Metzeltin, Michael (Hrsg.). (2006): *Diskurs Text Sprache*: Eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 319-334.

Auernheimer, Georg. (2007): Interkulturelles Lernen. Ein Aufruf zur pädagogischen Bescheidenheit. In Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Basel: Beltz Verlag, 153-162.

Badstübner-Kizik, Camilla. (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Bamford, Anne. (2003): *The Visual Literacy White Paper*.. Uxbridge: Adobe Systems, UK & Australia. http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf [05.06.2015].

Bausinger, Hermann. (2003): Artikel: Kultur. In Wierlacher, Alois; Bausinger, Hermann (Hrsg.). (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Metzler Verlag: Stuttgart, 271-276.

Benjamin, Walter. (1936): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In Tiedemann, Rolf; Schweppenhäuser, Hermann (Hrsg.). (1991): *Walter Benjamin - Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 435- 469.

Bernhardt, Markus. (2009): "Wer sieht was auf historischen Gemälden?" Eine explorative Studie zur Bildwahrnehmung Alter Meister. In *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 121-132.

Beyer-Kessling, Viola. (2000): Mit allen Sinnen. Momente des ganzheitlichen Lernens im DaF- und Englischunterricht. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 4. Cornelsen Verlag, 275-277.

Biechele, Barbara. (2006): Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. In Bolten, Jürgen; Rathje, Stefanie (Hrsg.). *interculture journal*. online Zeitschrift für interkulturelle Studien. Ausgabe 1. Jahrgang 5. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 17-50.

Bies, Christian. (2012): *Kunstmuseen als Lern- und Erfahrungsorte*. Eine Evaluation museumspädagogischer Arbeit mit Schulklassen zu zeitgenössischer Kunst. Berlin: BibSpider Verlag.

Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Blell, Gabriele; Rottmann, Karin. (2000): Alltagsbilder - Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 336-341.

Blell, Garbiele. (2010): Der Leser als 'Grenzgänger': Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.). (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 94-109.

Bliesener, Ulrich. (2002): Vom Interkulturellen Lernen spricht jeder - aber wie genau geht das im Unterricht? In Fehrmann, Georg; Klein, Erwin (Hrsg.). (2002): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur 5.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 15. August 2001 in Aachen. Bonn: Romanistischer Verlag, 13-40.

Boehm, Gottfried. (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In *Was ist ein Bild?* München: Fink Verlag, 11-38.

Böhm, Winfried. (1993). Multikulturelle Erziehung und Fremdenhass. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 69 (1), 114-124.

Bredella, Lothar. (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-120.

Brière, Jean-François. (1986): Cultural Understanding through Cross-Cultural Analysis. In *The French Review*, Vol. 60, No. 2, American Association of Teachers of French, 203-208.

Brill, Jennifer et al. (2007): Visual Literacy Defined - The results of a Delphi study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? In *Journal of Visual Literacy*. Vol. 27, Nr. 1, 47-60.

Brunzel, Peggy. (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität*. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Byram, Michael. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Canale, Michael; Swain, Merrill. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1-47.

Charpentier, Marc et al. (1988): *Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich*. Bild als Sprechanaß Kunstbild. Paris: Goethe Institut.

Charpentier, Marc et al. (1993): *Sprechende Bilder - Deutsch lernen mit Kunstbildern*. Caspar David Friedrich: Kreidefelsen auf Rügen. München: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH.

Charpentier, Marc et al. (1997): Entdecken-Erzählen-Schreiben: Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Heft 17 Kunst und Musik im Deutschunterricht. Stuttgart: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, 9-13.

Chase, Mackie; Beaumont, Katherine et al. (1996): *Foundations of Intercultural Studies - Resource Book*. Vancouver.

Chomsky, Noam. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T Press.

Cogeval, Guy. (2009): Beyond Impressionism. In Cogeval, Guy et al. (2009): *Masterpieces from Paris: Van Gogh, Gauguin, Cézanne & beyond post-impressionism from the musée d'orsay*. Canberra: National Gallery of Australia, 17-29.

Crepaldi, Gabriele. (2007): *Der Impressionismus: Künstler, Werke, Fakten, Sammler, Skandale*. Köln: Dumont.

Czech, Alfred. (2007): Führung - Führungsgespräch - Gespräch. In Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden*. München: Kopaed Verlag, 161-162.

Czech, Alfred et al. (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Czech, Alfred. (2014b): Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 49-59.

Czech, Alfred. (2014c): Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 198-224.

Czech, Alfred. (2014d): Führung - Führungsgespräch - Dialog. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 225-231.

Davies, Penelope J.E. et al. (2011): *Janson's History of Art: The Western Tradition*. New York: Pearson education.

Debes, John. (1969): The Loom of Visual Literacy. In *Audiovisual Intruction* 14, Nr.8, 25-27.

De Beucken, Jean. (1960): *Cézanne: Eine Bildbiographie*. München: Kindlers Klassische Bildbiographien.

Decke-Cornill, Helene. (2000): Lügen Bilder? Zur Konstruktion von Wirklichkeit in Bildern. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 323-328.

Dixon, Christine. (2009): Inventing modern art. In Cogeval, Guy et al. (2009): *Masterpieces from Paris: Van Gogh, Gauguin, Cézanne & beyond post-impressionism from the musée d'orsay*. Canberra: National Gallery of Australia, 57-67.

Doelker, Christian. (1997): *Ein Bild ist mehr als ein Bild*. Visuelle Kompetenz in der Multimedia - Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Doelker, Christian, (2010): Visuelle Kompetenz - Grundzüge der Bildsemantik. In Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hrsg.). (2010): *Visuelle Kompetenz*. Beiträge des interfakultären Forums. Innsbruck: Innsbruck university press, 9-27.

Dreke, Michael; Lind, Wolfgang. (2013): *Wechselspiel Neu*: Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. München: Langenscheidt Verlag.

Dreykorn, Monika; Wagner, Ernst. (2007): Erprobte Methoden. In Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung*: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden. München: Kopaed Verlag, 159-188.

Gärtner, Peter J. (2007): *Musée d'Orsay*: Kunst und Architektur. Potsdam: Tandem Verlag GmbH.

Giboulet, François; Mengelle-Barilleau, Michèle. (2006): *Repères pratiques: La peinture*. Retenir l'essentiel. Paris: Nathan.

Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz. (1997): Prozessorientierung als subjekt-und medienbezogenes Konzept: Sprach-und Sinnbildung im neusprachlichen Unterricht. In Siebold, Jörg (Hrsg.). (1997): *Sprache und Medien im Fremdspracheunterricht*. Beiträge des 3. Mediendidaktischen Kolloquiums Oktober 1996 in Rostock. Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft Heft 3. Rostock: Universität Rostock, 13-38.

Göhring Heinz. (2002): *Interkulturelle Kommunikation*. Anregung für Sprach und Kulturmittler. Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Gombrich, Ernst. (1995): *La historia del arte*. Madrid: Phaidon Press Limited.

Grappe, Georges. (1941): *Monet*. Paris: Librairie Plon.

Grätz, Ronald. (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Heft 17 Kunst und Musik im Deutschunterricht. Stuttgart: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, 4-8.

Grube, Norbert et al. (2013): bildbild - visuelle Kompetenz im Unterricht. In *MedienPädagogik*: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr.23: Visuelle Kompetenz, www.medienpaed.com, 1-15.

Gschwendtner-Wölfle, Ruth. (2010): Sehen ist lernbar - über den "blinden Fleck" im Bildungssystem. In Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hrsg.). (2010): *Visuelle Kompetenz*. Beiträge des interfakultären Forums. Innsbruck: Innsbruck university press, 28-34.

Hallet, Wolfgang. (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.). (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 26-54.

Hajer, Maaïke. (2000): Creating a Language-Promoting Classroom: Content-Area Teachers at Work. In Hall, Joan Kelly; Verplaetse, Lorie Stoops. *Second and Foreign Language learning Through Classroom Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 265-280.

Hecke, Carola; Surkamp, Carola. (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.). (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-25.

Hellwig, Karlheinz. (1990): Anschauen und Sprechen - freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder bei Lernenden des Englischen. In *Die Neueren Sprachen*. Nr. 89, Heft 4, 334-361.

Hellwig, Karlheinz. (2000): Bildkunst - auch interkulturell? In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 329-335.

Henseler, Roswita; Rottmann, Karin. (2000): Museumspädagogik und (Fremd)Sprachenlernen. "Creative Writing" - Kreative Textproduktion als Methode des Fremdsprachenunterrichts im Museum. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 364-367.

Herder, Johann Gottfried. (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Riga: Hartknoch Verlag.
http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/herder_philosophie_1774/?hl=Glu%CD%A4ck%C5%BFeligkeit&p=60 [17.08.2015]

Hess, Ulrike. (1999): *Kunsterfahrung an Originalen*: Eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum. Weimar: VDG Verlag und Datenbanken für Geisteswissenschaften.

Heuer, Wiebke. (1997): Deutsch lernen im Museum. In *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Heft 17 Kunst und Musik im Deutschunterricht. Stuttgart: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, 14-16.

Huyghe, René. (1967): *Delacroix*. München: Verlag C.H.Beck.

Hymes, Dell Hathaway. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Janson, Horst Woldemar; Janson, Anthony F. (1997): *History of Art*. London: Thames and Hudson.

Klinkenberg, Michael. (2009): *Das Orientbild in der französischen Literatur und Malerei vom 17. Jahrhundert bis zum fin de siècle*. Heidelberg: Winter Verlag.

Kramsch, Claire. (1996): The Cultural Component of Language Teaching. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online]*, Nr.1 (2), 1-13. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm#ENDBACK1> [Zugriff am 14.08.2015].

Kramsch, Claire. (1998): The privilege of the intercultural speaker. In Byram, Michael; Fleming, Michael (Hrsg.). (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. (2006): *Reading Images*. The Grammar of Visual Design. London: Routledge.

Kunz-Ott, Hannelore. (2007): Schule und Museum - Zum Bildungsauftrag der Museen. In Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung*: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden. München: Kopaed Verlag, 19-20.

Lange, Günther. (2006): Die Bilder zum Sprechen bringen. Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In Wangerin, Wolfgang (Hrsg.). (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Diskussionsforum Deutsch Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 56-75.

Laske, Katja (1992): Der Einstieg über die Sinne: Schüler auf ungewohnten Wegen im Kunstmuseum. In Hierdeis, Helmwart; Schratz, Michael (Hrsg.). (1992): *Mit den Sinnen begreifen*: 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, 88 - 96.

Leitzke, Angelika. (2001): *Das Bild des Orients in der französischen Malerei: von Napoleons Ägypten-Feldzug bis zum Deutsch-Französischen Krieg*. Marburg: Tectum Verlag.

Marx, Carola. (2006): *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik*. empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen. Berlin: dissertation.de-Verlag im Internet GmbH.

Mauclair, Camille. (1923): *Les maîtres de l'impressionisme*: leur histoire, leur esthétique, leurs oeuvres. Paris: Librairie Ollendorff.

Mecheril, Paul. (2013): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In Auernheimer, Georg (Hrsg.). (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4 Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag, 15-36.

Neumüller, Josef. (2009): *Intensivsprachwoche im Ausland*. Wien: Bundesministerium für Frauen und Bildung. http://www.schulpartnerschaften.at/images/doku/intensivsprachwoche_09.pdf [20.10.2015]

Nieke, Wolfgang. (2000): Zehn Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung. In *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wertorientierungen im Alltag. Oplanden: Leske und Budrich, 73-90.

Noschka-Roos, Annette; Teichmann, Jürgen. (2007): Besucherorientierung - Historische Bedingungen und Ausgangslage. In Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden*. München: Kopaed Verlag, 21-23.

Nostrand, Howard Lee. (1989): Authentic Texts and Cultural Authenticity: An Editorial. In *The Modern Language Journal*, Vol.73(1), 49-52.

Otto, Gunter. (1983a): Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In *Kunst + Unterricht*. Zeitschrift für alle Bereiche der ästhetischen Erziehung: Heft 77 Bildanalyse. Seelze: Friedrich Verlag, 10-19.

Otto, Gunter. (1983b): Bildanalyse: Mehrperspektivität und Methodenpluralität. In *Kunst + Unterricht*. Zeitschrift für alle Bereiche der ästhetischen Erziehung: Heft 78 Bildanalyse 2. Seelze: Friedrich Verlag, 22.

Peccatori, Stefano; Zuffi, Stefano. (1999): *Monet*. Köln: Dumont.

Penck, Stefanie. (2010): *Kunstatlas*. München: Prestel Verlag.

Rickheit, Gert; Strohner, Hans. (2008): *Handbook of Communicative Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Rivière, Georges. (1936): *Anciens et Modernes -Cézanne*. Paris: Librairie Floury.

Roche, Jörg. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Roche, Jörg. (2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Franck Verlag.

Roger-Marx, Claude. (1970): *Delacroix und seine Welt*. Paris: Scrépel.

Rumpf, Horst. (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit: Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa Verlag.

Rudnicki, Gabi. (2014): Erste Begegnung: Was ist museumspädagogisches Handeln? Eine Bilanz aus der Praxis. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 60-71.

Rymarczyk, Jutta. (1998): Im Bilde sein' bei Mcbeth und anderswo: Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/1, 45-54.

Rymarczyk, Jutta. (2000): Fächerübergreifendes Lernen mit Kunstmedien an Lernorten außerhalb der Schule. Die Behandlung des Romans "This Side of Brightness" von Colum McCann im Kontext von Kunstausstellungen und Autorenlesungen. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 358-363.

Rymarczyk, Jutta. (2010): Kraftvolle Bilder: Ein intermedialer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz' Tableau The Portable War Memorial. In Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.). (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 273-293.

Schnell, Ralf. (2000): Artikel: Interkulturalität. In Schnell, Ralf (Hrsg.). (2000): *Metzler Lexikon: Kultur der Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. 231-232.

Schrader, Heide. (2000): Innenräume und Innenleben - die Kunst des Interieurs im Französischunterricht. In *Fremdspracheunterricht* 2000 44(53). Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen Heft 5. Cornelsen Verlag, 345-349.

Schröder, Klaus; Ekelhart, Christine. (2012): *Impressionismus: Pastelle, Aquarelle, Zeichnungen*. Wien: Dumont.

Schwerdtfeger, Inge. (1989): *Sehen und Verstehen*. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt KG.

Schwerdtfeger, Inge. (2003): Mehrsprachigkeit und neue Bildlichkeit - ein kritischer Blick auf moderne Medien. In Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.). (2003): *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch*. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium Verlag GmbH, 195-209.

Seidl, Monika. (2007): Visual Culture: Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Visual Literacy: Bilder verstehen Nr. 87, Jahrgang 41. Friedrich Verlag, 2-7.

Sober, Elliott. (1976): Mental Representations. In *Synthese* 33. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 101-148.

Stoller, Joachim. (2014): Schule und Museum in der Sekundarstufe II. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 140-144.

Tamba, Saïd. (2010): De l'orientalisme - Eugène Delacroix. In *L'Homme et la société* 2010/1, Numéro 175. Paris: L'Harmattan, 115-132.

Tenberg, Reinhard. (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von >interkulturellen Kompetenzen<. In Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-84.

Thalhammer, Walter. (2007): *Österreich. Malerisch*. Praktische Arbeitsaufgaben für den Umgang mit Malerei im Landeskundeunterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Trim, John et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt KG.

Trosborg, Anna. (1986): *Communicative Competence in Foreign Language Learning and Teaching*. Aarhus: The Dolphin Publications of the English Department University of Aarhus.

Vogel, Brigitte. (2007): Schlüsselkompetenzen im Museum. In Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden*. München: Kopaed Verlag, 168.

Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.). (2007): *Museum Schule Bildung: Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden*. München: Kopaed Verlag, 19-20.

Wangerin, Wolfgang. (2006a): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In Wangerin, Wolfgang (Hrsg.). (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Diskussionsforum Deutsch Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2-54.

Wangerin, Wolfgang. (2006b): Literatur, Musik, Bildende Kunst. Integrationsbeispiele für die Sekundarstufe II. In Wangerin, Wolfgang (Hrsg.). (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Diskussionsforum Deutsch Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 298-334.

Weschenfelder, Klaus; Zacharias, Wolfgang. (1981): *Handbuch Museumspädagogik*. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Yousefi, Hamid Reza; Braun, Ina. (2011): *Interkulturalität*. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG Verlag.

Ziesche, Ludwig. (2014): Grundlegende Überlegungen zur Museumsdidaktik für die Sekundarstufe I. In Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.). (2014): *Museumspädagogik Ein Handbuch*. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 133-139.

9.Internetquellen

Bundesministerium für Bildung und Frauen:

AHS Oberstufe allgemeiner Lehrplan:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 [17.08.2015]

Lehrplan für erste und zweite lebende Fremdsprache AHS:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2
[10.8.2015]

Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17422/ethnozentrismus> [21.08.2015]

Lexikon der Psychologie und Pädagogik:

<http://lexikon.stangl.eu/2149/frustrationstoleranz/> [25.08.2015]

Geschichte des Musée d'Orsay:

<http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/histoire-du-musee/entre-gare-et-musee.html>
[11.10.2015]

Le contraste de couleur en soi:

http://pedagogie2.ac-reunion.fr/aa/pedago/theorie/couleur/contrast/en_soi.html [9.9.2015]

Informationen über das Gemälde "chasse aux lions":

http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde_fr?ACTION=RETROUVER&NUMBER=1&GRP=0&USRNAME=nobody&USRPWD=4%24%2534P&SPEC=9&SYN=1&IMLY=&DOM=All&REQ=%28%28%27Bx+E+469%27%29+%3AINV+%29 [11.10.2015]

<http://www.musba-bordeaux.fr/fr/article/eug%C3%A8ne-delacroix-la-chasse-aux-lions> [11.10.2015]

http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire/commentaire_id/chasse-aux-lions-191.html?no_cache=1
[11.10.2015]

Claude Monet Biographie:

<http://dibb.de/monet-claude-impressionismus.php> [12.10.2015]

Néo-classicisme:

<http://www.grandpalais.fr/fr/article/le-neo-classicisme-0> [12.10.2015]

Peinture: Cézanne- les joueurs de cartes

<http://fr.pokerlistings.com/les-joueurs-de-cartes-cezanne> [14.10.2015]

<https://www.connaissancedesarts.com/peinture-et-sculpture/les-joueurs-de-cartes-de-cezanne-1115262/> [14.10.2015]

Expressionisme:

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/expressionnisme/50657> [20.10.2015]

Vincent van Goghs Briefe:

<http://vangoghletters.org> [20.10.2015]

Biographie Vincent van Gogh:

https://fr.wikipedia.org/wiki/Autoportraits_de_Van_Gogh [20.10.2015]

http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Vincent_Van_Gogh/148249 [20.10.2015]

<http://www.lefigaro.fr/culture/2009/05/04/03004-20090504ARTFIG00328-revelations-sur-l-oreille-coupee-de-van-gogh-.php> [20.10.2015]

Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule- Handbuch:

<http://www.emil.ikk.lmu.de/deutch/Handbuch-EMIL-Volltext.pdf> [20.10.2015]

kulturelle Farbbedeutungen:

http://www.farbenundleben.de/kultur/kulturen_farbbebeutungen.htm [20.10.2015]

<http://www.liligo.de/reisemagazin/dresscode-farben-die-sie-auf-reisen-vermeiden-sollten-18336.html> [20.10.2015]

10. Anhang

10.1 Abbildungen

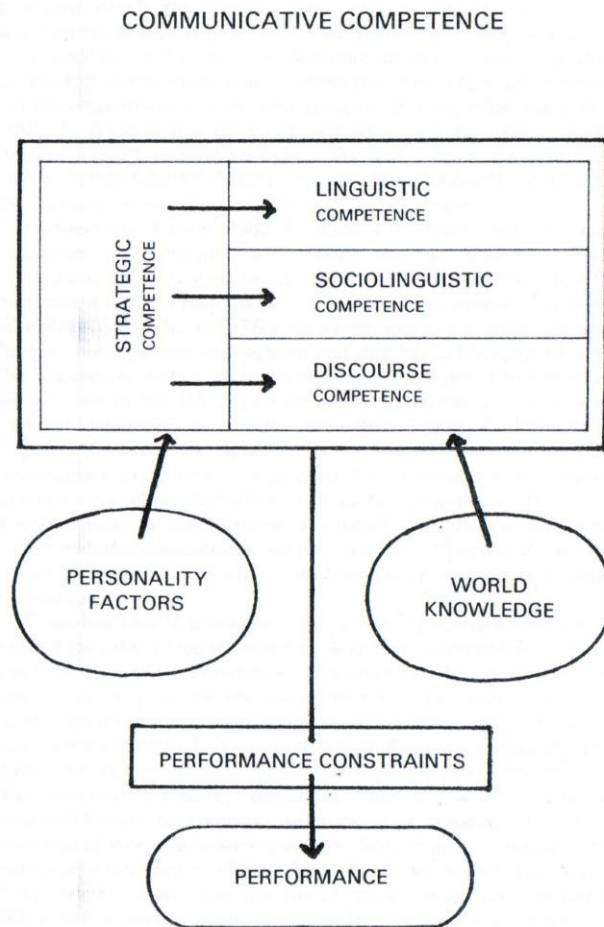


Abb.1: kommunikative Kompetenz (Trosborg, 1986,10)

Quelle: Trosborg, Anna. (1986): *Communicative Competence in Foreign Language Learning and Teaching*. Aarhus: The Dolphin Publications of the English Department University of Aarhus, Seite 10.

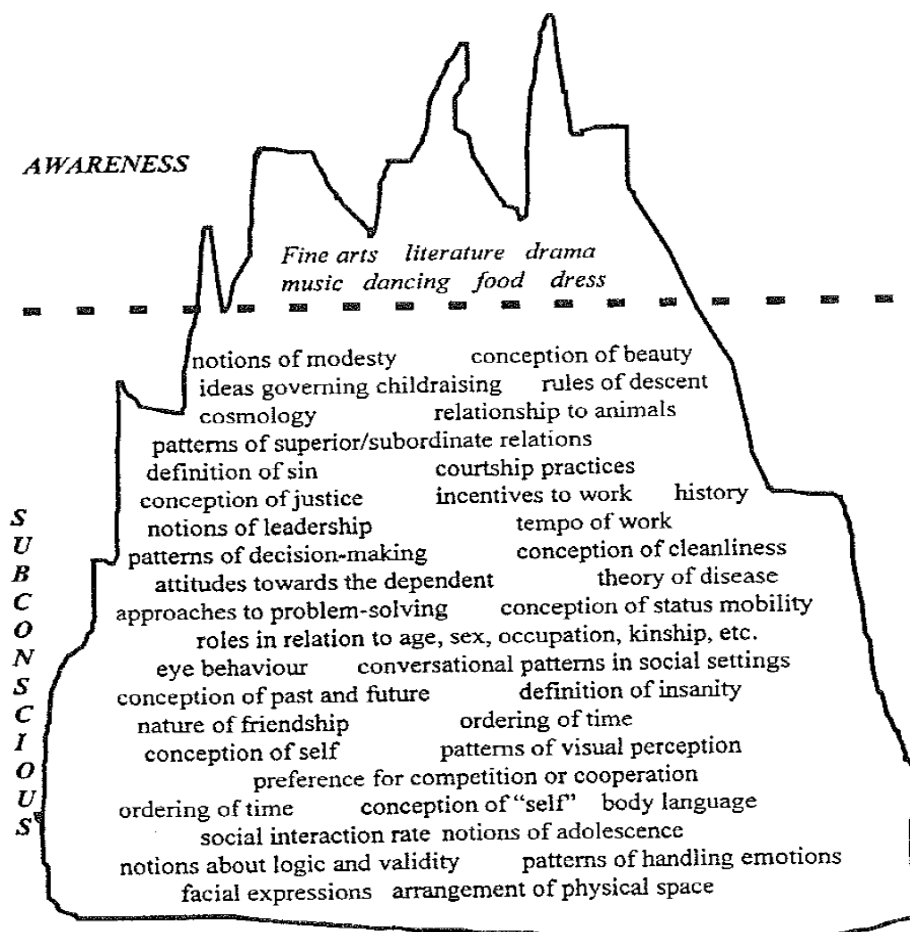


Abb.2: Kultur als Eisberg (Chase et al., 1996 zit. nach Roche, 2001,20)

Quelle: Roche, Jörg. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, Seite 20.



Abb.3: verschiedene Sichtweisen (Junker, 1983,13)

Quelle: Junker, H.D. (1983): *Kunst+Unterricht* 78, Bildanalyse 2; Seelze: Friedrich Verlag, Seite 13.



Abb.4: La liberté guidant le peuple

Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg/512px-Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg [11.10.2015]



Abb.5: Das bildsemantische Schichtenmodell (Doelker, 2010,20)

Quelle: Doelker, Christian. (2010): Visuelle Kompetenz - Grundzüge der Bildsemantik. In Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hrsg.). (2010): *Visuelle Kompetenz*. Beiträge des interfakultären Forums. Innsbruck: Innsbruck university press, Seite 20.

PLAN DU MUSÉE D'ORSAY:



Abb.6: 0 Rez-de-chaussée (Ergdgeschoss)

Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/outils-transversaux/plan-salle/plan-zoom.html?S=&zoom=1752&niveau=3&zoommid=50&zs_rf=plan_list2&zsz=9&zs_niveau=3&print=1&no_cache=1& [10.10.2015]

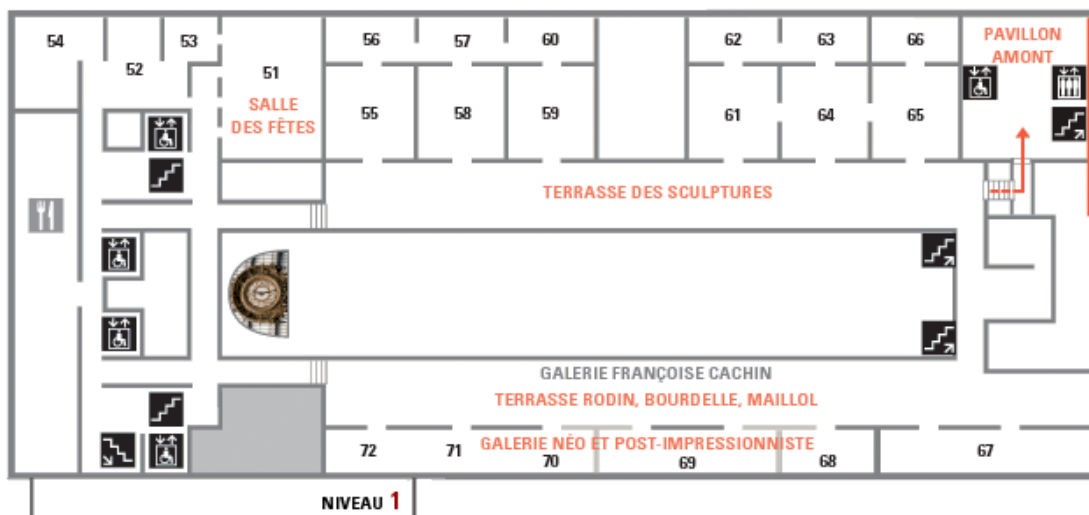


Abb.7: 2 Niveau médian (Zwischengeschoss)

Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/outils-transversaux/plan-salle/plan-zoom.html?S=&zoom=1758&niveau=2&zoommid=50&zs_rf=plan_list2&zs=9&zs_niveau=2&print=1&no_cache=1& [10.10.2015]

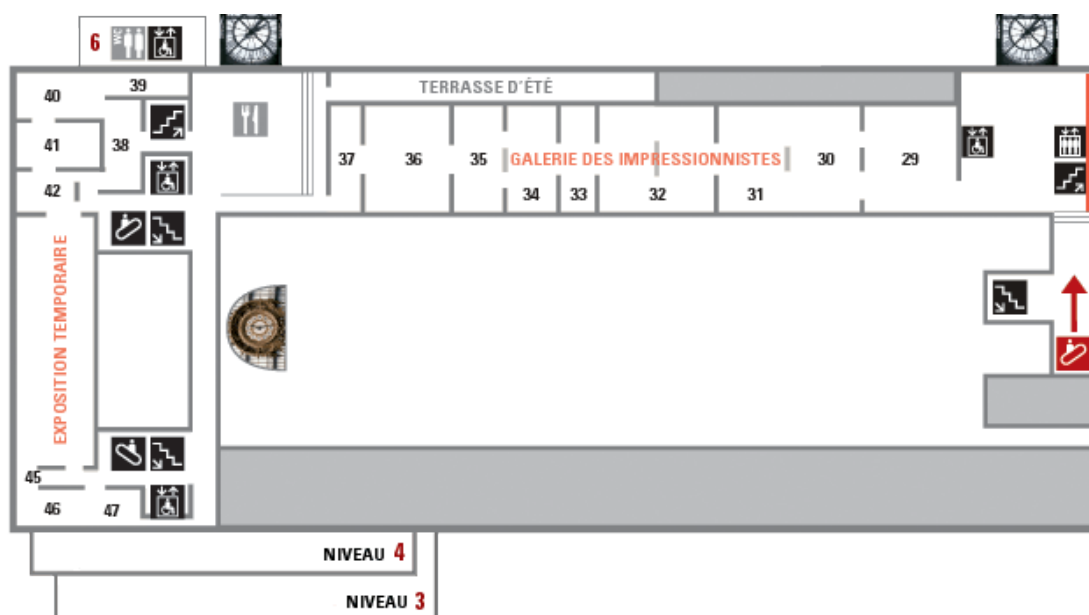


Abb.8: 5 Niveau supérieur (Obergeschoss)

Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/outils-transversaux/plan-salle/plan-zoom.html?S=&zoom=1757&niveau=1&zoommid=50&zs_rf=plan_list2&zs=9&zs_niveau=1&print=1&no_cache=1& [10.10.2015]



Abb.9: entrée du musée d'Orsay

Quelle: http://dk6j1dh5oz3o.cloudfront.net/_novaimg/2042241-750061_0_134_1600_1066_600_400.jpg
[10.10.2015]



Abb.10: La gare d'Orsay

Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/histoire-du-musee/la-gare.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=106452&cHash=ed5b4a4d19](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/histoire-du-musee/la-gare.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=106452&cHash=ed5b4a4d19) [8.10.2015]



Abb.11: chasse aux lions (1855, huile sur toile)

Quelle: http://www.culture.gouv.fr/Wave/image/joconde/0786/m006504_96-005803_p.jpg
[10.10.2015]



Abb.12: esquisse: Eugène Delacroix: Chasse aux lions (1855, huile sur toile)

Quelle: <http://de.wahooart.com/@/8YDDTB-Eug%C3%A8ne-Delacroix-L%C3%B6wenjagd> [8.9.2015]



Abb.13: caricature de Léon Manchon

Quelle: http://www.cmonetgallery.com/zz_leon-manchon.aspx [12.10.2015]



Abb.14: Farbkreis nach Johannes Itten

Quelle: <http://www.dtpstudio.de/farbenschule/help/itten-farbkreis.html> [11.10.2015]



Abb.15: Claude Monet: impression, soleil levant (1873, huile sur toile)

Quelle: <https://itsartalicious.wordpress.com/2015/04/14/impression-soleil-levant-by-monet/> [12.10.2015]



Abb.16: Paul Cézanne: les joueurs de cartes (1890-1892, huile sur toile)

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kartenspieler [14.10.2015]

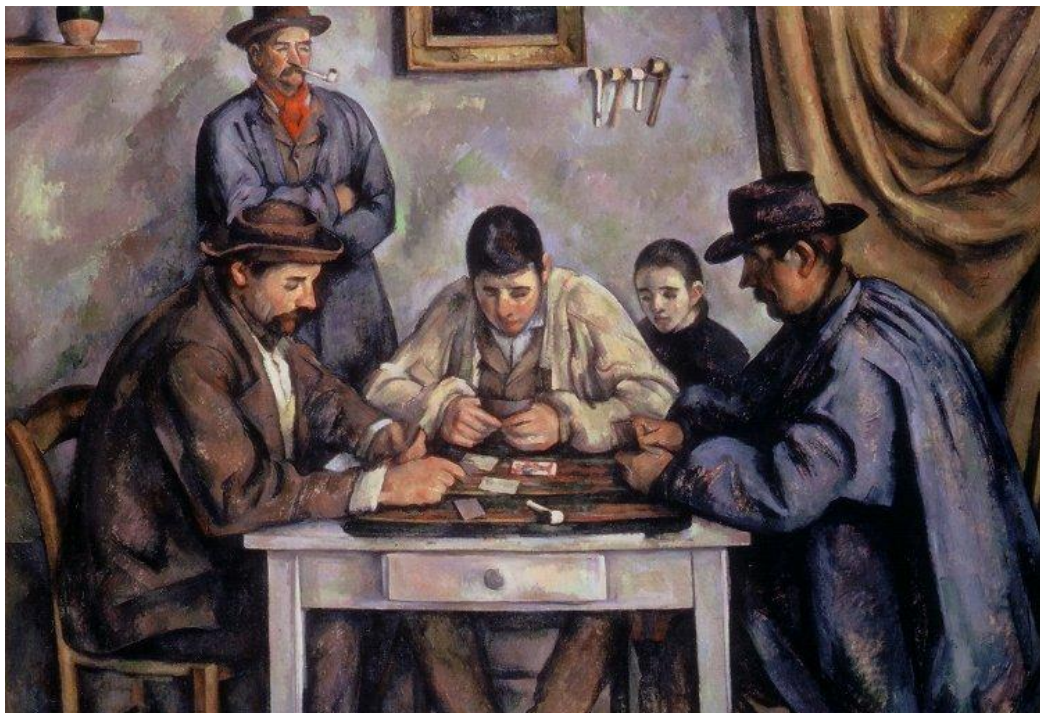


Abb.17: Paul Cézanne: les joueurs de cartes (1890-1892, huile sur toile)
 Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kartenspieler [14.10.2015]



Abb.18: Paul Cézanne: les joueurs de cartes (1892-1893, huile sur toile)
 Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kartenspieler [14.10.2015]



Abb.19: Paul Cézanne: les joueurs de cartes (1892-1895, huile sur toile)
Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kartenspieler [14.10.2015]

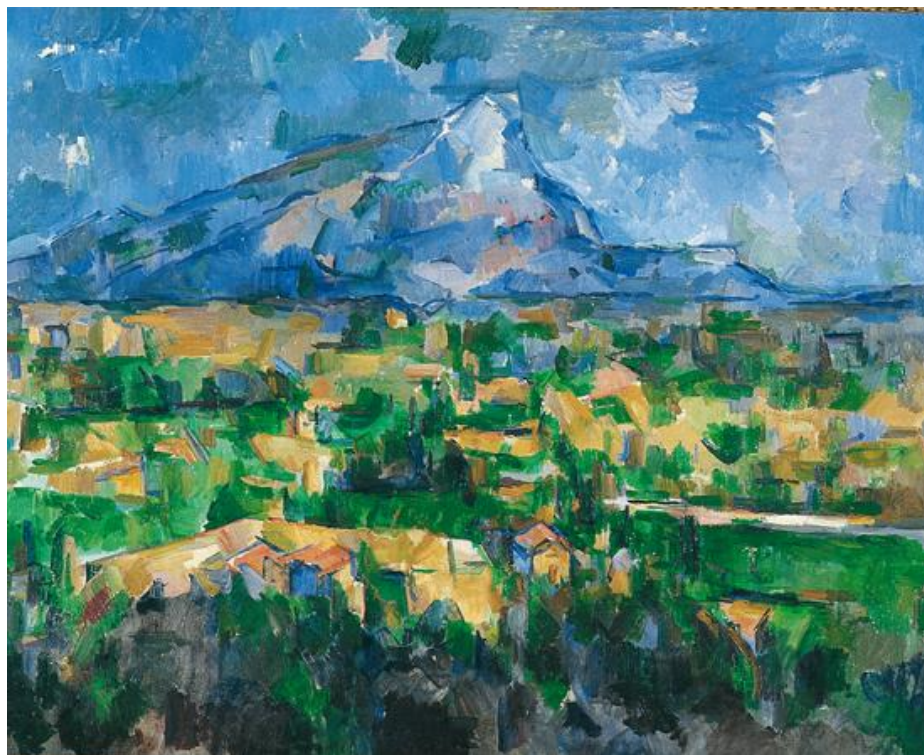


Abb.20: Paul Cézanne: la Montagne Sainte-Victoire vue des Lauves (1902-1904, huile sur toile)
Quelle: http://www.larousse.fr/encyclopedie/images/Paul_C%C3%A9zanne_la_Montagne_Sainte-Victoire_vue_des_Lauves/1312364 [16.10.2015]

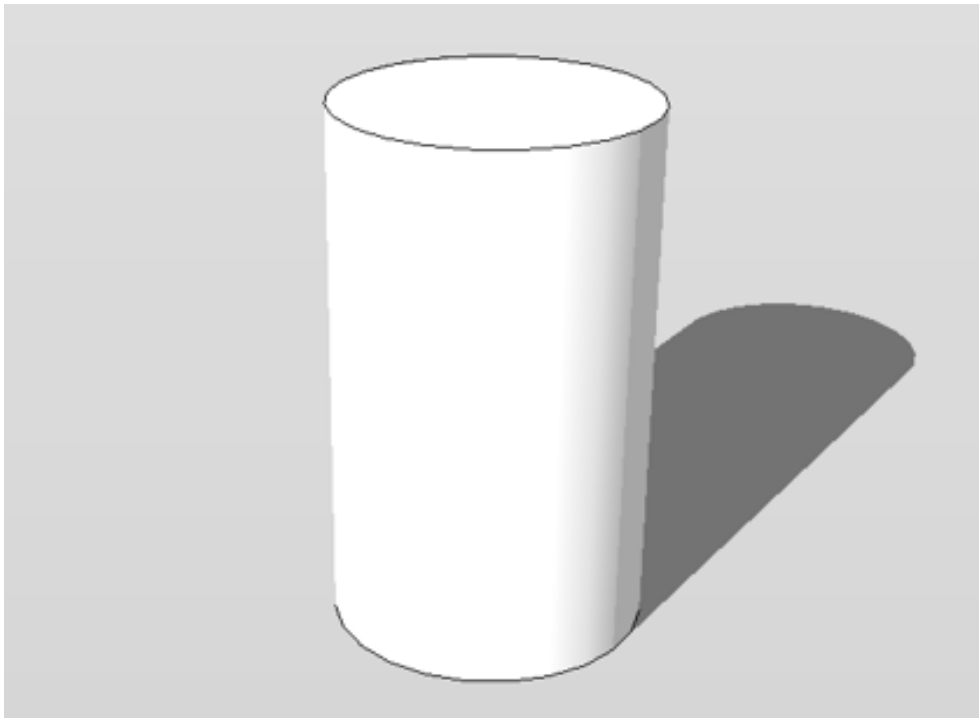


Abb.21: Zylinder

Quelle: http://www.sketchup.kunstbrowser.de/?page_id=683[16.10.2015]

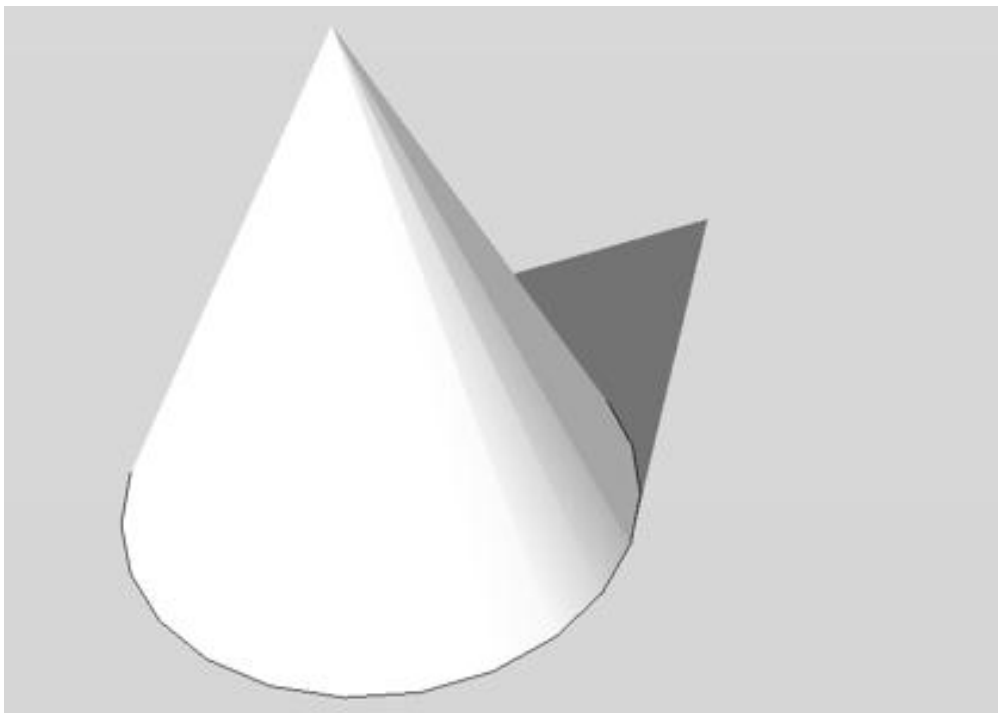


Abb.22: Kegel

Quelle: http://www.sketchup.kunstbrowser.de/?page_id=698[16.10.2015]

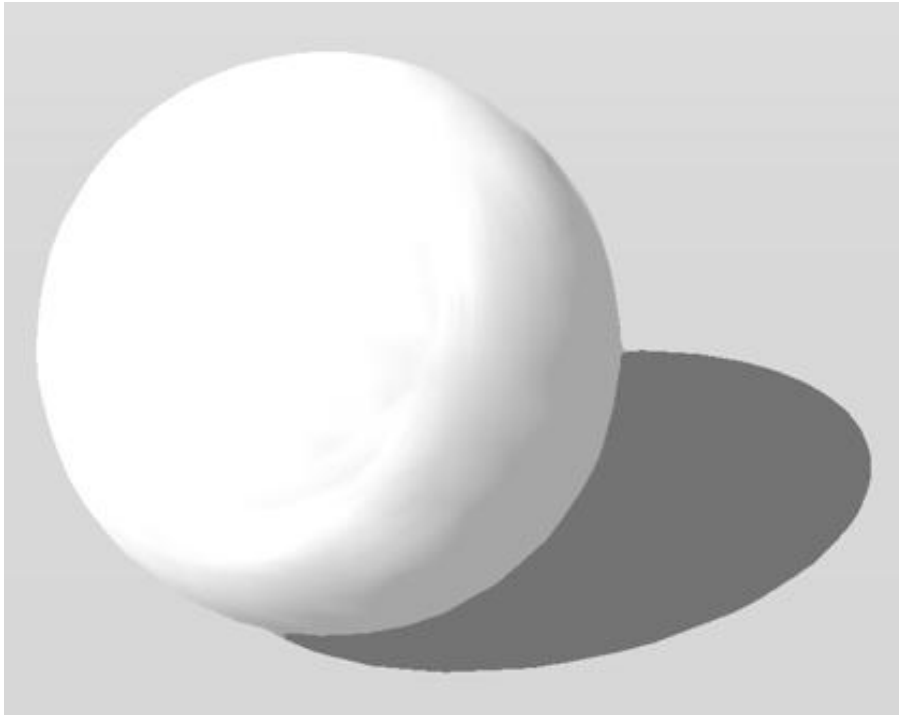


Abb.23: Kugel

Quelle: http://www.sketchup.kunstbrowser.de/?page_id=670 [16.10.2015]



Abb.24: Pablo Picasso: Les Femmes d'Alger (1907, huile sur toile)

Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/4/4c/Les_Femmes_d'Alger.jpg [16.10.2015]



Abb.25: Galerie François Cachin (Zwischengeschoss)
Quelle: <http://www.frankreich-trip.com/paris/musee-orsay/> [20.10.2015]

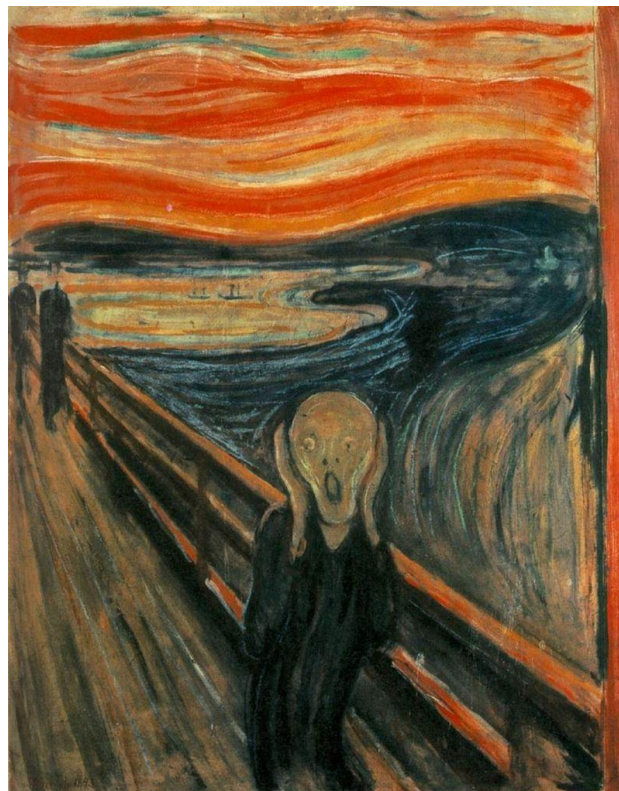


Abb.26: Edvard Munch: Der Schrei (1893, tempera sur carton)
Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Schrei#/media/File:The_Scream.jpg [20.10.2015]



Abb.27: Trauernde in weiß (Thailand)

Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Trauerkleidung> [20.10.2015]

10.2 Gemälde des musée d'Orsay



Gemälde 1: Eugène Delacroix: Chasse aux lions (vers 1854, huile sur toile)

befindet sich in musée d'Orsay: salle 1 rez-de-chaussée

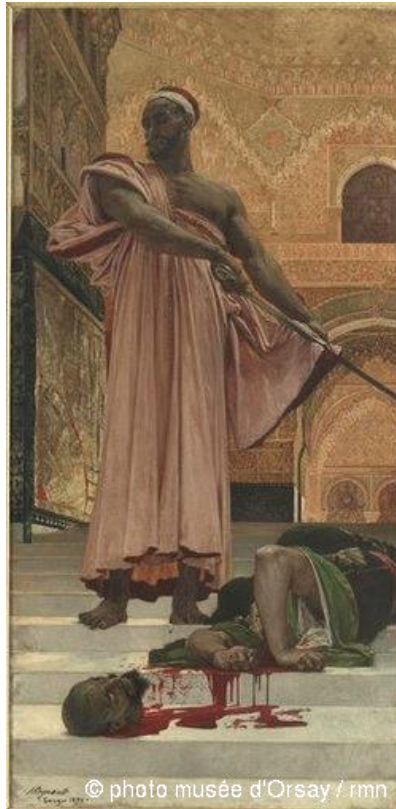
Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=2460&cHash=2702f103c9](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=2460&cHash=2702f103c9) [8.9.2015]



Gemälde 2: Eugène Delacroix: Chasse au tigre (1854, huile sur toile)

befindet sich in musée d'Orsay: salle 1 rez-de-chaussée

Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=114280](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=114280) [8.9.2015]



Gemälde 3: Henri Regnault: Exécution sans jugement sous les rois maures de Grenade (1870, huile sur toile) befindet sich in musée d'Orsay: salle 1 rez-de-chaussée
Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/info/gdzoom.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1\[zoom\]=fromplan&tx_damzoom_pi1\[xmId\]=001077&tx_damzoom_pi1\[back\]=fr%2Foutils-transversaux%2Fplan-salle.html%3Fsz%3D9](http://www.musee-orsay.fr/fr/info/gdzoom.html?zoom=1&tx_damzoom_pi1[zoom]=fromplan&tx_damzoom_pi1[xmId]=001077&tx_damzoom_pi1[back]=fr%2Foutils-transversaux%2Fplan-salle.html%3Fsz%3D9) [8.9.2015]



Gemälde 4: Jean Auguste Dominique Ingres: La Vierge adorant l'hostie (1854, huile sur toile) befindet sich in musée d'Orsay: salle 1 rez-de-chaussée
Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/notice.html?no_cache=1&nnumid=000523&cHash=0c72631370 [11.10.2015]



Gemälde 5: Claude Monet: Le déjeuner (vers 1874, huile sur toile)

befindet sich in musée d'Orsay: salle 31 niveau supérieur

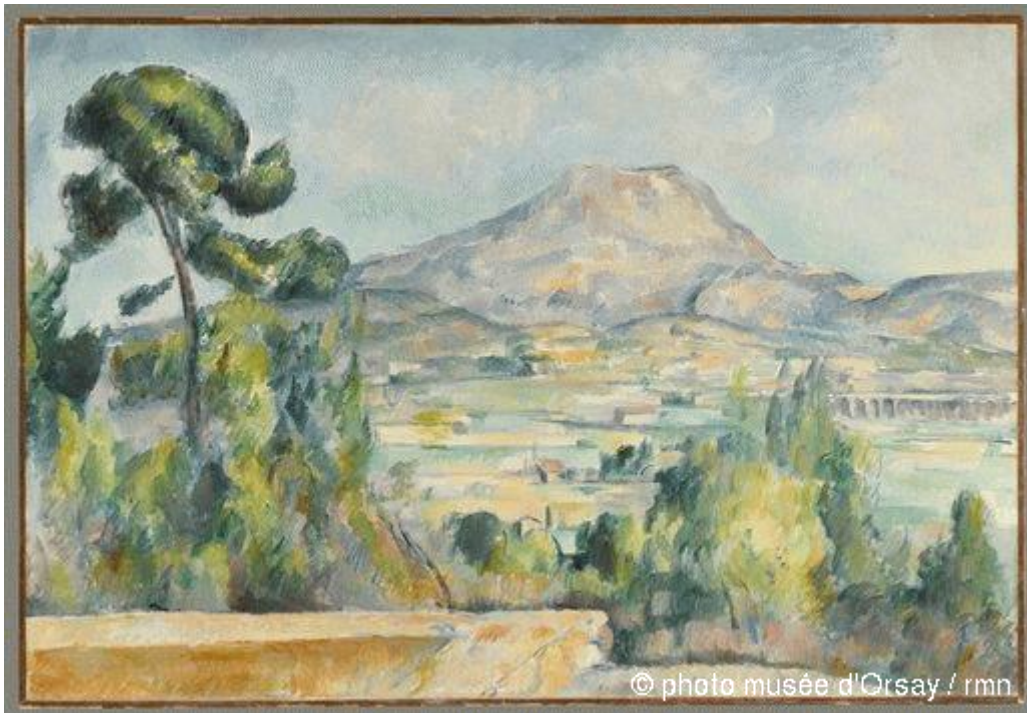
Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=118111](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=118111) [8.9.2015]



Gemälde 6: Paul Cézanne: Les joueurs de cartes (entre 1890 et 1895, huile sur toile)

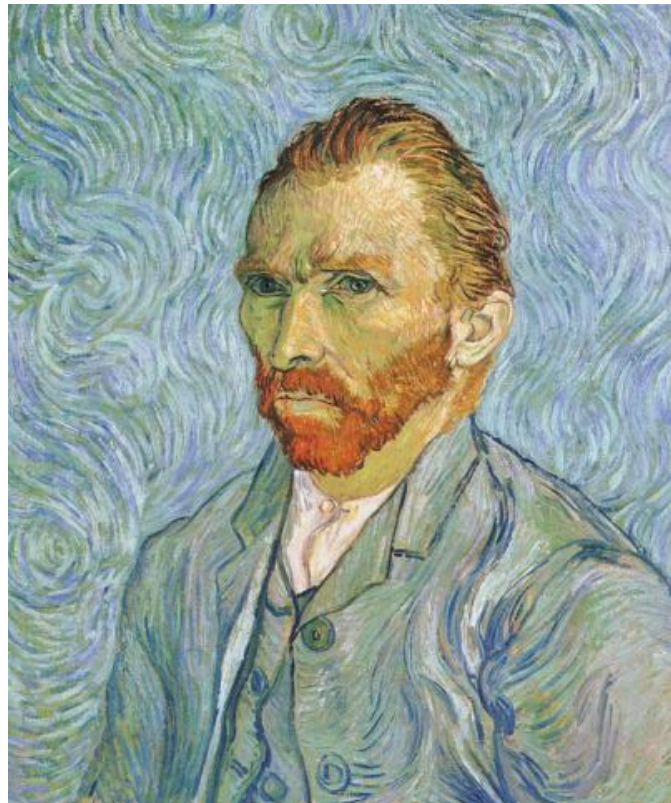
befindet sich in musée d'Orsay: **salle 35 niveau supérieur**

Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=1989](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=1989) [10.9.2015]



Gemälde 7: Paul Cézanne: montagne Sainte-Victoire (vers 1890, huile sur toile)

Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/notice.html?no_cache=1&nnumid=001469&cHash=ac1e78a64b [16.10.2015]



Gemälde 8: Vincent van Gogh: Portrait de l'artiste (1889, huile sur toile)

befindet sich in musée d'Orsay: salle 71 niveau médian

Quelle: [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1\[showUid\]=2401](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1[showUid]=2401) [10.9.2015]



Gemälde 9: Vincent van Gogh: Fritillaires couronne impériale dans un vase de cuivre
(1887, huile sur toile)

befindet sich in musée d'Orsay: salle 71 niveau médian

Quelle: http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/notice.html?no_cache=1&nnumid=000741&cHash=3ac43832ea [20.10.2015]

10.3 Materialien und Arbeitsblätter

Materialien 1: Vokabelliste

	français	allemand
entrée	le bâtiment	das Gebäude
	la voûte	das Gewölbe
	l'allée centrale	die Zentralallee
	l'horloge	die Uhr
Delacroix	monter sur un cheval	auf einem Pferd reiten
	le turban	der Turban
	l'orientalisme (m)	der Orientalismus
	le Moyen-Orient	der Mittlere Osten
	l'oranger	der Orangenbaum
	la racine	die Wurzel
	l'esquisse (f)	die Skizze
	abstrait/e	abstrakt
	en plein air	im Freien
	les couleurs primaires	die Grundfarben
	VOKABELKÄRTCHEN:	
	au premier plan	im Vordergrund
	à l'arrière plan	im Hintergrund
	en dessus; en haut	darüber; über
	en dessous; en bas	darunter; unter
	à côté de; près de	neben; in der Nähe von
	au milieu de; au centre	in der Mitte
	qch. saute aux yeux	ins Auge springen
	on aperçoit...	man bemerkt...
	à gauche	links
	à droite	rechts
	il s'agit de...	es geht um...
	qch. attire le regard	etwas zieht den Blick an
	En regardant ce tableau...	Dieses Gemälde betrachtend...
	on reconnaît...	man erkennt...
	Il se dégage de cette peinture une atmosphère ...	Es entwickelt sich durch dieses Gemälde eine.... Atmosphäre
	on a l'impression que...	man hat das Gefühl, dass...
Monet	la planchette	das Brettchen
	le chapeau de paille	der Strohhut
	le nœud papillon	die Fleige (textil)
	l'ombrelle (f)	der Sonnenschirm
	le service militaire	der Militärdienst
	les couleurs secondaires	die Sekundärfarben
	le cercle chromatique	der Farbkreis
	le tube de peinture	die Farbtube
	la peinture à l'huile	die Ölfarbe
	le pigment	das Farbpigment

Monet	le poudre	das Pulver
	l'ombre (f)	der Schatten
	l'impression	der Eindruck
	MALWEISE:	
	le pinceau (fin/ épais)	dünner/ dicker Pinsel
	les coups de pinceau (visible/ invisible)	sichtbare/ unsichtbare Pinselstriche
	le geste de l'artiste (lent/ vif)	langsame/ lebendige Malbewegung des Künstlers
	la touche (fin/ épais)	dünne/ dicke Pinselführung
	la touche (hachurée/ plate)	gestrichelte/ flächige Pinselführung
Cézanne	la peinture de genre	die Genremalerei
	le paysage	die Landschaft
	le cubisme	der Kubismus
	le cône	der Kegel
	la sphère	die Kugel
	le cylindre	der Zylinder
	le cube	der Würfel
van Gogh	le pasteur	der Pfarrer
	démissionner	kündigen
	renvoyer de l'école	von der Schule verweisen
	le midi	der Süden Frankreichs
	l'asile (m)	die Irrenanstalt
	inquiéter	beunruhigen
	effrayer	erschrecken
	le fureur	die Wut
	lâcher	nachgeben
	le surlendemain	übernächster Tag
	la bête	das Tier
	la ménagerie	die Tierschau
	charismatique	charismatisch
	fier	stolz
	dépressif/ve	depressiv
	reueur/se	träumerisch
	l'autoportrait (m)	das Selbstporträt
	regarder qn. droit aux yeux	jem. gerade in die Augen sehen
	turquoise	türkis
	l'expressionnisme (m)	der Expresionismus
	la couleur complémentaire	die Komplementärfarbe
	porter le deuil	Trauer tragen

Materialien 2: Kunsthistorischer Überblick

Eugène Delacroix (1798-1863):

Il est né en 1798 à côté de Paris. Ce peintre appartient au romantisme. En 1832 Delacroix a accompagné le comte de Mornay au cours d'une mission diplomatique et militaire au Maroc et en Algérie⁸². Ils ont eu la tâche de porter un message de paix à l'empereur du Maroc après la conquête de l'Algérie en 1830. Pendant ce voyage, le style de Delacroix a changé, car il commençait à utiliser les couleurs claires au lieu des couleurs sombres du romantisme⁸³. Ce changement tient au fait qu'il a peint en plein air et qu'il s'est rendu compte que le soleil intensifiait les couleurs. L'utilisation des couleurs claires était contraire aux idées des peintres néo-classiques qui faisaient des esquisses au dehors, mais qui peignaient dans leurs ateliers se basant sur ce que l'École des Beaux Arts propageait. En étudiant les couleurs en plein air, Delacroix a remarqué que les ombres ne sont pas seulement noires ou marrons, contrairement à ce que les peintres néo-classiques pensaient, mais que les couleurs changent selon les couleurs qui les entourent⁸⁴. Il a utilisé des couleurs complémentaires pour augmenter l'intensité des couleurs. Ainsi, il était le précurseur des impressionnistes en se basant sur les observations de couleur en plein air. Il a participé à la discussion de l'importance des couleurs, en exprimant son avis. Selon Delacroix les couleurs étaient plus importantes que le dessin, ce qui était l'opinion contraire de son rival néo-classique Ingres⁸⁵.

Orientalisme:

La peinture orientaliste est un courant artistique du XIX^e siècle. L'orientalisme aborde les thèmes orientaux qui étaient considérés exotiques, comme par exemple les scènes de harem, scènes de chasses ou représentations de villes orientales. La peinture orientaliste était dominée par des peintres français et anglais⁸⁶. En raison de l'expédition militaire en Égypte de Bonaparte en 1798 et de la conquête d'Algérie en 1830, beaucoup de livres et récits étaient publiés en France à propos de l'Afrique du Nord, ce qui influençait l'imagination des artistes orientalistes⁸⁷.

Romantisme:

La peinture romantique est un courant artistique de la fin du XVIII^e siècle allant jusqu'au début du XIX^e siècle. La révolution française, les guerres napoléoniennes et l'industrialisation ont transformé la société. Cette succession de crises a entraîné le rejet de l'esprit des Lumières qui s'est basé sur la logique et les sciences. Au lieu de cela les émotions subjectives devenaient les plus importantes pour les peintres romantiques⁸⁸. La nature était considérée comme grandiose et plus puissante que l'humanité⁸⁹, si bien que les artistes avaient pour objectif de montrer, à travers leurs peintures de paysages, les forces terrifiantes de la nature. Le romantisme est aussi caractérisé par un rejet des exigences de l'Académie (comme par exemple une composition rigoureuse ou la prise de l'antiquité en tant que modèle)⁹⁰.

Claude Monet (1840 - 1926):

Il est né en 1840 à Paris. Cinq ans plus tard, sa famille a déménagé au Havre. Il y fera la connaissance d'Eugène Boudin dans un petit magasin où Monet exposait des caricatures de Havrais⁹¹. Boudin qui était de seize ans son aîné, l'a introduit à la peinture en plein air⁹². Monet voulait devenir peintre, mais son père, un riche négociant, voulait qu'il consacre sa vie au négoce. Son père lui a proposé de prendre en charge les négoce, et de renoncer le rêve qu'il nourrissait de devenir peintre. S'il avait

⁸² vgl. Davies et al., 2011,847

⁸³ vgl. Klinkenberg, 2009,468

⁸⁴ ebd.

⁸⁵ vgl. Gombrich, 1995,506

⁸⁶ vgl. Klinkenberg, 2009,21f

⁸⁷ vgl. Penck, 2010,206

⁸⁸ vgl. Davies et al., 2011,821f

⁸⁹ vgl. Janson & Janson, 1997,672

⁹⁰ vgl. Giboulet & Mengelle-Barilleau, 2006,26

⁹¹ vgl. Maclair, 1923,67

⁹² vgl. Peccatori & Zuffi, 1999,8

accepté ce plan, cela lui aurait évité sept années de service militaire en Algérie, car à l'époque si l'on avait de l'argent on pouvait se libérer des obligations du service militaire en s'acquittant d'un paiement en argent. Monet a refusé cette offre et est parti en Algérie. Après quelques mois il est tombé malade et sa tante a payé pour le libérer du service militaire⁹³. Monet s'est installé à Paris pour apprendre à peindre dans l'atelier Gleyre. Cependant les traditions de l'École des Beaux Arts ne s'accordaient pas avec les leçons que Monet a reçu de Boudin et après quelques temps il a décidé de quitter l'atelier⁹⁴. Il a fait la connaissance de Camille Doncieux avec qui il a eu un fils qui s'appelait Jean. En 1870 la famille a déménagé à Londres, parce que la guerre franco-allemande s'est déclenchée. Après la guerre ils sont revenus en France pour vivre à Argenteuil. En 1872, il connaît pour la première fois grand succès en vendant 29 de ses tableaux⁹⁵, puisque jusqu'à ce moment-là il ne pouvait pas vraiment vivre de son travail en tant qu'artiste ainsi aura-t-il dû supporter de longues années de grande pauvreté⁹⁶. En 1873, Monet a fondé la "Société anonyme des artistes, des peintres, des sculpteurs, des graveurs, etc." avec entre autres Edgar Degas, Auguste Renoir et Alfred Sisley⁹⁷. Cette Société a fait plusieurs expositions entre 1874 et 1886 qui furent plus tard nommées expositions impressionnistes.

Impressionisme:

La peinture impressionniste est un courant artistique qui a commencé pendant la seconde moitié du XIX^e siècle. Le nom "impressionnistes" était inventé par un journaliste et critique qui s'appelait Louis Leroy. Il utilisait ce mot d'une manière ironique et péjorative pour se moquer de ce groupe de peintres⁹⁸. Il y a eu huit expositions de ce groupe de peintres. Au cours de la première exposition en 1874, Louis Leroy a vu la peinture *impression, soleil levant** de Claude Monet et il a continué à utiliser par la suite cette expression pour toutes les œuvres de ce courant artistique. Au début leurs tableaux provoquèrent un scandale, parce qu'ils refusaient de peindre selon les règles de la beauté de l'École des Beaux Arts⁹⁹. Les artistes ont peint en plein air avec l'intention de représenter les jeux de lumières, tandis que les artistes néo-classiques ont peint dans leurs ateliers. La raison pour laquelle les impressionnistes pouvaient peindre en plein air était liée à l'introduction de tube de peinture en métal, qui étaient faciles à emmener¹⁰⁰.

Néo-classicisme:

La peinture néo-classique est un courant artistique qui naît au milieu du XVIII^e siècle et se développe jusque dans les années 1830. À la fin du XVIII^e siècle, la découverte des sites de Pompéi et d'Herculanum a provoqué un intérêt pour l'Antiquité, si bien que les artistes se référaient aux modèles antiques¹⁰¹. Les peintres favorisaient la ligne et le dessin plutôt que la couleur. Les thèmes qui étaient considérés comme nobles¹⁰², étaient les thèmes historiques, mythologiques et religieux¹⁰³.

Paul Cézanne (1839-1906):

Paul Cézanne est né en 1839 à Aix en Provence. Son père travaillait au commencement dans une fabrique de chapeaux, et il acquit par la suite une maison de banque, ce qui augmentait sa richesse d'année en année. Son père voulait que Cézanne devienne avocat ou banquier, mais il préféra devenir peintre¹⁰⁴. Cézanne s'est installé à Paris avec l'intention de se préparer pour l'examen

⁹³ vgl. <http://dibb.de/monet-claude-impressionismus.php> [12.10.2015]

⁹⁴ vgl. Grappe, 1941,7

⁹⁵ vgl. Peccatori & Zuffi, 1999,46

⁹⁶ vgl. Mauclair, 1923,67f

⁹⁷ vgl. Peccatori & Zuffi, 1999,46

⁹⁸ vgl. Crepaldi, 2007,2f

⁹⁹ vgl. Mauclair, 1923,7

¹⁰⁰ vgl. Crepaldi, 2007,78

¹⁰¹ vgl. Giboulet & Mengelle-Barilleau, 2006,26

¹⁰² vgl. Mauclair, 1923,34

¹⁰³ vgl. Schröder & Ekelhart, 2012,37

¹⁰⁴ vgl. Rivière, 1936,11

d'entrée à l'École des Beaux Arts. Durant cette période il se rendait souvent au Louvre pour copier des tableaux de Delacroix¹⁰⁵. Il a essayé plusieurs fois l'examen d'entrée à l'École Beaux Arts, mais il n'a jamais été admis. À Paris il a fait la connaissance de Monet et de ses amis. Il a exposé ses œuvres pendant trois expositions impressionnistes¹⁰⁶, mais il était très violemment critiqué¹⁰⁷. Son ami d'enfance, Emile Zola a publié son roman *l'œuvre* en 1886, dans lequel Cézanne s'est reconnu sous les traits du protagoniste, Claude Lantier, qui était décrit comme artiste raté et suicidaire. Cézanne souffrait d'un manque de confiance en lui.¹⁰⁸ Il a quitté Paris et il s'est installé dans le sud de la France. Il restait presque toute sa vie dépendant de son père, car il ne pouvait pas vivre de sa peinture. À la mort de son père en 1886 Cézanne héritait de tout l'argent paternel, cependant, bien qu'il soit devenu un homme riche il n'a rien changé à ses habitudes de vie.¹⁰⁹ Presque à la fin de sa vie, il a tenu une première exposition présentant ses tableaux, mais jusqu'à sa mort il n'a jamais vraiment été reconnu en tant que peintre. C'est seulement après sa mort que de nombreux artistes commencèrent à s'intéresser à ses œuvres, puisqu'il y eut une exposition rétrospective de ses tableaux¹¹⁰.

Cubisme:

La peinture cubiste est un courant artistique du XX^e siècle, qui s'est développé à l'initiative de Pablo Picasso et Georges Braque¹¹¹. Les cubistes étaient influencés par l'assemblage de formes géométriques de Paul Cézanne et par le primitivisme de l'art nègre. Le critique d'art Louis Vauxcelles a donné le nom de cubistes à ce groupe de peintres, parce que les peintures représentaient des formes géométriques et selon le critique, elles constituaient "des bizarreries cubiques"¹¹².

Vincent van Gogh (1853-1890):

Vincent van Gogh est né le 30 mars 1853. Son père, Theodorus Van Gogh, était pasteur. Il n'a pas fait de longues études car à 16 ans il a commencé à travailler chez son oncle qui tenait une galerie d'art. Il travaillait pour cette galerie d'art à Londres et à Paris, mais il s'est désintéressé de son travail. En 1876, Vincent a décidé de devenir pasteur, donc il a démissionné et il a repris ses études. Cependant, le directeur de son école l'a renvoyé.¹¹³ En 1880, Vincent a décidé de devenir peintre et son frère Theo l'a soutenu dans cette décision et lui a promis une aide financière. En 1886, il s'est installé à Paris et en 1888, il est allé à Arles. Cependant il avait une mauvaise santé et des problèmes mentaux. Il voulait établir une communauté d'artistes et il a invité Paul Gauguin, à vivre avec lui. Le 23 décembre 1888 Vincent a eu une crise de délire après une forte dispute avec Paul Gauguin et il s'est coupé l'oreille. En mai 1889 van Gogh est allé dans un asile dans la ville de St. Rémy en Provence. Le 27 juillet 1890, le peintre s'est suicidé.

Expressionnisme:

La peinture expressionniste est un courant artistique du XX^e siècle. Les expressionnistes veulent représenter à travers des couleurs violentes et des lignes, leurs sentiments sur leurs tableaux. Souvent la vision de la réalité est déformée et exagérée¹¹⁴.

¹⁰⁵ vgl. Davies et al., 2011,905

¹⁰⁶ vgl. Penck, 2010,212

¹⁰⁷ vgl. Rivière, 1936,2

¹⁰⁸ <http://fr.pokerlistings.com/les-joueurs-de-cartes-cezanne> [14.10.2015]

¹⁰⁹ <https://www.connaissancedesarts.com/peinture-et-sculpture/les-joueurs-de-cartes-de-cezanne-1115262/> [14.10.2015]

¹¹⁰ vgl. Mauclair, 1923,223

¹¹¹ vgl. Janson & Janson, 1997,950

¹¹² vgl. Giboulet & Mengelle-Barilleau, 2006,36

¹¹³ http://fr.wikimini.org/wiki/Vincent_van_Gogh [20.10.2015]

¹¹⁴ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/expressionnisme/50657>[20.10.2015]

Materialien 3: Vokabelkärtchen für Bildbeschreibung

au premier plan im Vordergrund	à l'arrière plan im Hintergrund
on reconnaît... man erkennt...	En regardant ce tableau... Dieses Gemälde betrachtend...
il s'agit de... Es geht um...	en dessous/ en bas darunter/ unter
en dessus/ en haut darüber / über	on aperçoit... man bemerkt...
à côté de/ près de neben/ in der Nähe	au milieu/ au centre in der Mitte
Il se dégage de cette peinture une atmosphère... Es entwickelt sich durch dieses Gemälde eine.... Atmosphäre	qch. saute aux yeux etwas springt ins Auge

on a l'impression que.. man hat das Gefühl, dass...	qch. attire le regard etwas zieht den Blick an
à gauche links	à droite rechts

Materialien 4: Übung zur Erkennung der Malweise

le pinceau est fin	le pinceau est épais
les coups de pinceau sont visibles	les coups de pinceau sont invisibles
le geste de l'artiste est lent	le geste de l'artiste est vif
la touche est fine	la touche est épaisse
la touche est hachurée	la touche est plate



BILD A

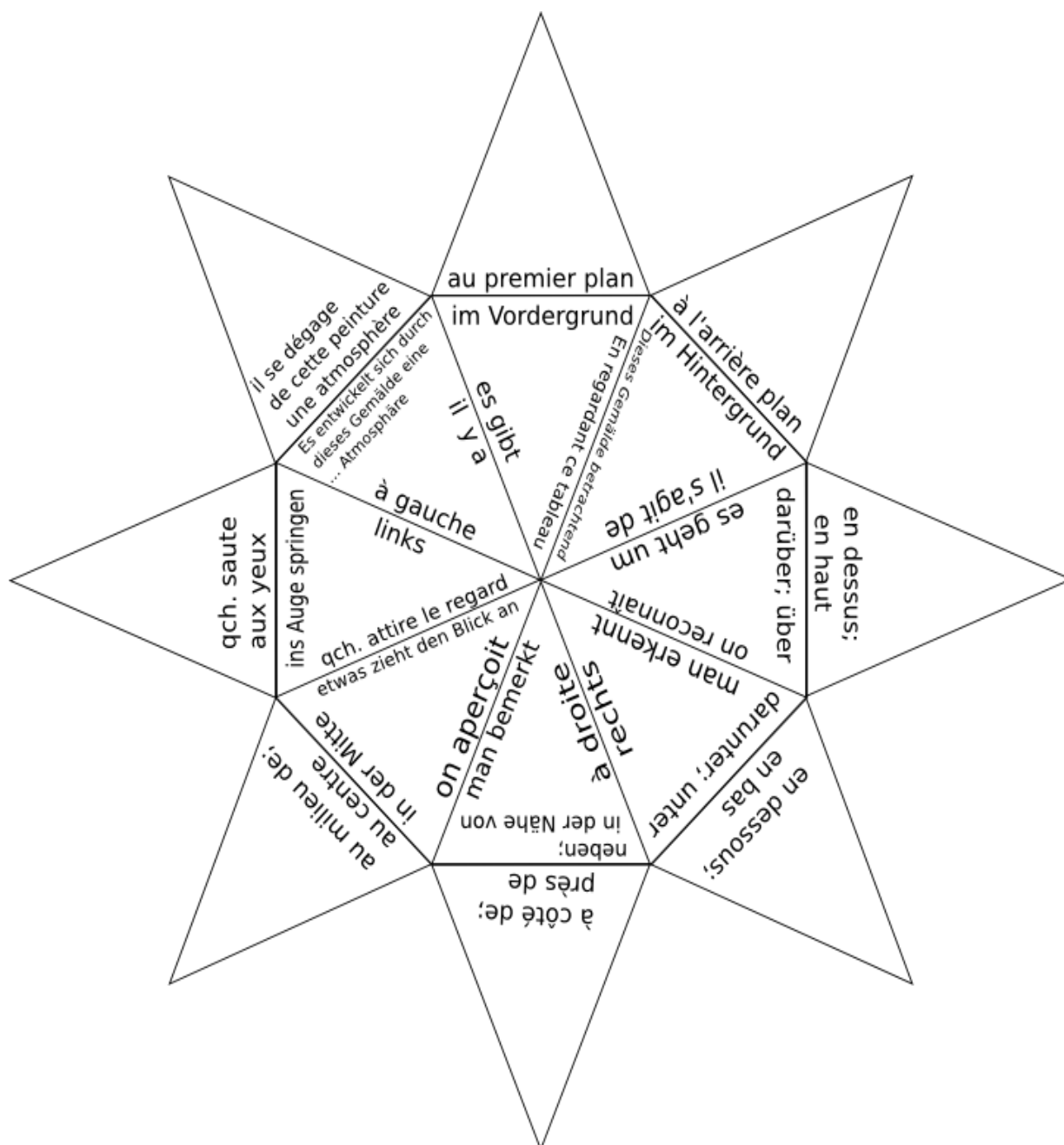
Quelle: vergrößerter Ausschnitt des Gemäldes von Paul Signac: Antibes, die Tûmes
<http://sammlungenonline.albertina.at/#785843ab-da82-4798-a32c-7f9e4c4313c5> [11.10.2015]



BILD B

Quelle: vergrößerter Ausschnitt des Gemäldes von Jean Auguste Dominique Ingres: La Vierge adorant l'hostie
http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/notice.html?no_cache=1&nnumid=000523&cash=0c72631370 [11.10.2015]

Materialien 5: Vokabelpuzzle für Bildbeschreibung



Puzzle: entlang der schwarzen Dreiecke ausschneiden, Schüler/innen müssen die Wörter dann in die richtige geometrische Form zusammensetzen

Description d'un tableau

Décrivez le tableau le plus exactement possible pour les autres élèves qui doivent le peindre. Vous pouvez utiliser ces mots:

Vocabulaire	
au premier plan	im Vordergrund
à l'arrière plan	im Hintergrund
en dessus; en haut	darüber; über
en dessous; en bas	darunter; unter
à côté de; près de	neben; in der Nähe von
au milieu de; au centre	in der Mitte
qch. saute aux yeux	ins Auge springen
on aperçoit...	man bemerkt...
à gauche	links
à droite	rechts
il s'agit de...	es geht um...
qch. attire le regard	etwas zieht den Blick an
En regardant ce tableau...	Dieses Gemälde betrachtend...
on reconnaît...	man erkennt...
Il se dégage de cette peinture une	Es entwickelt sich durch dieses
atmosphère ...	Gemälde eine.... Atmosphäre
il y a...	es gibt...
on a l'impression que...	Man hat das Gefühl, dass...

Description:

Arbeitsblatt 2: Van Gogh

Vincent van Gogh TEXTE A

1) Lisez la biographie de Vincent van Gogh et essayez de répondre aux questions.

2) Cherchez quelqu'un qui a lu le **texte B** et le **texte C** et demandez-leur les questions, comparez vos réponses.

Biographie de Vincent van Gogh:

Vincent van Gogh est un célèbre peintre néerlandais, né le 30 mars 1853. Son père, Theodorus Van Gogh, est **pasteur**. En 1857, naît son frère Theo qui l'aidera toute sa vie durant. Il ne fait pas de longues études car à 16 ans il commence à travailler chez son oncle qui tenait une galerie d'art. Il travaille pour cette galerie d'art à Londres et à Paris, mais il se désintéresse de son travail. En 1876, Vincent veut devenir pasteur, donc, il **démissionne** et reprend ses études. Le directeur de son école le **renvoie**.

Alors, en 1880, Vincent décide de devenir peintre. Il s'installe à Paris en 1886 et y reste deux ans. En février 1888, Vincent quitte Paris pour s'installer au sud de France, à Arles. Il est passionné par les paysages du **midi**. Mais il a aussi une mauvaise santé et des problèmes mentaux. Il veut établir une communauté d'artistes et invite Paul Gauguin, un autre artiste, à vivre avec lui.

Le 23 décembre 1888 Vincent a une crise de délire après une forte dispute avec Paul Gauguin et il se coupe l'oreille. En mai 1889, van Gogh va dans **un asile** dans la ville de St. Rémy en Provence. Finalement, il peut sortir à condition d'habiter près d'un médecin qui vit à Auvers-sur-Oise. Le 27 juillet 1890, le peintre met fin à ses jours.

Il n'a pas eu une vie heureuse. Sa peinture n'a pas été appréciée par le public. Seulement un seul de ses tableaux était vendu en 1890.

Vocabulaire:

le pasteur	prêtre/ministre de la religion protestante
démissionner	renoncer à un travail
renvoyer de l'école	ne plus admettre qn.
le midi	région sud de la France
un asile	établissement qui était destiné à des personnes avec des problèmes mentaux

1. Vincent van Gogh vient de quel pays?

2. Qu'est-ce que Vincent a fait avant de devenir peintre?

3. Qui est Théo?

4. Est-ce que Vincent a des problèmes d'argent? Il peut vivre de la peinture?

5. Qui est Paul Gauguin? Qu'est-ce qu'il fait à Arles en 1889?

6. Qu'est-ce qui s'est passé pendant Noël 1888?

7. Comment se passe la vie de Vincent à Saint-Rémy-de-Provence?

8. Comment est-ce que Vincent van Gogh est mort? Il avait quel âge?

Sources: http://fr.wikimini.org/wiki/Vincent_van_Gogh [20.10.2015]
<http://www.linternaute.com/biographie/vincent-van-gogh/> [20.10.2015]

Arbeitsblatt 3: Van Gogh

Vincent van Gogh TEXTE B

1) Lisez les lettres et extraits sur Vincent van Gogh et essayez de répondre aux questions.

2) Cherchez quelqu'un qui a lu le **texte A** et le **texte C** et demandez-leur les questions, comparez vos réponses.

EXTRAIT DU BUREAU DE L'EGLISE PROTESTANTE, Bruxelles 1876:

M. le Président fait connaître la demande d'emploi de Mr Vincent van Gogh, fils d'un pasteur de Hollande et venu dans le Borinage dans le but d'y travailler comme pasteur. M. Péron propose de l'employer [...]. On fera un essai de 6 mois.

Saint-Rémy-de-Provence 5 septembre 1889

Mon cher Theo,

Merci de ta lettre et du billet de 50 fr.[...] Ma triste maladie me fait travailler avec une fureur sourde – très lentement – mais du matin au soir sans lâcher [...]. Il y a 6 semaines que je n'ai pas mis le pied dehors, même pas dans le jardin. [...] Actuellement la pensée marche régulièrement et je me sens absolument normal [...].

Vincent

Arles 2 janvier 1889

mon cher Theo,

Merci de ta lettre et du billet de 50 fr.[...] Je resterai encore quelques jours ici à l'hôpital [...]. Maintenant je te prie à toi une seule chose, de ne pas t'inquiéter car cela me causerait une inquiétude de TROP. – À présent causons de notre ami Gauguin, l'ai je effrayé? [...] ton frère Vincent

EXTRAIT DU JOURNAL L'écho pontoisien, 7 août 1890: -Auvers-sur-Oise - Dimanche 27 juillet, un nommé Van Gogh, sujet hollandais, âgé de 37 ans, artiste peintre, de passage à Auvers, s'est tiré un coup de revolver [...] et, n'étant que blessé, il est rentré à sa chambre où il est mort le surlendemain.

1. Vincent van Gogh vient de quel pays?

2. Qu'est-ce que Vincent a fait avant de devenir peintre?

3. Qui est Théo?

4. Est-ce que Vincent a des problèmes d'argent? Il peut vivre de la peinture?

5. Qui est Paul Gauguin? Qu'est-ce qu'il fait à Arles en 1889?

6. Qu'est-ce qui s'est passé pendant Noël 1888?

7. Comment se passe la vie de Vincent dans l'asile à Saint-Rémy-de-Provence?

8. Comment est-ce que Vincent van Gogh est mort? Il avait quel âge?

Vocabulaire:

le pasteur	prêtre/ministre de la religion protestante
inquiéter	se faire du souci pour qn.
effrayer	faire peur
le fureur	une colère violente/quand on est fâché ou furieux
lâcher	cesser/arrêter de faire qch.
le surlendemain	deux jours après
un asile	établissement qui était destiné à des personnes avec des problèmes mentaux

Sources: <http://vangoghletters.org>

Arbeitsblatt 4: Van Gogh

Vincent van Gogh TEXTE C

1) Lisez les lettres et extraits sur Vincent van Gogh et essayez de répondre aux questions.

2) Cherchez quelqu'un qui a lu le **texte A** et le **texte B** et demandez-leur les questions, comparez vos réponses.

Arles 25 octobre 1888

mon cher Theo

Merci de ta lettre et du billet de 50 fr. Comme tu l'as appris [...] Gauguin est arrivé en bonne santé.[...] Il est naturellement très content de la vente de son tableau. [...] Je n'y puis rien que mes tableaux ne se vendent pas.[...] Pour moi je veux deux choses, je veux regagner l'argent que j'ai déjà dépensé pour te le rendre et je veux que Gauguin aye sa paix et tranquillité pour produire et respirer en artiste bien libre.[...]

Vincent

EXTRAIT DU JOURNAL Chronique locale, 30 décembre 1888: -Arles-Dimanche dernier [le 23 décembre], à 11 heures du soir, le nommé Vincent Vangogh, peintre, originaire de Hollande, s'est présenté à la **maison de tolérance n°1**, a demandé la nommée Rachel, et lui a remis ... son oreille en lui disant : "Gardez cet objet précieusement". Puis il a disparu. [...] La police s'est rendue le lendemain matin chez cet individu qu'elle a trouvé couché dans son lit, ne donnant presque plus signe de vie. Ce malheureux a été admis d'urgence à l'hôpital.

Saint-Rémy-de-Provence 9 mai 1889

Ma chère Soeur,

[...] Et quoique continuellement on entende ici des cris [...] terribles comme des **bêtes** dans une **ménagerie**, malgré cela les gens d'ici se connaissent très bien entre eux et s'aident les uns les autres quand ils tombent dans des crises.[...]

votre frère Vincent

Sources: <http://vangoghletters.org>

1. Vincent van Gogh vient de quel pays?

2. Qu'est-ce que Vincent a fait avant de devenir peintre?

3. Qui est Théo?

4. Est-ce que Vincent a des problèmes d'argent? Il peut vivre de la peinture?

5. Qui est Paul Gauguin? Qu'est-ce qu'il fait à Arles en 1889?

6. Qu'est-ce qui s'est passé pendant Noël 1888?

7. Comment se passe la vie de Vincent dans l'**asile** à Saint-Rémy-de-Provence?

8. Comment est-ce que Vincent van Gogh est mort? Il avait quel âge?

Vocabulaire:

la maison de tolérance	lieu de prostitution
la bête	un animal
la ménagerie	Collection d'animaux pour la présentation en public
un asile	établissement qui était destiné à des personnes avec des problèmes mentaux

Materialien 6: Van Gogh Antworten auf Fragen

1. Vincent van Gogh vient de quel pays?

Il est hollandais (voir Texte B: extrait l'écho pontoisien, C: extrait chronique locale)

2. Qu'est-ce que Vincent a fait avant de devenir peintre?

Il ne fait pas de longues études car à 16 ans il commence à travailler chez son oncle qui a une galerie d'art. Il travaille pour cette galerie d'art à Londres et à Paris, mais il se désintéresse de son travail. En 1876, Vincent veut devenir pasteur, donc, il démissionne et reprend ses études. Le directeur de son école le renvoie. (voir Texte A) Il voulait devenir pasteur à Wasmes pour 6 mois (voir Texte B: extrait du bureau de l'église protestante)

3. Qui est Théo?

Il est le frère de Vincent van Gogh (voir Texte A, B: lettre Arles 2 janvier 1889)

4. Est-ce que Vincent a des problèmes d'argent? Il peut vivre de la peinture?

Son frère l'envoie de l'argent (voir Texte B: lettre 2 janvier 1889; lettre 5 septembre 1889 et Texte C: 25 octobre 1888). Vincent ne vend pas de tableaux (voir Texte C: lettre 25 octobre 1888). Vincent a vendu seulement un tableau dans sa vie (voir Texte A). Vincent veut regagner l'argent qu'il a dépensé pour le rendre à son frère (voir Texte C: lettre 25 octobre 1888).

5. Qui est Paul Gauguin? Qu'est-ce qu'il fait à Arles en 1889?

Il est un peintre (voir Texte A, C: lettre 25 octobre 1888). Il a vendu un tableau et veut tranquillité pour produire et respirer en artiste bien libre (Texte C: lettre 25 octobre 1888). Il est un ami de Vincent (voir Texte B: 2 janvier 1889). Vincent veut établir une communauté d'artistes et invite Paul Gauguin. (voir Texte A)

6. Qu'est-ce qui s'est passé pendant Noël 1888?

Le 23 décembre 1888 Vincent a une crise de délire après une dispute avec et il se coupe l'oreille (voir Texte A). Vincent s'est présenté à la maison de tolérance n°1, a demandé la nommée Rachel, et lui a remis ... son oreille en lui disant : "Gardez cet objet précieusement". Puis il a disparu. [...] La police s'est rendue le lendemain matin chez cet individu qu'elle a trouvé couché dans son lit, ne donnant presque plus signe de vie. Ce malheureux a été admis d'urgence à l'hôpital (voir Texte C: extrait chronique locale).

7. Comment se passe la vie de Vincent dans l'asile à Saint-Rémy-de-Provence?

Ma triste maladie me fait travailler avec une fureur sourde – très lentement – mais du matin au soir sans lâcher [...] Il y a 6 semaines que je n'ai pas mis le pied dehors, même pas dans le jardin (voir Texte B: lettre 5 septembre 1889). Et quoique continuellement on entend ici des cris [...] terribles comme des bêtes dans une ménagerie, malgré cela les gens d'ici se connaissent très bien entre eux et s'aident les uns les autres quand ils tombent dans des crises (voir Texte C: 9 mai 1889)

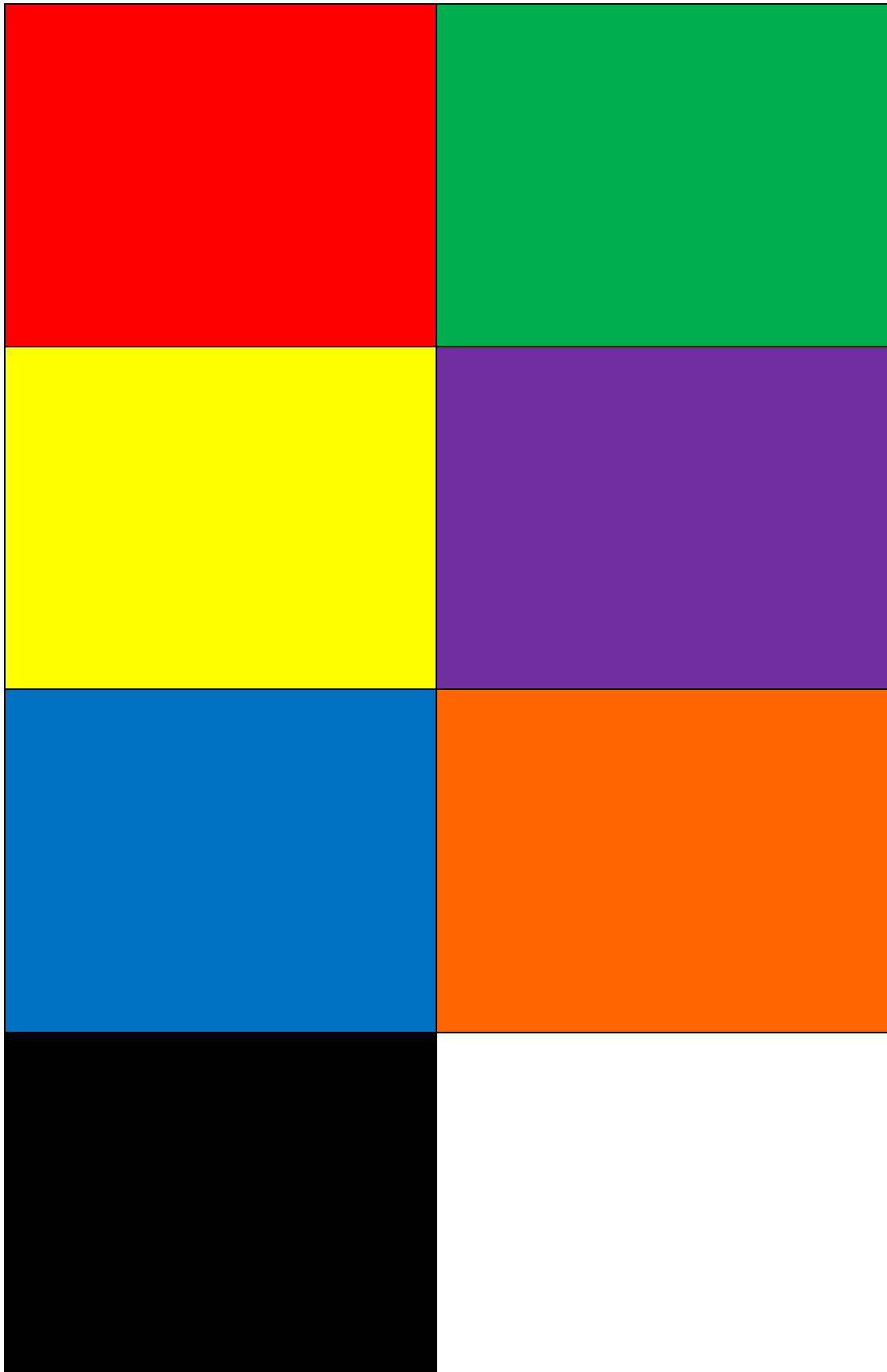
8. Comment est-ce que Vincent van Gogh est mort? Il avait quel âge?

Vincent s'est tiré un coup de revolver [...] et, n'étant que blessé, il est rentré à sa chambre où il est mort le surlendemain. (voir Texte B: :extrait l'écho pontoisien). Le 27 juillet 1890, le peintre met fin à ses jours. Il avait 37 ans (voir Texte A).

Materialien 7: Charaktereigenschaften

nerveux/se	calme
optimiste	pessimiste
triste	heureux/se
patient/e	impatient/e
sûr de soi	auto-critique
civilisé/e	sauvage
attractif/ve	peu attirant/e
extroverti/e	introverti/e
fou/folle	saine
 paresseux/se	appliqué/e

Materialien 8: Farbkarten



Arbeitsblatt 5: Gruppenarbeit Gemälde 1

Eugène Delacroix

Regardez les tableaux entre salle 72 - salle 67 et choisissez un tableau qui montre l'influence de Delacroix. Faites une présentation dans laquelle vous parlez des similarités et différences:

- description du tableau
- le thème
- la façon de peindre (le geste de l'artiste, la touche, les coups de pinceau)
- les couleurs utilisées



Charles Baudelaire: "La Chasse aux lions est une véritable **explosion de couleur** (que ce mot soit pris dans le bon sens). Jamais couleurs plus belles, plus intenses, ne pénétrèrent jusqu'à l'âme par le canal des yeux"¹¹⁵

¹¹⁵ Source: <http://www.musba-bordeaux.fr/fr/article/eug%C3%A8ne-delacroix-la-chasse-aux-lions> [11.10.2015]

Arbeitsblatt 7: Gruppenarbeit Gemälde 3

Paul Cézanne

Regardez les tableaux entre salle 72 - salle 67 et choisissez un tableau qui montre l'influence de Delacroix. Faites une présentation dans laquelle vous parlez des similarités et différences:

- description du tableau
- le thème
- la façon de peindre (le geste de l'artiste, la touche, les coups de pinceau)
- les couleurs utilisées



Paul Cézanne: "Tout dans la nature se modèle selon le **cylindre, la sphère, le cône**"¹¹⁷

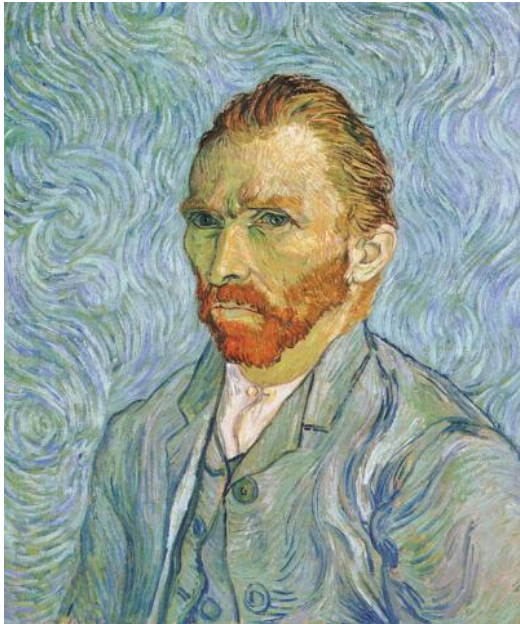
¹¹⁷ <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0708252332.html> [14.10.2015]

Arbeitsblatt 8: Gruppenarbeit Gemälde 4

Vincent van Gogh

Regardez les tableaux entre salle 72 - salle 67 et choisissez un tableau qui montre l'influence de Delacroix. Faites une présentation dans laquelle vous parlez des similarités et différences:

- description du tableau
- le thème
- la façon de peindre (le geste de l'artiste, la touche, les coups de pinceau)
- les couleurs utilisées



Vincent van Gogh: " Ce qui me passionne le plus, beaucoup, beaucoup davantage que tout le reste dans mon métier - c'est le portrait, le portrait moderne. Je le cherche par la couleur[...] Donc je ne nous cherche pas à faire par la ressemblance photographique mais par nos **expressions** passionnées..."¹¹⁸

¹¹⁸ <http://www.webexhibits.org/vangogh/letter/21/W22-fr.htm> [20.10.2015]

Arbeitsblatt 9: Évaluation

Évaluation des présentations :

Nom du groupe	Nom de l'élève qui va être évalué	Présentation			Contenu				points (max. 21 points)
		langue claire (3 points)	regarde la classe entière (3 points)	il/elle a respecté le temps (3 points)	décrit le tableau (3 points)	parle du thème (3 points)	parle de la façon de peindre (3 points)	parle de la couleur utilisée (3 points)	

10.4 Abstract in Deutsch

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Vorteilen des Kunstmuseums als Lernort für Sprachen. Der/die Fremdsprachenlehrer/in kann durch das Verlegen der Schulstunde in ein Kunstmuseum, Schüler/innen die Möglichkeit geben, sich mit Kunstwerken in der Fremdsprache aktiv auseinanderzusetzen. Im ersten Abschnitt der Arbeit werden theoretische Vorüberlegungen vorgestellt, auf denen eine Fremdsprachenführung in einem Kunstmuseum basieren sollte. Der zweite Abschnitt stellt eine Führung im musée d'Orsay vor, die auf Französisch für Schüler/innen einer österreichischen AHS gehalten werden kann. Durch die gemeinsame Betrachtung und Besprechung von Kunstwerken, verfolgt die Führung das Ziel Kunst und Sprachvermittlung miteinander zu verbinden und dabei besonders die kommunikativen, visuellen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler/innen zu vertiefen.

10.5 Abstract in English

The art museum is a special place of learning, that offers many advantages, given the fact that it is possible to perceive artworks in real life. By visiting an art museum, knowledge on certain matters can be increased, interest and creativity can be sparked, so that the wish to exchange ideas with other persons on the topic of art can evolve. Therefore, this work has the aim of joining second language learning and learning about art in an art museum.

In order to integrate the advantages of an art museum in second language learning, a guided tour in the musée d'Orsay in Paris is proposed for teachers of French as a second language. The goal of this work is to offer ideas for language teachers to take the topic of art as an occasion for speaking a foreign language. The guided tour is based on the notions of communicative, intercultural and visual competence. The work focuses on these three competences, partly on account of the teaching curriculum that calls for communicative as well as intercultural language learning, but also due to the topic of art that offers the possibility to increase visual competences. The guided tour should not only be an occasion for using the second language, but should also provide further knowledge on the artworks and artists so that the students attain a deeper understanding. Therefore, the guided tour consists of a profound discussion of four paintings of the musée d'Orsay, with the aim of leading the students to a detailed interpretation of the painting, while five further paintings are shortly introduced in order to compare similarities and differences with other paintings or explain certain features. On the one hand the guided tour focuses on arthistoric information, but also on enhancing the linguistic competences in picture description, giving an opinion or argument, making comparisons or expressing feelings. During the guided tour, the language teacher should be considered as a moderator or intermediary between the work of art and the students. Hence, the teacher leads a guided conversation with the students by asking many questions and giving the students the opportunity of guessing and thus realizing certain aspects on their own.

10.6 Lebenslauf

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Zámolyi Kinga
Geburtstag: 13.06.1988
Adresse: Amalienstraße 40-42/6/4
1130 Wien
Telefonnummer: 0699 19089821
E-Mail Adresse: kingazamolyi@hotmail.com

Schulausbildung:

September, 1998 –
21. Juni, 2006: Bundesrealgymnasium Fadingerschule, 1. BRG Linz: Matura

Studienverlauf:

1. Oktober, 2006: Immatrikulation an der Universität Wien:
Studienrichtung Lehramt Romanistik (Französisch), Anglistik
A 190 347 344

17. September, 2007 –
30. Juni, 2008: ERASMUS – zwei Semester an der Universität Luxemburg

30. Jänner, 2010: Lehramtstudium: Abschluss des ersten Studienabschnittes

Titel der Diplomarbeit:

Kunst und Sprachvermittlung: Vertiefung des Französischunterrichts durch einen Museumsbesuch

Auslandsaufenthalte:

17. September, 2007 –
30. Juni, 2008: Einjähriger Aufenthalt in Luxemburg, an der Universität
Luxemburg mit CAMPUS EUROPAE

1. Oktober, 2014 -
31. März, 2015: 6 Monate Aufenthalt in Frankreich, Nîmes als deutsche
Sprachassistentin für Sekundarstufe

Weitere Qualifikationen:

Zusätzliche Studien:

1. Oktober, 2006: Immatrikulation an der Universität Wien:
Diplomstudium Französisch A 236 346

Diplomstudium Studienschwerpunkte:

- Wahlfachmodul Schwerpunkt Sprachbeherrschung Spanisch (24 Semesterstunden)
- Katalanisch als zweite romanische Sprache

19. März, 2013: **Diplomstudium: Abschluss**

Sprachkenntnisse:Muttersprachen:

Deutsch, Ungarisch

Fremdsprachen:

	Verstehen				Sprechen				Schreiben	
	Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen			
Englisch	C2	Kompetente Sprachverwendung	C2	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung
Französisch	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung
Spanisch/Kastilisch	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
Katalan	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung
Italienisch	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung
<u>Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen</u>										

Zusätzliche Informationen:**Arbeitserfahrung/Praktika:**

2014 Oktober -

2015 März: Halbjähriger Aufenthalt in Frankreich, Nîmes als Sprachassistentin.
Aufgabenbereich: Unterrichten der deutschen Sprache in verschiedenen französischen Schulen der Sekundarstufe (collège und lycée).

2012 April -

2014 August: Kunstvermittlerin in einem Wiener Kunstmuseum (Albertina).
Aufgabenbereich: Führungen für Kinder von 4 bis 18 Jahren (mit Workshops in denen verschiedene Techniken der besprochenen Maler ausprobiert werden können), sowie Erwachsenenführungen durch die jeweiligen Ausstellungen. Die Führungen sind auf Französisch, Englisch, Deutsch und Ungarisch.

2008 Juli:

Nach meinem einjährigen Aufenthalt in Luxemburg habe ich ein 120 stündiges Praktikum in der Dica-lab (Unit for Sociocultural Research on Learning and Development), Institut für Bildungswissenschaft der Universität Luxemburg durchgeführt.
Aufgabenbereich: Transkription von Aufnahmen in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) nach den Normen der Konversationsanalyse und Extraktion und Organisation von Informationen auf der e-learning Plattform der Universität Luxemburg.