LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Mündliches Beschreiben von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen

Fohr, Tanja

Published in:
DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation

DOI:
10.17875/gup2022-1888

Publication date:
2022

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

Citation for pulished version (APA):
Fohr, T. (2022). Mündliches Beschreiben von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen: Bildbeschreibungen von DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I, Klasse 5. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker, & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: 47. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Philipps-Universität Marburg 2020* (Band 108, S. 33-63). (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Band 108). Universitätsverlag Göttingen. https://doi.org/10.17875/gup2022-1888

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 15. Juli. 2025

Mündliches *Beschreiben* von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen – Bildbeschreibungen von DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I, Klasse 5

Tanja Fohr (Universität Kassel, Deutschland)

1 Einleitung

Leistungserwartung an Lernende und die Beurteilung ihrer sprachlichen sowie damit verbundenen fachlichen Leistungen erfolgen im schulischen Kontext gemessen an den bildungspolitischen Vorgaben wie den Bildungsstandards und je nach Bundesland unterschiedlichen Kerncurricula. Die gesetzten Standards in Form von Kompetenzbeschreibungen mit Operatoren wie dem *Beschreiben* dienen der Orientierung bei der Planung und Umsetzung der Vermittlung und der Überprüfung der Leistungen.

Welche tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten bei Deutsch als Zweitsprache-Schüler*innen im Alter von 10-12 Jahren diesen bildungspolitisch gesetzten Erwartungen gegenüberstehen und welche Kompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe I in Bezug auf den Operator Beschreiben vorliegen, ist bislang insbesondere in Bezug auf die fachlichen Anforderungen, z.B. in den Fächern Kunst und Deutsch, wenig erforscht (s. Abschnitt 2). Ausgehend von den theoretischen Grundlagen zum Beschreiben und den schulsprachlichen Erwartungen sollen elizitierte mündliche Daten zur Bildbeschreibung, erhoben im Rahmen des Kunstunterrichts der Klasse 5, einen Einblick geben, wo DaZ-Lernende im Alter von 10-12 Jahren in Bezug auf die gesetzten Anforderungen stehen (s. Abschnitte 3, 5 und 6). Die Kompetenzen der Lernenden zu Beginn der Sekundarstufe I im Hinblick auf die

https://doi.org/10.17875/gup2022-1888

Fähigkeit Beschreiben im Kontext der curricularen übergreifenden und insbesondere der fachlichen Anforderungen zur Bildrezeption zu diskutieren, kann dafür sensibilisieren, die Vermittlung den Bedarfen der Lernenden anzupassen.

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgehend von der Erörterung der curricularen Vorgaben in Bezug auf das Fach Kunst und von den schulsprachlichen Erwartungen zur Kompetenz Beschreiben (s. Abschnitt 2) die besonderen Merkmale von Kunst in Zusammenhang mit den Erkenntnissen zu Kunstgesprächen aus der Forschung dargelegt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem Modell zu den Möglichkeiten der Kunstrezeption und der -kommunikation zusammengefasst (s. Abschnitt 3). Sodann werden die Fragestellung und Zielsetzung des Forschungsvorhabens sowie der Untersuchungsaufbau vorgestellt (s. Abschnitt 4). Das in dem theoriebasierten Modell aufgezeigte Spektrum der Bildrezeption und damit verbunden der Beschreibung (s. Abschnitt 3) wird zur Analyse und Diskussion ausgewählter mündlicher Bildbeschreibungen von Fünftklässlern zum Gemälde „Die Bauernhochzeit" von Bruegel d. Ä. herangezogen (s. Abschnitte 4 und 5).

Abschließend werden die Erkenntnisse aus der Analyse der mündlichen Bildbeschreibungen der Fünftklässler*innen zusammengefasst und diskutiert. Dabei soll unter anderem den Fragen nachgegangen werden, ob und inwieweit sich die kunstpädagogischen und schulsprachlichen Vorgaben zur Bildbeschreibung dazu eignen, die Kunstrezeption und -kommunikation der Fünftklässler*innen beurteilen und ebenso Ansatzpunkte für die Vermittlung festlegen zu können (s. Abschnitt 6).

2 Die Kompetenz *Beschreiben* im Kontext des Kunstunterrichts: Bisherige Erkenntnisse, schulsprachliche Vermittlungsansprüche und fachliche Ziele

Mit Bildern[1] im Kontext des Fachunterrichts Kunst kompetent umgehen zu können, bedeutet laut den Vorgaben des Bunds Deutscher Kunsterzieher (vgl. BDK 2008) u.a., Bilder im Kontext der Kunstrezeption mündlich und schriftlich beschreiben[2] zu können. Die Kompetenz, Bilder, Vorgänge (Ideen), Gegenstände, Situationen und Personen beschreiben zu können, findet sich jedoch nicht nur in den Bildungsstandards des Faches Kunst, sondern auch in denen der meisten Fä-

[1] Das Wort „Bild" wird in den meisten kunstpädagogischen Ansätzen und im Zusammenhang mit diesen Ausführungen als erweiterter Bildbegriff verwendet und bezeichnet in diesem Sinne alle gestalteten Objekte, Prozesse und Situationen: So sind Bilder aus der Alltagskultur inbegriffen sowie Kunstwerke aus den verschiedensten Bereichen wie Skulptur, Plastik, Malerei, Grafik, Fotografie, Film, Installation, *Performance*, innere Bilder wie sie z.B. durch die Konzept Art hervorgerufen werden und ebenso weitere Gestaltungsformen aus den Bereichen Design, Architektur und Theater.

[2] In der Sekundarstufe I, z.B. in Hessen, spielt die schriftliche Bildbeschreibung im Kunstunterricht der Klassen fünf bis neun eine geringfügige Rolle, da die Grundlage der Leistungsbeurteilung meist die praktischen und mündlichen Leistungen sind.

cher für die Sekundarstufe I und beispielsweise in den Kerncurricula der Bundesländer für die einzelnen Jahrgangsstufen wieder. Die Fähigkeit, nachvollziehbar zu beschreiben, könnte man folglich als Schlüsselkompetenz bezeichnen, denn sie dient insbesondere im Fachunterricht der weiterführenden Schulen dazu, Erkenntnisse auf der Basis sachlicher Darstellung zu erläutern.

Kinder und Jugendliche müssen dazu befähigt werden, Bilder und deren Zusammenhänge in alltäglichen und herausgehobenen kulturellen Zusammenhängen angemessen zu verstehen, so Klinker und Niehoff (2015) in Bezug auf die Kernaufgabe des Kunstunterrichts. Um mit Bildern kompetent umgehen und sie decodieren zu können, sind zahlreiche Fähigkeiten und damit verbunden das *Beschreiben* notwendig.

In den Bildungsstandards für den Kunstunterricht (vgl. BDK 2008: 3f.) werden für drei Bereiche Vermittlungsziele definiert: die Bildproduktion, -rezeption und -reflexion. Das Beschreiben von Bildern wird im Bereich Bildrezeption konkretisiert: Die Schüler*innen in der Sekundarstufe I sollen bis zu ihrem mittleren Schulabschluss lernen, Bildelemente und Bildgegenstände sowie ihre Beziehungen in angemessener Form sprachlich zu benennen und schriftlich zu beschreiben, für die Wirkung relevante Darstellungsmittel zu beschreiben, Material-Form-Inhalts-Beziehungen zu formulieren, unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien zu differenzieren, Bilder ihren Gattungen zuzuordnen und schließlich für mündliche und schriftliche Beschreibungen sinnvolle Gliederungsaspekte zu finden (vgl. ebd.).

Das Sprechen über Bilder im Kunstunterricht zeichnet sich dabei zum einen durch eine eigene fachsprachliche Begrifflichkeit, zum anderen durch fächerübergreifende bildungsrelevante Sprachfunktionen und Formen wie das Benennen und Beschreiben aus. Sofern die in diesem Rahmen gebrauchte Sprache und die erwarteten sprachlichen Äußerungen selbst primär schulisch-didaktischer Art sind, handelt es sich dabei um Schulsprache, einer didaktischen Fiktion, an der sich die Erwartungen an die Leistung der Lernenden orientieren (vgl. Feilke 2013: 113, 117). So sind das Schreiben zu Bildern und Bildergeschichten schulsprachliche Übungsformen, die nicht genuin zum pragmatischen Kontext einer Bildergeschichte passen, die man ebenso ohne viele Worte und Erklärungen versteht. Im schulischen Zusammenhang gehört es jedoch dazu, beim Schreiben einer Bildergeschichte das Erzählen zu üben.

Ähnlich verhält es sich mit der schulsprachlichen Übungsformen der Bildbeschreibung: Die globale Beschreibung von Bildgegenständen eines Kunstwerkes, z.B. im Museum oder im öffentlichen Raum, ist nicht relevant, wenn alle das Bild sehen und die Beschreibung keine eindeutige Funktion hat: „Das Problem ist, dass die implizite schulsprachliche Erwartung didaktisch durchaus rational, kommunikativ aber rundheraus irrational ist – es sei denn, Lehrer und Schüler wissen gleichermaßen um die Regeln des schulischen Sprachspiels“ (Feilke 2013: 117).

Abraham, Beisbart, Koß und Marenbach (2009: 139) erläutern die schulsprachlichen Erwartungen an das Beschreiben, ohne dabei auf die Spezifik der Kunstkommunikation einzugehen, wie folgt: Die Beschreibung sollte dem Kriterium der

Überprüfbarkeit oder auch Glaubwürdigkeit genügen. Ein anderes Kriterium ist die Sachorientiertheit oder die Orientierung am Kontext: „So bedeutet Beschreibungskompetenz eben auch, Beschreibungen in ihren Kontexten, den vorgegebenen und den erwarteten, angemessen schreiben und selbstkritisch lesen zu können“ (ebd.).

Je nach Kontext ändern sich folglich die Anforderungen an die Beschreibung. Beschreiben als eine didaktische Aufgabe wird sich deshalb nicht ausschließlich an der Ausbildung des Realitätssinns einer distanzierten Sachlichkeit orientieren können, sondern ist zudem eine Aufgabe von Vorstellungsbildung und damit verbundener Sprachbildung in einem bestimmten Rahmen. Vorstellungsbildung sei verstanden als Kompetenz, sich seiner eigenen Wahrnehmung über die Dinge, deren Funktionen, über Räume, Menschen, deren Bedeutungen und Wirkungen mithilfe eines wachsenden Sprachschatzes bewusst zu werden und anderen vermitteln zu können (vgl. Abraham; Beisbart; Koß; Marenbach 2009: 139).

Beschreibungen dienen demnach sowohl der Sachkenntnis als auch der Selbsterkenntnis und dem Bemühen um angemessene funktionale, zielgerichtete und für den*die Leser*in oder den*die Hörer*in hilfreiche sprachliche Mittel. Die Tätigkeit *Beschreiben* bedeutet ebenso, nachfolgende Haltungen ausgehend von der Wahrnehmungsoberfläche eines Gegenstandes, Lebewesens, eines äußeren oder inneren Bildes einzunehmen oder zu beachten:

- semantische Strukturierung von Wahrnehmung als eine praktische oder imaginative Nachkonstruktion,
- Verwendung von angemessenen Begriffen,
- Strukturierung der Sprachhandlung im Sinne der Zielsetzung, der Situation und des Adressaten (vgl. Abraham; Beisbart; Koß; Marenbach 2009: 140).

Diese schulsprachlichen Erwartungen sind eng mit der traditionellen Aufsatzdidaktik verbunden: Diese versucht, eine starre Grenze zwischen sachlicher Beschreibung zum einen und emotionaler Schilderung zum anderen zu ziehen[3]. Die Schüler*innen in der Sekundarstufe sollten lernen, objektive Beschreibungen zu verfassen. So ist die Bildbeschreibung im Kontext des Deutschunterrichts eine „schulische Übungsform der Sachverhaltsdarstellung“, die die Funktion hat, nach der genauen Betrachtung des Bildes das Darstellte genau wiederzugeben (vgl. Fritzsche 1994: 98f.). Joachim Fritzsche (ebd.: 99) merkt dazu jedoch an, dass die Lernenden diese Aufgabe nicht lösen können, ohne zu wissen, wofür und in welchem Zusammenhang sie die Beschreibung anfertigen sollen. Die Forderung nach Sachlichkeit ist daher mit derjenigen nach Zweckmäßigkeit verbunden: Die Schüler*innen sollten wissen, wozu ihre Beschreibung dient.

Diese Zweckmäßigkeit des Beschreibens ist im Kunstunterricht unter anderem dadurch gegeben, dass die Schüler*innen insbesondere im Rahmen der Kunstproduktion, also der eigenen Praxis, Beschreibungen zum Umgang mit dem Material,

[3] Zahlreiche Lernvideos zu den schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung sind beispielsweise auf Youtube zu finden: https://www.youtube.com/watch?v=ryQWCTBu8-M (7.10.2020).

von Gestaltungsoptionen und -vorgängen sowohl verstehend als auch handelnd nachvollziehen sollen. Ideen zur Bildgestaltung, beispielsweise zur Komposition und Farbgebung, werden ebenso beschrieben wie abgeschlossene Bildprodukte. Die Bildbeschreibung mit dem Ziel, sich dem künstlerischen Bild, seinem Aufbau und seinen Gegenständen mit Hilfe der Sprache zu nähern, wahrgenommene Besonderheiten im Bild zu formulieren, anderen mitzuteilen und durch das Nachvollziehen von Bildbeschreibungen die eigene Bildwahrnehmung und den eigenen Bild- und Sprachwortschatz zu erweitern, sind also nur ein Teilbereich im Kunstunterricht.

Die Bildungsstandards sowie die curricularen Vorgaben der Länder zur Kunstrezeption und -produktion lassen allerdings offen, wo genau man bei der Vermittlung in der fünften Klasse ansetzen sollte und was die Lernenden, insbesondere mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen, an Fähigkeiten in Bezug auf die Beschreibung der Bildinhalte und deren Form aus der Grundschule mitbringen und was das Sprechen über Kunstwerke und in diesem Kontext die Bildbeschreibung zur Bildwahrnehmung beitragen können.

Unklar ist zudem, was das Beschreiben von Kunstwerken, die häufig durch Offenheit sowie Unbestimmtheit gekennzeichnet sind und beim Betrachten Irritationen auslösen, auszeichnet. Gerade Kunst lässt sich meist mit dem bestehenden Wissenssystem nur schwer vereinbaren und in dieses einordnen. Sie erfordert daher auch sprachlich eine besondere Art der Annäherung. Daher stellt sich die Frage, inwieweit diese Besonderheit der Kunstkommunikation mit den schulsprachlichen Erwartungen vereinbar ist. Bering, Heimann, Littke, Niehoff und Rooch (2006: 95) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Paradox „Kunst-Unterricht“, denn Unterricht ist ein mehr oder weniger planvoller Prozess in Richtung eines Ziels, während Kunst sich durch die Nicht-Passung als Auslöser für Irritation und den Moment der Innovation des Schöpferischen auszeichnet.

Kunstpädagogisch motivierte Untersuchungen zur Kunstrezeption von monolingual aufwachsenden Schüler*innen an Gymnasien[4] haben ergeben, dass das Sprechen über Bilder in Phasen verläuft: Otto (1983) sowie Otto und Otto (1987: 27) gingen bereits in ihren Publikationen 1983 davon aus, dass das Sprechen über Bilder der Weg ist, „um hinter das Bild und die subjektive Bedingtheit der Rezeption zu kommen“. Dabei gehen die Rezipienten bei ihren Formulierungen von ihrer eigenen Wahrnehmung und einem zunächst rein subjektiven und vagen Erleben aus. Die erste Phase der Auseinandersetzung mit Bildern bezeichnen Otto und Otto (1987: 52) als *Percept*bildung. Diese Phase der Kunstkommunikation kann unter anderem dadurch charakterisiert werden, dass die Rezipienten bei ihrer ersten Annäherung versuchen, sprachlich die Lücke zwischen Bekanntem und Unbekanntem oder einem neuen irritierenden Kontext zu schließen (vgl. Sturm 1996: 64f., 253). Dabei liegt das Potenzial der Sprache für die Bilderschließung gerade im

[4] Untersuchungen zur Rezeption von Kunst und der Rolle der Sprache wurden vorrangig mit Schüler*innen am Gymnasium durchgeführt. Bei diesen Untersuchungen wurde nicht nach L1- und L2-Lerner*innen differenziert (vgl. Grütjen 2013: 235-238, Schmidt 2016, Glas 2011; 2015).

subjektiven und kontroversen Sprechen über Bilder und nicht bei der begrifflich exakten Festlegung auf eine Deutung (vgl. Otto 1991: 151).

Otto (1983: 12f.) unterscheidet des Weiteren bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Kontext des Kunstunterrichts nach der Phase der *Percept*bildung die Analyse des Bildes (*Konzept*bildung) und den Austausch über den gesellschaftlichen und historischen Hintergrund des Bildes (*Allokation*).

Diese Annäherungsphasen bei der Erschließung von Kunst werden unter anderem durch qualitative Untersuchungen aus dem Bereich der Kunstpädagogik bestätigt: Untersuchungen zum Gesprächsverlauf im Rahmen der Kunstrezeption wie die von Grütjen (2013: 11-14)[5] beschäftigen sich mit der Frage, was bei der Kunstbetrachtung in der Schülergruppe passiert, wobei vor allen Dingen der Austausch der Gesprächspartner*innen zum Kunstwerk betrachtet wird. Seine Ergebnisse fasst Grütjen (ebd.: 186f.) in einem Ablaufmodell zur Kunstrezeption zusammen. Neben einer Beschreibung des Ablaufs in einer Anfangs-, Mittel- und Endphase der Kunstkommunikation werden die sprachlichen Merkmale der beginnenden und fortgeschrittenen Kommunikation erläutert:

> Zu Beginn der Rezeption dominieren in den Äußerungen der Schüler Sprechmuster des Zeigens, Wertens und des Gefühlsausdrucks. […] Die Wortwahl ist geläufig und hat den Charakter von Alltags- und Jugendsprache. Die Sätze sind kurz und können elliptisch verknappt sein. […] So sind die Äußerungen sehr eng an die spezifische Betrachtungssituation gebunden; ohne Kontext-Wissen wären die Äußerungen kaum nachvollziehbar. Deiktische Ausdrücke und Demonstrativpronomen dominieren die Äußerungen (Grütjen 2013: 235).

Glas (2011) stellt ebenfalls ausgehend von einer empirischen Untersuchung mit Schüler*innen in der siebten, achten und neunten Klasse bei der Auseinandersetzung mit dem Bild „Bau der Teufelsbrücke" von Carl Blechen im Museum zum Rezeptionsverhalten der Lerner*innen fest, dass die Lerner*innen zunächst überwiegend Nomen verwenden, um die Bildinhalte und -motive zu benennen. Darüber hinaus werden im weiteren Gesprächsverlauf inhaltliche Zusammenhänge beschrieben und Vermutungen geäußert. Die detaillierte Beschreibung des Bildes durch die Verwendung von treffenden Adjektiven fällt den Schülern und Schülerinnen meist schwer (vgl. ebd.: 214f. sowie Glas 2015: 394f.).

Schmidt (2016), die in ihrer empirischen Untersuchung Kunstgespräche von Fünft- und Sechstklässlern am Gymnasium analysiert hat, hebt darüber hinaus die Wichtigkeit des kommunikativen Miteinanders bei Kunstgesprächen hervor: Gespräche über Kunst sind eine Möglichkeit, Kunst intensiv zu begegnen und ästhe-

[5] Grütjen (2013) untersucht den Rezeptionsprozess der Lerner*innen bei der Betrachtung des Kunstwerks die „Bronzefrau Nr. 6" von Thomas Schütte. Bei seiner qualitativ angelegten Unterrichtsforschung fokussiert er die Kunstkommunikation in der Gruppe in alltäglichen Rezeptionssituationen im Unterricht, während die Plastik medial vermittelt wird. Die Gespräche zum Kunstwerk fanden in der gymnasialen Oberstufe statt.

tische Erfahrungen zu sammeln, die nicht alleine bei einer subjektiven Vermutung bleiben, sondern durch das kommunikative Miteinander zu Prozessen des Sinnverstehens führen. Sie stellt fest, dass es Zusammenhänge zwischen Sprache und ästhetischer Erfahrung gibt und weist einen annähernden Sprachgebrauch nach, der sich in nicht-festlegendem und suchendem Sprechen konkretisiert. Dieser annähernde Sprachgebrauch der Schüler*innen ist dem ästhetischen Gegenstand strukturell ähnlich und rückt, so Schmidt (ebd.: 349), die Sprache selbst in die Nähe der ästhetischen Erfahrung.

Die Ergebnisse von Glas (2011; 2015), Grütjen (2013) und Schmidt (2016) können dazu herangezogen werden, um die Annäherungsphasen nach Otto und Otto (1987: 52) in Bezug auf die damit verbundenen Sprachhandlungen bei der Bildrezeption zu erläutern: In der Anfangsphase (*Percept*bildung) werden die Bildgegenstände benannt, ohne dass die Lernenden einen nachvollziehbaren Bezugsrahmen formulieren. Daher ist oft ein Nachfragen von Seiten der Lehrkraft erforderlich. Der Rezeptionsprozess am Anfang der Betrachtung lässt sich als orientierend beschreiben und wird durch die Äußerung von persönlichen Wertungen und Eindrücken bestimmt. Dieses nicht festgelegte Sprechen wird durch Sprechmuster des Zeigens, Wertens und des Gefühlsausdrucks markiert. Im Verlauf des Rezeptionsprozesses (*Konzept*bildung) wirken die Äußerungen dagegen strukturierter. Wertungen werden explizit als persönliche Urteile markiert und die Erläuterungen sind ausführlicher. Die Versuche, das Dargestellte zu analysieren, einzuordnen und zu deuten, sind geprägt durch Sprechmuster des Abwägens.

Diese Erkenntnisse aus den zitierten Untersuchungen können dabei helfen, die curricularen Vorgaben und Vermittlungsansprüche zur Bildrezeption im Kunstunterricht und in diesem Zusammenhang zum Beschreiben als schulsprachliche Kompetenz in Relation zur authentischen Kunstkommunikation von Lernenden am Gymnasium zu setzen: Während das Beschreiben als schulsprachliche Kompetenz, insbesondere die Bildbeschreibung, im Kontext der traditionellen Aufsatzdidaktik den Kriterien Wirklichkeitstreue, Genauigkeit und Sachlichkeit genügen sollte, werden diese Kriterien im Kontext der aktuellen Aufsatzdidaktik um die Vorgabe Zweckmäßigkeit, also der Ausrichtung an kommunikativen Notwendigkeiten ergänzt. Je nach fachlichen Anforderungen kann das Beschreiben folglich eine jeweils andere Funktion haben. Aufgrund der Unbestimmtheit, Offenheit und des irritierenden Moments von Kunst sowie der Schwierigkeit einer vom Subjekt losgelösten Deutung ist das Sprechen über Kunst und somit auch die Bildbeschreibung – gerade anders als die schulsprachlichen Erwartungen – nicht gekennzeichnet durch Genauigkeit und Sachlichkeit: Schüler*innen bringen insbesondere bei ihrer ersten Annäherung an Kunst (*Percept*bildung) ihre persönliche Sichtweise ein. Der Austausch ist gekennzeichnet durch ein teils elliptisches oder auch suchendes Sprechen.

Ausgehend davon stellen sich die Fragen, wie DaZ-Lerner*innen im Alter von 10-12 Jahren zu Beginn der Klasse 5 Kunstwerke beschreiben und inwieweit die Vagheit und die Suche nach Formulierungen den Rezeptionsprozess der Zweitsprachenlernenden bestimmen (s. Abschnitte 5 und 6).

3 Die Kompetenz *Beschreiben* im Kontext des Kunstunterrichts: Modell, Vermittlungsanspruch und -kriterien

Im vorausgehenden Abschnitt dieses Beitrages wurden der schulsprachliche Vermittlungsanspruch im Zusammenhang mit der Kompetenz Beschreiben und die Besonderheiten der Bildrezeption ausgehend von den curricularen Vorgaben und empirischen Untersuchungen zur Kunstkommunikation von monolingual aufwachsenden Schüler*innen dargelegt.

Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden die Basis für das nachfolgende Modell zu den Realisierungsmöglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation und den möglichen, damit verbundenen Merkmalen zur Beschreibung und Analyse sprachlicher und nicht-sprachlicher Rezeptions- und Kommunikationsprozesse ausgehend von den Besonderheiten des Beschreibungsgegenstands. Das Modell zeigt auf, welche Spannbreite die Bildrezeption und die sprachliche Realisierung aufgrund der vielseitigen und besonderen Charakteristika des Betrachtungsgegenstands Kunst haben kann (s. Schaubild 1). Anders als bei Darstellungen und didaktischen Vorgaben zur schulsprachlichen Form des Beschreibens ist in diesem Modell der fachliche Gegenstand Kunst der Ausgangspunkt für das Aufzeigen des Spektrums der sprachlichen Umsetzung der Beschreibung im Rahmen der Kunstrezeption. Durch die konkrete inhaltliche Anbindung an den Beschreibungsgegenstand Kunst ergeben sich über die im Modell enthaltenen schulsprachlichen Kriterien wie denen der Zweckmäßigkeit, Sachlichkeit und Genauigkeit zahlreiche weitere Optionen zur Umsetzung, die sicherlich je nach Situation, Werk und Hintergrund der Rezipienten*innen genauer differenziert werden müssten (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Das vorliegende Modell zum Spektrum der Kunstrezeption und -kommunikation kann je nach Werk, Situation und Betrachter*innen nicht nur dazu herangezogen werden, Rezeptionsprozesse und somit Lerner*innendaten zu beschreiben und zu analysieren, sondern es kann ebenso dazu dienen, fachliche und fachbezogene Vermittlungsprozesse rund um Kunst differenziert zu begreifen und demzufolge je nach Situation auszurichten.

Wie in den theoretischen Überlegungen bereits erörtert (s. Abschnitt 1), ist das Kunstwerk als Gegenstand der Auseinandersetzung im schulischen und außerschulischen Kontext nicht auf ein eindeutiges Ziel festlegbar. Im Gegensatz zu anderen Schulfächern ist damit Kunstunterricht gekennzeichnet durch eine größere Offenheit und Unbestimmtheit in Bezug auf die möglichen Ergebnisse (s. Schaubild 1,

linke Spalte). Dies bedeutet für den Kompetenzbereich der Bildrezeption und damit verbunden dem Kompetenzbereich Beschreiben, dass der Wahrnehmungsprozess eines Bildes je nach Grad der subjektiven Betroffenheit jeweils anders erfolgen kann. Eine besondere Rolle spielt dabei, welche persönlichen Vorlieben die Rezipient*innen haben, wie sie sozialisiert sind, welches mit der Sozialisation und Ausbildung verbundene Wissen sie bereits erworben haben, wie ihre persönliche Bildkompetenz ausgebaut ist und über welches Ausdruckspektrum sie zur Formulierung des Wahrgenommenen verfügen (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Gerade aufgrund des Zusammenspiels von bekannten Inhalten und Formen in einem neuen oder ungewohnten Zusammenhang kann der Auseinandersetzung mit Kunst ein irritierendes Moment innewohnen, das die Aufmerksamkeit des*der Betrachtenden weckt und ihn*sie motiviert, das Werk genauer zu betrachten (s. Schaubild 1, linke Spalte). Das Auslegen des Neuen oder Unbekannten in diesem Zusammenhang ist sprachlich oft mit einer Suche und/oder der Notwendigkeit einer Neuschöpfung verbunden (s. Abschnitt 1). So kann das *Kunstspiel* in der Kunstkommunikation weitergeführt werden und das Unbekannte bietet die Möglichkeit des Aushandelns und der Neuschöpfung von Sprache (vgl. Schaubild 1, linke Spalte). Diese Möglichkeiten variieren je nach Situation, in der sich die Rezipient*innen befinden, zu welchem Gegenüber sie sprechen und je nachdem, welche Funktion der Austausch, z.B. in einem Museum, haben kann (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Da dieser situative Kontext der Kunstkommunikation aber häufig nicht an einem bestimmten alltags- oder berufsbezogenen Zweck ausgerichtet ist, können Kunstgespräche ein Austausch über individuell Wahrgenommenes, verschiedene Ideen, Wertungen und somit Perspektiven sein.

Im Gegensatz zu den Kriterien, die der schulischen Übungsform des Beschreibens oder dem Beschreiben in fachlichen Kontexten wie dem naturwissenschaftlichen Fachunterricht, z.B. Physik, zugrunde liegen, kann es aufgrund des Bezugspunkts Kunst also nicht vorrangig um Eindeutigkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit gehen, wenn es das Ziel ist, Kunst aktiv zu rezipieren und sich dazu auszutauschen. Daher sind die vorliegenden Bereiche der sprachlichen Umsetzung als Möglichkeiten (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Merkmale je nach Situation der Kunstkommunikation) gekennzeichnet, die je nach Impuls, Arbeitsauftrag, dem Hintergrundwissen oder der vorliegenden Bildkompetenz eintreten können.

Eine der Möglichkeiten neben dem Benennen von Bildgegenständen, der Beschreibung derselben in Relation zum Bildthema, dem Beschreiben der formellen Besonderheiten und ihrer Wirkung ist in diesem Zusammenhang natürlich ebenso das Üben der sachlichen und detaillierten Bildbeschreibung für schulsprachliche Zwecke.

Diese wichtige Schlüsselkompetenz für das Gesamt der schulischen und beruflichen Laufbahn zu üben, ist allerdings in Bezug auf die übergeordnete Vermittlung von Bildkompetenz kein primäres Ziel der Kunstpädagogik und damit ebenfalls der Kunstbetrachtung in anderen fachlichen Kontexten, in denen es darum geht,

Kunst wahrzunehmen, ihre Besonderheiten und ihre Wirkung zur Sprache zu bringen. Daher werden die schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung ebenfalls im Modell als eine, aber nicht vorrangige Umsetzungsoption benannt (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Das wesentliche und übergeordnete Bildungsziel der rezeptiven und produktiven Beschäftigung mit Kunst ist es, Schüler*innen an *Kulturelle Bildung* und somit gesellschaftliche Teilhabe heranzuführen (vgl. KMK 2013: 2). Folglich gilt es, das Interesse der Kinder und Jugendlichen für Kunst, kulturelle Angebote, z.B. von Museen zu wecken, und ihnen durch die Auseinandersetzung mit Kunst die Chance zu bieten, sich ausgehend von Kunstimpulsen zweckfrei und ungesteuert mit sich und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu beschäftigen. Die sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten, die sich aus dieser zweckfreien Auseinandersetzung ergeben können, sind dabei nur schwerlich mit gestuften Kompetenzbeschreibungen[6] vereinbar.

Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) hat in ihrer Metaanalyse „Kunst um der Kunst Willen?“ (vgl. Winner; Goldstein; Vincent-Lancrin 2013) die häufig genannten (Dienst-)Leistungsmöglichkeiten von Kultureller Bildung kritisch hinterfragt und dazu die Ergebnisse verschiedenster Studien aus den Bereichen Kunst, Musik und Theater der letzten 30 Jahre herangezogen. Die Ausgangsfrage war, ob die Annahme, dass Kulturelle Bildung Kreativität und möglicherweise andere, Innovation begünstigende Kompetenzen fördere, zu belegen sei. Kulturelle Bildung, damit eingeschlossen ebenso der Bereich der Bildenden Kunst, wird in vielen Zusammenhängen als ein Mittel zur Förderung von nicht-künstlerischen Kompetenzen und Einstellungen, so z.B. der Kompetenz Bilder beschreiben zu können, genannt (vgl. Fohr 2021: 20). Diese verschiedenen Annahmen werden zur kulturpolitischen und -pädagogischen Begründung des Werts der Kulturellen Bildung für die Gesellschaft herangezogen (vgl. ebd.: 20ff.). Die OECD-Metaanalyse (vgl. Winner et al. 2013: 3) kommt in Bezug auf die Transferleistungen der Kulturellen Bildung für Kompetenzen außerhalb der Künste zu dem Schluss, dass die Auswirkung „auf andere nicht-kulturelle Kompetenzen

[6] Vor der Entwicklung des vorliegenden Modells wurde zunächst zur Analyse und Beurteilung der Sprachstandsdaten zum Beschreiben erprobt, die allgemeinen schulsprachlichen und schreibdidaktischen Vorgaben zur Kompetenz Beschreiben in ein Kompetenzraster mit Kann-Beschreibungen zu überführen und für die Datenanalyse und -auswertung zu verwenden. Gestuft formulierte Kriterien zur Nachvollziehbarkeit, Logik der Beschreibung, zum Textaufbau sowie zur Beschreibung des Bildinhaltes, der Bildform und ihrer Wirkungsweise sowie zur sprachlichen Umsetzung in Bezug auf das Ausdrucksspektrum und zu möglichen Problemen bei der sprachlichen Umsetzung sollten dazu dienen, die schulsprachlichen Leistungen im Bereich des Beschreibens von Bildern zu beurteilen. Diese Beurteilung der Bildbeschreibungen mit Hilfe von schulsprachlich verorteten und schreibdidaktisch begründeten Kann-Beschreibungen erwies sich jedoch als zu geschlossen, um die Art und Weise der Kunstkommunikation von zweisprachig aufwachsenden Kindern in Kunstgesprächen zu beschreiben. Daher wurde das vorliegende Modell stärker auf den Beschreibungsgegenstand Kunst und seine Besonderheit ausgerichtet und auf gestufte Kompetenzformulierungen wurde bewusst verzichtet, da bislang unklar ist, inwieweit sich das hier aufgezeigte Spektrum der sprachlichen Realisation nicht nur in seiner Bandbreite an Möglichkeiten, sondern auch nach verschiedenen Graden der Differenziertheit in Bezug auf diese Möglichkeiten darstellen lässt.

und auf Innovation am Arbeitsmarkt nicht unbedingt die wichtigste Rechtfertigung für die Kulturelle Bildung in den heutigen Lehrplänen“ sei (ebd.: 23). Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen schlussfolgern Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013: 23), dass die Künste allen Kindern eine andere Art des Verstehens als die Naturwissenschaften und andere akademische Fächer bieten, da sie ein Umfeld ohne richtige und falsche Antworten darstellen. Sie geben den Schüler*innen daher die Freiheit zu experimentieren und sich somit auch sprachlich auszuprobieren.

Nicht nur für die Darstellung, und Analyse von Bildbeschreibungen oder Kunstgesprächen von Lerner*innen kann das Modell mit seinem Spektrum an Realisierungsmöglichkeiten herangezogen werden, sondern es kann ebenso zur Planung von Vermittlungsprozessen in Bezug auf Bilder und Kunst im Besonderen herangezogen werden. Die aufgezeigten Merkmale der Rezeption von und Kommunikation zur Kunst können je nach Voraussetzungen der Sprecher*innen und der mit der Handlungssituation verbundenen Funktion des Austausches variieren. Damit trägt das Modell zur Kunstkommunikation und -rezeption ebenso dazu bei, einerseits den Bereich der Fachkommunikation Kunst ausgehend von den Besonderheiten des Betrachtungsgegenstands differenziert beschreibbar zu machen, andererseits neue Ansatzpunkte für die Vermittlung von Sprache im Hinblick auf unterschiedliche fachbezogene Handlungssituationen ableiten zu können. Ausgehend von den im Modell aufgezeigten Realisierungsmöglichkeiten lassen sich so ebenfalls für die fachbezogene Vermittlung zur Kunst und zum Bild im Fremd- und Zweitsprachenunterricht neue Wege einschlagen.

Inwieweit sich die möglichen kunstpädagogischen und schulsprachlichen Kategorien zur Beschreibung und Analyse der Kunstkommunikation der Zweitsprachenlernenden eignen und/oder erweitert werden müssen, wird Gegenstand der abschließenden Diskussion sein. Das Forschungsprojekt und das Untersuchungsdesign werden in Abschnitt 4 vorgestellt.

Schaubild 1: Möglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation: Merkmale und Spektrum der Realisierung

Kunst – Mögliche Charakteristika

- Offenheit
- Unbestimmtheit
- Innovation: z.B. Bekanntes in neuem Kontext
- Auslöser für Irritation aufgrund von Dekontextualisierung von Bekanntem
- Inhalts-, Gestaltungs- und Wirkungsrelation: Zusammenspiel von Inhalt und Form (Material-Form-Inhaltsgefüge)
- Leerstellen: Möglichkeit des individuellen Verstehens und Auslegens von Unbekanntem
- Weiterführung des *Kunstspiels*: Neues, Unbekanntes als Möglichkeit der Sprachsuche, des Sprachaushandelns und der Sprachschöpfung
- Kunsthistorischer Kontext als mögliches Erklärungsmodell: Begreifen von Kunst im Kontext ihrer Zeit, ggf. der ehemals beabsichtigten Funktion oder einer kunsthistorischen Theorie

Spektrum sprachlicher und nicht-sprachlicher Realisierung von Kunstrezeption und -kommunikation

- Wahrnehmen: als Prozess der Strukturierung des Bildes nach subjektivem Grad der Involviertheit aufgrund von persönlichen Interessen und dem mit dem im Kontext der Sozialisation verbundenen Weltwissen und der Bildkompetenz
- Kunstkommunikation: Sprachhandlung als Nachkonstruktion des subjektiv Wahrgenommenen; ausgerichtet an Adressaten*innen, situativem Kontext und der damit verbundenen Funktion (Zweckmäßigkeit)
- Möglichkeiten der Kunstkommunikation (ggf. = Merkmale je nach Situation)
  - ggf. als Ausdruck einer subjektiven Wertung des Wahrgenommenen: Ausdruck des (Nicht-)Gefallens
  - ggf. als kontroverser Austausch verschiedener subjektiver Perspektiven zum Bild
  - ggf. als schöpferisches Füllen von Leerstellen durch Vermuten, Raten und Erfinden, z. B. als spielerischer Umgang mit Sprache oder im szenischen Spiel ohne Sprache
  - ggf. als das Benennen und Beschreiben von einzelnen Bildgegenständen (Inhalt)
  - ggf. in Verbindung zum Gesamtinhalt des Bildes
  - ggf. strukturiert, z.B. vom Benennen des Bildthemas, über die Zuordnung wesentlicher Bildgegenstände hin zur möglichen Deutung
  - ggf. Benennen und Beschreiben formeller Besonderheiten, z.B. im Bereich der räumlich-perspektivischen Gestaltung, der farblichen Gestaltung oder der Gestaltung der Oberflächenstrukturen (Form)
  - ggf. Benennen und Beschreiben der Gestaltung und der Wirkung, die diese Gestaltung bei den Rezipienten auslöst
  - ggf. Deutung aufgrund der wahrgenommenen inhaltlichen, formellen Besonderheiten, ihrer Wirkung
  - ggf. Deutung unter Bezug auf das Hintergrundwissen zur Epoche, zum*zur Künstler*in und auf das Erfahrungs- und Weltwissen der Rezipienten
  - ggf. schulsprachlich angemessen in Bezug auf die Kriterien der Sachlichkeit und Genauigkeit für die Bildbeschreibung

Spannbreite der sprachlichen Realisation je nach Grad der persönlichen Betroffenheit, des situativen Kontexts, des damit verbundenen Zwecks, der Bildkompetenz und der (fach-)sprachlichen Kompetenzen

4 Das Forschungsprojekt: Fragestellung, Zielsetzung und Untersuchungsaufbau und -umsetzung

Mündliche und schriftliche Sprachdaten zur Kompetenz *Beschreiben* sowie Bildskizzen von DaZ-Lernenden im Alter von 10-12 Jahren wurden im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben[7] zur integrierten Sprachbildung im Fach Kunst (vgl. Fohr 2021) zu dem Gemälde „Die Bauernhochzeit" von Pieter Bruegel d. Ä. (1568) erhoben (s. Abbildung 1).

In diesem zwei Schuljahre umfassenden Praxisforschungsprojekt sollten die Sprachstandsdaten zum mündlichen und schriftlichen Beschreiben von 16 DaZ-Lernenden mit nachgewiesenem Förderbedarf[8] dazu dienen, Ansatzpunkte für die sprachsensible Vermittlung im Kunstunterricht zu begründen und Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen dieser Zielgruppe im Hinblick auf die Vermittlung von Bildkompetenzen zu erhalten[9]. Die elizitierten Daten zur Bildbeschreibung wurden im Hauptforschungsprojekt zur fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht jedoch nur zu einem Teil ausgewertet, da sie bedingt Rückschlüsse in Bezug auf die Frage nach den Ansatzpunkten für das Scaffolding im Fachunterricht Kunst ermöglichten. Die folgende Darstellung soll daher einen Einblick in die auf das Forschungsprojekt aufbauende Studie mit dem Analysefokus Lernersprache geben. Dabei geht es u.a. darum, wie Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 Kunstwerke wie das der „Bauernhochzeit" von Bruegel nach einer Unterrichtssequenz mit Übungen zur Bildrezeption beschreiben.

---

[7] Die Unterrichtsforschung fand im Rahmen eines Promotionsprojektes zur fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht der Klasse 5 statt (vgl. Fohr 2021). Bei der longitudinal angelegten Untersuchung, welche zwei Schuljahre (2010-2011) umfasste, handelt es sich um Unterrichtsforschung, bei der der Fokus auf der Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten der Prinzipien des Scaffolding und des sprachsensiblen Unterrichts in Bezug auf die Prinzipien und Ziele des Faches Kunst lag. Die Sprachstandsdaten und praktischen Produkte aus dem Kunstunterricht wurden erhoben, um nicht nur Informationen zum Untersuchungsschwerpunkt Lehren, sondern auch flankierende Informationen zu den Voraussetzungen und Bedarfen der Lernenden zu gewinnen. Die elizitierten Daten zum Beschreiben der Fünftklässler wurden im Hinblick auf die Hauptforschungsfragen zur Vermittlung folglich nur ergänzend herangezogen. Daher werden diese nun im Anschluss an das abgeschlossene Promotionsprojekt mit dem Fokus auf die Qualifikationen der Zweitsprachenlernenden im Beschreiben genauer betrachtet und analysiert.

[8] Der Förderbedarf der 16 Probanden*innen in der Zielsprache Deutsch wurde nach der Auswertung von C-Test-Ergebnissen von allen 50 Schülern*innen, von 26 Profilanalysen der Zweitsprachensprecher*innen und von Unterrichtsbeobachtungen in beiden fünften Klassen festgestellt.

[9] Anm. zur Datenerhebung, -auswertung und -verwendung zum mündlichen und schriftlichen Beschreiben: Die Sprachdaten zum mündlichen Beschreiben des mittelalterlichen Bruegel-Gemäldes wurden von einer externen geschulten Interviewerin von den 13 der 16 Probanden*innen während der Hauptstudie elizitiert. Die schriftlichen Beschreibungen, die bei der vorliegenden Analyse und Auswertung aufgrund des Umfangs nicht herangezogen werden, wurden von allen 16 Probanden*innen sowie ihren Bezugsgruppen (zwei fünften Klassen mit insgesamt 48 Kindern), von ihren Klassenlehrer*innen erhoben. Die Rezeption des mittelalterlichen Kunstwerks „Die Bauernhochzeit" bildete den Ausgangspunkt die spätere eigene praktisch-gestalterische Auseinandersetzung der Fünftklässler mit dem Thema „Der gedeckte Tisch" (vgl. Fohr 2021).

Für das Elizitieren der Sprachdaten der Fünftklässler zum Beschreiben wurde eine externe und geschulte Interviewerin am 13. Dezember 2010 in beiden Lerngruppen mit jeweils acht Probanden*innen eingesetzt. Ihre Fragen orientierten sich an einem zuvor erstellten und im Rahmen der Pilotstudie erprobten Leitfaden. Neben dem Beschreiben des Gemäldes „Die Bauernhochzeit" fokussierten weitere Fragen der Kurzinterviews z.B. auf das Beschreiben von Vorgehensweisen im Kunstunterricht, von eigenen praktischen Arbeiten, geplanten Vorgängen und Bildern (vgl. Fohr 2021: 231-243). Die nachfolgenden Auszüge aus den Kurzinterviews mit einer Gesamtdauer zwischen zwei und fünf Minuten wurden nach Konventionen von Hoffmann-Riem (1980, zit. nach Kuckartz 2005: 47) transkribiert. Erhoben werden konnten insgesamt 13 Datensätze von den insgesamt 16 zweisprachig aufwachsenden und an der Studie teilnehmenden Probanden*innen. Um für diesen Beitrag einen Einblick in die Teilstudie zu gewähren, werden drei ausgewählte Schüleräußerungen im Umfang von einer bis drei Minuten nach dem folgenden, für alle einheitlichen Frageimpuls der Interviewerin analysiert und ausgewertet: „Ihr habt euch mit dem Bild ‚Die Bauernhochzeit' beschäftigt. Kannst du mir bitte das Bild beschreiben?". Während dieses Frageimpulses wurde den Schüler*innen von der Interviewerin eine farbige Abbildung des Gemäldes im Format DIN A4 gezeigt. Die Auswahl der drei Schüleräußerungen zur Analyse in Abschnitt 5 erfolgt unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen (s. Anmerkung in Fußnote 8).

Anzumerken ist, dass die Erhebung der mündlichen Daten nach einer Unterrichtssequenz zur Bildrezeption[10] stattfand und die Äußerungen der Lernenden folglich in Bezug zu den vorausgehenden Unterrichtsinhalten und -zielen gesetzt werden müssen: Im Kunstunterricht konnten die Probanden*innen nach einer ersten gemeinsamen Betrachtung des Gemäldes „Die Bauernhochzeit" ein Informationsplakates zum Kunstwerk in Partnerarbeit (s. Abschnitt 1; *Percept*bildung und *Konzept*bildung) erstellen. Dazu sollten sich die Schüler*innen in die Braut, die auf dem Gemälde in der rechten hinteren Ecke der Scheune an der Wand vor einem Tuch (dunkelgrün im Originalbild) mit einer Brautkrone sitzt, hineinversetzten und ihre Gäste genau beobachten (s. Abbildung 1)[11]. Bild- und damit verbundene sprachliche Kompetenzen, die die Fünftklässler im Kunstunterricht im integrierter Sprachbildung aufbauen sollten, waren die Folgenden:

[10] Zu Beginn des Forschungsprojektes zur integrierten Sprachbildung wurde auch eine externe Beobachterin während des Unterrichts eingesetzt, um durch ihre Mitschriften Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen der Probanden*innen zu gewinnen. Diese Form der Beobachtung wurde allerdings eingestellt, da sie zum einen mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand verbunden war, zum anderen die Mitschriften trotz des zuvor festgelegten Beobachtungsfokus der Äußerungen der Lernenden mehr auf das Sozialverhalten der Lernenden fokussierten. Daher fanden zusätzliche Kurzinterviews zum Elizitieren der Lerndaten zum Beschreiben während der 7. und 8. Unterrichtstunde der Unterrichtseinheit zum Schwerpunkt Bildrezeption statt.

[11] Anlass dazu bildete insbesondere die Information, dass es während solcher mittelalterlichen Hochzeiten ein Brauch war, dass die Braut während der Feierlichkeit angeblich mit keinem sprechen und nicht an dem Mahl teilnehmen durfte.

Bildkompetenzen sowie damit verbundene Lernziele:

- erste Eindrücke zum Bild formulieren und in Partnerarbeit austauschen
- Bilddetails wahrnehmen
- Bildthema und Darstellung einer mittelalterlichen Hochzeitsfeier mit heutigen Hochzeitsfesten vergleichen
- das Bild aus der Perspektive der Braut wahrnehmen und beschreiben
- Bildanalyse: Bilddetails erfassen und anhand von Skizzen und Notizen in Partnerarbeit sichern
- das Wahrnehmen, konzentrierte Betrachten und Skizzieren von Bildgegenständen mit dem Bleistift üben

Damit verbundene sprachliche Kompetenzen und Lernziele:

- Beschreibung der ersten Eindrücke, Vermutungen zum Bildinhalt und den Hintergründen der Feier äußern
- Bilddetails benennen: Wörter einzelnen Bildelementen zuordnen – Zusammenhänge dadurch verbalisieren und neuen Wortschatz im Kontext verwenden
- Beschreibung des Bildgeschehens aus der Perspektive der Braut
- Ergebnisse der Untersuchungen des Bildes schriftlich und zeichnerisch festhalten

Abbildung 1: „Die Bauernhochzeit“ von Pieter Bruegel d. Ä., um 1568, 114 x 164 cm, Öl auf Eichenholz, Kunsthistorisches Museum Wien[12]

[12] Bildquelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Bauernhochzeit (3.11.2018).

Zur Gestaltung eines Informationsplakates zum Gemälde (s. Abbildung 2) konnten die 16 Probanden*innen zusammen mit ihren Partner*innen jeweils sechs Bildgegenstände auswählen, diese skizzieren und im Anschluss beschreiben (s. Abschnitt 1; *Konzept*bildung). Das Gemälde „Die Bauernhochzeit" lädt aufgrund der über 30 abgebildeten Gäste, der vielfältigen Ereignisse und der Unterschiede zu heutigen Hochzeitsfeiern und der damit verbundenen fremden Festtagsgestaltung zur genaueren Betrachtung ein. Das Material-Form-Inhaltsgefüge eignet sich ebenfalls dazu, die Wahrnehmung der Fünftklässler durch die in den Raum führende Diagonalkomposition und die farblich gedämpfte, aber auch komplementäre Gestaltung in Braun-, Grün- und Rottönen zu stimulieren.

Durch die detaillierte Betrachtung des Bildes und das Anfertigen von Skizzen zu einzelnen Motiven ist es möglich, die Bildgegenstände differenzierter wahrzunehmen und so Besonderheiten wie die folgenden zu entdecken (s. Abschnitt 1; Analyseübung zur *Konzept*bildung): So trägt das kleine Kind, das am vorderen unteren Bildrand links von der Mitte sitzt und sich gerade die Finger abschleckt, nicht nur eine viel zu große (rote) Kappe mit einer Pfauenfeder auf dem Kopf, sondern an seinem Gürtel ist zudem ein kleines Messer befestigt. Die beiden Knechte, die sich von dem Kind in Richtung des Tisches bewegen und die Speisen tragen, verwenden eine Holztür mit alten Scharnieren als Tablett und transportieren damit die Hochzeitspeise, augenscheinlich einen Brei in flachen Tellern. Einer der Knechte hat einen Löffel an seinem Hut befestigt. Solche Besonderheiten, die sich durch das genaue Wahrnehmen entdecken lassen, bieten die Möglichkeit z.B. darüber zu sprechen, dass die Menschen im Mittelalter ihr Besteck mit sich geführt haben, auch wenn sie auf einer Hochzeit eingeladen wurden. Kindern war es anders als heute erlaubt, ein Messer mit sich zu führen.

Diese kurze inhaltliche Analyse zu drei Bilddetails zeigt auf, worin die sprachlichen Herausforderungen im Bereich der detaillierten Bildbeschreibung als schulsprachliche Übungsform liegen, wenn die Schüler*innen verschiedene Besonderheiten wahrgenommen und skizziert haben: Die semantische Strukturierung der Wahrnehmung und die praktische Nachkonstruktion derselben erfordert auf der sprachlichen Ebene zunächst die Benennung und Verortung des Bildgegenstandes, häufig unter Verwendung von Lokaladverbien, zudem eine Beschreibung dessen, was die Personen gerade machen und welche Gegenstände oder andere Personen dabei involviert sind. Wie in dem vorliegenden Beispiel zu dem Kind, welches ein Messer mit sich führt, kann der Hinweis auf Besonderes sachlich und neutral wiedergegeben werden oder die Aufmerksamkeit kann z.B. durch einleitende Nebensatzkonstruktionen („Was besonders auffällt, ist …") gelenkt werden.

Im Kunstunterricht mit integrierter Sprachbildung benötigten die Probanden*innen zur Umsetzung des Plakates sowohl fachliche Unterstützung beim Skizzieren, als auch sprachliche Unterstützung zum Beschreiben der Bildgegenstände (vgl. Fohr 2021: 315-329): Um zu üben, die skizzierten Details strukturiert zu beschreiben, erhielten sie daher nach einer Erarbeitungssequenz Notizzettel mit den Fragen nach dem Bildgegenstand („Was?"), dessen Lage („Wo?"), der Tätigkeit

(„Was macht …?“), der Kleidung, der Körperhaltung und dem Gesichtsausdruck, auf denen sie ihre Beobachtungen eintragen konnten. Die Schüler*innen konnten so üben, ihre Beobachtungen vorstrukturiert in Stichworten zu formulieren. Eine zusammenhängende und nachvollziehbare Bildbeschreibung wurde in dieser Unterrichtssequenz nicht erwartet.

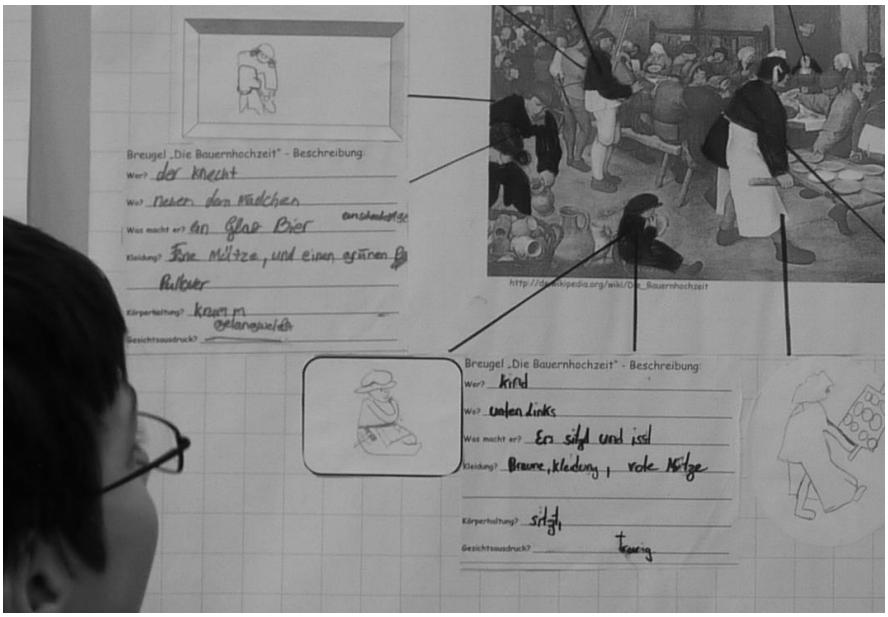

Abbildung 2: Informationsplakat Gruppe 5.1, Format DIN A2, 6.12.2010 (Foto: Tanja Fohr)

Die mündlichen Sprachdaten zur Beschreibung des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ (s. Abbildung 1), die nach der Unterrichtssequenz zum Üben der Bildrezeption mit der Gestaltung eines Informationsplakates erhoben wurden, sollten dazu dienen, Informationen darüber zu erhalten, wie die zweisprachig aufwachsenden Lernenden zu Beginn der Klasse 5 mit der Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, umgehen und sich äußern (vgl. Fohr 2021: 209-339). Dabei wurde berücksichtigt, dass sich die Fünftklässler mit dem Gemälde global im Plenum (*Percept*bildung) und in einer Partnerarbeit selektiv mit den Details des Gemäldes (*Konzept*bildung) beschäftigt hatten und durch die integrierte Sprachbildung dabei unterstützt wurden. Bei der Analyse und Deutung der vorliegenden Daten in Bezug auf die theoretischen Ausführungen zum Beschreiben im Kontext des Kunstunterrichts und das Modell zu den Umsetzungsmöglichkeiten der Kunstkommunikation (s. Abschnitte 2 und 3) muss folglich bedacht werden, dass sich die Probanden*innen im Unterricht schon mit dem Gemälde befasst haben und die Phase *Percept*bildung somit ggf. schon abgeschlossen ist. Eine explizite Vorbereitung hinsichtlich den mit dem Operator *Beschreiben* verbundenen schulsprachlichen Erwartungen fand im Kunstunterricht allerdings nicht statt. Daher können die Daten ebenfalls darüber Auf-

schluss geben, wie sich die Probanden*innen gemessen an den allgemeinen schulsprachlichen Erwartungen nach der Übungsphase mit der fachlichen Schwerpunktsetzung Bildrezeption äußern.

Bei der vorliegenden Analyse und Auswertung der elizitierten Daten soll nun ein Augenmerk auf die Besonderheiten der Kunstkommunikation im Zusammenhang mit den schulsprachlichen Erwartungen an die Kompetenz, etwas beschreiben zu können, gelegt werden. Die Fragen, die die Analyse der Beschreibung der Zweitsprachenlernenden leiten, sind davon ausgehend die Folgenden:

- Wie beschreiben Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 im Kontext des Kunstunterrichts Kunstwerke wie das der „Die Bauernhochzeit" von Pieter Bruegel d. Ä. nach einer ersten Übungsphase zur Bildrezeption?
- Welche der im Modell dargelegten Möglichkeiten und Merkmale der Kunstrezeption und der damit verbundenen sprachlichen Realisierung der Beschreibungen können zur Analyse und Beschreibung der Daten herangezogen werden? (*Top down*)
- Welche weiteren Möglichkeiten und ggf. Merkmale der Kunstkommunikation, insbesondere zum Beschreiben, lassen sich ggf. aus der Analyse der Daten der Zweitsprachenlernenden ableiten? (*Bottom up*)

In diesem Zusammenhang sind zudem die Fragen von Belang, inwieweit die von Seiten der Kunstpädagogik gesetzten Erwartungen an das Decodieren von Bildern im fachlichen Kontext mit den allgemeinen schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung korrelieren und welche Rückschüsse sich daraus für die Vermittlung ergeben.

5 Kunstrezeption von Fünftklässlern: Mündliche Beschreibungen des Gemäldes „Die Bauernhochzeit"

Die aktuellen schulsprachlichen und kunstpädagogischen Richtlinien geben global vor, dass Schüler*innen in der Sekundarstufe I das *Beschreiben*, u.a. von Bildern, erlernen sollen. Was dies aber für bestimmte Jahrgangstufen, insbesondere fachliche Unterrichtskontexte wie dem Kunstunterricht bedeuten kann, ist bislang nur durch vereinzelte qualitative Untersuchungen zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Schülern*innen belegt worden, wie in Abschnitt 2 bereits erwähnt.

Die Frage danach, wie Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 Kunstwerke im Unterrichtskontext beschreiben, soll durch die exemplarische Analyse von drei mündlichen Bildbeschreibungen zum Gemälde „Die Bauernhochzeit" von Pieter Bruegel d. Ä. beantwortet werden. Ausgehend von den Daten wird darüber hinaus diskutiert, inwieweit die in dem Modell zur Kunstrezeption dargelegten Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung um weitere Punkte ergänzt werden sollten (*Bottom up*).

Für die exemplarische Analyse und Auswertung in Bezug auf die am Ende des Abschnitts 4 gestellten Fragen werden drei Äußerungen herangezogen, die das erste Kriterium, nämlich die Spannbreite der Kunstrezeption und -kommunikation in Bezug auf die im Modell dargelegten Möglichkeiten und die damit verbundene sprachliche Umsetzung, deutlich machen. Ein weiteres Kriterium für die vorliegende Auswahl der Daten ist, dass die Probanden*innen entsprechend den Profilanalyse- (vgl. Grießhaber 2007) und den C-Test-Ergebnissen nach Baur und Spettmann (2007) einen hohen bis erhöhten Förderbedarf in der Zielsprache Deutsch nachwiesen[13] (vgl. Fohr 2021: 197-211).

Bei den drei Probanden*innen handelt es sich um TN Onue[14], der zum Zeitpunkt der Erhebung 12 Jahre alt ist und zu Hause mit seinen Eltern und Geschwistern Türkisch spricht; um TN Che, die zum Zeitpunkt der Erhebung 10 Jahre alt ist und mit ihren Eltern zu Hause Tagalog, die am weitesten verbreitete Sprache auf den Philippinen, spricht, und TN Öm, der zum Erhebungszeitpunkt 11 Jahre alt ist und mit seinen Eltern zu Hause Türkisch, aber mit seinen Geschwistern Deutsch spricht (vgl. ebd.).

Alle drei Probanden*innen haben gemeinsam mit ihren Partner*innen ein Präsentationsplakat zu dem Gemälde „Die Bauernhochzeit" erstellt und sich mit einzelnen Bilddetails befasst (vgl. ebd.: 309-339).

(1) *Auszug aus dem Interview mit 5.1 TN Onue vom 13.12.2010*[15]
I: Interviewerin, B: TN Onue

00:03:15-0	I:	A h j a .. interessant. /Mhm/ Kommen wir zur nächsten Frage. Ihr habt euch mit dem Bild: Die Bauernhochzeit beschäftigt.
00:03:15-0	B:	Ja.
00:03:20-1	I:	Und kannst du mir vielleicht jetzt das Bild beschreiben?
00:03:44-7	B:	Also, das hier ist eine Hochzeit und der Mann ist nicht dabei, das dürfen die da nicht, haben wir /eh/ von unserer Kunstlehrerin gehört. Ja und /eh/ hier sind jetzt welche Musiker und so, hier sind jetzt manche Knechte, die bringen das Essen und so, und /ehm/ manche gießen das Bier und.
00:03:49-9	I:	Und kannst du das am Bild festmachen? Also wer wo was macht, also so von

[13] S. Anm. in Fußnote 8. Die detaillierten Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen sowie die C-Tests und die Profilanalysen der Probanden*innen können im digitalen Anhang zum Promotionsvorhaben eingesehen werden (vgl. Fohr 2021: 3-17; https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110687026/html [1.6.2021]).

[14] Bei den hier aufgeführten Namen der Probanden*innen handelt es sich um Pseudonyme. TN bedeutet „Teilnehmer*in".

[15] Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:08:19, Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 31.1.2011; Überarbeitung: 7.8.2011; 22.8.2018.

00:03:48-8	B:	Das ist die Königin,
00:03:48-8	I:	Kannst du, kannst du vielleicht
00:03:51-7	B:	Ach so, (Entschuldigung?)
00:03:56-9	I:	/eh/ erklären, also weißt du, so, nicht zeigen sondern also sagen, also, wo was ist?
00:04:44-0	B:	Auf dem Boden sitzt jetzt so ein kleines Mädchen und sie macht jetzt irgendetwas, das weiß ich jetzt nicht. Und manche, /ehm/ da ist ein Holztür und die tragen da draus Suppe und .. und unten rechts, da ist ein Hund, neben dem Mann da, das /ehm/ das sind die Gäste und bei /eh/ und die Frau sitzt da mit der Krone da. Hier … Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe.
00:04:44-0	I:	/Mhm/
00:05:02-8	B:	Ja. Und so. Die kommen /ehm/ der Mann, der darf, keine Ahnung, nicht bei der Hochzeit dabei sein, der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so.

Bei dem zirka zwei Minuten langen Gesprächsausschnitt fällt auf, dass TN Onue nach der Nennung des Bildthemas zunächst nicht das beschreibt, was er sieht, sondern damit einsteigt, sein Hintergrundwissen über das Gemälde wiederzugeben: „Also, das hier ist eine Hochzeit und der Mann ist nicht dabei, das dürfen die da nicht, haben wir /eh/ von unserer Kunstlehrerin gehört". Am Ende dieser Gesprächssequenz geht er ebenfalls nochmals auf diese Besonderheit ein. Nicht nur der Proband Onue, sondern auch die Schülerin Che und der Proband Öm sowie weitere Schüler*innen geben zuerst ihr Hintergrundwissen zur dargestellten Situation und der Zeit wieder. Im Anschluss verweist und benennt TN Onue zahlreiche Bildgegenstände: „Ja und /eh/ hier sind jetzt welche Musiker und so, hier sind jetzt manche Knechte, die bringen das Essen und so, und /ehm/ manche gießen das Bier und".

Die Interviewerin hat in ihren begleitenden Anmerkungen notiert, dass alle Probanden*innen nicht nur sprachlich mit Deiktika wie „hier", „da" usw. auf einzelne Bildgegenstände verwiesen haben, sondern die Reproduktion des Bildes an sich heranzogen, um nicht nur sprachlich, sondern auch mit den Fingern auf die Besonderheiten zu verweisen und so die Wahrnehmung ihres Gegenübers zu lenken. TN Onue beschreibt ebenfalls die Tätigkeit der Knechte, was ggf. darauf zurückgeführt werden könnte, dass er sich mit diesen Bildgegenständen bei der Übung zur detaillierten Bildrezeption und Plakaterstellung schon befasst hat. In Verbindung zum eingangs benannten Bildthema der Hochzeit beschreibt er einzelne Bildgegenstände, allerdings ohne sprachlich deren Bezug zum Ganzen und deren Lage im Bild deutlich zu machen (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Auf die

Aufforderung der Interviewerin, die Lage der Bildgegenstände zu beschreiben, reagiert er zunächst nicht. Stattdessen nennt er einen weiteren Bildgegenstand, indem er auf die Braut deutet und sie wie folgt bezeichnet: „Das ist die Königin" Dadurch, dass er im weiteren Verlauf auf dieselbe Bildfigur erneut eingeht („die Frau sitzt da mit der Krone da"), wird deutlich, dass er aufgrund der Brautkrone, die über dem Kopf der Braut im Hintergrund an einem grünen Vorhang angebracht ist, diese Person als „Königin" bezeichnet. TN Onue nimmt durch die Zuschreibung des Titels „Königin" eine Deutung vor und weist somit indirekt seine Zuhörerin darauf hin, dass es bei der dargestellten Person um die Hauptfigur auf dem Bild handelt (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Nach einer erneuten Aufforderung, genauer zu beschreiben, wo etwas ist, verweist TN Onue nicht nur auf die Bildgegenstände, sondern verortet diese teilweise im Bild:

> Auf dem Boden sitzt jetzt so ein kleines Mädchen und sie macht jetzt irgendetwas, das weiß ich jetzt nicht. Und manche, /ehm/ da ist ein Holztür und die tragen da draus Suppe und .. und unten rechts, da ist ein Hund, neben dem Mann da, das /ehm/ das sind die Gäste und bei /eh/ und die Frau sitzt da mit der Krone da. Hier … Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe.

Durch die drei Verweise („auf dem Boden", unten rechts", „neben") auf die Lage der Bildgegenstände erfolgt allerdings noch keine Zuordnung derselben zum Bildganzen und Bildraum (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Wieder sind es vielmehr sprachliche Zeigewörter, die in Verbindung mit Gesten als Hinweise auf die Lage dienen. Da der Proband TN Onue jedoch so belegt, dass er die Lage von Bildgegenständen mit Hilfe von lokalen adverbialen Bestimmungen grundsätzlich beschreiben kann, liegt es vermutlich an der Situation, in der die Zuhörerin und er das Bild beide gleichzeitig vor Augen haben, dass er die Bildgegenstände nicht konkreter verortet.

Die mündliche Beschreibung des Probanden Onue ist insgesamt eher unzusammenhängend und gekennzeichnet durch Verweise auf die Besonderheiten („Königin", „Krone", „Holztür") im Bild, die seine Zuhörerin vermutlich nicht wahrgenommen hat und die sich nicht über die Bildbetrachung erschließen („Ja. Und so. Die kommen /ehm/ der Mann, der darf, keine Ahnung, nicht bei der Hochzeit dabei sein, der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so"). TN Onue beschreibt also im Gespräch primär aufzählungsartig die Bildgegenstände, die sich erst bei einer detaillierten Beschäftigung mit dem Bild entdecken lassen. Um seine Aufzählung zu strukturieren verwendet er 16 Mal die Konjunktion „und", manchmal als Hinweis auf weitere Bildgegenstände in Verbindung mit dem Adverb „so".

Anders als bei der Erstbegegnung mit dem Bild, die zur Vorbereitung der Partnerarbeit zur Plakaterstellung im Plenum stattfand, formuliert TN Onue im Gespräch keinen ersten Eindruck mehr. Da er sich schon mit dem Gemälde im Unterricht befasst hat und die *Percept*bildung somit abgeschlossen ist, lassen sich TN Onues Beschreibungen in der Phase der *Konzept*bildung verorten (s. Abschnitt 2).

Vergleichbar mit den Ergebnissen der Untersuchungen zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen (s. Abschnitt 2, Schmidt 2016, Grütjen 2013, Glas 2011; 2015) lassen sich ebenfalls bei dem Zweitsprachensprecher Sprechmuster des Zeigens feststellen und die Beschreibung wirkt unstrukturiert und suchend. Auf formelle Besonderheiten wie die farbliche Gestaltung geht er nur kurz am Ende ein, indem er die Kleidung der Musiker beschreibt: „Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe". Insgesamt verbleibt er bei seiner Beschreibung auf der inhaltlichen Bildebene und geht nicht auf die Gestaltung, die Material-Form-Inhaltsbeziehungen und ihre Wirkung[16], z.B. die Wirkung der gedämpften Farben ein (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Eine Bilddeutung erfolgt nur insofern, als dass TN Onue das Hintergrundwissen, über das er verfügt, nochmals zum Ende hin hervorhebt und so deutlich macht, dass der Ehemann nicht auf seiner Hochzeit sein durfte und dazu vermutet „der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so".

Die Beschreibung wäre für die Zuhörerin ohne die Reproduktion des Werkes kaum nachvollziehbar, da es TN Onue nach der Nennung des Bildthemas nicht gelingt, die einzelnen Bildgegenstände im Zusammenhang zu beschreiben. Grund dafür könnte sein, dass die Bildbeschreibung für den Probanden*innen grundsätzlich keine Funktion hat, da er und die Interviewerin das Bild beide gleichzeitig anschauen können. Umso wichtiger ist es, TN Onue daher auf das zu verweisen, was man nicht im Bild sieht. Mit Bezug auf die Abbildung des Kunstwerkes sind die Äußerungen von TN Onue nachvollziehbar, aber nicht durchgängig logisch („Königin" als Bezeichnung für die Braut). Er gerät beim Sprechen hin und wieder ins Stocken, hat insgesamt jedoch geringe Probleme bei der sprachlichen Realisation.

Anders verhält es sich in Bezug auf die sprachliche Umsetzung und Verständlichkeit bei der Probandin Che, die große Schwierigkeiten damit hat, die einzelnen Bildgegenstände zu benennen.

[16] Die Beschreibung der Material-Form-Inhaltsbeziehungen, insbesondere z.B. der farblichen oder perspektivischen Gestaltung und ihrer Wirkung, ist Vermittlungsziel im Kompetenzbereich der Bildrezeption (s. Abschnitte 2; 3). Ausgehend von den vorliegenden Daten müssen die damit verbundenen fachlichen und sprachlichen Grundlagen in der Klasse 5 noch erarbeitet und geübt werden.

(2) *Auszug aus dem Interview mit 5.1 TN Che vom 13.12.2010*[17]
I: Interviewerin, B: TN Che

00:02:10-9	I:	/Mhm/ Okay. Und ihr habt euch mit dem Bild die Bauernhochzeit beschäftigt. (B: /Mhm/) Kannst du mir das Bild beschreiben?
00:02:38-1	B:	Also. /ehm/ Die Braut da /ehm/ da oben ist ein Krone. Und /ehm/ die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann.
00:02:42-8	I:	/Mhm/
00:02:51-8	B:	Und die dürfen überhaupt nicht reden und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig.
00:02:58-5	I:	Und kannst du mir das Bild genauer beschreiben?
00:03:36-5	B:	/ehm/ Nicht so ganz. .. Da vorne, die beiden, das sind Musikalische und die spielen Dudelsack und da ist ein Mönch, die immer so ein Kleid, also ein Mantel hat oder Umhang hat und ja. .. Und da warte mal, da ist die Kelch. Oder?

TN Che verweist mit dem lokaldeiktischen Adverb „da“ auf besondere Motive wie die Braut, die Krone oder den Mönch: „Also. /ehm/ Die Braut da /ehm/ da oben ist ein Krone. Und /ehm/ die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann“. Anders als TN Onue benennt sie eingangs nicht das Bildthema der Bauernhochzeit, was die Zuordnung der benannten Bildgegenstände für die Zuhörerin erschwert. Aber auch TN Che gibt wie TN Onue schon im Einstieg Informationen zum Bild und den Bräuchen einer mittelalterlichen Hochzeit wieder, die sich durch die Betrachtung des Bildes nicht erschließen. Diese Informationen sind allerdings nicht alle nachvollziehbar, da sie bruchstückhaft und unzusammenhängend berichtet werden („die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann“). TN Che gibt diese Hintergrundinformationen zudem nicht sachlich wieder, sondern sie baut diese aus, nimmt sie als Anlass, eine Bilderzählung zu beginnen, und verbindet den Sachverhalt mit der Deutung, dass die Braut „traurig“ ist: „Und die dürfen überhaupt nicht reden und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig“. Nicht nur TN Che, sondern auch andere Probanden*innen haben bei der mündlichen wie bei der schriftlichen Aufforderung, das Bild zu beschreiben, häufig mit den Hintergrundinformationen begonnen, die sie zu einer freien und neuen Bilderzählung zur Braut und deren Ehemann, die teils losgelöst von den Abgebildeten war, ausgebaut haben. Hintergrundinformationen zu mittelalterlichen Hochzeitsbräuchen wurden den Probanden*innen in der ersten

[17] Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:05:25; Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 4.2.2011; Überarbeitungen: 7.8.2011; 20.8.2017.

Unterrichtssequenz zum Bild auf Nachfragen erläutert. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass das nicht im Bild Wahrnehmbare und damit das, was nicht offensichtlich ist, für die Schüler*innen mitteilenswert ist.

Auf die Aufforderung der Interviewerin, das Bild genauer zu beschreiben, macht TN Che durch ihre Äußerung „Nicht so ganz“ und durch die Nachfrage mit „Oder?“ deutlich, dass sie dazu nicht in der Lage ist. Sie zeigt und benennt daraufhin weitere Bildmotive: „Da vorne, die beiden, das sind Musikalische und die spielen Dudelsack und da ist ein Mönch, die immer so ein Kleid, also ein Mantel hat oder Umhang hat und ja. .. Und da warte mal, da ist die Kelch. Oder?“. TN Ches Aufzählung und ihr Nachfragen wirken so, als ob sie versucht, sich daran zu erinnern, was sie bei der Übung zur detaillierten Bildrezeption und Beschreibung zu den Bildmotiven herausgefunden hat und sie nun einiges davon reproduziert, was ihr zu einem Teil gelingt („Dudelsack“, „Kelch“). Mit Blick auf die vorgeschaltete Unterrichtssequenz mit integrierter Sprachbildung ist hervorzuheben, dass TN Che die Nomen „Dudelsack“ und „Kelch“ verwendet, während sie aber nicht beschreiben kann, dass die Braut nicht neben ihrem Mann sitzt, bzw. nach TN Ches Verständnis nicht sitzen darf („… nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann“). TN Che hat sich zur Gestaltung ihres Präsentationsplakates mit ihrer Partnerin mit den Musikern befasst, diese skizziert und sie in Stichpunkten beschrieben und dabei die für sie neue Bezeichnung „Dudelsack“ gelernt (vgl. Fohr 2021: 354). Durch die Beschäftigung mit diesem Bilddetail hat sie sich vermutlich das Wort gemerkt.

TN Ches Schwierigkeiten, das Bild zu beschreiben und sich dabei vom Benennen des Bildthemas über die Zuordnung wesentlicher Bildgegenstände zum Bildganzen zu bewegen und ihr Hintergrundwissen zum Bild (s. Schaubild 1, rechte Spalte) wiederzugeben, können zum einen damit zusammenhängen, dass sie mit der Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, nicht vertraut ist. Jedoch lässt die wenig nachvollziehbare Form der sprachlichen Umsetzung und die Gleichförmigkeit des Satzbaus bei TN Ches Äußerung vermuten, dass es ihre Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch noch nicht dazu ausreichen, ein Bild zusammenhängend und ohne Unterstützung zu beschreiben.

Im Vergleich dazu hat der Proband Öm im nachfolgenden Analysebeispiel nicht so sehr mit der sprachlichen Umsetzung Schwierigkeiten, sondern vielmehr mit dem Arbeitsauftrag, genauer mit dem Verständnis des Operators *Beschreiben*: „Wie beschreiben? Sagen was das ist?“.

(3) *Auszug aus dem Interview mit 5.2 TN Öm vom 13. 12. 2010*[18]
I: Interviewerin, B: TN Öm

00:02:28-0	I	Okay. Und dann habt ihr euch mit diesem Bild beschäftigt (B: Ja.) Die Bauernhochzeit. Ja? Kannst du mir vielleicht das Bild beschreiben? Ich halte es für dich so hin und du be-
00:02:29-5	B	Wie beschreiben? Sagen was das ist?
00:02:36-3	I	Also das Bild beschreiben.
00:03:28-9	B	Also, das ist die Hochzeit. Die, also, die Braut darf nicht mit anderen reden, muss auf die anderen achten, darf nicht aufstehen, darf nichts essen. Da sind die Musikanten, die mit dem Dings spielen und das sind die Knechte, da gibt es keine Holztür, weil die Holztür ist, also, wo die Knechte das halten, also wo die Teller drauf sind, da ist die Holztür. Dass, dann. Da ist das Hochzeitsbier. (I: /mhm/) Da ist ein Knecht da unten, der hat auch ein Messer, das kleine Baby. Das wars.

Nach einer erneuten Wiederholung des Arbeitsauftrages antwortet er flüssig und ohne Stocken und beginnt damit, das Bildthema „Hochzeit" zu benennen und der Beschreibung somit einen thematischen Rahmen zu geben. Wie die anderen Probanden*innen auch, erläutert er zunächst den mittelalterlichen Brauch („die Braut darf nicht mit anderen reden"), ergänzt diesen Brauch aber wie TN Che, indem er frei erzählt, dass die Braut auf die anderen achten muss und nicht aufstehen darf. Auch hier sind es gerade wieder die Informationen zum Bild, die für die Zuhörerin nicht aus der Betrachtung hervorgehen, und die die Probanden*innen dadurch betonen, dass sie sie voranstellen und/oder weiter zu einer Bilderzählung ausschmücken. Es wirkt so, als ob die Schüler*innen vorrangig das wiedergeben, was ihres Erachtens das Kunstwerk spannend oder Besonders macht. Ebenso wie TN Che verwendet TN Öm das lokaldeiktische Adverb „da" in seiner kurzen Äußerung fünf Mal. So verwiest er auf die Musikanten, das „Dings", womit er vermutlich den Dudelsack meint, die Knechte, die Holztür mit den Tellern darauf, das Hochzeitsbier, den Knecht und das „Baby" mit dem Messer. TN Öm zählt folglich alle Bildgegenstände auf, die sich für die Zuhörerin nur durch eine detaillierte Betrachtung erschließen würden und die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind. Wiederum wären ohne die Reproduktion des Gemäldes „Die Bauernhochzeit" der Aufbau des Bildes und die Lage der Bildgegenstände nicht nachvollziehbar. TN Öm beschreibt nicht, wie das Kunstwerk auf ihn wirkt und wertet es somit auch nicht (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

[18] Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:05:14; Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 21.2.2011; Überarbeitungen: 10.8.2011; 21.8.2018.

Dass TN Öm ebenfalls Schwierigkeiten bei der sprachlichen Umsetzung hat, deutet sich dadurch an, dass es ihm nicht gelingt, nachvollziehbar zu beschreiben, dass die Holztür als Trage für die Teller verwendet wird: „das sind die Knechte, da gibt es keine Holztür, weil die Holztür ist, also, wo die Knechte das halten, also wo die Teller drauf sind, da ist die Holztür". TN Öm leitet seine kurze Beschreibung mit „Also" ein und schließt mit „Das wars" ab. Diese Rahmung seiner Äußerung gibt seiner Beschreibung den Charakter einer schulischen Aufgabe, die er erledigt. Da die Probanden*innen nicht wissen, warum sie das Bild, welches sie und die Zuhörerin sehen, beschreiben, verbleibt die Aufforderung ohne einen für die Probanden*innen ersichtlichen Zweck.

Insgesamt wird durch die exemplarische Analyse deutlich, dass die Zweitsprachenlernenden ähnlich wie die monolingual aufwachsenden Schüler*innen gehäuft Nomen verwenden, auf die sie mit deiktischen Ausdrücken wie „da" hinweisen. Häufig wurden die verwendeten Bezeichnungen wie „Hochzeitsbier" oder „Kelch" schon bei der Beschreibung der Bilddetails eingeführt und geübt, sodass die Probanden*innen sich diese wahrscheinlich gemerkt haben. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse nun im Hinblick auf die Ausgangsfragen und die theoretischen Vorüberlegungen diskutiert.

6 Ergebnisdiskussion und Fazit

Das *Beschreiben*, insbesondere das Beschreiben von Bildern, kann je nach fachlichem Kontext, dem Beschreibungsgegenstand, der Situation, in der sich die Sprecher*innen und ihre Zuhörer*innen befinden, und dem Zweck der Beschreibung jeweils anders realisiert werden. Schulsprachliche Erwartungen an das und Erläuterungen zum Beschreiben definieren in diesem Zusammenhang mögliche übergreifende Kriterien wie Sachlichkeit, Genauigkeit und Strukturiertheit, deren Gültigkeit für die verschiedensten Gegenstandsbereiche, Situationen im Fachunterricht und spätere berufliche Anforderungen angenommen wird.

Wenn der Bezugspunkt der Beschreibung jedoch die Kunst und das übergreifende Ziel die kulturelle Bildung ist, genauer der Ausbau von Bildkompetenzen zur Rezeption von Kunst, kann die Bildbeschreibung aufgrund des offenen und häufig unbestimmten Charakters von Kunst nur bedingt den schulsprachlichen Erwartungen genügen. Die schulsprachlich angemessene Kunstkommunikation ist daher nur eine von zahlreichen Möglichkeiten, wie Schüler*innen und somit auch Zweitsprachenlernende ihre Bildwahrnehmung zum Ausdruck bringen können.

Wie Studien zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen ergeben haben, sind ihre Kunstgespräche in der Anfangsphase eher suchend, aufzählungsartig und gekennzeichnet durch die gehäufte Verwendung von Nomen zur Bezeichnung von Bildgegenständen und lokalen Adverbialen und Deiktika. Der Prozess der Strukturierung des Bildes erfolgt gemeinsam im Gespräch und wird geleitet von dem jeweiligen subjektiven Wahrnehmungspro-

zess. Durch die exemplarische Analyse der Bildbeschreibungen der Zweitsprachenlernenden im Alter von 10-12 Jahren, eingangs der Klasse 5, wird deutlich, dass sie ebenfalls gehäuft Bildgegenstände aufzählen und ihre gestischen Hinweise auf die genannten Bildmotive auf der sprachlichen Ebene mit Hilfe von Lokaladverbien unterstützen.

Anders als bei den Untersuchungen zur Kunstkommunikation von monolingual aufwachsenden Schülern*innen haben sich die Zweitsprachenlernenden vor der Datenhebung zum mündlichen Beschreiben im Vorfeld mit Details des Gemäldes „Die Bauernhochzeit" auseinandergesetzt. Dies führt dazu, dass die mündlichen Beschreibungen der Zweitsprachenlernenden in einer Anfangsphase nicht durch die Formulierung eines ersten Eindrucks oder wertende Äußerungen gekennzeichnet sind (s. Abschnitt 2; *Percept*bildung). Stattdessen weisen die Probanden*innen auf das Besondere im Bild hin und erläutern der Zuhörerin ihr Hintergrundwissen zum Bild, welches sich nicht durch die Betrachtung erschließt (s. Abschnitt 2; *Allokation*). Einige Zweitsprachenlernende nutzen zudem ihr Wissen um mittelalterliche Hochzeitsbräuche und bauen es zu einer Bilderzählung aus, die von dem Betrachtungsgegenstand wegführt. Wertende Äußerungen und Deutungen beziehen sich auf Mutmaßungen zu den möglichen Gefühlen der dargestellten Personen, wie die der Braut (vgl. TN Che: „und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig"). Die Zweitsprachenlernenden zu Beginn der Sekundarstufe I können folglich über die in dem Modell genannten Möglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation hinaus eigene Ideen und fiktive Erzählungen zu den Bildgegenständen entwickeln. Grund dafür könnte im Zusammenhang mit dieser Studie sein, dass die Probanden*innen zuvor im Unterricht thematisierte Hintergrundinformationen zum Bild für ihre Bilderzählungen zum Anlass genommen haben. Nach der Analyse der schriftlichen Beschreibungen von den 16 Probanden und ihren 31 Mitschüler*innen aus den Bezugsgruppen, die in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht hinzugezogen werden können, kann aber vermutet werden, dass ebenso Fünftklässler, die sich noch nicht mit dem Kunstwerk befasst haben, dazu neigen, Bilderzählungen zu verfassen und ausgehend von dem Bildimpulsen frei zu erzählen.

Die Auswertung der mündlichen Gesprächsdaten hat zudem ergeben, dass Zweitsprachlerner*innen zu Beginn der Sekundarstufe I in Bezug auf die Spannbreite der sprachlichen Umsetzungsmöglichkeiten von Kunstkommunikation (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Material-Form-Inhaltsbeziehungen beschreiben) ohne vorige Erarbeitung und Übung noch nicht auf die Bildform, z.B. den Aufbau des Bildes, die Lage der Bildgegenstände oder die farbliche Gestaltung und ihre Wirkung eingehen können. Für das Beschreiben von Kunstwerken, also die Kompetenz Bilder zu rezipieren, ist es wichtig, die formellen Besonderheiten in dem Bildaufbau, der farblichen Gestaltung und in anderen Bereichen wie der Oberflächengestaltung nicht nur benennen zu können, sondern auch zu erfassen und zu formulieren, wie diese Material-Form-Beziehungen mit dem Inhalt zusammenspielen und welche Wirkung sich daraus für den Betrachtenden oder die Betrachtende

ergeben (vgl. BDK 2008). Da 12 von 13 Probanden*innen und insbesondere die drei in diesem Beitrag Vorgestellten sich nicht explizit zur Gestaltung des Kunstwerkes geäußert haben, muss die Vermittlung in diesem Bereich bei den Grundlagen des Wahrnehmens, Erkundens und Begreifens ansetzen. Dies könnte über den Weg der ästhetisch-praktischen und damit verbundenen sprachlichen Erarbeitung der Zusammenhänge von Gestaltung, z.B. bei der Verwendung von verschiedenen Materialien, von Werkzeugen, Formen und deren Kompositionsmöglichkeiten geschehen (vgl. Fohr 2017). Relevante Darstellungsmittel selbst im praktischen Arbeiten zu erproben, deren Gestaltungsspektrum experimentell zu erkunden und ihre Erkenntnisse zu den Gestaltungs- und Wirkungszusammenhängen mit Unterstützung der Lehrkraft, z.B. durch Scaffolding (vgl. Gibbons 2002), zum Ausdruck zu bringen, kann dazu führen, dass die Lernenden die formellen Besonderheiten von Bildern wahrnehmen und die Zusammenhänge von Gestaltung, Wirkung und Deutung begreifen und formulieren lernen.

Ebenso kann ausgehend von der Auswertung der Daten zur Kunstkommunikation der zweisprachig aufwachsenden Probanden*innen vermutet werden, dass sie Probleme mit dem nachvollziehbaren und logischen Beschreiben von Kunstwerken haben (s. Abschnitte 3 und 5). Nur wenigen Probanden*innen ist es gelungen, ausgehend von dem Nennen des Bildthemas die weiteren Bildgegenstände in Relation zum Ganzen strukturiert zu beschreiben. Diese Fähigkeit sollte in Bezug auf den Kompetenzbereich der Bildrezeption grundständig erarbeitet werden und die Lernenden sollten zahlreiche Möglichkeiten erhalten, ihre sprachlichen und nichtsprachlichen Rezeptionskompetenz in Bezug auf die verschiedensten Genres und Werke unterschiedlichster Epochen zu üben. Bei der Vermittlung und der Planung von Übungssequenzen zum strukturierten Beschreiben ist jedoch zu beachten, dass der Betrachtungsgegenstand Kunst offen, manchmal irritierend ist und bei jedem Betrachtenden eine jeweils neue Rezeptionsperspektive auslösen kann. Wenn die Sprachhandlung also die Nachkonstruktion des subjektiv Wahrgenommenen ist und damit verbunden in den verschiedensten Situationen stattfinden kann, dann können nicht nur schulsprachliche Kriterien wie Nachvollziehbarkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit herangezogen werden, sondern Kunstkommunikation kann ebenfalls ein Ausdruck einer persönlichen Wertung oder ein Austausch verschiedenster Perspektiven sein (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Möglichkeiten der Kunstrezeption). Die hier vorgestellten Daten lassen diesbezüglich zwar keine direkten Rückschlüsse auf die verschiedenen Perspektiven der Probanden*innen auf das Bild zu, aber durch das Hervorheben von ausgewählten Bildgegenständen durch die Schüler*innen wird deutlich, dass das Wahrnehmen, Erfassen von Bildern wie das der „Bauernhochzeit“ nicht einheitlich verläuft. Die Gleichzeitigkeit im Bild in das Lineare der Sprache zu überführen, stellt unabhängig vom Irritationsmoment, der Kunst oft innewohnt, eine Herausforderung dar.

Eingangs der Sekundarstufe I sollte der Kunstunterrichts mit fachintegrierter Sprachbildung im Bereich der Bildrezeption, der Förderung der Kunstkommunikation und in diesem Zusammenhang des Beschreibens nicht primär bei den schul-

sprachlichen Erwartungen an eine Beschreibung ansetzen. Vielmehr sollten Lehrkräfte versuchen, das Moment der Spannung und Irritation, welches Kunst häufig innewohnt, zu nutzen, um Lerner*innen zu motivieren, ihren persönlichen Blickwinkel auf das Dargestellte zu suchen, zu finden und zu äußern (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Gerade eingangs der Sekundarstufe I könnte das Erfinden, Fantasieren und Erzählen zu Bildern dabei eine große Rolle spielen.

Zudem hat sich gezeigt, dass die Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, das auch das Gegenüber sieht, bei den Zweitsprachenlernenden zu Irritationen geführt hat. Daher wäre es für das Üben rund um das Decodieren von Kunstwerken sinnvoll, einen Austausch zu organisieren, bei dem es notwendig ist, ein Bild zu beschreiben, welches der*die Gesprächspartner*in nicht vor Augen hat (vgl. Fohr 2021: 314). Diese Situationen könnten inszeniert werden und durch Rollenspiele geübt werden. Um die Zweitsprachenlernenden so sukzessiv an verschiedene Formen des Austauschs zur Kunst heranzuführen, bedarf es einer planvollen Unterstützung durch eine begründete fachintegrierte Sprachbildung von Seiten der Lehrkraft.

Die vorliegenden Ausführungen und die Analyse konnten nur einen kleinen Einblick auf die Bildrezeption und das Beschreiben von Zweitsprachensprecher*innen gewähren. Wünschenswert und geplant sind weitere Untersuchungen zur Kunstkommunikation von Zweitsprachenlernenden im Museum, um ausgehend von ihrer Wahrnehmung und ihren Äußerungen Hypothesen zu ihren Interessen, ihrer Perspektive auf das Dargestellte, ihren sprachlichen Ausdruckmöglichkeiten sowie Bedarfen im Bereich der Bildrezeption zu gewinnen. Obgleich es zahlreiche didaktisch-methodische Vorschläge zur Sprachförderung rund um Kunst und im Museum gibt (vgl. Baur; Roll 2015), ist bislang unklar, über welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen zur Annäherung an Kunst Zweitsprachenlernende in der Sekundarstufe I verfügen. Gleichfalls offen sind die Fragen, wie viel die Erst- und/oder Zweitsprache betreffende und ebenso nichtsprachliche Unterstützung es braucht sowie welche Methoden sich für einen Austausch in Bezug auf die unterschiedlichen Facetten der Kunstkommunikation eignen.

Wenn das Ziel darin besteht, das Spiel rund um die Kunst mit seiner Offenheit und Unbestimmtheit in der Sprache fortzuführen, dann kann dies zudem bedeuten, die Schüler*innen dabei zu unterstützten, sich ein Ausdruckspektrum, welches jenseits der gebräuchlichen schulsprachlichen Normen und Formen liegt, anzueignen und auszuprobieren.

Literatur

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard; Marenbach, Dieter (2009): *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. 6., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.

Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 95-111.

Baur, Rupprecht S.; Roll, Heike (2015): *Sprache durch Kunst*. Essen: Universität Duisburg-Essen.

Bering, Kunibert; Heimann, Ulrich; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf; Rooch, Alarich (2006): *Kunstdidaktik*. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Oberhausen: Athena.

BDK (Bund Deutscher Kunsterzieher) (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. In: *BDK Mitteilungen* 3, 1-4. http://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf (1.6.2021).

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 113-131.

Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.

Fohr, Tanja (2017): Sprache im Kunstunterricht – Lernmedium oder -ziel? In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung. Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin, Boston: de Gruyter, 209-229.

Fohr, Tanja (2021): *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst. Eine Studie zur Sekundarstufe I, Klasse 5*. Berlin: de Gruyter Mouton.

Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Glas, Alexander (2011): Wie reden über Kunst im Unterricht? – Einblick in die einschlägige fachdidaktische Diskussion. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst, Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, 205-223.

Glas, Alexander (2015): Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung. In: Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed, 403-413.

Grießhaber, Wilhelm (2007): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 185-198.

Grütjen, Jörg (2013): *Kunstkommunikation mit der „Bronzefrau Nr. 6". Qualitativ empirische Unterrichtsforschung zum Sprechen über zeitgenössische Kunst am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte*. München: kopaed.

Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, 339-372.

Klinker, Martin; Niehoff, Rolf (2015): *Deshalb Kunstunterricht!* In: http://www.bdk-online.info/blog/data/2015/08/Deshalb-Kunstunterricht_Endfassung.pdf (5.10.2020).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der KMK vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013*. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf (6.6.2021).

Kuckartz, Udo (2005): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Otto, Gunter (1983): Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: *Kunst + Unterricht* 77, 10-19.

Otto, Gunter; Otto, Maria (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Band 1. Seelze: Friedrich.

Otto, Gunter (1991): Ästhetische Rationalität. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen: Klartext, 145-161.

Schmidt, Annika (2016): *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: kopaed.

Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer.

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf (1.6.2021).