

**Kunst als Element ganzheitlichen,  
handlungsorientierten und interaktiv-kooperativen Lernens.  
- Eine empirische Untersuchung zur Sprachförderung im Rahmen  
des Projektes *Sprache durch Kunst* -**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

**Dorota Okońska**

aus Düsseldorf

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Rupprecht S. Baur, Universität Duisburg-Essen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen

Disputation: 13. Juni 2023

Essen, im November 2022

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub

universitäts  
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

**DOI:** 10.17185/duepublico/81938

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20240705-072433-7



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) genutzt werden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungen</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
1.1 <i>Sprache durch Kunst</i> – Kurzvorstellung des Projektes.....	9
1.2 Ziele und Vorgehensweise der Studie.....	14
1.3 Aufbau der Arbeit .....	15
<b>2 Ästhetische Bildung und sprachliches Handeln</b> .....	<b>18</b>
2.1 Ästhetische Bildung – Begriffsbestimmung .....	18
2.2 Persönlichkeitsbildende Wirkungen ästhetischer Aktivitäten.....	22
2.3 Das ästhetische Potenzial der Kunstwerke für das sprachliche Handeln	29
<b>3 Außerschulische Lernorte</b> .....	<b>49</b>
3.1 Der Lernortbegriff .....	49
3.1.1 Historische Dimension der Lernortthematik.....	53
3.2 Geschichtlicher Hintergrund des außerschulischen Lernens .....	59
3.3 Potenziale außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule .....	69
3.3.1 Primärerfahrung .....	69
3.3.2 Lernen durch aktive Konstruktion .....	72
3.3.3 Problemorientierung des Unterrichts .....	75
3.3.4 Fächerübergreifender / Fächerverbindender Unterricht .....	76
3.3.5 Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung .....	79
3.4 Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen der Sekundarstufe I .....	83
3.4.1 Deutsch .....	86

3.4.2	Kunst.....	89
3.4.3	Englisch.....	90
3.4.4	Mathematik.....	91
3.4.5	Erdkunde.....	92
3.4.6	Musik.....	92
3.4.7	Geschichte/Politik.....	94
3.4.8	Naturwissenschaften.....	94
3.4.9	Religion.....	98
<b>4</b>	<b>Das Museum als Bildungsinstitution.....</b>	<b>100</b>
4.1	Museum – Begriffsbestimmung.....	100
4.2	Museum im Dienste der heutigen Gesellschaft.....	104
4.3	Aufgaben des Museums.....	119
4.3.1	Sammeln.....	120
4.3.2	Bewahren.....	122
4.3.3	Forschen / Dokumentieren.....	124
4.3.4	Ausstellen / Vermitteln.....	126
4.4	Bildungsauftrag des Museums.....	128
4.4.1	Die Entfaltung des Bildungsauftrages im Museum.....	129
4.4.2	Museumpädagogik - Begriffsbestimmung.....	135
4.4.3	Museum als außerschulischer Lernort – Erweiterung der formalen Bildung.....	138
4.4.4	Lernen im Museum.....	146
4.4.4.1	Constructivist Learning Theory nach Hein.....	147
4.4.4.2	The Contextual Model of Learning.....	158
4.4.4.3	Lernen bei <i>Sprache durch Kunst</i> .....	166

<b>5</b>	<b><i>Sprache durch Kunst</i></b> .....	<b>171</b>
5.1	Das Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	171
5.2	„ <i>Language through Art</i> “ im J. Paul Getty Museum .....	178
5.2.1	Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Beginning Level .....	182
5.2.2	Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate Level .....	189
5.2.3	Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate/Advanced Level .....	195
5.2.4	Language through Art - Ergänzung von <i>Sprache durch Kunst</i> in Essen.....	199
5.3	Sozio-demographische Überlegungen zur Verortung des Projektes in Essen .....	200
5.4	Chronologische Entwicklung des Projektes <i>Sprache durch Kunst</i> .....	208
5.5	Schule - Schülerinnen - Schüler im Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	219
5.5.1	Adressatengruppe – Schüler*innen.....	219
5.5.2	Teilnehmende Schulen.....	219
5.5.3	Teilnehmende Schüler*innen .....	222
5.5.4	Schüler*innen im Museum .....	225
5.5.5	Schüler*innen in der Schule .....	226
5.6	Adressatengruppe: Multiplikator*innen im Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	228
5.6.1	Kunstvermittler*innen .....	229
5.6.2	Sprachdidaktiker*innen .....	229
5.6.3	Zusammenarbeit von Kunstvermittler*innen und Sprachdidaktiker*innen.....	230

5.6.4	Organisatorische und strukturelle Unterschiede: Kunstvermittler*innen im Museum vs. Sprachdidaktiker*innen in der Schule.....	232
-------	---	-----

## **6 Evaluationen und Revisionen der Lehr- und Lernmaterialien des Projektes *Sprache durch Kunst*..... 237**

6.1	Der Reflexionsbogen der Sprachdidaktiker*innen.....	240
6.2	Der Beobachtungsbogen für Studierende und Kunstvermittler*innen zum Einsatz im Museum und in der Schule .....	241
6.3	Der Fragebogen und Pinnwand-Erhebungen für Lehrkräfte.....	242
6.4	Die Dokumentation der Portfolios mit den Arbeitsergebnissen der SuS.....	243
6.5	Videographie von uzbonn.....	245
6.6	Videographie der UDE .....	246
6.7	Qualitative Befragung der Studierenden – uzbonn.....	247
6.8	Handlungsempfehlungen für didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts.....	254

## **7 Ergebnisse: Sprachkompetenzen und Einstellungen der Schüler\*innen im Projekt *Sprache durch Kunst*..... 264**

7.1	Selbsteinschätzung von Schüler*innen .....	267
7.1.1	Begründung der Erhebung von Selbsteinschätzung .....	267
7.1.1.1	Das Wohlbefinden an der Schule .....	267
7.1.1.2	Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht.....	274
7.1.1.3	Einstellung zur Kulturellen Bildung - <i>Sprache durch Kunst</i> .....	278
7.1.2	Fragebogenuntersuchung – Vorstellung des Evaluationsinstrumentes.....	286
7.1.3	Durchführung der Fragebogenuntersuchung .....	289

7.1.4	Stichprobe der Fragebogenuntersuchung .....	293
7.1.4.1	Gesamtgruppe Probanden Fragebogen .....	293
7.1.4.2	Klassenstufe .....	296
7.1.4.3	Geschlecht .....	296
7.1.4.4	Schulformen .....	297
7.1.4.5	Alter .....	297
7.1.5	Auswertung der Selbsteinschätzung von SuS .....	298
7.1.5.1	Auswertung des Wohlbefindens an der Schule .....	299
7.1.5.2	Auswertung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht .....	306
7.1.5.3	Auswertung der Einstellung zum Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	313
7.1.6	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse .....	316
7.2	Erhebung der Sprachkompetenz - C-Test .....	317
7.2.1	Durchführung der C-Test-Untersuchung .....	321
7.2.2	Stichprobe der C-Test-Untersuchung .....	326
7.2.2.1	Gesamtgruppe Probanden .....	326
7.2.2.2	Klassenstufe .....	331
7.2.2.3	Geschlecht .....	331
7.2.2.4	Schulformen .....	333
7.2.2.5	Sprachlicher Hintergrund .....	334
7.2.2.6	Zusammensetzung der Projektgruppen .....	338
7.2.2.7	Unterrichtsgestaltung der Projektgruppen .....	339
7.2.2.8	Betreuungsform der Projektgruppen .....	340
7.2.3	Auswertung der C-Tests .....	341
7.2.3.1	Verbesserung der Sprachkompetenz der 5. Jahrgangsstufe .....	344
7.2.3.2	Verbesserung der Sprachkompetenz der 6. Jahrgangsstufe .....	347

7.2.3.3	Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht.....	350
7.2.3.4	Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Schulform.....	355
7.2.3.5	Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund .....	358
7.2.3.6	Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Förderung im Museum und Museum und Schule .....	361
7.3	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse .....	364
<b>8</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>368</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>375</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>432</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>434</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>437</b>

## Abkürzungen

DaZ/DaF	Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
EzP	Einstellung zum Projekt
GS	Gesamtschule
Gym	Gymnasium
HS	Hauptschule
KV	Kunstvermittler*in
LK	Lehrkraft
MF	Museum Folkwang
PG	Projektgruppe
RS	Realschule
SD	Sprachdidaktiker*in
SdK	Sprache durch Kunst
SoSe	Sommersemester
SuS	Schülerinnen und Schüler
UDE	Universität Duisburg-Essen
VG	Vergleichsgruppe
WB	Wohlbefinden
WiSe	Wintersemester

# 1 Einleitung

Mit der kommunikativ-pragmatischen Wende der Sprachdidaktik in den 1970er Jahren hat sich die Sprachvermittlung und Sprachförderung von der Jahrhunderte alten Tradition gelöst, das Erlernen der Grammatik und des Wortschatzes einer Sprache unabhängig von den realen Bedürfnissen der Sprachverwendung in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen und sich dabei vor allem an der geschriebenen Sprache zu orientieren. Dadurch wurde es möglich die vielfältigen Anlässe, die zum kommunikativen Handeln zwischen Menschen führen, als Faktoren zu begreifen, die implizit Sprachlernerfekte mit sich bringen, indem eine Motivation entsteht, sich über Gesehenes und/oder Erlebtes auszutauschen. Diese Erkenntnis ist auch die Grundlage von dem Projekt *Sprache durch Kunst*. Die Tatsache, dass Kunst die Entwicklung der Menschheit immer begleitet hat, ist ein Hinweis darauf, dass Kunst in allen ihren Erscheinungsformen zu jeder Zeit und in allen Kulturen eine semiotische und damit ‚kommunikative‘ interpersonale Bedeutung hatte und hat. Dieses Potenzial von Kunst wird in dem Projekt *Sprache durch Kunst* in der Verbindung mit sprachlichen Aktivitäten dazu genutzt, Schülerinnen und Schülern (SuS) die Möglichkeit zu geben, sich auf ihre individuelle Art und Weise auszudrücken und sich frei von Druck kreativ zu entfalten. Kunst mit ihrer vielfältigen Heterogenität, Mehrdimensionalität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität schafft - insbesondere auch durch die emotional-affektive Wirkung - eine Vielfalt von Anstößen zu einem kommunikativen Austausch.

## 1.1 *Sprache durch Kunst* – Kurzzvorstellung des Projektes

An dieser Stelle wird zunächst ein kurzer Abriss des Projekts *Sprache durch Kunst* gegeben, um die Les- und Verstehbarkeit der Überlegungen zu erhöhen. *Sprache durch Kunst* ist die Folie, die sowohl den theoretischen Überlegungen, wie den evaluativen Aspekten zugrunde liegt. Ausführlich wird das Projekt in Kap. 5 vorgestellt und diskutiert.

Das Projekt *Sprache durch Kunst* ist eine interdisziplinäre Kooperation zwischen dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen (UDE) und der Abteilung Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang (MF). Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Einrichtungen wurde im Jahr 2008 unter der Leitung von Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Universität Duisburg-Essen) und Dr. Hartwig Fischer (Museum Folkwang) gegründet.

Das zweijährige Pilotprojekt hatte zum Ziel, ein museumspädagogisches Angebot zu entwickeln und umzusetzen, das sowohl der Sprachförderung als auch der Förderung interkultureller Verständigung diene. Die vorliegende Arbeit basiert auf dem Material, das im Zeitraum von 2011 bis 2015, während der Förderung durch die Stiftung Mercator, erhoben wurde.

Dem Konzept von *Sprache durch Kunst* (SdK) in Essen liegt ein weitgefasstes Verständnis von Sprache zugrunde. Gemeint ist hiermit, dass hier verschiedene Funktionen von Sprache eine Berücksichtigung finden (Sprache als Grundlage von Beziehungen, Sprache als Trägerin von Sachinformationen, Sprache als Gestaltungsmittel, Sprache als Trägerin von Kultur und kultureller Bildung), wobei der Verbindung von sprachlichen und ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Demnach gehören zur Sprache nicht nur verbale Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, sowie Grammatik und Wortschatz), sondern auch nonverbale, ästhetische und emotionale Ausdrucksweisen. Dies ergibt sich aus dem Verhältnis zwischen der ästhetischen Erfahrung (die während der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken entsteht) und der Verbalsprache (vgl. Kapitel 2). Brandstätter (2012/2013) charakterisiert dieses Verhältnis folgendermaßen: *„Die ästhetische Anschauung findet ihre Erfüllung niemals in definierenden Begriffen - das Einzigartige der ästhetischen sinnlichen Erfahrung kann niemals vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden.“* Gerade deswegen darf die Auseinandersetzung mit den Kunstwerken nicht lediglich auf die Verbalsprache reduziert werden. In erster Linie ist Sprache ein körperliches und sinnliches Phänomen, das mit bestimmten Sinneserfahrungen wie Körperbewegung, Gebärden, Stimme, Atem oder Mimik und Gestik zusammenhängt (vgl. Karimi 2018). Bei der Herangehensweise von *SdK* kann Sprache in ihrer Ganzheit erfahren und genutzt werden. Die Auseinandersetzung

mit Kunstwerken ermöglicht den Weg zur Sprache und von dieser aus wieder zur Kunst zurück.

Die Projektidee zu *Sprache durch Kunst* in Essen wurde inspiriert durch das vom Education Department des Getty Centers ins Leben gerufene Programm „*Language through Art*“ im J. Paul Getty Museum in Los Angeles.

In der Bildungsabteilung des J. Paul Getty Museums wurde im Jahr 2005, in Zusammenarbeit mit Lehrerberatungsgruppen der Erwachsenenbildung ein wegweisender Lehrplan für erwachsene Lernende, für Englisch als Zweitsprache, der in seiner Art richtungsweisend war: *Language through Art: An ESL<sup>1</sup> Enrichment Curriculum*.

Das Programm basiert auf der Überzeugung, dass das Betrachten und Beschreiben von Kunstwerken zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beiträgt. Kunstwerke aller Gattungen aus der Sammlung des Museums gehörten zu den fokussierten Aspekten und ermöglichten nicht nur die Erweiterung eines Vokabulars, sondern auch die Erfahrung von ästhetischer und argumentativer Ausdrucksweise in Gruppen.

Die Ziele des ESL-Programms am J. Paul Getty Museum waren:

- Sensibilisierung eines breiteren Publikums für das Museum
- Ermutigung der ESL-Lehrkräfte das Museum zum Zweck des Sprachenlernens zu nutzen
- Förderung der dauerhaften Nutzung der ESL-Lehrpläne des Getty Museum und der Ressourcen der Getty-Sammlung
- Ausbau des ESL-Programms des Getty Museum durch Workshops und Fortbildungsprogramme

Eine Analyse der jeweiligen Unterrichtseinheiten des Getty Museum zeigt, dass in diesem Programm eine traditionelle Form des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund steht (auf die konkreten Unterschiede der beiden Konzepte: ESL-Programms am J. Paul Getty Museum und *Sprache durch Kunst* in Essen wird in Kapitel 5.2 genauer eingegangen).

---

<sup>1</sup> English as a Second Language

Anliegen und Ursprungsidee des Projektes *Sprache durch Kunst* in Essen war es, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden durch ästhetisch-kulturelle Auseinandersetzung mit bildender Kunst zu erweitern. Das erweiterte Verständnis von Sprache, das dem Projekt zugrunde lag, implizierte verschiedene Möglichkeiten der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Kommunikation, der Interaktion, der Mitteilung, des Ausdrucks und der Handlung. In diesem Sinne wurde die Sprachförderung durch verschiedene Methoden, ästhetisch-kulturelle Aktivitäten unterstützt (vgl. u.a. Kirchner/Kirschenmann, 2004). Die Kunst sollte die Lernenden inspirieren sich kreativ und multimodal auszudrücken. Die Auseinandersetzung mit Kunst zielte auf die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Sprache. Die Lernenden erwarben die sprachlichen Mittel, um ihre eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und ästhetisch-künstlerische Arbeitsprozesse zu artikulieren, zu formulieren und zu reflektieren (vgl. Okonska et al. 2018).

Das Museum Folkwang sollte den Lernenden als Ort dienen, an dem sie sich intensiv mit der Kunst und ihrer Thematik auseinandersetzen und gleichzeitig die Sprache spielerisch entdecken konnten. Die intensiven sprachlichen Aktivitäten ermöglichten es den Teilnehmenden, die Kunstwerke und ihre Interpretationen sowie die Gespräche und den Austausch darüber zu verarbeiten. Dies führte zu einer nachhaltigen Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten (vgl. hierzu die Ergebnisse SdK mit und ohne Museum in Kapitel 7.2.3.6).

In der engen Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen und der Abteilung Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang wurden zwei Handlungsstränge verfolgt:

- Ein langfristiges Vermittlungsprojekt für Schüler\*innen in Form von organisierten Workshops im Museum und an den Schulen
- Ein Qualifizierungsprogramm für Multiplikator\*innen im Bereich der Bildungsarbeit:
  - Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen
  - Studierende - angehende Lehrkräfte
  - Lehrkräfte

Alle Kernbereiche des Projektes *Sprache durch Kunst* in Essen und ihre Verbindung in der Projektstruktur sind im Kapitel 5 detailliert dargestellt.

## Chronologie des Projekts SdK

2008	Der Beginn von SdK kann auf Ende 2008 gesetzt werden und wird in dem Protokoll von Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (UDE) zum Gespräch zwischen ihm, Frau Kropff und Herrn Lehtreck vom Museum Folkwang deutlich (siehe auch Anhang 1.1.).
2009 - 2010	<i>Sprache durch Kunst – ein Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Bürger*innen mit Migrationshintergrund</i> wird von der PwC-Stiftung gefördert.
2009	Start der ersten Testphase mit Lernenden der Klassen 5, 6, 8 und 9 im September/Oktober.
2010	Antragstellung von „ <i>Sprache durch Kunst - Ein Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Menschen mit Migrationshintergrund und Multiplikatoren der Bildungsarbeit</i> “ an die Stiftung Mercator.
2011 - 2013	Mai 2011 bis Januar 2013 Durchführung von vier Projektphasen. Die Projektphasen unterschieden sich u.a. in der Dauer und Anzahl der Museumsarbeit. Verfolgt wurden folgende Ziele: <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sprachvermittlungsprojekt für SuS mit Migrationshintergrund</li><li>➤ Qualifizierungsprogramm für Kunstvermittler*innen und Sprachdidaktiker*innen</li><li>➤ Ausbildungsprogramm für Studierende verschiedener Fächer</li></ul>
2013	Abschluss des Projektes im März 2013; Methodenbox <i>Sprache durch Kunst</i> , zur Nutzung durch Kultur- und Kunstvermittler*innen im Rahmen der Arbeit in Kunstmuseen. Begleitendes didaktisches Material zur gezielten Sprachförderung in Schule.
2013 -	Beginn der 2. Förderphase - <i>Sprache durch Kunst II – Transfer. Ein interkulturelles Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf und Multiplikatoren der schulischen und musealen Bildungsarbeit</i> - durch die Stiftung Mercator mit den Zielen: <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Vermittlungsprojekt für SuS mit Sprachförderbedarf</li><li>➤ Qualifizierungsprogramm für Kunstvermittler*innen und Sprachdidaktiker*innen</li><li>➤ Ausbildungsprogramms für Studierende verschiedener Fächer</li><li>➤ Ergebnissicherung</li><li>➤ Fachtagung zur Vorstellung der Evaluationsergebnisse und die Methodensammlungen</li></ul> Durchführung von drei Projektphasen. Projektleitung Prof. Dr. Heike Roll in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Rupprecht Baur

---

- 2015 Von Januar 2015 bis Mai 2015 Erstellung und Veröffentlichung der Materialien (Methodenbox Museum und Materialordner Schule).

---

Mai 2015 Fachtagung und Ende der Projektlaufzeit

## 1.2 Ziele und Vorgehensweise der Studie

Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch der Entschluss der Verfasserin, selbst eine empirisch angelegte Untersuchung zum Thema der Sprachförderung mit Hilfe der bildenden Kunst durchzuführen. Ausgangspunkt der vorliegenden Studie sind Erkenntnisse und Erfahrungen, die im Rahmen der Arbeit im interdisziplinären Kooperationsprojekt zwischen der Universität Duisburg-Essen (Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) und dem Museum Folkwang (Abteilung Bildung und Vermittlung) in der Zeit der Durchführung des Projekts *Sprache durch Kunst* (2011-2015) gesammelt wurden. Im Mittelpunkt des Projekts standen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. Sprachförderbedarf aus neun verschiedenen Essener Schulen. Sie wurden jeweils über ein halbes Jahr lang durch einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Umgang mit bildender Kunst am musealen Lernort gefördert. Koordiniert damit wurden ihre sprachlichen Fertigkeiten durch sprachdidaktische Ansätze im Museum und in der Schule ausgebaut. Es erfolgte eine gezielte Förderung von Sprache und Kunst, in welcher nicht nur die Ausdrucksfähigkeit, das freie Sprechen vor anderen und die Versprachlichung der Wahrnehmung geübt wurden, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert und die sozialen und kommunikativen Kompetenzen erweitert wurden.

Im Kern der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Dokumentation und die Analyse der sprachlichen Entwicklung der SuS im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst*. Ob und in welchem Bereich sprachlicher Fortschritt zu finden ist und welche Verbindungen mit anderen Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung bestehen könnten, ist durch unterschiedliche Datenerhebungen dokumentiert worden.

Der Schwerpunkt lag in der Erfassung einer allgemeinen sprachlichen Kompetenz (gemessen mit dem C-Test, der sich bereits in vielen

Untersuchungen als Messinstrument für eine allgemeine Sprachkompetenz bewährt hat). Ein zweiter Zugang zur sprachlichen Entwicklung der SuS sollte durch Analyse von erzählenden, kreativen Texten erreicht werden. Von diesem Ansatz wurde jedoch im Laufe der Untersuchung Abstand genommen, da die Texte meist zu kurz waren, um sie qualitativ auswerten zu können. Letztlich wurde die Möglichkeit, dass sich die Kinder in den Texten frei und kreativ auszudrücken und die Aufgaben ohne Einschränkungen begegnen konnten, höher bewertet als die evaluativen Gewinne, die durch eine Veränderung der Textproduktionsaufgabe bzw. das nachdrückliche Einfordern von entsprechenden Texten eventuell hätten gewonnen werden können. Vor diesem Hintergrund wurde die Untersuchung der Einstellungen der SuS gegenüber dem Projekt *Sprache durch Kunst* ein Hauptpunkt der Evaluation. Es wurde anhand weiterer Daten untersucht, ob sich Hinweise finden, dass die ganzheitliche, handlungsorientierte und interaktiv-kooperative Umsetzung des Projektes ein Faktor sein kann, der die Entwicklung personaler Eigenschaften wie z.B. Selbsteinschätzung oder Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit positiv beeinflusst.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 erfolgt zunächst die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen zur ästhetischen Bildung (2.1). Die Transferwirkungen der ästhetischen Bildung in Bezug auf Persönlichkeits- und Sprachentwicklung werden anhand ausgewählter Studien dargestellt (2.2). Anschließend wird aufgezeigt welche Potenziale im Zusammenspiel von Kunstwerken und Sprache in Studien erkannt wurden und warum der Einsatz von Kunst in der Sprachförderung besonders positive Auswirkungen entfalten kann (2.3).

Kapitel 3 widmet sich dem Themenschwerpunkt „außerschulischer Lernort“. Ausgehend von den theoretischen und geschichtlichen Hintergründen (3.1 und 3.2.) werden sich daraus ergebende Möglichkeiten im Kontext der Schule und im Projekt *Sprache durch Kunst* vorgestellt (3.3). Anschließend werden die Anforderungen des Ministeriums für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen an außerschulische Lernorte kurz diskutiert (3.4).

Das Museum als Bildungseinrichtung ist Gegenstand von Kapitel 4. Zunächst wird die gesellschaftliche Funktion und Relevanz des Museums diskutiert (4.2), um dabei ausgehend von den Aufgaben des Museums und deren Einbindung in den Schulunterricht (4.3) zu erläutern, wie das Museum eine Erweiterung der formalen Bildung ermöglicht (4.4).

In Kapitel 5 werden die Zielsetzung und die Kernbereiche des Projektes *Sprache durch Kunst* beschrieben. Mit Rückgriff auf das Programm „Language Through Art“ des J. Paul Getty Museum in Los Angeles und den dort erstellten Unterrichtsmaterialien wird die didaktische Leitlinie von *Sprache durch Kunst* erläutert (5.2). Danach wird die Entstehungsidee des Projektes in Essen dargelegt und das Projekt *Sprache durch Kunst* in seinem geschichtlichen Verlauf beschrieben (5.3 bis 5.4). Dabei werden die Adressatengruppen des Projektes zunächst in den Blick genommen (5.5), um anschließend die Umsetzung des Projektes zu schildern und die daraus resultierenden unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den beiden Lernorte Museum und Schule aufzuzeigen (5.6).

In Kapitel 6 werden Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Hinblick auf die Qualitätssicherung und Optimierung der sprachdidaktischen Materialien des Projektes vorgestellt. Zunächst werden das methodische Design des Projekts und die für die Evaluation gewählten Instrumente beschrieben (6.1 bis 6.7). Anschließend wird exemplarisch für das Projekt die Einheit „*Körper und Körpersprache*“ dokumentiert. Hier wird detailliert aufgeschlüsselt, auf welcher Grundlage welche Änderungen in den Lehr- und Lernmaterialien vorgenommen wurden (6.8). Das Kapitel endet mit einer Darstellung von didaktisch-methodischen Handlungsempfehlungen, die sich aus der Evaluation ergeben haben (6.9).

Kapitel 7 stellt mit der Fragebogenuntersuchung zur Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens, der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht und der Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* und der Erhebungen zur Sprachentwicklung das Kernstück der vorliegenden Arbeit dar. In jeweils einem ersten Teil werden Ziele, Fragestellungen und der Aufbau, der Feldzugang sowie die Erhebung- und Auswertungsmethoden dargestellt (7.1. bis 7.1.4 und 7.2 bis

7.2.2). In einem zweiten Teil werden die Ergebnisse und mögliche Schlussfolgerungen diskutiert (7.1.5 bis 7.1.6 und 7.2.3 bis 7.3).

Die Dissertation endet mit Kapitel 8, in dem auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit Empfehlungen für die Praxis der Arbeit mit *Sprache durch Kunst* besprochen werden.

## 2 Ästhetische Bildung und sprachliches Handeln

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Auffassung von ästhetischer Bildung dieser Arbeit zugrunde liegt. Aufgezeigt werden die Besonderheiten und Facetten der ästhetischen Bildung in Bezug auf Ziele und Inhalte des Projektes *Sprache durch Kunst*. Im Weiteren wird vor allem auf die Studien eingegangen, die sich mit den Transferwirkungen ästhetischer Bildung befassen. Anhand ausgewählter Konzepte und Didaktisierungsvorschläge wird aufgezeigt, welches sprachbildende Potenzial in der Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst gewonnen werden kann.

### 2.1 Ästhetische Bildung – Begriffsbestimmung

Dem Thema ästhetische Bildung ist in den vergangenen 20 Jahren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen viel Aufmerksamkeit geschenkt worden. Zahlreiche Studien, Sammelbände, Konferenzen und Fördermaßnahmen, die das Feld der ästhetischen Bildung umreißen, zeugen davon<sup>2</sup>. Wie häufig in stark diskutierten Themen treffen dabei unterschiedliche Meinungen und Forschungsansätze und Konzepte aufeinander. Der Kern dessen, was der Begriff *ästhetische Bildung*<sup>3</sup> bedeutet, wird dabei in den Arbeiten und Ansätzen unterschiedlich gesehen.

---

<sup>2</sup> Auf internationaler Ebene ist die UNESCO besonders aktiv. Mit zwei Weltkonferenzen (im Jahr 2006 in Lissabon und im Jahr 2010 in Seoul), der verabschiedeten „Roadmap“ zur kulturellen Bildung und der Seoul-Agenda 2010 setzt sie Standards im Diskurs über die gesellschaftliche Bedeutung kultureller Bildung und stärkt „Kulturelle Bildung“ als Grundrecht (vgl. Deutsche UNESCO Kommission e.V. (DUK) 2008). Auch in der BRD ist das wachsende Interesse an kultureller und ästhetischer Bildung zu beobachten; im Jahr 2012 wird der Verein „Rat für Kulturelle Bildung e. V.“ von einem Stiftungsverband ins Leben gerufen. Der Zusammenschluss ermöglicht es den Stiftungen, starke Impulse für die Weiterentwicklung zu setzen und Kulturelle Bildung auf zwei Ebenen zu verankern: 1. Diskurspolitik - durch den unabhängiger Expertenrat „Rat für Kulturelle Bildung“ und 2. Forschung - durch den „Forschungsfond Kulturelle Bildung“ (vgl. <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/> - letzter Zugriff: 21.10.2022). Darüber hinaus veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) Positionspapiere zu Gunsten der kulturellen Bildung (vgl. hierzu *Bericht Bildung in Deutschland 2012* mit dem Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ oder die im Jahr 2013 erschienene Neufassung der 2007 erstmal beschlossenen „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“). In diesem Zusammenhang sei unter anderem auf das bundesweit umfangreichste Programm „Kultur macht stark“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) verwiesen, die sich für ein immer vielfältigeres kulturelles Bildungsangebot mit und an Schulen und für die entsprechende Qualitätsentwicklung einsetzt. Auch auf Landesebene gibt es entsprechende Einrichtungen und Initiativen: Hier ist vor allem die Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung NRW“ (getragen von drei Ministerien, sowie der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW) zu nennen, die sich den Ausbau der kulturellen Bildung zu einem zentralen Handlungsfeld ihrer Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik verschrieben hat (vgl. <https://www.kulturellebildung-nrw.de/home> - letzter Zugriff: 21.10.2022).

<sup>3</sup> In dieser Arbeit wird die Entwicklung der ästhetischen Bildungsidee nicht nachgezeichnet. Für die Darstellung der zum Teil widersprüchlichen Ansätze vgl. u.a.: Moraitis 2018; Forschungen von Klepacki und Zirfas 2012/13; Zirfas et al. 2009 („Geschichte der Ästhetischen Bildung“ in vier Bänden); Dietrich et al. 2013; Mattenklott 2012; Welsch 1990.

Man kann einerseits Arbeiten ausmachen, die sich mit ästhetischer Bildung als solcher befassen<sup>4</sup>, aber auch Arbeiten, die ästhetische Bildung in ein Verhältnis zu anderen Bildungsansätze stellen - etwa der Sprachbildung (vgl. u.a. Moraitis et al. 2018; Roll 2017, Baur et al.) oder der Fremdsprachenbildung (vgl. u.a. Dobstadt/Riedner 2021; Moraitis 2017; Moraitis 2016; Küster 2015; Bernstein/Lerchner 2014).

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze wird ästhetische Bildung oft mit den Begriffen der kulturellen Bildung (Liebau 2017), der ästhetischen Erziehung (Dietrich et al. 2012) oder dem ästhetischen Lernen (Vorst et al. 2008) gleichgesetzt oder synonym verwendet<sup>5</sup>.

In der vorliegenden Arbeit wird mit Bezug auf Spinner (2002) bewusst der Begriff der ästhetischen Bildung - und nicht der ästhetischen Erziehung - gewählt. Nach Spinner wird mit ästhetischer Erziehung eine *„absichtsvolle Einflussnahme auf andere Menschen mit dem Ziel der Veränderung von Verhalten, Haltung, Gesinnung und Moral, ausgerichtet an Normen und Werten, die gesellschaftlich-historischen Wandlungen unterliegen [vorgenommen]. Mit dem Begriff der Bildung betonen wir stärker die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen, die alle Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten umschließt. Das Hineinversenken in eine Sache, das verweilende Schauen und Lauschen, der Dialog sind in unserem Zusammenhang besonders wichtig (...)“* (Spinner 2002: 12f).

Wenn im Folgenden der Begriff der ästhetischen Erziehung verwendet wird, so wird damit die Terminologie der jeweiligen Autoren aufgegriffen, wobei an jeder Stelle die ästhetische Erziehung im bildungstheoretischen Sinne wie bei Spinner gemeint ist.

Unter dem Begriff ästhetische Bildung wird heute zum einen pädagogische Praxis in allen künstlerischen und ästhetischen Bereichen wie Kunst, Musik, Literatur, Theater usw. verstanden. Andererseits beschreibt der Rahmenbegriff

---

<sup>4</sup> Gemeint ist hiermit die sinnliche Wahrnehmung, die insbesondere der Kunst galt, als Gegenstand des ästhetischen Diskurses (vgl. Arnheim 1977).

<sup>5</sup> Eine klare Abgrenzung der ästhetischen Bildung zu anderen, ähnlichen Begrifflichkeiten findet sich bei Reinwand (2012). Zu unterschiedlichen Auffassungen der Bildung und Erziehung in Bezug auf Inhalte, Zielsetzungen und Aktivitäten vgl. auch Brandstätter (2004).

der ästhetischen Bildung ein Bildungskonzept, das fächerübergreifend ästhetische Erfahrungen<sup>6</sup> als wesentlichen Bestandteil von Bildung versteht (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 9). Dieses Verständnis von ästhetischer Bildung liegt auch dem Projekt *Sprache durch Kunst* zugrunde.

Es besteht allgemein Einigkeit darüber, dass es sich beim Ästhetischen, wie Gunter Otto es bereits formuliert hat, darum handelt, einen „*Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren*“ (Otto 1994: 56). In diesem Sinne bezieht sich ästhetische Bildung auf Aspekte des Ich-Weltverhältnisses, der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 9). Bei einem solchen Verständnis wird ästhetische Bildung als Äquivalent eines in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugangs dargestellt, in dem sich ein anschaulicher, vornehmlich emotional geprägter, sinnlicher Zugang zur Wirklichkeit entwickelt (vgl. Kirchner et al. 2006: 11).<sup>7</sup> Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die ästhetische Bildung durch zwei Seiten auszeichnet: Einerseits geht es um die sinnlichen Anteile der Wahrnehmung und Empfindung, andererseits sollte diesen sinnlichen Anteilen der Wahrnehmung Sinn gegeben werden; es geht um Erkunden, Erinnern, Interpretieren und Deuten (vgl. Peez 2001). Peez schreibt in diesem Zusammenhang: „*Erst wenn wir uns einer sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden, wenn wir ihr gewahr werden, wenn wir die Wahrnehmung mit anderen Wahrnehmungen und Empfindungen in Beziehung setzen und auslegen, dann verhalten wir uns nicht nur sinnlich, sondern ästhetisch*“ (Peez 2001: 65).

Diese Auslegung legt nahe, ästhetische Bildung weniger als Gegengewicht zum stark kognitiven Ansatz zu betrachten, sondern vielmehr als inhärenten Bestandteil des kognitiven Ansatzes zu sehen. Kognition und Sinnlichkeit sind keine Gegensätze und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, „*denn*

---

<sup>6</sup> Das Konzept der ästhetischen Erfahrung umfasst sowohl die ästhetische Rezeption (von Kunstwerken oder anderen materiellen oder immateriellen Anlässen) als auch die ästhetische Produktion (ästhetische Gestaltung). Brandstätter (2012/13) schließt folgende Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung ein: Synästhesie und Leiblichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit, Selbstbezug und Weltbezug, Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit, zwischen Ding- und Zeichencharakter der Welt, zwischen Differenz und Affirmation. Vgl. hierzu auch Merkmale der ästhetischen Bildung nach Kraemer und Spinner (2002: 9f). Die Autoren nennen folgende Merkmale: mit den Sinnen wahrnehmen, Staunen, Aufmerksamkeit, Beachtung des Besonderen und Verfremdung. Dietrich et al. (2013: 19f) beschreiben ästhetische Erfahrung als Zustand, der eine Folge ästhetischer Empfindung und ästhetischer Wirkung ist.

<sup>7</sup> Ausgehend von diesem Verständnis der ästhetischen Bildung setzt das Projekt *Sprache durch Kunst* ein weit gefasstes Verständnis von Sprache zugrunde.

*ästhetische Bildung ist ein geistiger Prozess, der ohne rationale Elemente nicht möglich wäre“ (Peez 2001: 66).*

Die zunehmende empirische Wirkungsforschung<sup>8</sup> deutet darauf hin, dass sich die Überzeugung von der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit ästhetischen und kulturellen Lernens bereits in allen Bereichen etabliert hat, nicht nur in der Schule, sondern auch in außerschulischen Bereichen wie Kinder- und Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung<sup>9</sup> (vgl. Dietrich et al. 2013: 9). Die ästhetischen Erfahrungen, welche die Grundlage der ästhetischen Bildung sind (vgl. auch Moraitis 2018) lassen sich nicht nur im Umgang mit Kunst und Kultur schulen und entwickeln, sondern auch an allen sinnlich erfahrbaren Phänomenen, z.B. Natur oder Alltagsgegenständen. Reinwand-Weiss (2012/13) führt hierbei aus, dass sich ästhetische Bildung an Alltagsgegenständen dann vollzieht, wenn eine verstärkte Aufmerksamkeit auf das Objekt und die eigene Wahrnehmung gerichtet wird, das Wahrgenommene nach Herkunft, Bedeutung und Funktion innerhalb der Kultur eingeordnet werden kann - also Wissen und Erkenntnis vermittelt werden - und wenn es schließlich möglich ist, Aussagen über das Wahrgenommene z.B. mittels Sprache zu reflektieren<sup>10</sup>.

Ausgehend von dem oben dargestellten Verständnis der ästhetischen Bildung, in dem Sinneswahrnehmung mit Empfindung und Erkenntnis gleichgesetzt wird (vgl. auch Bernhard, 2008: 19)<sup>11</sup>, setzt das Projekt *Sprache durch Kunst* auf das erfahrungsbasierte Lernen, das das innere Empfinden einschließt. In der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk setzen sich die SuS in ein Verhältnis zum Kunstwerk und zu sich selbst als Personen, die das Gesehene erleben und damit gleichzeitig ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse aktivieren. Das Sinnliche selbst wird an dieser Stelle ebenfalls zum Inhalt des Gesprächs. Die sinnlichen Erfahrungen der SuS und die Reflexion darüber führen zu einer neuen Betrachtungsweise der Welt, indem die SuS vertraute und ungewohnte

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu die Arbeiten von Christian Rittelmeyer 2010; 2016

<sup>9</sup> Vgl. hierzu das Angebot der Universität Duisburg-Essen: Weiterqualifikation von Lehrkräften im Bereich der Sprachbildung von Neu Zugewanderten. Diese Weiterqualifikation wurde bereits auch auf der Grundlage von *SdK* als Ästhetische Sprachbildung organisiert und umgesetzt. Online unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/index-weiterbildungneu.php> [letzter Zugriff: 20.11.2022].

<sup>10</sup> Vgl. hierzu die vier Fassdauben: Fingerfertigkeit, Alphabetisierung, Selbstaufmerksamkeit und Sprache als Dimensionen der ästhetischen Erziehung und Bildung bei Dietrich 2012/13.

<sup>11</sup> Vgl. hierzu die Ursprünge der Begriffs Ästhetik bei Pfeifer (1993). Hierzu auch Moraitis 2016.

Wahrnehmungsgewohnheiten anderer kennen und akzeptieren lernen und gegebenenfalls verändern, um sie in einen Gruppenprozess zu integrieren (vgl. auch Pühringer 2019).

Die Begründung für die bewusste Initiierung ästhetischer Erfahrungen im Sinne der Sprachbildung im Projekt *Sprache durch Kunst* ergibt sich aus dem Ziel die Anlässe zu schaffen, durch welche die SuS dazu angeregt werden, über ihr Erleben und ihre Gefühle zu sprechen, sich mit anderen auszutauschen und damit ihre Ausdrucksfähigkeiten zu erweitern, ohne dass dazu eine künstliche Lehr- und Lernsituation modelliert wird. Die Sprache der SuS wird erweitert, indem durch Kunstwerke der Wunsch entsteht, sich mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung bliebe ausdruckslos, wenn die verbale oder nonverbale (Körpersprache) Kommunikation über das selbst Erlebte nicht möglich wäre (hierzu auch Dietrich et al. 2013; Moraitis 2018). Erst mit Sprache wird dem Empfundenen Ausdruck verliehen und das Erlebte für Außenstehende möglichst verständlich und nachvollziehbar gemacht. Die Rolle des Projektes besteht auch darin, den SuS die Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das Besondere der ästhetischen Erfahrung verarbeitet und ausgedrückt werden kann, wozu auch die natürlichen nonverbalen, parasprachlichen und körperlichen Ausdrucksformen der Kommunikation gehören.

## 2.2 Persönlichkeitsbildende Wirkungen ästhetischer Aktivitäten

Im Folgenden werden die einschlägigen Studien von Anne Bamford und von Hans Günther Bastian kurz vorgestellt, da sie im Rahmen der theoretischen Konzeptionierung von *Sprache durch Kunst* das wesentliche Fundament zu Legitimation von Sprachförderung bereitstellen.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Die Wahrnehmung, dass ästhetische Bildung - verstanden als Ausüben künstlerischer Aktivitäten - Einfluss auf das intellektuell-kognitive Verhalten und die persönlichkeitsbildende Funktion hat, ist eine bekannte Erfahrung in der Schul- und Freizeitpädagogik. Auch wenn diese Effekte in der empirischen Forschung zur Musik-, Kunst- und Theaterpädagogik nicht so eindeutig belegt werden konnten, wie im OECD-Review im Jahr 2013 dargestellt (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013), gibt es doch bereits eine wachsende wissenschaftliche Evidenz für positive Wirkungen auf das Wohlbefinden, Sprache und die Lebensqualität (vgl. u.a. Forschungsfonds Kulturelle Bildung, Seither-Preisler & Schneider 2015; 2014; Schellenberg 2009).

Darüber hinaus wird auch kurz auf die neuesten Forschungsergebnisse des Forschungsfonds Kulturelle Bildung zur Auswirkung kultureller Aktivitäten eingegangen.

Mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Untersuchungsmethoden zeigt sich in allen Studien, dass (und wie) ästhetische Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie zur Entwicklung der Sprachfähigkeiten beiträgt. Auch die Evaluationen des Projektes *Sprache durch Kunst* weisen in dieselbe Richtung.

Im Jahr 2006 erschien im Auftrag der UNESCO eine weltweite Studie von Anne Bamford: „*Der WoW-Factor – eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*“. Die Studie gilt als wichtige Grundlage für die Beurteilung von künstlerischer<sup>13</sup> und kultureller Bildung. Es ist die erste international angelegte Analyse von Kulturvermittlung. Mit Hilfe qualitativer und quantitativer Verfahren hat Bamford die Differenz zwischen der Bildung **in** den Künsten („*education in the arts*“) und der Bildung **durch** Künste („*education through the arts*“) aufgezeigt. Unter Bildung **in** den Künsten versteht man das Erlernen der Fähigkeiten, Denkweisen und Darbietungen verschiedener Kunstformen wie bildende Kunst, Musik und Theater. Bildung **durch** die Künste bedeutet dagegen, dass die in den verschiedenen Künsten bestehenden kreativen Ansätze und Verfahren möglichst in allen Unterrichtsfächern genutzt werden.

Die wichtigsten Ergebnisse hierzu lauten:

- Die Bildung **in** den Künsten wirkt sich auf verbesserte Haltung gegenüber der Schule und dem Lernen, führt zu einer verstärkten kulturellen Identität und einem Gefühl von persönlicher Zufriedenheit und Wohlergehen (vgl. Bamford 2010; 25, 94);
- Die Bildung **durch** die Künste wirkt sich auf die Verbesserung der Gesamtleistungen der SuS aus, Minderung ihrer Unzufriedenheit in der

---

<sup>13</sup> Die Abhandlungen zum Begriff der künstlerischen Bildung zeigen, dass dieser von Land zu Land variiert und sogar kontextspezifisch definiert wird. Künstlerische Bildung wird im quantitativen Teil von Bamfords Arbeit als Bildung definiert, die darauf abzielt, jungen Menschen ein kulturelles Erbe zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, ihre eigene künstlerische Sprache zu entwickeln und zu ihrer Gesamtentwicklung (emotional und kognitiv) beizutragen (vgl. Bamford 2010: 22f). Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass eine allgemeine Übereinstimmung darüber besteht, welche Bereiche in die künstlerische Bildung einbezogen werden sollten. Demnach gehören, in fast allen Ländern, Zeichnen, Musik, Werken und Malen zum Kernbereich. In 75% der Länder gehören dazu auch das Bildhauen (Plastizieren), Tanz und Theaterspiel.

Schule und Förderung positiver kognitiver Transferleistungen (vgl. ebd., 94f).<sup>14</sup>

Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse von Anne Bamfords Studie sind für die Implementierung und Bewertung ästhetischer Bildung äußerst wichtig:

- Die wesentlichen Bereiche der ästhetischen Bildung sind: Zeichnen, Musik (beides 96%), Werken/Basteln (88%) und Malen (80%), Bildhauen (Plastizieren), Tanz (76%) und Theater (75%) (vgl. Bamford 2010: 68f)<sup>15</sup>;
- Die Hauptziele der ästhetischen Bildung sind: kultureller (88%), sozialer und ästhetischer (jeweils 84%) Natur (ebd., 131; 143)<sup>16</sup>;
- Die Haltung der SuS zur Schule verbessert sich (ebd., 144);
- Die schulischen Leistungen der SuS verbessern sich: Lese- und Rechtschreibfähigkeit erhöhen sich signifikant, Verbesserung der Performanz beim Sprachenlernen, Entwicklung von Computerkenntnissen und technischen Kompetenzen (ebd., 136; 170);
- Die personellen Fähigkeiten verbessern sich: Gesundheit, Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Reflexivität (ebd., 24; 166);
- Die sozialen Fähigkeiten entwickeln sich: kooperative Zusammenarbeit, Achtung, Verantwortlichkeit, Toleranz und Wertschätzung, sowie interkulturelles Verständnis (ebd., 137; 144f);
- Die künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickeln sich: Kreativität, Vorstellungskraft, Interesse (ebd., 160);
- Die positiven Wirkungen der künstlerischen Bildung auf die SuS, Lehrkräfte und Lehr- und Lernumgebung sind nur in qualitativ hochwertigen Programmen zu verzeichnen (ebd., 24).

Wie Bamford in Bezug auf den letztgenannten Punkt ausführt, wirken schlechte oder unzureichend durchdachte und ausgestattete künstlerische Angebote sogar

---

<sup>14</sup> Bamford verweist an vielen Stellen im Bericht, dass beide Formen der Bildung (in und durch die Künste) ihren berechtigten Platz in der Schule haben und Kinder die beiden Ansätze benötigen, um ihre Potenziale entfalten zu können.

<sup>15</sup> Bamford spricht an dieser Stelle von einer Hierarchisierung der Künste (wenn auch unbeabsichtigt): demnach seien den bildenden Künsten und der Musik alle anderen künstlerischen Bereiche nachgeordnet (vgl. Bamford 2010: 70).

<sup>16</sup> Die Studie zeigt auf, dass sich die Zielsetzungen in verschiedenen Kontexten unterscheiden: während künstlerische und ästhetische Ziele meistens in Programmen außerhalb der Unterrichtszeit verfolgt werden, fokussieren die Unterrichtsprogramme die Förderungen von kulturellen und sozialen Fähigkeiten (vgl. Bamford 2010: 131f).

kontraproduktiv: sie können demotivieren und die Entwicklung der kindlichen Kreativität sogar behindern. Bezogen auf die Einstellung der Lehrkräfte stellt Bamford fest, dass solch qualitativ unzureichende Programme insgesamt negative Folgen für das Vertrauen in die künstlerische Bildung und auch für die Beteiligung kultureller Einrichtungen an schulischen Lernprozessen haben (vgl. Bamford 2010: 129).

Zwar stellt Bamford fest, dass es keine spezifischen Kriterien dafür gibt, was solch gute Programme ausmacht, sie nennt aber auf der Grundlage der gesammelten Daten Anhaltspunkte für qualitative Aspekte (vgl. Bamford 2010: 115ff):

- Aktive Partnerschaften zwischen Schulen und künstlerischen Einrichtungen und Lehrern, Künstlern und der Gemeinde<sup>17</sup> (Bamford spricht auch von einer Mindestlaufzeit einer solchen Partnerschaft, die sie auf zwei Jahre festgelegt);
- Gemeinsame Verantwortung für die Planung, Einführung, Bewertung und Auswertung;
- Gelegenheiten zu öffentlichen Ausführungen, Ausstellungen und/oder Auftritten;
- Eine Verbindung von Entwicklung innerhalb der einzelnen Kunstformen (Bildung in den Künsten) mit künstlerischen und kreativen Ansätzen der Vermittlung (Bildung durch die Künste);
- Betonung auf Zusammenarbeit;
- Eine inklusive Politik, die den Zugang für alle Kinder im Blick hat;
- Kontinuierliche Weiterbildung der Lehrer und Künstler;
- Flexible Schulstrukturen und durchlässige Grenzen zwischen Schule und der Gemeinde.

Während in Bamfords Studie die künstlerische Bildung im Allgemeinen als Zusammenschluss mehrerer künstlerischer Disziplinen betrachtet wird, soll im

---

<sup>17</sup> Mit Gemeinde versteht Bamford die Gesellschaft, das Publikum, das von einer kulturellen Einrichtung wie einem Museum angezogen oder dafür gewonnen werden soll. Ziel ist es, die Gesellschaft an pädagogischen und kulturellen Ereignissen stärker zu beteiligen, vgl. hierzu die Zielsetzung des Programms „*Language through Art*“ am J. Paul Getty Museum, das vor allem Minderheitengruppen erreichen wollte. Beim Projekt *Sprache durch Kunst* sollten vor allem Eltern durch das Projekt Interesse am Museum entwickeln, um es dann bei ihren Kindern weiter zu fördern.

Folgenden auf außermusikalische Wirkung<sup>18</sup> von Musik und Musikerziehung eingegangen werden. Wie von Bamford festgestellt wurde, nimmt Musik neben der bildenden Kunst und dem darstellenden Spiel eine besondere Rolle im Kanon der künstlerischen Fächer ein.

Im deutschsprachigen Raum wurden zwei großangelegte Schulversuche zu den außermusikalischen Wirkungen musikalischer Bildung, insbesondere zur Förderung der kindlichen Entwicklung, durchgeführt: die Schweizer Studie von Weber et al. (1993) und die Berlin-Studie von Bastian et al. (2001). Im Weiteren wird auf die Studie von Bastian eingegangen.

Die sog. Berlin-Studie war ein Langzeitforschungsprojekt zu den Auswirkungen einer erweiterten Musikerziehung durch Unterricht, Instrumentenlernen und Ensemblespiel auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern. Erweiterte Musikerziehung bedeutete in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Musikstunde (zweistündiger Musikunterricht pro Woche), Einzel- oder Gruppen-Instrumentalunterricht und Musizieren in verschiedenen Ensembles (mit mehreren Auftritten während des Schuljahres). Durchgeführt wurde die Studie von Beginn des Schuljahres 1992 bis Ende des Schuljahres 1998 an sieben Grundschulen in Berlin<sup>19</sup> (vgl. Bastian 2000).<sup>20</sup> Die grundsätzlichen Aussagen der Studie lauten (vgl. Bastian/Kormann 2002):

- Die sozialen Kompetenzen der SuS verbessern sich nachhaltig; d.h. in den Musikklassen gibt es seltener ausgegrenzte SuS, die gegenseitigen Sympathien der SuS sind signifikant höher. Zusammengefasst bedeutet das,

---

<sup>18</sup> Gemeint ist hiermit die positive Wirkung der Musik auf nicht-musikalische Bereiche, wie Kreativität oder Sprache.

<sup>19</sup> Im Mittelpunkt der Studie standen sechs- bis zwölfjährige Kinder.

<sup>20</sup> Die „Bastian-Studie“ wie sie in der Presse verkürzt genannt wird, stößt in dem Jahr 2000 auf ein sehr großes Medieninteresse. Dieses Interesse wird von dem Hintergrund der alarmierenden Ergebnisse der Pisa-Studie (Baumert et al. 2000) und den Sensationsmeldungen über Musik als einem Wundermittel deutlich. Auf die geäußerten Kritikpunkte bzgl. der methodischen Vorgehensweise, der Interpretation der Studienergebnisse und deren Präsentation kann in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden. Hierzu hat Günther Bastian eine ausführliche Antwort auf die an der Studie geäußerte Kritik formuliert (vgl. Bastian: *Nach langem Schweigen: Zur Kritik an der Langzeitstudie „Musikerziehung und ihre Wirkung“*).

Online unter: <https://www.nmz.de/artikel/vom-gesellschaftspolitischen-sinn-der-forschung> [letzter Zugriff: 19.10.2022].

Zu Resonanz der Studie im wissenschaftlichen Kontext und ihre Relevanz für den öffentlichen Diskurs vgl. Knigge Jens (2004).

- dass Ensemble-Musizieren das Miteinander<sup>21</sup> fördert und fordert (vgl. ebd., 301ff);
- Die Intelligenzentwicklung von Kindern unterschiedlicher Begabung verbessert sich; nach vier Jahren erweiterter Musikerziehung zeigen Kinder der Musikklassen einen deutlichen Anstieg des IQ, dabei profitieren Kinder mit hohem IQ ebenso wie sozial benachteiligte und/oder in ihrer kognitiven Entwicklung weniger geförderte Kinder (vgl. ebd., 270ff)<sup>22</sup>;
  - Die Konzentrationsfähigkeit der Kinder der Musikklassen nimmt weniger ab als in Kontrollgruppen. Obwohl bei allen Kindern von der ersten bis zur sechsten Klasse eine Verminderung der Konzentrationsleistung zu beobachten ist, sind es in den Musikklassen weniger schwache und weniger extrem schwache Konzentrationsleistungen feststellbar. Daraus lässt sich schließen, dass das Musizieren insbesondere bei Kindern mit starken Konzentrationsdefiziten einen interventionellen Charakter haben könnte (vgl. ebd., 347ff);
  - Kinder der Musikklassen bilden einen kompetenten Umgang mit Angst und Unsicherheit heraus. Während Kinder in der Kontrollgruppe von sich selbst glauben, im Laufe der Zeit eher ängstlicher geworden zu sein, meinen Kinder der Musikklassen allgemein Ängste besser abbauen zu können. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder der Musikklassen keine starken Angstsymptome oder emotionale Labilität aufweisen, was angesichts des Übens mit dem Instrument, der Erwartungshaltung an die musikalische Darbietung und der Belastung, der sie beim Musizieren vor Publikum ausgesetzt sind, nicht sonderlich verwunderlich wäre;
  - Der erhebliche Zeitaufwand für eine erweiterte Musikerziehung geht nicht zu Lasten der allgemeinen schulischen Leistungen. Die Kinder der Musikklassen erbringen zu keinem Zeitpunkt der Untersuchung schlechtere Leistungen in den Hauptfächern (Deutsch, Mathe, Englisch) als Kinder aus der Kontrollgruppe. In den Musikklassen sind sogar mehr Kinder mit

---

<sup>21</sup> Bastian spricht an dieser Stelle vom Miteinander-Schaffen, Voneinander-Lernen, Aufeinander-Zugehen, Füreinander-Da-Sein (Mit-, Von-, Auf-, Für-, und Zu-Bezüge) in der gemeinsamen Verantwortung für das Gelingen des Ganzen (vgl. Bastian Kinder optimal fördern - mit Musik 2001).

<sup>22</sup> Die Erhebungen am Ende der Schulzeit zeigen jedoch, dass sich die Gesamt-IQ-Werte von Kindern in Musikklassen und Kontrollgruppen annähern, sodass die IQ-Werte nicht mehr signifikant sind.

überdurchschnittlichen Ergebnissen als in der Kontrollgruppe (vgl. Bastian/Kormann 2002: 584).

Der Nachweis, dass die ‚Mehrbelastung‘ die mit zusätzlicher Musikerziehung zusammenhängt nicht zu Leistungseinbußen in den Fächern führt, ist ein wichtiges Argument in der Debatte um die Umsetzung ästhetischer Projekte an der Schule. Berücksichtigt man die Ergebnisse der Schweizer Studie, wonach selbst eine Stundenreduktion in den Hauptfächern (Mathematik, Deutsch/Französisch) um 20-25% zugunsten des Musikunterrichts keinesfalls zu schlechteren schulischen Leistungen führt (vgl. Weber et al. 1993: 127), lässt sich festhalten, dass ästhetische Bildungsprojekte als inhärenter Bestandteil der schulischen Bildung betrachtet werden sollten.

Die hier skizzierten Forschungsergebnisse<sup>23</sup> bildeten unter anderem auch eine Argumentationsgrundlage für die Implementation des Projektes *Sprache durch Kunst* im Schulunterricht und nicht nur als Zusatzangebot im Nachmittagsbereich (Ganztag).

Schließlich sei im Zusammenhang der außerfachlichen förderlichen Wirkung ästhetischer Bildung auf die neuesten Ergebnisse des „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ verwiesen, einem vom Rat für Kulturelle Bildung e.V. ins Leben gerufenem Projekt. In sechs interdisziplinären empirischen Forschungsprojekten wurde gezeigt, dass Aktivitäten kultureller Bildung junge Menschen auf vielfältige Weise in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wirkungsvoll unterstützen können.

Aus den Untersuchungen gehen folgende Befunde hervor (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2017):

- Die Förderung musikalischer Fähigkeiten (z. B. das Wahrnehmen von Unterschieden in Melodien) wirkt sich positiv auf die Entwicklung der dazugehörigen sprachlichen Fähigkeiten (z. B. phonologische Bewusstheit) – Sprachkompetenz kann also durch musikalische Unterstützung trainiert werden und umgekehrt (vgl. ebd., 56ff);
- Tanz und Bewegungstheater im Ganztag fördern die Kreativität von Kindern und zwar insbesondere von Jungen; Kinder aus bildungsbenachteiligten

---

<sup>23</sup> Zum Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu Transfer-Effekten und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung vgl. Gembris (2015).

- Gruppen und Mädchen verbessern ihre emotionale Kompetenz – sie können besser über Gefühle sprechen und die Gefühle anderer erkennen (vgl. ebd., 76ff);
- Angebote von Jugendkunstschulen fördern das künstlerisch-ästhetische Selbstkonzept und wirken auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. 20ff);
  - Nutzung schulischer und außerschulischer kultureller Bildungsangebote begünstigt die Kreativitätsentwicklung von Kindern im fünften Schuljahr (vgl. ebd., 66 ff);
  - Emotionales Erleben und die Fähigkeit zur Empathie können im Zusammenhang mit literarischen Texten entstehen und im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts gefördert werden (vgl. ebd., 42 ff).

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse leisten einen wichtigen Beitrag zur Wirkungsforschung in Deutschland, da in ihnen jeweils besondere Aspekte der ästhetischen Komponenten und ihrer Wirkung untersucht wurden. Bei allen in diesem Zusammenhang durchgeführten Projekten wurde jedoch deutlich, dass die Rahmenbedingungen stimmen müssen, damit sich ästhetische Erfahrungen in Form von außerfachlichen Wirkungen entfalten können. Sie stellen daher einen weiteren, grundlegenden Hinweis dar, dass die Qualität des kulturellen Bildungsangebots (vgl. hierzu Bamford 2010) sichergestellt werden muss.

### 2.3 Das ästhetische Potenzial der Kunstwerke für das sprachliche Handeln

Ausgehend von den Forschungsergebnissen zu außerfachlichen persönlichkeitsbildenden Wirkungen ästhetischer Aktivitäten, die als wesentliches Fundament zur Legitimation von *Sprache durch Kunst* dargestellt wurden, wird im folgenden Abschnitt das ästhetische Potenzial von Kunstwerken in Bezug auf sprachliches Handeln beschrieben. Dargestellt wird welches Potenzial im Zusammenspiel von Kunstbild und Sprache liegt und warum der Einsatz von Kunstwerken für das Sprachenlernen besondere positive Auswirkungen entfalten kann.

Angesichts der Ganzheitlichkeit der Bilder treten zunächst in der verbalen Annäherung an den ästhetischen Gegenstand Probleme auf. Wie die

Untersuchungen von Eva Sturm gezeigt haben, befinden sich Menschen, in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken und Gemälden, oft in einer Überforderungssituation<sup>24</sup>, die sie den „*Engpass der Worte*“ nennt (Sturm 1996). Das Gefühl des Bewegt-/Ergriffen-/Gebannt-Seins sucht oft nach einem Ausdruck für den die Worte fehlen.

In diesem Zusammengang erscheint es zunächst paradox, dass gerade die Bildende Kunst als Brücke zum Sprachenlernen dienen soll.

Wangerin (2006, 3) schreibt, dass *„Alle Künste [...], gewissermaßen in einer Einheit von Kognition und Emotion, auch jene Bereiche [repräsentieren], die der diskursiven Sprache nicht zugänglich sind.“* Das heißt, die Momente der ‚Sprachlosigkeit‘, des ‚Schweigens‘ vor den Kunstwerken gehören zu ästhetischen Erfahrungen dazu. Dieses Schweigen muss jedoch überwunden werden, denn es *„gehört [...] zur ästhetischen Bildung unabdingbar dazu, das Geschehen zu artikulieren, anderen und sich selbst mitzuteilen“* (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 30). Wie die Momente der ‚Sprachlosigkeit‘ überwunden werden können und welches Potenzial für das Sprachenlernen in den nicht-sprachlichen Ausdrucksformen steckt, wird im Weiteren dargestellt.

Dieser Arbeit liegt die Überzeugung zugrunde, dass Sprache und Wahrnehmung nicht voneinander zu trennen sind, vielmehr stehen sie in einem wechselseitigen Austauschverhältnis, da *„[...] die Sprache des Menschen ebenso von seiner Wahrnehmung abhängen kann, wie umgekehrt seine Wahrnehmung von seiner Sprache, dass beides, visuelle Wahrnehmung/Bild und Sprache/Begriff miteinander vermischt sowie gleichwichtig am menschlichen Aneignungs-, Denk-, Erkenntnisprozess beteiligt sind“* (Niehoff 1989: 14)<sup>25</sup>. Mit anderen

---

<sup>24</sup> Gemeint ist hiermit die Sprachlosigkeit, die es zu überwinden gilt. Das Schweigen vor dem Kunstwerk muss durchbrochen werden, aber nicht durch Erklärungen einer/eines Kunstvermittler\*in. Gemeint sind hiermit methodische Hilfen und Anregungen mit denen den Lernenden das Sprechen zu Bildern erleichtert wird.

<sup>25</sup> Vgl. hierzu u.a. Hubert D. Zimmer (1983) - in seinem Buch „Sprache und Bildwahrnehmung“ geht Zimmer über die Erkenntnis, dass die Sprache grundsätzlich die Bildwahrnehmung beeinflusst, hinaus und zeigt, worin die Beeinflussung besteht und in welchem Prozess sie wirksam wird. Dabei unterscheidet er vier Arten der Einflussnahme von Sprache auf die Verarbeitung visueller Informationen: ein kommentierender Aspekt (durch Sprache wird dem Bild eine neue (Be)Deutung verliehen, wodurch die Einstellung des Betrachters und über diese gesteuerte Wahrnehmung beeinflusst wird); ein selegierender Aspekt (durch Sprache wird ein weiterer Ausschnitt des visuellen Umfeldes fokussiert); ein strukturierender Aspekt (durch Sprache kann ein bestimmtes Detail des Wahrnehmungsobjektes hervorgehoben werden - so führt die Sprache zu einer neuen Wahrnehmungsorganisation); ein klassifizierender Aspekt (durch sprachliche Kategorisierung, durch Bereitstellung von Klassifikationssystemen – bedingt durch Lerneinflüsse in der Sozialisation – werden visuelle Reize eingeordnet). Vor allem die letzte Kategorie ist für den Schulunterricht und didaktische Interventionen von besonderer Bedeutung. Auf diese Interdependenz von Sprache und Wahrnehmung

Worten: die Sprache wird durch das Sehen und das Sehen durch Sprache beeinflusst (Charpentier et al. 1995: 249f). Hier kann ebenfalls auf die in den letzten Jahren in der Deutschdidaktik auch in Kooperation mit der Kunstpädagogik entfachte Diskussion zum Zusammenspiel von Text und Bild in ästhetischen Produktions- und Rezeptionsprozessen verwiesen werden (vgl. u.a. Uhlig 2011; Abraham/Sowa 2012; 2013, Kroll et al. 2015): „*Wo Bilder betrachtet werden, sind Worte und Texte schon immer im Spiel und beeinflussen die Modalitäten des Sehens. Umgekehrt sind auch Bilder immer schon im Spiel, wo Texte geschrieben und gelesen werden – innere Bilder eingeschlossen*“ (Wangerin 2006: 27).

Für den Unterricht folgt daraus: Wenn SuS ihre Sprachkompetenz entwickeln sollen, in diesem Sinne Sprache als ein „*differentielles System von Unterscheidungen*“ (vgl. Schrader 2016: 321) anzuwenden lernen sollen, müssen sie differenzierende Wahrnehmungsimpulse zur Schulung des bewussten Sehens und Verstehens, zur Schulung ästhetischer Wahrnehmungsprozesse erhalten. Differenziertes Sehen, Unterscheiden können ist untrennbar mit Benennen verbunden. Gerade darin liegt das Potenzial der Auseinandersetzung mit Kunstwerken, in der unlösbaren Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung<sup>26</sup> und Sprache. Roll (2017: 661) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass „*die vielfältigen Begegnungen [mit Kunstwerken] (...) das Fach Kunst nicht alleine gewährleisten [kann], gefragt ist vielmehr eine Auseinandersetzung mit Kunst und Kunstwerken in allen Fächern*“ (vgl. auch Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006: 11).

Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die Perspektive des Projektes *Sprache durch Kunst*, das auf dem Verständnis von einer ganzheitlichen Form der sprachlichen Bildung basiert, verstanden als Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen (vgl. Baur et al. 2016). Es wird ein Verständnis von Sprache zugrunde gelegt, bei dem Sprache sich nicht nur auf sprachliche Teilfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben sowie Grammatik und Wortschatz beschränkt, sondern auch emotionale, ästhetische und künstlerische Aspekte einbezieht. In diesem Sinne

---

macht auch Gisela Ulmann (1975, 46ff) aufmerksam: „*Von der Differenziertheit des Sprachschatzes eines Betrachters kann auch die Differenziertheit seines Sehens abhängig sein.*“

<sup>26</sup> Welches Verständnis von sinnlicher Wahrnehmung dieser Arbeit zugrunde liegt vgl. Kapitel 2.

erfolgt hier anhand der Kunstwerke eine vernetzte Förderung verschiedener Ausdrucksformen - auch der nicht-sprachlichen. Gerade diese können, wie oben ausgeführt wurde, eine Brücke zur verbalen Sprache bilden.

Am Beispiel der Einheit *Körper und Körpersprache* im Projekt *Sprache durch Kunst* analysiert Roll (2017) anhand von Äußerungen der SuS Prozesse der diskursiven Erschließung eines Kunstwerkes.<sup>27</sup> An der Skulptur von Auguste Rodin „*Das eiserne Zeitalter*“ erarbeiten die SuS Möglichkeiten des Ausdrucks von Emotionen. Auf die Frage der Kunstvermittlerin hin, wie sich die dargestellte Skulptur (der Mann) fühlen könnte, nennen SuS basale Adjektive wie: *schlecht, nicht glücklich, traurig, nicht fröhlich* oder *langweilig*. Da das Wort *langweilig* aus Sicht der Kunstvermittlerin nicht zutreffend ist, bittet sie den jeweiligen Schüler, dieses Gefühl in Körpersprache zu übertragen und durch Beteiligung von Gestik, Mimik und Körperhaltung auszudrücken. Im weiteren Schritt wird diese Körperhaltung mit der Skulptur abgeglichen. Beim Ausprobieren, beim Einnehmen der Pose für „Langeweile“ lässt der Schüler seine Schultern hängen, sackt in sich zusammen, und dreht den Kopf nach unten. Durch die körperliche Darstellung erkennt der Schüler, bzw. erfährt im Moment der Darstellung am eigenen Körper, dass das von Rodins Skulptur dargestellte Gefühl nicht als Langeweile interpretiert werden kann. Hier zeigt sich, wie hilfreich und unterstützend das Einnehmen einer Haltung, das Körpergefühl und die Körpersprache für die adäquate Beschreibung und die Suche des passenden verbalen Ausdrucks sein kann.

Wie das Ausweichen auf den körperbezogenen-szenischen Ausdruck die Verbalisierung der ästhetischen Erfahrung ermöglicht, stellt am Beispiel eines achtjährigen Jungen auch Iris Kruse (2016) dar. In der von ihr vorgestellten Unterrichtsszene wird festgehalten, welche großen Schwierigkeiten ein Schüler (nach dem Vorlesen eines Bilderbuches) hat, um die von ihm empfundene Empathie zu verbalisieren. Die Aussage des Schülers ist geprägt von vielen gebrochenen Sätzen und Pausen im Ringen um die ‚richtigen Worte‘ und endet schließlich mit der Äußerung: „...*ich weiß nicht wie ich das sagen soll*“ (ebd. 6).

---

<sup>27</sup> Die hier beschriebene Unterrichtsszene wurde im Rahmen der externen Evaluation des Projektes durch das Umfragezentrum uzbonn videografiert. Die ausgewählten Szenen wurden anschließend transkribiert und evaluiert (vgl. Bittner – unveröffentlichte Zwischenberichte zur Videographie, unveröffentlichte Transkriptionen *Sprache durch Kunst* – Universität Duisburg-Essen).

In der Szene, in dem Sich-nicht-ausdrücken-können zeigt sich die Verzweiflung des Kindes. Um dem Schüler aus dieser ‚Sprachlosigkeit‘ heraus zu verhelfen, bittet ihn die Lehrkraft seine Empfindungen pantomimisch auszudrücken. Der Junge hockt sich auf den Boden, hält sich mit beiden Händen Mund und Nase zu und schaut mit weit aufgerissenen Augen nach oben. In dieser Stellung hält er einen Moment inne, senkt dann den Kopf nach vorne, verbirgt sein Gesicht vollständig in den Händen und ahmt ein Schluchzen und Weinen nach. Erst nachdem er diese Szene dargestellt hat, erzählt er, dass er sich so gefühlt hat, als seine Eltern für eine längere Zeit das Land verlassen hatten und er sie nicht begleiten durfte. Hier zeigt sich, dass der Schüler erst über das Spiel (Pantomime) einen Weg gefunden hat, seine Empfindungen auszudrücken bzw. zu verbalisieren. Auf diese Weise stellt der Schüler einen Zusammenhang zwischen dem Protagonisten des Bilderbuches, der ebenfalls zunächst seine Eltern nicht sehen kann und der eigenen, persönlichen Geschichte, der Trennung von den Eltern, her. Kruse interpretiert zwar, dass *„die Empfindung der produktiven Aneignung der eigenen ästhetischen Erfahrung [...] sich auch dann [entfaltet], wenn der Ausdruck im anderen Zeichensystem verhaftet bleibt“* (Kruse 2016: 6) und in diesem Sinne nicht an die Wortsprache zurückgebunden wird, aber gerade die Rückbindung des anderen Ausdrucksmittels an die Sprache ermöglicht eine emotionale und an persönliches Erleben Motivation sich auch verbal mitzuteilen. Gerade solche Situationen gilt es im Unterricht zu schaffen.

Ergänzend zu den Beispielen muss festgestellt werden, dass ein individuell empfundener Zugang eines/einer Schüler\*in zu sich selbst und zur Welt im Schulkontext immer im sozialen Raum der Klasse arrangiert wird. Sich auf eine aktive Art und Weise den Kunstwerken zu nähern, bedeutet, in den Austauschprozess mit den Mitschüler\*innen zu kommen. Das kooperative Lernen im Rahmen der sprachlichen Bildung des Projektes *Sprache durch Kunst* ist ein ganzheitlicher Prozess, der die gegenseitigen Wahrnehmungen der SuS verändern und die Kohärenz der Klassengemeinschaft positiv beeinflussen kann. Der Austausch anhand der Kunstwerke beschränkt sich nicht darauf, die Bilder zum Sprechen zu bringen, es geht vielmehr um die Fähigkeit, *„Kunst als Brücke zu anderen zu begreifen, d.h. Verständigung über Bilder dafür zu nutzen eigene Ideen, Vorstellungen, Ziele und Werte mit denjenigen anderer abzugleichen“*

(Abraham 2014: 104). Durch die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Sprache sowohl in rezeptiver, gestaltend-produktiver als auch urteilend-kommunikativer Form (vgl. Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006, auch Okonska et al. 2018) werden den SuS Räume für gemeinsame ästhetische Erlebnisse eröffnet. Ob beim „Reden über Kunst“ (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011) oder beim gemeinsamen Erarbeiten von Rollenspielen, Bildern oder Verfassen von Gedichten „... *wird den eigenen Vorstellungen eine Gestalt gegeben, was nicht nur dem gestaltenden Schüler selbst einen Erfahrung- und Bewusstwerdungsprozess ermöglicht, sondern zugleich Grundlage für gemeinsame Entdeckungsprozesse wird*“ (Wangerin 2006: 38). Durch das Sich-Mitteilen und im Vergleich mit anderen, kann das von einem Schüler Gedachte und Gesehene gleichzeitig für andere von Bedeutung sein (vgl. Kruse 2016).

### *Kunstwerke im Deutschunterricht*

In der Perspektive der Deutschdidaktik sei in diesem Zusammenhang auf die älteren didaktischen Konzepte zum Schreiben zu Werken der Bildenden Kunst von Ludwig/Spinner (1992) verwiesen.<sup>28</sup> Die Auseinandersetzung mit Kunstwerken ermöglicht laut den Autoren die Erweiterung der traditionellen Vorstellung vom Sinn der Bildbeschreibung (Förderungen der Beobachtungsgabe und des Sprachvermögens) um eine weitere Dimension, die ästhetische Sensibilisierung, und führt so „*zu einem Aufsatzunterricht, der das Schreiben als Gestaltung innerer Vorstellungsbilder in den Vordergrund rückt*“ (Ludwig/Spinner 1992: 14). Diese Form des ‚kreativen Schreibens‘ zu Kunstwerken, sei demnach mehr durch den Ausdruck individueller Eindrücke bestimmt als durch die Reaktion auf das Kunstwerk (vgl. auch Dehn 2016), hat jedoch im Deutschunterricht, in dem es um sprachliche Arbeit geht, ihre Berechtigung.

Sprechen und Schreiben zu Kunstwerken, zusammengefasst als Kunstkommunikation ist in der Deutschdidaktik, noch kein gängiges Thema (vgl. Dehn 2016: 256). Auch Müller bestätigt diese Beobachtung und schreibt, dass „*gerade die Bildende Kunst und damit der hier adressierte Aspekt der*

---

<sup>28</sup> Zur Geschichte der Verwendung von Kunstbildern im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht vgl. u.a. Hellwig (1989), Reinfried (1992), Blell/Hellwig (1996), Badstübner-Kizik (2006).

*ästhetischen Eigengesetzlichkeit des Visuellen und ihres schreibdidaktischen Potenzials im praktischen [Deutsch]Unterricht noch nicht angekommen zu sein“ [scheint]* (Müller 2013: 118). Nach Dehn überschreitet die Kunstkommunikation die Grenzen des Faches und hat erst in den letzten Jahren, insbesondere in Kooperation mit der Kunstpädagogik, besondere Beachtung gefunden (vgl. Dehn 2016: 266). Die neuen Impulse für unterschiedliche Konzepte und Didaktisierungsvorschläge ergeben sich gerade aus der fächerverbindenden Didaktik: das Fach Deutsch mit Kunst aber auch mit Musik (u. a. Maiwald 2005; 2012; Wangerin 2006; Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006; Kirschenmann/Richter/Spinner 2011; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012; Sowa 2012; Sowa/Glas/Miller 2014; Müller 2013).

Die Randstellung von Kunstwerken im Deutschunterricht selbst bestätigt Dehn (2016: 265ff) auf der Grundlage der Analyse des Standardwerks *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Sowohl in den Bänden zur mündlichen Kommunikation, als auch zum schriftlichen Sprachgebrauch findet nach Angaben von Dehn die Kunstkommunikation keine Berücksichtigung. Der Schwerpunkt des Deutschunterrichtes liegt weiterhin auf der Arbeit mit Texten. Es finden sich lediglich Beispiele von Arbeiten bildender Künstler zu literarischen Texten sowie von Schriftstellern, die zu Kunstwerken geschrieben wurden (vgl. u.a. Blumensath/Voigt 1998: 19).

Dehn bemerkt, dass in der Sprachpraxis das Bild noch zu Anfang des 21. Jahrhunderts gegenüber dem Text vor allem aufgrund der simultanen Rezeption abgewertet wurde und erst die Perspektive des Sehens als Konstruktionsprozess zur Veränderung in der Deutschdidaktik geführt hatte (vgl. auch Dehn 2007; Abraham/Sowa 2012). Daraus ergeben sich laut Dehn neue Perspektiven für die Schreibdidaktik, insbesondere für den Einsatz von Kunstwerken als Schreibanlass.

### *Kunstwerke im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*

Praktische Unterrichtstipps und Didaktisierungsvorschläge zur Arbeit mit Kunstwerken sind Gegenstand zahlreicher Themenhefte und einschlägiger Fachzeitschriften für den Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch,

Deutsch, Spanisch)<sup>29</sup>. Zum Einsatz von Kunstwerken aus der Perspektive der DaF-Didaktik lassen sich umfassende Darstellungen und wichtige Zusammenfassungen in den Beiträgen von Hellwig (1989), den Sammelbänden von Block (1995), Blell/Hellwig (1996), Reinfried (1992), Marx (2006) und Badstübner-Kizik (2006) finden.

Badstübner-Kizik (2006: 77f) merkt an, dass aufgrund mangelnder Erfahrung und geeigneter Methoden zur Erkennung und Integration des sprachlichen und des nicht-sprachlichen Potenzials der Kunstwerke sich die Auseinandersetzung in der Praxis fast immer auf die sprachliche Verarbeitung beschränkt. Dabei spielt die Rezeption und Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten eine wesentliche Rolle. In diesem Zusammenhang werden vor allem Aufgaben zum Beschreiben, Meinung äußern, Vergleichen und Schreiben von Phantasiegeschichten in den Fokus gesetzt (vgl. ebd. 78).

Auf der Grundlage der fachdidaktischen und methodischen Literatur stellt Badstübner-Kizik (2006: 78ff) die häufigsten Nutzungsmöglichkeiten von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht vor. Diese werden hier einzeln kurz dargestellt, da sich daraus Impulse für den Einsatz von Kunstwerken im Kontext des Projektes *Sprache durch Kunst* ableiten lassen.

---

<sup>29</sup> Vgl. z.B. „*Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*“, Nr. 158 (2019): Bilder lesen - Photography; „*Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*“, Nr. 87 (2007): Visual Literacy. Bilder verstehen; „*Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*“, Nr. 38 (1999): Mit Bildern lernen; „*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*“, Nr. 127 (2014): Mit Bildern arbeiten; „*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*“, Nr. 115 (2012): Paris: ville de contrastes; „*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*“, Nr. 46 (2000): Text und Bild im Dialog; „*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*“, Nr. 25 (1997): Motivieren durch Bilder; „*Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*“, Nr. 245 (2014): Barock; „*Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*“, Nr. 232 (2012): Text und Bild; „*Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*“, Nr. 154 (1999): Vorstellungs-Bildung; „*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*“, Jahrgang 24, Nr. 2 (2019): Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht; „*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*“, Jahrgang 17, Nr. 2 (2012): Film im Fremd- und Zweitsprachenunterricht; „*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*“, Jahrgang 6, Nr. 3 (2002): Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde; „*Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*“, Nr. 49 (2015): Literarästhetisches Lernen; „*Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*“, Nr. 36 (2012): Kunst; „*Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*“, Nr. 9 (2005): Bilder.

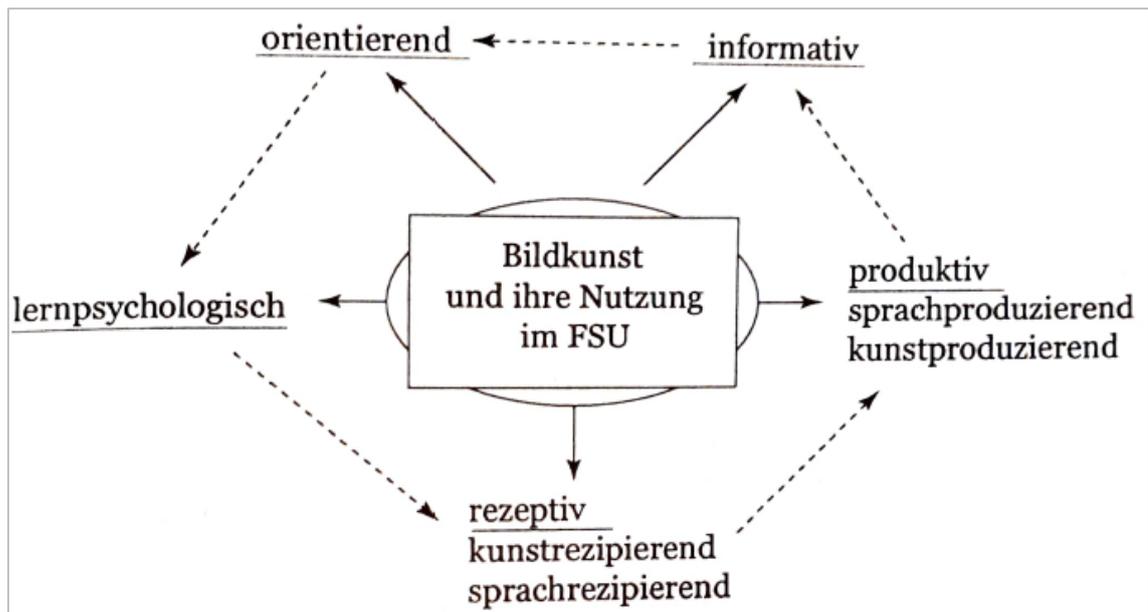


Abbildung 1: Bisherige Nutzung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht nach Badstüber-Kizik (2006: 79).

Die Abbildung zeigt, dass die jeweiligen Nutzungsmöglichkeiten nicht separat betrachtet werden können, sondern dass sie in direkter Abhängigkeit voneinander stehen.

Die jeweiligen Nutzungsmöglichkeiten charakterisiert Badstübner-Kizik (2006: 78ff) wie folgt:

#### *Kunstrezipierende sprachproduzierende Nutzung*

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen subjektive Präferenzäußerungen, Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle und die Ideen der Sprachlerner\*innen, die während der Annäherung an das Bild hervorgerufen werden. Dieser individuelle Betrachtungsprozess wird den Sprachlerner\*innen zunächst durch gezielte Fragen und Aufgaben bewusst gemacht. In der Regel erfolgt dies durch sprachliche Reflexion und führt direkt hinüber in den Bereich der sprachlichen Produktion. Laut Badstübner-Kizik werden in diesem Prozess gelegentlich auch wesentliche inhaltliche Informationen vermittelt. Vor allem aber dient die Bildende Kunst an dieser Stelle als direkter Auslöser für mündliche oder schriftliche Äußerungen unterschiedlicher Komplexität, wobei der Schwerpunkt auf „eigenen Geschichten zu Bildern“ liegt.

#### *Informative Nutzung*

Ausgehend von sprachlichen Lernzielen führt die Auseinandersetzung mit Bildender Kunst in den Bereich des Sach-/Fachwissens. Als Beispiele führt

Badstübner-Kizik (2006: 79) hier Themenbereiche wie Geschichte, Sehenswürdigkeiten oder berühmte Persönlichkeiten an. Das heißt, der Schwerpunkt liegt hier auf den kulturspezifischen Informationen, der/die jeweilige/n Künstler\*in oder aber auch das einzelne Kunstwerk erscheint hier als Teil einer ‚fremden‘, ‚unbekannten‘ Welt, die es durch kommunikative Sprachproduktion zu ‚entdecken‘ gilt.

### *Orientierende Nutzung*

Die Orientierungsfunktion bedeutet, dass die Aufmerksamkeit auf bestimmte Themen und Phänomene gelegt wird, die zu Objekten spontaner und/oder längerer innerer Reflexion bei den Sprachlerner\*innen werden. Badstübner-Kizik schreibt zwar, dass diese Verfahren kaum nachweisbar seien, wenn aber der dargebotene Lerngegenstand - hier das Kunstwerk - von den Sprachlerner\*innen subjektiv als bedeutungs- und sinnvoll erkannt wird, kann dadurch ein Persönlichkeitsbildungsprozess ausgelöst werden. Kirchner et al. (2006: 26) sprechen in diesem Zusammenhang von identitätsstiftenden Inhalten des Unterrichts, bei denen die SuS mit sich selbst, mit der eigenen Person, in Kontakt treten können. Dies geschieht zum einen durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, indem die SuS rückblickend das Erfahrene und Erlebte verarbeiten und dabei „... ein Teil des (vergangenen) Selbst erfahren und in Einklang mit dem aktuellen Selbstbild und mit Wunschvorstellungen [...] [bringen]“ (ebd.) und zum anderen, indem sie sich mit verschiedenen, gesellschaftlich tradierten Lebensentwürfen beschäftigen, die dazu führen, dass SuS beginnen, ihre eigenen Identitätskonstruktionen zu hinterfragen. Kirchner schreibt hierzu: „Gerade, wenn Orientierungen und Weltmuster verloren gehen, scheint die Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen aus der Kunst sinnvoll, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte infrage zu stellen, kritisch zu prüfen und neue Konstrukte zu integrieren. Denn: Identität basiert auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien und entwickelt sich auch durch die Auseinandersetzung mit äußeren Erscheinungen, Metaphern, Symbolen und Erzählungen“ (Kirchner 2013: 127). All das hat Konsequenzen für das eigene Selbstverständnis der SuS. Das heißt, sie entdecken sich selbst in der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk (vgl. Charpentier et al. 1995: 250).

Solche Prozesse können äußerst motivierend sein und Lernprozesse positiv beeinflussen.

#### *Kunstproduzierende Nutzung von Bildkunst<sup>30</sup>*

Die „Kunstproduktion“ wird in diesem Zusammenhang als visuelle Improvisation verstanden, gemeint sind hiermit didaktische Bilder der Lehrenden, aber auch die künstlerisch-kreativen Aktivitäten der Sprachlerner\*innen. Im Fokus stehen also der kreative Vorgang und der kreative Umgang mit Bildender Kunst, sei es indem gezeichnet, collagiert, fotografiert, gebastelt oder getanzt wird. In Anlehnung an Bamford (2010) wäre dies ein Prozess von Bildung in den Künsten, sofern die DaF-Lehrkraft diese künstlerisch-kreative Aktivität professionell unterstützen kann. Zu Recht merkt Badstübner-Kizik an, dass „*Gestalterische Kreativität [...] sprachliche Kreativität vorbereiten, begleiten und intensivieren [kann]*“ (Badstübner-Kizik 2007: 14). Gerade der Prozess des „*selber Machens*“ ermöglicht eine detaillierte prozessorientierte Verarbeitung von künstlerischen Impulsen und eine starke Identifikation mit dem sprachlichen Lerngegenstand. Im Mittelpunkt einer solchen Auseinandersetzung steht der handelnde Umgang mit Sprache. Die Autorin weist darauf hin, dass so verstandene „Kunstproduktion“ im Fremdsprachenunterricht bis dato wenig Berücksichtigung findet, was sie sehr bedauerlich findet, zumal es nicht schwierig wäre, den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der auf dem Prinzip der Handlungsorientierung basiert - und bereits seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts weltweit dominiert (vgl. Klippel 2013: 186) – mit den künstlerisch-produktiven Aktivitäten zu verbinden.

#### *Sprachrezipierende Nutzung von Bildkunst*

Hier liegt der Fokus der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst auf der Förderung/Schulung der Fertigkeiten Hören und Lesen. Zum Einsatz kommen hier Sachtexte mit zusätzlichen oder erklärenden Informationen zu Hintergrund und Kontext (z.B. künstlerische Vorlieben, Interpretationen etc.).

#### *Lernpsychologische Wirkung/Nutzung von Bildkunst*

Dies impliziert zum einen den affektiven Einfluss der Bildender Kunst, also durch Kunstwerke hervorgerufene Gefühle wie z.B. Neugier, Faszination oder (starke) Ablehnung und deren Einfluss auf die Motivation der Sprachlernenden, und zum

---

<sup>30</sup> Gerade der Aspekt des handelnden Umgangs mit Sprache spielt im Projekt *Sprache durch Kunst* eine zentrale Rolle – darauf wird in Unterkapiteln 3.3.5 und 4.4.4.3 näher eingegangen.

anderen das Potenzial bestimmter Motive und Farben positive oder negative Stimmungen hervorzurufen. Im Gegensatz zur Musik Kunst ist dieser Aspekt der Perzeption bislang noch wenig erforscht (vgl. auch Schuster 2002).

Wahrnehmung, Denken und Sprache gehören zusammen (vgl. Holzkamp 1973), daher sollte der Einsatz von Kunstwerken im Kontext des Sprachunterrichts nicht als eine wohltuende Abwechslung zur ‚gängigen‘ Unterrichtspraxis verstanden werden, sondern eher als integraler Bestandteil jedes Sprachunterrichts<sup>31</sup>. Rainer E. Wicke weist zu Recht darauf hin, dass die Fähigkeit, sich im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend mit Aspekten der Kunst zu befassen, keine Selbstverständlichkeit ist – *„vielmehr wird es notwendig sein, die Schüler frühzeitig an den Umgang mit Bildern im Deutschunterricht zu gewöhnen und sie dazu anzuleiten, die in einem Kunstwerk enthaltenen Botschaften und Signale zu deuten und zu interpretieren“* (Wicke 2000: 155). Duncker und Lieber schreiben in diesem Zusammenhang: *„Das Erlernen bildnerischer Strukturen, von Kompositionsgesetzen und ikonologisch begründeten Sinnzusammenhängen ist demnach vergleichbar mit dem Erlernen einer Grammatik“* (Duncker, Lieber 2013: 37).

In der Diskussion um den Einsatz von Bildender Kunst im Sprachunterricht scheint es erforderlich zu sein, auf die komplexen Wirkungspotenziale der Kunstwerke einzugehen. Im folgenden Abschnitt werden die jeweiligen Wirkungspotenziale der Kunstwerke vorgestellt, die zu der gezielten Anregung von sprachlichen Aktivitäten führen:

*Die Entschleunigung der Wahrnehmung als Wirkungspotenzial der Bildkunst*  
Das Betrachten von statischen Kunstwerken kann der Dynamik elektronischer Bilder (u.a. Computer, Videoclips, Film, Fernsehen und Werbung) entgegenwirken, die die SuS zwingen, schneller und flüchtiger wahrzunehmen (vgl. Rymarczyk 2000). Kinder und Jugendliche wachsen selbstverständlich mit Medien auf, dabei wird jede Generation vor immer größeren Herausforderungen im Umgang mit Bildmaterial gestellt (Ballstaedt 2004). Hugo Schmale (2000) stellte in seiner Untersuchung, bei Berufseignungstests fest, dass Jugendliche

---

<sup>31</sup> Duncker und Lieber (2013) schreiben, dass die visuelle Sprache ähnlichen Gesetzen gehorcht wie die verbale Sprache, d. h., dass ebenso wie Texte, die durch Lesen entziffert werden können, auch die Bilder als ein Zeichensystem zu verstehen sind, deren Bedeutung auch durch "Lesen" erschlossen werden kann.

heute eine 30 Prozent schnellere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit haben als noch vor zwanzig Jahren und sich damit visuell und akustisch schneller orientieren können. Die medialen Einflüsse, die ‚Bilderschwemme‘, können jedoch schnell zu Überforderung, Reizüberflutung und im Weiteren zu Orientierungslosigkeit führen (vgl. Ballstaedt 2004: 628). Der Ausbau des mobilen Internetzugangs und die wachsende Zahl von Mobil- und Streaming-Geräten lassen vermuten, dass die von Schmale erkannte Tendenz heute nicht geringer geworden sein dürfte.<sup>32</sup>

So fordert Charpentier et al. schon im Jahre 1995 die Pädagogen dazu auf, „*in den Prozeß einzugreifen und wieder bewußt sehen zu lehren*“ (Charpentier et al. 1995: 248). Eine intensive Beschäftigung mit einem Kunstbild bezeichnen die Autoren als einen ‚Spaziergang durch das Bild‘, der „*zur Überwindung flüchtigen, oberflächlichen Erlebens, Verarbeitens und Erkennens*“ (ebd.) beiträgt. Die Arbeit mit Kunstwerken ermöglicht es, in der Schule Räume zu schaffen, in denen bewusste Wahrnehmung geschult werden kann. Die SuS erwerben die Fähigkeit, sich längere Zeit auf eine Sache zu konzentrieren, sich mit ihr auseinanderzusetzen, um Zusammenhänge zu erkennen. Dabei wird nicht nur das Kunstwerk in seiner Bedeutung wahrgenommen, die Entschleunigung schafft Momente der Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit. Die SuS treten somit in einen Selbstdialog, in ein Wechselspiel, indem sie auf der Grundlage des je gesellschaftlich-kulturell geprägten Vorwissens Vergleiche heranziehen und die leiblichen Empfindungen auf eigene Erfahrungen beziehen (vgl. Lehnerer 1993: 39; auch Okonska et al. 2018). Sass schreibt hierzu: „*Das Innehalten und Entschleunigung ist eine wichtige Fähigkeit, die in einem lernerzentrierten Unterricht mit Bildmedien erworben wird. (...) Die Lernenden folgen den Inhalten aufmerksam und verknüpfen diese mit ihrem Vorwissen. Sie lernen.*“ (Sass 2007: 6).

Ausgehend von der Annahme, dass Bild und Sprache in einem komplexen Wechselverhältnis stehen, werden das Sehenlernen und sprachlicher Ausdruck gleichzeitig geschult. In der Entschleunigung der Wahrnehmung liegt also die Chance für die SuS, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit schrittweise zu

---

<sup>32</sup> Vgl. hierzu u.a. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger – JIM-Studien 1988-2000. Online unter: <https://www.mpfs.de/studien/> [letzter Zugriff: 22.11.2022].

entwickeln und zu verbessern. Sukzessive lernen die SuS verbale Ausdrücke für ihre Empfindungen zu finden und die Ausdrucksintentionen und -wirkungen von Bildern zu beschreiben, Bedeutungen zu assoziieren und zu interpretieren.

Auf diese Weise werden sie darin ermutigt, dass das Betrachten von Kunstwerken Zeit braucht, dafür aber ihre Bemühungen mit eigenen Entdeckungen von Ausdruckswirkungen belohnt werden (vgl. hierzu auch Czech 1994).

### *Förderung des aufmerksamen Schauens als Wirkungspotenzial von Bildkunst*

Mit der Entschleunigung der Wahrnehmung wird die Aufmerksamkeit als eine weitere wichtige Fähigkeit verstärkt; eine Fähigkeit, die in den Zeiten einer „Dauerberieselung“ mit optischen Reizen einer gezielten Förderung und Unterstützung bedarf (vgl. Schrader 2016: 322 ff). Die Beschäftigung mit einem Kunstwerk, kann das Sehenlernen anregen, da es keinem flüchtigen Blick „gestattet“.

Durch seine besondere Qualität - Schoppe (2011: 22) spricht in diesem Zusammenhang von einem „*fruchtbaren Moment*“<sup>33</sup> - regt das Kunstbild zum Verweilen an. Dieser fruchtbare Moment markiert einen vom Künstler bewusst gewählten Augenblick, in dem die Spannung in seiner Arbeit am stärksten zu sein scheint, indem genau der Moment vor einem entscheidenden Geschehen festgehalten wird.<sup>34</sup> Solche Kunstwerke bieten eine Grundlage für Interesse und für Fragen gegenüber dem Bild und erfordern von den SuS eine logische Interpretation der möglichen Ursachen und Auswirkungen der in der Arbeit gezeigten Szene. Das aufmerksame Sehen, das genaue Beobachten kann durch ein reiches Spektrum an Seherlebnissen hervorgerufen werden, z.B. durch das Fokussieren, durch den schweifenden Blick oder indem die Konzentration immer wieder neu auf einzelne Bildelemente verlagert wird.

Dadurch wird eine bloß oberflächliche Verarbeitungstiefe vermieden (vgl. Harms 2005: 251 zit. nach Schrader 2016: 323), gleichzeitig können sprachliche

---

<sup>33</sup> Schoppe meint hiermit eine Schaltstelle zwischen der Darstellungs-/Kommunikationsabsicht des Urhebers einerseits und der Kontaktaufnahme des Rezipienten andererseits.

<sup>34</sup> Schoppe führt an dieser Stelle folgende Beispiele auf: Pieter Bruegel d. Ä: „Der Blindensturz“, oder Gemälde zur biblischen Figur von Artemisa Gentileschi „Judith enthauptet Holofermus“ (1620) und „Judith und ihre Dienerin“ (um 1613).

Lernprozesse angeregt werden, indem die SuS ermutigt werden, z.B. Hypothesen zu bilden oder Vermutungen anzustellen.

Schoppe (2011: 23) spricht weiter von "*formal-kompositorischen Strategien*" der Künstler\*innen, die bewusst eingesetzt werden und so die Aufmerksamkeit des/der Betrachter\*in auf bestimmte Aspekte lenken. Die Kenntnis dieser Strategien kann es den SuS ermöglichen, ihre eigenen Wahrnehmungen, sogar das Ergriffen-Sein, besser zu verstehen und die Aussagen des Bildes nachzuvollziehen.

#### *Vieldeutigkeit als Wirkungspotenzial von Bildkunst*

Im Gegensatz zu den didaktischen Bildern in Lehrbüchern, deren Lesart zwar aufgrund der unterschiedliche Abstraktionsgrade auch zunächst trainiert werden muss (vgl. Niederhaus 2011), bieten Kunstwerke aufgrund ihrer Offenheit, Mehrdeutigkeit und Bedeutungsvielfalt einen großen Anregungsreiz (vgl. Hellwig 1995: 231f). Schrader schreibt ebenfalls, dass die Offenheit und die Fremdheit in Kunstwerken den/die Betrachter\*in herausfordern und zu ungesicherten Vermutungen veranlassen, bei denen es kein Richtig oder Falsch gibt (2016: 325). Gerade in der Erklärung, dass Kunst mehrdeutig interpretierbar ist und es in diesem Sinne kein Richtig und kein Falsch gibt, liegt das große Potenzial, SuS zum Sprechen zu motivieren. Kunst schafft einen Platz für spontane sprachliche Reaktionen. Wenn den SuS bewusst gemacht wird, dass nicht alle Betrachter\*innen alles sehen und nicht alle das Gleiche sehen, auch wenn es sich um dasselbe Kunstwerk handelt, wenn die SuS die Erfahrung machen, dass jedes Gemälde unterschiedliche individuelle Reaktionen und Assoziationen auslöst und all diese Reaktionen und Beiträge ihre Berechtigung haben, dann führt dies zum einen dazu, dass Ängste gegenüber der Kunst abgebaut werden, weil man kein Spezialwissen haben muss, um sich zu den Kunstwerken zu äußern. Zum anderen überwinden die SuS ihre Redeangst und ihre Sprechhemmungen, weil sie zunächst alle Bildelemente über die reine Beschreibungsebene (Was sehe ich? – Was denke ich?) erfassen (vgl. von Gemmingen/Heuer 2004). Kunst eignet sich besonders auch dazu, sich selbst und die anderen Personen in einer Gruppe auf vielfältige Weise wahrzunehmen. Kirchner schreibt in diesem Zusammenhang: „*Sowohl historische als auch aktuelle Werke der bildenden Kunst können helfen, sich und andere besser zu*

*verstehen, weil irritierende, ungewöhnliche oder fremde Motive und Darstellungsweisen das Nachdenken über das eigene Verhältnis zur Wirklichkeit anstoßen können. Fremdes auszuhalten und andere Lebensvorstellungen zu akzeptieren, bedeutet Toleranz zu üben*“ (Kirchner 2013: 124). In Gesprächen zu Kunstwerken zeigt sich, dass jeder das jeweilige Kunstwerk etwas anders wahrnimmt, etwas Anderes entdeckt. Der gegenseitige Austausch schärft die eigene Wahrnehmung, wodurch das Bild von allen gemeinsam intensiver erkundet werden kann.

Wie Kirchner sieht Hellwig das Potenzial der Kunstwerke vor allem in dem Geheimnisvollen, dem Rätselhaften *“(...) im Werk selbst, wie in seinen Verweisen darüber hinaus*“ (Hellwig 1995: 232). Dieses wirft bei den Betrachter\*innen Fragen auf, die erschlossen werden müssen. Schrader schreibt hierzu: *„Wenn unterschiedliche Personen versuchen fehlende oder unklare Reizelemente durch individuelles Vorwissen eindeutiger zu machen, können sie zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen in der Wahrnehmung kommen*“ (Schrader 2016: 324). Gerade die individuellen Einsichten und Überlegungen, Phantasien und Gedanken der SuS, die hier zugelassen werden, machen den Austausch auf diese Weise spannend und lebendig.

*Die Fähigkeit Emotionen hervorzurufen als Wirkungspotenzial von Bildkunst „Unterricht, der den Lerner nur als Wissensempfänger begreift, reduziert ihn um mindestens die Hälfte seiner Persönlichkeit“* (Grätz 2000: 38). Den Überlegungen von Grätz folgend wird in diesem Zusammenhang die Idee der ästhetischen Bildung aufgegriffen, die nicht auf den begrifflichen, sondern in erster Linie auf den anschaulichen, stärker emotional geprägten Weltzugang ausgerichtet ist (vgl. Kirchner et al. 2006: 11). Es besteht kein Zweifel daran, dass Kunstwerke automatisch Emotionen beim Sehen und mit ihrer Stimmung erzeugen<sup>35</sup>, weil sie durch die persönliche Erfahrung des/der Betrachter\*in wirken und sich auf die Subjektivität einer Person beziehen. Je nachdem was das im Kunstwerk Dargestellte für den/die Betrachter\*in und seine Geschichte bedeutet, kann der/die Betrachter\*in unterschiedlichste Gefühle und Emotionen empfinden, wie

---

<sup>35</sup> Vgl. hierzu Studien zur ästhetischen Emotion während des Betrachtungsprozesses von Kunstwerken – eine Übersicht u.a. bei Scharer, Pamela (2011).

z.B. Freude, Gelassenheit, Nostalgie, Liebe, Zorn, Wut oder aber auch Angst. All das gilt es im Lernprozess zu zulassen.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Bildender Kunst spricht man von kontextbedingten emotionalen Reaktionen, die als ästhetische Emotionen bezeichnet werden. Der Wiener Ästhetikforscher Leder erklärt dies folgendermaßen: "*Beim Anschauen von Bildern wie z.B. einem Kriegsgemälde können verschiedene Facetten des Grauens durchlebt werden, ohne selbst einer unmittelbaren Bedrohung ausgesetzt zu sein. Kunstwerke ermöglichen es uns also, alle Facetten des Emotionalen ohne direkte Konsequenzen erleben zu können*" (Leder, 2016<sup>36</sup>). Demnach bietet die Bildende Kunst den SuS einen schonenden Raum, Leder bezeichnet dies als eine „*Spielwiese*“ (vgl. ebd.), um „echte“ Alltagsemotionen auszuprobieren. Dabei kann das Ausprobieren, in diesem Sinne die Förderung der emotionalen Kompetenzen, verschiedene Ausdrucksformen annehmen, sei es körperlich, bildnerisch oder sprachlich. Durch die intensive Beschäftigung mit Kunstwerken und die unterschiedlichen Reaktionen darauf, können die SuS üben, ihre Gefühle verbal auszudrücken, miteinander ins Gespräch zu kommen und dabei auch unterschiedliche Wahrnehmung und Gegensätzlichkeiten zu klären. Somit hat die Förderung der Emotionalität zum einen eine unmittelbare Wirkung auf und Bedeutung für Beziehungen in der Klassengemeinschaft (Gruppe), zum anderen hat sie eine persönlichkeitsfördernde Funktion: „*Das Subjekt entdeckt sich selbst in der geistigen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk*“ (Schrader 2016: 333).

#### *Handelnder Umgang mit Bildkunst als Wirkungspotenzial*

Plädiert wird in diesem Zusammenhang für ein handlungs- und kreativitätsorientiertes Vorgehen, das die Aktivität der SuS in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Dabei werden nach Möglichkeit alle Sprachlernprozesse an Tätigkeiten und Handlungen gebunden, das heißt kooperativ, interaktiv und produktorientiert - auch unter Einbezug mehrerer Sinneskanäle, also ganzheitlich - umgesetzt, (vgl. Hellwig 1996). Herbert Gudjons nennt hierbei u.a. „*spielen, erkunden und erforschen, herstellen und verwenden, erfahren und erleben,*

---

<sup>36</sup> Marion Wittfeld (uni:view - 18. Januar 2016): "*Ziel der Kunst ist es einfach, eine Stimmung zu erzeugen*" (Oscar Wilde): Online unter: Universität Wien: Medienportal uni:view Magazin Forschung: <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/forschung/detailansicht/artikel/ziel-der-kunst-ist-es-einfach-eine-stimmung-zu-erzeugen-oscar-wilde/> [letzter Zugriff: 15.11.2021].

*probieren und studieren, zusammenarbeiten und kommunizieren, phantasieren, experimentieren, eingreifen und verändern“* (Gudjons 2008: 120-135). Damit wird deutlich, dass sich der handelnde Umgang mit Kunstwerken nicht lediglich auf Erstellung von Produkten bezieht, sondern dass im Mittelpunkt des Lernprozesses das gemeinsame Tun, also Aktionen und Interaktionen von und zwischen den SuS stehen. In diesem Zusammenhang schreibt Otto: *„Immer kommt es darauf an, dass an die Stelle passiven Aufnehmens Aktivitäten des Aufspürens, des Herausfindens, des Dahinterkommens, des Ausprobierens, des Austausches treten“* (Otto und Otto 1987 zit. nach Otto 1998: 171).

Durch kreative Handlungen mit und um die Bildende Kunst - Kirchner et al. sprechen hierbei von gestaltend-produktiven Dimension der ästhetischen Bildung - werden die SuS angeregt, *„Gestaltungs- und Ausdrucksformen für ihre Wahrnehmung und Eindrücke zu suchen und zu finden“* (Kirchner 2006: 13, vgl. hierzu auch Wangerin 2006: 38). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die gestalterische Tätigkeit nicht lediglich mit einer bildnerischen Aktivität gleichgesetzt wird, angeregt werden sollen ebenfalls *„akustisch-musikalische, akustisch-verbale, optisch-kinetische, motorisch-pantomimische, motorisch-tanzszenische und motorisch-taktile Aktivitäten“* (Graf 1990: 1333 zit. nach Hess 1999). Unter der Annahme, dass jeder/jede Schüler\*in beim Lernen eigene Präferenzen für bestimmte Sinneskanäle hat, erhöht ein solcher multimodal gestalteter Zugang zu Kunstwerken für alle SuS die Möglichkeit, dass sie sich angesprochen fühlen und dass sie neue Inhalte leichter verarbeiten und verstehen können (vgl. Hilger 1999). Eine *„eigenständige Entwicklung und Erprobung intentionaler, partnerbezogener und situationsgerechter Sprachhandlungsstrategien“* (Ziebell-Optenhögel 1990: 44 zit. nach Hilger 1999: 8) erfolgt, indem:

- **über** Kunstwerke gesprochen, diskutiert oder geschrieben wird,
- **in** den Kunstwerken gesprochen bzw. gehandelt wird (die SuS versetzen sich in die im Bild dargestellte Situation und erfinden dazu interaktive Sprachhandlungen, die vorgetragen, gespielt oder aufgeschrieben werden),
- **mit** den Kunstwerken gehandelt wird (die SuS verändern das Bild durch sprachliches Handeln und diese Veränderung oder Handlung ist der erneute Sprechanlass; zu einem oder mehreren Bildern können beispielsweise

Quartettspiele, Memory-Spiele, Bilddominos und u.a.m. entwickelt und gespielt werden) (vgl. Hilger 1999: 8).

Der handlungsorientierte Ansatz mit Bildender Kunst, in dem das Lernen mit Kopf, Herz und Hand (vgl. Fauser/Fintelman/Flitner 1983, auch Lerch/Siebers 2016) eingebettet wird, führt zur Erweiterung des individuellen Ausdrucksrepertoires der SuS und verhilft ihnen gleichzeitig, die ‚Sprachlosigkeit‘ zu überwinden. Eine nicht-sprachliche Ausdrucksform kann durch die Rückbindung an die Wortsprache das verbale Handlungsrepertoire unterstützen (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 14). Gerade der handelnde Umgang mit Bildender Kunst macht sie so interessant für das gemeinsame Lernen in der Klassengemeinschaft und das Initiieren von gemeinschaftlichen Erlebnissen. Wie bereits ausgeführt, eignen sich Kunstwerke in besonderer Weise für das Erwecken von inneren Vorstellungen, für Initiieren von individuellen Bedeutungszuschreibungen und für authentische interpersonale Kommunikation. Durch eine aktive Auseinandersetzung mit Kunstwerken entstehen Erlebnisse mit großer persönlicher Relevanz, die - wie nachgewiesen wurde - schneller und nachhaltiger „gespeichert“ werden (vgl. Becker 2008: 78).

Die hier dargestellten Wirkungspotenziale der bildenden Kunst, legen nahe, dass Kunstwerke im Kontext der schulischen Bildung nicht als zusätzliche Übungsmöglichkeiten verstanden werden sollten, sondern als besonderer Zugang zur Sprachbildung. Es wurde deutlich, dass Bildende Kunst zum Austausch und Kommunikation zwischen den SuS anregt.

Ziel der ästhetischen Bildung mithilfe der Kunstwerke ist dabei, die Aufmerksamkeit für differenziertes Wahrnehmen zu schärfen, über emotional-sinnliche Erfahrungen eine intensive kognitive Verarbeitung anzuregen bzw. über emotional-sinnliche Erfahrungen verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten freizulegen und eine enge Verbindung zwischen verschiedenen sinnlich-körperlichen Wahrnehmungsprozessen und dem Lehrgegenstand zu erzeugen.

Es wurde deutlich, dass Sprache einen wesentlichen Platz in künstlerisch-ästhetischen Prozessen einnimmt und hilft, Kunst als solche wahrzunehmen und mit anderen darüber in Kontakt zu treten, auf der anderen Seite regt Kunst selber zum Austausch und zur Kommunikation zwischen SuS an. Dabei liegt der Fokus

ästhetischen Lernens durch Sprache darin, Sinnesprozesse zu verlangsamen und einen inneren Zugang zur Kunst zu aktivieren, worüber das sprachliche Handeln gezielt angeregt werden kann. Die verschiedenen praktischen Übungen verdeutlichen, dass Sprechen über Kunst und über die eigene Wahrnehmung des Gesehenen hilft, Kunstwerke besser zu verstehen, sich ihnen anzunehmen und vor allem im Gedächtnis zu behalten. Hier spielt die Beteiligung verschiedener Sinne eine wesentliche Rolle; neben der Rolle des Sehens, die natürlicherweise dominiert, muss auch die Wichtigkeit anderer Wahrnehmungsprozesse, wie das Hören und die motorischen Kanäle beachtet werden. Sprache und Kunst ergänzen sich dabei nicht nur gegenseitig, sondern stärken in Kombination die Beziehungen zwischen den SuS und das Gruppenzugehörigkeitsgefühl.

Das ästhetische Potenzial von Kunstwerken für sprachliche Aktivitäten wird im Projekt *Sprache durch Kunst* nicht durch Gespräche über Kunstwerke, sondern durch die Auseinandersetzung mit Originalobjekten, Kunstwerken im Museum erschlossen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Zugangsweisen den Schüler\*innen durch Einbeziehung des außerschulischen Lernortes ermöglicht werden.

### 3 Außerschulische Lernorte

Außerschulische Lernorte spielen in der Pädagogik und Didaktik des 20. Jahrhunderts eine große Rolle. Das Museum ist ein solcher Lernort und als solcher im Projekt *Sprache durch Kunst* zentral. Im Nachfolgenden wird ein kurzer Abriss zu außerschulischen Lernorten gegeben und Möglichkeiten der Einbettung in das schulische Lernen werden vorgestellt. Die Verbindung von Lernen innerhalb und außerhalb der Schule wird anhand von Beispielen aus dem Projekt *Sprache durch Kunst* näher erläutert. Anschließend wird gezeigt welche Forderung das Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen bezüglich der außerschulischen Lernorte hat, indem die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I<sup>37</sup>, insbesondere für den Deutsch- und Kunstunterricht, daraufhin untersucht werden.

#### 3.1 Der Lernortbegriff

Mit der zunehmenden Pluralisierung und Verflechtung der Lebens-, Arbeits-, Gesellschafts- und Medienumwelt wurden besondere Orte mit organisiertem und intentionalem Lernen geschaffen (vgl. Seitter 2001). Zwar nimmt auch in der heutigen Diskussion die Schule in Fragen der Bildungsvermittlung immer noch eine dominierende Stellung ein, aber auch außerschulische Lernprozesse sind zunehmend Gegenstand empirischer Bildungsforschung<sup>38</sup> (vgl. Haring/Rohlf/Palentien 2007).

Vor dem Hintergrund, dass Lernen nahezu an jedem Ort stattfinden kann, wird zunächst auf die begriffliche Unterscheidung der Lernformen eingegangen.<sup>39</sup> Das Bundesjugendkuratorium hat diese Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildung in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) folgendermaßen vorgenommen:

*„Unter formeller [formaler] Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und*

<sup>37</sup> Berücksichtigt bei der Analyse wurden die Kernlehrpläne, die im Projekt *Sprache durch Kunst* (Abschluss im Jahr 2015) als Grundlage gedient haben, also Kernlehrpläne für das Gymnasium G8.

Die aktuellen Kernlehrpläne in NRW sind veröffentlicht und abrufbar über den Lehrplannavigator: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/> [Letzter Zugriff 22.11.2022].

<sup>38</sup> Vgl. hierzu die Hierarchie der Lernorte nach Mitchell, der als Lernorte alle am Erziehungsprozess beteiligten gesellschaftlichen Institutionen bezeichnet (vgl. Dühlmeier 2010: 15ff).

<sup>39</sup> Im deutschsprachigen Raum prägen Dohmen (2001) und die Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichts eine Erweiterung des Bildungsbegriffs (vgl. BMFSFJ 2005).

*Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.*

*Unter nicht-formeller [non formaler] Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.*

*Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und "Grundton", auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen“ (Bundesjugendkuratorium 2002: 164f).*

Die Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung erfolgt in dieser Auffassung weitgehend anhand des institutionell verankerten Lernortes. So verstanden findet die formale Bildung in dem im engeren Sinne institutionalisierten Pflichtschulsystem und weiterhin in der Ausbildung und an der Hochschule statt und ist mit Qualifizierung, Zertifizierung und Abschlüssen verbunden (vgl. BMFSFJ 2005: 96; Overwien 2006: 46). Im Gegensatz zur formalen Bildung bieten non-formale Bildungsorte wie z.B. Arbeitsplatz, Gewerkschaften, Sprach- oder Volkshochschulen, Kinder- und Jugendhilfe eine andere Form des Lernens.<sup>40</sup> Diese Bildungseinrichtungen zeichnen sich ebenfalls durch eine klare institutionelle Struktur und Rechtslage aus, die Teilnahme erfolgt jedoch auf freiwilliger Basis. Hierbei geht es nicht um den Erwerb von Schulabschlüssen, sondern um die Vermittlung sozialer und persönlicher Fähigkeiten (vgl. Harring/Rohlf/Palantien 2007). Informelles Lernen beschreibt Dohmen (2001: 18 ff.) als bewusste, aber auch unbewusste Lernprozesse in Alltagssituationen und Lebenszusammenhängen, also diejenigen Lernprozesse, die außerhalb von organisierten und öffentlichen Bildungseinrichtungen stattfinden. Es handelt sich hierbei um situiertes, ungeplantes oder beiläufiges Lernen, z.B. in der Familie, in Peer-Groups oder in der Medienwelt. In der Diskussion um informelle Bildung werden gerade diese Orte auf der einen Seite als Voraussetzung und auf der anderen Seite als Fortsetzung formaler und non-formaler Lernprozesse verstanden (vgl. Hungerland/Overwien 2004: 8f.).

Die konzeptionelle Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten soll hier nur als eine Struktur dargestellt werden, die

---

<sup>40</sup> Vgl. hierzu das Memorandum der Europäischen Union über Lebenslanges Lernen (2000: 9f).

es ermöglicht, komplexe Beziehungen zu ordnen. In Bezug auf Bildungsprozesse und Bildungseinrichtungen verschwimmen an einigen Stellen klare „Einschränkungen“ von Lernformen, die den jeweiligen Orten zugesprochen werden.<sup>41</sup>

Eine erweiterte Perspektive des informellen Lernens ist den „*Konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht für Deutschland – Non-formale und informelle Bildung im Kinders- und Jugendalter*“ zu entnehmen. Die Autoren befassen sich mit dem gesamten Bereich des Lernens von Kindern und Jugendlichen und betrachten informelles Lernen als eine bedeutungsvolle Lernform, die sich über alle Bereiche erstreckt (vgl. Abb. 2):

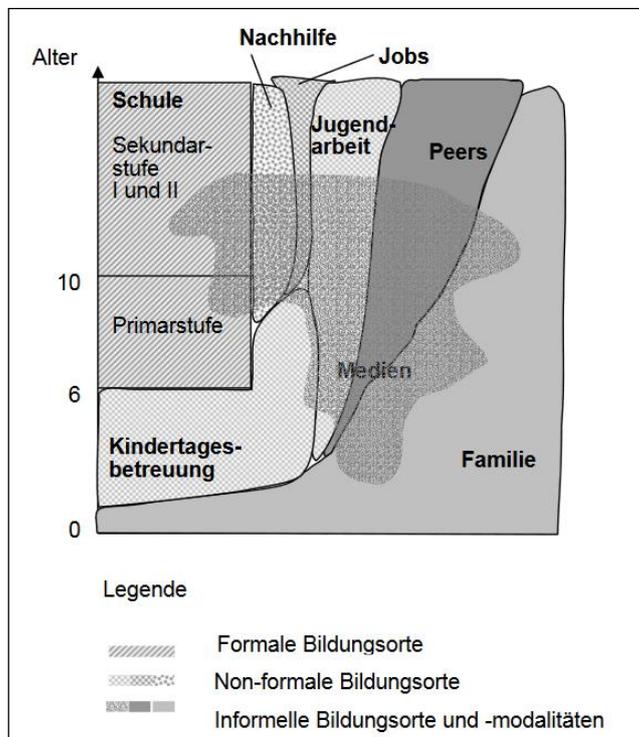


Abbildung 2: Informelles Lernen innerhalb unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten (BMBF 2004, S. 31)

Demnach findet informelle Bildung an vielen Orten und im Rahmen verschiedener Lernwelten statt, so auch in der Schule. Das informelle Bildungsgeschehen findet hier meistens in den Pausen, auf dem Schulhof, auf den Schulwegen oder auf den Klassenfahrten statt (vgl. BMFSFJ 2005: 138). Gerade in Bezug auf den Unterricht am außerschulischen Lernort kommt hierbei dem informellen Lernen eine große Bedeutung zu. So eröffnet z.B. ein Museum,

<sup>41</sup> Vgl. hierzu Brodowski (2012), der auf die Beziehung zwischen formalen und informellen Lernprozessen eingeht und den Schwerpunkt darauflegt, dass beide Formen in Zukunft gemeinsam betrachtet werden sollten, da Lernen als ein komplexer Lernprozess zu betrachten ist.

das im Rahmen des Schulunterrichts (formales Lernen) besucht wird, einen Raum auch für ungeplantes, beiläufiges und ergebnisoffenes Lernen (vgl. auch Baar/Schönknecht 2018: 16). Hier wird deutlich, dass verschiedene Lernorte flexibel in Kombination mit unterschiedlichen Lernabsichten genutzt werden können (vgl. Faultisch/Zeuner 1999: 139).

Vor dem Hintergrund der Anerkennung informellen Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens erfolgt ein erweitertes Verständnis des Lernortbegriffes – „*alles ist irgendwie ein »Lernort«*“ (Nuisl 2006: 29). So gesehen wäre jedoch das Konzept eines Lernortes willkürlich und unscharf. Um einen Ort als Lernort bezeichnen zu können, ist gemäß Nuisl eine didaktische Gestaltung nötig. Um unter didaktischen Aspekten Aufgaben wie, Handlungs- und Praxisbezug, breiten Interessenzugang, Herstellung einer emotionalen Bindung oder Ermöglichung von ganzheitlichen Bezügen erfüllen zu können, „[...] *müssen Lernorte entweder anbieterseitig didaktisch konzipiert und aufeinander bezogen sein (Lernorte, Lernortkombinationen), oder die Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, Lernorte zu definieren und sie für sich, passend zur persönlichen Lernstrategie, in den eigenen Lernprozess sinnvoll zu integrieren*“ (Nuisl 2006: 31).

Mit dem Begriff Lernort kann somit ein konkreter, lokalisierbarer Ort verstanden werden, an dem Lernangebote organisiert werden, z.B. innerhalb von Bildungsinstitutionen. Gemeint sind hier weiterhin auch räumliche Einheiten, an denen durch die vorhandenen spezifischen Lerngelegenheiten Lernende pädagogisch stimuliert werden (vgl. u.a. Tippelt/Reich-Claassen 2010: 11; Kraus 2015: 135;). So versteht Siebert (2006) Lernräume als sozioökonomische und soziokulturelle, ökologische und politische Gebiete, worunter Stadtteile, Industriegebiete, grenznahe Regionen, Landschaften, geschichtliche Brennpunkte, multikulturelle Wohnorte, touristische Attraktionen u.a. zu verstehen sind.

### 3.1.1 Historische Dimension der Lernortthematik

Das Konzept des Lernortes<sup>42</sup> wurde zuerst in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsreform in die pädagogische Fachsprache und den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt (vgl. Münch 2001: 201). In diesem Kontext definierte der Deutsche Bildungsrat in den Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II den Lernort als *„eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung, die Lernangebote organisiert. [...] Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte. Seine Eigenart gewinnt jeder Lernort aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozess“* (Deutscher Bildungsrat 1974: 69). Die von dem Bildungsrat genannten Bildungseinrichtungen Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio erfüllten gemäß diesen Empfehlungen mehrere Bildungsfunktionen mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichem Gewicht.<sup>43</sup> Pätzold und Goerke (2006: 27) verdeutlichen die große Bedeutung dieses Konzeptes in Verbindung mit der Anerkennung der Orte beruflicher Bildung außerhalb des Klassenzimmers, die hiermit generell auf die gleiche Stufe in Bezug auf pädagogische Reflexion und Verantwortung gestellt wurden wie die Schule selbst.

Diese vier Orte wurden später als *primäre Lernorte* bezeichnet, weil das Lernen an diesen Orten eben ihr Hauptziel ist (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 16). Demgegenüber stehen *sekundäre Lernorte*. Diese Klassifikation geht auf Münchs Lerntheorie zurück (1985).

Münch bezeichnet als *primäre Lernorte* *„solche Lernorte, die eigens und zumeist ausschließlich zum Lernen eingerichtet sind, deren primäre Aufgabe es also ist, Lernen zu ermöglichen und zu fördern“* (Münch 1985: 25).

Als *sekundäre Lernorte* beschreibt er *„solche Lernorte, in denen sich zwar auch gewollt und zielgerichtet Lernen vollzieht, so sind sie definiert, die aber vorrangig andere Aufgaben erfüllen“* (Münch 1985: 25).

Hierbei nennt er beispielhaft den Arbeitsplatz, das Jugendwohnheim oder sogar ein Dorf in einem fremden Land, die erst dann zu Lernorten werden (können), wenn sie in den Unterricht durch die kreierten didaktischen Settings einbezogen

---

<sup>42</sup> Für die historische Rekonstruktion der Lernortdiskussion vgl. hierzu Tippelt und Reich-Claassen (2010).

<sup>43</sup> Vgl. hierzu die Beschreibung der jeweiligen Orte bei Pätzold und Goerke (2006).

werden (vgl. u.a. Thomas 2009: 283; Brade/Dühlmeier 2015: 434; Baar/Schönknecht 2018: 16).

Die Begriffe *primärer* und *sekundärer Lernort* werden auch im aktuellen Diskurs berücksichtigt und verwendet, jedoch z.T. unterschiedlich interpretiert. Thomas (2009: 283) definiert als *primätere* Lernorte vor allem Schule, Universität und Lehrwerkstatt/Ausbildungsbetrieb, da sie pädagogischen und didaktisch-methodischen Zielen dienen. Als *sekundäre Lernorte* führt er beispielsweise eine Baustelle oder einen Supermarkt an, die für didaktische und methodische Maßnahmen zugänglich gemacht werden können (vgl. u.a. Thomas 2009: 283).

An mehreren Stellen lassen sich in der Literatur Angaben dazu finden, dass alle Lernorte außerhalb der Schulmauern pauschal als sekundäre Lernorte bezeichnet werden (vgl. Dühlmeier 2008; Bänninger/Gysin/Isler-Wirth 2015: 2). Diese Auffassung entspricht jedoch nicht der ursprünglichen Verwendung von diesen Begriffen nach Münch (1985).

Die Klassifikation in *primäre* und *sekundäre Lernorte* impliziert eine gewisse Hierarchisierung, an die in dieser Arbeit nicht angeknüpft werden soll.<sup>44</sup> Daher wird als Grundlage die dichotome Klassifikation zwischen *schulischen* und *außerschulischen Lernorten*<sup>45</sup> vorgenommen und auf die enge Verknüpfung der beiden eingegangen. Hinsichtlich der Begriffsbestimmung von *außerschulischen Lernorten* schreibt Gaedtker-Eckardt (2007a: 24): „*Es handelt sich um einen Ort außerhalb der Schule, näher eingegrenzt nur dadurch, dass an dem Ort gelernt werden soll. Gleichzeitig ist aber der Bezug zur Schule untrennbar gegeben. Durch die Bestimmung des Lernorts als außerschulisch wird die Institution Schule hineingebracht. Das Lernen soll an Orten stattfinden, die außerhalb der Schule, aber innerhalb des Schulunterrichts liegen. Jeder Ort außerhalb der*

---

<sup>44</sup> Durch die Verankerung in die Lebensrealität lassen sich beispielhaft im Fremdsprachenunterricht viele sekundäre Lernorte für die Einführung in bestimmte Fragestellungen (auch ohne gezielte didaktische Maßnahmen) besser nutzen als der primäre Lernort Klassenraum (vgl. u.a. Gehring/Stinshoff 2010).

<sup>45</sup> Vgl. hierzu die Verwendung des Begriffes »außerschulisch« in der Geschichtsdidaktik und verwandten Fächern bei Oliver Plessow. Er unterscheidet zwischen einer schulbezogenen und schulkomplementären Verwendung. „Bei der schulbezogenen Verwendung des Begriffs wird an ein schulisch organisiertes und verantwortetes Lernen gedacht, bei dem Lehrende den Unterricht aus dem Klassenraum herausverlagern und entweder selbst den Lehr-Lern-Prozess einleiten oder aber mit Schülerinnen und Schülern einen Ausflug zu einem pädagogisch betreuten Lernort unternehmen“. (Plessow 2014: 139 zit. nach Plessow 2015: 19). „Bei der schulkomplementären Verwendung von »außerschulisch« bezieht sich der Begriff „auf alle jene von Institutionen bereitgestellten Bildungsangebote, die komplementär zur Schule mit der Freizeit der Jugendlichen (oder auch von Erwachsenen) arbeiten.“ (Plessow 2014: 141, zit. nach Plessow 2015: 20).

*Schule kann somit zum Lernort mutieren, wenn die dort gemachten Erfahrungen sinnvoll in den Unterricht einbezogen werden.“*

Wie oben definiert, ist die einzige Voraussetzung, um einen außerschulischen Ort zu einem *außerschulischen Lernort* werden zu lassen, eine entsprechende unterrichtliche Einbindung. Pech schreibt in diesem Zusammenhang von einem „*schulischen Lernort außerhalb der Schule*“ (Pech 2008: 68). Ausschlaggebend ist also die Nutzung des Ortes, das Aufsuchen mit einer bestimmten Zielvorgabe hinsichtlich des Erwerbs von Informationen und Kompetenzen, die für den Unterricht relevant sind. Dieser Ort wird in diesem Moment zur Schule, „[...] *denn es ist schulisch intendiertes Lernen und der Ort wird nicht aufgesucht, weil er außerschulisch ist, sondern weil er als schulisch relevant bestimmt wurde*“ (Pech 2008: 71). So schreiben Burk, Rautenbach und Schönknecht (2008: 11) von „Schule außerhalb der Schule“.

In den obigen Definitionen erscheinen vor allem der Wert und die Möglichkeiten vieler alltäglicher Orte, die für fachliches Lernen relevant sind und so zu Lernorten werden können. In der didaktischen Diskussion werden diese jedoch oft übersehen (vgl. Wrobel/Ott 2019<sup>46</sup>).

Um eine spezielle Gruppe an *außerschulischen Lernorten* hervorzuheben und besser zu systematisieren, führt Salzmann den Begriff des *Lernstandortes* (1989) ein. Ein *außerschulischer Lernort* wird zum *Lernstandort* (auch Lernzentrum) „*wenn dieser durch gezielte pädagogisch-didaktische Bemühungen adressatengerecht aufbereitet und für aktive Erkundungs- und Lernprozesse interessierter Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht*“ (Salzmann 1989: 48<sup>47</sup>). Dies wäre ein Beispiel für eine non-formale Bildung, da ein formales didaktisches Konzept

---

<sup>46</sup> Die Autoren (Wrobel/Ott) stellen 50 unterschiedliche außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht vor und veranschaulichen dabei nicht nur die bereits etablierten Lernorte wie Museum und Theater, sondern beschreiben auch Aktivitäten an solchen Orten wie Fußgängerzone, Kaffeehaus, Markthalle, Friedhof u.v.m.

<sup>47</sup> Der Begriff "Lernstandort" bei Salzmann geht über das Umrissene hinaus. Lernstandorte sind laut Salzmann außerschulische Bildungseinrichtungen, die regional mit Umweltbildung und unter einer europäischen Perspektive zu verbinden seien. So schreibt er weiter: „[Eine weitere Art von Lernstandorten] entsteht dann, wenn für eine bestimmte, überschaubare Region in dafür geeigneten Räumen ein Informationszentrum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene eingerichtet wird, in dem diese – z.B. durch attraktiv gestaltete Ausstellungen – angeregt werden, die Umgebung aktiv zu erforschen und zu erkunden. Ein solches Informationszentrum soll also die Besucher aktivieren, neugierig machen, anregen, die Nahwelt unter historischem, biologischem, geographischem oder geologischem oder auch unter dem Aspekt des Umweltschutzes zu erwandern bzw. zu erkunden.“ (Salzmann 1987b: 287f zit. nach Becker 2001: 143).

vorliegt, jedoch an einem außerschulischen Lernort umgesetzt wird. Die würde zutreffen für:

- Museen, die in den museumspädagogischen Abteilungen eigenständig methodisch-didaktische Konzepte entwickeln, die darauf zielen Besucher\*innen an die Ausstellungsobjekte heranzuführen. Diese Angebote richten sich dauerhaft an alle Besucher\*innengruppen, auch an Schulklassen (vgl. u.a. Klenk 2008; Hallmann 2008).
- Zoologische und botanische Gärten, die durch die Einrichtung von „Zooschulen“ oder „Grünen Klassenzimmern“ ihrem pädagogischen Auftrag nachgehen (vgl. u.a. Burk/Nemetschek 2008).
- Schülerlabore, an denen SuS experimentieren und Einblicke in die Arbeit von Wissenschaftlern gewinnen können. Sie werden in der Regel von Universitäten oder Forschungseinrichtungen, aber auch von Technologiezentren und Industrieunternehmen angeboten<sup>48</sup>.
- Science Center, die als moderne Wissenschaftsmuseen zu verstehen sind, in denen an den ausgestellten Exponaten eigenständiges und spielerisches Experimentieren ermöglicht wird, um ein wissenschaftliches oder technisches Phänomen abzubilden<sup>49</sup> (vgl. u.a. Klaes 2008).

In diesem Zusammenhang kann man sogar von "zubereitete(n) Welten" (Bönsch 2010: 43) sprechen.

Der Ansatz von Salzmann ermöglicht eine allgemeine Aufteilung in *außerschulische Lernorte mit einem Bildungsauftrag* (Lernstandorte) und in *außerschulische Lernorte ohne einen expliziten Bildungsauftrag*<sup>50</sup> (vgl. auch die Übersicht bei Burk/Rautenbach/Schönknecht 2008).<sup>51</sup>

Baar und Schönknecht merken (2018) in diesem Zusammenhang an, dass diese Einteilung zwar schlüssig ist, dass jedoch bei der Gestaltung des Lernens nicht der jeweilige Ort und dessen Bildungsauftrag selbst entscheidend sind. Vielmehr komme es darauf an, wie der Bildungsauftrag realisiert und wie „*Lernprozesse*

---

<sup>48</sup> Als führender Vertreter der Interessen der Schülerlabore in Deutschland gilt der Bundesverband der Schülerlabore e.V. – LernortLabor: <https://www.lernortlabor.de/> [Letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>49</sup> Folgende Webseite bietet eine Übersicht der zahlreichen Wissenschaftsmuseen und Science Centers in Deutschland: <https://www.science-museum.de/> [Letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>50</sup> Vgl. hierzu beispielhaft die Übersicht von Blaseio (2016: 278f) über Lernstandorte und sekundäre Lernorte, die in den Sachunterricht einbezogen werden können.

<sup>51</sup> Baar und Schönknecht (2018: 17) betonen, dass sich der Begriff des Lernstandortes in den schulpädagogischen und außerschulischen Diskussionen nicht vollständig etabliert hat.

*vor Ort angeregt und befördert werden“* (Baar und Schönknecht 2018: 18). So führen die Autoren als Beispiel das Theater an und stellen in Frage, ob der Bildungsauftrag erfüllt ist, indem auf das vorhandene theaterpädagogische Angebot zurückgegriffen wird oder erfüllt sich dieser durch den Besuch einer Theatervorstellung? Dies lässt sich nicht pauschal beantworten, da letztlich entscheidend dafür der Bezug zum schulischen Bildungsauftrag und Unterricht ist. Gerade deswegen unterscheiden Baar und Schönknecht zwischen *außerschulischen Orten mit einem vor Ort bereitgestellten pädagogisch-didaktischen Konzept* (z.B. das Theater mit einem theaterpädagogischen Konzept oder der Wald mit einem bereitgestellten Angebot seitens des Försters) und *außerschulischen Orten ohne ein pädagogisch-didaktisches Konzept*. Am Beispiel eines Museums betonen Baar und Schönknecht, dass es Unterschiede gibt zwischen dem Besuch einer Schulklasse, die das Bildungsangebot während eines Museumsbesuchs nutzt oder wenn das Museum selbst von den SuS mit (oder ohne) Arbeitsaufträge(n) erkundet wird. Vor diesem Hintergrund wird sichtbar, inwieweit formale, non-formale und informelle Bildung an dem jeweiligen Ort involviert sind, bzw. welche Art von Lernen stattfindet. Hierbei soll jedoch nicht bewertet werden, ob das Nutzen eines pädagogischen Konzeptes wichtiger sei. So kann es natürlich auch Fälle geben, in denen SuS unter einer bestimmten Schwerpunktsetzung Themen erkunden und erarbeiten, die anderen Zielen folgt, aber qualitativ gleichwertig sein kann. Als Beispiel kann hierbei das Spiel "Blindenführung" angeführt werden, wenn das Museum erkundet wird unter der Schwerpunktsetzung Raumerlebnis.

Bei „Blindenführung“ spielen die SuS in Zweierteams: einer „sieht“ und der andere ist „blind“, da ihm die Augen verbunden werden. Der „Blinde“ wird sorgfältig geführt, der „Sehende“ beschreibt ihm den Raum. Nach einer Zeit wird dem „Blinden“ die Augenbinde abgenommen, er öffnet die Augen und erzählt seinem Partner oder im Plenum, ob er sich den Raum wie beschrieben vorgestellt hat und was in der Beschreibung fehlte oder eventuell falsch war. Dies kann den Raum (z.B. Dimensionen, Proportionen, Lichtverhältnisse), aber auch die Ausstattung (z.B. Spiegel, Säule, Skulpturen) betreffen.

Das verfolgte Ziel bestimmt letztlich die Lehrkraft, die ein didaktisches Konzept erarbeitet und somit den außerschulischen Ort zu einem Lernort für ihre SuS macht.

Das Thema Raumerlebnis an einem außerschulischen Lernort kann anschließend in der Schule aufgegriffen und unter einem anderen Schwerpunkt wie z.B. Sprachbildung fortgeführt werden. So wurde auch im Projekt *Sprache durch Kunst* in der Einheit „Fläche und Raum“ die Raumerfahrung, die die SuS im öffentlichen Raum Museum gemacht hatten, in Form einer Phantasiereise ‚fortgesetzt‘. Hierbei wurden die SuS in der Phantasiereise durch das Folkwang Museum geführt und konnten dabei die ausgewählten Räume und Exponate noch einmal auf einer imaginären Ebene auf sich wirken lassen und individuell entdecken. Ähnlich wie an dem außerschulischen Lernort war es hier das innere Erleben der SuS, das zum Kommunikationsanlass wurde und eine starke Motivation auslöste, sich mitzuteilen und auszutauschen (vgl. Roll et al. 2017; Baur et al. 2016).

An dem oben angeführten Beispiel zeigt sich das Wesentliche, nämlich die schulische Intention und schulische Relevanz der *außerschulischen Lernorte*. Als Voraussetzung für einen *außerschulischen Lernort*, der nicht als ein zusätzliches, additives Angebot verstanden werden soll, gilt eine „*didaktische Analyse samt Aufbereitung des Lerngegenstands*“ (Sauerborn/Brühne 2010: 11). Für die in dieser Arbeit dargestellten Überlegungen soll folgende Begriffsbestimmung des *außerschulischen Lernorts* gelten:

„*Erst durch den »intentionalen Einbezug in den Unterricht (Keck/Geige 2001, 394) werden »Orte« außerhalb der Schule zu »außerschulischen Lernorten«.* Grundsätzlich kann deshalb jede außerhalb der Schule existierende Örtlichkeit zu einem schulisch genutzten Lernort werden, wenn sich das Vorgehen didaktisch auf der Grundlage aktueller Lehrpläne und Richtlinien legitimieren lässt. [...]“ (Jürgens 2008: 102, zit. nach Baar/Schönekecht 2018: 19f).

Beim Projekt *Sprache durch Kunst* geht es um den außerschulischen Lernort Museum, der als ein integrativer Teil in den Unterricht implementiert wurde und der somit in diesem Zusammenhang als Ort der formalen Bildung betrachtet werden kann. Gezielt für dieses Projekt wurde ein pädagogisch-didaktisches Konzept entwickelt, in dem durch das Kommunizieren über Bilder und die

Herstellung von Bildern die Bild- und Sprachkompetenz entwickelt werden sollten. Selbstverständlich finden sich dort, wie an der Schule auch Elemente des informellen Lernens, da das Museum selbst als ein besonderer Lern- und Erfahrungsort noch mehr Möglichkeiten bietet, die Kinder in ihrer Ganzheit (Förderung der Phantasie und Kreativität) wahrzunehmen. In dem Sinne geht es hierbei auch um die Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

### 3.2 Geschichtlicher Hintergrund des außerschulischen Lernens

Das außerschulische Lernen (ASL) hat in der Schule eine lange Tradition. Die Bedeutung und die Funktion dieses Ansatzes hängen in erster Linie von den Aufgaben ab, die den Schulen in der Vergangenheit zugewiesen wurden, und davon, wie die Schulen glaubten diese erfüllen zu können. Diese Aufgaben haben sich im Laufe der Geschichte geändert, sie hängen auch von pädagogischen Konzepten ab und unterliegen Änderungen in der Sozial- und Bildungspolitik (vgl. Burk/Schönknecht 2008: 22ff).

Burk und Schönknecht (2008) erläutern die jeweilige Stellung des außerschulischen Lernens anhand der verschiedenen Leitbilder von Schule. So erfolgte in der Schule, zu Anfang verstanden als eine Lehranstalt, die Vermittlung des Wissens hauptsächlich über das Medium Sprache. Der Wissenstransfer basierte vor allem auf einer medialen Vermittlung, auf Schulbüchern. Das Verlassen des Klassenzimmers stellte somit zunächst eigentlich eine Abweichung vom üblichen Stil des Wissenstransfers dar. *„Die Schule sollte ja gerade der Ort sein, in dem die für Lernzusammenhänge verwirrend angesehene Vielfalt des Lebens geordnet und intellektuell durchdrungen werden sollte“* (Burk/Schönknecht 2008: 23). Ein Blick in die Schulgeschichte zeigt, dass die Rolle des außerschulischen Lernens immer wieder diskutiert wurde. Zur Zeit der Reformpädagogik (1890-1930), in der Schule als Arbeits- und Lebensschule bezeichnet wurde, schrieb man dem außerschulischen Lernen einen hohen Stellenwert zu. Auch nachfolgend im Leitbild der Schule als einer Heimatschule wurden Spaziergänge und Wanderungen als unerlässliche Anschauungsgrundlage für den Unterricht verstanden. Dies beruhte auf der Überzeugung, dass *„die unmittelbare Anschauung trotz (oder gerade wegen) der Vielfalt und Komplexität der Lebenssituation mehr Fragen aufwirft und*

*Erkenntnisse vermittelt als ein dozierendes und didaktisch aufbereitetes und damit als lebensfremdes und erkünsteltes Buchwissen“* (Burk/Schönknecht 2008: 27). Mit der Forderung nach Wissenschaftsorientierung in den 1970er Jahren (Schule als Vorschule der Wissenschaft vgl. Burk/Schönknecht 2008: 29) verschiebt sich der Schwerpunkt des Unterrichts: die Grundlage für die Erfahrung im Unterricht ist selten der außerschulische Ort, sondern vor allem der deduktive, analytische und inhaltliche Zugang über Texte und Fotos. Diese enge Wissenschaftsorientierung wird in den 1980er und 1990er Jahren aufgegeben zugunsten einer Schule, die sich als *Bildungs- und Lebensstätte, Erfahrungs- und Handlungsraum, Ort des kognitiven und sozialen Lernens“* (Burk/Schönknecht 2008: 33) begreift. Hierbei wird den außerschulischen Orten als komplexe Erfahrungsfelder, an denen ‚erforscht‘<sup>52</sup> werden soll, erneut eine große Bedeutung zugesprochen. Die aktuelle Relevanz des außerschulischen Lernens für die Unterrichtspraxis zeigt sich am Beispiel zahlreicher fachdidaktischer Materialien sowie in seiner Legitimation in den Bildungsplänen.

### **Exkurs zum Ursprung des außerschulischen Lernens**

Den Ursprung des außerschulischen Lernens prägten drei pädagogische Strömungen: Pädagogischer Realismus (z.B. Radtke, Comenius), Aufklärungspädagogik (z.B. Rousseau) und Anschauungspädagogik (z.B. Finger, Pestalozzi) (vgl. u.a. Dühlmeier 2010).

Die ersten Impulse für die Vermittlung an Originalgegenständen gab einer der wichtigsten Vertreter des pädagogischen Realismus Johan Amos Comenius (1592-1670) (vgl. Dühlmeier 2010: 7; Sauerborn/Brühne 2010: 22). Er legte großen Wert auf die Begegnung mit realen Gegenständen und war der Überzeugung, dass SuS dadurch bessere Lernergebnisse erzielen würden. So schrieb er in seinem Werk „Didactik magna“ (1657):

*„Die Menschen müssen so viel wie möglich ihrer Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie*

---

<sup>52</sup> Hierbei geht es (in der Regel) nicht um bloßes Betrachten, Kennenlernen der Sachverhalte und den Erwerb von Faktenwissen, sondern um das Erkunden des Lebensumfeldes. So stellen Burk und Schönknecht die außerschulischen Orte als Orte dar, an denen die grundlegenden Probleme und Handlungsmöglichkeiten im heutigen Lebensumfeld von Kindern identifiziert und entwickelt werden können. Es geht darum, abwechselnd unmittelbare Erfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen reflektierend zu interpretieren (vgl. Burk/Schönknecht 2008: 34).

*müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber“ (Comenius 1993: 112).*

Seine Überzeugungen vor allem von sinnlichen Eindrücken, vom Anschauungsunterricht und von selbständigem Lernen<sup>53</sup> beeinflussten die nachfolgenden pädagogischen Konzepte und haben bis heute an Wirkung nicht verloren.

Den Ansatz des *erfahrungsorientierten* und *entdeckenden Lernens* in natürlichen Situationen verfolgte in seinem Erziehungsroman „*Emil oder über die Erziehung*“ (1762) auch der Aufklärungspädagoge Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Der Leser begleitet die Erziehung der fiktiven Figur Emil, der seine intellektuellen Fähigkeiten nicht durch Bücher, sondern durch Experimente und Beobachtungen der Natur entwickelte<sup>54</sup> (vgl. Dühlmeier 2010: 8). Der Erzieher übte einen indirekten Einfluss aus, was bedeutete, dass er ein sinnvolles Lebensumfeld und Situationen für den Schüler schuf (Lehr- und Lernszenarien), in denen er aus Dingen lernte, nicht durch verbale Anweisungen (vgl. Kraft 1995). Die Freiarbeit und die Projektmethode basieren auf diesem Verständnis der Erziehung.

Die erste Methodik für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht außerhalb des Klassenzimmers wurde von Friedrich August Finger (1808-1888) entwickelt und im Jahr 1844 im Buch „*Anweisungen für den Unterricht in lokaler Geschichte*“ veröffentlicht. Der dreistufige Heimatkundekurs, der auf insgesamt vier Schuljahre angelegt wurde, bestand aus geographischen Inhalten verbunden mit Themen aus der Naturkunde, Physik, Astronomie und Geschichte. Der Schwerpunkt lag auf dem "peripatetischen Unterricht", der Ausflüge, pädagogische Spaziergänge, Besichtigungen und kleine Reisen umfasste und so die unmittelbare Anschauung der heimatlichen Gegenstände ermöglichte (vgl. Dühlmeier 2010: 8).

An Bedeutung gewann der Ansatz des außerschulischen Lernens bei den Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Gründe für die Notwendigkeit, Lernen außerhalb der Schule zu gestalten, waren so vielfältig wie

---

<sup>53</sup> Hierbei soll auf das damals revolutionäres Schulbuch „*Orbis sensualium pictus*“ (1658) verwiesen werden. In diesem Werk hat Comenius Sachtexte mit zahlreichen Abbildungen versehen, damit die Schüler durch sensorische Eindrücke (Anschauung) selbständig lernen konnten. (vgl. Dühlmeier 2010: 7).

<sup>54</sup> Damit Emil die Nützlichkeit des erworbenen Wissens erkennen kann, führt ihn sein Erzieher in den Wald und täuscht vor, sie würden sich im Wald verirren. Basierend auf den Fähigkeiten, die Emil erworben hat (Erkennen der Himmelsrichtung), finden beide ihren Weg aus dem Wald heraus. Emil erkennt so die Vorteile dessen (Astronomie) was er gelernt hat (vgl. Rousseau 1991: 175ff).

die Reformpädagogik<sup>55</sup> selbst. Namhafte Reformpädagogen wie Alfred Lichtwark (Kunsterziehung), John Dewey (Projektmethode), Hermann Lietz (Landerziehungsheimpädagogik), Maria Montessori (Freiarbeit), Peter Petersen (Gemeinschaftspädagogik), Célestin Freinet (Arbeitsunterricht), Adolf Reichwein (Arbeitspädagogik) forderten eine Pädagogik vom Kinde aus und integrierten das außerschulische Lernen in ihre eigenen Ansätze und eröffneten Einrichtungen wie Land-, Schul- und Unterrichtsheime (vgl. u.a. Salzmann 2007: 434; Sauerborn/Brühne 2010: 22). Die Vielfalt der Begriffe für das außerschulische Lernen in der Zeit der Reformpädagogik wie Wanderung, Schulreife, Besichtigung, Ausflug, Heimatgang, Unterrichtsgang, Lehrwanderung, Unterrichtsbesuch und Exkursion zeigen diverse Ausprägungen, Motive und Ziele in der damaligen Zeit (vgl. Burk/Claussen 1980: 16). Trotz der angedeuteten Verschiedenartigkeit lassen sich den unterschiedlichen Begriffen verbindende Leitprinzipien für das außerschulische Lernen ableiten: „... *die Abkehr von der Sitz-, Buch- und Paukschule, die Wiederherstellung der Einheit von Leben und Lernen, Kennen- und Liebenlernen der Heimat und das Streben nach einer außerschulischen Jugendkultur [...]*“ (Thomas 2009: 283). Die reformpädagogischen Akteure wollten durch ihre konkreten schulpädagogischen und didaktisch-methodischen Konzepte eine ‚neue Erziehung‘ gestalten. Barz (2018: 18) erläutert dies anhand dichotomer Argumentationsmuster zwischen „alt“ und „neu“: „*Fachorientierung vs. Kindorientierung, Theorie vs. Leben, kognitives Lernen vs. ganzheitliches Lernen, Zersplitterung vs. Ganzheit (der Person), geschlossenes Curriculum vs. offener Unterricht, fremdbestimmtes Lernen vs. selbstbestimmtes Lernen, Lehrer als Dompteur vs. Lehrer als Kamerad und Begleiter, Schule als Zwangsanstalt vs. Schule als Lebensstätte der Jugend.*“ Diese neuen Prinzipien der Reformpädagogik galten ebenfalls für außerschulische Aktivitäten und Projekte.

Zahlreiche Beispiele zeigen, dass im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts das Lernen außerhalb des Klassenzimmers zu einem festen Element des Schulalltags in reformpädagogischen Schulen wurde.

---

<sup>55</sup> Der Begriff Reformpädagogik hat keine allgemeine Definition. Es handelt sich vielmehr um eine Sammlung von Bildungsplänen, Ideen und Lehrkonzepten aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts, die als gemeinsames Merkmal, Erziehungsformen darstellten, die sich an den Bedürfnissen und den Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ausrichteten.

Dühlmeier (2010: 10) führt als Beispiel die Lichtwarskschule in Hamburg an, in der zum pädagogischen Profil während einer Klassenfahrt oder bei Tagesausflügen das Zeichnen in der Natur (Wasserbewegungen, atmosphärische Stimmung der Landschaft) gehörte. Andere Hamburger Schulen errichteten zum Beispiel auf ihren Dächern sogenannte Dachgärten, um dort mittels Fernrohr die Natur erkunden zu können (Sternenkunde). Nachtwanderungen mit Himmelsbeobachtungen auf Klassenfahrten wurden ebenfalls unternommen, um die Sinneserfahrungen anzuregen.

Weiterhin beschreibt Dühlmeier (2010: 11) eine Reformschule auf dem Lande im Raum Oldenburg, die von Karl Prelle geleitet wurde. Besonderes Augenmerk wurde hier auf die Fahrten (Wanderung<sup>56</sup>, Fahrradfahrten, Ausflugsfahrten auch mit Begleitung der Eltern) als Teil eines lebendigen ganzheitlichen Schullebens gelegt. Auf jede dieser Fahrten bereiteten sich die SuS vor, indem sie u.a. Lieder, Tänze, Spiele und Gedichte einübten und vor Ort präsentierten. Im Vordergrund der schulreformerischen Tätigkeiten von Prelles stand hierbei die Beteiligung der Eltern und die Verwirklichung einer Schulgemeinde. Eine mehrtägige Klassenfahrt nach Wangerooge (1931) beschrieb Prelle als das „*inhaltsreichste Erleben*“ für die SuS, weil sie das Gegenteil des gewöhnlichen Landlebens darstellte. Abwechselnd führten die SuS ein Tagebuch über die täglichen Aktivitäten, die sie zum ersten Mal an ihnen unbekanntem Orten ausführten wie z.B. Besichtigung eines Leuchtturms oder Bau eines riesigen Schuhs aus Sand und erstellten somit ein Gemeinschaftswerk (vgl. Dühlmeier 2004: 144f).

Solche Beispiele veranschaulichen, dass auch die neuzeitliche erziehungswissenschaftliche Forschung häufig von reformpädagogischen Überlegungen der Vergangenheit profitiert. Viele der aktuellen Forderungen wie etwa nach Freiarbeit, nach selbstgesteuertem und entdeckendem Lernen lassen sich aufgrund ihrer Grundidee auf ihre historischen Wurzeln zurückführen, die u.a. in den pädagogischen Bewegungen wie der Kunst- und Landerziehung, der Arbeitsschulbewegung, der Jugendbewegung oder der Volksbildungsbewegung liegen (vgl. Barz 2018: 18).

---

<sup>56</sup> Vgl. hierzu auch Brather (1922), der in seinem Buch „*Schülerwanderungen: Eine Zielweisung zur geistigen künstlerischen und sittlichen Bereicherung auf Wanderfahrten*“ gesondert die Schulausflüge als integralen Bestandteil des Unterrichts beschreibt.

Zwar konnten nach dem zweiten Weltkrieg die Reformpädagogen zunächst nicht an ihre Bedeutung in den zwanziger Jahren anknüpfen, es wurden jedoch einige Ideen der Reformpädagogik<sup>57</sup> wiederaufgenommen. Als Hauptmotive führt Thomas (2009: 283) die Wiedergewinnung von Heimat und Herstellung von Lebensnähe auf und zählt den obligatorischen Wandertag als kleinsten gemeinsamen Nenner dieser Bemühungen. Aber auch neue Akzente wie fächerübergreifende Vorhaben, Einbezug der Lebenswirklichkeit der SuS (die heimatkundlichen Ziele wurden nicht primär verfolgt), Behandlung der Themen als Medium, mit dem Phänomene und übergeordnete Gesetze veranschaulicht werden sollten, wurden umgesetzt (vgl. Dühlmeier 2010: 12).

Neue Ansätze lassen sich in den fachdidaktischen Lehrkonzepten der 1950er und 1960er Jahre finden (vgl. Burk, Rautenberg, Schönknecht 2008: 27ff; Dühlmeier 2010: 13f). Als Hauptvertreter der neuen didaktischen Ansätze im Sachunterricht nennt Blaseio (2004) unter anderem: Rudolf Karnick (1901-1994), der sich vor allem den technischen Unterrichtsinhalten widmete und für die unmittelbare Sachbegegnung im Arbeits- und Berufsleben plädierte und Walter Jeziorsky, der das Heimatprinzip und den Gesamtunterricht kritisierte und neue Themengruppen für den Heimatkundeunterricht zusammensetzte, die mit Realbegegnungen verknüpft werden sollten. Auch Ilse Lichtenstein-Rother wird hierbei angeführt, als diejenige, die einen subjektbezogenen Sachunterricht prägte und dabei neue Akzente setzte. Ihrem Konzept folgend sollte der Sachunterricht in drei Stufen aufgebaut werden: „Sachbegegnung“, „Sachdurchdringung“ und „Sachverarbeitung“. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der „Sachbegegnung“, die im Rahmen der außerschulischen Unterrichtsgänge stattfand und die durch die Anwendung von Arbeitsmethoden wie Beobachten, Vergleichen und Ordnen gekennzeichnet war.

Aus denselben Gründen sollte auch im Projekt *Sprache durch Kunst* der Unterrichtsgegenstand anschaulich vorgelegt und vermittelt werden; daher

---

<sup>57</sup> Zwar erlebte die Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg ihre Hochphase, im Allgemeinen beschränkte sich jedoch die Verbreitung und Durchsetzung in der Weimarer Republik auf einzelne Versuchsschulen und Schulversuche. Die zahlenmäßige Darstellung der reformpädagogischen Schulen: 500 Schulen (+1.103 Versuchsklassen) mit insgesamt 40.149 Schülern von insgesamt 58.000 öffentlichen Schulen in Deutschland mit ca. 7,5 Mio. Schüler (um 1930) macht deutlich, dass diese statistisch eher geringgeschätzt waren (vgl. Barz 2018: 21). Nichtsdestotrotz wurde der Schulalltag der Regelschulen in deutlich spürbarer Form durch reformpädagogische Theorie und Praxis geprägt. In diesem Zusammenhang zitiert Barz Schwerdt (2018: 21), der von reformpädagogischen Elementen in Weimarer Lehrplänen als Kennzeichen modernen Schulpädagogik schreibt (vgl. hierzu auch Haubfleisch 1994).

wurde das Museum als fester Bestandteil des Unterrichts implementiert. Das Ziel war, Wissen nicht lediglich mittels Bildern aus den Lehrwerken, Postern, Texten und Berichten zu vermitteln, wie dies üblicherweise im Schulunterricht stattfindet, sondern durch direkte Sachbegegnung. So setzten sich die SuS im Projekt *Sprache durch Kunst* mit den originalen Kunstwerken auseinander: vor allem die Größe, die Farbintensität oder die Möglichkeit der Ansicht von allen Seiten (vor allem bei Skulpturen und Installationen), sowie das genaue Hinsehen und Betrachten der Details und die Erkenntnis der Feinheit der Arbeit ermöglichten den SuS neue Erfahrungen und Erlebnisse, die zu besonderen Reflexionen und Einsichten anregte. In dem Projekt dienten die ausgewählten Kunstwerke dazu, den Kindern für sie bedeutsame Themenbereiche wie z.B. Familie, Herkunft, Kultur oder Reisen näherzubringen und auch ein Übertragen der in den Kunstwerken dargestellten Situationen in die Alltagswelt anzuregen und Vergleiche mit dem Hier und Heute zu ziehen.

Ein weiterer Versuch, das außerschulische Lernen als integralen Bestandteil der Unterrichtsmethoden an deutschen Schulen zu etablieren, wurde in den 1970er Jahren auf der Grundlage des Konzeptes "*Öffnung von Schule*" (vgl. Dühlmeier 2010: 14) unternommen. Gemeint war hiermit zum einen die Öffnung des Unterrichts nach innen und zum anderen eine institutionelle Öffnung nach außen. Die Öffnung nach innen meint u.a. die methodische Öffnung, die auf erweiterte „*Mitwirkungsmöglichkeiten und -leistungen des Lernenden an seinem eigenen Lernprozeß*“ (Ramseger 1991: 63 zit. nach Collmar 2004: 144) zielte. Gleichzeitig wird damit auch die thematische Öffnung verstanden, bei der es um Inhalte unterrichtlicher Erfahrungserweiterung ging, die „*im Kontext der je vorhandenen Welterfahrungen und der daraus resultierenden Fragen des Lernenden bestimmt und in der Vielfalt und Komplexität möglicher außerunterrichtlicher Handlungsbezüge für den Lernende dargestellt und angeeignet werden*“ sollten (vgl. a.a.O.).

Mit institutioneller Öffnung des Unterrichts nach außen war die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld gemeint, in der „*Unterricht nicht nur an die Erfahrungen der Lernenden anknüpft, um diese zu erweitern, sondern zugleich Übergänge in außerunterrichtliche Handlungssituationen anbietet, wie auch*

*umgekehrt außerunterrichtliche Erfahrungssituationen in unterrichtlich angeleitete Erfahrungserweiterung überführt*“ (vgl. a.a.O.). Dies bedeutete einerseits Nutzung außerschulischer Lernorte, um dort bestimmte Erfahrungs- und Lernprozesse zu initiieren und andererseits das Einbeziehen von „Experten“. <sup>58</sup> Collmar (2004: 145) schreibt von Einbeziehung von umgebenden Gemeinwesen mit seinen Einrichtungen und Mehrfachnutzung des Schulgebäudes, das den SuS die Chance bieten würde, an diesen Einrichtungen und deren Aktivitäten teilzuhaben.

Das außerschulische Lernen erlebt in den derzeitigen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionen einen Aufschwung. Bereits alle Bildungsexpert\*innen, Schulpädagog\*innen sowie Fachdidaktiker\*innen sprechen darüber, dass die Schulen ihre Aufgaben und ihren Bildungsauftrag nur dann vollständig erfüllen können, wenn sie sich nicht von der Umwelt isolieren, sondern intensiv mit Menschen und Institutionen in ihrer Umwelt zusammenarbeiten.

In der Zwischenzeit wurde das außerschulische Lernen in die Bildungspläne aller Bundesländer aufgenommen<sup>59</sup>, die meisten Bildungsserver und Schulportale der jeweiligen Länder stellen Datenbanken zu außerschulischen Lernorten bereit, in denen Lehrkräfte Informationen zu den Einrichtungen und den besonderen Möglichkeiten vor Ort erhalten.<sup>60</sup> Bis Ende des Jahres 2020 stellte beispielsweise der Landschaftsverband Westfalen Lippe (LWL) gemeinsam mit dem Landschaftsverband Rheinland (LVR) eine „*Pädagogische Landkarte NRW*“<sup>61</sup>, wo sich Schulen und andere pädagogische Einrichtungen einen Überblick über 1.350 außerschulische Lernorte mit mehr als 2.700 Lernangeboten in ganz NRW

---

<sup>58</sup> Vgl. hierzu Gudrun Schönknecht (2015) zur Rolle der Expertinnen und Experten im Sachunterricht.

<sup>59</sup> Baar und Schönknecht (2018) stellen jedoch nach der Analyse mehrerer Bildungspläne (Grundschule: Sachsen und Bayern, Sekundarstufe I: Berlin/Brandenburg/Mecklenburg-Vorpommern, Mittelstufe: Sachsen, Realschule: Bayern und Sekundarstufe II: Hamburg und Hessen) eine fehlende Didaktik und Systematik außerschulischer Lernorte fest. Auch die beliebige Verwendung von Begriffen wie Exkursion, Besuch oder Besichtigung deuten sie als fehlendes didaktisches Konzept für die Einbindung in die Bildungspläne. (vgl. Baar und Schönknecht 2018: 105). Zum Überblick der verwendeten Begriffe für das außerschulische Lernen am Beispiel des Schulunterrichts vgl. Bönsch 2003.

<sup>60</sup> Vgl. hierzu *Aktualität außerschulischer Lernorte* bei Baar und Schönknecht (2018: 11-14) und *Perspektiven der Bildungslandschaften* bei Schulte (2019: 10ff.).

<sup>61</sup> Ich bedanke mich bei Frau Franziska Hackenes von LWL-Medienzentrum für Westfalen für die Einblicke in die Gründe für die Einstellung des Portals der „Pädagogischen Landkarte NRW“. Bis zur Einstellung des Portals, Ende 2020 hatten einzelne Kreise und kreisfreien Städte die Möglichkeit, Lernortdaten für den eigenen Zuständigkeitsbereich herunterzuladen. Ergänzende Projekte sind bereits angelaufen, so z.B. ein Projekt aus Bielefeld; online unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de/thema-ausserschulische-lernorte-in-bielefeld/> [letzter Zugriff: 27.01.2022].

verschaffen konnten. Hierbei stellte sich jedoch heraus, dass nicht die ‚Unauffindbarkeit‘ von außerschulischen Lernorten und Lernangeboten, sondern vielmehr die Integration ihrer Besuche in den Schulalltag, die Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellt. Vor dem Hintergrund, um das Portal besser an die Bedürfnisse der Nutzer\*innen anzupassen und damit zukunftsfähig zu machen, wurde das Portal vorübergehend eingestellt. Das LWL-Medienzentrum<sup>62</sup> plant derzeit eine neue Online-Plattform, die bereits im Vorfeld des eigentlichen Besuchs eine Brücke zwischen Lernort und Schule schlagen möchte, indem sie Lehrkräften Materialien aus außerschulischen Lernorten zur Verfügung stellt. Die Online-Plattform soll damit stärker, enger an die Schulrealität vor Ort anknüpfen und weiterhin den Besuch des außerschulischen Lernortes bewerben. Die Plattform ist wie bereits angekündigt im Jahr 2022 online gestellt worden, jedoch mit dem Schwerpunkt „Lernen mit und über Medien in Schule“. Die Informationen zu außerschulischen Lernorten gelten derzeit für NRWs Bildungspartner, die im Folgenden erläutert werden.

Seit dem Jahr 2005 fördert das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Programm „Bildungspartner NRW“<sup>63</sup> eine systematische Zusammenarbeit von Schulen und kommunalen Bildungs- und Kultureinrichtungen (seit 2005 öffentliche Bibliotheken, 2007 Volkshochschulen, 2008 Museen, 2009 Medienzentren, 2010 Musikschulen, 2011 Archive, 2012 Sportvereine, 2014 Gedenkstätte, Ende 2018 Einrichtungen der Umweltbildung und der naturwissenschaftlichen Bildung, 2019 Theater, Tanz- und Konzerthäuser, freie Ensembles). Im Jahr 2019 waren bereits 402 Bildungs- und Kultureinrichtungen als Bildungspartner NRW registriert (vgl. Bildungspartner NRW – Evaluationsbericht 2019).<sup>64</sup>

Auch im Rahmen der Bildungsoffensive "BNE - Bildung für nachhaltige Entwicklung" fördern die Vereinten Nationen zahlreiche Projekte, darunter auch außerschulische Lernorte.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Vgl. hierzu <https://www.lwl-medienzentrum.de/de/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>63</sup> Vgl. hierzu <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/index.html> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>64</sup> Zu veränderten Kooperationspraxis unter den Bedingungen der Corona-Pandemie vgl. *Bildungspartner NRW – Evaluationsbericht 2022. Digitale Lernangebote in Bildungspartnerschaften*. Online unter: <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Material/Basismaterial/Evaluationsbericht-2021.pdf> [letzter Zugriff: 26.01.2022].

<sup>65</sup> In den Jahren 2016-2019 vergaben die Deutsche UNESCO-Kommission und das Bundesministerium für Bildung und Forschung insgesamt 309 Auszeichnungen, 148 davon wurden an die verschiedenen Lernorte des formalen, non-formalen und informellen Lernens (darunter Schulen, Kindertagesstätten, Vereine, Unternehmen, Betriebe, Hochschulen und andere privatrechtliche oder öffentlich-rechtliche Organisationen

Die Bedeutung des Lernens außerhalb des Klassenzimmers wird sicher auch deutlich durch die Gründung eines ständigen „Ausschuss[es] für Außerschulisches Lernen“<sup>66</sup> durch den Didacta Verband. Hiermit wird das außerschulische Lernen zum Faktor der Bildungswirtschaft.

Das Potenzial des Lernens an außerschulischen Orten ist so groß und vielfältig, dass man überlegen muss, ob eine eigene Ausbildungseinheit in das Curriculum der universitären Lehrerbildung und die Ausbildung der Erzieher\*innen und Pädagog\*innen aufgenommen werden müsste. Wenn angehende Lehrkräfte während ihres Studiums verschiedene Lernorte mit ihren Chancen, aber auch Nachteilen kennenlernen und in den Praxisphasen reflektieren, sollten sie eher bereit sein, sich in ihrem Berufsleben auf außerschulische Lernorte einzulassen (vgl. Reinhoffer 2008: 64; Brovelli/von Niederhäusern 2011). An der Universität Koblenz-Landau wurde bereits Ende 2014 ein „Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten“ (ZentrAL) gegründet, das Lernorte, Institute und Fachbereiche der Universität (Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken) bei der Realisierung von nachfrageorientierten Angeboten im Bereich Wissenstransfer unterstützt.<sup>67</sup>

Auch in den Seminaren *Sprache durch Kunst* an der Universität Duisburg-Essen ist das Lernen am außerschulischen Lernort Museum aus den oben genannten Gründen von Anfang an (2009) fest in die Veranstaltungsstruktur (kontinuierlicher Wechsel zwischen der Seminararbeit an der Universität und dem außeruniversitären Lernort Museum) verankert. Die Seminare werden häufig auch von zwei Lehrenden im Teamteaching durchgeführt. Wichtig ist, dass sowohl die sprachdidaktische als auch die künstlerische Perspektive vertreten ist. Die Synergieeffekte dieser interdisziplinären Zusammenarbeit (DaZ/DaF und Kunstdidaktik), in der sprachliches und fachliches Lernen in schulischen und außerschulischen Kontexten miteinander verbunden werden, verhelfen den

---

in Deutschland) vergeben (vgl. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-auszeichnungen> [letzter Zugriff: 27.01.2022]).

<sup>66</sup> Vgl. hierzu <https://www.didacta.de/ausschuss-ausserschulisches-lernen> [letzter Zugriff: 14.06.2020]

<sup>67</sup> Vgl. hierzu: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/zentral> [letzter Zugriff: 14.06.2020]. Auch die Pädagogische Hochschule Luzern verfügt über eine Fachstelle für „Didaktik außerschulischer Lernorte“ (FDAL) Online: <https://www.phlu.ch/beratungen-angebote/lehrpersonen/lernlabor-und-lernwerkstatt/lernen-an-ausserschulischen-lernorten.html> [letzter Zugriff 26.01.2022].

Studierenden dazu, das Potenzial des Museums lernförderlich auszuschöpfen (vgl. Okonska et al. 2018).

Die hier kurz zusammengetragenen Beispiele von Projekten und Initiativen verdeutlichen, dass außerschulische Lernorte aus dem Schulalltag nicht wegzudenken sind (vgl. Baar/Schönknecht 2019: 9). Bevor jedoch auf die konkrete Umsetzung und Unterrichtsgestaltung im Projekt *Sprache durch Kunst* eingegangen wird, ist es erforderlich, die Potenziale der außerschulischen Lernorte anzuführen.

### 3.3 Potenziale außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule

Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf dem Verständnis von außerschulischen Lernorten, die nicht als Alternativorte oder Gegen-Orte zur Schule zu verstehen sind, sondern als didaktisch-pädagogische Möglichkeitsräume, die schulisch genutzt werden, weil sie z.B. Ergänzung des Unterrichts, alternative Zugänge zu Unterrichtsthemen oder eine themenerschließende Wirkung bieten (vgl. Budde/Humrich 2016). Dabei wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, vielmehr dienen die ausgewählten Aspekte als Beispiele in Bezug auf die Bedeutung und auf das Potenzial dieser Lernorte für schulische Lernprozesse, vor allem in Bezug auf die Umsetzung im Projekt *Sprache durch Kunst*.

Wrobel und Ott (2019: 6) bestimmen das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Rahmen des Unterrichts als unabdingbar, da gerade dort „... *die konkrete Erfahrung von Atmosphäre, die Verfügbarkeit von ExpertInnen, die Möglichkeiten zum Anschauen, Anfassen (Mit-)Erleben oder Fühlen [...] weit über das hinaus [gehen], was in der Schule an Lernbegegnungen möglich ist.*“

Vor dem Hintergrund der engen Verbindung zwischen den außerschulischen Lernorten und dem Schulunterricht werden nachfolgend wesentliche Potenziale außerschulischer Lernorte nach Karpa et al. (2015) näher erläutert.

#### 3.3.1 Primärerfahrung

Außerschulische Lernorte ermöglichen SuS Primärerfahrungen, das heißt einen direkten Kontakt mit den Orten, Mitmenschen und Objekten (vgl. u.a. Thomas

2009; Brade/Dühlmeier 2015; Studtmann 2017; Schulte 2019). Außerschulische Lernorte, sei es z.B. ein Museum, ein Zoo oder der Wald, bieten den SuS die Möglichkeit, den Alltag und die realen Arbeitsprozesse direkt zu betrachten und sich damit auseinanderzusetzen, da sie dort auf „Expert\*innen“ in ihrem eigenen Umfeld treffen. Kohler (Kohler 2003: 169 zit. nach Dühlmeier 2010: 27) beschreibt dies treffend: *„Ein Förster tut im Wald nicht so, als würde er Futterkrippen prüfen, sondern er prüft sie tatsächlich. Ein Bäcker tut nicht so, als würde er Brot aus dem Ofen holen, sondern er muss es nach einer bestimmten Zeit tatsächlich tun.“* Diese unmittelbaren und persönlichen Erfahrungen, die oft mit intensiven Erlebnissen verknüpft sind (vgl. Schockemöhle 2009: 8), lassen sich weder durch eine Lehrkraft noch durch mediale und digitale Kanäle, die im Unterricht fast ausschließlich vorkommen, ersetzen. Roth (1983: 116) schreibt in diesem Zusammenhang von Neugierde und einer fragenden Haltung gegenüber der Welt, die sich bei den SuS erst durch die „Originale Begegnung“<sup>68</sup> mit dem Lerngegenstand entwickeln kann. Nicht beim Sprechen „über“, sondern in der Auseinandersetzung „mit“ dem Gegenstand entwickelt sich eine spontane Beziehung zwischen dem Kind und dem Gegenstand so, *„dass sie einander nicht mehr loslassen, sondern ins Gespräch kommen ...“* (Roth 1983: 116). Erst die in der Realität gewonnenen Erfahrungen bilden nach Schockemöhle (2009: 8) *„die Basis für anschlussfähiges Wissen sowie die Herausbildung von Werten und Einstellungen und üben einen gewichtigen Einfluss auf künftiges Handeln aus.“* Auch der Hirnforscher Gerald Hüther betont den Einfluss von Primärerfahrungen auf das Handeln. Nach ihm sind diese Erfahrungen fest in unserem Gehirn verankert und bestimmen unsere Erwartungen, lenken unsere Aufmerksamkeit in eine ganz bestimmte Richtung und beeinflussen, wie wir auf das Erlebte reagieren und es bewerten (vgl. Hüther 2005: 12).

Aufgrund der Veränderungen der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sind sie mehr denn je dem Risiko ausgesetzt, immer weniger sinnlich-unmittelbare Erfahrungen im Alltag (Umgang mit Dingen und Mitmenschen) machen zu können (vgl. Gudjons<sup>69</sup>). So kommt der Schule die

---

<sup>68</sup> So schreibt Roth (1983: 116): *„Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner „Werdensnähe“ zu spüren bekommt, in seiner „Ursprungssituation“, aus der heraus er „Gegenstand“, Aufgabe“, „Kulturgut“ geworden ist.“*

<sup>69</sup> Gudjons (1992: 12ff) belegt den Wandel der kindlichen Lebenswelt und die Verringerung der Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen anhand der Veränderung in vier Bereichen: im

Aufgabe zu, ein Gegengewicht zu setzen und „korrigierend“ zu wirken, indem sie den Unterricht dahingehend erweitert, dass den SuS Zeit und Raum für die direkte Begegnung mit dem Lerngegenstand, für unmittelbare Erfahrungen, Eigentätigkeit und für das eigene Erleben realer Handlungssituationen gegeben wird. Lernen an außerschulischen Lernorten kann gerade diese Prozesse erzeugen, ganz gleich ob Museum, Gedenkstätte, Theater oder Park – all diese Orte ermöglichen es den SuS, grundlegende Erfahrungen zu sammeln, da hier die Interaktion mit Menschen und Objekten im Vordergrund steht.

Auch im Projekt *Sprache durch Kunst* wurde die Betonung auf die Primärerfahrung der SuS mit dem musealen Ort und den Kunstwerken in ihrer besonderen Erscheinungsweise gelegt. Im Gegensatz zu anderen außerschulischen Lernorten (s. Beispiele oben wie der Wald oder die Bäckerei) werden die Objekte und Sachverhalte in einem Museum aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang herausgelöst, also dekontextualisiert (vgl. Messmer et al. 2011: 7) und befinden sich in einem neuen Zusammenhang. Gerade dafür gilt es bei den SuS das Bewusstsein zu schaffen, für die Institution Museum und die „Dinge“, die einmalig und wertvoll sind und die optimal und wirkmächtig in Szene gesetzt werden, um Aussagen und Botschaften zu präsentieren und zum Nachdenken anzuregen.

So wurde im Projekt *Sprache durch Kunst* der Fokus daraufgelegt, die SuS dafür zu sensibilisieren, dass die Raumatmosphäre, Objekte und Inhalte gleichzeitig auf Menschen wirken, sie beeinflussen und Erlebnisse ermöglichen.

Die SuS erkundeten das Museum Folkwang eigenständig und wurden mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert. Sie beobachteten beispielsweise das "Ankommen" der Besucher\*innen im Eingangsfoyer, um später über die Funktionen des Eingangsbereichs und mögliche Ankunftsrituale im Museum zu reflektieren. In der Bibliothek und im Lesesaal führten die SuS Interviews mit Mitarbeiter\*innen und Besucher\*innen durch und durchsuchten die Museumskataloge. Sie wurden auch aufgefordert, Informationen zu ausgewählten Werken zu sammeln, die sie zunächst in den Ausstellungsräumen

---

demografischen Bereich, in der gegenständlichen Ausstattung von Kindheit, im Raumerleben und im Umgang mit Fernsehen und elektronischen Medien.

finden mussten. Die SuS erkundeten so eigenständig die verschiedenen Räume des Museums und reflektierten über deren ästhetische Wirkung.

Diese multimodale Erkundung des Museums ermöglichte den SuS, Hemmschwellen abzubauen und das Museum Folkwang als vertrauten und anregenden Ort für kontinuierliche Besuche und vielfältige Aktivitäten wahrzunehmen.

### 3.3.2 Lernen durch aktive Konstruktion

Karpa et al. (2015: 14) bewerten das Lernen durch aktive Konstruktion als ein weiteres wichtiges Potenzial von außerschulischen Lernorten. Zentral in der Darstellung der Autoren ist, die SuS dazu zu bewegen und sie anzuregen, ihr Wissen selbst zu entwickeln. Dafür müssen die SuS erst Motivation und Interesse für die ihnen zugewiesenen Aufgaben entwickeln.

In Anlehnung an die Lerntheorie des Konstruktivismus (vgl. u.a. Hein 1991, 1998; Neubert/Reich/Voß 2001) gestaltet sich gerade das Lernen in authentischen Situationen äußerst vielseitig. Außerschulische Lernorte bieten einen Rahmen und einen Anwendungskontext für Bearbeitung von authentischen, sinn- und bedeutungshaltigen Fragestellungen (situiertes und problemorientiertes Lernen). Beispielsweise kann das Wissen über Gefahren, Grenzen und Probleme im Straßenverkehr beim Aufsuchen der städtischen Infrastruktur, durch Realbegegnung und praktische Erfahrungen mit anderen Verkehrsteilnehmenden oder unterschiedlichen Verkehrsmitteln besser und intensiver konstruiert (erworben) werden als in einem Klassenraum anhand von Bildern.<sup>70</sup> Barr und Schönknecht (2018: 46f) verdeutlichen, dass das aktive kognitive Konstruieren von SuS Vorstellungen, Erfahrungen, ihres Vorwissens zu den Themen und Inhalten ausgedacht werden soll. *„Über die Thematisierung können unterschiedliche Perspektiven und Erklärmodelle erkannt werden und damit kognitive Konflikte entstehen. Das Ordnen und Strukturieren von Vorstellungen, strukturierte und strukturierende Gespräche zur Sache sowie Veranschaulichungen führen zum Aushandeln von Bedeutungen und tragen zur Weiterentwicklung der individuellen Vorstellungen bei“* (Barr/Schönknecht 2018:

---

<sup>70</sup> Zur Einbindung außerschulischer Lernorte in den Mobilitäts- und Verkehrsunterricht vgl. Schneider Laura (2018).

47f). Gudjons spricht in diesem Zusammenhang von Fehlern, die beim Aushandeln und Aufbau von Wissen in Lerngemeinschaften (unter Einnahme verschiedener Perspektiven) erlaubt sind, weil die Auseinandersetzung mit ihnen, die Besprechung und Korrektur besonders verständnisfördernd wirken und somit zur besseren Konstruktion des verstandenen Wissens beiträgt (Gudjons 2008: 56).

An außerschulischen Lernorten, an denen Expert\*innen zur Verfügung stehen und wo reale Konfrontation mit Lernobjekten ermöglicht wird, können die SuS ihr Wissen selbstgesteuert, aktiv, situativ, auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens, biographischer Erfahrungen und persönlicher Werte erwerben (vgl. Neeb 2012: 67). Zwar wird dies auch im offenen Unterricht stark gefördert, allerdings ist die Lernumgebung von zentraler Bedeutung für ein Lernen durch aktive Konstruktion.

Die Prinzipien des Konstruktivismus beeinflussten auch die Organisation des Projektes *Sprache durch Kunst*<sup>71</sup> (vgl. Hein 1991, 1998). So wurden die authentische und komplexe Lernumgebung, das Museum und die ausgestellten Objekte für soziale Aktivitäten, zum produktiven (Sprach)Handeln ‚genutzt‘. Um das Aufnehmen und Lernen nicht zu beeinflussen, wurde den SuS im Vorfeld keine Interpretation der Kunstwerke dargeboten.<sup>72</sup> Das übergreifende Ziel war es, ihnen die Möglichkeit und Raum zu geben, ihre eigene Welt, die Bedeutungen anhand der Bilder konstruieren zu lassen.<sup>73</sup> Durch das Verweilen (und Wiederkehren) vor den jeweiligen Objekten, die Anregungen und die unterschiedlichen Annäherungsversuche wurden die SuS ermutigt, sich miteinander auszutauschen, zu diskutieren und vor allem ihre Einsichten, die sie auf Grundlage sinnlicher Erfahrungen vor Ort gewonnen haben, mitzuteilen. Der Schwerpunkt wurde daraufgelegt, bei den Kindern und Jugendlichen das Bewusstsein und die Akzeptanz dafür zu entwickeln, dass jede/-r von ihnen anders auf ein Bild reagiert und das Bild anders wahrnimmt, weil jede/-r von ihnen

---

<sup>71</sup> Mehr zur Relevanz der konstruktivistischen Lerntheorie vgl. Unterkapitel 4.4.4.1.

<sup>72</sup> Beim Projekt *Sprache durch Kunst* stand nicht die Vermittlung von Expertenwissen im Mittelpunkt, es ging weder um Ikonographie noch um kunsthistorische Zusammenhänge. Der Schwerpunkt der Arbeit lag in der ganzheitlichen Förderung und Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit über eine Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst.

<sup>73</sup> Die Bildauswahl im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* wurde durch thematische und nicht kunstgeschichtliche Aspekte bestimmt. Im Mittelpunkt stand die sprachliche Auseinandersetzung mit Themen, die für die SuS eine Bedeutung hatten wie z.B. Familie, Kultur, Körper und Körpersprache.

einen unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrund (Biographie) hat, der die Wahrnehmung beeinflusst und bestimmt. Gerade durch Vergleich der Wahrnehmungen, Sichtweisen und Standpunkte lernten die Kinder, dass Sprechen über Bilder zum einen auch Sprechen und Nachdenken über sich selbst heißt und zum anderen bedeutet es, eigene Erfahrungen in Beziehung zu anderen zu setzen (vgl. von Gemmingen und Heuer 2004: 18).

Anhand der Einheit „Dialog“ aus dem Projekt *Sprache durch Kunst* kann die Umsetzung in der Praxis erläutert werden.<sup>74</sup> Das Gemälde „Kaffeetisch“ (1923/24) von Ernst Ludwig Kirchner<sup>75</sup> wurde zum Anlass genommen, um die menschliche Kommunikation zu spiegeln. Die SuS nahmen an einem Ausstellungsgespräch teil, bei dem sie Vermutungen über die Beziehung der dargestellten Personen zueinander, ihre Gesprächsthemen und ihre Gefühle anstellten. Sie stellten die Bildszene körperlich nach und führten einen Dialog im Kreis. Anschließend wurden die Themenwahl und die ausgewählten Sätze für die Figuren im Bild besprochen und mit Kirchners Darstellungsweise in Verbindung gebracht.

Die Beschäftigung mit dem Gemälde über mehrere Phasen hinweg regte die SuS zum Austausch darüber an, was der Esstisch für ihre Lebensrealität, in ihrem eigenen Zuhause darstellt. Ziel von diesem Austausch war es, den SuS den Raum zu geben, ihre eigenen Erfahrungen, Erwartungen und Wahrnehmungen zu vergleichen, aber auch zu hinterfragen, damit sie zu neuen Sichtweisen gelangen und den Tisch als Symbol für Kommunikation, Kontakt und Geselligkeit erkennen.

Die verbalisierten Erkenntnisse aus dem Ausstellungsgespräch wurden in die eigene bildnerisch-praktische Arbeit übertragen. Die erkannten Bedeutungen flossen in die Gestaltung eigener Bilder ein: die SuS malten ihre eigenen "Tischgesellschaften" und nutzten Farben und Formen als Ausdrucksmittel, um die dargestellte Situation zu verstärken.

---

<sup>74</sup> Vgl. hierzu die Einheit des Projektes *Sprache durch Kunst: „Dialog“* aus der Methodenbox *Sprache durch Kunst* des Museum Folkwang (2015) und Lehr- und Lernmaterialien der Universität Duisburg-Essen (Roll et al. 2017).

<sup>75</sup> Vgl. hierzu Homepage des Museum Folkwang: Sammlung Online unter: <http://sammlung-online.museum-folkwang.de/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=3350&viewType=detailView> [letzter Zugriff: 27.01.2022].

### 3.3.3 Problemorientierung des Unterrichts

Eng verbunden mit Lernen durch aktive Konstruktion ist das Konzept der Problemorientierung, das ebenfalls von einem Lernverständnis als einem aktiv-konstruktiven, selbstgesteuerten, situativen und sozialen Prozess ausgeht (vgl. Leisen 2012). Zwar kann die Problemorientierung im Unterricht auf eine von der Lehrkraft gestaltete Problemsituation zielen, jedoch sind für die Bearbeitung realitätsnaher Problemfragen laut Karpa et. al (2015: 15) außerschulische Lernorte unabdingbar. Das große Potenzial liegt darin, dass die von den SuS „*lebendig empfundenen Probleme*“ (Aebli 1987: 277, zit. nach Leisen 2012: 82) an einem Ort bearbeitet werden, an dem sie unmittelbar gesehen, beobachtet und befragt werden können. Dabei geht es um die Entwicklung und Erarbeitung von möglichen Lösungsstrategien. Leisen bezeichnet die Lernumgebung als problemorientiert, wenn Lernende folgende Aussagen treffen: „*Wir haben Anregungen erhalten für die Bewältigung relevanter Aufgaben. Wir haben Neues erfahren, das uns in unserem Denken und Handeln weiterhilft, und wir haben neue Fragen, auf die wir Antworten suchen*“ (Leisen 2012: 83f). Dies zeigt sich z.B. bei einem Besuch in einer Müllverbrennungsanlage im Hinblick auf die Umweltfragen, bei dem SuS Strategien erarbeiten, wie Verpackungsmüll vermieden oder richtig entsorgt wird oder Pläne für einen umweltfreundlichen Einkauf erstellen. Dieses Beispiel zeigt, dass das Lernen an außerschulischen Lernorten dem Anspruch gerecht wird, nicht für die Schule, sondern für das Leben und im Leben zu lernen (vgl. Studtmann 2017: 26).

Hier wird deutlich, wie eng das Konzept des problemorientierten Unterrichts mit den Konzepten des lebensnahen, entdeckenden und forschenden Unterrichts verbunden sind.

Im Projekt *Sprache durch Kunst* wurde das entdeckende Lernen durch problemorientierte Aufgabenstellungen und eigenes Handeln gefördert. Ein Beispiel dafür ist die Erkundungstour im Museum Folkwang, bei der die SuS relevante Informationen für einen Museumsbesuch mit ihrer Familie herausfinden mussten. Das selbständige Erkunden des musealen Raumes ging somit über die Primärerfahrungen hinaus und zielte auf Klärung von bestimmten Sachverhalten. So erforschten die SuS die Informationsquellen des Museums selbstständig und

überlegten, welche Informationen für ihren Besuch relevant sein könnten. Auf diese Weise ‚lösten sie das Problem‘, konstruierten ihr Wissen und übten gleichzeitig auch in der anschließenden Reflexion kooperative und kommunikative Fähigkeiten.

Das problemlösende, kreative Denken und Handeln wurde auch durch das praktische Arbeiten, insbesondere im Gestaltungsprozess, gefordert und gefördert. In der Einheit "Expression"<sup>76</sup> gestalteten die SuS beispielsweise ein Gedicht akustisch zu einem Gemälde der expressionistischen Malerei.<sup>77</sup> Dabei traten Herausforderungen auf, die zu neuen Erkenntnissen führten. Die SuS experimentierten mit verschiedenen Hintergrundgeräuschen, Sprechtempo, Lautstärke und Klang der Stimme, um die Emotionalität und Expressivität des Bildes zu inszenieren. Die Gestaltung der Sprachkomposition fokussierte dabei auf für die SuS relevante Inhalte und Aspekte (vgl. Okonska et al. 2018).

### 3.3.4 Fächerübergreifender / Fächerverbindender Unterricht

Das große Potenzial der außerschulischen Lernorte liegt darin, dass sie nicht auf eine von der Schule gezogene thematische Linie, in diesem Sinne auf die jeweiligen Fächer beschränkt sind, sondern eben dafür prädestiniert sind, dass an/in ihnen unabhängig von den jeweiligen Fächergrenzen komplexe Themenbereiche bearbeitet werden können (vgl. u.a. Sauerborn/Brühne 2010: 16; Karpa/Overwien/Plessow 2015: 15). Solche Lernarrangements helfen den SuS, anhand eines Themas die Vernetzung unterschiedlicher Fächer aufzuzeigen und fördern das Denken über die Fächergrenzen (Blick über den Tellerrand) hinweg. Ein solcher interdisziplinäre Zugang zielt darauf ab, die Phänomene der Wirklichkeit als Ganzes zu verstehen oder zu erklären, nicht nur Ausschnitte davon. Mit diesem Vorgehen werden den SuS mehrere methodische Zugänge (Methodenkompetenz) ermöglicht.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Insekten beispielsweise kann im Kunstunterricht, durch das Anschauungsmaterial im Museum (diverse Insekten, in Harz gepresste Tiere, Fotos) ein fächerübergreifender Bezug zum Fach

---

<sup>76</sup> Vgl. hierzu die Einheit des Projektes *Sprache durch Kunst: „Expression“* aus der *Methodenbox Sprache durch Kunst* des Museum Folkwang (2015) und Lehr- und Lernmaterialien der Universität Duisburg-Essen (Roll et al. 2017).

<sup>77</sup> Besprochen in diesem Zusammenhang wurden z.B. Kunstwerke aus dem Kreis der Künstlergruppe *Der blaue Reiter, Die Brücke*.

Biologie hergestellt werden.<sup>78</sup> In enger Verbindung der beiden Fächer kann einerseits die physikalische Struktur und Musterungen der Insekten untersucht und beschrieben werden, andererseits können gleichzeitig Fragen wie z.B. was für Lebewesen Insekten sind, welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sie charakterisieren, was ihre spezifischen Lebensräume sind, geklärt werden. Ebenfalls bei einem Museumsbesuch können Aspekte des Kunstunterrichts in den DaF-Unterricht mit einfließen, in dem den SuS sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen vermittelt werden (vgl. u.a. Wicke/Rottmann 2015; Roll et al. 2015; Wicke 2000).

Auch der öffentliche Raum bietet genügend Möglichkeiten, so z.B. lassen sich in der Stadt / in der Umgebung genügend Beispiele für geometrische Formen, ornamentale Muster oder optische Täuschungen finden, die einen ungewöhnlichen Zugang zu Kunst und Mathematik erlauben. So können SuS beispielsweise anhand des Mosaiks von Heinrich Siepmann<sup>79</sup> mathematisches Wissen künstlerisch vertiefen, indem sie dazu angeregt werden, das Farbenspiel, die verschiedenen Formen aus unterschiedlichen Perspektiven (Nähe und Distanz) zu betrachten und so den geometrischen Bauplan von dem Kunstwerk zu untersuchen oder indem sie anschließend ein eigenes Mosaik „bauen“ (vgl. Dumanli/Okonska/Schäfer 2022; Kunst und Mathematik 2014).

Eine sehr interessante Darstellung fächerverbindender Arbeit an einem außerschulischen Lernort unter einem gemeinsamen Themenschwerpunkt stellt Schulte (2019: 40) vor. So führt sie als einen außerschulischen Lernort das Einkaufszentrum an, in dem das Thema „*Facetten des Konsums*“ aus unterschiedlichen Fachperspektiven, wie: Politik und Wirtschaft, Gesellschafts- und Sozialkunde, Kunst(geschichte), Deutsch, Ethik und Religion bearbeitet werden kann.

---

<sup>78</sup> Vgl. hierzu (zwar fächerverbindender Unterricht im Klassenraum) auch die Unterrichtseinheit der Bildungsabteilung des J. Paul-Getty-Museums in Los Angeles: *Evaluating Art Through Different Lenses*. Die Schüler betrachten und erschließen gemeinsam mehrere Bilder (darunter z.B. *Butterflies, Insects, and Currants*, von Jan van Kessel, 1650–1655) unter naturwissenschaftlichen und kunstwissenschaftlichen Gesichtspunkten. In diesem Zusammenhang erarbeiten sie die Unterschiede zwischen einer objektiven und subjektiven Betrachtung – dabei setzen sie sich mit dem unterschiedlichen Wortschatz Naturwissenschaftsvokabular vs. Kunstvokabular auseinander.

Online: <https://www.youtube.com/watch?v=3NcGVXbkno4> [letzter Zugriff: 06.07.2022].

<sup>79</sup> Vgl. hierzu <https://www.waz.de/staedte/muelheim/mosaik-kehrt-ins-rathaus-zurueck-id7808039.html> [letzter Zugriff: 06.07.2022].

Das Ziel des Projektes *Sprache durch Kunst*, über eine Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst und sinnliches Erleben die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der SuS zu verbessern, deutet bereits den fächerverbindenden Ansatz von Kunst- und Deutschdidaktik an (vgl. u.a. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 195 ff; Maiwald 2012; Müller 2014; Abraham 2014; Abraham und Sowa 2016). In jeder Einheit des Projektes wurden in Verbindung mit künstlerischen Arbeiten Möglichkeiten für den Deutschunterricht<sup>80</sup> eröffnet, es wurden die sprachlichen Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben sowie Grammatik und Wortschatz gefördert. Die Schreibkompetenz wurde gestärkt durch spielerisch motivierende Wortschatzarbeit wie Steckbriefe, Erzählungen, Bildbeschreibungen, durch Schreiben von Gedichten, die die Förderung der poetischen, lyrischen Sprache fokussierten (z.B. Rondell, Avenidas, Elfchen, Schneeballgedicht), durch Erstellung von Forschungsprotokollen oder Wörterbörsen. Andererseits wurden durch die Vorstellung der eigenen Arbeiten in unterschiedlichen Präsentations- und Kommunikationstechniken wie szenische Darbietung oder lautes Vorlesen Spezifika der gesprochenen, aber auch der nonverbalen Sprache gefördert.

Der fächerverbindende Ansatz von Kunst- und Deutschunterricht in *Sprache durch Kunst* kann am Beispiel der Einheit „Expression“ veranschaulicht werden. Die SuS lernten hierbei malerische und lyrische Mittel des Expressionismus miteinander zu vergleichen und zu verbinden. Sie erhielten zunächst einzelne Gedichtzeilen aus ausgewählten expressionistischen Gedichten, die sie den jeweiligen Gemälden zuordnen sollten. Das Ziel dieses Prozesses war es, die eigene innere Vorstellungskraft durch die dichte Sprache der Gedichtzeile anzuregen und auf dieser „Grundlage“ die expressionistischen Kunstwerke im Museum zu betrachten, und dann ein Bild auszuwählen, das ihrer Wahrnehmung entsprach. Im Anschluss an diese Phase verfassten die SuS zu dem ausgewählten Gemälde ein eigenes Gedicht: ein Rondell (vgl. u.a. Böttcher 2010). Die Präsentation der jeweiligen Gedichte erfolgte vor den entsprechenden Bildern, so dass anschließend gemeinsam über das Verhältnis von Bild (gemeint sind hierbei die Merkmale der expressionistischen Malerei wie z.B. einfache Formen, reduzierte Konturen der Bildmotive, kräftige Farben) und Textaussagen

---

<sup>80</sup> Sprachunterricht: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen – Umsetzung in Kooperation mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht.

(sprachliche Gestaltungsmittel wie Rhythmisierung oder Verwendung von abstrakten Farben zur Wiedergabe der Stimmung) reflektiert wurden (vgl. Okonska et al. 2018).

### 3.3.5 Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung

Der Annahme folgend, dass außerschulische Lernorte im Allgemeinen und Museen im Besonderen von Schulen gebraucht werden, weil sie Orte der Selbst- und Welterkundung darstellen, die konkret sinnlich-erfahrbar sind (vgl. Heuer 2011: 55 nach Karpa 2015: 17), kann der Aspekt der Ganzheitlichkeit nicht fehlen.

*„Aus dem Begriff der Ganzheitlichkeit [...] (folgt) die Forderung, dass der Mensch als ganze Person und auf allen Ebenen – seelisch, geistig und körperlich – anzusprechen sei“* (Heckmair/Michl 1998: 256). In diesem Sinne ist das ganzheitliche Lernen zu verstehen, als eine ganzheitliche Aktivität, deren Erfolg maßgeblich von der Art und dem Ausmaß der damit verbundenen Gefühle sowie Handlungen und Bewegungen abhängt (vgl. Abt/Schumschal 2020: 73). Gerade außerschulische Lernorte ermöglichen diese Art des Lernens, denn das Lernen wird hier durch eigene Erlebnisse, unter Einbeziehung des Kopfes, des Gefühls, der Hände, Füße, Augen, Ohren, der Nase, des Mundes und der Zunge – also möglichst vieler Sinne, vollzogen. Im Vergleich zur ‚kopforientierten‘ Schulpädagogik ist Erlebnispädagogik ganzheitlich, *„weil sie „Herz und Hand“ über die Inszenierung erlebnispädagogischer Lernorte hinzufügt und über Reflexion auch mit dem „Kopf“ verbindet“* (Nahrstedt et al. 2002: 139).

Aufgrund der fortschreitenden Veränderung der Realerfahrungen von Kindern und Jugendlichen und vor allem der Ersetzung von Realerfahrung durch Medienerfahrung muss Bildung heute ganzheitlich gedacht werden. Bedenkt man, dass es den SuS immer schwerer fällt sich auch verbal auszudrücken, kann die Einbeziehung mehrerer Sinne in den Umgang mit einem Objekt die Aufmerksamkeit schärfen und eine tiefere, differenzierte Wahrnehmung ermöglichen und gleichzeitig auch unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten freilegen (vgl. Spinner 2002). Spinner folgend stellt der ganzheitliche Ansatz eine Verbindung zum Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts her, denn hier wird *„eine enge Beziehung zwischen Gegenstand und verschiedenen sinnlich-*

*körperlichen Wahrnehmungsprozessen geschaffen [...] (sensorische Integration)*“ (Spinner 2002: 12). Ziel ist es, durch den Körper als Medium zur Welt zu vermitteln, das heißt die jeweiligen Sinne - Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten werden angeregt, nicht, weil sie geschult oder als Werkzeuge betrachtet werden, die es zu verbessern gilt, sondern weil dieser Zugang *„ein an phänomenologische Grunderfahrung rückgebundenes Erkennen von Welt [ermöglicht]“* (Franke 2001: 189). Ebenfalls betont Zimmer: *„Ziel der Sinnesschulung ist es vor allem, sensibler und einfühlsamer zu werden im Umgang mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt, eine Balance zwischen dem Menschen und seiner sozialen und materialen Welt herzustellen“* (Zimmer 2019: 30). Während die Prinzipien des ganzheitlichen Lernens die Bildung von Kleinkindern und in der Primarstufe weitgehend dominiert haben dürften, verliert ihre Berücksichtigung leider mit zunehmendem Alter der SuS immer noch an Bedeutung. Es scheint, als ob man von der völlig ungerechtfertigten Annahme ausgehen würde, dass es reicht, wenn in der Kindheit vielfältige Sinneswahrnehmungen gefördert und geübt werden (vgl. Chen 2014). Entgegen dieser Annahme wird mit dem Projekt *Sprache durch Kunst* der Versuch unternommen, den ganzheitlichen Ansatz auch in der Sekundarstufe I einzubeziehen.

Franke (2001) verweist weiterhin auf einen sichtbarereren Zusammenhang zwischen den Anforderungen und Methoden der Sinnes-Schulung und den Ansätzen des handlungsorientierten Lernens (vgl. auch Zacharias 1995). Dabei geht es um verschiedene Elemente mit Fokus auf Aktivierung und Handlung, auf Interaktion und Partizipation, die die aktive Beteiligung der SuS und ihre Auseinandersetzung mit den Inhalten fördern. Gerade das Konzept der ästhetischen Bildung begründet und legitimiert diese Art des Lernens und Aneignens der Welt.

In der ästhetischen Praxis an einem außerschulischen Lernort wie einem Museum gibt es zahlreiche Möglichkeiten sinnlicher Aktivitäts- und Handlungsformen von bildnerischer Gestaltung über tänzerisch-körperliche Darstellung bis hin zur theatralischen Inszenierung. Statt der üblichen Form des gelenkten Gesprächs, nutzen die SuS beispielsweise Farben als Ausdruck ihrer eigenen Stimmung, erarbeiten sich den Wortschatz zu Farbeigenschaften

beispielsweise über Riechdosen oder indem sie Gegenstände ertasten oder Gewürze und Süßigkeiten schmecken. Ein Zusammenhang zwischen Körperhaltung und Ausdruck wird hergestellt, beispielsweise indem die Kinder in die Rollen von Bildhauer und Modell schlüpfen. In dem Ausstellungsraum liegend und einer Phantasiereise lauschend, erfahren die SuS bewusst das eigene Schweigen und den damit verbundenen kulturellen Wert der Stille als eine Eigenschaft des musealen Raumes. Auf der Suche nach bestimmten Werken verschaffen sich die SuS einen Überblick über die Ausstellung, bevor sie sich näher mit einem ausgewählten Gemälde beschäftigen.

Die hier aufgeführten Beispiele zeigen bereits, dass all diese Aktivitäten Kooperation und Kommunikation zwischen den beteiligten SuS erfordern. Gerade dieser Ansatz der Ganzheitlichkeit und des kooperativen Lernens bilden die Grundlage für die Form der sprachlichen Bildung bei *Sprache durch Kunst*, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. In diesem Zusammenhang kann es sein, dass *Sprache durch Kunst* einigen SuS den Zugang zur Sprache ermöglicht, die ihnen sonst möglicherweise verwehrt wäre.

Um den SuS verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu eröffnen, ihren Blick aus vielen Perspektiven und interdisziplinär, d.h. über historische und künstlerische Inhalte und Fragestellungen hinaus zu erweitern, erfolgte die Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Rahmen von *Sprache durch Kunst* gezielt unter Berücksichtigung mehrerer Sinne. Damit ist jedoch keine Anhäufung von Sinnesreizen gemeint, sondern das Schaffen von vielseitig sinnlich anregenden Lernsituationen mit Werken, in denen Gedankenverbindungen ausgelöst, individuelle Zugänge geöffnet und Kreativität freigesetzt werden konnten.

Als Beispiel eines solchen Zugangs kann die Einheit des Projektes *Sprache durch Kunst* „Skulptur und Körpersprache“ angeführt werden. Die SuS setzen sich in diesem Rahmen mit der Bronzeskulptur von Auguste Rodin „Das eiserne Zeitalter“ (Guss: spätestens 1904)<sup>81</sup> auseinander. Die Einheit beginnt mit einer visuellen und sprachlichen Annäherung an das Kunstwerk und wird ergänzt um

---

<sup>81</sup> Vgl. hierzu Homepage des Museum Folkwang: Sammlung Online unter: <http://sammlung-online.museum-folkwang.de/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=3617&viewType=detailView> [letzter Zugriff: 27.01.2022].

eine Aneignungsweise, die den ganzen Körper beansprucht. Der fehlende Sockel rückt die Figur direkt in den Erfahrungsraum der SuS, so dass sie um die Skulptur herumgehen können und diese von allen Seiten betrachten. Der/die Kunstvermittler\*in verweist auf das Fehlen von signifikanten Attributen und eröffnet damit einen neuen Blick auf das Kunstwerk. Fokussiert werden die Stärke des Mannes, sein emotionaler Ausdruck, die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck. Alle diese visuellen und sprachlichen Wahrnehmungen werden ergänzt um eigene körperliche Handlungen der SuS, die die Skulptur in Standbildern umsetzen. Die *„bewußte Leiblichkeit ist [an dieser Stelle] als Dimension von Handlung und Handlung als Dimension von Lernen zu verstehen“* (Hess 1999: 163). Auf diese Weise lernen die SuS die wahrgenommenen Gefühle nachzuempfinden. Da Handeln im Sinne der ästhetischen Bildung auch Innehalten, etwas auf sich wirken lassen bedeutet, wird die Selbstwahrnehmung der SuS vertieft, indem die angenommenen Posen für einige Minuten ‚eingefroren‘ werden. In einem Blitzlicht benennen anschließend die SuS, was sie mit der jeweiligen Pose darstellen wollten und was sie dabei empfunden haben. Dieser Zugang trainiert die Beobachtungsfähigkeit und zielt vor allem darauf ab, den Zusammenhang zwischen Haltung und Ausdruck herzustellen. Körperlichkeit umfasst neben der eigenen Körpererfahrung auch die bildnerisch-produktive Aktivitäten der SuS. Hess schreibt dazu: *„Unter den vielfältigen nonverbalen Zugängen zum originalen Kunstwerk besitzt das eigengestalterische Tun der Schüler eine Schlüsselstellung im Rezeptionsprozeß, da eigene Erfahrungen im Umgang mit bildnerischen Mitteln, Materialien und Techniken selbst gewonnen werden können und somit das Ergründen des Entstehungsprozesses eines Kunstwerkes lustbetont verläuft“* (Hess 1999: 184). Auch in der Einheit „Skulptur und Körpersprache“ erhalten die SuS eine Möglichkeit, ihre sinnlichen Erfahrungen durch eine weitere Eigentätigkeit zu intensivieren. Sie schlüpfen in die Rollen von Bildhauer und experimentieren mit Ton, indem sie auf der Grundlage eines körpersprachlichen Ausdrucks ihrer Mitschüler\*innen einen emotionalen Ausdruck darstellen. Auf diese Weise entwickeln, implementieren und reflektieren sie eigene Ideen und erweitern ihre Sprachkenntnisse, indem sie ihre künstlerisch-praktischen Ausdrucksformen versprachlichen (vgl. u.a. Baur et al. 2016; Roll 2017).

### 3.4 Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen der Sekundarstufe I

Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit an außerschulischen Lernorten bieten die Lehrpläne aller Bundesländer (vgl. u.a. Schulte 2019: 36ff; Baar/Schönknecht 2018: 95ff; Blaseio 2016). Auf der Webseite der Kultusministerkonferenz erscheinen bei der Eingabe des Suchbegriffes „Außerschulischer Lernort“ 81 unterschiedliche Dokumente. Begründende Hinweise und Anregungen zum außerschulischen Unterricht oder Einbezug von außerschulischen Partnern finden sich hierbei in fast allen Fachbereichen, u.a. in den Beschlüssen zur Fremdsprachenkompetenz<sup>82</sup>, zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung<sup>83</sup>, zur mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung<sup>84</sup>, zur historisch-politischen Bildung und Erziehung<sup>85</sup>, weiterhin in den Empfehlungen zu den Schwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung<sup>86</sup>, körperliche und motorische Entwicklung<sup>87</sup>, Sprache<sup>88</sup>, Lernen<sup>89</sup>, Sehen<sup>90</sup> und

<sup>82</sup> Vgl. hierzu Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011).  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf) [letzter Zugriff: 13.07.2020].

<sup>83</sup> Vgl. hierzu Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013)  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Beschluss\\_Kulturelle-Kinder-u-Jugendbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Beschluss_Kulturelle-Kinder-u-Jugendbildung.pdf) [letzter Zugriff: 13.07.2020].

<sup>84</sup> Vgl. hierzu Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2009). Hierbei wird ein separates Handlungsfeld „*Kooperation/Außerschulische Lernorte*“ aufgeführt. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_05\\_07-Empf-MINT.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_05_07-Empf-MINT.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2020].

<sup>85</sup> Vgl. hierzu Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2020].

<sup>86</sup> Vgl. hierzu Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2020].

<sup>87</sup> Vgl. hierzu Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998).  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_03\\_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2020].

<sup>88</sup> Vgl. hierzu Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998).  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_06\\_26-FS-Sprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.pdf) [letzter Zugriff: 11.07.2020].

<sup>89</sup> Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999).  
Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1999/1999\\_10\\_01-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-Lernen.pdf) [letzter Zugriff: 11.07.2020], weiterhin: Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_03\\_14-FS-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2020].

<sup>90</sup> Vgl. hierzu Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998).  
Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sehen.pdf> [letzter Zugriff: 12.07.2020].

Hören<sup>91</sup> und auch in den Standards für die Lehrerbildung.<sup>92</sup> Die Analyse der jeweiligen Dateien zeigt, welchen wichtigen Beitrag für nachhaltiges und ganzheitliches Lernen außerschulischen Lernorten von ministerialer Seite zugesprochen wird.<sup>93</sup>

In diesem Kapitel werden die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne der Sekundarstufe I aller Schulformen (5. und 6. Jahrgangsstufe) im Hinblick auf die Einbindung der außerschulischen Lernorte untersucht. Es wird geprüft, ob die konkreten Aussagen zur Verbindung und Verknüpfung von Unterricht und dem außerschulischen Lernort in Lehrplänen der jeweiligen Fächer im Umfang differieren und welche unterschiedlichen Schwerpunkte und Akzentuierungen aufgegriffen werden.<sup>94</sup> Den Schwerpunkt bilden hierbei die Kernlehrpläne der Fächer Deutsch und Kunst, da ebenfalls im Projekt *Sprache durch Kunst* der traditionelle Rahmen gesprengt wurde und fächerübergreifend und fächerverbinden gearbeitet wurde.

Die Tatsache, dass außerschulisches Lernen einen hohen Stellenwert in Nordrhein-Westfalen genießt, ist darauf zurückzuführen, dass dieses im Schulgesetz im ersten Abschnitt als *Auftrag der Schule* festgeschrieben ist. So wird im § 5 formuliert:

*„(1) Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.*

*(2) Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von*

---

<sup>91</sup> Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/hoeren.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/hoeren.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2022].

<sup>92</sup> Vgl. hierzu Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [letzter Zugriff: 12.07.2022].

<sup>93</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Ministerin Löhrmann: *Außerschulische Lernorte leisten wichtigen Beitrag für ganzheitliches Lernen* vom 17. Februar 2016. Online: <https://www.land.nrw.de/pressemitteilung/ministerin-loehrmann-ausserschulische-lernorte-leisten-wichtigen-beitrag-fuer> [letzter Zugriff: 13.07.2022].

<sup>94</sup> Wie die Lehrkräfte die Lehrplananregungen überhaupt aufnehmen und in der Schulpraxis umsetzen, ist jedoch ungewiss. Die Umsetzung der jeweiligen Vorgaben gestaltet sich komplex und oft unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten sehr unterschiedlich.

*Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen, und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben“ (Schulgesetz NRW – 2005).<sup>95</sup>*

Bereits seit 2005 unterstützt die landesweit organisierte Initiative "Bildungspartner NRW" Schulen und nicht-pädagogische Bildungs- und Kulturinstitutionen bei der Stärkung ihrer Zusammenarbeit.

Entscheidend für die Unterrichtsgestaltung der Sekundarstufe I in NRW sind die Kernlehrpläne. Die aktuellen Kernlehrpläne<sup>96</sup>, die zunächst im Jahr 2004 eingeführt wurden, sind kompetenzorientiert. Die Kompetenzen umfassen die erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die SuS in den einzelnen Fächern gemäß den Bildungsanforderungen erwerben sollten. Die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf konkreter Anforderungssituationen, in denen SuS die Möglichkeit bekommen, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch selbstständiges Handeln zu erwerben und zu stärken.

So wird beispielhaft im Kernlehrplan Deutsch für die Hauptschule formuliert: „... [der Deutschunterricht) *hat besonders die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Schreiben, Lesen und Zuhören zum Ziel, um über die Auseinandersetzung mit Sprache, Texten, Kommunikation und Medien zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Ausbildung, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Alltag zu befähigen*“ (MSW 2011: 9).

So scheint es einleuchtend, die außerschulischen Lernorte, an denen die authentischen Lernsituationen gestaltet werden können, wie z.B. sich in der Umgebung zu orientieren, etwas erforschen und erkunden oder Antworten auf aufgeworfene Fragen zu klären, in den Unterricht mit einzubeziehen.

Die Kernlehrpläne beschränken sich auf die Formulierung der zu erreichenden Kompetenzen und enthalten keine konkreten Aussagen über die Wege und Methoden zur Erreichung der Ziele. Nichtsdestotrotz finden sich in den Kernlehrplänen der jeweiligen Unterrichtsfächer indirekte Verweise auf

---

<sup>95</sup> Die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern kann eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts in der zehnten Jahrgangsstufe bilden. So heißt es weiterhin im § 37 „Schulpflicht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I“: „Die Schulaufsichtsbehörde kann in Ausnahmefällen zulassen, dass Schulpflichtige im zehnten Jahr der Schulpflicht einen Unterricht in einer schulischen oder außerschulischen Einrichtung besuchen, in der sie durch besondere Fördermaßnahmen die Allgemeinbildung erweitern können und auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet werden.

<sup>96</sup> Als Grundlage der Analyse der Kernlehrpläne im Projekt *Sprache durch Kunst* dienten die Kernlehrpläne für Gymnasium G8, daher wird in dieser Arbeit lediglich diese Fassung berücksichtigt. Die aktuellen Kernlehrpläne in NRW sind veröffentlicht und abrufbar über den Lehrplannavigator: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/> [letzter Zugriff: 15.10.2022].

außerschulische Lernorte, teilweise werden ausgewählte Orte genannt, die sich auf besondere Weise dafür eignen, bestimmte Kompetenzen zu fördern. Welche außerschulischen Lernorte für die jeweiligen Schulfächer besonders interessant sind, wird exemplarisch anhand der nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 und 6 untersucht, weil die Förderung dieser Schülergruppen im Mittelpunkt vom Projekt *Sprache durch Kunst* stand.

Zu den einzelnen Schulformen und Fächern: Sekundarstufe I (Kernlehrpläne)<sup>97</sup>

### 3.4.1 Deutsch

In dem Kernlehrplan der Sekundarstufe I für die Real-, Gesamtschule und Gymnasium im Fach Deutsch sind außerschulische Lernorte mit dem Ziel verankert, ein entdeckendes und nacherfindendes Lernen zu arrangieren. So wird konkret formuliert: *„Der Unterricht soll eine breite Palette unterschiedlicher Unterrichtsformen aufweisen, die von lehrerbezogener Wissensvermittlung bis hin zur selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte reicht. Er soll in komplexen Kontexten – unter Berücksichtigung auch außerschulischer Lernorte – entdeckendes und nacherfindendes Lernen ermöglichen und die Bereiche des Faches integrieren.“* (MSJK KLP für die Gesamtschule/Deutsch 2004: 12).<sup>98</sup>

Sehr stark wird in allen Kernlehrplänen eine Integration der Lebenswelt der jungen Menschen gefordert: *„Die [...] zu erarbeitenden Themen und Gegenstände sollen zur Orientierung in der Lebenswelt der Jugendlichen beitragen.“* (ebd.: 22). In dem Kernlehrplan für die Hauptschule im „Inhaltsfeld Kommunikation“ wird konkret auf Sprachhandlungen eingegangen, die in authentische Situationen eingebunden werden sollen. Weiter heißt es: *„Kommunikationsvorgänge können im Kontext der Lebenswirklichkeit in Zusammenhänge gestellt [...] werden [...]. Im Zentrum steht die Bewältigung kommunikativer Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen.“* (MSJK KLP für die Hauptschule/Deutsch 2011: 16).

Das bedeutet, dass die Alltagsrealität von SuS den Zugang in den Unterricht finden und zum Thema der Auseinandersetzung gemacht werden sollte. Diese

---

<sup>97</sup> Im Weiteren als KLP abgekürzt.

<sup>98</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Realschule (2004: 12) und Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums (2004:12).

Forderung kann sehr gut durch außerschulische Lernorte umgesetzt werden, da sie in direktem Zusammenhang mit dem außerschulischen Leben der SuS stehen.

So können die bisherigen und vermutlich unterschiedlichen Erfahrungen der SuS aufgegriffen und zum Diskussionsthema gemacht werden, indem beispielsweise eigene Erfahrungen in verschiedenen Verkaufssituationen, sei es auf dem Markt, Flohmarkt oder im Supermarkt, oder Erfahrungen im Umgang mit Fahrplänen und Fahrkartenautomaten am Bahnhof oder einer Haltestelle rekonstruiert und besprochen werden.<sup>99</sup>

Neben den allgemeinen Forderungen zum Herstellen von Lebensweltbezug im Deutschunterricht, für die sich die außerschulischen Lernorte sehr gut eignen, werden in den Kernlehrplänen lediglich zwei ‚traditionelle‘ außerschulische Lernorte genannt, die mit konkreten Kompetenzen verknüpft werden. So wird in dem Kernlehrplan für die Real-, Gesamtschule und Gymnasium in dem Aufgabenschwerpunkt „Lesetechniken und -strategien“ das Erkunden und Nutzen einer Bibliothek als Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit genannt (vgl. MSJK Kernlehrplan für die Gesamtschule/Deutsch 2004: 33).<sup>100</sup> Bei dem Schwerpunkt „Umgang mit literarischen Texten“ wird die Besprechung einer Theateraufführung explizit angegeben (vgl. ebd.: 38).<sup>101</sup> In dem Beispiel für einen schulinternen Lehrplan Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) werden Besuche an weiteren Lernorten wie Zoo oder Buchhandlung angeregt.<sup>102</sup>

Bezugnehmend auf Kompetenzerwartungen der Doppeljahrgangsstufe 5/6 werden überraschenderweise in dem Kernlehrplan für die Hauptschule keine außerschulischen Lernorte explizit genannt. Dafür aber lassen sich in dem Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Hauptschule in den „konkretisierten Unterrichtsvorhaben“ ausgewählte Lernorte und außerschulische Partner finden, wie z.B. die Stadtbücherei, Verkehrspolizei, Rettungssanitäter oder „Internetexperten“ aus den Bereichen Polizei und

---

<sup>99</sup> Vgl. hierzu Wrobel und Ott 2019.

<sup>100</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Realschule (2004; 32) und Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums (2004; 37)

<sup>101</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Realschule (2004; 36) und Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums (2004; 44).

<sup>102</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) Deutsch (letzter Zugriff: 11.08.2022).  
Online:  
[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/G8/d/SiLP\\_Gym\\_G8\\_Deutsch\\_2015-08-11.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/G8/d/SiLP_Gym_G8_Deutsch_2015-08-11.pdf) [letzter Zugriff: 15.10.2022].

Jugendschutz (vgl. QUA-LiS<sup>103</sup> NRW).<sup>104</sup> Dass der Einsatz von außerschulischen Lernorten und außerschulischen Partnern in der Hauptschule eine Forderung des Lehrplans darstellt, wird daran ersichtlich, dass dies bereits als eine der Leitfragen für die Erstellung eines internen Lehrplans aufgenommen wurde und somit immer berücksichtigt werden sollte.<sup>105</sup>

Zwar geben die Kernlehrpläne den Schulen „*Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit*“ (Lehrplannavigator S I), da sie nicht das gesamte Spektrum der schulpädagogischen Arbeit und der verfügbaren Lehr- und Lernzeiten abdecken, es überrascht jedoch, dass sich darin keine konkreten Vorschläge zum Einbezug des außerschulischen Lernortes Museum finden, zumal bereits unterschiedliche Konzepte und Didaktisierungsvorschläge zur Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Deutschunterricht vorliegen (u.a. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 195ff; Maiwald 2012; Müller 2014; Abraham 2014). Es bleibt also zu hoffen, dass Schulen ihre Freiräume, die sie selbst spezifisch gestalten können, auch für den außerschulischen Lernort Museum nutzen. Die Erfahrungen im Projekt *Sprache durch Kunst* zeigten jedoch deutlich, dass das Potenzial des Museums mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung und als Inspiration für eine sprachlich-ästhetische Bildung im Deutschunterricht noch nicht wirklich erkannt wurde. Daher wäre es wichtig, wenn das Museum nicht nur als ein allgemeines Klassenausflugsziel genutzt, sondern auch als ein dauerhafter Lernort-Bestandteil<sup>106</sup> für den Deutschunterricht

---

<sup>103</sup> Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die im Geschäftsbereich des für Schule und Bildung zuständigen Ministeriums beauftragte zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen, insbesondere zur Unterstützung der Schulen bei der Wahrnehmung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Darüber hinaus berät und unterstützt sie dieses Ministerium (vgl. Leitbild QUA-LiS NRW. Online: [https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/download/QUA-LiS\\_Leitbild.pdf](https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/download/QUA-LiS_Leitbild.pdf) [letzter Zugriff: 24.07.2022]).

<sup>104</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für Hauptschule – Deutsch. Online: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/hauptschule/deutsch/schulinterner\\_Lehrplan\\_Deutsch\\_HS.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/hauptschule/deutsch/schulinterner_Lehrplan_Deutsch_HS.pdf) [letzter Zugriff: 15.10.2022].

<sup>105</sup> Als Grundlage für die Erarbeitung des schulinternen Lehrplans wird von Seite der QUA-LiS NRW eine Liste mit Leitfragen, die den Prozess unterstützen sollen, zur Verfügung gestellt. In dem Absatz: „Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen“ finden sich Fragen sowohl zu außerschulischen Lernorten als auch außerschulischen Partnern, die in den Unterricht miteinbezogen werden könnten? Die Leitfragen sind folgender Webseite zu entnehmen: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/deutsch/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan-deutsch-hs.html> [letzter Zugriff: 15.10.2022].

<sup>106</sup> Gerade diese Art der Implementierung vom Museum im Deutschunterricht wurde im Projekt *Sprache durch Kunst* umgesetzt. Ein Schulhalbjahr lang wurde das Museum Folkwang als Lernort zu einem integralen Bestandteil des Unterrichts. Insgesamt nahmen die SuS an zehn oder elf Terminen im Museum teil. Ergänzend dazu fand der den Museumsbesuch vertiefende Schulunterricht statt.

wahrgenommen wird und in den Kernlehrplänen dementsprechend Berücksichtigung finden würde.

### 3.4.2 Kunst

Die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I für das Fach Kunst für Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium gehen von einer „aktiven Teilhabe an vielfältigen Formen von Kunst und Kultur aus Vergangenheit und Gegenwart“ (MSW KLP für die Gesamtschule/Kunst 2012: 9)<sup>107</sup> aus. In dem Kernlehrplan für die Hauptschule wird die aktive Teilhabe an Kultur erläutert mit Museums-, Theater- und Kunstprojektbesuchen, mit der Teilnahme an Kunstwettbewerben und mit der Organisation und Präsentation von Kunstausstellungen und Kunstaktionen in öffentlichen Räumen (vgl. MSW KLP für die Hauptschule/Kunst 2013: 23). In allen Kernlehrplänen der oben angeführten Schulformen spielt die Begegnung mit Kunst eine wesentliche Rolle zur Entwicklung des kreativen Potenzials der SuS (vgl. MSW KLP für die Gesamtschule/Kunst 2012: 9). Dabei werden beispielhaft Lerngegenstände angeführt, die für die visuelle und taktile Wahrnehmung konzipiert und geschaffen wurden: Malerei, Zeichnung, Plastik/Skulptur, Objekt/Installation, Architektur, Fotografie, Film, elektronische Bildgestaltung, Graffiti, Gebrauchsgegenstände und vieles mehr (vgl. ebd.: 14).<sup>108</sup>

Im ersten Teil der Kernlehrpläne für Haupt-, Real- und Gesamtschule „Aufgaben und Ziele des Faches“ wird das Einbeziehen von außerschulischen Partnern gezielt gefordert: „Von unmittelbarer Bedeutung sind außerschulische Kontakte und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern aus den verschiedensten Bereichen, die im Rahmen des Faches stattfinden. Dies umfasst auch den Besuch von außerschulischen kulturellen Lernorten“ (MSW KLP für die Gesamtschule/Kunst 2012: 11).<sup>109</sup> In den Beispielen der schulinternen Lehrpläne für die Haupt- Real- und Gesamtschule im Fach Kunst finden sich an mehreren Stellen Hinweise auf außerschulische Lernorte und außerschulische Partner. So wird beispielhaft eine Zusammenarbeit mit der Museumspädagogik und ein

---

<sup>107</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Hauptschule (2013: 10); Kernlehrplan für die Realschule (2012: 9) Kernlehrplan für das Gymnasium (2011: 9).

<sup>108</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Hauptschule (2013: 15) und Kernlehrplan für die Realschule (2012: 13) und Kernlehrplan für das Gymnasium (2011: 13).

<sup>109</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Hauptschule (2013: 12f) und Kernlehrplan für die Realschule (2012: 11).

obligatorischer Besuch eines Museums oder einer Ausstellung angeregt.<sup>110</sup> Die kulturelle Teilhabe findet hier Berücksichtigung in der Durchführung außerschulischer Aktivitäten wie der Teilnahme an Wettbewerben, der Zusammenarbeit mit dem Kreismedienzentrum, dem örtlichen Kunstverein, der Stadtverwaltung und Künstlern aus der Region.<sup>111</sup> In den konkretisierten Unterrichtsvorhaben finden sich Anregungen zur Implementierung von Museen (z.B. Heimatmuseum), Kunsträumen, Galerien, Architektenbüros, Theatern, Schulgelände, Schulweg, Stadt-Land, Gymnastikräumen, Turnhallen, Aulas, Zoos oder häuslicher Umgebung wie das eigene Zimmer, Hütte, Bude oder andere Erkundungsorte.<sup>112</sup>

Überraschenderweise sind in dem Kernlehrplan für das Gymnasium keine konkreten Hinweise auf außerschulische Lernorte enthalten. Ähnlich wie in den Kernlehrplänen der anderen Schulformen wird hier gefordert, die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit aktiv erfahrbar zu gestalten und Zugänge zu vielfältigen Möglichkeiten zu öffnen (vgl. MSW KLP für das Gymnasium/Kunst 2011: 9ff), ein Besuch eines außerschulischen Lernortes oder Einbezug von außerschulischen Partnern wird jedoch nicht explizit erwähnt.

### 3.4.3 Englisch

In den Kernlehrplänen aller Schulformen für das Fach Englisch wird das Kriterium der Authentizität angeführt und an mehreren Stellen lassen sich Angaben zum handelnden Umgang in Alltags- und realen Begegnungssituationen finden. Im Abschnitt „Interkulturelle Kompetenz“ wird genauer formuliert: „*Sie* [die SuS]

---

<sup>110</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Hauptschule Kunst (Entwurfsstand: 02.10.2012).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540\\_Schulinterner\\_Lehrplan\\_Kunst\\_HS.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540_Schulinterner_Lehrplan_Kunst_HS.pdf) [letzter Zugriff: 25.07.2022].

<sup>111</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Gesamtschule Kunst (Entwurfsstand: 02.10.2012).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/615430\\_schulinterner\\_Lehrplan\\_Kunst\\_GE.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/615430_schulinterner_Lehrplan_Kunst_GE.pdf) [letzter Zugriff: 25.07.2022].

<sup>112</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Hauptschule Kunst (Entwurfsstand: 02.10.2012).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540\\_Schulinterner\\_Lehrplan\\_Kunst\\_HS.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540_Schulinterner_Lehrplan_Kunst_HS.pdf) [letzter Zugriff: 25.07.2022].

Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Gesamtschule Kunst (Entwurfsstand: 02.10.2012).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/615430\\_schulinterner\\_Lehrplan\\_Kunst\\_GE.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/615430_schulinterner_Lehrplan_Kunst_GE.pdf) [letzter Zugriff: 25.07.2022].

Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Hauptschule Kunst (Entwurfsstand: 02.10.2012).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540\\_Schulinterner\\_Lehrplan\\_Kunst\\_HS-1.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/293540_Schulinterner_Lehrplan_Kunst_HS-1.pdf) [letzter Zugriff: 25.07.2022].

*beachten kulturspezifische Konventionen in Begegnungssituationen des Alltags mit native speakers sowie lingua-franca-Sprecherinnen und -Sprechern“* (MSJK KLP für die Gesamtschule/Englisch 2004: 42).<sup>113</sup> Im Kernlehrplan der Realschule wird die Kooperation mit einer Austauschschule erwähnt (vgl. MSJK KLP für die Realschule/Englisch 2004: 41).

In den Beispielen für die schulinternen Lehrpläne der jeweiligen Schulformen (vgl. QUA-LiS NRW 2015: 64ff) lassen sich Anregungen zur Kooperation mit den Partnerschulen in Großbritannien und USA, zum Einsatz von Fremdsprachenassistenten oder zu Auftritten von englischsprachigen Theatergruppen finden. Hierbei wird auch das Museum (Besuch einer Ausstellung) als ein außerschulischer Lernort erwähnt.

Ein Workshop im Museum in englischer Sprache, Tagesausflüge z.B. nach London oder Besuche bei lokalen Betrieben und Unternehmen wie z.B. Filmstudio oder Flughafen (im Rahmen der Berufsorientierung), wo Führungen in englischer Sprache stattfinden sollten, werden erst ab der 8. Jahrgangsstufe angeregt.

#### 3.4.4 Mathematik

In den Kernlehrplänen für das Fach Mathematik heißt es übereinstimmend, die SuS sollen im Mathematikunterricht *„Erscheinungen aus Natur, Gesellschaft und Kultur mithilfe der Mathematik wahrnehmen und verstehen...“* (MSW KLP für die Gesamtschule/Mathematik 2007: 11). Hierbei wird die Entwicklung von Kompetenzen in komplexen inner- und außermathematischen Kontexten propagiert. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten sollte durch entdeckendes und nacherfindendes Lernen ermöglicht werden. Es finden sich jedoch keine Vorschläge zum Aufsuchen von außerschulischen Lernorten oder zu Kooperationen mit anderen Einrichtungen. Lediglich im Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Hauptschule werden Aufgaben unter Einbezug von außerschulischen Lernorten aufgelistet: Erkunden der Schulumgebung (u.a. Kunst, Figuren und Muster in der Umgebung), Vorbereiten und Durchführen

---

<sup>113</sup> Vgl. hierzu auch Kernlehrplan für die Hauptschule (2011: 30) und Kernlehrplan für die Realschule (2004: 36) und Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums (2007: 29).

eines Klassenausflugs (Einkaufen) und einer Exkursion in der Stadt (vgl. QUA-LiS NRW<sup>114</sup>).<sup>115</sup>

### 3.4.5 Erdkunde

In den Kernlehrplänen im Fach Erdkunde aller Schulformen spielen außerschulische Lernorte eine wichtige Rolle, um den SuS zusätzliche Spielräume und Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben zu eröffnen: *„Die individuelle Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler wird im Fach Erdkunde in den Bereichen Arbeit, Freizeit und Konsum, Umwelt, Politik und Gesellschaft angesprochen. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern eröffnet u.a. frühzeitig Einblicke in die Berufswelt z.B. durch Exkursionen, Betriebserkundungen und Projekte“* (MSW KLP für die Hauptschule/Erdkunde 2011: 9f). Weiterhin finden sich Hinweise auf den Einbezug von außerschulischen Lernorten, in denen die Planung und Auswertung einer originalen Begegnung im schulischen Umfeld in Form von Befragungen und Erkundungen (vgl. ebd.: 13) und reales Handeln über den schulischen Rahmen hinaus beschrieben werden (vgl. MSW KLP für die Realschule/Erdkunde 2011: 14). In den Beispielen der schulinternen Lehrpläne werden ein Museum für Naturkunde, botanischer Garten und Erkundung eines Bauernhofs angeregt (vgl. QUA-LiS NRW Beispiele für Haupt- Real- und Gesamtschule).<sup>116</sup>

### 3.4.6 Musik

Im Fach Musik ist insbesondere für die Schulformen Haupt- Real- und Gesamtschule der Hinweis auf außerschulische Lernorte enthalten: *„Dabei dient der Erwerb von Kompetenzen im Fach Musik in einer zunehmend auditiv geprägten Welt als Hilfe für die Berufsorientierung und Lebensplanung der*

---

<sup>114</sup> Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Hauptschule im Fach Mathematik.

Online unter:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/mathematik/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan.html> [letzter Zugriff: 26.07.2022].

<sup>115</sup> Viele Anregungen und Beispiele zu außerschulischen Lernorten in Matheunterricht sind der Fachzeitschrift: mathematiklehren: Außerschulische Lernorte (2010) zu entnehmen.

<sup>116</sup> Vgl. hierzu Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I - Gesellschaftslehre – Erdkunde (Stand: 14.05.2013).

Online: [file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/457006\\_HC\\_GE\\_EK.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/457006_HC_GE_EK.pdf) [letzter Zugriff: 26.07.2022]; Beispiel für ein kompetenzorientiertes schulinternes Curriculum Erdkunde – Leitfaden zur Erstellung Jahrgangsstufe 5. (Stand: Januar 2010). Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2246> [letzter Zugriff: 26.07.2022].

*Schülerinnen und Schüler. Von ebenso unmittelbarer Bedeutung sind Kontakte und Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern aus den verschiedensten Bereichen, die im Rahmen des Faches stattfinden. Dies umfasst auch den Besuch von außerschulischen kulturellen Lernorten“* (MSW KLP für die Hauptschule/Musik 2013: 12). Der einzige konkrete Hinweis auf außerschulische Lernorte findet sich in dem Kernlehrplan fürs Gymnasium im Absatz „Sonstige Leistungen im Unterricht“, in dem auf Recherche und Erkundungen als Ergebnisse eigenverantwortlichen Handelns der SuS eingegangen wird (vgl. MSW KLP für das Gymnasium/Musik 2011: 27).

In den Beispielen für die schulinternen Lehrpläne lassen sich folgende Anregungen für die Gestaltung des Musikunterrichts finden: Konzert-, Opern-, Musical-, (Musik)Theater-, Kunstmuseumsbesuche, Aufsuchen von Kirchen, Moscheen oder CD-Läden, Einkaufszentren, Fußgängerzonen, Fußballstadion. Weiterhin wird eine Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Musikschulen, (Posaunen)Chören, Blaskapellen eines Schützenvereins, Organisten, Tanzgruppen, Konzerthäusern, ortsansässigen Instrumentalisten (für die Vorstellung der Orchester- und Rockinstrumente), Ton- und Lichttechnikern, Instrumentenbaufirmen vorgeschlagen.

In Anbindung an die Unterrichtsvorhaben wird ab der 7. Jahrgangsstufe eine Kooperation mit Produktionsformen aus den Bereichen Konzert-Management, Video-Film-Produktion und Werbung angeregt.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Vgl. hierzu Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Hauptschule im Fach Musik Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/musik/hinweise-und-beispiele/-schulinterner-lehrplan-musik/schulinterner-lehrplan-musik.html> [letzter Zugriff: 30.07.2022], Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan Musik für die Gesamtschule – Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/musik/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan-musik.html> [letzter Zugriff: 30.07.2022], Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Realschule im Fach Musik – Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/musik/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan-musik.html> [letzter Zugriff: 30.07.2022], Beispiel eines schulinternen Lehrplans für das Gymnasium im Fach Musik – Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/musik-g8/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan-musik/schulinterner-lehrplan-musik5862.html> [letzter Zugriff: 30.07.2022].

### 3.4.7 Geschichte/Politik

In den Fächern Geschichte und Politik sind für die Schulform Hauptschule Kooperationen mit außerschulischen Partnern vorgesehen: *„[...] Kontakte und Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern aus den verschiedensten Bereichen, die im Rahmen des Faches stattfinden, eröffnen den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten und Perspektiven bei der Lebensplanung und Berufsorientierung“* (MSW KLP für die Hauptschule/ Gesellschaftslehre/ Erdkunde/ Geschichte/ Politik 2011: 10). Ähnlich wird im dem Kernlehrplan Politik für die Realschule formuliert: *„Gleichermaßen muss das Fach eine Zusammenarbeit mit externen Partnern fördern, um Schülerinnen und Schülern frühzeitig die außerschulische Welt zu erschließen und Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen“* (MSW KLP für die Realschule/ Politik 2011: 10).

In den Kernlehrplänen Geschichte und Politik von Haupt-, Realschule finden sich beispielsweise Vorschläge zum Einbezug einer Bibliothek für Recherche und Informationsbeschaffung, Organisation und Durchführung von Projekten im schulischen Umfeld oder Anregungen zu Informationsentnahme durch reales Handeln und unmittelbare originale Begegnungen wie Befragungen oder Erkundungen (vgl. MSW KLP für die Hauptschule/ Gesellschaftslehre/ Erdkunde/ Geschichte/ Politik 2011: 14f; MSW KLP für die Realschule/ Geschichte 2011).

Angeregt in den internen Lehrplänen werden Exkursionen (z.B. in Freilichtmuseen), Aufsuchen von relevanten Ausstellungen in Museen, Besuch eines Rathauses oder eines mittelalterlichen Marktes. Als außerschulische Partner werden hierbei ortsansässige Betriebe, Parteienvertreter\*innen, Stadtratsmitglieder oder eine Kindersprechstunde des Bezirksbürgermeisters aufgelistet.

### 3.4.8 Naturwissenschaften

Der Lernbereich Naturwissenschaften wird bestimmt durch drei Fächer: Biologie, Chemie und Physik.

Auch wenn die außerschulischen Lernorte nicht explizit in den Kernlehrplänen dieser drei Fächer für die Schulformen Haupt-, Gesamt und Realschule benannt werden, so ist deren Einbezug in dem Lernkonzept implementiert, da ein naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht propagiert wird, in dem es *„hauptsächlich um das Kennenlernen und die Erkundung lebensnaher naturwissenschaftlich-technischer Phänomene und Arbeitsweisen [geht]. Durch Lernprozesse, die fächerübergreifendes, aktives, praxis- und problemorientiertes Handeln ermöglichen, sollen Interesse und Motivation zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen geweckt und gesteigert werden.“* (MSW KLP für die Hauptschule/Lernbereich Naturwissenschaften 2011: 13).<sup>118</sup> In den jeweiligen Kernlehrplänen aller vier Schulformen wird auf den großen Beitrag des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Nachhaltigkeit und Berufsorientierung eingegangen, der eben vor allem durch seine Lebenswelt- und Praxisbezüge geleistet werden kann.

### Biologie

Auf die hohe Bedeutung der außerschulischen Lernorte im Rahmen des Biologieunterrichts wird ausdrücklich in dem Kernlehrplan fürs Gymnasium eingegangen. Demnach bieten die außerschulischen Lernorte: *„die Möglichkeit einer vielschichtigen und konkreten Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen sowie Begegnungen mit dem Original [...]: Zooschulen, botanische Gärten, Schülerlabore oder Museen mit ihren pädagogischen Mitarbeitern bieten konkrete Handlungsmöglichkeiten, Anschauung und Verständnis für biologische Zusammenhänge sowie Lebewesen in verschiedenen Umgebungen“* (MSW KLP für das Gymnasium/Biologie 2008: 12).<sup>119</sup> Weiterhin wird der Kontakt zu medizinischen und kirchlichen Einrichtungen als außerschulische Partner vorgeschlagen.

---

<sup>118</sup> Vgl. hierzu auch den KLP für die Realschule: Biologie 2011; 12. Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/145/KLP\\_RS\\_Bl.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/145/KLP_RS_Bl.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

<sup>119</sup> Der KLP für das Gymnasium: Biologie 2008 Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/146/gym8\\_biologie.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/146/gym8_biologie.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

In den Beispielen für schulinterne Lehrpläne für Naturwissenschaften der Gesamtschule<sup>120</sup> und für das Fach Biologie der Haupt-<sup>121</sup>, Gesamt-<sup>122</sup> und Realschule<sup>123</sup> finden sich an mehreren Stellen Verweise auf verankerte Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern u.a. mit Schülerlaboren (unter anderem an den Universitäten), den biologischen Bildungszentren („Schule Natur“ im Grugapark), den Stadtwerken, den Wasserwirtschaftsverbänden, dem städtischen Umweltamt (auch Umweltverbänden), dem Deutschen Roten Kreuz, den Krankenkassen, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, dem pro familia Bundesverband, Pflegeeinrichtungen, Altenheimen, Gynäkologen, Physiotherapeuten, orthopädischen Schustern, Optikern, Sportvereinen, dem Forstamt, den Landwirten (auch Imkern) in der nahen Umgebung oder mit den Zoos, Tierheimen oder sogar Tierzüchtern. Ebenfalls werden Waldwanderungen und Exkursionen zu außerschulischen Lernorten wie dem Trimpfad, einem Waldlehrpfad, den Reiterhöfen, den Gärtnereien oder Arbeit im Schulgarten und am Schulbaumpfad vorgeschlagen. Im Sinne des selbstständigen Arbeitens und eigenständigem Recherchieren seitens der SuS wird ein besonderer Wert auf Einbezug von Expert\*innen gelegt. Hierbei werden Gespräche z. B. mit Apothekern, Medizinern, Physiologen, Sozialarbeitern oder Schulpolizisten angeführt.

## Physik

Das Arbeiten an außerschulischen Lernorten im Rahmen des Physikunterrichts wird in den Kernlehrplänen aller vier Schulformen indirekt vorausgesetzt, in denen ein Physikunterricht beschrieben wird, der *„vielfältige Anlässe, interessante natürliche und technische Phänomene unter eigenen Fragestellungen zu erkunden und physikalische Modelle zur Erklärung zu nutzen“* (MSW KLP für die Hauptschule/Lernbereich Naturwissenschaften 2011:

---

<sup>120</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für Gesamtschulen: Naturwissenschaften 5-8; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/NW/integriert/HC\\_GE\\_NW\\_5-8\\_2012-06-29.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/NW/integriert/HC_GE_NW_5-8_2012-06-29.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

<sup>121</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Hauptschule: Biologie; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/hauptschule/biologie/HC\\_HS\\_Biologie\\_111\\_013\\_Downloadfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/hauptschule/biologie/HC_HS_Biologie_111_013_Downloadfassung.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

<sup>122</sup> Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für Gesamtschulen: Biologie; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/NW/Biologie/HC\\_GE\\_Biologie\\_2011-10-14\\_Downloadfassung2.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/NW/Biologie/HC_GE_Biologie_2011-10-14_Downloadfassung2.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

<sup>123</sup> Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Realschule im Fach Biologie; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/RS/Biologie/SiLP\\_RS\\_BI.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/Biologie/SiLP_RS_BI.pdf) [letzter Zugriff: 26.08.2022].

10)<sup>124</sup> ermöglichen soll. In den vorgeschriebenen Inhaltsfeldern der Kernlehrpläne finden sich auch Vorschläge für weitere Kontexte, in denen die jeweiligen Inhalte erarbeitet werden können. So wird in den Kernlehrplänen Physik für die Haupt- und Gesamtschule im Rahmen der Themeneinheit: „Sinneswahrnehmungen mit Licht und Schall“ ein Besuch eines Kinos oder Durchführung von Selbst-Wahrnehmungen im Straßenverkehr vorgeschlagen (vgl. ebd.: 62 und KLP für die Gesamtschule/Naturwissenschaften 2013: 98). Damit die SuS die Funktionsweise von bestimmten Werkzeugen in handwerklichen Situationen betrachten und somit die physikalischen Gesetze an einfachen Maschinen überprüfen können, wird in dem Kernlehrplan der Hauptschule im Rahmen des Inhaltsfeldes: „Geräte und Werkzeuge“ ein Besuch einer Baustelle angeregt (vgl. MSW KLP für die Hauptschule/Lernbereich Naturwissenschaften 2011: 63).

Weitere konkrete Beispiele von außerschulischen Orten, die für den Physikunterricht eine relevante Rolle spielen könnten, lassen sich den Beispielen der schulinternen Lehrpläne<sup>125</sup> entnehmen. Aufgeführt werden hierbei: Erkundungen (mit Eltern) im eigenen Haus, Optiker, Exkursionen zu landwirtschaftlichen Betrieben, Kohlekraftwerken, Braunkohlentagebau, städtischen Energieversorgungs- und Verkehrs-GmbHs, Stadtwerken, Besuche von zdi-Schülerlaboren<sup>126</sup>, Kooperationen mit den Universitäten (Seminar Physik und ihre Didaktik) oder im weiteren auch Untersuchungen im Park.

---

<sup>124</sup> Vgl. hierzu ebenfalls den KLP für die Gesamtschule/Naturwissenschaften 2013: 11; und den KLP für die Realschule/Physik 2011: 9 und den KLP für das Gymnasium/Physik 2008: 9.

<sup>125</sup> Vgl. hierzu Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für Hauptschulen: Physik; Online unter:

[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/Nawi/Physik/HC\\_HS\\_PH\\_111027\\_Downloadfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/Nawi/Physik/HC_HS_PH_111027_Downloadfassung.pdf) [letzter Zugriff: 27.08.2022], Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für Gesamtschulen: Physik; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/NW/Physik/HC\\_GE\\_Physik\\_110908\\_Download-Fassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/NW/Physik/HC_GE_Physik_110908_Download-Fassung.pdf) [letzter Zugriff: 27.08.2022], Beispiel eines schulinternen Lehrplans für die Realschule im Fach Physik; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/RS/Physik/SiLP\\_RS\\_PH.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/Physik/SiLP_RS_PH.pdf) [letzter Zugriff: 27.08.2022].

<sup>126</sup> Zukunft durch Innovation.NRW (kurz: zdi) ist eine Gemeinschaftsoffensive zur Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchses in Nordrhein-Westfalen; Online unter: <https://www.zdi-portal.de/zdi-schuelerlabore/> [letzter Zugriff: 27.08.2022].

### 3.4.9 Religion<sup>127</sup>

In allen Kernlehrplänen für die katholische Religionslehre finden sich Aussagen, dass nicht auf die religiösen Erfahrungen der SuS (aus Familie, Kirchengemeinde oder Jugendgruppe) zurückgegriffen werden kann. Somit steht der Religionsunterricht „*vor der Aufgabe, den Bereich von Religion und Glauben erfahrbar, nachvollziehbar und begreifbar zu machen, [...]*“ (MSW KLP für die Hauptschule/Katholische Religionslehre 2013: 10).<sup>128</sup> Das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten im Rahmen des Religionsunterrichts wird indirekt vorgeschrieben, indem als eine der Unterrichtsaufgaben eine „*reflektierte Begegnung mit Formen gelebten Glaubens*“ vor allem während der Gottesdienste (KLP für alle Schulformen/Katholische Religionslehre) formuliert wird oder, indem auf Durchführung von Aufgaben im Rahmen von Gruppenarbeit und Projektaktivitäten innerhalb oder außerhalb der Schule, die zu den Bestandteilen der „Sonstigen Leistungen im Unterricht“ zählt, eingegangen wird.

In den Beispielen der schulinternen Lehrpläne aller vier Schulformen<sup>129</sup> gibt es eine Reihe von für den Katholischen Religionsunterricht wichtigen Standorten. Über Unterrichtsgänge sollen die SuS sehr unterschiedliche religiöse Realitäten mit ihren historischen Merkmalen, Möglichkeiten, aber auch Problemen kennenlernen (vgl. Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Gesamtschule: Katholische Religionslehre).<sup>130</sup> Folgende Lernorte werden

---

<sup>127</sup> In Nordrhein-Westfalen wird Religionsunterricht in acht Bekenntnissen angeboten: evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch, alevitisch (im Rahmen eines Schulversuchs) und nach den Grundsätzen der mennonitischen Brüdergemeinden in Nordrhein-Westfalen (im Rahmen eines Schulversuchs), hierbei dienen jedoch als Grundlage die Kernlehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht.

<sup>128</sup> Vgl. hierzu ebenfalls den KLP für die Gesamtschule: Katholische Religionslehre 2013: 10; den KLP für die Realschule: Katholische Religionslehre 2013: 10 und den KLP für das Gymnasium 2011: 10.

<sup>129</sup> Vgl. hierzu Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Hauptschule: Katholische Religionslehre; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/Ka\\_Rel/HC\\_Kath\\_Religionlehre\\_HS\\_2013-04-07.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/Ka_Rel/HC_Kath_Religionlehre_HS_2013-04-07.pdf) [letzter Zugriff: 28.08.2022], Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Gesamtschule: Katholische Religionslehre; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/KR/SILP\\_Kath\\_Religionlehre\\_GE\\_2\\_013.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/KR/SILP_Kath_Religionlehre_GE_2_013.pdf) [letzter Zugriff: 28.08.2022], Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die Realschule: Katholische Religion; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/RS/KR/HC\\_KR\\_RS\\_20140623.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/KR/HC_KR_RS_20140623.pdf) [letzter Zugriff: 28.08.2022], Beispiel für einen schulinternen Lehrplan Gymnasium: Katholische Religionslehre; Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GY/kath\\_Religionlehre/Katholische\\_Religi\\_onslehre\\_Schulinterner\\_LP\\_version\\_09\\_08\\_2012.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GY/kath_Religionlehre/Katholische_Religi_onslehre_Schulinterner_LP_version_09_08_2012.pdf) [letzter Zugriff: 28.08.2022].

<sup>130</sup> Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/KR/SILP\\_Kath\\_Religionlehre\\_GE\\_2\\_013.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/KR/SILP_Kath_Religionlehre_GE_2_013.pdf) [letzter Zugriff: 28.08.2022].

in den Beispielen für die schulinternen Lehrpläne aufgeführt: katholische, evangelische, orthodoxe Kirche, Domkirche, Kloster, Synagoge, Moschee (auch Interview mit „Experten“: muslimischen Schülern), buddhistisches Zentrum, Bildungswerke, Gemeinde, soziale Einrichtungen der katholischen Kirche (z.B. Diakonie-, Caritasgeschäftsstelle), Hospiz, evangelisches Krankenhaus, Friedhof, Dritte-Welt-Laden, Reisebüro, Weihnachtsmarkt, Stadtbibliothek, Natur (Zoo, Park, Schulgarten) und zahlreiche Museen (z.B. Kunst-Museen, Kirchenschatz-Museen, Bibelmuseum, Naturkundemuseen, Domschatzkammer, Diözesanmuseum oder Ausstellungen). Darüber hinaus finden sich Anregungen zu Kooperationen mit Partnerschulen, z.B. in Afrika, um dort z.B. Schulprojekte finanziell zu unterstützen.

Die Analyse der Kernlehrpläne zeigt deutlich, dass entdeckende, handlungs- und frage-/problembezogene Zwangsweisen bereits in allen Fächern Anerkennung gefunden haben und möglich sind, weshalb das Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts sogar gefordert wird. Allerdings sind die hier vorgestellten Aufforderungen in der Praxis nur sehr schwer umsetzbar<sup>131</sup>, und somit bleibt die Einbeziehung außerschulischer Lernorte in den meisten Fächern immer noch eine Ausnahme.

---

<sup>131</sup> Die im Rahmen des Projekts *Sprache durch Kunst* befragten Lehrkräfte nennen dafür eine Reihe von Gründen, darunter: Zeitmangel, Organisationsaufwand, Personalmangel, Kosten (für Transport und Eintritt).

## 4 Das Museum als Bildungsinstitution

In diesem Kapitel wird das Museum als öffentliche Institution dargestellt, deren gesellschaftliche Funktion in seiner Forschungs- und Bildungsarbeit liegt. Es werden die spezifischen Aufgaben des Museums kurz erläutert, die für die Umsetzung des Projektes *Sprache durch Kunst* wichtig sind. Darüber hinaus wird ausgeführt wie das Museum eine Erweiterung der formalen Bildung ermöglicht. Anschließend werden ausgewählte lerntheoretische Ansätze zum Lernen im Museum dargestellt, aus denen wichtige Merkmale des Lernprozesses, wie etwa bei *Sprache durch Kunst* abgeleitet werden. Das Kapitel endet mit der Vorstellung des ganzheitlichen, handlungsorientierten, interaktiv-kooperativen Lernansatzes von *Sprache durch Kunst*.

### 4.1 Museum – Begriffsbestimmung

Zwar existiert auf der fachlich-theoretischen Ebene ein allgemeines Verständnis über ein Museum und dessen Aufgaben, trotz zahlreicher Versuche gibt es heute jedoch immer noch keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Museum“. Bis heute ist in Deutschland der Museumsbegriff nicht rechtlich gesichert, auch sind sein Auftrag und seine Aufgaben nicht endgültig geregelt (vgl. Deutscher Museumsbund).<sup>132</sup>

Mit Hilfe der im Folgenden dargestellten Definitionsversuche soll das Grundverständnis, auf dessen Grundlage weitergearbeitet wird, generiert werden.

Seit der Gründung des International Council of Museums (ICOM) im Jahr 1946 spielte die ICOM-Definition eine zentrale Rolle für Museen und Museumsfachleute und wurde zu einer Referenz in der internationalen Museumsgemeinschaft. In den Ergänzungen und Korrekturen, die in den Jahren 1951, 1961, 1974, 1989, 1995, 2001, 2007 erfolgten, wird die Komplexität der Institution Museum besonders deutlich (vgl. ICOM).<sup>133</sup>

Während die erste Fassung aus dem Jahr 1946 zunächst etwas knapp erscheint (darin erfolgt eine Aufzählung dessen, was als museale Sammlung gelten kann:

---

<sup>132</sup> DMB - Online: <https://www.museumsbund.de/themen/das-museum/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]

<sup>133</sup> Hierzu Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946) [http://archives.icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html)

künstlerisches, technisches, wissenschaftliches, historisches oder archäologisches Material, dass der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird), werden im Jahr 1951 die konkreten Aufgaben des Bewahrens, Forschens, Erhaltens und Ausstellens aufgeführt. Auch die Zweckbestimmung einer Sammlung (zum Vergnügen und zum Unterrichten bzw. zur Vermittlung und Bildung) wird bereits impliziert. Es erfolgt auch 1951 eine Einschränkung auf Einrichtungen/Institutionen, die auf Dauer angelegt sind (*permanent institution*), also diejenigen, die auf einer ständigen Sammlung beruhen<sup>134</sup> und „[...] *nicht verschwinden, geschlossen oder verkauft werden* [können], *wenn die Person, die es schuf, sich nicht mehr damit befasst.*“ (vgl. Lapaire 1983: 11f).

Inhaltlich präziser formuliert ICOM die Museumsdefinition im Jahr 1961. Das Hervorheben der Bestimmung einer Sammlung zu Studium-, Bildungs- und Vergnügungszwecken verdeutlicht an dieser Stelle die gesellschaftliche Rolle des Museums. Das Bestreben für die „gesamte“ Gesellschaft erreichbar und von ihr als eine bedeutungsvolle Einrichtung anerkannt zu werden, spiegelt sich in den Statuten aus dem Jahr 1974 (s. unten). Zum ersten Mal erscheint darin das Kriterium einer gemeinnützigen Institution (*non-profit making [...] institution*), die ihre Dienste „leistet“, ohne Gewinn daraus zu erzielen.<sup>135</sup>

*„Das Museum ist eine permanente Institution ohne gewinnbringende Ziele, im Dienste und zur Entwicklung der Gesellschaft, der Öffentlichkeit zugänglich und mit Erforschung, dem Erwerb, der Bewahrung und der Weitergabe der materiellen Zeugnisse des Menschen sowie ihrer Ausstellung für Zwecke des Studiums und der Erziehung und Erbauung beauftragt“* (Übersetzung: Lapaire 1983: 11).

Dieser Definitionen sind wichtige Angaben über die Besonderheiten, Funktionen sowie die Aufgaben eines Museums zu entnehmen.

---

<sup>134</sup> Spannend an dieser Stelle ist der fortlaufende Zuwachs an Institutionen, die laut ICOM als Museen anerkannt werden: Zoos, botanische Gärten und öffentliche Bibliotheken (sofern sie über einen ständigen Ausstellungsraum verfügen - Ausstellungsgalerie) (1946), Aquarien, öffentliche Archiveinrichtungen (sofern sie über einen ständigen Ausstellungsraum verfügen - Ausstellungsgalerie) (1951), historische Denkmäler und Teile von historischen Denkmälern wie Domschätze, historische, archäologische und natürliche Stätten, die der Öffentlichkeit offiziell zugänglich sind, Vivarien und andere Einrichtungen, die lebende Exemplare ausstellen, Naturschutzgebiete (1961), Naturschutzinstitute und Ausstellungsgalerien (in den Bibliotheken und Archiveinrichtungen), Wissenschaftszentren und Planetarien (1974).

<sup>135</sup> Hierzu Ausführungen von Anne-Katrin Wienick zu Museen als Nonprofit-Organisationen in: „Kultursponsoring - eine Untersuchung zur Zusammenarbeit von Berliner Museen und Unternehmen.“ S. 40f Die Autorin verweist auf die Übersetzung des Englischen „nonprofit“, das nicht als „no profit“ übersetzt werden kann, sondern für „not for profit“ steht. Somit können NPOs (in diesem Sinne Museen) durchaus Gewinne erwirtschaften. Diese müssen jedoch ausnahmslos in die Organisation zurückfließen und dürfen nicht an Eigentümer oder Mitglieder ausgezahlt werden.

Auch die Benennung „im Dienste der Gesellschaft“ („*in the service of the society*“) verpflichtet das Museum, auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zu reagieren und sich für alle Besuchergruppen zu öffnen.

Entsprechend der ICOM-Definition (1974) definiert der Deutsche Museumsbund (1978) das Museum folgendermaßen:

- „1. Ein Museum ist eine von öffentlichen Einrichtungen oder von privater Seite getragene, aus erhaltenswerten kultur- und naturhistorischen Objekten bestehende Sammlung, die zumindest teilweise regelmäßig als Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich ist, gemeinnützigen Zwecken dient und keine kommerzielle Struktur oder Funktion hat.
2. Ein Museum muss eine fachbezogene (etwa kulturhistorische, historische, naturkundliche, geographische) Konzeption aufweisen.
3. Ein Museum muss fachlich geleitet, seine Objektsammlung muss fachmännisch betreut werden und wissenschaftlich ausgewertet werden können.
4. Die Schausammlung des Museums muss eine eindeutige Bildungsfunktion besitzen.“ (Deutscher Museumsbund 1978: 1).<sup>136</sup>

Vergleicht man die beiden Auffassungen des ICOM (1974) und des Deutschen Museumsbundes (1978) miteinander, so fällt auf, dass die vom Deutschen Museumsbund festgelegten Kriterien anders als beim ICOM deutlich enger sind und viele Museumseinrichtungen als solche ausschließen, z.B. wissenschaftliche Sammlungen an Universitäten sowie Lehrmittelsammlungen oder Baudenkmäler und Gedenkstätten. Darüber hinaus fordert der Deutsche Museumsbund eine fachbezogene Konzeption und entsprechende Leitung, um die Nutzung fachmännisch zu gestalten. Auch die Verwissenschaftlichung eines Museums, damit gemeint sind die Kernaufgaben des *Sammelns*, *Bewahrens* und *Forschens*, wird hier akzentuiert.

---

<sup>136</sup> Um eine Abgrenzung gegenüber z.B. den Ausstellungshäusern oder Verkaufsschauen zu erleichtern, wird in dem letzten Punkt ausdrücklich darauf verwiesen, was nicht als Museum angesehen werden kann. Aufgeführt werden:

„Konzeptionslose Ansammlungen verschiedenartiger Objekte ohne fachbezogenen Hintergrund. Gleichartige Objektansammlungen ohne fachbezogenen Hintergrund oder ohne Bildungsfunktion (z.B. Bierdeckelsammlungen). Fachbezogene, aber nicht zuletzt einem kommerziellen Zweck dienende Verkaufsschauen (auch wenn sie aus heute nicht mehr gebräuchlichen oder auf dem allgemeinen Markt erhältlichen Objekten bestehen). Rein didaktischen oder informativen Zwecken dienende Ausstellungen ohne Sammlung als fachbezogener Hintergrund und ohne fachliche oder wissenschaftliche Betreuung bzw. Bearbeitung der Objekte. Rein wissenschaftliche Sammlungen, die nicht regelmäßig der Öffentlichkeit zur Besichtigung zugänglich sind.“ (Deutscher Museumsbund 1978: 1)

Aus beiden Definitionen geht der Öffentlichkeitscharakter eines Museums hervor. Damit von einer Museumseinrichtung gesprochen werden kann, muss sie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. In der aktiven Öffentlichkeitsarbeit spielt die gesellschaftliche Funktion eines Museums eine zentrale Rolle. Demnach verpflichtet sich das Museum, sein Publikum durch *Ausstellen* und *Vermitteln* zu bilden und zu unterhalten. Holub verweist in diesem Zusammenhang auf die sozialen und soziologischen Funktionen eines Museums:



Abbildung 3: Soziale und soziologische Funktionen eines Museums nach Holub 2014: 23

Auf der ICOM-Vollversammlung am 4. November 1986 in Buenos Aires, Argentinien, wurden die «Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM» bestimmt (im Jahr 2001 ergänzt und im Jahr 2004 revidiert), die auch in Deutschland als aktuelle Rahmenbedingungen für die Museumsarbeit<sup>137</sup> gelten und weitgehend als bindend anerkannt werden. Demnach wird *Museum* folgendermaßen definiert:

*„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (ICOM Deutschland 2010: 29).<sup>138</sup>*

<sup>137</sup> Die ethischen Richtlinien bilden die Grundlage der professionellen Arbeit von Museen und Museumsfachleuten; darin unter anderem Richtlinien zum Personal: Kompetenzen, Qualifizierung, Weiterbildung etc.

<sup>138</sup> Deutsche Übersetzung von 2010 des Code of Ethics for Museum. ICOM Schweiz 2010 [http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom\\_ethische\\_richtlinien\\_d\\_2010.pdf](http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf)

Diese Definition und die damit verbundenen Richtlinien werden in dem Fachdiskurs immer wieder als Ansatzpunkt für weitere Ausführungen über Museen genutzt.

So auch bei der Entwicklung der „Standards für Museen“ in Deutschland, auch hier stehen die klassischen Kernaufgaben wie Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen/Vermitteln<sup>139</sup> im Vordergrund:

*„Museen bewahren und vermitteln das Kultur- und Naturerbe der Menschheit. Sie informieren und bilden, bieten Erlebnisse und fördern Aufgeschlossenheit, Toleranz und den gesellschaftlichen Austausch. [...] Die spezifischen Kernaufgaben der Museen sind: Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen / Vermitteln“ (DMB 2006: 6).*

Das 2006 in Kooperation mit dem ICOM veröffentlichte Dokument „Standards für Museen“ bietet eine Orientierung für eine qualifizierte Museumsarbeit in Deutschland (vgl. DMB 2006). Diese Standards richten sich an alle Museumsformen, unabhängig von Sammlungsbereich, Größe, Trägerform und Region.

## 4.2 Museum im Dienste der heutigen Gesellschaft

Der ICOM-Museumsdefinition als einer gemeinnützigen Einrichtung im „*Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung*“ folgend, versuchen viele Museen durch Perspektivwechsel und Neuorientierung den aktuellen ökonomischen, sozialen und pädagogischen Herausforderungen gerecht zu werden.

Sechs unterschiedliche Klassen an Herausforderungen, die zur Entwicklung der heutigen Museumslandschaft führen, beschreibt Volker Kirchberg:

- (1) die Konkurrenz mit anderen Freizeiteinrichtungen,
- (2) die Medialisierung und Technologisierung,
- (3) die politischen Herausforderungen,
- (4) die veränderte Besucherschaft,
- (5) die Umstellung der Finanzierung und
- (6) die Marketingherausforderung (vgl. Kirchberg 2005: 37).

---

<sup>139</sup> Laut des Deutschen Museumsbundes werden für die vierte Kernaufgabe wechselnde Begriffe verwendet, daher soll in den Standards das „Ausstellen“ gleichwertig neben „Vermitteln“ aufgeführt werden. (vgl. DMB 2006: 4).

### *(1) Die Konkurrenz mit anderen Freizeiteinrichtungen*

Als erste und gleichzeitig größte Herausforderung wird die zunehmende Konkurrenz von Museen mit zahlreichen weiteren Einrichtungen im Kultur- und Freizeitbereich, wie z.B. Theatern, Opern, Freizeitparks, Zoos, Kinos oder Ähnlichem, genannt. Gegenüber all diesen Einrichtungen gilt das Museum als weniger attraktiv und vor allem mit Anstrengung<sup>140</sup> verbunden. So werden die Museen aufgefordert, den Wettbewerb aufzunehmen und sich die Vermittlung- und Präsentationsmethoden ihrer „Konkurrenten“ anzueignen (z.B. Bildungsinhalte erlebnisorientierter inszenieren und thematisieren<sup>141</sup>, Museum als Event-Ort<sup>142</sup>), um sich den heutigen Freizeitgewohnheiten ihres Publikums anzupassen (vgl. Kirchberg 2005: 35f).

Diesen Aspekt greift auch Piontek in ihren Ausführungen auf und geht weiterhin auf das veränderte Freizeitverhalten der Bevölkerung ein (vgl. Piontek 2017: 23f). Wie den Daten des Statistischen Bundesamtes zu entnehmen ist, hielten sich die Bundesbürger\*innen rechnerisch lediglich sechs Minuten pro Woche in einer Kunstaussstellung oder in einem Museum auf. Demgegenüber blieben sie in Theatern, Konzerten, Musicals und Opern dreizehn Minuten. Für Ausflüge in den Zoo, Zirkus, zur Kirmes oder den Besuch eines Vergnügungsparks oder Kinos verwendeten die Deutschen insgesamt etwas mehr als eine Stunde (1:08). Die meiste Zeit, nämlich mehr als vierzehn Wochenstunden (14:30), wurde für das Schauen von Fernsehen, DVDs und Videos<sup>143</sup> aufgewendet (vgl. Statistisches Bundesamt 2016: 11).

Piontek knüpft an dieser Stelle mit einem weiteren Punkt an, nämlich die Neigung zum Wechsel zwischen den verschiedenen Sparten des kulturellen Angebots. Kulturelle Bildung umfasst alle künstlerischen Sparten, wie z.B. Design und Architektur, Kunst mit digitalen Medien, Computerspiele oder Fotografie, Zirkus und weitere, und so wechseln die Menschen spontan zwischen den verschiedenen Angeboten. In diesem Sinne können sich die Museen nicht mehr

---

<sup>140</sup> Als Barriere für die Nutzung kultureller Angebote werden in einigen Befragungen vor allem soziale Barrieren genannt, z.B. die Annahme, dass Kunst zu schwierig sei und die Unsicherheit, sie nicht zu verstehen (vgl. Mandel/Renz 2010: 3f).

<sup>141</sup> Als Beispiele gelten folgende Modelle: Lange Nacht der Museen, Internationaler Museumstag oder Museumsfeste (vgl. Nahrstedt et. al. 2002)

<sup>142</sup> Zu Voraussetzungen und Bedingungen von Events, die zum Schaden oder zum Erfolg klassischer Museen werden können vgl. Hannah Bröckers (2007).

<sup>143</sup> Hierbei ist die Nutzung von Online-Angeboten, zum Beispiel das Streamen, die Nutzung von Mediatheken oder das Anschauen von Videos via Internetplattformen miteingeschlossen.

auf die institutionelle (dauerhafte) Bindung der an der klassischen Hochkultur interessierten Bevölkerung „verlassen“ und stehen vor einer großen Herausforderung, das Publikum neu für sich zu gewinnen (vgl. Piontek 2017: 21).

Piontek zufolge wird dies erschwert durch das immer noch im Museum herrschende institutionelle Kulturverständnis. Während in der Gesellschaft<sup>144</sup> bereits die z.T. unübersichtliche Vielzahl von Zwischenzuständen von E(rnster) und U(nterhaltamer) Kultur gelebt wird, wird dieser Umstand im Museum (immer noch) ignoriert und gerade dies löse eine Spaltung zwischen dem Museum und der Gesellschaft aus (vgl. Piontek 2017: 35; auch Mandel 2016).

Auch die Art und Weise der musealen Darstellung stellt Piontek an dieser Stelle in Frage. Diese entspräche nicht den heutigen Erfahrungen von Gesellschaft und Wissenschaft. Die konstruktivistische Wende veranlasst Museen zur Einsicht, dass sie keine neutralen Orte der objektiven Darstellung sind. In ihrer Arbeitsweise müssen die Museen weitere Auslegungen, Sichtweisen und Interpretationen zulassen.

Auch wenn Pionteks Überlegungen zum gewandelten Verständnis von Wissensvermittlung mit den Überlegungen von Kirchberg zur Konkurrenz mit anderen Freizeiteinrichtungen durchaus korrespondiert, so wird sie an dieser Stelle doch als eigenständiger Aspekt und als Ergänzung zu Kirchberg hervorgehoben.

Wissensvermittlung ist nicht als Weitergabe von Informationen seitens des Fachpersonals an das passive Publikum zu verstehen. Neben dem Fachwissen des Kunstvermittlers wird das Vor- und Erfahrungswissen des Publikums in die Vermittlung mit einbezogen, wodurch sich Aufmerksamkeit und Aktivität erhöhen. Das Museum wird somit immer öfter „*zum Ort der Mediation und Moderation*“ (Baur 2008 zit. nach Piontek 2017: 23, vgl. Unterkapitel 4.4.4.1).

---

<sup>144</sup> Laut der repräsentativen Untersuchung des BAT-Freizeit-Forschungsinstituts schließt die Kultur heute auch populäre Unterhaltungsangebote wie Kino, Musicals und Rock-Pop-Konzerte mit ein. „*Zur Kultur gehören heute Vielfalt und Vielseitigkeit, Klassisches und Modernes, Ernstes und Unterhaltames. Kultur darf unterhaltsam und erlebnisreich, muss also nicht nur ernst und anstrengend sein*“ (Opaschowski 2003). Laut der Studie wurde lediglich von der Hälfte der älteren Generation (über 65-Jährigen) mit Nachdruck darauf verwiesen, dass nur klassische Angebote wie Oper, Konzert, Theater, Ballett oder Museumsausstellungen als Kultur anzuerkennen sind. Gegen diesem engen Kulturbegriff haben sich 29 Prozent der Gesamtbevölkerung und sogar 78 Prozent der jüngeren Bevölkerung (bis 34 Jahre) ausgesprochen (vgl. BAT- Freizeit-Forschungsinstituts 2003). Hier zeigt sich ganz deutlich das unterschiedliche Kulturverständnis von Alt und Jung.

## *(2) Die Medialisierung und Technologisierung*

Die zweite Herausforderung, die Kirchberg aufführt, schließt die Omnipräsenz neuer Technologien in der heutigen Gesellschaft ein. So wird auch im Museum der Einsatz neuer Medien und Technologien<sup>145</sup> vor allem bei den Digitalisierungsvorhaben von analogen Museumsobjekten<sup>146</sup>, bei der Online-Präsenz (vgl. Schuck-Wersig und Wersig 2000), aber auch bei Social-Media-Aktivitäten<sup>147</sup> erwartet (vgl. Kirchberg 2005: 38).

Kürzlich wurde das Thema Digitalisierung von Museumsobjekten in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung als eine strukturelle Neuerung im Museum beschrieben:

*„Als vor einigen Jahren die Forderung aufkam, die Museen sollten ihre Sammlungen digitalisieren<sup>148</sup>, ging noch die Furcht um, die Verfügbarkeit im Netz könnte den Anreiz, die Sammlungen an Ort und Stelle zu besuchen, senken. Inzwischen ist das Gegenteil erwiesen. Je höher die Präsenz eines Kunstwerks in den Medien ist, je häufiger es gedruckt, hochgeladen oder gepostet wird, desto mehr nimmt beim Publikum der Wunsch zu, auch das Original zu sehen“ (Gropp/Voss 2015).<sup>149</sup>*

Das größte digitale Angebot, das auf bestehenden Angeboten der Museen vor Ort aufbaut und seit dem 1. Februar 2011 öffentlich verfügbar ist, ist das „Google Arts and Culture“. In dieser Webanwendung präsentieren bereits rund 2.000

---

<sup>145</sup> Als Beispiel soll hier auf das Forschungsvorhaben »Future Museum« vom Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) und MUSEUM BOOSTER, das im Juli 2019 gestartet ist, verwiesen werden. Ziel des Projektes ist es, im Netzwerk von Museumsleitungen, Behörden, Sponsoren und Zulieferern Ideen und Konzepte für den Einsatz neuer Technologien in Museen zu entwickeln (vgl. »Future Museum«: Innovationsverbund für Museen: Online unter: <https://www.future-museum.com/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

<sup>146</sup> Für das Jahr 2016 konnte in Deutschland ein Sammlungsbestand von fast 333 Mio. digitalisierten Objekten ermittelt werden. Die Angaben basieren auf der Auskunft von 2.762 Museen in Deutschland (von insgesamt 6.712), die Angaben zum Umfang ihres Sammlungsbestands und zu ihrem Umgang mit der Dokumentation bzw. Digitalisierung machten (vgl. Institut für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz 2017: 54).

<sup>147</sup> Gerade die Social-Media-Aktivitäten weisen auf die Kehrwende von der Einwegkommunikation hin zum Dialog mit den Nutzern. Plattformen wie Facebook, YouTube, Twitter, aber auch Blogs stellen einen neuen virtuellen Kommunikationsraum dar; so wird den Nutzern ermöglicht, sich untereinander auszutauschen, zu kommentieren, zu bewerten oder auch gemeinsam einen Inhalt zu gestalten. Mit dem Einsatz von Social Media können vor allem folgende Bereiche zielorientiert verfolgt werden: Motivation zum Besuch, Bindung von Besuchern und Austausch mit Besuchern (vgl. Hochschule Luzern 2011: 11).

<sup>148</sup> Am Beispiel des Rijksmuseums in Amsterdam beschreibt Damian Kaufmann wie sich digitale Strategie und analoges Erlebnis verbinden lassen. Er beschreibt das Rijksmuseum als Vorreiter und Vorbild in Sachen digitaler Zugänglichkeit von Museumsobjekten. Über 677000 Werke (dabei große Teile des Depots – der Öffentlichkeit sonst unzugänglich) sind derzeit online zugänglich und können bis ins Detail inspiziert werden (vgl. Kaufmann 2019 in Zeilenabstand.net).

<sup>149</sup> Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass durch einen konsequenten Internetauftritt noch mehr Besucher\*innen ins Museum gehen (vgl. Konstantin Nowotny im Gespräch Mirjam Wenzel – Das digitale Museum Online unter: <https://www.freitag.de/autoren/konstantin-nowotny/das-digitale-museum> [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

renommierte Einrichtungen Onlineausstellungen. Neben den hochauflösenden Fotografien einzelner Exponate werden auch virtuelle Rundgänge im Stil von Street View ermöglicht.<sup>150</sup> Das Projekt „Google Arts und Culture“ zielt vor allem darauf, Kultur online zu bewahren bzw. Kultur für jeden zugänglich zu machen (vgl. Blaschke 2012).<sup>151</sup>

Digitale Inhalte können aber auch den Museumsbesuch vor Ort erweitern, Technologien wie 3D-Visualisierung, Virtual-Reality-Animationen, 360-Grad-Movies, Augmented-Reality-Anwendungen oder Video-Storytelling finden hier bereits Anwendung.

Die aus dem technologischen Wandel resultierenden Veränderungen haben weiterhin Auswirkungen auf das Verhältnis der Kultureinrichtungen zu ihren Besucher\*innen. Piontek (2017) stellt fest, dass sich das Museum dem technologischen Wandel nicht entziehen kann und auf ein digital affines und aktives Publikum, auf veränderte Rezeptionsbedingungen und Erwartungsmuster der Bevölkerung reagieren muss. Der sozio-technische Wandel führt zunehmend zum Wunsch und Bedürfnis der Menschen nach aktiver Beteiligung in verschiedenen Lebensbereichen. So steigt auch bei dem heutigen Museumspublikum der Wunsch nach mehr Spielraum und Partizipation.

Piontek führt ergänzend aus, dass das Museum der digitalen Entwicklung der letzten Jahrzehnte und der stetig steigenden Informationsflut nicht nachkommen konnte und somit seine Rolle als primärer Wissensvermittler verloren hat. Das zeigt sich z.B. daran, dass die Informationen, die das Museum zu vermitteln hat, für die Bevölkerung an anderen Orten wie dem Internet einfacher und schneller (zeit- und ortsunabhängig) verfügbar sind (vgl. Piontek 2017: 23f).

Die Covid-19-Pandemie hat deutlich gezeigt, vor welchen Herausforderungen Museen im Zusammenhang mit der Nutzung neuer Medien und Technologien stehen. Die erzwungene vorübergehende Schließung von Museen während des Lockdowns hat die digitale Kommunikation mit der Öffentlichkeit in den Vordergrund der Museumsarbeit gerückt, die digitalen Aktivitäten von Museen

---

<sup>150</sup> Vgl. hierzu Google Arts und Culture; online unter: <https://artsandculture.google.com/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>151</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von Melanie Blaschke der Produktmanagerin des World Wonders Project von Google bei Arts & Culture 2012, online unter: <https://blog.google/outreach-initiatives/arts-culture/explore-historic-sites-with-world/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

wurden verstärkt. Eine Befragung des europäischen Netzwerks von Museums-Organisationen NEMO unter Museumsmitarbeiter\*innen aus 650 europäischen Museen zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf ihre Aktivitäten zeigte, dass Museen bereits digitale Kommunikationskanäle nutzen: über 60% der Museen haben ihr Online-Angebot nach der Schließung ausgebaut und mehr als 70% nutzen soziale Medien intensiver als zuvor (vgl. NEMO 2002). Darüber hinaus hat sich das Angebot an virtuellen Rundgängen und Online-Ausstellungen vergrößert. Um den Zugang zum Publikum nicht zu verlieren, wird derzeit auf weitere Formate wie Podcasts, Live-Touren und sogar ein Quiz zurückgegriffen. Hierbei zeigt sich, dass gerade soziale Medien als Kommunikationsmedium für den Wissenstransfer von Museen immer wichtiger werden. Interessanterweise wurde auch in der Befragung des International Council of Museums mit Daten aus 107 Ländern eine Veränderung bei digitalen Angeboten festgestellt, wenn auch nicht so stark (vgl. ICOM 2020):

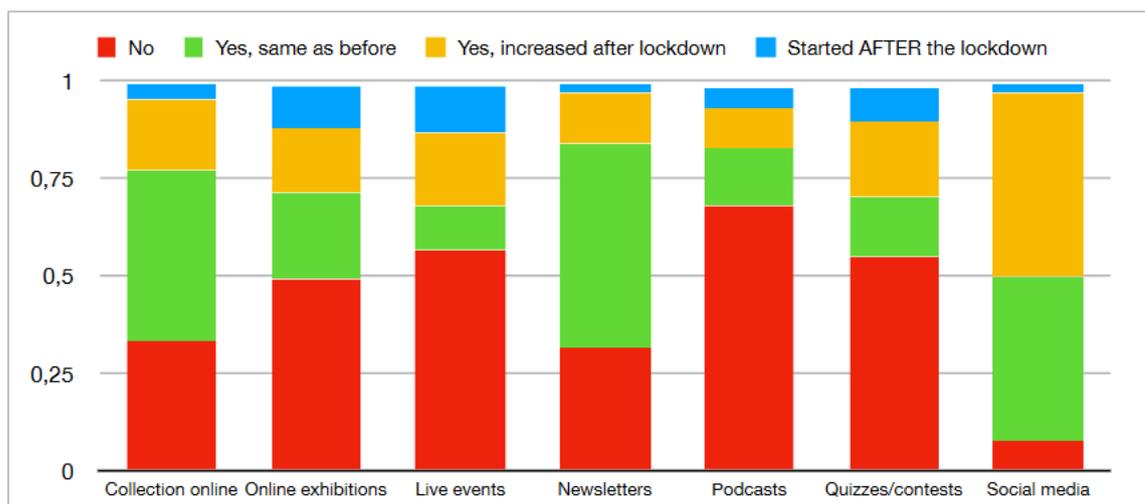


Abbildung 4: Veränderung bei digitalen Angeboten von Museen durch die Corona-Pandemie.“ Entnommen aus ICOM: Report. Museums, museum professionals and COVID-19, 2020:10

Insbesondere die Aktivitäten in sozialen Netzwerken haben bei fast 50 Prozent der Befragten zugenommen oder zunächst begonnen. Positiv zu bewerten ist hier die Entwicklung digitaler Live-Events, die den Besucher\*innen eine aktive Teilnahme, ebenfalls auch über Facebook, Instagram, oder Twitter ermöglichen.<sup>152</sup>

<sup>152</sup> Ein Beispiel hierfür ist MuseumWeek - das erste virtuelle, weltweite Kulturereignis auf Social Media: Facebook, Instagram, Twitter, Weibo, WeChat und VKontakte; Online unter: <https://museum-week.org/#museum-week> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Während bestimmte Aktivitäten in manchen Museen vor allem aufgrund fehlender Ressourcen noch schwer umzusetzen sind, ist sicher, dass der durch die Covid-19-Pandemie ausgelöste Wandel die Art und Weise, wie Museen mit ihrem Publikum kommunizieren, nachhaltig beeinflussen wird (vgl. Eckart Köhne/Deutscher Museumsbund 2020).

### *(3) Die politischen Herausforderungen*

Die dritte Herausforderung von Museen als öffentliche Einrichtungen, die als Teile eines politischen Systems bestehen, liegt eben in ihrer politischen Positionierung (vgl. Kirchberg 2005: 38). An dieser Stelle liegt die Frage nahe, wie politisch können Museen vor dem Hintergrund aktueller Geschehnisse sein? Kirchberg verweist darauf, dass sich Museen oft in einer Zwitterposition befinden. Einerseits sind sie selbst an einer aktiven Politisierung interessiert, da sie dadurch als Orte nationaler und sozialer Identitätsstiftung begriffen werden und somit ihre gesellschaftliche Relevanz verdeutlichen können. Andererseits können sie für politische Ziele missbraucht und in der Auseinandersetzung über Normen und Ideologien zum Ziel fremder politischer Manipulation<sup>153</sup> werden.

Piontek zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass die heutige Gesellschaft (geprägt durch den Konstruktivismus, die Emanzipations- und Freiheitsbewegungen) mit mehr Aufmerksamkeit gegenüber autoritärem Handeln auch von Kulturunternehmen tritt. Die seit langem dominierende Vorstellung des Museums als einzig richtigem Vertreter von Dargestelltem, auch wenn propagiert wird, „für alle“ da sein zu wollen, wird immer kritischer betrachtet. Zunehmend wird in der Gesellschaft der Wunsch nach einer aktiven Beteiligung im Museum gefordert, wo die Menschen als Träger von Geschichte und Geschichten zusammentreffen und für sich sprechen können (vgl. Piontek 2017: 24).

---

<sup>153</sup> Als Beispiel kann auf die aktuelle Geschichtspolitik in Polen, genauer auf das „Museums des Zweiten Weltkrieges“ in Danzig verwiesen werden. Die rechtskonservative PIS-Regierung unterstellte dem ersten Direktor des Museums Paweł Machcewicz, das Museum sei zu wenig patriotisch und würde nicht die polnische Wirklichkeit präsentieren. Man schrieb sogar, es sei ein Geschenk von Donald Tusk an Angela Merkel. In Konsequenz wurde Paweł Machcewicz im Frühjahr 2017 entlassen und das Museum/die Ausstellung umgebaut (vgl. Bericht von Jakob Saß zur Tagung »Geschichtspolitik und neuer Nationalismus im gegenwärtigen Europa«, 10./11.10.2017 in Berlin, in: H-Soz-Kult, 25.11.2017).

#### *(4) Die veränderte Besucherschaft*

Die vierte Herausforderung bezieht sich auf die Erweiterung des Wirkungsradius von Museen und auf die Gewinnung ganz neuer Besuchergruppen. In der Praxis geht es vor allem darum, neue Besucher\*innen zu gewinnen (Neukundengewinnung) und die bereits vorhandenen (Stamm-)Besucher\*innen weiterhin an das Haus zu binden.<sup>154</sup> Kirchberg zufolge spielt in diesem Zusammenhang der Standort eine relevante Rolle.<sup>155</sup> Hier verweist er auf die Abhängigkeit des Museums von der demografischen und sozioökonomischen Zusammensetzung der Bevölkerung des Einzugsgebietes (vgl. Kirchberg 2015: 39). So muss das Museum z. B. berücksichtigen, welche und wie viele Menschen in der Region leben, in welchem Lebensalter, wofür sie sich interessieren oder über welche Kompetenzen sie verfügen (vgl. Geissler 2006: 51).<sup>156</sup>

Die zunehmende Lebenserwartung, die Zuwanderung aus dem Ausland und die abnehmenden Bevölkerungszahlen („älter, bunter und weniger“) sind drei zentrale Komponenten<sup>157</sup> des demografischen Wandels, die weitreichende Auswirkungen auf kulturelle Institutionen haben (vgl. Ermert 2013/2012).

Auch Piontek greift in ihren Ausführungen den demografischen Wandel als Herausforderung auf. Dieser Wandel und das „Verschmelzen“ der früher scharf getrennten sozialen Schichten führen zum Publikumsrückgang von sogenanntem Bildungsbürgertum bei traditionellen Kultureinrichtungen (vgl. Piontek 2017: 21).<sup>158</sup> Das Museum hat eine soziale und gesellschaftliche Verantwortung

---

<sup>154</sup> Gemeint sind hier Kundenbindungsinstrumente und -strategien, die auch im musealen Bereich eingesetzt werden z.B. ein Museumspass als Möglichkeit das Museum vergünstigt zu besuchen, Newsletter, Response-Karten (Bewertungskarten für die Museumsbesucher), Gewinnspiele, Sonderaktionen u.a. (vgl. auch Bachelorarbeit von Velcker Jana: Kundenbindung in Museen. Implementierungs-Möglichkeiten eines Museumspasses für die Stadt Hamburg 2011 - <https://www.hausarbeiten.de/document/194115>).

<sup>155</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von Christian Meyer über mögliche Konsequenzen für den Kulturbereich durch den demographischen Wandel und die Handlungsspielräume für die Kulturpolitik in NRW (vgl. Meyer 2010).

<sup>156</sup> Vgl. hierzu das Kulturmonitoring in Berlin – Online unter: <https://www.iktf.berlin/kulmon/> [letzter Zugriff: 10.11.2022] oder das „4. Kulturbarometer Frankfurt“ bei Kulturfon Frankfurt RheinMain 2019 Online unter: <https://www.frankfurt-live.com/kulturfonds-stellt-bdquotkulturbarometer-2019-quot-f-uuml-r-frankfurt-rheinmain-vor-112146.html> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>157</sup> Christian Meyer führt an dieser Stelle einen weiteren Faktor auf: die zunehmende Armut und soziale Polarisierung der Gesellschaft (vgl. Meyer 2010: 88).

<sup>158</sup> Clemens Geissler thematisiert die Relevanz den bildungs- und wissensdemografischen Strukturwandel der heutigen Gesellschaft folgendermaßen: „Derzeit ist der Anteil der zeitlebens kinderlosen Frauen und Männer umso höher, je höher das Qualifikationsniveau ist. Für die Kulturpraxis ist dies deshalb bedeutsam, weil mit den höheren beruflichen und sozialen, zeitlichen und finanziellen Handlungsspielräumen der Kinderlosen ein erhöhter kultureller Teilhabespielraum einhergeht. Außerdem ist bemerkenswert, dass in der kulturellen Praxis der nachwachsenden Generation die Kinder der Gebildeten mit ihrem Leistungs- und Anregungspotenzial fehlen werden“ (Geissler 2006: 52).

gegenüber seinem Publikum – insbesondere in seinem eigenen Umfeld – und müsste gerade angesichts des demografischen Wandels neue Formen und Maßnahmen der individualisierten Publikumswerbung annehmen. Piontek geht explizit auf den Aspekt der größeren kulturellen Diversität der deutschen Bevölkerung ein, die als Ergebnis einer mindestens 60 Jahre andauernden Einwanderung heute ethnisch diverser, kulturell divergenter ist, als dies die Museumslandschaft, die zum Teil noch das Ergebnis einer auf national-kulturelle Einheiten ausgerichtete Hochkultur ist, glauben lässt. Die fehlende Berücksichtigung der unterschiedlichen Gruppen führt zu einer Spannung zwischen der auf die deutsche Kultur ausgerichteten Museumsidentität und der kulturellen Identität der verschiedenen Besucher\*innen. Die Autorin begründet, warum kulturelle Vielfalt (noch) nicht ausreichend beachtet wird. Viele Bürger\*innen bemängeln, dass „ihre“ Perspektive nicht berücksichtigt wird, was zur Zurückhaltung und Desinteresse von ihnen führt.

Am Beispiel von „Migranten“ könnte man dies in folgenden Gedanken zusammenfassen: die Bevölkerung mit Migrationshintergrund wird von den Museen<sup>159</sup> als eine in sich geschlossene Gruppe wahrgenommen und etikettiert. Dabei wird übersehen, dass lediglich der Migrationshintergrund den Menschen gemeinsam ist, was letztlich nur bedeutet, dass man selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde<sup>160</sup> (vgl. Mayer 2006: 216). Die Heterogenität in „dieser Gruppe“ ist ansonsten so groß, dass es sich verbietet, sie als Gruppe aufzufassen. Selbst, wenn man nur auf das Merkmal Staatsangehörigkeit abzielt, wären etwa Türk\*innen, Balkanflüchtlinge, Schwarzafrikaner\*innen bis hin zu EU-Bürger\*innen nicht sinnvoll zusammen zu fassen, da sich zwischen und auch in allen diesen Gruppen weitere kulturelle, religiöse und soziale Unterschiede feststellen lassen (vgl. Ermert 2012/2013). In der Konsequenz steht das Museum vor der Frage nach dem Umgang mit dieser gesellschaftlichen Heterogenität, die über die nationalstaatlichen Rahmen

---

<sup>159</sup> Vgl. hierzu das Ergebnisbericht des Forschungsprojekts *"Migranten als kulturtouristische Zielgruppe."* Der Gegenstand der Untersuchung war zu überprüfen, inwieweit „Menschen mit Migrationshintergrund“ eine gesonderte kulturtouristische Zielgruppe mit Bedarf an spezifischen Marketingmaßnahmen sind. Folgende Ergebnisse können dem Bericht entnommen werden:

„Das Kulturnutzungsverhalten einer Person ist damit nicht abhängig vom Migrationshintergrund, sondern von der Milieuzugehörigkeit und von Faktoren wie Lebensstil, Werte und soziale Lage. [...] Damit sollte sich die Auswahl von Marketingmaßnahmen und die Bearbeitung von Zielgruppen prinzipiell an sozialen Milieus orientieren, nicht am Migrationshintergrund.“ (vgl. Hausmann 2018: 2).

<sup>160</sup> Vgl. Definition Migrationshintergrund Chlosta bei Ahrenholz 2008.

hinausgeht (vgl. Mayer 2006: 216). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Menschen mit Migrationshintergrund überhaupt als Kategorie gruppiert werden müssen oder sollten, zumal zahlreiche Studien gezeigt haben, dass die Kulturnutzung nicht von der Herkunftskultur abhängt, sondern von Bildung, der Einstellung, der sozialen Lage und dem Herkunftsgebiet (Großstadt vs. ländlicher Raum) (vgl. Cerci/Gerhards 2009, auch Keuchel 2012).

Piontek hebt hervor, dass die Migrationsgesellschaft, aber auch die globalisierte, schnelle und mobile Welt zum Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Identitäten führen. In Zeiten der „gelebten Mehrfachidentitäten“ (Hochreiter zit. nach Piontek 2017: 22) kann somit der Auftrag des Museums als Identitätsort im Sinne nationaler Selbstvergewisserung nicht mehr gelten. Dieses Selbstverständnis passt nicht mehr zur heutigen Welt. Vielmehr müsste das Museum sich darum bemühen, auch aktuelle Fragestellungen von Mehrfachidentität und -zugehörigkeit aufzugreifen.

#### *(5) Die Umstellung der Finanzierung*

Die fünfte Herausforderung impliziert die Veränderung der Finanzierungsstruktur. In Deutschland werden öffentliche Museen von Bund, Ländern und Kommunen getragen oder finanziell unterstützt. Den größten Beitrag leisten hierzu Städte und Gemeinden. Im Jahr 2015 gab der Staat insgesamt mehr als zehn (10,4) Milliarden Euro für Kultur aus, davon flossen 18,3 Prozent (ca. 1,8 Milliarden Euro) in die Finanzierung der Museen, Sammlungen und Ausstellungen. 50,2 Prozent dieser Finanzierung übernahmen Städte und Gemeinden (vgl. Kulturfinanzbericht 2018: 31). Schaut man sich das gesamte Bruttoinlandsprodukt an, waren es lediglich 0,34 Prozent, die für die gesamte Kultur ausgegeben wurden (vgl. Kulturfinanzbericht 2018: 30). Letztendlich blieb nur ein Bruchteil bei den Museen. Da viele Städte und Kommunen verschuldet sind, wird der Spardruck immer größer und somit werden die Ausgaben für Kulturangebote eingeschränkt.<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> In ihrer finanziellen Not müssen die Städte die Etats in den Kultureinrichtungen zusammenstreichen oder diese Einrichtungen ganz schließen. Der Deutsche Kulturrat führt eine Rote Liste bedrohter Kultureinrichtungen, in der gefährdete Kulturinstitutionen, -vereine und -programme dargestellt werden. Auf ihr stehen etwa das Deutsches Museum Bonn, Nordrhein-Westfalen oder das Theatermuseum Düsseldorf, NRW (vgl. Deutscher Kulturrat. Online unter: <https://www.kulturrat.de/thema/corona-vs-kultur/die-rote-liste-2-0/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

Durch diese verringerte staatliche Förderung sind die Museen veranlasst in Eigenregie nach alternativen Einnahmequellen zu suchen. Diese Finanzierung beinhaltet auch Förderungen durch Einzelpersonen, Stiftungen und Unternehmen<sup>162</sup> sowie Eigeneinnahmen aus Teilnahmebeiträgen und Eintrittsgeldern oder Einnahmen durch gewinnorientierte Einrichtungen wie z.B. der Museumsshop oder das Museumsrestaurant (vgl. Kirchberg 2005: 39). Hier zeigt sich, dass das unternehmerische Handeln und das Aufbringen von eigenen Mitteln für Museen immer wichtiger werden.

#### *(6) Die Marketingherausforderung*

Die sechste Herausforderung versteht Kirchberg als Zusammenschluss aller vorangegangenen Herausforderungen. Gemeint ist hier die Professionalisierung des Museumsmanagements, vor allem die Adaptation von Marketingregeln als Folge des bewussten und bereitwilligen Wandels. Die Marketingstrategien als Grundsatzentscheidungen sollen zu der Entwicklung der Einrichtung und der Steigerung der Besucherzahlen führen. Schuck-Wersig und Wersig (1999) schlagen zwei mögliche Strategien vor: eine soziale „Outreach“<sup>163</sup>-Strategie (Besuchergewinnungsstrategie) und eine kommerziell orientierte Strategie (Besucherbindungsstrategie). Während die Besuchergewinnungsstrategie auf dem Marketingeinsatz basiert, Bevölkerungsgruppen anzusprechen und einzubeziehen, die das kulturelle Angebot aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht wahrnehmen konnten, setzt die Besucherbindungsstrategie bei bereits gewonnenen Besucher\*innen ein mit dem Ziel, Austauschbeziehungen zu den Besucher\*innen herzustellen und aufrecht zu erhalten (vgl. Schuck-Wersig und Wersig 1999 zit. nach Kirchberg 2005: 39f). Die von Schuck-Wersig und Wersig (1999) angesprochene kommerzielle Strategie der Besucherbindung drückt sich

---

<sup>162</sup> Zur Einflussnahme von Sponsoren gerade im Museumsbetrieb vgl. das Interview mit Beate Reifenscheid (vgl. Deutsche Welle 2019. Online unter: <https://www.dw.com/de/beate-reifenscheid-icom-museen-sollten-frei-agieren-k%C3%B6nnen-kein-kultur-sponsoring-um-jeden-preis/a-50023536> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>163</sup> Eine grundlegende Besprechung dessen, was unter dem Begriff Outreach zu verstehen ist, welche Outreach-Formate es gibt und in welchen Zusammenhängen Outreach wirken kann, bieten Scharf/Wunderlich/Heise (2018). Sie bieten eine Definition von Outreach, aus der vor allem hervorgeht, dass es nicht auf einzelnen Projekte ankommt, sondern dass Outreach-Formate mit einer bestimmten Haltung bzw. Veränderungsprozessen innerhalb der Organisation funktionieren: „*Outreach ist ein systematischer Prozess, bei dem Kulturinstitution strategische Maßnahmen abteilungsübergreifend plant, durchführt und evaluiert, um Gesellschaftsgruppen einzubeziehen, die das Kulturangebot aus unterschiedlichen Gründen nicht eigeninitiativ wahrnehmen. Dieser Prozess bewirkt eine Veränderung in der Haltung der Institution, der Diversität des Personals, ihrer Programmstellung und Kommunikation, Ziel ist eine diverse, die Gesellschaft widerspiegelnde Besucherschaft*“ (Scharf/Wunderlich/Heise 2018: 13).

u.a. in einer Steigerung von Eigeneinnahmen aus, sei es z.B. durch Mehrfachbesuche oder zusätzliche Käufe im Museumsshop.<sup>164</sup>

Diese beiden Richtungen stellen Extrempositionen dar und die größte Herausforderung für Museum besteht darin, die beiden Strategien gleichzeitig zu verfolgen.

In Anbetracht all dieser Anforderungen und Ansprüche scheint die Museums-Definition des ICOM nicht mehr die vielfältigen Visionen und Verantwortlichkeiten widerzuspiegeln (vgl. Levä 2017: 72<sup>165</sup>; auch Schwan 2019).

Infolge des musealen Wandels, sowie der stattgefundenen Veränderungen und Prozesse der letzten Jahre wurde beim ICOM eine Arbeitsgruppe für Museumsdefinition, Perspektiven und Potenziale (*standing committee on Museum Definition, Prospects and Potentials - MDPP*) einberufen, die mit der Erstellung einer neuen, den Ansprüchen des Publikums des 21. Jahrhunderts gerecht werdenden Definition beauftragt wurde.<sup>166</sup> Das Ergebnis der dreijährigen Arbeit wurde bei der Generalversammlung des ICOM (in Tokyo 2019) vorgestellt:

*„Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people.*

---

<sup>164</sup> Zum Aspekt der Besucherbindungsstrategie für Museen vgl. Bristol, Charlotte 2007.

<sup>165</sup> Kimmo Levä führt in seinem Beitrag zur Neuformulierung der Definition von Museum weitere Aspekte und Aufgaben eines Museums in den gesellschaftlichen, pädagogischen und vor allem wirtschaftlichen Bereichen auf, die er als Dienstleistungen zusammenfasst. Er fordert eine Wandlung, weil sich das Museum in dem aktuellen Arbeitsumfeld behaupten muss. All diese neuen Aufgaben (u.a. in der Wirtschaft, Kreativindustrie, im Tourismus und Soziales) und die sinkenden Zuschüsse aus dem Kulturbudget fallen zu Lasten der Kernaufgabe: Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen. Damit das Geld für die Pflege des kulturellen Erbes nicht ausbleibt, müsste das Museum auch aus weiteren Budgets wie Soziales, Bildung und Wirtschaft Zuschüsse erhalten. Levä plädiert in diesem Sinne in seiner Definition für die Fokussierung der Kernaufgaben und Bestimmung davon, was Museum darüber hinaus leistet: „Ein Museum ist eine Dienstleistungsorganisation, die ihren Kunden hilft, ihrem Anspruch und der Verantwortung sowohl im Hinblick auf die Bewahrung, Erforschung, Vermittlung und Präsentation von Kultur und kulturellem Erbe als auch auf die Erzielung von ökonomischem und gesellschaftlichem Reichtum gerecht zu werden.“ (Levä 2017: 75).

Den Aspekt der neuen Aufgaben und der fehlenden Finanzierung greift auch der Kulturtheoretiker Wolfgang Ullrich in seiner Festrede zum 50. Jubiläum des Duisburger Lehmbruck-Museums auf: *„Die Aufgaben und Leistungen der Museen sind in den letzten fünfzig Jahren in unglaublicher Weise gewachsen. Personal und Etats sind nicht annähernd so stark gewachsen.“* (vgl. FAZ 2015).

Den Aspekt der neuen Aufgaben und der fehlenden Finanzierung greift auch der Kulturtheoretiker Wolfgang Ullrich in seiner Festrede zum 50. Jubiläum des Duisburger Lehmbruck-Museums: *„Die Aufgaben und Leistungen der Museen sind in den letzten fünfzig Jahren in unglaublicher Weise gewachsen. Personal und Etats sind nicht annähernd so stark gewachsen.“* (vgl. FAZ 2015).

<sup>166</sup> Die Aufgabe der Arbeitsgruppe bestand darin, die gemeinsamen und die äußert unterschiedlichen Bedingungen, Werte und Praktiken von Museen in verschiedenen, sich stetig wandelnden Gesellschaften und die dabei oft widersprüchlichen Trends zu untersuchen.

*Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing“ (ICOM – Museum Definition 2019).<sup>167</sup>*

Dieser Vorschlag zeigt, dass hiermit in der Tat ein Versuch unternommen wurde, den aktuellen Forderungen, die an das Museum gestellt werden, gerecht zu werden. Demzufolge ist das Museum:

- Eine Bildungsinstitution in der Demokratie: Laut der neuen Auffassung werden die Museen aufgefordert gegenwartsbezogene und politische Fragen zum Ausgangspunkt der eigenen thematischen Ausstellung zu machen und somit dem Publikum den Raum für eine offene und nachhaltige Auseinandersetzung zu geben. Dabei können die Museen die Möglichkeit ergreifen, eigene Position und Haltung zu beziehen.
- Multiperspektivistisch: Die seit Langem geforderte vielfältige Sichtweise und Auslegung in der Ausstellung („*inclusive and polyphonic spaces*“) wird hier als entscheidender Baustein realisiert. Es ist der Auftrag, das Museum in seiner Gestaltung herkunftsoffener und vielseitiger zu machen. Die Integration unterschiedlicher kultureller Blickwinkel wird langfristig die Haltung der Institution verändern.<sup>168</sup>
- Gesellschaftlich relevant: Diese Relevanz spiegelt sich in der folgenden Formulierung „... *and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people*“ wieder. Ausdrücklich wird hier auf die Relevanz für breite Bevölkerungsschichten eingegangen. Museen sind hiermit verpflichtet, allen Zielgruppen den Zugang zu möglichst ähnlichen Inhalten zu gewähren,

---

<sup>167</sup> Hierzu: <https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/> [letzter Zugriff: 24.02.2022].

<sup>168</sup> Wenn von Öffnung der Museen für alle Bevölkerungsgruppen gesprochen wird, so ist unabdingbar mehr Diversität in eigenen personellen Strukturen des Museums zu etablieren. So kann besser auf die jeweiligen Zielgruppen (in der Konzeption einer Ausstellung, bei der Entwicklung eines Vermittlungskonzeptes oder bei der Umsetzung des Vermittlungsangebotes) eingegangen werden. Im Jahr 2013 wurde hierzu von vier Stiftungen (Alfred Toepfer Stiftung F.V.S, Alfred von Bohlen und Halbach-Stiftung, Stiftung Polytechnische Gesellschaft, sowie Robert-Bosch-Stiftung) eine Initiative gestartet: Museumsstipendium „Kulturelle Vielfalt und Migration“. Hochschulabsolventinnen/Hochschulabsolventen mit besonderer Sachkenntnis und persönlicher Erfahrung im Bereich Migration soll hiermit die Möglichkeit gegeben werden, für zwei Jahre in kulturhistorischen Museen, vorwiegend in den östlichen Bundesländern, zu arbeiten (beteiligte Museen: Hamburg Museum, Museum der Arbeit – Hamburg, Museum für Kunst und Gewerbe - Hamburg; Übersee Museum – Bremen, Deutsches Bergbau-Museum – Bochum, Kultur- und Stadthistorisches Museum – Duisburg, LWL-Industriemuseum Zeche Hannover – Bochum, Ruhr Museum – Essen, Historisches Museum Frankfurt, Freies Deutsches Hochstift / Frankfurter Goethe-Museum, Kunstmuseum Stuttgart, Staatsgalerie Stuttgart.

Hierzu: <https://www.krupp-stiftung.de/museums-stipendium-kulturelle-vielfalt-und-migration/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]

unabhängig vom Alter, Geschlecht, kulturellen und nationalen Hintergrund oder Sozial- und Bildungsstatus.

- Partizipativ: Ein weiterer wichtigerer Aspekt, der in vielen Ländern bereits praktiziert wird, ist die Partizipation. Wie in den Ausführungen von Piontek deutlich wurde, ist damit nicht der Besuch einer Ausstellung und/oder die Teilnahme an einer Führung (passive Teil-Habe vgl. Piontek 2017/2016) gemeint, sondern eine aktive Handlung und Mitwirkung z.B. bei der Konzeption einer Ausstellung oder sogar bei der Erforschung der jeweiligen Bestände.<sup>169</sup>
- Vielfältig: Mit Ihren Ausstellungen verschaffen die Museen bestimmten Themen eine größere und breitenwirksamere öffentliche Aufmerksamkeit. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Bewusstseinsbildung für aktuelle gesellschaftlich relevante Themen wie z. B. eine gerechtere und ökologischere Welt.
- Kernaufgabenorientiert: das Museum ist eine Institution, die sich durch ihre klassischen Aufgaben des Sammelns, Bewahrens, Erforschens und Ausstellens (Vermittelns) auszeichnet.

Zwar ist diese Neufassung das Ergebnis einer weitreichenden und folgenreichen Entwicklung, indem auf Potenziale und Perspektiven im Sinne von „*Mission Statements für das 21. Jahrhundert*“ eingegangen wurde, aber gerade die Aufnahme davon in die Definition stößt auf zahlreiche Kritik im Fachdiskurs, zumal entscheidende, seit Jahrzehnten bleibende definitorische Elemente (z.B. Museum als dauerhaft angelegte Institution) ausgelassen wurden (vgl. Reifenscheid 2019). In einem von ICOM Europe initiierten Antrag, den Beschluss über eine Änderung der Museumsdefinition zu verschieben, dem sich auch Deutschland angeschlossen hat, bezeichnet Luís Raposo (Präsident von ICOM Europe Regional Alliance) die aufgeführten Potenziale und Perspektiven als eine „*Miss-Universum-Aussage*“, als instrumentelle und ambitionierte Visionen, die aber nicht nur für die Institution Museum gelten. Befürwortet wird hiermit eine klare Unterscheidung zwischen Museumsdefinition und Perspektiven und

---

<sup>169</sup> Hierzu Piontek, Ania – in ihrer Veröffentlichung: „*Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*“ (2017) geht die Autorin auf das Konzept der Partizipation ein und beschreibt, wie sich dadurch das Museum und das Publikum verändern. Dabei gibt sie zahlreiche Beispiele und setzt Impulse für die praktische Museumsarbeit. Eine der Fallstudien: *gerhardWER? – Marcks: Mehr als die Stadtmusikanten!* bezieht sich auf ein Kunst-Projekt im Gerhard-Marcs-Haus in Bremen (vgl. Piontek 2017: 288ff).

Potenzialen, die eher in ein Leitbild eines Museums gehören. Raposo spricht sich für eine klar und kurz formulierte Definition aus, die zwischen weiteren Institutionen und einem Museum klare Grenzen setzt und genau das beinhaltet „was die Museen auszeichnet, sie einzigartig macht und sie deshalb in ihrer irreduziblen Originalität vergrößert“ (Raposo, ICOM Europe).<sup>170</sup> Die Definition in der vorliegenden Form wird überarbeitet.

An dieser Stelle findet die Berufung auf die Definition des ICOM statt, die bereits von allen ICOM-angehörigen internationalen Komitees anerkannt wurde und in ihrer aktuellen deutschen Fassung auch dem Deutschen Museumsbund zu Grunde liegt:

*„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“* (Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, 2010 DMB - Museumdefinition).

Die leitenden Werte und die weiteren gesellschaftlichen Funktionen finden in dieser Arbeit auch Berücksichtigung.

Den aufgeführten Definitionen ist eins zu entnehmen: Das Museum ist ein Ort mit einer enormen Reichweite und mit besonderen Eigenschaften. Der Zusammenhang von gesellschaftlichem Auftrag der Museen und dem Bildungsauftrag leitet die weitere Diskussion ein. Als Ausgangspunkt für den Schwerpunkt: Bildungsarbeit - Lernen im Museum erfolgt im Weiteren eine differenzierte Betrachtung von Tätigkeitsfeldern der musealen Praxis.

---

<sup>170</sup> In seinem Antrag bemängelt Raposo die Ergebnisse der Arbeitsgruppe und verweist auf die Verankerung einzelner Begriffe (z.B. „polyphon“, „Konflikt“, „soziale Würde“ oder „planetarisches Wohlergehen“ oder „globale Gerechtigkeit“), die nicht einmal von 5% der Befragten (insgesamt 269 eingereichte Vorschläge aus aller Welt) erwähnt wurden. Weiterhin stellt er die aktuelle Zusammensetzung der Arbeitsgruppe - *standing committee on Museum Definition, Prospects and Potentials - MDPP* in Frage. Das vollständige Statement/Antrag zu finden bei: International Council of Museums - Europe Alliance unter <https://icom-europe.mini.icom.museum/after-all-what-is-being-a-museum-in-icoms-definition/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

### 4.3 Aufgaben des Museums

Die sukzessive Herausbildung der Museumsaufgaben Sammeln, Bewahren, Forschen und Dokumentieren, Ausstellen und Vermitteln<sup>171</sup> ergibt sich aus der geschichtlichen Entwicklung des Museums.

Reussner betont, dass die stärkere Orientierung auf das Publikum und Besucherbelange in den letzten vierzig Jahren<sup>172</sup> dazu führte, dass die Funktionen des Ausstellens und Vermittelns zunehmend an Gewicht gewonnen haben und sogar um weitere Aufgaben wie Kundendienst und Öffentlichkeitsarbeit ergänzt wurden. Sie betont: *„Die primäre Verantwortlichkeit von Museen, die bisher der Sammlung galt, richtet sich nun auf das Publikum“* (Reussner 2009: 2). Weiter ergänzt sie, dass sich auch das Verständnis der primären Aufgaben Sammeln, Bewahren, Forschen vor dem Hintergrund der Besucherorientierung verändert habe. Stets sei das Museum mit der Frage konfrontiert, welche kulturellen Zeugnisse mit dem Bezug zum Heute (und mit Bezug auf seine Zukunftsfähigkeit) als sammel- und aufbewahrungswürdig anzusehen seien und welche Aspekte es zu erforschen gelte (vgl. Reussner 2009: 4).

Die elementaren Museumsaufgaben skizziert der Deutsche Museumsbund im Folgenden:

*„Die öffentliche Wahrnehmung des Museums wird insbesondere durch seine publikumswirksamen Ausstellungen und Veranstaltungen bestimmt.<sup>173</sup> Dies sind jedoch nicht die alleinigen Kennzeichen der professionellen Museumsarbeit. Ein erheblicher Teil der originären Aufgaben der Museen bleibt der Öffentlichkeit in der Regel verborgen: das Sammeln, Bewahren und Forschen. Die Ergebnisse der Arbeit in diesen Bereichen sind jedoch die Grundlage für das Ausstellen und Vermitteln – und damit für das öffentliche Erleben der Museumssammlungen“* (Deutscher Museumsbund 2019).<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> Aufzählung übernommen aus den Standards für Museen (DMB).

<sup>172</sup> Der Begriff: Besucherorientierung wird in den späten 1980er Jahren in die deutsche Museumsdiskussion eingeführt (vgl. Reussner 2009: 4).

<sup>173</sup> Zu Aufgaben der Kunstmuseen vgl. hierzu der Gastbeitrag von Walter Grasskamp in der Frankfurter Allgemeine Zeitung. Seine Aussage zum Bedeutungsverlust der Aufgabenfelder Sammeln, Bewahren und Erforschen verdeutlicht er mit folgenden Beispielen: gekürzte Ankaufsetats, schlechte Anstellungsbedingungen für Mitarbeitende, Verzögerungen bei notwendigen Restaurationsarbeiten, Depotverkäufe zwecks Ankaufs wichtigerer Werke, mangelnde Forschung im eigenen Hause (vgl. Grasskamp 2015).

<sup>174</sup> Deutscher Museumsbund: Museumsaufgaben: Online unter: <https://www.museumsbund.de/museumsaufgaben/> [letzter Zugriff 23.10.2022].

Mit dieser Erklärung wird der Versuch unternommen die jeweiligen Aufgaben als gleichwertig, sich gegenseitig ergänzend darzustellen. Auch wenn sich ein großer Teil davon „hinter den Kulissen“<sup>175</sup> abspielt und sie dadurch keine hohe Aufmerksamkeit der Besucher\*innen (hiermit auch Gruppen von SuS gemeint) erregen, so bauen sie alle aufeinander auf und machen nur im Zusammenspiel das Museumswesen aus. Damit ein Verständnis bei den Museumsbesucher\*innen, vor allem bei den SuS für die Institution Museum in ihrer ganzen Dimension entwickelt werden kann, sollten „... *nicht mehr nur die Inhalte und Objektgegenstände der Museen, sondern eben auch alle einschlägigen Tätigkeiten, Handlungen, Verhaltensweisen, die zu dem Produkt Museum geführt haben*“ (Weschenfelder und Zacharias 1988: 46) in die Bildungsarbeit<sup>176</sup> einbezogen werden.

Im Folgenden werden die jeweiligen Museumsaufgaben und ihre Relevanz im Rahmen der Museumspädagogik dargestellt.

#### 4.3.1 Sammeln

Das Sammeln bzw. „... *das Vorhandensein einer Sammlung originaler*<sup>177</sup> *Objekte als Zeugnisse der Kultur oder Natur*“ (DMB 2011: 16) ist als Grundlage der Museumsarbeit zu verstehen.

Im Gegensatz zu privaten Sammeltätigkeiten (Interesse und Freude des Eigentümers) erfolgt das Sammeln im Museum zielgerichtet: professionell und systematisch werden hier nach festgelegten Kriterien<sup>178</sup> Informationen und Objekte als Zeugnisse der Vergangenheit zusammengetragen, für die nachfolgenden Generationen erforscht und vor dem Verfall oder der Vernichtung

---

<sup>175</sup> An dieser Stelle sei auf das Forschungs- und Restaurierungsprojekt: *Die Operation Nachtwache* im Rijksmuseum (Amsterdam) verwiesen. Das aus mehr als 20 Naturwissenschaftlern, Konservatoren, Restauratoren und Fotografen des Rijksmuseums (in enger Zusammenarbeit mit Museen und Universitäten im In- und Ausland) bestehende Team, führt die Arbeiten vor den Augen der Öffentlichkeit durch: Die Forschung und Restaurierung findet in einer speziell für diesen Zweck konzipierten, gläsernen Kammer statt. Die Arbeiten können ab dem ersten Tag des Projektes (08.07.2019) online verfolgt werden: Rijksmuseum - Operation Night Watch unter: <https://www.rijksmuseum.nl/en/nightwatch> [letzter Zugriff 23.10.2022].

<sup>176</sup> Das Thema: Museale Tätigkeitsfelder bildet den Auftakt zu der Methodenreihe *Sprache durch Kunst*. Ziel ist es im ersten Schritt die SuS an den musealen Ort und seine Besonderheiten heranzuführen. Im Museum erfolgt dies durch eigene Erkundung der Räume, wie z.B. Museumsshop, Bibliothek, Sammlungs-, Werk- und weiterer Funktionsräume; in der Schule werden die SuS angeleitet Vermutungen und Fragen zu den jeweiligen Aufgaben der Museumsarbeit und deren Bezug zu ihrem Alltag zu reflektieren (vgl. Einheit: Museum & Kunst in: Roll et. all 2017: 10-15; auch Museum Folkwang, Methodenbox 2015).

<sup>177</sup> Hierzu weitere Begriffe: echt, original, authentisch und auratisch (vgl. Walz 2016: 136).

<sup>178</sup> Der historische und gesellschaftliche Wandel führte zur Veränderung der wissenschaftlichen Arbeit, der Bewertungskriterien für das Sammeln und auch zur Veränderung in der Rezeption der Sammlungen. So ist es notwendig die Kriterien des Sammelns zu durchdenken (vgl. DMB 2011: 13).

bewahrt (vgl. DMB).<sup>179</sup> Ausgewählt unter Berücksichtigung des Sammlungskonzeptes<sup>180</sup> werden seltene, einmalige und wissenschaftsrelevante Objekte, die sich weiterhin durch materielle, künstlerisch-ästhetische, funktionale und geistige Qualitäten auszeichnen (vgl. Igl 1992: 25). Die hier aufgeführten Merkmale der Sammlungsstücke verdeutlichen die große Verantwortung, die Museen in diesem Sinne für die Gesellschaft übernehmen; sie<sup>181</sup> wählen die einzigartigen Gegenstände aus und sind demzufolge „... *dafür verantwortlich, was von der Vergangenheit in die Zukunft hinein gerettet wird und dadurch erhaltenswert bleibt und was allmählich aus dem Gedankengut der Menschen verschwindet*“ (Traub 2003: 17, vgl. auch Marx 2006). Ausgewählt und aufgenommen in die Sammlung werden Objekte<sup>182</sup>, die in das jeweilige Sammlungskonzept des Museums passen, darin eine Lücke schließen oder den Sammlungsbestand ergänzen und somit einen neuen Schwerpunkt bilden (vgl. Lückcrath 1993: 64).

Gerade deswegen ist es wesentlich, dieses Tätigkeitsfeld als Grundlage der musealen Arbeit mit den SuS zu erarbeiten. Ausgehend von ihren eigenen Sammlungen, kann mit den Kindern und Jugendlichen ihr eigenes Sammelverhalten reflektiert und die Intentionen der Museen hinterfragt werden.

Weschenfelder und Zacharias (1981) bezeichnen Sammeln als eine „*aktive Aneignung von Umwelt und Wissen*“ (1981: 49), da dabei immer eine komplexe

---

<sup>179</sup> Deutscher Museumsbund: Museumsaufgaben – Sammeln.

Online unter: <https://www.museumsbund.de/sammeln/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>180</sup> Das Sammlungskonzept beinhaltet allgemein gefasst Informationen, was, wie und warum gesammelt wird. Der Deutsche Museumsbund führt folgende Punkte in einem Sammlungskonzept auf: Geschichte, Zweck und Ziel der Sammlung, Bestandsgruppen und Schwerpunkte, Perspektiven der Weiterentwicklung der Sammlung: (Sammlungsstrategie, für das Museum zentrale Bestandsgruppen, nicht weiter zu verfolgende Bereiche, Desiderate, Abgabe bzw. Tausch) (vgl. DMB 2011: 21). In der gleichen Schrift wird bemängelt, dass kaum welche Sammlungskonzepte in den Museen existieren, lediglich Museen in Brandenburg und Niedersachsen sollen hier eine Ausnahme bilden (vgl. DMB 2011: 13).

<sup>181</sup> Hiermit sind Museen gemeint – genau genommen mehrpersonale Entscheidungen des Fachpersonals des jeweiligen Museums.

<sup>182</sup> Der Deutsche Museumsbund brachte im Jahr 2011 einen Kriterien-Katalog für die Aufnahme von Sammlungsgegenständen heraus. Hierbei wurden folgende Hauptkriterien aufgestellt:

„Zuordnung zu einem Sammlungsbereich des Museums, Herkunft aus dem festgelegten geografischen Einzugsbereich, Aussagewert für den Themenbereich des Museums, Historischer Wert (z. B. Zusammenhang mit Menschen oder Anlässen einer bestimmten Zeit), Repräsentativität (zeitlich, regional, künstlerisch oder technisch), Erinnerungswert – besondere soziale oder spirituelle Bedeutung (z. B. innerhalb einer bestimmten Bevölkerungsgruppe), Sinnvolle Ergänzung der Sammlung.“ (DMB 2011: 23f). Vier weitere Aspekte wurden ebenfalls aufgenommen: Verwendung (Präsentation in der Dauerausstellung, Nutzung in der wissenschaftlichen Forschung oder Museumpädagogik), Dokumentation (vollständig, Zugehörigkeit, zugehörige biografische Informationen, Nutzungsspuren), Bewahren (konservatorischer Aufwand bei Erhaltung, Zustand, Lagerungs- und Transportfähigkeit, Folgekosten), Bedingungen (Eigentumsrechts, Klare und unbedenklich Provenienz, freie Verfügbarkeit, Einhaltung nationaler Gesetze, Abkommen und Konventionen) (vgl. DMB 2011: 23f).

Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand oder Gegenständen stattfindet. Die Gegenstände werden gesucht, entdeckt, überprüft, „entfunktionalisiert“ und durch den/die Sammler\*in in einen neuen Kontext eingefügt. Durch Sammeln lernen die SuS sich zu orientieren, über Wichtiges und Unwichtiges zu entscheiden, zu bewerten, zu handeln, zu tauschen etc. Darüber hinaus werden soziale, organisierende und kommunikative Kompetenzen ausgebaut (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981: 49).

So müssten die SuS dafür sensibilisiert werden, dass das Sammeln im Museum nicht dem Selbstzweck und auch nicht ausschließlich einer Repräsentation dient, denn auch die Motive für den Beginn und das Anlegen einer Sammlung sind für das fachliche und didaktische Verfahren wesentlich. In diesem Zusammenhang wird den Kindern beigebracht, dass alle Exponate im Museum eine eigene Geschichte haben: wo und wie sie angewendet wurden, wem sie gehörten, wie sie gebraucht wurden und manchmal auch wie sie ins Museum kamen. In der Regel sind die Exponate aus ihrem ursprünglichen Sinn- und Wertzusammenhang herausgelöst, somit verlieren sie ihre eigentliche, ursprüngliche Bestimmung und können im musealen Raum immer wieder neu interpretiert werden.

Durch den Umgang mit dem Gesammelten und die Gestaltung der Exponate in einer Sammlung drückt das Museum seine Identität aus, die nach außen vermittelt wird und so die Interessen und Bedürfnisse der SuS in Bezug auf Wirklichkeitsaneignung verbindet.

Das über Generationen hinweg Gesammelte muss im Museum verwaltet, katalogisiert, konserviert und fachgerecht aufbewahrt werden, wodurch sich weitere wichtige Aufgaben des Museums ergeben.

#### 4.3.2 Bewahren

Der grundlegende Auftrag eines Museums, der mit dem Sammeln aufs engste verbunden ist, ist es, die gesammelten Objekte als Zeugnisse der materiellen Kultur für die Nachwelt zu erhalten. Dabei kommt der Vorbeugung schädlicher Einwirkungen eine Schlüsselrolle zu. Der fachgerechte Umgang mit den Objekten angefangen bei der Auswahl eines entsprechenden Gebäudes (Klima, Luftreinheit), über den Schutz vor Ort (vor menschlichen Eingriffen: Vandalismus,

Diebstahl etc.) bis hin zum sorgsamem Vorgehen beim Transport und der Aufbewahrung, trägt dazu bei, die erheblichen Konservierungs- und Restaurierungskosten zu begrenzen. Unter Bewahrung versteht man folglich das präventive Konservieren bzw. Präparieren, um das Eintreten künftiger Schäden zu verlangsamen und unter Restaurieren<sup>183</sup> die Korrektur bereits entstandener Schäden oder zumindest die Linderung problematischer Effekte (DMB 2006: 16f). Konservatorische und restauratorische Maßnahmen setzen eine sachgemäße Untersuchung und Erforschung voraus, welche auf dem Verständnis der Materialien, historischen Quellen, Vergleichsbildern und Indizien von Künstlern selbst basiert.

Um den Stellenwert und die Funktion von Bewahren als einen gesellschaftlichen Auftrag des Museums zu vermitteln, müsste zunächst bei den SuS das Bewusstsein für die Tätigkeit des Bewahrens erzeugt werden. Der Bezug zur Lebenssituation der SuS kann durch die Reflexion der eigenen Person stattfinden (*Welche Gegenstände bewahre ich? Wie bedeutungsvoll sind diese Gegenstände für mich? Wie gehe ich mit diesen Gegenständen um? Wie schütze ich diese Gegenstände?*) oder indem über gesellschaftlich relevante Themen in Bezug auf Erhalt oder Vernichtung (wie z.B. Denkmalschutz, Erhalt von Naturschutzgebieten) gesprochen wird (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981: 54f). Die didaktische Vermittlung dieses Tätigkeitsfeldes mit den SuS begründen Weschenfelder und Zacharias (1981: 53) folgendermaßen: Den Kindern und Jugendlichen, die durch eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (durch das Berühren, Testen, Ausprobieren etc.) lernen, wird gerade im Museum, das seinen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt, indem es Objekte „schützt“, diese aktive Auseinandersetzung verwehrt. Vielmehr werden sie dazu angehalten, eine Distanz zu den Objekten zu bewahren und nichts zu berühren. Deswegen ist es entscheidend, den SuS die Funktionen von Bewahren und Erhalten und deren Unverzichtbarkeit für das Museum begrifflich zu machen, damit sie auch verstehen, dass es auch in ihrem eigenen Interesse für das Jetzt und für die Zukunft ist. Es geht zunächst darum, die Kompetenzen (handwerklich, technisch,

---

<sup>183</sup> Der Museumswandel der letzten Jahrzehnte hat auch zur Veränderung des Tätigkeitsfeldes eines Konservators/Restaurators geführt. Die bisherigen Aufgabenfelder wurde erweitert um beispielsweise Ausstellungs- und Projektmanagement, Depot- und Notfallplanung, Marketing- und Vermittlungstätigkeiten (vgl. DMB – Arbeitskreis Restaurierung/Konservierung; Online unter: <https://www.museumbund.de/arbeitskreis-restaurierung/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

wissenschaftlich) dieser museumsspezifischen Tätigkeiten durch Demonstrieren, Erklären oder sogar Ausprobieren bewusst und erfahrbar zu machen. Auch Themen wie Aufbewahrung, Sicherheit, Aufsicht oder Wertefragen<sup>184</sup> können didaktisch erschlossen werden. Wichtig ist, dass die SuS *„Erhalten und Bewahren auch als alltägliche aktive Haltung gegenüber historischer Substanz, z.B. der eigenen Umwelt, gegenüber Dokumenten und Zeugnissen von Ereignissen, als Verantwortung gegenüber der Zukunft...“* begreifen (Weschenfelder/Zacharias 1981: 54).

### 4.3.3 Forschen / Dokumentieren

All die im Museum aufbewahrten Objekte sind als Wissensspeicher zu verstehen, da in ihnen Informationen schlummern, die gerade durch die Forschung entdeckt und vermittelt werden können. Das Ziel ist es das zu ermitteln, was andere nicht sehen, was verborgen ist und anhand dessen verstehen was passiert ist oder vorhersehen was passieren wird. Zu Recht begründet die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen die Forschung als eine wesentliche Aufgabe: *„...ohne hinreichende Forschung vermitteln Ausstellungen bestenfalls reizvolle Eindrücke, nicht aber vertiefendes Wissen“* (WKN 2010: 11).

Das Erforschen beginnt mit einer Dokumentation<sup>185</sup>, mit der Bestandsaufnahme und einem Herkunftsnachweis, dem sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus rechtlichen Gründen die höchste Priorität zukommt.<sup>186</sup> Darauf aufbauend erfolgt das weitere Erforschen und die Recherchearbeit. Der Deutsche Museumsbund unterscheidet zwischen zwei Ausprägungen der Forschungsarbeit: die Primärforschung und die zusammenführende (kompilierende) Erforschung.<sup>187</sup>

<sup>184</sup> Die Erfahrungen des SdK-Projekts zeigen, dass gerade die Frage der Preise (*„Wie teuer ist das Bild?“*), Themen wie Sicherheit (*„Was passiert mit dem Bild, wenn ein Loch entsteht?“*), Aufbewahrung (*„In welchen Räumen sind alle die anderen Bilder?“*), Transport (*„Was repariert die Skulptur, wenn der Arm abfällt“*) die Schülerinnen und Schüler durchaus beschäftigen. Zumindest signalisieren sie das Interesse, hinter die Kulissen schauen zu wollen. Durch das positive Einbeziehen der Fragen, durch Vergleiche zur Lebenssituation der SuS wuchs das Verständnis für dieses Tätigkeitsfeld.

<sup>185</sup> Zu Unrecht wird der Bereich der Dokumentation von der Öffentlichkeit übersehen. Das Zusammenfügen und Aktualisieren von Testergebnissen mit anderen Daten in der Dokumentation ist eine anspruchsvolle Herausforderung, die sich nicht mehr auf eine herkömmliche Referenzliste beschränken lässt (vgl. Tunsch 2012, vgl. auch DBM 2011: Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten).

Forschungsarbeiten bei der Dokumentation befassen sich in erster Linie mit der Entwicklung moderner Computertechnologie und haben in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht (vgl. Lückerrath 1993: 70).

<sup>186</sup> Vgl. DMB – Forschen. Online unter: <https://www.museumsbund.de/forschen/> veröffentlicht am 10.03.2017 [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>187</sup> Lückerrath Vera unternimmt eine erweiterte Aufteilung der Forschungsbereiche im Museum. Drei Arten der Forschung führt sie auf: die angewandte Forschung, die Grundlagenforschung und die Besucherforschung. Die Hauptrolle spricht sie der angewandten Forschung zu, die wie Primärforschung mit

Die Primärforschung ist am engsten auf die Sammlungsbestände bezogen, hier erfolgt die Erschließung der Schrift-, Bild- und Sachquellen in Bezug auf ihre Entstehung, Beschaffenheit und Funktion. Darauf aufbauend werden bei der zusammenführenden Forschung Themen- und Sachverhalte ermittelt, die z.B. als Basis für das Konzept einer neuen Ausstellung dienen (DMB 2006: 18).

„*Wie man aus Büchern und Bildern Informationen holt, wie man von Dingen ausgehend auf Ereignisse, Situationen, Fakten schießen kann, wie man aus Fragmenten Ganzheit rekonstruiert, ist spannend, und man kann es lernen*“ (Weschenfelder/Zacharias 1981: 63). So appellieren Weschenfelder und Zacharias, die Tätigkeit des Forschens und des Entdeckens, die an Fragestellungen und Interessen der SuS anknüpfen, im Museum zu ermöglichen. Gerade die Bestände des Museums, ihre Gegenständlichkeit und Authentizität<sup>188</sup> können als besondere Qualität im Lernprozess erfahrbar gemacht werden.<sup>189</sup> Die instrumentellen Hilfsmittel wie z.B. sekundäre Gegenstände aus den Depots, Duplikate, Kopien, Abbildungen, Karten, Geräte und Werkzeuge können zur Verfügung gestellt werden, damit die SuS ihrem Bedürfnis nach dem gegenständlichen Umgang und nach einer produktiven Tätigkeit nachgehen können.<sup>190</sup> Darüber hinaus können den Kindern und Jugendlichen Aufgaben

---

den Sammlungsobjekten eng verbunden ist. Diese ist interdisziplinär angelegt; die Fachwissenschaftler verschiedener Disziplinen (z.B. Kunsthistoriker, Restauratoren, Konservatoren, Fachwissenschaftler für Dokumentationswesen) untersuchen die Objekte hinsichtlich der Materialien, künstlerischer Techniken, Alterungsvorgängen oder Konservierungsmethoden etc. Unter Grundlagenforschung wird die Er- und Verarbeitung von Basiswissen zusammengefasst. Ähnlich wie bei der zusammenführenden Forschung besteht kein enger Objektbezug. Vielmehr bezieht sie sich auf inhaltliche Sammelgebiete oder Leistungsangebote wie z.B. pädagogische Angebote. Der letzte Bereich ist die psychologische, soziologische und pädagogische Besucherforschung. Hierbei werden die demografischen und soziologischen Strukturen der Besucher ermittelt, ihre Reaktion auf bestimmte Leistungsangebote oder sogar die Interaktion zwischen den Besuchern und den Sammelbeständen (vgl. Lückerrath, Vera 1993: 69f).

<sup>188</sup> Zum Thema des eigentlichen Wertes der Originale im Museum bezieht sich Korff auf die Ausführungen von Benjamin (Aura-Begriff), der den Wert der Dinge in ihrer gegenwärtigen Nähe und historischer Ferne begründet. „*Das historische Relikt ist dem Ausstellungs- und Museumsbesucher nah und fern zugleich: Nah, weil er es mit Augen und Händen direkt erfassen kann; fern, weil er in dem historischen Gegenstand mit einer ganz anderen historischen Wirklichkeit, einer zeitlich entfernten Mentalität, Bewußtseins- und Stimmungslage konfrontiert ist.*“ Weiterhin schreibt Korff dazu: „*Die Nähe transportiert die Aura einer weiten Ferne.*“ (Korff 1988: 16). Korff führt weiter aus, dass Benjamins Aura-Begriff nicht ausschließlich den Kunstwerken zugesprochen wird, sondern sich auf alle historischen Relikte bezieht, die in sich „inkorporierte Lebensspuren“ beinhalten. Gerade das macht die Anmutungsqualität aus.

<sup>189</sup> Michael Parmentier (2001) verweist, dass all die im Museum ausgestellten Dinge als Zeichen zu betrachten sind, deren Bedeutung zunächst Schritt für Schritt entziffert werden muss. In seinem Artikel klassifiziert er die „Zeichendinge“ und beschreibt welche Rolle das Museum in der Entzifferung der Kultur spielen könnte.

<sup>190</sup> Die Begegnung mit authentischen Objekten im Museum (verstanden als Chance zur Veranschaulichung) soll bei den SuS die Vorstellungskraft und die Neugierde wecken, um z.B. den ursprünglichen Verwendungszusammenhang zu erforschen. Deswegen ist es wichtig im Museum Möglichkeiten zur Eigentätigkeit anzubieten. Zu Potenzial von Sachquellen im Museum für historische Lernprozesse vgl. Reeken 2014.

gestellt werden, durch die sie zum Forschen, Ordnen und Vergleichen von Objekten, Quellen und Informationen angeregt werden.

Es bietet sich auch an, das Tätigkeitsfeld Forschen, das über den Museumsraum hinausgeht, anzuregen z.B. durch Erforschen des eigenen Stadtteils, das anschließend in Form einer Dokumentation und Präsentation im Museum mündet.

Wenn Museen diese Erfahrungen ermöglichen, tragen sie gleichzeitig dazu bei, dass sich die Wahrnehmung der SuS hinsichtlich der Institution Museum verändert und diese als nützliche Informationsorte erkannt und verstanden werden (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981: 65).

#### 4.3.4 Ausstellen / Vermitteln

Seit der Öffnung des Museums für die Öffentlichkeit, erhält die Museumsaufgabe Ausstellen eine Sonderstellung. Mit der Ausstellung ist die Präsentation von Sammelbeständen bzw. von gesonderten Objekten, die nach bestimmten Kriterien und auf der Grundlage eines Konzepts zunächst zusammengebracht werden und so in der Konstellation den Besucher\*innen regelmäßig zu festgelegten Zeiten zugänglich gemacht werden (vgl. DMB 2006: 21). Die Ausstellung bildet die Schnittstelle des Museums zum Publikum, denn hier treten beide zum ersten Mal<sup>191</sup> in Beziehung. Um diese Beziehung herstellen zu können, genügt es nicht große Räumlichkeiten mit guter Beleuchtung und ruhiger Atmosphäre zur Verfügung zu stellen. So kann höchsten die leicht zugängliche Kunst als ästhetischer Genuss präsentiert werden. Bei einer hochqualitativen Ausstellung kommt es vielmehr darauf an, „*Strukturen und Entwicklungen, Traditionen und Kontinuitäten, Brüche und Konflikte aufzeigen [zu] können*“ (Lückerath 1993: 71). Um diesem Auftrag gerecht zu werden, bedarf es der Vermittlungsarbeit.<sup>192</sup> Diese beschränkt sich nicht auf mediale

---

<sup>191</sup> In der Tat tritt die/der Besucher\*in schon in Beziehung zum Museum vor dem eigentlichen Besuch, indem sie/er sich z. B. im Internet oder in der Zeitung Informationen dazu beschafft, oder indem sie/er eine direkte Erfahrung mit der Architektur macht. Gerade die Architektur vieler Häuser gilt als eine reine Abschreckungsarchitektur, die besonders „unerfahrene“ Menschen von einem Eintritt abhält. Hierbei ist jedoch der Moment der ersten Begegnung mit ***musealen Präsentationen***, wo im Unterschied zur medialen Darstellung (im Internet) der sinnlich-haptische Zugang ermöglicht wird. Die/der Besucher\*in schaut, was und wie es gezeigt wird, was dadurch zum Ausdruck gebracht wird und so entsteht der Dialog - die eigenen Reaktionen, Erfahrungen und Expertise der Besucher\*in können hier eingebracht werden.

<sup>192</sup> Die Aufgabe des Vermittelns wird an dieser Stelle sehr kurz, als Teilaspekt des Ausstellens gefasst.

Vermittlungsformen (Raumtexte, Objektbeschriftungen, Begleitbroschüren, Kataloge), sondern umfasst auch personale Vermittlungsformen, um so den Zugang möglichst breiter Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. Vermitteln im Museum meint, „*die didaktische und pädagogische Tätigkeit, die das Museum entfaltet und anbietet, um dem Betrachter den Sinn und die Bedeutung der Kunst und deren Werke sichtbar und begreifbar zu machen*“ (Reicher 1988: 43).

Die Vermittlungsarbeit ist eng mit dem Bildungsauftrag verbunden und wird in diesem Zusammenhang gesondert dargestellt (vgl. Unterkapitel 4.4).

Der didaktische Bezug zum Ausstellen, Präsentieren und Vermitteln wird hergestellt, indem an Tätigkeitsinteressen der SuS wie z.B. das Präsentieren eigener Kreationen (selbsthergestellte Bilder, Objekte etc.) oder eigener Sammlungen (Poster, Mitbringsel etc.), das Berichten über eigene Ideen und Einfälle angeknüpft wird. Dieses Mitteilungsbedürfnis, die Präsentationslust gilt es auf den musealen Kontext zu übertragen, denn gerade im Museum gibt es eine große Menge spannender Biografien sowie Einzelschicksale der Künstler\*innen oder der Bilder, die so von den SuS entdeckt und präsentiert werden können.<sup>193</sup>

Auch die methodisch-technischen Phänomene wie z.B. die Auswahl der Beleuchtung, die Raumaufteilung, bestimmte Aufstellungsweise, der Einsatz von bestimmten Medien sollen mit den Kindern und Jugendlichen reflektiert und sogar erprobt werden, um sie dafür zu sensibilisieren, dass das Museum ein Ort der „Inszenierung“ ist (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981: 68). In diesem Zusammenhang schreibt Klein, dass eine Museumsausstellung ein Ort ist, an dem nicht nur die Sammlungsobjekte, sondern das Zeigen dieser Objekte in den Fokus der Aufmerksamkeit der Besucher\*innen tritt (vgl. Klein 2004: 96).

Weschenfelder und Zacharias fordern dazu auf, den Kindern im Museum die Möglichkeit zu geben, mit Hilfe des musealen Repertoires<sup>194</sup> selbst die Inhalte

---

<sup>193</sup> Hierbei gilt es, den SuS bewusst zu machen, dass es sich im Museum nicht nur um anschauliche Objekte handelt, sondern dass die Objekte auch als Quellen von kultureller und historischer Bedeutung wahrgenommen und erschlossen werden können (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981: 75).

<sup>194</sup> Andersherum kann das museale Repertoire auch in der Schule eingesetzt werden, um die Präsentationstechniken zu üben, ähnlich wie im SdK-Projekt, indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet wurden sich aus einer Außenperspektive vorzustellen. Sie wählten einen für sie bedeutsamen Gegenstand aus, der über sie berichten sollte. Dabei bewirkte die Inszenierung des freien Sprechens durch einen goldenen Bilderrahmen einen kreativen Verfremdungseffekt. Der Rahmen trug zum einen zur „Aufwertung“ des Gegenstandes, zum anderen zum Abbau der Schüchternheit und der Sprachhemmungen

oder Objekte auszustellen, zu präsentieren und zu vermitteln<sup>195</sup>: „... im Umgang damit, durch die Erfahrung beim Umsetzen von Inhalten in Präsentationsformen, durch die Wirkung bzw. Rückmeldung anderer – [werden die Methoden] selbst zum Lehrgegenstand“ (Weschenfelder/Zacharias 1981: 68).

#### 4.4 Bildungsauftrag des Museums

Museen sind heute Lernorte für die Gesellschaft. Ihr gegenüber sind sie verpflichtet, den Zugang zu ihren Sammlungsbeständen zu ermöglichen und Begegnungs- und Diskussionsräume zu werden, in denen auch eine intensive Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Themen ermöglicht wird. Mit all seinen Potenzialen fungiert das Museum im Sinne der kulturellen Bildung als der ideale dritte Ort<sup>196</sup> (vgl. Zacharias 2016: 14). Allen weiteren Kultur- oder Bildungsinstitutionen sind die Museen weit überlegen: sie zeichnen sich durch die Authentizität der Objekte aus, deren Inhalte auf eine, nur dem Museum eigene Art und Weise<sup>197</sup> präsentiert und vermittelt werden mit dem Ziel, verstehendes Erleben zu ermöglichen (vgl. Waidacher 1999: 45).

In seiner Stellungnahme aus dem Jahr 2004 formuliert der Bundesverband Museumspädagogik den Bildungsauftrag wie folgt:

*„Die unmittelbare Begegnung mit originalen Zeugnissen im Museum schafft Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe der Bewahrung von Erbe und Tradition, aber auch der Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft. Museen 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.“*

---

bei und erleichterte somit das freie, laute und verständliche Sprechen (vgl. Roll et. all 2017: 14 - Die Übung; *Hallo ich bin ...*) angelehnt an Maik Walter – interne Fortbildung von *Sprache durch Kunst*.

<sup>195</sup> Bereits die Präsentation der Objekte hat eine vermittelnde Funktion, da die Zusammensetzung der Exponate und die Art ihrer Darbietung schon einen Zusammenhang vermitteln.

<sup>196</sup> Der Begriff der Dritten Orte wurde bereits Ende der 80er Jahre von dem amerikanischen Soziologen Ray Oldenburg geprägt. Er definierte sie als Begegnungsorte jenseits der Familie (1. Ort) und Schule/Arbeit (2. Ort), an denen man sich gerne aufhält, wo man sich willkommen fühlt (vgl. Oldenburg 1989).

Mit der Entwicklung des erlebnisorientierten Marketings spielten weitere halböffentlich inszenierte Lebensräume wie z.B. moderne Coffee Shops eine Rolle. So bemühen sich auch Kultureinrichtungen wie Bibliotheken oder Museen zu einem Dritten Ort zu werden (vgl. dazu WDR 5 Tagesgespräch von Andrej Klahn „*Wie sich Kultur als dritter Ort neu erfindet*“ vom 22.04.2019).

<sup>197</sup> Waidacher (1999: 47) schreibt dazu: „*Vermittlung durch Präsentation konkreter authentischer Objekte ist hingegen die ureigenste museale Ausdrucksweise. Sie kann durch nichts ersetzt und ihre Qualität kann durch keine andere Vermittlungsform erreicht werden. Diese Begegnung verlangt vom Publikum aktive Beteiligung, eine spezielle Art von emotionaler und wahrnehmender Aufmerksamkeit. Wenn nun ein Museum seinen Besucherinnen und Besuchern diese Begegnung nicht in spezifischer Weise und in höchster Qualität ermöglicht, dann bietet es allerdings nur Gegenstände anstatt Erlebnischancen und verfehlt damit seine Aufgabe.*“

*Damit sind Museen Orte lebenslangen Lernens für Jung und Alt, die hier sowohl Wissen wie allgemeine sog. Schlüsselqualifikationen erwerben können. Dieser Bildungsprozess wirkt nachhaltig, weil im Museum Erfahrungen gesammelt werden, die ganzheitlich eingebunden, selbst nachvollziehbar, sinnlich erlebbar und somit als Lernprozesse stärker motiviert sind - umso mehr als Museen auch Orte des Erlebens, der Freizeit und der interkulturellen Begegnung sind“ (BVM 2004: 1-2).*

Das Lernpotenzial von Museen wird explizit auch in dem Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ formuliert: *„Das Museum ist wahrscheinlich – wie kaum eine andere Kultureinrichtung – ein besonders wirkungsvolles Umfeld für informelles, ganzheitliches und individuelles Lernen, ein Lernumfeld, das die Sinne anspricht und die Verbindung von begrifflichem und bildlich-symbolischem Denken fördert“* (Thinesse-Demel 2004: 10 zit. nach dem Deutschen Bundestag 2007: 391).

Der Bildungsgedanke des Museums ist im Wesentlichen so alt wie das Museum selbst. Jedoch auch wenn diese Funktion in der Geschichte des Museums immer wieder offenbart wurde, so gab es noch keinen historischen Ansatz für die Museumspädagogik allein. Igl sieht den Anfang der museumspädagogischen Arbeit dort, *„wo die Absichtlichkeit der Bildung bei der allgemeinen Museumsarbeit in den Vordergrund tritt“* (1992: 129). Das heißt, seit der allgemeinen Öffnung der Museen für alle Bevölkerungsschichten und ihrer Verwandlung von der Bildungsstätte des Bürgertums zur Volksbildungsstätte (vgl. Kolb 2014).<sup>198</sup>

#### 4.4.1 Die Entfaltung des Bildungsauftrages im Museum

Das Museum für möglichst viele und breite Besucherschichten zu öffnen, ist heute das erklärte Ziel jedes einzelnen Museums. Da nicht alle Besucher\*innengruppen sich die Inhalte selbst erschließen wollen oder können und nicht alle Besucher\*innengruppen selbst den Weg ins Museum finden, brauchen sie eine ‚Unterstützung‘. Eng verbunden mit der allgemeinen Öffentlichkeit ist der Bereich der Museumspädagogik, hier kommen die

---

<sup>198</sup> In Deutschland übernahmen zunächst die Kunst- und Gewerbemuseen die Rolle einer Ausbildungsstätte: *„So dienten die Exponate der Kunstgewerbemuseen als Vorbilder für Künstler, Handwerker und Gewerbetreibende, in Kursen und Lehrveranstaltungen wurde sowohl theoretisches wie praktisches Wissen vermittelt als auch zur Geschmacksbildung beigetragen“* (Kolb 2014: 15).

Vermittlungs- und Bildungsformate zum Tragen, die als Unterstützung und Anleitung in der Auseinandersetzung dienen.

In Deutschland gingen die wesentlichen Impulse für das Bildungskonzept im Museum um die Jahrhundertwende (Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts) vor allem von: Alfred Lichtwark<sup>199</sup> (1852-1914) in Hamburg, Georg Kerchensteiner<sup>200</sup> (1854-1932) in München, Karl Ernst Osthaus<sup>201</sup> (1874-1921) in Hagen und Adolf Reichwein<sup>202</sup> (1898-1944) in Berlin aus (vgl. dazu u.a. Igl 1992; Viereeg 2002; Kunz-Ott 2013/2012; Kolb 2014). All den Vorreitern der Bildungsarbeit liegen richtungsweisende Ansätze zugrunde, Maßnahmen mit pädagogischem Charakter in die Museumsarbeit einfließen zu lassen und das Museum fest in die Schularbeit zu integrieren.

---

<sup>199</sup> Alfred Lichtwark - als Direktor der Kunsthalle Hamburg war er einer der ersten Wortführer einer bildungspolitischen Nutzung des Museums. Durch das Lernen mit/an Objekten (Anschaulichkeit und Gegenständlichkeit) sollte die Bildung besser, begreiflicher, zugänglicher gemacht werden. Lichtwarks Anliegen waren es u.a., Hörsäle und Wechelausstellungen, Unterrichtskurse und Übungen für Lehrkräfte und SuS zu ermöglichen (vgl. Kolbe 2014: 15f).

<sup>200</sup> Georg Kerchensteiner - als Naturwissenschaftler und Stadtschulrat in München wurde er in die Konzeption des ersten didaktisch aufgebauten Museums in Deutschland, des Deutschen Museums mit Meisterwerken aus der Naturwissenschaft und Technik, das im Jahr 1925 eröffnet wurde, miteinbezogen. Für ihn ging es wesentlich darum, die Anschauung und die Interaktion im Museum zu fördern. Sein Anliegen formulierte er wie folgt: „*Die Organisation eines Museums, das durch Erkennen bilden will, ist nichts anderes als eine Lehrplankonstruktion, nur dass hier die Konstruktion nicht wie in der Schule mit den Schatten der Dinge, nämlich mit den Worten, sondern mit den Dingen selbst arbeitet*“ (Kerchensteiner 1925: 45 zit. nach Kolb 2014: 18).

<sup>201</sup> Karl Ernst Osthaus – als Naturwissenschaftler und Kunsthistoriker verstand er sich als Bewahrer und Vermittler von Kunst und so versuchte er durch die Gründung des Folkwang Museums (Folkwang = Halle des Volkes) in Hagen (heute: Karl-Ernst-Osthaus-Museum) im Jahr 1899 „*einen Stützpunkt künstlerischen Lebens im westlichen Industriebezirk zu schaffen*.“ (K. E. Osthaus zit. nach Museum Folkwang: Chronik. Online unter: <https://www.museum-folkwang.de/de/ueber-uns/geschichtearchitektur/chronik.html> [letzter Zugriff: 10.11.2022]). Somit versuchte er einen Beitrag zur „*Veredelung des Volkes*“ zu leisten (Kolb 20014: 16). Die Kunst sollte allen zugänglich sein und das Folkwang Museum eine Begegnungsstätte für alle Bürger:innen aller Stände werden. Osthaus bemühte sich, das Bildungskonzept des Museums zu erweitern und richtete dort u.a. die Malschule, die Silberschmiede und den Vortragssaal ein. 1909 gründete er mit dem Deutschen Werkbund das "Deutsche Museum für Kunst in Handel und Gewerbe" (vgl. Kolb 2014: 16). 1920 setzte sich Osthaus für die Einrichtung von Folkwang Schulen ein: Im Sinne der Einheit aller Künste und aller künstlerischen Ausbildung sollten auch Musik, Theater und Gymnastik einbezogen werden (vgl. Folkwang Universität der Künste: Geschichte. Online unter: <https://www.folkwang-uni.de/home/hochschule/ueber-folkwang/geschichte/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

Im Jahr 1922 (ein Jahr nach dem Tod von Karl Ernst Osthaus) wurden sämtliche Bestände des Folkwang Museums an die Stadt Essen verkauft.

Am 29. Oktober 1922 wurde das mit dem Städtischen Kunstmuseum Essen vereinigte Folkwang Museum als „Museum Folkwang, Essen“ eröffnet.

<sup>202</sup> Adolf Reichwein - als Leiter der Abteilung Schule und Museum am Museum für Volkskunde in Berlin (1939-1944) verstand er das Museum als eine Anschauungs- und Arbeitsstätte für die Schularbeit (vgl. Kolb 2014: 19). Sein Anliegen formulierte er wie folgt: „*Die gegenständlichen Sammlungen unserer Museen als spezifische Lernorte außerhalb der Schule sollen dem Unterricht als eine Welt lebendiger Anschauung erschlossen werden und es dem Lehrer ermöglichen, mit seinen Kindern jenen Weg zu gehen, der sich noch immer als der ergiebigste, kürzeste, unbeschwerteste und kindgemäße erwiesen hat, und der gelegentlich als der Weg von der Anschauung zum Begriff bezeichnet wurde*.“ (Reichwein 1941: 4f zit. nach Reichwein 2015: 75).

Igl (1992: 129ff) fasst die Bestrebungen der Autoren in vier Punkten zusammen:

- Die Bildung im Museum durch Kunstbetrachtung – dabei gilt es die Betrachtung der Kunstwerke als ein Kunsterlebnis zu arrangieren. Alle notwendigen Kenntnisse und Einsichten sollten immer entwickelt und nicht übermittelt werden.
- Das Museum als Volksbildungsstätte – in diesem Zusammenhang werden Museen als Institutionen angesehen, die das Bildungsniveau und damit die politischen Kompetenzen der „Arbeiter“ verbessern konnten.
- Das Museum als Arbeitsstätte für den Schulunterricht – hier wird die Funktion des Museums als Bildungsinstrument im Dienste der Schuleinrichtung deutlich. So plädierte Reichwein dafür, das Museum als „*eine lebendige Anschauungs- Lern- und Arbeitsstätte für eine Schularbeit*“ (Kolb 2014: 19) zu nutzen.
- Die pädagogische Einflussnahme auf die Präsentation – die Änderungen im Präsentationsbereich sollten die Entfaltung von Museen als Bildungseinrichtungen beschleunigen, z.B. durch Neuaufstellungen, durch Beschriftung der Objekte oder durch Organisation von Führungen und Vorträgen.

Die Bestrebungen dieser Reformpädagogen wurden durch den 2. Weltkrieg und dessen Folgen unterbrochen. Erst nach der Wiederaufbauarbeit und Ergänzung der Bestände wurden die Ansätze wieder aufgegriffen. Die nächste wichtige Etappe waren die 1960er Jahre (des 20. Jh.), als die öffentliche Diskussion über "Bildung für alle" stattfand und die Rolle der Museen vom „Musentempel zum Lernort“ gefordert wurde (vgl. Kunz-Ott 2013/2012).

Vielfältige Dokumente von staatlicher Seite, die hier nachfolgend aufgeführt werden, machen deutlich, welche wichtige Rolle Museen hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsprozesse zubilligt wird.

- Im Jahr 1969 formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK) die „*Empfehlung zum Bildungsauftrag der Museen*“<sup>203</sup>, in der die Bildungsaufgaben mit der

---

<sup>203</sup> Im Jahr 2005 wurden die KMK-Resolutionen im Bereich der Museen auf der 97. Sitzung des KMK-Unterausschusses für Museen in Schleswig überprüft. Der Untersuchungsausschuss empfahl, geänderte Empfehlungsentwürfe zum Bildungsauftrag von Museen, zur Liste der Museen-Bestände und zur Öffentlichkeitsarbeit der Museen nicht mehr als unabhängige KMK-Empfehlungen zu präsentieren, sondern ihre grundlegenden Aussagen in die Grundaufgaben der Museen aufzunehmen. Die Konzeption des

Forschungsaufgabe gleichgesetzt wurden. Der Bildungsauftrag wurde folgendermaßen formuliert:

*„Sie [die Museen] ergänzen und begleiten die pädagogischen Bemühungen fast aller Bildungseinrichtungen<sup>204</sup> durch unmittelbare Anschauung und schaffen durch die Begegnung mit den Zeugnissen der Kultur- und Kunstgeschichte, der Technik, der Natur und der Heimatkunde Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe. In der Bewahrung von Erbe und Tradition, nicht zuletzt aber auch in der Vermittlung gegenwarts- wie zukunftsbezogener Aspekte, schärfen Museen unser Verständnis für die Welt und Umwelt; sie bereichern und vertiefen so das Wissen um unsere eigene Existenz“ (KMK 1969: 3).*

- Bereits 1973 forderte der Deutsche Städtetag (Hauptversammlung unter dem Titel: *„Wege zur menschlichen Stadt“*) soziale und kulturelle Ziele der Stadtpolitik gegenüber den vorherrschenden wirtschaftlichen Motiven, zu stärken (vgl. Nuisl et.al. 1988: 10ff; Steigerwald 2019: 100). Daran knüpfen die Forderungen der Bildungsarbeit im Museum:

*„Museen und Kunsthallen sollen nicht nur sammeln, konservieren und forschen, sondern die Vergangenheit veranschaulichen, die Zeitströmungen am Wandel der Kunstauffassung darstellen, Orientierungen in einer sich veränderten Welt geben und die Kreativität der Besucher anregen. Das macht neue Prinzipien des Sammelns und der Präsentation sowie eine intensive Bildungsarbeit erforderlich“ (Deutscher Städtetag 1973: Abschnitt 2.26).*

- Im Jahr 1986 veröffentlichte der Internationale Museumsrat ICOM den „Code of Professional Ethics“ - „Ethische Richtlinien“, in denen *„die Mindeststandards an Verhaltensregeln“* (ICOM 2003: 5) definiert wurden, die die nationalen Berufsverbände nach ihren spezifischen Anforderungen

---

Bildungsauftrages wurde in die "Grundaufgabe Vermitteln" einbezogen. Die Publikation erfolgte in den „Standards für Museen“ (DMB/ICOM Deutschland 2006: 20f).

Für diese genaue Darstellung bedanke ich mich bei Prof. Dr. Bernhard Hoppe (Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK)).

<sup>204</sup> Die Bildungsinitiativen richteten sich zunächst vor allem an die Schulen, erst dann an weitere staatliche oder nicht-staatliche Bildungsinstitutionen wie z.B. Kindertagesstätten berufliche Schulen, Universitäten oder Förderzentren (vgl. Kolb 2014).

In den späten 60er und frühen 70er Jahren wurden große museumspädagogische Zentren gegründet: 1961 der Museumsdienst Berlin als Außenamt der Museen, 1965 das Außenreferat der Museen in Köln, 1969 das Kunstpädagogische Zentrum Nürnberg (KpZ), 1973 das Museumspädagogische Zentrum München (MPZ) und 1976 das Museumspädagogische Zentrum Mainz (bereits geschlossen). Im Gegensatz zu den Abteilungen für Museumspädagogik in einem Museum waren die museumspädagogische Zentren Einrichtungen, die von einem zentralen Ort aus mehrere Museen in einer Stadt oder Region pädagogisch unterstützten und verschiedene Bildungsangebote und Veranstaltungen koordinierten (vgl. Viereggs 2002: 57; Kunz-Ott 2012/2013; Kolb 2014).

anstreben sollten. Gleichzeitig wird klar definiert, wie ICOM den Bildungsauftrag auffasst:

*„Ein Museum ist eine Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung. [...] Das Museum hat die wichtige Aufgabe, seine bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus allen Bereichen der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die es jeweils eingerichtet ist, anzuziehen. Es sollte diesen Menschen Möglichkeiten bieten, sich im Museum zu engagieren und seine Ziele und Aktivitäten zu unterstützen“ (ICOM 2003: 7).*

Vor dem Hintergrund eines wachsenden Verständnisses für die Bedeutung von Kultureller Bildung (UNESCO-Weltkonferenz 2006 von Lissabon und UNESCO-Weltkonferenz 2010 von Seoul) geht die Diskussion um den Bildungsauftrag der Museen in Deutschland weiter.

- Im Jahr 2006 veröffentlichte der Deutsche Museumsbund gemeinsam mit ICOM-Deutschland „Standards für Museen“, die als Orientierung für eine qualifizierte Museumsarbeit in Deutschland dienen. Der Bildungsauftrag wurde hierbei in die Grundaufgabe „Vermitteln“ aufgenommen und folgendermaßen formuliert:

*„Das Museum erfüllt als Ort lebenslangen Lernens einen Bildungsauftrag. [...] Die Informationen beruhen auf neuen Erkenntnissen, sie werden allgemein verständlich und ansprechend dargeboten. Jeder Ausstellung liegt ein Vermittlungskonzept zugrunde, das sich an den Bedürfnissen und Erwartungen der Besucher/innen orientiert“ (DMB/ICOM 2006: 20).*

Als wesentliches Ziel soll hier die Besucherorientierung angesehen werden. Demnach richtet sich der Bildungsauftrag an alle Bevölkerungsgruppen, denen die Möglichkeit einer „aktiven Teilhabe an der Kultur“ (DMB/ICOM 2006: 21) angeboten werden sollte.

- Im Jahr 2008 publizierte der Deutsche Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der Kulturvermittler\*innen im Museums- und Ausstellungswesen und mit Mediamus, dem Schweizerischen Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, das Positionspapier: „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“.

Der Bildungsauftrag wird hier in den Leitgedanken wie folgt ausformuliert:

*„Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren. Vermittlungsarbeit ist integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag“ (DMB 2008: 8).*

Ausgehend von dem Leitgedanken werden in der Broschüre weitere Themenkomplexe der Vermittlungsarbeit wie Inhalte, Zielgruppen, Methoden, Qualifikation des Personals und organisatorische Rahmenbedingungen ausgeführt. Mit Blick auf den Inhalt der Vermittlung geht es um die Kombination von Information und Inszenierung, das heißt um die Berücksichtigung des didaktischen Ansatzes aber gleichzeitig auch ums Arrangieren des Ortes als einen Erlebnisort, an dem Lernen durch interaktive Erfahrungen ermöglicht wird (vgl. DMB/BMP 2008: 11).

Elf Jahre später im Jahr 2019 veröffentlichten die drei oben genannten Landesverbände eine überarbeitete Form der Qualitätskriterien unter dem Titel: *„Salzburger Erklärung: Österreich, Deutschland, Schweiz - Gemeinsam für Qualität in der Kulturvermittlung im Museum.“*<sup>205</sup> In stark verkürzter Form werden fünf Erfolgskriterien einer qualitativen Kulturvermittlung dargelegt (vgl. Salzburger Erklärung 2019).

Mit den Ausführungen soll verdeutlicht werden, dass die Bildungsarbeit im Museum neben den Kernaufgaben, dem Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen, schon längst von Seiten des Staates und der zivilgesellschaftlichen Verbände zum zentralen Bestandteil der Museumsarbeit geworden ist. So ist der Bildungsauftrag bereits in der „Museumsdefinition“ verankert.

Im Hinblick auf die Praxis stellt sich jedoch die Frage, wie sich der Bildungsauftrag und somit die Museumspädagogik in den deutschen Museen manifestiert.

---

<sup>205</sup> Die Unterzeichnung der Salzburger Erklärung erfolgte im Rahmen der 4.ICOM CECA Austria Conference "Heraus mit der Sprache" zum österreichischen Museumstag 2019. (vgl. Bundesverband Museumspädagogik e.V.).  
Online unter: <https://www.museumspaedagogik.org/publikationen/grundsatzpapiere/salzburger-erklaerung-2019> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Durch ihre Einmaligkeit und Qualitäten sind die Museen zu einzigartigen Lernorten geworden, die „*einen abwechslungsreichen, lebendigen und subjektiven Aneignungsprozess der kulturellen Güter [unterstützen]*“ (BMP 2006). Gerade deswegen ist es so wesentlich, die Museen in das schulische Konzept einzubinden und so den SuS die Möglichkeit zu bieten, das vorhandene Wissen mit ihren individuellen Geschichten zu verbinden und sich so aktiv anzueignen.

Dabei beschränkt sich Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum nicht, wie oft fälschlicherweise dargestellt, auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Commandeur et. al. 2016: 21; Kunz-Ott 2012: 649). Zwar stellen die Schulklassen seit vielen Jahren die größte Zielgruppe der Vermittlungsarbeit dar (2017 – 69,3%, 2007 – 67,1%, 1997 – 71,7%<sup>206</sup>), letztlich richten sich die Vermittlungsangebote an alle Alters- und Besuchergruppen von den Kindergartenkindern bis zu den Senioren. Zudem wird in der Broschüre „*Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*“ unterschieden zwischen Singles, Paaren, Familien, Freunden, Stammpublikum, Touristen, Erstbesuchern oder sogar Internetnutzern (vgl. DMB/BVMP 2008: 12f). Für alle diese Gruppen gilt es, verschiedene Vermittlungsmethoden einzusetzen, um sie zu aktivieren und zu motivieren selbst zu entdecken oder zu gestalten.

#### 4.4.2 Museumpädagogik - Begriffsbestimmung

Ähnlich wie der Begriff des Museums selbst ist ebenfalls der Begriff *Museumpädagogik* bis heute nicht einheitlich definiert und wird in der Fachliteratur zunehmend durch andere Begriffe wie „Vermitteln“, „Bildung und Vermittlung“, „(Museums-)Kommunikation“ und „Kulturelle Bildung in Museen“ ersetzt oder synonym verwendet.<sup>207</sup>

---

<sup>206</sup> Vgl. hierzu die Ergebnisse der Umfragen über Zielgruppen deutscher Museen des Instituts für Museumsforschung Berlin (Institut für Museumsforschung: Berlin 2018 - Tab. 39: 63; Berlin: 2008 – Tab. 34: 54).

<sup>207</sup> Der BVMP (BVMP und Maaß 2006: 1) hat im Jahr 2004 beschlossen, den Begriff »Museumpädagogik« für das Fachgebiet weiter zu verwenden, da er sich seit über 30 Jahren „*zu einer Marke entwickelt habe*“. Der DMB und das BVMP haben im Jahr 2008 (DMB/BVMP 2008: 4) in den „*Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*“ explizit ausgeführt, dass es in deutschsprachigen Ländern keine homogene Anwendung der Begriffe Museumpädagogik und Vermittlungsarbeit gibt und diese daher in der Broschüre als Synonyme verwendet werden.

Fabian Hoffmann (2016: 9) verweist in seinen Ausführungen auf zwei Schwierigkeiten, die der Begriff - Kunstvermittlung in sich birgt. Er schreibt: „*Vermittlung kann unidirektional verstanden werden (Vermittlung eines Sachverhaltes an jemanden) oder als Interaktion (Vermittlung zwischen zwei Aspekten, Personen...)*. Ferner führt er aus, dass in der Pädagogik verstanden als Kommunikation, die Vermittlung lediglich ein

Das Wesen der Museumspädagogik als Ganzes beschreibt Grünewald Steiger wie folgt:

*„Zunächst unterscheidet sich eine Pädagogik des Museums substantiell von den Formen der staatlichen Bildungsträger: Sie ist keine Form der Schulpädagogik oder der frühkindlichen Erziehung, sie ist keine Freizeitpädagogik, keine Sonder- oder Randgruppenpädagogik; Erziehungsdidaktiken oder therapeutische Methoden liegen ihr fern. Museumspädagogik bezieht sich auf die sehr spezifischen Rahmenbedingungen und besonderen Voraussetzungen der Museen, genauer: des jeweiligen Museums, in dem sie angewandt und eingesetzt wird. Natürlich kann und muss Museumspädagogik sich der relevanten Erkenntnisse aus pädagogischer Forschung und Entwicklung, aus der Psychologie, der Soziologie und anderen Bezugswissenschaften bedienen. Sie ist jedoch kein Surrogat, sondern stellt eine authentische und spezifische Pädagogik des Museums dar“ (Grünewald-Steiger 2009: 27).*

Demnach ist Museumspädagogik als eine interdisziplinäre Wissenschaft, als ein gesonderter Bereich der Pädagogik mit sehr heterogener Aufgabenstellung zu charakterisieren. Heiligenmann (1986) fasst den pädagogischen Status der Museumspädagogik folgendermaßen zusammen:

*„Als Museumspädagogik wird die Praxis und die Theorie jenes Bereiches der Pädagogik bezeichnet, in dem das pädagogische Handeln in einem Museum (ggf. einer museumsähnlichen Einrichtung) oder in organisatorischer Bindung an die Institution Museum stattfindet<sup>208</sup>, auf potentielle und tatsächliche Museumsbesucher, Kinder und Erwachsene, bezogen ist, um zwischen ihnen und dem Museum, insbesondere seinen Ausstellungsobjekten so zu vermitteln, dass ihnen dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist, wobei diese Vermittlung darauf angelegt ist, dass die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen“ (Heiligenmann 1986: 124).*

Der Gegenstand der Museumspädagogik ist Bildungs- und Vermittlungsarbeit und diese gilt es ausdifferenzierter zu betrachten. Auch wenn sie sich – historisch betrachtet – aus der Kunstpädagogik heraus entwickelt und zahlreiche Impulse aus der Zusammenarbeit mit den Schulen bei der Nutzung der Museen im schulischen Kontext erhalten hat (vgl. Igl 1992: 123), so wäre ein Verständnis von Museumspädagogik, das sich allein auf personale Vermittlung oder auf

---

Teilelement darstellt, das andere Teilelement ist die Aneignung. Die Gesamtsituation aus Vermittlung und Aneignung nennt er »Pädagogische Kommunikation«.

<sup>208</sup> Hierbei geht es um museumspädagogische Angebote, die außerhalb des Museums durchgeführt werden, z.B. mobile Bildungsangebote der Museen.

Besucherbetreuung bezieht, viel zu eng. Sie ist viel komplexer zu fassen, als das „gesamtpädagogische Geschehen“, das „der musealen Ausstellungstätigkeit innewohnt“ (Tripps 1994: 38). Tripps verweist konkret darauf, dass die Museumspädagogik nicht erst in der direkten Kommunikation mit den Besucher\*innen eine Rolle spielt. Ihre gesamte Aufgabe besteht darin, die den Bildungszielen der Gesellschaft entsprechenden Arbeits- und Kommunikationsformen, die zum besseren Verständnis der Bestände führen, zu überprüfen, zu entwickeln und zu erproben (vgl. ebd.). So fordern der Deutsche Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik, die Museumspädagogik bereits bei der Vorbereitung, Gestaltung, dem Aufbau und der Ausführung aller Präsentationen des Museums von vornherein einzubeziehen (vgl. DMB/BVMP 2008: 8).<sup>209</sup>

Ähnlich wie Tripps vertritt auch Schmeer-Sturm ein breites Verständnis der Museumspädagogik. Sie zitiert E. Köster und versteht Museumspädagogik als eine eigenständige Disziplin, die folgende Bereiche umfasst:

- Museumskunde (Sammlung und Aufbereitung von Informationen)
- Museumspädagogische Forschung (Besucherbeforschung, Rezeptionsforschung, Vermittlungsforschung)
- Museumsdidaktik als konzeptionelle Ausstellungsdidaktik
- Museumspädagogische Praxis (Angebote für Kinder und Erwachsene)<sup>210</sup>

(vgl. Schmeer-Sturm 1994: 42).

In dieser Auffassung ist die Museumspädagogik in allen Aufgabenbereichen Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln verankert. So wird hervorgehoben, dass ein großer Teil der museumspädagogischen Arbeit in Tätigkeitsfeldern geschieht, in denen die Museumspädagog\*innen und die Besucher\*innen tatsächlich nicht einander gegenüberstehen. Die Museumsdidaktik ist hier als Teilbereich der Museumspädagogik<sup>211</sup> aufgeführt und bezieht sich konkret auf die pädagogisch effektive Präsentation<sup>212</sup> von

---

<sup>209</sup> Museumspädagogische Konzepte sind demnach eng mit Ausstellungskonzepten zu verknüpfen.

<sup>210</sup> Weschenfelder und Zacharias (1988: 15f) beschreiben die letzten beiden Kategorien als *Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik* und die *Didaktik der Museumspädagogik*.

<sup>211</sup> Vgl. hierzu Herles, Diethard (1996: 38): „Während die Museumsdidaktik der Vermittlung von Wissensinhalten dient, aber auch für die Auswahl dieser Inhalte Verantwortung trägt, beabsichtigt die Museumspädagogik explizit eine mit solchem Wissen, aber auch mit anderen Inhalten und Tätigkeiten, die an musealen Objekten anknüpfen verbundene persönlichkeitsfördernde Wirkung.“

<sup>212</sup> Tripps (1994: 41) spricht hierbei von wissenschaftlich didaktisch-methodischer und ästhetisch-attraktiver Gestaltung der Ausstellungen.

Objekten und Informationen, die Lernprozesse anregen sollen. Diese reicht von der Erstellung erklärender Texte, über die Auswahl der Präsentationsformen (Vitrine, Sockel etc.) bis zur didaktischen Auswahl der Objekte, die ausgestellt werden (vgl. Heiligenmann 1990: 11). Die museumspädagogische Praxis umfasst in diesem Sinne unterschiedliche Methoden der persönlichen Vermittlung (z.B. Führungen, Gesprächskreise, bildnerisches Gestalten, kreatives Schreiben usw.).

Nettke (2016: 31) fasst den Begriff der Museumspädagogik als eine aktive Kommunikation mit den Besucher\*innen auf, die eine abteilungsübergreifende Aufgabe des Museums ist und demnach auch in weiteren Aufgabenfeldern wie z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Marketing oder Besucherservice zu verankern ist.

Hier wird deutlich, wie breit das Arbeitsfeld der Museumspädagogik<sup>213</sup> ist, sie erstreckt sich von der Öffentlichkeitsarbeit im weitesten Sinne, über Besucher\*innenwerbung bis hin zur Vermittlung der Museumsinhalte für unterschiedliche Besucher\*innengruppen.

Da die Auseinandersetzung mit Kunstwerken und die Gestaltung von Lernprozessen im Museum und in der Schule den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden, beziehen sich die weiteren Ausführungen gezielt auf den Bereich der Bildungsarbeit und den Unterricht im Museum.

#### 4.4.3 Museum als außerschulischer Lernort – Erweiterung der formalen Bildung

Im Folgenden werden die Potenziale der außerschulischen Lernorte in Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag des Museums aufgegriffen und die These aufgestellt, dass insbesondere das Museum als ein außerschulischer

---

<sup>213</sup> Wie der Vergleich der bereits vorhandenen Studienangebote verdeutlicht, sind die Studienmöglichkeiten im Bereich Museumspädagogik sehr begrenzt. Die meisten Angebote beinhalten Schwerpunkte anderer Studiengänge.

Wie breit gefächert das Aufgabenfeld der Museumspädagogik ist, lässt sich den Studieninhalten, die aus Sicht des BVMP Bestandteil eines Museumspädagogischen Studiums sein sollten, entnehmen. Folgende thematische Schwerpunkte werden hierbei aufgeführt: Museologie, Pädagogik, Museumspädagogik, Medien, Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationen, Management, Kommunikation, Theorie und Praxisorientierung, Sammlungsbezogene Kompetenz. Zum Berufsbild und Studienmöglichkeiten der Museumspädagogik vgl. Kaysers 2016; auch BVMP *Aus- und Weiterbildung* <https://www.museumspaedagogik.org/service/aus-und-weiterbildung/> [letzter Zugriff 10.11.2022].

Lernort für Schulen essentiell ist. So schreibt Wagner im Zusammenhang mit außerschulischen Trägern von Bildungsangeboten:

*Museen [...] bilden [...] eine herausragende Ressource im Hinblick auf die Quantität und die Qualität ihres Angebots, aber auch im Hinblick auf die Breite der durch sie abgedeckten Themen: Kaum ein Schulfach, das nicht von Museen profitieren könnte!*“ (Wagner 2005: 11).

Die hier im Weiteren beschriebene pädagogische Qualität des Museums sollte jedoch nicht als positiver Gegensatz zum schulisch initiierten Lernen bewertet werden. Auch wenn die Schule von Zielvorgaben (Lehrpläne, curriculare Vorgaben) bestimmt ist, ist längst die Öffnung schulischer Lernformen, die nicht von vornherein in enge Lernziele gezwängt werden, zu beobachten. Auch bietet die heutige Schule ein breit gefächertes Angebot an, u.a.: Projektunterricht, Arbeitsgruppen, Freiarbeit, Feste und Feiern.

Bei der folgenden Darstellung geht es ausdrücklich darum, das Museum als eine Ergänzung bzw. eine Bereicherung des Unterrichtsalltags aufzuzeigen, dessen Vorteile vor allem in der Authentizität der Originalobjekte und der Darstellung eines Sachverhalts aus multiplen Perspektiven liegen (vgl. Lewalter 2009) und somit den SuS Erfahrungen ermöglicht werden, welche die Schule so nicht bieten kann.

Auch Hess verweist in ihren Ausführungen zu *Schnittflächen und Differenzen von Museums- und Schulpädagogik* (1999: 252ff) auf das didaktische Potenzial der originalen Kunstwerke und Ausstellungsobjekte. Als Besonderheiten der Originale, die die Aufnahme und Vermittlung einer künstlerischen Idee erleichtern könnten, nennt sie: Größe, Farbigkeit (Farbauftrag), materielle Beschaffenheit, Seltenheit, Schönheit, oft hohes Alter etc. Neben den Inhalten und den pädagogischen Aspekten verweist sie auf die Besonderheit des Erlebens originaler Kunst und deren Möglichkeiten für besondere sinnliche Erfahrungen. Hierbei geht sie im Besonderen auf den Aspekt des Betrachtens des Originals im Raum ein, da hier der/die Betrachter\*in das Kunstwerk aus der Nähe oder Ferne betrachtet, die Lichtverhältnisse auf sich bzw. auf das Kunstwerk wirken lässt und vor allem selbst das Tempo, den Weg und die Verweildauer vor dem Kunstwerk bestimmen kann. Den Hintergrund für eine ganzheitliche Wirkung, die von einem Original ausgeht, bildet eine ganz besondere Beziehung zwischen einem

Menschen und einem Objekt (vgl. Karpa et al. 2015). Hier sei im Besonderen auf Walter Benjamin und Krzysztof Pomian verwiesen. Benjamin charakterisiert das Kunstwerk durch den Begriff der Aura, der sich für ihn als *„einmalige Erscheinung einer Ferne so nah sie auch sein mag“* (Benjamin 1936/1970: 380) ausdrückt. Gemeint ist hiermit das Hier und Jetzt des Objektes – seine einzigartige Existenz an dem Ort, an dem es sich befindet. Gleichzeitig ist es ein historisches Zeugnis, weil es sich auf den spezifischen Kontext bezieht, aus dem es entstammt (vgl. auch Karpa et al. 2015; Hess 1999). Pomian hingegen bezeichnet die Ausstellungsobjekte als Semiophoren, die *„Ohne Ausnahme [...] alle die Rolle von Vermittlern zwischen den Betrachtern und einer unsichtbaren Welt, von der Mythen, Erzählungen und Geschichten [spielen]“* (Pomian 1998: 45). Das heißt, das sichtbare Kunstwerk, seine Existenz im Hier und Jetzt trägt alles Unsichtbare, alles Zeit- und Raumferne in sich (vgl. Pomian 1998: 49ff.). Durch diese Authentizität, die Unmittelbarkeit von Objekten wird eine Lernsituation qualitativ verbessert, indem ein ganzheitlicher Zugang ermöglicht wird. Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen im Kultur- und Freizeitbereich wie z.B. Theatern, Freizeitparks oder Zoos, gegen die sich die Museen behaupten müssen, aber auch gegen die Technik- und Kindermuseen, kann ein Kunstmuseum dem Wunsch nach „anfassen“ nicht entsprechen. Aber gerade darin liegt die Besonderheit der Originale in einem Kunstraum. So schreibt Schuster in diesem Zusammenhang:

*„Je mehr man „anfassen“ darf, umso weniger kann es sich bei den Exponaten um das Original handeln. Als Kunst-Reproduktionsmuseum verschwimmt dann allerdings die Grenze des Ortes zum Buch oder zur interaktiven Museumsführung im Internet. Das Verbot: „Nicht anfassen!“ ist auch eine Suggestion des Wertes, die wiederum Hochachtung und Bewunderung bewirken kann“* (Schuster 2006: 100).

So zeigen die Ergebnisse der Evaluation von *Sprache durch Kunst*, dass das Museum als Lernort Kindern zunächst fremd und Ehrfurcht einflößend erscheint (die sinnliche Wahrnehmung von Raum, Atmosphäre, unbekannte Gesichter der Kunstvermittler\*innen, andere Besucher\*innen, Sicherheitspersonal), gleichzeitig aber eine deutliche Faszination ausstrahlt, die auch nach der Aneignung des Raums anhält – so behielt das Museum während der gesamten Projektlaufzeit den Status eines besonderen Ortes. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die

Faszination, die Bewunderung überdies von den originalen Kunstwerken ausgeht. Dies wird ersichtlich anhand zahlreicher Fragen der SuS nach dem teuersten Bild im Museum oder nach der Herkunft der jeweiligen Künstler\*innen (uzbonn 2015).

Betrachtet man die Übertragung der Museumsaufgaben auf die Aneignung von Welt, so wird deutlich, dass das Museum ein geeigneter Ort für konstruktivistisches Lernen ist.

*„Sammeln und Suchen bedeuten konkrete Aneignung von Welt. Bewahren ist die Bildung eines konkreten Gedächtnisses. Ordnen und Forschen sind Aneignung und Strukturierung von Welt auf symbolischer Ebene. Ausstellen ist das Bewusstmachen und Vergegenwärtigen eines relevanten Teilaspektes von Wirklichkeit. Vermitteln bedeutet soziale Kommunikation und damit die Schaffung intersubjektiver Wirklichkeit“ (Kobbert 2008: 133).*

Daran wird ersichtlich, dass das Museum selbst schon durch die Auswahl der Objekte und ihre Inszenierung zwar *„immer eine bestimmte Perspektive auf die Welt beinhaltet und nie frei von Subjektivität ist“* (Karpa et al. 2015: 18) und somit immer schon eine Stellung bezieht, aber nie eine Interpretationshoheit hat. In diesem Sinne gibt es in den Kunstwerken keine zu erlangende Erkenntnis, deren Verstehen oder eben Nicht-Verstehen Wahrheit oder Falschheit implizieren würde (vgl. Hein 1991), es gibt nicht die eine Wirklichkeit, die einfach erkannt und akzeptiert werden kann. Für die konkrete Vermittlungssituation im Museum bedeutet dies, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Wirklichkeit zu konstruieren, indem ihre Vorerfahrungen, ihr Vorwissen und ihre Perspektiven mitberücksichtigt werden. Das vorhandene Wissen der SuS wird durch die vielfältigen Erlebnisse, die während eines Museumsbesuchs auftreten können, aktualisiert. Diese Erlebnisse können als Bausteine in der individuellen Erfahrungswelt der SuS gesehen werden und so zu Re- oder Dekonstruktionsprozessen führen. Gemeint ist hiermit konkret das Anknüpfen an bereits gemachte Erfahrungen der SuS, wodurch das Aufnehmen und Verarbeiten neuer Ideen erleichtert wird und zu veränderten Verhaltenskonzepten führt (vgl. Grünewald Steiger<sup>214</sup>). Für Sagasser bietet ein konstruktivistischer Ansatz des Museumslernens gerade durch die Möglichkeit

---

<sup>214</sup> Vgl. hierzu eine Onlineschrift *„Instrumente der Bildung – Wege zum Lernen im Museum“* Online unter: [https://www.musikermuseen.de/pdf/Lernen\\_im\\_Museum.pdf](https://www.musikermuseen.de/pdf/Lernen_im_Museum.pdf) [letzter Zugriff: 19.01.2022].

des „*Aushandelns von Sinn auf der Grundlage individueller Strukturen*“ (Kamel 2014: 49 zit. nach Sagasser 2015: 13) einen Anreiz für SuS, denen der persönliche Zugang zu einem Museum zuvor verwehrt wurde. Im Kontext der konstruktivistischen Lerntheorie sind die Interaktionsprozesse und das gegenseitige Beziehen aufeinander entscheidend. Pekarik et al. (1999 zit. nach Lewalter 2009) sprechen an dieser Stelle von einem sozialen Ereignis. Das Museum zeigt sich hier als Ort, der die SuS herausfordert, sich gemeinsam mit den jeweiligen Ausstellungselementen zu beschäftigen und sich darüber auszutauschen. Darüber hinaus - weil das Lernen im Museum anhand der Kunstwerke auf eigenen Erfahrungen der SuS basiert und weil die Kunstwerke so vieldeutig sind (vgl. Unterkapitel 2.3), kann der Austausch der eigenen Perspektiven der SuS unbefangen erfolgen. In diesem Sinne gibt es hier kein Richtig und kein Falsch, was dazu führt, dass die SuS sprechen, interagieren und ihre Erfahrungen teilen möchten. Zudem kann sich der Austausch unter/mit den SuS positiv auf das Erleben sozialer Eingebundenheit auswirken und so zum Wohlfühlen beitragen.

Hinsichtlich der Veränderung von SuS des Projektes *Sprache durch Kunst* verdeutlichen die Ergebnisse der Erhebung (vgl. uzbonn 2015), dass die SuS durch konkrete Erfahrungen (auch) im Museum offener, toleranter gegenüber künstlerischen Ausdrucksweisen und sozialer wahrgenommen wurden. So wird seitens der Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen berichtet, dass Kinder im Laufe des Projektes zunehmend akzeptieren, dass Kunst vielfältig und sehr unterschiedlich ist und nicht immer nur ihren persönlichen Vorstellungen von Schönheit und Ästhetik entsprechen muss. An dieser Stelle sei noch kurz auf den Aspekt der Nacktheit hingewiesen, der bei den Projektkindern sehr häufig anhand der Plastik von Rodin für Aufsehen sorgte. Auch hier zeigte sich, dass sich mit Fortschreiten des Projektes eine Toleranz gegenüber ungewohnten Kunstwerken entwickelte und die SuS mit der Zeit die Nacktheit als ein von Künstler\*innen oft verwendetes Element verstanden haben. Zu beobachten ist auch, dass die SuS eine große Wertschätzungskultur gegenüber den Kunstwerken und den Ergebnissen der kreativen Arbeit ihrer Mitschüler\*innen entwickeln. Die Videoaufnahmen der jeweiligen Einheiten zeigen unter anderem, wie sich Kinder nach vollendeter kreativer Arbeit applaudieren, aber auch direkte

Vergleiche zu eigenen Arbeiten ziehen und beispielsweise Fragen zur Umsetzungstechnik stellen.

Um noch einmal auf den Aspekt des didaktischen Potenzials des Originals zurückzukommen, sei an dieser Stelle auf die Tatsache verwiesen, dass die Authentizität, die Aura der Gegenstände nicht immer ausreicht, um die Kunstwerke selbst zu erschließen und eine sinnvolle Interpretation vorzunehmen. Dafür bedarf es der Museumspädagogik. Hier besteht für die SuS, im Umgang mit den Originalen, eine Chance, neben dem Wissenserwerb auch Genuss und Erlebnis zu erfahren (vgl. Hess 1999: 254). An anderer Stelle bezieht sich Hess auf Nussil et al. (1988), indem sie schreibt, dass obgleich Lernen im Museum vielfältig, phantasievoll und kreativ sein kann, *„organisiertes Lernen nicht nur Spaß, Erlebnis und Unterhaltung, sondern auch harte Arbeit [sei], denn organisiertes Lernen setzt eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraus“* (Hess 199: 254). Daraus lässt sich schließen, dass Bildung und Unterhaltung keine Gegensätze sein müssen, sondern dass Bildung, wenn sie ganzheitlich verstanden wird (kognitiver, sinnlicher, emotionaler Zugang), Unterhaltung bieten kann. Silke Traub (2003) geht in ihren Erläuterungen sogar noch weiter und betont, dass ein Museum gerade aufgrund seines Unterhaltungswertes einen Bildungswert erhält. Dies begründet sie zurecht mit der Feststellung, dass gerade an dem Ort, an dem Erlebnisse gemacht und primär reflektiert und verarbeitet werden, diese zu Erfahrungen werden können. Die Transformation vom Erlebnis zur Erfahrung, findet jedoch erst dann statt, wenn die SuS die Möglichkeit haben, etwas zu erleben, zu handeln und zu spielen. Indem das Museum zwischen dem Original und den SuS mithilfe von handlungsorientierten Methoden vermittelt, dabei kreative Tätigkeiten der SuS einbezieht und das Lernen über verschiedene Sinne ermöglicht, stellt es eine Erweiterung zum formalen Lernen in der Schule dar. Gemeint ist hiermit die Spezifik des ganzheitlichen Lernens im Museum, von spielerischen über bildnerisch-produktive bis hin zu nonverbalen, aber auch theoretisch-reflektierenden Aneignungsprozessen (vgl. Hess 1999: 259).

Insgesamt bietet das Museum den SuS eine neue Lernumgebung mit vielfältigen Zugängen zu den jeweiligen Themen. Und je mehr Zugänge (kognitive, sinnliche,

emotionale, soziale Lernprozesse) den SuS gewährt werden, desto mehr Erfahrungen können sie hier machen.

In diesem Zusammenhang sei kurz auf das Spannungsfeld des Selbstverständnisses eines Museums zwischen dem Bildungsauftrag und/oder einer unterhaltungsorientierten Einrichtung (vgl. Unterkapitel 4.4) verwiesen. Der Anspruch den beiden Anforderungen gerecht zu werden, dem kulturpolitischen Bildungsauftrag und der Erlebnisorientierung, stellt die Museen im 21. Jahrhundert vor große Herausforderungen (vgl. hierzu das Unterkapitel 4.4). Obwohl angenommen wird, dass eine ausgewogene Balance zwischen Bildung und Unterhaltung<sup>215</sup> erforderlich ist, bleibt immer noch unklar, was dies genau bedeutet (vgl. Ott 2014). Freericks (2015) betrachtet ähnlich wie Traub (2003) das Erlebnis als Bindeglied zwischen Bildung und Unterhaltung. Für den Lernort Museum bedeutet dies, dass die Erfüllung der oben genannten Anforderungen bei den SuS einen „*erinnerbare[n] Gefühlszustand [hervorrufft], der durch verschiedene Einzelereignisse in erlebnisorientierten Lernszenarien*“ (Nahrstedt 2002: 160 zit. nach Knaup 2019: 212f) entsteht.

Videodaten der Erhebung von *Sprache durch Kunst* (vgl. uzbonn 2015), zeigen, dass die bei einem Museumsbesuch gelernten Begriffe von den SuS nicht immer abgerufen, dafür aber bestimmte Aktivitäten und Erlebnisse detailliert beschrieben werden können. In der Einheit "Skulptur und Körpersprache" wissen die SuS beispielsweise nicht genau, wie man die Künstler\*innen nennt, die Skulpturen und Plastiken herstellen („Bildhauer“). Sie wissen jedoch ganz genau, dass mit Skulpturen und Plastiken Gefühle dargestellt werden können. In einer anderen Einheit „Expression“ können die SuS die Bilder aus dem Museum sehr gut beschreiben und erinnern sich sogar an Details<sup>216</sup>. Aus den Daten wird deutlich, dass das recht unkonventionelle Setting im Museum für Kinder und das erlebnisorientierte Lernen wesentlich zum pädagogischen Erfolg des Projektes beigetragen haben (vgl. uzbonn 2015: 26).

Das Museum bietet jedoch nicht nur vielfältige methodische Zugangsmöglichkeiten zu einem Sachverhalt, sondern ermöglicht im

---

<sup>215</sup> Die hybride Form der Bildung im Museum lässt sich mit dem Wort Edutainment beschreiben. Edutainment = Mischung aus Bildung/education und Unterhaltung/entertainment (vgl. Freericks 2014: 3).

<sup>216</sup> „Eine Schülerin erinnerte sich sogar an eine selbstausgedachte Zeile ihres Gedichtes, welche die Figuren auf einem der Bilder beschreibt“ (Marina Schmidt, uzbonn 2015).

Besonderen Lerngelegenheiten für ein interdisziplinäres, also fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen. Jedes einzelne Kunstwerk wirft eine Reihe von Fragen und Themen auf, die im Schulcurriculum ganz unterschiedlichen Fächern zugeordnet werden (vgl. Leßmann Schad 2010). Im Projekt *Sprache durch Kunst* zeigte sich dies ebenfalls. Auch wenn der Schwerpunkt hier auf der Verbindung zwischen Kunst und Sprache lag, wurden auch ‚Fächer‘ bzw. Themengebiete wie Mensch, Natur und Gesellschaft miteinbezogen. Es stellte sich heraus, dass bei der Kunsterschließung automatisch Brücken von einem Fach zum anderen geschlagen und Sachverhalte aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet werden. Dabei liegt es in der Zuständigkeit der Museumsdidaktik, die fachlichen Zusammenhänge und Erklärungen in die alltäglichen Erfahrungen und Fragestellungen der SuS einzubetten.

Als Beispiel einer fächerverbindenden Einheit aus dem Projekt *Sprache durch Kunst* kann „Kultur und Identität“ gelten. In dieser Einheit setzen sich die SuS im Museum Folkwang mit dem Kunstwerk von Henri Matisse, *Stillleben mit Affodillen (1907)*<sup>217</sup> auseinander. Dabei schulen sich die SuS im genauen Hinsehen, ihre Aufgabe ist es nicht nur, die ‚Dinge‘ im Kunstwerk zu identifizieren und diese zu benennen, sondern es geht um die Schulung der Wahrnehmungsqualitäten, also u.a. um die Form, Plastizität, Stofflichkeit und die Beleuchtung der dargestellten Gegenstände. Sie erkennen das Kunstwerk als eine stilisierte Darstellung der floralen und tierischen Motive. Weiterhin üben sie sich in der Versprachlichung ihrer Beobachtungen sowie Umsetzung von Beschreibungen in Zeichnungen. Ausgehend vom Hintergrund dieses Kunstwerks wird mit den SuS ein weiteres Thema diskutiert: *In welche Länder bist du bereits gereist und welche Dinge, an denen du dich erfreust, hast du von deinen (Urlaubs)Reisen mitgebracht? Warum hast du diese Gegenstände gewählt? Welche Bedeutung haben diese Gegenstände für dich? Welche Geschichte verbindest du mit diesen Dingen?* Durch den Austausch darüber wird den Kindern ermöglicht, an ihr Erfahrungswissen, das interkulturell geprägt sein kann, anzuknüpfen. Dabei können sich die Gespräche, wie die Erfahrungen im Projekt gezeigt haben, in

---

<sup>217</sup> vgl. hierzu Online Sammlung des Museum Folkwang unter: <http://sammlung-online.museum-folkwang.de/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=3395&viewType=detailView> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

sehr unterschiedliche Richtungen entwickeln. Während in den meisten Gruppen der Schwerpunkt auf die Gegenstände selbst gelegt wurde, und die SuS die Dinge in ihrer Beziehung zu sich selbst untersuchten und entdeckten, sprachen andere Gruppen anhand der genannten Gegenstände (aus der Natur, von Menschen hergestellt) über die Vorzüge der jeweiligen Urlaubsorte (Landschaft, Natur, Stadt), noch andere Gruppen stellten Vergleiche zwischen den Reismöglichkeiten am Anfang des 20. Jahrhunderts und heute an und behandelten dabei sogar das Thema *Klimafreundlich reisen*.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, welche thematische Vielfalt, die eine Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk bieten kann. Ersichtlich wird daran ebenfalls eine hohe Bildungsrelevanz der informellen Lernumgebung Museum in Bezug auf gesellschaftlich bedeutsame Themen und Kontexte.

Weitere Einheiten von *Sprache durch Kunst* zeigen, wie der Ansatz des Museums als außerschulischer Lernort verwirklicht wird (vgl. hier u.a. Roll 2017; Roll et al. 2017; Okonska et al. 2018).

#### 4.4.4 Lernen im Museum

Wie sich aus den bereits beschriebenen museumspädagogischen Qualitäten ableiten lässt, ist das Museum kein Lernort im herkömmlichen Sinne, sondern vielmehr eine Lernumgebung, eine „Lernwelt“, in der der Mehrwert des Lernens in erster Linie zum Tragen kommt aus primären, ästhetischen und sozialen Erfahrungen und aus selbstständiger und aktiver Tätigkeit. Mit selbstständigen und aktiven Tätigkeiten sind hier persönliche und mediale Vermittlungsformen gemeint, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit Inhalten anregen sollen (z.B. Discovery Rooms, Interactive Galleries, Exploring Labs, Hands-On Areas vgl. Netkke 2017/2016).

Im Folgenden wird auf lerntheoretische Ansätze zum Lernen im Museum eingegangen. Obwohl diese nur eingeschränkt auf *Sprache durch Kunst* übertragbar sind, da sich die Besucher\*innenforschung eher auf einzelne, freiwillige Besucher\*innen als auf ganze Gruppen fokussiert, lassen sich daraus wichtige Merkmale des Lernprozesses auch während einer angeleiteten Kunstrezeption, wie etwa bei *Sprache durch Kunst*, ableiten.

#### 4.4.4.1 Constructivist Learning Theory nach Hein

Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie von Hein (1991, 1995, 1998)<sup>218</sup> ist die Annahme, dass sich die Realität nicht als „die reale Welt da draußen“ objektiv darstellen und erklären lässt. Vielmehr basiert alles Wahrnehmen, Verstehen und Erkenntnisgewinnen auf der persönlichen oder sozialen Konstruktion des Lernenden. Das heißt, dass das Lernen aus Bedeutungen besteht, die ein Individuum/ein Lernender für sich selbst konstruiert.

Hein verweist in diesem Zusammenhang auf die Spannung zwischen dem Wunsch der Lehrkraft, den SuS zu helfen, die Welt zu verstehen, indem sie ihnen diese Welt zeigt, wie sie ist, und dem Wunsch der Lehrkraft den SuS zu ermöglichen ihre eigene Welt konstruieren zu lassen. Hierzu skizziert Hein neun Leitprinzipien des konstruktivistischen Denkens, die eine Vorstellung davon geben, was Lernen und Kenntnis sind. Dazu führt er folgende Grundsätze an, die seiner Auffassung nach von der Lehrkraft immer berücksichtigt werden sollten:

- (1) Lernen ist ein aktiver Prozess,
- (2) die entscheidende Handlung beim Herstellen von Bedeutung ist geistig,
- (3) man lernt das Lernen, indem man lernt,
- (4) Lernen verwickelt sich in Sprache,
- (5) Lernen ist soziale Aktivität,
- (6) Lernen ist kontextuell,
- (7) man braucht Kenntnisse, um zu lernen,
- (8) Lernen braucht Zeit,
- (9) Motivation ist eine Schlüsselkomponente beim Lernen.

Im Einzelnen versteht Hein folgendes darunter:

##### *(1) Lernen ist ein aktiver Prozess*

Das Wissen wird als selbstständige und aktive Konstruktion des Menschen angesehen. Das heißt, der Lernende verarbeitet und speichert Informationen nicht durch passives Zuhören und Annehmen dessen, was ihm präsentiert wird, sondern muss selbst etwas tun, handeln und aktiv werden. Er verarbeitet die Informationen, indem er sie mit bereits bestehenden kognitiven Strukturen

---

<sup>218</sup> Die konstruktivistische Lerntheorie nach Hein basiert unter anderem auf den Lerntheorien von Dewey, Piaget und Vigotsky.

(Vorwissen) verknüpft. Ernst von Glasersfeld charakterisiert die Grundidee der konstruktivistischen Didaktik aus dieser Perspektive wie folgt:

*„Verstehen ist das Ergebnis von begrifflichen Operationen, die von dem Lernenden selber ausgeführt werden müssen. Worte können dabei wohl als Anleitung dienen und die aufbauende Tätigkeit in gewisse Richtungen führen, aber das eigentliche Konstruieren von Begriffsverbindungen können sie dem Schüler nicht ersparen“ (Glaserfeld 1995: 7).*

*(2) Man lernt das Lernen, indem man lernt*

Lernen heißt, Bedeutungen und Bedeutungssysteme zur gleichen Zeit zu erschaffen, in diesem Sinne Organisationsprinzipien zu begreifen, während sie gebraucht werden. Hein gibt hier folgendes Beispiel: indem etwas über die Chronologie der Daten einer Reihe historischer Ereignisse gelernt wird, lernt man gleichzeitig was Chronologie ist. In diesem Sinne macht es jede neu konstruierte Bedeutung einfacher, anderen Sinnesdaten, die einem ähnlichen Muster folgen, eine Bedeutung zu geben.

*(3) Die entscheidende Handlung beim Herstellen von Bedeutung ist geistig*

Lernen findet immer im Verstand statt. Hierbei bezieht sich Hein auf Forschungen von Dewey, der herausfand, dass nicht alle Erfahrungen bildend sind.<sup>219</sup> Daher ist es an dieser Stelle erforderlich, bei körperlichen Aktivitäten und praktischen Erfahrungen immer auch den Verstand mit einzubeziehen, um zu lernen. Die Aktivitäten dürfen nicht nur um ihrer selbst willen durchgeführt werden.

*(4) Lernen verwickelt sich in Sprache*

Sprache und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden. Dies entspricht Wygotskys Grundüberzeugung, dass die Entwicklung des Denkens nicht losgelöst von der kommunikativen Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt betrachtet werden kann. Laut Wygotsky (1971: 293) manifestiert sich diese feste Verbindung von Denken und Sprechen in der Wortbedeutung, in dem Begriff selbst, weil dieser die Ganzheit des Wortes auf der sprachlichen Seite und des Denkens auf der semantischen Seite darstellt. In dieser Auffassung wird der strukturelle Zusammenhang von Wort und Gedanken ersichtlich, beide sind Teile des Begriffs.

---

<sup>219</sup> Vgl. hierzu John Dewey „Kunst als Erfahrung“ 1988

Wygotsky fasst die Wortbedeutung, den Begriff als eine variable Struktur auf, die durch die Veränderbarkeit des Verhältnisses zwischen Gedanken und Wort gekennzeichnet ist (vgl. ebd. 300). Auf diese Weise kann ein Begriff mit jedem Kontext und jedem Zeichen neu konstituiert werden.

*(5) Lernen ist soziale Aktivität*

Mit diesem Aspekt des Lernens hebt Hein den sozialen Kontext und die kommunikative Beschaffenheit der Welt hervor. Nicht nur Individuen, sondern auch Gesellschaften selbst erzeugen Wirklichkeiten, daher werden Konversationen und Interaktionsprozesse mit anderen als grundlegend im Lernprozess angesehen. Die interaktiven und sozialen Prozesse sind in diesem Sinne eine Voraussetzung für unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse sowie für das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven.

*(6) Lernen ist kontextuell*

Effektives Lernen findet nur dann statt, wenn Lernende neue Informationen oder neues Wissen in einer für sie sinnvollen Weise innerhalb ihres eigenen individuellen Bezugsrahmens verarbeiten können. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das Wissen nicht unabhängig vom Lernenden existiert und auf den Lernenden „übertragen“ werden kann, sondern Lernen sich nur durch aktives Handeln des Lernenden in sozialen Situationen entwickelt.

*(7) Man braucht Kenntnisse, um zu lernen*

Der Lernprozess kann nur stattfinden, wenn neues Wissen auf bereits bestehende kognitive Strukturen aufbauen kann. In diesem Sinne, je höher der Wissensstand des Lernenden ist, desto mehr kann er lernen. Hein plädiert daher an dieser Stelle dafür, Lerngegenstände an den Wissensstand und Lernerfahrungen der Lernenden anzupassen.

*(8) Lernen braucht Zeit*

Das Lernen, verstanden als Konstruieren von Wissen durch aktives Handeln, durch Ausprobieren, Anwenden, Verwerfen und neues Konstruieren von Ideen, erfolgt nicht augenblicklich. Ausgehend von Heins Auffassung, dass Lernen das Ergebnis wiederholten Aussetzens und wiederholten Nachdenkens ist, wird deutlich, dass es zu kurz greift, z.B. nur einzelne ausgewählte Unterrichtsstunden

auf ihre Lerneffektivität zu betrachten. Vielmehr bedarf es die Betrachtung der Lernwirkung einer erweiterten Perspektive.

*(9) Motivation ist eine Schlüsselkomponente beim Lernen*

In der konstruktivistischen Lernsichtweise wird Motivation als ein wesentlicher Bestandteil des Lernens betrachtet. In diesem Sinne besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, die Lernenden zu inspirieren und zu ‚leiten‘, entweder durch die Auswahl eines Themas oder durch das Stellen geeigneter Fragen, die das Lösen und Verstehen von Aufgaben unterstützen und erleichtern. Hein spricht in diesem Zusammenhang von der Bedeutsamkeit der Aufgabenstellung für die Lernenden selbst. Hierbei geht es darum, dass die Lernenden verstehen, dass die durch die Aufgabe erworbenen Kenntnisse von ihnen gebraucht werden können. Gerade das Wissen, dass die gelernten Inhalte von den Lernenden genutzt werden können, trägt zur Motivationssteigerung und damit zur Nachhaltigkeit des Lernens bei.

All die hier dargestellten Leitprinzipien führen zu Heins Forderung nach einem ‚konstruktivistischen Museum‘. Dazu formuliert er Fragen, die vor allem eine Veränderung des Ausstellungskonzepts und der Entwicklung museumspädagogischer Programme bewirken:

*„What is done to acknowledge that knowledge is constructed in the mind of the learner? [...]. What is done to engage the visitor? How is the situation designed to make it accessible - physically, socially, and intellectually - to the visitor?“ (Hein 1998: 156).*

Aus der konstruktivistischen Lerntheorie geht die Forderung hervor Museumsbesucher\*innen zu handelnden Personen zu machen, d.h. sie sollten in Ausstellungen selbstständig und aktiv Wissen, Ideen und Zusammenhänge erkennen und weiterentwickeln können. Im Vordergrund steht dabei die Möglichkeit, durch eigenständiges Handeln Erfahrungen zu machen und auf dieser Grundlage die Bedeutung des Gelernten zu thematisieren. In diesem Sinne werden Ausstellungen und museumspädagogische Programme zu Lernangeboten, die Besucher\*innen je nach Vorkenntnissen, Vorerfahrungen, individuellen Interessen und Zielen individuell nutzen. Im Zusammenspiel dieser Angebote mit den individuellen Anforderungen der Besucher\*innen konstruiert jeder/jede einzelne ‚sein/ihr‘ Wissen, das nicht unbedingt mit den pädagogischen

Intentionen des Museums übereinstimmen muss und letztlich auch nicht übereinstimmen kann. Für eine konkrete Vermittlungssituation bedeutet dies eine Verschiebung des Konzepts der Museumspädagogik von der Vermittlung hin zur subjektiven Wissenskonstruktion (vgl. auch Reussner 2007). Hein erhebt damit den Anspruch, den Lernprozess im Museum aus einer anderen Perspektive zu betrachten, nämlich aus der des Publikums. Um ein möglichst weites Spektrum von Lernenden anzuziehen, ist es wichtig individuelle Voraussetzungen und Lernstile anzuerkennen. Eine besondere Herausforderung für das Museum besteht gerade darin, zu erkunden, wer seine Besucher\*innen sind, was sie erwarten, mit welchen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen sie ins Museum kommen und wie sie lernen. Hier führt Hein den Aspekt unterschiedlicher Modalitäten an, dem in Ausstellungen durch Einbeziehung möglichst vieler Sinne Rechnung getragen wird. Als Beispiel führt er ein Konzept des Boston Museum of Science an, bei dem beim Besuch einer Ausstellung neben dem Sehsinn auch Hör-, Geruchs- und Tastsinn einbezogen werden. Die vielfältigen Zugänge führen zur Steigerung des Interesses und der Bereitschaft sich mit Ausstellungsinhalten auseinanderzusetzen. Zentral ist jedoch hierbei, dass sich Museumserfahrung nicht auf die Sinneswahrnehmung und eine ‚bloße‘ Handlung beschränken lässt. Die Gesamterfahrung soll ästhetisch werden, d.h. einerseits die Sinne ansprechen (sinnlicher Zugang) und andererseits die Reflexion über die eigenen geistigen Vorgänge (kognitiver Zugang) (vgl. Kapitel 2, auch Glasersfeld 1995).

Dass mentale Prozesse, bzw. kognitive Erfahrungen beim Museumsbesuch eine wichtige Rolle spielen und von den Museumsbesucher\*innen selbst besonders geschätzt werden, zeigte die Studie von Pekarik, in der Museumserlebnisse aus Besuchersicht untersucht wurden (Pekarik et al. 1999).<sup>220</sup> Aus der Untersuchung geht hervor, dass der Erwerb neuen Wissens und die Erweiterung des eigenen Verständnisses für die Besucher\*innen ebenso wichtig sind, wie die sinnliche Wahrnehmung eines Objekts. Für 36% aller Besucher\*innen sind die beiden Kategorien die wichtigsten Erlebnisse, die sie an einem Museumsbesuch schätzen (vgl. ebd. 168). Für 20% aller Besucher\*innen spielen introspektive Erfahrungen die wichtigste Rolle, also solche, die sich auf die Selbstreflexion der

---

<sup>220</sup> Die Ergebnisse der Studie von Pekarik et al. (1999) beziehen sich auf über 2800 Besucher\*innen neun verschiedener Museen der Smithsonian Institution.

Besucher\*innen über die Bedeutung des Gesehenen beziehen. Darauf folgen mit 8% die sozialen Erlebnisse, also gemeinschaftliche Erfahrungen in Zusammensein mit anderen Personen (Familie, Freunde, Bekannte etc.). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass Wissensvermittlung aus Besuchersicht kein Auslaufmodell ist, aber auch nicht die einzige Erwartung ist.

Ein ganz zentrales Element in dem Konzept des ‚konstruktivistischen Museum‘ von Hein ist die soziale Aktivität der Lernenden, die sich in Handlung und Sprache vollzieht. Da im Fokus des Projektes *Sprache durch Kunst* nicht einzelne Besucher\*innen sondern SuS-Gruppen im Museum standen, ist dieser Aspekt von großer Bedeutung. Der Wissenserwerb erfolgt in aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Gespräch und in der Interaktion der Besucher\*innen mit und untereinander. Hier kann der Grundgedanke von Wygotsky aufgegriffen werden, der die kognitive Entwicklung, also die Reifung von Funktionen, die sich noch in der Entwicklungsphase befinden im sozialen Miteinander sieht (vgl. Wygotsky 1978: 86). Wygotsky spricht von der „zone of proximal development“ (ebd. 84) (Zone der günstigen Entwicklung), und meint damit den Entwicklungsstand des Lernenden, von dem aus das Verstehen für ihn möglich ist. Der Übergang in den nächsten Entwicklungszustand ist laut Wygotski gerade in der Interaktion des Kindes mit kompetenteren Personen (Eltern, Geschwistern, ‚fähigeren‘ Gleichaltrigen) möglich. Hierbei ergänzt Hein: *„Menschen lernen im Radius ihrer eigenen Kenntnis, aber nur innerhalb eines Umfeldes, das im Bereich ihres Zupackens liegt, mit den Möglichkeiten, die ihre Kenntnis und ihr Geschick einer Aufgabe entgegenbringen“* (Hein 2013: 430). Durch die Interaktion mit ‚erfahrenen Helfern‘ eignen sich die Kinder sowohl Sprache als auch ‚Denk-Werkzeuge‘ an, die sie dann selbstständig ausprobieren, bis sie diese schließlich eigenständig und effektiv einsetzen können (vgl. Wygotsky 1987: 83). Dabei lernt nicht nur das zuhörende Kind, sondern auch die erklärende Person, da sie ihre eigenen Gedanken und Wissen zunächst selbst strukturieren muss, bevor sie es teilen kann. Das Sprechen über die jeweiligen Sachverhalte trägt zum eigenen Verständnis bei. In diesem Sinne stellt die kognitive Entwicklung keinen einseitigen Prozess dar, in dem das Kind die Informationen lediglich aufnimmt, sondern erfolgt als eine ‚gemeinsame Konstruktion‘ in der Umwelt des Kindes. Das erworbene Wissen ist somit mehr als ‚nur‘ das

Hinzufügen einzelner, individueller Wissensstrukturen, denn „*Im Diskurs wird aus individuellen Wissensressourcen geteiltes Wissen*“ (Fischer 2001: 21). In diesem Zusammenhang fragt Hein, wie Ausstellungen gestaltet und was eingebaut werden sollte, um die Besucher\*innen zu ermutigen miteinander zu diskutieren, sich mitzuteilen und in diesem Sinne gemeinsame Erfahrungen zu machen. Museen, die bereits ein grundlegendes Verständnis der konstruktivistischen Wende entwickelt haben, setzen diese konsequent in handlungsorientierte Formate und Methoden um (vgl. Nettke 2016/2017). Es gibt verschiedene Elemente sei es in Information, Präsentation und Vermittlung, die auf Interaktion und Handlung abzielen und die aktive Auseinandersetzung der Besucher\*innen mit den Inhalten und auch untereinander fördern. Hierzu zählen beispielsweise analoge Materialien wie Führungstaschen, Begleithefte, Suchspiele und Aktivbögen oder technische Angebote wie Audio- oder Medienguides, darüber hinaus Experimentierstationen, Werkstattangebote (hier unterschiedliche Kurse z.B. in Kalligraphie, Mosaiktechnik oder Bronzeguss), kreatives Schreiben, Theaterspielen oder sogar Tanzworkshops. All diese Angebote verleihen dem Museum als Erlebnisort eine neue Facette und ermöglichen den Besucher\*innen, selbstständig zu arbeiten und vor allem miteinander zu interagieren. In Bezug auf die hier skizzierten Handlungen, die in einer Interaktion stattfinden, ist ein persönliches Interesse am Gelernten von Bedeutung. Dieses Interesse wird in einem Museum vor allem dann gefördert, wenn die Lernenden Nutzungskontexte erkennen und sich das Gelernte auf ihren Alltag beziehen lässt (Hein 1998). Hier wird deutlich, wie wichtig es ist an die Vorkenntnisse, an das Vorwissen der Besucher\*innen anzuknüpfen. Des Weiteren schreibt Hein, dass der Lernprozess darüber hinaus begünstigt werden kann, wenn die Besucher\*innen im Vorfeld erfahren, was sie in der jeweiligen Ausstellung erwartet, was die Grundidee hinter der Ausstellung ist und was sie daraus lernen können. Dies gibt den Besucher\*innen ein Gefühl von Sicherheit durch Orientierung. Anhand dieser Informationen können sie eine Selektion oder Richtungswahl treffen. Hein weist darauf hin, dass auch das Wohlbefinden der Besucher\*innen einen enormen Einfluss auf den Museumsbesuch hat. Fühlen sich die Besucher\*innen wohl, so halten sie sich länger im Museum auf und setzen sich intensiver mit den präsentierten Exponaten auseinander. Was kann jedoch ein Museum dazu beitragen, dass sich die Besucher\*innen darin länger aufhalten und den Besuch

als ein angenehmes, informatives und unterhaltsames Erlebnis in Erinnerung behalten? Seitdem die Vermittlung im Museum mehr an Bedeutung gewonnen hat, spielt die Besucherforschung im Museum eine wichtige Rolle.<sup>221</sup> In den letzten Jahren steht zunehmend die Besuchersicht im Vordergrund und hier vor allem die Erforschung von Besuchsgründen, die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Besucher\*innen. Und trotz der neuen Erkenntnisse bleiben „*viele Erstbesucher einmalige Besucher [...], weil sie sich im Museum nicht wohl genug fühlen*“ (Haus d. Geschichte d. BRD 1996: 23). Hier kann man fragen, ob dies nicht an den Diskrepanzen liegt, die sich immer noch aus den unterschiedlichen Erwartungen der Besucher\*innen und den Zielvorstellungen der Museen ergeben. Greift man an dieser Stelle, vielleicht auf den ersten Blick, einen ‚trivialen‘ Aspekt der Sitzgelegenheiten auf, so stellt man fest, dass das Wohlbefinden der Besucher\*innen immer noch unterschätzt und vernachlässigt wird. Bezogen auf die Möglichkeit des ‚Ausruhens im Museum‘ schreibt Holger Höge (2019) von einem katastrophalen Angebot der Museen. Während beispielsweise Besucher\*innen nach zwei Stunden körperlicher Anstrengung bequeme Erholungsmöglichkeiten suchen, um auch die Informationen verarbeiten zu können, was für den Vermittlungsaspekt besonders wichtig ist, werden ihnen bestenfalls unbequeme Holzstühle oder stilvolle U-förmige Sitzbänke ohne Armlehne und Polster ‚angeboten‘, die nicht gerade zum Verweilen einladen. Höge vermutet dahinter eine Einstellung des Museums: die Besucher\*innen sollen durch die gesamte Ausstellung gehen und immer in Bewegungen bleiben. Der Wunsch der Besucher\*innen, bequem sitzen zu können, z.B. um sich einen Film anzuschauen, oder vor einem Kunstwerk länger verweilen zu können, wird vergessen, obwohl gerade dies sich auch auf das Erlebnis eines Museumsbesuchs an sich auswirkt.

Eng verbunden mit dem Aspekt der Verweildauer und des Erlebnisses von Besucher\*innen in einem Museum ist die Frage nach der Zeit des Lernens. Wie aus dem konstruktivistischen Lernverständnis hervorgeht, spielen die vor einem Museumsbesuch erworbenen Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen eine Rolle. Während des Museumsbesuchs konstruieren die Besucher\*innen ‚neues‘ Wissen, das für weitere Erfahrungen in ihrem Lebensumfeld genutzt wird. Hierbei

---

<sup>221</sup> Vgl. hierzu einen historischen Abriss der Besucherforschung bei Hoffmann (2015).

spielen also die Prozesse, die sich nach einem Museumsbesuch entwickeln, eine Rolle, also die Zeit, in der die Reflexion über den Besuch und das Wiederbetrachten einzelner Exponate zwar nicht mehr direkt, sondern in Gedanken stattfindet. Vor allem die weitere Auseinandersetzung mit den Themen und den Inhalten, kann die Wirkung der direkten Auseinandersetzung mit den Inhalten nachhaltig verlängern und verstärken (vgl. auch Lewalter 2009). An dieser Stelle wird deutlich, dass Bildung im Museum nicht mehr nur als konkreter Museumsbesuch vor Ort verstanden werden kann. Hein betont diesen Lernzeitaspekt und stellt vor allem zeitlich nachgelagerte Aspekte als eine der wichtigsten Aufgaben der Museumspädagogik dar. Hier kommen vor allem die Möglichkeiten neuer Technologien zum Vorschein, mit denen Museen heute den gesamten Prozess vor und nach einem Museumsbesuch versuchen zu unterstützen. Einige der Möglichkeiten zeigt Reussner (2007) auf. Neben den Katalogen und Fachbüchern, die als Nachschlagewerke dienen, liegt der Schwerpunkt auf den Webseiten der Museen, die sich nach und nach zu richtigen Wissensdatenbanken wandeln. Die meisten Sammlungen sind mittlerweile elektronisch verfügbar und können jederzeit eingesehen werden, die im Museum präsentierten Inhalte werden auch online ausführlich präsentiert und es werden weitere Inhalte angeboten, die theoretisch auch unabhängig von einem Museumsbesuch genutzt werden können.

Betrachtet man diese Überlegungen zum Lernen im Museum, verschiebt sich der Fokus von einer Perspektive, die sich auf einen bestimmten Museumsbesuch richtet, hin zu einer erweiterten Perspektive, dem Museum vor, während und nach dem physischen Besuch zu begegnen (vgl. Reussner 2007).

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der kulturellen und der informellen Bildung sind die hier dargestellten Anforderungen an ein konstruktivistisches Museum sehr gut nachvollziehbar. Diese Anforderungen stellen jedoch enorme Ansprüche an die Gestaltung der ganzen Bildungsarbeit, weshalb sie in vielen Museen immer noch nicht im gewünschten Umfang umgesetzt werden.

Welche Erkenntnisse ‚des konstruktivistischen Museums‘ bei der Umsetzung von *Sprache durch Kunst* eine Rolle gespielt haben, wird hier dargestellt:<sup>222</sup>

(9) *Motivation als Schlüsselkompetenz beim Lernen* - das Verlassen des Schulgebäudes stellte einen zusätzlichen Anreiz und Motivation für die SuS dar. (Sprachliches) Lernen erfolgte bei *Sprache durch Kunst* in authentischer, komplexer Umgebung am ‚authentischen Unterrichtsmaterial‘. Durch die Etablierung des Museums wurde eine Abwechslung zur üblichen Unterrichtspraxis geschaffen.<sup>223</sup> Hierbei sollte das Museum von den SuS als ein besonderer Ort wahrgenommen werden, in dem sie anhand der Gemälde für sie relevante Inhalte thematisieren konnten. Darüber hinaus ermöglichte die Auseinandersetzung mit dem Original eine andere Form des Lernens, die SuS gewannen die neuen Erkenntnisse vor allem auf der Grundlage sinnlicher Erfahrungen.

(1) *Lernen ist ein aktiver Prozess, (2) die entscheidende Handlung beim Herstellen von Bedeutung ist geistig* – Grundlage für *Sprache durch Kunst* bildete der handlungsorientierte Ansatz. Dies war jedoch nicht nur im Museum der Fall, wo die räumlichen Gegebenheiten von sich aus (weitläufige Räume, begrenzte Sitzplatzanzahl, keine Tische) andere Formen erfordern als die frontale Wissensvermittlung und das zurückgezogene Arbeiten (vgl. Biener 2004), sondern auch in den Schulen. Gezielt wurden Aktivitäten ausgewählt, die den Bedarf an zusätzlichen Sprechmitteln verdeutlichten und eine Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit für kommunikatives Handeln erforderlich machten (vgl. Olszowa 2003). Das breite Methodenspektrum umfasste somit entdeckende und problemlösende Aktivitäten, wie z.B.: Arbeiten mit Bildausschnitten, Bildszenen körperlich nachstellen, Rollenspiele, Annahmen bzw. Vermutungen über die abgebildeten Personen im Bild aufstellen, Interviews mit Museumspersonal durchführen, Geräuschkulissen zu ausgewählten Bildern erstellen oder Gedichte verfassen. Das Ausprobieren und Sprechen darüber standen im Vordergrund. Die Sprechzeit gehörte vorwiegend den SuS, die sich durch ein Repertoire an

---

<sup>222</sup> Hinzugezogen wurden hierbei Arbeiten zum Fremdsprachenlernen aus konstruktivistischer Sicht, vgl. u.a. hierzu Wolff (2002), Olszowa (2003), Biener (2004).

<sup>223</sup> Doris Lewalter (2009) beschreibt die wesentlichen Merkmale eines Museums, die motivationsförderndes Potenzial haben.

praktischen und verbalen Annäherungsmöglichkeiten in Partner- oder Gruppenarbeit mit den Bildern auseinandersetzen.

(4) *Lernen verwickelt sich in Sprache*, (5) *Lernen ist soziale Aktivität* – die oben genannten Beispiele zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und vor allem unterschiedlichen Wahrnehmungen von Kunst dazu führen, dass (Sprachliches) Lernen nicht singulär und individuell stattfindet, sondern zahlreiche Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, zum Austausch und zur Diskussion in der Lerngruppe entstehen (vgl. auch Meyermann 2004). So wird der Besuch zum sozialen Ereignis. Der Besuch eines Kunstmuseums war für die meisten SuS des Projektes keine Selbstverständlichkeit, so dass sie alle einer vergleichbaren Situation ausgesetzt waren, in der sie über Unbekanntes oder Ungewohntes sprachen und die Grenzen ihrer Ausdrucksfähigkeit erlebten. Gerade durch den Vergleich der Wahrnehmungen und Reaktionen auf das Wahrgenommene lernten sich die SuS auf eine ganz andere Art und Weise kennen als im Unterricht. Über Bilder zu sprechen bedeutet auch, über sich selbst zu sprechen. Durch den kommunikativen Erfahrungsaustausch: Beobachtungen, Gedanken und ein kreatives Herangehen an die Aufgaben hatten die SuS darüber hinaus auch die Möglichkeit, ihre (Sprach-)Kompetenz zu erweitern.

(7) *Man braucht Kenntnisse, um zu lernen* – zwar erhielten die SuS des Projektes Informationen zu einem Kunstwerk, die Anlass für die sprachliche und künstlerische Auseinandersetzung im Workshop waren, eine Vermittlung von (kunsthistorischem) Expertenwissen erfolgte jedoch nicht. Das Projekt zielte darauf den Austausch und die Verständigung über Bilder und Inhalte anzuregen (vgl. auch Biener 2004). Die Einheiten wurden so gestaltet, dass es den SuS möglich war, ausgehend von ihren individuellen und unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensbeständen gemeinsam Bedeutungen auszuhandeln und in diesem Sinne neues Wissen zu konstruieren.

(8) *Lernen braucht Zeit* – dass Museumsbesuche von Schulklassen nur dann lernwirksam sind, wenn sie vorbereitet und insbesondere fortgesetzt werden, kann u.a. der Studie von Anderson und Lukas (1997)<sup>224</sup> entnommen werden. So auch bei *Sprache durch Kunst* gab der Museumsbesuch einen Impuls für die weiterführende Beschäftigung im Unterricht. Die Fortsetzung in der Schule war

---

<sup>224</sup> Vgl. hierzu auch die Einzelfallstudien von Falk und Dierking (2000).

insbesondere für die Erweiterung des Wortschatzes der SuS von großer Bedeutung, da das Wiederholen und Vertiefen des Gelernten notwendig war, um neue Ausdrücke dauerhaft zu festigen und schließlich in den aktiven Wortschatz und Sprachgebrauch der SuS zu übertragen (vgl. Unterkapitel 7.2.3.6). Essenziell für die Erreichung der im Vorfeld gestellten Ziele des Projektes waren die regelmäßigen, mehrfach aufeinander folgenden Einheiten im Museum und Schule.

#### 4.4.4.2 The Contextual Model of Learning

An dieser Stelle wird auf den Erklärungsansatz von Falk und Dierking (2000), erweitert von Falk/Storksdieck (2005) zurückgegriffen. Aus den Ergebnissen langjähriger Forschung der Autoren geht ein Rahmenmodell hervor - das Contextual Model of Learning (kurz: CMoL), in dem versucht wird, die Komplexität des Lernens im Museum zu erfassen.<sup>225</sup> Falk und Dierking gehen davon aus, dass Besucher\*innen im Museum immer Erfahrungen machen, deren Intensität jedoch von vielen Faktoren beeinflusst wird. Im Mittelpunkt dieses Modells steht also nicht die Frage, was ein/e einzelne/r Besucher\*in beim Besuch eines Museums lernt, sondern wie ein Museum, das ‚ergänzt‘, ‚vervollständigt‘, was jemand bereits weiß, glaubt, fühlt oder tun kann (vgl. Falk/Storksdieck 2005; Falk/Dierking 2000: 341).

Die Autoren beschreiben das Lernen im Museum, aufgefasst als ein freiwilliges, eigenmotiviertes Lernen, als ein Zusammenspiel persönlicher, soziokultureller und physischer Kontexte und betrachten es in seiner zeitlichen Entwicklung.<sup>226</sup> Dieses Zusammenspiel beschreiben sie als einen kumulativen, kontinuierlichen, nie endenden Dialog zwischen dem Individuum und seinem physischen und soziokulturellen Umfeld. Daher kann dieser Prozess nicht als eine Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst werden (vgl. Falk/Dierking 2000: 10), sondern bedarf einer längeren Betrachtung. Elementar für den Lernerfolg sind die verstärkenden Ereignisse und Erfahrungen der

---

<sup>225</sup> Das Kontextuelle Model of Learning stützt sich auf Erkenntnisse zu Lernprozessen aus konstruktivistischen, kognitionspsychologischen sowie neurobiologischen Theorien und Untersuchung u.a. von Vygotsky, Damasio und Piaget (vgl. Falk/Dierking 2000: 237-263).

<sup>226</sup> Der persönliche Kontext wird im Laufe der Zeit durch den räumlich-gestalterischen und den soziokulturellen Kontext des Individuums geprägt.

Besucher\*innen nach einem Museumsbesuch, die den Wissenserwerb im Museum erst vervollständigen (vgl. Lewalter 2009).

Im Folgenden werden die drei Kontexte kurz erklärt. Darüber hinaus werden zwölf Schlüsselfaktoren vorgestellt, die den Kontexten zugeordnet sind und von den Autoren als diejenigen bestimmt wurden, die die Lernprozesse im Museum beeinflussen bzw. als Beitrag zur Qualität einer Museumserfahrung definiert werden.

#### *Persönlicher Kontext (Personal context)*

Der persönliche Kontext stellt die Gesamtheit der persönlichen Faktoren, die jede/r Besucher\*in mit in eine Lernsituation mitbringt:

- (1) Motivation und Erwartungen hinsichtlich des Besuchs (Visit motivation and expectations)
- (2) Vorwissen (Prior knowledge)
- (3) vorherige (Museums-)Erfahrungen (Prior experiences)
- (4) (vorherige) Interessen (Prior interests)
- (5) Wahlmöglichkeiten und Kontrolle (Choice and control)

(vgl. Falk und Storksdiack 2005: 747).

Basierend auf konstruktivistischen Lerntheorien beziehen Falk und Storksdiack (2005) hierbei unter anderem Motivation und die an dem Museumbesuch geknüpften Erwartungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen mit dem Museumsbesuch, thematische und allgemeine Interessen, Überzeugungen und den Wunsch, selbst zu entscheiden, was und wann angesehen, gelesen und gelernt wird. Hierbei spielt die intrinsische Motivation eine wichtige Rolle, die letztlich ausschlaggebend dafür ist, ob eine Person ein Museum oder eine Ausstellung besucht oder nicht. Falk und Dierking (2000) gehen davon aus, dass das Lernen im Museum intrinsisch motiviert ist, d.h. die intrinsische Motivation dient als Basis für einen erfolgreichen Lernprozess. Je höher die Motivation ist, desto leichter fällt den Besucher\*innen das Lernen.

Ein weiterer hier diskutierter Aspekt, der die informelle Lernumgebung charakterisiert, die Besucher\*innen in ihrer Freizeit besuchen, ist die Selbststeuerung. Geleitet von eigenem Vorwissen, dem Interesse und den

Überzeugungen bestimmen die Besucher\*innen frei über die Zeit und Lerninhalte.

All die persönlichen Faktoren, die für jeden Besucher individuell sind und in die pädagogische Situation eingebracht werden, beeinflussen das Verhalten des Besuchers im Museum, die Auswahl der Objekte und der Personen, mit denen er interagiert, und letztendlich seine spätere Erinnerung.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Besuchsmotivation, wie sie von Falk und Dierking (2000) dargestellt wird, nicht zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheidet, auch wenn ausdrücklich intrinsische Motivation als Faktor genannt wird. Diese Unterscheidung wäre an dieser Stelle wichtig, da letztlich nicht davon ausgegangen werden kann, dass jede/r, die/der das Museum in ihrer/seiner Freizeit besucht, selbst intrinsisch motiviert ist. Vor allem unter den Freizeitbesucher\*innen, die z.B. aus dem Bedürfnis der sozialen Integration heraus ins Museum kommen, beispielsweise um Zeit mit den Arbeitskolleg\*innen, Freunden oder dem eigenen Partner zu verbringen, oder unter jenen Besucher\*innen, die aus praktischen Gründen<sup>227</sup>, z.B. wegen schlechten Wetters ins Museum kommen, wäre wichtig zu überprüfen, ob es zu einer Verschiebung, einer Entwicklung von eher fremdmotiviertem Lernen zu einem selbstmotiviertem Lernen kommt. Auch bei intrinsisch motivierten Besucher\*innen braucht es manchmal Impulse von außen, wie z.B. eine/n engagierte/n Kunstvermittler\*in, um die innere Motivation aufrechtzuerhalten.

In dem Wissen, dass diese Aspekte - intrinsische Motivation und Selbststeuerung - im persönlichen Kontext eine so wichtige Rolle spielen, bei SuS-Gruppen jedoch nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass sie eigenmotiviert und freiwillig ins Museum kommen und in der Gestaltung ihres Museumsbesuches ganz frei sind, sollte diesen beiden Aspekten in Bezug auf Schulgruppen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Gegensatz zu Freizeitbesucher\*innen werden die SuS im Museum fremdgesteuert, also zeitlich und räumlich geleitet, sei es durch Kunstvermittler\*innen/Lehrkräfte oder je nach Aufgabenstellung durch textliche oder auditive Elemente. Vor dem Hintergrund,

---

<sup>227</sup> Falk, Moussouri und Coulson (1998) ordneten die Besuchsmotivationen bzw. Gründe in sechs Kategorien ein: 1: Museum als Sehenswürdigkeit des Ortes/der Stadt (place), 2: Bildung (education), 3: Museumsbesuch als wiederkehrendes Ereignis im Leben (life cycle), 4: soziales Ereignis (social event), 5: Unterhaltung (entertainment) und 6: praktische Gründe (practical issues).

dass Lernprozesse am effektivsten verlaufen, wenn die Besucher\*innen das Gefühl haben den Lernprozess selbst steuern zu können (vgl. Falk/Dierking 2000: 138), ist es wichtig, dass auch SuS die Möglichkeiten bekommen die Inhalte im Museum selbständig zu erarbeiten, sei es durch die eigene Auswahl der Kunstwerke oder die Vorgehensweise bei der Umsetzung konkreter Aufgabenstellungen.

### *Soziokultureller Kontext (Sociocultural context)*

Beim soziokulturellen Kontext geht es insbesondere um den Einfluss des sozialen Umfelds auf die Lernerfahrungen einzelner Besucher\*innen bzw. Gruppenmitglieder (vgl. Falk/Dierking 2000, auch bei Falk/Storksdieck 2005). Die Autoren unterscheiden hierbei zwischen:

- (6) Vermittlung innerhalb der sozialen Gruppe (Within group social mediation)
- (7) Vermittlung außerhalb der unmittelbaren sozialen Gruppe (Mediation by others outside the immediate social group)

(vgl. Falk und Storksdieck 2005: 747).

Ein Museumsbesuch findet in der Regel in einer Gruppe statt, sei es Familie, Freunde, Studierenden, SuS, die in diesem Sinne im Museum eine Lerngemeinschaft bilden (vgl. Falk/Dierking 2000: 138). Der soziokulturelle Kontext umfasst einerseits die soziokulturelle Vermittlung innerhalb dieser Gruppe/Lerngemeinschaft, d.h. die Gruppenmitglieder interagieren miteinander, durch Diskussionen, Erfahrungsaustausch und gegenseitige Erklärungen. All dies ermöglicht den einzelnen Gruppenmitgliedern die Bedeutungen auszuhandeln und neue Informationen zu entschlüsseln. Andererseits wird der Lernprozess auch von Menschen außerhalb der eigenen Gruppe beeinflusst. Durch die soziale Interaktion mit von den Besucher\*innen anerkannten Experten (museumspädagogisches Personal, weitere Drittanwesende) können die Lernprozesse positiv oder negativ, je nach Fähigkeit der Vermittelnden beeinflusst werden. Mit der separaten Darstellung des soziokulturellen Kontextes heben die Autoren die Interaktivität und das Soziale bei dem Lernprozess hervor.

Auch andere museumspädagogische Theoriekonzepte stimmen mit der Forschung von Falk und Dierking überein; Tobias Nettke beschreibt den Museumsbesuch als „soziales Ereignis“ (Nettke 2013: 435), Michael Parmentier

fordert, dass das Museum „Ort ständiger Konferenz“ (Parmentier 2008) sein soll und Eilean Hooper-Greenhill schlägt vor, dass das Museum in Zukunft auf einen „communication mix“ (Hooper-Greenhill 2007: 30) setzen soll.

### *Physischer Kontext*

Der dritte Kontext umfasst räumliche und physische/gegenständliche Merkmale der Lernumgebung Museum, sowie die über das Museum hinausgehende Aspekte, die die Lernerfahrungen beeinflussen:

- (8) Vorherige Orientierung (Advance Organizer)
- (9) Orientierung im physischen Raum (Orientation to the physical space)
- (10) Architektur und weitläufiges Umfeld (Architecture and large-scale environment)
- (11) Design, Umgang mit der Ausstellung und Programme (Design an exposure to exhibits and programs)
- (12) Anschließende, verstärkende Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums (Subsequent reinforcing events and experiences outside the museum)

(vgl. Falk und Storksdieck 2005: 747).

Laut Falk und Dierking (2000: 139) lernen Menschen besser, wenn sie wissen, was von ihnen erwartet wird und wenn sie sich in der Lernumgebung wohlfühlen. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang, den Besucher\*innen Orientierungshilfen an die ‚Hand zu geben‘, damit sie den Museumsbesuch selbst gestalten und sich dabei auf die Inhalte konzentrieren können. Hierzu gehören die gesamte Architektur, das Ausstellungsdesign, Auswahl der Exponate, ihrer Darstellung und Präsentation (Beleuchtung, Beschriftung), Pläne und Broschüren über die Ausstellungen, Texttafeln etc. Je nachdem, wie all diese Hilfsmittel präsentiert und konzeptualisiert werden, können sie unterschiedliche Auswirkungen auf die Lernprozesse der Besucher\*innen haben. Im letzten Faktor spiegelt sich die bereits erwähnte Zeitkomponente wider. Der individuelle Lernprozess erstreckt sich über längere Zeiträume, d.h. dass auch Ereignisse und Erfahrungen vor und insbesondere nach einem Museumsbesuch, die auch Tage, Wochen oder Monate später stattfinden, den Lernprozess im Museum vervollständigen. Die Ergebnisse der qualitativen Forschung von Falk und

Dierking (2000) zeigen deutlich, dass sich die Lernwirksamkeit eines Museumsbesuchs zeigt, wenn später in einem authentischen Umfeld (Alltags- oder Berufssituation) auf Museumserfahrungen zurückgegriffen wird und diese genutzt werden.

Die folgende Abbildung (Abb. 5) zeigt, dass die drei wesentlichen Kontexte im Ansatz von Falk und Dierking nicht konstant sind, sondern Lernen im Museum nur durch das Zusammenspiel dieser drei Kontexte möglich ist.



Abbildung 5: Zusammenspiel von personalem, soziokulturellem und physischen Kontext nach Falk/Dierking 2000

Das konstruktivistische Lernverständnis, das diesem Konzept zugrunde liegt, ist an dieser Stelle deutlich erkennbar: „*Learning is situated within a series of contexts*“ (Falk/Dierking 2000: 10). Wie die Autoren selbst schreiben, kann die Gesamtzahl der Faktoren, die das Lernen direkt und indirekt beeinflussen, in Hunderten, wenn nicht in Tausenden von Faktoren gezählt werden. Basierend auf den Forschungsergebnissen (vgl. Falk/Dierking, 2000; Falk/Storksdiack 2005) stellte sich heraus, dass zwar keiner dieser zwölf Faktoren einzeln einen signifikanten Einfluss auf die pädagogische Erfahrung in einem Museum hat, der Lernprozess jedoch erschwert wird, wenn einer dieser Faktoren in dem Lernprozess nicht berücksichtigt wird.

Auch wenn die Untersuchungen von Falk/Dierking (2000), Falk/Storksdiack (2005) auf der großen Autonomie der Besucher\*innen beruhen, die sich frei im Museum bewegen und über die Auswahl seiner Objekte und Themen frei entscheiden, ist es wichtig die jeweiligen Faktoren auch in Bezug auf die

Lernprozesse in den SuS-Gruppen zu beachten. Dieses Modell ist im schulischen Kontext wichtig, da es informelle und formale Lernansätze durch einen Vermittler außerhalb der unmittelbaren sozialen Gruppe (soziokultureller Kontext) vereint.

Im Folgenden wird erläutert, welche Faktoren des kontextuellen Lernmodells von Falk/Dierking bei *Sprache durch Kunst* besonders berücksichtigt wurden. Vorgestellt werden Aspekte, die zwischen Freizeitbesucher\*innen und SuS kontrastieren, und solche, für die die Schule eine besondere Gelegenheit bietet, sie zu vertiefen.

#### *Persönlicher Kontext (Personal context)*

*Sprache durch Kunst* stellt eine fremdmotivierte Form des Lernens dar, da die SuS das Museum im Rahmen des Unterrichts besuchten. Vor dem Hintergrund der Ausführungen vom Falk/Dierking lag der Fokus auf dem Aspekt der Motivation der SuS. Die Gestaltung des Projektes *Sprache durch Kunst* zielte darauf ab, die Motivation der SuS für Museumsbesuche und auch andere Unterrichtsformen (Gestaltung der Schuleinheiten) zu entwickeln, aufrecht zu erhalten und zu steigern. Angestrebt wurde die Verschiebung von fremdmotiviertem Lernen hin zu selbstmotiviertem Lernen.

Um diesen Verdrängungsprozess anzuregen, um die Motivation der SuS zu steigern, wurde u.a. berücksichtigt Aktivitäten ganzheitlich zu gestalten. Bei der Umsetzung bedeutete dies nicht nur die Berücksichtigung verschiedener Sinne, sondern auch eine emotionale und künstlerische Herangehensweise, wie z. B. das Präsentieren eines eigens gestalteten Gedichts in Verbindung mit körperlicher Darstellung. Darüber hinaus wurden die Aktivitäten hauptsächlich in Partner- und Gruppenarbeiten durchgeführt, damit möglichst viele SuS miteinander interagieren und voneinander lernen aber auch zueinander, auch als Klassengemeinschaft finden konnten. Viele Aufgaben wurden möglichst frei und offen konzipiert, um den SuS die kreative Umsetzung (z.B. Gestaltung von Tonskulpturen, Schreiben eines Gedichtes, Präsentieren einer Szene) zu ermöglichen (vgl. hierzu die Museumbox 2015 und Roll et al. 2017).

Bei den hier dargestellten motivationssteigernden Aspekten wird der Bezug zu Aspekten des konstruktivistischen Museums nach Hein sehr deutlich (u.a. *Lernen*

*ist ein aktiver Prozess, Lernen ist soziale Aktivitäten, man braucht Kenntnisse, um zu lernen*). Außerdem wird an dieser Stelle deutlich, wie bereits von Falk und Dierking ausgeführt, dass der persönliche Kontext nicht losgelöst vom soziokulturellen und physischen Kontext betrachtet werden kann und dass diese drei Kontexte nur im Zusammenspiel wirken.

#### *Soziokultureller Kontext (Sociocultural context)*

Die Betonung der Lerngemeinschaft, der sozialen Interaktion so wie sie bei Falk/Dierking dargestellt ist, hatte einen starken Einfluss auf die (Sprach)Gestaltung von *Sprache durch Kunst* und ist in dem Ansatz des Projektes als kooperatives Lernen verankert. So zeigen beispielsweise die Untersuchungen von Lange (2013: 25), dass der Sprechanteil der einzelnen SuS in der Kunstkommunikation sehr gering ist, meist spricht immer nur eine Person während der Rest der Gruppe zuhört. Wenn der Austausch zu einer eigenständigen, kreativen Erschließung des Werks führen soll, ist es wichtig, Impulse zu initiieren, die es den meisten SuS ermöglichen, aktiv zu werden und sich gleichzeitig an der Übung zu beteiligen. Daher wurden die Übungen und Aktivitäten bei *Sprache durch Kunst*, so gestaltet und umgesetzt, dass eine direkte Kommunikation und Interaktion zwischen den SuS selbst stattgefunden hat. Als Beispiel kann die Einheit *Körper und Körpersprache* angeführt werden, in der die SuS sich mit der Skulptur von Rodin „Das eiserne Zeitalter“ nicht nur durch Gespräche mit dem/der Kunstvermittler\*in auseinandersetzen, sondern durch Nachstellen und Formen und den Austausch zu zweit und erst dann in der Gruppe (vgl. Kapitel 6). Durch Aktivitäten in Paaren nähern sich die SuS einander an, weil sie einen gewissen Schutzraum erhalten und zunächst von anderen SuS getrennt sind. Darüber hinaus ermöglicht eine solche Umsetzung gleichzeitige Beteiligung aller SuS. Genau darauf wurde in *Sprache durch Kunst* ein besonderes Augenmerk gelegt, alle Kinder gleichzeitig in die Auseinandersetzung und das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.

#### *Physischer Kontext*

Der Museumbesuch stellte für die meisten SuS im Projekt keine Selbstverständlichkeit dar. Daher war es zunächst notwendig, die SuS an das Museum heranzuführen, damit sie ein Verständnis für das Museum als Institution

entwickeln und es für sie zu einem vertrauten Lernort zu machen. Dabei treten die Aspekte von Falk und Dierking in den Vordergrund, wie Orientierung im Raum, Architektur, Design und Umgang mit der Ausstellung.

Ein weiterer Aspekt im physischen Kontext, der für die Arbeit im Projekt *Sprache durch Kunst* grundlegend war, sind die anschließenden verstärkenden Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums.

Dass Museumsbesuche nur dann lernwirksam sind, wenn sie vorbereitet und vor allem auch nachbereitet werden zeigen auch weitere Studien (u.a. Waltner/Wiesner 2009; Anderson/Lucas 1997; Bitgood, 1993). Diese Ergebnisse lassen erkennen, wie wesentlich es ist, in anschließenden Unterrichtsstunden die Inhalte des Museums aufzugreifen und zu vertiefen, vor allem im Hinblick auf die Sprachförderung.

Diese Verknüpfung der beiden Lernorte Museum und Schule war bereits im Jahr 2008 die Grundidee von *Sprache durch Kunst* (vgl. Unterkapitel 5.4). Damit setzt das Projekt die Idee einer dauerhaften Bildungspartnerschaft um, was bedeutet, dass ein Museumsbesuch in den Stundenplan implementiert wird, so dass dieser alle ein bis zwei Wochen stattfindet und dass er nicht zu einem einmaligen Ereignis innerhalb eines Schulhalbjahres wird.

Wie wichtig diese Verknüpfung der beiden Lernorte ist, zeigte sich auch im Projekt *Sprache durch Kunst*. In der ersten Evaluation wurde untersucht, ob sich Unterschiede in den Förderungsergebnissen ergeben, wenn SuS ausschließlich im Museum gefördert werden und wenn eine Förderung in der Schule an die Arbeit im Museum anschließt. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass erheblich bessere Förderungsergebnisse erzielt wurden, wenn das Projekt sowohl im Museum als auch in der Schule durchgeführt wurde. Falk und Dierking folgend sind somit die Lernprozesse im Museum nicht isoliert, sondern wie bei *Sprache durch Kunst* als Teil eines kontinuierlichen Prozesses zu betrachten.

#### 4.4.4.3 Lernen bei *Sprache durch Kunst*

Vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Lerntheorie nach Hein und dem Erklärungsansatz von Falk und Dierking (2000, erweitert von Falk/Storksdiack 2005) und im Rückgriff auf die Potenziale außerschulischer Lernorte wird im

Folgenden die ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung als Lernkonzept von *Sprache durch Kunst* erläutert.



Abbildung 6: Lernansatz von *Sprache durch Kunst*

Einen Bildungsmoment in dem Ansatz von *Sprache durch Kunst* stellt die sinnliche Wahrnehmung dar, wenn Sprache als kognitives Werkzeug in diese Wahrnehmung und zu ihrem Verständnis eingebunden wird.

Das Projekt *Sprache durch Kunst* zielt darauf ab, diese Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Sprache im Unterricht (d.h. Museum und Schule) ganzheitlich, handlungsorientiert und interaktiv-kooperativ zu gestalten.

Was diese Aspekte in der Praxis bedeuten, wird im Folgenden kurz erläutert.

Der ganzheitlich handlungsorientierte Zugang bedeutet, dass die Aufmerksamkeit und Bewusstsein für das Wahrgenommene, durch verschiedene gestaltend-produktive Aktivitäten, wie z.B. Musizieren, szenisches Spiel, gestalterische Arbeit, im Umgang mit unterschiedlichen Materialien gefördert werden. Dabei tritt das erweiterte Verständnis von Sprache, das dem Projekt *Sprache durch Kunst* zugrunde liegt, in den Vordergrund. Gemeint ist damit, dass Sprache verschiedene Möglichkeiten der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Kommunikation, der Interaktion, der Mitteilung, des Ausdrucks und der Handlung impliziert. Das heißt, dass die Rezeption und Verarbeitung von Bildern u.a. auch die nicht-sprachliche Ausdrucksformen, wie z.B. bildnerische, musikalische oder darstellerische Elemente, in dem Sinne das eigengestalterische Tun umfasst. Dieser Zugang wird bewusst eingesetzt, um einerseits das individuelle

Ausdrucksrepertoire der SuS zu erweitern, andererseits ist dieser Ansatz als Brücke zur verbalen Sprache zu sehen.

*„Wenn Erlebtes in ästhetischer Form zum Ausdruck gebracht wird, gelangt es vom nicht kommunikablen Inneren nach außen und wird damit für den intersubjektiven Austausch verfügbar. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert, geteilt und miteinander besprochen werden kann“* (Kirchner et al. 2006: 14).

So angelegte vernetzte Förderung verschiedener Ausdrucksformen ermöglicht ein differenziertes „Reden“ über ästhetische Phänomene und Erfahrungen. Darüber hinaus entstehen dadurch außergewöhnliche Erfahrungen und neue Interpretationen zu Bildern und Bezüge zu individuellen Erlebnissen und Emotionen der SuS (vgl. Okonska et. al 2018).

Wie dem Ansatz von *Sprache durch Kunst* (vgl. Abb. 6) zu entnehmen ist, kann der ganzheitliche handlungsorientierte Zugang nur durch interaktiv-kooperatives Lernen realisiert werden. Wie bereits an anderer Stelle erläutert (vgl. Unterkapitel 2.3 und 3.3.5), bedeutet ein aktiver Umgang mit Kunstwerken in einen Austauschprozess mit den Mitschüler\*innen zu kommen. Mit interaktiv-kooperativem Lernen<sup>228</sup> sind hier Aktivitäten und Aufgaben gemeint, die von den SuS in Partnerarbeit oder in Kleingruppen nur gemeinsam, in Abstimmung miteinander bearbeitet werden können. Vor diesem Hintergrund sind die Aktivitäten bei *Sprache durch Kunst* konzipiert. Die Zugangswege zu Kunstwerken werden von den SuS gemeinsam explorativ erarbeitet und verbalisiert. So kann beispielsweise eine körperliche Performance zum abstrakten Bild, indem jede/r Schüler\*in eine Farbe ihrer/seiner Wahl zugewiesen wird (vgl. Einheit „Abstraktion und Ausdruck“<sup>229</sup>) erstellt werden, nur indem gemeinsam diskutiert, verhandelt und Lösungen erarbeitet werden, an denen alle SuS beteiligt sind. Hierbei setzen sich die SuS aktiv mit dem Kunstwerk auseinander, treten durch das Aushandeln von Lösungsmöglichkeiten ins Gespräch und führen eine authentische Kommunikation. Das gemeinschaftliche Lernen in Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht auch eine soziale Teilhabe, bei der sich Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, z.B. mit unzureichenden Deutschkenntnissen, gegenseitig unterstützen können.

---

<sup>228</sup> Vgl. hierzu u.a. Weidner 2016; Brüning/Saum 2015, Müller 2011.

<sup>229</sup> Vgl. hierzu Museumsbox 2015.

Leistungsschwächere SuS finden im geschützten Rahmen einer Zweier- oder Kleingruppe eher den Mut, sich zu äußern und können von den leistungsstärkeren Kindern lernen. Auch leistungsstärkere SuS profitieren davon, indem sie z.B. den Lernstoff erklären und sich hierdurch selbst intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen und dabei ihre eigenen kognitiven und didaktischen Fähigkeiten üben können (vgl. hierzu Grundsätze von Hein: Lernen ist ein aktiver Prozess, Lernen verwickelt sich in Sprache, Lernen ist soziale Aktivität und den soziokulturellen Kontext von Falk/Dierking). Solch eine Unterrichtsgestaltung fördert die Entwicklung von Problemlösungs- und Sozialkompetenzen, was häufig zu einem positiveren Selbstbild der SuS führen kann.

Sowohl in den Ansätzen von Hein als auch von Falk/Dierking wird deutlich, dass die relevanten Grundsätze (Hein) und Faktoren (Falk/Dierking) nicht getrennt voneinander betrachtet werden können und nur im Zusammenspiel wirken. Das bedeutet, dass all diese Aspekte Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und interaktiv-kooperatives Lernen bei der Entwicklung und Gestaltung von Aktivitäten berücksichtigt werden müssen.

Es kann nicht von ganzheitlicher Form der sprachlichen Bildung gesprochen werden, wenn sinnliche Wahrnehmung und sprachlicher Ausdruck auf Schulung der Sinnesorgane und Verbalisieren vom Gesehenen beschränkt werden.

Wie bei Falk und Dierking wurde auch der zeitliche Aspekt in dem Ansatz von *Sprache durch Kunst* integriert, den auch Hein ausdrücklich formuliert. Damit soll verständlich gemacht werden, dass der Lernprozess im Zusammenhang mit Museum und Schule nicht auf das Museum beschränkt ist, sondern erst durch den Schulunterricht, durch wiederholtes Gestalten, Nachdenken und Verbalisieren seine Wirkung entfalten kann (vgl. Unterkapitel 7.2.3.6). Die Lernwirkung bedarf also einer erweiterten Perspektive: in Verbindung von Museum und Schule. Der zeitliche Aspekt bezieht sich ferner auf die kontinuierliche Zusammenarbeit des Museums mit der Schule. Gemeint sind hiermit die regelmäßigen, mehrfach aufeinander folgenden Besuche im Museum und ergänzende Schuleinheiten.

Gerade im Hinblick auf das Museum hat sich während des Projektes herausgestellt, dass die SuS eine gewisse Anlaufphase benötigen, um im Projekt, vor allem aber in den Räumlichkeiten des Museums „anzukommen“ (vgl.

uzbonn 2015). Daher kann die Einbindung eines Museums in den Schulunterricht nicht auf einen einmaligen Besuch während des Schulhalbjahres beschränkt werden.

*„Ein einmaliger Besuch kann daher nicht leisten, was das wiederholte Erleben dieses außerschulischen Lernortes bewirken kann. Nur der mehrfache Besuch des Museum Folkwang bedingt die Akzeptanz und Aneignung des Orts Museum und schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Kinder hier lernen können“ (uzbonn 2015: 25).*

Der zeitliche Aspekt, in diesem Sinne die Langfristigkeit des Projektes ist einer der Gründe für seine Wirkung.

Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, die Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule so zu gestalten, dass kontinuierliche Museumsbesuche in den Regelunterricht implementiert werden.

Im Kapitel 5 wird ausführlich beschrieben, wie sich die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule im Projekt *Sprache durch Kunst* in der Praxis gestaltete.

## 5 *Sprache durch Kunst*

Im folgenden Kapitel wird das Projekt *Sprache durch Kunst*, die Zielsetzung und die Kernbereiche, vorgestellt. Ausgehend von dem Programm „*Language through Art*“ im J. Paul Getty Museum in Los Angeles und den dort erstellten didaktischen Materialien wird aufgezeigt, welche Veränderungen das Projekt *Sprache durch Kunst* in Essen vorgenommen hat. Dabei wird die Entstehungsidee des Projektes in Essen erläutert und das Projekt *Sprache durch Kunst* in seinem geschichtlichen Verlauf dargestellt. Anschließend werden die Adressatengruppen des Projektes vorgestellt. Anhand der Darstellung der Projektumsetzung werden die Zusammenhänge und unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Lernorte Museum und Schule aufgezeigt.

### 5.1 Das Projekt *Sprache durch Kunst*

Bei *Sprache durch Kunst* handelte es sich um ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt des Institutes für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen (UDE) und der Abteilung Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang (MF).

Die Kooperation zwischen den beiden Einrichtungen wurde bereits im Jahr 2008 unter der Leitung von Dr. Hartwig Fischer (Museum Folkwang) und Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Universität Duisburg-Essen) initiiert und in den Jahren 2009/2010 durch die PwC-Stiftung gefördert. Das Ziel des zweijährigen Pilotprojektes war die Entwicklung und Realisation eines museumspädagogischen Angebots, das der Sprachförderung und Förderung interkultureller Verständigungen diene.

Die Datengrundlage für die vorliegende Arbeit bildet das Material, das in den Jahren 2011-2015, dem Zeitraum der Förderung durch die Stiftung Mercator (vgl. Stiftung Mercator<sup>230</sup>), erhoben wurde. Die Leitung des Projektes lag an der

---

<sup>230</sup> Die Stiftung Mercator ist eine gemeinnützige, private Stiftung, die 1996 von der Handels- und Unternehmerfamilie Karl Schmidt aus Duisburg ins Leben gerufen wurde. Seit Beginn ihrer Tätigkeit hat die Stiftung 1.526 Projekte in Höhe von 669 Millionen Euro gefördert (vgl. Stiftung Mercator – Jahresbericht 2018;

[https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2019/2019\\_08/Jahresbericht\\_2018.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2019/2019_08/Jahresbericht_2018.pdf)  
Die Säulen der Stiftung Mercator bilden drei inhaltliche Ressorts: Wissenschaft, Bildung und Internationale Verständigung. Innerhalb dieser Ressorts werden Projekte und Partnergesellschaften initiiert, entwickelt und finanziert, die auf die konkreten Ziele in den vier Clusterthemen: Europa, Integration, Klimawandel und Kulturelle Bildung hinwirken.

Universität Duisburg-Essen bei Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (bis 2013) und Prof. Dr. Heike Roll (seit 2013), im Museum Folkwang bei den Direktoren Dr. Hartwig Fischer (bis 2012) und Tobias Bezolla (seit 2013) und der Leitung der Abteilung Bildung und Vermittlung Heike Kropff (bis 2013), Dr. Karin Mohr (übernahm in der Zwischenzeit von 2013-2014 die alleinige Verantwortung) und der Leitung der Abteilung Bildung und Vermittlung Peter Daners (seit 2014).

Der Fokus der Zusammenarbeit lag auf der engen Verknüpfung der Kompetenzbereiche Sprachförderung und Kunstvermittlung. Die Sprachförderung wurde durch verschiedene Methoden, ästhetisch-kulturelle Aktivitäten unterstützt (vgl. u.a. Kirchner 1999; Kirschenmann/Schulz 1999; Kirchner/Kirschenmann, 2004; Uhlig 2005; Maiwald 2005; Abraham/Sowa 2012). Durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken fanden die SuS den Weg zur Sprache und von dieser aus wieder zur Kunst zurück, d.h. sie wurden in einen fortwährenden Verknüpfungs- und ‚Übersetzungsprozess‘ gebracht. Es erfolgte eine gezielte Förderung von Sprache und Kunst, in welcher nicht nur die Ausdrucksfähigkeit, das freie Sprechen vor anderen und die Versprachlichung der Wahrnehmung geübt wurde, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert und die sozialen und kommunikativen Kompetenzen erweitert wurden.

In dem gemeinsamen Arbeitsprozess wurden von Seiten der Kooperationspartner (UDE und MF) verschiedene Schwerpunkte erarbeitet, die die Grundlage für das Projekt *Sprache durch Kunst* bildeten.

Anliegen und Ursprungsidee des Projektes war es, die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten von SuS, insbesondere mit Migrationshintergrund bzw. mit Sprachförderbedarf, durch ästhetisch-kulturelle Auseinandersetzung mit bildender Kunst zu erweitern. Das erweiterte Verständnis von Sprache, das dem Projekt zugrunde lag, implizierte verschiedene Möglichkeiten der Wahrnehmung

---

Im Themencluster Kulturelle Bildung verfolgt die Stiftung Mercator das Ziel „... dazu bei(zu)tragen, dass allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Zugangschancen zu kultureller Bildung mit einer hohen künstlerischen Qualität ermöglicht werden. Unsere besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Schule, da hier alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können, auch diejenigen, die aus sozioökonomischen Gründen keinen selbstverständlichen Zugang zu Angeboten kultureller Bildung außerhalb der Schule erhalten. Aus diesem Grund setzen wir uns dafür ein, dass der Stellenwert kultureller Bildung als Teil allgemeiner Bildung in Schulen anerkannt und ihre Qualität und Wirksamkeit gesichert wird.“ (Stiftung Mercator 2017: 26). In diesem Sinne wurde das Projekt *Sprache durch Kunst* dem Themencluster Kulturelle Bildung zugeordnet.

von Wirklichkeit, der Kommunikation, der Interaktion, der Mitteilung, des Ausdrucks und der Handlung. Die Kunst sollte die SuS inspirieren sich kreativ auszudrücken, indem auch Mimik und Gestik, Körpersprache sowie bildnerische oder auch musikalische Elemente in die Rezeption und Verarbeitung von Bildern und Skulpturen einbezogen wurden. Die Workshops<sup>231</sup> zielten auf die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Sprache. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit Kunst führte dazu, dass die SuS sprachliche Mittel erwarben, um ihre eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und ästhetisch-künstlerische Arbeitsprozesse<sup>232</sup> zu artikulieren, zu formulieren und zu reflektieren (vgl. Okonska et al. 2018). Hierzu besuchten die am Projekt teilnehmenden Kinder für die Dauer eines Schulhalbjahres von Kunstvermittler\*innen angeleitete Workshops im Museum Folkwang und erhielten ergänzend dazu vor- bzw. nachbereitende Einheiten in der Schule, die von den Sprachdidaktiker\*innen der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurden. Die SuS erfuhren das Museum Folkwang als einen Ort, der ihnen die Zeit und Möglichkeit gab, sich intensiv mit der Kunst und ihrer Thematik auseinanderzusetzen und zugleich Sprache spielerisch zu entdecken. Die schulischen Einheiten (Vor- und Nachbereitung) sollten hier nicht als Nachhilfe im Fach Deutsch verstanden werden. Vielmehr stand die sprachliche und kulturelle Förderung im Vordergrund, in welchen sowohl die Museumsbesuche, die Kunstwerke und ihre Deutungen wie auch die Gespräche und der Austausch hierüber verarbeitet werden konnten, was zu einer nachhaltigen sprachlichen Verbesserung führte.

Die Grundidee bestand darin, außerschulisches und schulisches Lernen in einem ganzheitlichen Ansatz zu verknüpfen und gleichzeitig auch Kinder aus mit sozial benachteiligten Familien an kulturelle Bildung (in diesem Fall an das Museum) heranzuführen. Schulische Förderung und kulturelle Bildung sollten im Bewusstsein der teilnehmenden Kinder miteinander verknüpft werden und keine Gegensätze darstellen.

---

<sup>231</sup> Gemeint sind hiermit sowohl die Museumseinheiten als auch der schulische Unterricht, die im Rahmen des *SdK*-Projektes stattgefunden haben.

<sup>232</sup> Gerade künstlerische Arbeitsprozesse bergen ein großes Erfahrungspotenzial: die SuS erleben, dass es viele Möglichkeiten gibt, etwas zu gestalten oder Probleme zu lösen, sie probieren sich in Neuem und Unbekanntem aus. Damit jedoch aus Erlebnissen auch Erfahrungen werden können, müssen diese durch Reflexion und Verarbeitung, also durch Kommunikation, sprachliche Verarbeitung des Schaffensprozesses unterstützt werden.

Neben der Arbeit mit den SuS umfasste das *SdK*-Projekt auch ein Qualifizierungsprogramm für die oben genannten Multiplikator\*innen der Kunstvermittlung und Sprachdidaktik, die mit der Umsetzung des Projektes an den jeweiligen Orten, Museum und Schule, betraut waren. Dieses Qualifizierungsprogramm zielte darauf, die Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen für das jeweils andere Fachgebiet zu sensibilisieren, Einblicke in verschiedene fachspezifische Methoden zu ermöglichen und neue Methoden und Strategien auszuprobieren, in denen der Schwerpunkt auf die Verbindung von Sprachförderung mit Kunstvermittlung gelegt wurde. Die verschiedenen Methoden und Übungsformate wurden anschließend modifiziert und in der Vermittlungsarbeit von *Sprache durch Kunst* eingesetzt. Durch das Programm *train the trainer* wurde für die Multiplikator\*innen der Kunstvermittlung und Sprachdidaktik der Mehrwert des *SdK*-Projektes geschaffen. Sie wurden nicht lediglich in das Projekt als „Wissens-Vermittler\*innen“ für die SuS eingebunden, sondern erhielten die Möglichkeit ihre beruflichen Fähigkeiten, Erfahrungen sowie Fachkenntnisse unter Anleitung von Expert\*innen und eine umfangreiche Praxis auszubauen.

*Sprache durch Kunst* zielte ebenfalls auf die Ausbildung von angehenden Lehrkräften an der Universität Duisburg-Essen ab. Auch wenn das Projekt in der beschriebenen Form seit dem Jahr 2015 nicht mehr gefördert wird, wurden *Sprache durch Kunst*-Seminare in der Lehramtsausbildung an der UDE fest verankert. In den seit 2009<sup>233</sup> angebotenen Seminaren werden die Lehramtsstudierenden aller Schulformen im Rahmen eines Studiums des Deutschen (auch als Zweit- und Fremdsprache) und/oder der Kunst für die Formen des integrierten sprachlichen und fachlichen Lernens ausgebildet. Durch diese Seminare wird gezielt darauf hingearbeitet, den pädagogischen Mehrwert des ästhetischen Lernens in der Lehramtsausbildung zu erschließen (vgl. hierzu auch Moraitis/Middeke 2017). Die Studierenden lernen in der Begegnung mit Kunstwerken das ästhetische und gestalterische Potenzial von Sprache zur Erweiterung der sprachlichen Förderung zu nutzen. Aus diesem Grund und um

---

<sup>233</sup> Hier sei auf die erste Kooperation – das zweijährige Pilotprojekt – zwischen der Universität Duisburg-Essen und dem Museum Folkwang (2009-2010) verwiesen. Die Gruppe der Studierenden wurde von Anfang an in die Projektrealisation einbezogen. Im Rahmen des Seminars *Sprache durch Kunst* wurden die Studierenden an der Schnittstelle der beiden Disziplinen geschult und durch die Kooperation mit den Schulen erhielten sie einen realen Handlungsspielraum, indem sie selbständig erarbeitete Unterrichtsmodule in der Arbeit mit den SuS durchführen konnten.

die Studierenden an die Institution Museum heranzuführen, finden die Seminare in Kooperation mit dem Museum Folkwang im kontinuierlichen Wechsel zwischen dem Lernort Universität und dem außerschulischen Lernort Museum statt. Dabei geht es bei den Studierenden darum das Bewusstsein für die Potenziale des außerschulischen Lernens und das Interesse für bereits vorhandene außerschulische Bildungsangebote zu schaffen. In den Seminarsitzungen im Museum Folkwang lernen die Studierenden, was die verschiedenen Möglichkeiten der originalen Begegnung mit Kunstwerken bewirken; sie erfahren selbst, wie Lernen als ganzheitliches Lernen funktioniert. Diese Selbsterfahrung soll dazu beitragen, dass die Studierenden später als Lehrkräfte eigenständig Museumsbesuche in den eigenen Unterricht implementieren und somit ihren SuS neue Lernwege eröffnen, die am Lernort Schule in dieser Weise nicht möglich sind.

Von Anfang an (seit dem Jahr 2009) wurden die Seminare eng an die SuS-Workshops des *SdK*-Projektes geknüpft. In der Pilotprojektphase erhielten die Studierenden die Möglichkeit, selbst erstellte Übungen in den ausgewählten Sitzungen im Museum zu erproben. In den Jahren 2011-2015 wurde das Projekt mit ausgebildeten Sprachdidaktiker\*innen umgesetzt, so dass Hospitationen der Studierenden (nach Absprache auch mit Assistenz) sowohl im Museum als auch in der Schule als praxisorientierte Elemente der universitären Ausbildung implementiert werden konnten.

Neben den SuS, den Multiplikator\*innen der Kunstvermittlung und Sprachdidaktik und den Studierenden wurde durch Fortbildungen und Workshops auch die Zielgruppe der Lehrkräfte und Referendar\*innen erreicht. Vor allem die am Projekt beteiligten Lehrkräfte sollten durch eine Fortbildungsreihe stärker in die Projektstruktur eingebunden werden. Das Museum Folkwang führte die teilnehmenden Lehrkräfte in die Formen kultureller und ästhetischer Bildung ein, die Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen setzten neue Impulse für sprachdidaktische Arbeitsformen. Bei gemeinsamen abschließenden Treffen nach Ablauf jeder Projektphase wurden die neuen Ideen und die Anwendbarkeit der verschiedenen Materialien und Zugänge diskutiert.

Ein langfristiges Ziel war die Ergebnissicherung von im Projekt entwickelten und verwendeten Werkzeugen und Instrumenten in Form von zwei

Materialsammlungen, in denen sowohl die im Museum wie auch in den Schulen verwendeten Materialien dokumentiert wurden. Im Rahmen des Projektes wurde im Museum Folkwang die *Methodenbox Museum: Sprache durch Kunst* entwickelt (vgl. Methodenbox 2015), die nicht veröffentlicht wurde, sondern nur den Kunst- und Kulturvermittler\*innen des Museum Folkwang für die Arbeit mit Besuchergruppen im Museum zur Verfügung steht. Die Universität Duisburg-Essen konzipierte einen *Materialordner Schule: Sprache durch Kunst*<sup>234</sup>, der sich an Lehrkräfte sowie Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Deutsch und Kunst richtet (vgl. Roll et al. 2017).

Alle Kernbereiche des Projektes *Sprache durch Kunst* und ihre Verbindung in der Projektstruktur sind in der folgenden Abbildung (Abb. 7) dargestellt.

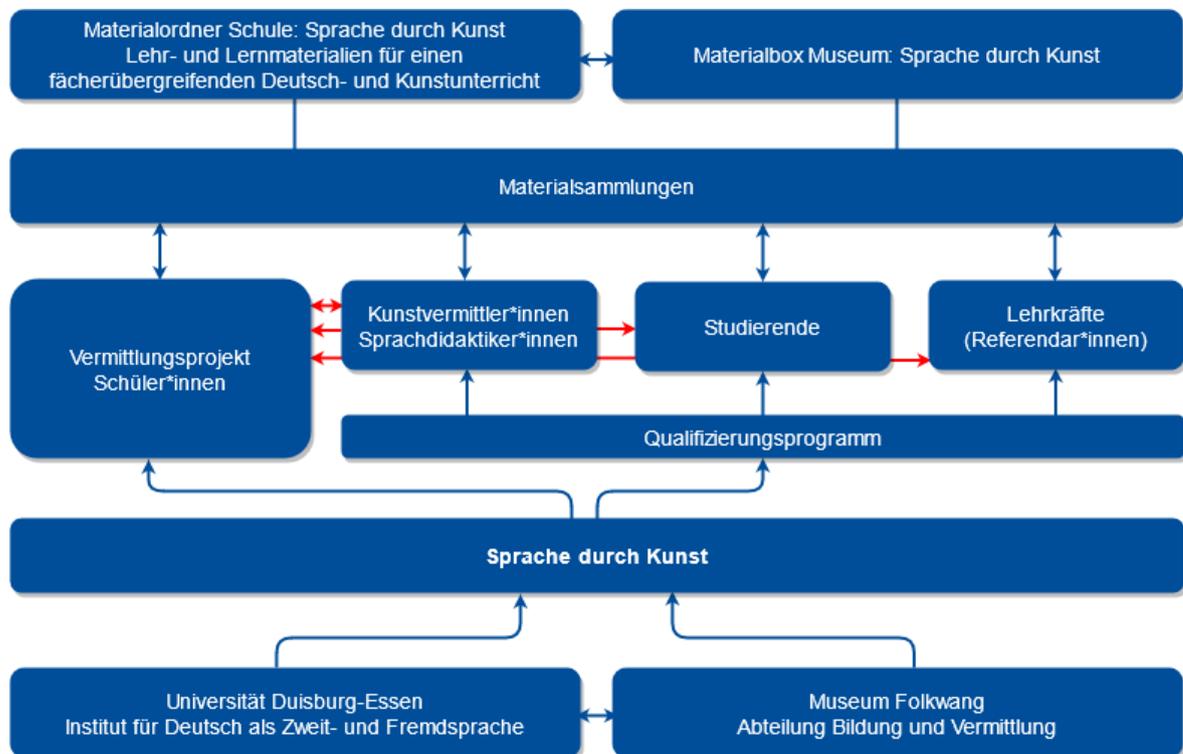


Abbildung 7: Kernbereiche des SdK-Projektes

<sup>234</sup> Im Rahmen des Projektes war es möglich 100 Materialordner herzustellen, die allen kooperierenden Schulen und Kooperationspartnern zur Verfügung gestellt wurden. Langfristiges Ziel war es auch, über diesen Materialordner den Transfer von SdK an andere Bildungseinrichtungen und Schulen anzuregen und zu ermöglichen. Dies ließ sich mit 100 Exemplaren nicht realisieren. Daher wurden seitens der Universität Duisburg-Essen Bestrebungen unternommen, den Materialordner als Buch bei einem Verlag herauszugeben, um die entwickelten Verfahren und Materialien verbreiten zu können. Mit Unterstützung der Stiftung Mercator war es möglich, die UDE-Materialien nach der Projektförderphase (Abschluss im Jahr 2015) im Jahr 2017 als „Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht“ (vgl. Roll et al. 2017) herauszugeben.

Wie bereits oben dargestellt und der Abbildung 7 zu entnehmen ist, bildete die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen und der Abteilung Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang die Grundlage der Projektarbeit.

Das Projekt verfolgte zwei Handlungsstränge:

- Ein langfristiges Vermittlungsprojekt für SuS in Form von organisierten SuS-Workshops im Museum und an den Schulen;
- Ein Qualifizierungsprogramm für Multiplikator\*innen im Bereich der Bildungsarbeit:
  - Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen (Fort- und Weiterbildungsprogramm, sowie SuS-Workshops im Museum und an den Schulen);
  - Studierende - angehende Lehrkräfte (Seminare *Sprache durch Kunst* im Museum und an der Universität Duisburg-Essen, Hospitationen von/Assistenz bei den SuS-Workshops im Museum und an den Schulen);
  - Lehrkräfte (Schulung der am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte, die als Multiplikator\*innen der Projektidee an der eigenen Schule fungieren sollten; Lehrkräftefortbildungen für externe am Projekt interessierte Lehrkräfte oder für Referendar\*innen im Rahmen des Deutschseminars am Zentrum für die schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL).

Ein weiterer Arbeitsbereich bezog sich auf die Konzeption und Erstellung von zwei Materialsammlungen. Das Vermittlungsprojekt, die jeweiligen Adressatengruppen sowie die Materialsammlungen sind zwar in verschiedene Bereiche unterteilt, diese griffen jedoch eng ineinander, was zur Veränderung und Weiterentwicklung der im Projekt verwendeten Werkzeuge und Materialien führte. Nach jedem Einsatz der Materialien in verschiedenen SuS-Gruppen mit unterschiedlichen Kunstvermittler\*innen, Sprachdidaktiker\*innen und Lehrkräften wurden diese evaluiert und gegebenenfalls überarbeitet. Dies geschah ebenfalls auf der Grundlage der Seminararbeit; Studierende wurden in Seminaren selbst zu SuS und erprobten die jeweiligen Materialien und Werkzeuge, über die sie anschließend reflektierten und die sie um weitere, eigene Ideen ergänzten. All

diese Rückmeldungen flossen in die Überarbeitung ein, so dass im Laufe des Projektes ein kontinuierlicher Prozess der Materialentwicklung stattgefunden hat, an dem die verschiedenen Beteiligten „mitbestimmten“ (vgl. Kapitel 6).

## 5.2 „Language through Art“ im J. Paul Getty Museum

Angeregt durch das vom Education Department des Getty Centers ins Leben gerufene Programm „Language through Art“ im J. Paul Getty Museum in Los Angeles entstand die Projektidee zu *Sprache durch Kunst* in Essen. Deshalb wird im Folgenden genauer auf die Arbeit des Getty Museum und die im Essener Projekt vorgenommenen Veränderungen eingegangen.

In der Bildungsabteilung des J. Paul Getty Museums wurde im Jahr 2005, in Zusammenarbeit mit Lehrerberatungsgruppen<sup>235</sup> der Erwachsenenbildung ein Lehrplan für Englisch als Zweitsprache<sup>236</sup> für erwachsene Lernende geschrieben, der in seiner Art richtungsweisend war: *Language through Art: An ESL<sup>237</sup> Enrichment Curriculum*.

Mit diesem Programm, in dem die universelle Sprache der visuellen Kunst zur Überwindung von Sprachbarrieren verwendet wird, versuchte das Getty Museum die Bedürfnisse der Immigrant\*innen aus dem Großraum Los Angeles, der „local community“ zu erfüllen.<sup>238</sup> Das Programm basiert auf der Grundannahme, dass

---

<sup>235</sup> Die Mitarbeiter\*innen Bildungsabteilung des J. Paul Getty Museum schrieben den Lehrplan für Anfänger (Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum - Beginning Level) unter Anleitung einer Lehrerberatungsgruppe vom Glendale Community College, Volksschule in Venedig und Universität von Kalifornien, Irvine.

Das Curriculum für die Mittelstufe (Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum - Intermediate Level) wurde in Zusammenarbeit mit ESL-Lehrkräften aus dem Raum Los Angeles des Pacoima Skills Center, der Van Nuys Community Adult School und des Korean American Education Center geschrieben.

Das Curriculum für die Mittelstufe/Fortgeschrittene (Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum - Intermediate/Advanced Level) entwickelten die Mitarbeiter\*innen des J. Paul Getty Museums ebenfalls in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften für Englisch als Zweitsprache aus der Region Los Angeles: der Evans Community Adult School, Puente Learning Center, Van Nuys Community Adult School und Venice Community Adult School.

<sup>236</sup> Während des Getty-Workshops unterrichteten einige Englischlehrkräfte auch internationale SuS.

<sup>237</sup> English as a Second Language

<sup>238</sup> Die American Association of Museums (derzeitige Amerikanische Allianz der Museen) wies in ihrem Bericht (AAM 2008) darauf hin, dass eine der auffälligsten Veränderungen in der Zusammensetzung Amerikas seit 1984 die Ausweitung der Minderheitsbevölkerung war. Während die Minderheitsbevölkerung bis in die 1970 Jahre etwa 10-13% der amerikanischen Bevölkerung ausmachte, wuchs die Zahl in den 1980er Jahren auf 20%. Heute machen Minderheiten 34% der amerikanischen Bevölkerung aus. Bis zum Jahr 2034 dürften Minderheiten knapp die Hälfte (46%) der Bevölkerung ausmachen (vgl. American Association of Museums, 2008: 5ff).

Jedoch lediglich 9% der Hauptbesucher\*innen von Museen und etwa 20% der Museumsmitarbeiter\*innen gehören den Minderheiten an. Die grundlegende Herausforderung der Museen besteht also darin, dass sie ein breites Museumspublikum, also auch Minderheiten (vor allem in den westlichen und südlichen USA und in den meisten größeren Städten des Landes) erreichen, wenn sie für ihre Gemeinden relevant bleiben wollen (vgl. ebenda).

das Betrachten und Beschreiben<sup>239</sup> von Kunstwerken zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beiträgt. Kunstwerke aller Gattungen aus der Sammlung des Museums gehörten zu den fokussierten Aspekten und ermöglichten nicht nur die Entwicklung eines umfangreichen Vokabulars, sondern ebenso die Erfahrung ästhetischer und argumentierender Artikulation in und vor einer Gruppe.

Die Ziele des ESL-Programms am J. Paul Getty Museum waren:

- Sensibilisierung eines breiteren Publikums (z.B. Einwanderer, die sonst bisher das Museum nicht besucht haben) für das Museum und seine Programme;
- die ESL-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zu ermutigen, die Getty-Sammlung zum Zweck des Sprachenlernens zu besuchen und z.B. für Präsentationen, Diskussionen und schriftlichen Ausarbeitungen zu nutzen;
- die Zusammenarbeit mit ESL-Lehrkräften in der Erwachsenenbildung anzuregen, um die bereits bestehende ESL-Programme durch Verwendung der ESL-Lehrpläne des Getty Museum (für Anfänger und Fortgeschrittene) zu bereichern;
- die Förderung der andauernden Nutzung der ESL-Lehrpläne des Getty Museum und der Ressourcen der Getty-Sammlung;
- Ausbau des ESL-Programms des Getty Museum durch Workshops und Fortbildungsprogramme, die sowohl an Schulen der Erwachsenenbildung als auch im Getty Museum angeboten wurden.<sup>240</sup>

---

Weitere Statistiken aus den USA zeigen, dass 2010 etwas mehr als 40 Prozent der im Ausland geborenen Bevölkerung des Landes gerade in den fünf größten „Gateway“ – Städten: New York, Los Angeles, Miami, Chicago und San Francisco leben. Die im Ausland geborenen Personen machen einen bedeutenden Teil der Bevölkerung in Los Angeles aus, nämlich 39% (vgl. IOM 2015: 38ff). Eine statistische Begründung für das ESL-Programm führt das Getty Museum auf der eigenen Homepage an: „In Los Angeles, where the J. Paul Getty Museum is located, current student demographics indicate that 41 percent of students are English language learners, 94 percent of whom are Spanish speaking“ ([https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl3/](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/) [letzter Zugriff: 10.11.2022]).

<sup>239</sup> Gerade in den beiden Tätigkeiten, im Betrachten und Beschreiben liegt der Schwerpunkt der Auseinandersetzung in den Unterrichtseinheiten von Getty Museum. Diese Zugangsweise wird im Weiteren kritisch betrachtet (s.u. Anmerkungen zu den Unterrichtsentwürfen des Getty Museums).

<sup>240</sup> Vgl. Evaluation of the J. Paul Getty Museum’s Language through Art: An ESL Curriculum 2009: 4f. Online unter: [https://www.getty.edu/education/museum\\_educators/downloads/getty\\_eslcurriculum\\_evaluation.pdf](https://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_eslcurriculum_evaluation.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Im Rahmen des Projektes wurden bereits Lehrpläne für Anfänger<sup>241</sup>, Mittelstufe<sup>242</sup>, Mittelstufe/Fortgeschrittene<sup>243</sup> (J. Paul Getty Museum, 2005, 2008, 2012), die sich mit verschiedenen Themenkomplexen befassen, geschrieben und veröffentlicht.<sup>244</sup>

Bei Durchsicht der Lehrpläne des Getty Museum fällt auf, dass besonders die Interaktion mit dem Bild und die Beschreibungen des Sichtbaren im Vordergrund stehen. Die Lernenden lernen Kunstwerke kennen, müssen jedoch den kunstwissenschaftlichen Hintergrund nicht wirklich ‚verstehen‘. Es wird zwar angeregt, dass sich die Lehrkräfte im Vorfeld mit den jeweiligen Kunstwerken und Künstler\*innen vertraut machen, sie werden jedoch nicht ‚genötigt‘, die Rolle einer/s Kunst-Experten\*in zu übernehmen. Nicht die ästhetische Wirkung, eine zugrundeliegende Bedeutung oder die ‚Botschaften‘ des Gemäldes stehen im Vordergrund, sondern das Kunstwerk dient als Unterrichtsmittel. Bei kunstwissenschaftlichen und fachlichen Fragen, auf die die Lehrkräfte keine Antworten geben können, sollen die Lernenden dazu motiviert werden, selbst weitere Forschungen anzustellen (z.B. in die Bibliothek gehen, Internet verwenden oder die Homepage des Getty Museum aufsuchen), um mehr über die Kunstobjekte und die Künstler\*innen zu erfahren.

Die Aktivitäten und Themen der Lehrpläne des Getty Museum entsprechen in etwa den Zielen und Vorgaben für die Lehrpläne der erwachsenen Englischlernenden – Kunst wird dabei als Lehrmittel für die Sprachentwicklung verwendet. Der erste Eindruck als Beobachter\*in ist der Ausgangspunkt für die Einführung des Wortschatzes - sei es durch die Benennung geometrischer Formen, Zahlen, Kleidung, Möbel, Verben oder Adjektive. Dabei werden Routinen entwickelt, wie das Stellen und Beantworten von einzelnen Fragen zum Bild, das Beschreiben des Kunstwerkes in vollständigen Sätzen oder das Erstellen von Vokabellisten. Jede Aktivität hat zum Ziel, ein bestimmtes Vokabular oder bestimmte Sprachstrukturen zu verwenden. Eine Analyse der

---

<sup>241</sup> Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum (Beginning Level); Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl3/index.html](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/index.html) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>242</sup> Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum (Intermediate Level); Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl2/](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl2/) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>243</sup> Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum (Intermediate/Advanced Level); Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl/](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl/) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>244</sup> Das Projekt wurde offiziell im Jahr 2012 beendet. Die in diesem Rahmen entwickelten und erprobten Materialien sind auf der Homepage des Museums für alle zugänglich.

jeweiligen Unterrichtseinheiten des Getty Museum zeigt, dass traditionelle Formen des Fremdsprachenunterrichts dominieren.

Im Jahr 2008 wurde das *Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum* in Bezug auf die Wirksamkeit der jeweiligen Niveaustufen (damals Anfänger und Fortgeschrittene) bewertet. Dabei wurden die Materialien des Curriculums für Anfänger als zu fortgeschritten beurteilt. Auf die Empfehlung der Lehrkräfte wurden diese Materialien für die Mittelstufe umgewidmet und im Jahr 2012 wurden neue Materialien für Anfänger geschrieben. Die Lehrpläne für Anfänger richten sich ebenfalls an K-12-SuS<sup>245</sup> wie auch an erwachsene Sprachlerner\*innen. Die Lehrpläne für Mittelstufe und Mittelstufe/Fortgeschrittene sind in ihrer Ursprungskonzeption geblieben und richten sich hauptsächlich an erwachsene Sprachlerner\*innen. Wie bereits oben angedeutet, werden in den jeweiligen Niveaustufen unterschiedliche Themenkomplexe erarbeitet. Die Materialien für Anfänger sind in drei Themenbereiche unterteilt: Menschen, Dinge und Orte. Die Materialien für die Mittelstufe behandeln Themen wie Stillleben, Dekorative Kunst und Fotografie und die Materialien für Mittelstufe/Fortgeschrittene umfassen die Themen Portraits, Landschaften und Narrative Kunst. Die Sprachlerner\*innen lernen neues Vokabular und üben es, indem sie verschiedene Kunstwerke betrachten und beschreiben, darunter Gemälde, Zeichnungen, Kunstobjekte und Fotografien.

Die Lehrpläne für die Anfangsstufe (Beginning Level), die mittlere Stufe (Intermediate Level) und die Oberstufe (Advanced Level) des Projektes *Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum* am Getty Museum und die mit den Kunstwerken verbundenen Aktivitäten, die den Sprachlernprozess unterstützen, werden im Folgenden dargestellt. Am Ende einer exemplarisch vorgestellten Einheit aus jedem Sprachniveau werden didaktisch-methodische Kommentare hinzugefügt.

---

<sup>245</sup> Gemeint ist hiermit der primäre und sekundäre Bildungsbereich (vom Kindergarten bis zum 12. Schuljahr). In den Lehrplänen des Getty Museum wird dies aufgeteilt in: Lower Elementary (K–2), Upper Elementary (3–5), Middle School (6–8), High School (9–12).

## 5.2.1 Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Beginning Level

Der Unterrichtsentwurf *People: Family*<sup>246</sup> wird im Folgenden kurz als Beispiel für eine Einheit des ESL auf Anfängerniveau vorgestellt und näher betrachtet.

Wie der Titel bereits andeutet, geht es in der Unterrichtseinheit um die Erarbeitung des Wortschatzes aus dem Bereich Familie. Dies geschieht auf der Grundlage des Kunstwerkes „John, Fourteenth Lord Willoughby de Broke, and His Family“ von Johann Zoffany.<sup>247</sup>

Die Sprachlerner\*innen setzen sich schrittweise mit dem Kunstwerk auseinander, indem sie Personen und Gegenstände benennen, Fragen der Lehrkraft zu den jeweiligen erkennbaren Rollen der Personen in der Familie beantworten und das Bild bzw. die sichtbaren Objekte im Bild beschreiben. Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird von den Sprachlerner\*innen eine eigene Familienskizze erstellt, die mit der auf dem Gemälde abgebildeten Familie verglichen werden kann.

In der Tabelle 1 sind die Unterrichtsschritte (1 - 8) dieser ESL-Einheit aufgeführt:

	Aktivität	Wortschatz/Sprachstrukturen	Material
Unterrichtsschritte	1. Lehrkraft bereitet die Sprachlerner*innen auf das Thema vor, indem sie die Vokabeln: <i>Malerei</i> und <i>Porträt</i> <sup>248</sup> aus dem Kunstvokabular einführt. Sie verwendet dafür die Reproduktion des Kunstwerks und geht auf das Thema des Gruppenporträts ein. Weiterhin stellt sie weiterführende Informationen über den Künstler und das Kunstwerk vor.	Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Malerei“,</li> <li>▪ „Porträt“ („Familien-Gruppenporträt“)</li> </ul>	Reproduktion von John, Fourteenth Lord Willoughby de Broke, and His Family“ von Johann Zoffany
	2. SuS <u>benennen</u> Personen und Gegenstände im Bild, indem sie den Satz: „I see ...“ vervollständigen.	Satzstruktur: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „I see ...“</li> </ul>	s.o.
	3. Lehrkraft verteilt das Handout „Who Are They“ und stellt die Fragen zu den Rollen der	Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familienmitglieder</li> </ul> Satzstruktur / Inversionsfrage:	Schülerhandout "Who Are They?"

<sup>246</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Education: *People: Family* – Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl3/esl3\\_lesson01.html](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/esl3_lesson01.html) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>247</sup> Online unter:

[https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl3/downloads/lord\\_willoughby.pdf](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/downloads/lord_willoughby.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>248</sup> Diese Unterrichtseinheit stellt den Auftakt für alle Unterrichtseinheiten des ESL-Enrichment Curriculums dar. Um in das Thema einzuführen, wurden die Begriffe Malerei (als eine der klassischen Gattungen der bildenden Kunst) und Porträt (als eines der Genres der Malerei) gewählt.

	jeweiligen Personen in der Familie. SuS <u>hören zu</u> und <u>beantworten die Fragen</u> der Lehrkraft mit Ja oder Nein.	„Is John Peyto the father?“ (yes) „Is George the daughter?“ (no)	(Reproduktion des Kunstwerks ergänzt um die Namen der jeweiligen Personen im Bild)
4.	Lehrkraft stellt Fragen zu den Beziehungen der Figuren zueinander (Zugehörigkeit). SuS <u>beantworten die Fragen</u> in vollständigen Sätzen, indem sie die Possessivartikel benutzen.	Wortschatz: ▪ Possessivartikel Satzstruktur: ▪ einfache Aussagesätze „Yes, Louisa is <u>their</u> daughter.“ „No, John Jr. is not <u>her</u> sister. John Jr. is <u>her</u> brother.“	s.o.
5.	SuS <u>schreiben</u> zum Kunstwerk drei beschreibende Sätze in der Gegenwart. Der Schwerpunkt liegt auf den Verben (Tätigkeiten, die Personen im Bild ausführen) und den Possessivartikeln.	Wortschatz: ▪ Verben / Possessivartikel: „John Peyto looks at <u>his</u> son George. Lady Louisa holds <u>her</u> daughter. John Jr. plays with <u>his</u> toy horse.“	s.o.
6.	SuS <u>fertigen</u> eine Skizze ihrer Familie oder Freunde <u>an</u> , die zu Hause etwas gemeinsam tun.		Papier, Stifte
7.	SuS <u>beschreiben (stellen vor)</u> ihre Skizze, indem sie die jeweiligen Figuren und deren Tätigkeiten <u>vorstellen</u>	Wortschatz: ▪ Familienmitglieder ▪ Verben (Tätigkeitsfelder) ▪ Possessivartikel „This is <u>my</u> son Miguel. <u>He</u> plays baseball.“	Eigene Skizze
8.	SuS <u>vergleichen</u> ihre eigene Skizze mit dem Kunstwerk von Zoffanny. Sie <u>benennen</u> Ähnlichkeiten und Unterschiede.	Wortschatz: z.B: ▪ Familienmitglieder ▪ Zahlwörter ▪ Verben ▪ Präpositionen (Anordnung der Personen im Bild: links, rechts etc.)	
<b>Empfohlene Aktivitäten</b>			
	SuS <u>betrachten</u> das Kunstwerk und <u>beschreiben</u> , was im Moment passiert, indem sie die Zeitform Present Progressive verwenden.	Zeitform: ▪ Present Progressive „John Peyto is <u>wearing</u> a brown coat. He is <u>warning</u> his son George.“	s.o.
	SuS <u>betrachten</u> das Kunstwerk und <u>beschreiben</u> die Kleidung, Aussehen und Gesten der dargestellten Personen.	Wortschatz: ▪ Kleidung ▪ Aussehen ▪ Gesten	s.o.
	SuS <u>betrachten</u> das Kunstwerk und <u>beschreiben</u> die Beziehungen zwischen den Personen in Zoffanys Gemälde anhand eines Apostrophs.	Grammatik: ▪ Genitiv „John Peyto is George's father and Lady Louisa's husband.“	s.o.
	SuS <u>vergleichen</u> die Familie in Zoffanys Gemälde mit der Familie auf dem Foto Ybor City, Florida von Mitsch Epstein.	vgl. Schritt 8	s.o.
	SuS <u>machen</u> mit dem Handy oder der Digitalkamera <u>ein Foto</u> von ihrer Familie oder ihren Freunden, die gemeinsam etwas unternehmen. Das Foto <u>zeigen sie</u> einem Partner im	vgl. Schritt 7	

Unterricht und beschreiben, was ihre Familie oder Freunde auf dem Bild tun.

Tabelle 1: Unterrichtsschritte der Einheit *Familie* - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Beginning Level

Wie dem detaillierten Plan zu entnehmen ist, beschränkt sich die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk auf den gegenständlichen und szenischen Resonanzraum des Bildes, auf seine unmittelbar erfassbare Zeigeabsicht. So wird das Gemälde verwendet, um:

- Personen und Objekte zu benennen (Aktivität 2: „*Ich sehe...*“<sup>249</sup>);
- Beziehungen von Personen durch Possessivartikel herzustellen (Aktivität 4: „*Ja, Louisa ist ihre Tochter.*“);
- Verben zu vermitteln (Aktivität 5: „*John Peyto sieht seinen Sohn George an.*“ „*Lady Louisa hält ihre Tochter.*“);
- weiteren Wortschatz wie z.B. Familienmitglieder, Zahlwörter oder Präpositionen zu vermitteln (Aktivität 8: Vergleich des Kunstwerkes mit eigener Skizze der eigenen Familie);
- Inversionsfragen einzuführen (Aktivität 3: „*Ist John Peyto der Vater?*“) und einfache Aussagesätze zu bilden (Aktivität 5, 7, 8).

Der zu vermittelnde Wortschatz und die Sprachstrukturen werden hierbei in jedem einzelnen Unterrichtsschritt (Aktivität) gezielt durch aufzählende, wiederholte Benennung von Bildgegenständen eingeübt. Die Aufgaben der Sprachlerner\*innen beschränken sich vor allem auf das Betrachten des Kunstwerkes, auf das Benennen des Dargestellten, das Zuhören, das Beantworten von einfachen Fragen, z.B. zu den Beziehungen der dargestellten Personen zueinander und das Schreiben von kurzen Sätzen, die das dem Bild direkt Entnehmbare beschreiben sollen.

Selbstverständlich haben all diese Aufgaben ihre Berechtigung in einem Fremdsprachenunterricht. Die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk geht hierbei jedoch nicht über die bloße Bildbeschreibung hinaus. Es wird keine vertiefende Beziehung zum Kunstwerk hergestellt, sondern die gegenständlichen Elemente des Bildes sind lediglich Beschreibungsobjekte und die Funktion des

<sup>249</sup> Diese Satzkonstruktion bzw. die Verwendung des Verbes „sehen“ wäre im Deutschen mit einer zusätzlichen Herausforderung verbunden, nämlich mit der Verwendung des Akkusativs. Dies trifft jedoch nicht für das Englische zu. So wäre diese Übung vergleichbar mit der Vervollständigung von einem Satz wie: „Das ist...“.

Bildes wird dadurch auf das Lernen von Vokabeln und den Gebrauch von Strukturen reduziert. Die Aktivitäten der Sprachlerner\*innen beschränken sich auf das sprachlich-kognitive Lernen. Das gestalterische Element, das ganzheitliche, handlungsorientierte findet hier kaum Berücksichtigung, so dass ungewohnte Erfahrungen, neue Deutungen oder das Entstehen von Emotionen nicht möglich sind (vgl. Okonska et. al. 2018).

Zwar wird durch die Erstellung der Familienskizze der Zusammenhang mit der individuellen Erlebniswelt der Teilnehmenden hergestellt, was positiv zu bewerten ist, jedoch wird auch hier deutlich, dass die Skizze lediglich als Grundlage, als Hilfsmittel für die mündliche Vorstellung des ‚Urhebers‘ genutzt wird. Die Möglichkeit die Sprachlerner\*innen untereinander anhand der Skizze zu einem authentischen kommunikativen Austausch zu bringen, wird hier nicht ergriffen.

Dabei würde es sich an dieser Stelle anbieten die Sprachlernenden z.B. dazu zu veranlassen, zu den Skizzen der anderen zunächst Vermutungen (zu den dargestellten Personen und Situationen) anzustellen oder auch Fragen zu stellen, die untereinander auch in kleinen Gruppen ausdiskutiert werden könnten. Um eine möglichst große Differenzierung und Erweiterung des Wortschatzes zu begünstigen, könnte diese Übung mit Hilfe von Wortschatzkarten zu Familienmitgliedern und zum Freundeskreis wie z.B. *die Schwester/der Bruder, die Tochter/der Sohn, die Tante/der Onkel, die Enkelin/der Enkel, die Kollegin/der Kollege, die Freundin/der Freund, der Partner/die Partnerin* etc. bearbeitet werden. Wären die Skizzen mit Namen versehen, so wie in dem Handout „*Who Are They*“ könnten von den Sprachlerner\*innen gezielte Fragen zu den jeweiligen Personen gestellt werden, wie z.B.:<sup>250</sup>

- *Ist Monika deine Schwester?*
  - *Nein, das ist nicht meine Schwester.*
- *Ist sie deine Frau?*
  - *Ja, das ist richtig. Monika ist meine Frau. (Wir sind verheiratet.)*

---

<sup>250</sup> All diese Beispiele wurden auf der Grundlage der ersten Einheiten der Lehrwerke für A1 Niveau - Deutsch als Fremdsprache (z.B. „*Menschen*“ von Huber Verlag oder „*Ja! Genau*“ von Cornelsen Verlag) erstellt. Damit soll gezeigt werden, dass auch auf A1 Niveau mit einfachen und wenigen sprachlichen Mitteln, über die Sprachlerner\*innen zu Anfang verfügen, auch eine handlungsorientierte Umsetzung der Aufgaben möglich ist.

oder

- *Wer ist das? Ist das deine Frau?*
  - *Nein, das ist meine Mutter.*
- *Deine Mutter spielt Fußball?*
  - *Ja, sie ist nicht alt. Sie spielt gerne Fußball.*

oder

- *Ich glaube, Eva ist deine Schwester. Sie ist ca. 30 Jahre alt und sie spielt Klavier. Ich denke, (hier) links sind ihre Kinder?*
  - ....

Auf diese Weise wären zum einen mehrere Sprachlerner\*innen gleichzeitig aktiv und könnten das zuvor Erlernte wie z.B. Inversionsfragen im authentischen Kontext anwenden, zum anderen könnten so ihre individuellen Wahrnehmungserfahrungen stärker miteinbezogen werden. Die Sprachlerner\*innen könnten auch zusammenarbeiten, indem sie ihre jeweiligen Skizzen (Personen und Situationen) z.B. in einen Zusammenhang stellen.

In dem Unterrichtsentwurf *Family* ist die Erstellung der Skizze jedoch hauptsächlich darauf ausgerichtet, die Vokabeln und Strukturen zu festigen, indem die Lerner\*innen aus der Ich-Perspektive vollständige beschreibende Sätze zu eigenen Familienmitgliedern und zu dem eigenen Freundeskreis bilden.

Betrachtet man den Unterrichtsentwurf *Family* als Ganzes, wird ersichtlich, dass die über das Bild hinausgehende ästhetische Erfahrung nicht thematisiert und im Unterricht nicht als Gegenstand gesehen wird. Es werden keine weiteren Vorschläge gemacht, die darauf abzielen, individuelle Reaktionen der Sprachlerner\*innen auszulösen, ihre Fantasie anzuregen oder authentische Sprachhandlungen zu ermöglichen. Dabei wird doch betont, dass in der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken (im Fremdsprachenunterricht) gerade der individuelle Betrachtungsprozess, die Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle und Emotionen im Mittelpunkt stehen sollten (vgl. u.a. Badstübner-Kizik 2007: 13). Diese für einen ganzheitlichen Lernprozess wichtigen Zugänge finden hier jedoch keine Berücksichtigung.

### *Ergänzungsmöglichkeiten*

Um den Sprachunterricht attraktiver zu gestalten, indem ein Kunstwerk für bestimmte Sprech- oder Schreibhandlungen genutzt wird, sollten weitere ganzheitliche, handlungsorientierte und interaktiv-kooperative Übungsformate integriert werden, die eine ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung überhaupt ermöglichen (vgl. Unterkapitel 4.4.4.3). Um demotivierende Misserfolgserlebnisse zu vermeiden, die sich daraus ergeben könnten, dass die Wirkung oder Bedeutung eines Kunstwerks nicht sprachlich wiedergegeben werden kann, ist es insbesondere in den Sprachanfängergruppen<sup>251</sup> wichtig, Übungsformate handlungs- und produktorientiert auszurichten (vgl. u.a. Wicke 2000: 155). Gemeint sind hiermit ganzheitliche Methoden bzw. ästhetisch-künstlerische Ausdrucksformen, die im Anschluss versprachlicht werden können.

So ließe sich auch der Unterrichtsentwurf *Family*, ausgehend von sprachlichen Lernzielen um weitere künstlerische Aktivitäten der Sprachlerner\*innen ergänzen. Gemeint ist hiermit die gestalterische Kreativität, die die sprachliche Kreativität vorbereiten, begleiten und intensivieren kann (vgl. Badstüber-Kizik 2007: 14). Die Lernenden könnten beispielsweise das Kunstwerk nachstellen, indem sie Posen der jeweiligen Personen im Bild einnehmen und aus deren Perspektive Dialoge führen und kurze Szenen darstellen. Dieses Übungsformat - das Nachstellen eines Bildes - ermöglicht einen differenzierten Zugang, da je nach Sprachfähigkeiten der Sprachlerner\*innen, ihnen hier unterschiedliche Aufgaben gestellt werden können.

So könnten beispielsweise den Sprachlerner\*innen im ersten Schritt kurze Texte mit Hintergrundinformationen zu ihrer eigenen Figur gegeben werden. Diese Informationen beinhalten zum einen Sachinformationen, zum anderen helfen sie den Lernenden sich besser und schneller in die jeweiligen Rollen

---

<sup>251</sup> In zahlreichen Fortbildungen zum Ansatz von *Sprache durch Kunst* (Essener Projekt) zeigt sich, dass insbesondere Dozierende und Lehrkräfte der Sprachanfängergruppen eine „starre“ Wortschatzarbeit anhand der Kunstwerke durchführen, als ob sie ihren Sprachlerner\*innen den ästhetischen Zugang, die handlungsorientierte Auseinandersetzung aufgrund des noch unzureichenden Wortschatzes nicht zutrauen würden. Viele sind der Meinung, dass zunächst der Wortschatz fest verankert werden müsste, bevor er angewendet werden kann. Dabei bietet es sich an, den eingeführten, neu erlernten Wortschatz in eine erlebte Handlung zu überführen und so den Sprachlerner\*innen das erfahrungsbasierte Sprachenlernen zu ermöglichen.

Gerade diese Zugangsweise wird in den Fortbildungen und Seminaren zu *Sprache durch Kunst* dargestellt. Die Lehrkräfte und Studierende versetzen sich in die Rollen der SuS hinein, werden selbst aktiv und machen auf diese Weise die Erfahrung, dass die Eigentätigkeit sehr gut in den Sprachunterricht einbezogen werden kann - auch dann, wenn zunächst noch wenige sprachliche Mittel vorhanden sind.

hineinzudenken. So könnte eine kurze Information zum Vater der Familie angefertigt werden, z.B.:

*John Peyto-Verney, 28 Jahre alt.*

*Ich bin seit 5 Jahren glücklich verheiratet. Ich habe drei Kinder. Ich liebe meine Kinder sehr. Meine Kinder machen viel Krach. Ich ärgere mich (Ich schimpfe), aber meine Frau bleibt ruhig (immer ruhig).*

Auf der Grundlage solcher Informationen könnten die Sprachlerner\*innen im ersten Schritt als ein Familienmitglied in das Bild „hineingehen“ und eine bestimmte Position einnehmen, so dass ein Standbild entsteht.

Alle anderen Sprachlerner\*innen in der Gruppe, die sich selbst nicht an dem Standbild beteiligen, könnten als Zuschauer\*innen fungieren und im ersten Schritt das Standbild mit dem Original vergleichen. Dabei werden sie aufgefordert, Änderungsvorschläge zur Körperhaltung sowie zu Gestik und Mimik der Figuren zu machen: Sie könnten genaue Anweisungen (Imperativ) geben oder auch selbst (vorsichtig) Veränderungen an der Person vornehmen.

Im zweiten Schritt könnten alle ‚Mitglieder der Familie‘ langsam in das Bild hineingehen, ihre Position einnehmen und einen Satz dazu aus der Perspektive der jeweiligen Rolle sagen. Während einige Lernende angeregt werden, die jeweiligen Personen ‚nachzuahmen‘, um sich in diesem Sinne zunächst der Körperhaltung und der Mimik der Personen im Kunstwerk bewusst zu werden, können andere aufgefordert werden, aus der jeweiligen Rolle heraus zu sprechen. Und auch hier könnte weiterhin differenziert werden, ob es sich um eine Ein-Wort- oder eine Ein-Satz-Äußerung handeln oder ob ein längerer Monolog oder Dialog geführt werden soll.

Hierbei kann natürlich nach dem Sprachniveau differenziert werden, ob es sich um einen einfachen Aussagesatz handelt (A1) oder ob doch laut „GER A“ weitere Konstruktionen Anwendung finden sollen: „dass“-Satz, Finalsatz - „damit“, Kausalsatz - „weil“, Konditionalsatz - „wenn“/„dann“, Temporalsatz - „als“/„bevor“/„bis“ usw.

Die ästhetische Bildung und ästhetisches Handeln gehen zwar weit über das bloße Nachahmen hinaus (vgl. Röll 2007), das „Spiegeln“ stellt jedoch den ersten

Zugang dar. Damit wird den Lernenden eine nichtsprachliche, langsame Annäherung an das Kunstwerk ermöglicht. Gerade solche Erfahrungen sind besonders nützlich für erfahrungsbezogene Sprachlernprozesse, da sie die Verbindung zwischen der sinnlichen, multisensorischen Wahrnehmung und Sprache herstellen. Auf diesem Weg kann der nichtsprachliche Zugang zur Sprache durch den Körper hergestellt werden.

Unabhängig davon, welche konkreten Aufgabenstellungen beim Nachstellen der Kunstwerke an die Lernenden gestellt werden könnten, werden bei diesem Übungsformat, durch das Sich-hineindenken in eine Person und durch den körpersprachlichen Ausdruck Gefühle und Empfindungen hervorgerufen, die wichtige Voraussetzung für eine subjektive phantasievolle Interpretation sind. Von hier aus kann auch die Auseinandersetzung mit dem Thema Familie weiter ausgedehnt werden.

Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das gemeinsame Erleben des konkreten Tuns. Beim Nachstellen der Kunstwerke, beim Darstellen kurzer Szenen werden die Lernenden angeleitet miteinander zu kommunizieren, sich miteinander abzusprechen oder in der jeweiligen Rolle in dem nachgestellten Kunstwerk aufeinander zu reagieren. Der Einsatz des szenischen Spiels ermöglicht das gemeinschaftliche Lernen. Dadurch werden positive Emotionen hervorgerufen und Sprachhemmungen abgebaut.

### 5.2.2 Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate Level<sup>252</sup>

Beispielhaft für die Mittelstufe wird der Unterrichtsentwurf *The Subject and Objects of Still Life*<sup>253</sup> dargestellt. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt auf den Objekten, die häufig in Stilleben zu finden sind. Die Sprachlerner\*innen

---

<sup>252</sup> *Language through Art* Projekt (Getty Museum) wurde im Jahr 2008 evaluiert. In diesem Zusammenhang gaben 160 Lehrkräfte Einblick in die Implementierung und Änderung der im Jahr 2005 entwickelten Unterrichtspläne der Anfangs- als auch der Mittelstufe/Fortgeschrittenenstufe (zwei Stufen, die zu diesem Zeitpunkt entwickelt wurden). Die Lehrpläne für Sprachanfänger\*innen wurden als zu fortgeschritten beurteilt, es wurde vorgeschlagen, diese Materialien in zwei Stufen zu unterteilen. Im Anschluss wurden auf die Empfehlung der Lehrkräfte hin die Materialien für Sprachanfänger\*innen für die Mittelstufe umgewidmet (vgl. Evaluation of the J. Paul Getty Museum's Language through Art: An ESL Curriculum 2009; Online unter: [https://www.getty.edu/education/museum\\_educators/downloads/getty\\_eslcurriculum\\_evaluation.pdf](https://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_eslcurriculum_evaluation.pdf) [letzter Zugriff 10.11.2022]).

Im Jahr 2012 wurden aufgrund dieser Evaluation neue Materialien für Sprachanfänger\*innen entwickelt.  
<sup>253</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Education: Looking at Still Life Lesson 1: The Subject and Objects of Still Life; Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl2/esl2\\_lesson01.html](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl2/esl2_lesson01.html) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

verwenden neues Vokabular, indem sie die in Stilleben abgebildeten Objekte identifizieren und unterscheiden, welche von ihnen natürlich oder künstlich hergestellt wurden. Dabei erfolgt die Erarbeitung anhand von zwei Kunstwerken: „*Still Life with Game, Vegetables, Fruit, and a Cockatoo*“ von Adriaen van Utrecht (1650)<sup>254</sup> und „*Still Life with Flowers and Fruit*“ von Claude Monet (1869).<sup>255</sup>

In der Tabelle 2 sind die Unterrichtsschritte (1 - 8) dieser ESL-Einheit aufgeführt:

	Aktivität	Wortschatz/Sprachstrukturen	Material	
Unterrichtsschritte	1.	Lehrkraft führt die Sprachlerner*innen in das Thema ein, indem sie erklärt, dass Künstler*innen im Laufe der Zeit das Thema Stilleben mit einer traditionellen Gruppe von Objekten verwendet haben, von denen einige natürlich und andere künstlich (von Menschenhand) geschaffen wurden		
	2.	Lehrkraft präsentiert den Sprachlerner*innen das Kunstwerk: <i>Still Life with Game, Vegetables, Fruit, and a Cockatoo</i> von Adriaen van Utrecht, 1650	das Kunstwerk: (Reproduktion) <i>Still Life with Game, Vegetables, Fruit, and a Cockatoo</i> , Adriaen van Utrecht, 1650	
	3.	Lehrkraft weist die Sprachlerner*innen auf die Objekte im Bild hin und benennt die jeweiligen Gegenstände.		s.o.
	4.	Lehrkraft versucht die Sprachlerner*innen zum Sprechen anzuregen, indem sie ihnen einfache Fragen zum Kunstwerk stellt: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ja/Nein-Fragen</li> <li>▪ Entscheidungsfragen</li> <li>▪ W-Fragen</li> </ul> oder sie bittet die von ihr angefangenen Sätze zu beenden. Sprachlerner*innen <u>beantworten</u> die Fragen und <u>vervollständigen</u> die Sätze	Satzstruktur + Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ja/Nein-Fragen (Inversionsfragen): „<i>Is this a <u>tablecloth</u>?</i>“</li> <li>▪ Entscheidungsfragen „<i>Is this a <u>tabletop</u> or a <u>tablecloth</u>?</i>“</li> <li>▪ W-Fragen „<i>What is on the <u>tablecloth</u>?</i>“</li> <li>▪ Sätze vervollständigen (Präpositionen) „<i>The tablecloth is on the . . .</i>“</li> </ul>	s.o.
	5.	Lehrkraft schreibt den Wortschatz an die Tafel. Zur Festigung des Wortschatzes kann hier das Arbeitsblatt zum Kunstwerk verwendet werden. Darin werden neun verschiedene	Wortschatz aus dem Arbeitsblatt: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Containers „natural“ / „subject“ / „game“ / „objects“ / „tablecloth“ / „man-made“ / „still life“ / „tabletop“</li> </ul>	s.o. + Arbeitsblatt zum Kunstwerk <i>Still Life with Game, Vegetables, Fruit,</i>

<sup>254</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Collection: Still Life with Game, Vegetables, Fruit, and a Cockatoo; Online unter: <https://www.getty.edu/art/collection/objects/535/adriaen-van-utrecht-still-life-with-game-vegetables-fruit-and-a-cockatoo-flemish-1650/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>255</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Collection: Still Life with Flowers and Fruit; Online unter: <https://www.getty.edu/art/collection/objects/709/claude-monet-still-life-with-flowers-and-fruit-french-1869/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

	Wörter vorgegeben, die in einen Text (Geschichte über Stillleben) in Present Simple <u>eingefügt</u> werden sollen.	„The subject of this painting is a still life. It shows both natural and man-made things. These include containers, fruit, game, and vegetables. The objects are shown on a tabletop with a tablecloth.“	<i>and a Cockatoo</i> , Adriaen van Utrecht, 1650
6.	Lehrkraft präsentiert den Sprachlerner*innen das zweite Kunstwerk: <i>Still Life with Flowers and Fruit</i> von Claude Monet, 1869. An diesem Kunstwerk werden die gleichen Schritte wie oben (3-5) vollzogen.		das Kunstwerk (Reproduktion): <i>Still Life with Flowers and Fruit</i> , Claude Monet, 1869.
7.	Sprachlerner*innen <u>vergleichen</u> beide Kunstwerke <u>miteinander</u> und <u>identifizieren</u> und <u>benennen</u> Objekte, die in beiden Gemälden vorhanden sind oder die nur in einem Gemälde erscheinen.		Kunstwerke <i>Still Life with Game, Vegetables, Fruit, and a Cockatoo</i> , Adriaen van Utrecht, 1650 und <i>Still Life with Flowers and Fruit</i> , Claude Monet, 1869
8.	Sprachlerner*innen <u>finden heraus</u> , welche der dargestellten Objekte in beiden Gemälden natürlich und welche künstlich (von Menschenhand) hergestellt wurden. Die Festigung des Wortschatzes kann anhand des Arbeitsblattes zum Kunstwerk <i>Still Life with Flowers and Fruit</i> von Claude Monet erfolgen. In dem Gemälde werden fünf Objekte markiert und mit dem ersten Buchstaben versehen. Diese Wörter sollen <u>vervollständigt</u> werden und der jeweiligen Kategorie <i>natürlich</i> oder <i>künstlich</i> zugeordnet werden.	Wortschatz aus dem Arbeitsblatt: „flower“ / „fruit“ / „creamware“ „tablecloth“ / „tabletop“	s.o. + Arbeitsblatt zum Kunstwerk: <i>Still Life with Flowers and Fruit</i> von Claude Monet, 1869.
<b>Empfohlene Aktivitäten</b>			
	Sprachlerner*innen <u>identifizieren</u> und <u>benennen</u> die verschiedenen Obst- und Gemüsesorten in den Gemälden mithilfe von Realgegenständen oder mit einem Bildwörterbuch.	▪ Wortschatz: Obst- und Gemüsesorten	Realgegenstände + Bildwörterbuch
	Sprachlerner*innen <u>identifizieren</u> und <u>benennen</u> die verschiedenen Behälter/Gefäße in den Gemälden mithilfe von Realgegenständen oder mit einem Bildwörterbuch.	▪ Wortschatz: Behälter / Gefäße	s.o.
	Sprachlerner*innen <u>erstellen</u> mithilfe von Realgegenständen oder von Ausschnitten aus den Zeitschriften (Obst, Gemüse und Behälter) eigene Kunstwerke/Stillleben und <u>präsentieren</u> anschließend ihre Arbeit, indem sie die jeweiligen Gegenstände <u>benennen</u> .	▪ Wortschatz: Obst- und Gemüsesorten Behälter / Gefäße	Realgegenstände Ausschnitte aus den Zeitschriften
	Sprachlerner*innen <u>fertigen</u> eine Zeichnung von ihrem eigenen	▪ s.o.	Papier + Stift

Kunstwerk an (s.o.) und beschriften die  
jeweiligen Objekte und Gegenstände

Tabelle 2: Unterrichtsschritte der Einheit *The Subject and Objects of Still Life* - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate Level

Die genaue Analyse aller oben aufgeführten Aktivitäten macht deutlich, dass hier ebenfalls der Schwerpunkt in der ‚bloßen Wiedergabe‘, der Verbalisierung des Sichtbaren im Kunstwerk liegt. Im Vergleich zu dem Unterrichtsentwurf *Family* (s.o.) für Sprachanfänger\*innen ist hier keine sprachliche Steigerung erkennbar: es werden keine komplexeren Formulierungen oder Phrasen, die für die Mittelstufe geeignet wären, eingeführt. So werden die beiden Kunstwerke verwendet, um:

- Objekte zu benennen bzw. so, wie dies hier dargestellt wird, ist zunächst die Lehrkraft diejenige, die die Objekte im Kunstwerk vorstellt und benennt (Aktivität 3) und erst im zweiten Schritt werden die Sprachlerner\*innen dazu angeregt, die Wörter zu verwenden, indem sie die Fragen beantworten (Aktivität 4: Entscheidungsfragen - „*Is this a tabletop or a tablecloth?*“, W-Fragen - „*What is on the tablecloth?*“);
- Inversionsfragen und W-Fragen einzuführen (Aktivität 4: „*Is this a tablecloth?*“, „*What is on the tablecloth?*“);
- lokale Präpositionen einzuführen (auf die Frage Wo? Aktivität 4: „*What is on the tablecloth?*“ „*The tablecloth is on the ...*“);
- neuen Wortschatz einzuüben und bereits gelernten Wortschatz zu wiederholen (Aktivität 5: Lückentext, Aktivität 8: vervollständigen der einzelnen Wörter im Bild);
- weiteren Wortschatz wie z.B.: Obst- und Gemüsesorten oder Namen für verschiedene Behälter und Gefäße zu vermitteln (s. empfohlene Aktivitäten).

Auch in diesem Unterrichtsvorschlag reduziert sich das Repertoire, die Aktivitäten auf allgemeine Beschreibungen, auf die Wiedergabe des Dargestellten. Vor allem die Wiederholung der Aktivitäten (3-5) anhand beider Kunstwerke, in denen die Gegenstände nacheinander benannt und der Wortschatz verwendet wird, indem einfache Fragen zum Kunstwerk beantwortet werden, erweckt einen monotonen Eindruck. Eine kreative und reflektierte Spracherarbeitung wird hiermit nicht initiiert. Der Prozess der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung beruht hier lediglich auf den kognitiven Prozessen, der

affektive Zugang wird hier nicht beachtet. Es findet keine persönliche Annäherung an das Kunstwerk und das Thema statt; es werden keine Bezüge zwischen den dargestellten Motiven und dem eigenen Alltag der Sprachlerner\*innen hergestellt.

In den empfohlenen Aktivitäten finden sich zwar Anhaltspunkte für eine nichtsprachliche, sondern künstlerisch-praktische Auseinandersetzung mit dem Stillleben; mithilfe von Realgegenständen oder Ausschnitten aus den Zeitschriften kreieren die Sprachlerner\*innen ihre ‚Kunstwerke‘, die im Anschluss versprachlicht werden. Jedoch gibt es auch hier keinerlei Hinweise auf den persönlichen Zugang. Die Herstellung des eigenen ‚Kunstwerkes‘ trägt sicherlich zu einer Differenzierung des Sehens bei (vgl. Badstübner-Kizik 2002), da die Sprachlerner\*innen in diesem Zusammenhang besonders auf die Anordnung der Gegenstände im Bild und auf die Form und Farbe aufmerksam gemacht werden.<sup>256</sup> Außerdem ermöglicht diese Übung eine eigene Interpretation und Perspektive das Thema wiederzugeben, dies wird hier jedoch nicht weitergeführt. So wie diese Aktivität in dem Entwurf *The Subject and Objects of Still Life* aufgegriffen wird, scheint die Auswahl der Gegenstände beliebig zu sein und die weitere Auseinandersetzung beschränkt sich ausschließlich auf die Wiedergabe der zu lernenden Vokabeln, die im Weiteren genannt, gezeichnet und beschriftet werden. Die Möglichkeit, anhand der erstellten Produkte die Sprachlerner\*innen in einen Austausch zu bringen, wird ebenfalls nicht genutzt.

### *Ergänzungsmöglichkeiten*

Um die Kreativität von Sprachlerner\*innen anzuregen und ihre individuellen Sprachleistungen auszulösen, könnte der hier beschriebene Unterrichtsentwurf *The Subject and Objects of Still Life*, bzw. die vorgestellten Aktivitäten modifiziert werden. So ließe sich der persönliche Zugang zum Thema herstellen, beispielsweise indem die Sprachlerner\*innen aufgefordert würden, für ihre eigenen „Kunstwerke“ Gegenstände auszuwählen, die für sie typisch oder

---

<sup>256</sup> Die Aufmerksamkeit bezogen auf die Komposition der Gegenstände im Bild, auf Farben und Formen ergibt sich aus dem Verfahren selbst, wenn ein „Produkt“ auf der Grundlage eines Kunstwerkes erstellt wird – ähnlich wie beim Nachstellen einer Szene (Pantomime) im Kunstwerk. Bedauerlicherweise wird dies jedoch nicht explizit von der Lehrkraft im Unterrichtsentwurf thematisiert. Die Gelegenheit für einen sprachlichen Input bzw. Erweiterung wird somit vertan.

besonders wichtig sind.<sup>257</sup> Daraus ergäbe sich eine natürliche Kommunikationssituation, da auf diese Art und Weise selbsterstellte „Kunstwerke“ als Gegenstand eines authentischen Gesprächs verwendet werden könnten. Gerade die persönliche Auswahl der Gegenstände oder Motive, deren Bedeutung oder deren Anordnung im Bild könnte von den Sprachlerner\*innen interpretiert werden: sie könnten Stellung dazu nehmen, Hypothesen aufstellen, Fragen an den/die „Künstler\*in“ stellen, nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden untereinander suchen. All dies ist jedoch nicht möglich, wenn lediglich beliebige Gegenstände zusammengeführt und anderen vorgestellt werden, indem sie einfach benannt werden.

Ein authentischer Austausch und die Interaktion unter den Sprachlerner\*innen ließe sich ebenfalls anregen, durch Aufgaben, die in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden sollten. So könnte man beispielsweise, anstatt die Aktivitäten (3-5) anhand eines zweiten Kunstwerkes zu wiederholen, den Sprachlerner\*innen eine Wortschatzsammlung zur Verfügung stellen und sie bitten, in Partner- oder Gruppenarbeit dem jeweiligen Kunstwerk den passenden Wortschatz zuzuordnen. Solche Aufgaben ermuntern bzw. veranlassen die Sprachlerner\*innen zu eigenständiger Sprachverwendung, da sie untereinander in der Gruppe verhandeln, sich absprechen, sich gegenseitig Fragen zu den vorgegebenen Wörtern stellen und diese Wörter gegebenenfalls auch erklären. So könnte gewährleistet werden, dass mehrere Sprachlerner\*innen gleichzeitig aktiv an der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk und dem zu lernenden Wortschatz und den Sprachstrukturen beteiligt sind. Im Plenum könnten anschließend unbekannte Wörter erklärt und die Ergebnisse zusammengetragen werden.

Eine weitere Ergänzung, die jedoch bereits gute Sprachkenntnisse voraussetzt, könnte ein Zeichendiktat darstellen. Bei dieser Aktivität geht es darum, auf der Grundlage einer Bildbeschreibung eine Skizze anzufertigen. Dabei schaut sich ein/e Sprachlerner\*in das Kunstwerk (Stilleben) an und beschreibt Schritt für Schritt die Motive und die Komposition dazu. Der/die Zuhörer\*innen halten das

---

<sup>257</sup> Unabhängig davon, ob Gegenstände des täglichen Gebrauchs zusammengestellt werden, die beispielsweise helfen das Leben zu regeln oder an denen man sich erfreut, oder ob es Blumen sind, die beispielsweise mit einer bestimmten Situation oder mit einem Ort verbunden sind, der persönliche Bezug lässt sich immer herstellen.

Gehörte in Skizzen fest. Nachdem die Zeichnungen angefertigt wurden, werden sie mit dem Originalgemälde verglichen. Freilich divergieren die erstellten Skizzen, jedoch werden sie in vielerlei Hinsicht dem Original ähneln. Auf diese Weise könnte den Sprachlerner\*innen gezeigt werden, dass sie doch eine Vielzahl von sprachlichen Informationen korrekt aufgenommen und zeichnerisch umgesetzt haben (vgl. hierzu Einheit: *Kultur und Identität*<sup>258</sup>).

In Anlehnung an die im Projekt *Sprache durch Kunst* in Essen entwickelten Übungen könnten noch weitere Vorschläge und Ideen für die Erweiterung und Modifizierung der Unterrichtsentwürfe *Family* (Niveau A) und *The Subject and Objects of Still Life* (Niveau B) diskutiert werden. Vielfältige Aktivitäten zur Umsetzung eines ganzheitlichen, handlungsorientierten und kreativ-kooperativen Lernansatzes des Projektes in Essen werden in Kapitel 6 dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert.

### 5.2.3 Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate/Advanced Level

Unterrichtsentwürfe des Getty Museums für die Mittelstufe/Fortgeschrittene umfassen Themen wie Porträts, Landschaften und narrative Kunst.<sup>259</sup> Insgesamt werden hierbei zehn Unterrichtsentwürfe dargestellt, wovon vier dem Themenbereich Porträts zuzuordnen sind. Einer genaueren Betrachtung wird hier der erste Unterrichtsentwurf dieser Reihe *What Do Portraits Communicate?*<sup>260</sup> unterzogen. In dieser Einheit stellen die Sprachlerner\*innen Verbindungen zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und einem Kunstwerk her und lernen anhand gezielter Fragen genau hinzuschauen und das Porträt zu beschreiben. Als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema werden zwei Kunstwerke vorgeschlagen: „*Portrait of Leonilla, Princess of Sayn-*

---

<sup>258</sup> Vgl. Museum Folkwang 2015.

<sup>259</sup> Vgl. Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum (Intermediate/Advanced Level) Online unter: [http://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl/](http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl/) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>260</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Education: Looking at Portraits Lesson 1: What Do Portraits Communicate? Online unter: [https://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/esl/esl\\_lesson01.html](https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl/esl_lesson01.html) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

„Wittgenstein-Sayn“ von Franz Xaver Winterhalter (1843)<sup>261</sup> und „Portrait of John Talbot, later 1st Earl Talbot“ von Pompeo Batoni (1773).<sup>262</sup>

	Aktivität	Wortschatz/Sprachstrukturen	Material
Unterrichtsschritte	1.	<p>Lehrkraft leitet das Thema <i>Porträts</i> an, indem sie zunächst Fragen nach persönlichen Erfahrungen der SuS dazu stellt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einführungs- /Diskussionsfragen            „Have any of you ever had your portrait made?“ (ID cards, passports, photographs, etc.)            „What are some of the things you thought about before your portrait was made?“            (Consider clothing, facial expression, background, etc.)            „What did it feel like to have your portrait made?“            „Do you like to show off that portrait, or do you keep it hidden?“</li> </ul>
	2.	<p>Um die weitere Diskussion anzuregen und das Vokabular zu überprüfen und zu üben, präsentiert die Lehrkraft eines der Gemälde: <i>Portrait of Leonilla, Princess of Sayn-Wittgenstein-Sayn</i> von Franz Xaver Winterhalter (1843) oder <i>Portrait of John Talbot, later 1st Earl Talbot</i> von Pompeo Batoni (1773).            Mit gezielten Fragen an das jeweilige Kunstwerk macht die Lehrkraft die Sprachlerner*innen auf Details aufmerksam. So lernen sie, das Bild schrittweise zu lesen und versuchen die Aussagen des Bildes zu interpretieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diskussionsfragen            „What is the first thing you notice about this person?“            „What does the facial expression tell us about him/her? His/her posture? His/her gestures?“            „How about his/her attire? The setting? The props he/she is holding?“            „Do you think he/she works? What does he/she do?“            „Would you like to meet this person? Why or why not?“            „What do you think the sitter wanted his/her portrait to communicate?“            „What do you see that makes you say that?“</li> </ul>
<b>Empfohlene Aktivitäten</b>			
<p>Sprachlerner*innen versetzen sich in die Rolle der dargestellten Personen in den Gemälden und nehmen die gleiche Haltung wie sie ein. Sie beschreiben, wie sie sich dabei fühlen.</p>			
<p>Lehrkraft oder Sprachlerner*innen bringen Requisiten mit (z.B. einen Hut, einen Stock, einen Fächer etc.). Erneut nehmen die Sprachlerner*innen die jeweilige Haltung an, diesmal verwenden sie die Requisiten. Anschließend reflektieren sie, wie sie sich durch die Verwendung der Requisiten gefühlt haben.</p>			

<sup>261</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Collection: Portrait of Leonilla, Princess of Sayn-Wittgenstein-Sayn; Online unter: <https://www.getty.edu/art/collection/objects/790/franz-xaver-winterhalter-portrait-of-leonilla-princess-of-sayn-wittgenstein-sayn-german-1843/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

<sup>262</sup> Vgl. The J. Paul Getty Museum/Collection: Portrait of John Talbot, later 1st Earl Talbot; Online unter: <https://www.getty.edu/art/collection/objects/664/pompeo-batoni-portrait-of-john-talbot-later-1st-earl-talbot-italian-1773/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Die Sprachlerner\*innen schreiben auf,  
woran die im Gemälde dargestellte  
Person während der Erstellung  
seines/ihrer Porträts gedacht hat.

Tabelle 3: Unterrichtsschritte der Einheit *What Do Portraits Communicate?* - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate/Advanced Level

Im Unterschied zu den zuvor dargestellten Unterrichtseinheiten (*Family* und *The Subject and Objects of Still Life*) werden die Kunstwerke hier nicht lediglich zur Darstellung des Vokabulars genutzt, sondern es werden sprachliche Reaktionen und Interpretationen von Sprachlerner\*innen gefordert. So beschränkt sich die Auseinandersetzung nicht auf das Ablesen der „sichtbaren Oberfläche“, sondern das Sichtbare wird hierbei, um eigene Erfahrungen und Eindrücke der Sprachlerner\*innen, vervollständigt. Die Kunstwerke werden gebraucht, um sie diskursfähig zu machen. Dies erfolgt, indem:

- die Sprachlerner\*innen auf die Gemälde sprachlich, thematisch und atmosphärisch vorbereitet werden, indem sie ihr Vorwissen aktivieren und über ihre persönlichen Erfahrungen sprechen (Aktivität 1: Diskussionsfragen z.B. „*Have any of you ever had your portrait made?*“);
- die Sprachlerner\*innen ihre subjektiven und individuellen Reaktionen auf und Assoziationen zu den Kunstwerken versprachlichen (Aktivität 2: „*What is the first thing you notice about this person?*“);
- die Sprachlerner\*innen durch gezielte Fragen schrittweise durch das Bild geleitet werden, auf diese Weise Details in den Kunstwerken entdecken und dabei lernen, ihre ersten Eindrücke und Urteile besser zu begründen (Aktivität 2);
- sich die Sprachlerner\*innen in die Rollen der dargestellten Personen in den Gemälden durch gleiche Körperhaltung und die Verwendung von Requisiten versetzen (empfohlene Aktivitäten);
- sich die Sprachlerner\*innen in die Rollen der dargestellten Personen in den Gemälden hineindenken und dies verschriftlichen (empfohlene Aktivitäten).

Anhand der jeweiligen Aktivitäten zeigt sich, dass der Übergang zwischen einer Bildbeschreibung, die an dem Sichtbaren haftet und einer vom Bild ausgehenden Schilderung, Erzählung oder einem inneren Monolog fließend sein kann.

In dieser Unterrichtseinheit wird angestrebt, die Sprachlerner\*innen an das Thema heranzuführen, indem ein persönlicher Zugang hergestellt wird. Durch die

Fragen (Aktivität 1), die zu Anfang gestellt werden, soll den Sprachlerner\*innen bewusst werden, dass auch Porträts in ihrer inhaltlichen Gestaltung Erinnerungen wecken können, die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt aufweisen. Der Austausch darüber, was man bereits selbst in Zusammenhang mit einem eigenen „Porträt“ erfahren, gedacht oder gefühlt hat, kann einen affektiven Zugang zum Bild schaffen. Allerdings möchte ich relativierend hinzufügen, dass es selten vorkommen dürfte, dass Lernende Porträtbilder von sich haben malen lassen.

Dagegen ist die in diesem Unterrichtsvorschlag empfohlene Aktivität, sich in die jeweiligen Rollen der dargestellten Personen in den Gemälden hineinzusetzen, ohne Weiteres zu realisieren. Durch Gestik, Mimik, Körperhaltung oder auch Requisiten bekommen die Sprachlerner\*innen einen körperlichen Zugang zum Kunstwerk, der ihnen hilft, die dargestellte Situation, nachzuempfinden und zu interpretieren. So wird das Speichern des Wortschatzes nicht nur auditiv, sondern auch kinästhetisch und emotional unterstützt. Das Versprachlichen von Gefühlen aus der jeweiligen Position heraus, dient als Vorbereitung der nachfolgenden schriftlichen Übung, in der die Gedanken der dargestellten Personen verschriftlicht werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass der Wortschatz zunächst in das Handeln eingebettet und erst danach verschriftlicht wird (Handeln → die Situation speichern → die Situation aus dem Gedächtnis abrufen → Schreiben).

Obwohl sich bei den Aktivitäten auf dem Advanced Level deutlich Veränderungen in Bezug auf die Handlungsorientierung feststellen lassen, zeigt sich bei der Analyse der Sozialform wenig Abwechslung: nahezu alle Aktivitäten werden im Plenum mit der Gesamtgruppe durchgeführt. Aktivitäten in Partner- oder Kleingruppenarbeit werden gar nicht vorgeschlagen. Einzelarbeit (die selten vorkommt) könnte mit Gewinn als Partnerarbeit angelegt werden (z.B. Personen nachstellen, Gedanken aufschreiben). Die Arbeit mit der Gesamtgruppe hat zur Folge, dass die Kommunikation überwiegend zwischen der Lehrkraft und jeweils einem/einer Sprachlerner\*in stattfindet, aber nicht unter den Sprachlerner\*innen selbst.

### *Ergänzungsmöglichkeiten*

Dabei wäre es zu empfehlen, die Übung, bei der Personen in den Gemälden nachgestellt werden sollen, zunächst in Partnerarbeit oder in Kleingruppen durchzuführen. Auf diese Weise hätten die Sprachlerner\*innen einen geschützten Rahmen, in dem sie sich untereinander austauschen und sich freier entfalten könnten, weil sie sich nicht vor der ganzen Gruppe ‚darstellen‘ müssen. Gerade sprachlich schwächere und wenig extrovertierte Lerner\*innen sind bei Übungen, in denen sie allein vor der Gruppe stehen und präsentieren sollen, gehemmt. Daher ist es wichtig, dass sich die Sprachlerner\*innen zunächst in geschlossenen kleinen Gruppen ausprobieren können.

Aus der Analyse der Unterrichtsmaterialien geht hervor, dass auf dem Advanced Level ebenfalls - wie in den vorherigen Einheiten auch - eine ‚Überbetonung‘ des lexikalischen Bereichs erfolgt. Es wird eine Vokabelliste zum Thema Porträt bestehend aus 17 Wörtern vorgeschlagen, deren Bedeutung jeweils mit einem kurzen Satz erklärt wird, wohingegen der grammatische Bereich dabei gar nicht thematisiert wird. Zwar erfolgt am Anfang der Unterrichtsstunde eine Anregung von Erzählrunden, doch Grammatisches bleibt unberücksichtigt. Gemeint sind in diesem Zusammenhang Modalverben (und die Verwendung des Infinitivs ohne „to“), die im Englischen genutzt werden, um z.B. Vermutungen zu äußern.

#### 5.2.4 Language through Art - Ergänzung von *Sprache durch Kunst* in Essen

Anders als Language through Art-Programm in Los Angeles wurde bei *Sprache durch Kunst* in Essen gerade die Vielfalt der möglichen ästhetischen Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken für den Spracherwerbsprozess berücksichtigt. Dem Grundgedanken folgend, dass ästhetische Erfahrungen sich nicht nur im rezeptiven, sondern auch im produktiven Umgang ergeben (vgl. Brandstätter 2012/2013), also dort wo etwas gestaltend-produktiv (z.B. beim bildnerischen Gestalten oder szenischen Spiel) geschaffen wird, wurde beides gleichermaßen mitbedacht. Das heißt die Kunstwerke werden hierbei nicht für starre Sprachübungen ‚missbraucht‘, sondern die Kunst wird von den SuS erlebt, ihnen wird ein Raum für ästhetische Erfahrungen, für Interpretationen, Experimente und Fantasie eröffnet.

Dem Konzept von *Sprache durch Kunst* in Essen liegt ein weitgefasstes Verständnis von Sprache zugrunde: demnach gehören zur Sprache nicht nur verbale Fertigkeiten (auch wenn Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, sowie Grammatik und Wortschatz ebenfalls gezielt geübt wurden), sondern auch nonverbale, ästhetische und emotionale Ausdrucksweisen. Dies ergibt sich aus dem Verhältnis zwischen der ästhetischen Erfahrung (die während der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken entsteht) und der Verbalsprache (vgl. Kapitel 2). Brandstätter (2012/2013) charakterisiert dieses Verhältnis folgendermaßen: „*Die ästhetische Anschauung findet ihre Erfüllung niemals in definierenden Begriffen - das Einzigartige der ästhetischen sinnlichen Erfahrung kann niemals vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden.*“ Gerade deswegen darf die Auseinandersetzung mit den Kunstwerken nicht lediglich auf die Verbalsprache reduziert werden. In erster Linie ist Sprache ein körperliches und sinnliches Phänomen, das mit bestimmten Sinneserfahrungen wie Körperbewegung, Gebärden, Stimme, Atem oder Mimik und Gestik zusammenhängt (vgl. Karimi 2018). Daher bietet die Herangehensweise von *SdK* einen entscheidenden Vorteil: die SuS erhalten hier die Impulse und Möglichkeiten die Sprache in ihrer Ganzheit zu erfahren und zu nutzen.

So setzen sich die SuS z.B. in der Einheit *Skulptur und Körpersprache*, mit der Skulptur *Das eiserne Zeitalter* von Auguste Rodin auseinander, indem sie die Körperhaltung und deren Ausdruck beobachten und diese dann selbst durch eigene körperliche Handlungen (sie werden von den Mitschüler\*innen „geformt“) nachstellen und nachempfinden. Um die Selbstwahrnehmung zu intensivieren, werden die Posen für einige Minuten eingefroren. Durch dieses Verfahren werden die SuS angeleitet, aus der eigenen Körperhaltung heraus und durch die Beteiligung von Gestik und Mimik zu beschreiben, was sie dabei empfinden und die Gefühle auszudrücken.

### 5.3 Sozio-demographische Überlegungen zur Verortung des Projektes in Essen

Im Sinne ganzheitlicher Bildung ist *Sprache durch Kunst* ein Bildungsangebot, das zugleich kognitive, affektive und ästhetische Prozesse einbezieht. Das Ziel war es, durch die Verknüpfung von Sprache und Kunst bei der Sprachförderung

den SuS aus kultur- und sozial benachteiligten Familien kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

Um besser nachzuvollziehen, warum Essen der ausgewählte Ort für ein Projekt mit SuS ist, unabhängig davon, dass hier das Museum Folkwang angesiedelt ist, werden im Folgenden die auf Essen bezogenen Daten und Fakten zur Bildungsbeteiligung dargestellt. Des Weiteren wird auf das Potenzial der Auseinandersetzung mit bildender Kunst unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle für Deutsch- bzw. Deutsch als Zweitsprachendidaktik eingegangen.

Seit Beginn der Industrialisierung ist Essen ein Ort der Zuwanderung von Ausländer\*innen. Die Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse stellt die Stadt nach eigenen Angaben bedingt durch Internationalisierung, Migration, den demografischen Wandel, soziale Ungleichheit und Neuformierung unterschiedlicher Milieus vor große Herausforderungen (vgl. Strategiekonzept Interkulturelle Orientierung 2013/14).

Bezogen auf die Schülerschaft sieht die Situation in Essen folgendermaßen aus: Schon 2002 wurde mit der SPREEG-Untersuchung festgestellt, dass ca. 30% der SuS Essener Grundschulen zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Dabei wurde gezeigt, dass alle Essener Grundschulen mehrsprachige SuS betreuen – an der Schule mit der kleinsten Gruppe an mehrsprachigen SuS lag deren Anteil bei 4%, an der Schule mit der größten Gruppe lag der Anteil bei 97%, wobei neben Deutsch zwischen 5 und 34 verschiedene Sprachen an einer Schule gesprochen wurden (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003).

Die Geburtenrate und Verteilung auf unterschiedliche Gruppen der Gesellschaft lässt vermuten, dass der Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in Essen jenseits von Flucht und Zuzug angewachsen ist (Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen, Stadt Essen 2021: 220).

Neben der Mehrsprachigkeit sind auch Migrations- und Ausländerstatus mögliche Indikatoren zur Beschreibung der Essener Schülerschaft. Auch wenn von Chlosta/Ostermann/Schroeder (2003) gezeigt wurde, dass die drei Faktoren differieren, wird im Folgenden auf den Migration- und Ausländerstatus

zurückgegriffen, da dies die statistischen Kenngrößen der amtlichen Statistiken<sup>263</sup> sind.

Wie schon angedeutet, sind die Geburten- und „Wachstumsraten“ einzelner Gruppe in der Bevölkerungsstatistik durchaus unterschiedlich. Besonders die Gruppe der Bevölkerung unter 18 Jahren mit doppelter oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit hat sich vergrößert. Wenn man z.B. die Zahlen von 2010 mit den Zahlen von 2020 vergleicht, so sieht man einen Zuwachs von fast 40%, wie im Folgenden dargestellt.

- Laut dem Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen (2021) hatte Essen Ende 2010 insgesamt 571.392 Einwohner\*innen. Darunter sind über 170 Nationalitäten vertreten. 103.939 Einwohner\*innen (18,2%) wurden in der Statistik erfasst als Bürger\*innen mit einer doppelten oder nichtdeutschen Staatsangehörigkeit. Davon sind 27.128 Bürger\*innen im Alter von unter 18 Jahren.
- Für das Jahr 2020 weist die Bevölkerungsstatistik für Essen 591.032 Einwohner\*innen aus. Mit 165.904 liegt der Wert der Bevölkerung, die über eine doppelte oder nichtdeutsche Staatsangehörigkeit verfügen bei 28,1% - knapp ein Drittel der Gesamtbevölkerung der Stadt Essen. 42.987 sind zu diesem Zeitpunkt unter 18 Jahre alt.

Die Gruppe der Einwohner\*innen unter 18 Jahren wuchs also im Laufe der 10 Jahre von 87.855 auf 96.825 an. Dabei vergrößerte sich die Gruppe derjenigen mit doppelter oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit beinahe um 40% von 27.128 auf 42.987, während sich die Gruppe der Einwohner\*innen unter 18 mit ausschließlich deutscher Staatsangehörigkeit von 60.627 auf 53.838 verringerte.

Nimmt man den Migrationshintergrund als Kriterium hinzu, so wächst die Gruppe der Personen, die zu der Zielgruppe von *Sprache durch Kunst* gehören weiter an. Tatsächlich zeigt die Einwohnerdatei der Stadt Essen, in der u.a. Angaben zur Herkunft der Eltern herangezogen wurden, dass weit mehr Kinder und

---

<sup>263</sup> Laut dem Statistischen Bundesamt wird seit dem Jahr 2016 ein/e Bürger\*in als Person mit einem Migrationshintergrund charakterisiert, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt – Destatis (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019: 4). Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer/innen, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler/innen, Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben, sowie die als Deutsche geborenen Kinder der zuvor genannten Gruppen (vgl. ebd.).

Jugendliche aus einem nichtdeutschen Elternhaus stammen, als üblicherweise allein anhand der Merkmale Nichtdeutsch und Doppelstaater identifiziert werden (vgl. Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 28).

Dies kann der Abbildung 8 entnommen werden:



Abbildung 8: Bevölkerung der Stadt Essen (am Ort der Hauptwohnung) mit Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft in ausgewählten Altersgruppen am 31.12.2010 - Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 28.

Hier wird deutlich, dass sich bei insgesamt 43,6% aller Minderjährigen in Essen, das sind 38.291 Personen, ein Migrationshintergrund vermuten bzw. feststellen lässt. Würde man lediglich die Angaben zur Staatsangehörigkeit berücksichtigen, blieben die 12,6% (11.163) Kinder und Jugendlichen in diesem Zusammenhang „unberücksichtigt“.

Bei differenzierter Betrachtung zeigt sich, dass die Anzahl und der Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund je nach Altersgruppe stark variiert; in der Altersstufe von 3 bis unter 6 Jahren ist sogar bei jedem zweiten Kind ein Migrationshintergrund festgestellt worden. Gewiss wird sich dieses Bild mit der Zeit ändern und der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die künftig in die Schule gehen, erhöhen.

Bei den Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis unter 18 Jahren liegt der Anteil bei 38,9% der Kinder. Anzunehmen ist also, dass in der Altersstufe von 10 bis 13 Jahren (5. und 6. Jahrgangsstufe), der relevanten Altersgruppe des Projektes *Sprache durch Kunst*, sich bei jedem 3. Kind (oder fast jedem 2. Kind) ein Migrationshintergrund feststellen ließe (vgl. Unterkapitel 7.2.2.5).

Die hier dargestellten Daten dienen lediglich zur Orientierung und stellen einen Ausgangspunkt für die Planung des Projektes *Sprache durch Kunst* dar. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle, dass es SuS in Essen gibt, die eine andere Staatsangehörigkeit haben, einen Migrationshintergrund vorweisen oder als „Deutsche“ eine andere Sprache zu Hause sprechen. Die Gesamtzahl dieser Kinder und Jugendlichen ist größer als die der einzelnen Merkmale, die in der Statistik abgebildet werden. Dabei soll nicht daraus abgeleitet werden, dass alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wenig Förderung und wenig Unterstützung von zu Hause erhalten und auch nicht, dass die Einzelnen weiterer schulischer Förderung bedürfen, jedoch belegen deutschlandweite Untersuchungen, dass bei diesen Kindern (gleich welches der Merkmale auf sie zutrifft) das Risiko einer nicht-chancengleichen Bildungsteilnahme höher ist und sie gegebenenfalls auf gemeinsame Bildungsangebote, wie z.B. *Sprache durch Kunst*, angewiesen sind.

Das leitende Ziel des Projektes *Sprache durch Kunst* war es, durch die Auseinandersetzung mit Bildender Kunst die Ausdrucksfähigkeit der SuS zu verbessern. Die Bildungsbenachteiligung entsteht jedoch nicht erst an einer Bildungsinstitution wie Kindertagesstätte oder Schule, sondern ist durch die Lebenssituationen in der Familie geprägt. In diesem Sinne wurde zunächst vor der Auswahl der Projekteschulen, deren soziale Lage innerhalb der Stadt Essen in den Blick genommen. Ausgehend davon, dass das Kulturinteresse der SuS mit dem Bildungshintergrund ihrer Eltern zusammenhängt und Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern weniger Möglichkeiten haben, mit ihren Eltern kulturelle Angebote wahrzunehmen, wurden für das Projekt gezielt Schulen ausgewählt, deren Situation strukturell schwierig ist.

Bei kleinräumiger Betrachtung zeigt sich, dass in einigen Stadtteilen Essens bestimmte Problemlagen kumulieren. Die Autorengruppe des Bildungsberichts

der Stadt Essen (2011) hat anhand von drei Indikatoren eine Typisierung Essener Stadtteile vorgenommen (vgl. ebd. 35):

- Anteile der Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern an allen Haushalten mit minderjährigen Kindern;
- Anteile der Personen mit Leistungen zur Existenzsicherung an der Bevölkerung mit Hauptwohnsitz in Essen;
- Anteile der unter 19-jährigen Bevölkerung mit Hilfen zur Erziehung an der gleichaltrigen Bevölkerung mit Hauptwohnsitz in Essen.

Auf dieser Grundlage wurden fünf Sozialräume<sup>264</sup> identifiziert, in denen eine graduelle Anhäufung von bildungsnahen oder -fernen Faktoren festgestellt werden kann.

---

<sup>264</sup> Sozialraumtyp 1 - hier liegen die Anteilswerte der drei Indikatoren weit über dem gesamtstädtischen Durchschnitt. Die jeweiligen Stadtteile zeichnen sich durch ausgeprägte Problemfelder aus.  
Sozialraumtyp 2 - die Werte der drei Indikatoren liegen meist über dem Stadtdurchschnitt, jedoch nicht so hoch wie bei Typ 1. Die jeweiligen Stadtteile zeichnen sich durch benachteiligte Familien- und -Sozialstrukturen aus.  
Sozialraumtyp 3 - die Anteilswerte der drei Indikatoren entsprechen dem Stadtdurchschnitt oder liegen sehr leicht über dem Durchschnitt.  
Sozialraumtyp 4 - hier liegen die jeweiligen Werte weit unter dem städtischen Durchschnitt.  
Sozialraumtyp 5 - alle Indikatoren zeigen deutlich unterdurchschnittliche Werte. Die jeweiligen Stadtteile sind nicht belastet (vgl. Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 36).

Die Abbildung 9 zeigt die deutlichen sozialen Unterschiede in Essen:

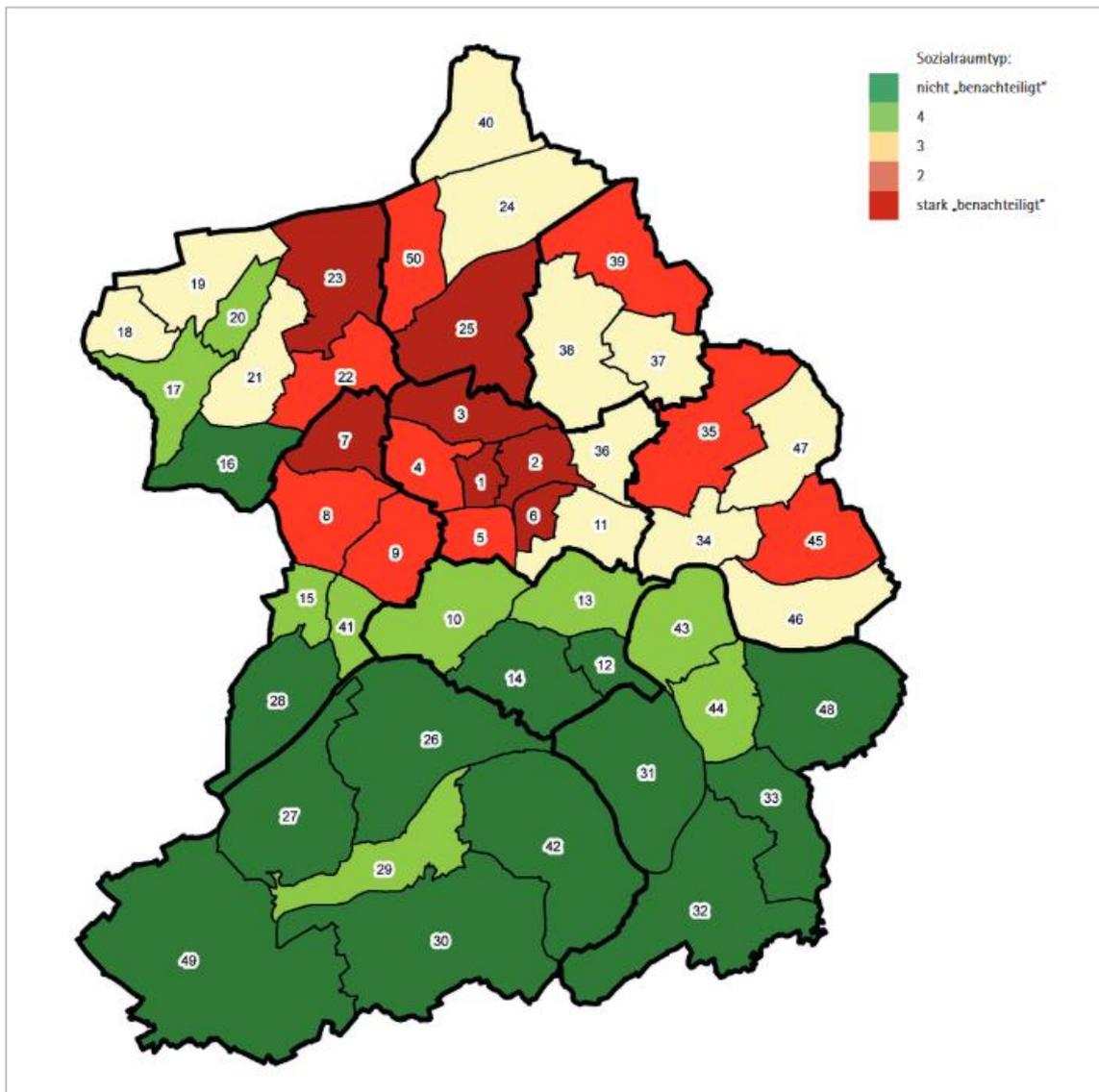


Abbildung 9: Sozialraumtypen in den Essener Stadtbezirken. Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 37

Es ist nicht zu übersehen, dass die südlichen Stadtteile vor allem von Bildungssozialräumen des Typs 4 und 5 (erziehungs- und entwicklungsförderliche Bedingungen) gekennzeichnet sind. 15 der 50 Stadtteile sind demnach stark benachteiligt. Zu den stark benachteiligten Stadtteilen zählen: der Stadtkern (1), Ostviertel (2), Nordviertel (3), Südostviertel (6), Altendorf (7), Altenessen-Süd (25) und Bergeborbeck (23). Als Typ 2, als benachteiligte Stadtteile wurden Südviertel (5), Holsterhausen (9), Frohnhausen (8), Westviertel (4), Bochold (22), Vogelheim (50), Katernberg (39), Kray (35) und Freisenbruch (45) ermittelt. Die Stadtteile des Typs 3, mit Werten im Stadtdurchschnitt sind in den nördlichen Stadtteilen verstreut.

Wie oben dargestellt, wurden für das Projekt *Sprache durch Kunst* gezielt Schulen des Sozialraumtyps 1 und 2 gewählt: von insgesamt neun Schulen, die am Projekt beteiligt waren, befanden sich fünf in dem Sozialraumtyp 1 (Südostviertel, Ostviertel, Altenessen-Süd) und zwei in dem Sozialraumtyp 2 (Holsterhausen, Vogelheim). Darüber hinaus wurden zwei weitere Schulen aus dem Sozialraumtyp 3 aufgenommen (Altenessen-Nord, Stoppenberg).

Wenn man die Sozialraumtypen mit der Altersstruktur der Bevölkerung zusammenfügt, zeigt sich, dass in den benachteiligten Stadtgebieten, deren Situation strukturell schwierig ist - anteilig mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben, als in den übrigen Stadtteilen. Das heißt hier treffen zwei Faktoren aufeinander: Migrationshintergrund und soziale Lage, die sich (in diesem Zusammenhang) negativ auf die Bildung auswirken kann.

Dies bestätigen ebenfalls die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung aus Delfin 4, die an dieser Stelle in Verbindung mit den fünf Essener Sozialraumtypen gebracht werden (vgl. Abb. 10).

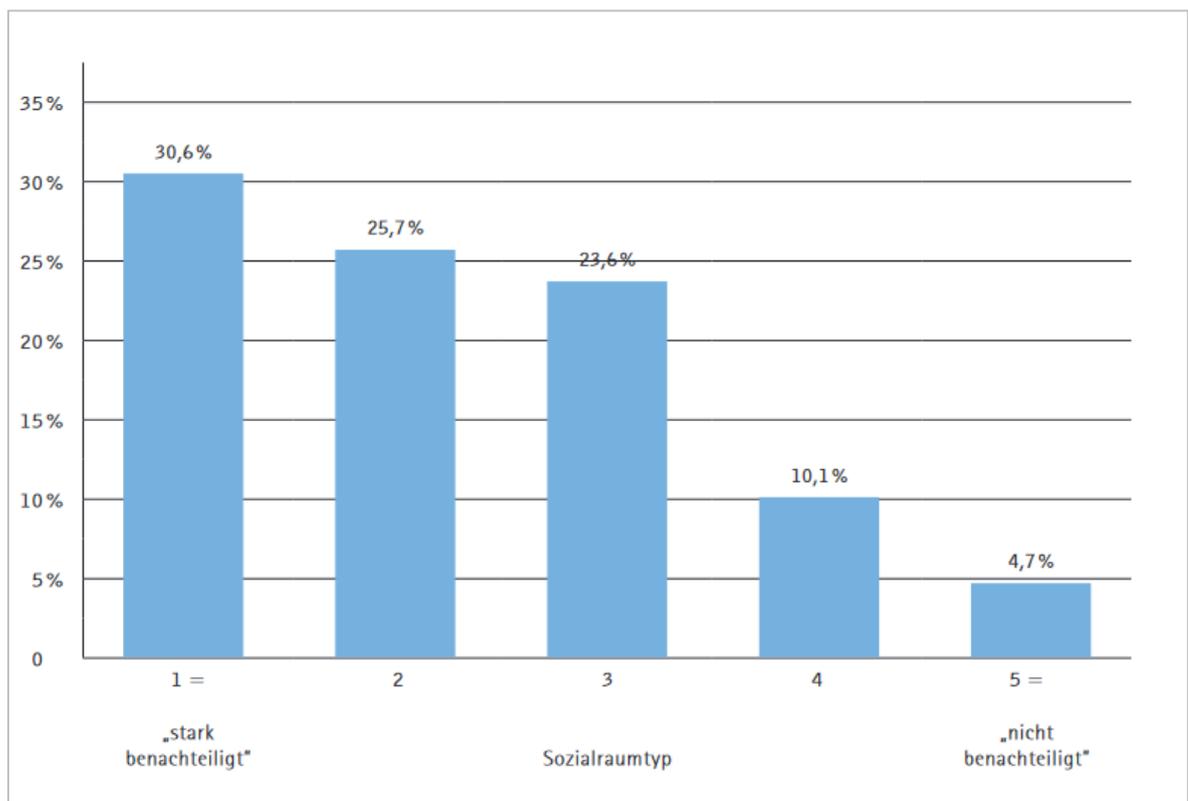


Abbildung 10: Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Sozialraumtypen 2008 und 2009. Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 61

Hier wird deutlich, dass je benachteiligter der Sozialraumtyp ist, desto höher ist der Sprachförderbedarf. Der am stärksten benachteiligte Sozialraumtyp 1 hat mit 30,6% den größten Anteil an Kindern mit Förderbedarf (hier sogar Stadtteil 4 mit 43,2%, Stadtteil 2 mit 39,8% und Stadtteil 3 mit 35,8%). Folglich weist der am zweitstärksten benachteiligte Sozialraumtyp 2 auch den zweithöchsten Anteil auf mit 25,7%. Da im Sozialraum 3 der Anteil der Kinder mit Förderbedarf etwas höher als der gesamtstädtische Durchschnitt (20,5%) bei 23,6% liegt, wurden ebenfalls diese Schulen für die Essener Untersuchung aufgenommen. In den nicht oder weniger benachteiligten Sozialraumtypen liegt der Anteil der Kinder mit Förderbedarf deutlich unter dem Stadtdurchschnitt und liegt im Sozialraumtyp 4 bei 10,1% und bei Typ 5 bei 4,7%.

All die oben genannten Indikatoren innerhalb des Bildungssystems wie schwächere soziale Schichten, dazu häufig in Kombination mit Migrationshintergrund und die sozialräumliche Struktur vieler Essener Stadtteile sollen als ein Gesamtsystem betrachtet werden, das zu Bildungsbenachteiligung führt. Gerade diese Indikatoren waren entscheidend für das Initiieren des Projektes *Sprache durch Kunst* und ein wichtiger Baustein bei der Steuerung und Planung des Projektes. So war es das Ziel, durch die aktive Auseinandersetzung mit Bildender Kunst am außerschulischen Lernort Museum und die intensive Spracharbeit in der Schule den Kindern und Jugendlichen die kulturelle Teilhabe bzw. die soziokulturelle Integration zu ermöglichen und zu verbessern.

#### 5.4 Chronologische Entwicklung des Projektes *Sprache durch Kunst*

Vor dem Hintergrund verschiedener kultureller Zusammensetzung der Essener Gesellschaft, bei der wiederum Kinder eine wichtige vermittelnde Rolle einnehmen hatte Dr. Hartwig Fischer (Direktor des Museum Folkwang von 2006 bis 2011), angeregt von dem Programm „Language Through Art“ bereits im Jahr 2008 die Idee, ein Projekt *Sprache durch Kunst* für SuS mit Migrationshintergrund in Kooperation mit Prof. Rupprecht S. Baur (Leiter des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen von 1986 bis 2008) ins Leben zu rufen.

Gefördert von der PwC-Stiftung konnten in den Jahren 2009 bis 2011 erste Vorarbeiten zu *Sprache durch Kunst* in Essen (zunächst unter dem Titel *Sprache durch Kunst - ein soziales Bildungsprojekt für Bürgerinnen und Bürger mit Zuwanderungsgeschichte*<sup>265</sup>) begonnen werden. Wie bereits eingangs in Kapitel 5 dargestellt wurde, hatte das Programm „Language Through Art“ als Vorbild für dieses Projekt gedient. Auch in Essen sollte es ein museumspädagogisches Angebot geben, das der Sprachförderung und Förderung der interkulturellen Verständigung dienen und sich an Migrant\*innen im Einzugsgebiet des Museum Folkwang (Stadt Essen und Ruhrgebiet) richten sollte.

Nach Gesprächen mit Scott Winterrowd, dem Pädagogischen Leiter des Programms „Language Through Art“ im Getty Center, sollten sogar zwei Praktikumsplätze zur Ausbildung von zwei Museumspädagog\*innen des Museum Folkwang im Getty Center eingerichtet werden, was allerdings nicht verwirklicht werden konnte. An der Universität Duisburg-Essen wurden Kooperationspartner im Lehramtsstudiengang Türkisch<sup>266</sup> und der Kunstpädagogik gewonnen. Ziel war es, bilinguale Unterrichtskonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie Museumsdidaktik und Sprachförderung miteinander zu verbinden.

Im Mittelpunkt des Projektes stand der Museumsbesuch mit der Arbeit vor den künstlerischen Originalen, die mit Sprachlerner\*innen in den Schulen oder Sprachinstituten vor- und/oder nachbereitet werden sollte. Anders als bei regulären Museumsführungen stand nicht die Vermittlung des Kunstwerkes im Mittelpunkt, vielmehr war das vorrangige Ziel, dass die Teilnehmer\*innen in und bei der Begegnung mit dem Kunstwerk dazu motiviert werden, sich mit dem Kunstwerk auseinander zu setzen und sich mit anderen Gruppenteilnehmer\*innen auszutauschen. Die Betrachtung der Kunstwerke aller Gattungen (z.B. Porträts, Landschaften), die Erzählung von Geschichten, die genaue Beschreibung von Gegenständen u.a.m. zielte nicht nur auf die Entwicklung des Vokabulars, sondern ermöglichte ebenso die Erfahrung ästhetischen Erlebens und freien Sprechens in und vor einer Gruppe.

---

<sup>265</sup> Vgl. *Sprache durch Kunst. Ein soziales Bildungsprojekt des Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen für Bürgerinnen und Bürger mit Zuwanderungsgeschichte*. Projektantrag 2008 (unveröffentlicht).

<sup>266</sup> Aufgrund des hohen Anteils türkischer Migrant\*innen verschiedener Generationen in Essen stand diese Gruppe in der ersten Projektphase im Mittelpunkt.

Ausgehend davon, dass gerade beim jungen Publikum in einem lebendigen Dialog stattfindende Begegnungen und Erfahrungen mit der sinnlichen Unmittelbarkeit originaler Kunstwerke (ebenso wie mit Theater oder Musik) von besonders prägender Bedeutung sein können und grundlegend das Interesse für Kultur erwecken können, wurden als Zielgruppe die SuS der Sek I und Sek II<sup>267</sup> gewählt. Die teilnehmenden Migrant\*innen wurden explizit als eine zu „gewinnende“ Bevölkerungsgruppe angesprochen und sollten zugleich als zukünftige Besucher\*innen an das Museum Folkwang als Institution gebunden werden.

Zur Verbreitung des didaktischen Ansatzes des Projektes sollten sowohl für Lehrkräfte als auch für SuS Materialien (Arbeitsmappen) entwickelt werden, die in gedruckter und/oder multimedialer Form veröffentlicht und teilweise als *open source* über das Internet zur Verfügung gestellt werden sollten.

Für die Realisierung von *Sprache durch Kunst* wurde eine Zusammenarbeit des Museum Folkwang mit Förderern angestrebt.

In den Jahren 2009 und 2010 wurde das Projekt *Sprache durch Kunst* unter dem Titel *Sprache durch Kunst – ein Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund* von der PwC-Stiftung gefördert. Anders als in „Language Through Art“, das sich primär an erwachsene Immigrant\*innen richtet, verfolgt das Essener Projekt die Förderung vor allem der SuS der Sekundarstufe I, wobei eine Ausweitung des Projektes auf andere Schulstufen (Primarstufe/Sekundarstufe II) langfristig geplant ist. Während die in Los Angeles entwickelten Materialien als Anregung für die Umsetzung verschiedener sprachlicher Aktivitäten zu Bildern im Museum selbst dienen, wurde im Essener Projekt die Auseinandersetzung mit Kunst sowohl im Museum als auch dem vor- und nachbereitenden Unterricht in der Schule multimodal gestaltet, um den Lernenden den Zugang zu Sprache über die Kunst zu erleichtern (vgl. Unterkapitel 4.4.4.3). Um dies realisieren zu können, bildete die Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang und dem

---

<sup>267</sup> Hierbei handelte es sich um SuS, die keine Anfänger\*innen im Deutschen waren, deren Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Hörverstehen aber unter dem Durchschnittsniveau lag. Darüber hinaus sollten auch erwachsene Migrant\*innen angesprochen werden, die an der Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse interessiert waren.

Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen die Grundlage des Projektes. Durch die Verknüpfung der Kompetenzbereiche Kunst- und Kulturvermittlung einerseits sowie Sprachförderung andererseits wurden durch zunächst zwei Fachkräfte (eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Institutes für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen, Dr. Andrea Schäfer-Jung, und eine Mitarbeiterin der Bildung und Vermittlung des Museum Folkwang, Julia Kellermann, in Zusammenarbeit mit der Kuratorin für Bildung und Vermittlung, Heike Kropff) Projekteschritte erarbeitet sowie Methoden und Werkzeuge entwickelt, die sprachliches, ästhetisches und künstlerisches sowie kulturelles Lernen miteinander verbinden. Projekte, die Spracharbeit und Kunstvermittlung miteinander verknüpfen, finden zwar seit geraumer Zeit statt (als Beispiele gelten hierbei Modellprojekte in Köln<sup>268</sup>, Bonn<sup>269</sup>, Berlin<sup>270</sup> oder Basel<sup>271</sup>), anders als die genannten Projekte zielt jedoch *Sprache durch Kunst* in seiner Konzeption bis heute auf die nachhaltige Verortung eines Projektes in der Museumslandschaft, das die Beziehung von Sprache und Kunst zum Inhalt hat. Eine weitere Besonderheit des Projektes ist ebenfalls die dauerhafte Verankerung des Konzepts als ein Angebot in der universitären Lehrkräfte-Ausbildung.

Ausgehend von den Ergebnissen der „Language Through Art“-Evaluation, die gezeigt hat, dass die Lehrkräfte für den Einsatz neuer Konzepte und Materialien im eigenen Unterricht zunächst motiviert und mit der entsprechenden Methodik vor Ort (Selbsterfahrung) vertraut sein müssen, wurden Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen von Anfang an unmittelbar in das Projekt einbezogen. Die hierfür gestalteten Seminare dienten der Methodenerarbeitung,

---

<sup>268</sup> Hier sei vor allem auf Vorarbeiten von Karin Rottmann, ehemalige Leiterin der Abteilung Kunst- und Kulturvermittlung des Museumsdienst Köln verwiesen. Vgl. hierzu auch Kniffka, Gabriele (2008).

<sup>269</sup> Vgl. Paul Mayermann (2004).

<sup>270</sup> Vgl. Carola Marx (2002a, 2002b, 2006).

<sup>271</sup> Die Basler Museumsdienste bemühen sich bereits seit dem Jahr 2000 die Museen auch für die Integration nutzbar zu machen. Im Jahr 2011 wurden für Kunst-, Antiken- und Historisches Museum didaktisches Material für Deutschkurse erarbeitet, die den Deutschlehrkräften kostenlos zur Verfügung stehen. Anhand der Materialien können 90 bis 120 Minuten dauernde Kursaufenthalte in den jeweiligen Museen gestaltet werden. Vgl. hierzu z.B. Didaktische Materialien zum Gebrauch im Museum – Historisches Museum Basel, Barfüsserkirche:

Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/37075530/didaktische-materialien-deutsch-lernen-historisches-museum> [letzter Zugriff: 07.10.2022].

Im Mai 2012 organisierten die Mitarbeiter\*innen von *Sprache durch Kunst* im Rahmen des Seminars eine dreitägige Exkursion nach Basel. Gemeinsam mit den Studierenden wurden die in den jeweiligen drei Museen vorhandenen Materialien gemeinsam erprobt, analysiert und anschließend im Seminar reflektiert.

der Qualifikation und Sensibilisierung<sup>272</sup> der Studierenden, sowie der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Projektes (Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten). Anhand einer gemeinsam entwickelten didaktischen Leitlinie erarbeiteten Studierende kreative Methoden und Module für die konkrete Umsetzung mit SuS-Gruppen. Es wurde angenommen, dass sie in ihrer zukünftigen Lehrkraftrolle als Multiplikator\*innen der Projektidee fungieren könnten.

Im Jahr 2009 (September/Oktober) startete die erste Testphase mit SuS der Klassen 5, 6, 8 und 9. Innerhalb von drei Sitzungen wurden sie in der Ausstellung „Villa Hügel zeigt Folkwang“ in Gruppen von zehn bis fünfzehn SuS mit Unterstützung der Seminarleiter\*innen und freier Mitarbeiter\*innen des Museum Folkwang von je einer Studierendengruppe betreut. Studierende konnten so ihre Erfahrungen aus der Seminararbeit direkt auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen, SuS wiederum profitierten von einer ganzheitlichen, handlungsorientierten Herangehensweise im Museum.

Mit der Neueröffnung des Museum Folkwang ab Februar 2010 begann die erste reguläre Staffel von *Sprache durch Kunst*, acht weitere SuS-Gruppen erhielten die Möglichkeit innerhalb von *Sprache durch Kunst* ins Museum zu kommen. In wöchentlich stattfindenden Sitzungen waren es die Studierenden, die gemeinsam mit den Mitarbeiter\*innen des Projektes, den Lehrkräften und den Tutoren die SuS praxisnah betreuten. Mit den Studierenden wurde in den Seminaren diskutiert, welche Aspekte der Arbeit mit den Kunstwerken im Museum in der schulischen Arbeit vor- oder nachbereitet werden könnten. Eine konkrete Umsetzung in den Schulen fand jedoch in dieser Projektphase noch nicht statt.

Im Dezember 2010 wurde von den beiden Kooperationspartnern, dem Folkwang Museumsverein e.V. und der Universität Duisburg-Essen, bei der Stiftung Mercator ein Antrag auf finanzielle Unterstützung für einen Zeitraum von zunächst zwei Jahren für das Projekt „*Sprache durch Kunst - Ein Projekt des*

---

<sup>272</sup> Bereits in den ersten Seminarsitzungen zeichnete sich die Notwendigkeit weiterer Gestaltungsschritte ab. Obwohl viele Studierenden über umfangreiche Kenntnisse in ihren Studienfächern verfügten, hatten sie wenig Erfahrung auf dem Gebiet der Kunst- bzw. der Museumsarbeit. Die Einführung in die Institution Museum fand im Rahmen der Seminararbeit in der Vila Hügel statt (vgl. *Projektbericht Sprache durch Kunst – ein Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund. April bis Oktober 2009* (unveröffentlicht)).

*Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Menschen mit Migrationshintergrund und Multiplikatoren der Bildungsarbeit“* gestellt.

In dem Ansatz wurden folgende Handlungsstränge verfolgt:

- Ein zweijähriges Vermittlungsprojekt für SuS mit Migrationshintergrund, das in Kooperation zwischen dem Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen im Museum Folkwang stattfindet und durch begleitende Unterrichtseinheiten in der Schule begleitet und ergänzt wird;
- Ein zweijähriges Qualifizierungsprogramm für Kunstvermittler\*innen des Museum Folkwang und Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen, die mit der Umsetzung des Projektes im Museum Folkwang, in der Universität Duisburg-Essen und in den am Projekt beteiligten Schulen betraut sind;
- Die Etablierung eines Ausbildungsprogramms für Studierende der Fächer Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Kunst an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit dem Museum Folkwang.

Dem Projekt wurde ein weitverfasstes Verständnis von Sprache zu Grunde gelegt. Gemeint ist hiermit, dass hier verschiedene Funktionen von Sprache eine Berücksichtigung finden (Sprache als Grundlage von Beziehungen, Sprache als Trägerin von Sachinformationen, Sprache als Gestaltungsmittel, Sprache als Trägerin von Kultur und kultureller Bildung), wobei der Verbindung von sprachlichen und ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Kooperationsvertrag 2011). Die Bewilligung des Projektes erfolgte bereits im März 2011.

Mit der Projektsteuerung wurde eine Mitarbeiterin des Museum Folkwang – Dr. Karin Mohr beauftragt. Mit Unterstützung einer weiteren Kollegin, Annika Schank, war sie darüber hinaus auch für die fachwissenschaftliche Erarbeitung und die inhaltliche und organisatorische Durchführung des Projektes im Museum Folkwang verantwortlich. Die Projektaufsicht im Museum Folkwang lag bei Dr. Hartwig Fischer und Heike Kropff. Für die Umsetzung der SuS-Workshops im Museum wurden freie Mitarbeiter\*innen der Abteilung Bildung und Vermittlung engagiert. Von Seiten der Universität Duisburg-Essen lag die Leitung bei Prof. Rupprecht S. Baur und Dr. Andrea Schäfer-Jung. Seit 2012 wurden sie durch

Prof. Heike Roll, in der Projektaufsicht unterstützt. Die fachwissenschaftliche Erarbeitung und die inhaltliche und organisatorische Durchführung des Projektes, die Projektkoordination in der Universität Duisburg-Essen übernahm Dorota Okońska. Für die Durchführung der Unterrichtseinheiten in der Schule wurden die Sprachdidaktiker\*innen der Universität Duisburg-Essen (u.a. Tutoren der ersten Phase) engagiert. Basierend auf den Ergebnissen der Erstförderung von der PwC-Stiftung (vgl. Unterkapitel 5.3.1.) wurde die Entscheidung getroffen für das Projekt gezielt SuS der Sekundarstufe I bzw. die SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufen aller Schulformen zu gewinnen. Die Projektpartner akquirierten gemeinsam die teilnehmenden SuS-Gruppen und trafen gemeinsam eine Auswahl. Alle am Projekt teilnehmenden Schulen sollten für eine halbjährige Zusammenarbeit gewonnen werden.

Das Museum Folkwang bereitete die Aktivitäten im Museum vor und führte die Projekteinheiten im Museum durch. In der Verantwortung der Universität Duisburg-Essen lag die Erarbeitung und Durchführung von ergänzenden vor- und nachbereitenden Unterrichtseinheiten in den Schulen. Beide Bereiche wurden in gegenseitiger Transparenz und im gegenseitigen Austausch entwickelt (vgl. Kapitel 6, in dem ein Überblick über den Verlauf der Evaluation von schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt *Sprache durch Kunst* dargestellt wird).

Die Studierenden wurden durch Hospitationen in Museum und Schule und durch Assistenz während der jeweiligen Einheiten in das Projekt eingebunden.

Von Mai 2011 bis Januar 2013 wurden vier Projektphasen durchgeführt:

- 1. Projektphase: Mai 2011 – Juli 2011 (je 10 Museumsbesuche à 2 Stunden);
- 2. Projektphase: September 2011 – Januar 2012 (je 12 Museumsbesuche à 2 Stunden, zusätzlich je 12 Unterrichtseinheiten in den Schulen à 2 Stunden);
- 3. Projektphase: Februar 2012 – Juli 2012 (je 10 Museumsbesuche à 2 Stunden, zusätzlich je 10 Unterrichtseinheiten in den Schulen à 2 Stunden);
- 4. Projektphase: Oktober 2012 – Januar 2013 (je 10 Museumsbesuche à 2 Stunden, zusätzlich je 10 Unterrichtseinheiten in den Schulen à 2 Stunden).

Im Rahmen von *Sprache durch Kunst* besuchten die SuS einen zweistündigen Museumsworkshop pro Woche, sowie seit September 2011 ergänzende Unterrichtseinheiten in den Schulen. Insgesamt besuchten 357 SuS die Workshops im Museum, davon nahmen 281 SuS an den Unterrichtseinheiten in

den Schulen teil (vgl. Projektbericht 2013). Pro Projektphase waren zehn Workshops im Museum und in den Schulen geplant. Es nahmen neun Schulen mit 28 Gruppen teil: drei Gesamtschulen, drei Hauptschulen, zwei Realschulen und ein Gymnasium.

Wie die Auswahl der Schulen erfolgte und welche SuS für das Projekt gewonnen wurden, wird in den verbleibenden Abschnitten behandelt (vgl. Unterkapitel 5.5). Darüber hinaus wird die Adressatengruppe von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen und das Qualifizierungsprogramm thematisiert (vgl. Unterkapitel 5.6).

Zum Abschluss des Projektes im März 2013 wurde im Museum Folkwang eine Methodenbox *Sprache durch Kunst* konzipiert, die sich an Kultur- und Kunstvermittler\*innen richtet, die in Kunstmuseen arbeiten. Diese sollte der Übertragbarkeit der im Museum Folkwang entwickelten Vermittlungspraxis auf andere Lehr- und Lernsituationen dienen. Erarbeitet wurden in diesem Zusammenhang zehn Themen, die in den SuS-Workshops im Museum behandelt wurden. Die Universität Duisburg-Essen entwickelte ein begleitendes didaktisches Material zur gezielten Sprachförderung in den Schulen. Die sprachdidaktischen Arbeitsmaterialien knüpften an die Arbeit im Museum an. Dabei wurde ein besonderer Wert daraufgelegt, die schulische Arbeit methodisch ganzheitlich, handlungsorientiert und interaktiv-kooperativ zu gestalten. Im März 2013 wurde das Projekt *Sprache durch Kunst* abgeschlossen.

Direkt im Anschluss (Frühjahr 2013) beantragten die beiden Kooperationspartner gemeinsam die Verlängerung der Förderung des Projektes *Sprache durch Kunst* betitelt als *Sprache durch Kunst II – Transfer. Ein interkulturelles Projekt des Museum Folkwang in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf und Multiplikatoren der schulischen und musealen Bildungsarbeit* durch die Stiftung Mercator.

Das konzipierte Folgeprojekt umfasste im Wesentlichen fünf Bereiche:

- Ein Vermittlungsprojekt mit einer Laufzeit von 21 Monaten bis zum 31. Mai 2015 für SuS mit Sprachförderbedarf, das in Kooperation zwischen dem Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wird; die Begegnung mit den Kunstwerken findet im Museum Folkwang statt; die

- sprachliche Vertiefung und Ergänzung erfolgt durch Unterrichtseinheiten in den Schulen;
- Ein Qualifizierungsprogramm für Kunstvermittler\*innen des Museum Folkwang und Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen, die mit der Umsetzung des Projektes im Museum Folkwang, in der Universität Duisburg-Essen und in den am Projekt beteiligten Schulen betraut sind;
  - Die Etablierung eines Ausbildungsprogramms für Studierende der Fächer Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Kunst an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit dem Museum Folkwang;
  - Eine Ergebnissicherung der im Projekt entwickelten und angewandten Werkzeuge in Form von zwei aufeinander abgestimmten Themensammlungen, in denen sowohl die im Museum wie auch die in den Schulen verwendeten Materialien dokumentiert werden;
  - Das Projekt, die Evaluationsergebnisse und die Methodensammlungen sollen auf Fachtagungen, in Workshops und Publikationen vorgestellt und diskutiert werden. Ab 2014 sollen gezielt Bildungsexpert\*innen nach Essen eingeladen werden, um vertiefend in die Konzeption, Methodik und Organisationsstruktur von *Sprache durch Kunst* eingeführt zu werden (vgl. Kooperationsvertrag 2013).

Der Antrag wurde seitens der Stiftung Mercator bewilligt und das Projekt für zwei weitere Jahre, von Oktober 2013 bis Mai 2015 finanziert. Die Projektsteuerung verblieb im Museum Folkwang und wurde dort weiterhin von Dr. Karin Mohr geführt. In der Koordination des Projektes im Museum Folkwang wurde sie von Sebastian Bartel unterstützt. Die Projektaufsicht im Museum Folkwang übernahm Direktor Dr. Tobia Bezolla, gemeinsam mit dem neuen Leiter der Abteilung Bildung und Vermittlung Peter Daners. Die Durchführung der SuS-Workshops übernahmen, wie in der ersten Projektphase freie Mitarbeiter\*innen der Abteilung Bildung und Vermittlung. Die Projektaufsicht an der Universität Duisburg-Essen verblieb bei Prof. Heike Roll und Dr. Andrea Schäfer-Jung. Wie bereits in der ersten Projektphase blieb der Bereich der Evaluation in der Verantwortung von Prof. Rupprecht S. Baur. Er war auch hauptverantwortlich für die Abstimmung mit der externen Evaluation, die durch das Umfragezentrum Bonn (uzbonn) durchgeführt wurde. Die Projektkoordination an der Universität Duisburg-Essen

verblieb bei Dorota Okońska. Die Unterrichtseinheiten wurden von wissenschaftlichen Hilfskräften der Universität Duisburg-Essen geleitet, die von einer erfahrenen Sprachdidaktikerin (die von Anfang an im Projekt mitarbeitete) in Form eines Teamteachings sukzessiv eingeführt wurden.

Das übergeordnete Ziel war es, das Projekt am Standort Duisburg-Essen nachhaltig auch über die Projektlaufzeit hinaus zu implementieren.

Wie aus den oben genannten fünf Bereichen ersichtlich, umfasste die Erweiterung der Projektidee dabei gegenüber der ersten Projektphase folgende Bereiche:

- **Lehrkräfte:** Durch eine Fortbildungsreihe sollen die am Projekt beteiligten Lehrkräfte neue Impulse bekommen. Das Museum Folkwang ist zuständig für die Einführung von Lehrkräften in Formen kultureller und ästhetischer Bildung. Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen vermitteln Methoden des ganzheitlichen, handlungsorientierten, interaktiv-kooperativen Sprachunterrichts und führen Fortbildungen an Schulen durch;
- **Evaluation:** Neben den bereits entwickelten Instrumenten zur Sprachentwicklung, Unterrichtsbeobachtung und zur Dokumentation des Projektes beider Kooperationspartner wird eine externe Evaluation durchgeführt. Diese wird von der Universität Duisburg-Essen betreut und in Abstimmung mit der Stiftung Mercator und dem Museum Folkwang in Auftrag gegeben. Die Daten für die Evaluation werden prozessbegleitend erhoben, die Auswertung und Verschriftlichung der Evaluation ist bis April 2015 vorgesehen (vgl. Unterkapitel 6.5);
- **Transfer:** Das Konzept *Sprache durch Kunst* soll an andere Museen, Schulen und gegebenenfalls weitere Institutionen weitervermittelt werden. Darunter ist die Präsentation der Projektinhalte und Ergebnisse in Seminaren, auf Fachtagungen und in Publikationen zu verstehen. Für eine ausführliche Einführung in Konzept, Methodik und Organisationsstruktur sollten gezielt Bildungsexpert\*innen eingeladen werden.

Von November 2013 bis Januar 2015 wurden drei Projektphasen durchgeführt:

- 1. Projektphase: November 2013 bis Februar 2014 (je 10 Termine im Museum und in den Schulen à 2 Stunden);

- 2. Projektphase: März 2014 bis Juli 2014 (je 10 Termine im Museum und in den Schulen à 2 Stunden);
- 3. Projektphase: September 2014 bis Januar 2015 (je 10 Termine im Museum und in den Schulen à 2 Stunden) (vgl. Projektbericht 2015).

Wie in der ersten Projektphase von *Sprache durch Kunst* nahmen die SuS an einem zweistündigen Museumsworkshop pro Woche und einer zusätzlichen Unterrichtseinheit (Doppelstunde) in Schulen teil. Verändert wurde jedoch, dass nicht SuS zur Förderung ausgewählt wurden, sondern ganze Klassenverbände unterrichtet wurden.

Insgesamt besuchten 279 SuS die Workshops im Museum, 249 SuS nahmen an den Unterrichtseinheiten in den Schulen teil (vgl. Projektbericht 2015). Am Projekt nahmen erstmals Förderschüler\*innen der fünften Klasse eines Gymnasiums teil, die bei der weiteren Bearbeitung in der Schule von schuleigenen Lehrkräften betreut wurden, denen von der Universität entwickelten Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt wurden. Auf diese Weise wurde eine Form des Transfers modellhaft erprobt.

Insgesamt nahmen neun Klassen von sechs Schulen mit 22 Gruppen (im Museum) teil: zwei Gesamtschulen, zwei Realschulen, eine Hauptschule und ein Gymnasium.

Von Januar 2015 bis Mai 2015 wurden die Materialien (Methodenbox Museum und Materialordner Schule) redaktionell bearbeitet, grafisch gestaltet und gedruckt. Die Materialien sollten im Rahmen des Projekttransfers an Museen, Schulen und interessierte Personen weitergegeben werden.

Das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt *Sprache durch Kunst* endete mit einer Fachtagung zum Transfer der Projekteinhalte. In diesem Zusammenhang wurden Inhalte, Organisationsstruktur sowie die Materialsammlungen für Museum und Schule den Lehrkräften, Dozent\*innen der Fachrichtung DaZ/DaF, Kunstvermittler\*innen aus Museen sowie Expert\*innen der kulturellen Weiterbildung vorgestellt.

Wie sich das Projekt *Sprache durch Kunst* nach der Förderung durch die Stiftung Mercator weiterentwickelt hat und welche Bereiche nachhaltig umgesetzt wurden, ist Thema des Kapitels 8.

Im Weiteren wird auf die Zusammenarbeit der Disziplinen und die Umsetzung der Projektidee an den Schulen näher eingegangen.

## 5.5 Schule - Schülerinnen - Schüler im Projekt *Sprache durch Kunst*

### 5.5.1 Adressatengruppe – Schüler\*innen

Im Mittelunkt des Projektes standen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. Sprachförderbedarf, die durch einen spielerisch-kreativen Umgang mit bildender Kunst am musealen Lernort und sprachdidaktische Arbeit in der Schule ihre sprachlichen Fertigkeiten, kulturelle und soziale Handlungsfähigkeiten erweitern konnten. Beruhend auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen stand die ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung im Fokus (vgl. Baur et al. 2016).

### 5.5.2 Teilnehmende Schulen

Die Projektpartner (UDE und MF) akquirierten gemeinsam die am Projekt teilnehmenden Schulen und trafen gemeinsam eine Auswahl. Bevorzugt wurden in dem ersten Durchgang von *SdK I* (Sommersemester 2011) Schulen, die bereits an der vorangestellten Projektphase von April 2009 bis Juni 2010 teilgenommen hatten.<sup>273</sup>

In den Ausschreibungsbedingungen des Projektes war vorgesehen, dass sich Schulen beteiligen, die SuS der fünften und sechsten Jahrgangstufen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und bei denen ein erhöhter Sprachförderbedarf bestand, fördern wollten. Die jeweilige Gruppengröße sollte zwischen zwölf und maximal fünfzehn SuS liegen. Ausschlaggebendes Ziel der Kooperation war, die Schulen anzuregen, neue Lernarrangements zu nutzen und den SuS das Lernen an dem außerschulischen Lernort Museum zu ermöglichen. Eine weitere Voraussetzung im Sommersemester 2011 war der zeitliche Rahmen: die Schulen verpflichteten sich für die Teilnahme an zweistündigen Workshops im Museum. Des Weiteren mussten die Schulen, die mit einem ganzen Klassenverband teilnahmen auch zusätzliches Begleitpersonal

---

<sup>273</sup> Genaue Erklärung dazu im Unterkapitel 5.4.

einbeziehen. Die Aufsichtspflicht während der Veranstaltung im Museum lag bei der Lehrkraft, d.h. bei der Aufteilung des Klassenverbandes in zwei Gruppen, mussten beide Gruppen von einer Lehrkraft begleitet werden.

Der erste Durchgang im Sommersemester 2011 diente als dreimonatige Pilotphase für die Machbarkeit einer Partnerschaft zwischen Schule, Museum und Universität. Drei verschiedene Schulformen, Haupt-, Gesamtschule und Gymnasium, wurden in dieser Phase des Projektes berücksichtigt.

Ab dem zweiten Durchgang im Wintersemester 2011/2012 änderten sich die Voraussetzungen für die Teilnahme am Projekt. Die Schulen verpflichteten sich für ein Schulhalbjahr<sup>274</sup> zu regelmäßigen Besuchen im Museum und zur Integration der Schuleinheiten in den Stundenplan.<sup>275</sup> Der bisherige zeitliche Rahmen erstreckte sich demzufolge auf vier Stunden in der Woche.<sup>276</sup>

Im Laufe des Projektes wurden die Schulen in Essen immer wieder kontaktiert und für das Projekt beworben, so dass es gelang das Projekt in der ersten Phase (*SdK I*) in den verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium) durchzuführen. Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse von *SdK I*<sup>277</sup> wurden die Auswahlkriterien für den *SdK II*-Transfer geändert: Es wurden nur noch Haupt-, Real- und Gesamtschulen aufgenommen, die als komplette Klassenverbände der fünften und sechsten Jahrgangsstufen<sup>278</sup> teilnahmen. Gymnasien wurden nicht mehr berücksichtigt. Um die Projektarbeit mit dem Regelunterricht zu verbinden, sollten Kooperationen mit den Schulen über einen Zeitraum von drei Schulhalbjahren vom Wintersemester 2013/14 bis zum Wintersemester 2014/2015 geschlossen werden, damit diese Schulen mit drei Klassen am Projekt teilnehmen konnten. Diese Vorgabe war allerdings kein obligatorisches Auswahlkriterium. Es gab keine Schule, die sich dem Projekt (im Voraus) für drei Schulhalbjahre verpflichten konnte. Für jedes Schulhalbjahr mussten neue

---

<sup>274</sup> Schulhalbjahr = Durchgang = Semester.

<sup>275</sup> Die einzige Ausnahme stellte im WiSe 2011/2012 eine der Gesamtschulen dar. Die Schuleinheiten wurden in der Unterrichtsplanung nicht mitberücksichtigt und konnten nicht nachträglich in den Stundenplan implementiert werden. Daher fand an dieser Schule die Durchführung des Projektes (ähnlich wie im SoSe 2011) lediglich im Museum statt.

<sup>276</sup> Der zeitliche Rahmen ist an dieser Stelle nicht zu unterschätzen: zwei Zeitstunden für den Workshop im Museum + zwei Schulstunden für die Schuleinheit + Hin- und Rückfahrt zum Museum/zur Schule).

<sup>277</sup> Die Evaluationsergebnisse sind im Kapitel 6 beschrieben.

<sup>278</sup> Im 6. Durchgang, im Sommersemester 2014 wurde an einer der Realschulen der erste Versuch unternommen, das Projekt in der Jahrgangsstufe sieben durchzuführen. Da sich die vorliegende Arbeit auf die Schularbeiten und Schulergebnisse der SuS der Jahrgangsstufen fünf und sechs bezieht, wurden die Daten der SuS der Jahrgangsstufe sieben in der statistischen Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

Vereinbarungen unterschrieben werden. Am Ende konnte nur eine der Gesamtschulen an drei Durchgängen teilnehmen. Hierin zeigt sich, was für ein zusätzlicher Aufwand (zeitlich, organisatorisch, personell und finanziell<sup>279</sup>) von Seiten der Schulen betrieben werden musste, um das Projekt durchzuführen. Des Weiteren wurden nur jene Schulen ausgewählt, die die Schuleinheiten in den Stundenplan als Doppelstunde integrieren konnten. Auch die räumliche Nähe zum Museum war ein Auswahlkriterium. Anders als in *SdK I* wurden keine weiteren finanziellen Mittel für die Fahrtkosten zur Verfügung gestellt. Daher wurden lediglich Schulen ausgesucht, die die Fahrtkosten aus eigenen Mitteln bestreiten konnten, oder diejenigen, die sich in unmittelbarer Nähe des Museums befanden, so dass es möglich war, das Museum zu Fuß zu erreichen.<sup>280</sup> Insgesamt nahmen an dem Projekt *Sprache durch Kunst* neun Essener Schulen teil: drei Haupt-, zwei Real-, drei Gesamtschulen und ein Gymnasium. Wie bereits oben angemerkt, waren diese neun Schulen nicht gleichzeitig von Anfang an bis zum Projektende von 2011 bis zum Jahr 2015 beteiligt.

---

<sup>279</sup> Mit finanziellem Aufwand sind an dieser Stelle lediglich die Fahrtkosten gemeint, die von Seiten der Schule getragen werden mussten.

<sup>280</sup> In der Tat bestritten die SuS einer der Hauptschulen den Weg ins Museum zu Fuß (Entfernung 2,4 Km). Die Lehrkraft äußerte sich dazu sehr positiv, so nutzte sie diese Zeit, um mit den jeweiligen SuS Einzelgespräche zu führen. Weiterhin erklärte sie den SuS Gang als Bewegungszeit, die eigentlich ein Teil ihres Stundenplans werden müsste. Mehrmals hat sie deutlich gemacht, dass bereits bei vielen SuS aus ihrer Klasse die Folgen von Bewegungsmangel (motorische Defizite, Konzentrationsmängel, Übergewicht) sichtbar waren.

Die folgende Übersicht (Abb. 11) gibt einen Überblick über die Teilnahme der Schulen und der SuS in den jeweiligen Durchgängen:

Projektphase I				Projektphase II		
SoSe2011	WiSe2011/12	SoSe2012	WiSe2012/13	WiSe2013/14	SoSe2014	WiSe2014/15
	HS-1 19 SuS 13 ♀ / 6 ♂					
	HS-2 15 SuS 9 ♀ / 6 ♂		HS-3 17 SuS 6 ♀ / 11 ♂			
HS-1 12 SuS 9 ♀ / 3 ♂	HS-3 18 SuS 10 ♀ / 8 ♂	HS-3 16 SuS 6 ♀ / 10 ♂	RS-1 17 SuS 6 ♀ / 11 ♂			HS-3 41 SuS 19 ♀ / 24 ♂
HS-2 15 SuS 5 ♀ / 10 ♂	GS-1 34 SuS 21 ♀ / 13 ♂	GS-1 24 SuS 12 ♀ / 12 ♂	RS-2 29 SuS 13 ♀ / 16 ♂		RS-1 56 SuS 20 ♀ / 36 ♂	GS-1 23 SuS 10 ♀ / 13 ♂
GS-1 28 SuS 14 ♀ / 14 ♂	GS-2 15 SuS 10 ♀ / 5 ♂	GS-3 29 SuS 13 ♀ / 16 ♂	GS-1 12 SuS 9 ♀ / 3 ♂	GS-1 23 SuS 10 ♀ / 13 ♂	RS-2 29 SuS 10 ♀ / 19 ♂	GS-3 30 SuS 16 ♀ / 14 ♂
GY-1 20 SuS 9 ♀ / 11 ♂	GY-1 10 SuS 5 ♀ / 5 ♂	GY-1 11 SuS 7 ♀ / 4 ♂	GY-1 16 SuS 9 ♀ / 7 ♂	GS-3 30 SuS 16 ♀ / 14 ♂	GS-1 22 SuS 11 ♀ / 11 ♂	GY-1 30 SuS 15 ♀ / 15 ♂
HS-1 = Hauptschule-1 / HS-2 = Hauptschule 2 / HS-3 = Hauptschule-3 RS-1 = Realschule-1 / RS-2 = Realschule-2 GS-1 = Gesamtschule-1 / GS-2 = Gesamtschule-2 / GS-3 = Gesamtschule-3 GY-1 = Gymnasium-1						

Abbildung 11: Übersicht von am Projekt *Sprache durch Kunst* teilnehmenden Schulen

### 5.5.3 Teilnehmende Schüler\*innen

SuS der fünften und sechsten<sup>281</sup> Jahrgangsstufen aller Schulformen besuchten, jeweils ein Schulhalbjahr lang, einmal in der Woche einen zweistündigen Workshop im Museum Folkwang. Dazu erhielten sie zweistündige vor- und nachbereitende Unterrichtseinheiten in den Schulen. Im Weiteren werden die am Projekt teilnehmenden Kinder als Projekteschüler\*innen bezeichnet.

Die Auswahl der Projekteschüler\*innen erfolgte durch die Schulen selbst. In *SdK* I geschah dies zunächst mit der allgemeinen Vorgabe, dass es SuS der fünften und sechsten Jahrgangsstufen sind, die vorzugsweise Deutsch als Zweitsprache sprechen oder einen Förderbedarf im sprachlichen Bereich aufweisen. Die Beurteilung des Sprachförderbedarfs und die Gruppenzusammenstellung erfolgte durch die Lehrkräfte in den jeweiligen Schulen sehr unterschiedlich -

<sup>281</sup> Warum der Fokus auf die Förderung der SuS der fünften und sechsten Jahrgangsstufen gelegt wurde, wird im Unterkapitel 5.3.1 und 5.4 näher erläutert.

neben ganzen Klassen wurden dafür auch klassenübergreifende Gruppen oder bestehende Sprachförderkurse gewählt.

Diese leistungsbezogene Auswahl der SuS, die sich aus dem ersten Ansatz des Projektes *Sprache durch Kunst* ergab, wirkte sich jedoch teilweise negativ auf die SuS selbst und auch auf das Projekt aus. Durch den zusätzlichen Zeitaufwand und die Auswahl von „schwachen“ SuS an den jeweiligen Schulen, verweigerten manche SuS die Teilnahme am Projekt.

Diese Erfahrung führte dazu, dass die Vorgaben verändert wurden. Ein Sonderangebot für Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit schwachen Leistungen schafft keinen Anreiz, an einem solchen Angebot teilzunehmen. Auch das Ziel, positive Impulse für die Annäherung und Teilhabe an kultureller Bildung wird durch eine solche Etikettierung verfehlt.

Obwohl die meisten SuS an den Erfahrungen und Aktivitäten im Museum Gefallen fanden und vieles als Spaß bereitende Aktivitäten erlebten, muss auch erwähnt werden, dass es ebenfalls Kinder gab, die von Anfang an ihre Abneigung bekundeten und die Teilnahme am Projekt (und vor allem die Besuche im Museum) als eine langweilige Pflichterfüllung ansahen.<sup>282</sup>

Vor Projektbeginn und zum Projektende wurde der Sprachstand der SuS mit dem C-Test diagnostiziert.

Von insgesamt 641 SuS, die am Projekt *Sprache durch Kunst* teilnahmen waren 303 Jungen und 313 Mädchen. 365 SuS (57%) besuchten die fünfte, 247 SuS (39%) die sechste und 30 SuS (4%) die siebte Klasse.

---

<sup>282</sup> Hier wäre zu hinterfragen, ob es Sinn macht solche SuS, die keinen Gefallen daran finden über ein Schulhalbjahr zu behalten! Zwar sollten alle SuS die Möglichkeit erhalten an solchen Angeboten teilzunehmen, aber was, wenn diese Form nicht das Richtige ist? Die Verweigerung spiegelt sich i.d.R. in den Ergebnissen wider!

Die hier aufgeführten Tabellen zeigen das Design der beiden Projektphasen (SdK I + SdK II-Transfer) und die Anzahl der teilnehmenden SuS.

Zeitraum – 1. Projektphase – SdK I	Projekt-SuS
1. Durchgang SoSe 2011 Mai – Juni 2011 (Pilotphase)	N = 357 SuS  28 Gruppen im Museum / 22 Gruppen in der Schule aus 9 unterschiedlichen Schulen  N = 208 SuS (5. Jg.) N = 149 SuS (6. Jg.)
2. Durchgang WiSe 2011-2012 September 2011 – Januar 2012	
3. Durchgang SoSe 2012 Februar 2012 – Juli 2012	
4. Durchgang WiSe 2012-2013 September 2012 – Januar 2013	

Tabelle 4: Darstellung der 1. Projektphase *Sprache durch Kunst* (SdK I)

Zeitraum – 2. Projektphase- SdK II-Transfer	Projekt-SuS
5. Durchgang WiSe 2013-2014 September 2013 – Januar 2014	N = 284 SuS  21 Gruppen im Museum 10 Gruppen = 10 Klassen in der Schule aus 5 unterschiedlichen Schulen  N = 157 SuS (5. Jg.) N = 98 SuS (6. Jg.) N = 29 SuS (7. Jg.)
6. Durchgang SoSe 2014 Februar 2014 – Juli 2014	
7. Durchgang WiSe 2014-2015 September 2014 – Januar 2015	

Tabelle 5: Darstellung der 2. Projektphase *Sprache durch Kunst* (SdK II-Transfer)

Von allen 641 am Projekt teilnehmenden SuS, erhielten 522 eine Förderung sowohl im Museum als auch in der Schule. Die verbliebenen 119 SuS nahmen lediglich an den Workshops im Museum teil: 75 davon waren SuS des ersten Durchgangs, in welchem noch keine Schuleinheiten stattfanden, 15 weitere SuS gehörten einer Gesamtschule an, die bei der Planung die Schuleinheiten im Stundenplan nicht berücksichtigt hatte (dies ließ sich nachträglich auch nicht mehr ändern) und 29 weitere SuS gehörten einer Fördergruppe des Gymnasiums an, die zusätzlich im siebten Durchgang am Projekt teilnahm.<sup>283</sup> Die Universität stellte den Lehrkräften der Fördergruppe des Gymnasiums ihr didaktisches Material zwecks eigener Nachbereitung zur Verfügung. Wie oben bereits erwähnt wurde, sollte dadurch modellhaft eine Form des Transfers erprobt werden.

<sup>283</sup> In welcher Form und zu welchen Einheiten die Nachbereitung an der Schule stattfand wurde nicht weiterhin ermittelt.

## 5.5.4 Schüler\*innen im Museum

### *Methoden*

Als ein außerschulischer Lernort bot das Museum Folkwang den SuS die Möglichkeit, ihre eigenen Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten durch sinnliche Eindrücke und künstlerische Ausdrucksformen zu entwickeln und zu erweitern. Kennzeichnend für die Vermittlungspraxis im Rahmen von *Sprache durch Kunst* ist ein methodischer Wechsel von Aktivitäten: zwischen interaktiver Kommunikation, Wahrnehmungs- und Sprachübungen vor den Kunstwerken in den Ausstellungsräumen sowie der künstlerisch-praktischen Arbeit der SuS in den Werkräumen. Angefangen mit Wahrnehmungsübungen über einen fachlichen Austausch z.B. über die spezifische Herangehensweise der Künstler oder über verschiedene Stilrichtungen, übten sich die SuS im Weiteren auch darin „über Kunst zu sprechen“ und „sich mit Kunst auszudrücken“ (vgl. Methodenbox 2015).

*„Es wurden Gedichte geschrieben und vertont, Rollenspiele entwickelt und präsentiert, Porträts und Stillleben gezeichnet, Tonfiguren modelliert, Bildkompositionen in Klang und Körpersprache umgesetzt, Stimmungsbilder und Landschaften gemalt sowie Collagen geklebt“ (SdK-Projektbericht 2013).*

Diese vielfältigen Aktivitäten und methodischen Zugänge wurden so gestaltet, dass die SuS in allen Fertigkeiten, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, gefördert wurden.

### *Rahmenbedingungen*

Aus Sicherheitsgründen und um künstlerisch-praktisch vor den Kunstwerken in der Ausstellung arbeiten zu können, arbeiteten die SuS im Museum in kleinen Gruppen von zehn bis fünfzehn Kindern. Nahm ein ganzer Klassenverband am Projekt teil, so wurde die Klasse im Museum in zwei Gruppen geteilt. Jede einzelne Gruppe wurde durchgängig über die Projektlaufzeit von derselben/demselben Kunstvermittler\*in begleitet, die/der eng in einem „Tandem“ mit der/dem jeweiligen Sprachdidaktiker\*in zusammenarbeitete. Diese Verbindlichkeit war von zentraler Bedeutung für den Lernprozess der SuS; so konnten bestimmte Themen und Fragestellungen innerhalb der weiteren Workshops und Unterrichtseinheiten aufgegriffen und vertieft werden.

Die Aufsichtspflicht während der Veranstaltung im Museum lag bei der Lehrkraft, so wurde jede einzelne Gruppe auch von einer Lehrkraft begleitet.

Die Workshops im Museum fanden immer über die ganze Projektlaufzeit als eine geschlossene zweistündige Einheit statt.

### 5.5.5 Schüler\*innen in der Schule

#### *Methoden*

Ergänzend zu den Einheiten im Museum Folkwang erfolgte in der Schule sowohl die mündliche als auch die schriftliche Festigung und Erweiterung der sprachlichen Mittel und Strukturen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt den Klassenunterricht ganzheitlich, handlungsorientiert und interaktiv zu gestalten. Die sprachlichen Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Wortschatz und Grammatik wurden systematisch in vielfältiger Weise (emotional, ästhetisch und künstlerisch) aktiviert und gefördert. Sprache sollte auch in der Schule spielerisch entdeckt, erforscht und erlernt werden. So wurde den SuS im Unterricht genügend Raum geschaffen neue verbale, nonverbale und bewegungsintensive Ausdrucksformen auszuprobieren und somit das gestalterische Potenzial von Sprache zu erleben. Durch die Vorstellung eigener Texte oder der Ergebnisse von Partner-/Gruppenarbeiten vor der Klasse in unterschiedlichen Präsentations- und Kommunikationsformen wie z.B. lautes Vorlesen, Pantomime, Rollenspiele oder szenische Darbietungen erprobten die SuS neue Ausdrucksformen der Selbstdarstellung und übten sich gleichzeitig in der bewussten Verwendung von die Kommunikation unterstützenden paralinguistischen Elementen der gesprochenen Sprache (u.a. Gestik, Mimik, Artikulation, Tempo, Intonation). Durch spielerisch motivierende Wortschatzarbeit und phantasievolle Textarbeit wie Steckbriefe, Gedichte (Elfchen, Rondell, Metamorphose, Fortsetzungsgeschichten u.v.m.) wurde die Schreibkompetenz gestärkt.

#### *Rahmenbedingungen*

Wie bereits oben beschrieben wurde auch in der Schule jede Gruppe durchgängig über die Projektlaufzeit von dem-/derselben Sprachdidaktiker\*in begleitet, der/die eng in einem „Tandem“ mit dem/der jeweiligen

Kunstvermittler\*in zusammenarbeitete und auch Rücksprachen mit den Lehrkräften traf. Im Gegensatz zum Museum fand die Aufteilung der teilnehmenden Klassenverbände in den Schulen aufgrund der räumlichen Gegebenheiten (fehlende Klassenräume) oft nicht statt. So traf die/der Sprachdidaktiker\*in zunächst die Rücksprachen mit zwei verschiedenen Kunstvermittler\*innen, um die Ergebnisse der beiden Gruppenarbeiten im Museum in der Schule entsprechend aufgreifen zu können. Erfolgte die Aufteilung des Klassenverbandes in der Schule, ähnlich wie im Museum, wurde keine zusätzliche Lehrkraft eingesetzt. In diesen Fällen führte die/der Sprachdidaktiker\*in die Unterrichtseinheit ohne Begleitung der Lehrkraft durch.<sup>284</sup>

Auch die Aufteilung der Unterrichtseinheiten war anders als im Museum. Aus organisatorischen Gründen konnten die Schuleinheiten nicht in jeder Schule als Doppelstunden durchgeführt werden und mussten jeweils als Einzelstunden an unterschiedlichen Wochentagen realisiert werden.<sup>285</sup> Erst in der zweiten Projektphase (*SdK II-Transfer*) wurden die teilnehmenden Schulen aufgefordert, auch für die Schuleinheiten eine Doppelstunde einzurichten..

Das Projekt wurde in die Stundenpläne der jeweiligen Schulen unterschiedlich eingebettet. Die Projektstunden wurden z.T. während der freien Lernstunden, die die SuS in ihrem Wochenplan zu Verfügung hatten, während des Förderunterrichts, der als fester Bestandteil des Wochenplans stattfand oder aber auch im Rahmen des Kunst-, Deutsch- oder sogar Geschichtsunterrichts realisiert.<sup>286</sup> Die Betreuung der jeweiligen Gruppen seitens der Lehrkräfte war ein Faktor, der sich auf das Engagement der Lerngruppen auswirkte. An den Schulen, an denen Klassenlehrkräfte beteiligt waren und das Projekt im Rahmen ihres eigenen Unterrichts stattfand, begleiteten die Lehrkräfte ihre SuS

---

<sup>284</sup> Die jeweiligen Lehrkräfte sind ab und zu bei den Gruppen vorbeigekommen, um eventuelle Absprachen mit dem/der Sprachdidaktiker\*in treffen zu können. In einer der Schulen, die auf der Aufteilung der Gruppen in der Schule bestand, allerdings keinen weiteren Klassenraum zur Verfügung stellen konnte, fand der Unterricht einer dieser Gruppen in der Schulmensa statt.

<sup>285</sup> Ein Sonderfall in dem Projekt stellt eine der Hauptschulen im WiSe 2011-2012 dar. Die Zusammenstellung der Gruppe von SuS aus drei unterschiedlichen Parallelklassen machte die Durchführung von zwei Schuleinheiten an dieser Schule unmöglich. So erhielten die SuS dieser Gruppe lediglich jeweils (5 SuS) eine Schuleinheit.

Hierbei ist auch der Mehraufwand von Sprachdidaktiker\*innen zu berücksichtigen, die z.B. zwei Mal in der Woche in die gleiche Schule gefahren sind, um jeweils eine Unterrichtseinheit durchzuführen.

<sup>286</sup>Die Implementierung in die Stundenpläne veränderte sich an den jeweiligen Schulen in den verschiedenen Durchgängen. Auch während eines Durchgangs fanden z.T. weitere Veränderungen in den Stundenplänen statt, so dass das Projekt im Rahmen anderer Fächer stattgefunden hat.

durchgängig sowohl im Museum als auch in der Schule.<sup>287</sup> An den Schulen, an denen das Projekt in verschiedene Fächer integriert wurde (z.B. Kunst- oder Förderunterricht), konnte die durchgängige Betreuung durch ein- und dieselbe Lehrkraft nicht umgesetzt werden.

Eine genaue Darstellung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen wie die Zusammenstellung der Gruppen, Anzahl der SuS, die Einbettung des Projektes in den Stundenplan und die Betreuungsform an den jeweiligen Schulen in allen Durchgängen des Projektes *Sprache durch Kunst* kann dem Anhang 5.1. – 5.7. entnommen werden.

## 5.6 Adressatengruppe: Multiplikator\*innen im Projekt *Sprache durch Kunst*

Eine weitere Zielgruppe der Projektarbeit waren die am Projekt beteiligten Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen. Diese übernahmen nicht nur die Rolle der Lehrenden, sondern durch das Fort- und Weiterbildungsprogramm wurden sie auch zu Lernenden. Durch das *SdK*-Projekt erhielten sie die Möglichkeit ihr eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern.

Beide Projektpartner – das Museum Folkwang und die Universität Duisburg-Essen – schlugen ein gemeinsames Fortbildungsprogramm vor. Das Qualifizierungsprogramm zielte darauf, die Beteiligten einerseits für das jeweils andere Fachgebiet zu sensibilisieren, andererseits wurden generell Einblicke in neuere Verfahren und Methoden aus benachbarten Disziplinen gegeben.

Einige Fortbildungsmodule wurden von den Projektkoordinator\*innen der Abteilung Bildung und Vermittlung am Museum Folkwang und Wissenschaftler\*innen aus dem Bereich DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Darüber hinaus wurden sechs externe Expert\*innen hinzugezogen. Die theoretischen und praktischen Kenntnisse, die in diesen Fortbildungen erworben wurden, führten zur Einbeziehung von Verfahren und Methoden, die in der schulischen Praxis erprobt wurden. So gelang es u.a. verschiedene Elemente aus den Bereichen Theater und Tanz, Stimm- und

---

<sup>287</sup> Anzumerken ist an dieser Stelle die Folge der Gruppengröße. Bei der Aufteilung des Klassenverbandes im Museum war es der Klassenlehrkraft nicht möglich, beide Gruppen gleichzeitig zu begleiten (Vorgabe des Museums). Somit wurde entweder ein Teil der Klasse immer von einer anderen Lehrkraft begleitet oder es fand ein Wechsel zwischen den Lehrkräften statt.

Sprechtraining, Dramapädagogik und Kreatives Schreiben in die Kunstvermittlung und die Sprachförderung einfließen zu lassen.

### 5.6.1 Kunstvermittler\*innen

Das Team der Kunstvermittler\*innen im Museum Folkwang wurde durch die *SdK*-Projektleitung des Museum Folkwangs ausgewählt. Gezielt angesprochen wurden freie Mitarbeiter\*innen, die bereits im Museum Folkwang, in der Abteilung Bildung und Vermittlung tätig waren. Unter ihnen waren u.a. Kunsthistoriker\*innen, freischaffende Künstler\*innen (teilweise bereits im Lehramtsstudium Kunst), sowie Kunstvermittler\*innen. In ihrer Verantwortung lag die Durchführung der Workshops im Museum.

Insgesamt waren über die Projektlaufzeit hinweg zehn Kunstvermittler\*innen tätig, die zusammen 1.016 Workshop-Stunden in 49 Gruppen im Museum durchführten.

### 5.6.2 Sprachdidaktiker\*innen

Um die vor- und nachbereitende Unterrichtseinheiten zur Sprachförderung in den Schulen durchzuführen, wurde ein Team von Sprachdidaktiker\*innen des Fachbereichs DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen gebildet. Die Sprachdidaktiker\*innen wurden durch die Projektleitung gezielt für die Projektarbeit gewonnen. Ausgewählt wurden z.B. wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen der Germanistik, des Instituts für DaZ/DaF und der Erziehungswissenschaften sowie Lehramtsstudierende, die sich durch ihre Arbeit in den Seminaren besonders auszeichneten. Das Team der ersten Projektphase (*SdK I*) bestand aus sieben Sprachdidaktiker\*innen. Das Team der zweiten Projektphase (*SdK II-Transfer*) wurde mit vier Sprachdidaktiker\*innen neu gebildet. Drei von ihnen waren wissenschaftliche Hilfskräfte des *SdK*-Projektes, deren Schwerpunkt im Bereich der Kunstwissenschaften und Lehramt-Kunst lag. Eine Sprachdidaktikerin war in allen Durchgängen der beiden Projektphasen beteiligt.

Insgesamt waren zehn Sprachdidaktiker\*innen im *SdK*-Projekt tätig, die zusammen 740 Unterrichtseinheiten in 32 Gruppen an den Schulen durchführten.

### 5.6.3 Zusammenarbeit von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen

Eine erfolgreiche Umsetzung des Projektvorhabens konnte nur durch die enge Zusammenarbeit der beiden Projektteams erreicht werden. Wie sich diese gestaltete, wird im Folgenden erläutert. Es war zu Beginn des Projektes, vor allem bei der Entwicklung und Erarbeitung der jeweiligen Zugänge und Methoden, von größter Bedeutung, dass sich beide Teams, Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen, zunächst treffen, kennenlernen und die Möglichkeit bekommen sich auch in Tandems persönlich auszutauschen. Die gemeinsamen ganztägigen Fortbildungen hatten zum Ziel beide Projektpartner für die Arbeit des anderen zu sensibilisieren und bereicherten so das *SdK*-Projekt durch einen gegenseitigen fachlichen Austausch. So konnte auch aus verschiedenen fachlichen Perspektiven reflektiert werden, welche Anregungen aus den jeweiligen Fortbildungen in welcher Form in den verschiedenen SuS-Gruppen vorstellbar und realisierbar sind.

Als besonders effektiv für die Zusammenarbeit und den Austausch galten im Projekt gegenseitige Hospitationen von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen. So erhielten beide Projektpartner einen Einblick in die Arbeitsweise des anderen und brachten so ein wesentlich größeres Verständnis für deren Arbeit mit den SuS an dem jeweiligen Lernort auf. Die unterschiedlichen Sichtweisen führten teilweise auch zu Korrekturen in Arbeitsverfahren. Um dem ganzheitlichen Ansatz von *SdK*-Projekt in den Workshops und den Unterrichtseinheiten gerecht zu werden, wurde während der Hospitationen ein von der Universität Duisburg-Essen entwickelter Beobachtungsbogen eingesetzt (s. Anhang 5.8.). Die beobachtenden Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen beschrieben zunächst chronologisch alle mit den SuS durchgeführten Aktivitäten. Besonders berücksichtigt wurden dabei u.a. die Formulierungen der Aufgabestellungen (Sprache der Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen), die Nachfragen der SuS, die eingesetzten Sozialformen, die Beteiligung der SuS an den jeweiligen Aktivitäten, ihre sprachlichen Aktivitäten, das eingesetzte Material, aber auch Faktoren, die die Durchführung der jeweiligen Aktivitäten verhinderten. Darüber hinaus kreuzten

die beobachtenden Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen im Anschluss an die Hospitation an, ob sie die einzelnen Indikatoren wie z.B. Schüleraufmerksamkeit, Verhaltens- oder Sprachauffälligkeiten beobachten konnten. Nicht selbst anzuleiten und zu unterrichten, sondern den Unterricht beobachten zu können, verschaffte den Kunstvermittler\*innen in den Schulen und den Sprachdidaktiker\*innen im Museum neue Erkenntnisse, die auch ihr eigenes Verhalten beeinflussten. In den Tandems wurden im Anschluss an die Beobachtung eines Unterrichts Fragen besprochen, die durch den Beobachtungsbogen provoziert wurden: Fragen zur Wirkung der eingesetzten Methoden und Medien, der Sozial- und Aktionsformen, vor allem auch, welche Aktivitäten bei den SuS besonders gut ankamen, bei welchen sie engagiert mitarbeiteten, bei welchen der Austausch zwischen den SuS zu kurz kam oder ihre Aufmerksamkeit sank oder aber auch, welche Gruppengröße für die jeweilige Aktivität die richtige ist. So führte die Auswertung der Beobachtungsbögen zu den jeweiligen Themen aus verschiedenen Schulen, Klassen und Gruppen in Kombination mit dem Feedback der Lehrkräfte zur Veränderung und Weiterentwicklung der entwickelten Materialien. Wichtig war, bei den an den Beobachtungen teilnehmenden Personen das Verständnis dafür zu entwickeln, dass mit der Hospitation nicht eine gegenseitige Beurteilung von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen verfolgt wurde, sondern dass die Projektentwicklung und sie selbst davon profitierten.

Alle Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen nahmen mindestens an zwei Hospitationen in den jeweiligen Gruppen teil. Diese Besuche wirkten sich positiv auf die SuS aus, für die oft erst dadurch deutlich wurde, dass Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen als Lehrkräfte-Tandems als Ganzes zu betrachten sind. Die durchgängige Hospitation im Museum (im WiSe 2013/14) wirkte sich auf die Einstellung der SuS positiv aus: Sie bemerkten, dass die Sprachdidaktiker\*innen als Lehrkräfte die SuS in ihrem Lern- und Erfahrungsprozess an beiden Lernorten (Museum und Schule) begleiteten und förderten. Dadurch entstand zum einen ein vertrauensvoller Bezug, zum anderen wurde dadurch auch die Strukturiertheit des *SdK*-Projektes wahrgenommen.<sup>288</sup>

---

<sup>288</sup> Schon die ersten Beobachtungen im Projekt haben verdeutlicht, dass sich selbst die Anwesenheit der gleichen Lehrkraft im Museum und in der Schule positiv auf die Motivation der SuS im *SdK*-Projekt auswirkt. So wurde ihnen die Ernsthaftigkeit des Projektes seitens der Lehrkraft/ der Schule vermittelt. Die

Darüber hinaus wurden die Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen im Anschluss an den durchgeführten Workshop und die Schuleinheit dazu angeleitet die jeweiligen Stunden selbstständig zu reflektieren. Dazu dienten unterschiedliche Reflexionsbögen, die dem jeweiligen Tandem-Partner zur Verfügung gestellt wurden. Auf der Grundlage der Bögen von Museum Folkwang konnten sich die Sprachdidaktiker\*innen auf die bevorstehende Unterrichtseinheit vorbereiten. Sie entnahmen daraus, wie der Museumsbesuch verlief, ob von dem ursprünglichen Konzept abgewichen werden musste, ob bei den vereinbarten Kernbegriffen Schwierigkeiten seitens der SuS auftraten oder welche zusätzlichen Fachwörter genannt oder besprochen wurden. Aus den Bögen der Universität Duisburg-Essen entnahmen die Kunstvermittler\*innen vor allem die Informationen zum Arbeitsverhalten der SuS und erhielten Anregungen zu Verfahren, die ggf. auch bei der Arbeit mit anderen Kunstwerken angewendet werden können.

#### 5.6.4 Organisatorische und strukturelle Unterschiede: Kunstvermittler\*innen im Museum vs. Sprachdidaktiker\*innen in der Schule

An dieser Stelle wird ein weiterer wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen im *SdK*-Projekt dargestellt. Die beiden Projekt-/Lernorte Museum und Schule haben strukturelle Unterschiede, die sich auf die Gestaltung und Durchführung der Projektinhalte auswirkten und die Beteiligten vor verschiedene Herausforderungen stellten.

Im Folgenden werden beide Institutionen in ihren für das *SdK*-Projekt charakteristischen Merkmalen einander gegenübergestellt.

---

Vorgehensweise – eine durchgängige Begleitung der Museumsworkshops seitens der Sprachdidaktiker\*innen hat diese Beobachtungen bekräftigt. Angesichts dieser Beobachtungen liegt die Schlussfolgerung nahe, dass im Falle einer Implementierung des Projektes in das Schulgeschehen (die Aufgabe der Sprachdidaktiker\*innen übernimmt die Lehrkraft selbst) von enormer Bedeutung ist, dass die Lehrkräfte, die den Unterricht übernehmen auch diejenigen sind, die die Museumsbesuche begleiten und ggf. selbst durchführen.

Rahmenbedingungen	Situation KV im Museum	Situation SD in der Schule
Arbeitsort	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV arbeitet an einem ihm vertrauten Ort</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD unterrichtet an einer ihm fremden Schule</li> </ul>
Schülergruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV nimmt die ganze Gruppe in Empfang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD kommt in die Gruppe hinein</li> <li>Bei Gruppen, die aus zwei oder drei unterschiedlichen Klassen bestehen, werden die SuS teilweise erst gesucht bevor mit dem Unterricht angefangen werden kann</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV vermittelt den Inhalt in kleinen Gruppen (bis zu 15 Personen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD unterrichtet in kleinen Gruppen</li> </ul> <p><u>oder</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>SD unterrichtet im ganzen Klassenverband</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV wechselt mit der Gruppe mindestens zwei bis drei Mal den Raum (Ausstellungsräume + Werkraum)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD bleibt mit der Gruppe durchgehend in dem gleichen Klassenraum (Lernraum)</li> </ul>
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV wird immer von einer Lehrkraft begleitet (Aufsicht)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD führt den Unterricht teilweise ohne Anwesenheit einer Lehrkraft durch</li> </ul>
Zeitdauer	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV gestaltet immer einen zweistündigen Workshop (120 Minuten) als eine durchgehende Einheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD teilt die Unterrichtseinheit in zwei separate Stunden (jeweils 45 Minuten) an unterschiedlichen Wochentagen auf</li> </ul> <p><u>oder</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>SD führt die Einheit als eine Doppelstunde durch (90 Minuten - diese werden teilweise durch Schulpausen unterbrochen)</li> </ul>
	Außenfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufsichtspersonal</li> <li>Publikumsverkehr</li> </ul>
Raumgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Werkraum ist im Vorfeld für die Arbeitsabläufe vorbereitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Klassenraum wird für die Arbeitsabläufe umgestaltet (fehlende Ausstattung z.B. ein OPH wird erst vor Ort organisiert)</li> </ul>
Material + Medien	<ul style="list-style-type: none"> <li>KV arbeitet mit originalen Kunstwerken (Gegenständen)</li> <li>Dem KV liegt ein breitgefächertes Material für die künstlerische Auseinandersetzung (in den Werkräumen) vor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SD arbeitet mit medial repräsentierten Kunstwerken (Gegenständen)</li> <li>SD bringt das Projektmaterial mit</li> </ul>

Tabelle 6: Unterschiedliche Rahmenbedingungen der Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen

Während die Kunstvermittler\*innen an einem für sich bereits aus der vorherigen Praxis vertrauten Ort die Workshops gestalteten, standen die Sprachdidaktiker\*innen der Herausforderung gegenüber die Unterrichtseinheiten an ihnen zunächst fremden Schulen durchzuführen. So mussten sie erst in die organisatorischen Abläufe der jeweiligen Schule - sei es durch die teilnehmenden Lehrkräfte, die Schulleitung oder sogar durch SuS - eingeführt werden. Daraus ergab sich ein weiterer Unterschied, das Aufeinandertreffen von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen mit den Lerngruppen. Die Organisation bzgl. der Zusammenstellung der Gruppen fand bereits in den Schulen statt, so dass die Kunstvermittler\*innen im Museum eine geschlossene Gruppe empfangen, wohingegen die Sprachdidaktiker\*innen als externe Lehrkräfte in die geschlossene Gruppe hineingingen und auch hin und wieder abwarten mussten bis die SuS sich in dem jeweiligen Klassenraum zusammenfanden.

Auch die Zeitdauer, die für die verschiedenen Projektorte angesetzt war, wurde vor allem von den Sprachdidaktiker\*innen nicht immer positiv beurteilt. Oft fehlte ihnen die Zeit, um alle Inhalte im vorgesehenen Rahmen aufzufangen, vor allem dann, wenn die Stunden an zwei unterschiedlichen Tagen durchgeführt und dabei noch die Klassenräume für die jeweiligen Aktivitäten erst umgestaltet werden mussten. Hier zeigt sich der große Vorteil des außerschulischen Lernortes Museum, das über große Werkräume verfügt gegenüber der Schule. Allerdings fanden es auch die Kunstvermittler\*innen schwierig, die geplanten Aktivitäten innerhalb von zwei Stunden abzuschließen. Der Wechsel der Räumlichkeiten zwischen den verschiedenen Ausstellungsräumen<sup>289</sup> und dem Werkraum als auch die Durchführung der künstlerischen Aktivitäten im Werkraum selbst nahmen sehr viel Zeit in Anspruch. Die Kunstvermittler\*innen meldeten oft zurück, dass ihnen die Zeit vor allem für die Präsentation der Arbeitsergebnisse und auch für die Durchführung der schriftlichen Reflexionen<sup>290</sup> der SuS fehlte.

---

<sup>289</sup> In verschiedenen Themeneinheiten wurden auch zwei oder sogar drei Kunstwerke mit einbezogen, so dass der Austausch vor verschiedenen Kunstwerken in verschiedenen Ausstellungsräumen stattfand.

<sup>290</sup> Nach jedem Workshop wurden die SuS dazu angehalten einen Feedbackbogen zu dem jeweiligen Museumsbesuch auszufüllen. Dabei beurteilten sie den Museumsbesuch und die besprochenen Kunstwerke, machten Angaben zum Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgaben und schrieben Themen und Fragen auf, die ihnen in Zusammenhang der besprochenen Inhalte aufkamen.

Ein weiterer struktureller Punkt war die Frage der Gruppengröße. Diese wurde von Seiten des Museums auf 15 SuS begrenzt. Sowohl der Austausch vor dem Kunstwerk in dem Ausstellungsraum als auch die künstlerische Auseinandersetzung im Werkraum konnten mit dieser Gruppengröße wesentlich intensiver und angenehmer für SuS aber auch für die Kunstvermittler\*innen gestaltet werden. Auch wenn die Arbeit in Kleingruppen den Kunstvermittler\*innen ermöglichte sich mehr auf einzelne SuS zu konzentrieren, so war die Teilung der Klassenverbände im Museum nicht einfach. Hier bedurfte es genauer Absprachen zwischen den beiden Kunstvermittler\*innen und einer besonderen Beachtung der Zeitaufteilung, um sich bei dem Wechsel der Räumlichkeiten nicht gegenseitig zu behindern und zu stören.<sup>291</sup> Manche Kunstvermittler\*innen empfanden dies als einschränkend, da sie immer wieder interessante Gespräche, die sich vor den Kunstwerken ergaben, unterbrechen mussten, weil die zweite Gruppe eintraf und der Wechsel der Räumlichkeiten stattfinden musste.

In dem Projekt war es - oft aufgrund der fehlenden Räumlichkeiten - auch nicht immer möglich die Unterrichtseinheiten an den Schulen in aufgeteilten kleineren Gruppen wie im Museum durchzuführen (s. Anhang 5.1 – 5.7.). In solchen Fällen wurde die Umsetzung in der Schule mit der ganzen Klasse durchgeführt. Diese Zusammenführung beider Gruppen in der Schule wirkte sich in mehrfacher Hinsicht hemmend aus. Zum einen bedurfte es längerer Vorbereitungszeiten seitens der Sprachdidaktiker\*innen, die sich zunächst mit zwei Feedbackbögen der Kunstvermittler\*innen auseinandersetzten musste, zum anderen verlängerte sich die Reflexionsphase des Unterrichts, in der zunächst die Ergebnisse/Rückmeldungen beider Gruppen zusammengeführt wurden. Die Verlängerung der Reflexionsphase kann unterschiedlich bewertet werden. Manche der Sprachdidaktiker\*innen teilten mit, dass ihnen dadurch die Zeit für die Umsetzung der Aktivitäten fehlte, andere wiederum empfanden gerade diesen Austausch zwischen den beiden Gruppen als sehr lebendig, authentisch

---

<sup>291</sup> Hierbei geht es um Fälle, wo ein Klassenverband im Museum in zwei Gruppen geteilt wird. Alle beide Gruppen bearbeiten das gleiche Thema an zwei gleichen Kunstwerken, die nacheinander besprochen werden. Die Reihenfolge, in der die jeweiligen Bilder besprochen werden, vereinbaren die KV untereinander. Wichtig ist, dass die für die Auseinandersetzung eingeplante Zeit eingehalten wird, damit ein reibungsloser Wechsel stattfinden kann und keine der Gruppen lange warten muss. An jedem Bild werden unterschiedliche Aufgaben gestellt, die unterschiedlich lang dauern. Daher bedarf es genauer Absprachen zu den jeweiligen Übungen, die ggfls. gekürzt oder ausgeweitet werden müssen.

und vor allem für die weitere Arbeit bereichernd; besonders dann, wenn unterschiedlicher Wortschatz in den jeweiligen Gruppen bearbeitet worden war. Es liegt nahe, dass die Umsetzung der jeweiligen Aktivitäten in der Gruppengröße von 20 bis 30 SuS im Klassenraum nicht so gut gestaltet und betreut werden konnte wie im Museum. Dies soll explizit an dieser Stelle vermerkt werden, da dies einer der häufigsten Diskussionspunkte unter den Sprachdidaktiker\*innen war, die sich im Vergleich zu den Kunstvermittler\*innen in dieser Hinsicht in ihren Arbeitsmöglichkeiten benachteiligt fühlten.

Im Sinne der Implementierung des Projektes in den institutionellen Ablauf der Schule, in dem die Lehrkräfte die Aufgabe von Sprachdidaktiker\*innen übernehmen sollten, wurde die Aufteilung der Klassenverbände in der Schule in der zweiten Projektphase (*SdK II-Transfer*) nicht mehr weitergeführt.

Diese Gegenüberstellung der strukturellen Unterschiede dient nicht der Wertung der beiden Projektorte Museum und Schule, sondern soll lediglich aufzeigen, wie sich die jeweiligen Rahmenbedingungen auf die Umsetzung auswirkten und vor welchen unterschiedlichen Herausforderungen die Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen gestellt wurden. Wie in jedem interdisziplinären Projekt, in dem verschiedene Berufsgruppen aufeinandertreffen, die unterschiedliche Sichtweisen auf die Arbeit mit den SuS haben, wurden auch im *SdK*-Projekt Unterschiede zwischen künstlerischer und sprachdidaktischer Haltung und Arbeit deutlich. So gab es zu Beginn einige kritische Stimmen in Bezug auf die zeitliche Planung und die Durchführung der jeweiligen Aktivitäten an den beiden Orten. Es mussten an bestimmten Stellen im Sinne der SuS für die Projektarbeit genaue Vorgaben gemacht werden, damit das Museum nicht der Ort der freien künstlerisch-kreativen Aktivitäten und die Schule ausschließlich als Ort des anstrengenden Sprachen-*Lernens* angesehen wird.

## **6 Evaluationen und Revisionen der Lehr- und Lernmaterialien des Projektes *Sprache durch Kunst***

Das Projekt *Sprache durch Kunst* wurde projektbegleitend evaluiert. Ziel der Evaluation war hierbei insbesondere die wissenschaftliche Betrachtung der Sprachwirksamkeit (vgl. Kapitel 7 - C-Test) und die Überprüfung des Projektes im Hinblick auf die Qualitätssicherung und Optimierung der sprachdidaktischen Materialien (Gegenstand dieses Kapitels). Die Überprüfung der Projekteinhalte erfolgte durch Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen und des Museum Folkwang (vgl. Unterkapitel 5.5). Zu diesem Zweck wurden von beiden Projektpartnern in den Jahren 2011 bis 2013 (1. Projektphase) verschiedene Evaluationsinstrumente entwickelt.

Folgende Auswertungsinstrumente wurden im Museum Folkwang konzipiert und eingesetzt:

- Fragebogen für SuS zur Beurteilung der Museumworkshops;
- Fragebogen und Pinnwand-Erhebungen für Lehrkräfte zur Beurteilung der Projekteinhalte und der Arbeit von SuS in Museum und Schule;
- Fragebogen für Kunstvermittler\*innen zur Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhalten der SuS und der eingesetzten Methoden im Museum (Werkauswahl, Schwierigkeitsgrad, Umsetzbarkeit, Verständnis);
- Fragebogen für Mitarbeiter\*innen beider Projektpartner zur Beurteilung der im Rahmen des Projektes angebotenen Weiterbildungen;
- Fragebogen und Pinnwand-Erhebungen für Studierende zur Beurteilung der Seminare *Sprache durch Kunst*.

An der Universität Duisburg-Essen kamen folgenden Erhebungsinstrumente zum Einsatz und wurden ausgewertet:

- Sprachtest/C-Test zur Messung der allgemeinen Sprachkompetenz und des Sprachzuwachses der SuS in Relation zum Gruppendurchschnitt;
- Fragebogen für SuS, um die Einstellungen der SuS zu ihrer Schule, dem Unterricht im Allgemeinen, dem Deutschunterricht und dem Projekt *Sprache durch Kunst* in ihrer Entwicklung zu überprüfen;
- Reflexionsbogen für Sprachdidaktiker\*innen zur Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhalten der SuS und der umgesetzten Aktivitäten in der Schule (Verständnis, Aufgabenstellung, Umsetzbarkeit, Zeitplanung);

- Beobachtungsbogen für Studierende, eingesetzt im Museum und in der Schule, zur Beurteilung des Sprach- und Sozialverhalten der SuS und ihres Umgangs mit den jeweiligen Aktivitäten;
- Dokumentation der Portfolios mit den Arbeitsergebnissen der SuS zur Beurteilung des entwickelten Schulmaterials.

In der zweiten Projektphase von 2013 bis 2015 wurde das Projekt zusätzlich extern durch das Umfragezentrum Bonn (uzbonn) evaluiert. Die Evaluation von uzbonn wurde gemeinsam mit Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen und des Museum Folkwang konzipiert und durchgeführt, hauptverantwortlich war ebenfalls, wie bereits in der ersten Projektphase Prof. Baur. Ziel der von uzbonn durchgeführten Evaluation war die Bewertung der Gelingensbedingungen und der Programmumsetzung sowie die Beurteilung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der sprachlichen Förderung. Darüber hinaus wurden die im Rahmen des Projektes entwickelten Methoden und Materialsammlungen evaluiert und Transferperspektiven abgeschätzt. Alle Auswertungen flossen in die weitere Gestaltung der Arbeitsmaterialien und des Konzeptes des Projektes ein. Das Methodenrepertoire konnte auf dieser Grundlage neu bewertet, überarbeitet und weiterentwickelt werden.

Folgende Evaluationsinstrumente kamen durch uzbonn zum Einsatz:

- Videographie von Museums- und Schuleinheiten;
- Qualitative Befragungen der am Projekt beteiligten Akteure\*innen und von Teilnehmer\*innen der Seminare *Sprache durch Kunst* (vgl. Umfragezentrum Bonn – interner Bericht 2015).

Auf der Grundlage der Videographien von uzbonn wurden im Wintersemester 2014/15 zusätzliche Videoaufzeichnungen von der Universität Duisburg-Essen angefertigt. Gezielt wurde in diesem Zusammenhang in zwei Parallelklassen einer Hauptschule die Einheit *Skulptur und Körpersprache* aufgenommen und bewertet. Im Mittelpunkt stand dabei entsprechend der Evaluation der Materialien der Umgang der SuS mit den jeweiligen Aufgaben. Dabei lag der Schwerpunkt der Analyse auf den Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und den Interaktionen. Um Gespräche der einzelnen SuS aufzeichnen zu können, wurden zusätzlich Diktiergeräte verwendet. Die Audiotranskripte wurden in die Auswertung der Videoaufnahmen einbezogen.

Gegenstand der in diesem Kapitel beschriebenen Evaluation sind Aktivitäten und Materialien, die von der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurden und im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* in der Schule um-/eingesetzt wurden. Im Fokus der formativen Evaluation (vgl. Scriven 1972) stand die didaktisch-methodische Ausrichtung der Schuleinheiten wie z.B. Gestaltung der Förderinhalte, Auswahl der Aktivitäten und Übungen, Auswahl der Materialien, Unterrichtsgestaltung unter dem Gesichtspunkt der handlungsorientierten Aspekte: Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Zielgerichtetheit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, multimodale Aktivitäten, soziales Lernen, Produktorientierung, Interdisziplinarität (vgl. Gudjons 2008). Dem formativen Ansatz folgend flossen die Hinweise der Evaluation unmittelbar in die ständige Materialentwicklung ein. Auf dieser Grundlage wurden die Materialien fortlaufend weiterentwickelt und optimiert.

Die kontinuierliche Optimierung von Lehr- und Lernmaterialien der Schuleinheiten basierte auf den dafür ausgewählten Evaluationsinstrumenten der beteiligten Institutionen. Das waren:

- (1) der Reflexionsbogen für Sprachdidaktiker\*innen;
- (2) der Beobachtungsbogen für Studierende (eingesetzt in der Schule);
- (3) der Fragebogen und Pinnwand-Erhebungen für Lehrkräfte;
- (4) die Dokumentation der Portfolios mit den Arbeitsergebnissen der SuS;
- (5) die Videographien der Schuleinheiten (uzbonn im SoSe 2014 und UDE im WiSe 2014/15);
- (6) die qualitativen Befragungen der am Projekt beteiligten Akteure und Studierenden der Seminare *Sprache durch Kunst*.<sup>292</sup>

Wie die einzelnen Elemente aussehen und ineinander griffen wird im Folgenden kurz vorgestellt und diskutiert.

---

<sup>292</sup> Auch wenn sich die qualitative Befragung der am Projekt beteiligten Akteure und Studierenden nicht gesondert auf die in Kapitel 6 beschriebene Einheit: „*Körper und Körpersprache*“, im Weiteren „*Skulptur und Körpersprache*“ bezieht, ist sie im Kontext der Integration der Methoden in den regulären Schulablauf ein sehr wichtiges Beurteilungsinstrument.

## 6.1 Der Reflexionsbogen der Sprachdidaktiker\*innen

Mitarbeiter\*innen der Universität Duisburg-Essen konzipierten den Reflexionsbogen (s. Anhang 6.1.), der nach jeder durchgeführten Unterrichtseinheit zum Einsatz kam. Der Reflexionsbogen zielte auf die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern die Unterrichtsplanung umgesetzt werden konnte. Im Fokus stand die Übereinstimmung von Planung und tatsächlicher Durchführung der Stunden. Folgende Aspekte wurden dabei betrachtet: die erreichten Ziele, die genaue Durchführung der Stunde, das verwendete Material, die durchgeführten methodischen Schritte, aber auch die sprachliche Beteiligung der Gruppe und der einzelnen SuS, sowie das soziale Verhalten.

Der Reflexionsbogen bildete einerseits die Grundlage für die Unterrichts- und Arbeitsmaterialienentwicklung, andererseits diente er auch als Grundlage der Selbstreflexion der Sprachdidaktiker\*innen für ihr eigenes unterrichtliches Handeln. Nach jeder durchgeführten Projektphase (Durchgang) wurden die Reflexionsbögen in einer gemeinsamen Auswertungsphase (Team der Universität Duisburg-Essen) gesichtet und besprochen. Zusammen mit dem Feedbackbogen für Kunstvermittler\*innen<sup>293</sup> diente der Reflexionsbogen ab der zweiten Projektphase (ab Wintersemester 2013/14) als Element zur Überprüfung des durchgeführten Unterrichts bzw. der einzelnen Arbeitsschritte und Materialien.<sup>294</sup> Nach jeder durchgeführten Schuleinheit und jedem Workshop im Museum stellten sich die Partner die Bögen zur Verfügung, um sich jeweils auf die anschließende Schuleinheit oder den nächsten Workshop im Museum vorzubereiten.

In dem letzten Durchgang im Wintersemester 2014/15, als die im Projekt entwickelten Arbeitsmaterialien für die Schuleinheiten bereits final erarbeitet

---

<sup>293</sup> Auch das Museum Folkwang evaluierte mit Hilfe eines Feedbackbogens für Kunstvermittler\*innen das eigene Konzept. Dabei standen folgende Aspekte im Fokus: Stundenkonzeption (hier u.a. die Methodenauswahl: Schwierigkeitsgrad, Durchführung, Sozialformen, Werk Auswahl, Arbeitsergebnisse und zeitlicher Rahmen), Gruppenverhalten (Störungen, Konflikte) und Erläuterungen zu den einzelnen SuS (Arbeits-, Sozialverhalten und Arbeitsergebnisse). Im Laufe des Projektes zeigte sich jedoch, dass dieser Feedbackbogen in dem ursprünglichen Umfang eine zusätzliche zeitliche Belastung für die Kunstvermittler\*innen darstellt, die lediglich als Honorarkräfte für die Unterrichtsstunden bezahlt wurden und diese zusätzliche Arbeit nicht leisten konnten.

<sup>294</sup> Dies hat sich als sehr zeitaufwändige Praxis herausgestellt. Der Aufwand ließ sich jedoch bei der Konzeption eines Projekts nicht vermeiden, bei dem sowohl im Museum als auch in der Schule nicht die Lehrkraft selbst unterrichtete, sondern externe Partner.

waren, wurde der Reflexionsbogen der Sprachdidaktiker\*innen gekürzt. Lediglich kurze Informationen zum Unterrichtsverlauf, zur Zielerreichung, zu Problemen der Vermittlung des Arbeitsstoffs und zum Gruppenverhalten wurden in diesem Zusammenhang erhoben und an die Kunstvermittler\*innen übermittelt (s. Anhang 6.2.). Aus den oben genannten Gründen gab es von Seiten der Honorarkräfte im Museum diesbezüglich keine weiteren Rückmeldungen.

## 6.2 Der Beobachtungsbogen für Studierende und Kunstvermittler\*innen zum Einsatz im Museum und in der Schule

Der Beobachtungsbogen wurde von Studierenden eingesetzt, die im Rahmen des Seminars *Sprache durch Kunst* während einer thematischen Einheit sowohl im Museum als auch in der Schule hospitierten (s. Anhang 6.3.). Die Beobachtung erfolgte zielgerichtet und konzentrierte sich auf Fragestellungen zum Sprach- und Sozialverhalten sowie zum Umgang der SuS mit den jeweiligen Aktivitäten. Studierende beobachteten in einem Museumsworkshop und der daran anschließenden Schuleinheit je eine Schülerin oder einen Schüler.

Die Rahmenbedingungen<sup>295</sup> des Seminars führten zu einer punktuellen Beobachtung auf deren Grundlage vor allem einzelne Aspekte benannt werden können. Durch die Teilnahme von mehreren Schulen wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben die Hospitationsstunden in ihren eigenen Stundenplan frei zu integrieren.

Die Hospitationen im Museum und in der Schule waren ein wichtiger Bestandteil der Seminararbeit, da sie als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis zu verstehen sind. Der Einsatz des Beobachtungsbogens bot eine Einführung in die empirische Datenerhebung und sollte gleichzeitig den Studierenden helfen ihre Beobachtungskompetenz mit dem Fokus auf das Sprachverhalten der Lehrkraft und die Sprachhandlungsfähigkeiten (u.a. pragmatische Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation, lexikalisch-semantische Fähigkeiten – Wortschatz,

---

<sup>295</sup> In der Praxis erwies es sich als sinnvoll aufgrund der inhaltlichen Komplexität und der zeitaufwändigen Übungen (z.B. dreistündige Einheiten im Museum), das Seminar *Sprache durch Kunst* als Blockseminar zu gestalten. In der Umsetzung hieß es jedoch, dass sich die Studierenden vor der Hospitation mit dem Ansatz der ästhetischen Sprachbildung und den Inhalten des Projekts vertraut machen und einzelne Methoden und Übungen eigenständig erproben, bevor sie die SuS während der Aktivitäten im Unterricht beobachten. Demzufolge war der Beobachtungszeitraum, der nicht ganz genau mit dem Schulhalbjahr zusammenfiel, sehr begrenzt.

morphologisch-syntaktische Fähigkeiten) der SuS zu schulen. Mit Hilfe des Bogens ließen sich die spezifischen didaktischen Angebote im Rahmen der Unterrichtseinheiten von *Sprache durch Kunst* gezielt beobachten u.a. die Aufgabenstellung, Sozialform, Gruppenbildung und Beteiligung der SuS an sprachlichen Aktivitäten. Auf der Grundlage der Beobachtungsbögen und der Rückmeldungen der Studierenden konnten in der Seminararbeit konkrete Anregungen für die Gestaltung der Aktivitäten im Bereich Sprache abgeleitet werden (vgl. hierzu die Anmerkungen in den Tabellen im Anhang 6.5.).

Die Bögen wurden ebenfalls von den Mitarbeiter\*innen beider Teams (Universität und Museum) gesichtet und in einer gemeinsamen Auswertungsphase berücksichtigt. Denselben Beobachtungsbogen verwendeten auch Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen im Rahmen der gegenseitigen Hospitationen. Durch die Hospitationen erhielten sie einen Einblick in die Arbeitsweise ihrer Partner\*innen und einen neuen Blickwinkel auf die jeweiligen SuS und deren Umgang mit den gestellten Aufgaben und durchgeführten Aktivitäten an dem jeweils anderen Lernort (Museum vs. Schule).

### 6.3 Der Fragebogen und Pinnwand-Erhebungen für Lehrkräfte

Zum Abschluss der Projekthalbjahre beurteilten die Lehrkräfte in einem gemeinsamen Auswertungsgespräch<sup>296</sup> die Projektinhalte, darunter die sprachliche Förderung der SuS, Materialeinsatz und die Gestaltung der Schuleinheiten und der Workshops im Museum. Im Fokus des Fragebogens für Lehrkräfte, der vom Museum Folkwang konzipiert wurde, standen Aspekte wie Programmgestaltung, Durchführungsbedingungen, sowie sprachliche, kulturelle und soziale Kompetenzförderung der SuS (s. Anhang 6.4.). Weitere Rückmeldungen, z.B. zur Zusammenarbeit mit den beiden Partnern (Universität und Museum) und Anregungen zur weiteren Umsetzung der Kooperation wurden über Pinnwand-Erhebungen eingeholt.

Da die Lehrkräfte im Projekt *Sprache durch Kunst* nicht unterrichteten, sondern eine begleitende, unterstützende Rolle übernahmen, konnten sie ihre eigenen SuS stärker aus einer „Außenperspektive“ in den Blick nehmen und ihren

---

<sup>296</sup> Gemeint sind hiermit Feedback-Runden aller Beteiligten eines Durchgangs (wissenschaftliches Team und Projektkoordination von UDE, Projektkoordination und Mitarbeiter\*innen des Museum Folkwang, Kunstvermittler\*innen, Sprachdidaktiker\*innen und die am Projekt beteiligten Lehrkräfte).

Umgang mit handlungsorientierten Lernformen an zwei unterschiedlichen Lernorten Museum vs. Schule vergleichen. Diese genauen Einblicke in den Vergleich einzelner SuS oder Gruppen in unterschiedlichen Lernsettings konnten jedoch nur von Lehrkräften gewonnen werden, die ihre Gruppen über einen gewissen Zeitraum kontinuierlich sowohl im Museum als auch in der Schule begleiten konnten.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zur Gestaltung und Umsetzung einzelner Arbeitsschritte in den Schulen erwiesen sich als sehr hilfreich. Es wurde deutlich, dass in vielen Projektgruppen die unterrichtlichen Regeln, Verfahren, methodischen Zugänge und Arbeitsschritte den SuS unbekannt waren. Um eine Kontinuität und Festigung der Arbeitsweise zu erreichen, mussten all diese Arbeitsformen von und mit den SuS erst trainiert werden.<sup>297</sup> Das Hauptziel war es, die SuS von einer passiven und rezeptiven Haltung hin zu einer Rolle zu bewegen, in der sie hauptsächlich aktiv und kreativ agieren und ihre Aufgaben selbstständig bearbeiten, sei es die Erstellung von Rollenspielen oder schreiben und präsentieren von Texten.

Basierend auf Rückmeldungen der Lehrkräfte, wurde vor allem die Anzahl der unterschiedlichen kreativen Arbeitsformen zugunsten einer zeitaufwändigeren Vermittlung und Vertiefung der Inhalte reduziert.

#### 6.4 Die Dokumentation der Portfolios mit den Arbeitsergebnissen der SuS

Im Projekt *Sprache durch Kunst* wurde ein Portfolio ähnlich dem Dokumentationsportfolio (vgl. Jervis 2006: 48) eingesetzt. Dieses bestand aus einem Museumsordner und einer Schulmappe, die am Ende des Projektes zu einem gemeinsamen *Sprache durch Kunst*-Portfolio zusammengeführt wurden. Die entsprechenden Portfolios (Museumsordner und Schulmappe) wurden für die Dauer des Projektes im Museum und in der Schule aufbewahrt und erst nach Projektende an die SuS ausgehändigt. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass verteilte Materialien aufbewahrt wurden und nicht verloren gingen und dass

---

<sup>297</sup> Die fünften Klassen im Wintersemester, zum Schuljahresbeginn, waren eine besondere Herausforderung – hier wurde deutlich, dass die Kinder aus unterschiedlichen Schulen kommen und unterschiedliche Voraussetzungen haben, daher galt es als erstes, die Klassengemeinschaft zu finden und zu stärken.

die SuS bei Bedarf immer Zugriff auf ihre eigenen Materialien am jeweiligen Lernort hatten.

Das *Sprache durch Kunst*-Portfolio enthielt alle Arbeitsblätter, Arbeitsergebnisse der SuS wie selbst verfasste Texte (z.B. Geschichten, Bildbeschreibungen, Gedichte, Berichte), Fotos von eigenen „Kunstwerken“, Audioaufnahmen (CDs) u.v.m. aus Museum und Schule, sowie die Fragebögen der SuS zu einzelnen Museumsworkshops.

Da sich dieses Kapitel auf die Bewertung von Aktivitäten und Materialien in der Schule fokussiert, wird im Folgenden auf den schulischen Teil des Portfolios, die Schulmappen, eingegangen. Die Aufgabenblätter und die Arbeitsergebnisse aus dem Museum werden an dieser Stelle nicht näher betrachtet.

Mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung von schulischen Lehrmaterialien und einer veränderten Unterrichtsgestaltung hat sich das schulische Portfolio von einem Dokumentationsportfolio zu einem Teil-Prozessportfolio (vgl. Jervis 2006: 46) gewandelt. Prozessorientierte Portfolios sollen, wie die Bezeichnung schon sagt, den Prozess des Lernens und den individuellen Lernfortschritt und die Bemühungen der SuS erkennen lassen. Die in der Schulmappe enthaltenen Arbeiten umfassen zwar Textprodukte, die bei der produktiven Textarbeit entstanden sind. Die Texte waren jeweils die ersten Entwürfe und die, nach einem förderlichen Feedback durch die Mitschüler\*innen (Peer-Feedback) oder die Sprachdidaktiker\*innen überarbeitete Versionen, die Endfassungen. Die Endfassungen wurden jedoch nicht durch selbstreflexive Kommentare der Portfolio-Verfasser\*innen ergänzt (vgl. Epstein 2004). In diesem Sinne wurden individuelle Lernfortschritte durch selbstgeschriebene Texte dokumentiert, jedoch fand keine gezielte Selbstreflexion des Lernprozesses und der eigenen Teilprodukte statt, daher wird in diesem Zusammenhang der Begriff Teil-Prozessportfolio verwendet.

Ursprüngliches Ziel der Portfolioarbeit war es, die individuellen Leistungen der SuS darzustellen und damit eine für sie nachvollziehbare individuelle Leistungsbeurteilung zu ermöglichen, die auch die Selbstreflexion von Lernstrategien anregen sollte. Da es jedoch in den Portfolios<sup>298</sup> zu wenig

---

<sup>298</sup> In der Projektarbeit insgesamt gab es wenig frei geschriebene Texte, da der Fokus der Gestaltungsarbeit im Projekt auf handlungsorientierten Lernformen lag. Das heißt, innerhalb von 10 Schuleinheiten sollten die

themengebundene frei geschriebene Prosatexte gab, die zu verschiedenen Zeitpunkten in der Projektphase entstanden sind, existiert keine ausreichende Datenbasis für die Analyse und einen Vergleich von Texten, die als Ansatzpunkt zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung der einzelnen SuS hätten dienen könnte.

Das Portfolio erwies sich jedoch als sehr hilfreich, um die Eignung des sprachlichen, schulischen Lehrmaterials zu überprüfen. Auf der Grundlage der vorhandenen Materialien der SuS konnte u.a. überprüft werden:

- welche Materialien während der Schuleinheit um- und eingesetzt wurden,
- in welcher Form sie bearbeitet wurden (Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit),
- ob die Aufgabenstellungen erfüllt wurden,
- wie die SuS mit den Materialien umgegangen sind.

Bezogen auf die Entwicklung der thematischen Einheiten wurden die Ergebnisse der Portfolioarbeit mit dem Reflexionsbogen der Sprachdidaktiker\*innen und dem Beobachtungsbogen der Studierenden verglichen.

Die Betrachtung der Gesamtportfolios verschaffte einen Überblick u.a. über die Aufgaben-/Aktivitätsgestaltung, den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen. Anhand der Ergebnisse der SuS wurde deutlich, welche Aktivitäten akzeptiert wurden, welche die SuS bevorzugten, aber auch welchen Aktivitäten mehr Zeit eingeräumt werden sollte.

Die Analyse der Portfolioarbeit führte damit zu Veränderungen in der Gestaltung der Schuleinheiten und der verwendeten Materialien.

## 6.5 Videographie von uzbonn

Mittels Videografie wurde evaluiert, wie die SuS mit Sprache an den unterschiedlichen Lernorten (Museum bzw. Schule) umgingen, wie sie auf die ihnen im Projekt angebotenen Sprechansätze reagierten und wie sich die Teilnahme am Projekt auf ihre Sprachkompetenzen auswirkte. Die Dokumentation sollte exemplarisch aufzeigen, was für die Kunst- und Sprachvermittlung förderlich ist und wie die Interaktionen zwischen

---

handlungsorientierten Methoden und ihre Besonderheiten in den regulären Schulalltag integriert werden. Das Verfassen von schriftlichen Texten, das im klassischen Unterricht ohnehin eine bevorzugte Stellung einnimmt, machte dabei nur einen geringen Teil der sprachlichen Förderung aus.

Kunstvermittler\*innen, Sprachdidaktiker\*innen und SuS optimiert werden können (vgl. Bericht uzbonn 2015).

In einem „Beginn-Ende-Design“ wurden im Sommersemester 2014 zwei Schulklassen (GS-1 und RS-1) in ihrem Erleben der Projektphasen im Museum und in der Schule videographisch begleitet. Die Videographien waren so konzipiert, dass die ersten Erhebungen zu Beginn der Zehn-Einheiten Projektphase stattfanden und mit Aufnahmen zum Ende der Projektphase schlossen. Die Aufnahmen fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt, um im Sinne der Evaluation Veränderungsprozesse markieren zu können. Zwischen den beiden Videoaufnahmen lagen in der GS-1 neun Wochen und in der RS-1 acht Wochen. Erfasst wurden die Themeneinheiten: *Skulptur und Körpersprache* und *Expression*.

Das Umfragezentrum Bonn (uzbonn) übernahm im Rahmen der Videographie eine fragmentarische Analyse der gefilmten Einheiten, eine Detailanalyse erfolgte durch die Universität Duisburg-Essen. In diesem Zusammenhang wurden ausgewählte Sequenzen der Videoaufnahmen transkribiert.<sup>299</sup>

Auf die detaillierte Videoanalyse und Transkripte der Einheit *Skulptur und Körpersprache* wird in dem Anhang 6. näher eingegangen.

## 6.6 Videographie der UDE

Basierend auf dem im Sommersemester 2014 von uzbonn erstellten Videomaterial wurden im Folgesemester (Wintersemester 2014/15) in zwei verschiedenen Projektgruppen einer Schule weitere Videoaufnahmen der Einheit *Skulptur und Körpersprache* erstellt. Die Aufnahmen und eine Detailanalyse erfolgten durch die Universität Duisburg-Essen. Im Fokus des Interesses stand hier das realisierte didaktische Unterrichtsdesign, das zum Ziel hatte, einen deutlich höheren Anteil an schülerzentrierten Arbeitsphasen als in einem herkömmlichen Unterricht zu gestalten. Deswegen wurde in der Beobachtung besonderes Augenmerk auf den Anteil von Frontalunterricht und schülerzentrierten Arbeitsphasen gelegt.

---

<sup>299</sup> Transkribiert nach Kuckarzt et al. (2008) und Dresing und Pehl (2013).

Die schülerzentrierten Arbeitsphasen zeichnen sich dadurch aus, dass Lehrkräfte nach der Anweisung und dem Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Lerntätigkeit haben (vgl. u.a. Seifried und Klüber 2006). Im Vordergrund der Beobachtung standen also Phasen der Selbstbearbeitung von Lerninhalten, die handlungsorientierten Arrangements im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeiten. Dabei wurde einerseits das sprachliche Verhalten der SuS fokussiert, dazu gehören insbesondere die aktive Nutzung erlernter Sprachmittel/-strukturen, das Lösen von Aufgaben, der Umgang mit vorgegebenen Sprachmaterialien, und andererseits das soziale Lernen, die Kooperations- und die Dialogfähigkeit der SuS.

Das übergeordnete Ziel bestand darin, zu beobachten, wie sich die Förderung der Eigenaktivität auf die SuS und ihr sprachliches Handeln auswirkt.

## 6.7 Qualitative Befragung der Studierenden – uzbonn

Um die reflexiv kontrollierte Wirksamkeit des Projektes *Sprache durch Kunst* sowie dessen Nachhaltigkeit zu evaluieren, wurden qualitative Befragungen von projektrelevanten Akteuren durchgeführt. Als eine der Befragungsgruppen wurden von Seiten der Universität Duisburg-Essen Absolvent\*innen der UDE ausgewählt, die bereits an einem oder mehreren Seminaren *Sprache durch Kunst* teilgenommen hatten. Die Befragten wurden in diesem Zusammenhang als Expert\*innen für die Fragen der Evaluation identifiziert, weil sie im Rahmen der besuchten Seminare die Einheiten und Materialien von *Sprache durch Kunst* mitgestaltet, in den Seminaren praxisorientiert gearbeitet, Schulstunden bzw. Museumseinheiten nachempfunden und anschließend im Seminar die konzipierten Unterrichtseinheiten reflektiert hatten. So konnten von den Teilnehmer\*innen der Gruppendiskussion qualifizierte Einschätzungen über die Wirksamkeit und Wirkungsbedingungen des Projektes und seiner Nachhaltigkeit erwartet werden. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Gruppendiskussion die Frage nach der Qualität und Anwendbarkeit der in den Seminaren entwickelten und vermittelten Methoden besprochen.

Die Befragung von UDE-Absolvent\*innen konzentrierte sich jedoch nicht speziell auf die Konzeption und Umsetzung der nachfolgend beschriebenen Einheit

*Skulptur und Körpersprache*, weshalb dieser Teil in der Tabelle für das Sommersemester 2014 nicht gesondert ausgewiesen wird.

Die hier dargestellte Tabelle 7 zeigt genau, welche Aspekte in den jeweiligen Evaluationsinstrumenten fokussiert wurden:

	Reflexionsbogen der Sprachdidaktiker*innen	Beobachtungsbogen der Studierenden/ Kunstvermittler*innen	Rückmeldung der Lehrkräfte	Analyse der Portfolioarbeit	Videografie (uzbonn + UDE)	Befragung der Studierenden
Stundenverlauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick auf äußere Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussten</li> <li>Blick auf den Zeitrahmen des Unterrichts:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist die eingeplante Zeit für diese Stunde angemessen?</li> </ul> </li> <li>Blick auf die Zielerreichung</li> <li>Ausblick auf die weitere Arbeit               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soll/muss an diese Stunde angeknüpft werden?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einstiegsphase:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wurden die SuS zum Thema hingeführt?</li> </ul> </li> <li>Erarbeitungsphase:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie erfolgten die einzelnen Aktivitäten? (Aufgabenstellung, Sozialform, Beteiligung, störende Faktoren und Auswahl des Materials)</li> </ul> </li> <li>Schlussphase:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gab es eine angemessene Schlussphase? Wurde der Unterrichtsinhalt mit den SuS noch einmal überschaut bzw. reflektiert?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zufriedenheit mit dem Projekt: Organisation und Umsetzung</li> <li>Anregungen und Vorschläge für weitere reibungslose Durchführung der Einheiten (Museum und Schule)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick von außen (für Kunstvermittler*innen und Sprachdidaktiker*innen), um den eigenen pädagogischen Horizont zu erweitern</li> <li>Blick auf die Gestaltung des Unterrichtsraumes               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelingt die Einbettung der Aufgaben in den Unterrichtsverlauf?</li> </ul> </li> <li>Blick auf den Verlauf der Stunde und der Aufbau der jeweiligen Phasen.</li> <li>Blick auf die Interaktion zwischen den SuS und den Sprachdidaktiker*innen/ Kunstvermittler*innen</li> </ul>	
Arbeitsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick auf die Methodenauswahl und Arbeitsmaterial zum Erreichen der vorgeschriebenen Ziele:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- War das verwendetet Material für die Kinder angemessen/interessant?</li> <li>- War die angewandte Methode angemessen?</li> <li>- Gab es Verständnisprobleme? Wenn ja – welche?</li> <li>- War das Arbeitsmaterial der Gruppe angemessen?</li> <li>- Musste vom Konzept abgewichen werden? Wenn ja – warum?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick auf den Einsatz der Arbeitsmaterialien zum Erreichen der vorgeschriebenen Ziele:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- War die Aufgabenstellung für die SuS klar und verständlich formuliert?</li> <li>- Wenn nicht - welche Nachfragen von Seiten der SuS gab es?</li> <li>- Wurden neue Begriffe eingeführt/erklärt? Wenn ja – welche?</li> <li>- Haben sich die gewählten Sozialformen bewährt?</li> <li>- Wurde die Aufgabenstellung erfüllt?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zufriedenheit mit den Inhalten des Projektes</li> <li>Zufriedenheit mit der Aufbereitung und dem Einsatz der jeweiligen Materialien</li> <li>Anregungen für zusätzliche sprachliche Unterstützung der SuS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick auf die Aufgabenvielfalt (z.B. unterschiedliche Lernaufgaben, Aktivitäts-, Sozialformen, Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen etc.)</li> <li>Blick auf die Bearbeitung der Arbeitsmaterialien/Arbeitsblätter (z.B. Vollständigkeit, Sorgfalt, Umfang der selbstgeschriebenen Texte etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blick auf die inhaltliche Verknüpfung der verschiedenen Lernorte (Museum und Schule)</li> <li>Blick auf den Umgang der SuS mit den jeweiligen Aufgaben/Materialien (auch ein Vergleich zwischen Museum und Schule):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie gehen die SuS mit Sprache um?</li> <li>- Inwieweit können die SuS der Aufgabenstellung folgen?</li> <li>- Arbeiten die SuS aktiv mit?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bewertung von Methoden und Materialsammlungen</li> <li>Blick auf die Integration der Methoden in den regulären Schulablauf</li> </ul>

<b>Gruppenverhalten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Blick auf die SuS, u.a. Motivation, Interesse und Aufmerksamkeit</li> <li>▪ Blick auf einzelne SuS in Bezug auf Arbeits- und Sozialverhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Blick auf die Förderung der SuS im Hinblick auf sprachliche/kulturelle und soziale Kompetenzen</li> <li>▪ Blick auf die Schüleraktivitäten bei den einzelnen Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wie war das Arbeitsverhalten der SuS?</i></li> <li>- <i>Wie waren die sprachlichen Anteile der SuS?</i></li> <li>- <i>Wie waren die Gesprächsanteile zwischen der Sprachdidaktikerin und den SuS verteilt?</i></li> <li>- <i>Sind Sprachauffälligkeiten aufgetreten? Wenn ja – welche?</i></li> <li>- <i>Gab es Verhaltensauffälligkeiten? Wenn ja – welche?</i></li> <li>- <i>Gab es störende Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussten?</i></li> <li>- <i>Konnten die SuS ihre Ergebnisse präsentieren?</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Blick auf die Förderung der SuS im Hinblick auf sprachliche/kulturelle und soziale Kompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Blick auf einzelne SuS in Bezug auf Arbeits- und Sozialverhalten</li> </ul>
-------------------------	--	---	--	--

Tabelle 7: Ausgewählte Aspekte der Auswertungsinstrumente zur Qualitätssicherung und Optimierung der schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt *Sprache durch Kunst*

Die Datenauswertung der hier dargestellten Evaluationsinstrumente erfolgte nach jedem abgeschlossenen Durchgang (Semester/Schulhalbjahr) des Projektes. Die folgende Grafik verdeutlicht welche Evaluationsinstrumente in den jeweiligen Semestern im Rahmen der Erarbeitung von *SdK*-Schulmaterialien eingesetzt wurden. Darauf basierend wurden die Schulmaterialien für jedes Semester optimiert und entsprechend angepasst. Durch Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Sprachdidaktiker\*innen, Kunstvermittler\*innen, Studierende, Lehrkräfte, Außenperspektive – uzbonn) sollte sichergestellt werden, dass das zuvor festgelegte Ziel, nämlich die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit der SuS durch ästhetische, handlungsorientierte Sprachbildung, mit den entwickelten Materialien und der entsprechenden Unterrichtsgestaltung bestmöglich erreicht werden kann.

Die Abbildung 12 zeigt einen Überblick über den Verlauf der Evaluation von schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt *Sprache durch Kunst*.

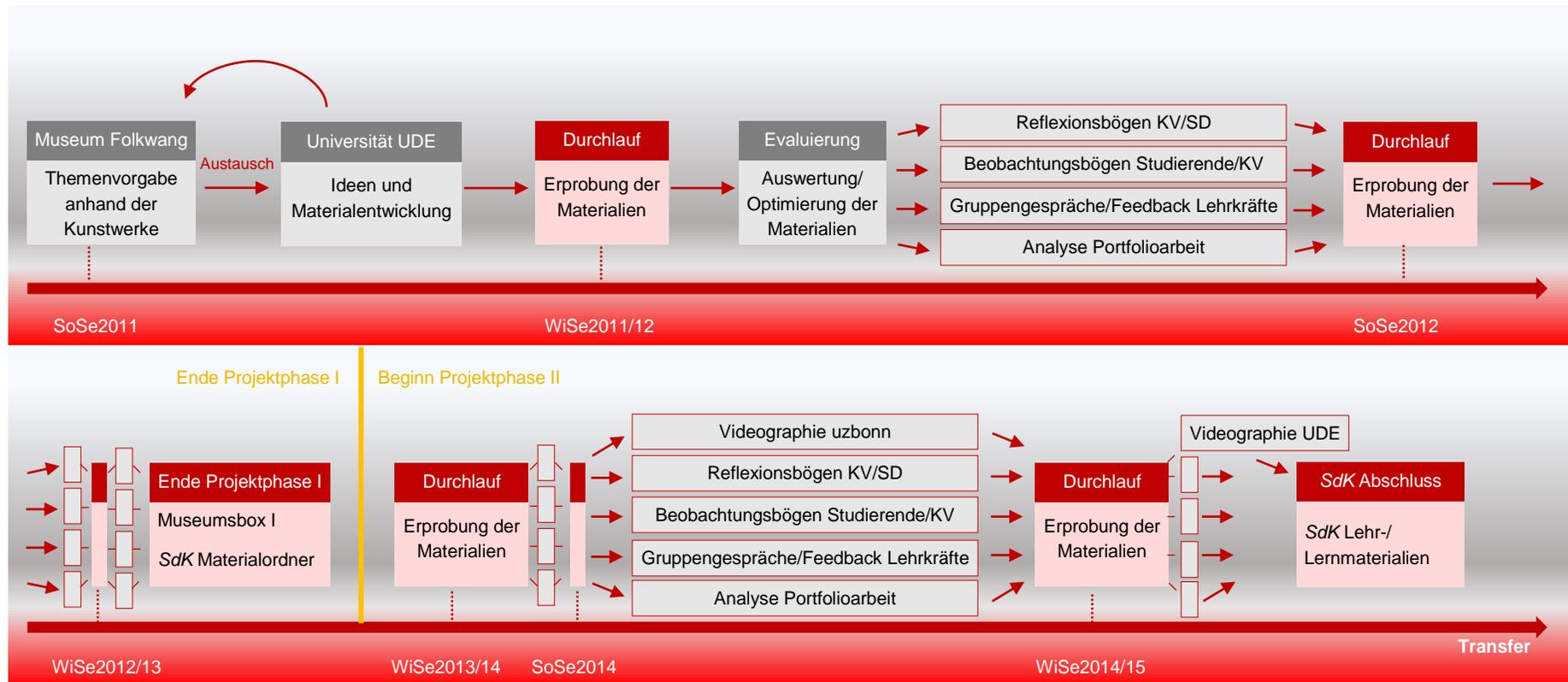


Abbildung 12: Verlauf der Evaluation von schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt *Sprache durch Kunst*

Wie aus der dargestellten Grafik ersichtlich wird, fand die Projektarbeit mit den SuS im Sommersemester 2011 lediglich im Museum Folkwang statt. Die Museumsworkshops basierten auf zweijähriger Erfahrung von *Sprache durch Kunst* (2009-2011), in denen das Projekt (Kooperation des Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen) von der PwC-Stiftung gefördert wurde (vgl. Unterkapitel 5.4). Im Sommer 2011 wurden von den Mitarbeiter\*innen der UDE in enger Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter\*innen des Museum Folkwang ergänzende, vertiefende Schulmaterialien entwickelt, die zum ersten Mal in der Schule im Wintersemester 2011/12 Anwendung fanden. Diese Materialien wurden kontinuierlich für jedes einzelne Semester überarbeitet und gegebenenfalls um weitere, neue Materialien ergänzt. Die Evaluation der Schulmaterialien erfolgte in der ersten Projektphase (bis zum Wintersemester 2012/13) auf der Grundlage von vier Evaluationsinstrumenten: Reflexionsbögen der Sprachdidaktiker\*innen, Beobachtungsbögen der Studierenden, ggfls. der Kunstvermittler\*innen, Feedback der Lehrkräfte und der Analyse der Portfolioarbeit (Ausarbeitungen der SuS). In der zweiten Projektphase (im Sommersemester 2014) wurden zusätzlich zu den vier Evaluationsinstrumenten Videodaten einer externen Fremdevaluation berücksichtigt (vgl. Unterkapitel 6.5). Mittels dieser Videografie wurde evaluiert, wie SuS mit Sprache an den verschiedenen Lernorten, Museum und Schule umgingen, wie sie auf die Sprechkanäle, die ihnen im Rahmen des Programms geboten wurden, reagierten und wie sich die Programmteilnahme auf deren Sprachkompetenzen, auf produktiver Ebene, auswirkte. Folgende Fragestellungen wurden in diesem Kontext leitend:

- *Wie reagieren SuS auf Sprechkanäle, die ihnen geboten werden? Greifen sie diese auf, können sie diese verwerten?*
- *Wie reagieren SuS auf handlungsorientierte Lernformen, die im Museum verwendet werden?*
- *Zeigt sich durch die Projektteilnahme eine Veränderung der Sprachhandlungskompetenz der SuS?*
- *Wie werden die im Museum angebotenen Handlungsformen mit der Spracharbeit in der Schule verbunden?*

Im Wintersemester 2014/15 wurden zudem Videodaten von der Universität Duisburg-Essen erstellt und ausgewertet, wobei weitere Leitfragen gestellt wurden:

- *Wie reagieren SuS auf Sprechanlässe und Schulmaterialien, die ihnen in der Schule geboten werden? Greifen sie diese auf, können sie diese selbstständig verwerten?*
- *Wie ist die Unterrichtsgestaltung? Wie ist das Verhältnis zwischen Frontalunterricht und den schülerzentrierten Arbeitsphasen? Inwieweit sind die erstellten Materialien für eine erfolgreiche Umsetzung in den schülerzentrierten Arbeitsphasen geeignet?*

Um zu zeigen, wie die Evaluation der Schulmaterialien durchgeführt wurde, wurde für diese Arbeit exemplarisch die Einheit *Körper und Körpersprache*, umbenannt in *Skulptur und Körpersprache* ausgewählt. Zur besseren Lesbarkeit wurde dieser Teil im Anhang 6.5. kompakt zusammengestellt. Die dort vorgestellten Abschnitte zeigen im Detail die Veränderungen der Einheit *Körper und Körpersprache* (*Skulptur und Körpersprache*).

Basierend auf den Videoaufnahmen des Sommersemesters 2014 wurden für das Wintersemester 2014/15 Videodaten im Rahmen dieser Einheiten erhoben. Ebenfalls finden diese Daten eine Berücksichtigung im Rahmen der Evaluation.

## 6.8 Handlungsempfehlungen für didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts

Die über mehrere Semester erarbeiteten und hier exemplarisch in einer Einheit vorgestellten Unterrichtseinheiten des Projektes *Sprache durch Kunst* (insgesamt 14; siehe Anhang 6.5.) zeigen eine Reihe von Herausforderungen in der Unterrichtsgestaltung auf. Gemeint sind u.a. institutionelle Begrenzungen der Schule, wie z.B. die Einengung durch den 45-Minuten-Takt, fehlendes freies Platzangebot durch beschränkte Positionierung von Tisch- und Sitzgruppen oder die Benotung, welche die Lehrkräfte in der Umsetzung einschränken können. Darüber hinaus zeigte sich im Rahmen des Projektes, dass ganzheitliche, interaktive und handlungsorientierte Arbeitsformen in Schulen einerseits einen eigenen Lernprozess erfordern bzw. die SuS an diese Formen erst herangeführt werden müssen. Werden diese Lernformen schrittweise eingeführt und von den

SuS erlebt, macht die Umsetzung allen Kindern gleich welchen Alters (im Projekt zwischen 9 und 13 Jahre alt) große Freude. Andererseits wurde deutlich, dass solche Arbeitsformen in der Spracharbeit in der Regel komplexe und grundsätzlich unvorhersehbare Erfahrungen mit sich bringen können, die maßgeblich von Personen, Rahmenbedingungen und situativen Variablen beeinflusst werden.

Auf der Grundlage der Erfahrungen im Projekt *Sprache durch Kunst* erwiesen sich für die Gestaltung ganzheitlicher, interaktiver und handlungsorientierter Impulse im Sprachunterricht folgende Kriterien/Handlungsempfehlungen als hilfreich:

#### 1. Organisatorische Gestaltung

- *Raum schaffen – Lernumgebung gestalten*

Während die „typische“ Klassenraumgestaltung passives Lernen im nicht-kommunikativen Frontalunterricht fördert, wird bei der Umsetzung kreativer Lernformen ein Raum benötigt, der genügend Bewegungsmöglichkeiten gibt. Von Vorteil sind Klassenräume, in denen Tische, Stühle und mehr bei Bedarf schnell anders angeordnet werden können z.B. für Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Museumsgang, Unterrichtsgespräch im Kreis, Bewegungsspiel usw. Sollte die Umsetzung von bestimmten Aktivitäten im Klassenraum nicht möglich sein, lohnt es sich, dafür auf andere Räume wie Schulhof, Sporthalle oder Mensa auszuweichen.

- *Zeitraum – Lernzeitraum verlängern (Doppelstunde)*

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Sprachunterrichts, in dem experimentierendes und handlungsorientiertes Lernen realisiert und erprobt wird, erfordert mehr Zeit als eine Unterrichtseinheit (45 Minuten). Über die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten hinaus wird hier die kreative Auseinandersetzung mit Dingen und Sachverhalten ermöglicht. Hierbei wird einerseits der handelnde Umgang mit Sprache gefördert, andererseits werden Sozialformen praktiziert, die soziale Beziehungen fördern (Unterrichtsgespräche, Partner-/Kleingruppenarbeit etc.). Es bietet sich an, einen so gestalteten Sprachunterricht im Rahmen einer Doppelstunde (90 Minuten) durchzuführen. In einer Doppelstunde ist es eher

möglich, mit SuS all diese Lernmethoden zu trainieren, sie individuell zu fördern und zu mehr Selbständigkeit in der Umsetzung der jeweiligen Aktivitäten zu erziehen.

Vor allem in unruhigen Klassen eignet sich die Umsetzung in einer Doppelstunde, da bei 45 Minuten manchmal wenig Zeit für den eigentlichen Inhalt bleibt oder die kreative Auseinandersetzung mittendrin unterbrochen werden muss.

## 2. Inhaltliche Gestaltung – Umsetzung des Unterrichts

- *Alle SuS gleichzeitig aktivieren*

Um den handelnden Umgang mit Sprache zu fördern und die SuS zum Lernen zu motivieren, müssen ihnen Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch, zur Bewegung, zur Aktivität gegeben werden. Am effektivsten ist es, die SuS zur Zusammenarbeit mit einer/m Partner\*in oder in der Gruppe aufzufordern, da in solchen Übungsformen die SuS Aktivität besonders hoch ist. So können sich die SuS beispielsweise gegenseitig Begriffe anhand des Bildmaterials erklären lassen, sich gegenseitig im geschützten Raum selbst verfasste Texte vorlesen und gemeinsam bearbeiten, Sachtexte lesen und Inhalte reflektieren, Präsentationen gemeinsam vorbereiten u.v.m.

Die gleichzeitige Aktivierung aller SuS bedeutet, dass diese auch nach dem Ende der eigenen Erarbeitungsphase z.B. an der Präsentation der Ergebnisse der anderen Partner- oder Gruppenarbeit weiterhin aktiv teilnehmen. Beispielsweise lassen sich beim Nachstellen eines Kunstwerkes als Standbild alle Kinder in eine „frontale“ Präsentation aktiv einbeziehen, indem das Publikum um Verbesserungsvorschläge oder Korrektur der Position der jeweiligen Figuren im Bild gebeten wird oder indem die SuS angeregt werden den jeweiligen Personen im Standbild Fragen zu stellen. Die Idee ist, den SuS erneut eine Aufgabe zu geben, in der sie den Sinn für ihre Beteiligung entdecken.

Mit Blick auf unterschiedliche Sprachfähigkeiten der SuS kann die gleichzeitige Aktivierung nur dann erfolgen, wenn die Aktivitäten so gestaltet sind, dass sich alle Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten beteiligen können. Das bedeutet Aktivitäten durchzuführen, bei denen die SuS die Möglichkeit eines individuellen Zugangs, einer individuellen Herangehensweise bekommen. Beispielsweise könnten sie bei der Präsentation, beim Nachstellen einer Szene anhand eines

Kunstwerkes kreativ sein, in diesem Sinne selbst entscheiden, ob sie ein Geräusch machen, ein einzelnes Wort in der dargestellten Gefühlslage äußern, oder ob sie einen Satz oder einen Monolog äußern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich alle SuS an der Erarbeitungsphase beteiligen und durch den kreativen Zugang nach und nach ihre Hemmungen überwinden und die Bereitschaft entwickeln, ihre Ergebnisse der Gruppe vorzustellen.

- *SuS eine ganzheitliche Aktivierung ermöglichen*

Um den Erwartungen der heterogenen SuS-Gruppen zu entsprechen, in diesem Sinne, dass die verschiedenen Lerntypen (visuell, auditiv, kinästhetisch) gleichermaßen angesprochen werden, ist es wichtig, den Sprachunterricht so zu gestalten, dass der Lehrstoff über alle Sinneskanäle Sehen, Hören, Fühlen und über Selbsterfahrungen verankert wird. Informationen, die gleichzeitig über alle diese Kanäle empfangen werden, werden auf vielfältige Weise vernetzt, wodurch das Wissen nachhaltiger wird.

Unter diesem Gesichtspunkt reflektierter Unterricht bedeutet Einsatz von zusätzlichem Bildmaterial (z.B. Poster, Plakate, Bildkarten) für kommunikative Übungen, Einsatz verschiedener Farben, um z.B. zusammengehörige Inhalte schnell als solche zu identifizieren, Durchführung von Diskussionen, lautes Vorlesen der Texte, Einsatz von Musik und das praktische Erleben, z.B. durch mimische und gestische Darstellung der zu erlernenden Wörter oder durch Bewegung. Als essentiell für den aktiven Sprachgebrauch erwiesen sich im Projekt *Sprache durch Kunst* der Praxisbezug z.B. durch Requisite (z.B. goldener Bilderrahmen, persönliche Gegenstände der SuS, museale Exponate) und die Anwendung des Gelernten auf eine konkrete Situation wie z.B. Rollenspiele anhand der Kunstwerke. Vor allem der spielerische „so-tun-als-ob“-Ansatz ermöglicht es den SuS, in die Rolle einzutauchen, in einer Handlung zu versinken und so Handlungsmuster und vorgegebene sprachliche Mittel zu erproben und zu variieren.

- *Rhythmisierung der Unterrichtseinheit*

Ein wichtiger Schlüssel, um sicherzustellen, dass die SuS konzentriert und leistungsfähig bleiben, ist die Rhythmisierung der zur Verfügung stehenden Zeit. Gemeint ist hiermit der Wechsel zwischen aktiven und passiven Phasen, zwischen Anspannung und Entspannung, zwischen Phasen des kognitiven

Lernens und den Bewegungspausen, die allerdings nicht um des Tätigseins willen erfolgen, sondern ebenfalls dem Zweck der sprachlichen Aktivierung dienen. Hier empfiehlt es sich, die klassischen Erklärungs- und Präsentationselemente (z. B. der Grammatik) mit spielerischen, aktiven Phasen, in denen der Lernstoff wiederholt wird, abzuwechseln. Auch körperliche und mentale Entspannungsübungen wie Phantasiereisen (*SdK-Einheit Fläche und Raum*) sollten zur Wiederholung eingebaut werden, da sie dem Gehirn Zeit geben, Lernstoff zu verarbeiten. Gerade in Phasen, in denen die Konzentration der SuS nachlässt, ist es ratsam, Kurzaktivierung einzubauen, um Schwung in die Gruppe zu bringen. Gemeint sind hiermit kurze Körperübungen, die den Kreislauf anregen und gleichzeitig dafür genutzt werden können die Arbeitsphasen voneinander abzugrenzen. Generell sollte auch im Sprachunterricht im Sinne der Erhaltung der Konzentration jede Gelegenheit genutzt werden, den SuS Bewegung zu ermöglichen.

Aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte im Projekt *Sprache durch Kunst* geht hervor, dass die rhythmisierte Gestaltung des Unterrichts das Interesse und die Aufmerksamkeit der SuS steigert. Gleichzeitig wurde beobachtet, dass zu Beginn des Projektes, als mehr Bewegung in den Unterricht eingeführt wurde, die SuS anschließend teilweise schwer zu beruhigen waren. Es zeigte sich jedoch immer wieder, dass wenn während und nach diesen aktiven Bewegungsphasen etwas nicht wie erwartet erfolgte, dies in den meisten Fällen nicht an der vermehrten Bewegung im Klassenraum lag, sondern an etwas anderem, wie z.B. ungenauen Anweisungen, zu langen Verlauf oder an einer negativen Gruppendynamik.

- *Wechsel von Sozialformen – Fokus auf kooperative Sozialformen*

Ein wichtiger Faktor in Bezug auf den Unterrichtsrhythmus ist ebenfalls der Wechsel von Sozialformen, von individuellen und kooperativen Lernformen, von konzentrierter Einzelarbeit und intensiver Zusammenarbeit. Während die Einzelarbeit eine selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den inneren Rückzug ermöglicht, regt die Gruppenarbeit unterschiedlicher Größe und wechselnder Zusammensetzung das Interesse und die Kreativität der SuS an. Hierbei wird in Partner- und Gruppenarbeit die eigene Erlebnisfähigkeit erweitert. Das Plenum wiederum stärkt das Gruppengefühl und die gegenseitige Akzeptanz

in der Klasse. Es ist wichtig, dass die SuS jede dieser Formen der Einzel-/Zusammenarbeit abwechselnd erleben.

Beim ganzheitlich, kreativ gestalteten Sprachunterricht sollte der Fokus auf der Förderung von Interaktion und Kommunikation liegen. Daher ist es wichtig, in diesem Zusammenhang, zielgerichtete Aktivitäten zu arrangieren und umzusetzen, die Partner- und Gruppenarbeit erfordern. Die Bewältigung von kreativen Aufgaben, bei denen beispielsweise zuvor eingeführte sprachliche Mittel in ein Gedicht oder in ein Rollenspiel eingearbeitet werden sollen, erfordert von den SuS inhaltliche und organisatorische Abstimmungsprozesse, so dass die Sprache in einer authentischen Situation angewendet wird. So entsteht ein förderlicher Kommunikationsrahmen, in dem kreative Lösungswege diskutiert, analysiert und erprobt werden und den SuS gleichzeitig eine gemeinsame Erfahrung ermöglicht wird.

- *Bildung von leistungsheterogenen Kleingruppen*

Um alle SuS bewusst individuell fördern zu können, empfiehlt es sich, leistungsheterogene Kleingruppen zu bilden. Die Reflexionsbögen der Sprachdidaktiker\*innen zeigen, dass sich die Nichtberücksichtigung<sup>300</sup> der unterschiedlichen Leistungen der SuS bei der Gruppenbildung sehr negativ auf die Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Motivation der SuS und die Disziplin im Klassenraum auswirkt. Während die leistungsstärkeren Gruppen die Aufgabe erledigten und sich manchmal langweilten, arbeiteten die leistungsschwächeren Gruppen weiter, einige der SuS waren frustriert, weil sie die Unterstützung der Sprachdidaktikerin benötigten. Auf diese Weise verloren sowohl die leistungsstärkeren als auch die schwächeren SuS ihre Motivation und die Freude an der jeweiligen Aktivität.

Im Gegensatz dazu wurde bei den Aktivitäten, bei denen SuS-Leistungen bei der Gruppenbildung berücksichtigt wurden, beobachtet, dass sich die SuS in den leistungsheterogenen Gruppen gegenseitig unterstützten und voranbrachten.

---

<sup>300</sup> Die Nichtberücksichtigung der SuS-Leistungen bei der Gruppenbildung war kein beabsichtigtes sprachdidaktisches Vorgehen. Es lag vielmehr daran, dass die Sprachdidaktikerin, vor allem zu Anfang des Projektes, die Klasse nicht kannte und die Rücksprache mit der Lehrkraft und die gezielte Vorbereitung der Gruppenarbeiten nicht immer im Vorfeld stattfinden konnte. Auf diese Weise konnten jedoch die unterschiedlichen Herangehensweisen in den verschiedenen Klassen/Gruppen besser beobachtet und Rückschlüsse daraus gezogen werden.

Es zeigt sich, dass die Bildung leistungsheterogener Gruppen sowohl zum Erfolg leistungstärkerer als auch leistungsschwächerer SuS beiträgt, wenn die Interaktion in der Gruppe genutzt wird, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen. Bei einer so gestalteten Gruppenarbeit profitieren beide „Parteien“ voneinander. Während der/die stärkere Schüler\*in hilft, den Inhalt zu verstehen, dringt er/sie durch seine Erklärung und Unterstützung noch tiefer in den Stoff ein. Der/die schwächere Schüler\*in profitiert davon, weil ihm/ihr einerseits die Inhalte neu oder auf eine andere, möglicherweise verständlichere Weise erklärt werden und andererseits er/sie aktiv, durch den/die stärkere/n Schüler\*in an den Inhalten arbeitet.

- *Gruppeneinteilung bewusst gestalten*

Bei der Umsetzung ganzheitlicher, kreativer Impulse im Sprachunterricht ist eine kreative Gruppenbildung unabdingbar. In mehreren Klassen/Gruppen im Projekt stellte sich heraus, dass die SuS es gewohnt sind, vorwiegend einfach und bequem ihrem Platz entsprechend in Gruppen eingeteilt zu werden. Dass sich dies meist negativ auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt, weil dadurch eher Cliques statt guter Lerngruppen gebildet werden, wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Wenn es um einen kurzen schnellen Austausch zwischen den SuS gehen soll, ist dieses Vorgehen sicherlich auch legitim.

Eine gute Lernatmosphäre und ein kommunikativer Sprachunterricht leben jedoch davon, dass möglichst viele SuS mit vielen anderen zusammenarbeiten. Der gezielte kreative Einsatz von unterschiedlichen Varianten zur Gruppenbildung bringt einerseits Abwechslung in die Unterrichtsgestaltung, andererseits können die SuS nicht „tricksen“, damit sie in die gleiche Gruppe kommen, wodurch der Kontaktaufbau zwischen den SuS, die sonst eher nicht zusammenarbeiten würden, gefördert wird. Die immer wechselnden Arbeitsgruppen und Gruppengrößen ermöglichen den SuS sich in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen neu zu erfahren. Hin und wieder gibt es jedoch Themenbereiche, die die SuS lieber mit den vertrauten Partner\*innen bearbeiten möchten. An dieser Stelle ist es sinnvoll, die SuS ihre Gruppenkonstellation selbst wählen zu lassen.

- *Verständlichkeit der Aufgabenstellung sichern*

Eine effektive handlungsorientierende Partner-/Gruppenarbeit verlangt von der Lehrkraft eine klar formulierte und eindeutige Aufgabenstellung als auch eine klare Zielsetzung. Durch die verständliche Aufgabenformulierung unter Berücksichtigung sprachlicher Aspekte wie Klarheit, Komplexität, Wortschatz und Satzbau kann sichergestellt werden, dass alle SuS verstehen, was in einer Aufgabe von ihnen verlangt wird. Durch das Formulieren des Ziels und eine kurze Begründung für die Auswahl der Methode kann sichergestellt werden, dass die SuS die Aktivität ernst nehmen und sie nicht als eine Spaßaktivität ansehen.

Dies gilt insbesondere für die Gestaltung von Aktivitäten mit viel Bewegung, bei denen der mündliche Austausch angeregt wird und bei denen zunächst keine Vorlagen/Arbeitsblätter mit der Aufgabenstellung verwendet werden. Hierbei ist es wichtig, komplexe Arbeitsaufträge an der Tafel auch farblich zu visualisieren, und die einzelnen Schritte mit den SuS zu besprechen. Als sehr hilfreich erwies sich im Projekt *Sprache durch Kunst*, im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Schritte der Aufgabenstellung diese noch einmal von den SuS selbst erklären zu lassen. Diese Vorgehensweise stellt sicher, dass die Aktivität nicht unterbrochen werden muss oder die SuS nicht durch Unsicherheit die Motivation oder Freude an der Aufgabe verlieren, da sie jederzeit den Tafelanschrieb nutzen können, um zu überprüfen, was in welcher Reihenfolge getan werden soll.

Damit die mündliche Anweisung strukturiert kommuniziert werden kann, empfiehlt es sich, den Ablauf der Aktivität bzw. die Aufgabenstellung vorab zu verschriftlichen. Aufgeschrieben wird, was gesagt wird und welche Handlungen hierbei ausgeführt werden. Videobeobachtungen und Rückmeldungen der am Projekt beteiligten Lehrkräfte zeigen, dass die Umsetzung einzelner kreativer Aktivitäten nicht immer wie geplant durchgeführt werden konnte und teilweise sogar aufgrund einer unklaren Aufgabenstellung unterbrochen werden musste. Infolgedessen wurden alle Aufgabenstellungen, die sowohl als schriftliche Arbeitsaufträge als auch als mündliche Handlungsanweisungen zu kommunizieren waren, in mehreren Schritten (Ziele der Aufgabe formulieren, Entwurf der Aufgabenstellung schreiben, Arbeitsauftrag mit notwendigen Informationen ergänzen, mündliche Erklärung als ein Handlungsablauf aufschreiben) überarbeitet. Zu allen im Rahmen des Projektes *Sprache durch*

*Kunst* umgesetzten Aktivitäten wurden klare und verständliche Aufgabenstellungen und Anweisungen formuliert, die von den Lehrkräften als Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden können.

### 3. Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien

- *Einsatz von Hilfsmaterialien*

Um ganzheitliche Impulse im Rahmen des Sprachunterrichts initiieren zu können, bedarf es des Einsatzes zusätzlicher ansprechender Lehr- und Lernmaterialien. Dazu gehören sowohl praktische Materialien/Requisiten wie ein goldener Bilderrahmen oder Alltagsgegenstände, die zum Handeln und Sprechen anregen, als auch alle unterstützenden Materialien zur Gestaltung von Aufgaben, die auch den visuellen, auditiven und kinästhetischen Zugang ermöglichen. Das können Legematerialien/ästhetische Bildvorlagen sein, die zur Visualisierung, zum genauen Beobachten, Beschreiben und Vergleichen genutzt werden (vgl. die Aktivität *Skulptur oder Plastik* in der Einheit *Skulptur und Körpersprache*), entsprechende Audiodateien zur Identifikation oder Differenzierung von Geräuschen (vgl. Einheit *Expression*), Musik für die Gestaltung von Entspannungsübungen und Phantasiereisen (vgl. Einheit *Raum und Wahrnehmung*) oder auch Gegenstände, die beispielsweise im Zusammenhang mit einem musealen Exponat stehen und zunächst ertastet werden müssen (vgl. Einheit *Museum und Kunst*).

Im Rahmen des Projektes bewährte sich vor allem beim Rollenspiel, aber auch beim Schreiben der Texte (z.B. Fortsetzungsgeschichte in der Einheit *Bildgedichte*) der Einsatz von Bildern/Kunstwerken in Form von großformatigen Postern/Plakaten. Mit ihrer Hilfe lässt sich der Klassenraum ähnlich wie ein Museum gestalten, was die Gruppenarbeit erheblich erleichtert. Einerseits verschafft dies den SuS Bewegungsfreiheit, da sie in einer kleinen Gruppe vor dem Poster stehen, üben und sich nicht gegenseitig als Gruppen stören, andererseits erleichtert ihnen das große Format das Einnehmen der Körperhaltung und diese mit der jeweiligen Figur im Bild zu vergleichen und entsprechend zu korrigieren. Zudem verschafft das große Format den SuS einen Anreiz, sich mit dem Kunstwerk auseinanderzusetzen, denn anders als in einem Museum, in dem die Originale ausgestellt sind, können sie hier das Gemälde aus der Nähe betrachten und sich ihm schrittweise nähern.

Mit diesen hier skizzierten Kriterien/Handlungsempfehlungen wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, in erster Linie sind diese als Gestaltungsmöglichkeiten gedacht, die als Orientierung für Lehrkräfte dienen, die im Rahmen ihres eigenen Sprachunterrichts ganzheitliche, interaktive und handlungsorientierte Impulse setzen möchten.

## **7 Ergebnisse: Sprachkompetenzen und Einstellungen der Schüler\*innen im Projekt *Sprache durch Kunst***

Das übergeordnete Ziel der Arbeit ist die Analyse der sprachlichen Entwicklung der SuS im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst*. Durch den Vergleich zwischen der sprachlichen Entwicklung der im Rahmen von *Sprache durch Kunst* geförderten Kinder (= Projektkinder) mit einer Vergleichsgruppe, soll der Frage nachgegangen werden, ob die erwartete Leistungssteigerung der geförderten Kinder auf die gezielt eingesetzten Fördermaßnahmen, die kreativ handlungsorientierte Umsetzung des Projektes zurückzuführen ist. Als zentrale Fragestellung kann somit festgehalten werden: Profitieren speziell geförderte Kinder des Projektes *Sprache durch Kunst* auch in Bezug auf ihre Sprachkompetenz im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern mit einem vergleichbaren Sprachstand, für die es jedoch keine zusätzlichen schulischen Fördermaßnahmen gibt?

Ob und in welchem Bereich sprachlicher Fortschritt zu finden ist und wie er z.B. mit Elementen der Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängen könnte, sollte durch unterschiedliche Zugänge erhoben werden.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Erfassung einer allgemeinen sprachlichen Kompetenz gemessen mit C-Test, der sich bereits als Messinstrument für eine allgemeine Sprachfähigkeit bewährt hat (vgl. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006). Mit einem von Rupprecht S. Baur und Melanie Spettmann (Goggin) entwickelten C-Test (5. Jahrgangsstufe - s. Anhang 7.1., 6. Jahrgangsstufe - s. Anhang 7.2.) wurden die Sprachfähigkeiten aller teilnehmenden SuS und speziell gebildeter Vergleichsgruppen erhoben (vgl. Unterkapitel 7.2).

Ein zweiter Zugang zur sprachlichen Entwicklung der SuS sollte durch Analyse von erzählenden, kreativen Texten erreicht werden. Als Kenngrößen wurden dabei die syntaktische Entwicklung der Kinder sowie deren Wortschatzstruktur ins Auge gefasst. Bei der Betrachtung der Syntax sollte die Profilanalyse nach Grieshaber (2010)<sup>301</sup> eingesetzt werden.

---

<sup>301</sup> Vgl. hierzu auch Grieshaber (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.

Die Profilanalyse ist ein Diagnoseinstrument, bei dem die Satzmuster die entscheidende Rolle spielen, um den Sprachstand von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und zu beschreiben. Bei Grieshaber (2010) wird zentral auf die Stellung des Verbs im Satz geachtet und es wird anhand einer sieben-stufigen Skala die Sprachentwicklungsstufe festgelegt.

Im Laufe des Projektes stellte sich jedoch heraus, dass zu wenig themengebundene, frei (ohne Vorlage) geschriebene Prosatexte produziert und eingesammelt wurden. Zudem waren die vorliegenden Texte meist zu kurz (vgl. die Abb. 13 und Abb. 14), um sie mittels Profilsanalyse auszuwerten. Von der kurzzeitigen Überlegung, die Textproduktion durch geeignete Aufgabenstellungen einzufordern, wurde Abstand genommen. Letztlich wurde die Möglichkeit, sich in den Texten frei und kreativ auszudrücken und den Aufgaben ohne Einschränkungen zu begegnen höher bewertet als die evaluativen Gewinne durch eine Veränderung der Textproduktionsaufgabe bzw. das nachhaltige Einfordern von entsprechenden Texten.

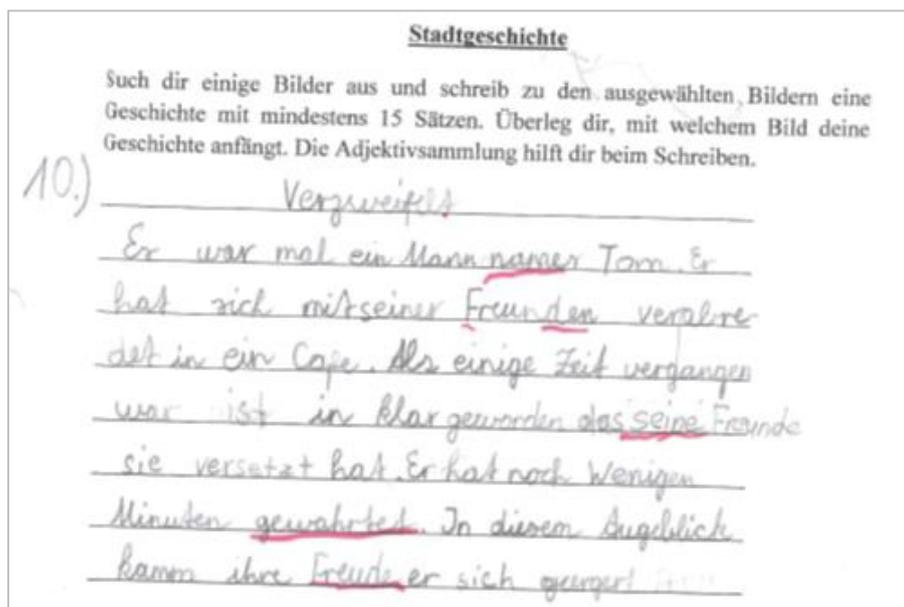


Abbildung 13: Text einer Schülerin (5. Klasse Realschule) geschrieben zu ausgewählten Fotos.

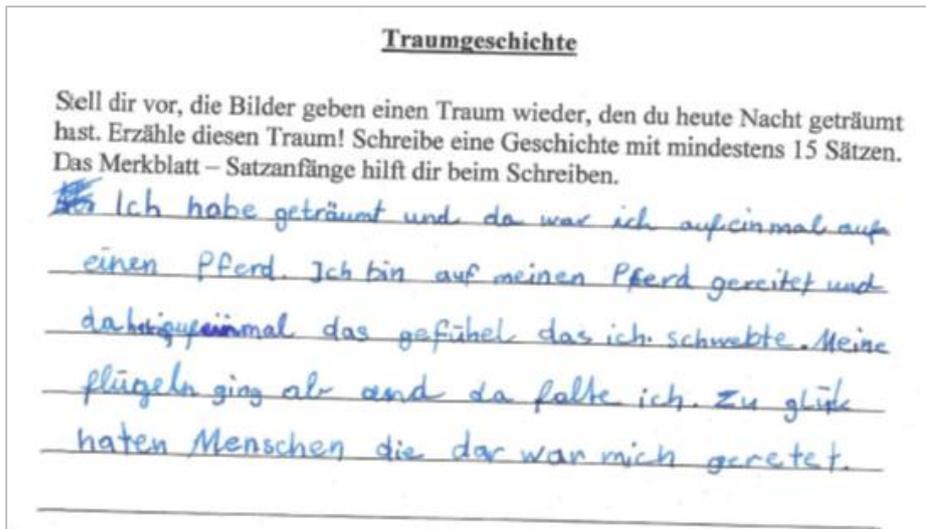


Abbildung 14: Text eines Schülers (5. Klasse Gesamtschule) geschrieben zum Bild von Keith Haring Retrospeckt (1989).

Da damit im Rahmen der Evaluation ein wesentlicher Aspekt verloren ging, wuchs die Bedeutung der anderen Instrumente und Fragestellungen.

In diesem Sinn rückt die Evaluation der Einstellungen der SuS gegenüber dem Projekt *Sprache durch Kunst* in den Mittelpunkt. Es soll identifiziert werden, ob die kreativ handlungsorientierte Umsetzung des Projektes *Sprache durch Kunst* als Merkmal identifiziert werden kann, das die Entwicklung personaler Faktoren wie Selbsteinschätzung oder Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht positiv beeinflusst. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, der in dem dritten (Sommersemester 2012 - s. Anhang 7.3.) und vierten (Wintersemester 2012/13 - s. Anhang 7.4.) Durchlauf des Projektes eingesetzt wurde.

Anhand ausgewählter Daten wird überprüft, ob die verschiedenen Zugänge miteinander korrelieren.

Die im Weiteren dargestellte Untersuchung gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird dargestellt, auf welcher theoretischen Grundlage die Merkmale für die Entwicklung des Fragebogens abgeleitet wurden, die für die Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens (WB) der SuS, ihrer eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht (LfD) und ihrer Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* (EzP) eine wichtige Rolle spielen dürften. Im Folgenden wird der Fragebogen vorgestellt und auf die Datengrundlage näher eingegangen. Anschließend

werden die Ergebnisse des Fragebogens (auch in der Korrelation mit dem C-Test) präsentiert und diskutiert.

Im zweiten Teil wird der C-Test als Messinstrument dargestellt und sein Einsatz begründet. In Anlehnung an den schon dargestellten Fragebogen wird auch hier das im Rahmen des Projektes eingesetzte Testset C-Test vorgestellt und die Datengrundlage beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im abschließenden Unterkapitel 7.2.3.

## 7.1 Selbsteinschätzung von Schüler\*innen

Die im Folgenden beschriebene Untersuchung beschäftigt sich mit der Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens (WB) der SuS in der Schule, ihrer eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht (LfD) und ihrer Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* (EzP). Hierfür wurde im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* ein Fragebogen entwickelt, der im Sommersemester 2012 und im Wintersemester 2012/13 eingesetzt wurde.

### 7.1.1 Begründung der Erhebung von Selbsteinschätzung

In den folgenden drei Abschnitten wird die theoretische Grundlage für die im Fragebogen eingebauten und abgefragten Merkmale näher erläutert. Jeder Abschnitt endet mit einer kurzen Darstellung von Faktoren, die im Zusammenhang mit dem Projekt *Sprache durch Kunst* evaluiert wurden.

#### 7.1.1.1 Das Wohlbefinden an der Schule

Welche Einstellungen die SuS zur Schule als Ganzes und welche spezifischen Einstellungen sie zu den einzelnen Fächern oder Unterrichtsaktivitäten haben, hängt von Erlebnissen und Erfahrungen ab, die sie an der Schule, in den jeweiligen Fächern mit den dort anwesenden Personen, vor allem Lehrkräften und Mitschüler\*innen, machen. Maßgeblich determiniert wird die Einstellung dadurch, wie die SuS ihren Schulalltag emotional bewerten bzw. ob sie sich in den jeweiligen Kontexten und Situationen wohl fühlen (vgl. Hascher/Bailod 2004, van Ophuysen 2008). Da das Wohlbefinden als eine Vorbedingung für

erfolgreiches Lernen zu verstehen ist<sup>302</sup> und um zu schauen, welche Bedeutung dem Projekt *Sprache durch Kunst* zugeschrieben werden kann, wurde in diesem Zusammenhang in der Essener Untersuchung zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern sich die SuS in ihrer Schule wohl fühlen.

Auch wenn das Wohlbefinden in der Schule als ein eigenständiges Ziel schulischer Arbeit definiert wird, liegt immer noch keine einheitliche allgemein akzeptierte Definition zu Grunde (vgl. Hascher et al. 2018). Hascher (Hascher et al. 2018: 71) spricht in diesem Zusammenhang von „[...] *einer paradoxen Entwicklung: Es besteht hoher Konsens dahingehend, dass Wohlbefinden in der Schule wichtig ist, aber zunehmender Dissens, was darunter zu verstehen sei*“. Die Problematik ergibt sich daraus, dass das schulische Wohlbefinden in früheren Arbeiten eindimensional konstruiert wurde, d.h. es wurde ‚reduziert‘ auf einzelne Aussagen zur Zufriedenheit in der Schule (vgl. u.a. Eder 1995, 2007; Schubert 2004; Gisdakis 2007; Liebers 2008). Zudem liegt keine Vergleichbarkeit der Ergebnisse vor, da die jeweiligen Studien unterschiedlich operationalisieren (vgl. Hascher/Edlinger 2009). Ein Blick in die einzelnen Studien zum schulischen Wohlbefinden macht deutlich, wie unterschiedlich dieser Begriff konzeptualisiert ist. Untersucht werden in diesem Zusammenhang sehr unterschiedliche (Teil-)Komponente wie z.B.:

- die Einstellung zur Schule,
- die allgemeine Bewertung der Schule,
- die Beziehungen zu Mitschüler\*innen und
- die Beziehungen zu Lehrkräften (vgl. u.a. Gisdakis, 2007),
- die Freude an der Schule,
- der Spaß im Unterricht,
- die Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht und die Bewertung der Unterrichtsinhalte (Mayr & Ulrich 2002; Wild 2002).

---

<sup>302</sup> Gemeint ist hiermit der Zusammenhang zwischen den positiven Emotionen und Lernerfahrungen (vgl. u.a. Götz/Zimngibl/Pekrun 2004; Hascher 2005; Sambanis 2013; Hascher/Brandenberger 2018).

Den wichtigsten Bezugspunkt der Essener Untersuchung stellt die mehrdimensionale Struktur<sup>303</sup> des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2002: 148) dar. Sie bezeichnet das „Wohlbefinden in der Schule“ als:

*„... einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell entstehen oder sich über einen längerfristigen Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren.“*

Hierbei stellt Hascher (u.a. Hascher/Baillod 2004: 134; Hascher/Lobsang 2004: 205) das Wohlbefinden als ein komplexes Phänomen dar und inkludiert sechs unterschiedliche Komponenten in ihre Bestimmung. Drei Faktoren zählt sie zu den positiven Gefühlen und Einstellungen: (1) *positive Kognitionen und Emotionen* gegenüber der Schule (z.B. Schule als sinnvoll beurteilen), (2) *Freude in und an der Schule* (z.B. Anerkennung durch Mitschüler\*innen) und (3) *schulisches Selbstbewusstsein* (z.B. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen). Drei weitere Faktoren beziehen sich auf negative Erfahrungen in der Schule: (4) *Sorgen und Probleme* wegen der Schule (z.B. sich Sorgen machen wegen der Schulnoten), (5) *körperliche Beschwerden* wegen der Schule (z.B. Herzklopfen bei der mündlichen Mitarbeit spüren), sowie (6) *soziale Probleme* in der Schule (z.B. Sorgen wegen der Beziehung zu Mitschüler\*innen).

In Anlehnung an die sechsdimensionale Struktur nach Hascher wurden in der Essener Untersuchung folgende Komponenten explizit berücksichtigt und im Fragebogen abgebildet: Empfindung der Gefühlslage in der Schule, Bewertung des schulischen Alltagserlebens (*positive Kognitionen und Emotionen*) und die soziale Integration (*Freude in und an der Schule*).

Gerade wenn es um das Wohlbefinden in der Schule geht, spielt das Mikrosystem der Schülerpersönlichkeit<sup>304</sup> (schulische Umwelt: SuS-SuS-Verhältnis und Lehrkraft-Schüler\*in-Verhältnis) eine entscheidende Rolle. Die

---

<sup>303</sup> Der Mehrkomponenten-Ansatz hat sich auch in weiteren Studien niedergeschlagen, nach wie vor besteht jedoch in der Forschung eine große Uneinigkeit darüber, welche der Komponenten das schulische Wohlbefinden ausmachen (vgl. hierzu Hascher et al. 2018).

<sup>304</sup> Vgl. Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an Bronfenbrenner 1981; die ausführliche Darstellung des Modells bei Hofmann und Sieberts-Reckzeh 2007.

sozialen Beziehungen in der Schule weisen eine Besonderheit auf. Ulich (2001: 51) spricht in diesem Zusammenhang von einer "Zwangsgruppierung" in der Schulklasse, da sich diese Gruppe nicht freiwillig zusammengefunden hat. Daher stellt die soziale Integration dieser Gruppe eine besondere Herausforderung dar, da es nicht offensichtlich ist, dass sich die SuS zusammengehörig fühlen und zusammenhalten. So kann die Gruppe als Stressquelle oder aber auch als wichtiges Unterstützungssystem gelten (vgl. Jerusalem und Mittag 1997 nach Raufelder 2010: 189).

Bereits in den früheren Untersuchungen (u.a. bei Eder 1995; Fend 1997; Pekrun 2000; Hölscher 2003) finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass gute Beziehungen zu anderen Mitschüler\*innen zu einer positiven Einstellung zur Schule beitragen, die Motivation fördern und mit dem schulischen Erfolg in Verbindung stehen. SuS, die von positiven Beziehungen in der Schule berichten, zeigen ebenfalls mehr Interesse und Eigeninitiative am schulischen Lernprozess (vgl. Raufelder 2010).

Hascher führt (Hascher/Bailod 2004: 133) soziale Integration und gegenseitige Unterstützung als „Schlüsselvariablen“ des allgemeinen Wohlbefindens<sup>305</sup> an. In ihren Untersuchungen (Hascher 2004: 272; Hascher/Lobsang 2004: 123) konnte sie Auswirkungen positiver sozialer Interaktionen zwischen den SuS auf mehrere Dimensionen des schulischen Wohlbefindens zurückführen. Vor allem den Interaktionen während der Schulpausen spricht sie eine große Bedeutung zu; so z.B.: je besser die Unterhaltung in den Pausen und das Gefühl, nicht allein zu sein, ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass die SuS eine positive Einstellung zur Schule, Freude an ihr und ein hohes schulisches Selbstwertgefühl entwickeln. Weiterhin führen angenehme Interaktionen dazu, dass weniger Sorgen wegen der Schule vorhanden sind und weniger körperliche Beschwerden auftreten. Gerade weil die Stärkung und Förderung der sozialen Integration<sup>306</sup> eine zentrale Rolle im Projekt *Sprache durch Kunst* gespielt hat, wurde die Frage zu Beziehungsaspekten zwischen den SuS mit in den Fragebogen aufgenommen.

---

<sup>305</sup> Gerade durch kooperatives Lernen im Projekt *Sprache durch Kunst* wurde der Versuch unternommen die soziale Integration zu stärken.

<sup>306</sup> Die Unterstützung einer kooperativen Kohärenz von SuS der 5. Jahrgangsstufen, die erst zu Anfang des Schuljahres als Klassenverband zueinandergefunden haben, war auch ein Ziel des Projektes *Sprache durch Kunst*.

Mittels dreier Fragen wurde das schulische Wohlbefinden in dem Fragebogen erhoben:

➤ Die Stimmung in meiner Schule ist angenehm

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

➤ Ich fühle mich von meinen Mitschülern akzeptiert

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

➤ Mein Schulalltag ist ...

[stressig, belastend - etwas anstrengend, aber ganz ok - eher locker - weiß ich nicht]

Wie bereits ausgeführt, wird das schulische Wohlbefinden der SuS von vielen Faktoren beeinflusst. Hascher und Hagenauer (2010: 20) zählen hier Einflussfaktoren auf, die sich drei Gruppen zuordnen lassen: individuelle Faktoren (z.B. Aspekte der Persönlichkeit, kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen), Faktoren im Rahmen des Unterrichts (z.B. Unterrichtsqualität, Betreuung durch die Lehrkraft oder soziale Integration im Klassenzimmer) und Schulsystem (z.B. Schulform, Schulstruktur, Passung der Jugendlichen zur Schule). Bei der Auflistung dieser Faktoren zeigt sich, dass sich auf allen Ebenen Interaktionen zwischen Person und Umwelt abbilden und in diesem Sinne beeinflussbar sind. Zusammenfassend bedeutet dies in der Schulpraxis:

- in den Schulen sollten die emotionalen und kognitiven Dimensionen des Wohlbefindens berücksichtigt werden,
- die Schulen sollten versuchen, die negativen Aspekte auszugleichen bzw. sich um ein Ungleichgewicht zu Gunsten positiver Aspekte bemühen,
- in den Schulen sollten die einzelnen Dimensionen des Wohlbefindens gezielt gefördert werden,
- die Schulen sollten den Schwerpunkt auf soziale Aspekte legen (vgl. u.a. Hascher, 2004a; Hascher, 2004b; Hascher & Baillod, 2004; Hascher & Lobsang, 2004).

Ausgehend von den Überlegungen, dass ein gutes Miteinander grundlegend für ein positives Lernklima ist, das sich wiederum positiv auf die Leistungen der SuS auswirkt, setzte sich das Projekt *Sprache durch Kunst* zum Ziel, soziale Interaktionen von Anfang an in die Aufgabenstellungen einzubinden und zu

intensivieren. Es war ein Anliegen im Projekt, sowohl im Museum als auch in der Schule Situationen zu schaffen, die das intensive und langfristige Erleben von positiven Emotionen hervorrufen. Laut Abele (1996) schneiden positiv gestimmte SuS vor allem in kreativen Aufgaben gut ab. Solche Emotionen, die in einer angenehmen Atmosphäre mit anderen SuS geteilt werden, sind für die Entstehung eines Zusammengehörigkeitsgefühls und eines schulischen Wohlbefindens besonders wichtig (vgl. Hascher 2005).

Die bisherigen zentralen Befunde zum Wohlbefinden in der Schule kommen zu keinem einheitlichen Ergebnis. Einige Studien zeigen, dass SuS in der Schule eher negative Gefühle empfinden und dass positive Gefühle lediglich mit ausgewählten Lernsettings verbunden sind (vgl. u.a. Bergmann/Eder 1995; Hascher 2004a; Prenzel et al. 1996). Im Gegensatz dazu deuten andere Studien darauf hin, dass sich Kinder und Jugendliche in der Schule wohl fühlen und positive Emotionen erleben können (vgl. u.a. Fend 1997; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1999; Büchner/Koch 2001; Zinnecker et al. 2002; Eder 2007; Gisdakis 2007). Die Befunde sollen jedoch nicht als ein Widerspruch interpretiert werden, denn Czerwenka et al. merken an, dass positive und negative Emotionen großen Schwankungen unterliegen: *„42,5% der Schüler erleben Schule einmal so und einmal anders, je nachdem welches Fach gerade angeboten wird, welcher Lehrer gerade unterrichtet, welche Veranstaltung gerade stattfindet oder mit welchen Klassenkameraden sie gerade zusammen sind.“* (Czerwenka et al. 1990: 158). Ebenfalls deuten Hascher und Lobsang (2004b: 204) an, dass sich die SuS in der Schule *„in einem Umfeld potenziell negativer und potenziell positiver Gefühle und Erfahrungen“* bewegen.

Insgesamt dokumentieren die SuS - insbesondere für die Grundschulzeit - weitgehend positive schul- und unterrichtsbezogene Einstellungen und darin einfließendes hohes Wohlbefinden (vgl. u.a. Czerwenka et al. 1990; Eder 1995a; 2007; Fend 1997; Rosenfeld/Valtin 1997; Oldenburg 2001; Schneider 2005). Dabei lassen sich geschlechts- und schulformspezifische Unterschiede feststellen, wobei die Befundlage dazu sehr heterogen ist (Czerwenka et al. 1999; Baumert et al. 2000; Lehmann et al. 2002; Zinnecker et al. 2002; Christen 2004; Harazd/Schürer 2006). So ermitteln Czerwenka et al. (1990: 152ff) ähnlich positive Werte für die Grundschule und die Hauptschule, gefolgt von einem

Gymnasium und mit deutlichem Abstand erst die Realschule. Ein völlig anderes Bild wurde in der Studie von Harazd und Schürer (2006) dargestellt, die feststellen, dass die höchste Schulzufriedenheit im Gymnasium und die niedrigste in der Hauptschule vorliegt. Daraus lässt sich schließen, dass hierbei entgegen der Argumentation von Czerwenka et al. (1990: 412, 415, 428) - der Unterricht in der Hauptschule wäre flexibler gestaltet, der Leistungsdruck wäre kleiner, die Lehrkräfte würden eine noch stärker beratende Rolle übernehmen - keinerlei Zuschreibung der jeweiligen Schulformen, bzw. den unterschiedlichen Schulstrukturen erfolgen kann. Fend und Sandmeier (2004: 170) bestätigen dasselbe: nicht die Schulform selbst bestimmt über das schulische Wohlbefinden, sondern die individuelle Position der SuS innerhalb der eigenen Schulklasse. Demnach fühlen sich gute Realschüler\*innen oftmals besser als schwache Gymnasiast\*innen (vgl. Fend und Sandmeier 2004: 170).

Ein bedeutsamer Faktor, der in Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden thematisiert wird, ist der Übergang in die weiterführende Schule. Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen bestätigen für die Sekundarstufe eine deutliche Abnahme des schulischen Wohlbefindens bzw. der positiven Bewertungen der Schule gegenüber (vgl. u.a. Czerwenka et al. 1990; Nölle 1993; Helmke 1993; Fend 1997; Eder 1995; 2007<sup>307</sup>; Hascher 2004; Zinnecker et al. 2002; Behnken et al. 2005; Heise/Rahm 2007). Dieser Rückgang der Lernfreude ist schon ab der dritten Klasse zu verzeichnen und vor allem auf die Notengebung bzw. Zeugnisse (vgl. Helmke 1993) und den steigenden Leistungsdruck (vgl. Valtin 2002: 113ff; Wagner/Valtin 2003) zurückzuführen. In diesem Zusammenhang stellt sich gerade der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I als besonders herausfordernd dar. Czerwenka et al. (1990: 161) schreiben dazu, dass die SuS der Orientierungsstufe<sup>308</sup> mehr Gründe haben, sich über die Schule zu beschweren als diese zu loben, da bereits der Lehrer-, Noten-, Zeit- und Schulordnungsdruck zu wirken beginnen. Lipkowski (2017: 125) weist darauf hin, dass der Wechsel vom Prinzip der Klassenlehrkraft zum Prinzip der Fachlehrkraft

---

<sup>307</sup> Während Eder (1995) in einer Umfrage unter SuS der vierten bis zwölften Klasse die deutlichsten Unterschiede zwischen SuS der vierten und fünften Klasse feststellte, berichtete Fend (1997) auf der Grundlage seiner Daten, dass SuS der sechsten bis zehnten Klasse die stärksten Einbrüche beim Wechsel von der sechsten in die siebente Klasse aufwiesen.

<sup>308</sup> An dieser Stelle spricht Weißbach (1986) vom Sekundarstufenschock und macht dafür in erster Linie vor allem die veränderten schulischen Rahmenbedingungen wie z.B. neue Schulfächer, neue Lehrkräfte, veränderte technische Anforderungen und neue Arbeitsformen verantwortlich.

nicht nur im Bereich der sozialen Beziehungen, sondern auch in den Sprachanforderungen eine Veränderung mit sich bringt. Hierbei würde der Übergang in ein Gymnasium mit dem Konkurrenzdruck in einer leistungsstarken Gruppe nachteilige Effekte für das Wohlbefinden mit sich bringen (vgl. auch Köller 2004).

Zusammenfassend lässt sich für den Faktor ‚Wohlbefinden‘ feststellen, dass in einzelnen Studien Verallgemeinerungen vorgenommen werden, die in anderen Studien nicht bestätigt werden können. Neben vielen abhängigen oben beschriebenen Variablen, können auch ganz andere Sachverhalte als Einflussfaktoren interpretiert werden. Auf der Grundlage der Erfahrungen im Projekt *Sprache durch Kunst*, das als schul-museumspädagogisches Experiment zu betrachten ist, wird unter Berücksichtigung der unklaren wissenschaftlichen Diskussion abgefragt, ob andere Lehr-Lernsituationen (ganzheitlicher Ansatz bei der Unterrichtsgestaltung unter Einbezug des außerschulischen Lernortes Museum) die Veränderung von Einstellungen gegenüber der Schule als wichtiger Faktor herausgearbeitet werden können (vgl. Unterkapitel 7.1.5.1).

In Anlehnung an die oben aufgeführte Literatur soll mit den bereits vorgestellten Fragen zum schulischen Wohlbefinden untersucht werden, ob sich Unterschiede im Hinblick auf die Jahrgangsstufe, das Geschlecht oder die Schulform zeigen. Zusätzlich wird überprüft, ob es Gruppenunterschiede von am Projekt teilnehmenden Kindern gibt.

#### 7.1.1.2 Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht

*„Sprache hat grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. [...] Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für alle Kinder Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens“* (KMK 2005: 6).

Weil im Mittelpunkt des Deutschunterrichts die sprachliche Bildung steht, leistet dieses Fach einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung der Bildungsziele, einen Beitrag *„zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit umfassen.“* (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen 2019: 8). In diesem Sinne ist der sichere Gebrauch gesprochener und

geschriebener deutscher Sprache eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe bzw. Teilnahme an den kulturellen, sozialen und politischen Ereignissen und für schulische wie berufliche Bildung. Der Erwerb der Kompetenzen und des Handlungswissens erfolgt im Deutschunterricht in der Auseinandersetzung mit Sprache, Literatur, Texten, Kommunikation und Medien. Ebenfalls wird hier die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (Kreativität), verstanden als Teil der ästhetischen Bildung, geschult.

Vor diesem Hintergrund kommt dem Deutschunterricht eine orientierende Funktion zu, da die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen für die Arbeit in anderen Fächern und für fachübergreifende Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, wie z.B. Bildung für die digitale Welt, Bildung für nachhaltige Entwicklung, kulturelle und interkulturelle Bildung<sup>309</sup> genutzt werden können. Hierbei wird von den SuS erwartet, dass sie in allen weiteren Fächern sprechen, zuhören, lesen und schreiben und dabei ebenfalls die Strukturen und Möglichkeiten der deutschen Sprache reflektieren können (z.B. beim Umgang mit verschiedenartigen Texten und Medien oder in verschiedenartigen Kommunikationssituationen).

Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, dass die SuS im Deutschunterricht positive Erfahrungen machen und dadurch ihr Interesse und ihre Motivation, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen, gefördert wird und die Kinder insgesamt in ihren sprachbezogenen Kompetenzen „gestärkt“ werden. Es wäre wünschenswert, dass sich die positiven Erfahrungen mit der deutschen Sprache im Deutschunterricht auf die SuS in der Hinsicht auswirken, dass sie Lust bekommen sich mit der Sprache ebenfalls in anderen Fächern auseinanderzusetzen.

Ein leitendes Ziel des Projektes *Sprache durch Kunst* war es, den SuS z.B. durch Gestaltung von szenischen und/oder akustischen Darstellungen zu unterschiedlichen Kunstwerken Möglichkeiten einer kulturellen Teilhabe im Sinne von Selbstwirksamkeit zu erleben, d.h. ihnen das Gefühl zu geben, an für sie wichtigen, Gestaltungsprozessen mitwirken zu können und ihr eigenes Tun und Gestalten dabei als wirksam zu erleben (vgl. Peters 2012/13). Um zu überprüfen, ob sich solche Erfahrungen im Projekt positiv auf den Deutschunterricht

---

<sup>309</sup> Vgl. hierzu Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen 2019; 10.

auswirken bzw. ob es dem Projekt *Sprache durch Kunst* gelingt, die Haltungen der SuS zum Deutschunterricht zu beeinflussen, wurde zunächst das schulische Selbstkonzept, bzw. das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch, definiert als die subjektive Einschätzung der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeiten im Deutschunterricht erfragt (vgl. Schöne et al. 2003). Ausgangspunkt der Essener Untersuchung war die Annahme, dass die allgemeine Einstellung der SuS zur Schule mit der Einstellung zu bestimmten Fächern zusammenhängt und eng verknüpft ist mit dem Wohlbefinden in der Schule (vgl. van Ophuysen 2008; Christen 2004). Wichtige Einflussfaktoren, die sich auf die Einstellungen der SuS auswirken sind: Lehrkräfte, Lerngegenstände, didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht, Klassenklima bzw. das Verhalten von und zu den Mitschüler\*innen (u.a. Czerwenka et al. 1990; Hascher/Baillo 2000). All diese Faktoren korrelieren miteinander und wirken sich positiv oder negativ auf Einstellungen, Interessenentwicklung, Lernfreude, Wohlbefinden, Lern- und Handlungsbereitschaft und das Selbstkonzept aus (Hascher/Baillo 2000). In mehreren Untersuchungen wurde ebenfalls der Zusammenhang zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Schulleistungen nachgewiesen (vgl. u.a. Marsh et al. 2005; van Ophuysen 2009). Es handelt sich hierbei um einen reziproken Zusammenhang (vgl. u.a. Helmke 1992; van Aken et al. 1997; Marsch/Köller 2003), d.h. einerseits führt eine höhere Leistung zu einem stärkeren Selbstkonzept, andererseits wirkt sich ein stärkeres Selbstkonzept auf die schulischen Leistungen aus.

Dementsprechend wurde in dem bei *Sprache durch Kunst* eingesetzten Fragebogen eine Frage zu fachlichen Leistungen gestellt. Hierbei wurden jedoch nicht die tatsächlichen Noten aus dem Deutschunterricht herangezogen, sondern die SuS wurden gebeten, anhand einer Schulnotenskala ihre bis zu diesem Zeitpunkt im Deutschunterricht erbrachte Leistung zu beurteilen. Da die Leistung der SuS im Unterricht von den Lehrkräften anhand von Schulnoten sichtbar gemacht wird und dies in hohem Maße auch die Lernmotivation beeinflusst, wurde die Relevanz von Schulnoten ebenfalls aus Sicht der SuS erhoben. Darüber hinaus wurde ein Schwerpunkt der Befragung zum Deutschunterricht auf die Darstellung von Zufriedenheit, motivationalen Einstellungen und fachbezogenem Selbstkonzept (hier bezogen auf Grammatik, Mündlichkeit und

Schriftlichkeit<sup>310</sup>), sowie auf die Einschätzung des eigenen Lernverhaltens gelegt. Die Erstellung der Items erfolgte in Anlehnung an Studien zu Lern- und leistungsbezogenen Einstellungen wie PISA (Kunter et al. 2002), DESI (Wagner et al. 2009) und die KESS-Studie 7 (Bos et al 2009).

Anhand von neun Fragen wurde die Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht mit dem Fragebogen von *Sprache durch Kunst* erhoben:

- Ich nehme gerne am Deutschunterricht teil.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Meine Leistung im Fach Deutsch ist:

[sehr gut - gut - befriedigend - ausreichend - mangelhaft – ungenügend]

- Ich glaube, dass ich im Fach Deutsch noch besser werden kann.

[stimmt genau - stimmt vielleicht - stimmt ein bisschen - glaube ich nicht – unmöglich]

- Es ist mir wichtig, welche Noten ich im Deutschunterricht bekomme

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Die deutsche Grammatik ist einfach.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Die mündliche Beantwortung von Fragen im Deutschunterricht fällt mir leicht.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Das Schreiben von Texten im Deutschunterricht fällt mir leicht.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Auch, wenn ich mich noch so anstrengte, meine Noten werden dadurch im Deutschunterricht doch nicht besser.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Wenn ich im Deutschunterricht aufgerufen werde, habe ich Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

---

<sup>310</sup> Hierbei geht es um das übergeordnete Ziel des Sprach-/Deutschunterrichts, dessen Aufgabe darin besteht, die Sprachkompetenzen und Sprachhandlungsfähigkeit in den drei Komponenten: produktiv (Sprechen/Schreiben), rezeptiv (Hören/Lesen) und reflexiv (Sprachbetrachtung/Sprachbewusstsein), zu fördern (vgl. Fix 2006: 702).

Da der Schwerpunkt der Sprachförderung im Projekt *Sprache durch Kunst* auf die produktiven Kompetenzen und das Sprachbewusstsein gelegt wurde, wurden eben diese Komponenten in Bezug auf den Deutschunterricht erfragt.

In diesen Daten wurde ebenfalls nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Jahrgangsstufen, Geschlechtern und der Schulformen zwischen den jeweiligen Gruppen gesucht.<sup>311</sup>

### 7.1.1.3 Einstellung zur Kulturellen Bildung - *Sprache durch Kunst*

Schule ist der Ort, an dem allen SuS die Möglichkeit gegeben wird, mit kultureller Bildung auch im Sinne der künstlerischen Praxis in Kontakt zu treten. Die Praxis der kulturellen Bildung wird in der Schule auf vielfältige Weise umgesetzt. So führen Stute und Wibbung (2014) u.a. folgende Bestandteile der kulturellen Bildung in der Schule auf:

- *„Musik-, Kunst-, Textilunterricht (Darstellen & Gestalten an der Gesamtschule),*
- *vielfältige künstlerisch-kulturelle Bildungsangebote (Arbeitsgemeinschaften, Chöre, Bands, Projekte),*
- *Museums-, Theater- und Archivbesuche (informell [punktuelle Ausflüge] oder als dritter Lernort systematisch eingebunden in Unterrichtseinheiten),*
- *Kooperationen mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen,*
- *künstlerisch-kulturelle Bindungsangebote auch im nichtkünstlerischen Fachunterricht (z.B. wird im sprachlichen Unterricht die jeweilige Nationalliteratur aufgegriffen, Tanz im Sportunterricht).“*

All diese Bestandteile der kulturellen Bildung finden sich im Projekt *Sprache durch Kunst* wieder. Der ganzheitliche Lernansatz „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ wird bei *Sprache durch Kunst* in der Begegnung mit dem Original<sup>312</sup>, in der Auseinandersetzung mit den Werken der bildenden Kunst umgesetzt und ist hierbei als Mittel der Unterrichtsentwicklung zu verstehen (vgl. auch Fuchs 2015). Mithilfe der Kunst sollen die SuS den Lernprozess als ein Zusammenspiel von interessanten, prosozialen, stressfreien und motivierenden Aktivitäten erleben.

Neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten liegt der Schwerpunkt des ganzheitlichen Lernens auch auf körperlichen und affektiv-emotionalen Komponenten. *„Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen*

---

<sup>311</sup> Diese Fragen wurden sowohl in den Experimentalgruppen als auch den Vergleichsgruppen gestellt und ausgewertet.

<sup>312</sup> Zum Einfluss des unmittelbaren Erlebens an Originalen vgl. Hess 1999 „*Kunsterfahrung an Originalen.*“

*dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sinneseindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung eines Problems auf der anderen Seite*“ (Schorn 2009: 7). Genau dieser ganzheitliche Ansatz wurde im Projekt *Sprache durch Kunst* verfolgt – die Auseinandersetzung mit Kunst erfolgte durch die Gestaltung von ganzheitlichen, handlungsorientierten und interaktiv-kooperativen Aktivitäten (vgl. Unterkapitel 4.4.4.3).

Bei *Sprache durch Kunst* ging es in erster Linie darum, den SuS sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen und sie emotional zu berühren, was nachweislich eine nachhaltigere Verarbeitung und Speicherung als rein kognitive Prozesse bewirkt (u.a. Spitzer 2002; Hascher/Hagenauer 2011; Sambanis 2013, Grein 2013). Im zweiten Schritt wurden für die Kinder Gelegenheiten geschaffen, ihre emotional-affektiven Erfahrungen auch verbal zu verarbeiten, indem sie angeregt wurden, konkrete Tätigkeiten gemeinsam in der Gruppe auszuführen. Zum Beispiel kann die aktive Auseinandersetzung mit (lebensgroßen) Skulpturen zum sinnlichen Erlebnis werden, indem die SuS die Körperhaltung in einem Standbild nachstellen und in der jeweiligen Pose eine Zeitlang „eingefroren“ bleiben. Das Verfahren des körperlichen Ausdrückens von Gefühlen hilft den SuS, die wahrgenommenen Gefühle besser nachzuempfinden und anschließend „aus dem Körper heraus“ zu verbalisieren (vgl. Einheit „Körper und Körpersprache“<sup>313</sup>). Gerade dieses gemeinsame Erleben des konkreten Tuns ist für die SuS mit körperlichen Empfindungen und mit Emotionen verbunden und bleibt dadurch tiefer in Erinnerung (vgl. u.a. Kühn 2002; Arndt/Sambanis 2017).

Diese Art von Erlebnissen im Rahmen der ästhetischen Erfahrung können das Kulturinteresse prägen, zu einer Empfänglichkeit der SuS für sprachlich-ästhetische Aktivitäten führen und auch die Einstellung der Schule gegenüber positiv beeinflussen. Die Ergebnisse der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“<sup>314</sup> zeigen, dass in der Gruppe der Kinder, die an Kultur interessiert sind, deutlich mehr (nämlich 72%) angeben, gern zur Schule zu gehen, als diejenigen ohne

---

<sup>313</sup> Vgl. Museum Folkwang (2015): Methodenbox *Sprache durch Kunst*.

<sup>314</sup> Die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“, initiiert vom Rat für Kulturelle Bildung, ist eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach unter SuS der neunten und zehnten Klassen aller Schularten und aller Bundesländer zu ihrem Kulturverständnis, zu kulturellen Interessen und Aktivitäten. Befragt mit einem umfangreichen Fragebogen (mündlich-persönlich) wurden insgesamt 532 SuS.

solche Interessen (23%) (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 28). Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass kulturelle Bildung einen positiven Effekt auf die Wahrnehmung von Schule hat. Auch in der 2. Studie zum Jugend-KulturBarometer zeigte sich, dass in der Gruppe der 14- bis 24-jährigen jungen Menschen, *„die in ihrer Freizeit offen für kulturelle Anregungen sind, [...] sich offenbar auch von anderen Bildungsinhalten intensiver anregen [lassen], so dass sie mehr Spaß am Unterricht haben und so auch eher von Lieblingsfächern statt von „Pflichtveranstaltungen“ sprechen.“* (Keuchel/Larue 2012: 183). Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen der Offenheit für kulturelle Anregungen und dem Spaß an der Schule, kann hier ebenfalls von einem reziproken Zusammenhang gesprochen werden. Wenn künstlerische Anregungen sich positiv auf die allgemeine Bildungsaspiration auswirken, so regt eine allgemeine Bildungsaspiration künstlerische Interessen an: wer Interesse an Schule hat, hat auch Interesse an Kultur (vgl. u.a. Keuchel/Larue 2012; Rat für Kulturelle Bildung 2015).

38% der an Kultur interessierten SuS berichten, dass gerade bestimmte Erlebnisse und Momente (einschließlich Personen) gab, die ihr Interesse an speziellen kulturellen Bereichen geweckt haben. Erwähnt wird dabei eine ganze Reihe unterschiedlicher Erlebnisse, wie z.B. Besuche von Konzerten, Ausstellungen, Theateraufführungen, aber auch Vorbilder im Elternhaus, im Freundeskreis und in der Schule, sowie einzelne Künstler\*innen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 16).

Auch wenn in der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ den Eltern<sup>315</sup> eine ganz besondere Rolle, als Impulsgeber und Auslöser für das kulturelle Interesse der Kinder zugesprochen wird, weisen mehr als ein Drittel der SuS in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die Rolle der Lehrkräfte hin (vgl. ebd.) Auch in der 2. Studie zum Jugend-KulturBarometer zeigte sich, dass bei 14 bis 24-jährigen jungen Menschen, die positive Erfahrungen mit den Lehrkräften und deren Kunst- und Musikunterricht gemacht haben, aktuell stärkeres kulturelles Interesse bekunden als Jugendliche mit negativen Erfahrungen (vgl. Keuchel/Larue 2012: 73). An dieser Stelle wird ganz deutlich, welche hohe

---

<sup>315</sup> Ebenfalls in der 1. und 2. Studie zum Jugend-KulturBarometer wurde die zentrale Rolle der Eltern in der Kulturvermittlung herausgestellt (vgl. Keuchel/Larue 2012: 67f).

Relevanz der Schule in Bezug auf den ‚Ausgleich‘ der fehlenden kulturellen Anregung im Elternhaus zukommt.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass den SuS die Gelegenheit gegeben wird, sich mit möglichst verschiedenen kulturellen Bereichen zu beschäftigen. *„Je breiter das Themenspektrum, mit dem Schülerinnen und Schüler in den Schulen in Kontakt kommen, umso ausgeprägter interessieren sie sich für Kultur“* (Rat für Kulturelle Bildung 2015: 22)<sup>316</sup>. Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind die Antworten der SuS auf die Frage, welche der Kulturbereiche bereits eine Rolle in ihrer Schule gespielt haben: Dabei berichtet mehr als Hälfte der SuS, dass neben den klassischen Themen wie Gedichte, Theater, Malerei, anspruchsvolle Literatur und klassische Musik, auch Filme und Videos (63%), Rock- und Popmusik (55%) oder Fotografie (53%) in der Schule behandelt wurden. 39% berichten sich bereits mit modernem Tanz (Jazzdance, Breakdance) und Musical auseinandergesetzt zu haben (vgl. ebd.). Gerade bei Jugendlichen aus weniger kulturrainen Elternhäusern, wirkt sich das breitgefächerte Themenspektrum an den Schulen positiv aus. 25% dieser SuS, die sich an der Schule mit sehr unterschiedlichen kulturellen Bereichen auseinandersetzen konnten, geben an, ein starkes Interesse an Kultur zu haben, verglichen mit nur 9% der SuS, für die nur wenige Bereiche eine Rolle in der Schule spielten (vgl. ebd.). Hier zeigt sich deutlich, dass die Förderung des kulturellen Interesses nicht auf künstlerische Fächer (Kunst-, Musik-, Textil- und Literaturunterricht sowie der Lernbereich – Darstellendes Spiel) beschränkt werden kann. Kulturelle Bildung müsste einen festen Platz in jedem Bereich des Schullebens haben: in der Unterrichtsgestaltung aller Fächer, insbesondere auch dem Fachunterricht (gemeint ist hierbei Gestaltung von ganzheitlichen Lernwegen, Anwendung von ästhetischen-kulturellen Aktivitäten, mediale oder szenische Umsetzung zur Bearbeitung von Unterrichtsinhalten), in Arbeitsgemeinschaften, in den Pausen, Projekten oder in den Ganztagsangeboten (vgl. u.a. Stute/Wibbing 2014).

---

<sup>316</sup> Das Interessensspektrum an kulturellen Themenfeldern war ebenfalls der Gegenstand der 1. und der 2. Jugend-KulturBarometer Studie. Laut der Autoren lassen sich drei Grundtendenzen beobachten: *„Die Jugend ist interessiert an Kunst, die, wie z.B. Filme und populäre Musikformen, auch in den Medien präsent ist. Sie zeigt darüber hinaus anteilig ein ähnliches Interesse wie die Gesamtbevölkerung an zeitgenössischen Kunstformen, z.B. an Modernem Theater und speziell an der Bildenden Kunst – sowie ein sehr geringes Interesse an klassischen Kulturangeboten, wie z.B. Klassischem Theater“* (Keuchel/Laure 2012: 26).

Es liegt in der Verantwortung der Schule Angebote aus verschiedenen Kulturbereichen wie z.B. Fotografie, Film, Videos, Theater, Tanz, Architektur, Malerei oder Graffiti in die bestehende schulische wie außerschulische Praxis einzubetten. Eines dieser Angebote, das fächerübergreifend angelegt ist, das zusätzliche Möglichkeiten für ästhetischen-kulturellen Aktivitäten in Form von Praxisphasen bietet, in dem der außerschulische Lernort Museum im Rahmen des Unterrichtsgangs systematisch und fachbezogen (Sprachbildung) genutzt wird und in dem die Kinder von Kunstvermittler\*innen und Sprachdidaktiker\*innen begleitet und beraten werden, wäre das Projekt *Sprache durch Kunst*.

Wie bereits geschildert, verweisen die Ergebnisse der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ auf die Zusammenhänge zwischen kulturellen Interessen der SuS und dem allgemeinen Bildungsinteresse. Die SuS, die ein ausgeprägtes kulturelles Interesse bekunden, benennen wesentlich häufiger neben Kunst und Musik als Lieblingsfächer wesentlich häufiger auch fast alle anderen Fächer, ebenfalls die nichtkünstlerischen Fächer wie Geschichte, Biologie, Erd- oder Sozialkunde (vgl. auch Keuchel/Larue 2012). Wird in diesem Zusammenhang auch das Kulturinteresse der Eltern mitberücksichtigt, das heißt ist aus Sicht der Jugendlichen das Kulturinteresse ihrer Eltern hoch oder sehr hoch, lässt sich noch ein stärkeres fächerübergreifendes Interesse feststellen. Fremdsprachen werden von 61% und Deutsch von 59% der Jugendlichen aus kulturrainen Elternhäusern, aber nur von 21% (Fremdsprachen) und 23% (Deutsch) der Jugendlichen, deren Eltern wenig oder überhaupt nicht an Kultur interessiert sind, als gern besuchte Fächer genannt (Differenz von 40% und 36%) (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 26).

Der Zusammenhang von künstlerischen und nicht-künstlerischen Fächerpräferenzen deutet darauf hin, dass sich die jeweiligen Interessen nicht isoliert voneinander entwickeln, sondern sich im Wechselspiel beeinflussen. So stellt Rittelmeyer die Vermutung an, „*dass die allgemeine, wenn auch nicht alle Fachdisziplinen betreffende Bildungsaspiration nicht nur künstlerische Interessen anregt, sondern ebenso auch durch künstlerische Aktivitäten motiviert wird...*“ (Rat für Kulturelle Bildung 2015: 28)<sup>317</sup>.

---

<sup>317</sup> Vgl. hierzu die Transferforschung: Auswirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf außerkünstlerische Fähigkeiten, auf kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen (u.a. Rittelmeyer 2012; Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin, 2013; Rittelmeyer 2016).

Ausgehend von den Überlegungen, dass das kulturelle Interesse wahrscheinlich in hohem Maße auch der Initiator des allgemeinen Bildungsinteresses ist, setzte sich das Projekt *Sprache durch Kunst* das Ziel, über den ganzheitlichen Ansatz, über die ästhetischen-kulturellen Aktivitäten das kulturelle Interesse und die Sprache der SuS zu fördern und gegebenenfalls ihre Einstellung zum Deutschunterricht positiv zu verändern.

Anhand der Fragen zum Deutschunterricht (vgl. Unterkapitel: 7.1.1.2) wurde der Versuch unternommen die Einstellung und gegebenenfalls die Veränderung gegenüber der sprachlichen Praxis zu erfragen.

Der Schwerpunkt der Fragen zum Projekt *Sprache durch Kunst* liegt auf der Einstellung gegenüber der ästhetischen-kulturellen Praxis im Projekt. Als ästhetischen-kulturellen<sup>318</sup> Praxis werden im Projekt ganzheitliche (Lern-) Prozesse bzw. Lerngelegenheiten bezeichnet, in denen sich die SuS intuitiv, performativ und affektiv den jeweiligen Gegenständen und Inhalten nähern und mit diesen handelnd umgehen (vgl. u.a. David/Küchner 2006).

Ästhetische Praxis, die in ihrem Ansatz auf den Begriff Ästhetik - als sinnliche Wahrnehmung - zurückgeht (vgl. Welsch 2003) bezieht sich nicht immer direkt auf künstlerische Phänomene; auch Alltags und Naturphänomene werden hier berücksichtigt. Damit sind spielerische, experimentelle Aktivitäten unter Einbezug unterschiedlicher Sinne gemeint, die ergebnisoffen bleiben können (vgl. Meis 2018), z.B. synästhetische Übungen bei denen Kinder mit verbundenen Augen verschiedene Düfte riechen oder Gegenstände erstasten und auf dieser Grundlage die Eigenschaften beschreiben (vgl. z.B. Einheit: „Farbe und Wirkung“<sup>319</sup>).

Hierbei stellt sich die Frage, ob es dem Projekt *Sprache durch Kunst* gelingt, den Kindern und Jugendlichen durch seinen ganzheitlichen Ansatz, den Zugang zu Kultur und zu den Künsten zu ermöglichen.

Um dies zu überprüfen, wurde anhand der folgenden Fragen die Einstellung der SuS zum Projekt *Sprache durch Kunst* erhoben<sup>320</sup>:

---

<sup>318</sup> Dass Sprache als fester Bestandteil der ästhetischen-kulturellen Praxis ist, bleibt außer Frage. Es wird jedoch nicht explizit anhand einzelner Items auf sprachliche Phänomene eingegangen.

<sup>319</sup> Vgl. Museum Folkwang (2015): Methodenbox *Sprache durch Kunst*.

<sup>320</sup> Hier sei auf die unterschiedlichen Fragen in den beiden Fragebögen (SoSe 2012 und WiSe 2012/13) verwiesen (s. Anhang 7.3. und 7.4.).

- Das Projekt „*Sprache durch Kunst*“ gefällt mir<sup>321</sup>.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Der Projektunterricht „*Sprache durch Kunst*“ in der Schule gefällt mir.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Der Workshop „*Sprache durch Kunst*“ im Museum gefällt mir.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Durch das Projekt „*Sprache durch Kunst*“ lerne ich neue und interessante Dinge kennen.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Ich würde im nächsten Schuljahr gerne wieder an einem solchen Projekt mit Museumsbesuchen teilnehmen.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

Besonders spannend in diesem Zusammenhang ist die Frage, ob so ein Angebot wie *Sprache durch Kunst* die Mädchen und Jungen in gleichem Maße erreicht. Wie der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ zu entnehmen ist, zeigen sich im Bereich der kulturellen Interessen deutliche geschlechterbezogene Unterschiede, hier werden sogar einige tradierte Rollenmuster sichtbar (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 18). Zum Beispiel erklären 69% der Jungen Interesse an Video- und Computerspielen und nur 14% der Mädchen. Auch das Interesse für Technik ist bei den Jungen wesentlich ausgeprägter als bei den Mädchen (44% vs. 7%). Im Gegensatz dazu interessieren sich Mädchen mehr für Mode (72% gegenüber 24%) oder Kochen (30% gegenüber 10%). Auch die Themen Musical, Theater und Malerei sind für Mädchen von überdurchschnittlicher Bedeutung (22%, 18% und 17% gegenüber 5%, 8% und 7% bei den Jungen) (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 34). Schon bei der Benennung der Lieblingsfächer zeigen sich geschlechtsspezifische Interessensdifferenzen: während Kunst- und Musikunterricht mit rund 19% und 22% bei den Jungen eher im mittleren Bereich liegen, werden sie von den Mädchen etwa doppelt so häufig

---

<sup>321</sup> Im Gegensatz zu der ersten Befragung im Sommersemester 2012 („*Das Projekt Sprache durch Kunst gefällt mir*“) wurde diese Frage im Wintersemester 2012/13 in zwei Fragen aufgesplittet, um noch genauer die Reaktionen der SuS auf das Projekt zu ermitteln. So wurde die Zufriedenheit der SuS im Wintersemester 2012/13 mit dem Projekt abgefragt, indem gesondert nach dem Projektunterricht in der Schule („*Der Projektunterricht Sprache durch Kunst in der Schule gefällt mir*“) und nach den Workshops im Museum („*Der Workshop Sprache durch Kunst im Museum gefällt mir*“) gefragt wurde. Hierbei wurde zum einen der Frage nachgegangen, welche Rolle dem Museum als einem außerschulischen Lernort aus Sicht der Kinder zugesprochen wird und zum anderen sollte untersucht werden, ob der Projektunterricht an der Schule von den SuS ebenfalls als eine Abwechslung zum „normalen“ Schulunterricht empfunden wurde.

genannt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015: 34). Eine der möglichen Ursachen für die Ablehnung der musischen Fächer durch die Jungen könnte darin liegen, dass diese Fächer aus Sicht der Jugendlichen als typische Mädchenfächer gelten. 53% der befragten Jugendlichen äußern diese Meinung bzgl. des Musikunterrichts, bei dem Kunstunterricht sind es sogar 79% der SuS (vgl. Heß 2013<sup>322</sup>).

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst erforscht, ob es beim Projekt *Sprache durch Kunst* auch zu einem Geschlechterunterschied kommt, es wurde der Frage nachgegangen, ob die Einstellung der Mädchen dem Projekt gegenüber von Anfang an positiver als die der Jungen sei. Sollte sich diese Vermutung bestätigen, so sollte im Weiteren der Frage nachgegangen werden, ob sich die negative Einstellung (der Jungen) am Anfang doch zum Positiven verändert. Gelingt es dem Projekt *Sprache durch Kunst* auch Kinder, vor allem die Jungen mit einer zunächst ablehnenden Haltung ‚von sich zu überzeugen‘ und sie somit für andere Themen als Video-, Computerspiele oder Technik zu gewinnen.

Interessant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass sich am Projekt *Sprache durch Kunst* beteiligte Lehrkräfte nicht von den in den Statistiken, vorgegebenen Vorlieben und Interessen der jeweiligen Geschlechter haben leiten lassen und somit nicht vorzugsweise Mädchen für das Projekt auswählten. Dies ist zunächst positiv zu bewerten, weil damit gezeigt wird, dass Schule eben der Ort ist, an dem allen Kindern Zugang zu weiteren kulturellen Sparten, die sie eventuell von zu Hause noch nicht kennen und für die sie sich vorhin nie interessiert haben, ermöglicht wird. Andererseits stellt sich hier die Frage der Freiwilligkeit, die in der Schule nicht in dem Maße umsetzbar ist, wie es beispielsweise in der Jugendarbeit der Fall ist. So beruhte auch die Teilnahme am Projekt *Sprache durch Kunst* nicht auf Freiwilligkeit. Demnach wurden seitens der Lehrkräfte ebenfalls Kinder und Jugendliche ausgewählt, die sich an dem Projekt nicht beteiligen wollten. Ihre ablehnende Haltung manifestierten sie durch ihr Verhalten und Äußerungen – massives und anhaltendes Stören - sowohl im Museum als auch in der Schule, was dazu führte, dass der Unterricht hin und wieder unterbrochen werden musste. Dieses Verhalten übertrug sich auf die

---

<sup>322</sup> In dem Forschungsprojekt von Frauke Heß: *Musikunterricht aus Sicht der Schüler (MASS2011)* im Jahr 2011 wurden 1.024 Achtklässler (Jungen und Mädchen) aus 19 Schulen aller Art in Hessen zu ihren Schulfachvorlieben, insbesondere zu ihren musikalischen Vorlieben, befragt.

Begeisterung und die Motivation anderer SuS. Dieser Aspekt der ablehnenden SuS als ‚Störfaktor‘ wird bei der genauen Analyse der teilnehmenden Gruppen ebenfalls betrachtet.

Im Rahmen eines Schul- und Projektentwicklungsprozesses sollte im Weiteren reflektiert werden, in welcher Form Schulen solch ein Projekt wie *Sprache durch Kunst* verstärkt in ihre pädagogische Arbeit einbinden oder dauerhaft integrieren könnten.

Gerade deswegen war es besonders interessant zu erkunden, wie das Projekt aus Sicht der Kinder empfunden und bewertet wird.

Ebenfalls in diesen Daten wurde nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Jahrgangsstufen, Schulformen bzw. nach Merkmalen der jeweiligen Projektgruppen gesucht.

#### 7.1.2 Fragebogenuntersuchung – Vorstellung des Evaluationsinstrumentes

Um die durch die Teilnahme an dem Projekt *Sprache durch Kunst* erzielten Veränderungen zu untersuchen, wurde eigens im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* ein Fragebogen entwickelt. Dieser erfasst die Schülerurteile über 18 (im Sommersemester 2012 - s. Anhang 7.3.) bzw. 20 Einzelaussagen<sup>323</sup> (im Wintersemester 2012/13 - s. Anhang 7.4.), mit deren Hilfe Veränderungen in der Selbsteinschätzung der SuS überprüft werden sollten.

Alle Items sind als Aussagen formuliert, die potenzielle individuelle Überzeugungen zum Ausdruck bringen. Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde besonders darauf geachtet die Aussagesätze kurz und präzise zu verfassen. Damit sollte sichergestellt werden, dass sie von allen SuS unabhängig von ihrer Sprachfähigkeit verstanden werden.

Mit Hilfe einer vorgegebenen fünf-stufigen<sup>324</sup> Likert-Skala (vgl. Döring/Bortz 2016: 269) entschieden die SuS, ob sie den Aussagen mehr oder weniger stark

---

<sup>323</sup> Auf die zusätzlichen Fragen, die im Wintersemester 2012/13 gestellt wurden, wurde bereits im Unterkapitel 7.1.1.3 eingegangen.

<sup>324</sup> Für jedes Item gab es folgende Kategorien: „stimmt ganz genau“, „stimmt oft“, „stimmt ein bisschen“, „stimmt überhaupt nicht“ und „weiß ich nicht“.

Eine Ausnahme stellen hier drei Aussagen des Fragebogens dar:

Aussage 3: „*Mein Schulalltag ist ... [stressig, belastend/etwas anstrengend, aber ganz ok/eher locker]*“

Aussage 7: „*Meine Leistung im Fach Deutsch ist:*

*[sehr gut/gut/befriedigend/ausreichend/mangelhaft/ungenügend]*“

zustimmen oder sie ablehnen. In Fällen, in denen Kinder Schwierigkeiten haben könnten, ihre eigene Einstellung zu zuordnen, wurde die fünfte Antwortmöglichkeit „weiß ich nicht“ in fast alle Fragen aufgenommen (außer in Fragen 6, 7 und 8). Um den SuS bewusst zu machen, dass ihre eigene Wahrnehmung gefragt wird und nicht das, was ihrer Vermutung nach die Mehrheit der Klasse antworten könnte, wurden die Items ich-bezogen formuliert. Alle Fragen beziehen sich auf die Selbstattribuierung der SuS. Um die die Veränderung der Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens (WB), der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht (LfD) und der Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* (EzP) aufzuzeigen, wurden ausgewählte Fragen zusammengefasst. Aus dem Mittelwert dieser Variablen wurde eine neue Variable für das Wohlbefinden, die Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht und die Projekteinstellung berechnet, die die Selbsteinschätzung der SuS auf einer 3-stufigen Skala (positiv, unsicher, negativ) abbildet.

Für die Darstellung von Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens (WB) wurden folgende drei Fragen des Fragebogens zusammengefasst:

- Die Stimmung in meiner Schule ist angenehm.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Ich fühle mich von meinen Mitschülern akzeptiert.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Mein Schulalltag ist ...

[stressig, belastend - etwas anstrengend, aber ganz ok - eher locker - weiß ich nicht]

Die folgenden neun Fragen wurden gemeinsam aus der Perspektive der Darstellung der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht (LfD) analysiert:

- Ich nehme gerne am Deutschunterricht teil.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Meine Leistung im Fach Deutsch ist:

[sehr gut - gut - befriedigend - ausreichend - mangelhaft – ungenügend]

- Ich glaube, dass ich im Fach Deutsch noch besser werden kann.

[stimmt genau - stimmt vielleicht - stimmt ein bisschen - glaube ich nicht – unmöglich]

- Es ist mir wichtig, welche Noten ich im Deutschunterricht bekomme.

---

Aussage 10d: „Im nächsten Halbjahr werde ich mich im Deutschunterricht... [mehr anstrengen als jetzt/genauso anstrengen wie jetzt/weniger anstrengen als jetzt/weiß ich nicht“]

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Die deutsche Grammatik ist einfach.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Die mündliche Beantwortung von Fragen im Deutschunterricht fällt mir leicht.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Das Schreiben von Texten im Deutschunterricht fällt mir leicht.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Auch, wenn ich mich noch so anstreng, meine Noten werden dadurch im Deutschunterricht doch nicht besser.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Wenn ich im Deutschunterricht aufgerufen werde, habe ich Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

Die Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* (EzP) wurde anhand folgender Fragen bewertet:

- Das Projekt „*Sprache durch Kunst*“ gefällt mir.<sup>325</sup>

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Der Projektunterricht „*Sprache durch Kunst*“ in der Schule gefällt mir.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Der Workshop „*Sprache durch Kunst*“ im Museum gefällt mir.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Durch das Projekt „*Sprache durch Kunst*“ lerne ich neue und interessante Dinge kennen.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

- Ich würde im nächsten Schuljahr gerne wieder an einem solchen Projekt mit Museumsbesuchen teilnehmen.

[stimmt ganz genau - stimmt oft - stimmt ein bisschen - stimmt überhaupt nicht - weiß ich nicht]

<sup>325</sup> Im Gegensatz zu der ersten Befragung im Sommersemester 2012 („*Das Projekt Sprache durch Kunst gefällt mir*“) wurde diese Frage im Wintersemester 2012/13 in zwei Fragen aufgesplittet, um noch genauer die Reaktionen der SuS auf das Projekt zu ermitteln. So wurde die Zufriedenheit der SuS im Wintersemester 2012/13 mit dem Projekt abgefragt, indem gesondert nach dem Projektunterricht in der Schule („*Der Projektunterricht Sprache durch Kunst in der Schule gefällt mir*“) und nach den Workshops im Museum („*Der Workshop Sprache durch Kunst im Museum gefällt mir*“) gefragt wurde. Hierbei wurde zum einen der Frage nachgegangen, welche Rolle dem Museum als einem außerschulischen Lernort aus Sicht der Kinder zugesprochen wird und zum anderen sollte untersucht werden, ob der Projektunterricht an der Schule von den SuS ebenfalls als eine Abwechslung zum „normalen“ Schulunterricht empfunden wurde.

### 7.1.3 Durchführung der Fragebogenuntersuchung

Die Erhebungen fanden in zwei Erhebungswellen im Sommersemester 2012 und im Wintersemester 2012/13 statt. An jeweils zwei Messzeitpunkten (ca. drei Wochen nach dem Projektstart sowie zum Projektende) wurde der Fragebogen den SuS vorgelegt<sup>326</sup>. Dies erfolgte während der regulären Schulzeit im Rahmen des Projektunterrichts *Sprache durch Kunst*, bei den Vergleichsgruppen im regulären Unterricht. Die Durchführung dauerte jeweils 20 bis 30 Minuten.

Wie bereits ausgeführt nahmen an der Fragebogenerhebung nicht nur die an dem Angebot teilnehmenden SuS, sondern auch weitere SuS als Vergleichsgruppen, um zu schauen, ob die eventuellen Veränderungen auf das Projekt *Sprache durch Kunst* zurückgeführt und dementsprechend interpretiert werden können. Die Vergleichsgruppen wurden gebildet entweder aus den SuS der Parallelklassen, oder aus der zweiten Hälfte des Klassenverbandes, die nicht am Projekt teilnahm (vgl. Unterkapitel 7.2.2.1). Bereits zu Anfang des Projektes wurden die Schulen und die Eltern über das Verfahren informiert. Von allen Eltern wurde im Vorfeld eine Einverständniserklärung eingeholt. In Absprache mit den jeweiligen Schulleitern und den Lehrkräften konnten für die Befragung an fast allen Erhebungsorten Vergleichsgruppen gewonnen werden (s. Tabelle 14):

---

<sup>326</sup> Für die Pilotierung des Fragebogens wurden den SuS einer Gesamtschule im Wintersemester 2011/12 der Fragebogen vorgelegt und Anregungen zur Veränderung in den Fragebogen übernommen. Dabei wurde die standardisierte Befragung auch auf Länge und Umfang, Präzisierung der Fragestellung und Anordnung der jeweiligen Items in ihrem Deutungszusammenhang überprüft. Obwohl die Verständlichkeit der Aussagen überprüft wurde, kam es bei der Hauptuntersuchung immer wieder vor allem bei jüngeren SuS zu Nachfragen hinsichtlich mancher Formulierungen – vor allem bei der Beurteilung der zwei negativen Items. All diese Fragen konnten jedoch in kurzen Einzelgespräch zwischen den SuS und der Lehrkraft oder Sprachdidaktikerin geklärt werden.

### Sommersemester 2012

TN Projekteschule	Projektgruppe	Vergleichsgruppe	Befragung-Zeitabschnitt
Hauptschule-3	8	0	11 Wochen
Gesamtschule-1	9 / 11	10 / 8	8 Wochen
Gesamtschule-3	14 / 14	23	8 Wochen
Gymnasium-1	9	0	6 Wochen
<b>Gesamt</b>	<b>65</b>	<b>41</b>	

### Wintersemester 2012/13

TN Projekteschule	Projektgruppe	Vergleichsgruppe	Befragung-Zeitabschnitt
Hauptschule-3	16	14	12 Wochen
Gesamtschule-1	10	16	8 Wochen
Realschule-1	16	16	12 Wochen
Realschule-2	15 / 11	0	13 Wochen
Gymnasium-1	13	18 / 19 / 15 <sup>327</sup>	14 Wochen
<b>Gesamt</b>	<b>81</b>	<b>98</b>	

Tabelle 8: Fragebogenuntersuchung - Überblick über teilnehmende Schulen und Befragung - Zeitabschnitte im SoSe 2012 und im WiSe 2012/13

An der Stelle erfolgt eine kurze Darstellung von an der Fragebogenerhebung teilnehmenden Gruppen im Sommersemester 2012:

- Hauptschule-3: hierbei handelte es sich um ein Teil der am Projekt teilnehmenden Klasse: 8 SuS konnten in diese Statistik aufgenommen werden.

Für diese Gruppe wurde keine Vergleichsgruppe gebildet.

- Gesamtschule-1: hierbei handelte es sich um jeweils eine Hälfte von zwei Parallelklassen, die am Projekt teilgenommen haben (dabei konnten nur wenige der Kinder in die Statistik aufgenommen werden).

Als Vergleichsgruppen wurde die zweite Hälfte der jeweiligen Klassen hinzugezogen.

- Gesamtschule-3: hierbei handelte es sich um einen Klassenverband. Dieser Klassenverband wurde innerhalb des Projektes in zwei verschiedene Gruppen aufgeteilt.

Als Vergleichsgruppe wurde eine Parallelklasse befragt.

<sup>327</sup> Hier mag die große Anzahl der befragten Schülerinnen und Schülern am Gymnasium überraschen: es liegt daran, dass für das Projekt Kinder aus drei verschiedenen Klassen (5A, 5B, und 5C) ausgewählt wurden und all diese Klassen in die Untersuchung mit aufgenommen wurden.

- Gymnasium-1: die am Projekt teilnehmende Gruppe bestand aus ausgewählten SuS aus drei verschiedenen Parallelklassen.

Hierzu wurde keine Vergleichsgruppe gebildet.

Hier erfolgt eine kurze Beschreibung der Gruppen, die an der Umfrage im Wintersemester 2012/13 teilgenommen haben:

- Hauptschule-3: hierbei handelte es sich um einen vollständigen Klassenverband.

Als Vergleichsgruppe wurde eine Parallelklasse befragt.

- Gesamtschule-1: die Projektgruppe bestand aus ausgewählten Kindern eines Klassenverbandes.

Als Vergleichsgruppe wurde die zweite Hälfte des Klassenverbandes hinzugezogen.

- Realschule-1: hierbei handelte es sich um einen ganzen (kleinen) Klassenverband.

Als Vergleichsgruppe wurde eine Parallelklasse befragt.

- Realschule-2: hierbei handelte es sich ebenfalls wie bei der Realschule-1 um einen vollständigen Klassenverband. Dieser Klassenverband wurde aufgrund der SuS-Zahl in zwei verschiedene Gruppen aufgeteilt.

Für diese Gruppe konnte keine Vergleichsgruppe gefunden werden.

- Gymnasium-1: ähnlich wie im Sommersemester 2012 wurden für das Projekt SuS aus drei verschiedenen Parallelklassen ausgewählt.

Als Vergleichsgruppe(-n) wurden die drei Parallelklassen befragt bzw. der Rest der SuS dieser Klassen.

Die Befragung wurde von den Sprachdidaktiker\*innen der jeweiligen Gruppen durchgeführt, die im Vorfeld als Team der Universität dafür geschult wurden. Von denselben Sprachdidaktiker\*innen wurden ebenfalls in Begleitung der Lehrkraft auch die Vergleichsgruppen befragt<sup>328</sup>. Dies war besonders wichtig, zum einen um die Erhebungssituation zu standardisieren und zum anderen, um das Interesse der SuS der Vergleichsgruppen am Thema hervorzuheben und genaue Hintergrundinformationen zum Projekt liefern zu können. Den Kindern wurde erklärt, dass in Erfahrung gebracht werden soll, wie SuS ihres Alters die Schule

---

<sup>328</sup> Alle Schulen sind den Terminwünschen nachgegangen, so dass die Befragung der Projekt- und Vergleichsgruppen der jeweiligen Schulen immer an dem gleichen Tag stattfinden konnte.

wahrnehmen, was sie über den Deutschunterricht denken bzw. wo ihre Schwierigkeiten liegen. Begründet wurde dies mit der eventuellen Implementierung von neuen schulischen Angeboten, um die Schule so zu gestalten, dass sie für die SuS ein guter Platz zum Lernen und Leben wird, ein Platz an dem sie sich wohl fühlen. Projektkindern wurde zusätzlich erklärt, dass Ihre Meinung zum Projekt *Sprache durch Kunst* benötigt wird, um zu schauen, an welcher Stelle das Projekt optimiert, anders gestaltet werden sollte. Die SuS wurden ausdrücklich darum gebeten die Fragen offen und ehrlich zu beantworten.

Aufgrund des zeitlichen Rahmens des Projektes und der unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den jeweiligen Schulen liegen zwischen den zwei Messzeitpunkten (1. und 2. Messzeitpunkt der Erhebung) unterschiedliche Zeitabschnitte (vgl. Tab. 14).

Die Unterschiede in den Befragungs-Zeitabschnitten zwischen den beiden Semestern ergaben sich vor allem daraus, dass sich das Projekt im Wintersemester 2012/13 über eine längere Zeit erstreckte. Während im Sommersemester 2012 das Projekt innerhalb von drei Monaten durchgeführt wurde, verlängerte sich dieser Zeitraum im Wintersemester bedingt auch durch die Weihnachtsferien um zwei oder drei weitere Wochen. Auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Schulen führten dazu, dass die Befragung nicht immer zeitgleich durchgeführt werden konnte.

Das Bestreben, die Befragung der Projekt- und Vergleichsgruppen von der gleichen Sprachdidaktiker\*in an dem gleichen Tag durchzuführen, führte dazu, dass teilweise interne Absprachen in der Schule eine längere Zeit in Anspruch nahmen.<sup>329</sup>

Auch wenn zusätzlich immer eine an der Befragung beteiligte Lehrkraft anwesend war, wurde den Kindern zugesichert, dass weder die Lehrkraft noch die jeweilige Sprachdidaktiker\*in die ausgefüllten Fragebögen einsehen wird.

---

<sup>329</sup> So ist beispielsweise der kurze Befragung-Zeitabschnitt am Gymnasium-1 im Sommersemester 2012 zu erklären: Die Befragung wurde lange hinausgezögert, weil ebenfalls Vergleichsgruppen (in diesem Fall sogar drei Parallelklassen) befragt werden sollten, bis sich herausstellte, dass die jeweiligen Lehrkräfte doch nicht auf ihre Unterrichtszeit verzichten möchten. Ähnlich auch der kurze, im Vergleich zu anderen Schulen im Wintersemester 2012/13, Befragung-Zeitabschnitt an der Gesamtschule-1: auch hier nahmen die Absprachen bzgl. der Durchführung der Befragung in der Vergleichsgruppe längere Zeit in Anspruch.

Zwar wurden die Fragebögen nicht pseudonymisiert<sup>330</sup>, jedoch zur Wahrung der Anonymität wurden diese nach der Durchführung der Befragung durch die SuS in einen Briefumschlag versiegelt und von der Sprachdidaktiker\*in vor den Kindern verschlossen.

Im Anschluss an die Befragung wurden die Daten zur statistischen Auswertung kodiert, aufbereitet und dann ausgewertet. In die statistische Auswertung wurden alle SuS aufgenommen, die sowohl am Anfang als auch am Ende an der Befragung teilnahmen. SuS, die nicht an beiden Erhebungszeitpunkten teilnahmen, wurden aus dem Datensatz entfernt.

Im folgenden Teil werden die Gruppen (SuS), die an der Fragebogenerhebung im Sommersemester 2012 und im Wintersemester 2012/13 teilgenommen haben, vorgestellt.

#### 7.1.4 Stichprobe der Fragebogenuntersuchung

Im Folgenden wird ein Überblick über die Daten vermittelt. Dafür wird zunächst die Verteilung der SuS nach Zugehörigkeit in die jeweiligen Untersuchungsgruppen (Projekt- vs. Vergleichsgruppe) sowie Klassenstufen Schulformen und Geschlecht vorgenommen.

Insgesamt wurden Daten von 265<sup>331</sup> SuS der Sekundarstufe I (5. und 6. Jahrgangsstufe) aus einer Hauptschule, zwei Gesamtschulen, zwei Realschulen und einem Gymnasium in Essen in die Fragebogenerhebung aufgenommen.

##### 7.1.4.1 Gesamtgruppe Probanden Fragebogen

Alle an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden SuS werden im nachfolgenden als „Gesamtgruppe Probanden“ (GP) bezeichnet (N=265). Die

---

<sup>330</sup> Die gesetzliche Grundlage für die Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten von SuS liefert das Schulgesetz NRW – hier §120 – 122 SchulG NRW.

[https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=10000000000000000524](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524) [letzter Zugriff: 10.11.2022]. Die SuS und die Erziehungsberechtigten wurden zuvor über das Ziel und den wesentlichen Inhalt der Befragung, die Art der Untersuchung sowie die Verarbeitung der erhobenen Daten informiert. Das Vorgehen zur Durchführung wurde mit den zuständigen Schulleitungen ausführlich besprochen und von ihnen genehmigt.

Sicherlich wäre dies Vorgehensweise: Angabe der Personaldaten (Name) heute in der Form nicht mehr möglich. Um den Aspekt der Vertraulichkeit zu forcieren, würden wir die Daten heute pseudonymisieren, wobei es keinerlei Indizien dafür gibt, dass unser Verfahren die Angaben beeinflusste.

<sup>331</sup> Die Anzahl, der am Projekt teilnehmenden SuS und der der Vergleichsgruppen ist zwar höher gewesen, berücksichtigt wurden jedoch lediglich die SuS, die sowohl am Anfang als auch am Ende der Befragung teilgenommen haben.

GP setzt sich aus zwei Teilgruppen zusammen: Die eigentliche Projektgruppe (PG) von SdK und eine Vergleichsgruppe (VG). Mit PG sind SuS gemeint, die im SoSe 2012 und WiSe 2012/13 am Projekt *Sprache durch Kunst* teilnahmen (N=136). Die Vergleichsgruppen bestehen aus Kindern von am Projekt *Sprache durch Kunst* teilnehmenden Schulen, die aber nicht am Projekt teilnahmen (N=129).

Die Tabelle 15 fasst alle interventionsunabhängigen Faktoren bezogen auf die „Gesamtgruppe Probanden“ zusammen.

Gesamtgruppe Probanden					
Schulform	Geschlecht	Projektgruppe	Vergleichsgruppe	Gesamt	
5. Klasse	<b>Haupt- schule</b>	<b>männlich</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
		% von Teilnahme am Projekt	65,0 %	60,0 %	63,3 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	43,3 %	20,0 %	63,3 %
		<b>weiblich</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
		% von Teilnahme am Projekt	35,0 %	40,0 %	36,7 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	23,3 %	13,3 %	36,7 %
		<b>Gesamt</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>30</b>
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	66,7 %	33,3 %	100,0 %	
5. Klasse	<b>Real- schule</b>	<b>männlich</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>19</b>
		% von Teilnahme am Projekt	56,3 %	66,7 %	61,3 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	29,0 %	32,3 %	61,3 %
		<b>weiblich</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>12</b>
		% von Teilnahme am Projekt	43,8 %	33,3 %	38,7 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	22,6 %	16,1 %	38,7
		<b>Gesamt</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>31</b>
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	51,6 %	48,4 %	100,0 %	
5. Klasse	<b>Gesamt- schule</b>	<b>männlich</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>26</b>
		% von Teilnahme am Projekt	51,9 %	52,2 %	52,0 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	28,0 %	24,0 %	25,0 %
		<b>weiblich</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>24</b>
		% von Teilnahme am Projekt	48,1 %	47,8 %	48,0 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	26,0 %	22,0 %	48,0 %
		<b>Gesamt</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>50</b>
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	54,0 %	46,0 %	100,0 %	
5. Klasse	<b>Gym- nasium</b>	<b>männlich</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>35</b>
		% von Teilnahme am Projekt	45,5 %	50,0 %	48,6 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	13,9 %	34,7 %	48,6 %

6. Klasse		<b>weiblich</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>37</b>
		% von Teilnahme am Projekt	54,5 %	50,0 %	51,4 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	16,7 %	34,7 %	51,4 %
		<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>50</b>	<b>72</b>
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	30,6 %	69,4 %	100,0 %
	<b>Gesamt</b>	<b>männlich</b>	<b>46</b>	<b>53</b>	<b>99</b>
		% von Teilnahme am Projekt	54,1 %	54,1 %	54,1 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	25,1 %	29,0 %	54,1 %
		<b>weiblich</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>84</b>
		% von Teilnahme am Projekt	45,9 %	45,9 %	45,9 %
		% von Gesamtzahl der Stichprobe	21,3 %	24,6 %	45,9 %
		<b>Gesamt</b>	<b>85</b>	<b>98</b>	<b>183</b>
% von Gesamtzahl der Stichprobe		46,4 %	53,6 %	100,0 %	
<b>Real- schule</b>	<b>männlich</b>	<b>15</b>		<b>15</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	60,0 %		60,0 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	60,0 %		60,0 %	
	<b>weiblich</b>	<b>10</b>		<b>10</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	40,0 %		40,0 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	40,0 %		40,0 %	
	<b>Gesamt</b>	<b>25</b>		<b>25</b>	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	100,0 %		100,0 %	
<b>Gesamt -schule</b>	<b>Männlich</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	38,5 %	67,7 %	54,4 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	17,5 %	36,8 %	54,4 %	
	<b>Weiblich</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	61,5 %	32,3 %	45,6 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	28,1 %	17,5 %	45,6 %	
	<b>Gesamt</b>	<b>26</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	45,6 %	54,4 %	100,0 %	
<b>Gesamt</b>	<b>Männlich</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	49,0 %	67,7 %	56,1 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	30,5 %	25,6 %	56,1 %	
	<b>Weiblich</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>36</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	51,0 %	32,3 %	43,9 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	31,7 %	12,2 %	43,9 %	
	<b>Gesamt</b>	<b>51</b>	<b>31</b>	<b>82</b>	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	62,2 %	37,8 %	100,0 %	
<b>Gesamt</b>	<b>Männlich</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>145</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	52,2 %	57,4 %	54,7 %	
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	26,8 %	27,9 %	54,7 %	
	<b>Weiblich</b>	<b>65</b>	<b>55</b>	<b>120</b>	
	% von Teilnahme am Projekt	47,8 %	42,6 %	45,3 %	

	% von Gesamtzahl der Stichprobe	24,5 %	20,8 %	45,3 %
<b>Gesamt</b>		<b>136</b>	<b>129</b>	<b>265</b>
	% von Gesamtzahl der Stichprobe	51,3 %	48,7 %	100,0 %

Tabelle 9: Fragebogenuntersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf Projekt- vs. Vergleichsgruppe, auf Jahrgangsstufen, Schulformen und Geschlecht.

Nachfolgend werden die relevanten Variablen erläutert.

#### 7.1.4.2 Klassenstufe

In der „Gesamtgruppe Probanden Fragebogen“ (N=265) machen die SuS der Klasse 5 insgesamt 69,1% (N=183) der Gesamtgruppe aus, demgegenüber stehen die Schülerinnen der 6. Klasse mit 30,9% (N=82) (s. Anhang 7.5.).

Bei der Aufteilung der PG und VG in die jeweiligen Jahrgangsstufen wird sichtbar, dass die 5. Jahrgangsstufe eine etwas größere Gruppe in der PG darstellt. Der PG (N=136) gehören 85 (62,5%) Fünftklässler und 51 (37,5%) Sechstklässler. Ein noch deutlicherer Unterschied ist bei der VG zu verzeichnen, in der Jungen 76% (N=98) und Mädchen 24% (N=31) der Gesamtgruppe ausmachen.

#### 7.1.4.3 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung in der „Gesamtgruppe Probanden“ ist sehr ausgewogen. Von 265 SuS nehmen 145 Jungen (54,7%) und 120 Mädchen (45,3%) an der Befragung teil.

Die Geschlechterverteilung in den jeweiligen Gruppen PG vs. VG ist ebenfalls ausgeglichen. Die PG (N=136) umfasst 71 Jungen und 65 Mädchen. In der VG (N=129) ist der Anteil der Jungen (N=74) etwas größer als der der Mädchen (N=55) (s. Anhang 7.6.).

Betrachtet man die Verteilung der Geschlechter der „Gesamtgruppe Probanden“ auf die jeweiligen Schulformen (s. Anhang 7.7.) zeigt sich ebenfalls ein ausgeglichenes Bild mit einer Ausnahme der Haupt- und Realschule, wo der Anteil der männlichen Schüler gegenüber den weiblichen Schülerinnen überwiegt (Hauptschule 63,3% zu 36,7%; Realschule 60,6% zu 39,3%). An dieser Stelle ist jedoch zu berücksichtigen, dass die beiden Schulformen in der Gesamtstichprobe den kleinsten Anteil ausmachen (Hauptschule 11,3%, Realschule 21,1%).

#### 7.1.4.4 Schulformen

Die SuS der Gesamtschule sind mit 107 SuS (40,4%) am stärksten in der „Gesamtgruppe Probanden“ vertreten, gefolgt vom Gymnasium (N=72 - 27,2%) und der Realschule (N=56 - 21,1%). Die kleinste Gruppe mit 30 SuS (11,3%) bilden SuS der Hauptschule (s. Anhang 7.8.).

Bei der Aufteilung der PG und VG auf die jeweiligen Schulformen zeichnet sich folgendes Bild ab. Die meisten Projektkinder sind in der Gesamtschule vertreten (N=53 - 39%), gefolgt von der Realschule (N=41 - 30,1%). Die SuS-Zahlen im Gymnasium (N=22 - 16,2%) und in der Hauptschule (N=20 - 14,7%) unterscheiden sich kaum. Die geringe Anzahl von Hauptschüler\*innen und von Gymnasiast\*innen in der PG resultiert daraus, dass sowohl die am Projekt beteiligte Hauptschule als auch das Gymnasium das Projekt *Sprache durch Kunst* gezielt ‚nur‘ in der 5. Klassenstufe umgesetzt haben.

In der Vergleichsgruppe ist die Gruppe der Gesamtschüler\*innen ebenfalls die größte Gruppe (N=54 - 41,9%), dicht gefolgt von der Gruppe der Gymnasiast\*innen (N=50 - 38,8%). In dieser Gruppe sind lediglich 15 SuS der Realschule (11,6%) und 10 SuS der Hauptschule (7,8%) vertreten.

#### 7.1.4.5 Alter

Das Alter der befragten SuS lag zwischen neun und 14 Jahren (s. Anhang 7.9.). Die zwei jüngsten SuS in der „Gesamtgruppe Probanden“ sind neun Jahre alt. Alle beide besuchen das Gymnasium. Aller Wahrscheinlichkeit nach wurden sie bereits im Alter von fünf Jahren eingeschult. Eines dieser Kinder nahm am Projekt teil. Die ältesten SuS sind 14 Jahre alt. Zwei dieser SuS besuchen die Gesamtschule, eins die Realschule. Von den drei 14-jährigen nahm ebenfalls ein Kind am Projekt teil. Einer dieser SuS besucht die Klasse 5, was sicherlich am oberen Rand der Alterskurve liegt.

Von insgesamt 265 SuS bilden die elfjährigen SuS mit 39,2% (N=116) die größte Gruppe. Von den 116 SuS besuchten 88 die 5. Klasse, 28 die 6. Klasse.

### 7.1.5 Auswertung der Selbsteinschätzung von SuS

Vor dem Hintergrund, dass der Übergang in die Sekundarstufe I eine besondere Herausforderung (Veränderung im Bereich der sozialen Beziehungen als auch Sprachanforderungen) darstellt und als wesentlicher Faktor für eine deutliche Abnahme des schulischen Wohlbefindens genannt wird, werden die Daten für beide Jahrgangsstufen getrennt ausgewertet. Damit kann überprüft werden, ob es signifikante, auffällige Unterschiede zwischen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe gibt.

Um die stattfindenden Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Selbsteinschätzung der SuS nachzuvollziehen und das Gesamtbild der Schülerschaft deutlicher darstellen zu können, wurden alle SuS anhand ihrer Antworten den nachfolgenden Kategorien zugeordnet:

- positive Selbsteinschätzung
- unsichere Selbsteinschätzung
- negative Selbsteinschätzung.

In die Kategorie „positive Selbsteinschätzung“ zählen alle SuS, die den Aussagen im Fragebogen mit der Angabe „stimmt ganz genau“ oder „stimmt oft“ zugestimmt haben. Bei zwei negativen Aussagen zur Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht (*„Auch, wenn ich mich noch so anstrengte, meine Noten werden dadurch im Deutschunterricht doch nicht besser“*, *„Wenn ich im Deutschunterricht aufgerufen werde, habe ich Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“*) verhält es sich umgekehrt. Hierbei wurde die negative Angabe der SuS „stimmt überhaupt nicht“ umkodiert und als positive Selbsteinschätzung gewertet.

Als SuS mit „unsicherer Selbsteinschätzung“ werden diejenigen identifiziert, die auf die Aussagen im Fragebogen mit „stimmt ein bisschen“ oder „weiß ich nicht“ geantwortet haben.

Die Kategorie „negative Selbsteinschätzung“ umfasst alle SuS, die positiv konnotierten Aussagen im Fragebogen mit der Aussage „stimmt überhaupt nicht“ verneint haben.

Der Fokus der Fragebogenuntersuchung liegt auf SuS, die eine positive Veränderung vollziehen, das heißt auf diejenigen, die zunächst eine negative

Einstellung haben, die sich im Laufe des Schulhalbjahres jedoch ins Positive wandelt.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 unter Berücksichtigung verschiedener Variablen dargestellt.

#### 7.1.5.1 Auswertung des Wohlbefindens an der Schule

Die hier beschriebenen Veränderungsprozesse beziehen sich zunächst auf die „Gesamtgruppe Probanden“ (N=256). In beiden Jahrgangsstufen 5 (N=183) und 6 (N=82) zeigen sich signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens an der Schule zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (5. Klasse:  $p = .002$  s. Anhang 7.10., 6. Klasse:  $p = .000$  s. Anhang 7.11.).

Die Veränderungsprozesse, die in den jeweiligen Jahrgangsstufen identifiziert werden, können der folgenden Tabelle entnommen werden (Tab. 16). Grüne Pfeile markieren SuS, die sich verbessert haben, während rote Pfeile SuS darstellen, die abgerutscht sind. Es zeigt sich, dass in beiden Jahrgangsstufen sowohl SuS sind, die eine positive Entwicklung machen, wie es auch SuS gibt, die eine negative Entwicklung vollziehen.

		Wohlbefinden 2. Messzeitpunkt Anzahl der SuS			Gesamt	
		positiv	unsicher	negativ		
Wohlbefinden 1. Messzeitpunkt	5. Klasse					
		positiv	122	21 ↓	0	143
		unsicher	25 ↑	14	0	39
		negativ	0	1 ↑	0	1
		<b>Gesamt</b>	147	36	0	183
		6. Klasse				
		positiv	44	6 ↓	0	50
		unsicher	12 ↑	16	2 ↓	30
	negativ	0	1 ↑	1	2	
	<b>Gesamt</b>	56	23	3	82	

Tabelle 10: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Gesamtgruppe Probanden

Die Ausgangssituation (1. Messzeitpunkt) ist für beide Jahrgangsstufen wie folgt. Von insgesamt 183 Fünftklässlern werden 143 (78%) der Kategorie „positive Selbsteinschätzung“ zugeordnet. 39 weitere SuS (21%) dieser Jahrgangsstufe geben an, sie seien „unsicher“. Lediglich ein Kind gibt an, sich unwohl an der Schule zu fühlen.

In der 6. Jahrgangsstufe ist das Bild ähnlich. Die Gruppe „positive Selbsteinschätzung“ umfasst hier aber 61% der SuS (N=50). Im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe ist der prozentuelle Anteil, der als unsicher eingeschätzten SuS größer. Hierzu zählen 30 SuS, was einen Anteil von 36,5% ausmacht. Auch der Anteil der Kinder, die sich unwohl fühlen, ist mit nur zwei Kindern sehr gering.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in beiden Jahrgangsstufen ein positiver Trend zeigt, wobei sich die Fünftklässler etwas besser einschätzen als die Sechstklässler.

In der 5. Jahrgangsstufe sind es insgesamt 26 SuS, bei denen eine positive Veränderung zu beobachten ist. Demgegenüber machen 21 SuS im Laufe des Schulhalbjahres eine negative Entwicklung, was bedeutet, dass sie ihre zunächst

positive Selbsteinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt als „unsicher“ darstellen. Es gibt kein Kind, das zum zweiten Messzeitpunkt eine „negative Selbsteinschätzung“ äußert.

In der 6. Jahrgangsstufe machen 13 SuS eine positive Entwicklung, 12 von ihnen verändern sich von „unsicher“ zu „positiv“, ein Kind verändert sich von „negativ“ zu „unsicher“. Negative Veränderungen innerhalb des Schulhalbjahres sind hier bei 8 SuS zu beobachten: 6 SuS verändern sich von „positiv“ zu „unsicher“ und 2 SuS von „unsicher“ zu „negativ“.

Demnach ist in beiden Jahrgangsstufen eine leicht positive Entwicklung zu beobachten.

Fasst man die Ergebnisse der Jahrgangsstufe 5 und der Jahrgangsstufe 6 zusammen, kann man Folgendes festhalten:

5 Klasse: +26 (SuS positive Entwicklung) -21 (SuS negative Entwicklung) was eine Differenz von +5 ausmacht.

6. Klasse: +13 (SuS positive Entwicklung) -8 (SuS negative Entwicklung) was eine Differenz von +5 ausmacht.

Vergleicht man die Ergebnisse in Relation zu SuS-Zahl der jeweiligen Jahrgangsstufen, so ergibt sich eine Verbesserung um 3% in der 5. Klasse und um 6% in der 6. Klasse. Hier wird deutlich, dass die positiven Werte sehr klein sind, denn es gibt in beiden Jahrgangsstufen fast genauso viele SuS, die sich positiv entwickeln, wie SuS, die sich negativ verändern.

Um zu überprüfen, ob das Projekt *Sprache durch Kunst* Veränderungsprozesse angeregt hat, werden die einzelnen Jahrgangsstufen weiter in Projekt- (PG) und Vergleichsgruppe (VG) unterteilt.

*Veränderung des Wohlbefindens in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe*

Für die 5. Jahrgangsstufe gestaltet sich das Bild folgendermaßen (vgl. Tab. 17):

		5. Klasse		Wohlbefinden 2. Messzeitpunkt		Gesamt
		positiv	unsicher	Anzahl der SuS		
Wohlbefinden 1. Messzeitpunkt	Projektgruppe	Positiv	53	9	↓	62
		Unsicher	13	9	↑	22
		Negativ	0	1	↑	1
		<b>Gesamt</b>	66	19		85
Vergleichsgruppe	Positiv	69	12	↓	81	
	Unsicher	12	5	↑	17	
	<b>Gesamt</b>	81	17		98	

Tabelle 11: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 5. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe

Die Selbsteinschätzungen der SuS in der 5. Klasse unterscheiden sich am Anfang und am Ende in der Projektgruppe signifikant ( $p=.007$ ), in der Kontrollgruppe nicht ( $p=.148$ ) (s. Anhang 7.12.).

Der positive Effekt der Projektförderung zeigt sich darin, dass sich die Anzahl der SuS, bei denen eine positive Veränderung zu verzeichnen ist, zwischen der PG und der VG zugunsten der PG unterscheidet.

In der PG der 5. Jahrgangsstufe sind zu Ende der Projektlaufzeit 9 SuS negativer gegenüber der Schule eingestellt. Ihre Selbsteinschätzung verändert sich von „positiv“ zu „unsicher“. Dagegen stehen jedoch 14 SuS, bei denen die Einwicklung in die Positive Richtung zeigt.

In der VG hingegen befinden sich 12 SuS, deren Einstellung zur Schule sich während des Schulhalbjahres verändert, insofern dass sie von „unsicher“ zu „positiv“ aufsteigen. Es gibt jedoch genauso viele SuS mit einer gegensätzlichen

Entwicklung. Bei ihnen wächst das Unwohlsein, da sie sich von „positiv“ zu „unsicher“ verändern.

Weder in der PG noch in der VG zeigen eines der Kinder eine Veränderung zu „negativ“.

Zusammenfassend zeigt die PG einen positiven Trend von +5, während bei der VG die Werte stabil bleiben.

Dieselbe Tendenz zeigt sich auch in der 6. Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 18):

		6. Klasse			Gesamt	
		positiv	unsicher	negativ		
Wohlbefinden 1. Messzeitpunkt	Projektgruppe	positiv	30	3	0	33
		unsicher	8	10	0	18
		<b>Gesamt</b>	38	13	0	51
	Vergleichsgruppe	positiv	14	3	0	17
		unsicher	4	6	2	12
		negativ	0	1	1	2
		<b>Gesamt</b>	18	10	3	31

Tabelle 12: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 6. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe.

Die Ergebnisse sind für beide Gruppen PG und VG der 6. Jahrgangsstufe signifikant (PG:  $p=.000$ , VG:  $p=.016$  s. Anhang 7.13.).

In der PG der 6. Jahrgangsstufe machen acht SuS eine positive Entwicklung von „unsicher“ zu „positiv“, nur drei SuS verändern sich im Laufe der Projektzeit negativ. Zudem äußert keines der Kinder dieser Gruppe eine negative Selbsteinschätzung weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt.

In der VG sind es fünf SuS, die beim zweiten Messzeitpunkt eine positivere Einstellung zeigen als zu Beginn: vier dieser SuS verändern sich von „unsicher“ zu „positiv“ und eins von „negativ“ zu „unsicher“. Demgegenüber stehen jedoch

fünf andere SuS, die eine negative Entwicklung vollziehen und sich von positiv zu „unsicher“ (3 SuS) und von „unsicher“ zu „negativ“ (2 SuS) verändern.

Stellt man die Tendenzen der beiden Gruppen einander gegenüber, ergibt sich ein ähnliches Bild wie in der fünften Jahrgangsstufe. Insgesamt beträgt die Differenz zwischen der PG und der VG +5 Punkte zugunsten der PG.

Legt man die Daten der VG und der PG beider Jahrgangsstufen zugrunde, zeigt sich, dass die Situation in den VG quantitativ relativ stabil bleibt. In den PG sind aber positive Veränderungen zu erkennen. Diese positive Tendenz der PG in beiden Jahrgangsstufen kann darauf hindeuten, dass das *SdK*-Projekt positive Auswirkungen auf die SuS hat, was sich in ihrem Wohlbefinden in der Schule widerspiegelt.

Da die Werte der VG stabil bleiben, werden im Weiteren Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulform lediglich in Bezug auf die PG vorgenommen.

#### *Veränderung des Wohlbefindens von SuS des Projektes in Abhängigkeit von Geschlecht*

Die PG der 5. Jahrgangsstufe (N = 85) umfasst 46 Jungen und 39 Mädchen. Sowohl bei Mädchen, wie bei Jungen zeigen sich signifikante Unterschiede (Jungen:  $p = .049$ , Mädchen:  $p = .089$  s. Anhang 7.14.).

In beiden Gruppen gibt es sowohl SuS, die eine positive Entwicklung machen, wie es auch SuS gibt, die eine negative Entwicklung vollziehen (s. Anhang 7.15.).

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind so gering, dass nicht von einem negativen oder positiven Trend in der jeweiligen Gruppe gesprochen werden kann. Während sich insgesamt sechs Mädchen verbessern und drei weitere verschlechtern, stellt sich die Situation bei den Jungen wie folgt dar: insgesamt acht verbessern sich und weitere sechs verschlechtern sich.

Ähnliches Bild zeichnet sich in der 6. Jahrgangsstufe ab. Hier sind die Unterschiede sogar nur für die Gruppe der Mädchen signifikant ( $p = .000$  s. Anhang 7.16.).

Die PG der 6. Jahrgangsstufe (N=51) bilden 25 Jungen und 26 Mädchen.

Insgesamt acht Jungen zeigen positive Veränderungen, aber sechs weitere Schüler verändern sich negativ (s. Anhang 7.17.). In der Gruppe der Mädchen sind sechs SuS, die zum zweiten Messzeitpunkt eine höhere Selbsteinschätzung angeben von „unsicher“ zu „positiv“. Demgegenüber stehen drei SuS, die negative Veränderungen vollziehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei beiden Gruppen, Mädchen und Jungen, ein leicht positiver Trend zu beobachten ist. Da die Unterschiede zwischen den Gruppen so gering sind, kann nur festgehalten werden, dass die positive Wirkung von *SdK* (siehe oben) nicht auf das Merkmal Geschlecht zurückzuführen ist.

#### *Veränderung des Wohlbefindens von SuS des Projektes in Abhängigkeit von Schulform*

Der Faktor Schulform hat sich statistisch als nicht aussagekräftig dargestellt. Damit kann die bereits von Fend und Sandmeier (2004) getroffene Darlegung, dass nicht die Schulform das schulische Wohlbefinden bestimmt, sondern die individuelle Position der SuS in der eigenen Klasse, bestätigt werden. Allein bei den SuS der PG der 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums lassen sich signifikante Unterschiede in der Beurteilung des Wohlbefindens feststellen ( $p = .049$  s. Anhang 7.18.).

Die deskriptiven Daten betrachtend (s. Anhang 7.19.) zeigt sich, dass alle drei Schulformen (Haupt-, Gesamt- und Realschule) einen +Wert aufweisen. Im Vergleich der Ergebnisse hinsichtlich der SuS-Zahl der jeweiligen Schulformen beträgt die Differenz in allen Schulformen jeweils +2. Das bedeutet, dass eine leicht positive Tendenz zu verzeichnen ist. Im Gymnasium zeigt sich dagegen eine leicht negative Tendenz. Die Differenz beträgt -1. Im Verhältnis zu SuS-Zahl des Gymnasiums ( $N=22$ ) kann man allerdings auch hier von stabilen Werten sprechen.

Die PG der 6. Jahrgangsstufe ( $N=51$ ) bilden SuS zwei unterschiedlicher Schulformen, der Gesamtschule ( $N=26$ ) und der Realschule ( $N=25$ ). Signifikante Unterschiede zeichnen sich lediglich in der Gesamtschule ( $p = .002$  s. Anhang 7.20.).

In beiden Schulformen zeichnet sich eine leicht positive Tendenz (s. Anhang 7.21.). Sowohl in der Gesamtschule, wie in der Realschule auch verändern sich jeweils vier SuS positiv, insofern sie von „unsicher“ zu „positiv“ wechseln. Eine negative Entwicklung ist in der Gesamtschule nur bei einem Kind zu beobachten, in der Realschule trifft dies auf zwei SuS zu.

Es zeigt sich, dass sich SuS von Haupt-, Real-, und Gesamtschule eher positiv verändern, aber bei keiner der Schulformen lässt sich sagen, dass das Projekt die besten Ergebnisse erzielt. Die negative Entwicklung, die im Gymnasium sichtbar ist, ist so gering, dass hier von stabilen Werten gesprochen werden sollte.

#### 7.1.5.2 Auswertung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht

Wie bereits in der Darstellung zum schulischen Wohlbefinden, wird auch hier zunächst die „Gesamtgruppe Probanden“ (N=256) betrachtet, um das Gesamtbild der Schülerschaft darstellen zu können.

Die Verteilungen der Selbsteinschätzungen der SuS in der 5. und 6. Jahrgangsstufe zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt unter dem Faktor Leistungsfähigkeit unterscheiden sich signifikant ( $p = .000$  s. Anhang 7.22.).

Die Veränderungsprozesse für beide Jahrgangsstufen, können der folgenden Tabelle entnommen werden (Tab. 19). In beiden Jahrgangsstufen sind positive wie negative Veränderung zu verzeichnen.

Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht  
2. Messzeitpunkt

Anzahl der SuS

		Anzahl der SuS		Gesamt	
		positiv	unsicher		
Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 1. Messzeitpunkt	5. Klasse	positiv	105	11	
		unsicher	25	42	
		Gesamt	130	53	183
	6. Klasse	positiv	30	2	32
		unsicher	24	26	50
		Gesamt	54	28	82

Tabelle 13: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Gesamtgruppe Probanden

Ein Vergleich der beiden Jahrgangsstufen ergibt positivere Einschätzung der SuS der 5. Jahrgangsstufe zum ersten Messzeitpunkt. In der 5. Jahrgangsstufe bewerten 116 von insgesamt 183 SuS ihre Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht zunächst positiv, was einem Anteil von 63% entspricht. In der 6. Jahrgangsstufe trifft dies auf 50 von insgesamt 82 Schülerinnen, was einen Anteil von 39% ausmacht. Positiv zu bewerten ist, dass es kein Kind gibt, das eine negative Selbsteinschätzung abgibt.

Schaut man sich die Veränderungsprozesse an, die in beiden Jahrgangsstufen stattfinden, zeichnen sich hier Unterschiede ab.

Bei insgesamt 25 SuS der Jahrgangsstufen 5 ist eine positive Veränderung sichtbar. Sie verändern sich von „unsicher“ zu „positiv“. Demgegenüber stehen 11 weitere SuS, die eine negative Entwicklung machen und die zum zweiten Messzeitpunkt der Kategorie „unsicher“ zugeordnet werden.

In der 6. Jahrgangsstufe machen fast so viele SuS eine positive Veränderung wie in der 5. Jahrgangsstufe. 24 SuS machen eine positive Entwicklung, alle

verändern sich von „unsicher“ zu „positiv“. Negative Veränderung kann in dieser Jahrgangsstufe nur bei zwei SuS festgestellt werden.

Setzt man die Ergebnisse der Jahrgangsstufe 5 und 6 zusammen, kann man Folgendes festhalten:

5 Klasse: +25 (SuS positive Entwicklung) -11 (SuS negative Entwicklung) was eine Differenz von +14 ausmacht.

6. Klasse: +24 (SuS positive Entwicklung) -2 (SuS negative Entwicklung) was eine Differenz von +22 ausmacht.

Zusammengenommen zeigt sich also ein Unterschied von 8 Punkten zwischen der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

Setzt man die Zahlen ins Verhältnis zur Anzahl der SuS in jeder dieser Jahrgangsstufe (5. Klasse: N=183, 6. Klasse: N=82) lässt sich daraus Folgendes schließen: in der 5. Jahrgangsstufe gibt es ca. 8% aller Kinder, die sich positiv verändern, insofern sie ihre Selbsteinschätzung beim zweiten Messzeitpunkt als positiv darstellen, in der 6. Jahrgangsstufe trifft dies auf 27% der SuS zu.

Positiv zu bewerten ist, dass sich die SuS beider Jahrgangsstufen innerhalb eines Schulhalbjahres in ihrer Selbsteinschätzung positiv verändern.

Um die Veränderungsprozesse in den PG zu überprüfen, werden die einzelnen Jahrgangsstufen weiter in PG und VG unterteilt.

*Veränderung der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe*

Die Verteilungen der Selbsteinschätzungen der SuS in der 5. Jahrgangsstufe zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt unter dem Faktor Leistungsfähigkeit unterscheiden sich signifikant ( $p = .000$  s. Anhang 7.23.).

Für die 5. Jahrgangsstufe gestaltet sich das Bild folgendermaßen (vgl. Tab. 20):

		5. Klasse		
		Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 2. Messzeitpunkt		
Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 1. Messzeitpunkt		Anzahl der SuS		
		positiv	unsicher	Gesamt
Projektgruppe	Positiv	45	6	51
	Unsicher	11	23	34
	<b>Gesamt</b>	56	29	85
Vergleichsgruppe	Positiv	60	5	65
	Unsicher	14	19	33
	<b>Gesamt</b>	74	24	98

Tabelle 14: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 5. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe.

Hier zeigt sich, dass keine positiven Auswirkungen der Projektförderung erkennbar sind, da die Veränderungen in PG und VG gleich sind.

In der PG der 5. Jahrgangsstufe sind zu Ende der Projektlaufzeit 11 SuS, die ihre Leistungsfähigkeiten im Deutschunterricht zum zweiten Messzeitpunkt positiver bewerten. Demgegenüber ist bei sechs SuS eine Verschlechterung sichtbar.

In der VG sind es 14 SuS, deren Selbsteinschätzung sich während des Schulhalbjahres verändert, insofern dass sie sich von „unsicher“ zu „positiv“ verändert. Auch in dieser Gruppe ist es eine negative Entwicklung bei fünf SuS zu beobachten.

Zusammenfassend zeigt die PG einen positiven Trend von +5 und die VG einen Trend von +9. Bezogen auf die SuS-Zahl macht dies eine Steigerung von 6% in der PG und 9% in der VG.

Ein noch deutlicherer Unterschied in dieser Tendenz ist auch in der 6. Jahrgangsstufe sichtbar (Tab. 21):

		6. Klasse			
		Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 2. Messzeitpunkt			
		Anzahl der SuS			
		positiv	unsicher	Gesamt	
Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 1. Messzeitpunkt	Projektgruppe	positiv	24	1	25
		unsicher	13	13	26
		<b>Gesamt</b>	37	14	51
Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht 1. Messzeitpunkt	Vergleichsgruppe	positiv	6	1	7
		unsicher	11	13	24
		<b>Gesamt</b>	17	14	31

Tabelle 15: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 6. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe.

Der Vergleich ergibt, dass sowohl in der PG als auch in der VG in dem getesteten Zeitraum eine positive Veränderung zu verzeichnen ist, die für beide Gruppen jeweils statistisch signifikant ist ( $p = .000$ , s. Anhang 7.24.).

In der PG der 6. Jahrgangsstufe gibt es insgesamt 13 SuS, die sich während der Projektlaufzeit positiv verändern, d.h., dass sie ihre Leistungsfähigkeiten im Deutschunterricht zu Ende des Projektes als besser einschätzen. Nur ein Kind macht in dieser Gruppe eine negative Entwicklung.

Ebenfalls in der VG gibt es lediglich ein Kind, das sich zum zweiten Messzeitpunkt negativer einschätzt. Demgegenüber stehen jedoch 11 SuS, die sich positiv verändern.

Zusammenfassend zeigt PG einen positiven Trend von +12, VG einen Trend von +10. Allerdings kann nicht argumentiert werden, dass die Entwicklung in der PG positiver wäre, da die Zahlen ins Verhältnis zu SuS-Zahlen der jeweiligen Gruppen gesetzt werden müssen. Demnach ergibt sich in der PG eine Steigerung von 23%, in der VG eine Steigerung von 32%.

Vergleicht man die Ergebnisse der PG und der VG beider Jahrgangsstufen wird sichtbar, dass hier eine positive Auswirkung der Projektförderung nicht erkennbar ist. In beiden Jahrgangsstufen zeigen die VG eine leicht positivere Tendenz. Das heißt, dass das Projekt *Sprache durch Kunst* nicht zu einer besseren Selbstwahrnehmung der SuS in Bezug auf ihre Fähigkeit im Deutschunterricht führt.

Im Folgenden werden die PG im Hinblick auf Geschlecht und Schulform analysiert.

#### *Veränderung der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS des Projektes in Abhängigkeit von Geschlecht*

In der PG der 5. Jahrgangsstufe, sind die Unterschiede sowohl bei Mädchen als auch bei den Jungen signifikant ( $p = .000$ , s. Anhang 7.25.).

In beiden Gruppen sind sowohl SuS, die eine positive Entwicklung machen, wie es auch SuS gibt, die eine negative Entwicklung vollziehen (s. Anhang 7.26.).

Die Unterschiede, die hierbei zu erkennen sind, fallen zugunsten der Mädchen aus. Dies bedeutet, dass die Anzahl der Mädchen, die eine positive Veränderung vollzogen haben, größer ist als die Anzahl der Jungen. Bei den Mädchen sind es sechs SuS, die sich positiv verändern. Nur für ein Mädchen kann eine negative Entwicklung verzeichnet werden. Bei Jungen bleiben die Werte stabil, weil ebenso viele Jungen, insgesamt fünf, sowohl positive als auch negative Veränderungen vornehmen.

Ein anderes Bild zeichnet sich in der 6. Jahrgangsstufe ab. Auch hier sind die Werte für beide Gruppe Mädchen und Jungen statistisch signifikant (Mädchen:  $p = .003$ , Jungen:  $p = .030$  s. Anhang 7.27.).

Im Gegensatz zur fünften Klasse gibt es fast keine Unterschiede zwischen den Gruppen, sodass nicht gesagt werden kann, ob das Projekt eine größere Wirkung auf eine der beiden Gruppen hat (s. Anhang 7.28.). Bei den Mädchen sind es sechs SuS, die sich zum Ende des Projektes besser in ihrer Leistungsfähigkeit einschätzen. Es gibt kein Mädchen in dieser Gruppe, das eine negative Veränderung vollzieht. In der Gruppe der Jungen gilt dies für ein Kind. Allerdings verbessern sich sieben weitere Schüler in ihre Selbsteinschätzung.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, kann für Folgendes festgehalten werden. Während in der PG der 6. Jahrgangsstufe für beide Gruppen Mädchen und Jungen ein leicht positiver Trend erkennbar ist, trifft dies nur auf die Gruppe der Mädchen der 5. Jahrgangsstufe zu.

#### *Veränderung der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS des Projektes in Abhängigkeit von Schulform*

Im Gegensatz zur Erhebung des schulischen Wohlbefindens zeigt der Faktor Schulform in Bezug auf die Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht signifikante Unterschiede bei den SuS des Gymnasiums ( $p = .000$ ), der Gesamtschule ( $p = .013$ ) und der Realschule ( $p = .013$ ). Die Unterschiede bei den SuS der Hauptschule sind beinahe signifikant ( $p = .061$  s. Anhang 7.29.).

Betrachtet man zunächst die Ausgangssituation (1. Messzeitpunkt) ergibt sich folgendes Bild (s. Anhang 7.30.). In allen Schulformen gibt es keine Kinder, die ihre Leistungsfähigkeiten zu Projektbeginn negativ einschätzen. Und am zweiten Messpunkt ändert sich das Bild nicht. Dies ist positiv zu bewerten, da negative Veränderungen nur innerhalb der Kategorie „positiv“ und „unsicher“ erfolgen. Die Ausgangssituation für die jeweiligen Schulformen gestaltet sich ähnlich. In allen Schulformen überwiegt die Anzahl der SuS, die ihre Leistungsfähigkeiten als positiv einschätzen.

Die Daten zeigen, dass sich während der Projektlaufzeit in zwei Schulformen Haupt- und Realschule eine leicht positive Tendenz abzeichnet. Im Vergleich der Ergebnisse hinsichtlich der SuS-Zahl dieser Schulformen beträgt die Differenz jeweils +3. Während im Gymnasium fast keine Veränderung stattfindet (jeweils 1 Kind positiv vs. ein Kind negativ), weist die Gesamtschule einen -Wert auf. Die

Differenz beträgt jedoch -1, so dass im Verhältnis zu SuS-Zahl hierbei von stabilen Werten gesprochen werden kann.

In der PG der 6. Jahrgangsstufe sind die hier verzeichneten Veränderungen in beiden Schulformen Gesamtschule und Realschule statistisch signifikant (Gesamtschule:  $p = .004$ , Realschule:  $p = .027$ , s. Anhang 7.31.).

In beiden Schulformen zeichnet sich eine positive Tendenz (s. Anhang 7.32.). Sowohl in der Gesamtschule, wie in der Realschule verändern sich jeweils sechs SuS positiv, insofern sie zum zweiten Messzeitpunkt ihre Leistungsfähigkeiten als positiv einschätzen. Besonders interessant ist dieses Ergebnis in Bezug auf die 5. Jahrgangsstufe der Gesamtschule, wo ein -Wert festgehalten wurde. Hier werden die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen der gleichen Schulform sichtbar.

Positiv bewertet werden kann für alle Schulformen und beide Jahrgangsstufen, dass es keine negativen Einschätzungen weder zu Anfang noch zu Ende des Projektes gibt. Zusammenfassend lassen sich positive Werte vor allem für die Realschule verzeichnen.

### 7.1.5.3 Auswertung der Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst*

Die hier dargelegten Veränderungsprozesse (vgl. Tab. 22) beziehen sich ausschließlich auf die Projektgruppe (N=136). Für die PG zeigen sich signifikante Unterschiede in der Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ( $p = <.001$ , s. Anhang 7.32.).

		Einstellung zum SdK-Projekt 2. Messzeitpunkt			Gesamt
		positiv	unsicher	negativ	
Einstellung zum SdK-Projekt 1. Messzeitpunkt	positiv	71	8 ↓	1 ↓	80
	unsicher	20 ↑	16	3 ↓	39
	negativ	1 ↑	10 ↑	6	17
	Gesamt	92	34	10	136

Tabelle 16: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Einstellung zum Projekt *Sprache durch Kunst* von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Positiv zu bewerten ist, dass die Mehrheit der SuS (N=80 - 59%) dem Projekt zu Projektbeginn positiv gegenüberstand. 28,5% (N=39) der SuS waren unsicher und lediglich 12% (N=17) waren skeptisch bzw. negativ eingestellt. Im Laufe des Projektes zeichnen sich Veränderungsprozesse ab, die in beide Richtungen zeigen, sowohl positive als auch negative. Der positive Effekt der Projektförderung zeigt sich darin, dass die Anzahl der Schüler\*innen, die ihre Einstellung zum Projekt positiv ändert (+31), größer ist als die Anzahl der Kinder, die zum zweiten Messzeitpunkt eine negative Meinung über das Projekt äußert (-12).

Insgesamt zeigt sich auf der Grundlage der Daten ein leicht positiver Trend (+9) in der Gesamtgruppe.

#### *Veränderung der Einstellung zum Projekt in Abhängigkeit von Jahrgangsstufe*

In beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 zeigen sich signifikante Unterschiede (5. Klasse:  $p = <.001$ , 6. Klasse:  $p = .004$ , s. Anhang 7.34.).

Positive Veränderungen finden in beiden Jahrgangsstufen statt, was bedeutet, dass sowohl die Fünft- als auch die Sechstklässler dem Projekt im Verlauf der Projektlaufzeit positiver gegenüberstehen (s. Anhang 7.35.). Es gibt 16 SuS in der 5. Jahrgangsstufe, die ihre Einstellung positiv ändern. Demgegenüber stehen vier SuS, die sich am Ende negativ äußern. Auch in der Jahrgangsstufe 6 überwiegt die Anzahl positiver Veränderungen. Hier sind es 15 SuS, die eine positive Veränderungen aufweisen, und acht SuS, die eine negative Veränderung machen.

Vergleicht man die Zahlen miteinander, ergibt sich für die 5. Jahrgangsstufe eine positive Tendenz von +12, für die 6. Jahrgangsstufe beträgt die Differenz +7. Setzt man die Zahlen ins Verhältnis zu SuS-Zahl der jeweiligen Jahrgangsstufen, so ergibt sich für beide Gruppen eine positive Tendenz von +14%. Das heißt das sich hier kein Unterschied zwischen den Jahrgangsstufen abzeichnet.

### *Veränderung der Einstellung zum Projekt in Abhängigkeit von Geschlecht.*

Die PG (N=136) umfasst 71 Jungen und 65 Mädchen.

Legt man für weitere Analysen die Geschlechterverteilung zugrunde, werden die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sichtbar. Entgegen der Annahme, Jungen seien weniger kunstinteressiert und daher vielleicht eher ablehnend eingestellt (vgl. Unterkapitel 7.1.1.3), zeichnet sich bei Jungen der PG ein positives Bild ab. Die Ausgangssituation bei beiden Geschlechtern ist vergleichsweise gut (s. Anhang 7.36.). Die meisten SuS äußern zum ersten Messzeitpunkt eine positive Einstellung dem Projekt gegenüber. In der Gruppe der Jungen sind es 40 Schüler, die sich positiv äußern, was einem Anteil von 56% dieser Gruppe entspricht, bei den Mädchen sind es 65 SuS, das macht einen Anteil von 61%. Als unsicher werden 23 Schüler ausgewiesen (32%) und 16 Schülerinnen (25%). In beiden Gruppen ist die Anzahl der SuS, die zunächst negative Einstellungen haben, fast gleich, es sind 8 Jungen und 9 Mädchen.

In beiden Gruppen zeichnet sich eine positive Tendenz, die Anzahl der Jungen, die ihre Einstellung positiv verändern ist jedoch wesentlich höher als die der Mädchen. 18 Schüler ändern ihre Einstellung zum Projekt in eine positive Richtung, weitere fünf äußern sich gegen Ende des Projektes negativer. Bei den Mädchen gestaltet sich die Situation wie folgt: 13 Schülerinnen ändern ihre Einstellung, sieben von ihnen verändern sich von „negativ“ zu „unsicher“, sechs weitere von „unsicher“ zu „positiv“. Demgegenüber stehen sieben Mädchen, die sich nach dem Projektverlauf eher skeptisch gegenüber dem Projekt äußern und in diesem Sinne eine negative Veränderung vollziehen.

Vergleicht man die Daten zusammen so ergibt sich folgendes Bild der jeweiligen Gruppen:

Jungen: +18 (positive Veränderung) -5 (negative Veränderung), was eine Differenz von +13 ausmacht.

Mädchen: +13 (positive Veränderung) -7 (negative Veränderung), was eine Differenz von +5 ausmacht.

Hier wird deutlich, dass Jungen stärker vom Projekt beeinflusst werden, insofern sie sich beim zweiten Messzeitpunkt positiver gegenüber dem Projekt äußern.

### 7.1.6 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Die wesentlichen Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung werden nochmals aufgegriffen und im Folgenden in Bezug auf die gestellten Fragen diskutiert.

Die zentralen Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung lauten wie folgt:

- Zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 6 gibt es fast keine Unterschiede im schulischen Wohlbefinden;
- Das Projekt *Sprache durch Kunst* wirkt sich positiv auf das schulische Wohlbefinden der Fünft- und Sechstklässler aus;
- In Haupt-, Real- und Gesamtschule ist eine leicht positive Tendenz in Bezug auf das schulische Wohlbefinden für die am Projekt teilnehmenden SuS zu verzeichnen; die Werte am Gymnasium bleiben stabil;
- In beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 zeichnet sich eine positive Tendenz in der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht; Sechstklässler schätzen sich selber besser ein als Fünftklässler;
- Das Projekt *Sprache durch Kunst* führt nicht zu einer besseren Selbsteinschätzung der SuS in Bezug auf ihre Fähigkeit im Deutschunterricht;
- In der Realschule zeichnet sich eine positive Tendenz in der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht für die am Projekt teilnehmenden SuS ab;
- Die meisten am Projekt teilnehmenden SuS sind dem Projekt gegenüber positiv eingestellt. Diese positive Einstellung wächst im Laufe des Projektes;
- Jungen werden stärker vom Projekt beeinflusst als Mädchen, insofern sie sich beim zweiten Messzeitpunkt positiver gegenüber dem Projekt äußern.

Mit der Fragebogenuntersuchung können einige spannende Veränderungen deutlich gemacht werden. Der Vergleich der Projekt- mit Vergleichsgruppen zeigt, dass lediglich in den Projektgruppen eine positive Tendenz in Bezug auf das schulische Wohlbefinden zu verzeichnen war, was auf die Wirkung des Projektes zurückgeführt werden könnte. Zudem kann die positive Einstellung der

Kinder dem Projekt gegenüber so interpretiert werden, dass sie es als Bereicherung des Unterrichts empfunden hätten. Positiv ist in diesem Zusammenhang, dass vor allem Jungen während der Projektlaufzeit ihre Einstellung zum Projekt verbessern. Dies sollte als Argument, wenn dass gegen die häufig anzutreffende Behauptung, Jungen seien weniger kunstinteressiert, genutzt werden. Jungen gewinnen in solchen Projekten.

Zwei Einschränkungen müssen an dieser Stelle jedoch formuliert werden:

Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse deutlicher wären, wenn eine längere Untersuchungsdauer möglich gewesen wäre.

Generell wäre zu überlegen, ob ein Fragebogen allein, der richtige Ansatz, das richtige Instrument ist, um den gestellten Fragen nachzugehen. Es wäre zu überlegen, ob nicht stärker qualitativ ausgerichtete Forschungsansätze noch besser Ergebnisse zeigen könnten. Dies könnte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

## 7.2 Erhebung der Sprachkompetenz - C-Test

Aufgrund des Wirkens von Professor Baur im Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg Essen wurde in den vergangenen bald 40 Jahren der C-Test immer wieder bei Forschungsprojekten als Sprachevaluationsinstrument eingesetzt und im Rahmen unterschiedlicher Projekte und Qualifikationsarbeiten weiterentwickelt.

Dabei kann man zwischen jenen Arbeiten differenzieren, die den C-Test als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand hatten, wie etwa die umfangreichen Arbeiten von Baur/Spettmann (2006, 2007, 2007a, 2008, 2009) und den Projekten und Forschungsarbeiten, die den C-Test als Instrument zur Sprachstandsfeststellung ihrer Probandengruppen einsetzten.

Die Geschichte des C-Test begann in Essen mit der Erhebung der Sprachkompetenz jugoslawischer Schülerinnen und Schülern Ende der 1980er Jahre. Aufgrund der Ergebnisse konnten Baur/Meder (1994) erstmals feststellen, dass Mehrsprachigkeit bzw. – wie es damals hieß – die Beherrschung der nicht deutschen Muttersprache keinen negativen Einfluss auf die Beherrschung der deutschen Sprache hat.

In der Nachfolge wurde der C-Test weiterentwickelt, besonders wurden neue Tilgungsarten für unterschiedliche Leistungsniveaus und weitere Test-Sets entwickelt und so evaluiert, dass von einer Eichung zu sprechen ist.

Dabei wurde neben den klassischen Tilgungsansatz der sogenannten Zweier-Tilgung auch eine Dreier-Tilgung und eine Stammtilgung entwickelt, um differenzierte Instrumente für die Differenzierung unterschiedlicher Leistungsniveaus und Kompetenzprofile bei den getesteten Personen einsetzen zu können.

Die Dreier-Tilgung – es wird nach den Regeln des C-Test jedes dritte Wort zur Hälfte getilgt – wurde vor allem in Fördermaterialien Deutsch als Zweitsprache für die Hauptschule Klasse 5/6 (Cornelsen) vorgestellt (vgl. Baur/Chlosta/Goggin 2012). Diese Tilgungsart trägt dabei vor allem dem Leistungsvermögen der SuS Rechnung, insofern sie in dieser Altersstufe und Schulform mehr Kontext benötigen, um die manipulierten Lücken zu schließen. Im Übergangsbereich zwischen Primar- und Sekundarstufe hat sich diese Tilgungsart insgesamt durchgesetzt und kommt in den Klassen 4, 5 und 6 vor verstärkt zum Einsatz, wohingegen die Zweier-Tilgung in den anschließenden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I eingesetzt wird.

Es wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich sein, die ganzen Facetten nachzuzeichnen, die zum Teil auch in studentischen Qualifikationsarbeiten wesentlich zur Entwicklung beigetragen haben. Nur auf zwei aktuellere Beispiele soll kurz hingewiesen werden.

Zuletzt setzte Thiede (2022) die Stammtilgung ein, um die schriftsprachlichen Kompetenzen von SuS der Sekundarstufe II zu erheben. Unter Stammtilgung wird dabei die Tilgung eines Wortes im ersten Wortteil verstanden. Mit dieser Arbeit schließt Thiede zum einen die Lücke in der Kette von Leistungsfeststellungen bei SuS, insofern die bislang eingesetzten Tests nur die Zeitspanne von Elementarerziehung bis Ende der Sekundarstufe I betrachten. Systematische, vergleichende Sprachkompetenzerhebungen im Anschluss fehlen bislang. Die Lücke besteht sozusagen in der Sekundarstufe II, denn mit dem Projekt zur Erhebung der Sprachkompetenz angehender Lehramtsstudierender (SkaLa) stellt die Universität Duisburg-Essen ein Self-Assessment-Tool im Zentrum für Lehrkräftebildung zur Verfügung, dass eben in

dieser Gruppe die schriftsprachlichen Kompetenzen mittels eines auf Stammtilgung basierenden C-Test erhebt.

Die andere Lücke, die geschlossen wird, ist die Lücke im C-Test-Instrumentarium. Mit der Arbeit steht ein geeignetes Werkzeug zur Verfügung, die Sprachkompetenz eben auch der oberen Schul- und Jahrgangsstufen zu erheben. Im Anschluss an die Arbeit von Thiede ist die Messung der Sprachkompetenz gerade über die Gesamtausbildungsdauer möglich.

Ein Beispiel für ein Projekt in dem es nicht darum ging, den C-Test als Instrument weiter zu entwickeln, sondern das, ebenso wie *Sprache durch Kunst*, den C-Test als Instrument nutzt, um eine sprachliche Entwicklung von SuS zu beschreiben ist „Schrift“. Im Projekt Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I „Schrift“ (Roll et al. 2022) wurde der C-Test als Messinstrument genutzt, um mit ihm ein Sprachkompetenzmaß von Kontroll- und Interventionsgruppe zu beschreiben. Dabei sind die biografischen Merkmale der Gruppen relativ konstant gehalten worden, sodass die Ergebnisse der C-Test-Erhebung als aussagekräftig angesehen wurden. *„Die Intervention und Kontrollgruppe wiesen mit Ausnahme der Jahrgangsstufe eine ähnliche Verteilung der vorgestellten Merkmale auf und können somit als vergleichbar gelten.“* (Enzenbach et al 2022: 137). Hier also ist der C-Test das Messinstrument, um die Vergleichbarkeit zweier Gruppen zu erheben.

Offen scheint im Moment noch die Kreuztestung der unterschiedlichen Tilgungsarten, sodass nicht eindeutig zu beantworten ist, ob zum Beispiel die Annahmen einer Allgemeinsprachkompetenz, die durch den C-Test der klassischen Tilgungsraten ausgedrückt wird auch bei der Stammtilgung festgestellt werden kann.

Die in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegten Tests sind C-Tests, die von Baur/Spettmann für die Klassenstufen 5 und 6 entwickelt und geeicht wurden (Baur/Spettmann 2007). Zur Ermittlung der Normwerte wurden die C-Tests bzw. die Testsets sowohl in städtisch als auch ländlich gelegenen Gesamtschulen<sup>332</sup> in NRW eingesetzt und durchgeführt. Unter anderem wurde in Bergkamen,

---

<sup>332</sup> Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 der übrigen Schulformen liegen zwar Ergebnisse vor, aber die Anzahl der getesteten SuS ist zu gering, so dass es in diesen Fällen noch nicht von einem Referenz-Norm-Wert gesprochen werden kann (vgl. Baur/Spettmann 2007b).

Bochum, Dormagen, Dortmund, Duisburg, Hagen, Hamm, Hattingen, Iserlohn, Kamen, Lüdenscheid, Lünen, Soest und Unna erhoben. Innerhalb der Städte wurden die Erhebungen in verschiedenen Stadtteilen durchgeführt und Schulen unterschiedlicher Standorttypen wurden einbezogen:

5. Klasse N = 3.326 SuS

(davon 1.845 deutsch-monolinguale SuS und 1.481 mehrsprachige SuS);

6. Klasse N = 2.480 SuS

(davon 1.389 deutsch-monolinguale SuS und 1.091 mehrsprachige SuS).<sup>333</sup>

Auf Grundlage der aufgeführten Daten wurden folgende Normwerte (R/F) ermittelt:

5. Klasse = 78,7%

6. Klasse = 82,8%<sup>334</sup>

Beide C-Tests (5. Jahrgangsstufe – s. Anhang 7.1. und 6. Jahrgangsstufe – s. Anhang 7.2.) bestehen aus vier etwa gleich langen Texten. Da die Texte dem vorausgesetzten Wissen der SuS entsprechen sollten, wurden sie aus den Lehrbüchern der jeweils vorangegangenen Klassen 4. und 5. elizitiert und gemäß der C-Test-Vorgaben manipuliert. Bei den Texten handelt es sich um Erzählungen und Sachtexte. Die Testsets sind so angelegt, dass der Schwierigkeitsgrad mit jedem Text steigt – der zweite Text eines Sets war leichter als der dritte. Folglich wurden die letzten beiden Texte der Klasse 5 auch in der Klasse 6 als Texte verwendet („Hobby“, „Der erste Mensch auf dem Mond“). Hier stellten sie allerdings die leichteren Texte dar.

Innerhalb jedes Textes sind zwanzig Lücken nach dem Prinzip der Dreier-Tilgung eingebaut. Die Aufgabe der SuS besteht darin, die Lücken zu vervollständigen, also die zweite Hälfte jedes dritten Wortes buchstabengetreu zu ergänzen. Um für die SuS ausreichend Kontext zu schaffen, werden einige Textteile, die Überschrift des Textes sowie der erste und der letzte Satz vollständig dargeboten. Auch Eigennamen und Abkürzungen werden nicht getilgt.<sup>335</sup>

Die SuS haben etwa fünf Minuten Zeit, um jeden einzelnen Text zu „rekonstruieren“ (vgl. ebd.). Bei insgesamt vier Texten beträgt die

---

<sup>333</sup> Die genaue Auskunft zu den angegebenen Daten erfolgte durch Melanie Goggin.

<sup>334</sup> Diese Referenz-Normwerte wurden ausschließlich aus der durchschnittlichen Lösungsquoten (R/F) der monolingual deutschen SuS ermittelt. (vgl. Baur/Spettmann 2007).

<sup>335</sup> Zu den genauen Bedingungen einer Konstruktion eines C-Test vergleiche Baur/Grotjahn/Spettmann (2006), Baur/Chlosta/Goggin (2011), Baur/Goggin/Wrede-Jackes (2013).

Bearbeitungszeit zur Vervollständigung der 80 Lücken also insgesamt ca. 20 Minuten.

Die zentrale Leitfrage von *Sprache durch Kunst* im Bereich der Sprachausbildung war, ob die erwartete Leistungssteigerung bei den geförderten Kindern (= Projektkinder) eintreten und ggf. auf die Fördermaßnahmen des Projektes zurückzuführen ist. Um die Frage zu beantworten und die Veränderungen nachzuvollziehen wurde eine Vergleichsgruppe mit SuS derselben Schulen gebildet. Mittels C-Test wurden die Sprachstände der Projektgruppe und der Vergleichsgruppe erhoben und verglichen.

### 7.2.1 Durchführung der C-Test-Untersuchung

Die Testungen wurden in insgesamt sieben Erhebungswellen also in jedem Durchlauf des Projektes *Sprache durch Kunst* durchgeführt. Die Leistungen der SuS wurden hierbei jeweils zu zwei Messzeitpunkten erhoben:

1. Messzeitpunkt - am Anfang, ca. eine Woche vor Projektbeginn wurde der Prä-C-Test durchgeführt.
2. Messzeitpunkt - am Ende, unmittelbar nach den letzten Sprachfördermaßnahmen fand der Post-C-Test statt.

Um den Einfluss individueller Merkmale und sozialer Faktoren auf Sprachleistungen der SuS kontrollieren zu können, wurden ebenfalls interventionsunabhängige Faktoren, wie beispielsweise Geschlecht, sprachlicher Hintergrund der SuS, Schulform, Gruppenzusammensetzung, Unterrichtsgestaltung und die Betreuungsform an der Schule mit erhoben.

Diese Faktoren (Variablen) wurden ermittelt, um die folgenden Fragen zu überprüfen:

- *Profitieren Mädchen und Jungen gleichermaßen vom Projekt Sprache durch Kunst?*

Wie bereits oben erläutert (vgl. Unterkapitel 7.1.1.3.) zeigen sich sowohl im Bereich kultureller Interessen, als auch in Bezug auf musische Fächer an der Schule geschlechterspezifische Unterschiede. Oft wird dargestellt, dass sich Jungen weniger für Kunst und Malerei interessieren. Auch der Kunstunterricht liegt nur im mittlerem Bereich ihrer Interessen.

Vor dem Hintergrund wird zunächst der Frage nachgegangen, ob Mädchen bei der Auswahl der Projektkinder bevorzugt werden. Hier war die Überlegung, dass Schulen – Lehrkräfte – ggf. Mädchen lieber ausgewählt haben, da man bei ihnen eine größere Nähe zum Thema und auch eine leichtere Führung im Museum erwartet hat.

Vor dem Hintergrund des positiven Zusammenhangs zwischen den künstlerischen Anregungen und der allgemeinen Bildungsaspiration, wird überprüft, ob es dem Projekt *Sprache durch Kunst* gelingt, das Interesse der Jungen zu wecken, und ob sich diese auf ihren Bildungsanspruch überträgt, der sich anhand der C-Test ablesen lässt.

➤ *Gibt es eine Schulform, deren SuS am meisten vom Projekt SdK profitieren?*

Nach Keuchel/Laure (2012) verteilen sich die Chancen eine Kultureinrichtung während der Schulzeit zu besuchen je nach Schulform unterschiedlich. Bei Realschüler\*innen und Gymnasiast\*innen weisen die Autoren auf eine 45% bzw. 59% Wahrscheinlichkeit hin, während eines Schulausflugs eine Kultureinrichtung zu besuchen, wohingegen bei Hauptschüler\*innen nur eine 27% Wahrscheinlichkeit besteht. Vor dem Hintergrund eines erheblichen Ungleichgewichts beim Zugang zu kultureller Bildung zwischen den unterschiedlichen Schulformen (vgl. Keuchel/Laure 2012), lag der Fokus der Förderung auf der Hauptschule.

In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, ob gerade die sprachlich schwächsten SuS (in der Regel die Hauptschule) durch die vielfältigen ganzheitlichen Sprechkanäle erreicht und gefördert werden.

➤ *Profitieren mehrsprachigen SuS gleichermaßen vom Projekt wie monolinguale SuS*

Vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Situation Essener Stadtteile und dem Migrationshintergrund der SuS an Essener Schulen (vgl. Unterkapitel 5.3.1) wird zunächst festgehalten, ob auch in der Gesamtgruppe der C-Test-Untersuchung die Mehrsprachigkeit ein ‚Normalfall‘ darstellt.

Zahlreiche Studien belegen, dass strukturelle Barrieren in der Schule weiterhin verhindern, „dass viele Heranwachsende mit anderen Familiensprachen als Deutsch in gleicher Weise Zugang zu Bildungsangeboten finden und von ihnen

*profitieren können wie einsprachige Schülerinnen und Schüler“* (Fürstenau/Gomolla 2011:15). Auf dieser Grundlage wird geprüft, wie sich die Lernleistungen der monolingual deutschsprachigen SuS im Vergleich zu mehrsprachigen Kindern verändern und ob das Projekt *Sprache durch Kunst* eine Chance darstellt, diese Benachteiligung der SuS mit Migrationshintergrund zumindest partiell zu kompensieren.

➤ *Wirkt sich die Gruppenzusammensetzung der SuS auf ihre sprachliche Entwicklung aus?*

Im Projekt SdK wurden die einzelnen Projektgruppen unterschiedlich zusammengesetzt. Zum Teil nahmen ganze Klassen am Projekt teil, manchmal wurden die Projektgruppen aus verschiedenen Klassen zusammengesetzt. Im Rahmen der C-Test-Auswertung kann nun untersucht werden, ob die jeweilige Form der Gruppenbildung (Klassenverband vs. Fördergruppe bestehend aus ausgewählten SuS eines Klassenverbandes vs. Fördergruppe bestehend aus ausgewählte SuS aus mehreren Klassen) einen Einfluss auf die sprachlichen Ergebnisse der SuS hat.

Im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* lag die Annahme zugrunde, dass SuS im Klassenverband am meisten vom Projekt profitieren, da hier leistungsmäßig heterogene Gruppe zusammenarbeitet. Das heißt die leistungsschwächeren SuS profitieren von den leistungsstärkeren z.B. durch ihren sprachlichen Input während der Partner- und Gruppenarbeiten, aber auch die stärkeren profitieren, indem sie z.B. als Gruppenleiter eingesetzt werden (vgl. Kapitel 6).

Bei eigens gebildeten Fördergruppen, liegt die Vermutung nahe, dass die SuS weniger profitieren, weil hier nur leistungsschwächere SuS zusammenkommen, was zu einer Verringerung des Lernniveaus insgesamt führen kann.

Mit dieser Perspektive hängt eng zusammen, wie sich die SuS in den jeweiligen Gruppen fühlen. Wenn SuS das Projekt als etwas Einzigartiges, als Chance sehen und sich wohl in der jeweiligen Gruppe fühlen, kann dies zu verbesserten Lernergebnissen führen. Empfinden die SuS das Projekt als eine zusätzliche Aufgabe, als eine Belastung und werden in der jeweiligen Gruppe nicht akzeptiert, kann dies durchaus zu einer Verschlechterung der Ergebnisse führen.

➤ *Profitieren die SuS in einer Doppelstunde mehr vom Projekt?*

Da die am Projekt beteiligten Schulen das Projekt sehr unterschiedlich in ihren Stundenplänen umgesetzt haben, ergibt sich die Möglichkeit, diese Unterschiede als Differenz zu nutzen und zu schauen, welche Realisierungsformen besonders geeignet sind, also ob es eine konkrete Unterrichtsgestaltung gibt, die sich positiv auf die Leistungen der SuS auswirkt. Mit Unterrichtsgestaltung ist die Umsetzung des Projektes an der Schule gemeint. Verglichen werden in diesem Zusammenhang die Durchführung von zwei Unterrichtsstunden im Block als Doppelstunde, die Aufteilung von zwei Unterrichtsstunden in Einzelunterricht an unterschiedlichen Wochentagen und die Umsetzung des Projektes im Rahmen einer Unterrichtsstunde. (Letztere Differenzierung kann nur bei einer sehr kleinen Gruppe von 5 SuS betrachtet werden).

Als These kann aufgestellt werden: Aufgrund der ganzheitlich konzipierten Aktivitäten, für die eine Umgestaltung der Unterrichtsräume notwendig war und die in der Durchführung sehr zeitintensiv sind (z.B. Erarbeitung von Rollenspielen und eine anschließende Präsentation im Unterricht), wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung in einer Doppelstunde die besten Resultate zeigt, da die Aktivitäten z.B. nicht unterbrochen werden mussten.

➤ *Wirkt sich die Beteiligung der Lehrkraft in der Schule auf die Entwicklung der sprachlichen Leistung der SuS aus?*

Aus verschiedenen Formen der Projektumsetzung in Schulen ergab sich eine Frage in Bezug auf die Wirkung der Lehrkraft in der Schule. Wie wirkt sich die Beteiligung der Lehrkraft im eigentlichen „Lehr-Lern-Prozess“ aus? Macht es einen Unterschied, ob die Lehrkraft aktiv oder passiv am SdK-Unterricht teilgenommen hat? Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen a) lediglich eine Sprachdidaktikerin leitet den Unterricht (d.h. die Durchführung des Projektes ohne jegliche Begleitung des Schulpersonals), b) eine Sprachdidaktikerin leitet den Unterricht, eine „passive“ Lehrkraft ist anwesend (diese ist zwar im Klassenraum, beteiligte sich jedoch nicht an der Umsetzung der Inhalte) und c) einer engagierten Lehrkraft (diese war in das Unterrichtsgeschehen involviert und unterstützte die Sprachdidaktikerin bei der Umsetzung).

Vor dem Hintergrund der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“, wonach der Lehrkraft die Rolle des Initiators und Auslösers kulturellen Interesses zukommt, gehen wir davon aus, dass eine am Lernprozess interessierte und präsente Lehrkraft positiv auf die Wahrnehmung des Projektes wirkt (vgl. Unterkapitel 7.1.1.3). Das Interesse der Lehrkraft an den Projektinhalten und ihre Beteiligung im Unterricht, so legt die Vermutung nahe, kann zu einer besseren Schulleistung führen, weil hiermit den SuS der Bezug zum ‚eigentlichen‘ Unterricht klarer wird.

Ähnlich wie bei der Fragebogenuntersuchung wurden nicht nur am Projekt teilnehmende SuS mittels C-Test getestet, sondern es wurden gleichaltrige SuS (u.a. Parallelklassen vgl. hierzu die Ausführung zu Fragebogenuntersuchung) als Vergleichsgruppen herangezogen. Die C-Tests wurden von Sprachdidaktiker\*innen durchgeführt, die in den jeweiligen Schulen unterrichteten. Um die Erhebungssituation zu standardisieren wurden die Sprachdidaktiker\*innen zuvor als Team an der Universität geschult. Dabei war es besonders wichtig, sie auf eventuelle Fragen der SuS (u.a. sprachlicher Hintergrund, Hilfestellungen) vorzubereiten und auf die für jeden Text eingeplante Zeit (fünf Minuten) aufmerksam zu machen. Vor Beginn der Testung wurde in jeder untersuchten Gruppe ein Beispieltext gemeinsam im Plenum gelöst (s. Anhang 7.37.). So konnte den SuS erklärt werden, worauf beim Ausfüllen der Lücken zu achten ist, z.B., dass sie nicht das ganze Wort eintragen, sondern nur die fehlenden Buchstaben. Daraus ergab sich eine gesamte Bearbeitungsdauer von ca. 30-35 Minuten.

Die SuS wurden darüber informiert, dass die Ergebnisse des C-Tests zwar wichtig für die Untersuchung im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* sind, jedoch keinen Einfluss auf die Bewertung und die Schulnote der SuS selbst haben. Auf diese Weise sollte den SuS die Angst vor einer neuen Prüfungssituation genommen werden.<sup>336</sup>

Im Anschluss an das Testverfahren wurden die Daten zum Zwecke der statistischen Auswertung kodiert, aufbereitet und dann ausgewertet. In die

---

<sup>336</sup> Durch dieses für alle Gruppen gleiche Verfahren wurde es natürlich unmöglich den Faktor Motivation und Leistungsbereitschaft gesondert zu erheben. Testsets von SuS, die bereits während der Durchführung durch Störungen und Unmotiviertheit auffielen und die Tests nicht ausfüllten wurden nicht in den Datensatz aufgenommen.

statistische Auswertung wurden alle SuS aufgenommen, die an den beiden Messzeitpunkten des jeweiligen Durchgangs den C-Test ausgefüllt haben.

Die C-Testergebnisse wurden den Lehrkräften am Ende jedes Durchgangs zur Orientierung zur Verfügung gestellt.

## 7.2.2 Stichprobe der C-Test-Untersuchung

Nachfolgend werden alle Daten, die von SuS im Rahmen der C-Test-Untersuchung erhoben wurden, dargestellt.

Zunächst werden dabei alle hierfür erhobenen, interventionsunabhängigen Faktoren wie Gliederung nach Projekt- und Vergleichsgruppe, Klassenstufe, Geschlecht, Schulform und sprachlicher Hintergrund zusammenfassend in einer Tabelle präsentiert. Anschließend wird jeder dieser Faktoren kurz erläutert und wenn nötig diskutiert. Abschließend werden dann die eigentlichen Untersuchungsdaten vorgestellt, also die nur in Bezug auf die Projektgruppe untersuchten Faktoren wie u.a. Zusammensetzung der Projektgruppen, Unterrichtsgestaltung, und Betreuungsform. Aus ihnen ergibt sich letztlich die Einschätzung der Leistungsfähigkeit und Auswirkungen der unterschiedlichen Arten, *SdK* umzusetzen.

### 7.2.2.1 Gesamtgruppe Probanden

Alle an der C-Test-Untersuchung teilnehmenden SuS werden im nachfolgenden als „Gesamtgruppe Probanden“ (GP) bezeichnet (N=792). Die GP setzt sich aus zwei Teilgruppen zusammen: Die eigentliche Projektgruppe (PG) von *SdK* und eine Vergleichsgruppe (VG). PG inkludiert dabei die SuS, die sowohl den C-Test ausgefüllt haben, als auch an den Fördermaßnahmen von *SdK* teilnahmen. Dagegen besteht die VG aus SuS, die zwar den C-Test bearbeitet haben, aber nicht an der *SdK*-Förderung teilnahmen. Es handelt sich also in Bezug auf den C-Test um eine klassische Vergleichsgruppe.

Insgesamt umfasst der Datensatz GP der C-Test Untersuchung 792 SuS. Davon gehören 459 (58%) SuS der Projektgruppe (PG) und 333 (42%) SuS der Vergleichsgruppe (VG) an.

Bei der PG ist zu beachten, dass die Probandenanzahl gegenüber den in Unterkapitel 5.5.3 aufgeführten 641 SuS, die aktiv an *SdK* teilnahmen, um 182 Probanden geringer ausfällt. Dies liegt daran, dass bei den C-Test-Daten einige Bereinigungen vorgenommen werden mussten, die folgendermaßen entstanden sind:

- der Datensatz zum C-Test beinhaltet lediglich Daten von SuS, die an beiden Testphasen (Anfang-Ende) teilgenommen haben,<sup>337</sup>
- aus dem Datensatz wurden alle SuS (sowohl der PG als auch der VG) rausgenommen, die den C-Test „verweigert“ haben, d.h. entweder absichtlich „Falsches“ eingetragen haben, oder den einen oder anderen Text aus dem Testsatz gar nicht ausgefüllt haben,<sup>338</sup>
- in den Datensatz wurden nicht die Ergebnisse einer PG aus dem SoSe 2014 aufgenommen, da sich hier um eine siebte Jahrgangsstufe handelte,<sup>339</sup>
- da der Einsatz von C-Test nur bei ausreichend alphabetisierten SuS möglich ist, wurden ebenfalls Projektkinder, die neu zugewandert waren damit nicht getestet.

Die Tabelle 23 fasst alle interventionsunabhängigen Faktoren bezogen auf die „Gesamtgruppe Probanden“ zusammen:

				Gesamtgruppe Probanden			
	Geschlecht	Schulform	Sprachlicher Hintergrund	Projektgruppe	Vergleichsgruppe	Gesamt	
5. Klasse	männlich	Haupt-schule	monolingual	15	17	32	
			mehrsprachig	24	17	41	
			Gesamt	39	34	73	
		Real-schule	monolingual	8	1	9	
			mehrsprachig	32	9	41	
			Gesamt	40	10	50	
				monolingual	14	13	27

<sup>337</sup> Beispielhaft nahmen an einer der Projektschulen im WiSe 2011-2012 am Anfang der Testung andere SuS teil, als am Ende des Projektes. Aufgrund der Rahmenbedingungen konnte kein Nachtesten stattfinden, so dass ein sehr großer Teil dieser Projektgruppe nicht in die Statistik aufgenommen werden konnte.

<sup>338</sup> Dies erfolgte auf der Grundlage der Beobachtungen und Anmerkungen von Sprachdidaktiker\*innen, die die Tests selbst durchgeführt haben und Notizen dazu angefertigt haben. All diese „Verhaltensverstöße“ wurden im Anschluss mit der anwesenden Lehrkraft besprochen.

<sup>339</sup> Der Schwerpunkt der Projektarbeit von *Sprache durch Kunst* lag auf der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Diese 7. Jahrgangsstufe wurde unter einem anderen Aspekt in das Projekt aufgenommen, nämlich um in quasi-experimenteller Weise die Wirkung von bis dahin entwickelten Projektmaterialien zu untersuchen. Es sollte überprüft werden, ob das bereits entwickelte Konzept genauso gut in höheren Jahrgangsstufen eingesetzt werden kann.

	<b>Gesamt- schule</b>	mehrsprachig	18	19	37	
		Gesamt	32	32	64	
	<b>Gym- nasium</b>	monolingual	5	23	28	
		mehrsprachig	16	19	35	
		Gesamt	21	42	63	
	<b>Gesamt</b>	monolingual	42	54	96	
		mehrsprachig	90	64	154	
		Gesamt	132	118	250	
weiblich	<b>Haupt- schule</b>	monolingual	17	15	32	
		mehrsprachig	21	8	29	
		Gesamt	38	23	61	
	<b>Real- schule</b>	monolingual	2	1	3	
		mehrsprachig	21	4	25	
		Gesamt	23	5	28	
	<b>Gesamt- schule</b>	monolingual	13	14	27	
		mehrsprachig	23	15	38	
		Gesamt	36	29	65	
	<b>Gym- nasium</b>	monolingual	7	32	39	
		mehrsprachig	16	27	43	
		Gesamt	23	59	82	
	<b>Gesamt</b>	monolingual	39	62	101	
		mehrsprachig	81	54	135	
		Gesamt	120	116	236	
	Gesamt	<b>Haupt- schule</b>	monolingual	32	32	64
			mehrsprachig	45	25	70
			Gesamt	77	57	134
<b>Real- schule</b>		monolingual	10	2	12	
		mehrsprachig	53	13	66	
		Gesamt	63	15	78	
<b>Gesamt- schule</b>		monolingual	27	27	54	
		mehrsprachig	41	34	75	
		Gesamt	68	61	129	
<b>Gym- nasium</b>		monolingual	12	55	67	
		mehrsprachig	32	46	78	
		Gesamt	44	101	145	
<b>Gesamt</b>		monolingual	81	116	197	
		mehrsprachig	171	118	289	
		Gesamt	252	234	486	
			<b>Gesamtgruppe Probanden</b>			

	Geschlecht	Schulform	Sprachlicher Hintergrund	Projektgruppe	Vergleichsgruppe	Gesamt
6. Klasse	männlich	<b>Haupt- schule</b>	monolingual	4	0	4
			mehrsprachig	3	0	3
			Gesamt	7	0	7
		<b>Real- schule</b>	monolingual	3	0	3
			mehrsprachig	12	0	12
			Gesamt	15	0	15
		<b>Gesamt- schule</b>	monolingual	20	23	43
			mehrsprachig	55	42	97
			Gesamt	75	65	140
		<b>Gym- nasium</b>	monolingual	1	0	1
			mehrsprachig	4	0	4
			Gesamt	5	0	5
		<b>Gesamt</b>	monolingual	28	23	51
			mehrsprachig	74	42	116
			Gesamt	102	65	167
	weiblich	<b>Haupt- schule</b>	monolingual	6	0	6
			mehrsprachig	3	0	3
			Gesamt	9	0	9
<b>Real- schule</b>		monolingual	0	0	0	
		mehrsprachig	10	0	10	
		Gesamt	10	0	10	
<b>Gesamt- schule</b>		monolingual	20	12	32	
		mehrsprachig	61	22	83	
		Gesamt	81	34	115	
<b>Gym- nasium</b>		monolingual	1	0	1	
		mehrsprachig	4	0	4	
		Gesamt	5	0	5	
<b>Gesamt</b>		monolingual	27	12	39	
		mehrsprachig	78	22	100	
		Gesamt	105	34	139	
6. Klasse	<b>Gesamt</b>	<b>Haupt- schule</b>	monolingual	10	0	10
			mehrsprachig	6	0	6
			Gesamt	16	0	16
		<b>Real- schule</b>	monolingual	3	0	3
			mehrsprachig	22	0	22
			Gesamt	25	0	25
		<b>Gesamt- schule</b>	monolingual	40	35	75
			mehrsprachig	116	64	180
			Gesamt	156	99	255

			Gesamtgruppe Probanden			
Geschlecht	Schulform	Sprachlicher Hintergrund	<b>Projektgruppe</b>	<b>Vergleichsgruppe</b>	<b>Gesamt</b>	
Gesamt	männlich	<b>Gymnasium</b>	monolingual	2	0	2
			mehrsprachig	8	0	8
			Gesamt	10	0	10
		<b>Gesamt</b>	monolingual	55	35	90
			mehrsprachig	152	64	216
			Gesamt	207	99	306
	weiblich	<b>Hauptschule</b>	monolingual	19	17	36
			mehrsprachig	27	17	44
			Gesamt	46	34	80
		<b>Realschule</b>	monolingual	11	1	12
			mehrsprachig	44	9	53
			Gesamt	55	10	65
		<b>Gesamt-schule</b>	monolingual	34	36	70
			mehrsprachig	73	61	134
			Gesamt	107	97	204
		<b>Gymnasium</b>	monolingual	6	23	29
			mehrsprachig	20	19	39
			Gesamt	26	42	68
<b>Gesamt</b>	monolingual	70	77	147		
	mehrsprachig	164	106	270		
	Gesamt	234	183	417		
Gesamt	<b>Hauptschule</b>	monolingual	23	15	38	
		mehrsprachig	24	8	32	
		Gesamt	47	23	70	
	<b>Realschule</b>	monolingual	2	1	3	
		mehrsprachig	31	4	35	
		Gesamt	33	5	38	
	<b>Gesamt-schule</b>	monolingual	33	26	59	
		mehrsprachig	84	37	121	
		Gesamt	117	63	180	
	<b>Gymnasium</b>	monolingual	8	32	40	
		mehrsprachig	20	27	47	
		Gesamt	28	59	87	
<b>Gesamt</b>	monolingual	66	74	140		
	mehrsprachig	159	76	235		
	Gesamt	225	150	375		
		monolingual	42	32	74	

<b>Haupt- schule</b>	mehrsprachig	51	25	76
	Gesamt	93	57	150
<b>Real- schule</b>	monolingual	13	2	15
	mehrsprachig	75	13	88
	Gesamt	88	15	103
<b>Gesamt- schule</b>	monolingual	67	62	129
	mehrsprachig	157	98	255
	Gesamt	224	160	384
<b>Gym- nasium</b>	monolingual	14	55	69
	mehrsprachig	40	46	86
	Gesamt	54	101	155
<b>Gesamt</b>	monolingual	136	151	287
	mehrsprachig	323	182	505
	Gesamt	459	333	792

Tabelle 17: C-Test Untersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf Projekt- vs. Vergleichsgruppe, auf Jahrgangsstufen, Schulformen, Geschlecht und sprachlichen Hintergrund.

### 7.2.2.2 Klassenstufe

Die „Gesamtgruppe Probanden“ (N=792) setzt sich aus SuS der 5. Jahrgangsstufe (N=486 - 61,4%) und der 6. Jahrgangsstufe (N=306 - 38,6%) zusammen. Dabei ist die Klasse 5 deutlich stärker vertreten.

Auch die Aufteilung der PG und VG in die jeweiligen Jahrgangsstufen zeigt, dass die 5. Klasse eine etwas größere Gruppe in der PG darstellt. Die PG (N=459) umfasst 252 (54,9%) Fünftklässler und 207 (45,1%) Sechstklässler (s. Anhang 7.38.).

Die stärkere Partizipation der Klasse 5 erklärt sich aus den Zielsetzungen der Schulen bei der Teilnahme an *SdK*. Viele Schulen wollten *Sprache durch Kunst* gezielt in der 5. Jahrgangsstufe - in der Orientierungs- und Eingewöhnungsphase der neuen SuS - platzieren, um neben der Förderung der Sprache auch den Gruppenzusammenhalt einzuleiten bzw. diesen zu bestärken. Insofern, überrascht nicht die größere Anzahl der Fünftklässler.

### 7.2.2.3 Geschlecht

Die „GP“ (N=792) umfasst Jungen (N=417) und Mädchen (N=375).

Die Geschlechterverteilung in der PG vs. VG ist relativ ausgewogen insofern in der PG von den N= 459 Proband\*innen 234 Jungen (51%) und 225 Mädchen

(49%) sind. In der VG (N=333) ist der Anteil der Jungen (N=183 - 55%) etwas größer als der der Mädchen (N=150 - 45%) (s. Anhang 7.39.).

Der Aspekt der Geschlechterverteilung ist in Bezug auf die PG von besonderem Interesse. Aufgrund möglicher geschlechterspezifischer Interessensdifferenzen beim Zugang zu kulturellen und musischen Themenbereichen (vgl. Unterkapitel 7.1.1.3) bestand im Projekt *SdK* kurzfristig die Befürchtung, dass vor allem Mädchen am Projekt teilnehmen könnten. Als Motive wurde einmal das größere Interesse, gleichzeitig aber auch der leichtere Umgang mit Schülerinnen im Museum vermutet. Insofern kann die letztlich recht ausgeglichene, geschlechtergerechte Aufteilung positiv bewertet werden. Es kann so interpretiert werden, dass Schulen in dem Projekt *Sprache durch Kunst* auch eine Möglichkeit sehen, bei den Jungen das Interesse für den Bereich der bildenden Kunst zu wecken.

Um dies letztlich zu überprüfen, wurden die Daten der ersten Projektphase (*SdK I* vom SoSe 2011 bis zum WiSe 2012/13) nochmals separat ausgewertet. In dieser Phase des Projektes wurden weniger vollständige Klassenverbände (die bereits relativ ausgewogen sind) in das Projekt einbezogen, sondern es wurden hauptsächlich speziell zusammengestellte Fördergruppen von den Lehrkräften in *SdK* integriert. Auch hier zeigt sich ein ausgeglichenes Bild in Bezug auf die Geschlechterverteilung. In der PG der ersten Projektphase (N=285) ist die Verteilung wie folgt: Jungen (N=137 - 48%) vs. Mädchen (N=148 - 52%) (s. Anhang 7.40.).

Anhand der vorgelegten Zahlen kann festgehalten werden, dass die Jungen von den Lehrkräften nicht als leistungsschwächer eingeschätzt wurden und daher die meisten von ihnen für das Projekt empfohlen wurden, ebenso wie die Mädchen nicht bevorzugt wurden, weil es sich um ein Kunstprojekt handelt. Vielmehr zeigt diese geschlechtergerechte Aufteilung, dass der Aspekt der Chancengleichheit von Jungen und Mädchen auch in Bezug auf Zugang zur kulturellen Bildung von den Lehrkräften bewusst in ihre Entscheidung einbezogen wurde.

#### 7.2.2.4 Schulformen

In das Projekt *Sprache durch Kunst* wurden SuS aus vier allgemeinbildende Schulformen der Sekundarstufe I in NRW aufgenommen: Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium.

In der PG (N=459) bildet die Gesamtschule (N=224 - 48,8%) mit Abstand die größte Teilgruppe (s. Anhang 7.41.). Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle der Umstand, dass es einer der Gesamtschulen (GS-1) gelungen ist, kontinuierlich über die ganze Projektlaufzeit jedes Semester meist sogar mit zwei Projektgruppen am Projekt teilzunehmen.

SuS der Hauptschule (N=93 - 20,3%) bilden die zweitgrößte Gruppe. Entgegen der Zielsetzung des Projektes mehrheitlich Hauptschüler\*innen in das Projekt einzubeziehen, führte die Umstrukturierung der Essener Hauptschulen dazu, dass die zunächst für das Projekt gewonnen Hauptschulen nicht weiter teilnehmen konnten (vgl. Unterkapitel 5.5.2).

Die Anzahl der Realschüler\*innen (N=88 - 19,2%) unterscheidet sich nicht wesentlich von der der Hauptschüler\*innen.

Die kleinste Gruppe (N= 54 - 11,8%) bilden die Gymnasiast\*innen. Die niedrige Anzahl dieser SuS ist damit zu erklären, dass diese Schulform in die zweite Projektphase (*SdK* II-Transfer vom WiSe 2013/2014 bis WiSe 2014/2015) nicht mehr in das Projekt aufgenommen wurde. Daher können nur die Daten der Gymnasiast\*innen der ersten Projektphase (*SdK* I vom SoSe 2011 bis WiSe 2012/2013) berücksichtigt werden.

#### Projektgruppe aufgeteilt auf Klassenstufen und Schulformen

Eine detaillierte Darstellung der PG aufgeschlüsselt nach Jahrgangsstufen 5 und 6 der einzelnen Schulformen bestätigt das bereits erwähnte Motiv der Schulen zur Teilnahme am Projekt *Sprache durch Kunst*, nämlich, dass es gezielt in der 5. Jahrgangsstufe implementiert wird (s. Anhang 7.42.). Mit Ausnahme der Gesamtschule entschieden sich alle weiteren Schulformen dafür mehrheitlich die Fünftklässler am Projekt zu beteiligen. Von allen 93 Projektkindern der Hauptschule besuchen 77 die 5. Klasse, in der Realschule sind es 63 von insgesamt 88 SuS und im Gymnasium sind es 44 von insgesamt 54 SuS.

Die 10 Gymnasiast\*innen der 6. Klasse bildeten im Sommersemester 2011 die „Testgruppe“. Das Gymnasium nahm in diesem Semester versuchsweise mit zwei unterschiedlichen Gruppen, Klassen 5 und 6, teil, um herauszufinden, für welche Klassen das Projekt *Sprache durch Kunst* am besten geeignet ist. Auch hier fiel die Entscheidung auf die 5. Klassenstufe. So beteiligte sich das Gymnasium am Projekt in den folgenden drei Semestern (bis zum WiSe 2012/13) lediglich mit Fünftklässlern.

Eine ähnliche Erprobung wie das Gymnasium führte auch, die über die ganze Projektlaufzeit, am Projekt beteiligte Gesamtschule (GS-1) durch. Auch diese nahm experimenteller Weise, im WiSe 2011/12, gleichzeitig mit zwei verschiedenen Jahrgangsstufen am Projekt teil und entschied sich anschließend dafür, zum Teil auch aus organisatorischen Gründen, das Projekt lediglich in der 6. Jahrgangsstufe durchzuführen. Darauf ist in dem Datensatz die große Anzahl der Sechstklässler in den Gesamtschulen zurückzuführen; von insgesamt 224 Projektkindern der Gesamtschulen gehen 156 in die 6. Klasse.

An dieser Stelle kann jedoch nicht allgemein gedeutet werden, dass sich die Gesamtschulen anders als die anderen Schulformen generell für die Umsetzung des Projektes in der 6. Jahrgangsstufe entschieden haben. Eine zweite Gesamtschule (GS-2) nahm im WiSe 2011/12 ebenfalls mit einer 6. Klasse teil, die genauen Gründe für die Auswahl der Jahrgangsstufe konnten nicht ermittelt werden. Eine dritte Gesamtschule (GS-3), die sich an drei Semestern am Projekt beteiligte, nahm jeweils zwei Mal mit Fünftklässlern und einmal mit Sechstklässlern teil.

#### 7.2.2.5 Sprachlicher Hintergrund

Der sprachliche Hintergrund der SuS wurde mit der Frage untersucht: „*Sprichst du mit deiner Familie noch eine andere Sprache als Deutsch? Wenn ja, welche?*“ Haben die SuS diese Frage mit Ja beantwortet und eine Sprache angegeben, so werden sie als mehrsprachig eingestuft.

Die GP umfasst 287 monolingual deutschsprachige SuS (36,2%) und 505 mehrsprachige SuS (63,8%) (s. Anhang 7.43.).

Von den 505 mehrsprachigen SuS, sprechen 432 SuS neben Deutsch eine weitere Sprache zu Hause. Sie sind im Folgenden als zweisprachig bezeichnet. 73 SuS geben zwei weitere Familiensprachen an, weshalb sie als dreisprachige SuS bezeichnet werden (vgl. Tab. 24):<sup>340</sup>

Sprachlicher Hintergrund (monolingual, zwei-/dreisprachige SuS)		
	Häufigkeit	Prozent
<b>monolinguale SuS</b>	287	36,2
<b>zweisprachige SuS</b>	432	54,5
<b>dreisprachige SuS</b>	73	9,2
<b>Gesamt</b>	792	100,0

Tabelle 18: C-Test Untersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf monolinguale, zwei- und dreisprachige SuS

Dieses Ergebnis bzw. die überwiegende Zahl mehrsprachiger Kinder ist nicht überraschend, wenn man bedenkt, dass für das Projekt *Sprache durch Kunst* gezielt Schulen aus Essener Stadtteilen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger SuS ausgewählt wurden. Tatsächlich zeigt die Auswertung für die Stadt Essen, dass fast jede bzw. jeder zweite Minderjährige der hier beteiligten Stadtteile einer Zuwandererfamilie entstammt.<sup>341</sup>

<sup>340</sup> Nicht berücksichtigt wurden dabei Schulfremdsprachen.

<sup>341</sup> In Bezug auf die Essener Stadtteile aus denen Schulen für das Projekt *Sprache durch Kunst* ausgewählt wurden, stellt sich die Verteilung der Minderjährigen SuS folgendermaßen dar:

Südostviertel – der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 15,9%, der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegt hierbei bei 8,8%;

Ostviertel: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei insgesamt 16,3% davon sind es 9,4% Minderjährige mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

Altenessen-Süd: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 18%, davon liegt der Anteil der Minderjährigen mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit bei 8,3%

Holsterhausen: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 11,9%; 4,4% davon sind es Minderjährige mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

Vogelheim: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 18,9%, der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegt hierbei bei 8,2%;

Altenessen-Nord: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 18,9%;

davon sind es 8,1% Minderjährigen mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit;

Stoppenberg: der Anteil der Bevölkerung von unter 18 Jahren liegt in diesem Stadtteil bei 18,5%, der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegt hierbei bei 6,7% (vgl. Stadt Essen – Bevölkerungsatlas: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung;

Bevölkerung im Alter von unter 18 Jahren vs. Bevölkerung im Alter von unter 18 Jahren mit doppelter oder ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit am 31.12.2010: Online unter: <https://webapps.essen.de/instantatlas/atlas.html> - letzter Zugriff: 10.11.2022].

Von den mehrsprachigen SuS (N=505) wurden insgesamt 45 verschiedene Sprachbenennungen angegeben (s. Anhang 7.44.). Dabei stellt das Türkische mit ca. 22% die größte Gruppe dar. Die zweitgrößte Gruppe mit fast 18% bildet das Arabische.

Würde man die Sprachbenennungen wie Libanesisch, Marokkanisch, Irakisch, Syrisch<sup>342</sup> eindeutig als Arabisch zuordnen können, könnte möglicherweise das Arabische die größte Sprecher\*innengruppe ausmachen.

Die Abbildung 15 zeigt die Sprachnennungen (Anzahl und Prozent) in der GP:

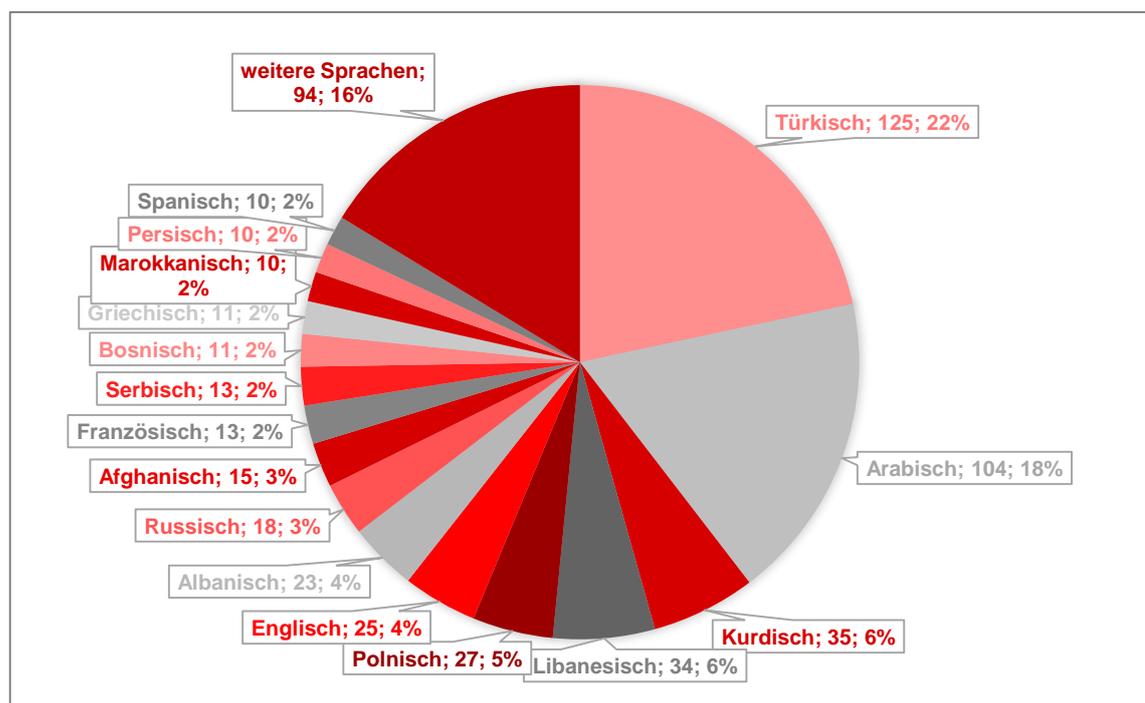


Abbildung 15: C-Test Untersuchung - Auflistung der Sprachnennungen<sup>343</sup> - Gesamtgruppe Probanden

<sup>342</sup> Die Angaben beziehen sich auf Nennungen von SuS, wobei zu berücksichtigen ist, dass einige Sprachbenennungen nicht eindeutig zuzuordnen sind. Beispielsweise sind einige Angaben über die Sprache herkunftsbezogen abgeleitet (z.B. "Afrikanisch" „Syrisch“). Weitere Informationen zu den jeweiligen Sprachen vgl. Chlosta, Ostermann/Schroeder – SPREEG Materialband 2003

<sup>343</sup> Unter weitere Sprachen wurden Sprachen zusammengefasst, die von weniger als zehn Kindern genannt wurden. Folgende Sprachnennungen wurden hiermit zusammengefasst: Aramäisch, Twi, Afrikanisch, Tamilisch, Italienisch, Portugiesisch, Mazedonisch, Niederländisch, Berberisch, Chinesisch, Hindi, Irakisch, Kroatisch, Pakistanisch, Tunesisch-Arabisch, Vietnamesisch, Dari, Romanes, Thailändisch/Thai, Tschetschenisch, Urdu, Gebärdensprache, Kasachisch, Kaukasisch, Krio, Paschto, Philippinisch, Syrisch, Ukrainisch.

## Sprachlicher Hintergrund der Projekt- und Vergleichsgruppen

Der Datensatz zeigt, dass die Mehrheit der Projektkinder (N=323 - 70,4%) ebenfalls mehrsprachig sind (s. Anhang 7.45.). Davon sind 277 SuS zweisprachig und 46 SuS dreisprachig (vgl. Abb. 16):

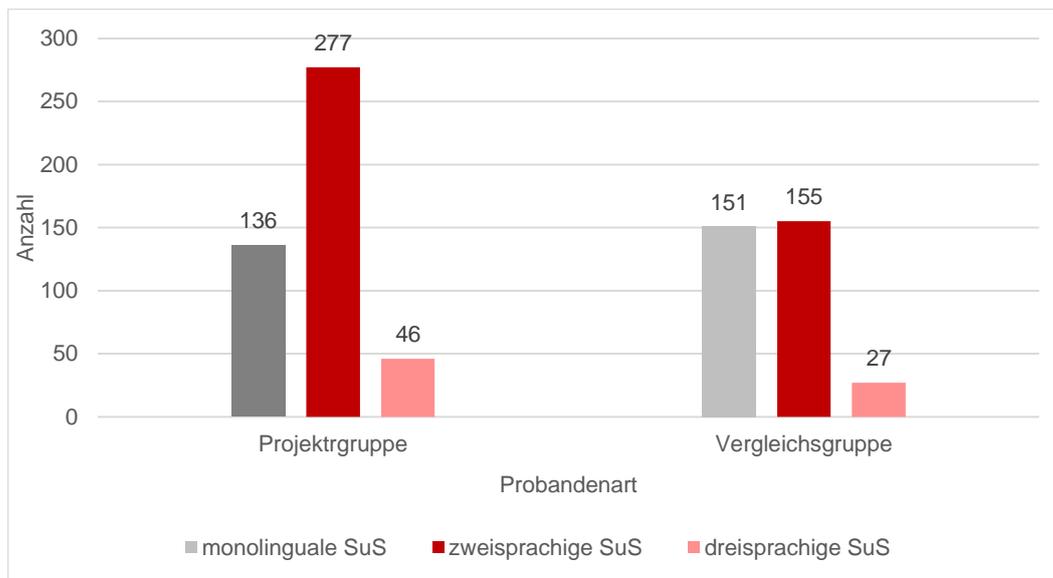


Abbildung 16: C-Test Untersuchung - Aufteilung der Projekt- vs. Vergleichsgruppen in monolingual, zwei- und dreisprachige SuS

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Auswahl von Projektkindern in den jeweiligen Projektphasen (1. Projektphase/*SdK* I: hauptsächlich gesonderte Fördergruppen zusammengestellt von den Lehrkräften; 2. Projektphase/*SdK* II-Transfer: vollständige Klassenverbände) wird der Frage nachgegangen, ob sich dies in den Daten der SuS niederschlägt.

Beim Vergleich der Daten (*SdK* I vs. *SdK* II-Transfer) stellte sich heraus, dass die Abweichungen in dem prozentualen Anteil der mehrsprachigen Kinder in den Projektgruppen sehr gering sind (s. Anhang 7.46.). In der ersten Projektphase bildet die Gruppe der mehrsprachigen SuS eine Gruppengröße von 71% (204 von 285 SuS), demgegenüber stellt diese Gruppe in der zweiten Projektphase eine Größe von 68% (119 von 174 SuS) dar.

Diese Aufteilung macht deutlich, dass die Lehrkräfte bei der Auswahl der Projektkinder in der ersten Projektphase nicht ausschließlich nach der ‚DaZ-Zuordnung‘ vorgegangen sind, sondern in erster Linie leistungsbezogene Differenzierung vorgenommen zu haben scheinen. Dies ist positiv zu bewerten,

da damit gezeigt wird, dass nicht pauschal nach SuS mit Migrationshintergrund gesucht wurde.<sup>344</sup> Darüber hinaus wird erneut an dieser Stelle an den Ergebnissen deutlich, dass die mehrsprachigen Kinder die Mehrheit der im Rahmen des Projektes untersuchten Schülerschaft darstellen (ca. 70% in den Projekt- und 55% in den Vergleichsgruppen).

Die hier nur für die Projektgruppe untersuchten Faktoren (u.a. Zusammensetzung der Projektgruppen, Unterrichtsgestaltung, und Betreuungsform) werden im Folgenden beschrieben.

### 7.2.2.6 Zusammensetzung der Projektgruppen

Wie bereits angedeutet, gab es drei verschiedene Formen der Zusammensetzung und Auswahl von SuS bzw. Schüler\*innengruppen bei *SdK*. Die Auswahl wurde immer konkret und unabhängig von der jeweiligen Schule getroffen:

1. Klassenverband
2. ein Teil eines Klassenverbandes
3. SuS aus unterschiedlichen Klassen

Fast die Hälfte aller Projektkinder (N=212) beteiligten sich am Projekt *Sprache durch Kunst* im ganzen Klassenverband (vgl. Tab. 25). Vor dem Hintergrund, dass in die zweite Projektphase (*SdK* II-Transfer) nur Schulen aufgenommen wurden, die sich zur Teilnahme mit vollständigen Klassenverbänden ‚verpflichteten‘, überrascht diese hohe Teilnehmer\*innenzahl bei der Kategorie Klassenverband nicht.

		Projektgruppe
		Anzahl der SuS
Gruppen- zusammensetzung	Klassenverband	212
	ein Teil eines Klassenverbandes	169
	SuS aus unterschiedlichen Klassen	78
	<b>Gesamt</b>	<b>459</b>

Tabelle 19: C-Test Untersuchung - Zusammensetzung der Projektgruppen

<sup>344</sup> Welchen Einfluss die leistungsbezogene Auswahl der SuS auf sie und das Projekt hatte wird an einer anderen Stelle in der Arbeit näher eingegangen (vgl. Unterkapitel 5.5.3).

In der Kategorie „Teil eines Klassenverbandes“ finden sich 169 SuS. Es sind SuS die in der ersten Projektphase (*SdK I*) von der Lehrkraft als besonders förderungsbedürftig ‚eingestuft‘ und der Projektgruppe zugeordnet wurden. Hinzukommen jene SuS, bei denen formal zwar die ganze Klasse am Projekt beteiligt war, die Schuleinheiten jedoch ebenso wie die Museumsarbeit in getrennten Gruppen stattfanden

Die kleinste Gruppe der Projektkinder (N=78) sind diejenigen, die der Projektgruppe angehören, die sich aus SuS verschiedener (Parallel)Klassen zusammensetzt. Alle gymnasialen Projektgruppen und eine Gruppe aus der Hauptschule/HS-2 aus dem WiSe 2011/12 wurden auf diese Art gefördert.

Bei der Durchführung des Projektes stellte sich heraus, dass sich die Zusammensetzung der Gruppe aus SuS verschiedener Parallelklassen sowohl auf die Organisation als auch auf die inhaltliche Projektarbeit negativ auswirkte, weshalb für die zweite Projektphase (*SdK II-Transfer*) lediglich vollständige Klassenverbände aufgenommen wurden.

Bei den beiden nachfolgenden Faktoren (Unterrichtsgestaltung und Betreuungsform der Projektgruppen) handelt es sich um die konkrete Umsetzung des Projektes in der Schule. Daher können in diesem Zusammenhang nur Daten der Projektschüler\*innen berücksichtigt werden, bei denen eine Umsetzung an der Schule stattfand (N=384).<sup>345</sup>

#### 7.2.2.7 Unterrichtsgestaltung der Projektgruppen

Da in der zweiten Projektphase (*SdK II-Transfer*) alle Projektstunden in der Schule als Doppelstunden im Block realisiert wurden, interessiert an dieser Stelle die Umsetzung des Projektes in der ersten Projektphase (*SdK I*), da hier unterschiedliche Organisationsformen verglichen werden können (vgl. Tab. 26):

---

<sup>345</sup> Die Projektgruppe von *SdK* umfasst insgesamt 459 SuS. Nicht berücksichtigt werden können in diesem Zusammenhang Projektschüler\*innen des ersten Durchgangs (SoSe 2011), und die SuS der GS-2 des zweiten Durchgangs (WiSe 2011/12). All diese SuS nahmen lediglich an der Förderung im Museum teil.

SdK I (WiSe11/12 – WiSe12/13)		Unterrichtsgestaltung	
		Anzahl der SuS	
Schulformen	Hauptschule	1 Stunde in der Woche	11
		Doppelstunde im Block	44
	Gesamtschule	aufgeteilt in einzelne Stunden in der Woche	54
		Doppelstunde im Block	27
	Gymnasium	Doppelstunde im Block	34
Realschule	Doppelstunde im Block	41	

Tabelle 20: C-Test Untersuchung - Unterrichtsgestaltung der Projektgruppen

Die Hauptschule stellt hier einen Sonderfall dar, da sie die einzige Schulform ist, in der die Schuleinheiten des Projektes nicht nur in einer Doppelstunde, sondern auch als Einzelstunde in einer kleinen Gruppe durchgeführt wurden. Während sich Gymnasium und Realschule von Anfang an dafür entscheiden, den Unterricht als Doppelstunde durchzuführen, wird an der Gesamtschule anders verfahren. Die Schuleinheiten des Projektes werden mit Ausnahme einer Klasse (im WiSe 2011/12) in Einzelunterricht aufgeteilt, der an verschiedenen Tagen durchgeführt wurde.

#### 7.2.2.8 Betreuungsform der Projektgruppen

Von den 385 Projektschüler\*innen besuchten 184 (ca. 48%) den Unterricht im Projekt *SdK* an dem eine Lehrkraft unterstützend beteiligt war (s. Anhang 7.47.). Bei 92 SuS (ca. 24%) war die Lehrkraft zwar anwesend, blieb jedoch eher passiv. Insgesamt 109 SuS (28%) nahmen an dem Projektunterricht in der Form teil, dass er vollständig und allein von der ‚schulfremden‘ Sprachdidaktiker\*in geleitet wurde. Das bedeutet, dass die Schullehrkraft nicht anwesend war.

Es zeigte sich in der Praxis, dass gerade in den letzten Gruppen Verhaltensschwierigkeiten auftraten. Es ist anzunehmen, dass die Sprachdidaktiker\*in als eine neue ‚fremde‘ Lehrkraft zunächst nicht als eine Autorität wahrgenommen wurde, bzw. sich zunächst in der Gruppe ‚behaupten‘ musste.

### 7.2.3 Auswertung der C-Tests

Vor dem Hintergrund, dass für beide Jahrgangsstufen 5 und 6 unterschiedliche Referenznormwerte (Baur/Spettmann) ermittelt wurden, anhand derer die im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* untersuchten SuS verglichen werden, wurden die Daten für beide Jahrgangsstufen getrennt ausgewertet.

Die im Rahmen des Projektes ermittelten Referenznormwerte<sup>346</sup> weichen geringfügig von den bei Baur/Spettmann ermittelten Werten ab. Der Referenznormwert für die 5. Jahrgangsstufe liegt bei Baur/Spettmann bei 78,7%, für *SdK*-SuS liegt er zu Anfang des Projektes bei 79,4% (s. Anhang 7.48.). Damit sind die Fünftklässler der *SdK*-Untersuchung etwas besser, wobei der Unterschied weniger als 1% beträgt. Leistungszuwächse werden zum zweiten Messzeitpunkt hin sichtbar. Innerhalb eines Schulhalbjahres verbessern sich die SuS der *SdK* Untersuchung, der Referenznormwert steigt um 5% und beträgt schließlich bei den Fünftklässlern 84,0%. Dementsprechend verfügen SuS der *SdK* Untersuchung über eine höhere Sprachkompetenzen als die von Baur/Spettmann untersuchten Fünftklässler.

Für die Sechstklässler gestaltet sich die Situation etwas anders. Hier schneiden die SuS der *SdK* Untersuchung zu Anfang des Projektes schlechter ab (s. Anhang 7.49.). Der Referenznormwert dieser SuS liegt zum ersten Messzeitpunkt bei 80,8%, also etwas unter dem von Baur/Spettmann erhobenen Normwert für Sechstklässler, der bei 82,8% liegt. Auch hier ist eine Verbesserung im Laufe des Schulhalbjahres um ca. 4% eingetreten, so dass der Referenznormwert für die Sechstklässler der *SdK* Untersuchung am Ende mit 84,4 % höher ist als der von Baur und Spettmann. Auch hier kann man von einem Lernzuwachs sprechen.

Da die Probandenbasis von Baur/Spettmann wesentlich größer als die im Projekt *SdK* ist (5. Klasse: 1.845 SuS vs. 197 SuS, 6. Klasse: 1.389 SuS vs. 90 SuS) und die im Rahmen der *SdK* Untersuchung ermittelten Referenznormwerte (1. Messzeitpunkt) so geringfügig von den Baur/Spettmann-Werten abweichen,

---

<sup>346</sup> Die Referenznormwerte wurden auf der Grundlage aller monolingual deutschen SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe ermittelt, die an der C-Test Untersuchung teilgenommen haben. Dies gilt für SuS der Projekt- und der Vergleichsgruppe. In der 5. Jahrgangsstufe waren es insgesamt 197 SuS, in der 6. Jahrgangsstufe 90 SuS.

werden die Referenznormwerte von Baur/Spettmann als Grundlage für weitere Berechnungen und Darstellungen in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Die von Baur und Spettmann ermittelten stabilen Referenzwerte erlauben es den Autoren, Kategorien von Förderungsstufen zu bilden, die auch zur Einstufung der SuS der *SdK* Untersuchung herangezogen werden.

Aus der Berechnung von Baur und Spettmann ergeben sich folgende Kategorien:

	5. Klasse: Normwert – 78,8%		6. Klasse: Normwert – 82,8%	
	<b>%-Satz</b>	<b>Anzahl der Lücken</b>	<b>%-Satz</b>	<b>Anzahl der Lücken</b>
Bereich 1	78,8% – 100%	63 – 80	82,8% – 100%	67 – 80
Bereich 2	70% – 78,7%	56 – 62	80% – 82,7%	64 – 66
Bereich 3	60% – 69,9%	48 – 55	70% – 79,7%	56 – 63
Bereich 4	40% – 59%	32 – 47	50% – 69,9%	40 – 55
Bereich 5	< 39,9%	0 – 31	< 50%	0 – 39

Tabelle 21: C-Test Untersuchung - Kategorien der Förderungsstufen für 5. und 6. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007

Der Referenznormwert für die 5. Klasse beträgt 78,8%, für die 6. Klasse liegt er bei 82,8%. Entspricht das Ergebnis der SuS diesem Wert oder liegt dieser über diesem Normwert, so werden diese Kinder nach Baur/Spettmann dem Bereich 1 zugeordnet. In diesem Bereich ist keine Förderung erforderlich. Dem Bereich 2 werden SuS zugeordnet deren Ergebnis knapp unter dem Referenzwert liegt, ist aber noch akzeptabel. Die Ergebnisse dieser SuS liegen nicht mehr als 10 Prozent unter dem ermittelten Normwert und können im Hinblick auf die allgemeine Sprachkompetenz noch als zufriedenstellend bewertet werden. Baur/Spettmann weisen darauf hin, dass es nicht möglich ist, die Lösungsquote, ab der sprachliche Förderung als notwendig erachtet wird, objektiv zu bestimmen (Baur/Spettmann 2007: 106).

Für die Bereiche 3, 4 und 5 gestaltet sich die Situation anders. Dazu gehören SuS, die auf der allgemeinsprachlichen Ebene nicht ausreichende bis sehr schwache Ergebnisse erzielen. Bereich 3 wird bei Baur/Spettmann als möglicher Förderbedarf ausgewiesen – hierzu zählen SuS deren Ergebnisse ca. 20% unter dem jeweiligen Referenznormwert liegen (5. Klasse ca. 19%, 6. Klasse ca. 13%). Bereich 4 wird als Förderbedarf identifiziert. Baur und Spettmann legen die Grenze in der 5. Jahrgangsstufe auf 40% der Lösungsquote fest, in der 6.

Jahrgangsstufe sind es 50%. Alle SuS deren Ergebnisse unter diesen Prozentsätzen liegen, werden in Bereich 5 eingestuft, der als hoher Förderbedarf definiert ist.

Basierend auf den Werten von Baur und Spettmann wurden bei *Sprache durch Kunst* ebenfalls Kategorien gebildet. Entgegen ihrer Klassifizierung wurden nur drei Kategorien gebildet, da hierdurch ein Gesamtbild der Schülerschaft in Bezug auf den vorhandenen oder nicht vorhandenen Förderbedarf deutlicher dargestellt werden kann.

Folgende Kategorien wurden hierzu gebildet:

- SuS ohne Förderbedarf (Bereich 1)
- SuS mit eventuellem Förderbedarf (Bereich 2 und 3)
- SuS mit Förderbedarf (Bereich 4 und 5).

In die Kategorie der „SuS ohne Förderbedarf“ zählen alle SuS, deren Ergebnis dem Durchschnitt der monolingual deutschsprachigen SuS entspricht oder über diesem liegt. Dies entspricht dem Bereich 1 von Baur und Spettmann.

Als „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ werden SuS des Bereichs 2 und 3 von Baur und Spettmann bestimmt. Somit zählen hierzu sowohl SuS, die knapp unter dem Referenznormwert liegen und den 10% Wert nicht überschreiten, als auch SuS, die laut Baur und Spettmann einen möglichen Förderbedarf aufweisen. Die unteren Grenzen hierfür liegen bei der 5. Jahrgangsstufe bei 60%, bei der 6. Jahrgangsstufe bei 70%.

In die Kategorie „SuS mit Förderbedarf“ fallen alle SuS die auf der allgemeinsprachlichen Ebene schwache bis sehr schwache Ergebnisse erzielen. Dies gilt für SuS des Bereichs 4 und 5, die Baur/Spettmann als SuS mit Förderbedarf und mit hohem Förderbedarf charakterisiert haben.

Aus diesem Vorgehen ergibt sich die nachfolgende Einteilung:

Für die fünfte Klasse sind die Kategorien wie folgt aus (vgl. Tab. 29):

Förderungsstufen bei SdK 5. Klasse			Förderungsbereiche bei Baur/Spettmann		
5. Klasse: Normwert – 78,8%					
Stufen	%-Satz	Anzahl der Lücken	Bereiche	%-Satz	Anzahl der Lücken
SuS ohne Förderbedarf	78,8% – 100%	63 – 80	Bereich 1	78,8% – 100%	63 – 80
SuS mit eventuellem Förderbedarf	60% – 78,7%	48 – 62	Bereich 2	70% – 78,7%	56 – 62
			Bereich 3	60% – 69,9%	48 – 55
SuS mit Förderbedarf	0% – 59%	0 – 47	Bereich 4	40% – 62,4%	32 – 47
			Bereich 5	< 39,9%	0 – 31

Tabelle 22: C-Test Untersuchung - Förderungsstufen für 5. Jahrgangsstufe bei SdK im Vergleich mit Kategorien der Förderungsstufen für 5. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007

Für die 6. Klasse sieht die Aufteilung wie folgt (vgl. Tab 30):

Förderungsstufen bei SdK 6. Klasse			Förderungsbereiche bei Baur/Spettmann		
6. Klasse: Normwert – 82,2%					
Stufen	%-Satz	Anzahl der Lücken	Kategorien	%-Satz	Anzahl der Lücken
SuS ohne Förderbedarf	82,8% – 100%	67 – 80	Bereich 1	82,8% – 100%	67 – 80
SuS mit eventuellem Förderbedarf	70% – 82,7%	56 – 66	Bereich 2	80% – 82,7%	64 – 66
			Bereich 3	70% – 79,7%	56 – 63
SuS mit Förderbedarf	82,8% – 100%	0 – 55	Bereich 4	50% – 69,9%	40 – 55
			Bereich 5	< 50%	0 – 39

Tabelle 23: C-Test Untersuchung - Förderungsstufen für 6. Jahrgangsstufe bei SdK im Vergleich mit Kategorien der Förderungsstufen für 6. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007

Wie in der Fragebogenuntersuchung liegt der Fokus der Analyse auf SuS, die ihre Sprachkompetenzen während des Schulhalbjahres verbessern und in diesem Sinne in eine höhere Stufe aufsteigen.

Die Ergebnisse für die Jahrgangsstufen 5 und 6 unter Berücksichtigung verschiedener Variablen werden im Folgenden dargestellt.

### 7.2.3.1 Verbesserung der Sprachkompetenz der 5. Jahrgangsstufe

Die Veränderungsprozesse, die in der PG und VG der fünften Jahrgangsstufe identifiziert werden, können der folgenden Tabelle entnommen werden (Tab. 31). Dabei markieren die grünen Pfeile SuS bei denen eine Verbesserung zu

beobachten ist, während die roten Pfeile jene SuS-Gruppen kennzeichnen, bei denen ein Abrutschen zu beobachten ist.

Der positive Effekt der Projektförderung zeigt sich darin, dass sich die Anzahl der SuS, bei denen der Sprachzuwachs zu beobachten ist, zwischen der PG und der VG unterscheidet.

		5. Klasse			Sprachkompetenz 2. Messzeitpunkt	
		Anzahl der SuS				
		SuS ohne Förderbedarf	SuS mit eventuellem Förderbedarf	SuS mit Förderbedarf	Gesamt	
Projektgruppe	SuS ohne Förderbedarf	104	3	0	107	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	46	39	2	87	
	SuS mit Förderbedarf	2	27	29	58	
	<b>Gesamt</b>	152	69	31	252	
Sprachkompetenz 1. Messzeitpunkt Vergleichsgruppe	SuS ohne Förderbedarf	135	4	0	139	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	19	36	0	55	
	SuS mit Förderbedarf	1	19	20	40	
	<b>Gesamt</b>	155	59	20	234	
<b>Gesamt</b>	SuS ohne Förderbedarf	239	7	0	246	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	65	75	2	142	
	SuS mit Förderbedarf	3	46	49	98	
	<b>Gesamt</b>	307	128	51	486	

Tabelle 24: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz 5. Jahrgangsstufe - Projekt- vs. Vergleichsgruppe

Der Vergleich ergibt, dass sowohl in der PG als auch in der VG in dem getesteten Zeitraum ein Sprachzuwachs zu verzeichnen ist, der für beide Gruppen jeweils statistisch signifikant ist ( $p = <.001$ , s. Anhang 7.50.).

In der PG der 5. Jahrgangsstufe sind insgesamt 75 SuS, bei denen eine sprachliche Verbesserung festgestellt werden kann. 46 dieser SuS machen einen Aufstieg von „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“. Bei 27 SuS ist eine Verbesserung von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu beobachten. Folglich verbesserten sich diese 73 SuS um eine Stufe. Zwei SuS überspringen sogar zwei Stufen und verbesserten sich von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“. Eine Verschlechterung ist in der Projektgruppe bei insgesamt fünf SuS zu verzeichnen. Alle fünf verschlechtern sich um eine Stufe.

Die Anzahl der SuS, die sich im Laufe des Schulhalbjahres sprachlich verbessern, überwiegt auch in der VG, ist aber im Vergleich zur PG deutlich geringer. Der Sprachzuwachs ist bei insgesamt 39 SuS zu beobachten. 38 dieser SuS steigen in eine höhere Stufe auf (jeweils 19 SuS verbessern sich von „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“ und von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“). Bei einem Kind kann eine Verbesserung von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“ beobachtet werden. Bei 4 SuS kann eine Leistungsverschlechterung festgestellt werden von „SuS ohne Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“.

Als positives Ergebnis für beide Gruppen (PG und VG) lässt sich festhalten, dass es keine SuS gibt, die sich zum zweiten Messzeitpunkt so stark verschlechtern haben, dass sie zwei Stufen tiefer gefallen sind.

Wenn man nun die Ergebnisse der beiden Gruppen in ein Verhältnis zueinander setzt, ergibt sich folgendes Bild:

PG: +75 (SuS Sprachzuwachs) -5 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von +70 ausmacht.

VG: +39 (SuS Sprachzuwachs) -4 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von +35 ausmacht.

Zusammengenommen zeigt sich also ein Unterschied von 35 Punkten zwischen PG und VG. Setzt man die Zahlen (70 SuS der PG und 35 SuS in der VG) ins Verhältnis zur Anzahl der SuS in jeder dieser Gruppe (PG N= 252, VG N=234) lässt sich daraus schließen, dass durch das Projekt *Sprache durch Kunst* sich etwa 28% aller Projektkinder der 5. Klasse sprachlich verbessern, während dies auf etwa 17% der SuS der Vergleichsgruppe zutrifft.

Diese positive Tendenz, die sich bei den Fünftklässlern der Projektgruppe zeigt, zeigt sich ebenfalls in der 6. Klasse.

### 7.2.3.2 Verbesserung der Sprachkompetenz der 6. Jahrgangsstufe

Die identifizierten Veränderungen in der PG und der VG der 6. Jahrgangsstufe sind in der folgenden Tabelle dargestellt (Tab. 32). Auch hier sind die Veränderungen bezogen auf die Gruppen jeweils statistisch signifikant ( $p = <.001$ , s. Anhang 7.51.).

		6. Klasse			Sprachkompetenz 2. Messzeitpunkt	
		Anzahl der SuS				
		SuS ohne Förderbedarf	SuS mit eventuellem Förderbedarf	SuS mit Förderbedarf	Gesamt	
Projektgruppe	SuS ohne Förderbedarf	72	4	0	76	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	30	39	8	77	
	SuS mit Förderbedarf	2	24	28	54	
	<b>Gesamt</b>	104	67	36	207	
Sprachkompetenz 1. Messzeitpunkt Vergleichsgruppe	SuS ohne Förderbedarf	32	0	0	32	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	12	18	2	32	
	SuS mit Förderbedarf	0	12	23	35	
	<b>Gesamt</b>	44	30	25	99	
Gesamt	SuS ohne Förderbedarf	104	4	0	108	
	SuS mit eventuellem Förderbedarf	42	57	10	109	
	SuS mit Förderbedarf	2	36	51	89	
	<b>Gesamt</b>	148	97	61	306	

Tabelle 25: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz 6. Jahrgangsstufe - Projekt- vs. Vergleichsgruppe

In der PG der 6. Jahrgangsstufe verbessern sich insgesamt 56 SuS. 54 von ihnen können zu Ende der Projektlaufzeit einer höheren Stufe zugeordnet werden: 30 SuS verbessern sich von „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“, 24 weitere Kinder verbessern sich von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“. Auch hier gibt es, wie in der PG der 5. Jahrgangsstufe zwei SuS, die die Stufe von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“ wechseln. Demgegenüber stehen insgesamt 12 SuS, die sich im Laufe des Projektes verschlechtern, 8 von ihnen werden zum Ende des Projektes der Gruppe „SuS mit Förderbedarf“ zugeordnet, 4 weitere SuS wechseln von „SuS ohne Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“.

Ähnlich verhält es sich in der VG der 6. Jahrgangsstufe: hier sind zum Ende der Projektlaufzeit 24 SuS, bei denen eine sprachliche Verbesserung zu beobachten ist. 12 dieser SuS wechseln von „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“ und 12 verbessern sich von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“. In dieser Gruppe gibt es kein Kind, das sich um zwei Stufen verbessert. Eine negative Entwicklung ist nur bei 2 SuS zu erkennen, die von „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS mit Förderbedarf“ wechseln.

Wie in der fünften Jahrgangsstufe gibt es in keiner der beiden Gruppen (PG und VG) eine Verschlechterung um mehr als eine Stufe. In der VG kommt es nicht einmal zu einer Verschlechterung von „SuS ohne Förderbedarf“. Alle SuS, die zum ersten Messzeitpunkt in der Gruppe „SuS ohne Förderbedarf“ waren, verbleiben in dieser Gruppe.

Fasst man die Ergebnisse der PG und der VG zusammen und vergleicht sie miteinander, kann man Folgendes festhalten:

PG: +56 (SuS Sprachzuwachs) -12 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von +44 ausmacht.

VG: +24 (SuS Sprachzuwachs) -2 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von +22 ausmacht.

Wenn man die Ergebnisse ins Verhältnis zu SuS-Zahl der jeweiligen Gruppen setzt, so ergeben sich - anders als in der fünften Jahrgangsstufe - kaum Unterschiede zwischen der PG und der VG. Während 44 SuS mit dem Sprachzuwachs ca. 21% der PG (N=207) ausmachen, gilt gleiches für die 22 SuS

der VG, die etwa 22% der Gruppe (N=99) ausmachen. Demnach könnte man festhalten, dass das Projekt *Sprache durch Kunst* in der 6. Jahrgangsstufe kaum positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der SuS zeigt.

Betrachtet man jedoch die Anzahl der SuS der jeweiligen Stufen (SuS ohne Förderbedarf, SuS mit eventuellem Förderbedarf, SuS mit Förderbedarf), bei denen eine Verbesserung nachgewiesen werden konnte, so zeigt sich, dass die SuS mit Förderbedarf in der PG am meisten profitieren. Von insgesamt 54 SuS, bei denen zu Anfang des Projektes ein Förderbedarf festgestellt wurde, verbessern sich zum zweiten Messzeitpunkt 26 SuS, was einen Anteil von 48% ausmacht. In der VG ist dieser Prozentsatz deutlich geringer. Hier verbessern sich 12 von 35 SuS, das sind 34%.

Dieses Ergebnis ist als positiv zu bewerten, da es darauf hindeutet, dass das Projekt *Sprache durch Kunst* die leistungsschwächsten SuS der 6. Jahrgangsstufe erreicht. Damit wäre das Ziel des Projektes, den leistungsschwächsten SuS einen alternativen Zugang zur Sprache zu ermöglichen, erreicht.

#### *Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von interventionsunabhängigen Faktoren*

In einer multifaktoriellen Regressionsanalyse wurde untersucht, welche interventionsunabhängigen Faktoren (Geschlecht, Schulform, sprachlicher Hintergrund, Gruppenzusammensetzung, Unterrichtsgestaltung und Betreuungsform an der Schule) den größten Einfluss auf Veränderungen bzw. Verbesserung der Sprachkompetenz bei den Projektschüler\*innen hatten.

Die Regressionsanalyse zeigte für beide Jahrgangsstufen, dass zwar alle Faktoren das C-Testergebnis korrelieren, aber nur drei signifikant sind: nämlich das Geschlecht, die Schulform und sprachlicher Hintergrund.

Diese Faktoren werden im Folgenden für die jeweiligen Jahrgangsstufen einzeln betrachtet.

### 7.2.3.3 Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht

In beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen dem Geschlecht und dem Sprachzuwachs (5. Klasse:  $F = 10.641$ ,  $p = <.001$ ., s. Anhang 7.52., 6. Klasse:  $F = 5.140$ ,  $p = .006$ , s. Anhang 7.53.).

Mädchen profitieren also stärker von der Förderung im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* als Jungen.

Nachfolgend werden zunächst Veränderungen und Vergleiche in der 5. Klasse dargestellt (vgl. Abb. 17).

Die PG der 5. Jahrgangsstufe ( $N = 252$ ) umfasst 132 Jungen und 120 Mädchen.



Abbildung 17: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht 5. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Betrachtet man zunächst die Ausgangssituation (1. Messzeitpunkt) ergibt sich folgendes Bild. In der Gruppe „SuS ohne Förderbedarf“ gibt es zunächst wenige Unterschiede, die Gruppe der Jungen umfasst 56 Schüler, also nur vier Kinder mehr als die Gruppe der Mädchen ( $N=52$ ). In der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ ist die Anzahl der Jungen etwas geringer als die der Mädchen (39

Jungen gegenüber 47 Mädchen). Größere Unterschiede gibt es dagegen in der Gruppe der „SuS mit Förderbedarf“, in der Jungen überwiegen (37 Jungen gegenüber 21 Mädchen).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Jungen mit etwas schlechteren Sprachleistungen als Mädchen in das Projekt eingestiegen sind.

Es zeigt sich, dass sich während des Projektes sowohl Mädchen als auch Jungen sprachlich verbessern, Mädchen jedoch die größten positiven Veränderungen in jeder einzelnen Stufe (SuS ohne Förderbedarf, SuS mit eventuellem Förderbedarf, SuS mit Förderbedarf) erfahren.

Am Projektende vergrößert sich die Gruppe der Mädchen „ohne Förderbedarf“ um 30 weitere Mädchen. Bei den Jungen sind es 15 Schüler, die in diese Gruppe aufsteigen.

In den zwei weiteren Stufen („SuS mit eventuellem Förderbedarf“, „SuS mit Förderbedarf“) gibt es ebenfalls positive Veränderungen, die als –Wert gekennzeichnet werden, weil die SuS diese Stufen verlassen. Das bedeutet, dass „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ in die Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ und die „SuS mit Förderbedarf“ in die Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ wechseln sollten. Daraus ergibt sich, dass in der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ die Verschiebungen am wenigsten sichtbar sind, da von hier aus einerseits die SuS in die höhere Stufe aufsteigen und andererseits die Neuen aus der untersten Stufe dazukommen.

Während es bei den Jungen in der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ kaum Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt gibt (2 Schüler weniger), reduziert sich diese Gruppe bei Mädchen um 16 Schülerinnen.

Die größten positiven Veränderungen sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen sind in der leistungsschwächsten Stufe „SuS mit Förderbedarf“ zu erkennen. Obwohl die Anzahl der Kinder, die diese Gruppe verlassen, bei Mädchen und Jungen ähnlich ist (Jungen N = 13, Mädchen N = 14), ergeben sich Unterschiede, wenn man die Zahlen ins Verhältnis zur jeweiligen Gruppengröße setzt. Folglich beträgt die Differenz bei den Mädchen 65%, bei Jungen 35% von der Gesamtzahl.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass bei den Mädchen der 5. Jahrgangsstufe keine negativen sprachlichen Veränderungen zu verzeichnen sind (s. Anhang 7.54.). Das bedeutet, dass keines der Mädchen zum zweiten Messzeitpunkt in eine niedrigere Stufe absteigt. Zwei Mädchen überspringen sogar zwei Stufen und verbesserten sich von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf.“

Bei Jungen, bei insgesamt fünf Schülern ist dagegen eine negative Veränderung zu erkennen. Alle fünf dieser Kinder verschlechtern sich jedoch nur um eine Stufe. Im Gegensatz zu Mädchen gibt es keinen Jungen, der eine positive Veränderung macht, indem er zwei Stufen überspringt.

Berücksichtigt man diese Verschiebungen der einzelnen SuS in der Bewertung, kann ein genaueres Bild für jede einzelne Förderstufe der Mädchen und Jungen erstellt werden.

Von insgesamt 37 Jungen, die zu Anfang des Projektes der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ zugeordnet wurden, verbessern sich zum zweiten Messzeitpunkt 15, was einen Anteil von ca. 40% ausmacht. In der Gruppe der Mädchen dieser Stufe sind es 14 von insgesamt 21 Mädchen also 66%.

Für die Gruppe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ lassen sich folgende Veränderungen feststellen. Zum Ende der Projektlaufzeit steigen 18 von insgesamt 39 Jungen in eine höhere Stufe auf, das macht einen Anteil von 46%. Die Anzahl der Mädchen ist sogar noch größer, hier verbesserten sich 28 von 48 Mädchen, das sind rund 58%.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, kann für die 5. Jahrgangsstufe Folgendes festgehalten werden. Es ist deutlich erkennbar, dass das *SdK*-Projekt Jungen nicht so gut erreicht wie Mädchen. In jeder einzelnen Förderstufe erzielen Mädchen bessere Erfolge als die Jungen.

Ein Vergleich der jeweiligen Förderstufen zeigt Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Hierbei zeigt sich, dass Mädchen in der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ die größten positiven Veränderungen machen, während dies auf Jungen der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zutrifft.

Welche Veränderungen in diesem Zusammenhang in der 6. Jahrgangsstufe zu erkennen sind, wird im Folgenden (vgl. Abb. 18) dargestellt.

Die Projektgruppe der 6. Jahrgangsstufe (N=207) umfasst 102 Jungen und 105 Mädchen.

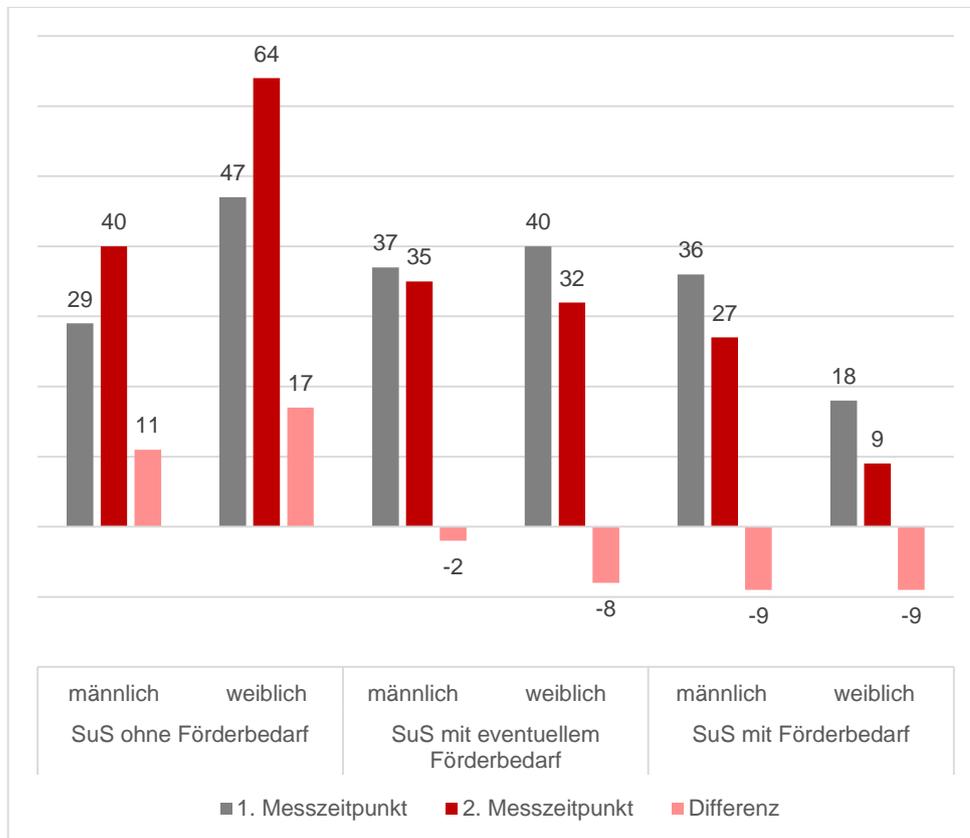


Abbildung 18: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Die Ausgangssituation (1. Messzeitpunkt) der 6. Jahrgangsstufe gestaltet sich etwas anders als in der Jahrgangsstufe 5.

Große Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich hier sowohl in der leistungsstärksten als auch in der leistungsschwächsten Stufe. In beiden Stufen fallen die Unterschiede zugunsten der Mädchen aus, insofern sie bessere Leistungen zeigen. Die Gruppe der Mädchen „ohne Förderbedarf“ besteht aus 47 Schülerinnen, die Gruppe der Jungen umfasst dagegen 29 Schüler. Das gegensätzliche Bild zeichnet sich in der Stufe „SuS mit Förderbedarf“, hier überwiegt die Anzahl der Jungen (36 Jungen gegenüber 18 Mädchen). In der Gruppe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ gibt es zunächst kaum Unterschiede, die Gruppen sind etwa gleich groß (37 Jungen gegenüber 40 Mädchen).

Somit lässt sich festhalten, dass Jungen der 6. Jahrgangsstufe schon zu Beginn des Projektes deutlich schlechtere Leistungen im C-Test erbringen als Mädchen. Auch im Vergleich mit der 5. Jahrgangsstufe, sind die Ergebnisse der Sechstklässler schlechter.

Der positive Effekt der Projektförderung ist zwar auch hier bei Jungen und Mädchen zu erkennen, die Anzahl der Mädchen, bei denen der Sprachzuwachs zu beobachten ist, ist jedoch wesentlich größer.

Insgesamt 17 Mädchen steigen zum zweiten Messzeitpunkt in die Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ auf, so dass diese Gruppe am Ende des Projektes aus insgesamt 64 Schülerinnen besteht. Das bedeutet, dass zu Ende der Projektlaufzeit etwa 61% aller Mädchen der 6. Jahrgangsstufe (N=105) der Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ angehört. Auch die Gruppe der Jungen in dieser Stufe vergrößert sich um 11 Schüler und umfasst am Ende des Projektes 40 Jungen.

Wie bereits erläutert sind in der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ die geringsten Veränderungen zu erkennen. Die Gruppe der Jungen verringert sich um zwei Schüler, so dass zum Schluss diese Gruppe aus insgesamt 35 Schülern besteht. Bei den Mädchen zeigt sich eine etwas größere Veränderung, die Gruppe wird um weitere acht Mädchen reduziert und umfasst zum Ende des Projektes 32 Mädchen.

Zum zweiten Messzeitpunkt sind ebenfalls die niedrigeren Zahlen in der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ positiv zu bewerten. In der Gruppe der Mädchen und Jungen reduziert sich diese Zahl um jeweils neun Kinder. Beim Vergleich beider Geschlechter in dieser Stufe sind die Veränderungen bei den Mädchen unterschiedlich zu bewerten, da neun Schülerinnen 50% der Gesamtgruppe der Mädchen ausmachen, bei den Jungen sind es 25%.

Im Gegensatz zur fünften Jahrgangsstufe ist in der sechsten Jahrgangsstufe eine negative Sprachentwicklung sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen zu beobachten. Insgesamt sieben Jungen und fünf Mädchen steigen zu Ende der Projektlaufzeit in eine niedrigere Stufe ab (s. Anhang 7.55.).

Ob diese negative Veränderung, die sich in den C-Test-Ergebnissen abzeichnet, mit dem Verhalten der SuS in Verbindung gebracht werden kann, kann hier nicht geklärt werden.

Berücksichtigt man die positiven und negativen Verschiebungen der SuS, so kann für jede einzelne Förderstufe ein detailliertes Bild erstellt werden.

In der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ zeichnen sich die größten Unterschiede bei den Jungen ab. Von insgesamt 36 Jungen dieser Stufe verbessern sich zu Ende des Projektes 15 Schüler, was etwa 42% dieser Gruppe entspricht. Bei den Mädchen ist dieser Anteil sogar noch größer. Hier sind es 11 von 18 Mädchen, die zum zweiten Messzeitpunkt in eine höhere Stufe aufsteigen, das sind 61% dieser Gruppe.

Die positiven Veränderungen in der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ fallen etwas geringer aus. Bei den Jungen verbesserten sich zehn von 37 Schülern, was einen Anteil von 27% ausmacht. Bei den Mädchen sind 50% der Gesamtgruppe, bei 20 von 40 Schülerinnen ist eine Verbesserung zu beobachten.

Zusammenfassend kann für die 6. Jahrgangsstufe Folgendes festgehalten werden: Auch, wenn es sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen negative Veränderungen gibt, profitieren Mädchen stärker vom Projekt als Jungen. Im Unterschied zur 5. Jahrgangsstufe, zeichnen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den jeweiligen Leistungsstufen ab. Ob Junge oder Mädchen, es sind „SuS mit Förderbedarf“, die am meisten vom Projekt profitieren.

#### 7.2.3.4 Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Schulform

Signifikante Unterschiede bei der sprachlichen Verbesserung zeigen sich ebenfalls in den beiden Jahrgangsstufen 5 und 6 in Abhängigkeit von der Schulform (5. Klasse:  $F = 18.326$ ,  $p = <.001$ ., s. Anhang 7.56., 6. Klasse:  $F = 18.642$ ,  $p = <.001$  s. Anhang 7.57.).

Hauptschüler\*innen profitieren am stärksten vom Projekt *Sprache durch Kunst*.

In der 6. Jahrgangsstufe fällt dieser Effekt nicht so groß aus, weil hier die Anzahl der SuS der Gesamtschule überwiegt (Gesamtschule N=156 gegenüber Hauptschule N=16). Aus diesem Grund werden die Jahrgangsstufen 5 und 6 zusammengefasst, um den Faktor Schulform besser darstellen zu können (vgl. Abb. 19).

Die hier im folgenden dargestellte PG (N=459) umfasst SuS vier verschiedener Schulformen: Hauptschule (N=93), Realschule (N=88), Gesamtschule (N=224) und Gymnasium (N=54).

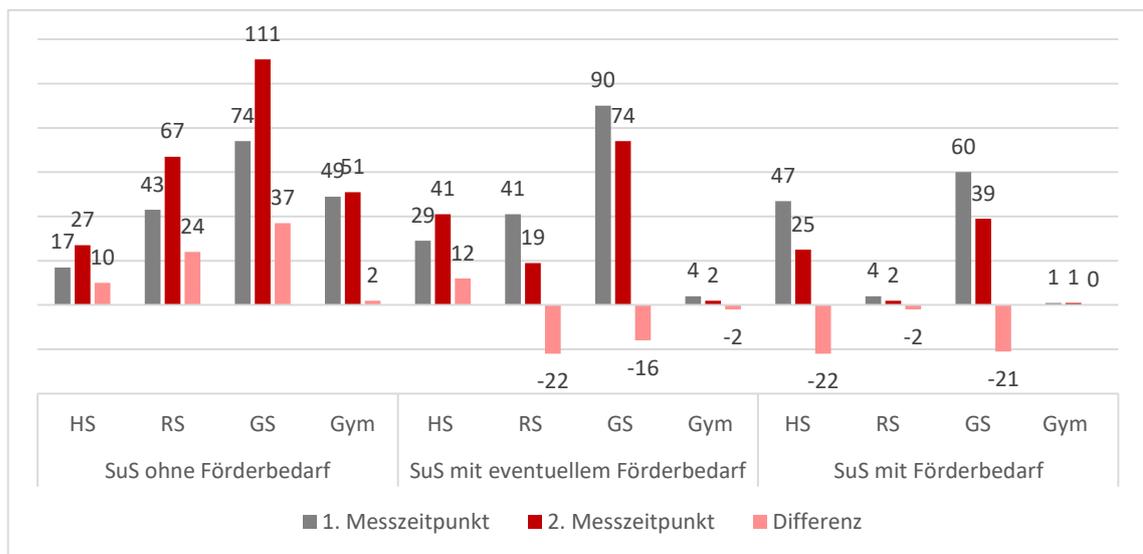


Abbildung 19: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Schulform 5. und 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Vor dem Hintergrund des jeweils angestrebten Bildungsabschlusses bestätigt sich das Bild für die jeweiligen Schulformen. Während die meisten SuS des Gymnasiums in der Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ vertreten sind (49 von 54 SuS), gilt dies auch für die Hauptschüler\*innen in der leistungsschwächsten Stufe „SuS mit Förderbedarf.“ In dieser Stufe befinden sich 47 von insgesamt 93 SuS, was einen Anteil von 50% ausmacht. Realschüler\*innen sind in den Stufen „SuS ohne Förderbedarf“ und „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ etwa zu gleichen Teilen vertreten (jeweils 43 und 41 SuS). Lediglich vier Realschüler\*innen können zu Anfang des Projektes der Gruppe „SuS mit Förderbedarf“ zugeordnet werden. Die SuS der Gesamtschule sind dagegen in allen drei Stufen verteilt. Die größte Gruppe bilden hier insgesamt 90 SuS der Stufe „SUS mit eventuellem Förderbedarf“.

Ein sprachlicher Zuwachs ist bei SuS aller Schulformen zu verzeichnen. Es ist schwierig auf der Grundlage der Daten von einer Verbesserung der Gymnasiast\*innen zu sprechen, da diese SuS bereits zu Beginn des Projektes in der leistungsstärksten Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ eingestuft sind.

Der positive Effekt der Projektförderung zeigt sich deutlich in drei anderen Schulformen: Real-, Gesamt- und Hauptschule. In allen drei Schulformen vergrößern sich die Gruppen der „SuS ohne Förderbedarf“. Der größte Zuwachs ist hier in der Gesamtschule zu verzeichnen. Die Gruppe „SuS ohne Förderbedarf“ vergrößert sich um 37 Kinder und besteht zum zweiten Messzeitpunkt aus 111 SuS. In der Realschule sind es 24 SuS, die in die leistungsstärkste Gruppe aufsteigen. Zum Ende der Projektlaufzeit umfasst diese Gruppe 67 Realschüler\*innen. Die, im Vergleich der Schulformen in dieser Stufe, kleinste Steigerung erfolgt in der Hauptschule (10 SuS). Die Gruppe besteht zu Ende der Projektzeit aus 27 SuS.

In der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ sind die positiven Veränderungen für Real- und Gesamtschule als –Werte gekennzeichnet. Die Gruppen werden kleiner, da viele dieser SuS in die Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ aufsteigen, während weniger von der Gruppe „SuS mit Förderbedarf“ dazukommen. Anders stellt sich die Situation für die Hauptschule dar, hier vergrößert sich die Gruppe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“, da die Anzahl der „Neulinge“ (Zuwächse) aus der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ die Anzahl der Kinder übersteigt, die in eine höhere Stufe aufsteigen.

Der Unterschied zwischen den Schulformen bezogen auf die Stufe „SuS mit Förderbedarf“ kann eigentlich nur in Rückgriff auf Gesamt- und Hauptschule vorgenommen werden. Obwohl die Anzahl der hier aufsteigenden Kinder in jeder Schulform nahezu gleich ist (Hauptschule  $N = 22$ , Gesamtschule  $N = 21$ ), gibt es Unterschiede, wenn man diese Zahlen ins Verhältnis zur jeweiligen Gruppengröße setzt. Dementsprechend weisen 47% der Hauptschüler\*innen eine Verbesserung in der leistungsschwächsten Stufe auf, im Vergleich zu 35% der Kinder der Gesamtschule.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die sprachlich schwächsten SuS festgehalten werden, dass diese im Projekt *Sprache durch Kunst* am meisten von

der Förderung profitieren. Dabei profitiert die Gruppe der Hauptschüler\*innen am stärksten.

### 7.2.3.5 Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund

Für beide Jahrgangsstufen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen dem sprachlichen Hintergrund und den Lernleistungen der SuS (5. Klasse:  $F = 4.775$ ,  $p = .009$ , s. Anhang 7.58., 6. Klasse:  $F = 7.402$ ,  $p = <.001$ , s. Anhang 7.59.).

Demzufolge sind die größten Effekte der Projektförderung bei den mehrsprachigen SuS zu verzeichnen.

Nachfolgend werden zunächst Veränderungen und Vergleiche in der 5. Klasse dargestellt (vgl. Abb. 20).

Die PG der 5. Jahrgangsstufe (N = 252) umfasst 81 monolingual deutschsprachige und 171 mehrsprachige SuS.

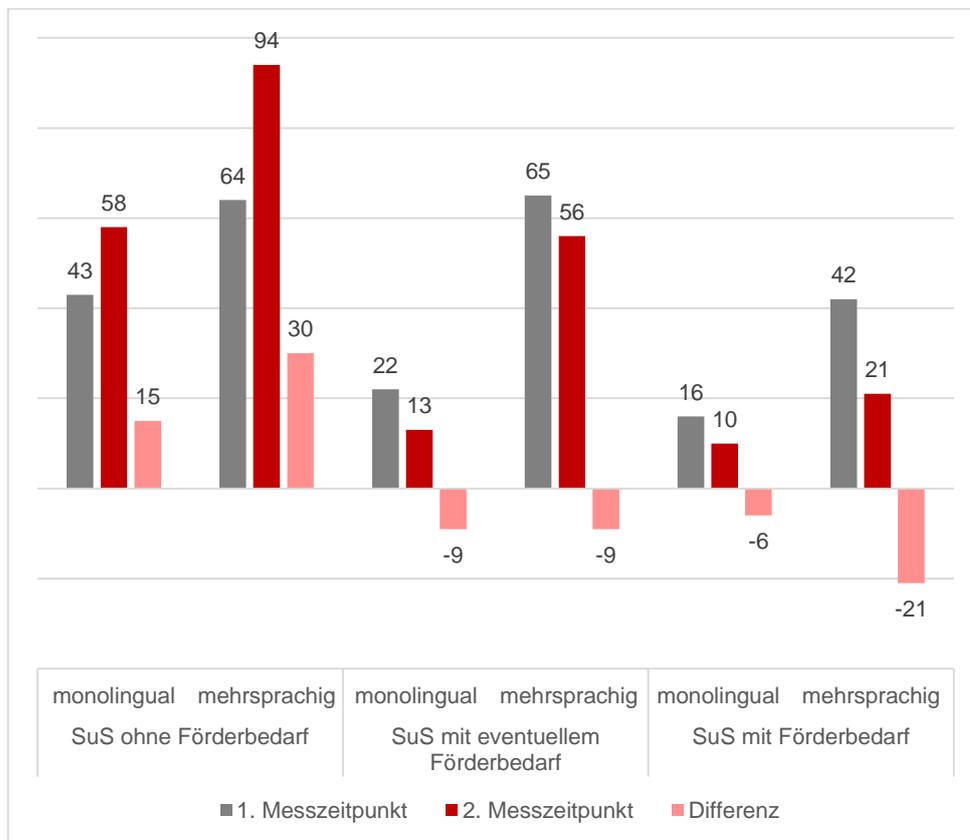


Abbildung 20: C-Test Untersuchung – Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund 5. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Vergleicht man die Anzahl der SuS der jeweiligen Stufen und setzt sie in ein Verhältnis zueinander, wird deutlich, dass vor allem der Unterschied in der niedrigsten Stufe, die hier besonders interessiert, nicht gravierend ist, was positiv zu bewerten ist. Während 20% (16 von insgesamt 81 SuS) aller monolingualen Fünftklässler der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ zugeordnet wird, trifft dies auf 25% (42 von insgesamt 171 SuS) der mehrsprachigen SuS zu. Damit ist die Ausgangslage zwischen monolingualen und mehrsprachigen Fünftklässlern der leistungsschwächsten Stufe ziemlich ausgeglichen.

Größere Unterschiede zwischen den Gruppen sind in den zwei höheren Stufen zu verzeichnen. Mehr als die Hälfte aller monolingualen SuS (43 SuS) gehören der Gruppe „SuS ohne Förderbedarf“ an, wohingegen der Anteil der mehrsprachigen SuS Anteil hier wesentlich kleiner ist. Diese Gruppe der mehrsprachigen SuS umfasst 65 Kinder, was einen Anteil von 37% ausmacht.

In der Stufe „SuS mit eventuellen Förderbedarf“ überwiegt die Anzahl der mehrsprachigen SuS. Die Gruppe der mehrsprachigen SuS besteht hier aus 65 Kindern, die Gruppe der monolingualen in dieser Stufe umfasst dagegen 22 SuS.

Der positive Effekt der Projektförderung zeigt sich in der Verbesserung der Ergebnisse beider Gruppen, wobei bei mehrsprachigen SuS die größten positiven Veränderungen zu verzeichnen sind.

Während sich die mehrsprachige Gruppe der „SuS ohne Förderbedarf“ um 30 SuS vergrößert und zum Schluss 94 Kinder umfasst, verzeichnet die einsprachige Gruppe dieser Stufe einen Zuwachs von 15 SuS.

In der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ verkleinern sich die beiden Gruppen um jeweils neun SuS.

In der leistungsschwächsten Stufe zeigen sich die gleichen großen Unterschiede wie in der leistungsstärksten Stufe. Die Gruppe der mehrsprachigen SuS in dieser Stufe verkleinert sich um 21 Kinder, das bedeutet, dass die Hälfte der „SuS mit Förderbedarf“ in eine höhere Stufe aufsteigt. Bei den monolingualen Kindern dieser Stufe sind es lediglich 6 SuS.

Welche Veränderungen in den jeweiligen Stufen und Gruppen in der 6 Jahrgangsstufe zu verzeichnen sind, wird im Weiteren dargestellt (vgl. Abb. 21).

Die PG der 6. Jahrgangsstufe (N = 207) umfasst 55 monolingual deutschsprachige und 152 mehrsprachige SuS.

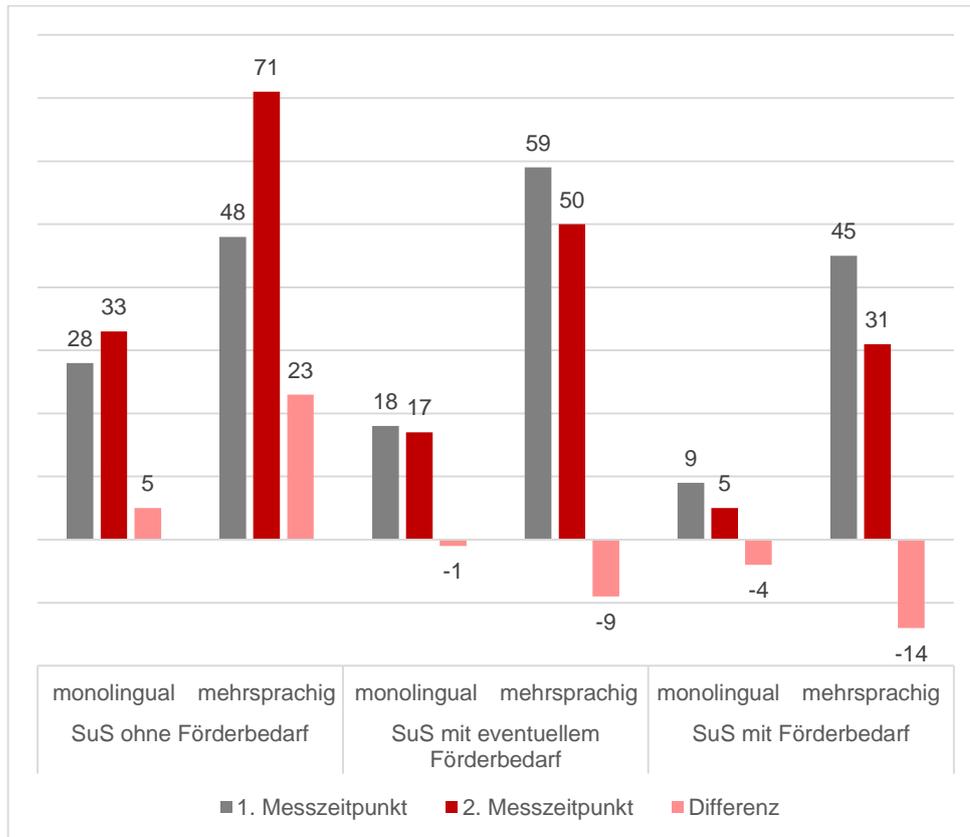


Abbildung 21: C-Test Untersuchung – Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe

Die Ausgangslage zwischen den beiden Gruppen (monolingual und mehrsprachig) gestaltet sich hier anders als in der 5. Jahrgangsstufe. Waren die Gruppen der „SuS mit Förderbedarf“ der 5. Jahrgangsstufe vergleichbar groß (20% monolinguale vs. 25% mehrsprachige Kinder) sind die Unterschiede in dieser Stufe bei den Sechstklässlern wesentlich größer. Lediglich neun monolinguale SuS werden der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ zugeordnet (16%), während dies auf 45 mehrsprachige SuS zutrifft, was einem Anteil von 29% aller mehrsprachigen Kinder der Jahrgangsstufe 6 entspricht. In der Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ zeichnet sich ein gegensätzliches Bild. Die Hälfte aller monolingualen Sechstklässlern (28 von insgesamt 55 SuS) gehören der Gruppe „SuS ohne Förderbedarf“ an. In der Gruppe der mehrsprachigen SuS ist der Anteil kleiner, hierzu gehören 48 von insgesamt 171 SuS. Die geringsten Unterschiede zwischen den mono- und mehrsprachigen Gruppen sind in der Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu verzeichnen. Die Gruppe der

monolingualen dieser Stufe besteht aus 18 SuS (33%), die der mehrsprachigen umfasst demgegenüber 59 SuS (39%).

Ähnlich wie in der 5. Jahrgangsstufe sind die größten positiven Veränderungen, in der Gruppe die mehrsprachigen Kinder zu beobachten.

Die Gruppe der mehrsprachigen Kinder in der Stufe „SuS ohne Förderbedarf“ vergrößert sich um 23 SuS und umfasst zum Ende des Projektes 71 Kinder. Für die Gruppe der monolingualen SuS kann hier lediglich ein Zuwachs von 5 Kindern verzeichnet werden.

In der Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ verringert sich die Anzahl der mehrsprachigen SuS um neun Kinder. In der monolingualen Gruppe gibt es jedoch kaum Unterschiede, am Ende der Projektlaufzeit wird lediglich ein Kind weniger der Gruppe zugeordnet.

In der leistungsschwächsten Stufe zeigen sich wieder deutliche Unterschiede, die zugunsten der mehrsprachigen Kinder fallen. Insgesamt 14 mehrsprachige SuS der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ steigen zum zweiten Messzeitpunkt in eine höhere Stufe auf, so dass sich die Gruppe auf 31 Kinder reduziert. In der Gruppe der monolingualen sind es 4 SuS. Zum Schluss des Projektes besteht diese Gruppe aus 5 Kindern. Diese leichte Veränderung ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Gruppe der monolingualen in dieser Stufe bereits zu Projektbeginn deutlich kleiner war.

#### 7.2.3.6 Verbesserung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Förderung im Museum und Museum und Schule

Abschließend erfolgt ein kleiner Exkurs zur Sprachförderung im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst*, die im Museum und in der Schule erfolgte.

Im ersten Durchgang des Projektes (SoSe 2011) konnten aus organisatorischen Gründen keine vor- und nachbereitenden Schuleinheiten an den Schulen durchgeführt werden. Hierdurch ergibt sich nun die Möglichkeit, den Sprachzuwachs zwischen erstem Durchgang (ohne Schulbegleitung) und zweitem Durchgang im WiSe 2011/12 (mit Schulbegleitung) zu vergleichen. Dabei zeigt sich, dass durch die begleitende Arbeit der Sprachdidaktiker\*innen in den Schulen der Sprachzuwachs deutlich ansteigt (vgl. Tab. 33).

Projektgruppe  
(5. und 6. Klasse)

Sprachkompetenz  
2. Messzeitpunkt

		Anzahl der SuS				
		SuS ohne Förderbedarf	SuS mit eventuellem Förderbedarf	SuS mit Förderbedarf	Gesamt	
Sprachkompetenz 1. Messzeitpunkt	SoSe 2011 Museum	SuS ohne Förderbedarf	30	2	0	32
		SuS mit eventuellem Förderbedarf	6	13	0	19
		SuS mit Förderbedarf	0	5	7	12
		<b>Gesamt</b>	36	20	7	63
	WiSe 2011/12 Museum und Schule	SuS ohne Förderbedarf	21	2	0	23
		SuS mit eventuellem Förderbedarf	15	14	0	29
		SuS mit Förderbedarf	2	15	13	30
		<b>Gesamt</b>	38	31	13	82

Tabelle 26: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Anhängigkeit von Förderung im Museum und Museum + Schule - Projektgruppe

Der positive Effekt der Projektförderung in der Verbindung von Museum und Schule zeigt sich darin, dass sich die Anzahl der SuS, bei denen der Sprachzuwachs zu beobachten ist, zwischen der PG im SoSe 2011 (ohne Schulbegleitung) und der PG im WiSe 2011/12 (mit Schulbegleitung) wesentlich unterscheidet.

In der PG im SoSe 2011 sind insgesamt 11 SuS, bei denen eine sprachliche Verbesserung festgestellt werden konnte. 6 dieser SuS steigen von der Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“ auf. Bei 5 weiteren SuS ist eine Verbesserung von „SuS mit Förderbedarf“ zu „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu beobachten. Demgegenüber stehen zwei SuS, die sich im Laufe des Projektes um eine Stufe verschlechtern, und zum Ende der Projektlaufzeit der Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zugeordnet werden.

Die Anzahl der SuS, die sich im Laufe des Schulhalbjahres sprachlich verbessern, überwiegt in der PG im WiSe 2011/12. Die Verbesserung der

Sprachkompetenz ist hier bei insgesamt 32 SuS zu beobachten. 15 der SuS verbessern sich von Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zu „SuS ohne Förderbedarf“. In der Gruppe der „SuS mit Förderbedarf“ gibt es die größten Veränderungen. 15 der SuS dieser Gruppe, verbessern sich um eine Stufe und gehören anschließend in die Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“, zwei weitere SuS machen einen Sprung um zwei Stufen und werden zu Ende des Projektes der Gruppe der „SuS ohne Förderbedarf“ zugeordnet. Auch hier gibt es zwei SuS bei denen eine negative Veränderung sichtbar ist, jedoch auch diese steigen nur um eine Stufe ab und gehören zum zweiten Messzeitpunkt in die Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“.

Fasst man die Ergebnisse der PG SoSe 2011 und der PG WiSe 2011/12 zusammen und vergleicht sie miteinander, kann man Folgendes festhalten:

PG 2011: +11 (SuS Sprachzuwachs) -2 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von + 9 ausmacht.

PG 2011/12: +32 (SuS Sprachzuwachs) -2 (SuS Sprachverschlechterung) was eine Differenz von +30 ausmacht.

Setzt man die Zahlen (9 SuS der PG SoSe 2011 und 30 SuS der PG WiSe 2011/12 VG) ins Verhältnis zur Anzahl der SuS in jeder dieser Gruppe (PG SoSe 2011 N= 63, PG WiSe 2011/12 N=82) lässt sich daraus schließen, dass durch die Förderung im Rahmen des Projektes *Sprache durch Kunst* die in Verbindung mit Museum und Schule erfolgt, sich etwa 37% aller Projektkinder verbessern, während dies nur auf etwa 14% der Projektkinder zutrifft, die lediglich im Museum gefördert werden.

Diese positive Tendenz, die sich bei den Projektkindern mit Schulbegleitung abzeichnet, bestätigt die Vermutung, dass Museumsbesuche dann vor allem lernwirksam werden, wenn sie vorbereitet und insbesondere schulisch fortgesetzt werden. Dies ist ein Argument dafür, Sprachförderungsprojekte möglichst nicht ausschließlich an einem außerschulischen Lernort durchzuführen. Findet die Arbeit ausschließlich im Museum statt, scheint die große Chance, die die Museumsarbeit als Impulsgeber zu nutzen, weitgehend vertan zu sein.

### 7.3 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der C-Test Untersuchung nochmals aufgenommen und mit Blick auf die dargelegten Fragestellungen diskutiert.

Die Analyse hat gezeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Faktoren Gruppenzusammensetzung, Unterrichtsgestaltung und Betreuungsform an der Schule gibt. Es scheint daher, dass diese Faktoren weder einen negativen noch einen positiven Einfluss auf die Leistungen der SuS haben. Da hierzu jedoch Einschätzungen von Sprachdidaktiker\*innen und der Kunstvermittler\*innen vorliegen, die Orientierungswerte für die Umsetzung des Projektes liefern, werden diese Aspekte im Abschluss der Arbeit aufgegriffen.

Die zentralen Ergebnisse der C-Test Untersuchung lauten wie folgt:

- Das Projekt wirkt sich positiv auf die Sprachkompetenzen der SuS aus;
- Die Fünftklässler profitieren am meisten vom Projekt *Sprache durch Kunst*;
- Mädchen profitieren stärker von der Förderung im Rahmen des Projektes als Jungen;
- Hauptschüler\*innen profitieren am meisten vom Projekt *Sprache durch Kunst*;
- Mehrsprachige SuS profitieren stärker vom Projekt als monolinguale SuS;
- SuS profitieren am meisten vom Projekt, wenn dieses auch in der Schule umgesetzt wird.

*Das Projekt wirkt sich positiv auf die Sprachkompetenzen der SuS aus.*

Das übergeordnete Ziel des Projektes, die Ausdrucksfähigkeit der SuS, ihre Sprachkompetenz zu erhöhen, wird erreicht. Die Ergebnisse der C-Test Untersuchung zeigen Unterschiede zwischen der Projektgruppe und der Vergleichsgruppe. Die Anzahl der SuS, die sich im Laufe des Schulhalbjahres sprachlich verbessern, überwiegt in der Projektgruppe, sodass davon auszugehen ist, dass dies auf das Projekt *Sprache durch Kunst* zurückzuführen ist.

In der 5. Jahrgangsstufe sind es 28% aller SuS, die sich sprachlich verbessern, während dies auf etwa 17% der SuS der Vergleichsgruppe zutrifft. In der 6. Klasse zeigen sich Unterschiede überwiegend in der leistungsschwächsten Stufe „SuS mit Förderbedarf“. 48% aller Projektkinder dieser Stufe verbessern sich zum Ende des Projektes, verglichen mit 34% der SuS der Vergleichsgruppe.

Diese positive Tendenz, die sich bei der Projektgruppe zeigt, bestätigt, dass sich die aktive Auseinandersetzung mit Kunstwerken und vielfältige ganzheitliche Sprechkanäle positiv auf die sprachliche Entwicklung der SuS auswirken.

*Die Fünftklässler profitieren am meisten vom Projekt Sprache durch Kunst*

Beim Vergleich beider Jahrgangsstufen (PG 5 und PG 6) zeichnet sich ab, dass Fünftklässler am meisten vom Projekt profitieren. In der Gruppe der „SuS mit Förderbedarf“ und der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ verbessern sich jeweils etwa 50% der SuS der jeweiligen Stufen.

In der 6. Jahrgangsstufe trifft dies auf etwa 30% der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ und 48% der „SuS mit Förderbedarf“ zu.

Entsprechend der Zielsetzung der Schulen, von denen die meisten das Projekt gezielt in der 5. Jahrgangsstufe - in der Orientierungs- und Eingewöhnungsphase der neuen SuS – umgesetzt haben, um ihnen den Übergang in die Sekundarstufe I zu erleichtern und sie zu entlasten, hat sich das Projekt bewährt.

*Mädchen profitieren stärker von der Förderung im Rahmen des Projektes Sprache durch Kunst als Jungen*

Beim Vergleich der Geschlechter ergibt sich ein deutliches Bild. Auch, wenn bei den Jungen ein Sprachzuwachs zu verzeichnen ist, machen Mädchen in den einzelnen Stufen die größten positiven Veränderungen. In der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ sind es 64% aller Schülerinnen dieser Stufe, die sich zum zweiten Messzeitpunkt verbessern, während dies auf etwa 41% der Jungen in dieser Stufe trifft. Ein gleiches Bild zeichnet sich für die Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ ab, hier verbessern sich 52% aller Mädchen, bei den Jungen sind es 26%.

In beiden Jahrgangsstufen steigen Jungen mit etwas schlechteren Sprachleistungen in das Projekt ein und es gelingt nicht im Rahmen des Projektes diese Differenz zwischen den Jungen und Mädchen auszugleichen.

*Hauptschüler\*innen profitieren am meisten vom Projekt Sprache durch Kunst*

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse für unterschiedliche Schulformen, ist ein wichtiges Ziel des Projektes erreicht: Die Hauptschüler\*innen, die den größten Förderbedarf aufweisen, werden im Projekt an kulturelle Bildung herangeführt, werden dazu motiviert, sich mit Kunst auseinanderzusetzen und erweitern gleichzeitig ihre sprachlichen Kompetenzen.

47% der Hauptschüler\*innen der leistungsschwächsten Stufe „SuS mit Förderbedarf“ weisen eine Verbesserung auf und werden zu Ende der Projektlaufzeit einer höheren Stufe „SuS mit eventuellem Förderbedarf“ zugeordnet.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Ansatz von *Sprache durch Kunst*, die vielen Gelegenheiten, in denen die SuS ihre emotional-affektiven Erfahrungen auch verbal verarbeiten, indem sie angeregt werden, konkrete Tätigkeiten gemeinsam in der Gruppe auszuführen besonderen Zugang für die leistungsschwächsten SuS darstellt.

*Mehrsprachige SuS profitieren stärker vom Projekt als monolinguale SuS*

Der Vergleich monolingual deutscher mit mehrsprachigen SuS zeigt, dass mehrsprachige Kinder stärker von der Förderung im Rahmen des Projektes profitieren. Obwohl mehrsprachige SuS zu Projektbeginn geringere Sprachkenntnisse aufweisen und auch zum Ende der Projektlaufzeit Unterschiede zugunsten der monolingual deutschen Kindern festzustellen sind, sind die größten Effekte der Projektförderung bei den mehrsprachigen SuS der leistungsschwächsten Stufe der „SuS mit Förderbedarf“ zu verzeichnen.

Dies scheint ein Beleg dafür zu sein, dass die hierfür entwickelten methodischen Zugänge und Lehr- und Lernmaterialien besonders geeignet sind, mehrsprachige SuS in dem Lernprozess zu unterstützen.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass das Projekt *Sprache durch Kunst* eine Chance darstellt, die Benachteiligung beim Zugang zu Bildungsangeboten für SuS mit Migrationshintergrund zumindest teilweise auszugleichen.

*SuS profitieren am meisten vom Projekt, wenn dieses auch in der Schule umgesetzt wird*

Projektgruppen, die an der Förderung im Museum teilnehmen, ergänzt durch Schuleinheiten, profitieren wesentlich stärker vom Projekt, als wenn sie nur im Museum gefördert würden. Der Vergleich der jeweiligen Gruppen im SoSe 2011 und WiSe 2011/12 ergab, dass sich etwa 37% aller Projektkinder verbessern, wenn die Förderung ebenfalls an der Schule stattfindet, während dies nur auf etwa 14% der Projektkinder zutrifft, die lediglich im Museum gefördert werden. Betrachtet man die jeweiligen Stufen zeichnet sich ein detailliertes Bild ab: 57% aller SuS der Stufe „SuS mit Förderbedarf“ verbessern sich im Laufe des Projektes, wenn die Förderung ebenfalls an der Schule umgesetzt wird, bei den Kindern die nur im Museum gefördert werden, sind es 42%. Dieses Ergebnis zugunsten der Schulförderung bestätigt sich ebenfalls in der Stufe der „SuS mit eventuellem Förderbedarf“, bei 52% dieser Kinder ist ein Sprachzuwachs zu verzeichnen, wenn die Förderung auch in der Schule stattfindet. In der Gruppe der Kinder in dieser Stufe, die lediglich ins Museum gehen, trifft dies auf 31% der SuS.

Diese positive Tendenz, zeigt, dass nicht das Lernen am außerschulischen Lernort selbst, sondern die Implementation in den Unterricht, die Fortsetzung in der Schule, die inhaltliche Zusammenarbeit ausschlaggebend für die Sprachförderung ist.

## 8 Resümee und Ausblick

Das in dieser Arbeit beschriebene Projekt *Sprache durch Kunst* hat sich in der Praxis als erfolgreiches Konzept bewährt. Auch wenn die von der Stiftung Mercator geförderte Kooperation zwischen Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen inzwischen beendet ist, wird der Ansatz von *Sprache durch Kunst* an der Universität Duisburg-Essen in allen Phasen der Aus- und Weiterbildung als ein fester Bestandteil der Lehrkräftebildung weiter betrieben. Mit diesem Ansatz wird die sprachensible Ausrichtung für Lehramtsstudierende aller Schulformen (Grundschule, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium und Berufskolleg), sowie für Fachmasterstudierende um eine ästhetisch-kulturelle Facette erweitert. *Sprache durch Kunst*-Seminare spielen für Studierende der Universität Duisburg-Essen auch im Zusammenhang mit der Erlangung der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“<sup>347</sup> eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus ist *Sprache durch Kunst* Teil des Programms zur Weiterqualifikation von Lehrkräften im Bereich der Sprachbildung von Neu Zugewanderten an der Universität Duisburg-Essen<sup>348</sup> geworden. Im Rahmen einer Schwerpunktsetzung Ästhetische Bildung und Sprachförderung stellt *Sprache durch Kunst* eine wesentliche Säule der Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen dar. Besonders ermutigend ist es, zu beobachten, dass Lehrkräfte nach erfolgreicher Teilnahme an der Weiterbildung zum ästhetischen Lernen den Ansatz von *Sprache durch Kunst* in ihren eigenen Klassen und Schulen umsetzen und implementieren. Dabei greifen sie gerne auf die Unterstützung der Dozent\*innen aus dem Bereich der universitären Weiterbildung zurück, um konzeptionelle und inhaltliche Fragen zu besprechen. Hierdurch entsteht eine Rückkopplungsschleife, von der auch der Ansatz der Sprachförderung im Museum profitiert.

Konzeption und Methodik von *Sprache durch Kunst* werden kontinuierlich in zahlreichen Fortbildungen der Universität Duisburg-Essen vorgestellt und in

---

<sup>347</sup> Seit dem Wintersemester 2014/15 ermöglicht Universität Duisburg-Essen Lehramtsstudierenden den Erwerb einer Zusatzqualifikation. Online unter <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/> [letzter Zugriff: 10.11.2022]

<sup>348</sup> Das Programm wird vom Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Kooperation mit der Ruhr Campus Academy angeboten. <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/daz-neuzugewanderte-beschreibung.php> [letzter Zugriff: 17.11.2022].

Zusammenarbeit mit interessierten Institutionen und Lehrkräften für neue Zielgruppen adaptiert. So beispielsweise lieferten die Erfahrungen und die Lehr- und Lernmaterialien aus dem Projekt wichtige Impulse für das „Netzwerk Deutsch-türkische Initiative für Zusammenarbeit in der Flüchtlingshilfe“. In Kooperation mit dem Zentrum für Fremdsprachen Ausbildung der Ruhr-Universität Bochum wurden neue Materialien nach dem *Sprache durch Kunst*-Ansatz für Studierende zur sprachlichen Vorbereitung auf das Studium entwickelt. Auch international hat der Ansatz *Sprache durch Kunst* Aufmerksamkeit erregt. In Kooperation mit dem Kunsthistorischen Museum Wien wird derzeit ein weiteres sprachförderndes Projekt in Österreich durchgeführt und von der Universität Duisburg-Essen begleitet. Zu erwähnen seien in diesem Zusammenhang ebenfalls zahlreiche Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte und DaF-Studierende u.a. in Griechenland, Kroatien, Polen und Russland.

„Kunst fördert Sprache“ – war die ursprünglich von der Initiative des Getty Museums in Los Angeles angeregte Idee des Projektes *Sprache durch Kunst*. Im Unterschied zum Getty Museum erweitert das Essener Projekt die Verbindung von Sprache und Kunst zur nachhaltigen Förderung der ästhetischen Bildung in der Schule. Mit der vorliegenden Arbeit ist es gelungen, die Grundlagen und die Schritte zur Realisierung des Projektes zu beschreiben und zu analysieren. Darüber hinaus wurden die möglichen Auswirkungen in Bezug auf ästhetische und sprachliche Bildung und auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen untersucht.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen werden im Folgenden Wirkungskreise des Projektes deutlich gemacht. Daraus werden Anregungen abgeleitet, die den Weg für die zukünftige Umsetzung von ästhetischen-kulturellen Aktivitäten im schulischen Bereich weisen können.

### **Wirkungskreis Schüler\*innen**

Bei vielen erfolgreichen Projekten der Sprachförderung in Schulen zeigt sich nicht nur, dass die SuS insgesamt von den Maßnahmen profitieren, sondern dass es vor allem die schwächeren SuS sind, die von den Maßnahmen am meisten profitieren. Zu den sprachlich schwächeren SuS gehört i.d.R. ein gewisser Teil

mehrsprachiger SuS, sofern sie in der Lerner\*innengruppe vertreten sind. Das traf auch auf die im Rahmen von *Sprache durch Kunst* evaluierten Klassen zu. Daraus darf nicht der Schluss gezogen werden, dass es besser wäre, die Lerner\*innengruppen nach Sprachniveaus aufzuteilen. Denn in Fördermaßnahmen, die in ähnlicher Weise wie *Sprache durch Kunst* didaktisch-methodisch ganzheitlich, handlungsorientiert und interaktiv-kooperativ ausgerichtet sind, wird gleichzeitig damit verbunden auch das Ziel verfolgt, die Persönlichkeitsentwicklung, die soziale Kompetenz und die individuellen kreativen Potenziale der SuS zu unterstützen. Die Entwicklung dieser Eigenschaften ist für das Lernklima, die Kooperation und die gegenseitige Akzeptanz in Klassenverbänden von großer Bedeutung und dadurch auch mit der Lernmotivation und dem Lernerfolg verbunden.

Diese kollektive Kohärenz wird auch durch das gemeinsame Erlebnis des Museumsbesuches verstärkt, während eine Auswahl von förderbedürftigen SuS einen gegenteiligen Effekt auslösen kann, nämlich, dass die schwachen SuS zusätzliche Zeit in Aktivitäten investieren ‚müssen‘, die andere SuS ‚nicht nötig‘ haben. Das Ziel der ästhetischen Bildung, die ja ein übergeordnetes und dem Projekt *Sprache durch Kunst* inhärentes Ziel ist, das an den Schulen insgesamt verstärkt werden soll, würde damit verfehlt.

### **Wirkungskreis Lehrkräfte**

Die Erfahrungen bei der Evaluation des Projektes *Sprache durch Kunst* sprechen dafür, dass die Institution Schule, bzw. Lehrkräfte, die an der Universität eine Ausbildung zur Förderung der kulturellen und sprachlichen Bildung erhalten haben, an Schulen und in kooperierenden Museen die Verantwortung und Organisation für die Durchführung des Projektes *Sprache durch Kunst* übernehmen. Eine zweifache Organisation, bei der es einmal Sprachvermittler\*innen in der Schule und ein anderes Mal die Kunstvermittler\*innen im Museum sind, die abschnittsweise die Leitung übernehmen, führt zu einem nicht zu leistenden Aufwand in der Koordinierung. Das liegt daran, dass die Schule eine feste, langfristig geplante Stundenorganisation für die Fächer hat und Zeiten für die Arbeit mit *Sprache*

*durch Kunst* (i.d.R. dann für die Fächer Deutsch und/oder Kunst) nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch für das Museum gefunden werden müssen. Dass Kunstvermittler\*innen, die für die Arbeit mit den Materialien von *Sprache durch Kunst* mit SuS geschult sind, in den Museen zu den für die Schule passenden Zeiten zur Verfügung stehen, wird eher eine Ausnahme sein.

Das bedeutet letztlich, dass die Lehrkräfte der Schulen dafür ausgebildet werden müssen, auch die Aktivitäten im Museum selbständig durchzuführen. Viele Lehrkräfte berichten, dass sie nicht über das Hintergrundwissen oder das Selbstvertrauen verfügen, kunstbasierte Einheiten eigenständig durchzuführen. Diese Fähigkeit muss im Rahmen der universitären Ausbildung und in den Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden. Auch Lehrkräfte müssen Museen als Lehr- und Lernorte erst erleben und für sich entdecken. Als besonders effektiv erwiesen sich im Projekt gemeinsame Fortbildungen von Sprachdidaktiker\*innen und Kunstvermittler\*innen. Vor diesem Hintergrund sollte solchen Fortbildungsmaßnahmen, bei denen sich beide Berufsgruppen (Lehrkräfte an Schulen und Kunstvermittler\*innen in Museen) begegnen und austauschen können, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Das bedeutet, dass es dort, wo die Rahmenbedingungen passen, auch zu einer Kooperation von Lehrkräften der Schulen mit Kunstvermittler\*innen im Museum kommen kann und soll. Die Abwechslung durch die Mitarbeit eines externen Experten dürfte sich in jedem Fall anregend auf den Unterricht auswirken. Das kann aber – nicht nur aus organisatorischen, sondern auch aus finanziellen Gründen – nicht die Regel sein.

### **Wirkungskreis Schule**

Bei der Umsetzung des Projektes *Sprache durch Kunst* wurde deutlich, dass eine Umsetzung von ästhetisch-kulturellen Aktivitäten in Verbindung mit dem Lernort Museum im schulischen Bereich eine Veränderung der Bildungskultur in der Schule erfordert. Die Beteiligung engagierter, interessierter Lehrkräfte, die ihre Schüler\*innen sowohl im Museum als auch in der Schule begleiteten, beeinflusst nicht nur das soziale Verhalten, sondern vor allem auch die Motivation der SuS. Damit diese positiven Effekte möglich sind, braucht es, wie oben erwähnt,

ausgebildete Lehrkräfte, die in der Lage und bereit sind, ihren Unterricht ins Museum zu verlagern und dort wie auch in der Schule in gleicher Weise ganzheitlich, handlungsorientiert und interaktiv-kooperativ arbeiten. Um ästhetische Zugangsweisen in die schulische Bildung zu integrieren, muss die Schule als Institution bei der Gestaltung der Unterrichtsstrukturen flexibler werden. Sprachförderung im Rahmen ästhetischen Lernens sollte nicht als Projekt neben dem Schulunterricht stattfinden, sondern zukünftig als Bestandteil des Regelunterrichts in das schulische Leben und Lernen integriert werden. Nur so können die SuS den Besuch kultureller Einrichtungen wie Museen außerhalb der Schule als selbstverständlichen Teil der Unterrichtsstruktur der Schule wahrnehmen.

Auch die im Projekt *Sprache durch Kunst* angewandten Lehr- und Lernverfahren und Sozialformen mit viel Bewegung, Expression und Wechseln in den Aktivitäten unterscheiden sich z. T. erheblich von den Formen, die den SuS aus der Schulroutine vertraut sind. Deshalb müssen die SuS behutsam an diese Veränderungen herangeführt werden. Auch die Eltern müssen darüber informiert werden, dass der Unterricht z. T. anders vonstattengeht, als sie es aus ihrer Schulerfahrung kennen.<sup>349</sup>

Vor diesem Hintergrund und unter der Berücksichtigung der Ergebnisse der Untersuchungen von Bamford (2010) erscheint es sinnvoll, das Projekt *Sprache durch Kunst* für die Jahrgangsstufen 5 und 6 durchgängig im Regelunterricht anzubieten. Die Ergebnisse legen nahe, dass hierbei neben der effektiven Sprachförderung auch die Lernmotivation und das Wohlbefinden in der Schule steigen. Es ist zu überlegen, wie über einen längeren Zeitraum als in dem bisherigen Projekt die Verteilung der Museumsbesuche aussehen könnte. Essenziell für die Nachhaltigkeit der zu erreichenden Effekte ist vor allem die Kontinuität. Nur die regelmäßigen, mehrfach aufeinander folgenden Besuche im Museum und die Verbindung mit den schulischen Lehr- und Lernprozessen erzeugen das Potenzial, um nachhaltige Effekte zu bewirken, die punktuelle Aktionen und Projekte nicht leisten können.

---

<sup>349</sup> Es gab Fälle, dass Eltern sich aufgrund der Erzählungen der Kinder darüber beschwerten, dass die Kinder nicht an ihren Tischen sitzen bleiben und in dem Klassenraum herumlaufen und deshalb nichts Vernünftiges lernen würden.

## **Wirkungskreis Unterrichtsgestaltung**

Die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass eine Veränderung der Unterrichtspraxis und -gestaltung notwendig ist, um den Schüler\*innen eine ganzheitliche, handlungsorientierte und interaktive Herangehensweise zu ermöglichen. Gemeint ist u.a. die Gestaltung des Raumes sowie die Aufhebung des 45-Minuten-Takts, wodurch komplexere ästhetisch-kulturelle Aktivitäten durchgeführt und Ergebnisse auch multimodal und anspruchsvoll präsentiert werden können. Das bewusste Einbeziehen aller Sinne durch entsprechende Aktivitäten ermöglicht eine komplexere und neurologisch vielfach vernetzte Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung des Erlebten und Gelernten. Die körperliche Beteiligung und der bewusste Einsatz der nonverbalen und paraverbalen Ausdrucksmittel der Kommunikation, die sowohl von Lehrenden als auch von den SuS als Elemente der Künste erlernt und genutzt werden, sind gleichzeitig auch wichtige Komponenten zur Unterstützung der Sprachbildung.

Dabei ist zu beachten, dass diese Prinzipien der Unterrichtsgestaltung nicht nur für Museumsbesuche, sondern auch für den Unterricht in der Schule gelten. Dieser Aspekt spielte von Anfang an eine wichtige Rolle bei *Sprache durch Kunst*. Denn das Ziel war nicht, das Museum als einen Ort erscheinen zu lassen, an dem Lernprozesse interessanter und ganz anders sind als in der Schule und im Grunde mit schulischem Lernen nichts gemeinsam haben, sondern es sollte ganz im Gegenteil ein gemeinsamer, miteinander verknüpfter Lehr- und Lernraum geschaffen werden, bei dem neue und ungewöhnliche Lehr- und Lernaktivitäten, die durch die verschiedenen Zugänge zum ästhetischen Lernen geschaffen werden, auch in der Schule durchgeführt werden können und sollen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass eine veränderte Unterrichtsgestaltung durch ästhetisch-kulturelle Aktivitäten, bei denen ein vielseitiger Umgang mit Sprache praktiziert und eine entspannte Atmosphäre ohne Leistungsdruck geschaffen wird, wesentlich dazu beiträgt, dass sich die SuS einbringen können und möchten. Vor diesem Hintergrund sollten Überlegungen angestellt werden, wie gleich zu Beginn der Sekundarstufe I, wo künstlerische Fächer ohne jegliche Verbindung mit den Hauptfächern unterrichtet und für die schulische Ausbildung i.d.R. als zweitrangig angesehen werden, ästhetisch-kulturelle Aktivitäten mit allen Fächern zu verbinden. Dazu braucht es

Schulen, die offen sind für eine ganzheitliche Bildung und bei der auch Kooperationen mit außerschulischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Lernorten möglich sind.

Bei den bisherigen Überlegungen zur Förderung der Sprache im Rahmen ästhetischer Bildung wurde stillschweigend davon ausgegangen, die deutsche Sprache als Sprache der Bildungsinstitution Schule zu fördern. Dieser Ansatz, die Sprache des Aufnahmelandes zu fördern, steckt schon in den ersten Überlegungen des Getty Museums. Man sollte aber den Gedanken auch weiter fassen und auch andere Sprachen einbeziehen. Neben dem Fremdsprachenunterricht sollte hier vor allem auch die Unterstützung der Herkunfts- und Familiensprachen Aufmerksamkeit geschenkt werden. An der Universität Duisburg-Essen wurde damit begonnen *Sprache durch Kunst* in den Herkunftssprachenunterricht zu integrieren und so den Herkunftssprachenunterricht aufzuwerten – für die SuS, für die Schule und für die Eltern und letztlich für das gesamte Sprachenrepertoire der Gesellschaft.

## Literaturverzeichnis

Abele, Andrea (1996): Zum Einfluss positiver und negativer Stimmung auf die kognitive Leistung. In: Möller, Jens und Köller, Olaf (Hrsg.): *Emotionen Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz, S. 91-111.

Abraham, Ulf (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: Roll, Heike und Spieß, Constanze (2013) (Hrsg.): *Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst*. OBST 84. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 99-115.

Abraham, Ulf und Sowa, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In: *Praxis Deutsch* 232, S. 4-19.

Abraham, Ulf und Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. In: *Praxis Deutsch*, 1. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Abt, Andreas und Schumschal Andreas (2020): *Respekt tut gut! Ganzheitliches Lernen in der Schule – Modelle, Methoden und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

American association of museums / Center for the Future of Museums (2008): *MUSEUMS & SOCIETY 2034: TRENDS AND POTENTIAL FUTURES*. Online unter: <https://www.aam-us.org/wp-content/uploads/2017/12/Museums-Society-2034-Trends-and-Potential-Futures.pdf> [letzter Zugriff: 19.11.2022].

Anderson, David und Lucas, Keith B. (1997): *Effectiveness of orienting students to the physical features of a science museum prior visitation*. Research in Science Education, 27, S. 485-495. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02461476.pdf> [letzter Zugriff: 03.02.22].

Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen, Berlin (1904). Online unter: <http://archiv.ub.uni->

[heidelberg.de/artdok/1883/1/Lichtwark Museen als Bildungsstaaetten 1904.pdf](http://heidelberg.de/artdok/1883/1/Lichtwark_Museen_als_Bildungsstaaetten_1904.pdf) [letzter Zugriff: 17.11.2022].

Arndt, A. Petra und Sambanis, Michaela (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> [letzter Zugriff: 21.10.2022].

Baar, Robert und Schönknecht, Gudrun (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Reihe "Bildungswissen Lehramt"; Band 30, Pädagogik, Weinheim; Basel: Beltz.

Badstübner-Kizik, Camilla (2002): Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 6(3).

Badstübner-Kizik, Camilla (2006): *Fremde Sprachen – Fremde Künste. Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter und Elling, Elmar (Hrsg.) (2004): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 621-641.

Bamford, Anne (2010): *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.

Barz, Heiner (2018) (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Bastian, Hans Günther (2008): Nach langem Schweigen: Zur Kritik an der Langzeitstudie „Musikerziehung und ihre Wirkung“ (2000). In: *nmz – neue musikzeitung*, 3/2008, 57. Jahrgang. Online unter: <https://www.nmz.de/artikel/vom-gesellschaftspolitischen-sinn-der-forschung> [letzter Zugriff: 19.10.2022].

BAT-Freizeit-Forschungsinstitut (2003) (Hrsg.): Kulturrevolution in Deutschland? Die Hochkultur hat ihr Monopol verloren. In: *Forschung aktuell Newsletter*, 176, 24, Jg., 28.10.2003. Online unter: [https://www.stiftungfuerzukunftsfragen.de/fileadmin/user\\_upload/forschung\\_aktuell/PDF/176\\_KulturrevolutionInDeutschland.pdf](https://www.stiftungfuerzukunftsfragen.de/fileadmin/user_upload/forschung_aktuell/PDF/176_KulturrevolutionInDeutschland.pdf) [letzter Zugriff: 14.01.2022].

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried und Lehmann, Rainer (2000) (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. 2 Bde. Opladen: Leske+Budrich.

Baur, Rupprecht S. und 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 Verlag, S. 95-110.

Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger und Spettmann, Melanie (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, S. 389-406.

- Baur, Rupprecht, S. und Meder, Gregor (1994): C-Test zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd.2, Bochum: Brockmeyer, S. 151-178.
- Baur, Rupprecht, S. und Spettmann, Melanie (2007). Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski, Christiane und Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 123-131.
- Baur, Rupprecht, S. und Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, hrsg. v. Ulrich, Winfried, Band VIII), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 430-441.
- Baur, Rupprecht, S. und Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans, H.; Roth, Hans-Joachim; und Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, FörMig Edition 5, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 115-127.
- Baur, Rupprecht, S.; Chlosta, Christoph und Goggin, Melanie (2011): Der Cornelsen C-Test. In: *Fördermaterialien Deutsch als Zweitsprache 5/6*. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 3-22.
- Baur, Rupprecht, S.; Goggin, Melanie und Wrede-Jackes, Jennifer (2013): *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*. Online unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf) [letzter Zugriff: 05.11.2022].
- Baur, Rupprecht, S.; Okonska, Dorota; Roll, Heike und Schäfer, Andrea (2016): *Sprache durch Kunst. Ästhetisches und sprachliches Lernen im Zusammenspiel von Museum und Schule*. In: *FREMDSPRACHE*

*DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 54. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 29-39.

Becker, Gerhard (2001): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. In: *Ökologie und Erziehungswissenschaft*, 7. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Becker, Nicole (2008): Gute Gefühle = mühelos Lernen? Über eine alte Utopie und ihre Neuauflage in der pädagogischen Ratgeberliteratur. In: Arnold, Rolf und Holzapfel, Günther (Hrsg.) (2008): *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. In: *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73-89.

Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, 4. neu bearbeitete Auflage, Berlin: Cornelsen.

Behnken, Imbke; Beisenkamp, Anja; Hunsamnn, Margitta; Kenn, Silke; Klöckner, Christian; Kühn, Deborah; Maschke, Sabine; Wenzel, Leyla und Zimmermann, Meik (2005): *Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*. Im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder (MSJK). Online unter: [http://www.abafachverband.org/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload%202010/fachpolitik/Lernen%20Bildung%20Partizipation\\_SI\\_Herten.PDF](http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Lernen%20Bildung%20Partizipation_SI_Herten.PDF) [letzter Zugriff: 28.02.2022].

Benjamin, Walter (1936): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: *Lesezeichen. Schriften zur deutschsprachigen Literatur*. (1970) Leipzig, S. 373-414.

Berger, Stefan (2019): Was ist das Ruhrgebiet? Eine historische Standortbestimmung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) Ruhrgebiet*, Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung, 1-3/2019. 4-11. Online unter:

[file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/APuZ\\_2019-01-03\\_online\\_v3-1.pdf](file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/APuZ_2019-01-03_online_v3-1.pdf) [letzter Zugriff: 23.09.2022].

Bergmann, Christine und Eder, Ferdinand (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*, Innsbruck: Studienverlag, S. 169-207.

Bernhard, Peter (2008). Aisthesis. In: Liebau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 19-34.

Bernstein, Nils und Lerchner, Charlotte (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik – Film*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93, Universitätsverlag Göttingen.

Biener, Bianca (2004): Konstruktivistische Lerntheorie und ihre Anwendung im Museum. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (2004) (Hrsg.): *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell, Nr. 70*, S. 6-10.

Bildungspartner NRW – Evaluationsbericht 2019. Befragung der Institutionen und Schulen. Online unter:  
<https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Material/Basismaterial/Evaluationsbericht-2019.pdf> [letzter Zugriff: 14.06.2022].

Bitgood, Stephen (1993). Putting the horse before the cart: a conceptual analysis of educational exhibits. In: Bicknell, S., Farmelo, G. (Hrsg.). *Museum visitor studies in the 90s*, London: Science Museum, S. 133-139.

Bittner, Martin, Krüger, Thomas und Laubach, Barbara (2015): *Bericht zur begleitenden Evaluation des Kooperationsprojektes „Sprache durch Kunst“ des Museum Folkwang und der Universität Duisburg-Essen*. Bonn: uzb Bonn [unveröffentlicht].

- Blaseio, Beate (2004) (Hrsg.): *Enzwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Blaseio, Beate (2016): Außerschulische Lernorte im Sachunterricht. Vielperspektivisches Sachlernen vor Ort. In: Erhorn, Jan und Schwier, Jürgen (2016) (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 261-282.
- Blell, Gabriele und Hellwig, Karlheinz (1996) (Hrsg.): *Bildenden Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht 5*, S. 336-341.
- Blell, Gabriele und Rottmann, Karin (2000): Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog. In: *Fremdsprachenunterricht 5*, S. 336-341.
- Block, W., Friedrich und Funk Hermann unter Mitarbeit von Grosser Sabine (Hrsg.) (1995): Kunst – Sprache – Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen. In: *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*, Band 3, München: Goethe-Institut.
- Blumensath, Heinz und Voigt Gerhard (1988): Bilder. Eine methodische Hilfe im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch 88*, S. 12-19.
- [BMBF] – Bundesministerium für Bildung und Forschung. Autoren: Rauschenbach, Thomas; Mack, Wolfgang; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Schilling, Matthias und Schneider, Kornelia (2004): *Bildungsreform Band 6. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin. Online unter: <https://d-nb.info/971374708/34> [letzter Zugriff: 10.11.2022].
- [BMFSFJ] – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) (Hrsg.): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [letzter Zugriff: 26.01.2022].

- Bönsch, Manfred (2003): Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte.  
In: *Das Schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik Heft 2*,  
Verband Deutscher Schullandheime e.V., S. 4-10.
- Bos, Wilfried; Bosen, Martin; Gröhlich, Carola; Guill, Karin und Scharenberg,  
Katja (o.J.): KESS 7 - Skalenhandbuch zur Dokumentation der  
Erhebungsinstrumente. In: *Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im  
Bildungswesen (4)*, Münster: Waxmann.
- Böttcher, Ingrid (2010): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden.  
Beispiele, Vorschläge, Projekte. Ab Jahrgangsstufe 2*. 6. überarbeitete  
Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Brade, Janine und Dühlmeier, Bernd (2015): Lehren und Lernen in  
außerschulischen Lernorten. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe und  
Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht. 2.*, aktualisierte Auflage,  
Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 434-441.
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog.  
Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische  
Überlegungen zu einem kunstpartenübergreifenden Konzept ästhetischer  
Bildung*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Brather, Fritz (1922) (Hrsg.): *Schülerwanderungen. Eine Zielweisung zur  
geistigen, künstlerischen und sittlichen Bereicherung auf Wanderfahrten*.  
Leipzig: Quelle & Meyer.
- Bristol, Charlotte (2007): Marketing für Museen als systematischer  
Managementprozess. In: Institut für Museumsforschung (2007) (Hrsg.):  
*Mitteilungen und Berichte*, Nr.40, Berlin.
- Brodowski, Michael (2012): Überlegungen zum Zusammenhang formaler und  
informeller Lernprozesse. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*  
(2012), Heft 4, S. 431-442.
- Brovelli, Dorothee; von Niederhäusern, Raffael und Wilhelm, Markus (2011):  
Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. –Theorie, Empirie

und Umsetzung an der PHZ Luzern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 29, Nr. 3. S. 342-352. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL\\_2011\\_3\\_342\\_352.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL_2011_3_342_352.pdf) [letzter Zugriff: 26.01.2022].

Brüning, Ludger und Saum, Tobias (2015): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. 10. überarbeitete Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Büchner, Peter und Koch Katja (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd.1, Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske+Budrich.

Budde, Jürgen und Hummrich, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn, Jan und Schwier, Jürgen (2016) (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. In: Pädagogik, Bielefeld: transcript Verlag, S. 29-52.

Bundesjugendkuratorium (Dezember 2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. In: Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe und Rabe-Kleberg, Ursula (2002): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*, Opladen: Leske + Budrich, S. 159-174.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006) (Hrsg.): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Bildungsforschung Band 19, Bonn, Berlin. Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264066151-de.pdf?expires=1615556080&id=id&accname=ocid57016100&checksum=71E99C3734A2394569C6164C99325565> [letzter Zugriff: 12.03.2022].

Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.) (2004): *Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 70. Lernziel Sprache – leichter lernen im Museum*. Ort und Verlag ergänzen.

- Burk, Karlheinz und Claussen, Claus (1980) (Hrsg.): *Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I. Didaktische Grundlegung und Beispiele*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Burk, Karlheinz und Nemetschek, Regina (1980): Biene Maja und Honigbienen im Insektarium. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb des Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 169-182.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank, G. und Riemer, Claudia (2015) (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Serie: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr Verlag.
- Charpentier, Marc; Cros, Rotraud; Dupont, Ute und Marcou, Carmen (1995): Ihr glücklichen Augen. Zum Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht. In: Block, W., Friedrich und Funk Hermann unter Mitarbeit von Grosser Sabine (Hrsg.) (1995): *Kunst – Sprache – Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. Reihe: Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, Band 3, München: Goethe-Institut, S. 247-263.
- Chlosta, Christoph und Ostermann, Torsten (2008): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 17-30.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten und Schroeder Christoph (2003): Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projektes Spracherhebungen Essener Grundschulen (SPREEG). In: *ELiSe: Essener Linguistische Skripte. Jahrgang 3, Heft 1*, S. 43-139. Online unter: <https://docplayer.org/13032837-Die-durchschnittsschule-und-ihre-sprachen-ergebnisse-des-Projektes-spracherhebung-essener-grundschulen-spreeg.html> [Letzter Zugriff: 10.11.2022].

Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten und Schroeder, Christoph (2003): *Ergebnisse und Dokumentation des Projektes Spracherhebungen Essener Grundschulen (SPREEG). Materialband.*

Christen, Franka (2004): Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit. Kassel: kassel university press GmbH. Online unter: <https://www.uni-kassel.de/ub/publizieren/kassel-university-press/verlagsprogramm?h=9783899580624> [letzter Zugriff 01.03.2022].

Collmar, Norbert (2004) (Hrsg.): *Schulpädagogik und Religionspädagogik: handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht.* Arbeiten zur Religionspädagogik, 24. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Comenius, Johann Amos (1657): *Große Didaktik.* Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas (1993), 8. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Czech, Alfred (1994): Bilder intensiv betrachten. In: Viereg, Hildegard, Schmeer-Sturm, Marie-Louise, Thinesse-Demel, Jutta und Ulbricht, Kurt (Hrsg.) (1994): *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum.* Band II. Museumspädagogische Praxis – Institutionen und Initiativen – Verbände – Aus- und Fortbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-329.

Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin; Pause, Gerhard; Schlotthaus, Werner; Schmidt, Hans Jochim und Tessloff, Janina (1990): *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung,* Frankfurt a.M [u.a.]: Peter Lang.

David, Detlef und Kühner, Stefan (2006): Am Anfang war das Wort. Und dann? – Künstlerisch-ästhetisches Lernen wird zum Projekt. In: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (Hrsg.): *ArtUS! – Kunst unseren Schulen. Künstlerisch-ästhetisches Lernen an brandenburgischen Schulen. Erstes Werkstatttreffen zum künstlerisch-ästhetischen Lernen 5. Oktober bis 7. Oktober 2005 Ludwigsfelde – Struveshof.* 6-7. Online unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/projekte/artus/D](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/projekte/artus/D)

ownloads/ARTuS-Dokumentation Erste Herbstwerkstatt 2005\_01.pdf  
[letzter Zugriff: 24.03.2022].

Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: *Didaktik Deutsch* 22, Jg. 12, S. 25-50.

Dehn, Mechthild (2016): Kunstkommunikation in der Deutschdidaktik. In: Hausendorf, Heiko und Müller, Marcus (Hrsg.) (2016): *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Reihe: Handbücher Sprachwissen (HSW), Band 16, S. 265-286.

Deutscher Bildungsrat (1974) (Hrsg.) *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission*, (13./14. Februar 1974), Stuttgart.

Deutscher Museumsbund (1978) (Hrsg.): *Museumskunde*, Band 43, Heft 3, Frankfurt am Main.

Deutscher Museumsbund (2011) (Hrsg.): *Nachhaltiges Sammeln. Ein Leitfaden zum Sammeln und Abgeben von Museumsgut*. Berlin, Leipzig: Deutscher Museumsbund e.V. Online unter: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-nachhaltiges-sammeln.pdf> [letzter Zugriff: 29.01.2022].

Deutscher Museumsbund (2020): Museen in Zeiten von Corona: es geht um die Zukunft! Online unter: <https://www.museumsbund.de/museen-in-zeiten-von-corona-es-geht-um-die-zukunft/> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Deutscher Museumsbund e.V. (o.J.): *Das Museum*. Online unter: <https://www.museumsbund.de/themen/das-museum/> [letzter Zugriff: 19.10.2022].

Deutscher Museumsbund/Bundeverband Museumspädagogik (2008) (Hrsg.): *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*, Berlin: DMB.

Dickhäuser, Oliver; Schöne, Claudia; Spinath, Birgit und Stiensmeier-Pelster Joachim (2002): Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* (2002), 23, Hans Huber Verlag, S. 393-405.

Dietrich, Cornelia (2013/2012): Ästhetische Erziehung. In: *KULTURELLE BILDUNG*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung> [letzter Zugriff: 15.10.2022].

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik und Schubert, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*, 2. Auflage, Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik und Schubert, Volker (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*, 2., durchgelesene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dobstadt, Michael und Riender, Renate (2012): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser Katrin; Habertzettl, Stefanie und Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 394-411.

Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn. Online unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf) [letzter Zugriff: 20.06.2022].

Dühlmeier, Bernd (2004): *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Dühlmeier, Bernd (2010) (Hrsg.): *Mehr Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht*.

2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

[DUK] – Deutsche UNESCO Kommission e.V. (2008): *Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*. Online unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle\\_Bildung\\_fuer\\_Alle.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf) [letzter Zugriff: 21.10.2022].

Duncker, Ludwig und Lieber, Gabriele (2013): Dimensionen der Biliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In: Duncker, Ludwig und Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): *Biliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*, München: kopaed, S. 37-76.

Eder, Ferdinand (2007): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, Ferdinand (Hrsg.) (1995): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck [u.a.]: Studienverlag.

Enzenbach, Christine; Roll, Heike; Steck, Christian und Wickner, Mareike-Catherine (2022): Beschreiben und Erklären in anleitenden Sachtexten des Deutschunterrichts. In: Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Forkarth, Claudia; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine und Uluçam-Wegmann, Işıl (Hrsg.): *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*, Münster: Waxmann, S. 121-160.

Ermert, Karl (2013/2012): *Demografischer Wandel und Kulturelle Bildung in Deutschland*. In: KULTURELLE BILDUNG. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/demografischer-wandel-kulturelle-bildung-deutschland> [letzter Zugriff 21.01.2022].

Faulstich, Peter und Zeuner, Christine (1999): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*.

Serie: *Basistexte Erziehungswissenschaft*, Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Fauser, Peter, Fintelmann, Klaus und Flitner, Andreas (1983): Lernen mit Kopf und Hand: Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Serie: *Forum Bildungsreform*, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.

Fend, Helmut (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivationen, Selbstachtung und Empathie*. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.

Fend, Helmut und Sandmeier, Anita (2004): Wohlbefinden in der Schule: «Wellness» oder Indiz für gelungene Pädagogik? In: Hascher, Tina (2004) (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, Bern [u.a.]: Haupt.

Fischer, Frank (2001): *Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte*. Forschungsberichte. Ludwig-Maximilians-Universität. München (LMU). Online unter: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/250/1/FB\\_142.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/250/1/FB_142.pdf) [letzter Zugriff: 15.02.2022].

Fischer-Krapohl, Ivonne und Waltz, Viktoria (2005): Migration als Chance der Städte -, Ethnische Ökonomie' neu gesehen. In: Hochstadt, Stefan (Hrsg.): *Stadtentwicklung mit Stadtmanagement?* Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-123.

Fix, Martin (2006): Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob und Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache, Band 2*, 2. Auflage: Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh, S. 698-708.

Franke, Angela (2001): Die Sinne schulen – ein Bericht aus der pädagogischen Praxis. In: Miller-Kipp, Gisela (2001) (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Lernen mit allen Sinnen*, Jg. 54, Heft 2, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 179-192.

- Frederking, Volker; Krommer, Axel und Maiwald, Klaus (2012):  
*Mediendidaktik Deutsch*. 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Freerick, Renate (2015): Erlebniswelten als inszenierte erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft. In: Freericks, Renate und Brinkmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 671-698.
- Fuchs, Max (2018): Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule. In: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülsah; Schäfer, Andrea und Schmidt, Eva (Hrsg.): *Sprachförderung durch kulturelle und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Sprachvermittlungen 20. Münster, New-York. Waxmann, S. 15-28.
- Fuchs, Max (2015): *Kunst macht Schule*. In: KULTURELLE BILDUNG. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-macht-schule> [letzter Zugriff 24.03.2022].
- Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Einführung. In Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-23.
- Gehring, Wolfgang und Stinshoff, Elisabeth (2010) (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Serie: Unterrichts-Perspektiven, Fremdsprachen, Braunschweig: Julius Klinkhardt Verlag.
- Geissler, Clemens (2006): Kulturelles Potenzial der alternden nachwuchsaarmen Gesellschaft. In: Stiftung Niedersachsen (2006) (Hrsg.) »älter – bunter – weniger« *Die demografische Herausforderung an die Kultur*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 51-63.
- Gisdakis, B. (2007). Oh, wie wohl ist mir in der Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule, Band 3, Ergebnisse aus der zweiten Welle*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-136.

- Glaserfeld, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts*, Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, S. 7-14.
- Goch, Stefan (2015): Migration, Fremdsein, Ankommen, Weggehen, Verschmelzen im Ruhrgebiet. In: Bonner Akademie für Forschung und Lehre praktischer Politik (BAPP) GmbH (Hrsg.): *INTEGRATIONS-ERFAHRUNGEN IM RUHRGEBIET. Erfolgsfaktoren und Innovationspotenziale*, S. 53-65. Online unter: [https://www.bapp-bonn.de/wp-content/uploads/Abschlusspublikation\\_Integration\\_Einzelseiten.pdf](https://www.bapp-bonn.de/wp-content/uploads/Abschlusspublikation_Integration_Einzelseiten.pdf) [letzter Zugriff: 23.09.2022].
- Götz, Thomas; Zirngibl, Anne und Pekrun, Rheinhardt (2004): Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher, Tina (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, Bern [u.a.]: Haupt Verlag, S. 49-66.
- Grasskamp, Walter (2015): *Aufgaben der Kunstmuseen – Ein Chamäleon im Kulturbetrieb*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Kunst. Online unter: [https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/museums-debatte-vernachlaessigte-aufgaben-13881280.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_3](https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/museums-debatte-vernachlaessigte-aufgaben-13881280.html?printPagedArticle=true#pageIndex_3) [letzter Zugriff 22.10.2022].
- Grätz, Ronald (2000): Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache 1*, S. 37-40.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Reihe: Qualifiziert unterrichten, Hueber Verlag.
- Grißhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Online unter: <https://ids-pub.bsz->

[bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10388/file/Griesshaber\\_Sprachstandsdiagnose\\_2005.pdf](http://bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10388/file/Griesshaber_Sprachstandsdiagnose_2005.pdf) [letzter Zugriff: 25.10.2022].

Griesshaber, Wilhelm (2010): Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop 'Kinder mit Migrationshintergrund'*, Freiburg i.B.: Fillibach, S. 17-31.

Gropp, Rose-Maria und Voss, Julia (2015): *Eine öffentliche Sammlung ist kein Durchlauferhitzer*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Aktualisiert am 26.11.2015  
Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/debatte-um-kunstmuseen-oeffentliche-sammlungen-13932039.html> [letzter Zugriff 14.01.2022].

Grünwald Steiger, Andreas (2010): »The Engaging Museum« Museen und Museumspädagogik im 21. Jahrhundert. In: Mieth, Katja Margarethe und Walz, Markus (2010) (Hrsg.): *Bildungsarbeit im Museum. Grundfragen und Perspektiven der Vermittlung von Sammlung, Forschung und Präsentation*, Tagungsband 2009, Chemnitz: Sächsische Landesstelle für Museumswesen und Autorinnen, Autoren.

Gudjons, Herbert (1992): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit – Projektarbeit. In: Erziehen und Unterrichten in der Schule. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit – Projektarbeit. In: Erziehen und Unterrichten in der Schule. 7., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Hallmann, Kerstin (2008): Kulturelle Lernorte für Schulklassen – Bedeutung, Chancen und Möglichkeiten. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb des Schule*.

*Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*, Frankfurt am Main:  
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 306-317.

Hanseler, Roswitha und Rottmann, Karin (2005): Museumspädagogik und  
(Fremd)Sprachenlernen: Creative Writing – Kreative Textproduktion als  
Methode des Fremdsprachenunterrichts im Museum: In:  
*Fremdsprachenunterricht 5*, S. 364-367.

Harazd, Bea und Schürer, Sina (2006): Veränderungen der Schulfreude von  
der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Schröder-Lenzen, Agi  
(Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung Migration, Leistungsangst  
und Schulübergang*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 208-222.

Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdspracheunterricht –  
psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In:  
Duxa, Susanne; Hu, Adelheid und Schment, Barbara (Hrsg.) (2005):  
*Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*, Festschrift für Inge  
C. Schwerdtfeger, Tübingen: Narr, S. 245-256.

Harring, Marius; Rohlf, Carsten und Palentien, Christian (2007):  
Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In: Harring,  
Marius; Rohlf, Carsten und Palentien, Christian (2007) (Hrsg.):  
*Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-  
formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden: Verlag für  
Sozialwissenschaften, S. 7-14.

Hartung, Olaf (2010) (Hrsg.): *Kleine Deutsche Museumsgeschichte. Von der  
Aufklärung bis zum frühem 20. Jahrhundert*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau  
Verlag.

Hascher, Tina (2004a): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.

Hascher, Tina (2004b) (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und  
Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.:  
Haupt.

- Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), S. 611-625.
- Hascher, Tina und Baillod, Jürg (2000): Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. In: *Schweizer Schule*, 3/00, S. 3-12.
- Hascher, Tina und Baillod, Jürg (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In: Hascher, Tina (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, Bern u.a.: Haupt, S. 133-158.
- Hascher, Tina und Brandenberger, Claudia, C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, Matthias und Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 289-310.
- Hascher, Tina und Edlinger, Heidrun (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, S. 105-122.
- Hascher, Tina und Hagenauer, Gerda (2011): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In: Brandt, Sandra (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127-148.
- Hascher, Tina und Lobsang, Karma (2004): Das Wohlbefinden von SchülerInnen – Faktoren, die es stärken und solche, die es schwächen. In: Hascher, Tina (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, Bern u.a.: Haupt, S. 203-228.
- Haubfleisch, Dietmar (1994): Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven. In: Pehnke, Andreas und Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog: Geschichte, Aufgaben, Probleme*. Serie: Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 117-132.

Hausmann, Andrea (2018): *Forschungsprojekt Migranten als kulturtouristische Zielgruppe. Ergebnisbericht. Institut für Kulturmanagement – PH. Ludwigsburg*. Online unter: [https://tourismusverband.nrw/Resources/Persistent/4/0/0/d/400d8227fa9255461d9a1a3b0bb2259414dc43c8/Ergebnisbericht\\_Studie\\_TourismusNR\\_W.pdf](https://tourismusverband.nrw/Resources/Persistent/4/0/0/d/400d8227fa9255461d9a1a3b0bb2259414dc43c8/Ergebnisbericht_Studie_TourismusNR_W.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Hausmann, Andrea (2018): Forschungsprojekt. Migranten als Kulturtouristische Zielgruppe. Ergebnisbericht. In: *Institut für Kulturmanagement Pädagogische Hochschule Ludwigsburg*. Online unter: [https://tourismusverband.nrw/Resources/Persistent/4/0/0/d/400d8227fa9255461d9a1a3b0bb2259414dc43c8/Ergebnisbericht\\_Studie\\_TourismusNR\\_W.pdf](https://tourismusverband.nrw/Resources/Persistent/4/0/0/d/400d8227fa9255461d9a1a3b0bb2259414dc43c8/Ergebnisbericht_Studie_TourismusNR_W.pdf) [letzter Zugriff: 01.02.24].

Heckmair, Bernd und Michl, Werner (1998): *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage, Schriftenreihe erleben & lernen, Band. 2, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Hein, Georg, E. (1991): „Constructivist Learning Theory“. In: ICOM International Committee for Education and Cultural Action (CECA) (1991) (Hrsg.): „*The Museum and the Needs of People*“ Jerusalem, Israel. Übertragung aus dem Englischen von Frank Jurgensen, Museum für Hamburgische Geschichte. Online unter: <http://www.george-hein.com/downloads/konstruktLerneHein.pdf> [letzter Zugriff: 19.01.2022].

Hein, Georg, E. (1998): *Learning in the Museum*. New York: Routledge.

Hein, Georg, E. (2013): Konstruktivistische Lerntheorie. In: Bering, Kunibert; Hölscher, Stefan; Niehoff, Rolf und Pauls, Karina (Hrsg.): *Visual Learning: Positionen im internationalen Vergleich*. In: *ARTIFICIUM: Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung*, Band 46, 1. Auflage. Oberhausen: Athena Verlag, S. 423-431.

Heise, Elke und Rahm, Tobias (2007): *Schulzufriedenheit: Eine empirische Untersuchung an Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien*. Basel München: Ernst Reinhardt.

- Hellwig, Karlheinz (1989): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht? In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 93, S. 4-8.
- Hellwig, Karlheinz (1995): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht als Weg zu prozeßorientiertem Lernen. In: Block, W., Friedrich und Funk Hermann unter Mitarbeit von Grosser Sabine (Hrsg.): *Kunst – Sprache – Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. Reihe: Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, Band 3, München: Goethe-Institut.
- Hellwig, Karlheinz (1996): Sehen und Hören, empfinden verstehen und sprechen – Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele und Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Serie: Fremdsprachendidaktik Inhalts- und Lernerorientiert, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 15-31.
- Helmke, Andreas (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas (1993): Die Entwicklung der Lernfreude: Einstellungsausprägungen vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 7, Bern [u.a.]: Hogrefe, Huber, S. 77-86.
- Herff, Eduard E. (1967) (Hrsg.): *Museen im Dienst der Schule*. Bad Godesberg: Wissenschaftliches Archiv Verlag.
- Herles, Diethard (1996) (Hrsg.): *Das Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Heß, Frauke (2013): Musikunterricht – ein Mädchenfach? In: *Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik*, Heft 110, S. 56-60.
- Hess, Ulrike (1999): *Kunsterfahrung an Originalen. Eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum*. Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften (VDG).

- Hessen, Anke (2012) (Hrsg.): *Theorien des Museums zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Hochreiter, Walter (1994) (Hrsg.): *Vom Museumstempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800 – 1914*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hochschule Luzern – Design & Kunst (2011) (Hrsg.): Vogelsang, Axel; Minder, Bettina; Moor, Seraina: *Social Media für Museen: Ein Leitfaden zum Einstieg in die Nutzung von Blog, Facebook, Twitter & Co für die Museumsarbeit*. Luzern.
- Hoffmann, Fabian (2015) (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Museum. Begriffe – Theorien – Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Höge, Holger (2019): Was braucht das Publikum. Ein Gespräch geführt von Julia Jakob. In: *Das Magazin von Kultur Management Network*, Nr. 141, S. 30-36. Online unter: <https://www.kulturmanagement.net/df/3b8d15b1913f4dda53dcbb4ef2cf8517,4.pdf> [letzter Zugriff: 17.02.2022].
- Hungerland, Beatrice und Overwien, Bernd (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice und Overwien, Bernd (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-28.
- Hüther, Gerald (2005): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, V&R unipress GmbH.
- [ICOM Deutschland] – International Council of Museums Deutschland: *Schwerpunkt Museumsdefinition*. Online unter: <http://icom-deutschland.de/schwerpunkte-museumsdefinition.php> [letzter Zugriff 22.10.2022].

- [ICOM] - International Council of Museums (2003) (Hrsg.): *Ethische Richtlinien für Museen (Code of Ethics for Museums)*; ICOM Deutschland, ICOM-Österreich, IOM-Schweiz. Berlin, Wien, Zürich.
- [ICOM] - International Council of Museums (2020): *REPORT, Museums, museum professionals and COVID-19*. Online unter: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf> [letzter Zugriff: 30.01.2022].
- [ICOM] - International Council of Museums: Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946). Online unter: [http://archives.icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html) [letzter Zugriff 16.10.2022].
- [ICOM] – International Council of Museums: *Museum Definition*. Online unter: <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> [letzter Zugriff 22.10.2022].
- Igl, Josef (1992): Schule und Museum in der Region (1) die Grundlagen. In: *Gesellschaft, Erziehung und Bildung*, 19, Rheinfelden; Berlin: Schäuble Verlag.
- Institut für Museumsforschung - Staatliche Museen zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz (2017) (Hrsg.): *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2016*, Heft 71. Berlin. Online unter: [https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut\\_fuer\\_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/mat71.pdf](https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/mat71.pdf) [letzter Zugriff: 27.01.2022].
- Institut für Museumsforschung/Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz SMBPK) (2018): *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2017*, Heft 72. Berlin: Institut für Museumsforschung.
- Institut für Museumsforschung/Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz SMBPK) (2018): *Statistische Gesamterhebung an den*

*Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2006*, Heft 62.  
Berlin: Institut für Museumsforschung.

International Organization for Migration (IOM) (2015): *World Migration Report 2015. Migrants and Cities: New Partnerships to Manage Mobility*. Online unter: [https://publications.iom.int/system/files/wmr2015\\_en.pdf](https://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf) [letzter Zugriff: 19.11.2022].

Jerusalem, Matthias und Mittag, Waldemar (1997): Schulische Gesundheitsförderung: Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. In: *Unterrichtswissenschaft*, 25, S. 133-149.

Kamel, Susan und Gerbich, Christine (2011) (Hrsg.): *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion*, Bielefeld: transcript Verlag.

Karp, Ivan (1992): Introduction: Museums and Communities: The Politics of Public Culture. In: Karp, Ivan; Mullen Kraemer, Christine; Lavine, Steven D. (1992) (Hrsg.): *Museums and Communities. The Politics of Public Culture*, Washington D.C. und London: Smithsonian Institution Press, S. 1-17.

Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (2015): Außerschulische Lernorte - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*, Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 11-28.

Kaufmann, Damian (2019): Das Rijksmuseum – von der digitalen Strategie zum analogen Erlebnis. In: *Zeilenabstand.net – Kultur & Digitales*. Veröffentlicht am 18.08.2019. Online unter: <https://www.zeilenabstand.net/das-rijksmuseum-von-der-digitalen-strategie-zum-analogen-erlebnis/> [letzter Zugriff: 14.01.2022].

Kaysers, Antje (2016): Studienziel Museumspädagogik: Wege zur Professionalisierung. In: Commandeur Beatrix; Kunz-Ott und Schad, Katrin

(2016) (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum*. Serie: Kulturelle Bildung, 51. München: kopaed.

Keuchel, Susanne und Larue, Dominic (2012): *Das. 2. Jugend-KulturBarometer „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“*. Köln: ARcult Media.

Kipphoff, Petra (1991): Das Museum ist kein Kaufhaus. Ein ZEIT-Gespräch mit Uwe M. Schneede, dem Direktor der Hamburger Kunsthalle. In: *Die ZEIT*, Nr. 3, 11 Januar 1991, S. 39. Online unter: <https://www.zeit.de/1991/03/das-museum-ist-kein-kaufhaus> [letzter Zugriff: 19.10.2022].

Kirchberg, Volker (2005): Gesellschaftliche Funktionen von Museen: Makro-, meso- und mikro-soziologische Perspektiven. In: *Berliner Schriften zur Museumskunde*, Band 20, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirchner, Constanze (1999): *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze (Velber): Kallmeyer.

Kirchner, Constanze (2013): *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Kirchner, Constanze und Kirschenmann, Johannes (2004): *Mit Kunst zur Kunst: Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption (5. bis 13. Klasse)*. Donauwörth: Auer Verlag.

Kirchner, Constanze, Schiefer Ferrari, Markus und Spinner, Kaspar, H. (Hrsg.) (2006): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. Serie: Kontext Kunstpädagogik. München: kopaed.

Kirschenmann, Johannes und Schulz, Frank (1999): *Kunstwerke erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Leipzig, Stuttgart: Klett Verlag.

Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph und Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2011): *Reden über Kunst*. München: kopaed.

Klaes, Esther (2008): Wahrnehmen mit Augen und Ohren – im ExpoHeidelberg. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb des Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 203-210.

Klagenfurt: Kärtner Dr.- u. Verl.-Ges. (1977): Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik. Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 19. Klagenfurt: Kärtner Druck- u. Verlagsgesellschaft, S. 9-23.

Klein, Alexander (2004): *EXPOSITUM. Zum Verhältnis von Ausstellung und Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.

Klein, Alexander (Hrsg.) (2018): *Museum des Museums. Geschichte der deutschen Museen in ihrer Welt*. Dresden: THELEM Universitätsverlag.

Klenk, Gabriele (2008): Besuch im Kindermuseum Nürnberg. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb des Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 196-202.

Klepacki, Leopold und Zirfas, Jörg (2013/2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: *KULTURELLE BILDUNG*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung> [letzter Zugriff: 16.10.2022].

Klippel, Friederike (2013): Activities und Sprachlernspiele. In: Hallte, Wolfgang und Königs, Frank, G. (Hrsg.) (2013): *Handbuch*

*Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 186-189.

[KMK] – Kultusministerkonferenz – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013) (Hrsg.): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf) [letzter Zugriff: 21.10.22].

Knaup, Melanie (2019): *Museumspädagogik und geistige Behinderung. Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum*. Dissertationsschrift. Online unter: [https://viralquests.eu/media/com\\_form2content/documents/c6/a368/f118/Museumsp%C3%A4dagogik%20und%20Geistige%20Behinderung.pdf](https://viralquests.eu/media/com_form2content/documents/c6/a368/f118/Museumsp%C3%A4dagogik%20und%20Geistige%20Behinderung.pdf) [letzter Zugriff: 19.01.2022].

Kniffka, Gabriele (2008): Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum. Einblicke in die Ferienschule der Universität Köln. In: Ballis, Anja und Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Sommerschule. Sommerkurse, Summer Learning*, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 54-75.

Knigge, Jens (2004): *Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs*. München: GRIN Verlag.

Kobbert, Max J. (2008): Psychologische Aspekte zum Lernort Museum. In: Vogt, Arnold, Krüze, Aida und Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7. Leipzig: Universitätsverlag, S. 109-134.

Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. Online unter: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf) [letzter Zugriff: 20.06.2020].

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

König, Gabriele (2002): *Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*. In: *Berliner Schriften zur Museumskunde*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Korff, Gottfried (1988): Die Popularisierung des Musealen und die Musealisierung des Popularen. In: Fliedl, Gottfried (Hrsg.): *Museum als soziales Gedächtnis?* Klagenfurt: Kärntner Dr.- u. Verl.-Ges.

Korff, Gottfried (1997): Fremde (der, die das) und das Museum. In: Korff, Gottfried (2002) (Hrsg.): *Museumsdinge. Deponieren – Exponieren*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 146-154.

Köstering, Susanne (2016): Die Museumsreformbewegung im frühen 20. Jahrhundert. In: Walz, Markus (Hrsg.): *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH, S. 52-56.

Kraft, Volker (1995): *Rousseaus Emile Lehr- und Studienbuch*. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraus, Karin (2015): Lernorte. In: Dinkelaker, Jörg und von Hippel Aiga (2015) (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 135-142.

- Kroll, Renate; Gramatzki, Susanne und Karnatz, Sebastian (2015) (Hrsg.):  
*Wie Texte und Bilder zusammenfinden. Von Mittelalter bis zur Gegenwart.*  
 Berlin: Dietrich Reiner Verlag GmbH.
- Krupp-Stiftung (o.J.): Alfried Krupp von Bohlen und Halbach Stiftung:  
*Museums-Stipendium „Kulturelle Vielfalt und Migration“.* Online unter:  
<https://www.krupp-stiftung.de/museums-stipendium-kulturelle-vielfalt-und-migration/> [letzter Zugriff: 20.10.2022].
- Kruse, Iris (2013): Texte mit Bildern und Bilder mit Texten.  
 Herausforderungen und Perspektiven einer Text-Bild-Didaktik. In:  
*Grundschulunterricht* 60, Heft 3, S. 4–7.
- Kruse, Iris (2016): Ästhetisches Lernen, Sprachbildung und Teilhabe.  
 Ästhetische Objekte als Lerngegenstände im inklusiven Unterricht. In:  
*Grundschulunterricht Deutsch*, Heft 1, S. 4-8.
- Kühn, Christine (2002): *Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation.*  
 Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kühne, Eckart (2020): Es geht um die Zukunft. Der Weg zurück zur Normalität  
 in Museen ist noch weit. In: *Politik & Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates* 5, S. 9.
- Kunstmuseum Bonn, LVR-LandesMuseum Bonn, 2010. Online unter:  
<https://landesmuseum-bonn.lvr.de/de/startseite.html> [letzter Zugriff:  
 10.11.2022].
- Kunter, Mareike; Schümer, Gundel; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme,  
 Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich;  
 Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß,  
 Manfred (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. In:  
 Kunter, Mareike; Schümer, Gundel; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen;  
 Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich;  
 Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß,

Manfred (Hrsg.): *Materialien aus der Bildungsforschung (72)*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz; Lütge, Christiane und Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a. M., S. 15-32.

Lapaire, Claude (1983): *Kleines Handbuch der Museumskunde*. Bern; Stuttgart: Paul Haupt.

Laube, Stefan (2011) (Hrsg.): *Von der Reliquie zum Ding. Heiliger Ort – Wunderkammer – Museum*. Berlin: Akademie Verlag.

Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer und Gänsfuß Rüdiger (1999): LAU 7. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). Online unter: <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/3b66049d4257501a0d44dce9b7ca449c/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> [letzter Zugriff: 10.03.2022].

Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger und Husfeldt, Vera (2002): LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Online unter: <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815692/9ecbbf88839b85d aaa1120a5e90fae3f/data/pdf-schulleistungstest-lau-9.pdf> [letzter Zugriff: 12.03.2021].

Lehnerer, Thomas (1993): Ästhetische Bildung. In: Staudte, Adelheid (Hrsg.) (1993): *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 38-43.

- Leisen, Josef (2012): Problemorientierter Unterricht und Aufgabenkultur. In: Silke Mikelskis-Seifert, Silke und Rabe, Thorid (2012) (Hrsg.): *PHYSIK Methodik Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 3. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 82-94.
- Lerch, Eva und Siebers, Stefanie (2016): Lernen mit »Kopf, Herz und Hand«. Ein Erfahrungsbericht aus China. In: *Fremdsprache Deutsch 54*, S. 40-42.
- Leßmann, Sabina und Schad, Karin (2010): *Bonner Museumscurriculum für Grundschülerinnen und Grundschüler*. Bonn: Kunstmuseum Bonn, LVR-LandesMuseum.
- Levä, Kimmo (2017): Plädoyer für eine Neuformulierung der Definition von Museum. In: *Museumskunde*, Band 82, Heft 2, Berlin: Deutscher Museumsbund e.V.
- Lewalter, Doris (2009): Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In: Kunz-Ott, Hannelore, Kudorfer, Susanne und Weber, Traudel (Hrsg.): *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 45-56.
- Lichtwark, Alfred (1903): Museen als Bildungsstätten. Originalveröffentlichung. In: *Die Museen als Volksbildungsstätten: Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen*, Berlin 1904, S. 6-12. Online unter: [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/1883/1/Lichtwark Museen als Bildungsstaaetten 1904.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/1883/1/Lichtwark_Museen_als_Bildungsstaaetten_1904.pdf) [letzter Zugriff: 12.12.2021].
- Liebau, Eckart (2017): Diskurse über kulturelle Bildung. In: Grosser, Sabine; Köller, Katharina und Vorst, Claudia (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrungen: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 17-30.
- Liebau, Eckart und Zirfas Jörg (Hrsg.) (2008): *Die Sinne und die Künste Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript

- Liebers, Katrin (2008): *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lückerath, Vera (1993): *Angebotsgestaltung bei Kunstmuseen im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Markterfolg*. Dissertationsschrift. St. Gallen. Bamberg.
- Ludwig, Otto und Spinner, Kaspar H. (1992): Schreiben zu Bildern. In: *Praxis Deutsch* 133, S. 11-16.
- Maiwald, Klaus (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. Serie: Medien im Deutschunterricht Beiträge zur Forschung 2. München: kopaed.
- Maiwald, Klaus (2012): Bilder zur Sprache bringen. Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: *ide. Information zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2/2012, Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag, S. 38-48.
- Mandel, Birgit (2016): Die Kluft zwischen E und U überwinden. Barrie Kosky, Intendant der Komischen Oper Berlin, über Interkultur, Entertainment im Theater und Kulturvermittlungsstrategien der Komischen Oper im Gespräch mit Birgit Mandel. In: Mandel, Birgit (Hrsg.) (2016): *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 165-171.
- Marsh, Herbert W. und Köller, Oliver (2003): Unification of two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement. In: Marsh, Herbert W.; Craven, Rhonda G und McInerney Dennis (Hrsg.): *International advances in self research*, 5. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc, S. 17-48.
- Marsh, Herbert W; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Köller, Olaf und Baumert, Jürgen (2005): Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. In: *Child Development*, 76, S. 397-416.

- Martin, Hanz Günter (1995): Griechenland erobert Rom - Kunstraub im Hellenismus. In: Krenzlin, Ulrike; Schoch-Joswig, Brigitte; Scholz-Hänsel, Michael und Weschenfelder, Klaus: *Kritische Berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften*, Jonas Verlag Bd. 23 Nr. 2, S. 5-14.
- Marx, Carola (2002a): Kunst als Schlüssel zur Fremdkultur? Aspekte interkulturellen Lernens mit Kunstwerken. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.) (2004): *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell*, Nr. 70, S. 10-13.
- Marx, Carola (2002b): "Wütend oder verträumt - die Gesichter der Alten Meister". Deutsch lernen in der Gemäldegalerie am Kulturforum in Berlin. In: *Fremdsprache Deutsch 2002* (26), S. 43-46.
- Marx, Carola (2006): *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik; Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen*. Dissertationsschrift.
- Mayer, Christian (2006): Konsequenzen des demografischen Wandels für die kulturelle Infrastruktur. Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen. In: Stiftung Niedersachsen (Hrsg.) (2006): »älter – bunter – weniger« *Die demografische Herausforderung an die Kultur*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 209-222.
- Mayer, Christian (2006): Konsequenzen des demografischen Wandels für die kulturelle Infrastruktur. Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen. In: Stiftung Niedersachsen (Hrsg.) (2006) »älter – bunter – weniger« *Die demografische Herausforderung an die Kultur*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 209-222.
- Mayer, Christian (2010): Demographischer Wandel und Kultur. In: ILS – Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung (Hrsg.) (2010): *Demographischer Wandel in Nordrhein-Westfalen*, Dortmund, S. 88-95.
- Mayer, Christian (2010): Demographischer Wandel und Kultur. In: ILS – Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung (Hrsg.) (2010): *Demographischer Wandel in Nordrhein-Westfalen*. Dortmund, S. 88-95.

Mayr, Toni und Ulrich, Michaela (2002): Wohlbefinden im späten Kindes- und frühen Jugendalter - Wie erleben Kinder/Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In: *LBS-Initiative Junge Familie* (Hrsg.): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer, Opladen: Leske+Budrich, S. 45-70.

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Anita und Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meis, Mona-Sabine (2018): Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der sozialen Arbeit. In: Meis, Mona-Sabine und Mies, Georg-Achim (Hrsg.) (2018): *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien 2.* aktualisierte Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 17-29.

Messmer, Kurt; von Niederhäusern, Raffael; Rempfler, Armin und Wilhelm, Markus (Hrsg.) (2011): *Außerschulische Lernorte - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*, Münster [u.a.]: Lit Verlag.

Meyermann, Paul (2004): Sprachenlernen mit Kunst? In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.) (2004): *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell, Nr. 70*, S. 4-6.

Meyermann, Paul und Rottmann, Karin (2012): *Sprachenlernen im Museum Materialien eines museumspädagogischen Workshops zu Deutsch als Fremdsprache im Juli 2012 im Museum Ludwig Köln*. Online unter: <https://museumsdienst.files.wordpress.com/2016/07/sprachen-lernen.pdf> [letzter Zugriff: 07.10.2022].

MGR: Museen Graubünden (2006): *Zielgerichtet Sammeln. Ein Leitfaden für die Bündner Museen*. Ardez. Online unter: [https://mmbe.ch/webx/sites/default/files/00\\_Zielgerichtet\\_Sammeln\\_MGR.pdf](https://mmbe.ch/webx/sites/default/files/00_Zielgerichtet_Sammeln_MGR.pdf) [letzter Zugriff: 27.10.2022].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*:

*Deutsch*. Heft: 3409, 1. Auflage 2019, Düsseldorf. Online unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9\\_d\\_klp\\_%203409\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf) [letzter Zugriff: 25.10.2022].

Moraitis, Anastasia (2018): *Lehre trifft Theater. Dramapädagogische und theaterpädagogische Bildungsarbeit in der universitären Lehre für angehende Lehrkräfte*. In: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülsah; Schäfer, Andrea und Schmidt, Eva (Hrsg.): *Sprachförderung durch kulturelle und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Sprachvermittlungen 20. Münster, New-York. Waxmann, S. 41-76.

Moraitis, Anastasia (2006): *Ästhetische Sprachbildung. Mehr Sprachen – mehr Kulturen – mehr Bildung*. In: Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): *Unikate Nr. 49*, S. 32-41. Online unter: [https://www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE\\_2016\\_049\\_04\\_Moraitis.pdf](https://www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE_2016_049_04_Moraitis.pdf) [letzter Zugriff: 20.10.2022].

[MSJK] – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/gesamtschule11044.html> [letzter Zugriff: 21.10.22].

Müller, Andreas (2011): *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.

Müller, Marcus (2013): *Sprachreflexion und ästhetisches Bewusstsein. Bildende Kunst als Impuls im funktionalen Schreibunterricht*. In: Roll, Heike und Spieß, Constanze (Hrsg.) (2013): *Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst*. OBST 84, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 115-136.

Münch, Joachim (1985): *Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft*. Herausgegeben von Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin. Online unter:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b599d7f5-4ea8-4aab-9385-d2ca92edb37f> [letzter Zugriff: 25.06.2022].

Münch, Joachim (2001): Lernorte. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid und Nuisl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Murzynowska, Krystyna (1979): *Die polnischen Erwerbsauswanderer im Ruhrgebiet während der Jahre 1880-1914*. Dortmund: Forschungsstelle Ostmitteleuropa.

Museum Folkwang (Hrsg.) (2014): *Museum Folkwang. Malerei & Skulptur 19.–21. Jahrhundert*. München: Sieveking Verlag.

Museum Folkwang, Bildung und Vermittlung (2015): *Methodenbox Sprache durch Kunst*.

Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Theile, Heike und Röcken, Guido (2002): *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft*. Schriftenreihe Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA) e.V. Band 20, Bielefeld: IFKA.

Neeb, Kerstin (2012): *Geographische Exkursionen im Fokusempirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen*. Online unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf\\_50\\_neeb.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_50_neeb.pdf) [letzter Zugriff: 05.07.2022].

[NEMO] - Network of European Museum Organisation (2020): *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe*. Online unter: [https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO\\_documents/NEMO Corona Survey Results 6 4 20.pdf](https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_Corona_Survey_Results_6_4_20.pdf) [letzter Zugriff: 30.01.2022].

Nettke, Tobias (2016/2017): Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. In: *KULTURELLE BILDUNG*. Online unter:

<https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen> [letzter Zugriff: 15.02.2022].

Neubert, Stefan; Reich Kersten und Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 1, Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 253-265.

Niederhaus, Constanze (2011): *Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lernergruppen*. Online unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen\\_logischer\\_bilder.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf) [letzter Zugriff: 20.10.2022].

Niehoff, Rolf (2009): Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): *Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung*. Artificium. Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung, Band. 28, Oberhausen: Athena Verlag, S. 13-42.

Nölle, Karin (1993): *Schülerinnen und Schüler über Schule: subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln; Theorie und Praxis eines Versuchs handlungsorientierter pädagogischer Forschung*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.

Nonn, Christoph (2011): *Kleine Migrationsgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven Verlag.

Nuissl, Ekkehard (2006): Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. Der Omnibus muss Spur halten. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Heft 4, S. 29-31.

Nuissl, Ekkehard; Paatsch, Ulrich und Schulze, Christa (1998): *Bildung im Museum*. Heidelberg: Heidelberger: Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung.

Okonska, Dorota; Baur, Rupprecht, S.; Roll, Heike & Schäfer, Andrea (2018): Sprachliches und ästhetisch-kulturelles Lernen durch Kunst. Ein Konzept

zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Kooperation von Schule, Universität und Museum. In: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gühlsah; Schäfer, Andrea & Schmidt, Eva (Hrsg.): *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*, Münster: Waxmann, S. 185-204.

Oldenburg, Ines (2001): Schulangst. In: *Oldenburger Vordrucke*, Nr. 436, Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.

Ott, Martina (2014): Edutainment – Bildung und Unterhaltung in historischen Museen. In: *Pädagogische Hochschule Vorarlberg*, F&E Edition 21, S. 73-84. Online unter: [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/FE21\\_08\\_Ott\\_Edutainment.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE21_08_Ott_Edutainment.pdf) [letzter Zugriff: 19.01.2022].

Otto, Günther (1998): *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. 1. Ästhetische Erfahrung und Lernen*. 1. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Otto, Günther und Otto, Maria (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Bd. I, Velber: Friedrich Verlag.

Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken und Sass, Erich (2006) (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, Weinheim und München: Juventa, S. 35-62.

Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder Die Chancen des Museums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, (2001). S. 39-50.

Pätzold, Günther und Goerke, Deborah (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Heft 4, S. 26–28.

- Pech, Detlef (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? Kindverständnisse und »außerschulische Lernorte« In: Burk, Karlheinz, Rautenberg, Marcus und Salzmann, Christian (1987): Regionales Lernen – ein Weg zur Wiederbelebung des Heimatgedankens? In: Mokrosch, Reinhold (1987) (Hrsg.): *Geisteswissenschaften öffentlich*, Osnabrück, S. 243-261.
- Pekarik, Andrew, J.; Doering, Zahava, D. und Karns, Davis (1999): Exploring Satisfying Experiences in Museums. In: *Curator*, 42 (2), S. 152-173.
- Peters, Sibylle (2012/2013) Forschung und Teilhabe. Vom Ästhetischen Lernen der Gesellschaft. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Wie Gelingt Ästhetisches lernen?* 6. Jg. Heft 10, S. 9-10.
- Piontek, Anja (2017): *Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Piontek, Anja (2017/2016): Partizipative Ansätze in Museen und deren Bildungsarbeit. In: *KULTURELLE BILDUNG*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipative-ansaeetze-museen-deren-bildungsarbeit> [letzter Zugriff: 09.10.2022].
- Plessow, Oliver (2015): „Außerschulisch“ – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Karpa, Dietrich; Overwien, Bernd und Plessow, Oliver (2015) (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung, Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht*, Band 8, Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 17-32.
- Pomian, Krzysztof (1998) (Hrsg.): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Berlin: Klaus Wagenbach Verlag.
- Prenzel, Manfred; Kristen, Alexandra; Dengler, Petra; Ettle, Roland und Beer Thomas (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in

der kaufmännischen Erstausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, S.108-127.

Pühringer, Andrea (2019): Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik. Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 65 - Heft 6*. Beltz Juventa, S. 845-863.

Raposo, Luís (2019): ICOM Europe: International Council of Museums Europe Alliance: *After all, what is "being a museum" in ICOM's definition?* Online unter: <http://network.icom.museum/europe> [letzter Zugriff: 22.10.2022].

Rat für Kulturelle Bildung (2015) (Hrsg.): *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. Und 10 Klassen an allgemeinbildenden Schule. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten*. Essen. Online unter: [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/2015-07-16\\_RFKB\\_Allensbach\\_Studie.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Studie.pdf) [letzter Zugriff: 30.03.2022].

Raufelder, Diana (2010): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In: Ittel, Angela; Merkens, Hans; Stecher, Ludwig und Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*, 8. Ausgabe 2008/2009, S. 187-202.

Reeken, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Günther-Arndt, Hilke; Zülsdorf-Kersting, Meik (2014) (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 144-157.

Reicher, Walther Anton (1988): *Funktionen des Managements in Kunstmuseen*. Wien: Dissertationsschrift der Wirtschaftsuniversität Wien.

Reichwein, Adolf (2015): Pädagogische Schriften: kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden. 5. Schriften zur Museumspädagogik und Volkskunde während der Kriegsjahre sowie Dokumente zum

Erziehungsdenken im Widerstand 1939 – 1944. Amlung, Ullrich;  
Lingelbach, Karl Christoph (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Reichwein, Adolf (2015): Schriften zur Museumspädagogik und Volkskunde während der Kriegsjahre sowie Dokumente zum Erziehungsdenken im Widerstand 1939-1944. Pädagogische Schriften, Band 5. Online unter: <https://docplayer.org/216910898-Paedagogische-schriften-band-5.html> [letzter Zugriff: 10.11.2022].

Reifenscheid, Beate (2019): Gegen Unverbindlichkeit und Politisierung: Zur Neudefinition der Museen. In: *Wissenschaftskommunikation.de, Journal*. Veröffentlicht am 11.11.2019.  
Online unter: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/gegen-unverbindlichkeit-und-politisierung-zur-neudefinition-der-museen-32389/> [letzter Zugriff: 29.01.2022].

Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. In: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrpläne und außerschulische Lernorte – ein historischer Abriss. In: Burk, Karlheinz, Rautenberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und lernen an außerschulischen Orten*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 55-65.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2018): Ästhetische Bildung. In: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülsah; Schäfer, Andrea und Schmidt, Eva (Hrsg.): *Sprachförderung durch kulturelle und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Sprachvermittlungen 20. Münster, New-York. Waxmann, S. 29-40.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/13): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: *KULTURELLE BILDUNG*.

Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> [letzter Zugriff: 15.10.2022].

Renz, Thomas; Mandel, Birgit (2010): *Barrieren der Nutzung kultureller Einrichtungen. Eine Qualitative Annäherung an Nicht-Besucher*. Universität Hildesheim: Institut für Kulturpolitik. Online unter: <http://www.kulturvermittlung-online.de/archive/537> [letzter Zugriff: 31.12.2021].

Reussner, Eva Maria (2009): *Die Öffnung von Museen für ihr Publikum: Erfolgsfaktoren wirksamer Publikumsforschung*. Dissertationsschrift. Berlin: Freie Universität Berlin.

Reussner, Eva Maria (2010) (Hrsg.): *Publikumsforschung für Museen. Internationale Erfolgsbeispiele*. Bielefeld: transcript Verlag.

Rijksmuseum (o.J.): *Operation Night Watch: Forschungs- und Restaurierungsprojekt von Rembrandts Meisterwerk: die Nachtwache*  
Online unter: <https://www.rijksmuseum.nl/en/nightwatch> [letzter Zugriff: 23.10.2022].

Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? 2. Auflage*, Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag.

Röll, Franz Josef (2007): Ästhetik in der zielgruppenorientierten Medienausbildung. In: *Kompetenzzentrum Informelle Bildung* (Hrsg.) (2007): *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit*

und neuen Bildungszugängen für Jugendliche, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-219.

Roll, Heike (2017): Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich handeln. Zum Potenzial ästhetischer Erfahrung für eine fächerübergreifende sprachliche Bildung in Schule und Museum. In: Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried und Trautmann, Caroline (Hrsg.) (2017): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*, Tübingen: Staufenberger Verlag, S. 659-676.

Roll, Heike; Baur, Rupprecht, S.; Okonska, Dorota und Schäfer, Andrea (2017) (Hrsg.): *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Forkarth, Claudia; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine und Uluçam-Wegmann, Işıl (2022) (Hrsg.): *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.

Rosenfeld, Heidrun und Valtin, Renate (1997): Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. In: *Unterrichtswissenschaft* 25, (4), S. 316-330.

Roth, Heinrich (1983): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 16. Auflage. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

Rottmann, Karin (1990): *Muster und Ornament: ein Spiel-, Schreib-, Experimentier-, Arbeits-Buch mit Lösungen / 5/6*. Eschrich: Kirchseeon Starkmuth.

Rottmann, Karin (2006): Neue Wege in der museumspädagogischen Arbeit an Kölner Museen: das Stationenlernen. In: *Museen im Rheinland* (2006) Nr. 4, Pulheim: Landschaftsverband Rheinland, S. 21-23.

Rottmann, Karin und Kujer, Susanne (1990): *In der Betrachtung. Was Bilder erzählen. Begleitbuch über Gemälde, Zeichnungen und Graphik des Städtischen Kunstinstitutes und der Städtischen Galerie in Frankfurt a. Main.* Frankfurt: Städtische Galerie im Eigenverlag.

Rottmann, Karin und Lessmann, Sabina (1995): *Das Kunstmuseum Bonn: "ein Haus aus Wand und Licht": ein Rundgang durch die Architektur mit Anregungen zum Sehen und Begreifen.* Bonn: Kunstmuseum.

Rousseau, Jean-Jacques (1991): *Emil oder Über die Erziehung.* 10. Auflage. UTB.

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: *Fremdsprachenunterricht* 5, S. 358-363.

Sagasser, Gabriele (2015): *Kooperationskultur mit Aussicht: noch mehr Schule & Museum. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2015).* Ludwigsfelde. Online unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/ausserschulische\\_lernorte/Publikation\\_Kooperationskultur\\_mit\\_Aussicht\\_2015.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/ausserschulische_lernorte/Publikation_Kooperationskultur_mit_Aussicht_2015.pdf) [letzter Zugriff: 19.01.2022].

Salzmann, Christian (1989): Regionales Lernen an Lernstandorten. In: Sauerborn, Petra und Brühne, Thomas (2010): *Didaktik des außerschulischen Lernens.* 3., vollständig überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Salzmann, Christian (2007): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Aandrea; von Reeken, Dietmer und Wittkowske, Steffen (2007) (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 433-438.

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: narr Verlag.
- Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 36, S. 5-13.
- Saß, Jakob (2017): Bericht zur Tagung »Geschichtspolitik und neuer Nationalismus im gegenwärtigen Europa«, 10./11.10.2017 in Berlin. In: *H-Soz-Kult*, 25.11.2017. Online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7411> [letzter Zugriff: 18.09.2022].
- Scharrer, Pamela (2001): *Der Einfluss von emotionalen Bildern aus der Kunst und Kunstexpertise auf die subjektive Zeitschätzung* – Diplomarbeit. Universität Wien. Online unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/11597979.pdf> [letzter Zugriff: 23.10.2022].
- Schellenberg, Glen (2009): Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bildungsforschung Bd. 32 Bonn, Berlin, S. 114-124.
- Scherer Petra und Rasfeld Peter (2010) (Hrsg.): *Mathematiklehren. Außerschulische Lernorte*. Nr. 160. Friedrich Verlag.
- Schloz, Thomas (2000) (Hrsg.): *Die Geste des Sammelns. Eine Fundamentalspekulation – Umgriff, Anthropologie, Etymographie, Entlass*. Stuttgart: Book on Demand.
- Schmale, Hugo (2000): Immer mehr Medien: Wahrnehmung wird schärfer, Denken dauert länger. Referiert online unter: <http://media-report.de/nachrichten/2000> [letzter Zugriff 04.11.2022].
- Schneider, Lara Viktoria (2018): Außerschulische Lernorte der Mobilitäts- und Verkehrserziehung im Sachunterricht: Lernprozesse im Spannungsfeld der

Ziele und Interessen der Anbieter. In: Flügel Alexandra; Gröger Martin; Schneider Daria Johanna und Wiesemann, Jutta (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte von Kindern. Reflexionen – Konzeptionen – Perspektiven*, Siegen: universi (Universitätsverlag Siegen), S. 17-36.

Schneider, Susanne (2005): Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-230.

Schöne, Claudia; Dickhäuser, Oliver; Spinath, Birgit und Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In: Stiensmeier-Pelster Joachim und Rheinberg, Falko (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*, Göttingen: Hogrefe, S. 3-14.

Schönknecht, Gudrun (2008) (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und lernen an außerschulischen Orten*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 66-73.

Schönknecht, Gudrun (2015): Expertinnen und Experten. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne und Wittkowske, Steffen (2015) (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 480-485.

Schoppe, Andreas (2011): *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Schorn, Brigitte (2009): Prinzipien Kultureller Bildung integrieren. Praxisorientierte Anregungen für Kooperationsprojekte und kulturelle Schulentwicklung. In: *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.* (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse → Kulturelle Schulentwicklung*, Heft 3, Remscheid: BKJ e.V., S. 7-10.

- Schrader Friedrich-Wilhelm und Helmke Andreas (2008): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, Martin K.W (2008) (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 2., vollständig überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-302.
- Schrader, Heide (2016): Bildbetrachtung mit Sprachenlernen verbinden. Zum Einsatz von Kunstbildern im Französischunterricht. In: Michler, Christine und Reimann, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Serie: Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Band 3, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 321-338.
- Schubert, Alexandra (2004): *Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden. Zusammenhänge zwischen separierenden vs. integrativen Schulformen und Teilbereichen des subjektiven Wohlbefindens*. Hamburg: Kovac.
- Schuck-Wersig, Petra; Wersig, Gernot (2000): *Museumsbesucher im Fokus – Basisdaten einer Repräsentativ-Umfrage zur Nutzung von Museen und Internet*. Berlin. Online unter: <http://www.kommwiss.fu-berlin.de/-gwersig/forschung/news/forsa.pdf> [letzter Zugriff 17.10.2022].
- Schuster, Martin (2002): *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst. Mit einem Beitrag von Manfred Koch-Hillebrecht*. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Schuster, Martin (2006): Lernen im Museum. In: Schuster, Martin und Ameln-Haffke, Hildegard (2006) (Hrsg.): *Museumspsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag, S. 83-100.
- Schwan, Stephan (2019): Kontinuierlicher Austausch mit Kultur und Gesellschaft: Zur Neudefinition der Museen. In: *Wissenschaftskommunikation.de; Journal*. Online unter: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/kontinuierlicher-austausch-mit-kultur-und-gesellschaft-zur-neudefinition-der-museen-32419/> Veröffentlicht am 12.11.2019 [letzter Zugriff 29.01.2022].

- Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*, München: R. Piper & Co. Verlag, S. 60-91.
- Seifried, Jürgen und Klüber, Christina (2006): Unterrichtserleben in schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (2006) 1., S. 2-21.
- Seither-Preisler, Annemarie und Schneider, Peter (2014). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung. In: Gruhn, Wilfried und Seither-Preisler, Annemarie (Hrsg.): *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*, Olms Forum, 9 Hildesheim: Georg Olms, S. 329-356.
- Seither-Preisler, Annemarie und Schneider, Peter (2015): Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Bernatzky, Günther und Kreutz, Gunter (Hrsg.): *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*, Wien: Springer, S. 375-394.
- Seitter, Wolfgang (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernkontexte in pädagogischen Feldern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2001, Heft 4, 225-238.
- Seumel, Ines (2001): Assoziative Rezeptionsverfahren. In: *Kunst und Unterricht* 253, S. 4-10.
- Siebert, Horst (2006): Stichwort „Lernorte“. In: *DIE Zeitschrift*, 4, S. 20-21. Online unter: [www.die-bonn.de/id/3459](http://www.die-bonn.de/id/3459) [letzter Zugriff: 21.06.2022].
- Skrabania, David (2019): *Keine Polen? Bewusstseinsprozesse und Partizipationsstrategien unter Ruhrpolen zwischen der Reichsgründung und den Anfängen der Weimarer Republik. Studien zur Geschichte des Ruhrgebiets*. Herne: Gabriele Schäfer Verlag.

- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Oberhausen: Athena.
- Sowa, Hubert; Glas Alexander und Miller, Monika (Hrsg.) (2014): *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2016) (Hrsg.): *Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland*. Sonderauswertung der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 – Ausgabe 2016.
- Steigerwald, Claudia (2019) (Hrsg.): *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Stiftung für Zukunftsfragen (2003) (Hrsg.): *Kulturrevolution in Deutschland?* In: *Forschung aktuell*, 176, 24. Jg., 17.11.2003.  
Online unter: <https://www.stiftungfuerzukunftsfragen.de/newsletter-forschung-aktuell/176/> [letzter Zugriff: 14.01.2022].
- Sturm, Dietrich (1991): *Das Bild im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, S. 4-11.
- Sturm, Eva, S. (1996): *Im Engpass der Worte: Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer Verlag.
- Stute, Dirk und Wibbing, Gisela (2014): *Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung*. In: *KULTURELLE BILDUNG*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung> [letzter Zugriff: 24.03.2022].

- Thiede, Elena (2022): *Schriftsprachliche Kompetenzen in der Sekundarstufe II: eine empirische Untersuchung*. Dissertationsschrift. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:465-20220919-083041-8> [letzter Zugriff 12.11.2022].
- Thomas, Bernd (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe und Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 283-287.
- Tippelt; Rudolf und Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektive. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jahrgang 33, Heft, 2. S. 11-21.
- Toepfler Stiftung (o.J.): Alfred Toepfler Stiftung F.V.S – Museumsstipendium Kulturelle Vielfalt & Migration.  
Online unter: <https://www.toepfler-stiftung.de/museumsstipendium-kulturelle-vielfalt-migration/> [letzter Zugriff: 20.10.2022].
- Traub, Silke (2003) (Hrsg.): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. In: *Schriftenreihe: Erziehung – Unterricht – Bildung (EUB)*, Band 102, Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Tripps, Manfred (1994): Museumspädagogik – Definition und Sinn. In: Viereg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise, Thinesse-Demel, Jutta und Ulbricht, Kurt (1994) (Hrsg.): *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I. Grundlagen – Museumstypen – Museologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Tunsch, Thomas (2012): Dokumentieren der Dokumentation im Museum. In: Jürgen Sieck, Jürgen und Franken-Wendelstorf, Regina (2012) (Hrsg.): *Kultur und Informatik: Aus der Vergangenheit in die Zukunft*, Boizenburg 2012, S. 221-227.

- Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. In: *Kontext Kunstpädagogik*, Band 3, München: Kopaed.
- Uhlig, Bettina (2011): Bildgespräche mit Kindern. In: Kirschenmann, Johannes; Richter Christoph und Spinner Kaspar H. (Hrsg.) (2011): *Reden über Kunst*. München: kopaed, S. 329-351.
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Basel und Weinheim: Beltz.
- Ulmann, Gisela (1975): *Sprache und Wahrnehmung. Verfestigen und Aufbrechen von Anschauungen durch Wörter*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus Verlag.
- Valtin, Renate (Hrsg.) (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- van Aken, Marcel A. G., Helmke, Andreas und Schneider, Wolfgang (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz E. und Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim: Beltz/PVU, S. 341-350.
- van Ophuysen, Stefanie (2008): Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, S. 293-306.
- van Ophuysen, Stefanie (2009): Moving to Secondary School: on the role of affective ex-pectations in a tracking school system. In: *European educational research journal*, 8(3), S. 434-446.
- Vieregg, Hildegard K. (2002): Zwischen Bildungsauftrag und Ehrenamt: Bestandsaufnahme zu einem diffusen Berufsbild. In: *AsKI (Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute e. V. (2003) (Hrsg.): Neue Wege der Museumspädagogik*.

- Vieregg, Hildegard K. (2008) (Hrsg.): *Geschichte des Museums. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Voigt Gerhard (1988): Vom Bild her lesen. In: *Praxis Deutsch* 87, S. 58-63.
- Von Gemmingen, Ulrike und Heuer, Wiebke (2004): Vom Modellprojekt zum Standardangebot. 20 Jahre Erfahrungen „Sprache lernen im Museum“ für ausländische TeilnehmerInnen der Münchener Volkshochschule. In: *Bundesverband Museumspädagogik e.V.* (Hrsg.): Standbein, Spielbein. *Museumspädagogik aktuell* 70, Lernziel Sprache – leichter lernen im Museum, S. 17-20.
- Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane und Burrichter, Rita (Hrsg.) (2008): *Ästhetisches Lernen: Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vygotsky, Lew, Semjonowitsch (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Hrsg. von Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia und Souberman, Ellen (Hrsg.) (1978). Cambridge., Massachusetts: Harvard University Press. Online unter: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> [letzter Zugriff: 14.02.2022].
- Wagner, Christine und Valtin, Renate (2003): Noten oder Verbalurteilungen? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35, S. 27-36.
- Wagner, Ernst (2005): Musentempel – Lernort – Eventraum – Erlebnispark. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.): *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, München, Berlin: Deutscher Kunstverlag, S. 11-13.
- Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas; Rösner, Ernst (2009): Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. In: *Materialien zur Bildungsforschung*, Band 25/1, Frankfurt am

Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

- Waidacher, Friedrich (1999): Museum lernen: Lange Geschichte einer Verweigerung oder Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen. In: *Museologie Online*, 1. Jahrgang, S. 41-47.
- Waltner Christine und Wiesner Hartmut (2009): Lernwirksamkeit eines Museumsbesuchs im Rahmen von Physikunterricht. Learning effectiveness of museum visits as part of physics class. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. Jg. 15. Online unter: [https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15\\_Waltner\\_Wiesner.pdf](https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Waltner_Wiesner.pdf) [letzter Zugriff: 03.02.2022].
- Walz, Markus (2016): Begriffsgeschichte, Definition, Kernaufgaben. In: Walz, Markus (2016) (Hrsg.): *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven*. Stuttgart – J.B. Metzler Verlag GmbH.
- Wangerin Wolfgang (2006): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildkunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Wangerin, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wangerin, Wolfgang (2012): „Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt“ (Arnheim). Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 36/2 (Kultur des Sehens), S. 49-60.
- Weidner, Margit (2016): *Kooperatives Lernen im Unterricht: das Arbeitsbuch*. 8. Auflage. Seelze-Weber: Klett Kallmeyer.
- Weissbach, Barbara (1986): Sekundarstufenschock in Gesamtschulen – Ursachen, Erscheinungsformen ... und was Schule dagegen tun kann. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge WPB*, 38 (1/86), S. 21-25.
- Welch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*. 6. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Reclam.

- Weschenfelder, Klaus und Zacharias, Wolfgang (1988): *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Wicke, Rainer-E. (2000a): Dahinter sitzt wahrscheinlich eine schöne Frau... Edward Hoppers Sunlight in a Cafeteria im fremdsprachlichen Deutschunterricht einer 9. Klasse. In: *Fremdsprachenunterricht* 5, S. 342-344.
- Wicke, Rainer-E. (2000a): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium.
- Wicke, Rainer-E. (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. In: *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 20, Nr. 2, S. 77-86. Online unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/764/766> [letzter Zugriff: 23.09.2022].
- Wicke, Rainer-E. (2016): Kunst im DaF-Unterricht – eine Unterrichtsreihe. Online unter: <https://www.dw.com/de/kunst-im-daf-unterricht-eine-unterrichtsreihe/a-19277234> [letzter Zugriff: 23.01.2022].
- Wicke, Rainer-E. (2019): Kunst als Auslöser für sprachliche Prozesse im DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 24, Nr. 2, S. 327-338. Online unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/979/977> [letzter Zugriff: 23.01.2022].
- Wicke, Rainer-E. und Rottmann, Karin (2013): *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Wienick, Anne-Katrin (2004): Kultursponsoring - eine Untersuchung zur Zusammenarbeit von Berliner Museen und Unternehmen. In: *Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde*. Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz, Nr. 29, Berlin. Online unter:

[https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut\\_fuer\\_Museum\\_sforschung/Publikationen/Mitteilungen/MIT029.pdf](https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museum_sforschung/Publikationen/Mitteilungen/MIT029.pdf) [letzter Zugriff: 16.10.2022].

- Wild, Elke (2002): Lebensraum Schule. Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In: *LBS-Initiative Junge Familie* (Hrsg.): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer, Opladen: Leske+Budrich, S. 237-256.
- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R. und Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. Online unter: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake\\_9789264180789-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake_9789264180789-en#page1) [letzter Zugriff: 30.03.2022].
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2010) (Hrsg.): *Forschung in Museen Eine Handreichung*. Hannover. Online unter: [https://www.museumbund.at/uploads/standards/WKN\\_Forschung\\_in\\_Museen.pdf](https://www.museumbund.at/uploads/standards/WKN_Forschung_in_Museen.pdf) [letzter Zugriff 31.01.2022]
- Wrobel, Dieter und Ott, Christine (2019) (Hrsg.): Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. In: *Praxis Deutsch*, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wygotski, Lew, Semjonowitsch (1971): Denken und Sprechen. In: *Conditio humana*, 3. Korrigierte Auflage der Lizenzausgabe, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.
- Wygotski, Lew, Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zacharias, Wolfgang (1995): Bildung der Sinne. In: *deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit*, Jg. 43, Heft 7-8, S. 337-344.
- Zacharias, Wolfgang (2016): Vorwort. In: *Commandeur*, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore und Schad, Karin (2016) (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik*. Kulturelle Bildung in Museen. Eine Reihe der BKJ –

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid bei kopaed.

Zimmer, Hubert, D. (1983): *Sprache und Bildwahrnehmung. Die Repräsentation sprachlicher und visueller Informationen und deren Interaktion in der Wahrnehmung*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag.

Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke, Maschke, Sabine und Stecher Ludwig (2002): *Null Zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*. Opladen: Leske+Budrich.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bisherige Nutzung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht nach Badstüber-Kizik (2006: 79).....	37
Abbildung 2: Informelles Lernen innerhalb unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten (BMBF 2004, S. 31) .....	51
Abbildung 3: Soziale und soziologische Funktionen eines Museums nach Holub 2014: 23 .....	103
Abbildung 4: Veränderung bei digitalen Angeboten von Museen durch die Corona-Pandemie.“ Entnommen aus ICOM: Report. Museums, museum professionals and COVID-19, 2020:10.....	109
Abbildung 5: Zusammenspiel von personalem, soziokulturellem und physischen Kontext nach Falk/Derking 2000 .....	163
Abbildung 6: Lernansatz von <i>Sprache durch Kunst</i> .....	167
Abbildung 7: Kernbereiche des <i>SdK</i> -Projektes .....	176
Abbildung 8: Bevölkerung der Stadt Essen (am Ort der Hauptwohnung) mit Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft in ausgewählten Altersgruppen am 31.12.2010 - Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 28. ....	203
Abbildung 9: Sozialraumtypen in den Essener Stadtbezirken. Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 37.....	206
Abbildung 10: Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Sozialraumtypen 2008 und 2009. Quelle: Stadt Essen: Bildungsbericht 2011: 61 .....	207
Abbildung 11: Übersicht von am Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> teilnehmenden Schulen .....	222
Abbildung 12: Verlauf der Evaluation von schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	252
Abbildung 13: Text einer Schülerin (5. Klasse Realschule) geschrieben zu ausgewählten Fotos. ....	265

Abbildung 14: Text eines Schülers (5. Klasse Gesamtschule) geschrieben zum Bild von Keith Haring Retrospekt (1989). .....	266
Abbildung 15: C-Test Untersuchung - Auflistung der Sprachnennungen - Gesamtgruppe Probanden .....	336
Abbildung 16: C-Test Untersuchung - Aufteilung der Projekt- vs. Vergleichsgruppen in monolingual, zwei- und dreisprachige SuS.....	337
Abbildung 17: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht 5. Jahrgangsstufe - Projektgruppe.....	350
Abbildung 18: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von Geschlecht 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe.....	353
Abbildung 19: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von der Schulform 5. und 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe...	356
Abbildung 20: C-Test Untersuchung – Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund 5. Jahrgangsstufe - Projektgruppe .....	358
Abbildung 21: C-Test Untersuchung – Veränderung der Sprachkompetenz in Abhängigkeit von sprachlichem Hintergrund 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe .....	360

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtsschritte der Einheit <i>Familie</i> - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Beginning Level .....	184
Tabelle 2: Unterrichtsschritte der Einheit <i>The Subject and Objects of Still Life</i> - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate Level	192
Tabelle 3: Unterrichtsschritte der Einheit <i>What Do Portraits Communicate?</i> - Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum – Intermediate/Advanced Level .....	197
Tabelle 4: Darstellung der 1. Projektphase <i>Sprache durch Kunst (SdK I)</i> .....	224
Tabelle 5: Darstellung der 2. Projektphase <i>Sprache durch Kunst (SdK II-Transfer)</i> .....	224
Tabelle 6: Unterschiedliche Rahmenbedingungen der Kunstvermittler*innen und Sprachdidaktiker*innen .....	233
Tabelle 7: Ausgewählte Aspekte der Auswertungsinstrumente zur Qualitätssicherung und Optimierung der schulischen Lehr- und Lernmaterialien im Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> .....	250
Tabelle 8: Fragebogenuntersuchung - Überblick über teilnehmende Schulen und Befragung - Zeitabschnitte im SoSe 2012 und im WiSe 2012/13.....	290
Tabelle 9: Fragebogenuntersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf Projekt- vs. Vergleichsgruppe, auf Jahrgangsstufen, Schulformen und Geschlecht. ....	296
Tabelle 10: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Gesamtgruppe Probanden .....	300
Tabelle 11: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 5. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe .....	302
Tabelle 12: Fragebogenuntersuchung - Veränderung des Wohlbefindens von SuS der 6. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe. ....	303

Tabelle 13: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Gesamtgruppe Probanden.....	307
Tabelle 14: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 5. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe. ....	309
Tabelle 15: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht von SuS der 6. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von Zugehörigkeit in die Projekt- vs. Vergleichsgruppe. ....	310
Tabelle 16: Fragebogenuntersuchung - Veränderung der Einstellung zum Projekt <i>Sprache durch Kunst</i> von SuS der 5. und 6. Jahrgangsstufe - Projektgruppe	313
Tabelle 17: C-Test Untersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf Projekt- vs. Vergleichsgruppe, auf Jahrgangsstufen, Schulformen, Geschlecht und sprachlichen Hintergrund. ....	331
Tabelle 18: C-Test Untersuchung - Verteilung der Gesamtgruppe Probanden auf monolinguale, zwei- und dreisprachige SuS .....	335
Tabelle 19: C-Test Untersuchung - Zusammensetzung der Projektgruppen .	338
Tabelle 20: C-Test Untersuchung - Unterrichtsgestaltung der Projektgruppen .....	340
Tabelle 21: C-Test Untersuchung - Kategorien der Förderungsstufen für 5. und 6. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007 .....	342
Tabelle 22: C-Test Untersuchung - Förderungsstufen für 5. Jahrgangsstufe bei <i>SdK</i> im Vergleich mit Kategorien der Förderungsstufen für 5. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007.....	344
Tabelle 23: C-Test Untersuchung - Förderungsstufen für 6. Jahrgangsstufe bei <i>SdK</i> im Vergleich mit Kategorien der Förderungsstufen für 6. Jahrgangsstufe nach Baur/Spettmann 2007.....	344
Tabelle 24: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz 5. Jahrgangsstufe - Projekt- vs. Vergleichsgruppe.....	345

Tabelle 25: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz 6. Jahrgangsstufe - Projekt- vs. Vergleichsgruppe.....	347
Tabelle 26: C-Test Untersuchung - Veränderung der Sprachkompetenz in Anhängigkeit von Förderung im Museum und Museum + Schule - Projektgruppe .....	362

## **Anhang**

Der Anhang ist der Arbeit separat beigefügt

