

„SEEING FOR SPEAKING – Kommunikation mit und über bildende Kunst im mehrsprachigen Kontext“

Vorgelegt von:

Lisa Fröhlich

MA LABG 2016

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education (Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen)
an der Fakultät Kulturwissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Mülheim an der Ruhr, 29. Februar 2020

Erstprüfer: Prof. Dr. Barbara Mertins

Zweitprüfer: Dr. Renate Delucchi-Danhier

Übergeordnete Gliederung der Arbeit

A. Inhaltsverzeichnis.....	III
B. Tabellenverzeichnis.....	IV
C. Abbildungsverzeichnis.....	V
D. Literaturverzeichnis.....	VI
E. Anhangsverzeichnis.....	VII

A. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Konzeptueller Hintergrund: Sprache und Denken – Denken und Sprache	3
2.1 Sprache als Konzept	3
2.2 Sprachliche Relativität	5
2.3 Thinking for Speaking.....	6
2.5 Sprache und Raum.....	12
3. Sprechen mit und über Kunst	15
3.1 Das Kunstwerk	15
3.2 Kunst als soziales System.....	17
3.3 Kunstkommunikation	19
3.4 Kommunikation mit dem Kunstwerk	21
3.5 Sprache der bildenden Kunst.....	22
3.6 Kunstrezeption.....	25
3.7 Kommunikation vor dem Kunstwerk	27
4. Sprache- Bild- Kognition	29
5. Bildende Kunst im Unterricht behandeln	32
6. Zusammenführung	34
7. Bilder mehrsprachig sehen und beschreiben- Vorstellung der Studie	35
7.1 Zielsetzung, Hypothese und Fragestellungen.....	36
7.2 Methodik	37
7.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse sprachlich fixierte Kommunikation.....	38
7.2.2 visuell-räumliche Perspektive	38
7.3 Proband*innen.....	39
7.4 Forschungsdesign	40
7.4 Auswertungsmethode	42
7.5 Datenerhebung und Analyse.....	43
7.5.1 Sprachliche Beschreibung eines Raumes	43
7.5.2 Visuelle Präferenzen.....	46
8. Ergebnisse	48
8.1 Visuelle Präferenz von Sprecher*innen	48
8.1.1 Diskussion	51
8.2 Sprachliche Realisierung von Bildern	52
8.2.1 Diskussion	54
9. Zusammenführung der Ergebnisse	56
10. Fazit und Reflexion	59

B. Tabellenverzeichnis

Tabelle 01: <i>Anzahl der Fundstellen und Wörter pro Proband*in in der L1-Gruppe</i>	45
Tabelle 02: <i>Anzahl der Fundstellen und Wörter pro Proband*in in der L2-Gruppe</i>	46
Tabelle 03: <i>L1 Gruppe Häufigkeit der Blickpunkte nach Nennung</i>	50
Tabelle 04: <i>L2 Gruppe Häufigkeit der Blickpunkte nach Nennung</i>	50

C. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: <i>Drei-Ebenen-Modell der Kunstkommunikation</i>	24
Abbildung 02: <i>Thomas Eakins Max Schmitt in a Single Scull (1871) Öl auf Leinwand, 82.6 cm × 117.5 cm</i>	41
Abbildung 03: <i>Din A4 Skizze</i>	41
Abbildung 04: <i>Blickpunktbewegung der L1-Gruppe im Durchschnitt</i>	47
Abbildung 05: <i>Blickpunktbewegung der L2-Gruppe im Durchschnitt</i>	48
Abbildung 06: <i>Beschreibung der Blickpunkt von P9 der L2-Gruppe</i>	53
Abbildung 07: <i>Blickpunktskizze P9 der L2-Gruppe</i>	55
Abbildung 08: <i>Beschreibung der Blickbewegung von P06 der L2-Gruppe</i>	55

1. Einleitung

„Anyone who says
you can't see a thought
simply doesn't know art.“ - Wynetka Ann Reynolds

Kunst und Sprache sind elementare und identifizierende Bestandteile menschlicher Kultur. Bildende Kunst ermöglicht den Raum, Welt zu zeigen, wie sie ist und wie sie sein könnte. Sie ist eine Äußerungsform, welche ohne ein konkretes, grammatikalisch geordnetes Zeichensystem auskommen kann, ohne es auszuschließen. Werke haben einen appellierenden Effekt, hervorgerufen durch Farbe, Form und Zusammensetzung. Sie können Informationen enthalten über Gesellschaft und Geschichte, Emotion oder Kritik. Wie kann ein Kunstwerk also als Teil der Welt erlebbar und behandelbar gemacht werden? Es benötigt vor allem der Sprache.

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich einer Thematik, die ein altes und gleichzeitig ein sehr neues Feld der menschlichen Kommunikation besetzt: Das Sprechen über, von und mit Bildern im Bereich der bildenden Kunst.

Im aktuellen Kontext einer globalisierten Welt, in der Kunst interkulturell rezipiert und ausgestellt ist, wird diese selbst Mittel der Kommunikation wie auch zum Kommunikationsanlass. Besonders im pädagogischen Kontext besetzt das Rezipieren von und das Kommunizieren mit und über Kunstwerke eine formende Rolle, beachtet man die Bilderflut der man sich alltäglich gegenüber sieht. Dabei stellt sich die Frage, wie die jeweilige Kultur und Sprache die Rezeption von Kunstwerken zu beeinflussen vermag. Ist eine internationale und interkulturelle Kommunikation über und mit Kunst möglich? Kann ein Bild immer auf eine bestimmte Art rezipiert werden, beispielsweise nach dem Agens des oder der Werkschöpfenden?

Um sich diesen Fragen zu nähern, muss zunächst erläutert werden, wie Welt und Sprache in Zusammenhang stehen. Sprache stellt ein Medium dar das Menschen befähigt ihre Umwelt und ihr Zusammenleben zu kategorisieren und zu strukturieren. Das Ausmaß in dem Sprache und Denken sich beeinflussen, soll in dieser Arbeit zunächst beleuchtet werden, um davon ausgehend den Blick auf die bildende Kunst zu richten und letztlich die beiden Felder miteinander zu verknüpfen. Die Masterarbeit verfolgt weiterhin das Ziel, die Erkenntnisse gewinnbringend auf einen interkulturellen und mehrsprachigen Unterricht zu beziehen.

Das zweite Kapitel der Arbeit soll einleitend einen Überblick über das Konzept von Sprache geben, angefangen mit einer allgemeinen Definition bis hin zu aktuellen Perspektive der Psycholinguistik. Folgend wird in diesem Kapitel dazu übergegangen, die für diese Arbeit zentralen Konzepte darzustellen: Zunächst das Konzept der sprachlichen Relativität, wonach Sprache das Beeinflussen des

Denkens zugesprochen wird, sowie die daran anknüpfende Thinking-for-speaking-Hypothese nach Dan I. Slobin. Anhand von sprachvergleichenden Studien, konnte erwiesen werden, dass Prozesse, die während der Planung einer Äußerung stattfinden, als sprachabhängig zu identifizieren sind. Mit der ersten Sprache werde eine besondere und eigene Art des Denkens für das Sprechen erworben. Dies wird erweitert auf die räumliche Strukturierung der Sprecher*innen, indem Raum im Hinblick auf die für Äußerungen vorteilhaften Aspekte gegliedert fokussiert werde. Daran anknüpfend wird der aktuelle Stand der psycholinguistischen Forschung betrachtet: Die für diese Arbeit zentrale Seeing-for-Speaking-Hypothese, geht davon aus, dass die Aufmerksamkeitslenkung in der Sprachproduktion von der Grammatik einer Sprache beeinflusst ist. Dabei liegen jeder Sprache eigene Prinzipien zugrunde, um Selektionsprozesse wie automatisch ablaufen lassen zu können. Jene Prinzipien werden bereits mit der ersten erlernten Sprache erworben und wirken sich durch grammatische Strukturen auf Konzeptualisierungsprozesse aus. Im Zusammenhang mit Konzeptualisierungsschemata erlernten Sprecher*innen gleichermaßen eine präferierte Perspektive. In den in diesem Kapitel erläuterten Studien wird vor allem zwischen Sprachen mit und ohne realisiertem Aspekt unterschieden. Hierzu werden Befunde aus Blickbewegungsstudien aufgeführt, die tatsächliche Unterschiede auf der visuellen Aufmerksamkeitslenkung zwischen Sprecher*innen belegen können. Dies lässt sich zurückführen auf das Variieren der Sprachen in der Darstellung von Lokalisation und Zeitlichkeit. Die Perspektive wird dabei das grammatische System begünstigend ausgewählt.

Im dritten Teil der Arbeit wird die Wahl der bildenden Kunst als Gegenstand begründet. Mit dem Kunstwerk geht eine Notwendigkeit von Kommunikation einher, die es erleb- und behandelbar macht. Aktuelle und zentrale Konzepte zu der Thematik der Kunstkommunikation liefern die Arbeiten Heiko Hausendorfs (1959). Es werden fünf, in der Kunstkommunikation zentral zu bearbeitende, sprachliche Aufgaben erläutert. Dabei stellen die Aufgaben des Beschreibens und Bezugnehmens die Grundlage für weitere Aufgaben dar.

Das vierte Kapitel gibt einen kurzen Überblick über den Zusammenhang von Sprache, Bild und Kognition. Hierbei wird bereits die Determinierung durch sprachliche Strukturen in Bezug auf das Bild und eine geplante Versprachlichung der Wahrnehmung beleuchtet.

Im fünften Kapitel wird die Perspektive der Kunstpädagogik eingenommen, wobei vor allem die Relevanz von Sprache in der Kunstvermittlung zum Fokus wird. Hierzu wird der Ansatz des Kunstdidaktikers Gunter Otto (1927-1999) vorgelegt, der dahingehend das didaktische Modell des Perceptbildung entworfen hat. Dabei werden die individuellen Einstellungen und Voraussetzungen der Schüler*innen von ihnen selbst erforscht, um sie letztlich auf das Kunstwerk zu übertragen.

Das sechste Kapitel führt die Ansätze und Erkenntnisse der Seeing-for-Speaking- und Thinking-for-Speaking-Hypothese mit denen der Kunstkommunikation und Kunstpädagogik zusammen.

Im siebten Kapitel wird eine empirische Studie vorgestellt, die daran ansetzt, Präferenzen in der Perspektive auf ein Kunstwerk herausstellen zu können, um letztlich diese Präferenzen dem sprachlichen Konzept der Erstsprache zuschreiben zu können. Hierfür wurde sprachlich fixiertes Material von

Schüler*innen einer qualitativen Textanalyse unterzogen. Das Material in deutscher Sprache wurde dabei in zwei Gruppen gegliedert und miteinander verglichen: Eine Gruppe bildeten Sprecher*innen mit Deutsch als Erstsprache, die zweite Gruppe Sprecher*innen mit einer anderen Erstsprache, die im Gegensatz zum Deutschen eine Aspektmarkierung aufwies.

Die Ergebnisse der Studie werden im folgenden achten Kapitel vorgestellt. Im neunten Kapitel werden diese zusammenführend interpretiert. Das zehnte Kapitel beinhaltet die Reflexion und das Fazit. Letztlich wird die Arbeit mit einem Ausblick in Bezug auf Kunstunterricht und Kunstvermittlung abgeschlossen.

2. Konzeptueller Hintergrund: Sprache und Denken – Denken und Sprache

Wie hängen Sprache und Denken zusammen? Um sich jener Thematik des Zusammenhangs zwischen Sprache und Kognition zu nähern, soll zu Beginn das Konzept und Konstrukt von Sprache verdeutlicht und definiert werden. Das zweite Kapitel dient weiterhin der Darstellung von grundlegenden Begrifflichkeiten und Konzepten für den weiteren Verlauf dieser Arbeit.

2.1 Sprache als Konzept

Was ist Sprache? In dem Werk *Sprache* schreibt der britische Philosoph Max Black (1909-1988):

„Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das sprechen kann (homo loquens). Allgemeiner gesprochen, er ist das einzige Wesen, das Symbole gebrauchen kann (Wörter, Bilder, Zeichnungen, Ziffern etc.). Er allein kann die Kluft zwischen einer Person und einer anderen überbrücken, indem er Gedanken, Gefühle, Wünsche, Verhaltensweisen, gemeinsame Traditionen, Vereinbarungen, das Wissen und den Aberglauben seiner Kultur vermittelt; er ist das einzige Lebewesen, das wirklich verstehen und mißverstehen kann. Von dieser wesentlichen Fähigkeit hängt alles ab, was wir Zivilisation nennen.“¹

Die kognitive Fähigkeit für den Erwerb und die Verwendung von Sprache sei dem Menschen eigen. Man solle dabei grundlegend zwischen Sprache und Kommunikation unterscheiden, denn bis zu einem gewissen Grad kommunizieren auch andere Lebewesen miteinander. Zwischen den Konzepten Sprache und Kommunikation lässt sich ein fundamentaler Unterschied herausstellen: Sprache ist nur eines von zahlreichen Kommunikationsmitteln, die der Mensch mündlich, mit Gesten und Gebärden, wie auch

¹ S. Black 1973, S. 12

schriftlich verwendet.² Nonverbal wird, beispielsweise durch ein Schnalzen mit der Zunge, ein Schluchzen oder Lachen, so wie durch Gestik oder Mimik, kommuniziert. Sprache an sich hat hingegen eine enger gefasste Bedeutung: Unter dem Begriff wird ein System bestehend aus Wortschatz (Lexikon) und Grammatikregeln (Grammatik) gefasst.³

Da diese Arbeit sich im wissenschaftlichen Bereich der Linguistik zu verorten sucht, soll ebenfalls ein zugrundeliegendes Verständnis des grammatischen Begriffs angebracht werden: Grammatik stellt ein kognitives komplexes Wissenssystem dar, „welches Sprecher*innen befähigt, sowohl vertraute als auch neue Äußerungen zu bilden und diese zu interpretieren“.⁴ Sie ermöglicht es alle Aspekte der Sprache zu ordnen und zu regeln, „z. B. die Kombination von Sprachlauten, die Bildung von Wörtern und Sätzen sowie die Interpretation von Äußerungen“.⁵

Sprache ist ein sehr flexibles Instrument, dem man sich zum Zweck des Ausdrucks kreativ bedient. Sie ist ein Mittel der Kommunikation, jedoch nicht als Synonym zu gebrauchen. Jede Sprache ist als ein eigenes komplexes System aufgebaut, mit jeweiliger Phonologie (Lautbildung) und Morphologie (Wortbedeutung). Dieses System der Kommunikation zu erlernen, eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen zu bilden und zu verstehen, bedarf einer grundlegenden Kompetenz. Jene Fähigkeit ist als „Sprachkompetenz“ benannt.⁶ Über das intuitive Verständnis und die Einschätzung der Korrektheit von grammatisch angeordneten Sätzen in der Muttersprache scheinen Menschen seit der frühen Kindheit zu verfügen. Ob und weshalb ein Satz richtig oder fehlerhaft klingt, können Sprecher*innen auch ohne genauer Kenntnis über formulierte grammatische Regeln einstufen. Der Linguist Noam Chomsky (1928) schreibt dem Menschen deshalb eine angeborene „Grammatikfähigkeit“ zu, die den fast automatischen Erwerb einer Grammatik steuert.⁷ In diesem Ansatz wird Sprache als kognitive Fähigkeit des Menschen verstanden, als Sprachfähigkeit, die es ermöglicht Sprache zu erlernen, zu verstehen und anzuwenden.⁸ Chomsky betitelt das System abstrakter Grammatikprinzipien als angeborene „Universalgrammatik“.⁹ Jedoch sollte erwähnt werden, dass nicht jeder Sprache dieselbe Grammatik zugrunde liegt, also nicht in diesem Sinne als universell gilt. Es sind die Strukturen, welche für die menschliche Sprache allgemein charakteristisch sind.¹⁰

Neben formgebender Grammatik setzt sich Sprache außerdem aus dem „mentalen Lexikon“ zusammen, dem individuellen Wortschatz. Dieses Lexikon ist ein Teil des Gehirns und somit der kognitiven Ausstattung des Menschen.¹¹ Das mentale Lexikon umfasst alle Wörter (Lexeme), welche Spre-

² Vgl. Buttaroni 2011, S. 2

³ Vgl. ebd., S. 2

⁴ Vgl. ebd., S. 2

⁵ Vgl. ebd., S. 2

⁶ Vgl. Buttaroni 2011, S. 6

⁷ Vgl. ebd., S. 7

⁸ Vgl. ebd., S. 7

⁹ Vgl. ebd., S. 7

¹⁰ Vgl. ebd. S. 9

¹¹ Vgl. ebd. S. 12

cher*innen innerhalb ihres Lebens sammeln. Diese sind meist verknüpft mit unterschiedlichen Erfahrungen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten, wie auch den jeweils eigenen Interessen. Das gesamte Konzept, das hinter einem Lexem steckt, ist im Gehirn abgespeichert. Hinzu kommen die dazugehörigen grammatischen Informationen für eine sprachliche und kontextgebundene korrekte Anwendung. Sprache ist also ein dem Menschen eigenes Mittel der Kommunikation, bestehend aus kombinierten Lauten, denen ein erlernter, kulturell und individuell zugewiesener Sinn innewohnt. Sprachen unterscheiden sich im Aufbau und in Handlungsräumen der innewohnenden grammatischen Struktur. Die Sprecher*innen verfügen über die kognitiven Voraussetzungen diese grammatischen Codes sinngemäß zu entschlüsseln. Hier wird bereits deutlich: Das Konzept der Sprache, ihre Planung und Anwendung bedingt die Aktivierung kognitiver Prozesse. Sprecher*innen dekodieren Äußerungen oder versprachlichen Gegebenheiten, Gefühle und eigene Gedankengänge im Kontext der Situation. Folgend ist ein Ziel dieser Arbeit den Zusammenhang von Sprache, Kognition und Umwelt genauer zu beleuchten.

2.2 Sprachliche Relativität

Als einer der begründenden Sprachwissenschaftler stellt Edward Sapir (1884-1939) fest, dass die Sprache eines Individuums vor allem auf der grammatischen Ebene beeinflusst wird.¹² Sprache reagiere somit auf den Bedarf der umgebenden Welt, Gesellschaft und Kultur. Sie forme sich nach den Bedürfnissen der Sprecher*innen und sei pragmatisch auf diesen begründet. Sprache unterliege dabei nicht nur individuellen Faktoren, sondern ebenfalls gesamtgesellschaftlichen und historischen Entwicklungen. Sapir ist der Auffassung, dass „sprachliche Gewohnheiten (...) für bestimmte Interpretationsweisen prädisponieren“, was ihn zu den Begriffen „sprachlicher Determinismus (Sprache kann Kognition determinieren) und der „sprachlichen Relativität (der Determinismus steht in Relation zur jeweils gesprochenen Sprache)“ führt.¹³ Dies äußert sich beispielsweise durch nationale, regionale oder kulturelle Gewohnheiten und Mythen innerhalb einer Gesellschaft. So stellt Sapir fest:

„Sprachen repräsentieren unterschiedliche soziale Wirklichkeiten, und die Welten, in denen verschiedene Gesellschaften leben, sind tatsächliche unterschiedliche Welten. Wie wir unsere Umwelt wahrnehmen, hängt von den Sprachgewohnheiten unserer Gemeinschaft ab, die uns für bestimmte Interpretationen empfänglicher machen als für andere (Sapir 1929; 209f).“¹⁴

Demnach kann Sprache als der Spiegel einer Gesellschaft betrachtet werden.

Als Schüler Sapirs führt Benjamin Lee Whorf (1897-1941) diese Theorie weiter aus, in der er

¹² Vgl. Thiering 2018, S. 26

¹³ S. Slobin 1974, S. 125

¹⁴ S. Elsen 2014, S. 74

die Zusammenhänge von Welt, Denken und Sprache zu erfassen sucht. Durch die Betrachtung sprachvergleichender Studien wurde deutlich, dass das linguistische System, die Grammatik, „nicht nur ein reproduktives Instrument zum Ausdruck von Gedanken ist, sondern vielmehr selbst die Gedanken formt“ und „Schema und Anleitung für die geistige Aktivität des Individuums ist“.¹⁵ Whorf folgert daraus, dass die Formulierung von Gedanken nicht unabhängig von jeweiligen grammatischen Strukturen der Sprache sein könne, in der sie sich formulieren. So könne auch die Sicht und Gliederung der Natur und der Beobachtungen, die wir tätigen, durch Sprache in Kategorien und Typen eingeteilt sein.

Daraus schlussfolgernd ist festzuhalten, dass Sprache in Form von Grammatik ermöglicht die Welt und jegliche Eindrücke zu ordnen und zu organisieren. Mitglieder einer Sprachgemeinschaft haben, neben dem sprachlichen Ausdruck, eine Art gemeinsames Abkommen über die Kodifizierung der Sprache selbst, wie sie die Natur aufgliedert, in Begriffe organisiert und Bedeutungen zuschreibt.¹⁶ Dabei ist anzuerkennen, dass diese Tatsache jeden Sprecher und jede Sprecherin auf eine Art unfrei macht und beschränkt, um die eigen Außen- und Innenwelt unabhängig dieser Grenzen zu beschreiben. Am freiesten wäre also jemand, der auf eine Vielzahl von Sprachsystemen zugreifen könnte. Whorf kommt in einem „neuen Relativitätsprinzip“ zu dem Schluss, dass „nicht alle Beobachter durch die gleichen physikalischen Sachverhalte zu einem gleichen Weltbild geführt werden“ können.¹⁷ Er stellt weiterhin fest, dass grammatische Strukturen gleichzeitig Interpretationen der Erfahrung seien und wiederum die Wahrnehmung interpretierten, beispielsweise durch die Unterteilung in belebte und unbelebte Gegenstände.¹⁸ Wie eine Sprache dabei vorgeht und die damit einhergehende Kultur dabei verdeutlicht, wird erst im Vergleich mit einer weiteren Sprache und Kultur deutlich. Anzunehmen ist an diesem Punkt, dass die Weltbetrachtung eine Sprachgemeinschaft durch die Kategorisierung der jeweiligen Sprache, also der Wortbedeutung und grammatischen Struktur, beeinflusst wird. Zusammengefasst besagt die als Sapir-Whorf-Hypothese bekannte Annahme, dass die Sprache unterschiedlicher Sprachgemeinschaften differente Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Bewertung von Welt haben. Wie genau beeinflusst nun aber Sprache das Denken?

2.3 Thinking for Speaking

Diese Frage setzt das folgende Teilkapitel an zu beantworten. Bereits Benjamin Lee Whorf stellte innerhalb des „linguistischen Relativitätsprinzip(s)“ fest:

„Menschen die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benützen, werden durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Bewertungen äußerlich ähnlicher Beobachtungen geführt. Sie sind daher

¹⁵ S. Whorf 2008, S. 12

¹⁶ Vgl. ebd., S. 12

¹⁷ S. ebd., S. 12

¹⁸ Vgl. Elsen 2014, S. 72

als Beobachter einander nicht äquivalent, sondern gelangen zu irgendwie verschiedenen Ansichten der Welt.“¹⁹

Auch wenn die Sapir-Whorf-Hypothese in ihrer deterministischen Ausprägung mittlerweile als umstritten gilt, eröffnete sie Perspektiven für weitere Forschung im Hinblick auf die Thematik. Aktuell wird nicht generell der Zusammenhang zwischen Denken und Sprache beleuchtet, sondern vielmehr darauf gezielt die Beziehung von sprachlicher und nicht-sprachlicher Kognition in ihrer Komplexität zu erfassen. Zielführend wird angestrebt einen Zusammenhang zwischen einzelnen Komponenten sprachlicher Strukturen und kognitiver Performanz in bestimmten Bereichen aufzuzeigen, um daraus Implikationen für die Organisation unseres konzeptuellen Systems zu ziehen.²⁰ In neueren Betrachtungen des Verhältnisses von Gedanken und Sprache setzt der heute emeritierte Professor der University of California in Berkeley Dan Isaac Slobin (1939) den Fokus auf die Strukturen des Denkens an sich. Das, als von ihm benannte, „thinking and speaking“ legt die Aufmerksamkeit auf Typen mentaler Prozesse, die während des Akts des Formulierens einer Äußerung passieren.²¹ Slobin verfolgt hierin einen diskursiven Ansatz und widmet sich der Formulierung von Inhalten in verschiedenen Sprachen.

Das Verhältnis von Gedanken und Sprache begreift Slobin als Prozess, wobei er sich auf grammatische Aspekte konzentriert. Aus einem sprachvergleichenden Experiment, bei dem Kinder zu einer Bildergeschichte erzählen sollen, zieht Slobin die Erkenntnis, dass die unterschiedlichen Formulierungen, Perspektiven und Erzählweisen sprachabhängig sind. Seine daraus folgende These nimmt an, dass „der dabei stattfindende mentale Prozess (das Denken für das Sprechen) sprachspezifisch“ ist und ein Kind mit der ersten Sprache eine besondere Art des Denkens für das Sprechen erwerbe.²² Beispielsweise sei die zeitliche Strukturierung der Erzählung abhängig vom jeweiligen Tempus-Aspekt-System. Dabei wären Sprecher*innen jedoch nicht beschränkt auf nur eine korrekte obligatorische Weise der Formulierung, sondern könnten zwischen Optionen wählen. Dies benennt er als „rhetorical styles“.²³ Slobin stößt ebenfalls den Gedanken an, dass die „räumliche Strukturierung des Geschehens“ davon abhängig sei, wie die jeweilige Sprache eine Bewegung von einem Punkt zum anderen beschreibe.²⁴ Er kommt letztlich zu dem Schluss, dass obligatorische grammatische Unterscheidungen und Kategorien einen Sprecher/eine Sprecher*in für bestimmte Aspekte der Welt sensibilisieren und somit auch den Blick in die Welt lenken.²⁵ Was in einer Situation priorisiert betrachtet wird, ist also von dem grammatischen Aufbau der daraus folgenden Formulierung abhängig.

¹⁹ S. Whorf 2008, S. 20

²⁰ Vgl. Bäpperling; Hertl 2013, S. 2

²¹ S. Werlen 2002, S. 56

²² S. ebd., S. 58

²³ S. ebd., S. 58

²⁴ S. ebd., S. 58

²⁵ Vgl. Slobin 1974, S. 133

2.4 Seeing for Speaking

Jene These Dan I. Slobins bildet die Grundlage für die daraus folgende und für diese Arbeit zentrale Seeing-for-Speaking- Hypothese:

„Sprache, insbesondere Grammatik, beeinflusst nicht nur, wie Menschen denken, während sie sprechen, sondern auch, wie ihre Aufmerksamkeit in der Sprachplanung und -produktion gelenkt und das Erinnerungsvermögen strukturiert wird.“²⁶

Zur Erforschung dieser Hypothese bedingt es Methoden der empirischen Linguistik, der Psychologie und der Neurowissenschaften, um zu klären, inwieweit kognitive Prozesse an die Sprache gebunden sind und inwieweit sich dabei die jeweiligen strukturellen und funktionalen Besonderheiten der einzelnen Sprachen geltend machen. Die Psycholinguistik untersucht in diesem Sinne die psychologischen Prozesse, die sich mit Sprache beschäftigen, indem sie wissenschaftlichen Forschungsmethoden der Psychologie nutzt.²⁷ Dies umfasst ein umfangreiches Themengebiet, angefangen bei Prozessen der Sprachproduktion, des Sprachverständnisses und der Spracherinnerung bis zum Erst- und Zweitspracherwerb und der Sprachanalyse an sich.²⁸

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, Studien, Experimente und Forschungsergebnisse aus den genannten Bereichen in Bezug zueinander zu betrachten, um durch eine erweiterte und verknüpfende Perspektive in den Bereich der Kunst neue Erkenntnisse zu gewinnen. Manifestierende Forschungsarbeiten in diesem Bereich haben unter anderem von Stutterheim, Andermann, Carroll, Flecken und Mertins vorgelegt. Auf einige soll im Folgenden eingegangen werden.

Die Linguistinnen Christiane von Stutterheim und Mary Carroll betreten in ihren Ansätzen das Feld von dem Standpunkt aus, der Universalien in der kognitiven Verarbeitung erkennt, welche sich in der biologischen Natur aller Menschen verankerten: beispielsweise die Unterscheidung zwischen Dynamischem gegenüber Statischem oder Lebendigem gegenüber Dinglichem, sowie der Verarbeitung äußerer Reize (visuell, auditiv, taktil).²⁹ Diese fänden sich als grundlegende Gemeinsamkeiten in allen Sprachen. Der kulturellen Weiterentwicklung wird dabei zugeschrieben, Unterschiede im Umgang mit jenen gemeinsamen Grundlagen verursacht zu haben:

„Das, was an äußeren Eindrücken durch die verschiedenen Kanäle auf den Menschen einströmt, wird in vielfältiger Weise gefiltert, strukturiert und mit bereits Vorhandenem verknüpft. Diese Prozesse sind zu jedem Zeitpunkt selektiv – sei es willkürlich oder unwillkürlich – und damit perspektivisch gebunden.“

Sprache kann also den Menschen dazu befähigen, den Fluss von Informationen zu selektieren, denen er sich gegenüber sieht, wobei ein System der Aufmerksamkeitslenkung kreiert wird. Sie bietet Prinzipien,

²⁶ S. Mertins 2018, S. 14

²⁷ Vgl. Buttaroni 2011, S. 57

²⁸ Vgl. ebd., S. 57

²⁹ Vgl. Stutterheim u. Carroll 2007, S. 35 f.

um Selektionsprozesse wie automatisiert ablaufen lassen zu können, aber auch um Informationen miteinander zu verknüpfen.³⁰ Jene Prinzipien würden mit der Erstsprache erworben, die sich als „grammatikalisierte begriffliche Kategorien“ auf Konzeptualisierungsprozesse auswirkten. Sie könnten als obligatorisch für jede darzustellende Situation definiert werden.³¹ Das Versprachlichen von Konzeptualisierungsprozessen stelle sich dabei als ein prägnantes und kennzeichnendes Merkmal heraus, an dem sich Sprachen unterscheiden. Am beispielhaftesten kann dies kontrastiv beobachtet werden. Es wird davon ausgegangen, dass in jeder Sprache eigene sprachstrukturelle Merkmale als ‚gefrorene‘ Konzeptualisierungsschemata fungieren, nach welcher Muttersprachler*innen die jeweilige präferierte Perspektive wählen.³² In Studien, bei denen flektierende Sprachen miteinander verglichen wurden, konnte bisher gezeigt werden, „dass sich nicht nur ein genereller Kontrast zwischen Sprachen mit und ohne Aspekt zu Unterschieden in der Informationsorganisation führte, sondern dass der jeweilige Grad der Grammatikalisierung der Aspektkategorie für diese Funktion maßgeblich ist“.³³ In Bezug auf die Versprachlichung von Prozessen unterschieden sich Sprachen also über die grammatische Markierung des Verbs, die den zeitlichen Ablauf oder Verlauf eines Prozesses ausdrückt. Nach aktuellem Kenntnisstand der kognitiven Linguistik wäre außerdem davon auszugehen, dass Aspektkategorien neben grammatischen Merkmalen auch konzeptuelle Strukturen wiedergeben, was sie folglich zu konkreten psychologischen Entitäten (Größe, Einheit) macht.³⁴

In einer Studie von Stutterheim und Carroll wurde Proband*innen mit englischer, deutscher und französischer Muttersprache, ein kurzer Stummfilm gezeigt, woraufhin sie aufgefordert wurden, das Geschehen Szene für Szene nachzuerzählen.³⁵ Auf die Frage „Was passiert?“ sollte nur mündlich geantwortet werden, um sich auf die Informationswiedergabe zu konzentrieren. Die Nacherzählung von Geschehnissen stellt dabei folgende Anforderungen auf:

- „Der Sprecher wählt aus der Menge der gespeicherten Informationen nur einen kleinen Teil zur Versprachlichung aus.
- Er hat Optionen bezüglich der Perspektivierung des dargestellten Sachverhaltes und muss auch hier wählen. Diese Optionen beziehen sich auf verschiedene Aspekte einer Situationsdarstellung: zeitliche Perspektivierung, Einstellungsbezug, Granularität, um einige wesentliche zu nennen.
- Konstruieren muss der Sprecher die Kohärenzrelationen zwischen den einzelnen dargestellten Sachverhalten.“

Bei der Konzeptualisierung von Aspekten können also verschiedene Faktoren eine Rolle spielen. Einen stellt die für die Erzählung wesentliche Perspektivierung dar. Sie hängt vom temporalen Zeitrahmen in dem eine Handlung stattzufinden scheint ab, wie auch den Phasen, die dabei durchlaufen werden. Es wird vermutet, dass eine blickpunktbezogene Verarbeitung kognitiven Materials in Beziehung zu den

³⁰ Vgl. ebd., S. 36

³¹ S. ebd., S. 36

³² Vgl. Mertins 2018, S. 11

³³ S. Stutterheim u. Carroll 2007, S. 37

³⁴ Vgl. Mertins 2018, S. 36

³⁵ Vgl. Stutterheim u. Carroll 2007, S. 37 f.

zu versprachlichenden Inhalten steht, was sich in der Selektion innerhalb des Raumkonzeptes äußert.³⁶ Sprecher*innen schauen also einen Raum, sei es zwei- oder mehrdimensional, mit einem bestimmten Konzept an, einem solchen, das daraufhin eine informative Versprachlichung ermöglicht. Dabei werden Dinge nach ihrer Wichtigkeit für den zu versprachlichenden Verlauf der Situation selektiert. Stutterheim und Carroll erkennen zwei Äußerungen „globaler Perspektivensetzung“: Einerseits die Auswahl des Ausgangspunktes, des Endpunktes und der Wege, zum anderen den räumlichen Referenzrahmen in Verbindung mit einer *origo* (Bezugnahme/ Deixis), auf die sich Wegpunkte beziehen.³⁷ Nach sprachvergleichenden Untersuchungen zeigt sich, dass die Auswahl der Perspektive von der „morphosyntaktischen Struktur von Lokalisationen in der einzelnen Sprache“ abhängig ist.³⁸ Am besten lässt sich diese Aussage anhand eines empirischen Beispiels verdeutlichen: Wird deutschen und englischen Muttersprachler*innen derselbe Videoclip gezeigt, in dem zwei laufende Frauen auf einer Straße, in Richtung eines Hauses, zu beobachten sind, würde von deutschen Muttersprachler*innen die Situation wie folgt geschildert: „Zwei Frauen laufen auf ein Haus zu.“ Beschrieben englischsprachige Proband*innen dieselbe Szene, verbalisierten sie: „Two girls are walking down the street.“ Der erkenntliche Unterschied liegt hier also in der Fokussierung, wobei es im Deutschen der Endpunkt und im Englischen der Verlauf des Ereignisses ist.³⁹ Anhand solcher Beobachtungen können Präferenzen erkannt werden, die jedoch keine absolut gültigen und ausschließlich verwendeten Prinzipien sein müssen.⁴⁰

Es ist zu vermuten, dass es die Organisation einzelsprachlicher Systeme ist, mit welcher die Wahl der Perspektive zusammenhängt. Die Prinzipien sind innerhalb der Sprachverarbeitung automatisierbar, somit einfacher und schneller zu produzieren, weshalb sie bevorzugt werden.⁴¹ Die Studien von Stutterheim und Carroll zeigen, im Vergleich von englischen, deutschen und französischen Sprecher*innen, dass dasselbe Geschehnis durch den mentalen Filter des Einstellungsträgers dargestellt werden kann: Die Wahl der Perspektive könnte beispielsweise an einem Protagonisten festgemacht werden, an welchem sich auch die temporale Referenz und Relation orientieren oder aus der Warte eines Erzählers folgen.⁴²

Als ein Grund für die Verschiedenheit der Äußerung und Perspektivenwahl in differenten Sprachen, lassen sich die Unterschiede in den grammatischen Systemen für die unterschiedlichen Strategien der Informationsgliederung vermuten. Um die These zu prüfen, die sich um die Aufmerksamkeitsverteilung und die Präferenzen des Informationsaufbaus erweitert hat, wurde in Studien unter anderem die Methode der Blickbewegungsmessung gewählt.⁴³ Mithilfe jener Methode wurden Sprecher*innen des

³⁶ Vgl. ebd., S. 39

³⁷ Vgl. ebd., S. 39 f.

³⁸ S. ebd., S. 39

³⁹ S. Schmiedtová 2011, S. 105

⁴⁰ Vgl. Stutterheim u. Carroll 2007, S. 41

⁴¹ Vgl. ebd., S. 42

⁴² Vgl. ebd., S. 49

⁴³ Vgl. ebd., S. 55

Englischen, Deutschen und Niederländischen einer vergleichenden Studie unterzogen, in der sie angeleitet wurden eine Reihe von kurzen Aktionen zu beschreiben, die als Videoclips angesehen wurden. Die Befunde der Blickbewegung zeigten „dass tatsächlich Unterschiede auf der Ebene der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung bestehen“.⁴⁴ Es wurde ebenfalls deutlich, dass Sprecher*innen von sogenannten Aspektsprachen bevorzugt dynamische Ereigniskomponenten fokussieren, während sie das Geschehen verbalisieren. Sprecher*innen einer Sprache ohne grammatischen Aspekt fokussieren dagegen stärker Ereigniskomponenten, die den Beginn oder Endpunkt eines Ereignisses darstellen können, beispielsweise Objekte als Ziel einer Handlung oder Bewegung. Dabei konnte festgestellt werden, dass die sprachspezifische Aufmerksamkeitsverteilung ebenfalls einen Effekt auf die Memorisierung des Versprachlichten hat: Die Teilnehmer*innen konnten sich an die verstärkt fokussierten Ereigniskomponenten besser erinnern.⁴⁵ Da Perspektive beispielsweise auf einen Protagonisten oder ein Objekt gerichtet wird, werden diese auch eher abgespeichert.

Wie die grammatische Struktur Einfluss üben kann, lässt sich anhand von folgendem Beispiel erklären: Sprecher*innen des Englischen, einer Aspektsprache, verfügen unter anderem über die Progressivkonstruktion, die es ihnen ermöglicht temporäre Zustände einer Situation zu markieren (z.B.: *I am living in a small flat.*). Durch die *ing-* Form können Sprecher*innen des Englischen Situationen enkodieren, während man im Deutschen eigentlich nicht über diese Form verfügt. Im Deutschen Aspektsystem wird währenddessen „nur optional und periphrastisch markiert“, wie etwa durch adverbiale Modifikatoren (z.B.: *zurzeit, gerade*) oder der sogenannte Rheinische Verlaufsform (z.B.: *Er war am essen*).⁴⁶ Daher ist zu vermuten, dass im Deutschen Ereignisse präferiert aus der holistischen Perspektive (Einbeziehen eines Endpunktes) verbalisiert werden. Obwohl das Niederländische dem Deutschen typologisch stark ähnelt, wird beispielsweise die niederländische Verlaufsform (*aan het + V-INF zijn*) in bestimmten Kontexten obligatorisch verwendet.⁴⁷ Blickbewegungsstudien von Flecken, Stutterheim und Carroll können belegen, dass Sprecher*innen des Englischen und des Niederländischen sich „ausschließlich auf den Verlaufsprozess eines Ereignisses konzentrieren, unabhängig davon, ob eine rechte Grenze dabei vorhanden ist oder nicht“.⁴⁸

Durch die vorgelegten Studienergebnisse und Erkenntnisse kann jene These verdeutlicht werden: Die Struktur der Sprache beeinflusst die Wahl der Perspektive, die fast automatisch während des Verbalisierungsprozesses abläuft. Anders: Die kognitiven Repräsentationen der Welt lassen sich im Wesentlichen auf Sprache zurückführen. Jene präferierte Perspektivwahl ist mit der Muttersprache verknüpft erlernt und kann für eine neu erworbene Sprache nur schwerlich mit erworben werden.⁴⁹ Auch als Sprecher*innen auf muttersprachlichem Niveau der zusätzlich erworbenen Sprache (L2) bleiben die Präferenzen der ersten erlernten Sprache (L1) vorhanden, wie unter anderem Arbeiten von Stutterheim,

⁴⁴ S. ebd., S.56 / S. 122

⁴⁵ Vgl. Bepperling u. Härtl 2013, S. 8

⁴⁶ S. ebd., S. 8

⁴⁷ Vgl. Mertins 2018, S. 57

⁴⁸ S. ebd., S. 58

⁴⁹ Vgl. Schmietová 2011 et al.

Carroll und Klein aus dem Jahr 2006⁵⁰ und 2009⁵¹, sowie Prof. Barbara Mertins aus dem Jahr 2011⁵² belegen können.

2.5 Sprache und Raum

Inwieweit sind diese Punkte nun für die Wahrnehmung von Kunst relevant? Hierfür soll folgend die Beziehung von sprachlichen Strukturen und räumlichen Konzepten kurz dargelegt werden.

Festzustellen ist, dass die Art der Wahrnehmung Folgen für die Versprachlichung hat, denn Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen wählen, wie zuvor erläutert, eine differente Perspektive und versprachlichen das Wahrgenommene innerhalb der Möglichkeiten ihres Sprachraums. Um über Dinge der gegenständlichen Welt sprechen zu können, setzen wir sie in Beziehung zueinander, beispielsweise in räumliche. Man nutzt dazu Entitäten, die in Beziehung zu anderen Dingen stehen oder an einem Ort lokalisierbar sein können. Um über räumliche Eigenschaften sprechen zu können, müssen diese über einen Reiz zunächst erst erfahren werden. In der bildenden Kunst könnte dies visuell, akustisch und haptisch geschehen. Hier kann ein Objekt oder eine Skulptur in Beziehung zum Raum gestellt werden oder selbst Raum eröffnen, aber auch zweidimensionale Werke kreieren einen Raum.

Christopher Habel und Christiane von Stutterheim setzen in einer Einleitung (2000) zur Thematik „Sprache und Raum“ an der linguistischen Perspektive Jackendoffs an, die im Rahmen einer Konzeption repräsentationeller Modularität entwickelt wurde:

„Konzeptuelle Strukturen, die einzelsprachunabhängig sind, bilden die Schnittstelle zwischen sprachlichen Strukturen einerseits und perzeptions- bzw. aktions-orientierten Repräsentationen andererseits.“⁵³

Im Hinblick auf Sprachproduktion wird vorgeschlagen, vier Bereiche von Repräsentationen und Prozessen zu unterscheiden, die in Schritten aufeinander aufbauen. Zunächst müsse, vorrangig durch visuelle Reize und deren Verarbeitung, eine Verbindung zwischen der umgebenden Welt und der inneren Welt, der mentalen Repräsentation dieser Welt, hergestellt werden. Auf diese Grundlage würde während der Verbalisierung zurückgegriffen. Die Konzeptualisierung stelle nun den zweiten Schritt dar. Sie nutze die Grundlage der räumlichen Repräsentation in Bezug auf die zu lösende sprachliche Aufgabe, um eine spezifische konzeptuelle Struktur zu bilden. Dies wird als „konzeptuelle Repräsentation“ benannt.⁵⁴ Letztlich würde im Gesamtprozess der Sprachproduktion, die konzeptuelle Struktur in eine sprachliche Struktur, den Text, gewandelt, welcher nun artikuliert oder verschriftlich zum Ausdruck gebracht werden kann. Stutterheim und Habel merken an, dass der „Text selbst als eine abstrakte Struktur, der von seiner medien-spezifischen physikalischen Realisierung zu unterscheiden ist“, zu betrachten sei. Hiermit

⁵⁰ Vgl. Stutterheim u. Carroll 2006 et al.

⁵¹ vgl. Stutterheim, Carroll u. Klein 2009 et al.

⁵² Vgl. Schmiedtová 2011 et al.

⁵³ S. Habel u. Stutterheim 2000, S.1

⁵⁴ S. ebd., S. 1

wird die Übertragung von räumlichen Informationen in eine sprachliche Darstellung beschrieben.

Dabei stellt sich die Frage, wie diese räumliche Repräsentation beeinflusst ist. Es wird angenommen, dass das Wahrgenommene bereits Prozessen der Selektion, der Perspektivierung und der Linearisierung unterliege und auf die Basisrepräsentation des Sprechers/ der Sprecher*in zurückgreift. Während des Sprachproduktionsprozesses werden die Kenntnisse „über räumliche Sachverhalte einer sprachbezogenen Verarbeitung unterzogen“. Die geplante Versprachlichung einer räumlichen Konstellation verlangt nach einer Entscheidung in einer Vielzahl von Konzeptualisierungsoptionen: Zunächst sind die einzelnen Lokalisationen zu betrachten, die im ersten Schritt selektiert werden. Ein Objekt wird aus der mentalen Repräsentation ausgewählt, um es als „Thema“ in Bezug zu einem weiteren „Relatum“ zu setzen.⁵⁵ Hierzu muss eine Perspektivenwahl getroffen werden, um beispielsweise Komponenten in statischer oder dynamischer Form darstellen zu können, aber auch das Abstecken eines Referenzrahmens. Stutterheim und Habel stellen fest:

„Die Entscheidung für eine deiktisch oder intrinsisch verankerte Lokalisation ist nicht sachverhaltsbedingt, sondern eine Option, die im Prozess der Konzeptualisierung entschieden werden muss. Auch die Zuweisung der Rollen Relatum oder Thema zu den einzelnen Objekten ist perspektivenabhängig, d.h. unterliegt Prinzipien, die sich nicht zwingend aus den Eigenschaften der primären räumlichen Repräsentation ergeben.“⁵⁶

Hinzukommt, dass das zu Versprachlichende als Fluss in seiner Progression verständlich gemacht werden muss, also für den/ die Gegenüber einen verständlichen und akzeptablen Text ergibt, was „eine prinzipiengeleitete Verkettung von Topik- und Fokuskomponenten“ verlangt.⁵⁷ Sprecher*innen müssen und können dazu auf das ihnen zur Verfügung stehende einzelsprachliche Repertoire zurückgreifen, was individuell sogar beschränken könnte. Sprachen variieren in ihrer Darstellung von Zeitlichkeit und Lokalisierung, betrachtet man bloß die Bedeutung des Aspekts und die sich darin manifestierenden sprachspezifischen Unterschiede, indem der Sprecher/die Sprecher*in die in der jeweiligen Sprache zu Verfügung stehenden Konstruktionen nutzt. Diesbezüglich stellt Prof. Barbara Mertins eine zentrale These auf:

„Wird in einer Sprache (A) ein bestimmtes Konzept grammatisch enkodiert und wird es häufig und systematisch verwendet, dann wird die Aufmerksamkeit des Sprechers mit großer Wahrscheinlichkeit auf die visuellen Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses gelenkt, die mit diesem Konzept in Verbindung stehen. Wird dasselbe Konzept in einer anderen Sprache (B) lexikalisch oder durch Periphrasen enkodiert und kommt es nicht häufig bzw. nicht systematisch zum Einsatz, dann richtet sich die Aufmerksamkeit des Sprechers möglicherweise nicht oder zumindest nicht im gleichen Ausmaß auf die betreffenden Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses.“⁵⁸

Wird ein Ereignis also nicht in der Muttersprache geäußert, nutzen Sprecher*innen trotzdem das ihnen innewohnende Konzept der Muttersprache, um es zu enkodieren, was dabei gleichzeitig die Aufmerksamkeit in differentem Ausmaß auf Merkmale des Ereignisses richtet.

⁵⁵ S. ebd., S. 2 f.

⁵⁶ S. ebd., S. 3

⁵⁷ S. ebd., S. 3

⁵⁸ S. Mertins 2018, S. 94 f.

Die von Mertins durchgeführten Studien setzen deshalb den Schwerpunkt auf eine sprachvergleichende Analyse unter Verwendung von Eye-Tracking. Hierfür wurde die Ereigniskonzeptualisierung in sieben verschiedenen Sprachen durch Videoclips studiert.⁵⁹ Dabei konnte erkannt werden, dass sich die Sprecher*innen in der Ausrichtung auf temporale Merkmale von Ereignissen in ihrer Aufmerksamkeit, bei der Versprachlichung und der Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen unterscheiden.⁶⁰ Auch wenn Sprachen über einen grammatischen Aspekt verfügen, zeigt sich, dass sie sich im Gebrauch und der Enkodierung unterscheiden. Als ein Beispiel kann das Tschechische und Russische genannt werden: Wird ein zielgerichtetes Bewegungsereignis beschrieben, kann in beiden Sprachen das Mittel einer imperfektiven Verbform gewählt werden, im Russischen ist sie jedoch in einem Kontext hinsichtlich des Aspekts markiert, im Tschechischen dagegen nicht.⁶¹ Sprecher*innen mit einer Muttersprache ohne Aspekt fokussierten bei der Betrachtung des Videoclips visuell den Endpunkt in höherem Grad, auch wenn dieser im Verlauf nicht erreicht wurde. Auch das Tschechische wird somit nicht zu den Sprachen gezählt, die den Bewegungsverlauf als Teilphasen eines Ereignisses beschreiben. Die zuvor erwähnten Perspektivierungsmöglichkeiten lassen sich also nach der Bedeutung des grammatikalischen Aspekts unterscheiden. Sprecher*innen, deren Muttersprache über eine Aspekt-Markierung durch Verbalkategorien und –merkmale verfügt, müssen jenen Aspekt in der Planung ihrer Verbalisierung berücksichtigen und dahingehend die relevanten Ereignisphasen vorrangig betrachten. Sprachen, die über keine solche Aspekt-Markierung verfügen, betrachten zumeist Situationen aus holistischer Perspektive, sie verfügen jedoch über andere lexikalische Mittel, um ebenfalls ein Ereignis in Phasen gliedern zu können. Dies konnte die Studie von Prof. Mertins durch Blickbewegungsmuster, als auch die versprachlichten Bewegungsphasen belegen.⁶² Dabei ist zu betonen, dass sich Aspektsprachen nicht als in ihrer Umsetzung identisch abdecken lassen, sondern sich in der Art der grammatikalischen Äußerung unterscheiden, wie anhand von Tschechisch und Russisch innerhalb der slawischen Sprachgruppe deutlich gemacht werden konnte. Um Planungsprozesse auf der Ebene der Konzeptualisierung bei der Sprachproduktion zu erleichtern, wird die Perspektive begünstigend nach unterschiedlichen grammatischen Systemen gewählt. Auch wenn jene Präferenzmuster zweckdienlich sind, sind sie keine deterministischen Zustände innerhalb der Sprachproduktion. Die zuvor erläuterten Studienergebnisse können zeigen, dass bestimmte sprachliche Präferenzen zu erkennen sind, „wie Sprecher einen visuellen Reiz beim Konzeptualisierungsprozess in der Versprachlichung dieses Reizes wahrnehmen“.⁶³ Jene Konzepte selektieren, filtern und beeinflussen die Perspektive und Grad der Aufmerksamkeit innerhalb eines Raumes, je nach Situation.

Kurz und vereinfacht könnte es also heißen: Die Grammatik der Muttersprache beeinflusst das Denken und das Sehen von Sprecher*innen. Die konzeptuellen Muster, mit welchen die Einnahme von

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 95

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 98

⁶¹ Vgl. ebd., S. 101

⁶² Vgl. ebd., S. 125 f.

⁶³ S. ebd., S. 131

präferierten Perspektiven einhergeht, behalten Sprecher*innen auch in neuerworbenen Sprachen bei. Dabei ist davon auszugehen, dass die Deutung eines Ereignisses von der eingenommenen sprachabhängigen Perspektive gesteuert würde.

Die in diesem ersten Kapitel zusammenfassend dargestellten Konzepte von Sprache und Kognition bilden die Grundlage für die in dieser Arbeit zu untersuchenden Hypothesen. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Seeing-for-Speaking-Hypothese und die Zusammenhänge zwischen Sprache und Kognition auf das Sehen und Kommunizieren mit und über Kunst bezogen. Hierzu gilt es im folgenden Kapitel den Begriff der bildenden Kunst, des Kunstwerks und der Kommunikation im sozialen Teilsystem um die Kunst zu erfassen.

3. Sprechen mit und über Kunst

Im folgenden Kapitel wird eine Definition von Kunst und dem Kunstwerk an sich umrissen, um darauf aufbauend auf die Sprache innerhalb des Kunstsystems eingehen zu können. Es werden sprachlich zu bearbeitende Aufgaben aufgeführt, die einen Zugang und eine Vermittlung von Kunstwerken ermöglichen. Die sprachliche Umsetzung der Aufgaben bietet weiterhin einen Ansatzpunkt, der in Bezug auf die Perspektive und sprachlichen Mittel untersucht werden kann.

3.1 Das Kunstwerk

Dieser Teil der Arbeit möchte erläutern, weshalb bildende Kunst als Gegenstand dieser Arbeit und nicht allgemein Bilder, wie beispielsweise Werbeplakate, gewählt wurde. Es soll in erster Linie darum gehen, Weltkunst zu betrachten, da das Sprechen über und mit Kunst eine ganz eigene Dynamik - ein ganz eigenes System - umfasst.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von kulturellen Gegenständen erscheint es als grundlegend, ein Verständnis für die kontextuelle Beschaffenheit von Kunstwerken zu sensibilisieren. Dies könnte vor allem bedeutend innerhalb der Kunstvermittlung sein. Mit dieser Arbeit wird angestrebt einen Beitrag zu leisten, der einen Zugang zu einer inklusiven und interkulturellen Kunstvermittlung zu ermöglichen, der für einen offenen und zeitgemäßen Kunstunterricht im Kontext von Schule benötigt wird. Deshalb steht zunächst das Kunstwerk an sich im Fokus. Darauf folgend soll Kunstkommunikation als eigenes System erläutert werden, um letztlich die Erkenntnisse der vorangegangenen Teile gemeinsam in den Blick zu fassen.

Was macht ein Bild oder einen Gegenstand zu einem Kunstwerk? Micheal Hauskeller, Professor

für Philosophie an der Universität Liverpool, betrachtet in *Was ist Kunst?* (2013) verschiedene Positionen der Ästhetik von der Antike bis in die Gegenwart. In Anlehnung an die Position Arthur C. Dantos erfolgt jene Sichtweise, die es für den Verlauf dieser Arbeit vermag, ein Verständnis eines Konzepts von Kunstwerken zugänglich zu machen:

„Ein Kunstwerk hat Eigenschaften, die ein gewöhnlicher materieller Gegenstand nicht hat, jedoch unsichtbare. Wenn ich weiß, worüber es ist, verändert sich vielleicht meine Wahrnehmung, aber nicht derart, daß ich nun etwas sehe, was mir vorher entging. Wenn ich etwas anderes sehe, dann deshalb, weil an die Stelle eines bloßen Dinges ein Kunstwerk getreten ist. Das Ding wird zur Kunst durch die Möglichkeit seiner Interpretation. Läßt etwas keine Interpretation zu oder bedarf es ihrer nicht, kann es sich nicht um Kunst handeln.“⁶⁴

Es benötigt also die aus dem Gegenstand erwachsene Bedingung einer Interpretation, die eine Sache zu einem Kunstwerk formt, genauso wie es in Beziehung zur Welt zu bringen, sei es über den Titel, den historischen oder örtlichen Kontext. Ein Beispiel, das diese Aussage nahezu überspitzt verkörpert, wären die sogenannten *Readymades* oder *Objets Trouvés*, die vor allem durch Marcel Duchamps geprägt wurden. Das Kunstwerk ist um eine Ebene erweitert, welche ein Abbild oder ein Gegenstand in seinem vorgesehenen Nutzen nicht verkörpert.

Niklas Luhmann ergründet in seinem Werk *Die Kunst der Gesellschaft* (1997) die Wahrnehmung und Ausdrucksweisen im Zusammenhang mit Kunst. Er erkennt einen ästhetischen Kunstbegriff, der es erlaubt die Welt zu repräsentieren.⁶⁵ Was er als Anschauung benennt, ist die Wahrnehmung im Bewusstsein, welche er als eine „wahrgenommene Welt“ in der „Gesamtheit der Eigenwerte neuropsychologischer Operationen“ enttarnt.⁶⁶ Er stellte bereits fest:

„Wir wissen zwar heute, daß diese Außenwelt eine eigene Konstruktion des Gehirns ist und nur durch das Bewußtsein so behandelt wird, als ob sie eine Realität »draußen« wäre. Ebenso ist bekannt, wie stark Wahrnehmung durch Sprache vorstrukturiert wird.“⁶⁷

Er zieht daraus ebenfalls den Schluss, dass für eine soziale Kommunikation eine Art „Weltgewißheit“ konstruiert werden müsse, die es erst ermöglicht „in diese Welt selbsterzeugte Ungewißheit, Merkwürdigkeit“ und Überraschungen einzubauen.⁶⁸ Sprache und die soziale Konstruktion der Welt schafft somit eine gemeinsame Basis für allgemeine und verständliche Kommunikation und Erschließung von Welt eines Sprach- und Kulturkreises. Luhmann nutzt den Begriff der Anschauung, der nichts anderes als „selbstveranlasste Wahrnehmungssimulation“ bedeutet und sich durch „die Benutzung der Medien Raum und Zeit definiert“.⁶⁹ In Bezug auf Kunst bedeutet dies für Luhmann, dass erst in der Form von Anschauung Kunst die Möglichkeit gewinne, die imaginäre innere Welt in die Lebenswelt hinein zu konstruieren, wobei es einen auslösenden Faktor benötige.⁷⁰ Anders gesagt, kreierte der Mensch als soziales Wesen mit einer verbindenden Sprache einen gemeinsamen Mythos von Welt, über die es ihnen

⁶⁴ S. Hauskeller 2013, S. 101

⁶⁵ Vgl. Luhmann 1997, S. 16

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 15

⁶⁷ S. ebd., S. 16

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 15

⁶⁹ S. ebd., S. 16 f.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 17

möglich ist zu kommunizieren. Kunst bringt die subjektive Anschauung von einer inneren imaginären Welt in eine für andere sichtbare gemeinsame Welt. Luhmann stellt jedoch infrage, ob es möglich sei, die eigene Wahrnehmung durch Kommunikation auszudrücken und anderen zugänglich zu machen:

„ Wenn Bezeichnung möglich ist und gleichsam als Ersatz für Zugang funktioniert, heißt das nur, daß Bezeichnungen kommunikationsintern prozessiert werden können. (...); aber wenn es für sprachliche Kommunikation gilt, gilt es erst recht für nichtsprachliche Kommunikation. Es gibt anders gesagt, kein Realitätskontinuum, auf dem Umweltsachverhalte ins System überführt werden könnten.“⁷¹

Der Sprache ist es nur möglich, über Wahrnehmungen zu kommunizieren, aber nicht sie anderen zugänglich zu machen.⁷² Man kann also dasselbe wahrnehmen, unterscheidet sich jedoch in der Art es aufzunehmen, zu äußern und zu bewerten. Luhmann stellt fest, dass innerhalb der Kommunikation immer ein Austausch von Selbst- und Fremdreferenz stattfindet, von Mitteilung und Information, unter Bedingungen, die ein gegenseitiges Verstehen ermöglichen.⁷³ Diese Bedingungen sind soziale und kulturelle Abkommen, wie Sprache und Konventionen. Die Fähigkeit zu „Wahrnehmung, Imagination, Anschauung“ erkennt Luhmann als Sonderqualitäten des Bewusstseins an.⁷⁴

Das Kunstwerk an sich, bedingt somit der Interpretation, ein darüber sinnen, Emotionen und Kontexte erfragen und erfahren, ein Erschließen mehrerer Welten. Dies bedeutet: ohne Kommunikation keine Kunst. Es stellt sich also die Frage, ob ohne ein kulturelles Vorwissen Kunst auf all ihren Ebenen erfassbar wäre. Wenn es also dazu kommt über Kunst zu sprechen, dann wird gleichzeitig immer auch über das System von Kunstwerken gesprochen, in das zugleich die Prägungen des Sprechers/ der Sprecherin „durch kollektives kulturelles Wissen, invisibilisierte Kanonisierungen (Werte und Normen), soziale Distinktionsinteressen und Ansprüche auf »symbolisches Kapital« (im Sinne P. Bourdieus)“ einfließen.⁷⁵

3.2 Kunst als soziales System

Um mit und über Kunst sprechen zu können, muss Kunst als System betrachtet werden.

Kunst umfasst ein Sozialsystem, ohne das Kunst nicht stattfinden könnte. Durch Kommunikation, Aktivitäten, handelnde Akteure und Objekte, „die durch ihre Interrelationen einen systematisch geordneten sozialen Zusammenhang bilden und erhalten“ erwächst es als soziales System.⁷⁶ Jenes hat sich historisch entwickelt und bleibt dynamisch durch die Weiterentwicklung von Gesellschaft. Was zuvor im europäischen Raum, beispielsweise von Religion und Regierungsmächten, bestimmt wurde, hat sich von diesen vorrangigen Zwecken der Abbildung und Dokumentation gelöst. Kunst, als Werk

⁷¹ S. ebd., S. 21

⁷² Vgl. ebd., S. 20 f.

⁷³ Vgl. ebd., S. 23

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 23

⁷⁵ S. Block u. Funk 1995, S. 24

⁷⁶ S. ebd., S. 14

und als Sozialsystem, stellt sich eigenständig geforderten Aufgaben. Die Referenzen, wie auch die Rezipienten sind frei gewählt, nach Neigung und Moden. Da der Kunst zudem ein nicht unbeachtlicher wirtschaftlicher Aspekt entspringt, eröffnet dies ebenfalls eine Notwendigkeit von Gesprächen über Werke. Anlässe, wie Ausstellungen und Präsentationen an dazu bestimmten Orten, bringen die Öffentlichkeit und die Werke zusammen. In diesem Zuge entsteht die Kunstkritik, die versucht „die Kluft zwischen Theorie und Praxis sowie die zwischen Künstlern und anonym werdenden Rezipienten zu überbrücken“ und „dabei die jeweiligen philosophischen Theorien der Zeit auf die Kunst anzuwenden“.⁷⁷ Kunstkritik formuliert hier nur einen Punkt am Rande, der ein Teil von Kunstkommunikation darstellt. Folgend soll jedoch darauf eingegangen werden, welche Position die Sprache für das Kunstwerk und seine Vermittlung besetzt.

Siegfried J. Schmidt schreibt über die Funktion von Sprache im Kunstsystem:

„Die Umorientierung des Kunstwerks von Abbild, Wahrheit und moralischer Belehrung auf ästhetische Form und Werkautonomie löst die Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten von der Verpflichtung auf gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeitsmodelle und eröffnet damit fast unbegrenzte Spielräume subjektiven Handelns und Erlebens, von Utopie und Experiment, die allerdings durch die Fiktionsklausel auf das Kunstsystem beschränkt werden.“

Die Möglichkeiten und Ansätze von Interpretation unterliegen einem Wandel, der sie erweitert und zunehmend nach dem Subjekt und seinen Werten ausrichtet. In diesem Pluralismus von Ansichten kommt der Kunstvermittlung somit eine wachsende Bedeutung zu. Kunstkommunikation besetzt darin eine zentrale Rolle. Klar ist: „Sprache dient als Instrument der kommunikativen Thematisierung der Tautologie: Kunst ist Kunst.“⁷⁸ Kunstwerke fungieren dabei als Spiegel eines kollektiven kulturellen Wissens, und damit auch Reflexion über die eigenen Kultur. Erst durch Kommunikation behauptete sich das Kunstsystem in der Gesellschaft.⁷⁹ Auch wenn Kunst eine gesellschaftliche Größe ist, ist sie gleichermaßen selbstreferentiell. Auch nach der Ansicht Niklas Luhmanns ist die „Spannung zwischen Selbstreferenz und gesellschaftlicher, also kommunikativer Relevanz der Kunst“ zentral.⁸⁰

„Das Kunstsystem ist gemäß Luhmann ein selbstreferentielles System, dessen Elemente Kommunikationen sind. Die kommunikativen Elemente der Kunstwerke sind Formen oder Beobachtungen, die aufeinander verweisen.“⁸¹

Das Kunstsystem steht in der Gesellschaft, aber Kunst nimmt ausschließlich auf sich selbst Bezug, so Luhmanns These.⁸²

Wie im Kunstsystem, aber auch im Alltag mit und über Kunst kommuniziert wird, soll im Folgenden erläutert werden.

⁷⁷ S. ebd., S. 16

⁷⁸ S. ebd., S. 17

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 18

⁸⁰ S. Koller 2007, S. 16

⁸¹ S. ebd., S. 15

⁸² Vgl. ebd. S. 17

3.3 Kunstkommunikation

Zentral kann festgestellt werden: Kunst ist sozial und ebenfalls ein genuin gesellschaftlicher Bereich, „eine Kommunikationsart unter anderen gesellschaftlichen Kommunikationsarten, die in einem engen Beziehungsgeflecht mit der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft usw. steht. Kunst als System ist strukturell an ihre Umwelt gekoppelt“.⁸³ Lange Zeit wurde diesen Aspekten in der Linguistik jedoch wenig Beachtung geschenkt.⁸⁴

Der Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Heiko Hausendorf (1959) setzt daran an, den gesamten Erscheinungsbereich der Kommunikation über Kunst zu erfassen. Im folgenden Abschnitt werden deshalb die Arbeiten von Hausendorf et al. zum Gegenstand, um Kunstkommunikation näher zu beleuchten. Kunstkommunikation wird dabei im Sinne kunstsoziologischer Auffassungen zum eigenständigen Gegenstandsbereich, der ebenso wie andere funktional ausdifferenzierten Formen gesellschaftlicher Kommunikation (Rechts-, Gesundheits- oder Wirtschaftskommunikation), aufzufassen ist.⁸⁵ Betrachte man Kunstkommunikation und Kunstwissenschaft, so fänden sich darin ebenfalls Fachsprachlichkeit und eigene auszeichnende Merkmale wieder.

Hausendorf positioniert seine Arbeit mit dem Fokus auf den sozialen Zusammenhang der Kommunikation mit und über Kunst. Er bezeichnet es „als auf das Erleben und Behandeln von Welt als Kunst spezialisiertes, mehr oder weniger autonomes gesellschaftliches Teilsystem“.⁸⁶ Das Kunstsystem setze sich dabei aus Mitgliedschaften in zu diesem Zweck entwickelten Organisationen zusammen, mit eigens geschaffenen Räumen (wie Kunstvereinen, Galerien, Künstlerwerkstätten, Ateliers und Museen), in denen „die Welt anhand einer für die Kunstkommunikation konstitutiven Leitunterscheidung (wie schön vs. hässlich oder stimmig vs. nicht stimmig) zu beobachten, zu thematisieren und zu verstehen“ sei.⁸⁷ Innerhalb jener Räume und durch eine voraussetzungsreiche Kommunikationspraxis wird darüber entschieden, was als Kunstwerk behandelbar, erlebbar und besprechbar sein könne. Bislang wurde oft die Kommunikation über Kunst mit Kunstkommunikation gleichgesetzt, jedoch beinhalte sie vor allem das Kommunizieren mit und durch Kunst.⁸⁸ Das soziale Feld der bildenden Kunst umfasst die „organisierte Kommunikation von Experten (Künstlern), Agenten (Kunstvermittlern) und Klienten (Kunstinteressierten)“ wie auch „die anwesenheits- oder erreichbarkeitsbasierte Kommunikation unter Laien“ und Interessierten.⁸⁹

Der Sprache kommt innerhalb des Kunstdiskurses eine konstituierende Rolle zu, ohne die der Kontakt mit dem Kunstwerk nur eingeschränkt möglich wäre. Zwar könne und müsse ein Kunstwerk in

⁸³ S. Koller 2007, S. 14

⁸⁴ Vgl. Hausendorf 2011, S. 509

⁸⁵ vgl. Hausendorf u. Müller 2016, S. 3

⁸⁶ S. ebd., S. 4

⁸⁷ S. ebd., S. 4

⁸⁸ Vgl. Hausendorf u. Müller 2015, S. 436

⁸⁹ S. ebd., S. 437

seiner Gänze nicht sprachlich vermittelt werden, genau jener Punkt sei aber wiederum ein kennzeichnender Part der Kunstkommunikation. Es ist nicht nur die Kommunikation über das Kunstwerk, sondern im Besonderen wie mit und durch das Kunstwerk kommuniziert werden kann:

„Kunstkommunikation geht nicht in sprachlichen Erscheinungsformen auf. Es gibt sie auch und gerade im Moment der (einsamen) Wahrnehmung eines Kunstwerks, in dem nicht gesprochen und zugehört wird. Gleichwohl ist auch und gerade diese (stille) Wahrnehmung von Kunst niemals voraussetzungslos, sondern hochgradig anspruchsvoll und grundsätzlich „kommentarbedürftig“ (Gehlen 1986), wie viel oder wie wenig man auch immer von einem Kunstwerk ‚verstehen‘ mag und will.“

Durch Sprache jedoch würde das Kunstwerk erst konstituiert. Dem Kunstsystem und den dazugehörigen Akteuren, Institutionen und Räumen komme eine, von Hausendorfer als Sprachspiel bezeichnete, bestimmte kommunikative Art und Weise zu, die das Kunstwerk hervorbringt. Hausendorfer bestimmt, aufgrund von empirischen Beobachtungen, fünf sprachlich zu bearbeitende Aufgaben unterschiedlicher Erscheinungsformen von Kunstkommunikation, „die für die Praxis (...) zentral sind und die in unterschiedlichen Varianten und Kombinationen auftreten“⁹⁰:

Bezugnehmen (Worum geht es?)

Beschreiben (Was gibt es zu sehen?)

Deuten (Was steckt dahinter?)

Erläutern (Was weiß man darüber?)

Bewerten (Was ist davon zu halten?)⁹¹

Die Aufgaben forderten ein bezeichnendes kommunikatives Agieren, das sich auf diese spezifische Frage- und Problemstellung bezöge. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit erscheint besonders die Aufgabe des Beschreibens und damit in Verbindung stehendem Bewerten von zentralem Interesse. Zunächst soll jedoch festgehalten werden, dass in jene Aufgaben Aspekte der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte hineinspielen und folglich Einfluss auf die Bearbeitung der Aufgaben nehmen können. In diesem Zusammenhang soll von dem Medium ‚Bild als Kunstwerk‘ ausgegangen werden, dass im ersten Schritt beschrieben wird und damit in den Kunstdiskurs einzieht. Durch das Erzählen im nächsten Schritt erhalte es einen Sinnzusammenhang und einen Status innerhalb der Kunstgeschichte, was dem Werk Bedeutung verleihe. Durch das Argumentieren im letzten Schritt könne das Werk als institutionell zu sicherndes Wissen anerkannt werden.⁹² Die sprachlichen Mittel des Deutens, Erläuterns, Bewertens und Beschreibens von Kunst(-werken) und das Bezugnehmen auf Kunst(-werke) können als typisch und auszeichnend für die Kunstkommunikation begriffen werden.

Hausendorf stellt fest, dass sich mit der Kunstkommunikation in der Neuzeit ein „auf das Erleben und Behandeln von Welt als Kunst“ spezialisiertes, eigenständiges und gleichrangiges Teilsystem

⁹⁰ S. Hausendorf u. Müller 2016, S. 5

⁹¹ S. ebd., S. 6

⁹² Vgl. ebd., S. 6

entwickelt habe.⁹³ Im Kunstsystem an sich hätten sich Organisationen herausgebildet, in denen Mitglieder in dafür eigens geschaffenen Räumen agieren und „die Welt anhand einer für die Kunstkommunikation konstitutiven Leitunterscheidung (wie „schön“ vs. „hässlich“ oder „stimmig“ vs. „nicht stimmig“) zu beobachten, zu thematisieren und zu verstehen“ suchen.⁹⁴ Diese Voraussetzungen seien, was eine Kunstkommunikationspraxis erst ermögliche. Letztlich ist festzuhalten, dass Kunstkommunikation nicht das Sprechen über Kunst ist, sondern darauf verweisen soll, „dass und wie in unserer Gesellschaft mit und durch Kunstwerke(n) kommuniziert werden kann“⁹⁵.

Für diese Arbeit ist jedoch einzugrenzen, dass es nicht um die Sprache der Kunst oder der Kunstwissenschaft und ihren Diskurs an sich geht, sondern wie in der Kommunikation über Kunst, Kommunikation durch Kunst ermöglicht und wahrscheinlich gemacht werden kann. Dabei soll an der Frage angesetzt werden, wie mit und durch Sprechen und Zuhören etwas sinnlich Wahrnehmbares „durch Schreiben und Lesen als Kunstwerk in die Welt“ kommen?⁹⁶ So drängt sich zudem die Frage auf, wie wiederum das sprachliche System die Wahrnehmung und Beschreibung eines Kunstwerkes beeinflussen könnte. Hierzu soll folgend, im Sinne Hausendorfs, die der Kunstkommunikation eigene Pragmatik und Semantik betrachtet werden, wie ebenfalls musterhaft auszeichnende linguistische Mittel.

3.4 Kommunikation mit dem Kunstwerk

Es ist gerade die Kommunikation vor einem Kunstwerk selbst, die sich beispielsweise im Rahmen einer Ausstellung oder einer Unterrichtseinheit in der Schule ergeben könnte. Im Moment der Wahrnehmung wird mit dem Kunstwerk selbst kommuniziert. Man betrachtet es und es ruft ohne jegliches kunstwissenschaftliches Wissen Emotionen und Assoziationen hervor. Aber auch durch das Kunstwerk kann etwas auf eine ganz eigene Art und Weise kommuniziert werden, was mit Sprache nicht erfassbar scheint. Vergleichbar mit Musik oder Literatur, wird etwas über Dinge zu verstehen gegeben ohne zu Sprechen. Kunstwerke kommen dabei in Teilen ohne Schrift aus. Kunstkommunikation ist zudem nicht auf Interaktion und Kopräsenz angewiesen.

Das Vorhaben dieser Arbeit ist jedoch die Betrachtung von Kunstkommunikation durch sprachlichen Ausdruck, denn final sollen der Aspekt der Mehrsprachigkeit und der Einfluss von Sprache auf das Sehen betrachtet werden. Jedoch soll an dieser Stelle das Wesen von Kunst in seiner Gesamtheit anerkannt werden und nicht ungeachtet bleiben.

⁹³ S. ebd., S. 6

⁹⁴ S. Hausendorf 2011, S. 510

⁹⁵ S. ebd., S. 510 f.

⁹⁶ S. ebd., S. 511

3.5 Sprache der bildenden Kunst

Als zu untersuchende Natur der sprachlichen Kunstkommunikation sollen folgend die bereits erwähnten Strategien und Verfahren zur Kunstvermittlung näher betrachtet werden. Wie können sich also die sprachlichen Erscheinungsformen in einem Gespräch über ein Kunstwerk manifestieren? Inwieweit ist der oder die Sprecher*in von dem eigenen Lexikon und Grammatik der Sprache determiniert? Hausendorf stellt fest:

„Aufgaben, Mittel und Formen sind in einem strikten Sinn phänomenologischer Natur: Mit ihnen wird das nachgezeichnet, was sich in den Texten und Gesprächen über Kunstwerke immer wieder als empirische Antwort auf die zugrunde liegende(n) Frage(n) findet. Weder geht es dabei um normative Vorstellungen von dem, was zum Sprechen und Schreiben über Kunst dazu gehören sollte, noch wurden die Aufgaben und die Mittel vorab theoretisch abgeleitet.“⁹⁷

Es erscheinen immer wiederkehrende Muster in Form von Problemstellungen und darauf antwortende routinenhafte Lösungen. Jene könnten als „musterhafte Ausprägungen von Kunstkommunikation“ betrachtet werden, die sich „in Aktivitätstypen und Textsorten und dort wiederum im Wortschatz und in der Syntax manifestieren“.⁹⁸ Diese Dynamik habe sich nach Hausendorf, organisch entwickelt und könne im Raum der Kunst generell beobachtet werden. Es seien sich überschneidende Handlungsfelder, die im Umgang mit Kunst ausgemacht werden könnten: Kunstrezeption, Kunstkritik, Kunstvermittlung, Ausstellungs- und Museumskommunikation und Kunstwissenschaft. Auch wenn diese sich in ihren Zielen unterscheiden, weisen sie Gemeinsamkeiten in den zu bearbeitenden musterhaften Aufgaben der Kunstkommunikation und in der Sprache auf.

Im Sinne des Fokus der Arbeit, soll weiterhin nur von dem/der Betrachter*in bildender Kunst ausgegangen werden. Das Sehen, das Wahrnehmen, das Beschreiben und das Verstehen, um sich dem Kunstwerk zu nähern und es sich anzueignen, können jedoch nicht leugnen, sich in Traditionen der eigenen Handlungsfelder zu bewegen, worauf im Folgenden näher eingegangen werden soll.⁹⁹ Geht man von der Rezeption von Kunst in einem dafür geschaffenen Raum aus, so wie es häufig der Fall ist, wird diese dort auf eine bestimmte Art und Weise präsentiert: Rahmung und Hängung in einem Ausstellungsraum eines Museums oder einer Galerie, oder die meist ganzseitige, ebenfalls gerahmte Darstellung in einem literarischen Werk oder Katalog. Schon jene Aspekte weisen darauf hin, ein Bild als Kunstwerk einzuordnen und mit dieser Rahmung zu betrachten. Zumeist kommt Sprache in Form einer Beschilderung hinzu, die eine Einordnung des Werkes in Beschaffenheit und Kunstgeschichte geradezu fordert: Es sind die dem Werk angehörigen Daten, welche in naher räumlicher Beziehung zu diesem positioniert sind und den oder die Werkschaffende*n, die Maße, Technik und das Entstehungsjahr benennen. Jene Beschilderung, wie auch Anlass und Ort der Begegnung, können als Indizien genügen, um ein Bild als

⁹⁷ S. Hausendorf u. Müller 2015, S. 437

⁹⁸ S. ebd., S. 438

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 443

Kunst zu kategorisieren.¹⁰⁰

Auch wenn kunstwissenschaftliche und kunstkritische Aspekte in die Wahrnehmung und Kommunikation vor dem Kunstwerk hineinspielen, soll in diesem Rahmen das alltagsnahe Reden und Schreiben, vor allem im Kontext der Kunstvermittlung und Kunstpädagogik, genauer betrachtet werden. Die musterhaften Regelmäßigkeiten, welche als zu entschlüsselnde Hinweise das Bild als Kunst identifizieren lassen, sollen folgend genauer betrachtet werden. Laut Hausendorfer spiegeln sich in der Beschreibung ebenfalls die Grundfragen wieder, „auf die die Erscheinungsformen der Kommunikation über Kunst die empirische Antwort“ gäben.¹⁰¹ So stellt Hausendorfer fest:

„Klar ist, dass damit auf die Pragmatik der Kommunikation über Kunst gezielt wird, auf die Dinge, die getan werden, wenn Kunst Thema der Kommunikation werden soll.“¹⁰²

Das Reden über Kunst folge also den immer wieder auftauchenden, sich aus dem Werk ergebenden Fragestellungen und Antworten, um sich das Kunstwerk anzueignen und es in einem Gespräch behandelbar zu machen. Das Kunstwerk stehe dabei als Bezugsobjekt im Mittelpunkt des Textes oder des Gesprächs: Es ist, worauf Bezug genommen wird. Auch wenn nicht jedes Werk einen Titel trage, könne dieser in der Bearbeitung der Aufgabe eine prägnante Rolle spielen und es benennbar machen. Was kann von einem/einer Betrachter*in wahrgenommen und geäußert werden? Es kann zunächst das Format des Bildes benannt werden, gefolgt von seiner Farbigkeit und Beschaffenheit. Weiterhin könne auf Dargestelltes und auf Nicht-Dargestelltes eingegangen werden, zunächst ohne Wertung und weitere Interpretation. Das Bezugnehmen auf die Farbe stelle dabei ein typisches Mittel dar, um auf die Grundfrage des Beschreibens zu antworten.¹⁰³ Neben der Farbigkeit würden, auf vergleichende Weise, die Gegenstände und Formen des Bildes beschrieben. In diesem Sinne habe sich eine für die Bildbeschreibung ganz eigene Semantik entwickelt:

„Die Eigenlogik des Beschreibens (im Gegensatz zum Erläutern, s. o.) wird darin sehr deutlich: Natürlich ist auch das Beschreiben (wie schon das Wahrnehmen selbst), das belegen die Formulierungen, hochgradig wissensabhängig und voraussetzungsreich, aber im Gegensatz zum Erläutern suggeriert es die Unmittelbarkeit und Nachvollziehbarkeit einer empirischen, im Prinzip nachprüfbaren Beobachtung.“¹⁰⁴

Ein/e Betrachter*in äußert die eigene Wahrnehmung beispielsweise mit dem Vorwissen über Farbkategorien, Formen, Richtungen, Abständen, Ausprägungen (usw.), wobei davon ausgegangen wird, dass der Interaktionspartner/die Interaktionspartnerin jene Kategorien zu entschlüsseln vermag und eine gemeinsame Ebene des Wissens und der Sprache geteilt wird. An diesem Punkt sind die Aufgaben des Bezugnehmens, Erläuterns und Beschreibens bearbeitet. Daran schließen nun das Deuten und Bewerten an, was im Wesentlichen ein größeres Vorwissen benötige, obwohl im Deuten eher Vermutungen über die Aussage des Kunstwerkes getätigt werden, die der oder die Künstler*in geplant haben könnte.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Vgl. Hausendorfer 2011, S. 515

¹⁰¹ S. ebd., S. 518

¹⁰² S. ebd., S. 519

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 521

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 521

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 522

Laut Hausendorfer suchten die Kommunizierenden eine Antwort auf die Frage, was hinter dem vordergründig Gezeigten stecke. Sie untersuchten eine Aussage des Werkes, die sie weiterhin plausibel darlegen, begründen und belegen müssen. Für die Pragmatik des Deutens erscheinen diese angestellten Vermutungen als charakteristisch.¹⁰⁶ Die Aufgabe des Bewertens besetze letztlich innerhalb der Kunstkommunikation und ihren Zielen eine zentrale Rolle: „Was ist davon zu halten?“ oder „Wie hat es dir gefallen?“.¹⁰⁷ Nicht nur im Raum der Kunstkritik sondern allgemein in einem finalen Schluss von Kunstkommunikation zeigen sich empirische Formen des Bewertens. Diese reichten „von der Darstellung von Subjektivität (Gefallen und Missfallen) und Affektivität (Eindruck) bis hin zur Darstellung des künstlerischen Rangs (Urteil)“.¹⁰⁸ Das Kunstwerk würde letztlich bewertet, um seinen Rang und seine Bedeutung im künstlerischen und historischen Sinn feststellen zu können. Daraus ergebe sich unter anderem auch sein Wert.

An diesem Punkt konnte nun verdeutlicht werden, in welchen sprachlichen Aufgabenfeldern sich die Kommunikation über Kunst bewegt. Um diese genauer identifizieren und benennen zu können, erkennt Hausendorf bezeichnende sprachliche Mittel. Er entwirft dazu ein Drei-Ebenen-Modell, das veranschaulichen soll, wie die Aufgaben auf einer weiteren Ebene durch sprachliche Mittel realisiert werden könnten. Auf der „Mittel-Ebene“ würden „die Verfahren benannt und bestimmt, die zur Lösung der Aufgaben empirisch rekonstruiert werden“.¹⁰⁹

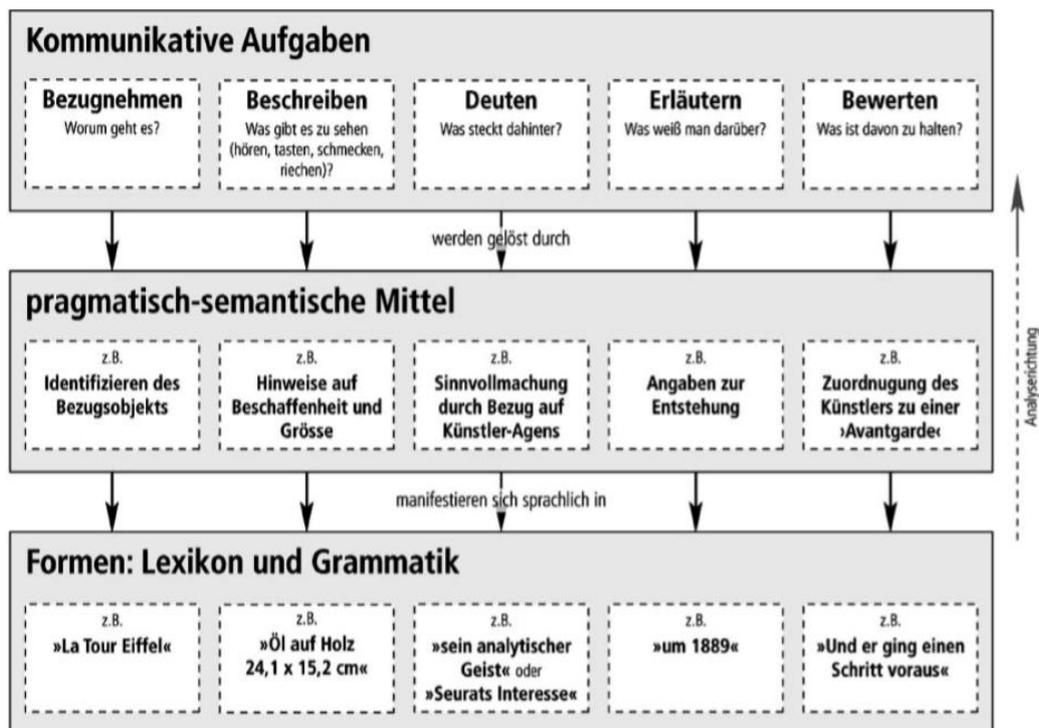


Fig. 2: Aufgaben, Mittel und Formen der Kommunikation über Kunst

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 522

¹⁰⁷ S. ebd., S. 523

¹⁰⁸ S. ebd., S. 523

¹⁰⁹ S. ebd., S. 523

Abb. 01: Drei-Ebenen-Modell der Kunstkommunikation nach Hausendorf¹¹⁰

Anhand dieses Modells soll verdeutlicht werden, wie Formen eines Kunstwerkes, die für den/die Betrachter*in wahrnehmbar sind, als Lösung der Aufgaben sprachlich manifestierbar würden. Diese seien in der Kommunikation über Kunst immer wiederkehrend und empirisch beobachtbar. Daraus ergebe sich ihre phänomenologische Natur, auch wenn sie nicht für die Kunstkommunikation exklusiv gelten würden und nicht jede einzelne davon in jeder Kommunikation über Kunst zu bearbeiten sei.¹¹¹ Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich eine Musterhaftigkeit durch die Kunstkommunikation zieht, indem sich auf ein Kunstwerk bezogen wird, woran sprachliche Aufgaben anschließen, die wiederkehrende Problemstellungen bearbeiten und „routinehaft eingespielte Lösungen“ ergeben.¹¹² Auch wenn Hausendorf anmerkt, dass es bisher nur wenige Belege und Arbeiten darüber gäbe, wie Betrachter*innen vor Kunstwerken, die ihnen angebotenen Informationen (in Form von Beschriftung, Kataloge oder technischen Systemen) in Interaktionen umwandeln, stellt er fest:

„Es gibt eine Musterhaftigkeit der Sensorik und Motorik, der Wahrnehmungen und Bewegungen vor dem Kunstwerk: hingehen, zeigen, anschauen, verweilen und weitergehen („Konfigurationen“), die die Basis dafür liefert, dass dann von Fall zu Fall auch gemeinschaftlich beschrieben, gedeutet, bewertet und erläutert werden kann.“¹¹³

Prägnant und zusammenfassend formuliert, werden in der Kommunikation mit und über Kunst die medialen Bedingungen des Werkes thematisiert, um in weiteren Schritten diese Bedingungen auf den Inhalt zu beziehen. Hausendorf folgert, dass in der Kommunikation zwischen Betrachter*in und Kunst dem Werk eine Reflexion immanent sei.¹¹⁴ Der/die Betrachter*in solle idealerweise mit dieser werkimmanenten Reflexionsweise vertraut sein, um diese weiter zu reflektieren. Die Reflexion führe zentral auf das Bewerten des Werkes hinaus, das auf den Mitteln bestimmter Qualitätskriterien basiere. So gelange man von Subjektivität zu Objektivität in der Beschreibung und Bewertung des Wahrgenommenen, was mit einem Sprachwandel zu einer der Kunstkommunikation eigenen Fachsprache einhergehe.¹¹⁵ Um einen Zugang von Theorie zu Praxis zu schaffen, sollen im Folgenden empirische Beispiele aus der Forschung Hausendorfs vorgestellt werden.

3.6 Kunstrezeption

In der Kunstrezeption wird das Kunstwerk zum Anlass der Kommunikation, welche ganz eigene Ausprägungen und Charakteristiken aufweist. In der Interaktion von Anwesenden vor einem Werk ergibt sich ein Austausch von Sprech- und Hörerrollen mit dem wahrnehmbaren Kunstwerk als Zentrum. Diese

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 524

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 525

¹¹² S. ebd., S. 526

¹¹³ S. ebd. S. 529

¹¹⁴ Vgl. Hausendorf 2016, S. 26

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 26

Kunstgespräche bestehen vor allem aus der Bearbeitung der aufgeführten kunstkommunikativen Aufgaben und ihren immanenten Mitteln. Eine zentrale Rolle für das Gespräch nimmt das Beschreiben ein, was nach Hausendorfer „eine „grundständige“ Aktivität“ sei, „die über die Textsorte Beschreibung hinausginge und einen eigenen „deskriptiven Gestus“ meine, der sich im Prinzip auf allen Ebenen der Sprache, von der Lexik über die Wortbildung und Syntax bis zur Ebene des Textes, manifestieren“ könne.¹¹⁶ Zum Beschreiben als Verfahren gehört bereits das Schauen oder das genaue Hinschauen, die Thematisierung der Wahrnehmung an sich und vor allem ebenfalls ihrer Grenzen. Die Mittel des Beschreibens können mit anderen Aufgaben innerhalb der Kunstkommunikation verwoben sein, wie es beispielsweise in folgendem Ausschnitt aus einem Werk der Kunstgeschichte über Landschaftsmalerei der Fall ist:

„Die buntfarbigen ornamentalen Ranken und riesigen Blätter, die pars pro toto für Bäume stehen, illuminieren einen idyllischen Mischwald. Zwischen den Gewächsen sind Vögel und andere Tiere gezeigt, deren strenges Profil ihre heraldischen Bildvorlagen errahnen läßt. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, daß die gezeigten Tiere bei aller Schematisierung doch identifizierbar gestaltet sind.“¹¹⁷

Im Beschreiben werden die Sinneswahrnehmungen zum zentralen Gegenstand, die einem anderen Individuum sprachlich verdeutlicht werden wollen. Hierbei werden Mittel des Zeigens und Hinweisens benötigt, um auf ein visuell Gemeinsames Bezug nehmen zu können. Für eine laufende Interaktion benötige es Deixis, die Richtungen und Positionen beschreiben und Gesehenes in Bezug zueinander setzen. In Bezug auf sprachliche Diversität stellt dies einen interessanten Punkt dar, denn Deixis und Präpositionen werden sprachabhängig sehr unterschiedlich genutzt und realisiert. Beispielsweise besitzt die türkische Sprache die sogenannte Lokativendung *de/da*, welche die Lokation des Satzgegenstandes angibt. Dabei gibt sie gleichzeitig Informationen über die materielle oder immaterielle Art des Gegenstandes an. Der Lokativ ist eine Kasusendung, mit der die deutschen Präpositionen wie *auf*, *um*, *bei* usw. wiedergegeben werden. Diese Präpositionen werden im Türkischen einheitlich immer nur mit der Lokativendung gebildet (z. B. zuhause=*evde*, bei der Nase=*burun'da*). Eine Person, welche das Türkische als erste Sprache erworben hat, könnte aufgrund dessen, wie am Anfang der Arbeit erläutert, ein Bild dementsprechend betrachten und beschreiben.

Weiterhin soll nicht unerwähnt bleiben, dass es in dieser Arbeit, wie auch im Fokus von Hausendorf, nicht um die kunstwissenschaftliche Tradition der Kunstrezeption, der *Eckphrasis*, geht, sondern „um eine sich relativ voraussetzungsarm und urwüchsig vollziehende Alltagsrhetorik der Kunstrezeption“.¹¹⁸ Da, wie Hausendorfer anmerkt, bis dato weniger empirische Untersuchungen zu diesem Aspekt durchgeführt worden seien, greift er unter anderem auf sozialwissenschaftlich motivierte Arbeiten zurück.¹¹⁹ Für die deutschsprachige Alltagskommunikation über Kunst nutzt Hausendorfer Ergebnisse aus empirischen Studien von W. Kindt(1982).¹²⁰ Jene zeigten, dass die Kunstrezeption von Ausdrücken subjektiver Bewertung und Positionierung geprägt seien. Insbesondere falle auf, dass ein Kriterium für ein

¹¹⁶ S. ebd., S. 27

¹¹⁷ S. Büttner 2006, S. 37

¹¹⁸ S. Hausendorf 2016, S. 29

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 29

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 29; S. 198- 221

gelungenes Werk oft das „Können“ ist. Das Dargestellte würde als hochwertig angesehen, zeige sich darin eine besondere erlernte Fähigkeit oder Talent des/der Künstler*in. Beispielsweise wenn etwas sehr naturgetreu malerisch dargestellt worden ist:

„Aber was ich unheimlich duft fand da war ein son Bild (...) das war diese nackte Frau aber das war so son ganz großes und das sah aus als wärs n Foto ganz verschwommen aber das war auch gemalt (...) also das fand ich unheimlich toll wie das gemalt (...) das hing da wo da warn alles so Schreibmaschinen gemalt (...) und das fand ich ganz toll. (Kindt 1982, 405)“¹²¹

In diesem Beispiel mischen sich Beschreibung und Bewertung, die Deutung und Argumentation ist noch nicht erfolgt. Laut Kindt, würde man sich bei der Bewertung von Kunstobjekten oft bestimmter Topoi bedienen, was jedoch nicht immer sofort erkennbar sei, beispielsweise Argumentationsindikatoren wie *denn* und *weil*.¹²² Der subjektive Ausdruck des Gefallens wird als ein typisches Mittel des Bewertens eingeordnet. Nach Hausendorf, beinhaltet das Verhältnis von Kunstrezeption und Sprache die Aufgaben der Kunstkommunikation in unterschiedlicher Ausprägung und Relation.

Damit wird deutlich wie sprachabhängig die Rezeption aber auch die Vermittlung von Kunst ist. Warum und weshalb ein Werk als ästhetisch bewertet wird, ist am Kunstwerk selbst festzumachen und zu erläutern. Die Schwierigkeit kann darin bestehen die eigene Wahrnehmung und Sehweise für Weitere verständlich zu äußern und objektivierbar zu machen, um letztlich das Kunstwerk im Sinne der Kunstwissenschaft einordnen zu können und einen Diskurs zu ermöglichen. Dies geschieht vor allem vor Kunstwerken. Dies soll im nächsten Teilkapitel genauer erläutert werden.

3.7 Kommunikation vor dem Kunstwerk

In Museen und Ausstellungen ereignen sich Begegnung von Kunstwerken und Rezipienten, bei denen fachlich aber auch amateurhaft mit und über das Ausgestellte gesprochen wird. Hierbei treffen sich Bereiche der Kunstrezeption, Kunstkritik und Kunstvermittlung. Für diese Begegnung werden Ausstellungen eigens geplant, um dem/der Kunstbetrachter*in einen möglichst freien und fokussierten Zugang zu Kunst zu gewähren. Es treten die Architektur von Ausstellungs- und Kulturräumen und Sprache „mit der Institutionalisierung von Ausstellungen als Ressourcen der Kunstkommunikation in einen engen und aufschlussreichen Zusammenhang“. ¹²³ Die Ausstellung als Auslöser für Kunstkommunikation und Reflexion, steht in Abhängigkeit von Gesellschaft, Kunst und deren Wandel. Oft passt sich ein Ausstellungsraum dem Kunstwerk an, es kann wiederum genauso für einen Raum geschaffen worden sein. Darstellung und Licht sind für die Wahrnehmung nicht irrelevant, genau wie die (Schrift-)Sprache, die sich zumeist an den Wänden der Ausstellungsräume in unmittelbarer Nähe zu den Kunstwerken befindet. Den Besucher*innen wird somit ein weiterer Anlass zur Interaktion vor dem Kunstwerk gegeben.

¹²¹ S. ebd., S. 204

¹²² Vgl. ebd. S. 204

¹²³ S. ebd., S. 35

In einem gemeinsamen Beitrag von Dirk vom Lehn und Christian Heath wird die Interaktion vor Kunstwerken in Museen und Galerien beobachtet. Ihre multimodalen Untersuchungen, die an die Erforschung von Kunstkommunikation anschließen, setzen daran an „die orale Produktion der Kunstkommunikation mit den materiellen, visuellen und körperlichen Aspekten des Handelns und Interagierens vor Kunstwerken in die Analyse“ einzubeziehen.¹²⁴ Dabei schließen sie das soziale Verhalten und die Organisation der Besucher*innen mit ein, die erlernten Regeln und Konventionen des Verhaltens an öffentlichen Institutionen folgen.¹²⁵ Beispielsweise wird in Galerien zumeist in einer sehr geringen Lautstärke gesprochen. Besucher*innen gehen in einem Tempo, das die Betrachtung von Kunstwerken erlaubt, wobei sie immer wieder verweilen und die Distanz zum Werk variieren. Hier setzten die Untersuchungen an, das Kunstgespräch und seine Kommunikationspraktiken vor dem Kunstwerk zu beobachten, wobei auch Bewegung und Positionierung zum Kunstwerk während der Interaktion beachtet werden. Vom Lehn und Heath stellen fest, dass Betrachter*innen vor dem Kunstwerk eine bestimmte Konfiguration einnehmen, „um ihre Betrachtung als eine gemeinsame Aktivität zu etablieren und den Ausstellungsbesuch als gemeinsame Erfahrung zu ermöglichen“.¹²⁶ Aufgrund der Auswertung von Videoaufzeichnungen in Kunstausstellungen, schlussfolgern vom Lehn und Heath, dass gemeinsame Orientierung und Wahrnehmung für die Kommunikation ein prägendes Merkmal postuliere:

„Auch ohne (viele) Worte kann die Kunstbetrachtung auf diese Weise als gemeinsames soziales Ereignis erlebt und behandelt werden. Zugleich bietet die gemeinsame Situierung vor dem Kunstwerk eine multimodale Ressource, um sich wechselseitig auf Aspekte dessen aufmerksam zu machen, was es gerade wahrzunehmen gilt.“¹²⁷

Daraus folgernd stellt Hausendorf diesbezüglich eine These auf, die das Zeigen als ein spezifisches Mittel des wahrnehmungsabhängigen Bezugnehmens herausstellt.¹²⁸ Das Zeigen äußere sich dabei sprachlich wie vor allem durch gestische Deixis. Es sei „das Verfahren“, was die Reaktion auf die Gestaltung des Raumes, auf das Vorhandensein der Werke und für die Verknüpfung von Gesehenem und Gelesenem fungiere.¹²⁹ Der/die Besucher*in vermag es, in der dafür inszenierten Ausstellungssituation, ausgewähltes Gehörtes mit dem Gesehenen zu verknüpfen. Ausstellungsführungen und Audioguidesysteme zeigten, dass dies nicht vornehmlich in einer Interaktion geschehen müsse, wobei weiterhin die Aufgaben von Kunstkommunikation relevant blieben.¹³⁰ Man erschließe sich das Werk durch Deuten und Bezugnehmen auf Dargestelltes, wie dazu in Bezug gestellte biographisch-historische Informationen zu Künstler*in und Epoche. Das Zeigen, als Mittel des Beschreibens, unterstütze zudem „eine stark

¹²⁴ S. Hausendorf 2016, S. 361

¹²⁵ Vgl. ebd. S. 362

¹²⁶ S. ebd., S. 36

¹²⁷ S. ebd., S. 37

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 37

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 38

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 38

perspektivierende Erschließung des Bildraumes mit seinen relevanten Dimensionen (von Vorder- und Hintergrund, Nähe und Tiefe)“.¹³¹ Vom Lehn und Heath schlussfolgern:

„Multimodale Analysen von Kunstinteraktion stehen noch am Anfang ihrer Entwicklung. Sie erlauben weitreichende Einblicke in die Beziehungen zwischen Interaktion und ihrer materialen wie visuellen Umgebung. Museen sind ein hoch interessantes Feld für solche Analysen, weil sie uns erlauben, die interaktive Organisation von multimodalen Handlungen im Detail zu explizieren. Dabei wird es möglich zu erforschen, wie Besucher den Objekten und ihren verschiedenen Aspekten ästhetische Qualitäten beimessen.“¹³²

In der Interaktion vor dem Kunstwerk wird also versucht, die eigene Perspektive auf das Werk einem weiteren Interaktionspartner/einer Interaktionspartner*in zu vermitteln, um weiterführend aus gemeinsamen Überschneidungen eine möglichst objektive Einordnung des Kunstwerkes in den Diskurs zu ermöglichen. Dabei wird die eigene Wahl der Perspektive verteidigt und hinterfragt. Die Nachvollziehbarkeit der kognitiven Prozesse, die mit der Planung einer Äußerung einhergehen, könnte diese Perspektivwahl nachvollziehbarer gestalten. Dieser Punkt könnte für die Kunstvermittlung einen Zugewinn darstellen.

Im folgenden Kapitel wird an diese These anknüpfend, das Ineinandergreifen von Sprache, Bild und Kognition beleuchtet, um Zusammenhänge zwischen diesen formulieren zu können.

4. Sprache- Bild- Kognition

Zu Beginn dieser Arbeit wurde dargelegt, dass Sprache Denken zu formen vermag, indem sie selektiert und des Weiteren den Blickfokus nach der spracheigenen Grammatik ausrichtet. Im weiteren Verlauf wurde erläutert, dass sich im Bereich der bildenden Kunst eine ganz eigene Kommunikation geformt hat, die in einer eigenen phänomenologischen Art das Sprechen mit und über Kunst ermögliche. Sie basiere dabei auf einer sie auszeichnenden Rhetorik, Pragmatik und Semiotik. An diesem Punkt wird die Frage aufgeworfen, wie sich die Dominanz der Sprache auf die Wahrnehmung und Rezeption des Bildes auswirkt und wie dies in Beziehung zu Kunstkommunikation steht.

Im folgenden Kapitel wird deshalb der Fokus auf die kognitiven Aspekte der Sprache-Bild-Beziehung gerichtet werden. Dabei wird die Art und Weise wie über Wahrgenommenes gesprochen oder geschrieben wird, in ihrer Ausprägung beleuchtet.

In seinem Beitrag zum *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*, beschreibt Peter Klotz die Beziehung zwischen Gesehenem und Gesagtem oder Gelesenem wie folgt:

¹³¹ S. ebd., S. 38

¹³² S. ebd., S. 376

„Einerseits wird das visuell Wahrgenommene für wahr gehalten, andererseits gilt affektiv und kognitiv zunächst, was sprachlich und begrifflich gefasst wird. Dabei ist es ganz natürlich, dass das, was wahrgenommen worden ist, sich bei den Kommunikationspartnern unterscheidet.“¹³³

In diesem Zusammenhang vermutet Arnold Gehlen, in seinem Werk *Zeit-Bilder* über das Sehen und Erkennen, wir sähen gegenständliche Motive auf einem Bildgrund und erkennen jene wieder.¹³⁴ Sie würden optisch identifizierbar, wobei sie aus der Wahrnehmung heraus Namen und Begriff entfalten.¹³⁵ Ein Tisch wird also als ein Tisch erkennbar und letztlich benannt, indem er mit unseren Sinnen nach identifizierbaren Charakteristiken abgesucht wird und nach der Summe dieser, in die Kategorie „Tisch“ einzuordnen ist. Innerhalb der Beschreibung eines Kunstwerkes würde von diesen Motiven ausgegangen, von ihrer Farbigkeit und Verteilung im Bildraum und letztlich ihrer Bedeutung und Beziehung zueinander. Gehlen merkt an, dass sich deshalb die Übersetzung eines abstrakten Bildes in Sprache als schwieriger gestaltet, da es keine eindeutige Identifizierbarkeit ermögliche.¹³⁶

In dem Zeitpunkt, in dem das Wahrgenommene versprachlicht wird, wird ihm also ein Sinn gegeben, der zunächst individuell gefüllt ist. Erst in der Kommunikation darüber, werden die ausgedrückten Wahrnehmungen miteinander abgeglichen und voneinander beeinflusst. Wie das Kunstwerk thematisiert würde, wirke unmittelbar auf es zurück.¹³⁷ Geht man beispielsweise von dem Werk Phillip Otto Runge's „Die Hülsenbeckschen Kinder“ (1805) aus, würde man als Deutschsprachige*r aus christlich geprägtem, europäischen Kulturraum, das auf dem Bild Wahrgenommene vermutlich wie folgt formulieren: *Auf dem Bild Runge's sind drei Kinder vor einem weißen Gartenzaun zu sehen, wobei zwei davon in einer gehenden Bewegung dargestellt sind und das dritte in einem kleinen Holzwagen sitzt, dessen Bügel die anderen beiden halten. Das Kind rechts vom Bügel hebt mit dem rechten Arm eine Peitsche in die Höhe. Von der linken Seite ragen gelbe langstielige Blumen in den mittleren Bildgrund. Der Bildhintergrund zeigt ein Dorf vor blauem Himmel.*

Kämen nun weiterhin Informationen hinzu, welche für die Aufgaben des Deutens, Erläuterns und Bewertens relevant sind, könnte sich die bis dato nicht wertende Wahrnehmung verändern. Gelesenes oder in einem Gespräch aufgenommene Informationen werden auf das Kunstwerk bezogen. Das Konstrukt und die Position des Werkes innerhalb des kunstgeschichtlichen und gesellschaftlichen Diskurses verändern sich, indem sie an Bedeutung gewinnen oder verlieren. Dies lässt sich ebenfalls auf die jeweils individuelle Bedeutung ausweiten. Klotz benennt dies als eine *plurale Sichtweise* oder *Leseweise*.¹³⁸ Ein Betrachter oder eine Betrachterin mit einem anderen kulturellen und sozialen Kontext würde das Bild höchst wahrscheinlich anders beschreiben. Dies kann auf die Sprache, die dadurch bedingte Wahrnehmung, wie auch die persönliche Biografie und Lebensräume zurückzuführen sein.

¹³³ S. ebd., S. 182

¹³⁴ Vgl. Gehlen 1960 et al.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 9

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 9

¹³⁷ Vgl. Hausendorf 2016, S. 182

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 182

Innerhalb der Kunstkommunikation gleichen sich also vielfältige Wahrnehmungen und Deutungen miteinander ab und ergeben letztlich das Kunstwerk und seinen Standpunkt, aufgrund des Wissens, dass es nicht nur eine eindimensionale Betrachtungsweise gibt und das Kunstwerk im Diskurs mit Geschichte und Rezipient*innen steht. Pluralität und Diversität sind dabei an sich als Gewinn zu betrachten, wobei Empathie und Verständnis für fremde und neuartige Blickweisen entwickelt werden können.

Weiterhin eröffnet sich die Frage, ob ein Bild (bzw. das Wahrgenommene) überhaupt mit Worten auszudrücken ist. Sagt ein Bild dem Betrachter/ der Betrachter*in mehr als alle Worte, läge es laut Erhard Oeser daran, dass das gemalte Bild als eine Erweiterung des zerebralen Sehsystems fungiere, „das sich schon Millionen Jahre früher in der Evolution der Lebewesen entwickelt hat als das menschliche Sprachsystem und dadurch eine intensivere Ausdrucksfähigkeit“ besäße.¹³⁹ Das Bild sei eine „zweite Realität“, konstruiert durch die „Bedeutungs- und Beziehungsgeladenheit“, die der Maler/die Maler*in selbst in das Werk hineingelegt hat. Dadurch, dass im Bild bereits die Wahrnehmung von Welt des Künstlers/ der Künstler*in enthalten ist, könne nie bloß ein reales und getreues Abbild der Wirklichkeit entstehen. Die Perspektive sei immer wieder eine neue „Deutung und keine präzise Wiedergabe der Wirklichkeit“.¹⁴⁰

Wirft man einen Blick auf die Kunstgeschichte, so würde mit ihrem Voranschreiten die Darstellung des subjektiven Eindrucks immer mehr zum Bildgegenstand, was sich durch die Malweise (z. B. im Impressionismus) und Darstellungsart äußere. Jene innere Vision darzustellen und wahrzunehmen ist ein Gegenstand der Neuroästhetik, die sich mit den unbewussten Prozessen während der Kunstrezeption im Gehirn beschäftigt. Dabei wird das von einem Künstler/einer Künstler*in geschaffene Bild, als das wahrnehmbare Innenleben des/der Werkschaffenden zum Ausgangspunkt:

„Die von der hirngesteuerten Hand erzeugten Bilder sind Hypothesen des menschlichen Geistes, die auch das enthalten, was man nicht sieht.“¹⁴¹

Neurowissenschaftliche Aspekte bei der Rezeption von Kunstformen, als eine Art „neuronalen Bildwissenschaft“, die „Bedingungen der Möglichkeiten des alltäglichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Sehens“. Martin Dresler, Herausgeber von *Neuroästhetik. Kunst- Gehirn- Wissenschaft*, behandelt darin die Neuropsychologie von Kunstrezipient*innen. Unter anderem zeigt er Studienergebnisse auf, die belegen, dass Intention und Erfahrung des Betrachters/ der Betrachter*in eine nicht unwesentliche Rolle in der Kunstrezeption spielten und damit auch neuronale Grundlagen der Kunstrezeption intraindividuelle Unterschiede aufwiesen, vor allem in Bezug auf das Bewerten von Ästhetik. Er fasst Anjan Chatterjees (University of Pennsylvania) Forschungsergebnisse wie folgt zusammen:

„So verfolgte CHATTERJE (2003) z. B. den Weg visueller Informationen eines Kunstwerks von seiner Rezeption auf der Netzhaut bis hin zu seiner bewussten kognitiven und emotionalen Bewertung durch den Betrachter. Er unterscheidet dabei frühe neuronale Prozesse, die einfache visuelle Komponenten wie Farbe, Hel-

¹³⁹ S. Dresler 2009, S. 19

¹⁴⁰ S. ebd., S. 19

¹⁴¹ S. ebd., S. 21

ligkeit, Form, Bewegung, und Ort verarbeiten, mittlere Prozesse, die diese Komponenten isolieren und gruppieren, und späte Prozesse, die diese Ergebnisse wiederum selektieren und mit Bedeutung und Erinnerungen assoziieren, wodurch im Anschluss ggf. ästhetische Emotionen und Erfahrungen ausgelöst werden.“¹⁴²

Es kann daraus geschlossen werden, dass man im Prinzip vor der Diskrepanz steht Kunst als Kunst wahrnehmbar zu machen, zu deuten und bewerten zu können, indem man über sie spricht. Dies bedarf der Objektivierung, worin jedoch der individuelle Blick und die Bewertung nicht verloren gehen dürfen. Es erscheint als ein Balanceakt zwischen Subjektivität und Objektivität.

Vor allem die Kunstpädagogik steht, im Kontext von Schule, vor dieser Hürde. Es soll möglichst jedem ein Zugang zu Kunst gewährt werden. Ein Ziel von Kunstunterricht ist es, Grundlagen für diesen Zugang zu Kunst zu bilden und eine Teilhabe an kulturellem gesellschaftlichem Leben zu ermöglichen. Möglichkeiten des Kunstunterrichts, die Individualität und Sprache einbeziehen, sollen im folgenden Kapitel aufgeführt werden.

5. Bildende Kunst im Unterricht behandeln

In diesem Kapitel wird ein didaktisches Beispiel der Kunstpädagogik gegeben, dass Sprache ins Zentrum stellt und als ein Zugangsmittel zu Kunstwerken betrachtet.

Der Kunstunterricht bietet eine der ersten Gegebenheiten, um mit Kunstwerken in Berührung zu gelangen. Im schulischen Rahmen werden geplant Anlässe gegeben, um Kunstwerke zum Thema der Kommunikation und des Lehrinhalts zu machen. Das Sprechen und Schreiben über Kunst, um den Rezeptionsprozess wahrnehmbar zu machen, aber auch um Kunst zu vermitteln, ist ein Gegenstand, der Kunstpädagogik zunehmend beschäftigt. Maria Peters beschreibt in „Sprache in der Kunstpädagogik“:

„Im Zentrum von Lehre und Forschung in der Kunstpädagogik steht heute eine Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkungen zwischen dem subjektbezogenen sprachlichen Ausdruck und der individuellen oder kollaborativen Kunst- und Bildwahrnehmung.“¹⁴³

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, die Perspektive der Kunstpädagogik zu betrachten, um letztlich die Position von Sprache als Vermittlungs- und Rezeptionsmittel von Kunstwerken innerhalb des Kunstunterrichts möglichst innovieren zu können.

Unter dem Aspekt des Objektivitätsanspruchs, dem sich ausbildende Institutionen gegenüber sehen, steht die Kunstpädagogik vor dem Dilemma, Kunst vermittelbar und im Unterricht behandelbar zu machen.

Um ein Bild einer Analyse unterziehen zu können, muss es zunächst versprachlicht werden. Daran anknüpfend werden ergänzende Informationen über das Werk zusammengetragen, was über

¹⁴² S. ebd., S.27 f.

¹⁴³ S. Hausendorf 2016, S. 287

mündliche oder schriftliche Quellen geschehen kann. Innerhalb des Kunstunterrichts kann der Austausch über das Werk und das Wahrgenommene Schüler*innen einen Zugang zum Kunstwerk eröffnen. Die subjektive Wahrnehmung der Rezipient*innen besetzt dabei eine prägnante Rolle, um nicht nur Informationen über das Kunstwerk, sondern gleichzeitig auch über den Schüler/die Schüler*in zu erhalten. Die Kunstpädagogik beschäftigt sich deshalb seit den 1970er Jahren einer Form des Sprechens und Schreibens über Bilder.

Dieser Thematik widmet sich der Kunstdidaktiker Gunter Otto, indem er sich die Frage stellt „auf welche Weise Auslegungsprozesse von Kunst und Bildern im Weitesten Sinne im Unterricht sinnvoll sind und welche Rolle dabei die Sprache“ spiele.¹⁴⁴ Otto erkennt zur Erschließung des Bildes mehrere Faktoren an, die der Betrachter/die Betrachter*in mit dem Wahrgenommenen verknüpfen. Für Gunter Otto sind Prozesse des Empfindens, des sich Erinnerns und des Assoziierens in die Kunstrezeption miteinzubeziehen.¹⁴⁵ Im gleichnamigen Sonderteil der Zeitschrift *Kunst+Unterricht* setzte sich Otto gesondert mit der „Sprache im Kunstunterricht“ auseinander.¹⁴⁶ Darin stellt er fest, dass jede*r in ein und demselben ein tendenziell anderes Bild sähe, bedingt durch unterschiedliches Vorwissen und Interessen. Sprache forme dabei einen Moment im Wahrnehmungsprozess des Bildes. Um sich dem Bild anzunähern entwickelt Gunter Otto die Methode der „Perceptbildung“.¹⁴⁷

„Die Dimension Perceptbildung verweist auf die Strukturierungsleistungen des Wahrnehmenden und auf deren Bedingtheiten. Die Untersuchungen des Prozesses, in dem ein Percept gebildet wird, verweisen auf den Anteil des Beschauers.“¹⁴⁸

Das Percept setzt daran an, zu entschlüsseln auf welche Art und Weise der Betrachter/die Betrachterin auf Bildern das Gesehene klassifiziert und mit vorhandenem Wissen oder Erinnerungen verknüpft. Die jeweils eigene Sprache stellt ebenfalls einen Zugangsfaktor innerhalb der Bildwahrnehmung und Rezeption dar, die das Percept ergänzen sollte. Otto stellt zu diesem Zeitpunkt bereits fest:

„«Subjektive Standorte» sind keine Irritationen methodischer Bildanalysen, sondern die Bedingung der anhaltenden Aufmerksamkeit für Bilder und sind damit zugleich der Ausgangspunkt von Kommunikationen zwischen Betrachtern. (...) Die Funktion der Sprache ist es auch, die Erinnerungen und Interessen des einzelnen Betrachters sowie dessen Schwierigkeiten und Chancen beim Umgang mit dem Bild für andere wahrnehmbar zu machen.“¹⁴⁹

Damit dies gelingen kann, stellt die Seeing-for-Speaking-Hypothese einen möglichen gewinnbringenden Faktor dar, der Teilnehmer*innen im kunstpädagogischen Kontext einen möglichen Zugang zu Objektivierbarkeit von Lehrinhalt und Kriterien liefern könnte. Die Unterschiede, in Betrachtung und Wahrnehmung von Bildern, könnten im Zusammenhang mit Sprache nachvollziehbarer werden. Bezöge man die, hier vor allem sprachliche, Individualität von Schüler*innen in die Vermittlung und Bewertung

¹⁴⁴ S. ebd., S. 297

¹⁴⁵ Vgl. Block u. Funk 1995, S.248

¹⁴⁶ S. K+U (77) 1983, S. 10-19

¹⁴⁷ S. ebd.

¹⁴⁸ S. ebd., S. 13

¹⁴⁹ S. ebd., S. 11

mit ein, könnten vermeintliche Hindernisse erkannt und umgangen werden. Den Lerner*innen käme ebenfalls eine größere Wertschätzung und Stärkung der eigenen Position zu, die sie zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen motivieren könnte.

Ein Kunstunterricht der Sprache, nach dem Konzept von Gunter Otto, als ein zentrales Schlüsselement in die Planung, Durchführung und Bewertung einbetten kann, zeichnet sich letztlich ebenfalls durch eine nachvollziehbare Art der Diagnose und Förderung aus.

6. Zusammenführung

Das folgende Kapitel dient der Zusammentragung der bisherigen Erkenntnisse in den Bereichen der Sprache und der Kunst, um diese letztlich miteinander in Beziehung zu setzen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Zusammenhänge zwischen Sprache, der darin realisierten Ereigniskonzeptualisierung und der Wahrnehmung von Sprecher*innen dargelegt. In den, in diesem Rahmen, vorgestellten Studien wurden vor allem kurze Videoclips, das heißt bewegte Bilder, zum Gegenstand der sprachlichen Beschreibung. Nun wird in dieser Arbeit der Fokus auf die Wahrnehmung und Beschreibung von Kunst als zweidimensionalem Bild (Fotographie, Grafik oder Malerei) gelegt. Dies soll vor dem Hintergrund der Nutzung und Realisierung von und mit Bildern durch Sprache geschehen.

Bereits Dan I. Slobin nutzte grafische Bilder als Gegenstand einer sprachvergleichenden Studie. Dabei zeigte sich, dass sich die Beschreibungen des Ereignisses, was auf dem Bild gezeigt wurde, vor allem in den Äußerungen temporaler Aspekte unterschieden.¹⁵⁰ So ist anzunehmen, dass auch unbewegte Bilder als Phase einer fortlaufenden Aktion aufgenommen und interpretiert werden. Dem Gezeigten werden von dem Betrachter/ der Betrachterin Eigenschaften zugeschrieben und ergänzt, die von den Sprecher*innen erlernt worden sind. So können beispielsweise Lebewesen oder Dinge in einer Phase einer Bewegung dargestellt werden, genauso wie perspektivische Anfangs- und Endpunkte. Betrachter*innen antizipieren diese nach der eigenen Erfahrung der Eigenschaften des Abgebildeten. Wird ein Kunstwerk nach den, in dieser Arbeit vorgestellten, Punkten von Hausendorfer bearbeitet, so wird es mit der Intention betrachtet, das Dargestellte zu versprachlichen und letztlich auch zu deuten. Bildelemente werden nach der dem Rezipienten bekannten Natur behandelt. Allen Sprachen liegen dabei, unabhängig ihrer internen grammatischen Struktur, Universalien zugrunde, nach denen sie die Welt selektieren: Es wird zwischen Dynamischem oder Statischem und Lebendigem gegenüber Dinglichem unterschieden.¹⁵¹ Die sprachinterne Grammatik ermöglicht Sprecher*innen dabei unterschiedliche Möglichkeiten, die eigene Innen- und Außenwelt zu kommunizieren.

¹⁵⁰ Vgl. Slobin 1996, S. 70-96

¹⁵¹ Vgl. Stutterheim & Carroll 2007, S. 35

Bilder können demnach als Darstellung einer Szene, als Ausschnitt einer Situation, betrachtet und versprachlicht werden. Stutterheim und Flecken stellten in diesem Zusammenhang fest:

„ Sprachliche Formen, die räumliche (wo?) und zeitliche (wann?) Aspekte eines Ereignisses ausdrücken, sind insbesondere deswegen interessant, weil im Verlauf der Sprachproduktion Entscheidungen zur räumlichen und sprachlichen Perspektivierung früh stattfinden. Diese frühe Sprachplanungsphase wird nach Levelt (1989) als Konzeptualisierung bezeichnet. In dieser Phase konstruiert der Sprecher die sogenannte *message*, auf Grund derer bestimmt wird, was man versprachlichen wird (Informationsselektion), wie man die Information strukturiert (Informationsstruktur), und welche Perspektive man einnimmt (Perspektivierung).“¹⁵²

Wie ebenfalls zu Beginn der Arbeit dargelegt wurde, unterscheiden sich Sprachen, unter Anderem, im Ausdruck von Zeit- und Raumkonzepten. Auf der Ebene der Grammatik äußert sich dies durch die Markierung des Verbalaspekts. Aspekt stellt eine grammatische Kategorie des Verbs dar, die die zeitliche Lage einer Situation ausdrückt und die Ausdehnung des beschriebenen Ereignisses im Verhältnis zum Zeitraum bezeichnet. Der Aspekt gibt an, ob ein Zustand vollendet oder unvollendet ist. Damit soll an vorhandene Studien und Ergebnisse angeknüpft werden. Im Zusammenhang mit den in dieser Arbeit erläuterten, aufeinander aufbauenden Studien und wissenschaftlichen Arbeiten, besteht die These, dass Sprecher*innen aufgrund der ersten erlernten sprachlichen Strukturen ihre Perspektive auf ein Bild wählen. Unterschiede in der Beschreibung, können daher auf die Kozeptualisierungsprozesse der L1 von Sprecher*innen zurückzuführen sein.

Um dies weitergehend zu untersuchen wurde eine vergleichende Analyse gewählt, der die Beschreibung eines Bildes nach individueller Fokussierung zugrunde liegt. Dies wurde mit dem Ziel ausgewählt, Unterschiede in der visuellen Aufmerksamkeitslenkung zwischen Sprecher*innen einer Sprache mit und einer Sprache ohne Aspekt herausarbeiten zu können. Die Ergebnisse können Aufschluss über den möglichen Einfluss von sprachlichen Strukturen auf die visuelle Aufmerksamkeitslenkung geben.

Die dahingehend konzipierte Studie und deren Ergebnisse werden im folgenden Teil der Arbeit vorgestellt und diskutiert.

7. Bilder mehrsprachig sehen und beschreiben- Vorstellung der Studie

Das siebte Kapitel stellt eine ausführliche Erläuterung der in dem Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie dar. Zunächst werden die Zielsetzung des Forschungsvorhabens, zentrale aus dem bisherigen Forschungsstand abgeleitete Hypothesen und hinführende Fragestellungen vorgestellt. Weiterhin werden eingehend die Methoden der Analyse beschrieben. Daraufhin werden die Proband*innen und das

¹⁵² S. Flecken & v. Stutterheim 2018, S. 325

Forschungsdesign erläutert. Es folgt abschließend eine Beschreibung der Auswertungsmethoden und der Datenanalyse.

7.1 Zielsetzung, Hypothese und Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit dargelegten Theorien und des zusammengefassten Forschungsstandes, sowie im Hinblick auf die Kommunikation mit und über Kunst ergibt sich folgende übergeordnete Hypothese: *Kunstwerke der bildenden Kunst werden, durch eine sprachabhängige visuelle Präferenz bedingt, different wahrgenommen und rezipiert. Folglich werden sie in diesem Rahmen beschreib- und behandelbar.*

Die im Folgenden vorgestellte Studie wurde in Bezug auf diese Hypothese hin entworfen und analysiert.

Als Ziel der Studie gilt es, Unterschiede in der Wahrnehmung von Bildern zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen zu erkennen und darzustellen. Dies wird auf das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung hin erweitert, indem untersucht wird, ob die mit der Erstsprache erworbene Präferenz der Perspektive auch in der Versprachlichung einer weiteren erworbenen Sprache beibehalten wird. Für die Analyse ergeben sich, vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit, daher zwei übergeordnete Fragestellungen:

*(1) Zeigen sich prägnante Unterschiede in der Bildbetrachtung zwischen Sprecher*innen von Aspektsprachen im Vergleich zu Sprecher*innen von Nicht-Aspektsprachen?*

Um diese Frage beantworten zu können, sind zuvor folgende Leitfragen hinführend zu untersuchen:

- Sind Präferenzen in der Fixation auf den Elementen des Bildes zu erkennen?
- Inwieweit unterscheidet sich die Wahl der Blickpunkte auf einem Bild zwischen Sprecher*innen einer homogenen Sprachgruppe zu einer heterogenen Sprachgruppe?
- Wird die Präferenz einer jeweiligen Sprachgruppen in der Perspektive auf das Bild deutlich?

*(2) Realisiert sich die präferierte Perspektive der Erstsprache der Sprecher*innen innerhalb der Versprachlichung in der dazu erworbenen Sprache?*

Folgende Leitfragen sind für die Bearbeitung dieser Fragestellung hinführend:

- Sind Unterschiede in der Verbalisierung der Beschreibung des Bildes zwischen den Sprachgruppen erkennbar?
- Können diese auf grammatische Charakteristika der Sprachen zurückzuführen sein, die einen Konzeptualisierungsprozess bedingen?

In Bezug auf die dargestellten Forschungsfragen lassen sich genaue Hypothesen im Hinblick auf die Studie und die Zusammenhänge der Arbeit formulieren:

a) Visuell-räumliche Wahrnehmung:

Vor dem Hintergrund der bereits dargelegten Studienergebnisse und Erkenntnisse ist anzunehmen, dass sich innerhalb der homogenen Sprachgruppe ein gemeinsames Muster der Reihenfolge der Bewegung der Blickpunkte zeigt. In der dieser Gruppe gegenübergestellten Sprachgruppe von Aspekt markierten Sprachen wäre eine, sich davon unterscheidende, Präferenz zu erwarten.

H01 Die Sprecher*innen innerhalb einer Gruppe beschreiben eine ähnliche Reihenfolge von Fixationen auf dem Bildraum.

H02 Sprecher*innen von Aspekt markierten Sprachen benennen Elemente auf dem Bildraum differenzial zu Sprecher*innen einer Sprache ohne markierten Aspekt.

H03 Elemente, die von den Proband*innen stärker fixiert werden, werden in der Beschreibung häufiger genannt.

Wie zuvor erläutert, gilt es in der Kunstkommunikation Aufgaben zu bearbeiten, um ein Bild als Kunstwerk zu vermitteln. Innerhalb der Aufgabe des Beschreibens und der Vermittlung des Bildes an Weitere bedingt es sprachlich besonders deiktischen Ausdrücken, Präpositionen, welche Elemente zueinander in Beziehung setzen, sowie Ausdrücken, die eine Einteilung und Orientierung auf dem Bildraum ermöglichen. Das Bild wird trotz der eindimensionalen Darstellung als ein mehrdimensionaler Raum wahrgenommen und als dieser versprachlicht. Die mit der Erstsprache erworbenen Konzeptualisierungsprozesse werden auch in weiteren erlernten Sprache in der Beschreibung der Perspektive deutlich.

b) Sprachliche Realisierung:

H04 Die Proband*innen der Gruppen nutzen Präpositionen und Ausdrücke zur räumlichen Orientierung entsprechend ihrer mit der Erstsprache erlernten Konzeptualisierungsprozesse.

H05 Trotz sprachlichen Materials, was in derselben Sprache angefertigt wurde, werden in der heterogenen Sprachgruppe andere Perspektiven erkennbar, als in der homogenen Sprachgruppe

Weiterhin gilt es nun diese Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen.

7.2 Methodik

In diesem Teilkapitel werden zwei Methoden vorgestellt, die für die in dieser Arbeit vorgelegten Studie verknüpfend genutzt wurden.

7.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse sprachlich fixierte Kommunikation

Um die oben genannten Hypothesen zu untersuchen, wurde die qualitative Textanalyse nach Phillip Mayring als Methode gewählt, da sie als explizit theorie- und regelgeleitete Analyse die Möglichkeit einer systematischen, strukturierten Arbeit mit unterschiedlichstem sprachlichen Material bietet.¹⁵³ Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode von bereits sprachlich fertigem Material. Der Gegenstand der Analyse ist fixierte Kommunikation, wobei durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden können. Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass die Ergebnisse vor einem theoretischen Hintergrund analysiert werden. Es wird die Methodik systematischer Interpretation genutzt, indem Analyseschritte und -regeln durch ein Kodiersystem überprüfbar gemacht werden. Das Material ist zunächst im Hinblick auf Entstehung und Wirkung zu untersuchen und innerhalb des Kontexts zu interpretieren. Die Inhaltsanalyse ist an das Material angepasst und auf die Fragestellung hin konzipiert. Dabei muss vorab entschieden werden, wie das Material angegangen wird und eine genaue Reihenfolge für ein konkretes Ablaufmodell festgelegt werden. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, sowie Reliabilität der Analyse zu gewähren, müssen zunächst Kategorien festgelegt werden, in die sich Textelemente des Materials eingliedern lassen. Die Fragestellung, wie auch Interpretation, begründen sich auf bestehende Theorien. Aus einer breiten Menge von Material wird eine begründete Stichprobenwahl getätigt, um den Korpus der Studie festzulegen. Die Entstehungssituation stellt ebenfalls einen zu analysierenden Teil dar, wobei Interagenten, Handlungshintergrund, Entstehungsort und soziokultureller Hintergrund zu beschreiben sind. Letztlich muss ebenfalls auf die formalen Charakteristika des Materials eingegangen werden, in denen es vorliegt. Die folgende Analyse soll im Sinne dieser Methode durchgeführt und interpretiert werden.

7.2.2 visuell-räumliche Perspektive

Um die Bewegung der Blickpunkte auf dem Bildraum ermitteln zu können, wurde eine eigene Methode entworfen, welche an die Methode des Eye-Trackings anlehnt.

Eye-Tracking ist eine Online-Methode, welche in der experimentellen Forschung der Psycholinguistik verwendet wird, um vor allem mentale Prozesse, wie Konzeptualisierungsprozesse, im Zusammenhang mit der Blickbewegung näher zu untersuchen. Die Verfolgung und Messung von Blickpunktbewegungen gliedert sich dabei in die Aufzeichnung der Elemente der Fixation und der Sakkaden. Als Fixation wird das Verweilen auf einer Blickposition verstanden, während unter Sakkaden die schnelle Bewegung zwischen mehreren Positionen verstanden wird.¹⁵⁴ Die Erfassung der Blickpunkt-
bewegung und -messung wird dabei von einer Software durchgeführt. Die vorliegende Studie nimmt die grundlegenden Erkenntnisse des Eye-Trackings zum Vorbild, und betrachtet

¹⁵³ Vgl. Mayring 2010 et al.

¹⁵⁴ Vgl. Mertins 2018, S. 21

die Bewegung des Auges als ein Indiz für die, zunächst unbewusste, Fokussierung der Aufmerksamkeit. Das Verfahren wurde in diesem Fall zu einer Offline-Methode umgewandelt, bei der mehrere Proband*innen gleichzeitig ihre Präferenz der eigenen Blickpunktbewegung selbst angaben. Dies erfolgte durch zeichnerische Markierungen auf dem Bildmaterial wie auch durch schriftliche Beschreibung der Sakkaden und Fixationen.

7.3 Proband*innen

Die vorliegende Arbeit verfolgt als ein Ziel, einen Beitrag zur Innovation der Pädagogik und Didaktik im Bereich der bildenden Kunst leisten zu können. In diesem Sinne wurde der schulische Rahmen für die Durchführung einer Erhebung gewählt.

Insgesamt 54 Schüler*innen eines innerstädtischen Gymnasiums, im Alter zwischen 11 und 14 Jahren, nahmen daran teil. Die Durchführung fand im Rahmen des Kunstunterrichts, in einem der Fachräume statt, was für die Schüler*innen eine gewohnte Umgebung darbot. Die Fachlehrerin war ebenfalls bei der Planung und Durchführung als Ansprechpartnerin anwesend.

Durch einen kurzen Fragebogen ermittelt, konnten folgende sprachliche Biografien der Proband*innen festgestellt und zusammengefasst werden: 25 der Teilnehmer*innen hatten die deutsche Sprache alleinig als L1 (first language) erworben und fungierten als Kontroll-Gruppe. 29 der Schüler*innen hatten Deutsch in gemischtem Erstspracherwerb oder als L2 (second language) erworben und stellten die Kritische Gruppe der Studie dar. Die Gruppen werden im Folgenden als L1- und L2-Gruppen benannt. Alle 29 Schüler*innen der L2-Gruppe gaben an, in ihrem Alltag und familiären Umfeld beide Sprachen zu nutzen. Es fiel auf, dass sich das Spektrum der Sprachen breit fächerte und die Schüler*innen eine diverse Mischung von Sprachbiographien hervorbrachten:

- 1) *russisch* (1)
- 2) *tschechisch* (1)
- 3) *türkisch* (7)
- 4) *vietnamesisch* (1)
- 5) *polnisch* (2)
- 6) *serbisch* (1)
- 7) *arabisch* (3)
- 8) *portugiesisch* (2)
- 9) *estnisch* (1)
- 10) *italienisch* (3)
- 11) *französisch* (1)
- 12) *bosnisch* (1)
- 13) *englisch* (1)
- 14) *norwegisch* (1)
- 15) *kurdisch* (2)
- 16) *kroatisch* (1)

Aus der gesamten Anzahl der Teilnehmer*innen wurden zur Repräsentation 20 Fallbeispiele ausgewählt, die sich aus jeweils 10 Stichproben der Gruppe der L1- und L2- Sprecher*innen zusammensetzte. Die Stichprobenwahl erfolgte in der L1-Gruppe nach dem Modell der reinen Zufallswahl, wohingegen

aus der L2-Gruppe das Material in Bezug auf den grammatischen Aspekt in den Sprachen ausgewählt wurde. In diesem Zuge wurde der Korpus der folgend dargelegten Studie der L2- Gruppe so ausgewählt, dass Sprachen mit grammatischem Aspekt im Vergleich zum Deutschen, als Nicht-Aspektsprache, standen. Die L1-Sprachen der Proband*innen aus dem Korpus besetzten (1)*Russisch*, (2)*Polnisch* und (3)*Tschechisch*, (4)*Arabisch*, (5)*Türkisch*, (6)*Englisch* und (7)*Italienisch*.

7.4 Forschungsdesign

Die Durchführung fand an zwei aufeinander folgenden Tagen, im Zeitraum von 8.00 bis 9.00 Uhr, mit Schüler*innen zweier 6. Klassen statt. Die Abfolge gliederte sich wie folgt: Als erstes erfolgte die Bearbeitung des Fragebogens, der zu Ermittlung der Sprachbiographie diente. Im nächsten Schritt wurde den Proband*innen das Bild *Max Schmitt in a Single Scull* (1871) von Thomas Eakins (Abb.1) als digitale Reproduktion, über einen Beamer, auf einer Leinwand projiziert. Das Bild blieb allen während der gesamten Durchführungszeit zugänglich. Nach zwei Minuten wurde die Aufgabenstellung in Form eines Arbeitsblattes an die Schüler*innen gegeben und besprochen. Allen Proband*innen lag zudem eine farbige Kopie des Kunstwerkes, sowie eine Schwarz-Weiß-Skizze desselbigen in Din A4 Format, vor. Der in zwei Punkte gegliederte Arbeitsauftrag leitete die Proband*innen wie folgt an: Zunächst sollten die Schüler*innen, nach dem Betrachten des Bildes, auf der Skizze einzeichnen, auf welchen Elementen ihre Augen verweilten. Diese sollten sie mit einem roten Stift umkreisen. Je öfter sie auf das Element blickten, desto stärker sollte die Farbe genutzt werden. Die Reihenfolge der Elemente sollte durch Ordinalzahlen gekennzeichnet werden. Die Teilnehmer*innen wurden dazu aufgefordert zudem die Blickbewegung durch Pfeile in grüner Farbe auf der Skizze einzuzeichnen. Die zweite Aufgabe bestand darin, ihre zuvor verbildlichte Wahrnehmung zu verschriftlichen. Auf dem Aufgabenblatt erhielten sie dazu Formulierungsbeispiele. Die schriftsprachliche Beschreibung wurde auf der Rückseite dieser Kopie angefertigt, so dass die Skizze und die Farbkopie des Kunstwerkes parallel als Unterstützung dienen konnten. Die gesamte Durchführung wurde auf den Zeitraum von 60 Minuten begrenzt.



Abbildung 02.: Thomas Eakins *Max Schmitt in a Single Scull* (1871) Öl auf Leinwand, 82.6 cm × 117.5 cm



Abbildung 03.: Vorlage für die Blickbewegungsskizze

Im weiteren Verlauf sollen nun die Stichproben als Korpus der Studie vorgestellt und analysiert werden. Als zu analysierendes Material dienten in erster Linie die auf den Arbeitsblättern schriftsprachlich festgehaltenen Blickbeschreibungen. Zur Nachvollziehbarkeit wurden die Blickpunkt-Skizzen zusätzlich herangezogen.

Als Ziel der Analyse sollen Aussagen über den Inhalt und Aufbau des Textes getätigt werden, was möglichst Aufschluss über die sprachliche Form der Beschreibung von Wahrnehmung der L1- gegenüber der L2- Proband*innen geben soll. Das Format ist psycholinguistisch ausgerichtet und setzt auf die Analyse von schriftlich festgehaltener Kommunikation. Es sollen letztlich Rückschlüsse in Bezug auf das Sehverhalten, bzw. die Wahl der Perspektive, getätigt werden können. Das Beispielmateriale enthält insgesamt 20 Beschreibungen von Blickbewegungen auf der Oberfläche desselben reproduzierten Kunstwerks. Den für das Ziel des Versuchs relevanteste Unterscheidungspunkt stellt die individuelle sprachliche Biografie dar.

7.4 Auswertungsmethode

Als inhaltsanalytische Technik wurde die *Strukturierung* gewählt.¹⁵⁵ Dabei wird darauf gezielt eine bestimmte inhaltliche Struktur, Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Dies wird durch das Eingliedern in ein Kategoriensystem möglich. Materialbestandteile werden in diesem Verfahren Kategorien zugeordnet, nachdem sie mit der Definition und den Kodier-Regeln der Kategorie übereinstimmen. Die formulierten Kategorien sichern dabei die Nachvollziehbarkeit der Strukturierung und Einteilung.

Bei der Bearbeitung des Materials werden Fundstellen markiert und gezählt. Für die Interpretation ist die Anzahl dieser von Bedeutung und wird letztlich in Bezug auf die Fragestellungen und Hypothesen hin interpretiert.¹⁵⁶ Das Material wurde nach Kategorien durchleuchtet, die sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Sprachen an sich beziehen. Dabei wurden die Bildelemente gewählt, die im gesamten Material von Proband*innen am häufigsten genannt wurden. Jene Elemente können für sich stehend als Origo, als Ausgangs- und Bezugspunkt, innerhalb einer sprachlichen Äußerung gelten. So wurden folgende Kategorien gewählt: *Personen, Natur, Gegenstände, Spiegelungen* und *Himmel/Wolken*. Hinzu kamen als Kategorien *Lokalisation* und *Präpositionen*, die eine Orientierung auf den Bildraum ermöglichten, sowie die Bildelemente zu einander in Beziehung setzten.

Um die klassischen Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität gewähren zu können, wurde der Datensatz von zwei Kodierer*innen überprüft. Im Anschluss wurde die Intercoder-Reliabilität anhand des Kappa Koeffizienten nach Cohen berechnet.¹⁵⁷ Die Ergebnisse wurden miteinander verglichen

¹⁵⁵ S. Mayring 2010, S.92

¹⁵⁶ S. ebd., S.107 f.

¹⁵⁷ S. ebd., S.117

und überarbeitet. Nach der Überarbeitung der Kodierung konnte eine Übereinstimmung im substantiellen Bereich gemessen werden, weshalb diese Kodierung letztlich beibehalten wurde.

7.5 Datenerhebung und Analyse

Im folgenden Teilkapitel werden zur Anschauung der Analyse Beispiele aus dem Material gegeben, die wörtlich zitiert werden.

7.5.1 Sprachliche Beschreibung eines Raumes

Die Proband*innen nannten Bildelemente und behandelten diese in ihrer Beschreibung nach den ihnen zugeschriebenen Charakteristiken der eigenen Erfahrungswelt. Das Bild wurde als ein mehrdimensional wahrzunehmender Raum behandelt und verbalisiert. Es wird von den Proband*innen konzeptuell eine dritte Ebene angenommen, wobei das zweidimensionale Bild als ein dreidimensionaler Raum beschrieben wurde, der Tiefe besitzt. In Bezug auf Raumkognition und Sprache stellen Constanze Vorweg und Gert Rickheit fest:

„In jedem Falle erfordert die Produktion eines Raumausdrucks die Kategorisierung einer räumlichen Konfiguration im Hinblick auf wenigsten einen Aspekt dieser Konfiguration (wie z.B. Richtungs-, Distanz- oder Orientierungsrelation). Die Kategorisierung einer räumlichen Relation beinhaltet den Vergleich eines gegebenen Wertes mit Werten eines Bezugssystems.“¹⁵⁸

Um die Richtung und Position, in der sich ein Objekt befindet, beurteilen und wahrnehmen zu können, erfordert dies ein zugrundeliegendes Bezugssystem, was zwei Instanzen zur Konstituierung benötigt: Ein Relatum und einen Blickpunkt.¹⁵⁹ Im Folgenden werden Beispiele aus dem sprachlichen Material der Proband*innen gegeben, in denen der sprachliche Ausdruck von Raum durch das in-Beziehung-setzen von Objekten, Entfernungen und Richtungsangaben beschrieben wird.

In diesem Sinne wurden Personen im Bild als menschliche Wesen erkannt, bei welchen die Eigenschaft von Beweglichkeit angenommen wurde. Dies wird vor allem durch die Flektion der im Zusammenhang verwendeten Verben deutlich:

Beispiel 1

L1-P04: „Links neben der Bildmitte erkennt man doch 3 Leute die in einem Ruderbot fahren und drum herum schwimmen Enten.“

L2-P01: „Dann habe ich auf die Frau geguckt die auf ihn zurudert.“

¹⁵⁸ S. Vorweg u. Rickheit in Haber u. v. Stutterheim, S. 40

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 24

Elemente die der Natur und Landschaft zuzuordnen sind, wurden zwar als lebendig aber als eher statisch eingeordnet.

Beispiel 2

L1-P05: „Die Bäume stehen rechts.“

Gegenstände wurden in ihrer Natur als eher statisch und nicht lebendig wahrgenommen.

Beispiel 3

L2-P09: „ Auf der linken Seite des Bildes ist eine Hauswand.“

Der obere Bildrand wurde als Himmel identifiziert auf dem sich Wolken befinden.

Beispiel 4

L2-P04: „ Schließlich fiel mein Blick auf die Wolken, die ganz oben waren.“

Letztlich wurde von einem Großteil der Proband*innen das Wasser als Fläche erkannt, in der sich Elemente spiegeln.

Beispiel 5

L1-P05: „Ich sehe als erstes einen See, wo mein Blick als erstes zu den im See gespiegelten Bäumen fällt.“

L2-P03: „ Anschließend sah ich links im Bild das Wasser, dass Bäume spiegelt und zuletzt oben rechts auf einen Hügel, den verlassenen Haus.“

Um die Bildelemente voneinander abgrenzen zu können und sie auf dem Bildgrund verorten zu können, bedingte es, im Fall des Deutschen, Ausdrücke der Richtungsrelationen. Richtungs-Präpositionen (z.B. *vor, hinter, neben, links/rechts von, oberhalb, unterhalb, über, unter usw.*) und –Präpositionaladverbien (z.B. *davor, dahinter, daneben, davon, drüber, dadrüber, dadrunter usw.*) stellen dabei eine große Gruppe dar. Diese ermöglichten ebenfalls den Ausdruck sowie die Nachvollziehbarkeit der Blickbewegung.

Beispiel 6

L1-P02: „ Als drittes habe ich den anderen Mann mit dem Ruderboot angeschaut von dort aus musste ich dann zum kleinen Haus rechts schauen.“

Der Bildgrund wird von den Proband*innen als mehrdimensional beschrieben. Es wurden Ausdrücke gewählt, die das Bild in Räume einteilten und somit eine Orientierung ermöglichten. Hierzu wurden weiterhin Richtungs-Adverbien (z.B. *vorne, hinten, links, rechts, oben, unten - nach hinten, nach vorn, runter, usw.*) und Richtung-Adjektive (z. B. *vordere hintere, linke, rechte, obere, untere, seitlich usw.*) genutzt.

Beispiel 7

L2-P02: „Als erstes sah ich vorne in der Mitte des Bildes ein Mann das Rudert.“

L1-P03: „(...)als nächstes habe ich ein bisschen weiter Rechts der Bildmitte einen Schiffahrer der weg von mir rudert(...).“

Um Unterschiede zwischen den Sprecher*innen der L1- und L2 Gruppe ausmachen zu können, wurden die Fundstellen im Material markiert und nach der Kodierung einer Kategorie zugeordnet und gezählt.¹⁶⁰ Insgesamt nutzten die Proband*innen der L1-Gruppe für die Beschreibung im Durchschnitt 103,2 Wörter. Die Teilnehmer*innen der L2-Gruppe nutzten 76,3 Wörter. Dabei wurden in der L1-Gruppe durchschnittlich 2,2 Personen benannt, 3,5 Gegenstände, 5,1 Landschaftselemente und 1,5 Nennungen des Himmels/der Wolken und eine Spiegelung je Text. Die Proband*innen nutzten 5 Ausdrücke räumlicher Einteilung und 10,3 Präpositionen um ihre Blickbewegung auf dem Bildraum zu beschreiben. Im Vergleich dazu nannten die Proband*innen der L2-Gruppe ebenfalls im Durchschnitt 2,1 Personen und 1,2 Mal Himmel/Wolken. Sie benannten 2,1 Gegenstände, 1,7 Landschaftselemente und 0,6 Spiegelungen. Sie nutzten dabei 3,7 Ausdrücke räumlicher Einteilung und 4,7 Präpositionen.

Im Vergleich fällt auf, dass die Proband*innen mit Deutsch als L1 in der Beschreibung mehr Wörter einsetzten oder benötigten als die Sprecher*innen der L2-Gruppe. Die Nennungen unterschieden sich am meisten in der Anzahl der genutzten Präpositionen und der Landschaftsobjekte. Die L2-Proband*innen nutzten deutlich weniger Präpositionen in ihrer Beschreibung und nannten eine geringere Anzahl landschaftlicher Elemente.

Tabelle 01: Anzahl der Fundstellen und Wörter pro Proband*in in der L1-Gruppe

<i>L1</i>	<i>P</i>	<i>P9</i>	<i>P6</i>	<i>P8</i>	<i>P5</i>	<i>P4</i>	<i>P3</i>	<i>P2</i>	<i>P1</i>	<i>P7</i>	<i>gesamt</i>	<i>Durchschnitt</i>
<i>Wörter gesamt</i>	192	117	58	49	175	110	143	79	74	35	/1032	103,2
<i>Personen</i>	4	2	1	1	3	3	4	2	1	1	22	2,2
<i>Gegenstände</i>	10	2	2	3	3	4	3	5	3	-	35	3,5
<i>Landschaft/Natur</i>	10	3	5	2	15	5	5	2	1	3	51	5,1
<i>Himmel/Wolken</i>	1	4	1	1	3	1	1	2	1	-	15	1,5
<i>Spiegelungen</i>	2	1	2	-	2	1	1	-	-	1	10	1,0
<i>Präpositionen</i>	21	8	3	4	16	11	13	15	8	4	103	10,3
<i>Lokalisation</i>	6	8	3	2	8	7	5	2	7	2	50	5,0

Tabelle 02: Anzahl der Fundstellen und Wörter pro Proband*in in der L2-Gruppe

L2	P	P2	P1	P4	P7	P9	P8	P6	P5	P3	gesamt	Durchschnitt 10
Wörter gesamt	65	45	146	78	78	61	33	95	118	44	/763	76,3
Personen	2	1	3	2	2	2	3	3	1	2	21	2,1
Gegenstände	2	2	4	4	3	1	1	7	2	1	21	2,1
Landschaft/Natur	1	3	1	2	1	1	-	2	4	2	17	1,7
Himmel/Wolken	1	-	2	3	1	2	-	1	-	1	12	1,2
Spiegelungen	1	1	2	-	1	1	-	-	-	-	6	0,6
Präpositionen	1	3	8	8	3	6	2	7	7	2	47	4,7
Lokalisation	3	3	4	4	3	5	5	2	6	2	37	3,7

7.5.2 Visuelle Präferenzen

In diesem Teilkapitel wird daran angesetzt die Wahl der Perspektive der Proband*innen zu erkennen, indem der Inhalt der Beschreibung auf die Reihenfolge der Nennungen hin untersucht.

Das Material umfasst die Angabe der Blickpunkte in verbalisierter so wie in grafischer Form, auf der Schwarz-Weiß-Skizze des Kunstwerkes. In beiden Gruppen wurden maximal zehn Blickpunkte angegeben. In der L1 Gruppe wurden minimal drei Blickpunkte, in der L2-Gruppe wiederum vier Blickpunkte genannt. Im Durchschnitt gaben die Proband*innen der L2-Gruppe 6,1 Blickpunkte an und die Teilnehmer*innen der L1- Gruppe 6,8 Blickpunkte. In der Anzahl der Blickpunkte, die benannt wurden, unterschieden sich die Gruppen also nur minimal.

Von bedeutendem Interesse ist jedoch die Reihenfolge, in welcher die Elemente fixiert wurden. Es fiel auf, dass in beiden Gruppen der Ruderer in der Bildmitte von nahezu den gesamten Teilnehmer*innen als erstes fokussiertes Element angegeben wurde. An zweiter Stelle stand in der L1-Gruppe vermehrt die Wasserspiegelung links des Ruderers. Dagegen unterschieden sich die Angaben bezüglich des zweiten Blickpunktes bei den L2- Proband*innen, wobei die Brücke, die Elemente auf der rechten Seite und der Ruderer in der Mitte vermehrt angegeben wurden. Die dritte Position besetzten in der L1-Gruppe am häufigsten die Elemente auf der linken Seite und das Ruderboot links. In der L2-Gruppe waren es ebenfalls der Ruderer, die Elemente oder die Spiegelung links oder der Himmel/die Wolken. An vierter Stelle waren es dieselben Elemente, die frequentiert genannt wurden, sowie die Brücke. In der L1-Gruppe schauten die Proband*innen als vierten Punkt vermehrt auf die Bäume und Elemente der rechten Seite. Folgend sahen sie zumeist auf den Himmel/die Wolken. In der L2-Gruppe wurde an fünfter Stelle der Blick auf die Elemente der rechten Seite gerichtet, sowie auf das Ruderboot rechts. In den darauf folgenden Positionen ist keine genaue Mehrheit der Blickpunktennung zu erkennen. Sie sind

nun eher breit gefächert und werden nicht mehr als zweimal genannt. Tendenziell enden die L1-Proband*innen mit einem Blickpunkt, der sich auf der rechten Seite des Bildes verortet, wohingegen die L2-Proband*innen eher zu der linken Seite tendieren.

Im Durchschnitt geben die Proband*innen der L1-Gruppe die Reihenfolge der Blickpunkte wie folgt an: Als Anfangspunkt wird der Ruderer in der Mitte fixiert. Danach schauen die meisten Proband*innen zur Spiegelung im Wasser links, dann zu den Bäumen darüber und der Brücke. Von dort aus geht der Blick zu den Elementen auf der rechten Bildseite. Nun werden die Wolken und der Himmel angesehen, von dort geht der Blick hinunter zu dem Ruderer auf der rechten Seite. Danach springt der Blick der meisten Teilnehmer*innen erneut auf die linke Seite zu Bäumen oder Hauswand. Die meisten enden mit einer Fixation wieder bei dem Ruderer in der Mitte, jedoch mit Tendenz zur rechten Seite. In der L2-Gruppe beginnen die Proband*innen im Durchschnitt ebenfalls bei dem Ruderer in der Mitte, blicken dann jedoch zur Brücke. Danach schauen sie nach links auf die Bäume oder die Hauswand. Folgend sehen sie zu den Wolken am Himmel und wandern mit dem Blick nach rechts, wo sie angeben die Bäume und/oder das Haus auf dem Hügel zu fixieren.

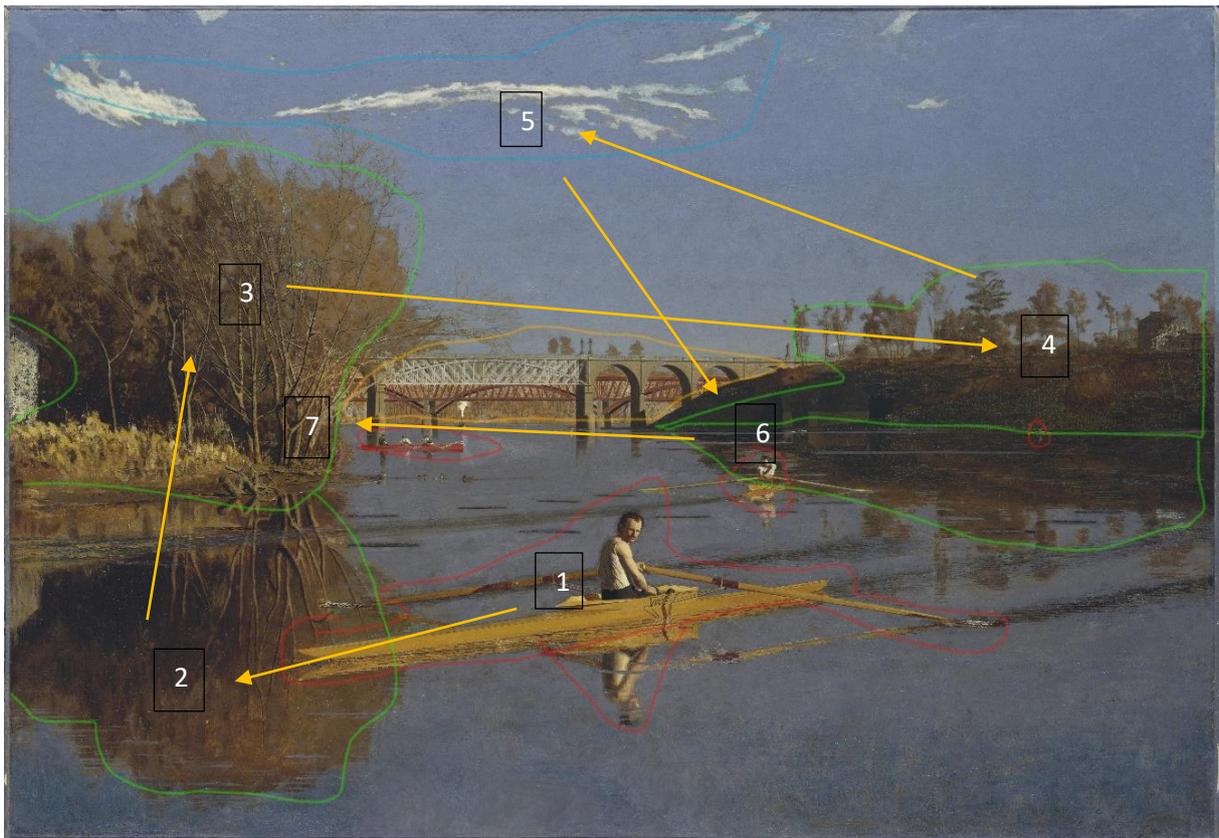


Abbildung 04: Blickpunktbewegung der L1-Gruppe im Durchschnitt

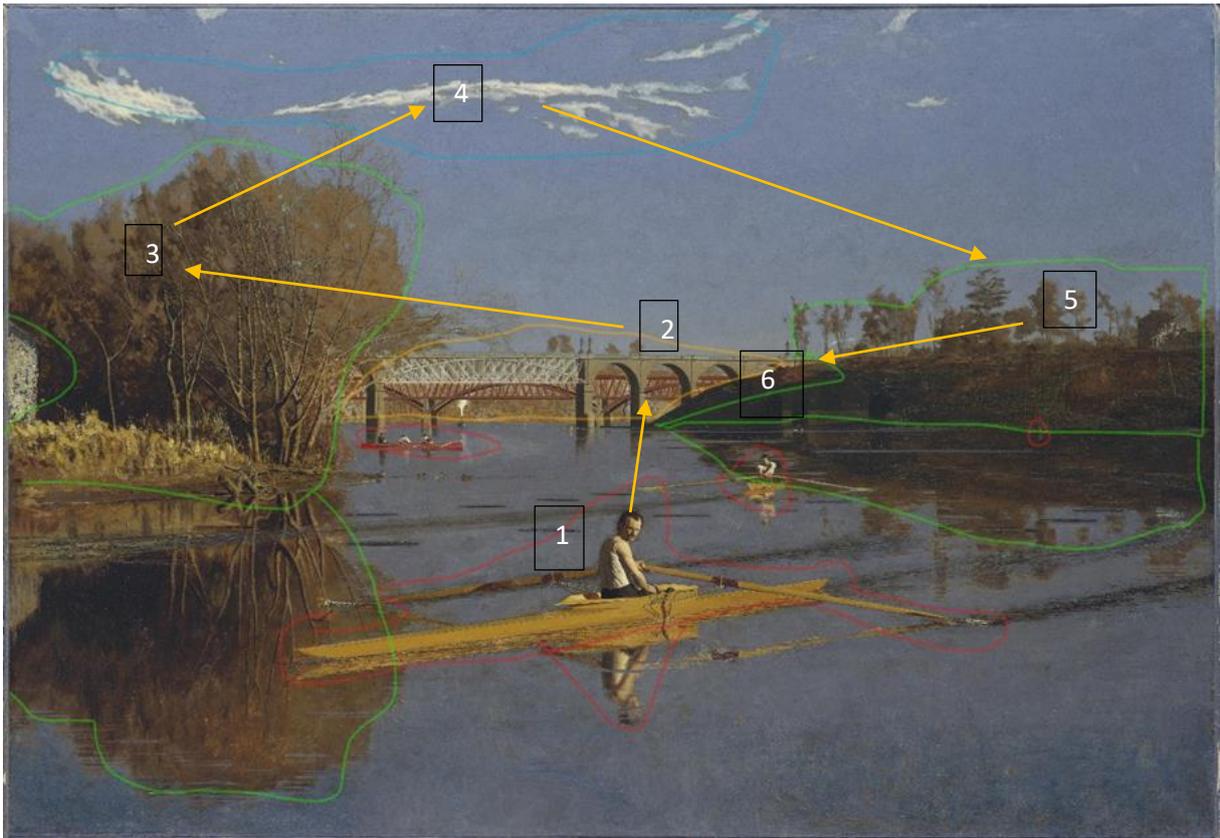


Abbildung 05: Blickpunktbeziehung der L2-Gruppe im Durchschnitt

8. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und der grafischen Blickpunktbeziehung in Bezug zu den zu Beginn aufgestellten Hypothesen gestellt. Es gilt letztlich die Leitfragen der Studien möglichst beantworten zu können und die übergeordnete Hypothese der Arbeit belegen oder widerlegen zu können.

8.1 Visuelle Präferenz von Sprecher*innen

Wird die Analyse der Blickpunktbeziehungen, die von den Teilnehmer*innen angegeben wurden, betrachtet, so zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich der beiden Sprachgruppen. Insgesamt begannen alle Proband*innen mit der Person in der Mitte des Bildes. Interessant in Bezug auf die Hypothese H02 ist, dass in der Angabe der darauf folgenden Blickpunkte ein großer Unterschied zu erkennen ist: In der L1-Gruppe finden sich 35 Nennungen von Gegenständen auf dem Bildraum, in der L2-Gruppe sind es 13 Nennungen weniger. Am signifikantesten unterscheidet sich die Anzahl der genannten Blickpunkte auf die Elemente der Landschaft. Die L2-Gruppe nennt Elemente der Natur 17 Mal

während in der L1-Gruppe 51 Nennungen gezählt wurden.

Innerhalb der Beschreibung des Bildes und der Blickpunktbewegung darauf, wird von den Proband*innen der L1-Gruppe öfter auf die Elemente der Landschaft im Umfeld des Ruderers eingegangen. Die Zählungen zeigen, dass Elemente der Landschaft und Gegenstände wie Häuser und Brücke, in der L1-Gruppe wesentlich häufiger benannt werden als in der L2-Gruppe. Auf den Skizzen wird durch die Markierung der Farbe ebenfalls deutlich, dass der Ruderer in der Mitte, wie auch die Brücke, stärker fokussiert wurden. In der L1- Gruppe wurden dazu ebenfalls vermehrt die Bäume an den Seiten stärker markiert. Die Sprecher*innen mit Deutsch als L1 fixierten häufiger Elemente als die Proband*innen mit Deutsch als L2.

Der Ruderer und die dunklen Flächen an beiden Seiten stellen durch ihre Größe und Farbigkeit dominante Punkte auf der Bildfläche dar und ziehen somit größtenteils die erste Aufmerksamkeit als Blickpunkt auf sich. Auffällig ist nun die anschließende Wahl der Perspektive der Teilnehmer*innen: Die L2-Probandinnen schwenkten ihren Blick vom Ruderer aus vermehrt hin zu der Brücke und zu Elementen oberhalb des Ruderers. L1-Probandinnen hingegen wählten als zweiten Blickpunkt die Fläche auf der linken Seite des Ruderers und fokussierten zunächst alle Punkte in der landschaftlichen Umgebung. Erst an späterer Stelle gaben die Proband*innen der L1-Gruppe an, auf die anderen Ruderboote oder die Wolken zu blicken.

Tabelle 03: L1 Gruppe Häufigkeit der Blickpunkte nach Nennung

Kategorie Position	Ruderer+ Spiegelung mittig	Brücke	Ruderer rechts	Bäume/ Haus rechts	Ruderer/ Boot links	Bäume+ Gebüsch links	Wolken/ Himmel	Wasser- Spiegelung links	Wasser- spiegelung rechts	Enten links	Paddel/ Wasser rechts
1	8	1							1		
2	1	2	1		1		1	4			
3	1			2	2	3	1	1			
4				4	1	2	2				
5	1	2		1		2	3				
6	1	1	1	1	1		2				
7	1			2	2		1	1			
8			1	1						1	1
9	1		1								
10								1			

Tabelle 04: L2-Gruppe Häufigkeit der Blickpunkte nach Nennung

Kategorie Position	Ruderer+ Spiegelung mittig	Brücke	Ruderer/ Boot rechts	Bäume+ Haus Hügel rechts	Ruderer/ Boot links	Bäume+ Gebüsch Wand links	Wolken/ Himmel	Wasser- spiegelung links	Wasser- spiegelung rechts
1	7	3							
2	2	2	1	2	1	1	1		
3	1		1	1	2	1	2	2	
4		2	1	1		3	3		
5			2	4	1	1			
6		2		2		1	1		
7			1				2		
8	1				1				
9					1		1		
10					1				

Betrachtet man die Reihenfolge der Fixationen innerhalb der jeweiligen Gruppen, sind größere Übereinstimmungen der Blickpunkte bis zur fünften Position zu erkennen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich eine präferierte Perspektiv-Wahl der Sprecher*innen in den jeweiligen Gruppen auf dem Bildraum erkennen lässt. Ein hoher Anteil aller Teilnehmer*innen gibt mindestens fünf Bildelemente als von ihnen fokussierte Punkte an. Nachdem die Teilnehmer*innen fünf Elemente genannt haben, zeigen sich größere Differenzen in der Nennung von Elementen wie auch in der Übereinstimmung

der Fixationspunkte.

Vor der theoretischen Hintergrund der Studie können die Ergebnisse wie folgt werden: Die Person, welche sich zentral auf dem Bildraum verortet, wird von allen Teilnehmer*innen als in einem Ruderboot sitzend beschrieben, genau wie weitere Personen auf dem Bild. Der Ruderer im Vordergrund des Bildes wird dabei als ein Akteur einer möglichen Handlung eingestuft. Dabei stellt das Bild eine Momentaufnahme eines Prozesses dar, der versprachlicht werden kann. Es wird angenommen, dass die Person in einer Bewegung dargestellt ist, die mögliche Anfangs- und Endpunkte haben kann. Der Ruderer in der Mitte wird als Protagonist der Momentaufnahme angenommen, als zentrale Entität und Ankerpunkt, für mögliche temporale Perspektiven, die es zu versprachlichen gilt.

8.1.1 Diskussion

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, dass einige Daten unter Einbezug bestimmter Parameter betrachtet werden müssen.

Die Ergebnisse der Reihenfolge der Fixationspunkte stützten sich auf die Angabe der Proband*innen auf den Skizzen und der schriftlichen Beschreibung. Es ist zu vermuten, dass einige Punkte von den Teilnehmer*innen bewusst oder unbewusst verzerrt wurden. Die Angaben, die jedoch getätigt wurden, können als Aussage über die Importanz des Elements gelten, da diese von den Proband*innen als erwähnenswert eingestuft wurden. Die Angaben sind ebenfalls durch individuelle Einstellungen beeinflusst, die jedoch einen zentralen und wichtigen Punkt bei der Betrachtung und Vermittlung von Kunst ausmachen. Es gilt deshalb konkrete Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachgruppen festzustellen, um möglichst gültige Aussagen tätigen zu können.

Auch wenn in der L2-Gruppe zunächst Übereinstimmung in der Wahl der Perspektive gefunden werden konnten, wird doch eine zunehmend diversere Verteilung der Positionen erkennbar. In der homogenen Sprachgruppe sind dagegen größere Übereinstimmungen abzulesen. Die größere Verteilung der Blickpunkte in der Reihenfolge der Elemente in der L2-Gruppe, kann darauf zurückzuführen sein, dass die jeweiligen L1- Sprachen der Proband*innen unterschiedliche sind. Ihre Gemeinsamkeit besteht vorrangig in der Nutzung und Markierung des grammatischen Aspekts. Wie aber in den Daten der L1-Gruppe abzulesen ist, findet sich in einer homogenen Sprachgruppe ein höherer Grad der Übereinstimmung in Bezug auf die Reihenfolge der Fixationen. Würde man eine weitere homogene Sprachgruppe, dessen gemeinsame L1 über einen Aspekt verfügt, in die Studie einbeziehen, so könnten genauere Aussagen über die Wahl der Perspektive im Vergleich zur Sprachgruppe ohne Aspekt getätigt werden. Es wurde für diese Studie jedoch eine Vergleichsgruppe mit diversen Sprachbiografien gewählt, vor dem Hintergrund der Diversität. In Schulklassen oder Gruppen, die beispielsweise ein Museum besuchen, befinden sich Betrachter*innen mit diversen Sprachbiografien.

8.2 Sprachliche Realisierung von Bildern

Betrachtet man die sprachliche Beschreibung des Bildes und der Blickpunkte, so fällt besonders die hohe Anzahl von Präpositionen im Material der L1-Gruppe auf. Im Material der L1- Gruppe gab es insgesamt 103 Fundstellen von Präpositionen, die in ihrer Funktion Elemente des Bildraumes zueinander in Beziehung setzten. In der L2- Gruppen wurden hingegen 47 Fundstellen gezählt. Diese Auffälligkeit soll folgend im Hinblick auf die zweite übergeordnete Fragestellung der Studie interpretiert werden.

*Realisiert sich die präferierte Perspektive der Erstsprache der Sprecher*innen innerhalb der Versprachlichung in der dazu erworbenen Sprache?*

Um ein Objekt sprachlich zu lokalisieren werden Richtungs- und Distanzangaben genutzt, um die Relation zwischen einem intendierten Objekt zu einem Relatum zu beschreiben.¹⁶¹ Im Deutschen geschieht dies durch unterschiedliche Mittel der Raumreferenz:

„ (...)Adverbien (z.B. abseits, innen, hinten, links, dort, hindurch, mittendurch), Präpositionen (z.B. bei, an, neben, fern, nah, links, auf, hinter, durch, oberhalb, außerhalb) oder Präpositionaladverbien als Proformen für Präpositionalphrasen (z.B. dahinter, daneben, dazwischen, darin, dabei, dran) (...).Ebenso können Nomina (z.B. zu meiner Linken; in deiner Nähe, an der Seite), Adjektive (z.B. die linke Schraube, das nähere Ende, die vordere Ecke; das hintere Ende; die linke Seite, enge Doppelsterne) oder - insbesondere in dynamischen Zusammenhängen - lokative Verben (z.B. landen, stranden, schultern) und Verbzätze/Präfixe (z.B. ab-, ein-, vor-, durch-, hinter-, um-, über-) verwendet werden.“

Präpositionen stellen eine Besonderheit des Deutschen dar und werden im Sprachgebrauch hoch frequentiert genutzt.¹⁶² Gerade in der Beschreibung von Bildern wird dies deutlich erkennbar, da Elemente miteinander in Beziehung gesetzt werden, um sie auf dem Bildraum verorten zu können. Eine Schwierigkeit für Lerner des Deutschen stellt die damit zusammenhängende Kasuswahl dar, wenn es sich in der L1 anders verhält. Auch wenn beispielsweise das Arabische und das Türkische selbst Kasus aufweisen, stellen Präpositionen im Deutschen zu erlernende Eigenheiten dar, die Anlass für die Wahl einer bestimmten Perspektive geben könnten. Für Sprecher*innen mit beispielsweise Türkisch als Erstsprache ist der Einsatz von Präpositionen sehr different zum Deutschen.¹⁶³ Da das Türkische eine agglutinierende Sprache ist, werden die meisten Präpositionen als Kasusendungen realisiert (= Postpositionen). Der türkische Fall *Lokativ* benennt primär Orts- und Zeitangaben über die Suffix-Endungen *-de* und *-da*:

(1) *Evde – Zuhause*

(2) *Eve - nach Hause*

¹⁶¹ Vgl. Vorweg u. Rickheit in Habel u. Stutterheim 2000, S. 12

¹⁶² Vgl. Rösch 2011, S. 80

¹⁶³ Vgl. Selmani 2011, S. 53-65

Der Kasus *Ablativ* ist ursprungs- und richtungsindizierend und würde im Deutschen als beispielsweise *aus/von... her* und *durch... hindurch* besetzt werden. Er wird realisiert durch die Endungen *-den* und *-dan*:

(3) *Konya'dan geliyorum* – Ich komme aus Konya.

(4) *Evden* - aus dem Haus

Wie das Türkische besitzt auch das Tschechische den Kasus des Lokativs, um ein weiteres Beispiel einer Sprache aus dem Korpus der Studie zu nennen. Das Tschechische verhält sich dabei ähnlich dem Deutschen, da Präpositionen einen bestimmten Kasus bedingen. Daher kann geschlussfolgert werden, dass der unterschiedliche Einsatz von Präpositionen im Material in den grammatischen Unterschieden der Sprachen zu begründen wäre. Die Präpositionen, welche die Bildelemente zueinander in Beziehung setzen und im Deutschen vor den Bezugspunkten stehen, können Anlass für eine unterschiedliche Perspektiv-Wahl geben. Im Vergleich zwischen den beiden Sprachgruppen fällt auf, dass die Teilnehmer*innen der L2-Gruppe dazu tendieren, die Elemente und Blickpunkte eher aufzählen, als sie in Beziehung zueinander zu setzen.

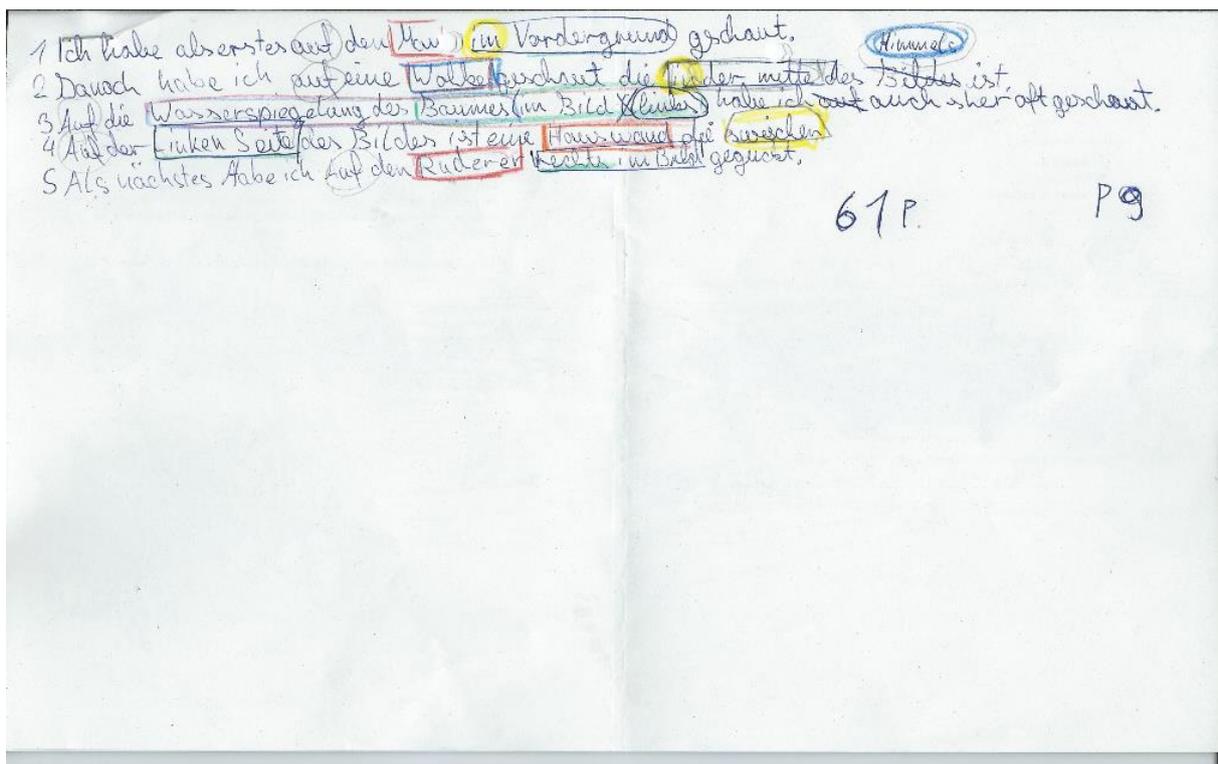


Abbildung 06: Beschreibung der Blickbewegung von P9 der L2-Gruppe

Im Material der L2-Gruppe wurden insgesamt 37 Fundstellen von *Ausdrücken zur räumlichen Einteilung* gezählt. In der L1-Gruppe fanden sich insgesamt 50 Fundstellen. Prozentual zum Umfang des Materials verhalten sich die Fundstellen in beiden Sprachgruppen gleich. Die Fundstellen von Ausdrücken zur räumlichen Einteilung machen, in Bezug auf die gezählten Wörter, in beiden Sprachgruppen ca. 4,8

% aus. Beide Sprachgruppen nutzen also die Ausdrücke ähnlich stark um die Perspektive auf den Bildraum zu gliedern.

Innerhalb der Analyse wurde deutlich, dass sich die Perspektivwahl der Proband*innen mit Deutsch als L1 sich gegenüber jenen mit Deutsch als L2 konkret unterscheidet. Dies konnte anhand der Anzahl der genannten Blickpunkte auf den Elementen im Bild festgestellt werden. Interpretiert man die Beschreibung des Bildraumes anhand der genutzten Wörter, so fällt auf, dass in der L1-Gruppe wesentlich mehr Präposition für die genaue Beschreibung der Beziehung der Elemente zueinander genutzt wurden. Die Wahl der Perspektive auf das Bild könnte auf diesen Unterschied zurückzuführen sein, da der Einsatz von Präpositionen eine Eigenheit der deutschen Sprache darstellt. Dies können Erhebungen von Canstanz Voweg und Gert Rickheit ebenfalls belegen. Nach Vorweg und Rickheit besteht eine Blickpunktabhängigkeit von Richtungsrelationen:

„Beim sprachlichen Lokalisieren eines Objektes wird der wahrgenommenen (oder erinnerten etc.) Richtungs- oder Distanzrelation einer von wenigen in der Sprache zur Verfügung stehenden lokalisierenden Ausdrücken zugeordnet.“¹⁶⁴

8.2.1 Diskussion

Im folgenden Teilkapitel sollen Auffälligkeiten und problematische Punkte der Studie aufgezeigt und besprochen werden. Bei der Durchführung der Studie und Auswertung des Materials fallen Punkte auf, die im Nachhinein bei einer weiteren Erhebung zu beachten sind und zu Verbesserung anregen.

In Bezug auf die Sprachbiografie der Schüler*innen wurde innerhalb der Auswertung deutlich, dass eine genauere Angabe zur Nutzung, sowie über den Spracherwerb, einen größeren Aufschluss über Sprachfähigkeit der Teilnehmer*innen hätte geben können. Die Proband*innen können also einen unterschiedlichen Grad der Sprachfähigkeit in der L2 Deutsch aufweisen, was ebenfalls in die Betrachtung des sprachlichen Materials einbezogen werden sollte. Je größer die Sprachanlässe und der sprachliche Input in der Sprache ausfallen, desto höher sind der Umfang des sprachlichen Lexikons und die Sicherheit der Sprecher*innen in der Sprache anzunehmen. Es ist also nicht deutlich geworden, ob sich die Proband*innen auf einem vergleichbaren Sprachniveau in der L2 befanden. Somit kann die Anzahl der Wörter keine genaue Datenaussage bieten, die Rückschlüsse auf die Konzeptualisierungsprozesse der L1 schließen lassen.

Einen weiteren problematischen Punkt stellte der Durchführungszeitraum dar. Im Nachhinein fiel auf, dass einige Teilnehmer*innen mehr Punkte auf der Skizze markiert hatten, als sie letztlich schriftlich aufführten. Für eine erneute Durchführung wäre ein längerer Durchführungszeitraum zu planen, um eine Vollständigkeit des Materials gewährleisten zu können.

¹⁶⁴ S. Vorweg und Reickheit in Habel u. Stutterheim 2000, S. 12



Abbildung 07: Blickbewegungsskizze von P06 der L2-Gruppe

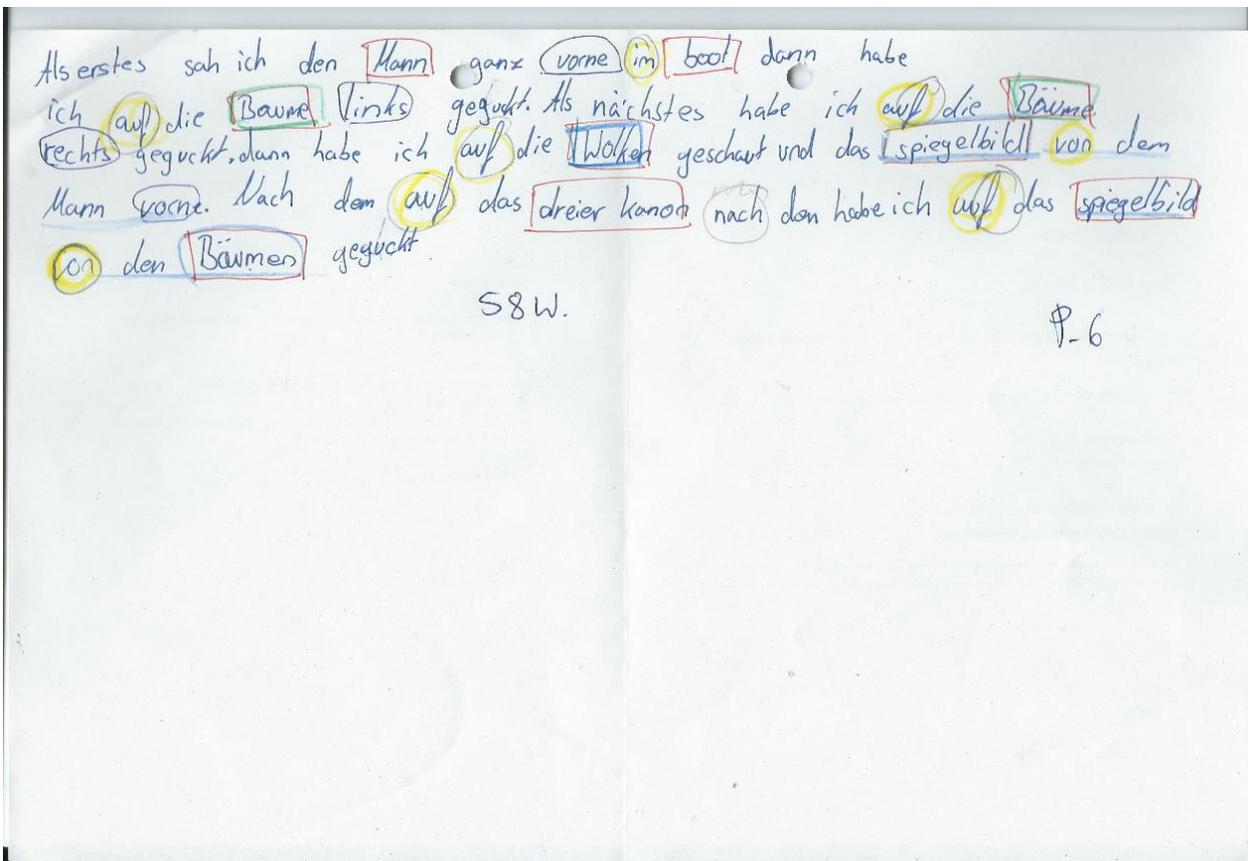


Abbildung 08: Beschreibung der Blickbewegung von P06 der L2-Gruppe

Eine weitere Gruppe mit einem höheren Altersdurchschnitt als Abgleich wäre ebenfalls interessant. Die Erhebungen könnten also noch weitergeführt werden und mit mehr Daten zu einer größeren Objektivität und Validität gelangen.

Durch die Tatsache, dass alle Teilnehmer*innen die sechste Klasse eines Gymnasiums besuchen, wird jedoch eine Vergleichbarkeit angenommen. Dies ist eine Schwierigkeit, der sich das Schulsystem immer wieder gegenüber sieht.

9. Zusammenführung der Ergebnisse

Die Studie umfasste die Erhebung zweier Datentypen: Einerseits fixiertes sprachliches Material und andererseits dazu ergänzendes grafisches Bildmaterial. Dieses wurde zusammenfassend auf die zu Anfang aufgestellten Hypothesen hin betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt.

Das Material wurde im Hinblick auf zwei Aspekte betrachtet: die visuell-räumliche Wahrnehmung und die sprachliche Realisierung dieser. Dabei wurde das Material der L1-Gruppe mit dem der L2-Gruppe verglichen. Innerhalb der L1 Gruppe zeigten sich in der Reihenfolge der genannten Fixationspunkte deutliche Präferenzen. Für die L2-Gruppe trifft dies weniger, aber tendenziell zu. Die erste Hypothese ist demnach weitestgehend zu bestätigen:

H01 Die Sprecher*innen einer Gruppe beschreiben innerhalb dieser eine ähnliche Reihenfolge von Fixationen auf dem Bildraum, die eine Präferenz erkennen lässt.

Betrachtet man den Durchschnitt der Fixationspunkte, welche im gesamten Material angegeben wurden, so fällt auf, dass sich die Reihenfolge der Punkte zunächst gleich verhält, sich jedoch ab dem zweiten Blickpunkt zwischen den Gruppen unterscheidet. Innerhalb der jeweiligen Gruppe können konkrete Tendenzen der Perspektive abgelesen werden: Die L1-Gruppe unterscheidet sich in ihrer Präferenz, da der Durchschnitt der Proband*innen häufiger die Elemente der Landschaft angibt zu fixieren und vom Anfangspunkt eine Tendenz des Blickes zur linken Seite und in den unteren Bereich des Bildes aufweist. Die L2-Gruppe dagegen zeigt Präferenzen für den oberen Teil des Bildes und die Elemente auf der rechten Seite. Die zweite Hypothese konnte somit bestätigt werden:

H02 Sprecher*innen von Aspekt markierten Sprachen benennen Elemente auf dem Bildraum in einer differenten Reihenfolge zu Sprecher*innen einer Sprache ohne markierten Aspekt.

Das Material wurde folgend auf sprachliche Aspekte hin untersucht, was Aufschluss über die tatsächliche Realisierung der Perspektive geben sollte. Da das Material in deutscher Sprache verfasst wurde, wurde es auf Unterschiede in der Nutzung dieser Sprache untersucht. Hierfür wurden charakteristische

Wortgruppen, die für eine Beschreibung notwendig sind, untersucht. Es wurden zudem Ausdrücke gezählt, die die Orientierung auf dem Bildraum ermöglichen, sowie Präpositionen, die Elemente auf dem Bildraum miteinander in Beziehung setzen.

Im Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass die L1-Gruppe deutlich mehr Präpositionen einsetzte, um die Elemente auf dem Bildraum in Bezug zueinander zu beschreiben, was auf sprachstrukturelle Merkmale des Deutschen zurückgeführt werden kann, da das Material der L2-Gruppe deutlich weniger Präpositionen aufweist. Im Vergleich zum Deutschen werden in den genannten Beispielen der Vergleichssprachen Positionen grammatisch häufig über eine Kasusendung realisiert. Ausdrücke, welche das Bild räumlich einteilen, zum Beispiel in eine linke und rechte Seite, einen Vorder- und einen Hintergrund, wurden in den jeweiligen Gruppen, prozentual zu den genutzten Wörtern insgesamt, gleich viel eingesetzt. Die dritte Hypothese ist also nur zum Teil belegbar:

H03 Die Proband*innen der Gruppen nutzen Präpositionen und Ausdrücke zur räumlichen Orientierung auf dem Bildraum entsprechend ihrer mit der Erstsprache erlernten sprachstrukturellen Merkmale.

Anhand der Zählung der Fundstellen im Material konnten Unterschiede im Vergleich zwischen der L1-Gruppe und der L2-Gruppe festgestellt werden. Insgesamt nutzten die L2-Proband*innen weniger Wörter und benannten insgesamt weniger Elemente des Bildraumes. Eine Ausnahme bildet der prozentuale Anteil der Nennungen von Personen. Im Gegensatz zur L1-Gruppen, in der die Nennungen ca. 2,1 % der Wörter insgesamt ausmachen, sind es in der L2-Gruppe ca. 2,8 %. Auffälligkeiten sind in Bezug auf die Nennungen der landschaftlichen Elemente aufzuzeigen. Im Material der Proband*innen der L2-Gruppe besetzten, bezogen auf die gesamte Anzahl der Wörter, ca. 4,9 % Elemente der Landschaft. In der L2-Gruppe sind dies ca. 2,2 %. Innerhalb der L2 Gruppe macht die Nennung der gegenständlichen Elemente ca. 2,8% aus, während es in der L1 Gruppe ca. 3,4 % sind. Im Hinblick auf weitere Kategorien nähern sich die Werte der Gruppen eher an. Damit kann die vierte Hypothese als belegt gelten:

H04 Trotz sprachlichen Materials, was in derselben Sprache verfasst wurde, sind konkrete Unterschiede in der Beschreibung des Bildraumes zwischen den Gruppen zu erkennen.

Betrachtet man die Ergebnisse insgesamt und interpretiert diese in Bezug auf die Seeing-for-Speaking Hypothese, so können die übergeordneten Fragestellungen, unter welchen die qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt wurde, wie folgt beantwortet werden:

- (1) *Zeigen sich prägnante Unterschiede in der Bildbetrachtung zwischen Sprecher*innen von Aspektsprachen im Vergleich zu Sprecher*innen von Nicht-Aspektsprachen?*
- (2) *Realisiert sich die präferierte Perspektive der Erstsprache der Sprecher*innen innerhalb der Versprachlichung in der dazu erworbenen Sprache?*

Im Vergleich von schriftlichem wie auch bildlichem Material von Sprecher*innen mit Deutsch als L1 und Sprecher*innen mit Deutsch als L2, wurde deutlich, dass sich die Perspektiven auf dasselbe Kunstwerk unterscheiden.

Die jeweiligen Gruppen wiesen Eigenheiten auf, die sie gegenüber der anderen Gruppe abgrenzten. Um dies festzustellen, wurde das Material der Proband*innen untersucht, in welchem sie zunächst zeichnerisch die jeweiligen Blickpunkte auf der Skizze eines Kunstwerkes markierten und darauf folgend schriftlich beschrieben. Das schriftliche Material wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Zusätzlich wurde die Reihenfolge der angegebenen Blickpunkte auf die Elemente im Bild nummeriert und in Bezug auf die Reihenfolge dieser Blickpunkte untersucht. Hier fanden sich größere Übereinstimmungen innerhalb einer Gruppe, jedoch wiederum Unterschiede im Vergleich der beiden Gruppen miteinander. Während ein Großteil aller Teilnehmer*innen den ersten Blickpunkt gleich angab, endeten sie bei unterschiedlichen Elementen. Innerhalb der L1-Gruppen konnte eine Tendenz zur linken Bildseite festgestellt werden, während in der L2-Gruppe zur rechten Seite hin tendiert wurde. Das gesamte Material wurde auf Deutsch verfasst, jedoch zeigten sich im Vergleich der beiden Gruppen Unterschiede in der Nutzung und Anzahl von Wörtern. Dies kann aufgrund von grammatischen Unterschieden zwischen der L1 der Proband*innen und des Deutschen als L2 angenommen werden. Hierzu wurden in Bezug auf die Nutzung von Präpositionen sprachvergleichende Beispiele benannt, welche eine Erklärung für die Unterschiede liefern können.

Da die Untersuchung und Analyse des Materials an Studien und Erkenntnissen der kognitiven Linguistik zu dieser Thematik anknüpft, wurde das sprachliche Material in Bezug auf den grammatischen Aspekt der Sprachen gewählt. Betrachtet man die Ergebnisse der durchgeführten Studie nun im Hinblick auf die Seeing-for-Speaking-Hypothese, so kann folgende Interpretation geschlussfolgert werden: Der in dieser Arbeit erläuterte Stand psycholinguistischer Forschung belegt, dass Sprecher*innen Aspekte markierter Sprachen in ihrer präferierten Perspektivwahl eine Fokussierung auf den Verlauf eines Ereignisses zeigen und Endpunkte weniger benennen, wenn diese nicht erreicht werden.¹⁶⁵ Deutsche Sprecher*innen hingegen wählen eine holistische Betrachtungsweise, bei der die Ganzheit der Situation aufgenommen wird. Endpunkte werden häufiger benannt, auch wenn diese nicht erreicht werden.¹⁶⁶ Die Ergebnisse dieser Arbeit können dahingehend vergleichbare Präferenzen belegen: Der Ruderer in der Bildmitte ist über die Schulter blickend dargestellt. Das Boot in dem er sitzt liegt mit der vorderen Spitze nach links geneigt. Die Richtung in die er sich hypothetisch fortbewegen würde, läge also in der linken unteren Seite des Bildes. Ein möglicher Endpunkt, könnte sich demnach dort befinden. Ein Großteil der L1-Teilnehmer*innen nennt diese Seite als zweiten Blickpunkt während die Teilnehmer*innen der L2-Gruppe eher nach rechts und auf die Brücke schauen. Ebenfalls zeigt sich anhand der Fundstellen im Material, dass wesentlich mehr Elemente im Umfeld des Ruderers von den L1-Proband*innen benannt wurden. In beiden Gruppen werden zwar alle zentralen, das Bild charakterisierende Elemente

¹⁶⁵ Vgl. Stutterheim et al. 2012, S. 845

¹⁶⁶ Vgl. Stutterheim, Carroll u. Nüse 2004, S. 192 f.

benannt, jedoch versprachlichen die Proband*innen mit Deutsch als L1 wesentlich häufiger und detaillierter Fixationspunkt auf dem Bildraum. Im Material der L2-Gruppe dagegen machen die Nennungen der Personen auf dem Bild prozentual mehr Anteile der gesamten gezählten Wörter aus. Weiterhin könnte eine unabhängige Bildbeschreibung, ohne den Fokus auf den Blickbewegung, Aufschluss über die unterschiedliche Nutzung von Verben geben, die schließlich zentral in der Realisierung von Prozessen eingesetzt werden und einen Großteil von Informationen über den Verlauf einer Situation beschreiben.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich innerhalb der Gruppen präferierte Blickpunktbewegungen und Nennungen von Bildelementen finden lassen. Im Vergleich von L1-Proband*innen und L2-Proband*innen wird deutlich, dass sich die Gruppen in der Wahl ihrer Perspektive auf dasselbe Kunstwerk unterscheiden und dieses unterschiedlich betrachten und letztlich, trotz derselben genutzten Sprache, Unterschiede in der schriftlichen Beschreibung aufweisen.

10. Fazit und Reflexion

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Ansatz verfasst, die Wahrnehmung und Vermittlung von Kunstwerken im mehrsprachigen Kontext zu erforschen. Zu diesem Zweck wurden Daten in einer empirisch-experimentellen Studie erhoben, unter zentralem Einbezug der Seeing-for-Speaking-Hypothese. Als verknüpfender Gegenstand steht in dieser Arbeit Sprache.

Auch wenn Kunstwerke Prozesse in Betrachter*innen hervorrufen, die nicht beschreibbar sind, so wird ein Bild erst durch das Kommunizieren mit und über es zu einem Werk der bildenden Kunst. Dahingehend entwickelte sich um den Kunstbereich ein eigenes soziales Teilsystem, mit charakteristischem Sprachgebrauch. Um einen Zugang zu Kunstwerken zu erhalten, haben sich sprachliche Aufgaben manifestiert, die sich als auszeichnend und elementar für die Kunstkommunikation erweisen. Die zu bearbeitenden sprachlichen Aufgaben lassen sich nach Hausendorfer wie folgt gliedern: *Bezugnehmen, Beschreiben, Deuten, Erläutern* und *Bewerten*. Die ersten Grundfragen lauten dabei: *Worum geht es? Was gibt es zu sehen?*¹⁶⁷ Eine zentrale linguistische Frage ist, wie dabei sinnlich Wahrnehmbares erleb- und behandelbar wird.¹⁶⁸ Was und wie etwas auf einem Bild wahrgenommen wird, ist von individuellen Parametern beeinflusst. Die Objektivierung eines Kunstwerkes stellt deshalb eine große Herausforderung für die Vermittlung in Institutionen wie Museen und Schulen dar.

Als einer dieser Parameter lässt sich Sprache identifizieren. Durch die Erkenntnisse und Forschung der Thinking-for Speaking-Hypothese und der Seeing-for-Speaking-Hypothese wird deutlich, dass sich nicht nur die Realisation ein und desselben Wahrgenommenen unterscheiden kann, sondern

¹⁶⁷ S. ebd., S. 524

¹⁶⁸ Vgl. Hausendorf 2011, S. 515

dass die Sprache Denken und Sehen noch vor einer tatsächlichen Äußerung beeinflusst. Die Perspektive, die innerhalb einer Betrachtung gewählt wird, steht also im Zusammenhang mit der ersten erworbenen Sprache, genauer mit den grammatischen Strukturen dieser Sprache.

Diese Erkenntnis bietet einen Ansatzpunkt für eine interkulturelle Kunstpädagogik und –didaktik.

„Charakteristisch für heutige Gesellschaften sind hybride Entitäten sowie heterogene Strukturen. Die Zuordnungen zu nationalen, kulturellen und ethnischen Kategorien werden durch die Gesellschafts- und Bevölkerungsentwicklungen, geprägt von Überlagerungen, Mehrfachzugehörigkeiten und Zwischenbefindlichkeiten, zunehmend schwieriger. Menschen entwickeln und definieren ihre Identität in und durch mehrere Nationen, Kulturen und Ethnien.“¹⁶⁹

Dies spiegelt sich auch im schulischen Raum wieder. Trotz der nicht zu leugnenden Fakten, die eine immer globalere und interkulturellere Gesellschaft bezeugen, beherrscht eine monolinguale Fiktion noch zu häufig die Lehrbücher und die Ausbildung der Lehrkräfte.¹⁷⁰ Eine Vielzahl von Schüler*innen ist zumeist mehrsprachig aufgewachsen oder hat das Deutsche als Zweitsprache erworben, wie sich ebenfalls in den Sprachbiografien der Proband*innen der in durchgeführten Studie ablesen lässt. Neben der deutschen Sprache nutzen mehrsprachige Schüler*innen weitere Sprachen in alltäglichen Prozessen. Die Rolle anderer Erstsprachen als Denksprachen muss deshalb in die Planung und Durchführung von Unterricht einbezogen werden, um einen gleichberechtigten Zugang zu Lerninhalten zu schaffen. Für den Kunstunterricht bedeutet dies die Wertschätzung diverser Zugänge durch hybride Identitäten einerseits, sowie einen nachvollziehbaren Zugang zu der individuellen Perspektive der Schüler*innen andererseits. Im Vordergrund steht dabei das Eröffnen eines gleichberechtigten und wechselseitigen Austauschprozesses. Der Zugang und Einbezug der Erstsprache, um die Rezeption eines Kunstwerkes und den Zugang dazu nachvollziehbar zu machen, stellt einen Zugewinn für Diagnose und Förderung im Kunstunterricht dar, der sich dem Dilemma der Bewertung und Vergleichbarkeit gegenüber sieht. Der Anspruch dieser Arbeit liegt darin, Kunstvermittlung vor allem im Rahmen der Kunstpädagogik im schulischen Rahmen innovieren zu können.

Die vor einem theoretischen Hintergrund vorgelegte Studie dieser Arbeit zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen den mit der Erstsprache erworbenen Konzeptualisierungsstrukturen und der Betrachtung eines Kunstwerkes gibt. Es ist also anzunehmen, dass ein Kunstwerk im Kontext der Sprache und Kultur der Rezipient*innen einzuordnen ist. Man könnte sogar so weit gehen zu behaupten, dass ein Kunstwerk erst im Kontext mit der sprachlichen Perspektive des Künstlers korrekt einzuordnen wäre. Da sich Kunst jedoch erst in einer vielfältigen Betrachtungsweise und Rezeption im Dialog mit Betrachter*innen manifestiert, ist dies ähnlich zu behandeln wie der historische Kontext eines Werkes: Der Entstehungskontext und der kulturelle Hintergrund von Werkschaffenden ergibt genauso einen Zugang wie die jeweils individuelle Biografie und Perspektive der Rezipient*innen. Die Darstellungsmittel

¹⁶⁹ S. Eremjan 2016, S. 13

¹⁷⁰ Vgl. Dellucchi Danhier u. Mertins 2018, S. 162 ff.

und –möglichkeiten jeder Sprache sollten in den Vermittlungsprozess einbezogen werden, um von diesen als Zugewinn profitieren zu können. Bei der Behandlung eines Werkes können different strukturierende Denkweise und Hierarchisierung auffallen, die zu einem anderen Ansatz oder einer weiteren Erkenntnis in Bezug auf das Kunstwerk gelangen. Es sollte also nicht davon ausgegangen werden, dass eine andere Darstellungsweise eines Bildes auf die Sprachfähigkeit in der später erworbenen Sprache zurückzuführen ist. Auch wenn Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht werden, können sich Präferenzen für eine andere Perspektive ergeben, die mit der individuellen (Sprach-)Biografie der Rezipient*innen verknüpft ist.

Eine an diese Studie anknüpfende Eye-Tracking Studie ergäbe fortführend die Möglichkeit die Ergebnisse optimierend zu objektivieren.

In Bezug auf den kunstdidaktischen Gedanken und die Kunstvermittlung sollte ebenfalls der Aspekt von Farbwahrnehmung in die Rezeption von Kunstwerken einbezogen werden. Diese ist ebenfalls beeinflusst von intra-individuellem sowie individuell-kulturellem Hintergrund, aber auch von sprachlichen Möglichkeiten der Umsetzung, beeinflusst. Farbe hat vielfältige kulturelle, soziale und religiöse Verknüpfungspunkte. Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem Zusammenhang zwischen Sprache und Perspektivwahl auf Bilder lag, wurde die subjektive Einstellung und Versprachlichung der Farbwahrnehmung ausgeklammert. Darin eröffnet sich jedoch ein weiteres Feld, das im Zusammenhang mit der Rezeption von Kunst betrachtet werden sollte, um die Beschreibung und Deutung von Werken nachvollziehbar zu machen.

11. Ausblick

Letztlich stoßen die Ergebnisse dieser Arbeit den Gedanken eines offenen und fächerübergreifenden Unterrichts an, indem die Erfahrung von Kunstwerken mit der Erfahrung des eigenen Selbst und Anderer einhergeht.

Diversität im Kunst-Unterricht auf pluralen Ebenen kann durch eine inter- und transkulturelle Vermittlungspraxis begegnet werden. Jedoch erscheint die aktuelle Situation so, als das Kunst größtenteils aus der gesellschaftlich-politischen Perspektive betrachtet wird. Dabei steht sie der Ambiguität gegenüber, die transkulturelle und individuelle Verfasstheit von Schüler*innen zu wertschätzen und ihre Entfaltung zu ermöglichen, während Standards und Kompetenzen als Ziel der Bildung festgelegt sind. Dabei wird eine Vereinheitlichung gefördert, Kreativität und Diversität hingegen vernachlässigt. Weiterhin lassen „an der Sachstruktur orientierten, operational definierten Lernschritte“ keine Selbstreflexion zu.¹⁷¹ In der Konzentration auf messbare Bildungsergebnisse geht das besondere Potential des

¹⁷¹ S. Eremjan 2016, S. 166

Kunstunterrichts verloren, der auf vielerlei Ebenen Kompetenzen schulen und entwickeln kann, die weiterhin für das alltägliche und berufliche Leben von Individuen von Vorteil wären. Kunstunterricht bietet die Erfahrung und Entwicklung einer eigenen Auffassung von Ästhetik und Kreativität. Die Überschreitung von Grenzen und das kreative Agieren in Prozessen sind zudem gefragte Kompetenzen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Hierzu gilt es die eigene Perspektive zu erkennen, zu hinterfragen und verteidigen zu können.

Das Eigene wird erst durch den Vergleich mit dem Anderen deutlich identifizierbar. Hierfür bietet besonders ein inter- und transkultureller Kunstunterricht Möglichkeiten. Nach den Ergebnissen dieser Arbeit können Diversität und der Objektivierungsanspruch, dem sich Pädagogen und Pädagog*innen gegenüber sehen, nachvollziehbar vereinbart werden. Unter Einbezug der Erstsprache und der damit einhergehenden Wahl von sprachlichen Mitteln und Perspektive können genauere und definiertere Diagnosen und daran anknüpfende Förderungen von Schüler*innen geplant und umgesetzt werden. Zudem würde eine andere Perspektive und Übersetzung, als die im Durchschnitt zu erwartende, nicht als Fehlinterpretation sondern als Zugewinn betrachtet werden. Der Erstsprache käme da durch eine positive Konnotation zu. Heranwachsende erfahren in interkulturellen Prozessen und Methoden das Aushalten von Vielfalt, mit dem Ziel es als wertvolles und interessantes Erlebnis wertzuschätzen zu können.

Kunstunterricht sollte sich zunehmend von veralteten Methoden des Nachahmens verabschieden und Möglichkeiten bieten sich selbst und seine Umwelt durch Kunst zu erfahren, Kreativität zu entwickeln und einen eigenen Standpunkt in Bezug auf Ästhetik zu kreieren. Neben diesen Möglichkeiten bietet er einen Raum für inklusive kulturelle Begegnungen, was das ebenfalls das Erkennen der „eigenen Kultur“ fördert.¹⁷²

Bildung im schulischen Unterricht bedeutet gleichzeitig auch immer eine Bildung von Werten und bezieht sich dabei auf einen normativen Rahmen und Leitideen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Visual Literacy* beinhaltet vier Ziele für die Europäische Union für lebenslanges Lernen: „bürgerschaftliches Engagement, persönliche Entfaltung, sozialer Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit.“¹⁷³ Ein diversity-orientierter Kunstunterricht sollte diese Ziele verfolgen und reflektieren, um fachdidaktische Entscheidungen sowie praktische Umsetzung dahingehend planen zu können. Dies trägt ebenso zu einer Haltung der Toleranz, Offenheit und Akzeptanz bei, sowie zu einer kritischen Selbstreflexion und das Annehmen dieser.

Für eine gelungene Anwendungspraxis liefern die Werke „diversity im Kunstunterricht. Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis“ (2017) herausgegeben von Ernst Wagner, Rainer Wenrich und Ann-Jasmin Ratz und „Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen“ von Inga Eremjan vielfach Beispiele.

¹⁷² S. Wagner, Wenrich u. Ratzel 2017, S. 17

¹⁷³ S. ebd. S. 20

Die Arbeit soll mit einem für sich selbst sprechenden Zitat aus ersterem Werk abgeschlossen werden:

„Ästhetische Bildung sollte dazu ermutigen, sich gezielt mit Manifestationen anderer Schönheitsvorstellungen auseinanderzusetzen – auch um gerade dadurch der je eigenen Schönheitsvorstellung zu allererst auf die Spur zu kommen und sich in ein bewusstes Verhältnis dazu zu setzen, sei es ein reflektiert affirmatives, sei es ein kritisches, sei es auch ein spielerisch-ironisches Verhältnis. Sich selbst vermittelt über die Auseinandersetzung mit dem scheinbar oder tatsächlich Anderem zu sich selbst und darin auch zu den je eigenen Schönheitsvorstellungen in ein bewusstes Verhältnis zu setzen, ist ein wichtiger Aspekt von Autonomie und Freiheit. Eine ästhetische Bildung, die dazu beiträgt, sich zu seinen eigenen Schönheitsvorstellungen in ein Verhältnis zu setzen, ist auch darin ein besonders geeigneter Weg der Selbst-Bildung hin zur Autonomie und Freiheit.“¹⁷⁴

¹⁷⁴ S. Eremjan 2016, S. 26

D. Literaturverzeichnis

- Bepperling, S., & Härtl, H. (2013): Ereigniskonzeptualisierung im Zweitspracherwerb – Thinking for Speaking im Vergleich von Muttersprachlern und Lernern. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/7561141/Ereigniskonzeptualisierung_im_Zweitspracherwerb_Thinking_for_Speaking_im_Vergleich_von_Muttersprachlern
- Black, M. (1973): Sprache. Eine Einführung in die Linguistik. übersetzt [aus Eng.] und kommentiert von Herbert E. Brekle. Labyrinth of language. München
- Block, F.W. (1995) :Kunst- Sprache- Vermittlung. München: Goethe Institut
- Buttaroni, S. (2011) (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Büttner,N. (2006): Geschichte der Landschaftsmalerei.München : Hirmer
- Carroll, M., Stutterheim, C. v., Nüse, R. (2004): The language and thought debate. a psycholinguistic approach.” In C. Habel & T. Pechmann, Approaches to Language Production, Berlin: Mouton. S.183-218
- Delucchi Danhier, Renate und Mertins, Barbara(2018): Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In: Hrsg. Barbara Welzel, Stephan Hußmann: DoProFiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann
- Dresler, M. (Hrsg.) (2009): Neuroästhetik. KUNST-GEHIRN-WISSENSCHAFT. Leipzig: Seemann Verlag
- Elsen, H. (2014): Linguistische Theorien. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Eremjan, I. (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetische-künstlerischer Praxen. Bielefeld: transcript Verlag
- Flecken, M, & Stutterheim,C. v. (2018): Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen. In: Sarah Schimke & Holger Hopp (Hrsg.): Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. Berlin: de Gruyter. 300–325.
- Gehlen, A. (1960): ZEIT-BILDER. Zur Soziologie und Ästhetik der Modernen Malerei. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag
- Hausendorf, H. (2011): Kunstkommunikation. In: Habscheid, Stephan. Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: University of Zurich

- Hausenddorf, H., Müller M.(2015): Sprache in der Kunstkommunikation. In: Felder, Ekkehard; Gardt, Andreas. Handbuch Sprache und Wissen. Berlin, Germany; Boston, USA: de Gruyter, 435-454.
- Hausendorf, H.,& Müller, M.(2016): Handbuch. Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH
- Hauskeller, M. (2013): Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danton. Nördlingen: Verlag C.H. Beck
- Koller, M. (2007) : Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann, N. (1997): Die Kunst der Gesellschaft. 3. Auflage – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1999
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. 1. Auflage 1982; Weinheim und Basel : Beltz Verlag
- Mertins, B. (2018): Sprache und Kognition: Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Otto, G.(1983): Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: Kunst + Unterricht. Ausgabe 77/ 1983. S.10-19.
- Rösch, H. (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag
- Schmiedtová, B. (2011):Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt – psycholinguistische Hintergründe. In: hrsg. von Susanne Schulte: Ohne Wort keine Vernunft – keine Welt. Bestimmt Sprache Denken? Schriftsteller und Wissenschaftler im Wortwechsel mit Johann Georg Hamann. Münster : Waxmann
- Selmani,L. (2011): Präpositionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen. In: Hoffmann, L. & Ekinci-Kocks, Y. (Hg.) (2011): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 53-65.
- Slobin, D. I.(1974): Einführung in die Psycholinguistik. Übersetzt von Angelika Becker. Kronberg: Scriptor Verlag
- Stutterheim, C. v., Habel C. (Hrsg.) (2000): Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen. Tübingen: Niemeyer.
- Stutterheim, C., Carroll, M. (2006): The Impact of Grammaticalised Temporal Categories on Ultimate Attainment in Advanced L2-Acquisition. In: Heidi Byrnes (Hg.). Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 40-5

- Stutterheim, C. v., & Carroll, Mary (2007): Durch die Grammatik fokussiert. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 145 (2007)
- Stutterheim, C. v., Carroll, M., Klein, W. (2009). New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages. In W. Klein & P. Li (Eds.), The expression of time (pp.195-216). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Thiering, M. (2018): Kognitive Semantik und Kognitive Anthropologie: Eine Einführung (pp. I–VI). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Wagner, W., Wenrich, R., Ratzel, A. (Hrsg.) (2017): diversity IM KUNSTUNTERRICHT. Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis. München: kopaed
- Werlen, I. (2002): Sprachliche Relativität: Eine problemorientierte Einführung. Tübingen; Basel: Francke UTB für Wissenschaft
- Whorf, B. L. (2008): Sprache- Denken- Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hrsg. und übersetzt von Peter Krausser. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Verlag

E. Anhangsverzeichnis

Anhang 01: <i>Vorlage des verwendeten Fragebogens</i>	X
Anhang 02: <i>Vorlage des verwendeten Kunstwerks als Reproduktion</i>	XI
Anhang 03: <i>Vorlage der Blickbewegungsskizze</i>	XII

Anhang 01: Vorlage des verwendeten Fragebogens

Fragebogen *Kunst sehen und über Kunst sprechen*

Aufgabenstellung

a) Ich bin biologisch:

- Weiblich
- Männlich
- etwas mittendrin

b) Ich bin _____ Jahre alt:

c) Ich spreche und verstehe mehr als nur die deutsche und englische Sprache:

- Nein.
- Ja, ich habe (z.B. in der Schule) weitere Sprachen gelernt.

Diese ist/sind:

- Ja, ich bin mehrsprachig aufgewachsen.

Zuhause/ mit meiner Familie spreche ich:

1. Blickbewegungsskizze:

Zeichne den Weg deiner Augen auf dem Kunstwerk nach.
Benutze dazu Pfeile in grüner Farbe.

An welchen Elementen bleiben deine Augen hängen? Umrande sie rot.
Je öfter deine Augen daran hängen bleiben desto stärker umrandest du die Elemente.

Nummeriere deine Blickpunkte.

2. Beschreibe wie du auf das Bild geschaut hast. Beginne mit dem Punkt im Bild, den du als erstes angeschaut hast. Was ist dir danach ins Auge gefallen?

Anhang 02: Vorlage des Kunstwerkes als Reproduktion (Thomas Eakins *Max Schmitt in a single skull*; 1871)



Anhang 03: Vorlage für die Blickbewegungsskizze



Eidesstattliche Versicherung (Affidavit)

Fröhlich, Lisa

Name, Vorname
(Last name, first name)

169556

Matrikelnr.
(Enrollment number)

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit/Masterarbeit* mit dem folgenden Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present Bachelor's/Master's* thesis with the following title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution.

Titel der Bachelor-/Masterarbeit*:
(Title of the Bachelor's/ Master's* thesis):

SEEING FOR SPEAKING - Kommunikation mit und über Kunst im mehrsprachigen Kontext

*Nichtzutreffendes bitte streichen
(Please choose the appropriate)

Mülheim an der Ruhr den 29.02.2020

Ort, Datum
(Place, date)



Unterschrift
(Signature)

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to €50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, section 63, subsection 5 of the North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification:**

Mülheim an der Ruhr den 29.02.2020

Ort, Datum
(Place, date)



Unterschrift
(Signature)

**Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.