

DAS IMAGINÄRE ALS TEIL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ¹, Zuzana TOMČÁNIOVÁ²

Article history: Received 17 December 2022; Revised 13 February 2023; Accepted 24 February 2023;
Available online 27 March 2023; Available print 31 March 2023.

©2023 Studia UBB Philologia. Published by Babeş-Bolyai University.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

ABSTRACT. *The Imaginary as the Part of the Foreign Language Education.*

Inner images (visual mental representations) undoubtedly constitute an intrinsic part of our personal world. They are independent of external visual stimuli and they are stored in the brain. Associative relations – as part of the speaker's individual lexicon in his semantic memory – are evoked in one's memory as ready-made units. Instead of a purely cognitive transfer of materials, they serve – together with visual mental representations – as a support for sensory-reflexive and imaginative-creative processing of themes. The recall of these units in the memory can be supported by works of art. It is the figurative-iconic process of storage in the memory – which takes place in the educational process in parallel with the linguistic-conceptual one – that significantly contributes to a deeper and more permanent consolidation of the learning materials. The integration of works of art into foreign language education thus not only supports the development of language competence, but also the aestheticization of the learner. The article presents new didactic procedures in teaching German as a foreign language through works of fine art.³

-
- ¹ **Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ**, PhD, is an associate professor from the Department of German Language and Literature at the Faculty of Education of the Comenius University in Bratislava, Slovak Republic, focuses on the didactics of literature in the teaching of foreign languages with a focus on the German language. Other areas of her scientific activity include visual media and support for visual literacy in foreign language education in relation to the development of the student, cultural direction of foreign language didactics, alternative teaching concepts in the pedagogical process (holistic pedagogy, humanistic procedures in foreign language education). Email: kolecani@fedu.uniba.sk, ivica.lencova@gmail.com.
 - ² **Zuzana TOMČÁNIOVÁ**, MA, from the Department of German Language and Literature at the Faculty of Education of the Comenius University in Bratislava, Slovak Republic, is in the last year of her doctoral studies in Foreign Language Didactics. In her dissertation, she deals with the integration of aesthetic learning into foreign language education with regard to students with specific learning differences. Email: kutlikova1@uniba.sk, z_kutlikova@hotmail.com.
 - ³ This study was created as part of the KEGA 042UK-4/2022 project: Facilitating Visual Literacy in a Multimodal and Multimedia Environment of Foreign Language Education of Pre-Service Teachers of German.

Keywords: *visual mental representations, associative relations, works of art, foreign language education, aestheticization*

REZUMAT. Imaginarul ca parte a educației în limba străină. Imaginile interioare (reprezentările mentale vizuale) constituie, fără îndoială, o parte intrinsecă a lumii noastre personale. Ele sunt independente de stimulii vizuali externi și sunt stocate în creier. Relațiile asociative – ca parte a lexicului individual al vorbitorului în memoria sa semantică – sunt evocate în memoria cuiva ca unități gata făcute. În loc de un transfer pur cognitiv al materialelor, ele servesc – împreună cu reprezentările mentale vizuale – ca suport pentru procesarea senzorial-reflexivă și imaginativ-creativă a temelor. Rechemarea acestor unități în memorie poate fi susținută de opere de artă. Procesul figurativ-ionic de stocare în memorie – care are loc în procesul educațional în paralel cu cel lingvistico-conceptual – este cel care contribuie semnificativ la o consolidare mai profundă și mai permanentă a materialelor de învățare. Integrarea operelor de artă în învățământul limbilor străine sprijină astfel nu numai dezvoltarea competenței lingvistice, ci și estetizarea cursantului. Articolul prezintă noi procedee didactice în predarea limbii germane ca limbă străină prin opere de artă plastică.

Cuvinte-cheie: *reprezentări vizuale mentale, relații asociative, opere de artă, educație în limbi străine, estetizare*

Vorwort

Die Gehirn- und Kognitionsforschung erbrachte die empirisch basierte Erkenntnis, dass die Verbindung von Sprache und Emotionen die Grundlage unseres Verständnisses von Sprachenverarbeitungsprozessen darstellt. Kognitive und sprachliche Repräsentationen werden maßgeblich von emotionalen Faktoren beeinflusst (vgl. Schwarz-Friesel 2013, 16). Emotionen werden mittels Sprache in spezifischer Form repräsentiert.

Mit sprachlichen Äußerungen werden Gefühle und emotionale Einstellungen ausgedrückt und benannt, geweckt, intensiviert sowie konstituiert. (Schwarz-Friesel 2013, 365)⁴

Und vice versa, Emotionen unterstützen das Speichern von verbalen Äußerungen im Langzeitgedächtnis, d.h. das Lernen, was aus neurodidaktischer Perspektive durch die Botenstoffe (Neurotransmitter) gesteuert wird (vgl. Grein

⁴ Verbal utterances serve as vehicles through which feelings and emotional attitudes are expressed and named, aroused, intensified and constituted. (my translation)

2013, 24). Die Freisetzung der Botenstoffe wird durch Emotionen ausgelöst, welche die Kunst auch als Symbolisierung von inneren Bildern – Bildern einer emotional erlebten Wirklichkeit und des Imaginären vermitteln kann.

Zur Problematik der inneren Bilder

Vorstellungen über die soziale Welt und über die Art der Beziehungen zur äußeren sozialen Welt werden als innere Bilder und Orientierungen im Gehirn verankert (vgl. Hüther 2009, 102). Das wahrgenommene Bild muss in der inneren Vorstellungswelt verankert und zur Einbettung in die innere emotionale und physische Welt mit früher entstandenen Mustern verknüpft werden. Diese Fähigkeit, neue Wahrnehmungen zu erzeugen und neue innere Bilder in Form bestimmter Muster der synaptischen Verdrahtung im Gehirn zu verankern, ist im menschlichen Gehirn dank seiner milieuhängigen Plastizität sehr gut entwickelt. Seine Fähigkeit zur Veränderung ermöglicht, die bereits gespeicherten inneren Bilder mit neuen, über die verschiedenen Sinneskanäle⁵ ankommenden und im Gehirn erzeugten Aktivitätsmustern zu vergleichen und unsere bisherigen inneren Bilder zu verändern (vgl. Rittelmeyer 2012, 46; Hüther 2009, 82).

Die ankommenden Sinnesdaten erzeugen im Gehirn zunächst ein inneres Wahrnehmungsbild, das sich mit bereits bestehenden inneren Bildern verbindet und ein Erwartungsbild in Form eines charakteristischen Aktivierungsmusters generiert.

Wenn keinerlei Übereinstimmung zwischen dem durch eine bestimmte Wahrnehmung im Gehirn entstehenden neuen Erregungsmuster und dem generierten Erwartungsbild hergestellt werden kann, passiert nichts. [...] Wirklich interessant wird es nur dann, wenn das alte bereits vorhandene Muster und das neue, eben entstandene Aktivierungsmuster zumindest teilweise übereinstimmen und überlagerbar sind. Das im Gehirn entstandene Erwartungsbild muss dann entsprechend modifiziert werden. (Hüther 2015, 76-77)⁶

⁵ Die Sinneskanäle vermitteln Empfindungen als Reaktion auf Sinnesreize. „Empfindungen sind jedoch nicht mit Gefühlen gleichzusetzen. [...] Beide Erlebensformen sind an das zugeschaltete Bewusstsein gekoppelt. Während aber Gefühlszustände und –prozesse mit kognitiven Inhalten verknüpft sind, involvieren Empfindungen eher elementare, sensomotorische Erlebenskomponenten“ (Schwarz-Friesel 2013, 49-50).

⁶ If there is no match between the new excitation pattern created by a certain perception in the brain and the expectation image generated, nothing happens. [...] It only becomes really interesting when the old, already existing pattern and the new activation pattern, just created, match at least partially and can overlap. The expectation image created in the brain must then be modified accordingly. (my translation)

Die Veränderung bzw. Neubildung von Zellen ist von den Erfahrungen und Handlungen des Menschen abhängig. Endgültige Verschaltungsmuster entstehen während der individuellen Entwicklung. Die Bereitschaft und Offenheit zur Modifikation und Erweiterung bereits vorhandener innerer Erwartungsbilder ist während der Phase der Hirnreifung, also in der frühen Kindheit, besonders groß. Dies gilt nicht nur für die visuelle Wahrnehmung, sondern auch für die Hörwahrnehmung (akustische innere Bilder) und das damit einhergehende Verstehen und Verankern von Sprache (vgl. Hüther 2015, 77; Wangerin 2006, 5). Die neuen Wahrnehmungen werden in die Gesamtheit der vorhandenen inneren Bilder integriert, d. h. man hat etwas dazugelernt. Als Konsequenzen im didaktischen Kontext kann man feststellen:

Der fortwährende Abgleich der bereits angelegten inneren Wahrnehmungsbilder bei den Schülern mit neuen Sinnesdaten wird zu einer bedeutsamen und hilfreichen Verbesserung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit beitragen. Dies erleichtert ihnen ebenso in ihrem weiteren Leben den Abruf und den Abgleich ihrer vorhandenen inneren Bilder. (Kolečáni Lenčová, Kováčová and Tomášková 2018, 22)⁷

Die neurobiologische Erkenntnis, dass Menschen in der Lage sind, an ihrem inneren Schatz an Bildern zu arbeiten, eröffnet auch für die Lehrer neue Wege zur Persönlichkeit der Lernenden (vgl. Stöckl 2004, 62-63). Denn auch die Fremdsprachendidaktik versucht, bei den Lernenden neue innere Bilder zu erzeugen. Spielerische und kreative Methoden in Verbindung mit Bildassoziationen, bzw. der visuellen Erfahrung sollten häufiger eingesetzt werden. Diese fördern die Visualisierungsfähigkeit, wirken entspannend, bringen viel Spaß und Freude und werden von den Schülern eher positiv wahrgenommen. Wenn wir verschiedene Methoden anwenden, müssen wir daran denken, dass innere Bilder, die schon einmal da waren, wieder abrufbar sind. Innere Bilder, die bereits vorhanden sind, können erweitert und miteinander verknüpft und kombiniert werden.

In den nächsten Kapiteln stellen wir die Miteinbeziehung der inneren Bilder in den Fremdsprachenunterricht durch die Integration von Kunstwerken in der Intention des Konzeptes des ästhetischen Lernens dar. Wir fokussieren auf die Schüler im jüngeren Schulalter (6. Lebensjahr bis 10. Lebensjahr) mit gemeinsamen Sprachniveaustufen A1 und A2. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen können diese

⁷ The continual comparison of the inner perception images, created by the learners, with new sensory data will contribute to a significant and useful improvement in their perception ability. This also makes it easier for the students to recall and harmonize their existing inner images in their later lives. (my translation)

Lernenden Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke bzw. Kollokationen verstehen, die unmittelbar mit ihrem Leben zusammenhängen (z.B. der Alltag mit der Familie, Tagesablauf, Urlaub, Hobbys, Einkaufen etc.). Sie können sich in routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Die oben geschilderte Charakteristik wird im nächsten Kapitel bei der Auswahl von Kunstwerken berücksichtigt.

Im jüngeren Schulalter spielt das Lernen eine wichtige Rolle, da das Gedächtnis in dieser Zeit am flexibelsten ist und neues Wissen und Informationen aufnehmen kann (vgl. Mačňáková 2006, 14). Schüler im jüngeren Schulalter interessieren sich hauptsächlich für die Informationen, welche sie spannend und wichtig finden. In diesem Alter wird auch die Fähigkeit zum Speichern und Abrufen vom erworbenen Wissen im Gedächtnis intensiv gefördert. Dazu werden diverse Gedächtnisstrategien eingesetzt, die u.a. auch durch das multisensorische Lernen entfaltet werden⁸ (vgl. Stöckl 2004, 62). Im Sinne dieses Kriteriums kann in den Unterricht der jüngeren Schüler das ästhetische Lernen als neuer didaktischer Ansatz, welcher den Wissenserwerb durch mehrere Sinne unterstützt, integriert werden.

Ästhetisches Lernen

Das Konzept des ästhetischen Lernens untersucht die Nutzung des Kunstpotentials über den Rahmen von üblichen didaktischen Verfahren im Fremdsprachenunterricht hinaus⁹. Die Elemente des ästhetischen Lernens helfen dem Lehrer, einen schülerzentrierten Ansatz zu verfolgen, der auf Prinzipien der Einzigartigkeit jedes Schülers (Selbstaussdruck des Kindes), der Unterstützung des aktiven Lernens, der Entwicklung der Schülerautonomie und auf der gemeinsamen Entscheidungsfindung über die Unterrichtsinhalte gebildet wird.

Das ästhetische Lernen wird durch Medien gekennzeichnet, die wir aus didaktischer Perspektive je nach Art der visuellen Wahrnehmung in folgende drei Hauptgruppen unterteilen: visuelle Medien (Zeichnung, Fotografie oder Kunstreproduktion), audiovisuelle Medien (Filme) und auditive Medien (Musikaufnahmen). Für die Auswahl geeigneter Medien sind folgende Kriterien ausschlaggebend: Authentizität (Medien, die ursprünglich nicht für Unterrichtszwecke

⁸ Multisensorisches Lernen bedeutet das Lernen mit mehreren Sinnen: die Sinneskanäle des Menschen werden in Hörsinn (auditive Wahrnehmung), Sehsinn (visuelle Wahrnehmung), Geruchssinn (olfaktorische Wahrnehmung), Geschmacksinn (gustatorische Wahrnehmung) und Tastsinn (haptische und taktile Wahrnehmung) unterschieden.

⁹ Zwar werden im Fremdsprachenunterricht häufig Bilder verwendet, allzu oft verbleibt man dabei aber auf der Ebene der bloßen Deskription.

geschaffen wurden), Ausgleich zwischen ihrer Zugänglichkeit und Komplexität (sie sollen unter den Unterrichtsbedingungen akzeptiert werden, aber zugleich genug Impulse gewährleisten) und die Berücksichtigung der Zielgruppe, in unserem Fall der Lernenden im jüngeren Schulalter.

Das ästhetische Lernen wird durch folgende Attribute gekennzeichnet: Bedarf an ständiger Aktivierung der Schüler, Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien (Integration des ästhetischen Lernens), Vorzug des Hörens und Sprechens gegenüber Schreiben und Lesen und maximale Nutzung der Visualisierung. Die Visualisierung steht im Zusammenhang mit dem Begriff von *Visual Literacy*. Das Konzept der *Visual Literacy* (visuelle Literalität) beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen von Wissensbeständen und Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die uns ermöglichen, visuelle Kommunikation und Interaktion zu verwirklichen. Das ästhetische Lernen gestattet den visuellen Darstellungen andere Funktionen als die auf bloße Deskription verengte Rolle. Durch die Integration von Werken der bildenden Kunst, die das Lernen anhand der Kunst und mit der Kunst ermöglichen, wird dem Fremdsprachenunterricht ein komplexer Charakter zugewiesen, denn es werden die kognitiven und affektiven Faktoren verbunden (vgl. Kolečáni Lenčová 2015, 2016a, 2021; Chen 2014; Lay 2014; Schier 2014; Wangerin 2006). Dank ihrer Mehrdeutigkeit werden durch Kunstwerke die Motivation, Kreativität und Emotionalität der Lernenden gefördert. Der Wahrscheinlichkeitscharakter der Künste ermöglicht den Lernenden ästhetische Erfahrungen, bei denen sie sich selbst reflektieren und damit „lesen“, „hören“ oder „betrachten“ können, um den Weg in ihr Inneres zu finden.

Welche Kunstwerke kann man aber in den Fremdsprachenunterricht bei Kindern des jüngeren Schulalters integrieren? Es gibt keinen „Kanon“ kindgerechter Kunstwerke aus der älteren Kunst oder aus der Gegenwartskunst. Die Recherche der Publikationen für Kinder erwecken den Anschein, dass u.a. die Werke von Paul Klee, Franz Marc, Henri Matisse, Vasilij Vasiljevič Kandinskij oder Keith Haring¹⁰ für diese Altersgruppe geeignet sind. Der gemeinsame Nenner ihrer Werke ist eine deutliche Farbigkeit, klare Linien, Fantasie und verständliche Symbolsprache, was zur erfolgreichen „ästhetischen Kommunikation“ zwischen dem Kunstwerk und dem Rezipienten führen kann. Es handelt sich um eine spezifische Kommunikation in Form eines interkulturellen

¹⁰ Paul Klee (1879-1940) war einer der bedeutendsten Künstler der deutschen Avantgarde. Der deutsche Maler Franz Marc (1880-1916) gilt als Vertreter des Expressionismus. Der französische Maler Henri Matisse (1869-1954) war Begründer des Fauvismus. Vasilij Vasiljevič Kandinskij (1866-1944) war ein russischer Maler, der als einer der Wegbereiter der abstrakten Kunst gilt. Keith Haring (1958-1990) war ein US-amerikanischer Künstler, der durch seinen Malstil mit klaren Linien und Flächigkeit weltberühmt wurde. (Edited from: <https://brockhaus.at/info/>).

Dialogs, bei dem es zu einer Erlebnisbegegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk kommt. Im Prozess des Lernens werden die Wahrnehmung und das Erlebnis zu Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden.

Die Forschung der Kinderpräferenzen bei der Auswahl der Kunstwerke zeigt, dass die Kinder keinen einheitlichen Kunstgeschmack haben, sondern das Spektrum der bevorzugten Kunstwerke so vielfältig ist, wie die Kinder selbst (vgl. Uhlig and Neumann 2012, 35). Kinder suchen sich die Kunstwerke nicht deshalb aus, weil sie sie schön finden, sondern weil sie – durch Material, Farbe, Figuren, Rätselhaftigkeit vermittelt – ihr Interesse erregen und dadurch ihre inneren Bilder betätigen (vgl. Tomčániová 2022, 223). Das Interesse für Kunstwerke können bei Kindern ihre Eltern, andere Verwandte, ihre Lehrer in der Schule oder in Zirkelaktivitäten, die Künstler in Diskussionen und anderen öffentlichen Veranstaltungen wecken. Darüber hinaus ist in den letzten Jahrzehnten der starke Einfluss der virtuellen Welt durch die neuen Medien zu beobachten und zu spüren. Grundlegend ist es, den Kindern verschiedene Kunstwerke anzubieten. Auch solche, die allgemein betrachtet im Sinne der Schönheit als nicht ästhetisch empfunden werden, die aber einen Gedanken oder eine Botschaft in sich tragen, durch den oder die sich die Kinder angesprochen fühlen. Es handelt sich mithin um Botschaften, welche auch Kinder im jüngeren Schulalter ausgehend von ihren Erfahrungen in ihrem Gehirn bearbeiten können. Die oben genannten Prinzipien werden im nächsten Kapitel anhand didaktischer Verfahren veranschaulicht.

Imaginationen im Fremdsprachenunterricht

Ein sorgfältig vorbereiteter und gut strukturierter Unterricht ermöglicht, den emotionellen Bestand der Lernenden durch den Kontakt mit Kunstwerken zielbewusst zu gestalten. Denn „alle Künste repräsentieren, gewissermaßen in einer Einheit von Kognition und Emotion, auch jene Bereiche, die der diskursiven Sprache nicht zugänglich sind. Als präsentative Symbolmodi reichen sie weiter als die Grenzen der Sprache“ (Wangerin 2006, 3).

Die Lernenden können eine sog. Entdeckungsreise zum Bild, zum Künstler, zu sich selbst und zu anderen Mitmenschen unternehmen. Der Kontakt mit der bildenden Kunst löst bei den Lernenden Gefühle aus, fördert ihre innere Motivation und autonomes kreatives Handeln. Motivierende Stimuli können gute Einstiegspunkte sein und dazu beitragen, dass sich die Lernenden gerne mit den Kunstwerken auseinandersetzen, die versteckten Bedeutungsebenen und deren Signale dechiffrieren und in die verbale Sprache übertragen.

Die „Entdeckungsreise“ zu den Werken der bildenden Kunst kann im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) folgendermaßen verwirklicht werden:

Beispiel 1: Paul Klee – Katze und Vogel, Der Goldfisch

An der Wand im Klassenraum oder an der Tafel hängen wir zwei große Plakate auf – die Reproduktionen von Paul Klees *Katze und Vogel* und *Der Goldfisch* (Bild 1, 2). Die Lernenden, welche diese Gemälde und deren Titel zuvor nicht kannten, bilden einen Sitzkreis und reden über die Werke. Sie können diesen Werken eigene Fantasietitel geben, die Farbigkeit der Werke wahrnehmen und einzelne Farben nennen, ihre Emotionen beim Betrachten der Gemälde schildern und ebenso Emotionen, die die Gemälde hervorrufen beschreiben. Es bietet sich eine aktive Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk – eine *Fantasiereise* – an, um die Kreativität, die Vorstellungskraft und die Intuition der Lernenden zu entfalten. Am Anfang treten die Lernenden in die Gemälde ein, indem sie fragen, was sie emotional mit dem Werk verbindet und sie auf eine innere Reise zu ihren eigenen Erfahrungen, Gedanken und Erlebnissen führt (vgl. Tomčániová 2020, 105). Die *Fantasiereise* kann mit der *Identifikationsmethode* beginnen, wobei sich die Lernenden mit einer Gestalt identifizieren (z. B. mit der Katze). In der Rolle dieser Gestalt können die Lernenden einen Dialog (Katze-Vogel) oder einen inneren Monolog führen. Sie können der Fantasie freien Lauf lassen und eine Geschichte, die beide Gemälde verbindet, erfinden. In den Rollen des Goldfisches, der Katze und des Vogels können die Lernenden je nach ihren sprachlichen und visuellen Vorerfahrungen ganz unterschiedliche Gespräche führen. Die Methode der *Fantasiereisen* ermöglicht es, Aufmerksamkeit für Details und für das Verborgene zu wecken. Außerdem wird die Vorstellungskraft angeregt und durch den Perspektivwechsel werden Einfühlungsvermögen und das reflektierende und kritische Denken gefördert. Die Unterschiede in der Wahrnehmung und Rezeption ermöglichen den Lernenden zahlreiche Begegnungen, bei denen die emotionale und affektive Seite des Lernens betont wird (vgl. Kolečáni Lenčová, Kováčová and Tomášková 2018, 44).



Bild 1. Paul Klee: Katze und Vogel¹¹

¹¹https://www.moma.org/collection/works/79456?classifications=any&date_begin=Pre-1850&date_end=2023&q=Cat+and+bird&utf8=%E2%9C%93&with_images=1.

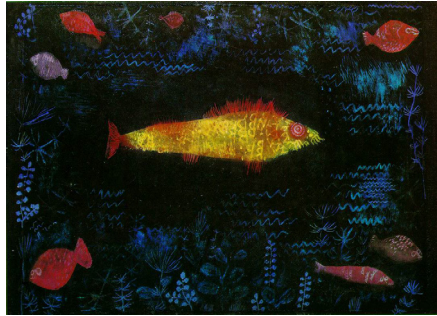


Bild 2. Paul Klee: Der Goldfisch¹²

Die folgenden zwei Beispiele zeigen, wie ein Kunstwerk als Anregung für die Projektgestaltung dienen kann.

Beispiel 2: Das Projekt *Mein Land*

Die Lernenden haben sich für eine von mehreren Kunstreproduktionen ihrem Wunsch nach entschieden. Ihre Aufgabe war es, sich in das gewählte Bild hineinzusetzen (z. B. Bild 3a) und einer/eine seiner Mitwirkenden zu werden. Sie mussten sich selbst durch Malen, Zeichnen oder Basteln darstellen. Im nächsten Schritt mussten sie ihr Selbstporträt ausschneiden und in das Bild einkleben (Abbildung 3b). Dabei war es wichtig, ein Bild zu wählen, das ihnen nahestand, und dann im Bild emotionale Bezüge zu finden, die sie zu eigenen Erfahrungen zurückführen und die somit als „Fenster“ in eine Fantasiereise dienen sollten (zur Familie, zu Freunden, ins Traumland usw.). Nachdem alle Lernenden bestimmte Aufgaben erfüllt hatten, kehrten sie durch „das Fenster“ – Kunstbild in den Klassenraum zurück. Während des sog. „Spaziergangs“ durch das Kunstbild wurden die Lernenden auf die im Bild dargestellte Situation eingestimmt (im Einklang). Anschließend beantworteten sie alle Fragen der anderen zu der gewählten Position, der selbst zugewiesenen Rolle im Bild und den selbst geschaffenen Details. Mittels dieser beiden Methoden – der Fantasiereise und des Spaziergangs – wurde nicht nur die Imagination und Kreativität stark gefördert, sondern gleichzeitig das genaue Betrachten des Bildes und die Suche nach eigenen sprachlichen Ausdrucksformen. Gerade im jüngeren Schulalter kommt es zur dynamischen Entwicklung der Imagination, die man auch durch solche Projekte wie dieses unterstützen kann.

¹² <https://online-sammlung.hamburger-kunsthalle.de/de/objekt/HK-2982>.

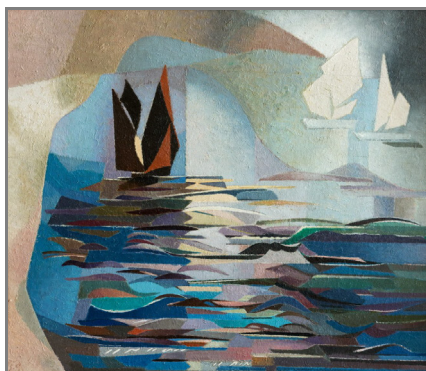


Bild 3a. Ester Šimerová Martinčeková: *Die Bucht*¹³



Bild 3b. Schülerarbeit

Beispiel 3: Das Projekt *Hüte*

Die Lernenden im Alter von 9 Jahren erhielten den Arbeitsauftrag, ein Porträt einer Lieblingsperson zu erstellen. Die Charakteristik dieser Person (Mutter, Vater, Geschwister, Oma, Opa usw.) sollte durch einen originellen Hut dargestellt werden. Waren die Lernenden fertig mit dem Bild, dann sollten sie erzählen, warum die Person gerade diesen Hut trägt. Was bedeuten die Zeichnungen und Symbole auf dem Hut? Somit wurde die Person – ihre Interessen und Charaktereigenschaften – visuell durch einen Hut dargestellt. Auf diese Weise konnte man etwas über Neigungen und Eigenschaften erfahren, aber auch über ihre Lieblingsfarben, -speisen, -geräusche oder -aktivitäten. Das Projekt *Hüte* hat in den Lernenden ein großes Interesse erweckt. Die Motivation zur Arbeit war stärker als bei der gewöhnlich verwendeten Deskription der

¹³ <https://www.nedbalka.sk/autori/ester-martincekova-simerova/#galleryxy2-1>. Ester Šimerová-Martinčeková (1909-2005) war eine weltberühmte slowakische Malerin, Künstlerin und Bühnenbildnerin, Vertreterin der Moderne.

ausgewählten Person (Bild 4a – d). Nachträglich wurden alle Bilder auf den Boden gelegt und die Lernenden sollten sich zu den abgebildeten Personen gegenseitig Fragen stellen und diese beantworten. Dieses ständige Interagieren führte zu einer regen Diskussion.

Im Prozess der Realisierung dieses Projektes wurden die Lernenden in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe – die Kontrollgruppe – sollte eine Person nach freier Wahl schriftlich beschreiben (Aussehen, Eigenschaften, etc.). Der Vorgang sollte ganz gewöhnlich verlaufen. Die experimentelle Gruppe sollte hingegen eine Person durch den Hut beschreiben.

Dieser Beschreibung sollte aber zuerst eine Zeichnung vorausgehen. Der kreative Teil hat bei den Lernenden ihre Motivation zur mündlichen und danach schriftlichen Charakterisierung erhöht. Anschließend haben sie die Beschreibung als sinnvolle Ergänzung zur spannenden Aufgabe empfunden. Die schriftlichen Arbeiten beider Gruppen waren sowohl auf der morphologischen als auch auf der syntaktischen Ebene vergleichbar. Unterschiede gab es aber auf der lexikalischen Ebene, wobei die Texte in der experimentellen Gruppe über einen reicheren Wortschatz verfügten. Eine naheliegende Erklärung dafür wäre, dass sich die Lernenden in der experimentellen Gruppe, die die Person durch den Hut beschreiben sollten, aktiver mit der Aufgabe auseinandergesetzt hatten. In diesem Fall wurde die Persönlichkeit des Lernenden dadurch intensiver in den Unterrichtsprozess miteinbezogen, dass sie in der gestalterischen Phase des Projektes angehalten wurden, an ihre Lieblingsperson zu denken. In Form innerer Bilder schwebte ihnen diese Person vor, ihre Eigenschaften, Interessen und Lieblingsgegenstände. Die Lernenden waren daran höchst interessiert und motiviert, ihre Gedanken und Emotion zu versprachlichen. Die aktive Auseinandersetzung führte zum Nachschlagen neuen Wortschatzes, welcher für die Beschreibung des Hutes erforderlich war (vgl. Tomčániová 2020, 105-106).

Beim Versprachlichen der Bilder spielen, ebenso wie beim Projekt *Hüte*, im DaF-Unterricht die Kollokationen eine wichtige Rolle. Die Rolle der Kollokationen im didaktischen Kontext wird im nächsten Kapitel erläutert.



Bild 4. a – d Schülerarbeiten

Kollokationen

Die Kollokationen bilden die Grundlage zur Verbalisierung innerer Bilder. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Emotionen zu kommunizieren. Kollokationen sind die Einheiten, die sich durch ihre Funktion definieren und deshalb auch als Routineformeln oder kommunikative Formeln bezeichnet werden, wie z.B. *Dann gute Nacht!* Diese Formel kann unterschiedlich pragmatisch eingesetzt werden und damit ihre Bedeutung verändern. *Dann gute Nacht!* kann die Funktion einer Verabschiedung oder eines Kommentars übernehmen. Als Kommentar wird die übertragene Bedeutung aktiviert, wenn etwas als verfrüht beendet erklärt wird (Wanzeck 2010, 110). Manche Kollokationen können zu Eigennamen werden, wie z.B. Rotes Kreuz (Busse 2009, 103).

Kollokationen sind enge Assoziationen, die unser mentales Lexikon strukturieren (Donalies 2009, 65). Sie stehen zwischen freier Syntax und teil- bzw. vollidiomatischen Phrasemen. Im Allgemeinen gilt, dass jedes Wort über bestimmte Kombinierbarkeit verfügt – von der Monokollokabilität (Kompatibilität mit einem Wort, welches meistens leicht identifizierbar ist, z.B. Zähne fletschen), über eine breitere semantische Verträglichkeit, bestimmt durch die Bedeutungsverknüpfung der Wörter (z.B. Haus-, Holz-, Fußball-, ... Tor), bis zur konventionellen lexikalischen oder idiomatischen Kollokabilität (z.B. Tor zum Himmel) (Ďurčo and Majchránková 2017, 10).

Kollokationen stellen Zwei- oder Dreiwörterverbindungen dar und sie stehen zwischen freien und idiomatischen Verbindungen (Kolečáni Lenčová 2016b, 2). Kollokationen sind assoziativ, konventionell und sie tauchen oft in mündlichen und schriftlichen Äußerungen auf. Der Begriff Kollokation ist vielschichtig in seiner Verwendung. Ganz allgemein und korpuslinguistisch werden damit Wortverbindungen jeglicher Art bezeichnet. Im Rahmen der Phraseologie werden auf diese Weise Wortverbindungen mit schwacher semantischer Veränderung benannt wie z.B. Haare waschen. Eine spezielle Gruppe von Wortverbindungen mit Kollokationscharakter bilden die pragmatischen Phraseologismen.

Zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs wird der Grundwortschatz vermittelt. Dieser Wortschatz ermöglicht es den Lernenden, freie Wortverbindungen zu bilden, er enthält aber auch Kollokationen, die in der Fremdsprache und in der Muttersprache nicht identisch sind. Der Lernende lernt nicht nur die Bedeutung des Wortes kennen, sondern auch die Kombinierbarkeit des Wortes mit anderen Wörtern (Ďurčo, Vajičková and Tomášková 2019, 196).

Die Integration der Werke der bildenden Kunst im Fremdsprachenunterricht, die zum Konzept des ästhetischen Lernens gehört, stellt eine Möglichkeit dar, das Speichern von Kollokationen im semantischen Gedächtnis zu unterstützen. Das semantische Gedächtnis als System des Langzeitgedächtnisses wird auch Wissenssystem genannt. Es beinhaltet Fakten des allgemeinen Weltgeschehens (Brand and Markowitsch 2009, 71). Inhalte, die mit Aufmerksamkeit bedacht werden, können besser eingespeichert werden. Im Prozess der Einspeicherung werden Assoziationen zwischen den Reizen der zu lernenden Inhalte sowie jenen des Langzeitgedächtnisses hergestellt. Die Integration des ästhetischen Lernens kann die Einspeicherung und den späteren Abruf von Kollokationen erleichtern. Wenn die Informationen gespeichert und konsolidiert sind, dann sind sie im Langzeitgedächtnis abgelegt. Der Fremdsprachenunterricht fordert die Entwicklung der Kollokationskompetenz (Kolečáni Lenčová 2016b, 8). Viele Sachverhalte lassen sich nämlich nur durch Gebrauch von Kollokationen als konventionellen festen Wortverbindungen ausdrücken. Deshalb ist der Erwerb der Wortschatzkompetenz ohne ein Aneignen von Kollokationskompetenz beim Fremdsprachenlernen nicht möglich bzw. nicht vollständig (Targońska 2021).

Zur Etablierung der Kollokationsdidaktik als eines Teils der Fremdsprachendidaktik kann auch die Kunst wegen ihrer Multidimensionalität und Mehrdeutigkeit beitragen. Die Kunstwerke stellen einen visuellen Impuls zur Verbalisierung von eigenen Gedanken und inneren Strömungen bereit. Der Lernende soll die Textproduktion und die Äußerung von eigenen Gedanken anhand von Kollokationen schaffen (Ďurčo, Vajičková and Tomášková 2019, 201). Die Verbindung von Werken der bildenden Kunst und Kollokationen möchten wir anhand einer Installation¹⁴ von Andreas Slominski veranschaulichen.

Andreas Slominski – Das Imaginäre und die Kollokationen

Die Bilder der Künstler regen dazu an, neue innere Bilder zu erzeugen, und erlauben auf diese Weise, dass die inneren Bilder des Betrachters offener für den Anschluss bislang unbedachter Inhalte werden (Hüther 2015, 17). Im Unterricht dient das Kunstwerk als Input, Einstieg ins Thema, mit welchem die Kinder in verschiedenen Unterrichtsfächern arbeiten können: Ethik, Kunst, Fremdsprachenunterricht, etc.

¹⁴ Neue Formen der bildenden Kunst (Installationen, Collagen, kombinierte Techniken) versuchen das Künstlerische mit der Gegenständlichkeit zu verbinden und die Grenzen unter ihnen zu eliminieren und sie dadurch näherzubringen.



Bild 5. Andreas Slominski: Ohne Titel¹⁵

Der deutsche Gegenwartskünstler Andreas Slominski hat in seinem dreidimensionalen Kunstwerk ein altes Fahrrad voll von Plastiktüten, Taschen und anderen Dingen als eine Form der bildenden Kunst dargestellt. Das Werk evoziert innere Bilder, mit anderen Worten auch bildliche Vorstellungen oder Imaginationen. Es erlaubt viele verschiedene Interpretationen. Die Kinder können das Werk unterschiedlich empfinden: von Neugier durch Überraschung, Erstaunen, Irritieren bis zum Entsetzen, bzw. Widerstand. Diese starken Gefühle verbinden sich mit inneren Bildern, die im Gehirn gespeichert werden und bei neuen Impulsen aus der inneren Gefühlswelt abgerufen werden. In der ersten Phase der Unterrichtseinheit sollen die Lernenden frei über das Werk sprechen. Der Lehrer markiert sich die benutzten Phrasen, die man auch anhand von Kollokationen äußern kann. Die vorgeschlagenen Kollokationen werden auf die Tafel aufgeschrieben und die Lernenden schreiben die Kollokationen in die sog. Kunstmappe, in der sich auch die Reproduktionen der Kunstwerke befinden.¹⁶ Die Kinder sollen darüber nachdenken, was sie im Leben wichtig finden, sie können ihr eigenes Fahrrad mit allen für sie bedeutenden Symbolen zeichnen. Dieses Fahrrad muss aber nicht nur materielle Sachen tragen oder Menschen befördern, sondern im Sinne des

¹⁵ <https://www.frieze.com/article/andreas-slominski-0>

¹⁶ Zur Installation von Andreas Slominski eignen sich die Kinder die Ausdrücke *das Fahrrad, die Fahrräder* und folgende Kollokationen an: *Fahrrad fahren, Ich fahre mit einem Fahrrad, Ich fahre auf einem Fahrrad, Fahrrad reparieren, ein altes Fahrrad, Ich repariere ein altes Fahrrad*. Diese Kollokationen gehören zum Thema *Verkehr/Verkehrsmittel* für die Sprachniveaustufen A1+A2 und nach den typischen Verbindungen (Kollokationen) zum Wort *Fahrrad* im digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache DWDS <https://www.dwds.de/wp/Fahrrad>. Das Wort *Fahrrad* gehört zum Zertifikat Goethe-Zertifikat A1.

lateinischen Spruchs *Omnia mea mecum porto*¹⁷ auch abstrakte Dinge wie die Werte, Empfindungen oder Bildung aufnehmen. Installation von Slominski finden wir anregend, nicht nur für die Aktivierung der inneren Bilder, sondern auch für die Sprachentwicklung bei den Lernenden. Im DaF-Unterricht lässt sich der Umgang mit diesem Kunstwerk sehr gut mit der Wortschatzarbeit verbinden und die Aneignung von Kollokationen themen- und situationsbezogen vornehmen. Die Kollokationen werden spontan während des Spracherwerbs angeeignet. Die gebildeten assoziativen Relationen werden zum Bestandteil des individuellen Lexikons des Sprechers in seinem semantischen Gedächtnis und sie werden als vorgefertigte Einheiten im Gedächtnis hervorgerufen (Ďurčo and Majchránková 2017, 9). Das Auslösen dieser Einheiten im Gedächtnis können die Kunstwerke bewirken. Die Werke der bildenden Kunst unterstützen im Unterricht die bildlich-ikonische Speicherung im Gedächtnis, welche sich parallel mit der sprachlich-begrifflichen Speicherung ereignet und dadurch zur tieferen und dauerhaften Festigung des Lernstoffes führt (Kolečáni Lenčová 2012, 92). Das Werk von Andreas Slominski eignet sich zur Entwicklung des Wortschatzes, der Wortverbindungen, natürlicherweise fördert es auch die kommunikative Kompetenz und spricht den Lernenden auch durch sein starkes künstlerisches Potential an.

Nachwort

Unsere Vorstellungskraft kann durch visuelle Impulse gefördert werden. Die erzeugten inneren Bilder bieten viele Möglichkeiten, eigene innere Gespräche zu führen, sich besser kennen und verstehen zu lernen und sich infolgedessen personenbezogen und adäquater zu äußern. Deshalb ist der didaktische Ansatz des ästhetischen Lernens erforderlich – Kunst nicht traditionell nur als Objekt, sondern auch als Unterrichtsmedium wahrzunehmen, d.h. man sollte auf vorwiegend deskriptive Verfahrensweisen beim Umgang mit Kunstwerken verzichten und stattdessen die Artefakte in den Fremdsprachenunterricht systematischer und regelmäßiger einsetzen und die Lernenden durch produktiv-kreative Methoden aktivieren (z. B. Fantasiereise, Identifikation, Spaziergang).

Kunst wirkt als ein Motivator für die Lernenden, sie öffnet ihnen einen Weg zu sich selbst, um ihre innere Welt zu entdecken und zu erfahren, um zu

¹⁷ *Omnia mea mecum porto* „All meinen Besitz trage ich bei mir“. Diesen Satz soll Bias von Priene auf der Flucht aus seiner Heimatstadt ausgesprochen haben. Im übertragenen Sinne bedeutet er, dass der wahre Besitz eines Menschen in seinen Fähigkeiten und in seinen charakterlichen Eigenschaften liegt – und nicht in materiellen Dingen. (Edited from: <https://educalingo.com/de/dic-de/omnia-mea-mecum-porto>).

spüren, wie viel Potential in ihrem Inneren versteckt ist. Wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, die Freude am Unbekannten zu erleben, indem sie mit ihren inneren Bildern interagieren, erleben sie das Lernglück und die Lernfreude. In einem so strukturierten Unterricht spielen Aspekte wie Kreativität, Eigeninitiative und Selbstreflexion, Vorstellungskraft, nonverbale Ausdrucksformen und der Ausdruck der eigenen Gefühle eine wichtige Rolle.

Die durch Kunst vermittelten Emotionen und Imaginationen sind untrennbar mit den späteren Denkprozessen verbunden. Die Integration der Werke der bildenden Kunst fokussiert nicht nur die Entwicklung der Sprachkompetenzen, sondern auch auf die Ästhetisierung¹⁸ des Lernenden. Sie lernen effektiver, wenn durch die Wissensübergabe begleitende positive Emotionen hervorgerufen werden. Zur erfolgreichen Realisierung dieser These tragen die neuesten Erkenntnisse der Neurowissenschaften und der Entwicklungspsychologie bei. Konsequenterweise ist auch das ästhetische Lernen, das die unterschiedlichen Arten der Wahrnehmung und die Individualität des Lernenden respektiert und psychologische, sensorische, emotionale, soziale und kognitive Dimensionen des Lernprozesses betont, eines der effektivsten Konzepte.

WORKS CITED

- Brand, Matthias, and Hans. J. Markowitsch. 2009. "Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive." In *Neurodidaktik*, edited by Ulrich Herrmann, 69-85. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Busse, Dietrich. 2009. *Semantik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Donalies, Elke. 2009. *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Đurčo, Peter, and Daniela Majchráková. 2017. *Slovník slovných spojení. Podstatné mená*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV.
- Đurčo, Peter, Vajičková, Mária, and Simona Tomášková. 2019. *Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- "Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen." Accessed November 13, 2022, <https://www.europaesicher-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>.
- Grein, Marion. 2013. *Neurodidaktik*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Hüther, Gerald. 2009. "Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktion während der Kindheit." In *Neurodidaktik*, edited by Ulrich Herrmann, 99-108. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

¹⁸ Ästhetisierung ist der Prozess, bei welchem der Mensch seine Welt (Dinge, Erscheinungen, sich selbst) auf die Art und Weise gestaltet, damit diese über eine ästhetische Funktion verfügt (Edited from: Mistrík, *Estetický slovník*).

- Hüther, Gerald. 2015. *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht Verlag.
- Chen, Eva Veronika. 2014. "Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden." In *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*, edited by Nils Bernstein and Charlotte Lerchner, 261-278. Göttingen: Universitätsverlag.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bytrici, Fakulta humanitných vied.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2015. "Kunst im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel der Literatur und der bildenden Kunst im DaF-Unterricht)." In *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb*, edited by Vincenzo Gannuscio. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2016a. "Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern." *Crossing boundaries in culture and communication* 7, no. 1: 124-136.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2016b. "Kollokationen: Theorie versus Praxis? Oder Kollokationen im Fremdsprachenunterricht." *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik Studien zur Linguistik* 22: 215-226.
- Kolečáni Lenčová, Ivica, Kováčová, Michaela, and Simona Tomášková. 2018. *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2021. "Facilitating visual literacy in foreign language learning." *AD ALTA*, 11/1: 167-171.
- Lay, Christian. 2014. "Kunstabilder im DaF-/DaZ-Unterricht – Die Porträts des Malers Gerhard Richter und seiner Kinder Betty, Ella und Moritz." In: *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*, edited by Nils Bernstein and Charlotte Lerchner, 3-18. Göttingen: Universitätsverlag.
- Mačňáková, Jana. 2006. *Poruchy učenia vyskytujúce sa u detí mladšieho školského veku ich analýza a náprava*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Mistrík, Erich. 2013. "Estetický slovník." Accessed November 25, 2022, <http://www.estetickyslovník.sk/>.
- Rittelmeyer, Christian. 2012. *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Schier, Carmen. 2014. "Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden." In *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*, edited by Nils Bernstein and Charlotte Lerchner, 3-18. Göttingen: Universitätsverlag.
- Schwarz-Friesel, Monika. 2013. *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Stöckl, Hartmut. 2004. *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache*. Berlin: Walter deGruyter.
- Targońska, Joanna. 2021. "Die Entwicklung der Kollokationskompetenz." Accessed November 19, 2022, <https://www.peterlang.com/document/1140472>
- Tomčániová, Zuzana. 2020. "Výtvarné umenie v cudzojazyčnej edukácii." *Filologické štúdie* 6: 101-107.
- Tomčániová, Zuzana. 2022. "Umenie a didaktika cudzích jazykov." *Juvenilia Paedagogica*, 222-228.

- Uhlig, Bettina, and Jörg Neumann. 2012. "Kinder und Gegenwartskunst" *Fachzeitschrift Grundschule Kunst* 48: 34-35.
- Wangerin, Wolfgang. 2006. *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wanzeck, Christiane. 2010. *Lexikologie*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht Verlag.
<https://www.dwds.de/> Accessed November 12, 2022.
- <https://www.frieze.com/article/andreas-slominski-0> Accessed November 14, 2022.
- https://www.moma.org/collection/works/79456?classifications=any&date_begin=Pre-1850&date_end=2023&q=Cat+and+bird&utf8=%E2%9C%93&with_images=1 Accessed November 20, 2022.
- <https://online-sammlung.hamburger-kunsthalle.de/de/objekt/HK-2982> Accessed November 20, 2022.
- <https://www.webumenia.sk/autor/10511> Accessed November 23, 2022.
- <https://www.nedbalka.sk/autori/ester-martincekova-simerova/#galleryxy2-1> Accessed November 23, 2022.
- <https://brockhaus.at/search/?t=enzy&s=article&q=Paul+Klee> Accessed February 16, 2023.
- <https://brockhaus.at/search/?t=enzy&q=Franz+Marc&s=article> Accessed February 16, 2023.
- <https://brockhaus.at/search/?t=enzy&q=Henri+Matisse&s=article> Accessed February 16, 2023.
- <https://brockhaus.at/ecs/enzy/article/kandinsky-wassily> Accessed February 16, 2023.
- <https://brockhaus.at/search/?t=enzy&s=article&q=Keith+Haring> Accessed February 16, 2023.
- <https://educalingo.com/de/dic-de/omnia-mea-mecum-porto> Accessed February 16, 2023.