

Justus-Liebig-Universität Gießen  
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

## **DISSERTATION**

### **DIDAKTIK DER VERFREMDUNG – THEORETISCHE UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZU EINEM GRUNDSCHULDIDAKTISCHEN PRINZIP**

Zur Erlangung des akademischen Grades  
doctor philosophiae (Dr. phil.)

Erstgutachter: Prof. Dr. Ludwig Duncker

Zweitgutachter: Prof. Dr. Norbert Neuß

Vorgelegt von

**Sabrina Spahr**

Gießen, im Juli 2017

## INHALT

<u>INHALT.....</u>	<u>II</u>
<u>DANKSAGUNG .....</u>	<u>VI</u>
<u>EINLEITUNG .....</u>	<u>1</u>
<u>KAPITEL 1   ENTFREMDEN UND VERFREMDEN IN DER DIDAKTIK .....</u>	<u>4</u>
1.1 LEHREN UND LERNEN ALS PROZESS DES ENTFREMDENS .....	6
1.1.1 ZUM KONZEPT DES ANSCHAUUNGSUNTERRICHTS .....	6
1.1.2 ZUM PRINZIP „VOM NAHEN ZUM FERNEN“ .....	8
1.1.3 ZUM PRINZIP „LERNEN AUS ERFAHRUNG“ .....	15
1.1.4 GEMEINSAME KRITIK: LERNEN ALS ENTFREMDUNG .....	16
1.2 LEHREN UND LERNEN ALS PROZESS DES VERFREMDENS .....	18
1.2.1 ZUR DIALEKTIK DES ENTFREMDENS UND VERFREMDENS .....	18
1.2.2 ZUM STELLENWERT DER VERFREMDEUNG IN DER THEORIE DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK.....	19
1.2.3 ERSTE KLÄRUNGSVERSUCHE DES BEGRIFFS DER VERFREMDEUNG.....	25
1.2.3.1 DIE VERFREMDEUNG ALS UNTERRICHTSMITTEL DER GRUNDSCHULE NACH HANS RAUSCHENBERGER .....	25
1.2.3.2 DIE VERFREMDEUNG ALS ANSPRUCHSVOLLES BILDNERISCHES GESTALTUNGSMITTEL NACH GUNTER OTTO.....	28
1.2.3.3 DIE VERFREMDEUNG ALS ÜBERGREIFENDE BILDKATEGORIE NACH LUDWIG DUNCKER.....	30
1.3 RESÜMEE.....	31
<u>KAPITEL 2   DAS PRINZIP DES VERFREMDENS IM SPIEGEL INTERDISZIPLINÄRER ZUGÄNGE .....</u>	<u>33</u>
2.1 VERFREMDEUNGEN IN DER LITERATURWISSENSCHAFT/ DRAMATURGIE.....	33
2.1.1 VIKTOR BORISOVIČ ŠKLOVSKIJ – DIE VERFREMDEUNG ALS ENTAUTOMATISIERUNG GEWOHNTER WAHRNEHMUNGSMUSTER .....	33
2.1.1.1 AUTOMATISIERUNG VS. VERFREMDEUNG .....	34
2.1.1.2 AUSGEWÄHLTES BEISPIEL – DER LEINWANDMESSER (1886).....	34
2.1.2 BERTOLD BRECHT – DIE VERFREMDEUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE DES VERSTEHENS.....	36
2.1.2.1 ZUM STELLENWERT DER VERFREMDEUNG IM EPISCHEN THEATER.....	36
2.1.2.2 EINFÜHLUNG VS. VERFREMDEUNG .....	38
2.1.2.3 AUSGEWÄHLTE TECHNIKEN DES VERFREMDENS .....	39
2.1.2.4 ZUM DIALEKTISCHEN PROZESS DER VERFREMDEUNG.....	41

2.2 VERFREMDUNGEN IN DER THEOLOGIE .....	42
2.2.1 ADAPTIONEN DER THEATERKONZEPTION BERTOLD BRECHTS ALS GRUNDLAGE VON BIBELVERFREMDUNGEN .....	43
2.2.2 TECHNIKEN DES VERFREMDENS NACH HORST BERG .....	44
2.2.3 AUSGEWÄHLTE BEISPIELE.....	45
2.3 VERFREMDUNGEN IN DER KUNST .....	53
2.3.1 VERFREMDETE INSZENIERUNGEN DER SPÄTRENAISSANCE VS. DER ZEITGENÖSSISCHEN KUNST DES 20. UND 21. JAHRHUNDERTS .....	54
2.3.2 VERFREMDETE INSZENIERUNGEN AUF TITELSEITEN BEKANNTER NACHRICHTENMAGAZINE VS. MODERNER WERBEANZEIGEN .....	63
2.3.2.1 VERFREMDUNGEN AUF TITELSEITEN.....	63
2.3.2.2 VERFREMDUNGEN IN DER WERBUNG.....	68
2.3.3 KONVERGENZEN VON PRINTWERBUNG UND KUNST .....	70
2.4 RESÜMEE.....	74
<b><u>KAPITEL 3   DIE VERFREMDUNG ALS DIDAKTISCHE KATEGORIE.....</u></b>	<b>76</b>
3.1 ERKENNTNISTHEORETISCHE POSITION .....	76
3.1.1 ZUR KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT.....	77
3.1.2 ZUR UNTERSCHIEDUNG VON KONSTRUKTION, RE- UND DEKONSTRUKTION .....	78
3.1.3 VERFREMDUNG IM SINNE DES KONSTRUKTIVISTISCHEN LERNENS UND LEHRENS.....	80
3.2 BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG .....	83
3.2.1 DER BILDUNGSBEGRIFF UND DESSEN GEGENSÄTZLICHE BESTIMMUNGEN .....	83
3.2.1.1 FREMDBILDUNG VS. SELBSTBILDUNG.....	84
3.2.1.2 BILDUNG VS. SCHULBILDUNG .....	87
3.2.1.3 BILDUNG ALS PRODUKT VS. BILDUNG ALS PROZESS .....	89
3.2.2 BILDUNG UND VERFREMDUNG .....	91
3.2.2.1 DISTANZ DURCH VERFREMDUNG .....	91
3.2.2.2 PERSPEKTIVITÄT DURCH VERFREMDUNG .....	92
3.2.2.3 ERWEITERTER ERFAHRUNGSHORIZONT DURCH VERFREMDUNG .....	94
3.3 ANSCHLÜSSE AN MODERNE DIDAKTISCHE KONZEPTE .....	95
3.3.1 MEHRPERSPEKTIVISCHER UNTERRICHT, VIELPERSPEKTIVITÄT UND PERSPEKTIVENVIELFALT.....	95
3.3.2 BILD LITERALITÄT UND ÄSTHETISCHE ALPHABETISIERUNG.....	100
3.4 ÜBERFÜHRUNG DER MERKMALE DES VERFREMDENS IN EINE DIDAKTIK DER VERFREMDUNG .....	103
3.4.1 PROZESS EINER DIDAKTIK DER VERFREMDUNG.....	104
3.4.2 ERWARTUNGEN AN EINE DIDAKTIK DER VERFREMDUNG .....	105
3.4.2.1 VERFREMDUNG SCHAFFT AUFMERKSAMKEIT.....	106
3.4.2.2 VERFREMDUNG BEFÄHIGT ZUM DIALOG.....	106
3.4.2.3 VERFREMDUNG ERMÖGLICHT (MEHR-)PERSPEKTIVITÄT.....	107
3.4.2.4 VERFREMDUNG FÖRDERT DAS BILDVERSTEHEN .....	108
3.4.2.5 VERFREMDUNG VERHILFT ZU KRITIK.....	109

3.4.2.6 VERFREMDUNG FÜHRT DIFFERENZERFAHRUNG HERBEI .....	109
3.4.2.7 VERFREMDUNG FÖRDERT REFLEXIVITÄT .....	110
<b><u>KAPITEL 4   ZUM FORSCHUNGSDESIGN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ...</u></b>	<b>112</b>
4.1. VORÜBERLEGUNGEN.....	112
4.1.1 ZUM LEHREN UND LERNEN MIT BILDERN ALS GRUNDLAGE VERFREMDENDER UNTERRICHTSARRANGEMENTS .....	112
4.1.2 ZUR FORSCHUNGSFRAGE .....	114
4.2 ZUM QUALITATIV ORIENTIERTEN FORSCHUNGSVORHABEN .....	114
4.3 ERHEBUNG DER DATEN.....	115
4.3.1 DIE GRUPPENDISKUSSION NACH PHILIPP MAYRING .....	116
4.3.2 VORBEREITUNG DES STUDIENDESIGNS .....	118
4.3.2.1 ZUSAMMENSETZUNG DER GRUPPE .....	118
4.3.2.2 FORM DER DURCHFÜHRUNG .....	120
4.3.2.3 LEITFADEN UND STIMULUS .....	120
4.3.2.4 MÖGLICHE STÖRFAKTOREN .....	121
4.4 PRÄSENTATION DES MATERIALS.....	121
4.4.1 VERFREMDUNG UND KARIKATUR .....	123
4.4.1.1 DIE PERSONALE TYPENKARIKATUR.....	125
4.4.1.2 DIE SACHKARIKATUR.....	128
4.4.1.3 DIE TIERKARIKATUR .....	130
4.4.2 VERFREMDUNG UND MONTAGE .....	132
4.4.2.1 DIE EINFACHE FOTOMONTAGE.....	132
4.4.2.2 DAS „FOTOMONTAGEN-PUZZLE“.....	134
4.4.2.3 DIE FOTOMONTAGE ALS TEIL EINER ZOOM-BILDFOLGE .....	139
4.5 ZUM EINSATZ VON IMPULSEN UND LEITFÄDEN .....	149
4.6 DOKUMENTATION UND AUSWERTUNG DER DATENERHEBUNG .....	162
4.6.1 DIE TRANSKRIPTION NACH RALF BOHNSACK .....	162
4.6.2 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH PHILIPP MAYRING .....	164
<b><u>KAPITEL 5   ZUR KATEGORIENENTWICKLUNG .....</u></b>	<b>169</b>
5.1 ZUR VORGEHENSWEISE .....	169
5.2 DAS KATEGORIENSYSTEM IM ÜBERBLICK .....	171
5.3 AUSFORMULIERUNG DER EINZELNEN KATEGORIEN.....	172
5.3.1 KATEGORIE: ERLANGEN VON AUFMERKSAMKEIT.....	173
5.3.2 KATEGORIE: BEFÄHIGUNG ZUM DIALOG .....	174
5.3.2.1 KULTIVIERUNG EINER SITUATION DES FRAGENS .....	174
5.3.2.2 FÖRDERUNG DER ARGUMENTATIONSBEREITSCHAFT.....	175
5.3.3 KATEGORIE: HERBEIFÜHRUNG VON (MEHR-)PERSPEKTIVITÄT .....	176
5.3.3.1 UNTERKATEGORIE: FÖRDERUNG VON EMPATHIE.....	176

5.3.3.2 UNTERKATEGORIE: RELATIVIERUNG DES WAHRHEITSANSPRUCHS DURCH DEN WECHSEL DER PERSPEKTIVE.....	176
5.3.4 KATEGORIE: FÖRDERUNG DES BILDVERSTEHENS .....	177
5.3.4.1. UNTERSTÜTZUNG DES GENAUEN HINSEHENS .....	178
5.3.4.2 KATEGORIE: AUFBAU EINES BILD-/SINNVERSTÄNDNISSES .....	178
5.3.5 KATEGORIE: AUFFORDERUNG ZU KRITIK .....	179
5.3.5.1 KRITIK AM BILD .....	180
5.3.5.2 KRITIK AM GEGENSTAND.....	180
5.3.6 KATEGORIE: HERBEIFÜHRUNG VON DIFFERENZERFAHRUNGEN.....	181
5.3.7 KATEGORIE: FÖRDERUNG VON REFLEXIVITÄT.....	181
5.3.7.1 UNTERKATEGORIE: REFLEXION DES (UNTERRICHTS-)THEMAS.....	182
5.3.7.2 UNTERKATEGORIE: SELBSTREFLEXION .....	182
<u>KAPITEL 6   DAS POTENZIAL DER VERFREMDUNG – AUSWERTUNG DER GRUPPENDISKUSSIONEN .....</u>	<u>184</u>
6.1 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	185
6.1.1 GRUPPENDISKUSSION 1: DIE PERSONALE TYPENKARIKATUR.....	185
6.1.2 GRUPPENDISKUSSION 2: DIE SACHKARIKATUR.....	190
6.1.3 GRUPPENDISKUSSION 3: DIE TIERKARIKATUR .....	194
6.1.4 GRUPPENDISKUSSION 4: DIE EINFACHE FOTOMONTAGE.....	198
6.1.5 GRUPPENDISKUSSION 5: DAS „FOTOMONTAGEN-PUZZLE“ .....	202
6.1.6 GRUPPENDISKUSSION 6: DIE FOTOMONTAGE ALS TEIL EINER BILDFOLGE .....	207
6.2 ZUSAMMENFASSENDER DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	214
<u>KAPITEL 7   SCHLUSSKAPITEL UND AUSBLICK .....</u>	<u>219</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS .....</u>	<u>223</u>
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	244
TABELLENVERZEICHNIS .....	248
<u>EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG ZU MEINER DISSERTATION .....</u>	<u>249</u>
ANHANG A – WEITERFÜHRENDES BILDMATERIAL.....	VIII
ANHANG B – VOLLSTÄNDIGE DARSTELLUNG DER TRANSKRIPTE .....	X

## DANKSAGUNG

### **VIELEN DANK**

PROF. DR. LUDWIG DUNCKER

für die interessante Themenstellung,  
die überaus angenehme, persönliche Betreuung  
und den fachlichen Rat.

PROF. DR. NORBERT NEUß

für die sofortige Zustimmung die Gutachtertätigkeit  
in meinem Promotionsverfahren zu übernehmen.

NINA HEILAND UND TANJA SCHURR

für die vielen interessanten Gespräche,  
die moralische Unterstützung und  
die tolle Zeit.

MEINER FAMILIE

für kritische Anmerkungen,  
die beständige Motivation  
und den festen Glauben an mich.

## EINLEITUNG

*Verfremdung*, V-Effekt oder *Остранение* – drei Begriffe, die unterschiedlicher nicht klingen könnten und doch ein und dasselbe Phänomen beschreiben: Bekanntes wieder fremd erscheinen zu lassen. Bereits die Auswahl dieser drei Bezeichnungen spiegelt die interdisziplinäre Ausrichtung des Verfremdungsprinzips wider und verweist auf Disziplinen wie Kunst, Theologie, Literaturwissenschaft bzw. Dramaturgie und deren Fachbegriffe.

Die Kunst nimmt dabei aufgrund ihrer vielfältigen Ausdeutungen einen besonderen Stellenwert ein und macht vor allem von dem Mittel der Verfremdung Gebrauch, wenn es dem Künstler darum geht, über Widersprüche, Kontrastsetzungen und Irritationen der Botschaft seines Kunstwerkes Ausdruck zu verleihen. Und auch im epischen Theater nach BERTOLD BRECHT, der das Fremd- und Seltsammachen bzw. die durchaus beabsichtigte Abweichung von der gewohnten Erscheinung der Dinge zur zentralen dramentheoretischen Grundlage erhebt, wird versucht über diese Irritationen und Widersprüche eine gesellschaftliche Aktivierung des Zuschauers zu erreichen. Damit ist die Verfremdung sowohl bei BRECHT als auch bei VIKTOR ŠKLOVSKIJ, einem russischen Formalisten, dazu bestimmt, „den gedankenlosen Automatismus der Rezeption durch den Zuschauer zu entzaubern“ (Fradkin 1974: 149) bzw. gewohnte Wahrnehmungsmuster des Menschen zu „entautomatisieren“ (vgl. Šklovskij 1994: 15f.). Gestützt auf BRECHTS Verfremdungstheorien erkennt jedoch nicht nur VIKTOR ŠKLOVSKIJ das Potenzial des Verfremdens, sondern ebenfalls HORST BERG, der die Verfremdung biblischer Inhalte als essenzielle Möglichkeit erachtet, der Gewöhnung, Resignation und Abkehr von biblischen Auseinandersetzungen entgegenzuwirken.

Doch trotz dieser Kraft und Bedeutsamkeit, die die einzelnen Zugänge diesem Prinzip zuweisen, wird der Verfremdung in der Didaktik der Grundschule weiterhin kaum Bedeutung beigemessen. Auch in der Diskussion der Allgemeinen Didaktik und in den Theorien des Lehrens und Lernens wird es nur von wenigen Autoren beachtet bzw. ausdifferenziert; gleichwohl es wichtige Bildungsansprüche in sich aufnehmen und verdeutlichen kann. So verbindet es sich mit dem Anspruch einer bildenden Begegnung und der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven, die sich dazu eignen, über das Sehen „mit anderen Augen“ (Plessner 1982: 169) oder auch über die Herangehensweise mit einem „fremden Blick“, wie es HORST RUMPF (1986) in seinem Titel formuliert, zu den Themen des Unterrichts eine gewisse Distanz herzustellen, die es wiederum ermöglicht, gewohnte Sichtweisen zu durchbrechen und den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern; eine Distanz, die es schafft, sich auf die Welt einzulassen, „ohne von ihr vollständig eingenommen zu werden“ (Duncker 1996b: 129).

Damit besteht ein wesentlicher Beitrag dieser Arbeit darin, aufzuzeigen, wie dieses Prinzip auch für den Unterricht der Grundschule attraktiv gemacht werden kann bzw. welche Bedeutung ihm für die Konzeption eines modernen Grundschulunterrichts zukommt. Es

gilt dafür zu sorgen, dass die Verfremdung nicht länger hinter anderen Unterrichtsprinzipien zurücktreten muss, sondern dass sie als eigenständige didaktische Kategorie verstanden wird; als eine Kompetenz, die nach zwei Seiten hin anschlussfähig gemacht werden kann. So kann sie einerseits als Kompetenz des Lehrens im Zusammenhang der Aufbereitung und Gestaltung didaktischer Materialien verstanden werden und andererseits als eine Fähigkeit, die Schüler in die Lage versetzt, sich bildend mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen (vgl. Spahr/ Duncker 2014: 87f.). Ihr kann es gelingen, gewohnte Darstellungs- und Bedeutungszusammenhänge aufzulösen, zu veränderten Wahrnehmungsweisen zu verhelfen und Verständnis aufzubauen; ein Verständnis von Welt, das durch bewusst erzeugte Fremdheitsgefühle, die in der Regel als schwierig und unerwünscht erfahren werden, gefördert wird. Es geht darum, in Form von verfremdenden Unterrichtsarrangements einen ganz eigenen Weg aufzuzeigen; einen Weg, der unter der Einbeziehung geeigneten Bildmaterials das mehrperspektivische Denken fördert und damit eine unerwartete, fremde Sicht auf das Erwartete, das Alte und eigentlich Bekannte ermöglicht. Dabei gilt es nicht nur zu untersuchen, wie Kinder reagieren, wenn das ihnen Bekannte auf verfremdende Art und Weise dargestellt wird oder es das Gewohnte und Selbstverständliche neu zu reflektieren gilt, sondern auch inhaltsanalytisch auszuwerten, welche (Lern-)Prozesse im Unterricht der Grundschule mit verfremdendem Bildmaterial initiiert oder gefördert werden können. Damit wird nicht behauptet, dass andere verfremdende Ausdrucksformen literarischer oder auch musikalischer Art nicht in Form von entsprechenden Übungen konzipiert werden könnten. Aufgrund der Schwerpunktbildung sollen im empirischen Teil dieser Arbeit jedoch vor allem Bilder in den Fokus des Lernens gerückt werden.

In einem ersten, theoretischen Teil wird es darum gehen, einen tragfähigen Begriff von Verfremdung zu entwickeln und diesen in einem wissenschaftlichen Rahmen zu begründen. So finden in KAPITEL 1 erste Klärungsversuche des Verfremdungsbegriffs statt, nachdem dem verfremdenden Lernen oder auch der Verfremdung das entfremdende Lernen gegenüber gestellt wird, welches als dessen Gegenprinzip vor allem in den Vorgehensweisen des Anschauungsunterrichts, dem Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ oder auch dem „Lernen aus Erfahrung“ zum Ausdruck kommt und eine typische Art und Weise des Bekanntmachens von Fremdem darstellt. Außerdem werden die Ergebnisse einer auf die Verwendung des Verfremdungsbegriffs hin orientierten Analyse allgemeindidaktischer Werke präsentiert, die zu weiteren theoretischen Überlegungen hinsichtlich der Ausdifferenzierung und Bekanntmachung dieses Prinzips geführt haben und das Vorhaben dieser Arbeit legitimieren.

Vor diesem Hintergrund kann in KAPITEL 2 aufgezeigt werden, über welche interdisziplinären Zugänge ein Verständnis des Verfremdungsbegriffs auf- und ausgebaut werden kann bzw. welche Tragweite das Prinzip der Verfremdung bereits in anderen Bereichen, wie Literatur, Theater oder Kunst einnimmt.



Über diese interdisziplinär verorteten theoretischen Aspekte gelingt es schließlich in KAPITEL 3, Erwartungen an diese Form des Fremd- bzw. Bekanntmachens zu formulieren und in eine Didaktik der Verfremdung zu überführen. Dazu wird das Prinzip nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch bildungstheoretisch eingeordnet und an bereits vorhandene didaktische Konzepte anschlussfähig gemacht. Auf diese Weise kann der hohe Bedeutungsgehalt dieses Ansatzes allgemein, aber auch vor allem für den Einsatz in der Grundschule aufgezeigt bzw. untermauert werden. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Ausarbeitung eines Thesenkatalogs, dessen Thesen es im anschließenden, empirischen Teil dieser Arbeit zu verifizieren gilt.

Der zweite, praktische Teil dieser Arbeit konzentriert sich ab KAPITEL 4 auf die Entwicklung konkreten Unterrichtsmaterials, nachdem über die bereits gewonnenen theoretischen Erkenntnisse und Beobachtungen die konkrete Fragestellung in Bezug auf das pädagogische Handeln formuliert und das übergeordnete Ziel dieser Arbeit festgehalten werden konnte. Außerdem wird das gewählte Forschungsdesign detailliert dargestellt, wobei ebenso theoretische Grundlagen und Grundsätze qualitativer Sozialforschung wie auch die für die Untersuchung dieser Arbeit eingesetzten Forschungs- und Auswertungsmethoden präsentiert werden. Das Kapitel endet mit der Darstellung der Diskussionsleitfäden und des verwendeten Transkriptionssystems.

Die konkrete Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING auf die Untersuchung dieser Arbeit findet schließlich in KAPITEL 5 statt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Erläuterung der Entwicklung des Kategoriensystems, das die Grundlage für die Auswertung der durchgeführten Gruppendiskussionen darstellt.

Den Ertrag hinsichtlich der Auswertung des entstandenen Datenmaterials liefert letztlich KAPITEL 6, das die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und deren Interpretationen darlegt. Anhand der Aufarbeitung der gewählten Kategorien gelingt es das Potenzial von Verfremdung, insbesondere von verfremdendem Bildmaterial auf der Grundlage von Karikatur und Montage, hervorzuheben.

Das Schlusskapitel dieser Arbeit enthält einen zusammenfassenden Rückblick auf die selbige, bevor in einem Ausblick auf weiterführenden Forschungsbedarf hingewiesen und Möglichkeiten präsentiert werden, wie zukünftig mit der Verfremdung als einer Kategorie didaktischen Handelns im Unterricht der Grundschule umgegangen und von dieser profitiert werden kann.

## KAPITEL 1 | ENTFREMDEDEN UND VERFREMDEDEN IN DER DIDAKTIK

*Entfremden* und *Verfremden* – zwei Begriffe, die im ersten Augenblick ähnlich klingen, bei genauerer Betrachtung dennoch nur eine Gemeinsamkeit aufweisen: das Wort „fremd“. Doch was bedeutet fremd? Erscheint dem Menschen bereits alles als fremd, was ihm nicht mehr oder noch nicht zugänglich ist? Wie wird das Fremde überhaupt als Fremdes erfahren? Und in welchem Zusammenhang steht es dabei mit dem Eigenen?

Die Fülle an Fragen zeigt, dass es sich bei dem Fremden um keinen leicht zu verstehenden, schnell zu erklärenden Begriff handelt, sondern um ein „Phänomen“ (Waldenfels 1997: 18), das eine eigene Qualität besitzt und von dem besondere Wirkungen ausgehen (vgl. Koller 2012: 80). So können an dieser Stelle sicherlich nicht all diese Fragen in ihrer Ausführlichkeit beantwortet werden. Dennoch soll die Fremdheitsthematik als Basis dieser Arbeit in ihren Grundzügen angesprochen werden<sup>1</sup>, um im Anschluss das Lernen im Sinne des Entfremdens dem Lernen im Sinne des Verfremdens gegenüberstellen zu können.

Kommt man dem Fremden dabei nicht auf ontologischem Weg bei, indem man danach fragt, was Fremdes ist, sondern phänomenologisch, das heißt, wie dieses erscheint bzw. sich zeigt, so kann es nach BERNHARD WALDENFELS als etwas beschrieben werden (oder besser: es erscheint als etwas), das „sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (Waldenfels 1997: 20). Dementsprechend handele es sich nicht um einen absoluten, sondern um einen relationalen Begriff, der immer auf die aktuelle Situation bezogen und nur in Relation zu einer jeweiligen Ordnung zu bestimmen ist (vgl. a.a.O.: 16). Damit meint das Fremde also „Phänomene, die sich immer mit Bezug auf etwas, was nicht als fremd angesehen wird, zeigen und artikulieren“ (Lippitz 2009: 69).

Betrachtet man die vielen unterschiedlichen Dimensionen, Typen und Steigerungsgrade, die WALDENFELS diesem Begriff zukommen lässt bzw. mit deren Hilfe er den Versuch unternimmt, das Fremde zu erschließen, wird deutlich, dass es nahezu unmöglich ist, den Begriff des Fremden in all seinen Facetten auszuleuchten. So weist er dem Begriff „fremd“ bereits auf sprachlicher Ebene einen hohen Bedeutungsgehalt zu und deutet auf andere Sprachen hin, die oft mehrere Ausdrücke verwenden, um dieses eine Phänomen auszudrücken. Auf dieser Ebene unterscheidet er die Aspekte des Ortes, des Besitzes und der Art, die das Fremde gegenüber dem Eigenen kennzeichnen. So könne all das als fremd bezeichnet werden, was sich außerhalb des eigenen Bereiches befindet, aber auch das, was einer anderen Person gehört oder von einer anderen Art, das heißt fremdartig ist (vgl. Waldenfels 1997: 20).

Darüber hinaus beschreibt er mögliche Steigerungsformen von Fremdheit, die seines Erachtens jedes Ordnungsgeschehen durchdringen (vgl. a.a.O.: 35). Damit macht er auf die vielen Ordnungen und im gleichen Moment auch auf die Pluralisierung von Fremdheit

---

<sup>1</sup> Umfassende Überlegungen zur Fremdheitsthematik aus phänomenologischer Sicht sind nachzulesen bei BERNHARD WALDENFELS (1990/ 1997).

aufmerksam. „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten. Das Außerordentliche begleitet die Ordnungen wie ein Schatten.“ (A.a.O.: 33) In diesem Sinne differenziert er zwischen der normalen bzw. der alltäglichen Fremdheit, der strukturellen Fremdheit und deren höchster Steigerung in radikaler Form. Alltägliche (oder auch normale) Fremdheit meint an dieser Stelle eine Art von Fremdheit, die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleibt bzw. die von dem Zustand des begrenzten Wissens und Könnens einer Person abhängt. Sie charakterisiere etwas, das der Mensch (noch) nicht kennt, prinzipiell aber kennen kann (vgl. Schmitz-Emans 2003: 34). Dabei könne es sich um Personen handeln, die trotz einer gewissen Anonymität eine dem Anderen bekannte Rolle, wie beispielsweise die des Briefträgers ausführen, wodurch wiederum eine gewisse Vertrautheit entsteht, selbst wenn diese immer wieder Lücken aufzuweisen scheint (vgl. Waldenfels 1997: 35f.). Die strukturelle Fremdheit hingegen betreffe alles, was außerhalb einer bestimmten Ordnung anzutreffen ist, wie beispielsweise eine fremde Sprache oder auch fremde Rituale (vgl. a.a.O.: 36). Damit kann sie als Erfahrung von Konfrontationen mit anderen Wirklichkeitsordnungen beschrieben werden. Strukturell fremd seien sich einander somit die Angehörigen verschiedener symbolischer Ordnungen, wie beispielsweise verschiedene Kulturen, „denn diese Ordnungen sind nie ganz und bruchlos ineinander übersetzbar“ (Schmitz-Emans 2003: 34). Fremdheit in ihrer radikalen Form hingegen betreffe all das, was außerhalb jeder Ordnung bleibt, das heißt Ereignisse wie den Tod oder auch den Schlaf, die die grundsätzliche Möglichkeit zur Interpretation nicht zulassen (vgl. Waldenfels 1997: 36f.). Dieses Fremde „ist jeglichem Ordnungsmuster inkommensurabel“ (Schmitz-Emans 2003: 34).

So könne das Fremde an sich nicht existieren, sondern lediglich diverse Fremdheitsstile, deren Fremdheit sich über das „Hier und Jetzt [bestimmt], von dem aus jemand spricht, denkt und handelt. Ein standortloses ‚Fremdes überhaupt‘ gliche einem ‚Links überhaupt‘“ (Waldenfels 1997: 23). Damit kann auch in der Schule das Fremde als etwas bezeichnet werden, das von den Schülern und Schülerinnen<sup>2</sup> als abweichend von dem Vertrauten und Bekannten wahrgenommen wird. In Bezug auf die von der Schule zu vermittelnden Unterrichtsinhalte, Werte und Normen erscheine es jedoch oft als bloßes „Übergangsphänomen“, das heißt nur vorläufig (vgl. Lippitz 2009: 76). Wie das Fremde letztlich jedoch wahr- und aufgenommen wird, sekundär ob in der Schule oder auch in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Welt, beschreibt WALDENFELS als ambivalent (vgl. Waldenfels 1997: 44). So könne es bedrohlich, aber auch verlockend wirken und neue Möglichkeiten eröffnen, die durch die Ordnung des Eigenen ausgeschlossen sind (vgl. ebd.). Auch handelt es sich seines Erachtens um eine Beunruhigung, die durch das Fremde entsteht (vgl. ebd.); eine entstehende Beunruhigung, die ebenfalls als Effekt des Verfremdens ausgemacht werden kann, sodass erst über gedankliche Spannungen neue Figuren

---

<sup>2</sup> Wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Schülern gesprochen, so ist der weibliche Part bereits in diesem Begriff eingeschlossen.

des Welt- und Selbstverhältnisses in einer neu- und mehrperspektivischen Auseinandersetzung von scheinbar Bekanntem entstehen können.

Vor diesem Hintergrund soll dazu übergegangen werden, das Lehren und Lernen unter den Gesichtspunkten des Entfremdens<sup>3</sup>, vor allem aber auch denen des Verfremdens zu thematisieren, bevor im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt werden kann, wie das Fremde im bereits Bekannten im Unterricht der Grundschule aneignungsfähig gemacht werden kann.

## 1.1 LEHREN UND LERNEN ALS PROZESS DES ENTFREMDENS

Wie einige Konzepte und Prinzipien früherer Zeiten verdeutlichen, konnte das Lehren und Lernen lange Zeit lediglich als ein Prozess des Entfremdens aufgefasst und betrachtet werden. So stellt das Entfremden die für die Schule typische Art und Weise des Bekanntmachens dar, bei der die Schüler sich das Andere bzw. Fremde aneignen, sich diesem hingeben und mit diesem auseinandersetzen. Es geht damit um ein Bekanntwerden, auch ein Bekanntmachen, von vorerst Fremdem.

Dieser Prozess kann vor allem mittels zweier Phasen kenntlich gemacht werden: zum einen anhand des Anschauungsunterrichts<sup>4</sup> um das 19. Jahrhundert, der an die Zeit des Realienunterrichts, eingeleitet von JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670) anschließt, zum anderen durch die Zeit der Heimatkunde, die mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte, bevor sie Anfang der 70er Jahre etappenweise vom Sachunterricht überformt und abgelöst wurde.

### 1.1.1 ZUM KONZEPT DES ANSCHAUUNGSUNTERRICHTS

Vor allem JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), der aufgrund seiner Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ bis heute vielfach zitiert wird, kann als Mitbegründer einer Pädagogik der Anschauung gesehen werden. So stellt er das Konzept der Anschauung als obersten Grundsatz des Unterrichts, als „das absolute Fundament aller Erkenntnis“ dar (vgl. Pestalozzi 1982: 104). Dabei definiert PESTALOZZI in seinem Werk *„Wie Getrud ihre Kinder lehrt“* Anschauung „als das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks; mit ihr fängt die Natur allen Unterrichts an“ (ebd.). Im Sinne der direkten Anschauung solle der Mensch zur Anschauungskunst fortschreiten, was für PESTALOZZI bedeutet, die betrachteten Gegenstände zu benennen und zu beschreiben, um zuletzt eine Definition und den deutlichen Begriff des Gegenstandes zu entwickeln (vgl. Deussing 1884: 37). Denn Begriffe ohne eine an-

---

<sup>3</sup> Bereits KARL MARX nutzte den Begriff der Entfremdung, die in seinen Augen vor allem dann auftritt, wenn Produzenten sich und ihre eigenen Zwecke nicht mehr in ihrer Arbeit oder auch ihrem Produkt wiederentdecken können.

<sup>4</sup> Auch wenn die Anschauung zu den ältesten Unterrichtsgrundsätzen zählt und bis auf ARISTOTELES (Erkenntnislehre) und COMENIUS („Orbis pictus“) zurückgeführt werden kann, soll an dieser Stelle lediglich auf die Zeit um und nach JOHANN HEINRICH PESTALOZZI Bezug genommen werden.

schauliche Grundlage würden lediglich zu einer schwammigen und fundamentlosen Weisheit führen (vgl. Meyer 1850: 474).<sup>5</sup>

Auch JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841) und seine Anhänger verlangen nach konkreter Anschauung durch Erzählung, Bild, Modell und Unterrichtsgang als Grundlage sauberer Begriffsbildung. Nur das Fortschreiten vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten führt in ihren Augen zu einem gut fundierten, geordneten Aufbau der Vorstellungswelt (vgl. Fiege 1964: 8).

So bekräftigen viele Pädagogen, die sich im Anschluss an PESTALOZZI und dessen Anhänger auf die Anschauung als zentrales Prinzip des Unterrichts berufen, dass Anschauung Denken fördert. In diesem Sinne schlägt beispielsweise WILHELM ARMSTROFF vor, Übungen des Denkens mit denen des Anschauens zu verbinden (vgl. Armstropp 1905: 41).

„Indem wir also dem Anschauungsunterrichte [sic] die Aufgabe stellen, den Schülern zu einem Reichtume [sic] von Anschauungen zu verhelfen, wollen wir durch denselben gleichzeitig ihre Sinne üben, ihre Selbsttätigkeit erregen, sie an Aufmerksamkeit gewöhnen, kurz, wir wollen ihre Anschauungskraft, das Grundvermögen aller wahren, intellektuellen Bildung üben.“ (A.a.O.: 35)

In diesem Sinne sollte die frühe Anschauung vor allem die eigene Wahrnehmungsfähigkeit fördern, was methodisch häufig durch eine Vielzahl an Anschauungsmitteln zu erreichen versucht wurde. Dies wiederum führt nach HARTWIG FIEGE dazu, dass sich die Strukturierung der Lehrpläne und Unterrichtskonzepte stark am kindlichen Nahraum orientierte, sodass die Heimatkunde vor allem eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend darstellte (vgl. Fiege 1964: 17).<sup>6</sup>

Aufgrund der in der Anschauungsdidaktik immer wieder angestrebten bildlichen Veranschaulichung der besprochenen Inhalte kam es also dazu, dass trotz laufender Industrialisierung traditionelle meist auf den ländlichen Lebensraum bezogene Themengebiete den Mittelpunkt des Unterrichts bildeten, welche insbesondere für Stadtkinder größtenteils fremd gewirkt haben dürften. Gleichmaßen ging es im heimatkundlichen Anschauungsunterricht weiter, dem es ebenfalls nicht gelang, die Distanz zur Großstadt und damit zu Industrie und Technik zu überwinden.

---

<sup>5</sup> Bereits EMANUEL KANT (1781) hat diesen Sachverhalt mit seinem berühmten Satz aus der Erkenntnistheorie, dass Gedanken ohne Inhalt leer und Anschauungen ohne Begriffe blind sind, auf den Punkt gebracht (vgl. Kant 1966: 120).

<sup>6</sup> So geht bereits PESTALOZZI davon aus, dass der Anschauungsunterricht seine vielseitigen Aufgaben nur erfüllen kann, wenn er sich besonderer Mittel bedient. Dazu zählt nicht nur das Vorzeigen der Unterrichtsobjekte in der Natur, sondern auch das Zeigen der Welt anhand von Modellen und Bildern. Dabei kann das Prinzip der Anschauung im Sinne eines entfremdenden Lernens vor allem dann angreifbar gemacht werden, wenn es ausschließlich um ein Zeigen von Objekten der heimatlichen Natur und damit der nahen Umwelt des Kindes geht. Auch wenn dieses Vorzeigen der Naturgegenstände aufgrund ihrer absoluten Vollkommenheit wahres Interesse erregt, werden Gegenstände, Vorkommnisse und Einstellungen ferner und fremder Welten vernachlässigt, sodass die Gelegenheit über das Fremde einen neuen Blick auf das Eigene zu erhalten, entfällt.

Auch HARTMUT MITZLAFF kritisiert sowohl die gegenstandsbezogene Einengung, als auch die verborgenen ideologischen Implikationen an der ländlichen Orientierung der Heimatkunde. Die Heimatkundendidaktik „hielt bis in die 60er Jahre hinein an dem Dogma vom Stadt-Land-Gegensatz und der prinzipiellen Differenz zwischen Stadt- und Landkind fest. Gestützt auf eine simple Schwarz-Weiß-Malerei und Agrarromantik, erschien das Landkind dabei regelmäßig als das glücklichere, gesündere, höherwertigere von beiden“ (Mitzlaff 1985: 505).

In diesem Zusammenhang macht auch LUDWIG DUNCKER auf das zeitweise vorherrschende Heimatverständnis aufmerksam, welches von vielen Seiten aufgrund seiner ideologischen Einfärbung heftig kritisiert wurde. So beklagt er nicht nur „eine inhaltliche Schlagseite der Themen, die mehr die Harmonie einer ländlichen Idylle beschwören als dass sie den Anforderungen einer urbanen und mobilen Gesellschaft genügen“, sondern auch „die Beschränkung auf den Kontext primärer Erfahrung und die unterrichtliche Vernachlässigung sekundärer Ordnungen, also die Ausblendung der durch Wissenschaft, Recht, Verwaltung, Ökonomie usw. konstituierten Wirklichkeit“ (Duncker 1994: 227).

Wohingegen HARTMUT MITZLAFF von einer gegenstandsbezogenen Einengung spricht, geht HERMANN BAUSINGER vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von einem verengten Heimatbegriff aus, der ein besonders „inniges“ und „sonntägliches“ Heimatbild entstehen lässt. Die Heimat wird zum

„Kompensationsraum, in dem die Versagungen und Unsicherheiten des eigenen Lebens ausgeglichen werden, in dem aber auch die Annehmlichkeiten des eigenen Lebens überhöht erschienen: Heimat als ausgeglichene, schöne Spazierwelt. [...] Heimat als Besänftigungslandschaft, in der scheinbar die Spannungen der Wirklichkeit ausgeglichen sind“ (Bausinger 1983: 212).

Somit zeigt diese vielschichtige, zusammenfassende Darstellung zu Grundsätzen des Anschauungsunterrichts, dass vor allem die lokale Begrenzung, aber auch die vorgespaltene „heile Welt“ nach und nach über die alte Heimatkunde und letztlich über den Sachunterricht überwunden bzw. durch andere Prinzipien ergänzt werden musste, um einer bedrohlichen Einseitigkeit entgegenzuwirken.

### 1.1.2 ZUM PRINZIP „VOM NAHEN ZUM FERNEN“

Wie bereits im Anschauungsunterricht spielt also auch bei der Entwicklung der alten Heimatkunde aus eben diesem, die ländliche Orientierung und das Vorgehen in konzentrischen Kreisen vom räumlich Nahen zum Fernen eine entscheidende Rolle, sodass dieser Vorgang kaum als einschneidender Prozess in der Geschichte betrachtet werden kann. In den Richtlinien von 1921 sind für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht somit

ebenfalls vor allem „Stoffe der näheren Erfahrungswelt des Kindes“ angedacht.<sup>7</sup> Nicht die Gegenstände und Sachverhalte der entfernteren Welt, sondern die Menschen in ihrer Gemeinschaft, die nächsten Verhältnisse, bilden den Ausgangspunkt allen Lernens. Dass Probleme der kindlichen Umwelt und des heimatlichen Raumes sich aus gesellschaftlich-politischen Bedingungen ergeben, wird nach ELISABETH NEUHAUS ebenso außer Acht gelassen wie naturwissenschaftliche, technische und industrielle Sachverhalte (vgl. Neuhaus 1983: 234). So klagt auch ASTRID KAISER über eine mangelnde Orientierung an den realen Strukturen der Sachen, da die klassische Heimatkunde lediglich „erkenntnishemmende Kindertümelei“ statt einer realistischen Gegenwartsansicht darbiere (vgl. Kaiser 2004: 46).

Bundesland	Erscheinungsjahr/ Fachbezeichnung
Baden-Württemberg	1977: Sachunterricht
Bayern	1971: Sachunterricht
Berlin	1970: Sachunterricht
Bremen	1976: Sachunterricht
Hamburg	1973: Sachunterricht
Hessen	1972: Sachunterricht
Niedersachsen	1975: Sachunterricht
Nordrhein-Westfalen	1973: Sachunterricht
Rheinland-Pfalz	1971: Sachunterricht
Saarland	1971: Sachunterricht
Schleswig-Holstein	1975: Sachunterricht

Ein überaus einschneidender Punkt in der Geschichte stellt jedoch der Übergang von der alten Heimatkunde zum heutigen Sachunterricht dar. Die Ablösung der Heimatkunde durch den Sachunterricht in den westdeutschen Bundesländern<sup>8</sup> um 1970 gilt als zentrales Element der damaligen Grundschulreform. So ist Berlin bereits 1970 das erste Bundesland, das offiziell das Fach *Sachunterricht* einführt, bevor beispielsweise Bayern (1971), Hessen (1972) oder Baden-Württemberg (1977) folgen (vgl. Tab. 1).

**Tabelle 1: Bezeichnung des Realienfaches der Grundschule in den ersten Richtlinien der westdeutschen Bundesländer nach 1970<sup>9</sup>**

Dabei wird der Sachunterricht als didaktisch eigenständiger Bereich konzipiert, der als eigener Lehrgang einhergehen soll, wobei nach ELISABETH NEUHAUS die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes stärker in Betracht gezogen werden soll, was wiederum zur Unterteilung in die verschiedenen Lernbereiche<sup>10</sup> führt (vgl. Neuhaus 1983: 236). Weiterhin sollen mit dem neuen Sachunterricht heimatkundliche Prinzipien wie Anschauung, Kindgemäßheit, Ganzheit oder Selbsttätigkeit teilweise in Frage gestellt werden und bestenfalls durch die Aneignung von Wissen beziehungsweise einer generellen Wissenschaftsorientierung und forschendem Lernen ersetzt oder zumindest größtenteils überlagert wer-

<sup>7</sup> vgl. hierzu die Richtlinien von 1921 zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule der preußischen Regierung

<sup>8</sup> Die Heimatkunde der DDR und dessen Entwicklung bedarf eines eigenen historischen Zugriffs, der in dieser Arbeit nicht thematisiert werden soll.

<sup>9</sup> Die Inhalte der Tabelle wurden entnommen aus RAUTERBERG (2000: 11).

<sup>10</sup> Die Einteilung reichte von einer Zweiteilung Hessens in den „Naturwissenschaftlich-technischen Aspekt“ und den Aspekt „Gesellschaftslehre“ bis zu einer Neunteilung in Nordrhein-Westfalen (Physik/ Wetterkunde, Chemie, Technik, Biologie, Geschlechterziehung, Soziale Studien, Haushaltslehre, Geographie und Verkehrserziehung).

den. Die Forderung nach einer grundlegenden Wissenschaftsorientierung wird vor allem in dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates<sup>11</sup> von 1970 offensichtlich: „Eine für den Unterricht im Primarbereich neue Akzentuierung ist die prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse.“ (Deutscher Bundesrat 1970: 133) Dementsprechend sollte es zwar weiterhin darum gehen, an die Lernerfahrungen der Kinder suchend anzuknüpfen, den Lernprozess jedoch in wissenschaftsorientierter Richtung weiterzuführen, die Lerninhalte in sachgerechten Verfahren aufzuschließen, in ihrer Struktur zu erkennen und in ein System einzuordnen (vgl. Schwartz 1977a: 11f.).

Bundesland	Erscheinungsjahr/ Fachbezeichnung
Baden-Württemberg	1994: Heimat- und Sachunterricht
Bayern	1981: Heimat- und Sachkunde
Berlin	1986: Sachkunde
Bremen	1984: Sachunterricht
Hamburg	1979: Sachunterricht
Hessen	1995: Sachunterricht
Niedersachsen	1982: Sachunterricht
Nordrhein-Westfalen	1985: Sachunterricht
Rheinland-Pfalz	1984: Sachunterricht
Saarland	1992: Sachunterricht
Schleswig-Holstein	1997: Heimat- und Sachunterricht

Wirft man jedoch einen Blick in die Richtlinien der alten Bundesländer um die Jahrtausendwende (vgl. Tab. 2) so lässt sich feststellen, dass der Begriff der „Heimat“ zum Teil wieder in die Fachbezeichnung und darüber hinaus auch zur Bezeichnung einzelner Lernfelder aufgenommen wurde.

**Tabelle 2: Bezeichnung des Realienfaches der Grundschule in den im Jahr 2000 gültigen Richtlinien der alten Bundesländer<sup>12</sup>**

Und obwohl der Hessische Rahmenplan dem Konzept der alten Heimatkunde bis heute eine Absage erteilt hat, wird noch immer beispielsweise in den Konzepten Schleswig-Holsteins und Bayerns von „Heimat- und Sachunterricht“ oder in Thüringen von „Heimat- und Sachkunde“ gesprochen (vgl. Tab. 3).

Auch wenn an dieser Stelle nicht mehr von dem alten Heimatkundeverständnis ausgegangen werden darf, wird deutlich, dass trotz des Übergangs von der Heimatkunde zum Sachunterricht, der nun bereits vor über 50 Jahren im Zusammenhang einer umfassenden Modernisierung der Grundschule erfolgte, der Heimatbegriff nicht gänzlich aus dem Fokus der Grundschule verschwunden ist. Die Modernisierung, die durch die Abwandlung von der Heimatkunde zum Sachunterricht geschaffen wurde, ist somit also nicht in allen didaktischen Ansätzen konsequent verfolgt worden, was dazu führt, dass heute noch auf heimatkundliche Orientierungen zurückgegriffen wird.

<sup>11</sup> Am 15. Juli 1965 wurde durch einen Vertrag des Bundes mit den Ländern der Deutsche Bildungsrat geschaffen, der nach vierjähriger Arbeit seinen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vorstellte. Dieser versteht sich als ein Gesamtentwurf für das deutsche Bildungswesen, der den organisatorischen Rahmen, die pädagogische Zielsetzung, die Finanzberechnungen und die verschiedenen Stufen bzw. Zwischenziele der Durchführung festhält.

<sup>12</sup> Die Inhalte der Tabelle wurden entnommen aus RAUTERBERG (2000: 12).



Bundesland	Erscheinungsjahr/ Fachbezeichnung
Baden-Württemberg	2004: Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur
Bayern	2000: Heimat- und Sach- unterricht
Berlin	2004: Sachunterricht
Brandenburg	2004: Sachunterricht
Bremen	2007: Sachunterricht
Hamburg	2011: Sachunterricht
Hessen	2011: Sachunterricht
Mecklenburg- Vorpommern	2004: Sachunterricht
Niedersachsen	2006: Sachunterricht
Nordrhein-Westfalen	2008: Sachunterricht
Rheinland-Pfalz	2006: Sachunterricht
Saarland	2010: Sachunterricht
Sachsen	2004/2009: Sachunterricht
Sachsen-Anhalt	2007: Sachunterricht
Schleswig-Holstein	1997: Heimat- und Sach- unterricht
Thüringen	2010: Heimat- und Sach- kunde

Obwohl vielfach eine Abgrenzung des Sachunterrichts gegenüber der Heimatkunde programmatisch durchformuliert wurde, sind einige Lücken in Theorie und Praxis noch offensichtlich. „Der aufklärerische Anspruch des Sachunterrichts, der einzubinden ist in einen erkenntnistheoretisch tragfähigen Begriff von Anschauung, ist bis heute nur unzureichend aufgegriffen und durchgearbeitet worden.“ (Duncker 2013d: 1)

**Tabelle 3: Bezeichnung des Realienfaches der Grundschule in den im Jahr 2014 gültigen Richtlinien der einzelnen Bundesländer**

Im Rahmen dieser Arbeit soll dies vor allem an dem bereits erwähnten didaktischen Prinzip *vom Nahen zum Fernen* verdeutlicht werden. Nicht nur die alte Heimatkunde, sondern auch die alte Erdkunde kannte dieses Prinzip. Es bringt zum Ausdruck, dass der Unterricht bei der Ausgestaltung seiner Themen bei der den Kindern vertrauten Umgebung ansetzen sollte, um dann schrittweise und in konzentrischen Kreisen entferntere Gegenstände in den Blick zu nehmen.

Bereits JOHANN HEINRICH PESTALOZZI machte sich dieses Prinzip zu Eigen und sieht die Wohnstube als den engsten sittlichen Kreis, als Grundlage jeder Erziehung, um den sich die weiteren Kreise der Gemeinde und des Volkes lagern. Mit dem „Prinzip der Nähe“ bringt er ebenfalls das „Prinzip des Nacheinanders“ in Verbindung.

„Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen und seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muss sich bei jeder Ausdehnung nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten.“ (Pestalozzi 1968: 6)

So hat auch dieses Aufbauprinzip des Nacheinanders in der Heimatkunde eine vielfältige Ausdeutung erfahren, doch im gleichen Moment eine partielle Blindheit zur Folge.

Bereits 1926 kritisiert FRITZ GANSBERG die ausschließliche Behandlung des Alltäglichen, des Bekannten und Vertrauten.

„Es ist in der Tat nicht zu begreifen, warum sich die Schule so einseitig auf die Heimatkunde verlegt hat, während doch der denkende Geist, auch im Kinde schon, die Schranken des Alltäglichen überfliegen möchte, um sich am Ungewöhnlichen und Außerordentlichen zu erlaben. Warum dürfen wir nur Bilder von Kuh und Pferd, von Hund und Katze vor der Klasse aufhängen? Tu doch einen Griff in das Bilderfach nebenan und bring den Kleinen einen Elefanten oder Walfisch mit! Eine Stunde ersten Ranges ist dir sicher.“ (Gansberg 1926: 137 zitiert nach Kopp 1959: 23)

Ein Zitat, wie es nicht treffender hätte formuliert werden können. So sollten sich Lernprozesse nicht ausschließlich aus einer Mitte entfalten, in der sich das Kind aufhält, währenddessen die Mitte und damit der Ausgangspunkt allen Lernens nicht thematisiert oder in Frage gestellt wird. Es kommt zu einer Überbetonung der eigenen Welt, was die Berührung und damit einher den Anschluss an das Ferne und Fremde erschwert oder gar verhindert. „Vom Nahen zum Fernen verabsolutiert deshalb den eigenen Standpunkt, entzieht ihn einer analytischen Betrachtung und Bewertung, macht ihn in seinen Voraussetzungen und Implikationen für die Erkenntnis der Wirklichkeit nicht transparent.“ (Duncker 2013d: 2) So bleibt zu betonen, dass es nicht nur darum gehen kann, vom Bekannten zum Unbekannten oder vom Leichten zum Schweren voran zu schreiten, sondern auch darum, durch das Fremde und Unbekannte die eigene vertraute Welt begreifbar zu machen oder auch zu relativieren.

Damit folgte der Gang vom Nahen zum Fernen einer Entwicklungslogik, die sich selbst als kindzentriert verstand und die die Selbstverständlichkeit primärer Erfahrungsfelder zum Maßstab für die Deutung des Fremden fraglos aus dem Kontext der kindlichen Lebenswelten gewann (vgl. ebd.). Dabei wurde das Prinzip vom „Nahen zum Fernen“ jedoch nicht nur als kindzentriert, sondern auch als kindgemäß empfunden; ein Charakteristikum, das die Heimatkunde gerne für sich in Anspruch nahm. In diesem Sinne müsse jedoch berücksichtigt werden, dass dieses Kriterium nicht alleine von einer „natürlichen“ Entwicklung her bestimmbar ist, sondern von der jeweiligen Erwachsenen-Gesellschaft interpretiert wird (vgl. Schwartz 1977b: 194). So ist nach ERWIN SCHWARTZ nicht nur die Blickrichtung in die Vergangenheit ein in der Heimatkunde stark hervortretendes Merkmal, sondern auch die lokale Begrenzung, die eine dauerhafte subjektive Beschränktheit zur Folge haben kann, da das eigentliche Heimatbild des Kindes durch ein neu geformtes Weltbild überdeckt, ersetzt oder verdrängt wird; es entgrenzt, sowohl auf die räumliche Ausdehnung als auch auf das geistige Angebot bezogen (vgl. a.a.O.: 195).

Vor allem in den ersten beiden Schuljahren<sup>13</sup> ist es nicht gelungen, Bezüge zu dem Fernen und Fremden bzw. Unbekannten herzustellen. Erst in höheren Jahrgangsstufen wur-

---

<sup>13</sup> Ein offensichtliches Merkmal der alten Heimatkunde und mit ihr der Volksschulunterstufe ist die fast durchweg organisatorische Unterteilung in den „heimatkundlichen Anschauungsunterricht“ (1./2. Schuljahr)

de das Kennenlernen entfernter und fremder Dinge in das Konzept der alten Heimatkunde aufgenommen. Diese Tatsache sollte die heimatliche Lebenswelt der Kinder jedoch weder relativieren noch irritieren. Kritikfähigkeit wurde in den Kontexten der alten Heimat- und Erdkunde weitgehend ausgeblendet, sodass der Vorwurf einer „affirmativen Erziehung“ (Müller 1970: 215ff.) aufkommt. So würden die sozialen Beziehungen größtenteils im Sinne einer Gemeinschaftsideologie mit dem Ziel interpretiert werden, Kinder und Jugendliche durch affirmative Erziehung in die Gemeinschaft einzuführen (vgl. Schwartz 1977b: 196f). Auch MARGARETE GÖTZ lastet dem heimatkundlichen Unterricht eine „emotional-affirmative Zielsetzung“ an, „die mehr eine Gesinnungsbildung anstrebt als eine analysierende Auseinandersetzung mit Sachverhalten“ (Götz 1993: 232).

Und auch der Erdkundeunterricht folgte dem Verlauf der konzentrischen Kreise von der Nähe in die Ferne, sodass JOSEF ADELMANN in Anlehnung an PESTALOZZI, HERBART u.a. die stoffliche Anordnung folgendermaßen beschreibt:

„Der synthetische Lehrgang geht von der Heimat des Schülers aus, schreitet vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom geographisch Ähnlichen zum Andersartigen, von der Heimat zum Vaterland, zu den anderen Erdteilen fort und endet mit der Betrachtung der Erde als Weltkörper inmitten des Weltalls.“ (Adelmann 1962: 63)

Dagegen zeigen ERWIN SCHWARTZ und MEIKE SCHNIOTALLE auf, dass die Begrenzung auf den lokalen Bereich und die Stufung vom Nahen zum Fernen – geographisch nicht psychologisch interpretiert – längst überholt zu sein scheint. So sei angesichts der wachsenden außerschulischen Erfahrungen über fremde Länder, beispielsweise durch die Medien (vgl. Schniotalle 2003: 93) oder auch die wachsende Mobilität der Gesellschaft<sup>14</sup>, die Begrenzung auf den lokalen Bereich didaktisch nicht mehr vertretbar (vgl. Schwartz 1977a: 14). Bereits JOHANN FRIEDRICH HERBART, der dagegen plädiert hatte die kindliche Welt als zu niedrig anzusehen, sieht im 19. Jahrhundert nicht zu vernachlässigende Kritikpunkte:

„Den Kreis der Lehre [...] auf das Nahe beschränken, ist natürliche Folge der eigenen Beschränktheit, die das übrige weder kennt, noch anzubringen versteht; - was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das Eine lässt sich ändern und das Andere ist nicht wahr.“ (Herbart 1806: 9)

Auch MAXIMILIAN FERDINAND WOCKE empfindet das Fortschreiten von der Heimat zur fremden Welt als psychologische Einengung, da seines Erachtens vieles, was den Kindern nahe ist, ihnen lange fremd bleibt und vieles, was geographisch fern ist, sie schon früh bewegt und beschäftigt (vgl. Wocke 1962: 35). Die Schule müsse somit bemüht sein, den Kindern die weite Welt aufzuschließen und beizeiten „verfügbar“ zu machen; eine

---

und die „eigentliche Heimatkunde“ (3./4. Schuljahr), die aufgrund des kindlichen Entwicklungsstandes begründet wurde. So sollten im 1./2. Schuljahr vor allem die räumlichen und sozialen Phänomene des nächsten Umfeldes, also der „Kinderheimat“ (Straße, Haus, Garten, Familie, Nachbarschaft) thematisiert werden, bevor im 3./4. Schuljahr Vorbereitungen für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht getroffen werden konnten.

<sup>14</sup> vgl. hierzu auch den Artikel von ERIKA WAGNER (1974) über die Umwelterfahrungen von Grundschulern

Welt, von der sie bereits aus anderen Quellen vieles erfahren würden (vgl. ebd.). So kann argumentiert werden, dass das Verständnis einer Sache vor allem von der Struktur und der Komplexität des zu vermittelnden Gegenstandes abhängt und nicht von der Entfernung zum Wohnort des Kindes bzw. dem Fortschreiten in entferntere Gegenden. Es kann und darf nicht davon ausgegangen werden, dass das räumlich Nahe den Schülern automatisch sachlich und seelisch am nächsten steht.

Schlägt man erneut einen Bogen in die jüngere Vergangenheit der 1980er und 1990er Jahre, so macht MARCUS RAUTERBERG deutlich, dass selbst in jüngerer Zeit dem „Eigenen“ und damit dem Vertrauten oft noch mehr Bedeutung im Unterricht zugewiesen wird als dem „Anderen“ und damit dem Fremden. Dabei umfasse das Andere andere Lebensformen, Wertorientierungen anderer Ethnien, aber auch eine wissenschaftlich orientierte Bildung, die darin gesehen werden soll (vgl. Rauterberg 2000: 271). In diesem Sinne ist er der Auffassung, dass sowohl heimatkundliche als auch sachunterrichtliche Richtlinien den Umgang mit dem Fremden zu verwehren versuchen, sodass größtenteils Bekanntes, das aufzeigbar sein muss und somit vielfach mit dem Nahraum gleichgesetzt werden kann, thematisiert würde (vgl. ebd.). Da die Richtlinien die Auswahl trafen, welchem Fremden die Kinder im Unterricht begegnen sollen, wenn Heimat im Sinne der „Erwachsenen-Heimat“ und Wissenschaften als für Kinder Fremdes begriffen wird, könne es schnell dazu kommen, dass das den Kindern Fremde wieder aus dem Sachunterricht herausfällt, da den Erwachsenen die Heimat ein vertrauter Wert zu sein scheint, der bei den Kindern Vertrauen erweckt (vgl. ebd.). So spricht RAUTERBERG von einem analog verlaufenden Rückgang des Anderen bei zunehmendem Bezug auf Heimat und Heimatkunde im Sachunterricht (vgl. ebd.).

So zeigen diese Ausführungen, von welcher enormen Bedeutung es ist, diesem von RAUTERBERG u.a. beschriebenen Rückgang entgegenzuwirken. Die anschauliche Form des Lernens darf nicht die einzige Form kindlichen Lernens darstellen. So zeigt beispielsweise auch JÜRGEN HASSE auf, dass das Nahe und Heimatkundliche durchaus unbekannt und fremd sein bzw. fremd werden kann. Hierbei sei das Reisen, das Kennenlernen fremder Länder und Kulturen, „das Eintauchen in einen raum-zeitlichen Strom des Anderen“, eine Möglichkeit als sich selbst fremd Gewordener in das eigene tägliche Leben zurückzukehren (vgl. Hasse 1996: 43f.). Damit stellt das Reisen *eine* Möglichkeit dar, Vertrautes und Bekanntes wieder fremd erscheinen zu lassen. Erst wenn der Alltag Anlässe des Stützens, des Nachdenkens und der Neugierde bietet, kann das eigene Leben durch eine andere „Brille“ wahrgenommen und das eigentlich Bekannte neu erschlossen werden. So gilt es im Verlauf dieser Arbeit weitere Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die eigene „Blindheit“ gegenüber bereits längst alltäglich gewordenen Gegenständen oder Situationen aufgebrochen werden kann bzw. wie das Eigene und das Vertraute aus einer anderen Perspektive gezeigt und damit verfremdet werden kann.

### 1.1.3 ZUM PRINZIP „LERNEN AUS ERFAHRUNG“

Auch das erfahrungsbasierte Lernen beschreibt ein didaktisches Prinzip, welches sich darauf stützt, dass effektives Lernen nur aufgrund einer handelnden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erfolgen kann. So gehört vor allem JOHN DEWEY zu den wichtigsten Vertretern dieses Konzepts. Ihm geht es darum, eine Theorie der Erfahrung zu konzipieren, die das Fundament für eine Erziehung durch und für Erfahrung und ein entsprechendes Lehren und Lernen bilden kann (vgl. Wöll 2011: 52). Auch wenn an dieser Stelle nicht dessen gesamter theoretischer Ansatz beleuchtet werden kann, gilt es für weitere Überlegungen herauszustellen, dass DEWEYS Begriff der Erfahrung vor allem ein aktives Element umschließt. So bekommt der Lernende nach DEWEY eine aktiv handelnde Rolle zugeschrieben, in der er sich mit realen Gegenständen und Problemstellungen auseinanderzusetzen hat. Das Lernprinzip bietet daher die Möglichkeit einer bewussten, von bestimmten Hypothesen geleiteten Öffnung gegenüber Situationen, sodass es sich bei der aktiven Seite der Erfahrung vor allem um ein Ausprobieren bzw. einen Versuch handelt (vgl. a.a.O.: 57). Es geht darum, Erfahrungen zu *machen*.

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung. Das sonst bloß passive ‚Erleiden‘ wird zum ‚Belehrtwerden‘, d.h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge.“ (Dewey 2000: 187)

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW hingegen versteht den Erfahrungsbegriff vor allem als ein passives Moment, sodass nach seinem Verständnis Erfahrung mit einem „Machen-müssen, ein[em] Erleiden, ein[em] Ausgeliefert-sein an die Widerwärtigkeit des Lebens“ (Bollnow 1968: 227) gleichgesetzt werden kann. Auch HANS-GEORG GADAMER hebt die dunkle Seite der Erfahrung hervor, wobei er die These vertritt, dass der Mensch nur durch „negative Instanzen“ zu einer neuen Erfahrung gelangen kann (vgl. Gadamer 1960: 338). Nur dann, wenn Erwartungen durchkreuzt oder enttäuscht würden, könne der Mensch seine Erfahrung machen (vgl. ebd.); eine Erfahrung, die dazu führe, den eigenen Horizont neu zu erschließen, indem bestenfalls die aktive durch die passive Komponente ergänzt wird (vgl. Wöll 2011: 58).

So wird im Gegensatz zum wissenschaftsorientierten Unterricht beim Erfahrungslernen, bei dem es sich ebenfalls um *eine* bestimmte Art des Bekanntmachens (Entfremdens) von Gegenständen handelt, ausdrücklich auf persönliche Erlebnisse und primäre Erfahrungen zurückgegriffen. Dies kann nach LUDWIG DUNCKER durchaus sinnvoll sein, wenn es beispielsweise darum geht, an den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler anzusetzen oder auch wenn Vorkenntnisse der Schüler zur Klärung sachlicher Bezüge genutzt werden können (vgl. Duncker 2007a: 230f.). Zugleich offenbart sich jedoch eine Grenze, die zeigt, dass eigene Erfahrungen nur eine relative Gültigkeit besitzen, da sowohl die Interessen und Gewohnheiten der Kinder als auch die bis zu die-

sem Zeitpunkt gesammelte Lebenserfahrung und damit die passiven Erfahrungsmomente mit in ihre Erfahrungen einfließen. In diesem Sinne können Erfahrungen von jedem Kind unterschiedlich interpretiert werden, was sie tendenziell unsicher erscheinen lässt.

Daher beschreibt er weitere kritische Aspekte, die Berücksichtigung finden müssen, wenn es um den Einsatz von erfahrungsbasiertem Lernen geht. Vor allem die von ihm dargelegten Aspekte der „Zentrierung auf das Subjekt“ und der „Provinzialisierung des Horizonts“ sollen an dieser Stelle angesprochen werden, da sie an die Kritik des Anschauungsunterrichts bzw. der alten Heimatkunde anschließen. So unterstütze beispielsweise das Prinzip des Erfahrungsbezugs ebenfalls die subjektive Sicht der Dinge, da der Schüler den Ausgangspunkt und damit den Mittelpunkt bildet, von dem aus sich die Wirklichkeit in konzentrischen Kreisen erschließt (vgl. a.a.O.: 232); und auch die lokale Begrenztheit kommt an dieser Stelle wieder zum Tragen, wenn der Erfahrungsbezug die Beschäftigung mit dem Nahraum statt mit der Ferne fordert. „So läuft der Erfahrungsbezug Gefahr, nur noch die unmittelbare Gegenwart in ihren dem eigenen Handeln zugänglichen Dimensionen zu thematisieren und schließlich nur noch das zu bestätigen, was die Schüler bereits kennen oder zu kennen glauben.“ (Ebd.) Dabei darf ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden, dass die ausschließliche Behandlung von Themen des nahen Erfahrungsraums der Kinder nicht weit genug führen würde, um alle vorgesehenen und notwendigen Themen aufzugreifen und auszuarbeiten. So muss das Lehrangebot einerseits ertragreich und überschaubar sein, andererseits die Möglichkeit bieten, Lernumwege über Verfremdungen zuzulassen. Dabei kann der Weg vom Nahen zum Fernen beibehalten werden, solange die gegenteilige Bewegung, vom Fernen zum Nahen zurückzukehren, nicht vernachlässigt wird.

Auch GOTTHILF GERHARD HILLER macht deutlich, dass es keinen natürlichen Weg gibt, der seinen Ausgang bei den Primärerfahrungen nimmt und kontinuierlich zur wissenschaftlich-systemgebundenen Aussage hinführt (vgl. Hiller 1973: 19). Wo in der Kultur verschiedene Erkenntniszugänge möglich sind, werde die mehrfache Grenzüberschreitung geradezu notwendig (vgl. ebd.). So formuliert er in Anlehnung an HANS RAUSCHENBERGER ein Denkmodell bei dem eine erste Grenzüberschreitung bereits als Verfremdung begriffen und gefasst werden kann, falls die Wirklichkeit, die zum Objekt des Unterrichts werden soll, in der primären Erfahrung als das Vertraute erscheint (vgl. a.a.O.: 21).

So bleibt es die Aufgabe der Verfremdung Lern- bzw. Sachverhalte so aufzubereiten, dass sie in Distanz zur Alltagserfahrung der Kinder stehen und dazu anleiten, Neues und Fremdes im bereits Bekannten zu erschließen.

#### 1.1.4 GEMEINSAME KRITIK: LERNEN ALS ENTFREMDEDUNG

Obwohl das traditionelle Vorgehen *vom Nahen zum Fernen* größtenteils den lern-, entwicklungs- und sozialpsychologischen Erkenntnissen widerspricht, hat sich das Prinzip

aufgrund seiner Einfachheit und Überschaubarkeit bis heute bei raumbezogenen Lerninhalten in der Grundschule durchgesetzt. So zeigt ein erneuter Blick in die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards der Bundesländer, eine Ausnahme bildet dabei Baden-Württemberg, dass der *Weg vom Nahen zum Fernen*<sup>15</sup> beibehalten wurde. Es entsteht der Eindruck, dass die Modernisierung in dieser Hinsicht nicht sehr erfolgsversprechend ausgefallen ist. Trotz allem kann nicht behauptet werden, dass das Prinzip falsch ist oder Formen eines natürlichen Lernens widerspricht.<sup>16</sup> Es bietet dem Schulkind im Extremfall allerdings nichts Neues, kaum Unbekanntes, wenn nur das tägliche Leben den Gegenstand des Unterrichts bildet; auch haben moderne Prinzipien wie Selbsttätigkeit, Schülerorientierung oder auch das entdeckende Lernen mit der Auflösung der Lehrerdominanz das Verlangen nach Anschaulichkeit weitestgehend in den Hintergrund gedrängt.

So wird offensichtlich, dass jedes der in diesem Kapitel dargestellten Konzepte bzw. Prinzipien ein didaktisches Gegenkonzept benötigt, das die genannten Kritikpunkte auffängt und es ermöglicht, gewohnte Dinge in einem anderen Licht zu betrachten. Es wird ein Konzept benötigt, das *vom Fremden zum Vertrauten* voranschreitet, einen Perspektivenwechsel ermöglicht und gleichzeitig über den Umweg vom Fremden zum Vertrauten die Vertrautheit ein Stück weit relativiert, sodass eigentlich bekannte Gegenstände aus ihrer Selbstverständlichkeit herausgerissen werden. So macht es das Prinzip einerseits möglich, an Fremdes heranzutreten und dieses in seiner Differenz zum bereits Bekannten zu begreifen, andererseits kann das Vertraute wieder in ein fremdes Licht gerückt werden, sodass Distanz aber auch Relation zur eigenen Lebenswelt aufgebaut werden kann.

Auch das Prinzip des Lernens durch Erfahrung soll an dieser Stelle nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Ein Lernen im Sinne des Entfremdens und damit ein Bekanntmachen fremder Dinge oder Situationen kann und darf nicht grundsätzlich kritisiert werden. Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, dass in einer soziokulturellen Situation einer industriellen Kultur der subjektive Erfahrungskreis des Kindes bewusst überschritten werden sollte. Erfahrungen müssen in einen neuen Kontext gestellt werden, sodass eigentlich Selbstverständliches zu Irritationen führen und den Kindern eine neue, unbekannte Welt vor Augen geführt werden kann. Es gilt die eigene lebensweltlich gebundene Sichtweise zu relativieren, was nur gelingen kann, wenn neben der Erfahrung weitere Aspekte herangezogen werden, die den Blick von außen zulassen.

Damit steht fest, dass sich Unterricht nicht auf ein Lernen, gekennzeichnet durch eine lokale Begrenztheit oder das Prinzip vom Nahen zum Fernen beschränken darf, noch dass er ausschließlich auf primäre Erfahrungen des Schülers setzen kann. Unterricht sollte eine Plattform bieten, die Neuem und vor allem Fremdem offen gegenübersteht bzw. dieses im bereits Bekannten offenbart und das Überschreiten primärer Erfahrungen er-

---

<sup>15</sup> Reihenfolge: Schulgebäude – Schulgelände – Schulumgebung – Wohngebiet – Wohnort (Dorf/Stadt) – Gemeinde – Heimatkreis – Bundesland

<sup>16</sup> Auch HARTWIG HAUBRICH (1998) plädiert in seinem Werk „*Geographie hat Zukunft*“ für keine generelle Abschaffung, sondern eine neue Interpretation dieses Prinzips.

möglichst. So hat das alte heimatkundliche Prinzip *vom Nahen zum Fernen* dann seine Berechtigung, wenn es eine dialektische Ergänzung erfährt, indem vom Fremden zum bereits Bekannten zurückgegangen wird, um dieses auf neue Art und Weise verständlich und interessant zu gestalten. Ebenso hat das Prinzip des Lernens durch Erfahrung seine Berechtigung, wenn es nicht als alleiniges unterrichtliches Prinzip hervorgeht, sondern Mehrperspektivität und damit Verfremdungen Raum gewährt. Nur eines der genannten Prinzipien zu verfolgen, ohne ein jeweiliges Gegenkonzept zu berücksichtigen, würde zu einer verhängnisvollen, nicht zu akzeptierenden Einseitigkeit von Unterricht führen.

## 1.2 LEHREN UND LERNEN ALS PROZESS DES VERFREMDENS

### 1.2.1 ZUR DIALEKTIK DES ENTFREMDENS UND VERFREMDENS

Neben dem soeben thematisierten, aber auch kritisierten entfremdenden Lernen soll der Schwerpunkt dieser Arbeit vor allem auf dem gegenteiligen Lernprinzip liegen. Ich nenne es das Prinzip der *Verfremdung*. Während beim entfremdenden Lehren und Lernen den Kindern Fremdes bekannt gemacht werden soll, versucht das verfremdende Lehren Bekanntes oder auch Vertrautes wieder fremd erscheinen zu lassen. In diesem Prozess des Fremdwerdens bzw. Fremdmachens geht es vor allem darum, gewohnte Darstellungs- und Bedeutungszusammenhänge aufzulösen, zu neuen Wahrnehmungsweisen zu verhelfen und neue Erkenntnismöglichkeiten zu eröffnen. Doch obwohl beide Lernformen ihre partielle Berechtigung haben sollten, vermittelt die aktuelle didaktische Literatur als auch die Auswahl von Aufgabenstellungen und Bildmaterial in Schulbüchern<sup>17</sup> den Eindruck, dass dem entfremdenden Lernen derzeit ein sehr viel höherer Stellenwert beigemessen wird als dem des Verfremdens.

Da entfremdendes Lernen jedoch nicht die einzige Form bleiben darf, die den Kindern die Möglichkeit gibt, die Welt für sich zu erschließen, stellt sich die Frage, welche Bedeutung das Konzept der Verfremdung tatsächlich bereits in anderen aktuellen didaktischen Werken erfahren hat; die Frage, ob das Potenzial dieses Prinzips bereits erkannt wurde und darüber hinaus didaktische Konsequenzen abgeleitet werden konnten.

Nach eingehender Analyse allgemeindidaktischer und grundschuldidaktischer Werke der letzten dreißig Jahre kann jedoch festgestellt werden, dass der Verfremdungsbegriff trotz seiner Aktualität, Kraft und Bedeutsamkeit nur vereinzelt erarbeitet und ausdifferenziert wurde. Werke, die den Verfremdungsbegriff vernachlässigen, sollen dabei im Folgenden den wenigen Publikationen, die sich intensiver mit Verfremdungen auseinandersetzen, voran gestellt werden. Eine chronologische Abhandlung soll in diesem Zusammenhang den Einstieg erleichtern und zielt darauf ab, eine erste Übersicht über bereits gewonnene Informationen und Erkenntnisse zu geben.

---

<sup>17</sup> vgl. hierzu auch SPAHR/DUNCKER (2014: 93ff.)



### 1.2.2 ZUM STELLENWERT DER VERFREMDEDUNG IN DER THEORIE DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Beginnt man Literatur der *Allgemeinen Didaktik* der neunziger Jahre auf den Verfremdungsbegriff und dessen entlehnte oder auch inhaltlich ähnliche Begriffe hin zu untersuchen, kann festgestellt werden, dass eine erste greifbare Annäherung an das Thema durch EDMUND KÖSEL (1993) in seinem Werk „*Die Modellierung von Lernwelten*“ erfolgt, in dem der Begriff der Verfremdung als „Methode der Erwärmung“ vor dem Hintergrund seiner „Subjektiven Didaktik“ verwendet wird.<sup>18</sup> Diese folgt dem systemischen Ansatz, der Menschen als handelnde Subjekte bzw. als System versteht (vgl. Bönsch 2006: 106). „Die Struktur eines lernenden Wesens bestimmt also, welche Interaktionen es mit seiner Umwelt für angemessen hält und welche Reaktionen seinerseits möglich sind.“ (A.a.O.: 107) Die Folge für eine Didaktik als Außensystem dieses Denkansatzes sei es somit, strukturelle Anreize zu geben, um den vielfältigen Systemen Lernen und strukturelle Koppelungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Dabei muss eine Subjektive Didaktik nach KÖSEL eine Theorie über das „ICH“, über die Sache und über das „WIR“ verbinden“ (vgl. Kösel 1997: 270), sodass er die ICH-, die WIR- und die SACH-Komponente als die drei Basiskomponenten zusammenfasst, die Unterricht konstituieren (vgl. a.a.O.: 271ff.). Herauszugreifen ist an dieser Stelle vor allem die biografische Struktur des ICHs<sup>19</sup>, dessen Methodenansätze, wie es MANFRED BÖNSCH in seiner Interpretation formuliert, sich auf Hilfen für Lernende beziehen, um „sich selbst kennen zu lernen, sich zu organisieren und mit sich selbst umgehen zu lernen“ (Bönsch 2006: 110). Solche Methoden können beispielsweise der Selbstentspannung, der Strukturierung und Differenzierung oder auch der Erwärmung dienen. Letzterer Methodenansatz scheint im Hinblick auf diese Arbeit von besonderem Interesse, da Verfremdungen neben Improvisationstechniken und Phantasie Reisen als *eine* mögliche Form der Erwärmung genannt werden (vgl. Kösel 1997: 287). Eine ausführliche Beschreibung oder Ausdifferenzierung des Verfremdungsbegriffs findet an dieser Stelle allerdings nicht statt. Folgt man KÖSEL weiter, so zeigt sich, dass er den Begriff des Verfremdens nicht nur vor dem Hintergrund des individuellen Lernens, das heißt im Zusammenhang mit den verschiedenen Methoden zur individuellen Aneignung verwendet, sondern durchaus auch mit Themen wie Selbstreflexion und Selbstreferentialität in Ver-

---

<sup>18</sup> Andere Autoren wie beispielsweise BIJAN ADL-AMINI und RUDOLF KÜNZLI (1991), die mit dem Erscheinen ihres Werkes Anfang der 90er Jahre den Beginn dieser Analyse markieren, setzen sich zwar unter verschiedenen Gesichtspunkten mit didaktischen Modellen und Unterrichtsplanung auseinander, berücksichtigen dabei jedoch weder bei der Planung noch in einem konkreten Modell den Verfremdungsgedanken. Auch HERWIG BLANKERTZ (1991), der sich ebenfalls mit Theorien und Modellen der Didaktik auseinandersetzt und nach eigenen Aussagen eine Einführung in insbesondere bildungstheoretische, informationstheoretische und lerntheoretische Modelle, die Lehrplantheorie der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik sowie den lernzielorientierten Unterricht bietet, verzichtet gänzlich auf den Verfremdungsbegriff. HANS GLÖCKEL (1996) hingegen versucht in seinem Werk „Vom Unterricht“ das für ihn Wesentliche zu thematisieren, dabei systematisch vorzugehen und vollständig abzuschließen. Dazu gehört es seines Erachtens konkrete Beispiele aufzuführen, die gegenwärtige Diskussion und deren Forschungsstand wiederzugeben, allerdings nicht den Verfremdungsbegriff und dessen Einsatz im Unterricht zu thematisieren.

<sup>19</sup> Die Inhalte der sozialen Dimension der Lerngruppe und der Struktur der Sache, also die WIR- und SACH-Komponente sind nachzulesen bei KÖSEL (1993: 165ff.).

bindung bringt. „Und wir müssen versuchen, uns selbst zu verfremden, indem wir aus der Knechtschaft unserer Gewohnheiten herauskommen.“ (Kösel 2002: 206) Mit dieser Aussage greift er nach eigenen Aussagen auf BATESON (1990) zurück, der in seinem Werk *„Geist und Natur – Eine notwendige Einheit“* die Behauptung aufstellt, dass der Mensch, um solche Veränderungen zu erlernen, erkennen muss, „dass man ein Lebewesen ist, das unbewusst Gewohnheiten bildet; [dass man] lernen [muss] die Gewohnheiten zu ändern, [dass man] lernen [muss], dass man sich Auswege baut, d.h. die Selbstbestätigung der Gewohnheit zu verhindern“ (Kösel 2002: 206). Doch trotz dieser mehrfachen Verwendung und unterschiedlichen kontextuellen Einbettung wird offensichtlich, dass eine aktive Auseinandersetzung des Begriffs im Hinblick auf eine Didaktik der Verfremdung bei KÖSEL nicht erfolgt ist.

Und auch das erste Jahrzehnt nach der Jahrtausendwende bringt nur wenige Werke hervor, die sich dem genannten Prinzip zuwenden, dafür jedoch zahlreiche Autoren, die gänzlich auf dieses Prinzip verzichten.<sup>20</sup>

Einer der wenigen Autoren, der das Fremde bzw. das Verfremden in seine Überlegungen miteinbezieht, ist HILBERT MEYER (2004), der sich in seinem Werk *„Was ist guter Unterricht?“* mit der Gestaltung von Unterricht und der Frage, wodurch sich ein guter Unterricht auszeichnet, auseinandersetzt. Auch wenn er gleich zu Beginn anmerkt, dass es „keinen Unterricht der Welt [gibt], der ‚an sich‘ gut ist“ (Meyer 2004: 11), da immer berücksichtigt werden müsse, „für wen der Unterricht gut sein soll, für welche Fächer und für welche Zielstellungen die Kriterien gelten [...] [bzw.] wofür sie taugen sollen“ (ebd.), unternimmt er den Versuch der Formulierung von Merkmalen bzw. Unterrichtskriterien bei dessen unterrichtlicher Umsetzung von einem guten Unterricht ausgegangen werden könnte. Ein guter Unterricht sei demnach ein Unterricht, „in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ (a.a.O.: 13). Merkmale guten Unterrichts seien somit „empirisch erforschte Ausprägungen von Unter-

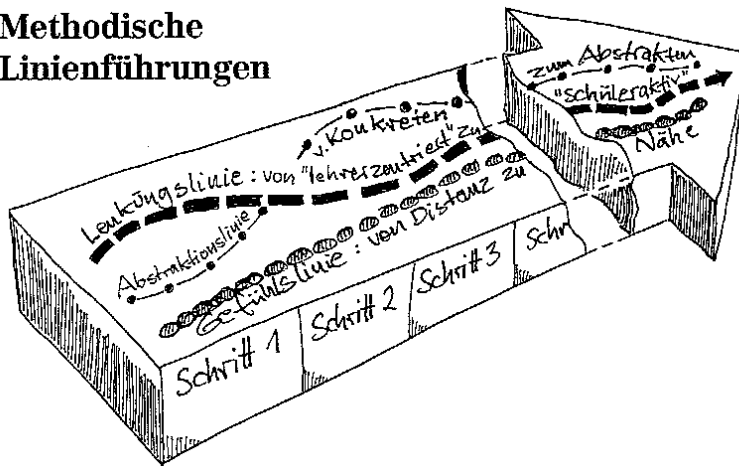
---

<sup>20</sup> Analysiert man FRIEDRICH W. KRON'S (2004) wissenschaftliche Grundlegung für Schule und außerschulische Bildungsbereiche, in der ebenfalls didaktische Theorien, Modelle und Konzepte sowie Lerntheorien den Kern des Werkes bilden, so wird offensichtlich, dass auch er dem Verfremdungsbegriff keinerlei Berücksichtigung schenkt. Auch in der Publikation HILBERT MEYERS (2007) *„Leitfaden Unterrichtsvorbereitung“* bleibt der Verfremdungsbegriff unbeachtet. Ebenso verzichtet das Werk von KARL-HEINZ ARNOLD ET AL. (2009), das die Allgemeine Didaktik von der Lehr-Lernforschung unterscheidet, diese miteinander in Verbindung bringt und eingehend diskutiert, gänzlich auf das Verfremden. Und auch EWALD TERHART (2009) bestätigt mit seiner *„Einführung in die Didaktik“* die Annahme, dass die Verfremdungsthematik ein seltenes Phänomen in der allgemeinen Didaktik darstellt, da auch er auf dieses mögliche Unterrichtsprinzip verzichtet, obwohl er darauf abzielt, grundlegende Dimensionen und Problemstellungen des didaktischen Denkens und Handelns bereitzustellen. Gleichermaßen fällt bei der Publikation von GERHARD TULODZIECKI ET AL. (2009) auf, dass die Verfremdung als didaktisches Prinzip anderen beschriebenen Prinzipien weichen muss. Während Unterricht im Kontext verschiedener didaktischer Ansätze durchdekliniert wird, entwickeln die Autoren das Konzept eines handlungs- und entwicklungsorientierten Unterrichts, der als problem- und fallbasierte Auseinandersetzung mit Aufgaben verstanden wird und keine Auseinandersetzung mit dem Prinzip des Verfremdens vorsieht. In gleichem Maße vernachlässigt auch ALFRED RIEDL (2010) das Thema in seinem Lehr- und Studienbuch *„Grundlagen der Didaktik“*, in dem er sehr allgemein und anhand weniger bestimmter Themen in den komplexen Bereich der Didaktik einführt.

richt, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnisse beitragen“ (a.a.O.: 20).

Nebst individueller Förderung, inhaltlicher Klarheit, einer transparenten Leistungserwartung u.a. stellt für ihn vor allem eine klare Strukturierung Merkmal und Grundlage erfolgreichen Unterrichts dar. Klarheit solle sich dabei auf alle sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns beziehen, wobei er einander Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur des Unterrichts gegenüberstellt (vgl. a.a.O.: 25). Unterricht sei dann klar strukturiert, „wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer ‚roter Faden‘ durch die Stunde zieht“ (a.a.O.: 26). Die Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden solle das Ziel eines jeden Unterrichts darstellen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spricht er von methodischen Linienführungen einer Stunde (vgl. Abb. 1), die in Abhängigkeit von

### Methodische Linienführungen



der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Phantasie des Lehrers und der Schüler gewählt werden können (vgl. a.a.O.: 27).

**Abbildung 1: Methodische Linienführungen nach HILBERT MEYER (2004)<sup>21</sup>**

In jeder Stunde ließen sich mehrere miteinander verflochtene Linien erkennen, sodass „es *den einen* methodischen Gang gar nicht gibt“ (ebd., Herv.i.O.). Neben der Abstraktionslinie, die vom Abstrakten zum Konkreten und umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führt oder der Gefühlslinie, die von einer gefühlvollen, ganzheitlichen Einbindung der Schüler in das Thema zu einer rational-begrifflichen Klärung voranschreitet und umgekehrt, beschreibt er ebenfalls die Vertrautheitslinie. Sie macht deutlich, dass der Inhalt der Stunde vom Vertrauten hin zum Fremden verlaufen kann, aber auch vom Fremden zum Vertrauten (vgl. a.a.O.: 28). Interessant ist hierbei vor allen Dingen der von ihm angedeutete umgekehrte Weg, der lediglich kurz angerissen und nicht weiter thematisiert wird. Dieser beschreibt genau *den* Akt des Fremdmachens, wie er hauptsächlich verstanden und im Rahmen dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen wird. Warum dieser aufgezeigte Weg in seiner Publikation nicht weiter verfolgt wird, bleibt offen.

<sup>21</sup> Abbildung entnommen aus MEYER (2004: 28)



auf WOLFGANG KLAFKI (1963), nach dem Bildung das Kind und die Welt nur füreinander aufschließen kann, wenn sie beides gewinnt: Distanz *und* Nähe (vgl. Fischer 2002: 94). Dabei stelle das distanzierende Lernen vor allem für jüngere Kinder eine Herausforderung dar (vgl. ebd.).

„Dass dabei die Nähe nicht verloren geht, dass vielmehr weiterhin eine Verfeinerung des lebendigen Ordners der Welt aus der Lebensnähe angestrebt wird, dass Distanz und Nähe, Lösung und Bindung im lernenden Ordnen der Welt einander vermitteln und dadurch steigern, darauf muss vor allem die Grundschule [...] Acht geben.“ (Ebd.)

So kann das distanzierende Lernen Anknüpfungs- bzw. Ausgangspunkt für weitere Überlegungen und Denkschritte darstellen.

Das Eigene und das Fremde in der Begegnung wird anhand von Szenarien der Begegnung von Klosterräumen mit Kindern verdeutlicht. Nicht weil der Raum das erste Mal betreten wurde, sei er fremd, sondern weil er aus einem anderen Leben stammt (vgl. a.a.O.: 98). „Fremdes Leben hat diese Räume gebaut und gelebt, fremde Empfindungen und Bewegungen, Motive und Absichten, fremde Anschauungen und Vorstellungen, fremde Ordnungen und Bedeutungen.“ (Ebd.) Anhand dieses Beispiels versucht HANS-JOACHIM FISCHER zu verdeutlichen, dass eine Aneignung des Fremden nur stattfinden kann, wenn es dem Menschen möglich ist, die Welt für sich zu gewinnen und nicht in seinem Eigenen gefangen zu bleiben (vgl. a.a.O.: 111). „Bildung, die darauf aus ist, Welt zu gewinnen, ist – so gesehen – Aneignung und Entfremdung gleichermaßen.“ (Ebd.) So schlägt er vor, in der Alltagswelt der Kinder anzusetzen, die das Fremde in sich einschließt, Fragen aufwirft und Bildungsprozesse in Gang setzt. „Die Nähe zum kindlichen Leben ist das Maß, an dem sich der Bildungswert des Fremden, die gewonnene Welt bemisst.“ (Ebd.) Gerade die Grundschule müsse den Kindern Fragen entlocken und die Begegnung mit der fremden Welt suchen (vgl. a.a.O.: 110). „Sie muss das Fragen aus der Begegnung gewinnen und Antwort in der Begegnung suchen.“ (Ebd.)

Weiterhin verweist er auf JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, der anhand seines Modells der konzentrischen Kreise zu erklären versucht, wie ein Prozess der Entfremdung des Kindes an der Welt oder auch der Aneignung der Welt durch das Kind aussehen kann, wobei der fernerliegenden erst begegnet werden könne, nachdem die nahe Lebenswelt gewonnen wurde (vgl. Fischer 2002: 111). In diesem Zusammenhang konzentriert er sich vor allem auf die Begriffe Familie, Wohnstube, Beruf, Schule und Staat, die er angelehnt an sein eigenes Leben und dessen Verlauf bestimmt. Auch werden sie von EDUARD SPRANGER in seinen Ausführungen zu „*Pestalozzis Denkformen*“ als „Lebenskreise“ deklariert, wobei die drei äußeren Kreise um einen inneren Kreis verlaufen (vgl. Spranger 1959: 35). Dabei seien alle vier in dem gleichen, festen Mittelpunkt geeint, sodass sie als Daseinsbeschreibungen, als Verbindungen des Menschen in seiner Welt verstanden werden können (vgl. Reinert/ Arnhardt/ Cornelius 1996: 44). Das Leben baue sich dementsprechend in konzentrischen Kreisen auf, die je nach Entwicklungsstand für das einzelne Individuum ver-

füßbar werden (vgl. a.a.O.: 45). So stehe der erste, äußere Kreis für die Wohnstube oder auch die Familie, in die das Kind hineingeboren wird und dort zu sich selbst finden soll (vgl. ebd.). Der zweite äußere Kreis repräsentiere den Beruf, dem nachgegangen wird, „wobei der Einzelne [...] hier Anteil an einem größeren Zusammenhang [nimmt], ohne jedoch die Verwurzelung im engen Kreis zu durchdringen“ (a.a.O.: 46). Der Kreis der Wohnstube und Familie bzw. des Berufes und der Individualbestimmung gehe wiederum über in einen dritten äußeren Kreis, der den Staat und auch eine Nation repräsentiere, bevor sich der erste innere Kreis oder auch „der innere Sinn“ anschließt und auf das einende Zentrum der Lebenskreise (auf Gott) verweist (vgl. a.a.O.: 46ff.). Familie und Wohnstube bilden nach PESTALOZZI somit den Ausgangspunkt allen Lernens von dem aus auf den beruflichen, individuellen oder auch schulischen Bereich übergangen wird, welcher mit dem Volksganzen, dem Staatlichen zusammentrifft (vgl. a.a.O.: 48).

Damit besteht der Bildungsgedanke nach PESTALOZZI darin, den Menschen für ein Leben in seinen Lebenskreisen zu bilden (vgl. Hülshoff 1965: 37) und dabei zu berücksichtigen, dass bei „dem Wechselspiel der verschiedenen Lebenskreise [...] nicht von einer gleichen Wertigkeit aller Kreise auszugehen [ist], da jede einzelne Daseinsform ihre eigenständige Bedeutung vorweisen könne“ (Reinert/ Arnhardt/ Cornelius 1996: 48). Weiterhin weise kaum eine Entwicklung nur Kontinuität auf, sodass aufgrund von Brüchen und Sprüngen Fernes schnell nah werden bzw. Nahes schnell in die Ferne rücken kann (vgl. Fischer 2002: 111). Kritisch zu betrachten bleibe ebenfalls, dass PESTALOZZIS Modell in seiner Einfachheit die Wahrheit nicht vollends zu fassen vermag (vgl. ebd.). „Allzu kompliziert erscheint heute die Lebenswelt von Kindern, um sie eindeutig in nahe und ferne Zonen einteilen zu können, allzu dynamisch und zu verwickelt der Lebensprozess, um von außen fixieren zu können, was nahe oder fern liegt“ (ebd.).

FISCHER spricht in diesem Zusammenhang von einem „expansiven Moment“ (ebd.), das auf jede Entwicklung abzielt, die auf die Aneignung des Fremden gerichtet ist; eine Aneignung dessen Kehrseite eine Entfremdung darstelle (vgl. a.a.O.: 112). Die Faszination des Fremden lasse die Kinder in die Ferne blicken, ausschweifen und Schneisen der Aneignung abseits des eigenen Lebens schlagen (vgl. a.a.O.: 111). Einzig durch das Bestreben, dem Fremdem zu begegnen, könne Eigenes gewonnen werden (vgl. a.a.O.: 112). „Der ‚Stoff‘, aus dem das Eigene ‚wächst‘, ist letztlich das Fremde.“ (Ebd.) Wie die Hingabe zum Fremden in didaktischer Hinsicht aussehen könnte, wird nicht weiter konkretisiert.

Lediglich KLAUS METZGER (2002) definiert in seinem Artikel „*SynÄsthetischer Umgang mit Medien*“ in dem Werk „*SynÄsthetische Bildung in der Grundschule*“ von KASPAR H. SPINNER die Verfremdung als ein Merkmal ästhetischer Bildung, das es im Sinne der digitalen Bildbearbeitung bereits Schülern ermöglicht, Veränderungen am Bild vorzunehmen (vgl. Metzger 2002: 148f.). Informationen, wie diese Veränderungen konkret vorgenommen

werden können und wie mit diesen umzugehen ist, erhält der Leser an dieser Stelle allerdings nicht.

Damit bleibt letztlich festzuhalten, dass auch die Mehrzahl der grundschuldidaktischen Werke bzw. der Werke, die vorgeben eine Handreichung für den Unterricht darzustellen, keine direkte Auseinandersetzung mit dem Verfremdungsbegriff vorweisen kann.<sup>23</sup>

### 1.2.3 ERSTE KLÄRUNGSVERSUCHE DES BEGRIFFS DER VERFREMUNG

Lediglich drei Autoren konnten ausfindig gemacht werden, die sich bereits in unterschiedlichen Kontexten mehr oder weniger konkret mit dem Verfremdungsbegriff auseinandergesetzt und erste Ideen bis hin zu weiterführenden Erkenntnissen gewonnen und präsentiert haben. Diese Überlegungen gilt es im folgenden Teil der Arbeit darzustellen, zu analysieren und vor dem Hintergrund des geplanten Forschungsvorhabens weiterzuentwickeln.

#### 1.2.3.1 DIE VERFREMUNG ALS UNTERRICHTSMITTEL DER GRUNDSCHULE NACH HANS RAUSCHENBERGER

HANS RAUSCHENBERGER, der sich sowohl in HEYDORN ET AL. (1967) als auch in DUNCKER UND POPP (1996) mit dem Verfremdungsbegriff befasst, bildet in Bezug auf die Bearbeitung dieser Thematik eine große Ausnahme in der didaktischen Diskussion.

Bevor er den Begriff des Verfremdens konkretisiert, setzt er sich jedoch mit den Termini der Identifikation, der Distanzierung und des Darstellens auseinander, die seines Erachtens das Prinzip des Verfremdens nicht nur ausmachen, sondern auch bedingen. Distanzierung sei in diesem Fall nicht mit Distanz gleichzusetzen, sondern ein Stadium, in dem Lehren erst zu sich selbst kommt und der Lernende dadurch ins Verhältnis zu seinem Lernen gesetzt wird (vgl. Rauschenberger 1967: 82f.). Dabei betont RAUSCHENBERGER, dass ein „Auf-Distanz-Bringen des lernenden Gegenstandes eine allgemeine Erscheinung des Lernens ist“ und nicht an ein bestimmtes Fach oder eine bestimmte Altersstufe ge-

---

<sup>23</sup> FRANK HELLMICH und HANNA KIPER (2006) beispielsweise machen an keiner Stelle ihrer Einführung in die Grundschuldidaktik von der Verfremdung Gebrauch. WOLFGANG EINSIEDLER ET AL. (2011) hingegen schildern in ihrem umfassenden Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik vor dem Hintergrund der Disziplinenentwicklung und der Erreichung bestimmter Forschungsstandards zum einen die thematische Bandbreite dieses Gegenstandsbereiches, zum anderen spiegeln sie den wissenschaftlichen Anspruch dieses Faches wieder, wobei es sich ihres Erachtens um eine möglichst fundierte und differenzierte Darstellung aller wichtigen Themen des Bereiches auf der Grundlage des derzeitigen Erkenntnis- und Forschungsstandes handelt. Das Prinzip des Verfremdens findet jedoch ebenfalls in keinem der vier Kapitel, die die Grundschule als Institution, als pädagogisches und didaktisch-methodisches Handlungsfeld mit ihren fachlichen und überfachlichen Zielen und Inhalten beschreiben, Berücksichtigung. Lediglich der Begriff der „Befremdung“ findet im Bereich der Zielsetzungen, Inhalte und Strategien einer interkulturellen Erziehung Anklang. Es geht nach WOLFGANG NIEKE (2008) unter anderem darum, Toleranz grundzulegen, den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen, Rassismus zu thematisieren und mit der Befremdung umgehen zu lernen (vgl. Sandfuchs 2011: 573). Eine genauere begriffliche Klärung findet nicht statt. Und auch das unterrichtsgestaltende Werk für die Grundschule von RAINER MARAS und JOSEF AMETSBICHLER (2012), das inhaltlich vor allem auf die einzelnen Unterrichtsfächer, deren fachliche Grundlagen und didaktische Grundsätze eingeht, zeigt, dass das Prinzip der Verfremdung weder einem Unterrichtsfach zu Grunde gelegt wird noch ein bestimmtes Fach dem Verfremdungseffekt Bedeutung zukommen lässt.

bunden ist (vgl. a.a.O.: 84). Es gehe darum, sich von dem Gegenstand zu distanzieren, dabei selbst wenige Schritte zurück zu treten, um das an dem Lerngegenstand Wichtige besser erkennen und behalten zu können (vgl. ebd.). „Im distanzierenden Stadium wird das Lernen als Methode des Erkennens erfahren.“ (A.a.O.: 86) Der Schüler könne auf diese Weise dazu ermutigt werden, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu deuten oder gar seine Identität in Frage zu stellen (vgl. a.a.O.: 95). Dies stellt eine wichtige und notwendige Voraussetzung dar, um mit Verfremdungen zu arbeiten bzw. diese für den Unterricht nutzbar zu machen, sodass der Prozess des Distanzierens nicht außer Acht gelassen werden darf.

Weiterhin bringt RAUSCHENBERGER distanzierende Lernformen mit dem Lehren als Darstellen in Verbindung. Es sei die Kunst einen Gegenstand auf solch eine Weise darzustellen, dass er mit anderen Augen wahrgenommen und aus einer gewissen notwendigen Distanz betrachtet werden kann (vgl. ebd.). Dieser Distanzierung müsse jedoch eine Identifikation mit dem Gegenstand oder Erlebten vorangegangen sein, wobei er die Sachidentifikation, als „die logisch-theoretische Voraussetzung für das ‚dies da‘, ohne welche die Mitteilung nicht auskommt“ (a.a.O.: 96), von der Erlebnisidentifikation oder auch Einfühlung unterscheidet, die allerdings nicht zwingend hinzutreten muss (vgl. ebd.).

„Darstellen begreift Identifikation und Distanzierung insofern in sich, als es einerseits den Gegenstand identifizierend setzt, andererseits aber den Augenblick nützt, in welchem die Lernenden so mit ihm als einem identischen umgehen, als sei eine andere Meinung über ihn gar nicht denkbar.“ (A.a.O.: 87)

An dieser Stelle habe sich die Darstellung selbst zu erkennen zu geben, indem sie die Relativität des Gegenstandes bewusst macht und einer Verabsolutierung entgegenwirkt (vgl. ebd.). Lediglich der verdinglichte Umgang von Gegenständen aus der Welt der Kinder mit dem Ziel der Erweiterung und Differenzierung ihrer Voraussetzungen könne bereits in der Grundschule das kindliche Denken bezüglich Familie, Heimat oder Natur lehrend beeinflussen und weiterentwickeln (vgl. ebd.). So sieht RAUSCHENBERGER die Verfremdung als eine bestimmte Stilrichtung des Darstellens an, wobei dieses Darstellen als „das bewusste Herbeiführen des Distanzierungsvorganges beim Lernenden“ (a.a.O.: 95) verstanden werden kann.

Des Weiteren stellt er die Behauptung auf, dass das Verfremden im Interesse des Lernens zu den wichtigsten Elementen des Lehrens gehört, wobei der Verfremdungseffekt als eine Art Lehrgestus zu sehen sei, der den Aneignungsprozess in Gang bringen soll, indem er Aufmerksamkeit hervorruft (vgl. Rauschenberger 1996: 81). Das, was der Verfremdungsprozess bewirke, sei dabei als ein „Wechselspiel zwischen Beziehungs- und Inhaltsaspekt, zwischen Fremdheit und Vertrautheit im Lehr-Lernprozess“ (ebd.) zu bezeichnen. Ferner geht er zu der Frage über, welcher Wert dem Verfremden für pädagogische Handlungen des Erziehens und Lehrens zugeschrieben werden kann. Er kommt zu dem Entschluss, dass erst das Verfremden eine Distanz schaffe, die das Bewusstsein



benötigt, um mit dem Vertrauten rational umgehen zu können (vgl. a.a.O.: 82). Zu berücksichtigen bleibe allerdings, dass eine Phase des unverfremdeten Bekannt- und Vertrautwerdens mit den Dingen vorangegangen sein muss, da nur verfremdet werden könne, was zuvor nicht fremd gewesen ist (vgl. ebd.).

Demzufolge beschreibt RAUSCHENBERGER jedes Lernen als ein Hin- und Hergehen zwischen Fremdem und Bekanntem; ein Bekanntwerden mit dem Fremden, aber auch ein Fremdwerden von Bekanntem (vgl. a.a.O.: 83). Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bekanntem und Fremdem sei an dieser Stelle sicher zu stellen, denn nur auf diese Weise könnten Informationen gewonnen werden bzw. zu weiterem Lernen verhelfen (vgl. a.a.O.: 85). „Das Fremde kann von den Lernenden [...] als Fremdes nur dann ohne Verleugnung hingenommen werden, wenn es nicht so viel ist, dass das Bekannte von ihm überwuchert wird.“ (Ebd.) Weiterhin wird explizit herausgestellt, dass alle verfremdenden Tätigkeiten „das Ziel haben [müssen], das Fremde, sofern es für die Sache wesentlich ist, so darzustellen, dass die Kinder daraus Fragen vernehmen können, die die Sache selbst ihnen aufgibt“ (a.a.O.: 86). Hinweis dafür, dass Kinder sich in einem Prozess des Bekanntmachens befinden, seien ihre geäußerten Fragen zum fremden Gegenstand, wobei Parallelen zu HANS-JOACHIM FISCHER sichtbar werden<sup>24</sup>. So solle den Kindern das Gefühl vermittelt werden, dass die Welt diskutierbar und Fragen darüber erwünscht sind (vgl. a.a.O.: 88), wobei sicher zu stellen sei, dass diese Unsicherheiten, die sich im Umgang mit dem Fremden oder auch dem Verfremden ergeben, nicht unbeantwortet bleiben und die Kinder bei den Erkundungen nicht alleine gelassen werden (vgl. a.a.O.: 85).

Vor diesem Hintergrund unterscheidet RAUSCHENBERGER allgemein zwei Grundtypen des Verfremdens. Wohingegen der erste etwas Neues in seiner Ungewöhnlichkeit repräsentieren soll, wird im zweiten etwas Bekanntes auf ungewöhnliche Weise dargestellt (vgl. a.a.O.: 86f.). In seinen dazu formulierten Regeln für verfremdete Lehrmaßnahmen hingegen trifft er keine expliziten Unterscheidungen zwischen der ersten oder der zweiten Form. Diese besagen unter anderem, dass die Verfremdung nicht zur bloßen Erheiterung oder ohne erkennbaren Sinn verwendet werden sollte, sondern gezielt dafür, bedeutsame Dinge herauszustellen (vgl. a.a.O.: 87). Dabei sei das Zeigen, beispielsweise in Form eines stummen Impulses, die einfachste Methode der Verfremdung, da dieser eine Kommunikation über den Gegenstand eröffnen und zu Diskussionen führen könne (vgl. a.a.O.: 89). Und auch das Diskutieren selbst stellt für RAUSCHENBERGER einen wichtigen Lerngegenstand dar. Sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und Diskussionen auf Sach- und Gefühlsebene zu führen, sei vor allem im Grundschulalter noch kaum zu bewältigen und müsse geübt werden (vgl. ebd.). Verfremdung könne genau dies provozieren<sup>25</sup>; sie sei „aufdringlich“ und rege zur Diskussion an (a.a.O.: 82). Gleichzeitig könne sie ein Bewusstsein dafür wecken, dass Darstellungen meist aus einer Perspektive heraus entstehen; ein Bewusstsein, dass beim Lehren und Lernen nicht Wirklichkeit geschaffen wird,

<sup>24</sup> vgl. hierzu FISCHER (2002: 111)

<sup>25</sup> vgl. hierzu DUNCKER (2007a: 195)

sondern immer nur ein Verständnis von dieser (vgl. a.a.O.: 87). Weiterhin sei es bei der Arbeit mit Verfremdungen im Unterricht besonders wünschenswert, an den Punkten anzusetzen, die vom Kind selbst geäußert werden, was jedoch wiederum voraussetze, dass die Lehrperson bewusst Situationen wahrnimmt und aufgreift, „die als solche bereits eine Verfremdung enthalten“ (a.a.O.: 88).

Hinsichtlich dieser Vermutungen und gewonnenen Erkenntnisse erscheinen seine formulierten Regeln größtenteils als gelungene, weiter ausdifferenzierende Anknüpfungspunkte für weitere Vorhaben zum Verfremden. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle allerdings auch, dass trotz der aufgestellten Richtlinien, denen kleine veranschaulichende Erläuterungen folgen, wie verfremdende Maßnahmen grundsätzlich im Unterricht der Grundschule aussehen können, weder konkretes Material noch in diesem Zusammenhang entstandene Schülerergebnisse präsentiert werden. Weiterhin fällt auf, dass es sich offensichtlich bei einem Großteil der Sequenzen, die in unterschiedlichen Jahrgangsstufen stattgefunden haben, weder um geplante Unterrichtsvorhaben handelt, noch ein und dieselbe Lehrkraft die einzelnen Situationen geleitet, bewertet und zusammengetragen hat. Auch die Unterscheidung der beiden Grundtypen von Verfremdung soll im folgenden Verlauf nicht beibehalten werden, da ersterer Typ nur in Ansätzen dem in dieser Arbeit gewählten Verständnis von Verfremdung nahekommt.

### 1.2.3.2 DIE VERFREMUNG ALS ANSPRUCHSVOLLES BILDNERISCHES GESTALTUNGSMITTEL NACH GUNTER OTTO

Auch GUNTER OTTO (1998a-c) ist einer der wenigen Autoren, der sich in seinen Bänden zum „*Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*“, wenn auch nur randläufig und in knapper Form, mit dem Verfremdungsbegriff auseinandersetzt.

Nach OTTO gelingt es vor allem der Kunst, das Vertraute überraschend und ungewöhnlich, also unvertraut und wieder neu zu gestalten (vgl. Otto 1998a: 42). Kunst begreift er demnach als eine Erscheinungsform des Ästhetischen<sup>26</sup> und Ästhetizität als ein Merkmal von Kunst (vgl. Otto 1974: 82). Kunstwerke würden somit ästhetische Objekte darstellen und seien sowohl unter zeichen- als auch unter wahrnehmungstheoretischen Gesichtspunkten aufgrund von Wahrnehmung und auf Wahrnehmung hin konzipierte Realisationen (vgl. a.a.O.: 83). Weiterhin seien sie Texte, da die Komplexion von Zeichen als Text bezeichnet werden könne; außer Acht gelassen, ob es sich bei dem Kunstwerk um ein Bild, ein Buch oder eine Plastik handelt (vgl. a.a.O.: 85). Ähnlich wie Texte, die nach den Regeln einer Syntax hergestellt werden, entstehe auch das Bild, welches aus Zeichen oder Elementen produziert wird, die nach Regeln zu Systemen oder Komplexen einander zugeordnet werden können (vgl. a.a.O.: 84f.). Kunstwerke seien demnach formal struktu-

<sup>26</sup> Dabei verweist der Begriff „ästhetisch“ nach OTTO „auf generelle – nicht nur an Kunst, nicht an kulturelle Werte gebundene – Wahrnehmungs-, Realisations- und Interpretationsprozesse“ (Otto 1974: 17).

riert (vgl. a.a.O.: 84), da dessen Semantik ebenso wie ein Text Nachrichten, Inhalte und Mitteilungen vermittele (vgl. a.a.O.: 84f.).

Über die Begriffe der Ästhetik und der Kunst gelangt er außerdem zu dem Begriff der Ästhetischen Erfahrung, wobei er auf JOHN DEWEY Bezug nimmt. Erfahrung hänge demnach unmittelbar mit Lernen zusammen, wobei Erfahrungen fortlaufend gemacht würden, was hieße, dass die Interaktion von lebendigem Geschöpf und Umwelt Teil des eigentlichen Lebensprozesses ist (vgl. Dewey 1980: 47). Dabei lasse sich die Ästhetische Erfahrung nicht scharf von der intellektuellen trennen, da diese den Stempel der Ästhetik tragen müsse (vgl. a.a.O.: 51). Unter ästhetischer Erfahrung versteht OTTO schließlich „ein[en] immer wieder durchzuhaltende[n] Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, zwischen Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter des Werkes“ (Otto 1998a: 54). Sie finde bereits in den künstlerischen Fächern statt, müsse jedoch durch mehr Akzeptanz in jedem Lernprozess auch andere Fächer des Unterrichts verändern (vgl. a.a.O.: 83). „Im Ästhetischen werde kein normatives Wissen bestätigt oder verordnet, sondern ein neues Verstehen eröffnet, das erfordert, sich selbst ein moralisches Urteil zu bilden und zu vertreten.“ (A.a.O.: 89) Ästhetische Erfahrung ermögliche es somit, die wirkliche Welt anders zu sehen und damit sich selbst im Anderen neu zu verstehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus fordert OTTO, ähnlich wie RAUSCHENBERGER, dass Unterricht Interesse wecken und Fragen herauslocken soll; als eine Art Verführung in das Unbekannte, in das Nichtgewusste, in das Fremde und Ferne gesehen werden soll (vgl. a.a.O.: 224). Speziell Bilder und Texte müssten dabei authentisch und betroffen machen, anrühren und Distanz schaffen (vgl. a.a.O.: 224f.). „Sie sollen [...] komplex sein, sollen verfremden und vermitteln.“ (A.a.O.: 225)

Dementsprechend leiten Bilder in seinen Augen dazu an, Vertrautes anders, aber auch neu zu sehen (vgl. a.a.O.: 263). „Sie idealisieren, typisieren, verfremden, heben hervor, setzen herab – und beunruhigen gerade dadurch.“ (Ebd.) Damit geht er also davon aus, dass jeder Mensch aufgrund seiner Erfahrungen, Erinnerungen und bisherigen Wahrnehmungen beim Umgang mit Bildern sein eigenes und demzufolge auch ein anderes Bild sieht. „Bilder stiften Kontroversen“ (ebd.); Kontroversen, die den Betrachter festhalten und für Differenz sorgen (vgl. a.a.O.: 264ff.). Auch betont er, dass es nicht das Ziel sein sollte, „die exakte Beschreibung der Welt oder die Kultur auf den Begriff zu bringen“ (Otto 1998c: 73), sondern fordert immer wieder ein „erneute[s] Bemühen um den ‚fremden Blick‘“ (vgl. ebd.). Eindeutig Scheinendes solle aus einer anderen Perspektive und damit einher neu, anders und mit anderen Augen gesehen werden (vgl. ebd.).

Damit scheint er als einer der ersten Autoren den Verfremdungsbegriff mit ansprechendem Bildmaterial in Verbindung zu bringen.

### 1.2.3.3 DIE VERFREMDUNG ALS ÜBERGREIFENDE BILDKATEGORIE NACH LUDWIG DUNCKER

Und auch LUDWIG DUNCKER beschäftigt sich mit dem Prinzip des Verfremdens im Rahmen des didaktischen Konzeptes einer ästhetischen Alphabetisierung. Er setzt ebenfalls bei dem Begriff der ästhetischen Erfahrung an, welche beginne, „wo in Erlebnissen starke oder zumindest nachhaltige Eindrücke entstehen, weil sie etwas auslösen, was vorher unbekannt oder unerwartet war“ (Duncker 2010: 12). Dieses Gefühl könne unter anderem in der Begegnung mit Bildern entstehen, die faszinieren und zu einem selbstgesteuerten Lernprozess führen (vgl. ebd.). Dabei handele es sich oft um eine Begegnung mit dem Neuen, eine Begegnung, die „immer schon auf eine Vorerfahrung stößt, die die Aufmerksamkeit und Fragehaltung lenkt und leitet“ (a.a.O.: 13). „Neu ist immer das andere, Unerwartete, Fremde, nicht das Gewohnte und Vertraute.“ (Ebd.)

In Bezug auf den Umgang mit ansprechendem Bildmaterial merkt er weiterhin an, dass parallel und gleichberechtigt zur schriftsprachlichen Alphabetisierung eine zweite Form des Erwerbs einer Kulturtechnik entwickelt werden muss, „die das ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ von Bildern und Symbolen aufnimmt und systematisch durchgestaltet“ (Duncker 2007a: 191). Das Erlernen bildnerischer Strukturen sei demnach vergleichbar mit dem Erlernen einer Grammatik, da gewisse Analogien festgestellt werden können (vgl. Duncker/ Lieber 2013c: 37). So vergleicht er Bilder mit Begriffen oder Sätzen einer Sprache, die als Aussagen verstanden werden können und miteinander in Beziehung stehen (vgl. Duncker 2005b: 10). Dabei bezieht er sich auf den Gedanken GUNTER OTTOS, Bilder seien ebenso wie Texte „aus Zeichen konstituierte Zusammenschlüsse“ (Otto 1974: 85). Es bleibe allerdings zu berücksichtigen, dass nicht alle Bilder während des Unterrichts „gelesen“ werden können, sondern dass ebenso wie es bei Texten der Fall ist, eine didaktisch begründbare Auswahl getroffen werden muss (vgl. Duncker/ Lieber 2013c: 37). Die Sinnentnahme stelle dabei den eigentlichen Prozess des Lesens dar (vgl. a.a.O.: 38). Es gehe also um eine Auseinandersetzung mit der Sprache und der Rhetorik des Bildes, einschließlich seiner Behauptungen und Fragen, die das Bild aufwirft (vgl. Duncker 2007a: 191). Das Arbeiten mit bildhaften Mitteln, wie beispielsweise der Verfremdung, der bildhaften Zitation oder der Übertreibung könne in diesem Zusammenhang zum Einsatz kommen (vgl. Duncker 2005b: 10).

Weiterhin merkt er an, dass im Gegensatz zu wissenschaftlichen Ermittlungen über den Grad schriftsprachlicher Lesefähigkeit bis heute noch keine umfassenden Studien zur Ermittlung des ästhetischen Alphabetisierungsgrades durchgeführt wurden, sodass das Programm einer ästhetischen Alphabetisierung<sup>27</sup> noch auszuarbeiten sei (vgl. Duncker 2007a: 192). Im Rahmen eines Projekts zur europäischen Curriculumentwicklung sind jedoch bereits einige methodische Verfahren<sup>28</sup> entwickelt worden, mithilfe derer sichtbar

<sup>27</sup> vgl. hierzu Kapitel 3.3.2

<sup>28</sup> Weitere Kategorien einer Ästhetischen Alphabetisierung sind nachzulesen in DUNCKER (2005b: 10ff.).

werden soll, „wie eine ‚Sprache des Bildes‘ [...] in didaktischer Absicht aufgegriffen und durchdekliniert werden kann“ (ebd.).

Ein Verfahren ist die Verfremdung. Sie nimmt im Konzept der ästhetischen Alphabetisierung eine zentrale Rolle ein, da sie „einen höheren Anspruch und eine weitergehende Komplexität“ als andere ästhetische Mittel aufweisen und gleichzeitig auch Aspekte anderer Prinzipien in sich aufnehmen kann (vgl. Duncker 2007a: 194). In Anlehnung an RAUSCHENBERGER sieht auch DUNCKER die Verfremdung als ein Verfahren, welches sich von Beginn an nicht darum bemüht, „etwas darzustellen, ‚wie es ist““ (ebd.). Es gehe nicht darum, „das Unbekannte bekannt und das Fremde vertraut zu machen, [...] [sondern genteilig] das Bekannte und Alltägliche ‚fremd‘ zu machen, es in ein neues Licht zu rücken, sodass man es neu und anders sehen lernt“ (a.a.O.: 195). Ebenfalls vertritt er die These, dass Verfremdung „nicht als Schock [enden darf], sondern als eine neue, erweiterte Sicht der Dinge“ (ebd.). Die Herstellung einer Provokation gleich zu Beginn eines Lernaktes sei dabei durchaus eines der Ziele, welches eine Verfremdung verfolgen kann (vgl. ebd.). Sie solle als Anstoß zum Nachdenken gesehen werden, mit der Besonderheit des Erkenntniszuwachses sowie des wachsenden Bewusstseins für Perspektivität (vgl. ebd.). Damit sei sie ein Mittel, das durch Persiflage, Karikatur etc. einen Perspektivenwechsel auf vergnügliche Art und Weise einleiten kann, wodurch Erkenntnisse auf erheiterndem Weg gewonnen und verarbeitet werden können (vgl. ebd.).

### 1.3 RESÜMEE

So kann ein Unterricht, der das Prinzip der Verfremdung einbindet und die von HANS RAUSCHENBERGER und LUDWIG DUNCKER zusammengetragenen Effekte erzielt, als Begründung gesehen werden, dem heutigen Bildungsanspruch und den Forderungen nach einer ästhetischen Erziehung gerecht zu werden. Sporadisch verfremdende Lehrmaßnahmen, wie sie RAUSCHENBERGER darstellt<sup>29</sup>, können und dürfen dabei jedoch nicht die einzige Form der Verfremdung bleiben, die in den Unterricht der Grundschule Einzug erhält. Es bleibt aufzuzeigen, dass es sich bei der Technik des Verfremdens nicht nur um eine äußerst kurze, kaum wahrnehmbare Lehr-Lern-Situation handelt, die von Lehrern und Schülern meist routinemäßig beherrscht werden würde (vgl. Meyer 2004: 75), sondern dass sie auch ein Prinzip darstellen kann, das dauerhaft und über längere Phasen in den Unterricht eingebunden werden kann und muss. So ist die Verfremdung nicht nur als ein Handwerkszeug für Lehrer zu begreifen, sondern auch als eine didaktische Kategorie, über die sich Schüler Lerninhalte aneignen können.

Dabei ist es überraschend, dass die didaktische Literatur zu einem solch bedeutsamen Thema mehrheitlich schweigt. Nur punktuell und von wenigen Autoren beachtet, wird der Aspekt der Verfremdung aufgegriffen. Vor allem in Handbüchern mit hohem systemati-

---

<sup>29</sup> Die einzelnen Unterrichtssequenzen sind nachzulesen bei RAUSCHENBERGER (1996: 86ff.).

schem Anspruch wird das Potenzial dieses Prinzips weitestgehend ausgeblendet. So zeigen die nach dieser Recherche gewonnenen Erkenntnisse, dass RAUSCHENBERGER, OTTO und DUNCKER<sup>30</sup> die einzige Autorengruppe darstellen, die bereits die Brisanz, Aktualität und didaktische Nutzbarkeit dieses Prinzips erkannt hat, was wiederum die Notwendigkeit einer weiterführenden Betrachtung und Analyse unterstreicht und das Vorhaben dieser Arbeit legitimiert.

---

<sup>30</sup> „Ja“ zur Verfremdung: RAUSCHENBERGER (1967/ 1996), OTTO (1974, 1998,A,B), DUNCKER (2005A/ 2007A/ 2013A-D); Ansatzpunkte: KÖSEL (1993/ 2002), FISCHER (2002), SPINNER (2002), MEYER (2004); „Nein“ zur Verfremdung: ADL-AMINI & KÜNZLI (1991), BLAKERTZ (1991), GLÖCKEL (1996), KRON (2004), HELLMICH & KIPER (2006), MEYER (2007), ARNOLD ET AL (2009), TERHART (2009), TULODZIECKI (2009), RIEDL (2010), EINSIEDLER ET AL. (2011), MARAS & AMETSBICHLER (2012) UND KIEL (2012)

## KAPITEL 2 | DAS PRINZIP DES VERFREMDENS IM SPIEGEL INTERDISZIPLINÄRER ZUGÄNGE

Neben den soeben dargestellten Ansätzen, die verdeutlichen, wie das Prinzip des Verfremdens in didaktischer Hinsicht verstanden und wie mit diesem umgegangen werden kann, gilt es in diesem Kapitel aufzuzeigen, über welche interdisziplinären Zugänge dieses vorherrschende Verständnis von Verfremdung auf- bzw. ausgebaut werden kann; denn sowohl in der Literaturwissenschaft, als auch in der Kunst und der Theologie wird bereits mit dem Begriff operiert, der in diesem Zusammenhang vor allem einen Vorgang meint, der (alltägliche) Dinge in Bewegung setzt, sie auf eine Ebene der bewussten Reflexion hebt und zur gleichen Zeit erkennbar bzw. erfahrbar macht.

### 2.1 VERFREMDUNGEN IN DER LITERATURWISSENSCHAFT/ DRAMATURGIE

In der Literaturwissenschaft der Moderne wird das Verfahren der Verfremdung erstmals von dem russischen Formalisten VIKTOR ŠKLOVSKIJ in seinem Aufsatz „*Kunst als Verfahren*“ (1916) kunsttheoretisch definiert. Dabei hebt er die Verfremdung als ein Wesensmerkmal der Literatur hervor, welches das Ziel verfolgt, die Sinnesorgane der Menschen anzusprechen und ein Empfinden der Welt zu ermöglichen; und auch BERTOLD BRECHT (1963a-c) beschreibt in seinen „*Schriften zum Theater*“ das Prinzip der Verfremdung als einen kritischen Darstellungsstil, der vor allem in seinem epischen Theater eine Desillusionierung des Zuschauers herbeiführen soll.

#### 2.1.1 VIKTOR BORISOVIČ ŠKLOVSKIJ – DIE VERFREMDUNG ALS ENTAUTOMATISIERUNG GEWOHNTER WAHRNEHMUNGSMUSTER

VIKTOR ŠKLOVSKIJ (1893-1984) zählt zu den Vertretern der „Formalen Schule“, die die Aufgabe der Literaturwissenschaft vor allem darin sehen, die spezifischen Besonderheiten des literarischen Materials zu erforschen, welche es von jedem andersgearteten Material unterscheiden würden (vgl. Eichenbaum 1965: 13f.). Sie gehen davon aus, dass der Künstler ein bestimmtes Material in eine Form verwandelt, die schließlich vom Adressaten als künstlerische wahrgenommen wird. Als Material kann dabei alles verstanden werden, das einer Formung unterliegt. Dies können sowohl Klänge in der Musik sein, die der Komponist nach bestimmten Regeln und Prinzipien anordnet, als auch spezielle Farbtöne in der Malerei oder Worte in der Poesie, die der Künstler zu einer Form gestaltet.

So versucht sich ŠKLOVSKIJ auf das Spezifische der Literatur zu konzentrieren und durch die Analyse der poetischen Sprache die Verfahren zu untersuchen, die für die ästhetische Wirkung eines Kunstwerkes verantwortlich sind. Vor diesem Hintergrund nimmt die Verfremdung (russ.: Остранение/ ostranenie, wörtlich: Fremd-Machen) als spezifisches Verfahren eine entscheidende Rolle ein, wobei sie als eine Verschiebung oder auch Verselt-

samung der literarischen Rede gegenüber der Alltagssprache verstanden werden könne (vgl. Lehmann 2011: 2).

#### 2.1.1.1 AUTOMATISIERUNG VS. VERFREMDUNG

Basierend auf der These, dass die Wahrnehmung des Menschen in der modernen Welt zunehmend verkümmere bzw. automatisiert sei und dabei jeder Gegenstand als Bestandteil der alltäglichen und gewohnten Umgebung nur auf eine oberflächliche Weise ins Bewusstsein gelange (vgl. a.a.O.: 3), hebt ŠKLOVSKIJ die Verfremdung als eine zentrale ästhetische Kategorie hervor, die das literarische Werk dazu befähigen soll, die gewohnten Wahrnehmungsmuster des Alltags zu „entautomatisieren“ (vgl. Šklovskij 1994: 15f.).

„Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen, und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozess ist in der Kunst Selbstzweck und muss verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben; das Gemachte hingegen ist in der Kunst unwichtig.“ (Šklovskij 1994: 15)

Alltägliches Sprechen ist damit seines Erachtens so automatisiert, dass Menschen Wörter wieder erkennen, ohne sie wirklich zu empfinden. Im Sinne ŠKLOVSKIJS ist dies bei Literatur jedoch nicht der Fall, denn sie erschwere den Verstehensprozess und steigere dadurch das Empfinden; so

„stoßen wir überall auf dasselbe Merkmal des Künstlerischen: es wurde bewusst geschaffen, um die Wahrnehmung vom Automatismus zu befreien; die Art, es zu sehen, ist von seinem Schöpfer beabsichtigt und es ist ‚kunstvoll‘ konstruiert, damit die Wahrnehmung bei ihm anhält und ein Höchstmaß an Intensität und Dauer erreicht“ (Šklovskij 1966: 24f.).

Dabei versteht er einen literarischen Text als Summe von Verfahren, die im Sinne dieser Entautomatisierung funktionalisiert werden. Unter Rückbezug auf LEW TOLSTOI unterscheidet er als Verfahren beispielsweise das Erzählen aus einer fremden Perspektive, das Ersetzen von üblichen Bezeichnungen durch umgangssprachliche Wörter oder den Vorgang, Gegenstände nicht bei ihrem Namen zu nennen und diese stattdessen zu beschreiben (vgl. a.a.O.: 15ff.).

#### 2.1.1.2 AUSGEWÄHLTES BEISPIEL – DER LEINWANDMESSER (1886)

Einen Einblick in die soeben beschriebenen Verfahren der Verfremdung gibt das folgende Beispiel, das aufzeigt, wie im Sinne ŠKLOVSKIJS ein Gegenstand aus dem Automatismus



der Wahrnehmung herausgelöst werden kann.<sup>31</sup> Bei dem Beispiel handelt es sich um einen Fall von TOLSTOI, bei dem die Ereignisse aus der Perspektive eines Pferdes erzählt und durch dessen Wahrnehmung verfremdet werden.

„Was sie aber über Auspeitschung und Christentum gesagt haben, habe ich gut verstanden, aber mir war damals vollkommen dunkel, was die Worte: mein, sein Fohlen bedeuten sollten, denen ich entnahm, dass die Menschen eine Verbindung zwischen mir und dem Stallmeister annahmen. Worin diese Verbindung bestand, konnte ich damals beim besten Willen nicht verstehen. Erst viel später, als man mich von den anderen Pferden absonderte, verstand ich, was das bedeutete. Damals aber konnte ich beim besten Willen nicht verstehen, was das bedeutete, dass man mich Eigentum eines Menschen nannte. Die Worte „mein Pferd“ bezogen sich auf mich, ein lebendiges Pferd, und erschienen mir so seltsam wie die Worte „meine Erde“, „meine Luft“, „mein Wasser“.

Aber diese Worte hatten auf mich einen ungeheuren Einfluss. Ich dachte unaufhörlich daran, und erst lange nach den allerverschiedensten Beziehungen zu Menschen verstand ich endlich die Bedeutung, die von den Menschen diesen seltsamen Worten zugeschrieben wird. Sie bedeuten folgendes: Die Menschen lassen sich im Leben nicht von Handlungen, sondern von Worten leiten. Sie lieben nicht so sehr die Möglichkeit, etwas zu tun oder nicht zu tun, wie die Möglichkeit, über verschiedene Gegenstände die zwischen ihnen ausgemachten Wörter zu reden. Zum Beispiel die Wörter: meiner, meine, meines, die sie von verschiedenen Dingen sagen, von Wesen und Gegenständen, sogar von Erde, von Menschen und von Pferden. Für ein und dieselbe Sache vereinbaren sie, dass nur einer sagt: mein. Und wer von der größten Anzahl von Dingen nach diesem unter ihnen ausgemachten Spiel sagt: mein, der wird von ihnen für den Glücklichen gehalten; weshalb es so ist, weiß ich nicht, aber es ist so. Ich habe mich lange bemüht, mir das mit irgendeinem unmittelbaren Nutzen, den sie davon haben, zu erklären, aber das erwies sich als ungerecht.

Viele von den Leuten, die mich zum Beispiel ihr Pferd nannten, sind nicht auf mir geritten, dafür ritten mich ganz andere. Gefüttert haben mich auch nicht sie, sondern ganz andere, Gutes getan haben mir wiederum nicht die, die mich ihr Pferd nannten, sondern die Kutscher, Rossärzte und überhaupt außenstehende Menschen. Später, als ich den Kreis meiner Beobachtungen erweitert hatte, kam ich zu der Überzeugung, dass nicht nur in Bezug auf uns Pferde der Begriff mein keine andere Grundlage hat, als den niedrigen und animalischen menschlichen Instinkt, den sie Gefühl für Besitz oder Recht auf Besitz nennen. Ein Mensch sagt: „Das Haus gehört mir“ und wohnt niemals darin, sondern kümmert sich nur um den Bau und die Instandhaltung des Hauses. Ein Kaufmann sagt: „mein Geschäft“, „mein Tuchgeschäft“ zum Beispiel und hat dabei keinen Anzug aus gutem Tuch, das doch in seinem Laden liegt.

Es gibt Leute, die Land ihr Eigen nennen, aber dieses Land nie gesehen haben und niemals darauf gegangen sind. Es gibt Menschen, die andere Menschen ihre Menschen nennen, aber diese Menschen nie gesehen haben; und ihre ganze Beziehung zu diesen Menschen besteht darin, dass sie ihnen Böses tun. Es gibt Menschen, die Frauen ihre Frauen nennen, oder Ehefrauen; aber diese Frauen leben mit anderen Männern zusammen. Und die Menschen streben

---

<sup>31</sup> Weitere konkrete Beispiele können nachgelesen werden in ŠKLOVSKIJ (1966: 15ff).

in ihrem Leben nicht danach, das zu tun, was sie für gut halten, sondern danach, möglichst viele Dinge ihre Dinge zu nennen.

Ich bin jetzt überzeugt, dass eben darin der wesentliche Unterschied zwischen den Menschen und uns besteht. Und darum – ganz zu schweigen von unseren anderen Vorzügen vor den Menschen – können wir schon allein deshalb ruhig sagen, dass wir auf der Stufenleiter der Lebewesen höher stehen als die Menschen; die Tätigkeit der Menschen, wenigstens derer, mit denen ich Beziehungen hatte, wird von Worten bestimmt, unsere aber durch Tun.“ (Tolstoi 1886 zitiert nach Šklovskij 1994: 17f.)

So wird in der Erzählung starke Kritik am Besitzstreben des Menschen geübt, wobei die Eigentumsverhältnisse der Menschen aus der Sicht des Pferdes nicht nur für unsinnig erachtet, sondern regelrecht verspottet werden. Dabei wird aus dessen Perspektive heraus deutlich zu machen versucht, dass kein Mensch Besitz an einem anderen Lebewesen nehmen sollte.

In diesem Sinne gilt es jedoch zu beachten, dass „nicht jede eingeschränkte Perspektive eine Verfremdung des Gegenstandes oder einer Erscheinung hervorruft. Voraussetzung [scheint dabei] für eine neue oder unerwartete Betrachtungsweise [...] eine bewusst eingenommene Außenseiter-Haltung [zu sein], ein scheinbares oder tatsächliches Nicht-Begreifen von Dingen und Ereignissen.“ (Jonscher 1994: 68)

### 2.1.2 BERTOLD BRECHT – DIE VERFREMDUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE DES VERSTEHENS

Auch BERTOLD BRECHT (1898-1956) beruft sich auf den Begriff der Verfremdung mitsamt dem Verfremdungseffekt (oder V-Effekt), der diese in dem von ihm propagierten epischen Theater hervorruft. Alternativ kann auch von einer „dialektischen“ oder „nicht-aristotelischen“ Bühnenkunst gesprochen werden. Er verfolgt die Intention einen Darstellungsstil der kritischen Distanzierung zu entwickeln, wobei es ihm nicht um eine mögliche Illusionierung des Zuschauers geht, sondern um das bewusste Vorzeigen eines vorgegebenen Charakters. Dabei soll die Aufmerksamkeit des Rezipienten einerseits vom Ablauf des Geschehens auf dessen Sinnggebung gelenkt werden, andererseits darauf bedacht sein, das Verhalten der einzelnen Darsteller aus kritischer Distanz zu betrachten und darüber zu urteilen.

#### 2.1.2.1 ZUM STELLENWERT DER VERFREMDUNG IM EPISCHEN THEATER

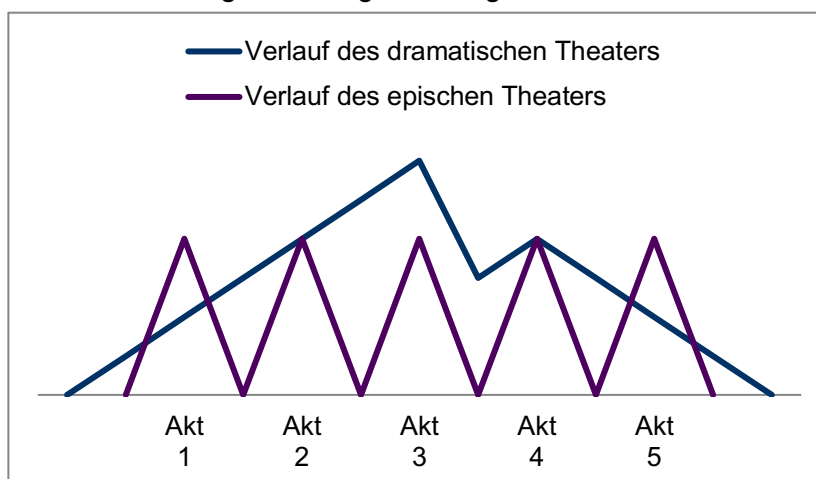
„Das Wesentliche am epischen Theater ist vielleicht, dass es nicht so sehr an das Gefühl, sondern mehr an die Ratio des Schauspielers appelliert.“ (Brecht 1963a: 186) Ohne dem Theater das Gefühl absprechen zu wollen, fordert er einen aktiv mitdenkenden Zuschauer, der das Bühnengeschehen als Spiel durchschaut hat und daraus Lehren für eigene Belange zieht (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum dramatischen Theater soll das epische The-

ater nicht zu einer Identifikation mit dem Helden einladen, sondern dem Zuschauer die Möglichkeit eröffnen, seinen Standpunkt selbst zu wählen.

„Das epische Theater ist hauptsächlich interessiert an dem Verhalten der Menschen zueinander, wo es sozialhistorisch bedeutend (typisch) ist. Es arbeitet Szenen heraus, in denen Menschen sich so verhalten, dass die sozialen Gesetze, unter denen sie stehen, sichtbar werden. [...] Das menschliche Verhalten wird als veränderlich gezeigt, der Mensch als abhängig von gewissen ökonomisch-politischen Verhältnissen und zugleich als fähig sie zu verändern.“ (Brecht 1963c: 270)

So gibt BRECHT vor, dass das Interesse des Zuschauers nicht erst im Theater erzeugt, sondern dorthin mitgebracht und befriedigt werden soll (vgl. Brecht 1963b: 76f.). Nicht nur der Hintergrund nehme dabei Stellung zu den Vorgängen auf der Bühne, indem er auf großen Tafeln gleichzeitig andere Vorgänge an anderen Orten aufzeigt oder zu abstrakten Gesprächen konkrete Zahlen liefert, auch die Schauspieler vollzögen ihre Verwandlung in die darzustellende Person nicht vollständig und fordern deutlich zur Kritik auf (vgl. Brecht 1963c: 54).

Auch der Aufbau seiner epischen Werke unterscheidet sich von den Maßnahmen klassizistischer Dramentheorien. So verwendet BRECHT nicht jene klassische in sich geschlossene fünftaktige Struktur, die den Handlungsbogen von der Exposition über einen Höhe- oder Wendepunkt zu einer abschließenden Katastrophe oder Lösung führt, sondern versucht durch die gezielte Eigenständigkeit der Akte erneut eine kritische Distanz zu schaffen, wobei jede Szene, jeder Akt eine eigene Spannungskurve erhält und für sich geschlossen bzw. austauschbar ist (vgl. Abb. 3).



fen, wobei jede Szene, jeder Akt eine eigene Spannungskurve erhält und für sich geschlossen bzw. austauschbar ist (vgl. Abb. 3).

**Abbildung 3: Verlaufsgrafik des dramatischen/epischen Theaters**

Dem Publikum solle die Möglichkeit gegeben werden, durch beabsichtigte Brüche und Lücken zum kritischen Nachdenken und Urteilen zu gelangen, statt von einer gänzlich kohärenten, mitreißenden Geschehensfolge in den Bann gezogen zu werden (vgl. Kittstein 2008: 40). „Das Theater versucht nicht mehr, ihn besoffen zu machen, ihn mit Illusionen auszustatten, ihn die Welt vergessen zu machen, ihn mit seinem Schicksal auszusöhnen“ (Brecht 1963c: 102), stattdessen versucht es über eine Kombination widersprüchlicher, nicht harmonisch verbundener Kunstformen, wie beispielsweise Text, Tanz, szenischem Spiel oder Musik Verfremdung zu erzeugen.

### 2.1.2.2 EINFÜHLUNG VS. VERFREMDUNG

Der Kontakt zwischen dem Publikum und der Bühne kommt zumeist auf der Basis der Einfühlung zustande; so allerdings nicht bei BRECHTS modernen Dramen deren „Technik, die den V-Effekt hervorbringt, der Technik, die die Einfühlung bezweckt, diametral entgegengesetzt ist“ (Brecht 1963c: 156). So bezeichnet er, wie es BJØRN EKMANN darstellt, das aristotelische Theater als eine Art Kultstätte des unechten, sentimentalischen Gefühls, indem die Zuschauer wie hypnotisiert oder von Drogen betäubt sitzen, sich bewusstlos einer Illusion hingeben und die erfundene Welt für Wirklichkeit halten; sich außerdem in wirklichkeitsfremde Phantasiegestalten einfühlen, dabei nichts Wahrhaftiges von sich selbst und ihrer Wirklichkeit erfahren und letztendlich in ihr Alltagsleben zurückkehren, ohne daraus etwaige Konsequenzen für ihr eigenes Verhalten zu ziehen (vgl. Ekmann 1992: 79f.). Das Abbild der Wirklichkeit, wie es das dramatische Theater herzustellen versucht, bewirke somit keine gedankliche Änderung bei dem Zuschauer, da es zu bekannt und zu nachvollziehbar ist:

„Der Zuschauer des dramatischen Theaters sagt: Ja, das habe ich auch schon gefühlt. – So bin ich. – Das ist nur natürlich. – Das wird immer so sein. – Das Leid dieses Menschen erschüttert mich, weil es keinen Ausweg für ihn gibt. – Das ist große Kunst: da ist alles selbstverständlich. – Ich weine mit den Weinenden, ich lache mit den Lachenden.“ (Brecht 1963c: 55)

Damit basiert das Konzept der Einfühlung auf der Unveränderbarkeit der gesellschaftlichen Zusammenhänge, wohingegen bei BRECHT durch das Mittel der Verfremdung respektive dem Verfremdungseffekt kein Abbild der Wirklichkeit geschaffen, sondern bewusst ein neues, anderes und für den Zuschauer veränderbares Bild der Welt erzeugt werden soll. Eine einfache Einfühlung in dramatische Personen und die kritiklose Hingabe bei Erlebnissen würde dem Zuschauer an keiner Stelle ermöglicht (vgl. a.a.O.: 54). Nur auf diese Weise könne der Betrachter zum Nachdenken gebracht, von der Möglichkeit der Einflussnahme auf die Gesellschaft überzeugt und zur aktiven Handlung in der Realität angeregt werden.

„Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen.“ (A.a.O.: 101) Durch dieses literarische Stilmittel erhalte das Theater die Möglichkeit,

„einen Erkenntnisprozess in Gang zu bringen über das, was ist, und darüber, warum es so ist. Es gilt die Vorgänge hinter den Vorgängen aufzudecken, also zum Wesen der gesellschaftlichen Verhältnisse vorzudringen. Diese werden derart verfremdet, dass die Ursache für ihr quasi naturhaftes So-Sein in der Darstellung mitgeliefert wird.“ (Haarmann/ Wallach 1976: 261)

So konzipiere der V-Effekt das, was zum Verständnis gebracht und worauf das Augenmerk gelenkt werden soll (vgl. Brecht 1963c: 164). Es geht um das Unerwartete, das Neue bzw. das Fremde, jedoch immer im Hinblick auf das Erwartete, das Alte bzw. das bereits Bekannte.

### 2.1.2.3 AUSGEWÄHLTE TECHNIKEN DES VERFREMDENS

Doch nicht nur die Handlung, sondern auch die Haltung des Darstellers wird verfremdet. „Sie wird als eigentümlich, auffallend, bemerkenswert dargestellt, als gesellschaftliches Phänomen, das nicht selbstverständlich ist.“ (A.a.O.: 101). Um dieser Selbstverständlichkeit entgegen zu wirken, wird im Sinne BRECHTS auf eine Vielzahl an Techniken auf den unterschiedlichen Ebenen eines Stückes zurückgegriffen.

So geht es beispielsweise darum, das Gegenwärtige als das Vergangene darzustellen, sodass die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse als veraltet wahrgenommen bzw. das menschliche Verhalten und die Formen des Zusammenlebens als grundsätzlich wandelbar erfahren werden können. „Verfremden heißt also *historisieren*, heißt Vorgänge und Personen als historisch, also als vergänglich darzustellen.“ (A.a.O.: 101f.) Dies wiederum bekräftigt den Zuschauer in seinen Gedanken, die Menschen auf der Bühne als veränderbare, zu beeinflussende Subjekte wahrzunehmen, wodurch gezeigt werden kann, dass sich der Mensch und dessen äußere Verhältnisse gegenseitig bedingen, wobei Gegebenheiten aufgrund der Veränderung einer der beiden Komponenten schnell ins Gegenteil umschlagen können. Die Zustände würden somit den Schein des Unabänderlichen verlieren (vgl. Kittstein 2008: 40).

Weiterhin wird es dem Sprecher durch die Überführung der Handlung in die Vergangenheit ermöglicht, auf den Satz zurückzublicken und diesen somit ebenfalls zu verfremden. Dies könne geschehen, ohne dass er einen unrealen Standpunkt einnimmt, da er im Gegensatz zu dem Zuschauer bereits das Ende des Stückes überblicken und somit über den zu sprechenden Satz besser urteilen könne (vgl. Brecht 1963c: 160). „Der Schauspieler nun hat diesen Abstand zu den Ereignissen und Verhaltensweisen, den der Historiker nimmt, zu den Ereignissen und Verhaltensweisen der Jetztzeit zu nehmen. Er hat uns diese Vorgänge und Personen zu verfremden.“ (A.a.O.: 163) So könne das *Historisieren* als eine „rückwärtsgewandte Vorwärtsbewegung“ (Bremsteller 2007: 68) verstanden werden.

Und auch durch das *Memorieren der ersten Eindrücke*, wobei Momente des Staunens und Widersprechens beim ersten Lesen erinnert werden sollen, gelingt es dem Schauspieler, die geforderte distanzierende Haltung einzunehmen, den Charakter bzw. das Verhalten der zu verkörpernden Person kritisch zu bewerten sowie dies durch geeignete Techniken (Fixieren des Nicht-Sondern, Durchbrechen der „vierten Wand“ etc.) auf das Publikum zu übertragen. Was dem Schauspieler zu Beginn widersprüchlich oder befremd-

lich erscheint, solle in die Darstellung der Figur einbezogen und nicht als selbstverständlich hingenommen bzw. verkörpert werden (vgl. Brecht 1963c: 157f.).

Eine weitere Möglichkeit der Desillusionierung fasst BRECHT unter dem technischen Ausdruck des *Fixieren des Nicht-Sondern* zusammen.

„Geht er auf die Bühne, so wird er bei allen wesentlichen Stellen zu dem, was er macht, noch etwas ausfindig, nahhaft, ahnbar machen, was er nicht macht; das heißt er spielt so, dass man die Alternative möglichst deutlich sieht, so, dass sein Spiel noch die anderen Möglichkeiten ahnen lässt, nur eine der möglichen Varianten darstellt.“ (A.a.O.: 158)

So kann jeder Satz und jede Handlung einer Entscheidung gleichgesetzt werden. Um jedoch der Illusion einer Zwangsläufigkeit des Bühnengeschehens entgegen zu wirken, werden mögliche nicht realisierte Handlungsalternativen in das Spiel aufgenommen, wodurch dem Publikum die kritische Sicht auf die vorgetragenen Dinge erleichtert wird.

Und auch die *Überführung in die dritte Person* stellt eine Technik dar, die bei einer Sprechweise mit nicht kompletter Verwandlung, eine Verfremdung des Gesagten bzw. der Handlung erzeugen könne (vgl. a.a.O.: 159f.). Durch das Setzen der Er-Form wird die bewusste distanzierende Haltung des Schauspielers gegenüber der zu spielenden Figur ebenfalls verstärkt.

„[Der Schauspieler] bringt [seine] Aussprüche so echt wie möglich, er führt [...] Verhaltensweise[n] vor, so gut es ihm seine Menschenkenntnis erlaubt, aber er versucht nicht, sich (und dadurch ändern) einzubilden, er habe sich hiermit restlos verwandelt.“ (A.a.O.: 159)

Das *Mitsprechen von Spielanweisungen und Kommentaren* in der dritten Person hingegen führe dazu, dass zwei Stimmen aufeinanderstoßen, wodurch der eigentliche Text verfremdet wird (vgl. a.a.O.: 160). Auch erachtet BRECHT diese Form der Spielweise als verfremdet, da sie erfolgt, nachdem sie bereits angekündigt wurde (vgl. ebd.).

Neben den bereits genannten Techniken dient auch das *Durchbrechen der „vierten Wand“* der Bühne der Verfremdung. Wohingegen das aristotelische Theater die Handlung auf scheinbar „natürliche“ Art und Weise vorführt, die Fiktion der „vierten Wand“, die dem Bühnenraum in der Realität zum Publikum hin fehlt, aufrecht erhält und damit das Publikum in gewisser Weise ignoriert, lässt das epische Theater keinen Zweifel daran aufkommen, dass das Spiel auf seine Rezipienten ausgerichtet ist. Die Schauspieler interagieren mit den Zuschauern, sodass es zu direkten Ansprachen an das Publikum kommen kann. 1926 schreibt BRECHT: „Ein Theater ohne Kontakt mit dem Publikum ist ein Nonsens.“ (Brecht 1967a: 83) In diesem Sinne sollen die Zuschauer, in den Worten WERNER MITTENZWEIS, nicht mehr nur als bloßes Objekt der Kunst fungieren, wobei es eine strenge Trennung von Kunst und Wissenschaft zu überwinden gelte (vgl. Mittenzwei 1976: 234f.).

Die letzte, an dieser Stelle genannte Technik stellt die *Veränderung des Bühnenbildes und der Spielweise* dar. In dieser Hinsicht gibt es viele weitere Inszenierungsmittel, die speziell das Bühnenbild, die Beleuchtung, die Musik oder auch die Spielweise betreffen. So können beispielsweise eingespielte Lieder, Hintergrundprojektionen von Texten und Bilddokumenten, die Abstraktheit der Requisiten oder auch Besetzungsmodifikationen verfremdend wirken und Irritationen bei dem Betrachter hervorrufen. So spricht auch BRECHT in diesem Zusammenhang von der Technik der Irritation, dem Irritiertsein gegenüber Selbstverständlichem (vgl. Brecht 1963c: 164); einem bedeutsamen Kriterium, wenn es darum geht, den Begriff der Verfremdung bzw. das didaktische Konzept der Verfremdung zu beschreiben, auszuleuchten und weiterzuentwickeln.

#### 2.1.2.4 ZUM DIALEKTISCHEN PROZESS DER VERFREMDUNG

Beim Verfremden gilt es somit einen Gegenstand, eine Situation oder einen gesellschaftlichen Prozess, der unter normalen Umständen weder beachtet noch hinterfragt wird, weil er zu gewöhnlich, zu vertraut ist, aus einer fremden Perspektive zu betrachten, sodass das Gewöhnliche wieder fremd erscheint. Es geht darum, Vertrautheit aufzuheben und ein häufig auftretendes Denkmuster bzw. eine übliche Verhaltensweise „*künstlich fremd*“ (Kittstein 2008: 39, Herv.i.O.) erscheinen zu lassen. Ein bewusstes Nachdenken über das „Verfremdete“ entsteht, was schließlich als ein dialektischer Prozess aufgefasst werden kann: Ein zunächst als bekannt wahrgenommener Gegenstand bildet dafür die Grundlage (These), bevor er durch die Verfremdung unbekannt wird (Antithese) und eine anschließende Auseinandersetzung erst zu einer wirklichen Durchdringung, zu wirklicher Bekanntheit führt (Synthese) (vgl. Fradkin 1974: 159). So erachtet BRECHT die Verfremdung als einen dialektischen Prozess; als ein Verstehen (verstehen – nicht verstehen – verstehen), als eine Negation der Negation (vgl. Brecht 1963c: 180). Er versteht das Prinzip des Verfremdens als eine Chance, Gegebenheiten aus einer neuen Perspektive zu betrachten, um diese anschließend kritisch zu überprüfen. Aus einer „unreflektierten Ausgangssituation“ werde folglich durch Verfremdung ein unbekanntes und vertieftes Verständnis der Realität erzeugt (vgl. Kittstein 2008: 39).

So zeigt die Auseinandersetzung mit BRECHTS Dramentheorie, dass er das Potenzial des Konzepts der Verfremdung bereits erkannt hat: Erst durch das Fremdartige in dem, was dem Zuschauer so bekannt erscheint, gerät er in Staunen, Neugierde oder Entsetzen und gelangt zu neuen Erkenntnissen. Gleichzeitig wird im Idealfall eine Aktivierung hervorgerufen, die das Individuum zum konkreten Handeln veranlasst, denn

„[d]er Zuschauer des epischen Theaters sagt: Das hätte ich nicht gedacht. – So darf man es nicht machen. – Das ist höchst auffällig, fast nicht zu glauben. – Das muss aufhören. – Das Leid dieses Menschen erschüttert mich, weil es doch einen Ausweg für ihn gäbe. – Das ist große Kunst: da ist nichts selbstverständlich. – Ich lache über die Weinenden, ich weine über die Lachenden.“ (Brecht 1963c: 55)

„Auf weitere Sicht wird ein derart erzogener Zuschauer auch im Alltagsleben nach Ursache und Wirkung und Gesetzmäßigkeiten fragen [...] und so wird er am Ende Fachmann im eigenen Leben – versteht, was die Machthaber manipulatorisch mit ihm machen, gelangt zum kritischen und zuletzt zum revolutionären Bewusstsein.“ (Ekmann 1992: 80)

Auch wenn es in der Grundschule nicht darum gehen kann, bei den Kindern ein revolutionäres Bewusstsein zu erzeugen, kann es über das Fremdartige, über den dialektischen Prozess von verstehen – nicht verstehen – verstehen gelingen, ins Staunen zu geraten, Irritation zu erfahren und darüber hinaus neue Erkenntnisse zu gewinnen. So kann BRECHT, der Theoretiker und Praktiker des Dramas und auch der Bühne, der das Theater als *paedagogicum*, die Bühne als didaktische Schaubühne eines „erziehenden Unterrichts“ kreierte bereits in Ansätzen verdeutlichen, was eine zukünftige Didaktik der Verfremdung zu leisten vermag. Sie soll Aufmerksamkeit hervorrufen, Kinder desillusionieren, ihnen Fragen entlocken, eine erweiterte Sicht der Dinge ermöglichen und letztendlich infolge der Erkenntnis zum Handeln bewegen.

Doch neben den Aspekten, die eine Didaktik der Verfremdung bereichern können, müssen weitere Punkte Beachtung finden, die aus BRECHTS Theorie des epischen Theaters im Hinblick auf den Aspekt der Verfremdung resultieren. So sollte berücksichtigt werden, dass er sein Publikum womöglich durch Kommentare, bewusste Einblendungen etc. weit mehr lenkt als er es wahrhaben möchte und dem Zuschauer auf diese Weise die Möglichkeit zum freien kritischen Denken nicht oder nur teilweise zugesteht. Auch Lehrer sollten sich dieser Gefahr bewusst sein, wenn sie ihre Unterrichtsinszenierungen entwickeln, erproben und reflektieren. Weiterhin muss gefragt werden, ob das epische Theater nicht jene kritisch reflektierenden Zuschauer bereits voraussetzt, um überhaupt die von BRECHT beabsichtigte Wirkung entfalten zu können. Denn nur ein solches Publikum, das in der Lage ist, Gegebenheiten zu hinterfragen, kann Verfremdungseffekte erkennen und vor allen Dingen deuten.

Und auch Kinder müssen in die Lage versetzt werden, Gezeigtes reflektieren zu können. Nur auf diese Weise wird es ihnen möglich, bestimmte Themenbereiche zu erschließen und selbstständig über diese zu diskutieren. Auch besteht die Möglichkeit, Kinder dazu anzuleiten, selbst Verfremdungen herzustellen, um sich bei dessen Gestaltung mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen und Erkenntnisprozesse in Gang zu bringen.

## 2.2 VERFREMDEUNGEN IN DER THEOLOGIE

Auch in der Theologie ist eine Buchreihe entstanden, die es „sich zum Ziel gesetzt [hat], die Bibel wieder frag-würdig zu machen, indem sie sie aus der allzu dichten Nähe wegrückt, zum Staunen einlädt [und] zum Lesen motiviert“ (Berg 1986a: 5). Auf diese Weise sollen die Kernaussagen der Bibel wieder an Frische, Interesse und Schärfe gewinnen und die heutigen Leser und Hörer ansprechen.



Denn obwohl viele Haushalte der Bundesrepublik Deutschland über eine Bibel verfügen, scheint diese in den Augen HORST BERGS aus mehreren Gründen für einen Großteil der Menschen nicht mehr *das* „Hausbuch“ darzustellen, in dem sie Rat, Trost und Lebensorientierung suchen (vgl. a.a.O.: 15). Ein Grund sei dabei vor allem der hohe Fernsehkonsum und die permanente Internetnutzung, die die Wahrnehmungsgewohnheiten des Menschen stark verändert hätten, sodass interessante Informationen vor allem über Bilder, Schlagzeilen, Reportagen oder (Online-)Zeitungen aufgenommen würden (vgl. a.a.O.: 16).<sup>32</sup> Ein weiteres Kriterium der Abwendung biblischer Inhalte könne die Übersättigung mit den stets gleichen Bibeltexten darstellen, was leicht zur Gewöhnung führen und gleichzeitig eine gewisse Form der Langeweile erzeugen könne (vgl. a.a.O.: 19); auch die zu beobachtenden Anzeichen eines allgemeinen Sprachverfalls würden die Aufnahme des Bibelwortes nicht gerade begünstigen (vgl. a.a.O.: 22).

Und auch der Zwiespalt in dem sich die Kirche befinde, stellt für HORST BERG einen weiteren Grund dar, der zur Abkehr beiträgt, da es einerseits kaum gelinge in den originalen Überlieferungen die Probleme, Sorgen und Aufgaben der Menschen aufzugreifen und andererseits alltagsprachlich umgestaltete Worte oft missfallen, erregen oder gar empören würden (vgl. a.a.O.: 17).

So stellt die Verfremdung *eine* Möglichkeit dar, der Resignation und Verdrängung biblischer Auseinandersetzungen und Verkündigungen entgegenzuwirken.

### 2.2.1 ADAPTIONEN DER THEATERKONZEPTION BERTOLD BRECHTS ALS GRUNDLAGE VON BIBELVERFREMDUNGEN

Entsprechend seiner These, dass die Erkenntnis der Wahrheit nur durch kritisches Denken möglich sei, nicht durch Illusionen, die das Denken der Zuschauer gewissermaßen einschläfern würden, formuliert BRECHT den Verfremdungseffekt, der darin besteht,

„dass das Ding, das zum Verständnis gebracht, auf welches Augenmerk gelenkt werden soll, aus einem gewöhnlichen, bekannten, unmittelbar vorliegenden Ding zu einem besonderen, auffälligen, unerwarteten Ding gemacht wird. Es geht also nicht darum, Dinge fremd zu machen, sondern sie verständlich werden zu lassen, in dem das Selbstverständliche auf gewisse Weise unverständlich gemacht wird, um es dann umso verständlicher zu machen. Damit aus dem Bekannten etwas Erkanntes werden kann, muss es aus seiner Unauffälligkeit herauskommen; es muss mit der Gewohnheit gebrochen werden“ (Brecht 1967a: 355).

So „muss das Theater mit seinen Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens provozieren. Es muss sein Publikum wundern machen, und dies geschieht mittels einer Technik der Verfremdungen des Vertrauten“ (Brecht 1967b: 682.).

<sup>32</sup> Folgende Studien bestätigen den hohen Fernsehkonsum und die steigende Internetnutzung: [http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141107\\_digitalindex\\_WEB\\_FINAL.pdf](http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141107_digitalindex_WEB_FINAL.pdf) (Studie der Initiative D21 – Die Entwicklung der digitalen Gesellschaft in Deutschland, Stand 01.02.2015); [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf) (Studie des Medienpädagogischen Forschungsbundes Südwest – JIM-Studie 2014, Stand 01.02.2015)

Damit lassen sich die von BRECHT entwickelten V-Elemente, wie beispielsweise die produktive Störung der gewohnten Wahrnehmung, die aktive Auseinandersetzung mit den dargestellten Inhalten und die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse auch auf die Verfremdung biblischer Überlieferungen übertragen. So stehen der unmittelbare und der indirekte (verfremdende) Umgang mit der Bibel in ähnlicher Beziehung wie das aristotelische und das epische Theater.

In diesem Sinne kann es auch biblischen Texten gelingen, Irritation, Staunen und Neugierde zu erzeugen, was wiederum die weitergehende Beschäftigung anregen und dazu verleiten kann, den Bibeltext zu lesen bzw. ihn selbstständig zu hinterfragen.

### 2.2.2 TECHNIKEN DES VERFREMDENS NACH HORST BERG

Wie Verfremdungstechniken, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den dargestellten Inhalten anregen und dazu Neugierde und Staunen erzeugen in theologischer Hinsicht aussehen können, soll im folgenden Abschnitt deutlich werden. Dazu lassen sich nach BERG (1986a: 57ff.) drei Arten von Verfremdungen unterscheiden:

- Veränderungen am Bibeltext,
- Veränderungen des Kontextes und
- Veränderungen in Bezug auf das Jetzt.

Werden *Veränderungen am Bibeltext* selbst vorgenommen, um einen fremden Blick zu erhalten und die Menschen von dessen Relevanz für die Gegenwart zu überzeugen, kann mit Verkürzungen, Erweiterungen, einer überraschenden Wahl der Perspektive und der Veränderung der sprachlichen Form bzw. der Thematik gearbeitet und dementsprechend darauf reagiert werden.

So lenkt beispielsweise die strikte Reduktion den Blick auf die Kernaussage eines Textes indem sie die Aufmerksamkeit bündelt, wohingegen von einer Erweiterung der biblischen Vorlage Gebrauch gemacht werden kann, wenn diese sprachlich und sachlich so dicht formuliert ist, dass sie leicht missverstanden werden kann. Dabei wird oft auf die Technik der Montage zurückgegriffen, bei der in den (meist unveränderten) Text sprachliches Fremdmaterial hinein montiert wird.

Als ebenfalls bedeutsamer Verfremdungseffekt erscheint die Veränderung der Darstellungsperspektive. Dabei wird versucht, durch die Veränderung des Raumes oder der zeitlichen Dimension die Botschaft des Bibeltextes wieder zu gewinnen. In diesem Sinne kann Verfremdung als „Vergegenwärtigung“, aber auch als Verfahren der „geschichtlichen Fortschreibung“, bei der der biblische Text einen Lauf durch die Geschichte unternimmt, wahrgenommen werden.

Die wohl häufigste Methode der Verfremdung stellt nach HANS BERG jedoch die Veränderung der sprachlichen Form dar, bei der unter Beibehaltung der Thematik beispielsweise ein erzählender Text zu einem Lied wird oder sich aus einem Spruch eine Geschichte entfaltet. Doch auch der gegenteilige Weg, die Veränderung der Thematik bei unveränderter formaler Struktur gefüllt mit neuem Sprachmaterial, stellt eine Möglichkeit dar, dem Leser bzw. Hörer einen fremden Blick zu eröffnen. Dabei wird versucht, allzu vertraute Inhalte biblischer Überlieferung neu zu akzentuieren und einen Bezug zur heutigen Realität herzustellen.

Neben den Veränderungen am Bibeltext selbst können jedoch auch *Veränderungen des Kontextes* vorgenommen werden. Vor allem die Rahmung und auch die Textkombination erscheinen ihm als geeignet, das unmittelbare Umfeld des Bibeltextes fremd zu machen.

So sorgen Einleitung und Fortsetzung dafür, dass biblische Schriften, die etwa in der Predigt oder im Religionsunterricht als Einzeltexte vermittelt werden, nicht im luftleeren Raum abstrakter Wahrheiten schweben. Während Einleitungen vor allem für frischen Wind sorgen und sichtbar machen können, wie Bibeltexte bereits Antworten auf Lebensfragen gegeben haben, erscheint es BERG als spannend, sich die verschiedensten Schlüsse biblischer Geschichten auszumalen, um unterschiedliche Lebensmöglichkeiten für das eigene Leben durchzuspielen. Auch die Kombination einer Textstelle mit anderen Bibeltexten, wie es bereits beim Zusammenfügen der überlieferten Einzelerzählungen zu größeren Einheiten im Alten und Neuen Testament gemacht wurde, kann zu erheblichen Verschiebungen in Aussage und Zielrichtung der Überlieferung führen.

Die möglichen *Veränderungen in Bezug auf das Jetzt* können als dritter und letzter Aspekt aufgegriffen werden. Dabei sollen nicht besondere Situationen und damit verbundene Bibelsprüche (wie etwa Psalm 126 bei Trauernden) angesprochen werden, sondern vielmehr auf den alltäglichen, normalen Umgang mit der Bibel (Bibellesung, Gottesdienst, Unterricht) Bezug genommen werden. Indem aktuelle Geschehnisse und Gefühle in die biblische Überlieferung mit einbezogen werden, komme es „in diesem Vorgang des Neulesens [...] zu einem pulsierenden Hin- und Herschwingen zwischen heutiger Situation und biblischer Überlieferung“ (a.a.O.: 82).

So kann die Verfremdung dazu beitragen, sich der eigenen Situation bewusst zu werden, gleichzeitig Texte mit einem neuen Bewusstsein zu lesen und dabei die Bibel verändert wahrzunehmen. Diese neue Form der Wahrnehmung könne eine illusionäre Einfühlung verhindern, sodass der Mensch die Chance erhält, statt nur „akustisch zu konsumieren“ wirklich zu hören und statt „einfach zu glotzen“ wirklich zu sehen (vgl. Bastian 1965: 45).

### 2.2.3 AUSGEWÄHLTE BEISPIELE

Der erste umfassende Versuch die erlahmte Verkündigungsarbeit durch Verfremdung wieder aufleben zu lassen, liegt bei HANS-DIETER BASTIAN (1965) vor, der BRECHTS The-

sen mit großer Zustimmung aufnimmt; und auch BERG UND BERG (Berg/Berg 1986b-c; Berg/Berg 1987a-d; Berg/Berg 1988a-b; Berg/Berg 1989a-b; Berg/Berg 1990) treiben diese Bemühungen der Verfremdungstätigkeit im theologischen Bereich voran, sodass praktische Versuche der Bibelverfremdung in den 1960er Jahren<sup>33</sup> zur Zeit der Reform der katholischen Kirche<sup>34</sup> deutlich zugenommen haben.

So vertritt BASTIAN die These, dass Bibeltexte größtenteils nicht aus sich heraus tragen, sondern „dass das Wort Gottes zum Dienste des Menschen unbedingt zurecht gemacht werden muss, wenn es wirken soll“ (Bastian 1965: 9). Um diese Verfremdungen jedoch als produktive Veränderung wahrnehmen zu können, muss vorausgesetzt werden, dass der Text aufgrund seiner Zusammenstellung, aufgrund einer Vorlage, eines Kennzeichens oder einer Zitation bekannter Bibelausschnitte als Verfremdung erkannt werden kann. „Man kann nur das verfremden, was vorher nicht fremd gewesen ist.“ (Rauschenberger 1996: 82) Weiterhin sollte „der Grad der Provokation [...] nicht zu stark dosiert sein, um den erwünschten Dialog nicht von vornherein zu blockieren“ (Berg 1986a: 104). Auch diese These erinnert an RAUSCHENBERGERS Gedanke, dass Fremdes von den Lernenden nur dann als Fremdes hingenommen werden kann, wenn es nicht so viel ist, dass das Bekannte von ihm überlagert wird (vgl. Rauschenberger 1996: 85).

So soll dieser Abschnitt nicht den Eindruck vermitteln, als müsste jede Überlieferung auf verfremdende Art und Weise neu an die Menschen herangetragen werden, sondern Chancen und Möglichkeiten aufzeigen, die die Verfremdung auch im theologischen Bereich mit sich bringt. Dazu werden im Folgenden einige der eben beschriebenen Verfremdungstechniken aufgegriffen und mit passenden Beispielen unterlegt.<sup>35</sup> Dabei wird der linken Spalte mit dem originalen Bibeltext die verfremdete Passage in der rechten Spalte gegenübergestellt.

#### BEISPIEL 1: LUKAS 2, 1-20 – DIE GEBURT JESU

Das erste Beispiel verdeutlicht, wie Verfremdungen aufgrund einer *Reduzierung des Umfangs*, also durch Verkürzungen bzw. Verdichtungen entstehen können. Dabei nehmen

<sup>33</sup> Nicht erst seit den 1960er Jahren kann die Theologie mit Verfremdungen in Verbindung gebracht werden. Das wohl wichtigste Vorbild für die Verfremdung von Bibeltexten stellt die Bibel selbst dar. So gilt sie als eine höchst vielschichtige Zusammenstellung von Zeugnissen, Liedern, Gebeten u.a. Vor allem die Propheten und Evangelisten machten sich ihre Überlieferungen zu eigen, indem sie diese einem fremden Blick aussetzten, das Selbstverständliche umformten und in neue Zusammenhänge brachten (vgl. Bastian 1965: 45). Bereits sie bedienten sich einer grundlegenden Freiheit im Umgang mit der Überlieferung im Sinne einer Aktualisierung für die Probleme ihrer Zeit. So geht beispielsweise auch ERICH BOCHINGER (1968) unter Rückbezug auf BRECHT (1963a-c) und BASTIAN (1965), deren Erkenntnisse er kritisch beäugt, auf die Bedeutung der Verfremdung in den Gleichnissen Jesu ein. Der Fokus dieses Kapitels soll jedoch auf möglichen Techniken liegen, die Kindern oder auch Lehrern die Möglichkeit bieten, eigenständig im Hinblick auf die aktuelle Verkündigungsarbeit an der Verfremdung von Bibeltexten mitzuwirken.

<sup>34</sup> vgl. hierzu beispielsweise auch SCHNATH (1965)

<sup>35</sup> Es bleibt zu berücksichtigen, dass die ausgewählten Beispiele oft mehreren Verfremdungstechniken zugeordnet werden können. Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle jedoch eine strikte Zuteilung vorgenommen werden.

die Verfremdungen Motive aus der biblischen Vorlage auf, wobei sich die Autoren frei artikulieren und diverse Themen neu formulieren.

So wird bei diesem Beispiel die Geburt Christi präzise herausgegriffen und auf drastische Art und Weise neu dargestellt. Durch die verkürzte Version wird der Blick auf das Wesentliche gelenkt, wobei die Situation oft unter einer dem Autor wichtigen Perspektive beleuchtet wird. Dieser, dem Leser vorerst ungewohnten Erscheinung kann es gelingen, den dargestellten Bibelabschnitt neu und anders ins Bewusstsein der Menschen zu bringen.

(1) *Es geschah aber in jenen Tagen, dass ein Erlass ausging vom Kaiser Augustus, alle Welt solle sich in Steuerlisten eintragen lassen.*

(2) *Dies war die erste Erhebung; sie fand statt, als Quirinius Statthalter in Syrien war.*

(3) *Und alle machten sich auf den Weg, um sich eintragen zu lassen, jeder in seine Heimatstadt.*

(4) *Auch Josef ging von Galiläa aus der Stadt Nazaret hinauf nach Judäa in die Stadt Davids, die Betlehem heißt; weil er aus dem Haus und Geschlecht Davids war,*

(5) *um sich eintragen zu lassen mit Maria, seiner Verlobten, die war schwanger.*

(6) *Und es geschah, während sie dort waren, dass die Zeit kam, da sie gebären sollte.*

(7) *Und sie gebar ihren ersten Sohn und wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Futterkrippe, denn in der Herberge war kein Platz für sie.*

(8) *Und es waren Hirten in jener Gegend auf freiem Feld und hielten in der Nacht Wache bei ihrer Herde.*

(9) *Und ein Engel des Herrn trat zu ihnen, und der Glanz des Herrn umleuchtete sie, und sie fürchteten sich sehr.*

(10) *Da sagte der Engel zu ihnen: Fürchtet euch nicht! Denn seht ich verkünde euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird:*

(11) *Euch wurde heute der Retter geboren, der Gesalbte, der Herr, in der Stadt Davids.*

(12) *Und dies sei euch das Zeichen: Ihr werdet ein neugeborenes Kind finden, das in Windeln gewickelt ist und in einer Futterkrippe liegt.*

(13) *Und auf einmal war bei dem Engel die ganze himmlische Heerschar, die lobten Gott und sprachen:*

## WEIHNACHT

DAMALS

ALS GOTT

IM SCHREI DER  
GEBURT

DIE GOTTESBIL-  
DER ZERSCHLUG

UND

ZWISCHEN MARIAS  
SCHENKELN

RUNZLIG ROT

DAS KIND LAG

(Kurt Marti 2002:  
8)

(14) *Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden unter den Menschen seines Wohlgefallens.*

(15) *Und es geschah, als die Engel von ihnen weggegangen waren, in den Himmel zurück, dass die Hirten zueinander sagten: Lasst uns nach Betlehem gehen und die Geschichte sehen, die der Herr uns kundgetan hat!*

(16) *Und sie gingen eilends und fanden Maria und Josef und das neugeborene Kind, das in der Futterkrippe lag.*

(17) *Und als sie es sahen, taten sie das Wort kund, das ihnen über dieses Kind gesagt worden war.*

(18) *Und alle, die es hörten, staunten über das, was ihnen von den Hirten gesagt wurde.*

(19) *Maria aber behielt all diese Worte und bewegte sie in ihrem Herzen.*

(20) *Und die Hirten kehrten zurück und priesen und lobten Gott für alles, was sie gehört und gesehen hatten, so wie es ihnen gesagt worden war.<sup>36</sup>*

#### BEISPIEL 2: PSALM 145 – DER HERR IST SCHÖPFER UND KÖNIG

Wenn es jedoch um die *Erweiterung* eines biblischen Textes geht, stellt die Montage ein interessantes Stilmittel dar. Dies zeigt das nächste Beispiel, das Psalm 145 mit neuem Sprachmaterial unterlegt und die Bedeutung der biblischen Überlieferung für die Gegenwart unterstreicht. Dazu wurden diverse Verse herausgegriffen, deren Reihenfolge in der verfremdeten Version variiert. Auf diese Weise wurde der Psalm erweitert und dennoch verkürzt, um den herausgestellten Aussagen eine neue Perspektive zu verleihen.

(1) (...) *Ich will dich erheben, mein Gott und König, und deinen Namen preisen immer und ewig.*

(...)

**(15) ALLER AUGEN WARTEN AUF DICH**

DIE AUGEN DES KINDES AUS BANGLADESH

DIE AUGEN DER MUTTER AUS SOMALIA

DIE AUGEN DES CAMPESINO AUS SOLENTI-  
NAME

DIE AUGEN DES OBDACHLOSEN AUS HAM-  
BURG

DIE AUGEN DER SINTI UND ROMA VON DER  
LANDSTRASSE

AUGEN AUGEN AUGEN

<sup>36</sup> Alle Bibelzitate wurden entnommen aus: ZÜRCHER BIBEL (2007), hg. v. Kirchenrat der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kanton Zürich

*(15) Aller Augen warten auf dich,  
und du gibst ihnen Speise zur rechten  
Zeit.*

*(16) Du tust deine Hand auf  
und sättigst alles, was lebt, mit Wohlgefal-  
len.*

**(15) UND DU GIBST IHNEN SPEISE ZUR  
RECHTEN ZEIT**

MEINST DU HERR, DASS SIE SOLANGE  
WARTEN KÖNNEN?

LASS DIR NICHT ZU VIEL ZEIT

MIT DEM MANNA UND MIT DEN WACHTELN

ODER HATTEST DU EINEN ANDEREN PLAN?

**(16) DU TUST DEINE HAND AUF**

WARUM SCHAUST DU AUF MEINE HAND?

IRGENDETWAS NICHT IN ORDNUNG?

**(16) UND SÄTTIGST ALLES NACH DEINEM  
GEFALLEN**

ICH DANKE DIR, HERR

DASS DU DEINE AUGEN NICHT VON DER  
NOT ABWENDEST

UND DEINE HAND NICHT VOR DEM HUN-  
GERNDEN VERSCHLIEßT.

**(1) ICH WILL DICH RÜHMEN MEIN GOTT UND  
KÖNIG**

**(1) UND DEINEN NAMEN PREISEN IMMER  
UND EWIG**

(Berg 1987b: 76)

### BEISPIEL 3: MATTHÄUS 2, 13-15 – FLUCHT NACH ÄGYPTEN

Auch der nächste Bibeltext wird in fest bestimmten Räumen und Zeiten, vor allem in den Geschichten des Alten und Neuen Testaments, wahrgenommen. So versuchen Verfremdungen dieses Bibelabschnitts den Abstand zwischen Altem und Neuem Testament und der eigenen Lebenswelt zu verringern oder gar aufzuheben.

In der folgenden Karikatur (vgl. Abb. 4) ist beispielsweise ein interessanter *Perspektivenwechsel* zu beobachten.

(13) Als sie aber fortgezogen waren, da erscheint dem Josef ein Engel des Herrn im Traum und spricht: Steh auf, nimm das Kind und seine Mutter, flieh nach Ägypten, und bleib dort, bis ich es dir sage! Denn Herodes wird das Kind suchen, um es umzubringen.

(14) Da stand er auf in der Nacht, nahm das Kind und seine Mutter und zog fort nach Ägypten.

(15) Dort blieb er bis zum Tod des Herodes; so sollte in Erfüllung gehen, was der Herr durch den Propheten gesagt hat: Aus Ägypten habe ich meinen Sohn gerufen.



Abbildung 4: Jals, Die Flucht<sup>37</sup>

Während in der Bibelerzählung die Heilige Familie vor den Schergen des Herodes nach Ägypten flüchtet, symbolisiert die Karikatur, wie Konsum und Kommerz die Menschen, aber auch Gott zwischen den übertriebenen und gigantischen Türmen an Weihnachtsgeschenken verdrängt haben.

#### BEISPIEL 4: MATTHÄUS 25, 31-46 – VOM WELTGERICHT

Das folgende Beispiel zeigt, wie durch das *Aufbrechen der bisherigen Sprachformen*, die Aufmerksamkeit des Lesers geweckt wird. Zugleich entfaltet sich aus dem Bibelspruch eine Erzählung, die auf die heutige Zeit zugeschnitten wurde und den Leser bzw. Zuhörer zu neuem Hören verlockt. Auch wird der Inhalt grundlegend verändert, in dem die Person Jesu auf völlig konträre Art und Weise dargestellt wird. Diese Erzählung, die beinahe als Satire bezeichnet werden kann, scheint dabei als neue Sprachform besonders wirksam.<sup>38</sup>

(31) Wenn aber der Menschensohn in seiner Herrlichkeit kommt und alle Engel mit ihm, dann wird er sich auf den Thron seiner Herrlichkeit setzen.

(32) Und alle Völker werden sich vor ihm versammeln, und er wird sie voneinander scheiden, wie der Hirt die Schafe von den Böcken scheidet.

(33) Und er wird die Schafe zu seiner Rechten stellen, die Böcke aber zur Linken.

(34) Dann wird der König denen zu seiner Rechten sagen:

**VOM LIEBEN GOTT, DER ÜBER DIE ERDE WANDELTE**

ES BEGAB SICH EINMAL, ALS DER LIEBE GOTT WIEDER ÜBER DIE ERDE WANDELTE, DASS ES DUNKEL WURDE UND ER AM HAUSE DES REICHEN MANNES ANKLOPFTE UND UM EIN

<sup>37</sup> Abbildung entnommen aus BERG (1986b: 84)

<sup>38</sup> Die meisten der hier vorgestellten Verfremdungstechniken schließen deutliche oder weniger deutliche Veränderungen der sprachlichen Form ein.



*Kommt her, ihr Gesegneten meines Vaters, empfangt als Erbe das Reich, das euch bereitet ist von Grundlegung der Welt an!*

*(35) Denn ich war hungrig, und ihr habt mir zu essen gegeben. Ich war durstig, und ihr habt mir zu trinken gegeben. Ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen.*

*(36) Ich war nackt, und ihr habt mich bekleidet. Ich war krank, und ihr habt euch meiner angenommen. Ich war im Gefängnis, und ihr seid zu mir gekommen.*

*(37) Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und haben dir zu essen gegeben, oder durstig und haben dir zu trinken gegeben?*

*(38) Wann haben wir dich als Fremden gesehen und haben dich aufgenommen, oder nackt und haben dich bekleidet?*

*(39) Wann haben wir dich krank oder im Gefängnis gesehen und sind zu dir gekommen?*

*(40) Und der König wird ihnen zur Antwort geben: Amen, ich sage euch: Was ihr einem dieser meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.*

*(41) Dann wird er denen zur Linken sagen: Geht weg von mir, ihr Verfluchten, in das ewige Feuer, das bereitet ist für den Teufel und seine Engel!*

*(42) Denn ich war hungrig, und ihr habt mir nicht zu essen gegeben. Ich war durstig, und ihr habt mir nicht zu trinken gegeben.*

*(43) Ich war fremd, und ihr habt mich nicht aufgenommen. Ich war nackt, und ihr habt mich nicht bekleidet. Ich war krank und im Gefängnis, und ihr habt euch meiner nicht angenommen.*

*(44) Dann werden auch sie antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig oder durstig gesehen oder fremd oder nackt oder krank oder im Gefängnis und haben nicht für dich gesorgt?*

*(45) Dann wird er ihnen antworten: Amen, ich sage euch: Was ihr einem dieser Geringsten nicht getan habt, das habt ihr mir nicht getan.*

*(46) Und diese werden in die ewige Strafe gehen, die Gerechten aber ins ewige Leben.*

NACHTLAGER BAT.

DOCH DER REICHE MANN ERKANNT NICHT, WER DAVOR IHM STAND, UND SO ANTWORTETE ER: „TRITT HEREIN, UNBEKANNTER FREMDE, DAS IST WOHLGETAN, DASS DU BEI MIR ANKLOPFST. GLEICH WERDE ICH DIR DAS SCHÖNSTE BETT IM GANZEN HAUS HERRICHTEN LASSEN, DARF ICH DICH IN DER ZWISCHENZEIT MIT FEINEM BACKWERK UND KÖSTLICHEN WEINEN BEWIRTEN?“ DA GAB SICH DER LIEBE GOTT ZU ERKENNEN UND SPRACH ERFREUT: „DEIN ANGEBOGT IST SEHR FREUNDLICH, REICHER MANN. DIE LETZTEN MALE, DA ICH ÜBER DIE ERDE WANDELTE, MUSSTE ICH NÄMLICH IMMER BEIM ARMEN MANN ABSTEIGEN. UND DA HAT ES MIR, EHRLICH GESTANDEN, GAR NICHT GEFALLEN, BEI DEM WAR ALLES – UNTER UNS GESAGT – DOCH ERSCHRECKEND ÄRMLICH.“

NACH DIESEN WORTEN ABER SCHMAUSTEN UND TRANKEN DIE BEIDEN NACH HERZENSLUST, UND ES WURDE NOCH EIN RICHTIG NETTER ABEND.

(Robert Gernhardt in Berg 1986c: 46)

## BEISPIEL 5: MATTHÄUS 5, 3-12 – DIE SELIGPREISUNGEN

Bei der folgenden verfremdeten Passage wird hingegen deutlich, dass es sich vordergründig um eine *Veränderung der Thematik*, aber auch gleichzeitig um eine *Veränderung in Bezug auf das Jetzt* handelt, da eine auf die heutige Situation bezogene Gegenposition zu den biblischen Sprüchen eingenommen wird. So sind es die Reichen statt der Armen, die Rücksichtslosen statt der Sanftmütigen oder die Egoisten statt der Barmherzigen, die selig sind. Die Reihenfolge der Bibelvorlage wird dabei stets beibehalten, die Thematik jedoch in den Grundzügen verändert. Diese „verfremdeten“ Gedanken des Verfassers kommen vor allem in der wörtlichen Rede zum Ausdruck, in der er die Welt so beschreibt, wie er sie augenscheinlich wahrnimmt.

(3) *Selig die Armen im Geist – ihnen gehört das Himmelreich.*

(4) *Selig die Trauernden – sie werden getröstet werden.*

(5) *Selig die Gewaltlosen – sie werden das Land erben.*

(6) *Selig, die hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit – sie werden gesättigt werden.*

(7) *Selig die Barmherzigen – sie werden Barmherzigkeit erlangen.*

(8) *Selig, die reinen Herzens sind – sie werden Gott schauen.*

(9) *Selig, die Frieden stiften – sie werden Söhne und Töchter Gottes genannt werden.*

(10) *Selig, die verfolgt sind um der Gerechtigkeit willen – ihnen gehört das Himmelreich.*

(11) *Selig seid ihr, wenn sie euch schmähen und verfolgen und euch das Ärgste nachsagen um meinetwillen und dabei lügen.*

(3) SELIG DIE REICHEN,  
DENN „GELD REGIERT DIE WELT“.

(4) SELIG DIE RÜCKSICHTSLOSEN,  
DENN „SIE GEHEN ÜBER LEICHEN“  
UND WERDEN ES ZU ETWAS BRINGEN.

(5) SELIG DIE LAUTEN UND OBERFLÄCHLICHEN,  
DENN „WIR KOMMEN ALLE, ALLE IN DEN HIMMEL“  
UND DARUM „MEIDE DEN KUMMER UND MEIDE DEN SCHMERZ, DANN IST DAS LEBEN EIN SCHERZ“.

(6) SELIG, DIE HUNGERN UND DÜRSTEN NACH MACHT UND ANSEHEN,  
DENN SIE WERDEN DIESE WELT BEHERRSCHEN.

(7) SELIG DIE EGOISTEN,  
DENN „SELBER ESSEN MACHT FETT“.

(8) SELIG DIE RAFFINIERTEN,  
DENN SIE WERDEN „IHR SCHÄFCHEN INS TROCKENE BRINGEN“.

(9) SELIG, DIE ALLE ANDEREN DURCHEINANDERHETZEN,  
DENN SIE KÖNNEN „IM TRÜBEN FISCHEN“.

(10) SELIG, DIE IHREN MANTEL NACH DEM WIND HÄNGEN, DENN SIE WERDEN IMMER OBENAUF SEIN  
UND „MACHEN KANN MAN DA NICHTS“.

(11) SELIG SEID IHR, WENN EUCH DIE MENSCHEN  
LOBEN UND ANHIMMELN UND EUCH BEKLATSCHEN,

*(12) Freut euch und frohlockt, denn euer Lohn im Himmel ist groß. Denn so haben sie auch die Propheten vor euch verfolgt.*

WEIL IHR IHNEN NACH DEM MUNDE REDET  
UND  
„NUR NICHT AUFFALLEN“ WOLLT,

(12) DENN IHR WERDET GUTE POSTEN,  
EHREN- URKUNDEN UND ORDEN BEKOM-  
MEN.

(Pereira 1973: 299)

So kann die Verfremdung auch in der Theologie eine Möglichkeit darstellen, ins Gespräch zu kommen. Darüber hinaus beschreibt sie HORST BERG als schriftgemäße und wirksame Methode der erfahrungsbezogenen Vergegenwärtigung von Überlieferung, nicht allerdings als Allheilmittel gegen Bibelmüdigkeit und Sprachverfall (vgl. Berg 1986a: 45). Je nachdem auf welche Weise und in welchem Umfang verfremdet wird, kann der Vorgang jedoch nicht nur Irritation, sondern auch Bestürzung auslösen. So kann es leicht zu Widerständen bzw. Abwehrreaktionen seitens der Religionsanhänger kommen, da Angst besteht die „Heilige Schrift“ zu verletzen, „Angst um den geschlossenen Bestand“ (Stock 1974: 71), Angst bei jeglicher Neuerung der unantastbaren (Luther-) Übersetzung (vgl. Berg 1986a: 31f.).

BASTIANS Aussage, das Mittel der Verfremdung sorgfältig zu gebrauchen, nicht aber leichtsinnig zu verbrauchen (vgl. Bastian 1965: 64), sollte vor diesem Hintergrund grundlegend beachtet werden. Sie erinnert dabei stark an RAUSCHENBERGERS These, die Verfremdung nicht des Verfremdens willen bzw. bloß wegen des Überraschungseffekts einzusetzen (vgl. Rauschenberger 1996: 87). Wie die aufgeführten Beispiele jedoch verdeutlichen, gibt es vielfältige, ihre vorausgesagte Wirkung erzielende Möglichkeiten, das Mittel der Verfremdung einzusetzen, um darüber ein religiöses Schriftstück neu zu inszenieren bzw. zu reflektieren.

### 2.3 VERFREMDEUNGEN IN DER KUNST

Und auch die Kunst, wobei das Kunstwerk das Ergebnis dieses kreativen Prozesses darstellt, eignet sich hervorragend, um durch den gezielten Einsatz bestimmter Ausdrucksformen oder auch Techniken zu schockieren bzw. die Aufmerksamkeit zu erregen. Dementsprechend wird in der Kunst seit den 1920er Jahren mit dem Begriff der Verfremdung eine Technik in Verbindung gebracht, die „mit Widersprüchen, Kontrastsetzungen [und] Irritierung“ (Lexikon der Kunst 2004b: 591f.) operiert. Wohingegen viele Kunstwerke bewusst so gestaltet werden, dass Illusionen erzeugt und damit eine falsche Wahrnehmung der Wirklichkeit herausgefordert wird, schlägt die Verfremdung den gegenteiligen Weg ein; sie desillusioniert indem sie den Betrachter aufrüttelt, ihn irritiert und zum Nachdenken animiert.

Dabei wird sie grundsätzlich als künstlerisches Verfahren verstanden, das Vertrautes und Bekanntes fremd, unbegreiflich, wunderbar oder unheimlich erscheinen lässt (vgl. Henckmann 1992: 249). So kann „in der bildenden Kunst jede mit bildnerischen Mitteln durchgeführte Veränderung in einem Werk, die das Gewicht von der bloßen Wiedergabe der Wirklichkeit auf die Veranschaulichung von Assoziationen, Träumen und Gedanken verschiebt“ (Meyers kleines Lexikon der Kunst 1986: 502) bereits als Verfremdung bezeichnet werden. Dementsprechend kommen verfremdete Elemente in den Arbeiten verschiedener historischer Epochen zum Vorschein, aber auch heute, wenn mit Hilfe der digitalen Bildbearbeitung auf einfache Art und Weise Collagen, Montagen oder Zitationen angefertigt werden.

### 2.3.1 VERFREMDETE INSZENIERUNGEN DER SPÄTRENAISSANCE VS. DER ZEITGENÖSSISCHEN KUNST DES 20. UND 21. JAHRHUNDERTS

Es steht außer Frage, dass an dieser Stelle nicht auf *alle* Kunstwerke eingegangen werden kann, die sich mit der Verfremdungsthematik auseinandersetzen bzw. das Mittel der Verfremdung nutzen, um eine bestimmte Bildintention zu verfolgen oder zu erzeugen. Auffällig scheint jedoch, dass die Technik des Verfremdens der Definition nach erst seit den 1920er Jahren, das heißt vor allem mit surrealistischen Werken in Verbindung gebracht wird. Aber auch in Werken GIUSEPPE ARCIMBOLDOS kann die Verfremdung, im Sinne des Umdeutens<sup>39</sup>, das als Vorstufe des Verfremdens verstanden werden kann, bereits wahrgenommen werden.

#### BEISPIEL 1: DIE VIER JAHRESZEITEN (1573)

GIUSEPPE ARCIMBOLDO (um 1526-1593) erweist sich aufgrund seiner auffälligen und verfremdeten Portraitzzeichnungen als Vertreter des Manierismus, einer Stilrichtung der Spätrenaissance, bei der die allegorische<sup>40</sup> oder auch rätselhafte Abbildung als wesentliches Stilmerkmal gilt. Viele der zu dieser Zeit entstandenen Werke weisen perspektivische Verkürzungen oder Verformungen des Körpers auf und überraschen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit, ihrer irrealen Farbigkeit oder aufgrund des ungewohnten Blickes auf das Dargestellte.

Seinen Nachruhm verdankt ARCIMBOLDO in diesem Sinne vor allem seinen Portraits, die größtenteils aus Blumen, Früchten und anderen Objekten zusammengesetzt und so arrangiert sind, dass der Betrachter sie als eine Art Menschenkopf wahrnimmt. Die folgenden Abbildungen (vgl. Abb. 5-8) bilden damit eine Art Allegorie auf die vier Jahreszeiten, die verkörpert in einem sogenannten „Kompositkopf“ (Ferino-Pagden 2008: 15) dargestellt werden.

---

<sup>39</sup> vgl. hierzu auch BANZHAF/DANNER (2013)

<sup>40</sup> Eine Allegorie versteht sich als eine Form der indirekten Aussage, bei der ein Gegenstand aufgrund von Ähnlichkeits- oder Verwandtschaftsbeziehungen als Zeichen einer anderen Sache eingesetzt wird.



Abbildung 5: Giuseppe Arcimboldo: Frühling, 1573; Paris



Abbildung 6: Giuseppe Arcimboldo: Sommer, 1573; Paris



Abbildung 7: Giuseppe Arcimboldo: Herbst, 1573; Paris



Abbildung 8: Giuseppe Arcimboldo: Winter, 1573; Paris

So erstrahlt beispielsweise das Gesicht des *Frühlings* als Blütenmeer, wohingegen die Brustpartie, die sich durch einen Kragen aus weißen Blüten von dem Kopf absetzt, in Form von grünen Blättern dargestellt wird. Aber auch der *Sommer* und der *Herbst* zeichnen sich vor allem durch die vielen verschiedenen Obst- und Gemüsesorten aus, die verwendet werden, um Nase, Wange oder Hals zu ersetzen, wohingegen der *Winter* lediglich aus einem einzigen Baumstrunk besteht, wobei ein abgebrochener Ast dessen Nase symbolisiert und das Auge durch einen Riss in der Borke dargestellt wird.

Somit wird deutlich, dass auch das Umdeuten von Gegenständen *eine* Form von Verfremdung darstellen kann. In Form von Vertauschung, Verschiebung oder auch Zerlegung vertrauter Objekte gelingt es ARCIMBOLDO in einer Vielzahl seiner Kunstwerke Irritation, Widerspruch und damit eine verfremdete Wiedergabe der Wirklichkeit zu erzeugen.

#### BEISPIEL 2: CELEBES (1921)

Auch MAX ERNST (1891-1976) greift auf diverse Techniken zurück, die ein Gemälde oder auch Kunstwerk fremd und andersartig erscheinen lassen. Auch wenn der Surrealismus bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von dem französischen Schriftsteller GUILLAUME APOLLINAIRE<sup>41</sup> geprägt wurde, können er und ANDRÉ BRETON als die Väter dieser Kunstrichtung bezeichnet werden. Dabei rücken sie in erster Linie das Traumhafte, das Absurde und das Fantastische, das die Menschen provozieren, ihre Erwartungen stimulieren und umstürzen soll, in den Mittelpunkt.

Die Intention, eine übergeordnete Wirklichkeit oder auch etwas Widersinniges zu schaffen, lässt sich bereits aus dem Begriff *Surrealismus* entnehmen, der sich aus den Worten „sur“ (*franz.:* über) und „réalisme“ (*franz.:* Wirklichkeit, Realismus) zusammensetzt, was wörtlich so viel wie „über der Wirklichkeit“ bedeutet. Maßgeblich inspiriert von den neuen Erkenntnissen der Psychoanalyse SIGMUND FREUDS<sup>42</sup>, rückt der Begriff des Unterbewusstes immer mehr in den Vordergrund dieses künstlerischen Schaffens. Während Traum und Wirklichkeit miteinander verschmelzen sollen, stellen das Unbewusste, das Irrationale oder auch das Paradoxe die zentralen Motive dieser phantasiereichen Stilrichtung dar. Vertraute Gegenstände erscheinen größtenteils in verfremdeter Form oder in ungewöhnlicher Zusammenstellung und verweisen so auf die Existenz von Welten jenseits der sichtbaren Wirklichkeit.

<sup>41</sup> Er bezeichnete 1917 sein Theaterstück *Les Mamelles de Tirésias* als „surrealistisches Drama“.

<sup>42</sup> „Psychoanalyse ist der Name (1) eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst kaum zugänglich sind; (2) einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet; (3) einer Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnenen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen.“ (Freud 1923/ 1976: 211)



So nutzt ERNST vor allem in der Übergangszeit vom Dadaismus zum Surrealismus die Technik der Collage, um diverse Aspekte der Wirklichkeit auf andere Art und Weise darzustellen und damit zu verfremden.

Sein frühsurrealistisches Gemälde *Celebes* (vgl. Abb. 9) beispielsweise überträgt das Prinzip der Papiercollage in die Malerei.

**Abbildung 9: Max Ernst: Celebes, 1921; London (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018**

Die einzelnen Elemente dieser Darstellung präsentieren sich dabei nicht als zusammengeklebte Ausschnitte diverser Bücher oder Zeitschriften, sondern in den Worten CATHRIN KLINGSÖHR-LEROYS als eine Art illusionistische Malerei, die das Prinzip der Collage, das Zusammenfügen des Unpassenden, Widersprüchlichen und Heterogenen mit diversen Materialien vortäuscht (vgl. Klingsöhr-Leroy 2011: 336). So schafft ERNST eine neue und andere Wirklichkeit, in der erst auf den zweiten Blick ein monströses Unterwasser-Tier, das durch seinen runden Körper und den gebogenen Schlauch an einen Elefanten erinnert, offensichtlich wird. Auch würde man vorerst nicht vermuten, dass es sich bei dem Körper des „Elefanten“ um einen Kornspeicher handelt, für den MAX ERNST die Vorlage in einer anthropologischen Zeitschrift fand (vgl. ebd.). In diesem Sinne stellt die Collage ebenfalls *eine* Möglichkeit des Verfremdens dar.

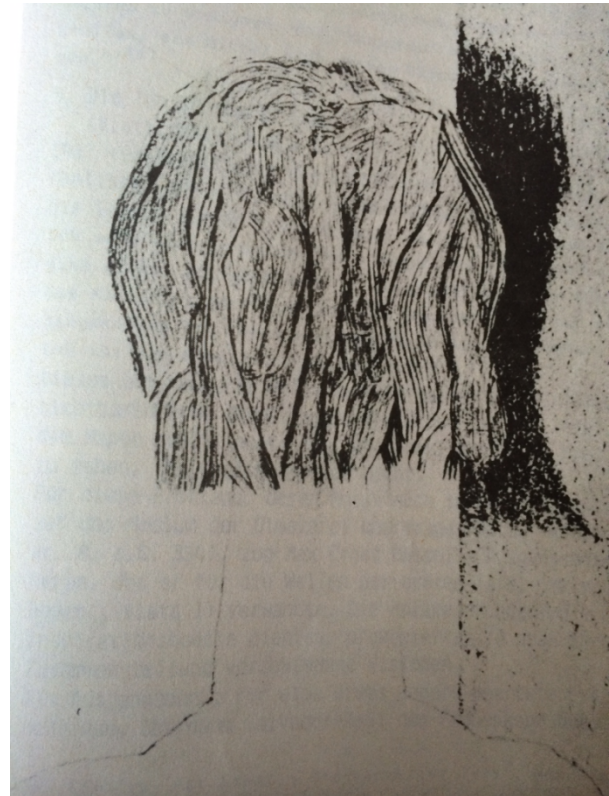
### BEISPIEL 3: DIE UNSICHTBARE FRAU (1925)

Neben der Collage bevorzugt MAX ERNST vor allem Techniken, in denen die Kraft des Zufalls zum Tragen kommt, sodass er 1925 die beiden Techniken *Frottage*<sup>43</sup> und *Grattage*<sup>44</sup> entwickelt.

<sup>43</sup> Die *Frottage* (franz. *frotter*: reiben) oder Abreibung stellt eine automatische Druckreibetechnik dar, wobei die Oberflächenstruktur eines Gegenstandes oder Materials durch Abreiben mittels Kreide oder anderer Materialien auf ein Papier oder eine Leinwand übertragen wird.

<sup>44</sup> Bei der *Grattage* (franz. *gratter*; abkratzen, abschaben) wird hingegen eine mit dickem Farbauftrag vorbereitete Fläche durch Zerschneiden und Zerkratzen mit kalligraphischen Texturen überzogen, wodurch neue Farbformen entstehen. Unter die mehrschichtig bemalte Leinwand können reliefartige Gegenstände gelegt werden und dort, wo sie sich durchdrücken, eine oder mehrere Farbschichten entfernt werden.

So auch bei der Frottage *Die unsichtbare Frau* (vgl. Abb. 10), bei der ihm Holzmaserungen als Inspirationsquelle dienen und je nach ihrer Zusammenstellung verschiedene Visionen erzeugen. Dabei ahme die Struktur des Holzes den Hinterkopf einer großen, schlanken Frau in einem kräftig roten Kleid nach, die ERNST sich am Fußende seines Bettes vorstellte (vgl. Ernst 1984: 388).



**Abbildung 10: Max Ernst: Die unsichtbare Frau, 1927; o.O.**  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018

#### BEISPIEL 4: DER VERRAT DER BILDER (1929)

Weitere berühmte Vertreter der Kunstform des Surrealismus, die tiefes Interesse an Traumzuständen und an alternativen Wirklichkeiten vorgaben, sind etwa SALVADOR DALÍ und RENÉ MAGRITTE.

RENÉ MAGRITTE (1898-1967) will dabei im Gegensatz zu MAX ERNST das Fremde im Vertrauten offenbaren. Seine (Verwirr-)Bilder zeigen Dinge, die offensichtlich nicht zusammenpassen, aber so logisch miteinander verknüpft sind, dass sie die Wirklichkeit in Frage stellen.



Sein Bild *Dies ist keine Pfeife* (vgl. Abb. 11) setzt sich beispielsweise mit dem Verhältnis von Realität und Abbild auseinander.

**Abbildung 11: René Magritte: La trahison des images, 1929; Los Angeles**  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018

Auf diese Weise versucht MAGRITTE zu demonstrieren, dass selbst die realistischste Abbildung eines Gegenstandes nicht mit dem Objekt selbst identisch ist. Das Dargestellte



sei in diesem Sinne immer nur ein Abbild des realen Objekts und habe in diesem Fall beispielsweise nichts mit einer tatsächlichen Pfeife zu tun, die man stopfen oder gar rauchen könnte. So geht es ihm nach KLINGSÖHR-LEROY vor allem darum, die magische Wirkung des Bekannten in neuen Zusammenhängen aufzuzeigen und damit zu verfremden (vgl. Klingsöhr-Leroy 2011: 331).

#### BEISPIEL 5: DER SCHLÜSSEL DER TRÄUME (1930)

Auch in MAGRITTES Werk *Der Schlüssel der Träume* (vgl. Abb. 12), in dem er ein Ei als Akazie, einen Hut als Schnee oder einen Hammer als Wüste bezeichnet, bringt er RENÉ PASSERON zufolge, die Identität der einzelnen Elemente zum Platzen (vgl. Passeron 1975: 84). Während er die physikalischen Gesetze aufhebt und Bezeichnungen verändert, stellt er absichtlich Rätsel, die wiederum auf Antworten warten. So will er im Unterschied zu den meisten Surrealisten seine Werke nicht als Traumbilder verstanden wissen, sondern greift stets auf die ihn umgebende Realität zurück. Dabei stellt er mit der Darstellung konkreter Objekte den Umgang mit den Dingen infrage, sodass Verunsicherung und Verwirrung den Betrachter zur geistigen Reflexion anregt und gewissermaßen aufweckt.

**Abbildung 12: René Magritte: La Clef des songes, 1930; Paris (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018**



Indem also eine realistische Darstellung eines Gegenstandes seinem Untertitel widerspricht bzw. das Bild mit dem Zusatz „Das ist keine Pfeife“ versehen wird, hinterfragt er das Verhältnis von Realität und Darstellung sowie der Wahrnehmung seitens des Betrachters.

Weiterhin geht er in seinen Werken auf das Verhältnis von Bild und Abbild ein. Obwohl den Menschen bewusst sein sollte, dass ein Bild eben nur ein Bild darstellt, hält MAGRITTE ihnen mit seinen Malereien vor Augen, dass sie dessen ungeachtet, Gegenstände weiterhin mit ihrem Abbild identifizieren. So ruft er mit dieser Art von Bildern, im Gegensatz zu ERNST und DALÍ, auf eine grundsätzlich andere aber dennoch beeindruckende Art und Weise, die für die Methode der Verfremdung typischen Irritationen in Form von Widersprüchen hervor.

## BEISPIEL 6: DIE BESTÄNDIGKEIT DER ERINNERUNG (1931)

Auch SALVADOR DALÍ (1904-1989) gilt als Vertreter des illusionistischen (oder auch veristischen) Surrealismus<sup>45</sup>, der sich vor allem durch die Vereinigung nicht zusammengehöriger Dinge und einer verdrehten Perspektivität auszeichnet. So gelingt es DALÍ in seinem Kunstwerk, Dinge in Verbindung zu bringen, die einerseits echt, konkret und beinahe greifbar scheinen, sich andererseits jedoch in einem Zustand totaler Auflösung befinden; Dinge, die normalerweise fest sind, erscheinen beispielsweise schmelzend und weich. Er hatte Gefallen an Gegenständen, die sich im Zustand des Werdens und Vergehens befinden (vgl. Descharnes/ Néret 2013: 171ff.). So zeichnet er beispielsweise eine Fliege auf



eine der Uhren, die symbolisieren soll, wie schnell die Zeit verfliegt; oder Ameisen, die über die linke Uhr kriechen, die die Vergänglichkeit bzw. den Zerfall zum Ausdruck bringen (vgl. Abb. 13).

**Abbildung 13: Salvador Dalí: Persistence of la mémoire, 1931; New York (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018**

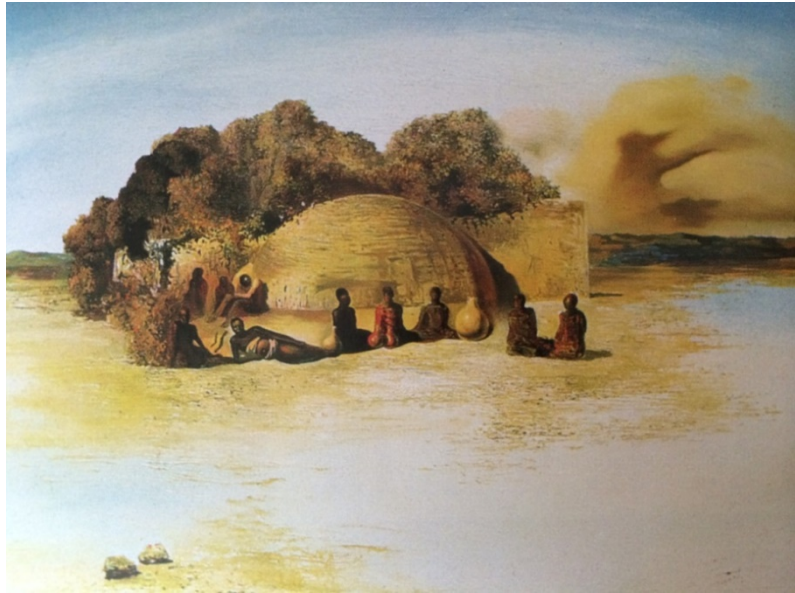
Die weichen Uhren sind dabei eine Erfindung DALÍs und stehen als eine Art Metapher für die unendlich fließende Zeit. Diese Zeit und der sich unendlich dehnende Raum stehen dabei wiederum in Kontrast zu den Erinnerungen, die den Menschen möglicherweise nie verlassen, ihn dauerhaft begleiten, eventuell belasten, starr und fest erscheinen und nicht mit der Zeit zerfließen.

So verfremdet er zum einen den Gegenstand der Uhr als solchen, mittels einer auffälligen Veränderung seiner Konsistenz, aber auch die gesamte Realität, um tiefer liegende Bedeutungen für den Betrachter darzustellen. Er führt durch den Effekt des Verfremdens den Menschen eine Welt vor Augen, die jenseits der erfahrbaren liegt; eine Welt des Unbewussten, des Traumes oder auch der Phantasie.

<sup>45</sup> Den veristischen gilt es von dem absoluten Surrealismus (JOAN MIRÓ u.a.) abzugrenzen, bei dem bewusst auf jeglichen Realismus verzichtet wird.

## BEISPIEL 7: DAS PARANOISCHE GESICHT (1931)

1931 veröffentlicht DALÍ in der Zeitschrift *Le Surréalisme au service de la révolution* eine ganz andere Art von Bildern; Bilder, wie *Das paranoische Gesicht* (vgl. Abb. 14). Nachdem er zunächst von der „Systematisierung der Konfusion“ mittels des angewandten Wahns, der Paranoia spricht, meint er nach UWE SCHNEEDE damit weniger den Wahn selbst als vielmehr seine Nutzbarmachung für die Kunst (vgl. Schneede 2006: 127).



**Abbildung 14: Salvador Dalí: Visage paranoïaque, 1931; o.O (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018**

So schafft er Menschen eingebettet in eine Landschaft, die in ihrer spezifischen Anordnung oder auch Kombination ein Gesicht erzeugen. Würden die Personen dieses Bildes jedoch eine Bewegung ausführen oder das Bild die Ansammlung der Menschen zu einer anderen Zeit fixieren, bliebe das Gesicht dem Betrachter verborgen.

Auf diese Weise entstanden weitere Bilder<sup>46</sup>, die aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit zahlreiche Betrachter faszinieren. DALÍ nennt sie *paranoische Bilder* (vgl. a.a.O.: 125). Damit führt er eine neue Methode zur Findung des surrealistischen, aber auch des verfremdeten Bildes ein: das bewusst angelegte Doppel- oder sogar Dreifachbild, das bei dessen Betrachtung umschlägt und somit Zweifel an der Realität und an deren Wahrnehmung erregt (vgl. a.a.O.: 128). So gelingt es insbesondere DALÍ, MAGRITTE und ERNST, die Menschen durch Verfremdung zu irritieren und zum Assoziieren einzuladen.

## BEISPIEL 8: MARYLIN (1998), EINSTEIN (2000), DALÍ (2004), MANGA (2006)

Auch heute noch entstehen Werke, die sich das Prinzip der Verfremdung zu Eigen machen; Werke, die aus Alltagsgegenständen entstehen. So soll zuletzt auf die erst vor wenigen Jahren entstandenen Werke von BERNARD PRAS aufmerksam gemacht werden, der mit seiner Form der Collage an ARCIMBOLDOS Kompositprinzip anschließt und bezaubernde Fotografien entstehen lässt, die beispielsweise Persönlichkeiten wie Marilyn Monroe, Albert Einstein, Salvador Dalí oder auch originalgetreue japanische Mangas abbilden (vgl. Abb. 15-18).

<sup>46</sup> vgl. hierzu beispielsweise das Gemälde *Impression d'Afrique* (Afrikanische Impressionen) von 1938



Abbildung 15: Bernard Pras; Marilyn, 1998; o.O.  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018

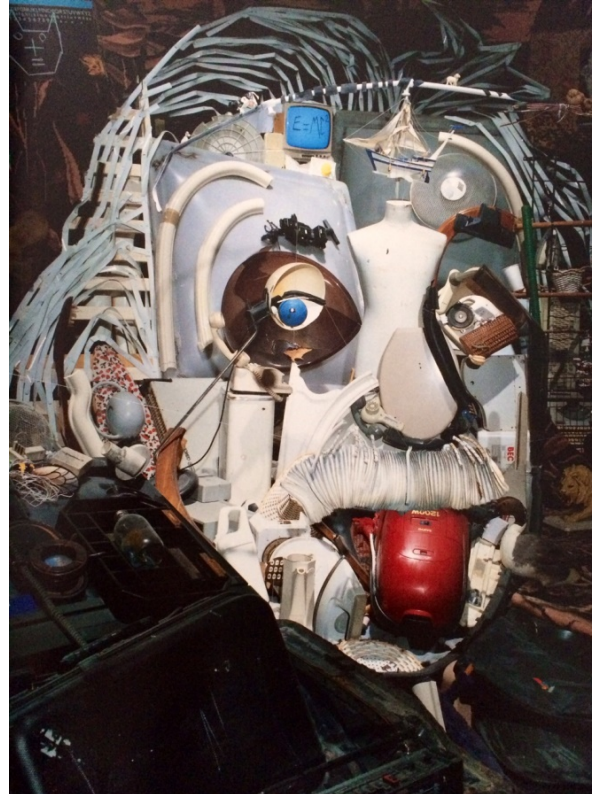


Abbildung 16: Bernard Pras: Einstein, 2000; o.O.  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018



Abbildung 17: Bernard Pras: Dali, 2004; o.O.  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018



Abbildung 18: Bernard Pras: Manga, 2006; o.O.  
(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2018

Durch eine geschickte Kameraführung und aufwändige Installationen gelingt es ihm, Gegenstände zu außergewöhnlichen Portraits zusammenzuführen und ARCIMBOLDOS Ausdrucksweise in der aktuellen Kunst in komplizierterer, verfeinerter Art und Weise fortzuführen.

So konnte anhand der gewählten Darstellungen aufgezeigt werden, dass der Begriff der Verfremdung auch in der bildenden Kunst fest verankert ist. Viele weitere Werke, die vor, während oder auch nach der Zeit des Surrealismus entstanden sind, weisen verfremdete Elemente auf<sup>47</sup>. Auch wenn an dieser Stelle nur eine Auswahl von Kunstwerken getroffen werden konnte, die die Tragweite und Vielfältigkeit dieses Prinzips widerspiegelt, wird offensichtlich, dass sich eine Didaktik der Verfremdung auch an der bildenden Kunst orientieren kann, wenngleich zu berücksichtigen bleibt, dass verfremdendes Lehrmaterial weitaus komplexere Formen annehmen muss. Gemeinsam ist ihnen jedoch die verfolgte Intention, durch eine bewusste Distanz zur Wirklichkeit das Vertraute und Bekannte fremd erscheinen zu lassen und darüber hinaus das Wunderbare neu zu entdecken.

### 2.3.2 VERFREMDETE INSZENIERUNGEN AUF TITELSEITEN BEKANNTER NACHRICHTENMA-GAZINE VS. MODERNER WERBEANZEIGEN

Eine wiederum andere Dimension weisen dagegen verfremdete Bildelemente auf, die im Internet, in Zeitschriften oder auf Plakaten und dort speziell in Werbeanzeigen zum Einsatz kommen. Diese werden häufig schnell und einfach durch den Einsatz digitaler Bildbearbeitungsprogramme erzeugt, die wiederum nahezu unbegrenzte Möglichkeiten eröffnen, vertraute Motive zu verfremden oder sie in surrealen Collagen zusammenzustellen. Aufgrund ihrer die Aufmerksamkeit steigernden Funktion kommen sie im kommerziellen Bereich immer häufiger zum Einsatz, wenn es darum geht, durch Collagen, Montagen, Karikaturen oder Zitationen auf bestimmte Themen, Produkte oder Lokalitäten aufmerksam zu machen. Sie versuchen die Aufmerksamkeit der Konsumenten „über den Weg der Überraschung und der pointierten Darstellung eines Produkts zu wecken“ (Duncker 2006: 21).

#### 2.3.2.1 VERFREMDEUNGEN AUF TITELSEITEN

Aber auch Titelseiten bekannter Zeitschriften setzen vermehrt auf die Wirksamkeit dieser „Aufmacher“, um den Hauptslogan auf irritierende oder auch schockierende Weise bildhaft zu untermauern.

<sup>47</sup> vgl. hierzu beispielsweise *Rudolf II. als Vertumnus* (1591) von GIUSEPPE ARCIMBOLDO, *Die Sphinx* (1896) von FERNAND KHNOFF, *Tatlin lebt zu Hause* (1929) von RAOUL HAUSMANN, *Der große Masturbator* (1929) von SALVADOR DALÍ, *Der Schlüssel der Felder* (1933) von RENÉ MAGRITTE, *Visage de Mae West* (1934-35) von SALVADOR DALÍ, *Figur* (1935) von PICASSO, *Das rote Modell* (1935) von RENÉ MAGRITTE, *Minotaure* (1936) von SALVADOR DALÍ, *Hummer-Telefon* (1936) von SALVADOR DALÍ, *Die durchbohrte Zeit* (1938) von RENÉ MAGRITTE, *Shirley Temple* (1939) von SALVADOR DALÍ, *Tänzerin – Totenkopf* (1939) von SALVADOR DALÍ, u.v.m.



Abbildung 19: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 43/ 2013



Abbildung 20: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 4/ 2009



Abbildung 21: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 3/ 2012



Abbildung 22: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 25/ 2005

So werden an dieser Stelle exemplarisch einige Titelbilder des Spiegel-Magazins aufgezeigt, die den verschiedenen Formen der digitalen Bildbearbeitung unterliegen und durch Zitate berühmter Kunstwerke Profit schlagen möchten (vgl. Abb. 19-22).

Dabei wird in vielen Fällen auf das Mittel der Collage oder auch der Montage zurückgegriffen. Während die Collage ein Klebebild darstellt, das ganz oder teilweise aus alltäglichen Materialien, Schriften und Textilien zusammengefügt ist, die mitunter auch mit Malerei und Zeichnung verbunden sein können (vgl. Lexikon der Kunst: 2004a: 16), kennzeichnet eine Montage vor allem die Einfügung vorgeformter und „fremder“ Teile ins Kunstwerk (vgl. Lotter 2004: 251).<sup>48</sup>

So profitiert beispielsweise die erste Abbildung (vgl. Abb. 19) von der vorerst schockierenden Wirkung, die aufgrund einer real wirkenden Fotomontage ausgelöst wird. Während der Blick des Betrachters gefesselt wird und die Aussage des Bildes zum Nachdenken animiert, kann die eigentliche Forderung der Titelseite, auf eine ökologische Landwirtschaft zu drängen, erst auf den zweiten Blick wahrgenommen werden. Das „zerteilte“ Schwein verweist dabei auf einen Artikel, der darüber aufklären soll, wie viele Millionen Schweine jedes Jahr deutschlandweit, vor allem auf Kosten der Verbraucher verarbeitet werden, um die ganze Welt beliefern zu können. So gelingt es dem Motiv einerseits dazu aufzufordern, über den eigenen Fleischkonsum nachzudenken und andererseits die Neugierde des Lesers für den beworbenen Artikel zu entfachen.

Und auch die nächste Collage (vgl. Abb. 20), die ein weiteres Titelblatt schmückt, irritiert den Betrachter aufgrund der ungewöhnlichen Zusammensetzung verschiedener menschlicher, aber auch tierischer Körperteile. Dass es bei dieser Kampagne einigen Genforschern darum geht, der Evolution ihre molekularen Geheimnisse zu entreißen bzw. den Wandel der Arten im Labor nachzuvollziehen, wird wenn überhaupt erst anhand des Untertitels offensichtlich.

Betrachtet man hingegen die nächste Abbildung (vgl. Abb. 21), so wird bereits auf den ersten Blick deutlich, welche Aussage der Künstler mit dieser Form der Montage treffen möchte. Indem aus Hunderten von Vitaminpillen ein Apfel fremder Art „zusammenmontiert“ wurde, wird die Wirksamkeit dieser Pillen mit der eines einzigen Apfels gleichgesetzt. Der Slogan „Das Milliardengeschäft mit überflüssigen Pillen“ untermauert diese Bildausage. Damit zeigt dieser verfremdete Apfel auf beeindruckende Art und Weise, welche enorme Aussagekraft eine einzige Abbildung besitzen kann.

Und auch das letzte Bild (vgl. Abb. 22), das an *Die Geburt der Venus* (1485/86) von SANDRO BOTTICELLI erinnert, stellt vor dem Hintergrund des Slogans „Der Diätwahn“ ebenfalls eine Montage dar, die Pflanzen und Landschaftsteile durch gesunde Lebensmittel, wie Broccoli, Tomate oder Blumenkohl ersetzt und damit verfremdet.

Doch neben Collagen und Montagen werden auf Titelseiten auch vermehrt Karikaturen eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Lesers auf erheiternde Art und Weise auf sich zu lenken, wie die folgenden Beispiele zeigen (vgl. Abb. 23-26).

---

<sup>48</sup> Seitdem Bilder mit Techniken der digitalen Bildbearbeitung neu interpretiert bzw. überformt werden, sind die Übergänge zwischen dem Prinzip der Collage und dem der Montage oft fließend.



Abbildung 23: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 27/ 2004



Abbildung 24: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 21/ 2004



Abbildung 25: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 49/ 2004



Abbildung 26: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 29/ 2005

Dabei bildet die Karikatur Menschen, Ereignisse oder Lebensverhältnisse auf satirische, groteske, witzige oder humorvoll verzerrende, oft politisch-tendenziöse Darstellungsweise



ab (vgl. Bertelsmann 2006: 468). Sie will belehren und überzeugen, wobei sie die allgemeine Funktion von Bildern nutzt, komplexe Zusammenhänge anschaulich darzustellen.

So verwendet beispielsweise auch die erste Abbildung (vgl. Abb. 23) diese Art der Darstellungsweise, um Wirklichkeit zu kritisieren, welche im Bild übersteigert und zugespitzt dargestellt wird. Dass diese Karikatur auf das Drogenproblem an deutschen Schulen verweisen will, ist offensichtlich, doch schafft es die Redaktion dieses Magazins durch die höchst schockierende Wirkung des Bildes zusätzlich, auf ihr Produkt aufmerksam zu machen. Gerade weil es unangebracht erscheint, ein solch wichtiges Thema ins Lächerliche zu ziehen, werden Affekte und Emotionen seitens des Betrachters ausgelöst. Die Verfremdung einer Schultüte in Form eines dampfenden Joints schafft damit nicht nur überraschende Verknüpfungen, sondern weckt zudem Nachdenklichkeit.

So zeigt auch die zweite Abbildung (vgl. Abb. 24), wie wahre Gegebenheiten anhand verfremdeter Situationen in Form von Übertreibungen übermittelt werden können, wobei sie auf die Tatsache anspielt, dass Jungen immer öfter als die Verlierer des Bildungssystems die Schule verlassen, wohingegen die Leistungen der Mädchen kontinuierlich besser werden.

Doch auch auf die Folgen einer Scheidung wird in Form von Karikaturen aufmerksam gemacht. So zeigt die nächste Abbildung (vgl. Abb. 25) unmissverständlich, dass sich neben Kindern vor allem Männer als die Verlierer einer gescheiterten Ehe fühlen. Aufgrund der hohen Anzahl von Scheidungen pro Jahr spricht auch dieses humorvolle, politisch angehauchte Titelbild einen Großteil der Bevölkerung an, was wiederum zu Umsatzsteigerungen des Nachrichtenmagazins beitragen kann. Somit gehört zu einer Karikatur nicht nur der Anlass, aus dem sie entsteht, nicht nur das Ziel, das sie betrifft, sondern auch das Publikum, das sie anspricht (vgl. Langemeyer 1984: 8).

Und auch die letzte Karikatur (vgl. Abb. 26) ist vor allem an Erwachsene bzw. Eltern gerichtet, die sich womöglich Tipps durch den Kauf dieses Magazins bezüglich der Erziehung ihrer Kinder erhoffen. Auf humorvolle, zum Teil aber auch verzerrende und erschreckende Art und Weise wird dargestellt, wie Kinder immer häufiger die Autorität ihrer Eltern untergraben und selbst Regeln der Erziehung vorgeben.

So reagieren die dargestellten Karikaturen allgemein auf gesellschaftliche und politische Zustände, charakterisieren Persönlichkeiten und machen auf erheiternde Art und Weise auf mehr oder weniger wichtige Themen aufmerksam. Damit haben sie auf allen Titelseiten ihr Ziel, das Charakterisierende einer Erscheinung hervorzuheben, erreicht (vgl. a.a.O.: 7). Und auch die Autoren bekannter Hochglanz- oder Nachrichtenmagazinen arbeiten mit ähnlichen Tricks, die in der Werbung eingesetzt werden, um den Konsumenten von einem Produkt zu überzeugen. Auch wenn es diesen nicht darum geht, beispielsweise auf bestimmte Lokalitäten oder Lebensmittel aufmerksam zu machen, stellt die Zeitschrift ihr Produkt dar, das es zu vermarkten und somit zu bewerben gilt. So würden die

Redakteure bei jeder Ausgabe erneut versuchen, den Charakter ihrer Zeitschrift auf der Titelseite genau zu treffen, da das Titelblatt das „Gesicht“ bzw. die „Visitenkarte“ einer Zeitschrift darstellt (vgl. Brielmaier/ Wolf 1997: 167). Dabei gelte für die Titelseite, dass das Bild generell Vorrang vor dem Text hat (vgl. ebd.). Somit scheinen Verfremdungen als geeignetes Werkzeug den Inhalt eines Titelblattes zu transportieren und neben der Stammwählerschaft auch Gelegenheitskäufer anzusprechen.

### 2.3.2.2 VERFREMDUNGEN IN DER WERBUNG

Vor allem die Technik der modernen digitalen Bildbearbeitung macht die Herstellung von verfremdeten Bildern und Fotografien möglich, die oft kaum noch von unverfremdeten Abbildungen unterschieden werden können und demzufolge nicht mehr oder nur aufgrund ihrer Irrationalität als Verfremdungen wahrgenommen werden. Auch die Werbung, die viel von der Kunst gelernt hat oder sogar „mit Abstand zur öffentlichsten aller Kunstformen geworden“ (Weisser 2002: 7) ist, nutzt dieses Mittel. Oft bildet sie sogar die erste Schnittstelle, an der Kinder mit Verfremdungen in Berührung kommen.

Bereits in den 1920er Jahren geriet die Komplexität der Werbung, das heißt ihre vielfältige Wirkung auf den Menschen, immer mehr in den Mittelpunkt der Fachdiskussion und wurde als „Kunst der Menschenbehandlung“ (a.a.O.: 39) definiert. So kann „die Werbung als Beeinflussungsform bestimmt [werden], die durch planmäßige Mittelanwendung zur Aufnahme des von ihr dargebotenen Zwecks veranlassen will“ (a.a.O.: 43) oder anders gesagt „das grundsätzliche Ziel [verfolgt], Einstellungen und Handlungen des Adressaten zum Vorteil der Werbetreibenden zu beeinflussen“ (Brockhaus-Enzyklopädie 2006: 741). Aufgrund der Dichte und Vielzahl von Informationen, die den Konsumenten täglich und nicht nur über die Werbung regelrecht „überfluten“, ist es für den Werbetreibenden von Vorteil, durch einen sogenannten Eye-Catcher, ähnlich dem Aufmacher einer Titelseite, die Aufmerksamkeit des Konsumenten auf das jeweilige Produkt zu lenken und sich so wiederum von möglichen anderen Konkurrenten abzuheben. Das Mittel der Verfremdung scheint auch dazu ein adäquates Mittel. „Gute Werbung funktioniert immer über die Verfremdung normaler Situationen. Denn das Alltägliche ist langweilig, erst das Überraschende schafft Aufmerksamkeit.“ (Pepels 2014: 358)

Vor allem Bilder können als Blickfang in Werbeanzeigen dienen, da sie schneller wahrgenommen und erfolgreicher emotionale Inhalte vermitteln würden als Texte (vgl. Janich 2013: 76). Dabei erhöhen vor allem assoziationsreiche Bilder, die eine persönliche Betroffenheit auslösen, die Erinnerungswirkung der Konsumenten.<sup>49</sup> „Durch gezielte Werbesträ-

---

<sup>49</sup> Trotz der starken Präsenz von Bildern auf Werbeanzeigen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich nicht nur Abbildungen, sondern auch bewegte Bilder, Audiomaterial und Sprache verfremden lassen, um die „Aktivierungskraft eines Werbemittels [zu] erhöhen und die Aufmerksamkeit der Rezipienten [zu] steigern“ (Krieg 2005: 91). Da im empirischen Teil dieser Arbeit der Schwerpunkt allerdings auf verfremdendem Bildmaterial liegt, soll dies lediglich erwähnt und im Folgenden ausschließlich auf ansprechendes Bildmaterial eingegangen werden.

tegien können so genannte Gedächtnisbilder entstehen, durch die Firmen und Marken mit klaren bildlichen Vorstellungen verbunden werden.“ (Ebd.)

Ähnlich dem Unterricht ist die Collage bzw. die Montage auch in der Werbung ein durchaus beliebtes Mittel der Bildgestaltung, wenn es darum geht, Aussagen über ein Thema anschaulich in einem Bild zusammenzufassen.

So irritiert auch die Firma EHRMANN mit einer überdimensionierten, in der Bildmitte platzierten verfremdeten Zunge in Form einer saftig roten Erdbeere den Betrachter (vgl. Abb. 27) in einer ihrer früheren Werbeanzeigen.

**Abbildung 27: Werbeanzeige der Firma EHRMANN, 2005; online verfügbar<sup>50</sup>**



So suggeriert die Zunge, die sich aufgrund des wundervollen Geschmacks nach leckeren Erdbeeren selbst in eine solche verwandelt, wie geschmackvoll und gehaltvoll dieser Joghurt ist. Auf diese Weise soll der Betrachter dazu animiert werden, dieses Produkt selbst zu genießen oder gar andere Personen damit zu verführen. Damit verdeutlicht diese Werbeanzeige, dass es im bereits übersättigten Lebensmittelbereich kaum erfolgsversprechend zu sein scheint, konkrete Produkteigenschaften dem Kunden zu präsentieren, sondern dass seitens der Werbemacher zunehmend auf Emotionen statt Informationen gesetzt wird. Vor allem Bilder mit positiver Ausstrahlung fördern und verstärken die Werbebotschaft. Nur aufgrund der Einzigartigkeit aber auch der Mehrdeutigkeit dieser Bilder, gelingt es, den möglichen Käufer neugierig zu machen, sodass er dazu verleitet werden könnte, den beigefügten Text der Anzeige zu lesen. So ist nach PEPELS diejenige die beste Werbung, die nicht alles als Botschaft vorgibt, sondern dem Rezipienten die Gelegenheit lässt, fehlende Teile der Botschaft selbst zu ergänzen (vgl. Pepels 2014: 359).

Es wird deutlich, dass aufgrund der fortschreitenden Informationsfülle, Werbeanzeigen immer auffälliger dargeboten werden müssen, um das Höchstmaß an Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Nur wenn sich Werbung von anderer Werbung abhebt und gleichzeitig schnell einzuprägen ist, kann sie wahrgenommen werden und wirken. Dies wird häufig über das Mittel der Verfremdung zu erreichen versucht, wobei vor allem der Mehrwert dieser Bilder bzw. die zusätzliche Mitteilung vom Betrachter wahrgenommen werden, eine

<sup>50</sup> Unter: <https://www.horizont.net/agenturen/nachrichten/-Heye--Partner-macht-das-Rennen-bei-Ehrmann-73785> (16.09.2017)

Auseinandersetzung damit erfolgen und im besten Fall mit dem Kauf oder der Inanspruchnahme des beworbenen Produktes darauf reagiert werden soll.

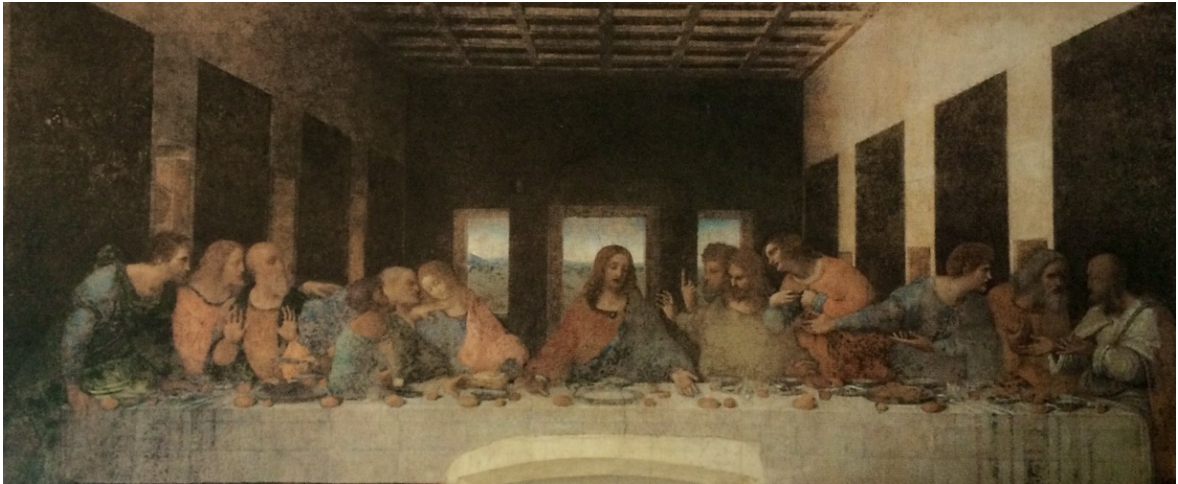
### 2.3.3 KONVERGENZEN VON PRINTWERBUNG UND KUNST

So gilt es an dieser Stelle noch einmal die Ähnlichkeiten oder auch Gemeinsamkeiten zwischen Kunst und Printmedien hervorzuheben, wobei Titelseiten, die vor allem den Blick auf das redaktionelle Angebot eröffnen sollen, als auch herkömmliche Werbeanzeigen unter dem Begriff der Printwerbung zusammengefasst werden können. Als Printwerbung werden damit „alle Werbebotschaften [verstanden], die in gedruckter Form in entsprechenden Medien erscheinen. Die Übermittlung erfolgt rein visuell.“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2010: 2425) In diesem Sinne kann das Kunstwerk ebenso wie die Werbung als das Ergebnis eines künstlerischen Prozesses betrachtet werden, wobei sich die Wirkungsabsicht der Autoren (Künstler und Kunstgraphiker) ähnelt: einen Aha-Effekt auszulösen (vgl. Oesterholz-Kraemer 2006: 20). Weiterhin stellt sich nach Aussagen SIEGFRIED SCHMIDTS sowohl die Werbebranche als auch die gegenwärtige Kunst als ein Zusammenspiel von Neuheit, Auffälligkeit und Kreativität dar (vgl. Schmidt 1995: 31), wobei sie beide Aufmerksamkeit erregen, das Publikum ansprechen, Gedanken provozieren und Botschaften vermitteln.

Wohingegen die Werbung jedoch das Ziel besitze, eine Marke im Markt zu verankern und zu verkaufen, sei das Wertvolle an der Kunst gerade, dass sie nicht eindeutig einem Zweck, einer Funktion oder einem Ziel entsprechen muss (vgl. Bodin 2010: 193). Weiterhin führe der Werber Aufträge aus, die er gestellt bekommt, wohingegen die Herausforderung für den Künstler darin bestehe, gleichermaßen Schöpfer und Auftragsgeber darzustellen (vgl. ebd.). Dennoch existiert die These, dass die Werbung heute eine Funktion übernommen hat, die früher die Kunst innehatte: die Vermittlung ästhetischer Inhalte ins tägliche Leben (vgl. Schirner 1988: 3ff.). So könnten durch kreative und werbetechnische Bearbeitung, kunstgeschichtlich oder religiös bedeutsame Arbeiten aus vergangener Zeit mit bildgestalterischen Möglichkeiten der Jetztzeit konfrontiert und dem visuellen Zeitgeist angepasst werden (vgl. Buschmann 2004: 43).

Dabei werden neben Collage und Montage vor allem Kunstzitate als Werbemotive eingesetzt, denn wenn ein Motiv der künstlerischen Tradition im Werbelayout zum Einsatz kommen soll, muss es nach URSULA OESTERHOLZ-KRAEMER bereits eine Werks- und Wirkungsgeschichte hinter sich haben, die es für Werbeabsichten interessant macht (vgl. Oesterholz-Kraemer 2006: 11). „Das Kunstwerk muss ein von der Masse erkennbares Kultobjekt sein, ein Megazeichen [...], das aktuelle Bedeutungen mit sich trägt, die durch sein Zitat abrufbar werden, um eine mediale Funktion in der Anzeige zu übernehmen.“ (Ebd.) Zitieren bedeutet in diesem Sinne also, die Übernahme eines einzelnen Elementes oder auch des gesamten Kunstwerkes als beabsichtigte Bezugnahme auf ein neues und fremdes Werk.

## BEISPIEL 1: LEONARDO DA VINCI – DAS LETZTE ABENDMAHL (1495-1498)



**Abbildung 28: Leonardo Da Vinci: Das letzte Abendmahl, 1495-1498; Mailand**

Vor allem *Das letzte Abendmahl* (1495-1498) von LEONARDO DA VINCI (vgl. Abb. 28) wird mehrfach zur Vermarktung eines außerkünstlerischen Produktes verwendet. Es gilt mittels dieses Kunstzitates potenzielle Kunden auf eine reizvolle Erfahrung, Gegebenheit oder Bedeutung hinzuweisen. Obwohl DA VINCIS Abendmahl selbst keine historische Rekonstruktion des biblischen Geschehens darstellt, sondern lediglich eine zeitgenössische Konstruktion, ist es „wirkungsgeschichtlich zu einer Art Ikone der Religion wie der Kulturgeschichte geworden, [die] tausendfach beerbt, re-inszeniert, verändert oder karikiert [wurde]“ (Mertin 2006: 1). Viele dieser medialen Aufbereitungen sind über Plakate oder das Internet verbreitet worden.

So nimmt sich beispielsweise Abbildung 29 das berühmte Kunstwerk zum Vorbild. Wo hingegen DA VINCI die scheinbar letzte Mahlzeit Jesu Christi mit seinen Aposteln darstellt, schmiegen sich an deren Stellen junge Frauen um einen Tisch.



**Abbildung 29: Werbeanzeige „La scene“ des Modehauses Marithe & Francois GIRBAUD, 2005; online verfügbar<sup>51</sup>**

<sup>51</sup> Unter: <http://www.zensur-archiv.de/images/1/1b/Abendmahl.jpg> (01.02.2015)

Lediglich ein Mann, der womöglich Johannes abbildet und mit einer Jeanshose bekleidet ist, sticht aus dem Bild heraus. Auch fällt auf, dass trotz der dreizehn abgebildeten Personen, lediglich siebzehn Beine gezählt werden können, von denen wohl gleich drei zu ein und derselben Frau gehören. Des Weiteren ragt eine Hand unter dem Tisch hervor auf der eine Taube sitzt, die laut traditioneller christlicher Ikonografie auf den Heiligen Geist anspielt.<sup>52</sup>

#### BEISPIEL 2: LEONARDO DA VINCI – MONA LISA (1503-1517)

Wie die nächste Abbildung allerdings zeigt (vgl. Abb. 31), werden nicht nur religiöse Bildmotive zitiert, sondern auch das weltberühmte Ölgemälde *Mona Lisa* von LEONARDO DA VINCI (vgl. Abb. 30). Auch dieses wurde bereits auf zahlreiche weitere Arten verfremdet, vor allem dann, wenn es darum geht, auf humorvolle Art und Weise eine Bildaussage zu treffen.

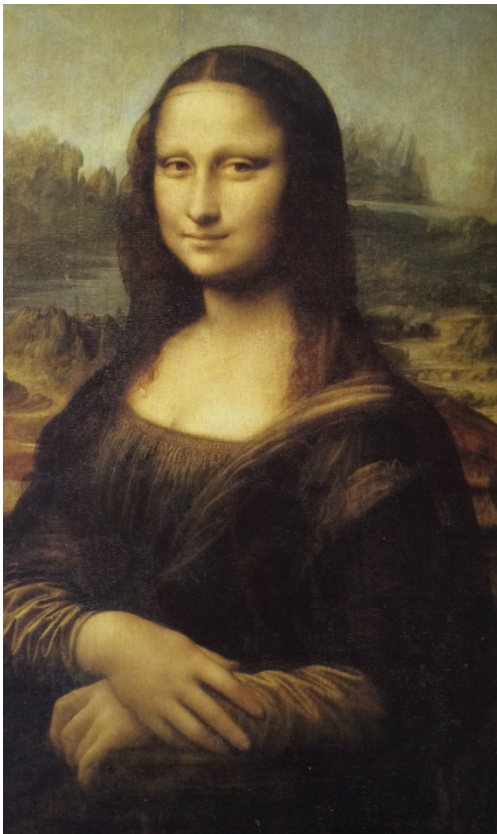


Abbildung 30: Leonardo Da Vinci: Mona Lisa, 1503-1517; Paris



Abbildung 31: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 47/ 2007

<sup>52</sup> Weitere Modemarken wie Otto Kern oder auch die Nobeldiskotheek P1, wie auch die Filmindustrie beanspruchen das Prinzip der Verfremdung für sich, wenn es darum geht, Printwerbung in Form eines Kunstzitates auf der Basis eines religiösen Motives herzustellen. Sie reicht von der harmlosen Umdeutung bis hin zur groben Verfälschung und dem blasphemischen Missbrauch christlicher Symbole und Ikonographie. Neben Sylvester Stallone aus *The Expendables 2* griffen bereits weitere Regisseure, wie etwa aus den Serien *Battlestar Galactica*, *Lost* oder *The Simpsons* auf dieses Bildzitat zurück, sei es in Form eines Posters oder „rein zufällig“ im Bild.

Während dieses Titelbild eigentlich auf den Rücktritt Münteferings aus der Spitzenpolitik und auf die damit verbundenen, möglichen Schwierigkeiten der Großen Koalition aufmerksam machen soll, nimmt der Betrachter in erster Linie das Lächeln Angela Merkels wahr, die aufgrund ihrer Körperhaltung und ihren überschlagenen Händen stark an das Original erinnert. Dieses ist bekannt für das geheimnisvolle Lächeln und die Verkörperung des weiblichen Schönheitsideals der Renaissance. Aufgrund der für die meisten Menschen mangelnden Vergleichbarkeit der beiden stellt das Zitat ein wahrer Blickfang dar.

### BEISPIEL 3: MICHELANGELO BUONARROTI – DIE ERSCHAFFUNG ADAMS (1512)

Auch das Gemälde *Die Erschaffung Adams* (vgl. Abb. 32) von MICHELANGELO BUONARROTI wird von kommerzieller Werbung<sup>53</sup> bzw. auf Titelseiten zitiert.



Abbildung 32: Michelangelo Buonarroti: Die Erschaffung Adams, 1508-1512; Vatikanstadt

Dabei wird nur ein Ausschnitt des berühmten Kunstwerkes dargestellt (vgl. Abb. 33), sodass alternative Deutungsmöglichkeiten zugelassen werden. Während Adam in voller Größe abgebildet wird, ist lediglich die vordere Armpartie des Gottvaters zu erkennen. So kann das Bild auch von einer Zielgruppe gedeutet bzw. interpretiert werden, die das Original nicht kennt, da es aus dem semantischen Zusammenhang des eigentlichen Kunstwerkes herausgelöst wurde.

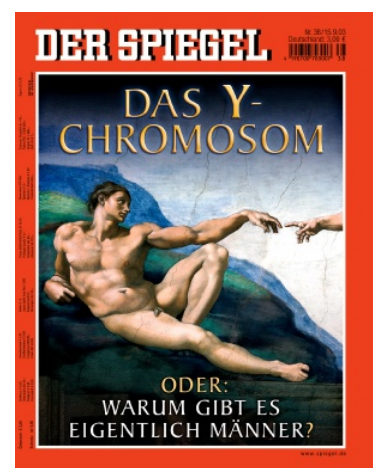


Abbildung 33: Titelseite des Spiegelmagazins, Heft 38/ 2003

<sup>53</sup> Wie beispielsweise bei der Pilsner Urquell-Werbung, bei der identisch mit dem Original der Gottvater und der erste Mensch wie nahezu ebenbürtige Partner dargestellt werden, die jedoch in Differenz zur Originalversion mit einem Pils anstoßen. Während Adam in entspannter Haltung, halb aufgerichtet auf einem Hügel liegt und seinen linken Arm dem heran nahenden Gottvater entgegenstreckt, werden bei der verfremdeten Version zwei gefüllte Biergläser in die Hände der beiden hinein montiert, die aufgrund ihrer goldenen Einfärbung hervorgehoben werden.

Somit stellen Kunstzitate *eine* weitere Möglichkeit der Verfremdung dar, wobei das jeweils historische (Kunst-)Objekt die Ware selbst oder den Slogan einer Titelseite in sich aufnimmt. Demnach kann die eigentliche (Bild-)Zitation nach URSULA OESTERHOLZ-KRÄMER auch als eine Montage von Kunstwerk und Produktabbildung bzw. Aufmacher (einer Zeitschrift) verstanden werden (vgl. Oesterholz-Kraemer 2006: 16).

## 2.4 RESÜMEE

Rückblickend betrachtet, kann die Verfremdung damit als das Ergebnis von Veränderungen bezeichnet werden, die in Literatur bzw. Theater, Theologie und bildender Kunst Gewohntes und für zusammenhängend Gehaltenes in neuartige und ungewohnte Beziehungen bringt.

In der Literatur wird dies beispielsweise durch ŠKLOVSKIJ deutlich, bei dem der Verfremdungsgedanke im Sinne der „Erneuerung der Wahrnehmung“ oder auch dem „neuen Sehen“ verortet werden kann, wohingegen BRECHT die Verfremdung als Prinzip einer neuen Schauspielkunst ansieht, bei dem bewusst auf Einfühlung und Illusion verzichtet werden soll. So wurde der deutsche Begriff der Verfremdung erstmals in seiner Theorie des epischen Theaters verwendet und kann als eine mögliche Übersetzung von „ostranenie“ gesehen werden. Etwaige Parallelen, wie das Bestreben durch Literatur und Theater, der Sache das Bekannte und Selbstverständliche zu nehmen, erscheinen daher nicht verwunderlich. Das Ziel BRECHTS, den Zuschauer durch die Verfremdung in Staunen und Neugierde zu versetzen, unterscheidet sich damit kaum von ŠKLOVSKIJS Intention, die er mit einer „entautomatisierten Wahrnehmung“ verfolgt.

Gestützt auf die Verfremdungstheorie BERTOLD BRECHTS wird auch in der Theologie das Prinzip der Verfremdung eingesetzt, um durch verfremdete Bibeltexte den Abkehrgedanken von biblischen Inhalten Einhalt zu gebieten. Dabei kann nach HORST BERG jedoch nicht jede Neuformulierung eines biblischen Textes als Verfremdung bezeichnet werden, sondern nur jene, die als eine spezielle Form der Bearbeitung erscheint, die wiederum die Intention verfolgt, das einseitige Verstehen und die damit verbundene Gewöhnung an die Bibel aufzuheben, den Leser bzw. Hörer zu einer aktiven Auseinandersetzung zu motivieren und zu produktiver Veränderung zu stimulieren (vgl. Berg 1986a: 31). So können neue Sprachformen die herrschende Vertrautheit aufheben, die Einnahme neuer Perspektiven der Gewohnheit entgegenwirken, Provokationen erstarrte Wahrnehmungsmuster aufbrechen und der verstärkte Realitätsbezug die biblische Botschaft beleben.

Auch in der Kunst existieren viele verschiedene Möglichkeiten, Verfremdungseffekte zu erzeugen. Sowohl Kunstwerke der Spätrenaissance als auch des Surrealismus und der zeitgenössischen Kunst weisen verfremdete Bildelemente auf. Und sogar in der Werbepsychologie gelten Bilder als wichtiger Blickfang, da sie beiläufig wahrgenommen und inhaltlich schnell erfasst werden können. Bilder, speziell verfremdete Bilder, sind daher



sinnvoll, wenn Aufmerksamkeit erregt, emotionale Inhalte vermittelt oder bestimmte Produkte präsentiert werden sollen.

Weiterhin kann auf eine starke Beziehung zwischen Kunst und Werbung, aber auch Werbung und Religion verwiesen werden. Trotz diverser Unterschiede ist ein „Kunstwerk in Wahrheit wie die Werbung ein Zeichen, das über sich selbst auf etwas anderes deutet“ (Weisser 2002: 9). So zeigt Kapitel 2.3, dass das Werkzeug der Verfremdung viele Werke diverser Kunstrichtungen mit medialen Anzeigen in Verbindung bringt, sodass offensichtlich wird, wie wenig sich das eigentliche Kunstwerk von anspruchsvollen Titelseiten und Werbeanzeigen unterscheidet. Wohingegen berühmte Kunstwerke vor allem auf die Techniken der Collage, der Umdeutung und das Spiel mit unterschiedlichen Perspektiven setzen, arbeiten die Printmedien ebenfalls mit Collagen, Montagen, Umdeutungen, Karikaturen und Kunstzitatzen.

Aber auch religiöse Elemente sind heute kaum noch aus der Werbung wegzudenken. Dabei habe nach MERTIN vor allem die Kirche als Sinnstifter an Überzeugungskraft eingebüßt, was das Medium der Werbung wiederum in Ansätzen zu kompensieren versuche (Mertin 2006: 1). Dennoch seien christliche Kirchen und deren Anhänger oft weiterhin der Meinung, ein „Exklusivrecht auf bestimmte Figurenkonstellationen zu haben“ (ebd.) und einem Einsatz juristischer Mittel gegenüber der Werbeindustrie nicht abgeneigt. Dass solche Provokationen jedoch sowohl aus theologischen als auch unter werbetechnischen Gründen durchaus nützlich bzw. sinnvoll sein können, zeigen die unter 2.2 und 2.3.2.2 aufgeführten Aspekte. So kann es über Provokationen im Sinne des Hervorrufens gelingen, den Adressaten aus seinen erstarrten Gewohnheiten zu befreien bzw. die Aufmerksamkeit des Konsumenten auf ein bestimmtes Produkt zu lenken.

## KAPITEL 3 | DIE VERFREMDUNG ALS DIDAKTISCHE KATEGORIE

Nachdem nun aufgezeigt werden konnte, wie die Verfremdung interdisziplinär zu verorten ist, gilt es in diesem Kapitel besagtes Prinzip erkenntnistheoretisch und bildungstheoretisch einzuordnen, aber auch an bereits vorhandene didaktische Konzepte anschlussfähig zu machen und letztlich in eine Didaktik der Verfremdung zu überführen.

### 3.1 ERKENNTNISTHEORETISCHE POSITION

Gilt es die Frage zu beantworten, was überhaupt von der Umwelt erkannt bzw. worauf Erkenntnis bezogen werden kann und was es bedeutet, eine Sache erfasst bzw. ihr wahres Sein ergründet zu haben, so setzt an dieser Stelle der Konstruktivismus an, der im Gegensatz zur Ontologie<sup>54</sup> die grundsätzliche Möglichkeit der „wahren“ Erkenntnis einer Sache ablehnt. Diese grundsätzliche Erkennbarkeit von Wahrheit wird seitens der Konstruktivisten bezweifelt, da nicht überprüft werden könne, welche ontologischen Aussagen zutreffen und welche nicht. „Denn was ein Ding ‚an sich‘ sei, erfahren wir nie, es bleibt uns einzig die Möglichkeit, die Dinge der Welt nach Maßgabe bestimmter Überlieferungen und entlang bestimmter Fachperspektiven zu konstruieren.“ (Schreier 1998: 30)

Unternimmt man den Versuch die Kernaussagen des Konstruktivismus (eigentlich der verschiedenen Konstruktivismen) aufzugreifen, um diese anschließend mit dem Aspekt der Verfremdung in Verbindung bringen zu können, werden die vielen verschiedenen Strömungen und Ansätze offensichtlich. Dabei erscheinen neben radikal konstruktivistischen Vorstellungen um ERNST VON GLASERSFELD (1987) oder die Biologen HUMBERTO MATURANA UND FRANCISCO VARELA (1987), die die Suche nach Wahrheit, nicht aber das Streben nach Erkenntnis radikal aufgeben, vor allem drei Ansätze des Lernens als bedeutend. Sowohl JEAN PIAGET (1937/1969), also auch JOHN DEWEY (1916/2000), als auch LEW S. WYGOTSKI (1971) heben in ihren Ansätzen des Lehrens und Lernens die aktive Seite des Lernprozesses hervor und verwenden somit einen Begriff des Wissens, der auf die Vermittlung mit Handlungen verweist, was zu einer grundsätzlichen Spannung zwischen Subjekt und Umwelt führe, ohne ein dualistisches Weltbild einer Abbildung von „draußen“ nach „drinnen“ aufzubauen (vgl. Reich 2008: 73).

PIAGET verweist dabei in besonderem Maße auf die verschiedenen Entwicklungsstufen, die ein Lerner durchläuft, um seine konstruktiven Lernfähigkeiten in handelnder, aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt zu regulieren und zu optimieren (vgl. Reich 2002: 159), wozu er verschiedene Schemata oder auch Muster entwickelt, die dem Lernenden helfen, bestimmte Situationen zu bewältigen. Somit schafft er ein Lehr- und Lernverständnis, das sich auf den Einzelnen konzentriert und subjektive Konstruktionen des Wissens nach sich zieht. Auch WYGOTSKI kommt zu durchaus ähnlichen Ergebnissen wie PIAGET,

---

<sup>54</sup> Die Ontologie (Onto-Logie) ist die Lehre vom Sein. Wenn beispielsweise von ontischer Erkenntnis gesprochen wird, so ist gemeint, dass das zu erkennende Objekt (Objekt als solches) in seiner Seinshaftigkeit erkannt wird. Als „Sein“ wird die Existenz, das „wahre“ Da-Sein von Phänomenen und Dingen verstanden.

wendet sich jedoch stärker sozialen Fragestellungen zu. Er betont, dass vor allem kooperative Tätigkeiten einen lernsteigernden Effekt zur Folge haben können. Dabei scheint ihm die „Zone der proximalen Entwicklung“ als entscheidend, da sie eine Zone darstelle, in der soziale Prozesse und Werkzeuge des Handelns in psychische Forderungen umgesetzt werden, die den Lerner dazu bewegen, ein neues Niveau des Wissens und Verhaltens zu erreichen (vgl. Wygotsky 1971: 237/ 1978: 84ff.); der Lernende wird vor diesem Hintergrund ebenfalls als aktiver Gestalter und Konstrukteur seines Lernprozesses gesehen. JOHN DEWEY hingegen spricht in diesem Zusammenhang in erster Linie von Erfahrung, die für ihn ein passives und ein aktives Element umschließt (vgl. Dewey 2000: 186ff.).<sup>55</sup> Dabei betont er vor allem aktive Handlungsprozesse des Menschen, die die äußere Wirklichkeit nicht abbilden, sondern herstellen. Erst Impulse, die aus diesen Handlungssituationen entstehen, führen seines Erachtens über kontinuierliche Erfahrungen zu Verhaltenseigenschaften (habits), die dem Wissen einen Kontext bzw. einen interpretativen Rahmen bieten (vgl. Reich 2008: 71).<sup>56</sup>

Geht es also darum, Lernvorgänge zu bestimmen, können auch heute noch genannte Theorien herangezogen werden. Im Folgenden soll nun geklärt werden, inwiefern und warum im konstruktivistischen Sinne von einer Konstruktion der Wirklichkeit gesprochen werden kann oder auch muss und welche Rolle die Verfremdungsthematik in diesem Zusammenhang einnimmt.

### 3.1.1 ZUR KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT

Da alle Eindrücke, die der Mensch aus seiner Umwelt erhält, durch die entsprechenden Sinneskanäle transformiert werden und neuronalen Interpretationen unterliegen, ist es nach KLAUS KLEIN und ULRICH OETTINGER kaum möglich, eine Sache direkt zu erkennen oder Gedanken unmittelbar zu übertragen (vgl. Klein/ Oettinger 2007: 10). Jeder Beobachter nehme „die Wirklichkeit“ unterschiedlich wahr, sodass diverse „eigene Wahrheiten“ entstünden und existierten (ebd.). Vor allem die Wahrnehmung des Beobachters sei es, die ihm zu einer subjektiven Sicht auf die Dinge bzw. zu einer subjektiven Wirklichkeit ver helfe (ebd.).

Damit stellt das Ziel einer Auseinandersetzung mit der Umwelt nicht die Annäherung an die Wahrheit oder die Steigerung des Wahrheitsgehaltes von Aussagen dar, sondern das Erzeugen von möglichst widerspruchsfreien Konstruktionen. Vor allem das Kriterium der „Viabilität“<sup>57</sup> („Weg-barkeit“) als *das* konstruktivistische Kriterium einer gelungenen Auseinandersetzung mit der Umwelt rückt in den Fokus. Dabei sei eine Konstruktion so lange

---

<sup>55</sup> vgl. hierzu Kapitel 1.1.3

<sup>56</sup> So ist sein Ansatz in kulturtheoretischer Perspektive noch immer aktuell und wird in eine Vielzahl neuerer Forschungen aufgenommen. Vgl. hierzu beispielsweise HICKMAN/ NEUBERT/ REICH (2004) oder NEUBERT (1998)

<sup>57</sup> Der Begriff kann auf ERNST VON GLASERSFELD zurückgeführt werden, der als Begründer des radikalen Konstruktivismus gilt und sich vehement gegen die Möglichkeit des Abbildens einer Seinsrealität ausspricht (↯ Abbildtheorie).

viabel, wie sie bei der Konfrontation mit dem eigenen und mit anderen Lebensbereichen keinen Anstoß verursache, was jedoch die Existenz verschiedener Möglichkeiten, Abbilder oder Sichtweisen nicht ausschliesse (vgl. a.a.O.: 13). Für ERNST VON GLASERSFELD sind vor allem Begriffe, Theorien und kognitive Strukturen im Allgemeinen viabel bzw. überleben solange sie die Zwecke erfüllen, denen sie dienen; solange sie mehr oder weniger zuverlässig zu dem verhelfen, was angestrebt wird (vgl. von Glasersfeld 1987: 141). Das Kriterium der Nützlichkeit tritt somit an die Stelle einer ontologischen Wahrheit.

Es wird also deutlich, dass es nicht *die* Wirklichkeit unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Beobachter gibt. KERSTEN REICH nennt in diesem Zusammenhang vor allem drei Faktoren, die die Wahrnehmung des Menschen und damit die subjektive Wirklichkeit beeinflussen: die Erfahrung, das individuelle Befinden und die soziale Wahrnehmung. So könnten beispielsweise bisherige Erfahrungen, Erlebnisse und Informationen, an die sich der Beobachter erinnert oder die er nachempfinden kann, die Interpretation von Wahrnehmung entscheidend beeinflussen (vgl. Reich 2010: 21). Und auch das individuelle Befinden, das nach REICH durch Wünsche, Sehnsüchte, Erwartungen oder die eigene körperliche Verfassung bestimmt wird, spiele eine ebenso wichtige Rolle wie Personen aus der näheren Umgebung des Beteiligten; Personen des Umfeldes, beispielsweise einer angehörigen Partei oder auch des privaten Kreises, die die soziale Wahrnehmung bedingen und bestimmte Wahrnehmungen „erzwingen“ würden, da allein diese in das jeweilige Lebenskonzept passten (vgl. a.a.O.: 22).

Spinnt man die soziale Komponente weiter und versucht die unterschiedlichen Wahrheitskonstrukte der Individuen direkt miteinander zu vergleichen, wird deutlich, dass zwar durch Kommunikation über verschiedene Wahrheiten Stimmigkeit erreicht werden kann, sodass keine Widersprüche auftreten, dass jedoch nie perspektivenfrei auf eine Realität geblickt und diese dann neutral wiedergegeben werden kann. Radikalkonstruktivistisch gesehen zeigen sich Beobachter und Beobachtung also immer unmittelbar miteinander verbunden, sodass „die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, [...] unsere Erfindung [ist]“ (Foerster 1985: 40).

### 3.1.2 ZUR UNTERSCHIEDUNG VON KONSTRUKTION, RE- UND DEKONSTRUKTION

In diesem Sinne sehen Konstruktivisten den Menschen vor allem als Konstrukteur, der nicht im Sinne eines abbildenden Subjekts auf der Suche nach Wahrheit ist, einer Wahrheit, die er nicht finden kann, sondern als ein Subjekt, das in der Verständigung und Auseinandersetzung mit anderen diese „Wahrheiten“ (re-, de-) konstruiert. So können beispielsweise KERSTEN REICHS Parameter der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als grundlegende didaktische Operationen verstanden werden, um Konstruktionsprozesse beim Lernenden zu entfalten.

Der Slogan einer konstruktivistischen Didaktik in Bezug auf die Perspektive *Konstruktion* lautet demnach: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“ (Reich 2002: 141) So gehe es einer konstruktivistischen Pädagogik vor allem darum, sowohl die Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht grundsätzlich konstruktivistisch auszurichten, was vor allem in einem Ausprobieren, einem Experimentieren oder Forschen gelinge, um die gewonnenen Erkenntnisse in eigene Konstruktionen zu übertragen sowie eine Verknüpfung mit den eigenen Interessen, Motivationen und Gefühlen herzustellen (vgl. ebd.). Dabei bestimme jeder Mensch „auf der Basis seiner bisherigen lebensgeschichtlich geprägten und dialogisch gelebten Beziehungsgestaltung, was die jeweilige [unterrichtliche] Kommunikation für ihn bedeutet“ (Voß 2005: 45).

Aus der Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik in Bezug auf den Parameter *Rekonstruktion* ergibt sich außerdem, dass sich der Mensch Zeit, Raum und soziale Welt aufgrund seiner Konstruktionen aneignet bzw. diese konstruktiv verarbeitet, sie allerdings nicht neu erfindet. Vielmehr investiere er seine Zeit darin, die Erkenntnisse anderer für sich nachzuentdecken, sodass eigene Erfindungen dadurch relativiert würden, dass es diese bereits gibt (vgl. Reich 2002: 141f.). So wird der Parameter der Rekonstruktion durch den Leitgedanken „wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ geprägt (a.a.O.: 142). Es gilt in diesen Prozessen verstehen zu lernen, was die damaligen oder auch jetzigen Beobachter dazu bewegt haben könnte, ihre Erkenntnisse und Beobachtungen so und nicht anders festzuhalten. Auch bei der Arbeit mit Verfremdungen kann es darum gehen, Situationen oder Gegebenheiten zu hinterfragen, indem aus einem anderen Blickwinkel, aus einer fremden Perspektive auf eine Sache aufmerksam gemacht wird.

So greift die Verfremdung vor allem das Motto der dritten und letzten Perspektive, der *Dekonstruktion* auf: „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen<sup>58</sup> unserer Wirklichkeit!“ (A.a.O.: 143) Bei der Dekonstruktion kommt es ebenso wie beim Verfremden darauf an, mögliche Auslassungen zu thematisieren und andere Blickwinkel einzunehmen, die im Nachentdecken der Erfindungen anderer schnell verloren gehen können. So kann der Dekonstruktivist oder auch der, der mit Verfremdungen arbeitet, für selbstverständlich gehaltene Wirkungsweisen bzw. hergestellte Ordnungen schnell durcheinander bringen.<sup>59</sup> Durch das Hegen von Zweifeln oder das Gewinnen neuer Einblicke kommt es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit alten Sichtweisen. So fordert REICH, dass in einer konstruktivistischen Pädagogik alle zu Dekonstruktivisten werden sollen, „um dann in den Zirkel der Konstruktion und Rekonstruktion zurückzufinden“ (ebd.). Gleiches gilt für das Prinzip des Verfremdens. „Wenn ich als Beobachter etwas in Zweifel ziehe, wenn ich nach Auslassungen frage, Ergänzungen einbringe, den Blickwinkel verschiebe,

---

<sup>58</sup> Der Begriff des Enttarnens darf an dieser Stelle nicht als ein Versuch der absoluten Wahrheitsfindung verstanden werden, sondern als Gelegenheit, durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven andere, ungewohnte Erfahrungen, Erkenntnisse und Ansichten zu erhalten oder auch aufzudecken.

<sup>59</sup> Auch in der Kunst meint das Mittel der Dekonstruktion Aktivitäten, die ein Bild öffnen, zerlegen und wieder verändert zusammenfügen. Es geht ebenfalls darum, sich von dem Vorbild bewusst zu entfernen, was wiederum durch Verfremdungen in Form von Montagen oder Collagen gelingen kann.

den Beobachtungsstandpunkt fundamental wechsele und so andere Sichtweisen gewinne, dann kann ich zugleich sehen und enttarnen.“ (A.a.O.: 143f.) So gilt es nachzufragen, an welchen Stellen Situationen, Erinnerungen oder Gefühle eventuell unvollständig oder gar verzerrt wahrgenommen worden sein könnten, um diese zunächst vertrauten Konstruktionen in ein neues Licht zu stellen und dabei einen Weitblick für bestimmte Aspekte zu erzeugen. Dieser Weitblick kann dem Menschen wiederum dazu verhelfen, aus der gegebenen Situation konstruktive Schlussfolgerungen für sich zu ziehen.

Somit kann festgehalten werden, dass in einer konstruktivistischen Pädagogik die Konstruktion als *die* Basis aller pädagogischen Handlungen betrachtet werden kann, wohingegen sich die Rekonstruktion vor allem als eine Übernahme bereits bestehender Konstruktionen von Anderen versteht. Die Dekonstruktion hingegen und damit auch das Prinzip des Verfremdens, das sich, wie bereits angedeutet, in Ansätzen an Grundzügen einer konstruktivistischen Pädagogik orientiert, besitzen das Potenzial zur kritischen Neuorientierung. Vor diesem Hintergrund bedeutet Konstruktivismus also immer auch die Bewusst- und Transparentmachung eines Konstruktionsvorgangs, wobei die Verfremdung ebenfalls jene Bewusstmachung einer wahrgenommenen Situation oder eines Gedankengangs voraussetzt, um diesen wiederum in seine Elemente zerlegen bzw. dekonstruieren zu können und den ganzen Prozess einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

### 3.1.3 VERFREMDUNG IM SINNE DES KONSTRUKTIVISTISCHEN LERNENS UND LEHRENS

Überträgt man diese Aussagen in die Didaktik, so kann jedes Lernen als ein eigenständiger Konstruktionsvorgang aufgefasst werden. Dabei darf nicht von einer Eins-zu-eins-Übertragung von Wissens-elementen ausgegangen werden, sondern davon, dass die an einem Lernprozess beteiligten Schüler anschließend nicht über dasselbe Wissen und über dasselbe Wissen nicht in der gleichen Weise verfügen (vgl. Klein/ Oettinger 2007: 36f.). Zwar kann nach KLAUS KLEIN und ULRICH OETTINGER beim Vorliegen einer ähnlichen Lernumgebung davon ausgegangen werden, dass ähnliche Konstruktionen das Ergebnis sein werden, ein exaktes Abbild des Unterrichtsgegenstandes aus Sicht des Lehrers bei den Schülern jedoch nicht existieren kann (vgl. ebd.).<sup>60</sup>

So geht LUDWIG DUNCKER beispielsweise davon aus, „dass Lernen kein passives Aufnehmen ist, sondern eine innere Aktivität entfaltet und im Grunde als ein schöpferischer Akt verstanden werden muss: Das, was man vorfindet, wird nicht bloß aufgegriffen und wahrgenommen, sondern untersucht und gedeutet, erkundet und abgetastet, verglichen und bewertet“ (Duncker 2007a: 250). Auch HANS GLÖCKEL macht darauf aufmerksam, dass es nicht darum geht, die Wirklichkeit gewissermaßen auf der Fotoplatte unserer See-

---

<sup>60</sup> In diesem Zusammenhang soll angemerkt werden, dass Kinder heute nicht mehr im ontologischen Sinn als unfertige, sich entwickelnde Wesen gesehen werden, sondern schon im Säuglingsalter als kompetent erachtet werden. So hat sich in der Kindheitsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten das Bild eines aktiven, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden Kindes entwickelt. Das Kind wird in diesem Sinne als Forscher und Konstrukteur gesehen, das bereits den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von Anfang an in sich trage (vgl. Kaiser 2012: 21f.).

le abzubilden, sondern dass es sich um ein aktives Auswählen aus der Fülle von Sinnesindrücken handelt, ein strukturierendes Wahrnehmen, eine „Konstruktion“ der Wirklichkeit (vgl. Glöckel 1996: 288). Dabei besitzt jedes Individuum seine eigenen Regeln, so dass Konstruktionsprozesse weder nachvollzogen noch manipuliert werden können.

Wissen entwickelt sich somit nicht aus einer Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt, bei der das Objekt gewissermaßen in das Subjekt aufgenommen wird, sondern Wissen wird allein vom Subjekt erzeugt. Dabei wird der Erkenntnisprozess oft durch die soziale Komponente (mit)bestimmt, wenn beispielsweise Denkmuster der Vorfahren oder der eigenen Eltern übernommen werden bzw. beim Lehren und Lernen Wahrnehmungen konventionell geregelt werden. Dialoge, die zwischen Lehrern und Schülern stattfinden, könnten dabei der Norm einer Verständigungsgesellschaft unterliegen, die bereits im Vorfeld über Richtigkeit bzw. Wahrheit entschieden hat (vgl. Reich 2002: 82). Auch Schulbücher bieten Kindern meist nur begrenzte, von Experten erstellte, auf abprüfbareren Stoff hin orientierte Inhalte an, sodass die Fülle der Themen oft in einer eher oberflächlichen Erarbeitung abgehandelt wird. Die Überlegung, dass diese Übernahme von Denkmustern bzw. Konventionen jedoch nicht zu allen Zeitpunkten produktiv sein muss, wird oft vernachlässigt. Perspektiven können verengt, Gewohnheiten festgehalten und damit andere kreative Lösungen ausgeschlossen werden. An dieser Stelle setzt wiederum das Prinzip der Verfremdung an, über das es gelingt, Altes neu zu erfinden bzw. die Welt neu und anders zu gestalten. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass Konventionen generell abzuschaffen sind oder nicht auf bereits bestehende Denkmuster und Aussagen zurückgegriffen werden kann. Dennoch sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wann Auslassungen zu „Denkfehlern“ führen können, wann offeneren Dialogformen Raum gewährt werden sollte und wann vergleichende Betrachtungen bzw. unterschiedliche Perspektiven zu einem Sachverhalt herangezogen werden müssen.

Lernen bedeutet damit nach GERHARD DE HAAN und TOBIAS RÜLCKER nicht nur, das aufzunehmen, womit alle anderen mehr oder minder übereinstimmen, sondern auch danach zu suchen, wie man anders und damit auch neu denken könnte, als allgemein anerkannt wird (vgl. De Haan/ Rülcker 2009: 58). Ist der Mensch sich also bewusst, dass er sich lediglich ein Bild von der Welt konstruiert oder auch bastelt, kann er versuchen scheinbar Bekanntes oder auch Vertrautes wieder in ein neues und fremdes Licht zu stellen und damit zu verfremden. Dies verschafft ihm die Möglichkeit einer denkbaren Naivität, wie sie beispielsweise oft im alten Anschauungsunterricht beobachtet werden konnte<sup>61</sup>, entgegenzuwirken. In diesem Sinne können Lernvorgänge also vor allem dann als gelungen bezeichnet werden, wenn sich sowohl Kinder als auch Erwachsene einem Gegenstand angenähert haben bzw. von ihm „wissen“, indem sie Re/De/Konstrukte angefertigt haben. So behauptet REICH, dass vor allem Lücken, Brüche und Risse in den Vorstellungen bzw. Wünschen des Menschen ihn dazu antreiben, Imaginationen und Symbolwelten immer

---

<sup>61</sup> vgl. hierzu Kapitel 1.1.1

neu, immer erweiterter und regekoppelt an die eigene Erfahrung zu (re-/ de-) konstruieren (vgl. Reich 2002: 66f.).

Beim Umgang mit Verfremdungen geht es für den Menschen also vor allem darum, das eigene individuelle Ordnungssystem<sup>62</sup> zu verändern, wenn neu gewonnene Informationen nicht mit dem bisherigen Verständnis einer Sache zusammenpassen. „Dabei erhält das, was wir zuerst kannten, sozusagen ein neues Ambiente; gerade deshalb weil wir vorher damit vertraut waren, sieht es in neuer Nachbarschaft ganz anders aus.“ (Rauschenberger 1996: 83) Diese Fähigkeit gedankliche Ordnungssysteme so zu verändern, dass Altes mit Neuem zusammenpasst und Altes neu wahrgenommen bzw. verfremdet wird, erinnert an PIAGETS Theorie, die das Lernen als aktive Anpassung eines Individuums an seine Umwelt beschreibt. Dabei spricht er von *Assimilation*, wenn die Konfrontation mit einem Phänomen der Umwelt vor allem zu einer Veränderung oder auch Angleichung einer bereits bestehenden kognitiven Struktur führt, von *Akkomodation*, wenn es zur Bildung einer völlig neuen Struktur kommt, da das Phänomen nicht in die alten Strukturen eingeordnet werden kann (vgl. Piaget 1969: 153ff.). So finden beim Lernen im Sinne des Verfremdens vor allem Assimilationsprozesse statt, wenn aufgrund von Störungen Vertrautes fremd gemacht wird, um es schließlich über Umwege wieder vertraut erscheinen zu lassen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Diskrepanz zwischen Bekanntem und Neuem sowohl bei PIAGETS Prozessen als auch beim Verfremden nicht zu groß sein darf<sup>63</sup>, da sonst ein Rückzug aus der Problemsituation die Folge sein könnte.

Diese „Störungen“ können aus konstruktivistischer Perspektive vor allem mit dem Biologen MATURANA und dessen Begriff der Perturbation<sup>64</sup> in Verbindung gebracht werden, mit dem er darauf aufmerksam macht, dass Störungen auch positive Auswirkungen auf Systeme haben können (vgl. Maturana/ Varela 1987: 106ff.). Um diese Störungen zu kompensieren, müssten nach FRITZ SIMON interne Prozesse und Strukturen neu geordnet oder entwickelt werden bzw. mit dem bereits vorhandenen Repertoire an Bewältigungsstrategien und –prozeduren beseitigt werden (vgl. Simon 2006: 78). So könne ein Lernprozess nicht von außen gesteuert oder determiniert, jedoch angeregt und perturbiert werden, sodass letztendlich bei dem Lernenden eigene Gedanken, Assoziationen bzw. Emotionen ausgelöst werden (vgl. Siebert 2001: 194f.).

---

<sup>62</sup> WATZLAWICK beschreibt diesen Ordnungsprozess, den wir vornehmen, als „Interpunktion von Wirklichkeit“ (Watzlawick 2001: 72). So geht er davon aus, dass der Mensch, sobald er wahrnimmt, beginnt, der Welt automatisch eine Ordnung durch Sinnzusammenhänge und Bewertungen zuzuschreiben sowie Erklärungen und Ursachen für Wahrnehmungen zu finden. Täte er dies nicht, wäre das Leben regellos und chaotisch. Ist nach WATZLAWICK jedoch erst einmal eine Ordnung der Wirklichkeit akzeptiert, werden Wahrnehmungen, die nicht in diese Ordnung passen, oft ausgeklammert, umgedeutet oder gar nicht erst wahrgenommen (vgl. a.a.O.: 138f.). Deshalb ist es umso wichtiger einen Schritt aus der jeweiligen Situation zurückzutreten und die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, um sie neu für sich zu entdecken.

<sup>63</sup> PIAGET spricht in diesem Zusammenhang von „dosierten Diskrepanzerlebnissen“ (vgl. Kestler 2015: 120).

<sup>64</sup> Der Begriff „Perturbation“ stammt vom lateinischen Verb „perturbare“, was soviel wie „stören“ oder „beunruhigen“ bedeutet.



So kann und soll es beim Umgang mit Verfremdungen nicht darum gehen, das gesamte Universum zu erschließen, sondern einzelne Bedeutungszusammenhänge zu klären. Vor allem durch Perturbationen in Form von Irritationen soll Altes neu überdacht werden, um anschließend zu einer neuen Sicht auf die Dinge zu gelangen. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll daher auch nicht mehr versucht werden, den Kindern die Welt ausschließlich oder exakt so zu präsentieren, wie sie ist, sondern so, wie sie im Spiegel unterschiedlicher Konstruktionen erscheint.

## 3.2 BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG

Vor dem Hintergrund, dass Lernprozesse also vor allem aufgrund der Anfertigung von De/Re/Konstrukten stattfinden bzw. gelingen können, sollen an dieser Stelle konkrete Bildungsanlässe formuliert werden, die sich aus einer solchen Form des Lernens und damit durch die Arbeit mit Verfremdungen hervorbringen lassen. Doch obwohl kein Kernbegriff des Pädagogischen so omnipräsent ist wie der Bildungsbegriff, ist er zugleich so interpretationsoffen, dass er nur schwer in andere Sprachen übersetzt und präzise gefasst werden kann. So kann Bildung nicht nur als Prozess bzw. Entwicklung, sondern auch als Produkt bzw. Ergebnis betrachtet werden; sie dient der Befähigung anderer Menschen, ermöglicht aber auch zugleich die Selbstbefähigung des Einzelnen. In diesem Sinne soll nun der Versuch einer Kompilation des Bildungsgedankens unternommen werden, bei der es die verschiedenen Bedeutungsebenen des Bildungsbegriffs zu diskutieren gilt, bevor aufgezeigt werden kann, welche Bildungschancen sich hinter besagtem Prinzip verbergen.

### 3.2.1 DER BILDUNGSBEGRIFF UND DESSEN GEGENSÄTZLICHE BESTIMMUNGEN

Obwohl der Begriff *Bildung* aufgrund seiner zahlreichen, möglichen Bedeutungen und Inhalte oft als „god-term“ (Lederer 2011: 11) terminologisiert wird, als ein Begriff, der weitgehend positiv besetzt ist, kann er nur schwer konkret beschrieben, definiert und reflektiert werden. Dies kann darin begründet liegen, dass der Bildungsbegriff sowohl im historischen Verlauf als auch in aktuellen Diskussionen in vielerlei Verwendungsweisen vorliegt und vor allem als Bestandteil von Komposita, wie beispielsweise Bildungsplanung, Bildungssystem, Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsgutschein, Bildungskredit oder Bildungsurlaub gebraucht, oft aber auch „missbraucht“ wird.

So wird Bildung häufig mit Wissen oder genauer gesagt, „mit einem konkreten Bescheidwissen über ausgewählte Dinge“ (Precht 2013: 25) und dem Erlangen von Bildungszertifikaten gleichgesetzt. Dieses Verständnis muss jedoch kritisch beäugt werden, denn entgegen verbreiteten Missverständnissen geht es Bildung im bildungstheoretischen Verständnis nicht bzw. nicht ausschließlich um den Erwerb von standardisierten Wissensinhalten und Zertifikaten, nicht um einen festen Kanon von Kenntnissen und Kompetenzen

(vgl. Maaser/ Walther 2011: XIII) und kann auch nicht wie RICHARD DAVID PRECHT es formuliert als „eine Art innere Bibliothek mit Schnellzugriff“ (Precht 2013: 25) angesehen werden, sondern beschreibt einen besonderen Modus der Aneignung von Informationen in einer interessierten Auseinandersetzung mit der Welt. „Eine wohlverstandene Bildung, so könnte man folgern, ist nicht etwas, was man hat, sondern etwas, das man praktiziert.“ (A.a.O.: 30)

So spricht JOCHEN KRAUTZ in diesem Zusammenhang von Wissen als einer notwendigen Voraussetzung von Bildung. Für ihn gilt der Mensch, der kein Wissen besitzt als nicht gebildet (vgl. Krautz 2011: 17). Dabei könne jedoch nur jenes Wissen bildend wirken, „für das man sich begeistert, das einem etwas bedeutet, über das man nachdenkt, das man kritisch befragt, über das man streitet, das man immer wieder im Geiste hin und her wendet“ (ebd.). Bildung sei damit „personalisiertes Wissen“ (ebd.). Auch nach MARTIN WAGENSCHNIEDER trägt Üben nur dann „zur Bildung des Geistes bei, wenn vorher der Lernende in Ruhe und aus seiner menschlichen Mitte heraus mit der Sache *Fühlung* genommen hat und mit ihr vertraut geworden ist, dass sie ihn herausfordert“ (Wagenschein 1965: 7, Herv. i.O.). In diesem Sinne bedeutet Bildung also in erster Linie, „sehr viele verschiedene Dinge produktiv miteinander verbinden zu können und damit vielfältige eigene Gedanken zu entwickeln. Der Gebildete prägt einen Stil des Denkens aus und verleiht dem Wissen vielfältige Abstufungen und Schattierungen.“ (Precht 2013: 47) So bedeutet für PETER BIERI sich bilden nicht, alles zu wissen und alles zu verstehen, was es zu wissen und zu verstehen gibt, denn „sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen“ (Bieri 2005: 1). Es gehe vielmehr darum, „sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man [...] mehr lernen könnte. Bildung ist also ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen.“ (Ebd.)

Damit gilt es im weiteren Verlauf bereits bestehende Bildungsdefinitionen aufzugreifen, die weitere, den Bildungsbegriff charakterisierende Aspekte offenbaren und dazu beitragen, diesen näher zu beschreiben. Da jedoch eine ausführliche Gegenüberstellung aller relevanten Definitionsversuche an dieser Stelle zu weit führen würde, sollen lediglich bestimmte Gegensatzpaare, die in diversen Erklärungsansätzen bedeutender Pädagogen und Geisteswissenschaftler immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise Anklang finden, herausgearbeitet werden.

### 3.2.1.1 FREMDBILDUNG VS. SELBSTBILDUNG

Bereits ECKHART VON HOCHHEIM (1260-1328), auch bekannt als Meister Eckhart, verwendete den Bildungsbegriff, den er vor allem auf Gott bezogen und als Prozess zur Ebenbildlichkeitwerdung Gottes verstanden und genutzt hat. Das Individuum habe demnach keinen Einfluss auf dessen Bildung, da es durch Gott und nach dem Abbild Gottes gebil-

det wird. In diesem Fall heißt Bildung also noch Bildwerdung, da sie an den Menschen herangetragen wird und Selbstbildung ausgeschlossen erscheint.

JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670) hingegen, der im Hinblick auf die Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges eine gewaltfreie Erziehung, in der alle Menschen alles lernen dürfen fordert, verwendet erstmals den lateinischen Begriff „eruditus“ (gebildet, aufgeklärt), der sich auf den Begriff der „Rohheit“ zurückführen lässt, aus der der Mensch etwa durch Sorgfalt beim Denken und Sprechen herausgeführt werden soll. So erachtet er Bildung neben Sittlichkeit und Gottesfurcht als einen Grundsatz, den Erziehung umfassen muss. Die Natur Sorge dabei immer zuerst für den Stoff, danach für die Form und anschließend für die passenden Worte, denn die Dinge selbst stellen für ihn den Kern, deren Bezeichnung nur die zufällige, umhüllende Form dar (vgl. Reble 1999: 118). Damit müsse Unterricht stets von der Erfahrung des Kindes, von dem anschaulichen Erfassen des Dinges selbst oder zumindest dessen Bildes ausgehen, um bildend zu wirken (vgl. ebd.).

Erst im 18. Jahrhundert, im Hinblick auf IMMANUEL KANT (1724-1804) oder auch WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835), erhält der Bildungsbegriff die neue Dimension des Sichselber-bildens. Der aufgeklärte Mensch wird demnach nicht mehr nach dem Abbild Gottes gebildet, sondern erhält die Möglichkeit, sich selbst zu bilden und auch zu verwirklichen. So definiert KANT den Begriff der Aufklärung als den

„Ausgang der Menschen aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes [sic] liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.“ (Kant 1784: 481)

Der Ausspruch des Dichters HORAZ „Sapere aude!“, den er mit den Worten „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ übersetzt, unterstützen diese Aussage (ebd.). So wird der Versuch formuliert, vom eigenen Verstand, ohne die Bevormundung oder Beeinflussung anderer, bewusst Gebrauch zu machen. Das bislang einfach Hingenommene wird durchschaut und als prinzipiell veränderbar wahrgenommen. In diesem Sinne beschreibt KANT Bildung als Notwendigkeit für einen frei handelnden Menschen.

Auch WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835) trägt wichtige Gedanken zur Klärung des Bildungsbegriffs bei und versteht unter Bildung die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen (vgl. Hentig 1996: 38). Dabei wird Bildung als ein aktiver Prozess beschrieben, der eine umfassende Entwicklung im Sinne einer ausgewogenen Bildung aller Kräfte beinhaltet. So sei der wahre Zweck des Menschen „die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1960: 64). Indem er betont, dass Bildung der *wahre Zweck* ist, geht er davon aus, dass der Mensch auch anderen Zwecken (ökonomischen, politischen oder dem ei-

genen Glück) folgt, die dem Gedanken der Bildung jedoch nachgeordnet werden müssen. Der Begriff der *Kräfte* bezieht sich hingegen auf „die Vermögen zu erkennen, zu handeln und zu urteilen, aber auch darauf, Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten“ (Dörpinghaus/ Poenitsch/ Wigger 2012: 69). In diesem Sinne schreibt er weiter, „dass [...] der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist“ (Humboldt 1841: 292). So gibt es nach HUMBOLDT keinen Menschen, der sich nicht bildet. Vor allem das Hineinwirken in die Welt, die kritische Auseinandersetzung mit dieser, aber auch die eigenen erbrachten Leistungen werden vorrangig als Mittel der Selbstformung, der Persönlichkeitsentwicklung und damit der Selbstbildung gesehen. Bekräftigt werden diese Aussagen von CLEMENS MENZE, der mit Blick auf HUMBOLDTS Bildungstheorie, ebenfalls von Bildung als dem höchsten Zweck des menschlichen Lebens ausgeht, wobei diese Bildung für ihn kein Machen und Herstellen nach einem von anderen geschriebenen Plan darstellt, „sondern [...] nur Bildung [ist], insofern sie Selbstbildung ist“ (Menze 1980: 9).

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), auf den auch schon zu Beginn dieser Arbeit im Hinblick auf das Konzept des Anschauungsunterrichts Bezug genommen wurde, unterstützt ebenfalls den Gedanken der Selbstbildung und sieht den Menschen demnach „als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner Selbst“ (Böhm 2000: 414f.). Er betont vor allem die allseitige formale Bildung via Anschauung und Selbsttätigkeit durch die Anwendung und Übung aller Kräfte. So kann seines Erachtens eine allgemeine Menschenbildung nur gelingen, wenn diese Kopf, Herz und Hand und damit Wissen, Wollen und Können umfasst.

In gleicher Weise betont auch MARIA MONTESSORI (1870-1952) die Selbsttätigkeit und Selbstbildung, jedoch vor allem im Kleinkindalter. Ihres Erachtens muss der selbstbestimmte Umgang mit Dingen, durch den das Kind seine Sinne schult und Ordnungen erkennt, zu dessen vollständiger Entfaltung vorausgesetzt werden. Jedes Kind habe einen „Bauplan der Seele“ in sich, sodass die Umwelt ihm im Grunde lediglich Material liefern müsse, um sich eigenständig zum Menschen emporzuarbeiten (vgl. Reble 1999: 299).

Auch in aktuelleren Diskussionen sprechen sich angesehene Pädagogen wie HARTMUT VON HENTIG oder PETER BIERI für das Sich-selbst-bilden aus. HARTMUT VON HENTIG bringt dies beispielsweise in seinem Essay „*Bildung*“ durch Aussagen wie „Bilden ist sich bilden“ (von Hentig 2009: 37) oder „Der Gebildete nimmt seine Bildung selbst in die Hand.“ (a.a.O: 95) auf den Punkt. Auch PETER BIERI beschreibt Bildung als etwas

„das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. [...] Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden - wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2005: 1)

So meint Bildung in erster Linie sich selbst zu bilden, einen Prozess, der niemandem konkret abgenommen werden kann. Dass jedoch auch der Aspekt der Fremdbildung durch Dritte und damit die institutionelle Dimension von Bildung nicht außer Acht gelassen werden darf, zeigt der nächste Abschnitt.

### 3.2.1.2 BILDUNG VS. SCHULBILDUNG

Berücksichtigt man den hohen Stellenwert von Selbstbildung in den humanistischen aber auch in aktuellen Konzepten, so spricht ERICH WEBER von „Fehldeutungen der Bildungs-idee“ (Weber 1999: 395), die sich vor allem ab der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt hätten, wenn es um die Institution Schule als Bildungsanstalt geht. So könne Bildung keineswegs mit Schulbildung gleichgesetzt werden, da sie durch Verschulung verdorben würde, „d.h. die *reflexive* Selbstbildung personaler Subjekte wird im Schulwesen zur *transitiven* Bildung der Schüler“ (Weber 1999: 397, Herv.i.O.). Dabei würden allen Schülern einer Klasse die gleichen Stoffpensen in gleicher Geschwindigkeit verbal und rezeptiv als überprüfbares Wissen vermittelt, welches sie sich anzueignen hätten (vgl. a.a.O.: 398). Auf diese Weise könne allgemeine Bildung nicht stattfinden und auch „nicht länger als Menschenrecht begriffen [werden], sondern kennzeichnet ein Aggregat von Kenntnissen, das beherrscht werden muss, wenn man zu den Gebildeten gezählt werden soll“ (Menze 1983: 352f.).

Bereits PESTALOZZI kritisiert Schule als einen Ort der künstlichen Bildung.

„Diese künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur verdrängt, bildet den Menschen zu künstlichem Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt. Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur, in dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.“ (Pestalozzi 1946: 4)

Er zeigt auf, dass Schule ein Ort sei, der

„bloß unverwertbares Vielwissen erzeugt, [der] leere Worthülsen statt Realkenntnisse vermittelt, [der] jede Einzelercheinung in starre Systeme presst und sie dadurch aus ihrem natürlichen Zusammenhang herausreißt, diese Schule führt den Menschen weg vom Weg der Natur und verkünstelt ihn. Was dem Menschen zum Wohle gereicht, ist eine natürliche Entwicklung seiner Möglichkeiten, er vervollkommnet sich in der Erhaltung und Entfaltung seiner Lebenssubstanz und nicht durch schulisches Lernen“ (Brühlmeier 2002: 121).

So steht auch für HUMBOLDT fest, dass Bildung zwar durch äußere Veranstaltungen veranlasst, jedoch nie hervorgebracht werden kann (vgl. Maaser/ Walther 2011: XIII). Er sieht das Ziel von Unterricht vor allem im eigenständigen Lernen, sodass Unterricht erst abgeschlossen sei, wenn Schüler und Schülerinnen es verstehen, sich selbst bestimmte Dinge anzueignen bzw. zu erarbeiten (vgl. Dörpinghaus/ Poenitsch/ Wigger 2012: 77). In diesem

Sinne entwickelte etwa hundert Jahre später auch MARIA MONTESSORI Gegenstände, das Montessori-Material, das der Pädagoge den Kindern zur Verfügung stellen sollte, um eine vorbereitete Lernumgebung zu schaffen, in der das Kind eigenständig Dinge erarbeiten kann. Dabei nehmen vor allem die Aspekte der Selbstständigkeit, der freien Konzentration und der Selbstkontrolle einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Reble 1999: 300). Diese vorbereitete Lernumgebung, die auch die Sinne schulen und auf weiteres schulisches Lernen vorbereiten soll, ver helfe dem Lehrer außerdem dazu, hinter dem Lernmaterial zurückzutreten und zum Beobachter und individuellen Berater des Kindes zu werden (vgl. ebd.).

Auch heute weist beispielsweise HARTMUT VON HENTIG noch darauf hin, dass Bildung Veränderungen unterliegt, wenn sie an eine Institution übertragen wird (vgl. von Hentig 2009: 45). So standardisiere Schule nicht nur, sondern mache auch aus einem Prozess ein Ziel, aus etwas Subjektivem etwas Objektives und statt der Bewältigung von individuellem Unwissen entstehe ein allgemeines, in getrennten Schulfächern bereitliegendes Gut (vgl. a.a.O.: 46). Dabei geht er in seinen Ausführungen so weit, Schule – sofern sie nicht pädagogisch wird und Bildung neu denkt – nicht mehr als Schule zu betiteln, sondern als sozialpädagogisches Heim einerseits und als eine berufsvorbereitende Anstalt andererseits (vgl. a.a.O.: 56). Auch wenn ihm keines der gewohnten Schulfächer untauglich und überflüssig erscheint, müsse man diese vor ihrer eigenen Systematik und Abgeschlossenheit, ihrem meist vom Ergebnis her begründeten Aufbau oder auch ihrem Anspruch auf Vollständigkeit retten (vgl. a.a.O.: 182). Demnach habe jedes Fach für sich zu prüfen, ob und auf welche Weise der Inhalt zur Stärkung eines jungen Menschen beiträgt (vgl. a.a.O.: 183). Damit wehrt er sich strikt gegen ein Verständnis demzufolge Schulfächer behandelt werden, „als seien sie die Bildung selbst“ (a.a.O.: 181) und erachtet sie lediglich als Ressource, als Übungsfeld, als eine von vielen Ordnungsmöglichkeiten.

So zeigt sich, dass die institutionelle Dimension des Bildungsbegriffs, in der Bildung als das Ergebnis bildender Institutionen und Personen bestimmt wird, in Widerspruch zu dem „eigentlichen“ Bildungsbegriff gesehen werden kann. Auch wenn der Aspekt der Fremdbestimmung aufgrund der heutigen Schulstrukturen im Vordergrund steht und der Gedanke der Selbstbildung stark vernachlässigt zu werden scheint, sollte Bildung „letztlich immer (reflexive) Selbstbildung sein, die durch (transitive) Fremdbildung herauszufordern und zu fördern ist“ (Weber 1999: 440). So ist „Bildung [...] nicht nur eine Angelegenheit von Schulen und lässt sich durch bestimmte Schullaufbahnen und –abschlüsse nicht garantieren. Sie ist in allen geordneten Erfahrungsfeldern und kultivierten Lebensformen möglich bzw. zu ermöglichen.“ (Ebd.) Damit sollte nach LUTZ KOCH die Hauptaufgabe des Lehrers nicht primär die Formung des Individuums darstellen, sondern vielmehr in der Anleitung zur Selbstbildung und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien bestehen (vgl. Koch 1999: 78). Darüber hinaus könne der Pädagoge darauf hinarbeiten, „dass durch die von ih[m] angestrebten Qualifikationen hindurch und über sie hinaus Bildung zustande kommt“ (Meueler 2009: 146).

In diesem Zusammenhang dürfe jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass Schule es grundsätzlich mit lernwilligen Schülern und Jugendlichen zu tun hat, was die Grundbedingung für die Konstitution von erfolgreichen Bildungsprozessen darstellt (vgl. Duncker 2008a: 14). So muss sich Schule als Ort von Bildungsprozessen vor allem bei bildungsverweigerndem Verhalten seitens des Schülers, das sich durch Schulunlust oder Schulschwänzen offenbaren kann, eingestehen, dass auf diese Weise keine gelungenen Bildungsprozesse zustande kommen können. Damit bedarf Bildung grundsätzlich der Mitwirkung durch die Schüler, die sich am Wechselspiel von Angebot und Nachfrage aktiv einbringen müssen.

Dies erinnert wiederum an HUMBOLDT, der Lern- und Bildungsprozesse als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung bzw. als eine Hin- und Her-Bewegung beschreibt. Auch kann HUMBOLDTS Freiheitsgedanke an dieser Stelle aufgenommen werden, denn neben der Mannigfaltigkeit an Situationen und Sozialität, das heißt der Verbindung des Einzelnen zu anderen Menschen, betont er vor allem den Aspekt der menschlichen Freiheit; „Freiheit [als] erste und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 1792/1960: 64). „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd“ (a.a.O.: 77). Gemeint ist eine Freiheit, die über die Annahme oder Ablehnung eines Lernangebotes mitentscheidet und damit bestenfalls jene Selbstbildungsprozesse initiiert, die *das* Element von Bildung ausmachen. „Bildendes Lernen braucht also Selbsttätigkeit als innere Haltung.“ (Krautz 2011: 18)

So bezeichnen auch BERNHARD SCHWENK und ERHARD MEUELER Bildung als etwas, „das sich zwar anregen und unterstützen lässt, das aber letztlich spontanes Geschehnis jeder einzelnen Menschenseele bleibt“ (Schwenk 2006: 216) und „sich vor allem aus den Widersprüchen der tagtäglich zu lösenden Lebensaufgaben in Beruf, Familie, Freizeit und politischer Öffentlichkeit“ (Meueler 2009: 148) entwickelt.

Damit ist das unauflösliche Spannungsfeld von Schule und Bildung angesprochen, wobei nicht nur HARTMUT VON HENTIG betont, dass Schulbildung Lebensbildung nicht ersetzen kann (vgl. von Hentig 2009: 47). Zwar verfolgt Schule die Intention, Bildung zu ermöglichen, kann jedoch letztlich nur darauf hoffen, die angestrebten Ziele zu erreichen; denn Bildung ist und bleibt im Wesentlichen Selbstbildung, die in der lebenslangen Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und dessen Umwelt zustande kommt.

### 3.2.1.3 BILDUNG ALS PRODUKT VS. BILDUNG ALS PROZESS

So offenbart der Aspekt der lebenslangen Auseinandersetzung und der daran anschließenden Frage nach der tendenziellen Unabschließbarkeit von Bildung ein weiteres und letztes Spannungsfeld<sup>65</sup>, das in dieser Arbeit aufgeführt werden soll.

<sup>65</sup> Um den Bildungsbegriff vollends aufzuschlüsseln bzw. ihn in seiner ganzen Komplexität aufzuzeigen, könnten an dieser Stelle noch zahlreiche Spannungsfelder hervorgehoben werden. Da die dargestellten

Vor allem HUMBOLDTS Gedanke von der höchsten und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen kann an dieser Stelle wieder aufgenommen und als unab-schließbare Aufgabe verstanden werden. Diese Aufgabe beziehe sich insbesondere auf die Entwicklung individueller Urteilskraft und Handlungskompetenz in allen Bereichen menschlicher Praxis (vgl. Benner 1995: 52). Für CLEMENS MENZE hingegen liegt das Problem der Unabschließbarkeit vor allem in der komplexen Natur des Menschen selbst begründet. Demnach ist Bildung „nicht etwas dem Menschen Äußerliches, einmal Erreichtes und dann Abgeschlossenes, sondern der Grund für die Möglichkeit eines sich nicht in Funktionen erschöpfenden menschlichen Daseins selbst und also so unausschöpfbar wie das Leben selbst“ (Menze 1983: 356). REBECCA HORLACHER ergänzt diese Aussagen auf ihre Weise, in dem sie Bildung als *das* Ziel eines gelungenen Lebens bestimmt, wobei sie MENZE zustimmt, dass sich der Prozess des Sich-bildens im Verlauf eines gelingenden Lebens immer mehr vervollkommnet (vgl. Horlacher 2011: 8). Damit meint Bildung im Sinne der allgemeinen Bildung weder „Alles, was man wissen muss“, wie der Titel des Bestsellers von DIETRICH SCHWANITZ lautet, noch eine bestimmte Art von „Vielwisserei“ (Wagenschein 1965: 6), noch einen bestimmten allgemein bildenden Fächerkanon, sondern die Ausstattung des Menschen mit Wissen und Können, mit Einstellungen und Verhaltenseigenschaften, die für die Orientierung, das Überleben und die Gestaltung der Welt notwendig sind. „Die Vollendung der Bildung, die Gebildetheit des Gebildeten, besteht in Wahrheit darin, dass einer nicht fertig und angekommen ist, sondern offenbleibt für neue Erfahrung und Selbsterfahrung.“ (Buck 1981: 35) So sind sich zahlreiche Autoren einig, dass Bildung nicht ausschließlich im Kindes- und Jugendalter stattfindet, sondern eine „lebenslange Aufgabe“ (Weber 1999: 440), ein „unabschließbares Prozessgeschehen“ darstellt, das in der frühen Kindheit beginne und bis zum Tod fortduere (vgl. Meueler 2009: 149).

Somit macht bereits diese Gegenüberstellung der verschiedenen Bildungskonzeptionen deutlich, über wie viele Bedeutungen und Dimensionen der Bildungsbegriff unter Berücksichtigung seiner geschichtlichen Wandlungen verfügen kann. Sie zeigt, dass auch bei ausführlicherer Betrachtungs- und Darstellungsweise das Scheitern des Versuchs, eine für den weiteren Verlauf verbindliche Definitionsvorlage zu erzeugen, vorprogrammiert ist. Auch die Aussage MENZES, dass Bildung so unausschöpfbar wie das Leben selbst ist (vgl. Menze 1983: 356), unterstützt den Gedanken, dass es unmöglich erscheint, eine fertige, allumfassende, allseits geteilte Bildungsdefinition dem Prinzip des Verfremdens zugrunde zu legen. So können lediglich einzelne Aspekte herausgegriffen werden, die Teil eines Bildungsanspruches sein können. Diese werden durch das Prinzip der Verfremdung eingelöst und können somit ein breites Spektrum möglicher Zielhorizonte abdecken. Kein einzelnes didaktisches Prinzip kann ausreichen, um den Bildungsauftrag der Schulen in seiner vollen Größe zu erfüllen. Es kann jedoch mit wesentlichen Aspekten dazu beitra-

---

Dialektiken jedoch lediglich als Einstieg bzw. Hinführung zu verstehen sind, um das Prinzip der Verfremdung bildungstheoretisch einzuordnen, soll diese Auswahl genügen.



gen, Dinge aus neuen Perspektiven wahrzunehmen, diese (gegebenenfalls) stärker zu reflektieren und damit den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten bzw. ein erweitertes Verständnis von Welt zu erzeugen und zu erhalten.

### 3.2.2 BILDUNG UND VERFREMDUNG

Nachdem nun herausgestellt werden konnte, dass aufgrund der vielen semantischen Konnotationen, die mit dem Bildungsbegriff einhergehen, keine exakte allumfassende Definition herausgearbeitet werden kann und man sich einig ist, dass Bildung im Grunde immer nur Selbstbildung sein kann, die durch Fremdbildung herausgefordert und gefördert werden sollte, indem die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen geschaffen bzw. die dazu notwendigen Materialien bereitgestellt werden, bleibt festzuhalten, dass das Prinzip der Verfremdung am Bildungsprozess des Einzelnen teilhaben kann, auch wenn es diesen nicht vollständig aus eigener Kraft leiten und bestimmen kann. Doch wie bereits angeklungen ist, stößt an dieser Stelle nicht nur das Prinzip der Verfremdung an seine Grenzen. Kein didaktisches Prinzip, kein noch so durchgeplantes Unterrichtskonzept kann den Vorgang des Sich-bildens „erzwingen“ oder bewusst herbeiführen, sondern lediglich zum Wachstum diverser Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse oder auch Einstellungen beitragen. So soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie und wann das Prinzip des Verfremdens bestimmten Anforderungen gerecht werden kann.

Versteht man dabei Bildung allgemein als ein reflektiertes Denken und ein darauf aufbauendes Handeln, lässt sich das Lernen im Sinne des Verfremdens konkret mit dem Bildungsbegriff in Verbindung bringen. Denn Bildung bedeutet mehr als die einfache Informationsaufnahme und das Verarbeiten von Wissen. Sich bilden heißt immer auch:

- Dinge mit einem gewissen Abstand zu betrachten,
- Sachverhalte in einem neuen Licht wahrzunehmen und
- den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten.

#### 3.2.2.1 DISTANZ DURCH VERFREMDUNG

So beschreibt bereits LUDWIG DUNCKER das Vorhandensein einer gewissen Distanz zur Alltagserfahrung eines Individuums als Notwendigkeit für erfolgreiches Lernen. Nur auf diese Weise könne Lernen überhaupt stattfinden und der Lernende aus seinen Verstrickungen und Befangenheiten des Alltags herausgelöst werden (vgl. Duncker 2007a: 234).

Auch GOTTHILF HILLER und KLAUS GIEL bringen Lernen mit Distanz in Verbindung und betrachten Unterricht als eine Art Bühne des Nachdenkens und der spielerischen Erprobung unterschiedlicher Sichtweisen von Wirklichkeit.<sup>66</sup> Das Ziel ihrer entwickelten Unterrichtsarrangements besteht darin, die für die Gesellschaft typischen Handlungsfelder zu

---

<sup>66</sup> vgl. hierzu Kapitel 3.3.1

rekonstruieren und modellhaft nachzuzeichnen (vgl. Giel/ Hiller/ Krämer 1974: 14). Diese unterrichtlich erzeugten Rekonstruktionen bilden dabei die Wirklichkeit nicht ab, sondern versuchen vielmehr diese verständlich zu machen (vgl. ebd.). Auch das Prinzip des Verfremdens hat das Ziel, das als bekannt Erscheinende und Wahrgenommene durch den Prozess des bewussten Distanzierens verständlich zu machen. Es gehe darum, sich auf die Welt einzulassen, „ohne von ihr vollständig eingenommen zu werden“ (Duncker 1996b: 129).

Ebenso ist HANS-GEORG GADAMER davon überzeugt, dass gebildet sein bedeutet, „sich selbst und seine privaten Zwecke mit Abstand ansehen“ (Gadamer 1960: 14) zu können. Dies bedeute wiederum, sie so anzusehen, wie andere sie sehen würden (vgl. ebd.). Damit kann das Prinzip der Erfahrung nicht ausreichen, die subjektive Sicht der Dinge hinter sich zu lassen, sondern fordert Relativierungen, die das Individuum handlungsfähig werden lassen. So gelingt es durch den Vorgang des bewussten Distanzierens, der direkt in den Aspekt der Mehrperspektivität mündet und durch das Prinzip des Verfremdens hervorgebracht werden kann, einer bereits bekannt erscheinenden Sache neue Bedeutungen zuzuschreiben bzw. andere Sicht-, Verstehens- und Vorgehensweisen probeweise durchzuspielen.

### 3.2.2.2 PERSPEKTIVITÄT DURCH VERFREMDUNG

Vor allem dem Aspekt der (Mehr-)Perspektivität kann im Sinne des Verfremdens eine enorme Bedeutung zugeschrieben werden. So lebt das Prinzip des Verfremdens davon, Gegenstände von den verschiedenen Seiten her auszuleuchten bzw. Dinge in einen neuen Kontext zu setzen und damit gegebenenfalls zu irritieren. Bei dem Spiel mit unterschiedlichen Perspektiven wird nach LUDWIG DUNCKER der Wahrheitsanspruch einer einzelnen Perspektive also bewusst relativiert, in dem sich ausgewählte unterschiedliche Perspektiven wechselseitig korrigieren oder auch ergänzen (vgl. Duncker 2007a: 235). Auch wenn es Unterricht darum geht, Wahrheiten zu finden und diese auszusprechen, muss Raum geschaffen werden, um bewusst Irritationen und Fragestellungen hervorzurufen, die wiederum ein neues Bild von bereits Bekanntem ermöglichen. „Im Wechsel des Fixierens und Verflüssigens der Wahrheitsfrage kann die Didaktik deshalb einen wesentlichen Beitrag zur Einlösung des Bildungsauftrages leisten.“ (A.a.O.: 248)

So würde das Denken nicht nur eine neue Beweglichkeit im Hin und Her der einzelnen Perspektiven erhalten, sondern dieses Hin und Her ermögliche auch die Hervorbringung neuen Wissens, die Möglichkeit der Kritik und damit auch die Steigerung des Vorstellungsvermögens und der Urteilskraft (vgl. Duncker 1996a: 23). Bereits WILHELM VON HUMBOLDT spricht Bildungs- und Lernprozessen die Struktur einer Bewegung des Hin und Her zu, wobei sich nur in diesem Spielraum der Wechselwirkungen Bildung vollziehe (vgl. Dörpinghaus/ Poenitsch/ Wigger 2012: 70). Dies wiederum könne zur Anregung diverser Kräfte eines Menschen beitragen und diesem zu Individualität und Persönlichkeit verhel-

fen (vgl. ebd.). So kann auch das Verfremden einen Beitrag dazu leisten, durch reflektiertes Wahrnehmen von bereits Bekanntem neues Wissen hervorzubringen bzw. eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt und damit Bildungsprozesse anzuregen. Vor allem Fremdes, wieder Fremdgewordenes oder auch Widerständiges und Irritierendes können eine solche Wechselwirkung erzielen.

Damit läuft es beim Spiel mit unterschiedlichen Perspektiven immer wieder darauf hinaus, subjektive Erfahrungswelten ein Stück weit auszublenden und in HORST RUMPFS (1986) Worten „mit fremdem Blick“ Distanz und Nachdenklichkeit zu erzeugen. Auch er spricht der Verfremdung eine entscheidende Rolle zu, denn sie biete die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler zu bewusstem Sehen gelangen, wodurch Sachverhalte in ihrer Eigenart in den Blick geraten und das Denken herausfordern (vgl. Velthaus 2002: 177). Dabei ist es für RUMPF der Reiz des Unbekannten, des „unaufgelösten Restes“, der die Neugier des Kindes erregt (vgl. ebd.). So beschreibt er auch den Reiz der Verfremdung darin, dass das Wohlbekannte auf einmal nicht restlos aufgeht und dadurch erst reizvoll erscheint (vgl. ebd.). Es solle die Möglichkeit entstehen, „ein stellungnehmendes Hin und Her zwischen [den Phänomenen] und dem Betrachter“ (a.a.O.: 178) zu erzeugen.

In diesem Sinne kann erst durch das Einnehmen einer anderen Perspektive, durch einen ungewohnten Blick die Wahrnehmung geschärft und das Vertraute in seiner Andersartigkeit wahrgenommen bzw. im Sinne VIKTOR ŠKLOVSKIJS (1994) entautomatisiert werden. Somit gehe es der Kunst und insbesondere der Verfremdung darum, durch bewusst eingesetzte Mittel den Tendenzen der Automatisierung Paroli zu bieten (vgl. Rumpf 1987: 158). Vor allem ŠKLOVSKIJ erachtet die Verfremdung, die für ihn einen existentiellen Charakter besitzt, als Notwendigkeit des Lebens, da sonst das eigentliche Leben abhandenkomme (vgl. Rumpf 1987: 159). So ist es nicht nur TOLSTOJS Art zu schreiben, sondern auch das Verfremden, „[das] Aufmerksamkeit für das in der Normalität verpuppte und unkenntlich Gewordene [schafft]“ (a.a.O.: 164).

Diesen Wechsel der Perspektive, die Einsicht seine eigene Lebenswelt in seiner Andersartigkeit wahrzunehmen, beschreibt HELMUT PLESSNER als ein „Sehen mit anderen Augen“ oder auch als „Wiederbegegnung mit erfrischten Sinnen“ (Plessner 1927/1982: 169). Dabei zeigt PLESSNERS Darstellung wie eng der Aspekt der Perspektivität mit der bewussten Herbeiführung von Distanz verknüpft ist. So muss das Individuum eine neue Perspektive einnehmen bzw. „der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können“ (ebd.). Damit knüpft er ebenfalls an ŠKLOVSKIJ an, wenn er das Gehen eines vertrauten Weges in direkten Einklang mit einer stark herabgesetzten Wahrnehmung bringt, die dafür sorgt, den eigentlichen Blick für die Merkwürdigkeiten und Schönheiten der Umwelt, aber auch für die etwaigen ablenkenden und verdeckenden Vorurteile zu verlieren (vgl. a.a.O.: 168ff.). Weiterhin teilt er mit BRECHT die Annahme, dass die Kunst des fremden Blickes als unerlässliche Voraussetzung allen echten Verstehens verstanden werden muss, denn um wirklich anschauen zu können, sei eine gewisse Distanz

nötig (vgl. a.a.O.: 169f.). „So erfordert Bildung diesen distanzierenden, vergleichenden Blick, ein Abstandnehmen vom Gewohnten und ein Wechsel des Standpunktes, den man einnimmt und von dem man aus die eigene und die fremde Welt betrachtet.“ (Duncker 1996a: 22)

In diesem Sinne kann die Verfremdung als vieldimensionale und mehrperspektivische Nachbildung von Realität als didaktische Auslegung des Bildungsbegriffs verstanden werden.

### 3.2.2.3 ERWEITERTER ERFAHRUNGSHORIZONT DURCH VERFREMDUNG

Damit verfolgt das Prinzip der Verfremdung vor allem über die Aspekte der Distanz, aber auch der Perspektivität respektive der Reflexivität das Ziel, neue Erkenntnisse zu gewinnen und darüber hinaus bewusst den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten. Es geht darum, „sich in allgemeinen Kategorien zu bewegen“ (Duncker 1996b: 124), die Realität angemessen einzuschätzen und folgerichtig handeln zu können. Bereits KLAUS GIEL hat in diesem Zusammenhang vom Lernen als Erweiterung des Sinnhorizontes gesprochen (vgl. Giel 2000: 51ff.). Er fasst Lernen als die Fähigkeit des Menschen zusammen, Neues hervorbringen und sich auf Neues einstellen zu können (vgl. a.a.O.: 51). Dabei betont er jedoch auch, dass der „wirkliche Lernvorgang [...] stets mit der Entdeckung des Nicht-Verstandenen im Vertrauten“ (a.a.O.: 69) beginnt. Erst bei näherem Hinsehen könne der Mensch verstehen, wie unaufgeklärt das Naheliegende in Wirklichkeit ist.

LUDWIG DUNCKER und HANS RAUSCHENBERGER sprechen in diesem Zusammenhang vor allem dem Zeigen eine wichtige Funktion zu, das als eine Hilfe zum Überschreiten des individuellen Weltbildes gesehen werden kann, denn „ohne das Zeigen, ohne die professionelle Anleitung und Unterstützung kann der aufklärerische Anspruch von Unterricht nicht eingelöst werden“ (Duncker 2007a: 241). Durch diese Form von Unterricht kann im Unterschied zu didaktischen Konzepten, die vorrangig von der Selbsttätigkeit der Schüler ausgehen, die Welt in ihrer Mannigfaltigkeit sichtbar gemacht, also gezeigt werden. Dabei schafft das Prinzip vor allem ein Bewusstsein dafür, dass nicht die Welt selbst, sondern immer nur ein Bild von ihr gezeigt werden kann (vgl. Duncker 2005a: 17). Vor allem in der Grundschule führe die notwendige Reduktion der Komplexität oft zu Verzerrungen und Verkürzungen, wenn die Welt nur aus einer Perspektive dargestellt wird bzw. wenn diese nicht reflektiert und den Kindern eine kurzsichtige und einseitige Sicht der Welt vermittelt wird (vgl. Duncker 2007a: 244). So kann nach DUNCKER den Kindern oft „keine Chance für die Überwindung subjektiver, egozentrischer und anders begrenzter Erfahrungshorizonte“ (ebd.) zugespield werden. Das Prinzip des Verfremdens hingegen verspricht durch die Funktionen des Zeigens, des Kontextualisierens, des Karikierens u.v.m. den Fokus auf das Naheliegende zu lenken, um es auf andere Art und Weise kennenzulernen, es neu zu überdenken bzw. zu reflektieren und so das aktuell bestehende Welt- und Selbstbild anzupassen.

Auch der Aspekt der Neugierde spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, die Welt verstehen und erkunden zu wollen. Für PETER BIERI stellt sie beispielsweise eine Voraussetzung für Bildung dar. „Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden.“ (Bieri 2005: 1) Und auch dem Prinzip des Verfremdens gelingt es, in Form von abweichenden, irritierenden Darstellungen von Welt, aber auch durch den Wechsel der Perspektive Neugierde zu erzeugen, darüber hinaus Bildungsanlässe zu gestalten und bestenfalls ein erweitertes Wissen über die Welt hervorzubringen.

### 3.3 ANSCHLÜSSE AN MODERNE DIDAKTISCHE KONZEPTE

Auch wenn die Kategorie der Verfremdung als eigenständiges didaktisches Prinzip bezeichnet und verstanden werden kann, ist es möglich, Bezüge zu bereits vorhandenen didaktischen Konzepten herzustellen.

#### 3.3.1 MEHRPERSPEKTIVISCHER UNTERRICHT, VIELPERSPEKTIVITÄT UND PERSPEKTIVENVIELFALT

Legt man einen Unterricht zugrunde, der einen ausgewählten Inhalt nicht nur unter einer, sondern unter mehreren Perspektiven unterrichtlich zu präsentieren versucht, so begegnet man schnell den Begriffen „Mehrperspektivität“, „Vielperspektivität“ oder „Perspektivenvielfalt“. Diese werden häufig synonym, teilweise jedoch auch bewusst separierend verwendet, wenn es darum geht, einen Gegenstand unter unterschiedlichen Perspektiven zugänglich zu machen.

Wohingegen in dieser Arbeit der Begriff der „Mehrperspektivität“ in Anlehnung an das Werk *„Perspektivenvielfalt im Unterricht“* von LUDWIG DUNCKER (Duncker/ Sander/ Suhrkamp 2005) verwendet wird, das sich wiederum auf den „Mehrperspektivischen Unterricht“ (MPU) um KLAUS GIEL und GOTTHILF G. HILLER<sup>67</sup> (Giel/ Hiller/ Krämer 1974) bezieht, soll auch auf den Begriff der „Vielperspektivität“ und das „Vielperspektivische Denken“ nach WALTER KÖHNLEIN (Köhnlein/ Marquardt-Mau/ Schreier 1999) aufmerksam gemacht werden.

Folgt man der Spur KLAUS GIELS und dessen Mitarbeiter, so scheinen sie mit ihrem Curriculum zum Mehrperspektivischen Unterricht vor allem die Intention zu verfolgen, Kinder und Jugendliche für konkrete, gesellschaftlich relevante Realitätsfelder handlungsfähig zu machen. Unterricht sei demzufolge eine für Kinder planmäßig arrangierte, modellhafte Rekonstruktion typischer gesellschaftlicher Handlungsfelder (vgl. Giel/ Hiller/ Krämer 1974: 14.). „[Diese] [...] legitimieren sich als thematische Rahmen von curricularen Entwicklungen in dem Maße, als man darin die Wechselwirkungsverhältnisse von Gesell-

<sup>67</sup> Das Curriculum des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ (MPU) wurde im Rahmen des CIEL-Forschungsprogramms (Arbeitsgruppe „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerbziehung) in den frühen siebziger Jahren in einer Forschungsgruppe um KLAUS GIEL an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen entwickelt.

schaft, Individuum und Schule praktisch und differenziert darstellen und somit die Welt des Schülers für diesen konkret und überschaubar, aufklären kann.“ (Krämer 1974: 91) Der Unterricht soll sich dabei zu einer Art „Schaubühne“ entwickeln, auf der die Alltagswirklichkeit in Handlungsfeldern<sup>68</sup> nach Maßgabe politisch-öffentlicher, wissenschaftlich-technischer, szenischer und erlebnishaft-erfahrungsbezogener Zugriffsweisen rekonstruiert werden kann.

Das Bild vom Unterricht als Bühne kann insofern von Vorteil sein, als sowohl der Unterricht wie auch das Spiel auf der Bühne bewusst etwas (auf)zeigen wollen, um es verständlich zu machen. Es geht nicht darum, die Wirklichkeit zu imitieren, sondern sie unter „angebbaren Interessen“ darzustellen (vgl. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen 1974: 6). Handlungsfähigkeit kann dabei als zentrale Voraussetzung verstanden werden, über die jeder zur Bewältigung von Alltagssituationen verfügen muss. Hierbei nimmt das Design des MPU jedoch niemals die Dinge selbst als Motiv, sondern rekonstruiert in vorbereiteten Arrangements aufschlussreiche Darstellungen in Bildern, Erzählungen und Modellen. Demnach zielt das Konzept darauf ab, den Grundschulunterricht neu zu entwerfen mit dem Ziel die Fehler der Heimatkunde, aber auch die Schwächen fachwissenschaftlicher Propädeutiken zu vermeiden. Es soll also nicht darum gehen, die Welt abzubilden, wie sie ist, sondern sie unter bestimmten Perspektiven neu auszudenken, sie aus ihrem ursprünglichen Kontext herauszulösen, zu zerlegen und wieder neu zusammzusetzen, um sie schließlich in einer spezifischen Weise darstellbar und begreifbar zu machen.<sup>69</sup> Das Team um GIEL und HILLER bezeichnet diese „merkwürdigen Materialstücke“ für den Unterricht in Anlehnung an ROLAND BARTHES (1969) als „Simulacren“, die der „Befreiung aus dem Verstricktsein in die Alltagswirklichkeit“ dienen sollen (vgl. Hiller/ Popp 1996: 101.).

An dieser Stelle setzt wiederum das Prinzip der Verfremdung an. So soll es beim Verfremden keinesfalls darum gehen, die Welt so abzubilden, wie sie ist, sondern so, wie sie im Spiegel unterschiedlicher Perspektiven erscheint. Ursprünglich „Gewohntes“ wird beispielsweise durch die Verwendung neuer Kontexte, durch den Einsatz ungewohnter Perspektiven, durch Montagen oder Collagen zu Ungewohntem, Unvertrautem oder auch Fremdem. Ähnlich wie beim MPU treten an die Stelle fachlich vertrauter Aspekte neuartige Konstellationen. So verfolgt der MPU ebenso wie die Verfremdung als didaktische Kategorie das Ziel, eine bedingt kritische Distanz zu einer eventuell naiv erlebten Welt zu schaffen. Erst durch das Eröffnen neuer Perspektiven, die die Vertrautheit und den oft begrenzten Blick eines Einzelnen ein Stück weit relativieren, kann Neues aus Vertrautem entstehen.

---

<sup>68</sup> Die Handlungsfelder Wohnen, Dienstleistung/ Verwaltung, Erziehung, Produktion, Freizeit, Verkehr, Handel und Gewerbe, Kommunikation, Politik und Feiern sind wiederum in unterschiedliche Lernstufen (Schuljahre 1-4) untergliedert. Dabei unterteilt sich der Bereich „Wohnen“ bspw. in die Handlungsfelder Kinderzimmer, Hochhaus, Stadtplan und unbehaustes Wohnen/Zwangswohnen oder der Bereich „Dienstleistung/ Verwaltung“ in die Themengebiete Post, Taxizentrale, Krankenhaus und Versicherungsgesellschaft.

<sup>69</sup> vgl. hierzu Kapitel 3.1.2 mit seinen Parametern der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion

Auch für WALTER KÖHNLEIN, der den Begriff der Vielperspektivität verwendet und darin Möglichkeiten fruchtbaren Lernens zu erweitern und unkonventionelle Zugangswege zu eröffnen, sieht (vgl. Köhnlein 1999: 19), steht Vielperspektivität zunächst für eine bestimmte Weise von Offenheit; eine Offenheit für die vielfältigen, nicht selten überraschenden Ideen, Denkweisen, Fragen und Vorschläge der Kinder, wodurch für Schüler, aber auch für Lehrer Freiheiten im Umgang mit Unterrichtsinhalten geschaffen werden (vgl. a.a.O.: 10). Auch die Verfremdung kann von dieser Offenheit profitieren, indem sie in der Alltagswelt der Kinder ansetzt, deren Ideen bzw. Fragestellungen aufgreift und über diese versucht, Irritationen zu erzeugen. Diese Irritationen können wiederum zu Diskussionen anregen oder in einem Gespräch enden, in dem auch KÖHNLEIN vielperspektivisches Denken verortet. Vielperspektivität erscheint dabei nicht als ein elaboriertes didaktisches Konzept, sondern als ein basales Prinzip, das Unterricht für die Erfordernisse einer grundlegenden Bildung erschließt (vgl. a.a.O.: 13).<sup>70</sup>

Ein vielperspektivischer Unterricht versuche damit nicht, die Neugier der Kinder auf den gewohnten Fächerkanon einzuschränken, sondern sich auf die virulenten Vorstellungen und (Prä-)Konzepte einzulassen, um Sachverhalte spontan und nachhaltig zu klären (vgl. a.a.O.: 10). Dabei unterstütze das Gespräch nicht nur das soziale Miteinander, sondern führe aufgrund der verschiedenen Ansichten der beteiligten Personen zum gemeinsamen Denken und Erkennen, zum Austausch von Anregungen, Begründungen und Beurteilungen (vgl. ebd.).

Somit kommt nach KÖHNLEIN vor allem im Gespräch, in dem Erlebtes und Gedachtes mitgeteilt wird, die Violdimensionalität der Wirklichkeit zum Vorschein (vgl. a.a.O.: 11). An dieser Stelle darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht jede Unterhaltung, nicht jedes Gespräch automatisch als violdimensional bezeichnet werden kann. So muss beispielsweise ein Unterrichtsgespräch nicht automatisch verschiedene Perspektiven aufweisen. Welche Qualität das Gespräch letztendlich besitzt und welche Perspektiven angedeutet bzw. angesprochen werden, wird vor allem von der Individualität jedes Einzelnen, aber auch von dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern bestimmt. Die Verfremdung hingegen scheint dabei ein geeignetes Mittel, ein solches violdimensionales Gespräch anzuregen und dabei Sachverhalte mehrdimensional und nachhaltig neu bzw. anders darzustellen. Ebenfalls regt sie zum Perspektivenwechsel an, den auch KÖHNLEIN in seine Überlegungen mit einschließt.

---

<sup>70</sup> Stellt man die beiden Ansätze GIELS und KÖHNLEINS gegenüber, so zeigt sich, dass WALTER KÖHNLEIN den Begriff der Vielperspektivität vor allem mit inhaltlichen Dimensionen des Sachunterrichts (lebensweltliche, historische, gesellschaftliche, politische Dimension usw.) in Verbindung bringt, die wiederum zur vielperspektivischen Gestaltung und generellen Öffnung des Sachunterrichts beitragen können. Durch einen mehrdimensionalen Zugriff auf bestimmte Sachverhalte und die Ausdifferenzierung in unterschiedliche Perspektiven soll ein Aspekt aus unterschiedlicher Sicht erfasst, sachbezogene Offenheit für das Suchen und Denken der Kinder geschaffen und ein Bezug zu den späteren Fachperspektiven hergestellt werden (vgl. Köhnlein 2011: 16). KLAUS GIEL und dessen Mitarbeiter hingegen entwickelten mit dem MPU ein Konzept, das nicht die Systematik der Fachdisziplinen, sondern vor allem die Alltagswirklichkeit der Kinder zum Ausgangspunkt nimmt. Die vorfindbare Realität soll in verschiedenen Handlungsfeldern rekonstruiert werden, wobei die Naturwissenschaften im Gegensatz zu KÖHNLEINS vielperspektivischem Zugriff keine Berücksichtigung finden.

„Vielperspektivisches Denken wird schließlich als grundlegende Kompetenz in einer pluralistischen Gesellschaft bestimmt; es schließt die Fähigkeit ein, Positionen argumentativ zu begründen und die anderer Menschen zu verstehen, aber auch die grundsätzliche Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.“ (A.a.O.: 18)

Auch LUDWIG DUNCKER nimmt den Begriff des Perspektivenwechsels in seine Überlegungen auf. „Im Prinzip des Perspektivenwechsels kommt zum Ausdruck, dass es notwendig ist, einen Gegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten, um ihn angemessen verstehen zu können, wobei die Suche nach neuen Perspektiven zu einem unabschließbar offenen Prozess ausgestaltet werden muss.“ (Duncker 2005a: 7) Darüber hinaus versuchen der Begriff und gleichzeitig das Prinzip der Perspektivenvielfalt nicht nur, die Themen des Unterrichts aspektreich zu entfalten und damit interessant zu machen, sondern versteht es ebenfalls, an wichtige philosophische, erkenntnistheoretische und demokratisch-politische Begründungen des Lernens anzuschließen.

„[Es muss] gelingen, die Vielfalt vorhandener, vielleicht noch nicht artikulierbarer Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in der Biographie und der Erfahrung der Schüler verankert ist, so aufzugreifen und sichtbar zu machen, dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Weltdeutungen [...] in ein produktives Spannungsfeld gesetzt werden kann.“ (A.a.O.: 9)

Den Begriff der Mehrperspektivität hingegen gliedert er in vier Dimensionen, durch die der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule eine wirksame Unterstützung erfährt: die bildungstheoretische, die sozialisationstheoretische, die philosophische und die unterrichtstheoretische Begründung.<sup>71</sup>

*Bildungstheoretisch* gehe es dem Konzept der Mehrperspektivität beispielsweise darum, eine naive und ursprünglich natürlich empfundene Sicht der Welt zu relativieren und dabei zu erkennen, dass es grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten gibt, Dingen zu begegnen und diese zu betrachten (vgl. Duncker 2007b: 15). So solle der Unterricht durch das Aufzeigen immer neuer Perspektiven „den begrenzten Horizont einer subjektiven Welt-sicht zunächst irritieren“, um neue Erkenntnisse zu fördern, denn der eigene Erfahrungshorizont müsse bewusst überschritten und die Welt aus einer gewissen Distanz betrachtet werden<sup>72</sup>, um eine Sache oder Situation angemessen beurteilen zu können (vgl. a.a.O.: 15). Gleiches gilt für das Mittel der Verfremdung.

*Sozialisationstheoretisch* bringt er Mehrperspektivität vor allem mit Heterogenität<sup>73</sup> bzw. der Zusammensetzung von Lerngruppen und Schulklassen in Verbindung, die aufgrund

---

<sup>71</sup> Da einige Aspekte der im Folgenden aufgeführten Begründungen bereits direkt oder auch indirekt thematisiert wurden, sollen diese lediglich verkürzt und auf den Verfremdungsbegriff hin ausgerichtet, dargestellt werden.

<sup>72</sup> vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.1

<sup>73</sup> Vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte stellt sich für Lehrerinnen und Lehrer immer stärker die Frage, wie es gelingen kann, Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Ausgangslagen zu fordern und zu fördern. Vor allem in den letzten Jahren ist die Einsicht gewachsen, dass der Umgang mit Heterogenität eine wirkliche Herausforderung für Lehrpersonen, aber auch für die Schulleitung, die Lehrerbil-



ihrer unterschiedlichen Biographien, ihrer ethnischen, nationalen, religiösen und sprachlichen Vielfalt, zu unterschiedlichen Sichtweisen gelangen und damit voneinander abweichende Perspektiven entfalten. Weiterhin gehe es darum, Situationen und Positionen aus der Perspektive eines Anderen zu beurteilen und vor diesem Hintergrund dessen Erfahrung und Biographie zu begreifen, was wiederum die Fähigkeit voraussetzt, sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. Duncker 2005a: 14f.). Auch die Verfremdung verlangt die Fähigkeit zur Empathie und schließt damit an den Begriff der Mehrperspektivität an bzw. diese in sich ein.

In *philosophischer Hinsicht* hebt DUNCKER eine erkenntnistheoretische und eine strukturalistische Argumentation hervor<sup>74</sup>, die ebenfalls mit dem Verfremdungsbegriff in Einklang gebracht werden können. Die erkenntnistheoretische Position geht davon aus, dass es keinen absoluten Bezugspunkt für Erkenntnis geben kann, da Vorstellungen und Ansichten immer bereits historischen oder auch kulturellen Einflüssen unterworfen sind (vgl. a.a.O.: 11).

„Selbst wo uns etwas Unbekanntes entgegentritt, sehen wir es doch nur vom Bekannten her, als etwas Fremdartiges, als eine Abweichung, die uns aus den mitgebrachten Erwartungen herauswirft und so zur Konkurrenz zwingt. Das ist aber immer erst etwas Zweites, etwas Nachträgliches, das zu dem ursprünglichen Wahrnehmungsvorgang hinzukommt.“ (Bollnow 1970: 20)

Dies bedeute wiederum, dass neue Perspektiven in Abgrenzung zur Routine des Alltags gewonnen werden müssen (vgl. Duncker 2005a: 12). An dieser Stelle greift das Prinzip des Verfremdens insofern, dass Situationen ebenfalls bewusst überdacht oder auch in ein neues Licht gerückt und damit gedanklich verfremdet werden, um scheinbar Bekanntes wieder fremd erscheinen zu lassen. Auch die strukturalistische Argumentationslinie schließt an diese Gedankengänge an und verweist zum einen auf den Begriff des „Simulacrum“ nach KLAUS GIEL (1974), zum anderen auf die Anschauung als einer Art „strukturalistischen Tätigkeit“ nach ROLAND BARTHES (1969). Während der Begriff „Simulacrum“ bereits als Arrangement, bestehend aus wieder zusammengesetzten Teilstücken definiert wurde, meint „strukturalistische Tätigkeit“ den Prozess des Rekonstruierens beim Entdecken der Wirklichkeit, wobei ebenfalls Elemente gefunden, isoliert und dann wieder konstruktiv zu neuen Einheiten zusammengesetzt werden (vgl. Duncker 2005a: 13)

*Unterrichtstheoretisch* wird Mehrperspektivität als ein Prinzip des Zeigens beschrieben.<sup>75</sup> Und auch bei dem Prinzip des Verfremdens stellt das Zeigen die einfachste Form der Verfremdung dar (vgl. Rauschenberger 1996: 89). Sobald eine Sache, die die Kinder anzu-

---

und die Bildungspolitik darstellt. So gilt es geeignete Mittel und Konzepte bereitzustellen, um mit der Vielfalt der Schüler und Schülerinnen konstruktiv umgehen zu können. Vgl. hierzu beispielsweise STURM 2013, BUHOLZER/KUMMER WYSS 2012, HINZ/WALTHES 2009

<sup>74</sup> Die kulturphilosophische und die politisch-philosophische Argumentation werden an dieser Stelle bewusst außer Acht gelassen, da sie nicht zur Klärung des Verfremdungsbegriffs beitragen bzw. keine Anknüpfungspunkte sichtbar wurden.

<sup>75</sup> vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.3

sprechen scheint, kommentarlos in den Mittelpunkt gestellt wird, findet nach RAUSCHENBERGER bereits eine Verfremdung statt, da allein das Zeigen Gewöhnliches zu Ungewöhnlichem werden lassen kann (vgl. ebd.). „Es eröffnet eine stumme Verständigung über die Identität des zu Betrachtenden sowie über den Aspekt, unter dem es betrachtet werden soll.“ (Ebd.)

Mittels dieser zusammenfassenden, aber dennoch aussagekräftigen Darstellung konnte also gezeigt werden, dass das Prinzip der Verfremdung, das gewissermaßen Aspekte des vielperspektivischen Denkens, der Perspektivenvielfalt, aber auch des Mehrperspektivischen Unterrichts und damit der Mehrperspektivität in sich aufnimmt, als Alternative zur eindimensionalen, meist für Kinder schwer verständlichen Fachlichkeit oder auch zur oft einseitigen, zum Teil erstarrten Methodik des Unterrichts gesehen werden kann. Nicht nur die Vielfalt der Gegenstände gilt es zu vermitteln, sondern vor allem die Pluralität von Betrachtungsweisen, die Übernahme von fremden Perspektiven oder auch das Umdeuten von Gegenständen. Ebenso geht es sowohl bei den vorgestellten Prinzipien als auch bei dem Prinzip der Verfremdung nicht darum, Gegebenheiten aus einer Perspektive zu betrachten, die auf Einvernehmlichkeit und Einheitlichkeit abzielt, geprägt von einer Tradition, die auf eine homogene Sichtweise bedacht ist, sondern darum, Perspektiven zu fordern und zu fördern, die Irritation, Interesse und Differenzerfahrung bei Kindern hervorrufen.

### 3.3.2 BILD LITERALITÄT UND ÄSTHETISCHE ALPHABETISIERUNG

Wie bereits unter 1.3.3.3 deutlich wurde, stellt die Ästhetische Alphabetisierung ebenfalls ein bereits vorhandenes didaktisches Konzept dar, welches die Verfremdung als eine von vielen Bildkategorien in sich aufnimmt. So soll das Konzept der Ästhetischen Alphabetisierung an dieser Stelle lediglich noch auf die Begriffe der Bildkompetenz und Bildliteralität hin untersucht werden, bevor an die bereits vorliegenden Überlegungen angeknüpft werden kann. Diesen zufolge bildet das Konzept ein geeignetes Grundgerüst, da es die Verfremdung in Form einer übergreifenden Bildkategorie angemessen beschreibt und durch spezielle Komponente wie das Emotionalisieren oder das spielerische Transformieren ergänzt.

LUDWIG DUNCKER und GABRIELE LIEBER sind in ihrem Werk „*Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung*“ (2013) davon überzeugt, dass vor allem die Einflüsse journalistischer Produkte, der Werbung, des Fernsehens oder auch des Internets dazu beitragen, dass Prozesse der Informationsaufnahme und der Informationsverarbeitung durch Formen bildhafter und symbolisch-ästhetischer Wahrnehmungen beeinflusst oder überlagert werden, sodass spätestens im Grundschulalter neben der schriftsprachlichen Alphabetisierung auch eine ästhetische Alphabetisierung erfolgen müsse (vgl. Duncker/ Lieber 2013a: 7). Kinder sollen verstehen lernen, dass es sich bei Bildern um Konstrukte handele, hinter denen kommunikative Absichten und Interessen versteckt sind (vgl. a.a.O.: 9). Denn Bil-

der würden oft nur im Vorbeigehen betrachtet, nur wenige länger und genauer angeschaut (vgl. Billmayer 2008: 73).

In diesem Sinne werden Bildkompetenz und Bildliterateität als Schlüsselkompetenzen verstanden, die in einer Medien- und Konsumkindheit, als die die heutige Kindheit grundsätzlich verstanden werden kann<sup>76</sup>, nicht vernachlässigt werden dürfen. Bildkompetenz beschreibt in diesem Zusammenhang Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich seien, um sich in einer Welt, die in und mit Bildern konstruiert wird, zurechtzufinden (vgl. Duncker/ Lieber 2013b: 19). Literateität hingegen bezeichnet nach DUNCKER und LIEBER im traditionellen, engeren Sinne „das Entwicklungsstadium der Schriftlichkeit, also die handschriftliche Speicherung und wortwörtliche Weitergabe von kulturellen Inhalten in textlich fixierter Form“, wohingegen aktuell und im weiteren Sinne unter Literateität alles verstanden wird, „was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt, also jede Art von schriftsprachlicher Kommunikation“ (vgl. a.a.O.: 17).

Sie legen die These zugrunde, dass die Wahrnehmung der Kinder sensibilisiert, trainiert sowie bestimmte Elemente der Bildsprache (z.B. Bildgrammatik und Bildsyntax) gelehrt und gelernt werden können (vgl. a.a.O.: 23). Dies sei notwendig, da Bilder nicht mehr nur als nettes, dekoratives Beiwerk betrachtet werden dürfen, sondern als gleichberechtigte Informationsträger wahrgenommen und folglich für das Decodieren der Bilder eine Vielzahl komplexer Kompetenzen erarbeitet und eingeübt werden müssen (vgl. a.a.O.: 24). Es geht somit um das „Lesenlernen“ von Bildern, ein Lesenlernen, bei dem Informationen aus den einzelnen Bildzeichen entnommen werden. Denn „auch der Umgang mit Bildern [muss] als bedeutsame Komponente der Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit und als Potenzial für die Ausgestaltung von Erkenntnisprozessen begriffen werden“ (a.a.O.: 8).

Für ihr Lernprogramm, das Kindern die Kompetenz der Bildliterateität<sup>77</sup>, verstanden als Schlüsselkompetenz für das Medienzeitalter, vermitteln soll (vgl. Duncker/ Lieber 2013c: 38), werden die Dimensionen der Bildliterateität in drei konzentrischen Kreisen, die zugleich drei Gliederungsebenen darstellen, abgebildet (vgl. Abb. 34).

---

<sup>76</sup> vgl. hierzu PAUS-HASEBRINK et al. (2004)

<sup>77</sup> DUNCKER und LIEBER implizieren mit diesem Begriff vor allem vier Bereiche: Bild-/Sinnverständnis (1), Freude am Umgang mit Bildern (2), die Vertrautheit mit Bildern und der bildlichen Ausdrucksfähigkeit sowie mit Bildsprache und künstlerischer Sprache (3) und die Bildkompetenzen im Bereich der Bildkritik, Bildrezeption, Bildproduktion, visuellen Kommunikation, Bildkultur und Bildsprache (4) (vgl. Duncker/Lieber 2013b: 23ff.).

Während die Dimensionen des inneren Dreiecks<sup>78</sup> als Grundkategorien und damit als die allgemeinste Form menschlicher Bildsprache bezeichnet werden können, lassen sich aus ihnen drei weitere Grundfunktionen bildnerischer Tätigkeit ableiten, die zusammen mit dem Dreieck ein Hexagon bilden.

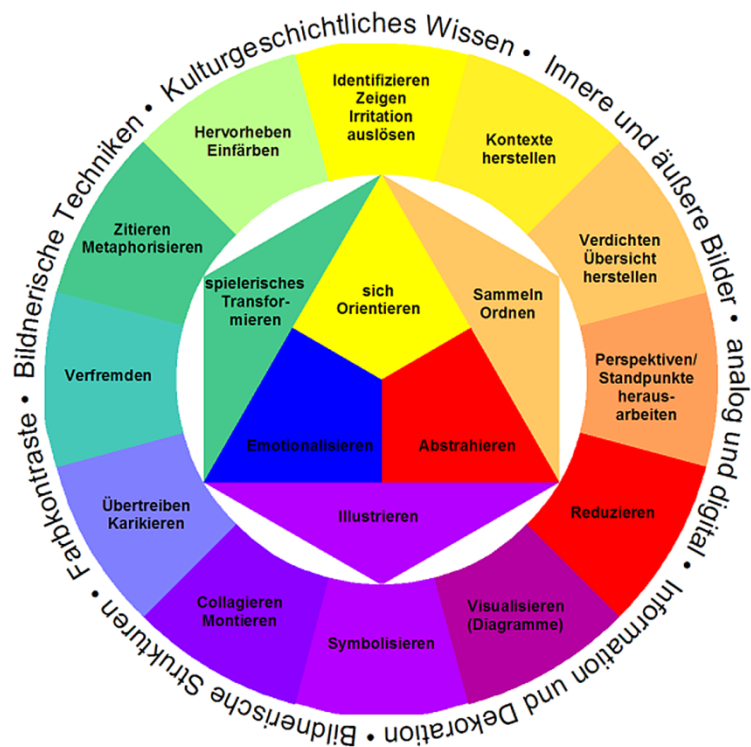


Abbildung 34: Dimensionen der Bildliteralität<sup>79</sup>

Aus diesem Hexagon soll an dieser Stelle jedoch lediglich auf die Dimensionen des *Emotionalisierens* und des *spielerischen Transformierens* (vgl. a.a.O.: 45ff.) Bezug genommen werden, da nur diese zum erweiterten Verständnis des Verfremdungsbegriffs beitragen.

Das *Emotionalisieren* kann insofern mit der Verfremdung in Verbindung gebracht werden, als dass expressive Form- und Farbänderungen, wie die Verzerrung von Gegenstands- oder Körperformen, die Veränderung der Erscheinungsfarbe oder die Übertreibung und Überbetonung wichtiger Formmerkmale Züge einer Verfremdung annehmen können. So kann vor allem über die Medien durch übertriebene Formen, Farben oder Kontraste bzw. außergewöhnliche Einfärbungen (sinnliches Mon Chérie-Rot oder sanftes, zartes Lila der Milka-Kuh) gezielt auf das emotional-affektive Empfinden des Menschen eingewirkt werden.

Auch das *spielerische Transformieren* kann als grundlegende Kategorie beschrieben werden, da wesentliche Aspekte, wie das Erwecken von Phantasie und Kreativität, beispielsweise beim Spiel mit Alltagsgegenständen, in die neue Bedeutungen hinein interpretiert werden, auf das Prinzip des Verfremdens übertragen werden können. Gelungene Beispiele hierfür sind die Werke GIUSEPPE ARCIMBOLDOS<sup>80</sup>, der vor allem Blumen, Gemüse und Früchte zur Konstruktion seiner Portraits verwendet, die sich schließlich mit Hilfe der Ein-

<sup>78</sup> Ebene A: Sich orientieren, Emotionalisieren, Abstrahieren; Ebene B: Sammeln und Ordnen, Illustrieren, Spielerisches Transformieren; Ebene C: Identifizieren/Zeigen/Irritation auslösen, Kontexte herstellen, Verdichten/Übersicht herstellen, Perspektiven/Standpunkte herausarbeiten, Reduzieren, Visualisieren, Symbolisieren, Collagieren/Montieren, Übertreiben/Karikieren, Verfremden, Zitieren/Methaphorisieren, Hervorheben/Einfärben. Alle weiteren Bildkategorien können nachgelesen werden in DUNCKER/ LIEBER 2013c:41ff.)

<sup>79</sup> Abbildung entnommen aus DUNCKER/ LIEBER (2013c: 41)

<sup>80</sup> vgl. hierzu Kapitel 2.3.1

bildungskraft des Betrachters zu einer menschlichen Gestalt zusammenfügen. Aber auch Kinder greifen gerne auf diesen Ansatz zurück, wenn beim Spielen beispielsweise der Tisch zu einem Haus oder einer Höhle umfunktioniert wird.

Im Folgenden soll auf den äußeren Kreis (vgl. Abb. 34) und damit auf die verschiedenen Bildkategorien Bezug genommen werden, die die Verfremdung zu einer Art Überkategorie werden lassen.

Neben der Kategorie *Identifizieren, Zeigen und Irritation auslösen*, welche sich vor allem durch die Hervorhebung von Bildelementen (Einfärben, Einkreisen oder deutliche Kontrastsetzungen) auszeichnet und Gewohntes durchbrochen, Erwartungen durchkreuzt oder Irritationen ausgelöst werden, arbeitet die Kategorie *Kontexte herstellen* unter anderem damit, Bilder in verschiedene Rahmungen zu stellen, die dafür verantwortlich sind „mit welcher 'Brille' ein Bild zu betrachten und zu 'lesen' ist“ (a.a.O.: 55ff.). Auch das Prinzip der *Perspektivität* soll an dieser Stelle nochmals genannt werden, da es von der Art der Betrachtung abhängt, was Menschen auf Bildern sehen und erkennen. Das Wählen einer bestimmten Perspektive kann den Blick auf das Bild beeinflussen oder auch prägen, sodass beispielsweise Nahaufnahmen<sup>81</sup> oder optische Täuschungen den zuvor vertrauten oder bekannten Gegenstand verfremden.<sup>82</sup>

Weitere Bildmittel, die den Prozess einer ästhetischen Alphabetisierung oder auch den Vorgang des Verfremdens einleiten oder unterstützen können, sind die *Montage* bzw. die *Collage*, welche oft neue Zusammenhänge zwischen Elementen aufzeigen, die unter normalen Umständen nicht sichtbar hätten werden können. Auch *Übertreibungen* oder *Karikaturen* spielen bei der Bildgestaltung eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, einen Vorgang oder eine Situation in ein neues Licht zu rücken oder ins Lächerliche zu ziehen. Mit Hilfe von Karikaturen werden dabei zumeist politische Vorgänge oder öffentliche Geschehnisse kommentiert, wohingegen das Mittel der *Zitation* eingesetzt werden kann, wenn auf verbreitete Muster einer Bildsprache zurückgegriffen wird.

So zeigt sich, dass die Verfremdung eine Vielzahl an Kategorien in sich einschließt, aber auch wie weitläufig der Verfremdungsbegriff ist, dessen Hauptmerkmale es im folgenden Abschnitt dieses Kapitels in eine Didaktik der Verfremdung zu überführen gilt.

### 3.4 ÜBERFÜHRUNG DER MERKMALE DES VERFREMDENS IN EINE DIDAKTIK DER VERFREMDUNG

In Rückbezug auf BRECHT, der ebenfalls davon ausgeht, dass Selbstverständliches, Gewohntes oder Alltägliches nicht verstanden werden kann, da der Verstehensprozess gar nicht erst in Gang kommt, ist es an der Zeit eine Didaktik zu entwickeln, die den Abstand schafft, um selbstverständlich Gewordenes neu zu entdecken und zu verstehen. Es geht

---

<sup>81</sup> vgl. hierzu das Zoom-Unterrichtsbeispiel unter 4.4.2.3

<sup>82</sup> vgl. hierzu auch ENDLER (2013)

also nicht darum, Dinge abschließend fremd, sondern über einen Umweg verständlich werden zu lassen.

### 3.4.1 PROZESS EINER DIDAKTIK DER VERFREMDUNG

So ergibt sich der konstruktivistische Grundgedanke, dass Lernen zwar anregbar oder auch „perturbierbar“ (vgl. Maturana/ Varela 1987: 106ff.) ist, jedoch grundsätzlich nur durch das Individuum selbst erfolgen kann. Dabei können jedoch äußere Reize innere Prozesse bei dem Lernenden auslösen und somit subjektives Wissen erzeugen bzw. Bildungsanlässe initiieren. Diese Störungen (oder auch Perturbationen) können auf verschiedene Art und Weise veranlasst werden. Vor allem Irritationen jeglicher Art, die mit Hilfe diverser unterrichtlicher Gestaltungsmittel wie Umdeutungen, Collagen, Montagen, Zitationen oder Karikaturen ausgelöst werden können, unterstützen diesen Prozess, sodass sich nach den bisherigen, theoretisch gewonnenen Erkenntnissen folgendes Prozessgeschehen<sup>83</sup> ergibt (vgl. Abb. 35):

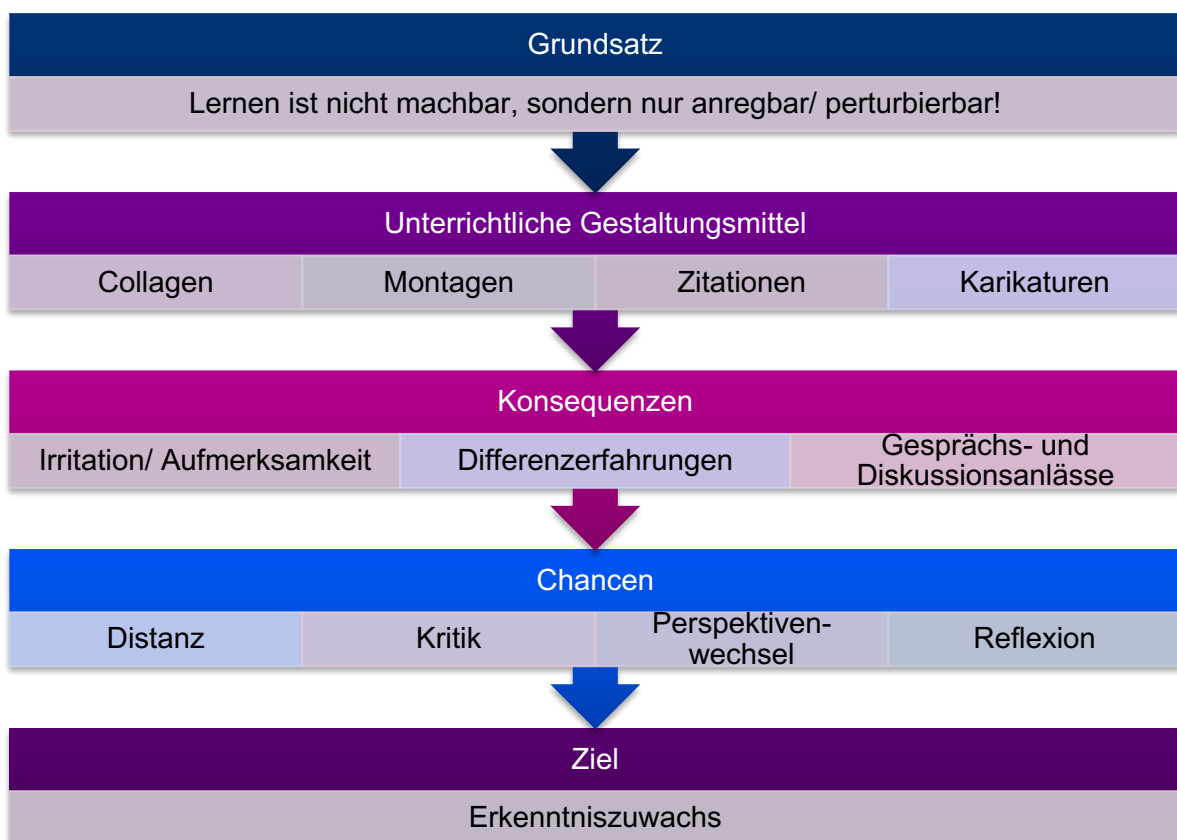


Abbildung 35: Prozess einer Didaktik der Verfremdung

In diesem Sinne werden Irritationen von OTTFRIED SCHÄFFTER auch als „Stein des Anstoßes“ bezeichnet, „als etwas, das dem Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst“ (Schäffter 1997: 695). Damit seien sie als Signal für die Überschreitung von Sinnzusammenhängen zu verstehen, wodurch sich

<sup>83</sup> Je nach Schwerpunktbildung sind auch andere Abläufe verfremdender Unterrichtssequenzen denkbar.

wiederum erst Anschlussmöglichkeiten für kontextübergreifende Aneignungsprozesse ergeben würden (vgl. ebd.). „Sie hebt bislang stillschweigend vorausgesetzte Erwartungsstrukturen aus der Latenz und macht sie hierdurch (zumindest prinzipiell) reflexionsfähig.“ (A.a.O.: 696) So würde in einem kognitiven System erst durch enttäuschte bzw. durchkreuzte Erwartungen thematisierbar, was bislang als „normal“ begriffen wurde (vgl. ebd.). Dies gleicht der Forderung des Verfremdens, für normal bzw. bekannt Gehaltenes neu zu überdenken, zu reflektieren oder gar zu kritisieren.

Vor allem im Kontext des reflexiven Lernens, bei dem im Gegensatz zum „Bestätigungslernen“<sup>84</sup> die Wissensstruktur selbst in Frage gestellt wird, nehmen Irritationen nach SCHÄFFTER eine besondere Bedeutung ein (vgl. Schäffter 1997: 697). Auch KARL-HEINZ ARNOLD geht davon aus, dass sich Dinge nur „begreifen“ lassen, wenn sie von ihrem Gegenteil bzw. anderen Dingen abgegrenzt werden können, denn „Differenzen definieren Gegenstände“ (vgl. Arnold 2007: 69).

So können erst durch die richtigen unterrichtlichen Gestaltungsmittel nachhaltige Lernprozesse in Gang kommen, die den Kindern die Chance auf Differenzerfahrungen bieten bzw. Gesprächs- und Diskussionsanlässe fördern. Vor allem anhand der Kategorien des Montierens und des Karikierens soll im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden, wie gezielt solche für die Kinder vorerst außergewöhnlichen Lehr- und Lernarrangements, die dem Prozess des Verfremdens folgen, initiiert werden und wie sie dazu beitragen können, über Distanz bzw. Perspektivität den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten.

### 3.4.2 ERWARTUNGEN AN EINE DIDAKTIK DER VERFREMDUNG

So wird anhand der Verlaufsgrafik (vgl. Abb. 35) deutlich, dass eine Didaktik der Verfremdung großes (Bildungs-)Potenzial in sich birgt; ein Potenzial, das es zu erkennen aber auch auszuschöpfen gilt. Vor diesem Hintergrund sollen in einem nächsten Schritt konkrete Erwartungen<sup>85</sup> an eine solche Didaktik formuliert werden, die das Medium des Bildes in den Fokus des Lernens und Lehrens rückt.

Aus den bislang gewonnenen theoretischen Erkenntnissen ergeben sich folgende Thesen<sup>86</sup>, die es im Anschluss anhand der gestellten Forschungsfrage<sup>87</sup> zu überprüfen gilt:

---

<sup>84</sup> Beim „Bestätigungslernen“ werden nach ORTFRIED SCHÄFFTER „neue“ Informationen den eigenen Wissensstrukturen und Deutungsmustern unterworfen und so angepasst, dass sie das bisherige Weltbild sichern und eben nicht irritieren (vgl. Schäffter 1997: 697).

<sup>85</sup> Die aufgestellten Erwartungen werden in Kapitel 5 weiter konkretisiert und zu den sogenannten Auswertungskategorien der Inhaltsanalyse nach MAYRING ausdifferenziert. Hinsichtlich der Transparenz dieser theoriegeleiteten, deduktiven inhaltsanalytischen Vorgehensweise werden aussagekräftige Passagen vorangegangener Kapitel, die zur Ableitung der Thesen und damit auch zur Formulierung der Auswertungskategorien beigetragen haben, aufgeführt.

<sup>86</sup> Zu berücksichtigen bleibt an dieser Stelle, dass die Reihenfolge der Zitate (vgl. Abb. 36-42) beliebig vorgenommen wurde, da kein Zusammenhang zwischen dieser Ordnung und der sich daraus entwickelnden These besteht. Deutlich sollte allerdings werden, dass bereits andere Autoren dem Prinzip der Verfremdung einen hohen Stellenwert beimessen und spezifische Erwartungen äußern. Neben diesen konkreten Formulierungen werden jedoch auch bewusst Zitate aufgegriffen, die nur indirekt mit dem Verfremdungsgedanken in Verbindung gebracht werden können, indem geäußerte Vermutungen oder Intentionen auf dieses Prinzip übertragen werden. Auch fordern diverse Zitate dazu auf, Unterrichtszeit in die generelle

### 3.4.2.1 VERFREMUNG SCHAFFT AUFMERKSAMKEIT

Auch wenn Schule in erster Linie nicht mit Freude oder Spaß in Verbindung gebracht wird, ist dieser Faktor als Lernanreiz nicht zu unterschätzen; egal ob am Unterricht generell oder bei der Erarbeitung eines bestimmten Themengebietes, Spaß bestimmt maßgeblich den Grad der Motivation und damit auch den der Aufmerksamkeit. Vor allem der Einsatz von Bildern kann die Aufmerksamkeit fördern, da Bilder bereits von kleinen Kindern wahrgenommen und „erkannt“ werden können. So weist beispielsweise die Entwicklungspsychologin SUSANNE KOERBER darauf hin, dass bereits Kinder mit zweieinhalb bis drei Jahren reale Objekte von Bildern unterscheiden können, bevor sie ab dem vierten Lebensjahr den Unterschied zwischen Buchstaben bzw. Zahlen und Bildern erkennen (Koerber 2007: 34ff.). Diese Erfahrungen im Umgang mit Bildern können ebenfalls dazu beitragen, dass sie ihre Aufmerksamkeit vorzugsweise auf dieses bekannte und vertraute Medium richten.

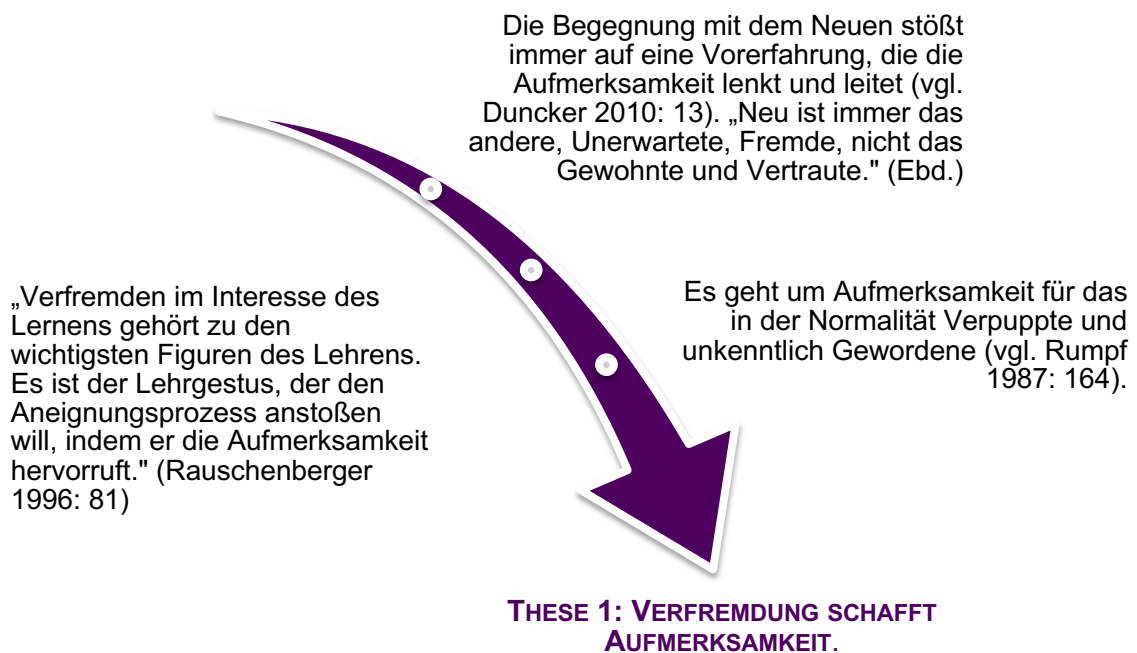


Abbildung 36: Deduktion der 1. These

### 3.4.2.2 VERFREMUNG BEFÄHIGT ZUM DIALOG

Vor allem widersprüchliche Bildzeichen oder in Bildern angesprochene Problembereiche des Alltags veranlassen, dass Schüler ihren Standpunkt begründen oder auch verteidigen müssen, was wiederum zu einer bewegten Diskussion innerhalb der Gruppe führen kann.

<sup>87</sup> Arbeit mit Bildern zu investieren. Dieses Repertoire an Aussagen gilt es im empirischen Teil dieser Arbeit auf Validität zu überprüfen, um das eigentliche Potenzial von Verfremdung herauszustellen. vgl. hierzu Kapitel 4.1.2



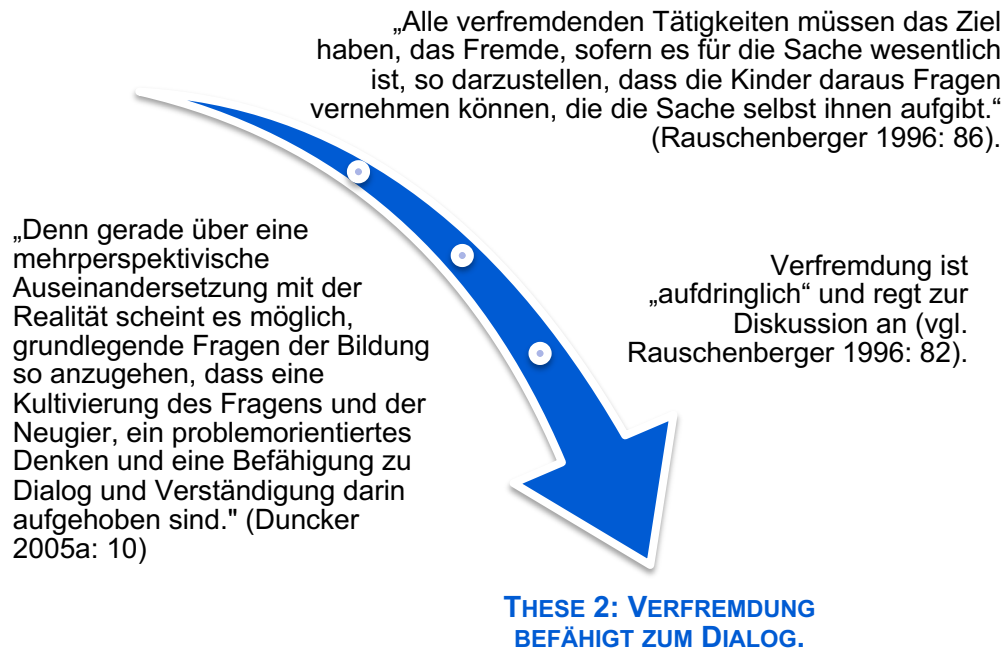


Abbildung 37: Deduktion der 2. These

### 3.4.2.3 VERFREMUNG ERMÖGLICHT (MEHR-)PERSPEKTIVITÄT

Wie bereits unter 3.3.1 ausführlich beschrieben, gilt es außerdem „die Vielfalt von Betrachtungsmöglichkeiten und Weltdeutungen auch im Kontext des Lehrens und Lernens der Schule zu thematisieren“ (Duncker 2005a: 9), denn auf diese Weise kann es gelingen einen begrenzten Blick auf die Welt hinter sich zu lassen und neue Horizonte zu erschließen. „Grenzüberschreitungen im Sehen und Deuten von Wirklichkeit werden damit zu einem wesentlichen Merkmal von Bildungsprozessen.“ (Ebd.)

So ist es *ein* Ziel von Verfremdung, einen Gegenstand von verschiedenen Seiten her auszuleuchten bzw. Dinge in einen neuen Kontext zu setzen, sodass der Wahrheitsanspruch einer Perspektive bewusst relativiert wird, in dem sich ausgewählte unterschiedliche Perspektiven wechselseitig korrigieren oder auch ergänzen. Es gilt Räume zu schaffen, die es ermöglichen, dass Positionen anderer Personen nachempfunden, aber auch Sachverhalte und Situationen verstanden und nachvollzogen werden können.

In diesem Sinne geht es auch in den entwickelten Unterrichtssequenzen nicht nur darum, emotionale Schlüsselfertigkeiten, wie beispielsweise die Gefühlsausdrücke anderer Personen zu erkennen bzw. zu interpretieren, sondern auch darum, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen, sowie um die Fähigkeit über Gefühle anderer (auch in Bezug auf die eigenen) reden zu können und darüber hinaus zu einem Konsens zu gelangen. Vor allem im Hinblick auf das Verständnis bzw. die Analyse von Karikaturen stellt diese Fähigkeit eine wichtige Voraussetzung dar.

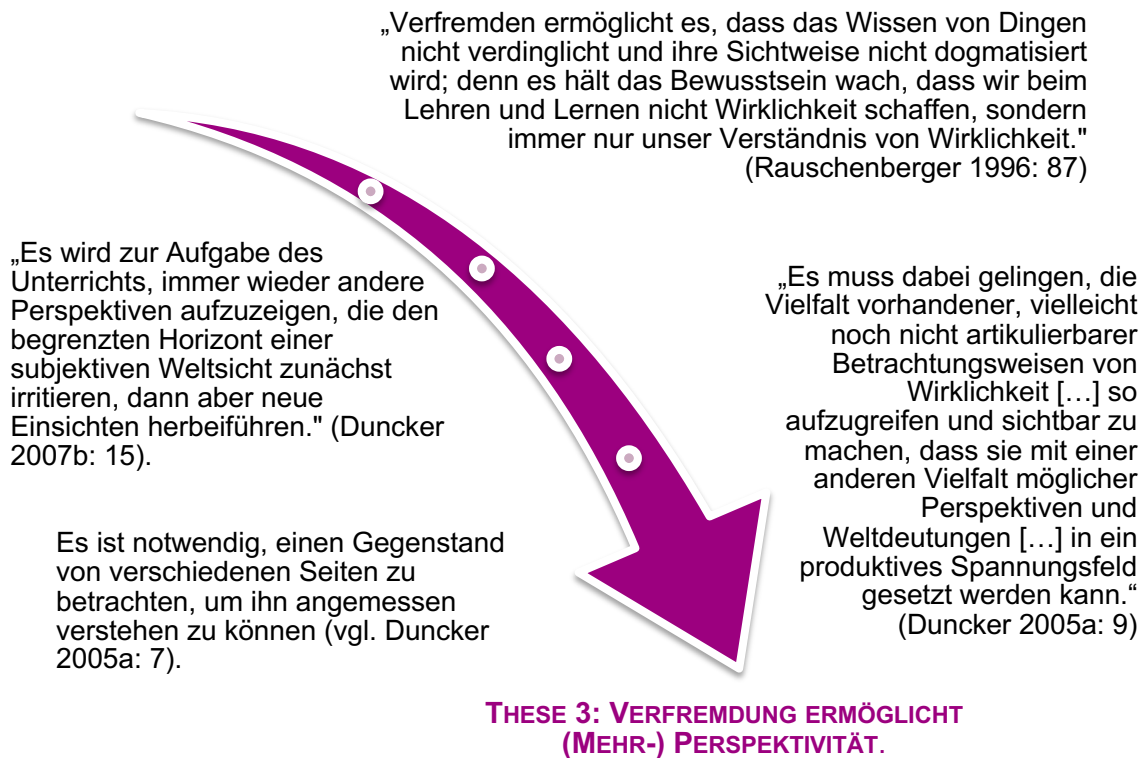


Abbildung 38: Deduktion der 3. These

#### 3.4.2.4 VERFREMUNG FÖRDERT DAS BILDVERSTEHEN

Weiterhin gibt es viele Gründe, die den generellen Einsatz von ansprechendem Bildmaterial nicht nur legitimieren, sondern gar für einen solchen Einsatz sprechen.<sup>88</sup> Denn „Bilder sind ein Weg sich die Welt und sich selbst verständlich zu machen“ (Lieber 2008: 4).



Abbildung 39: Deduktion der 4. These

<sup>88</sup> vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.1

### 3.4.2.5 VERFREMDUNG VERHILFT ZU KRITIK

Ebenso verhilft Verfremdung zu kritischen Zu- und Umgangsweisen mit Bildern. So erhalten Kinder durch sie die Chance, Kritik an Bildern zu üben, das heißt diese zu hinterfragen und nicht sofort als wahr und echt anzunehmen.

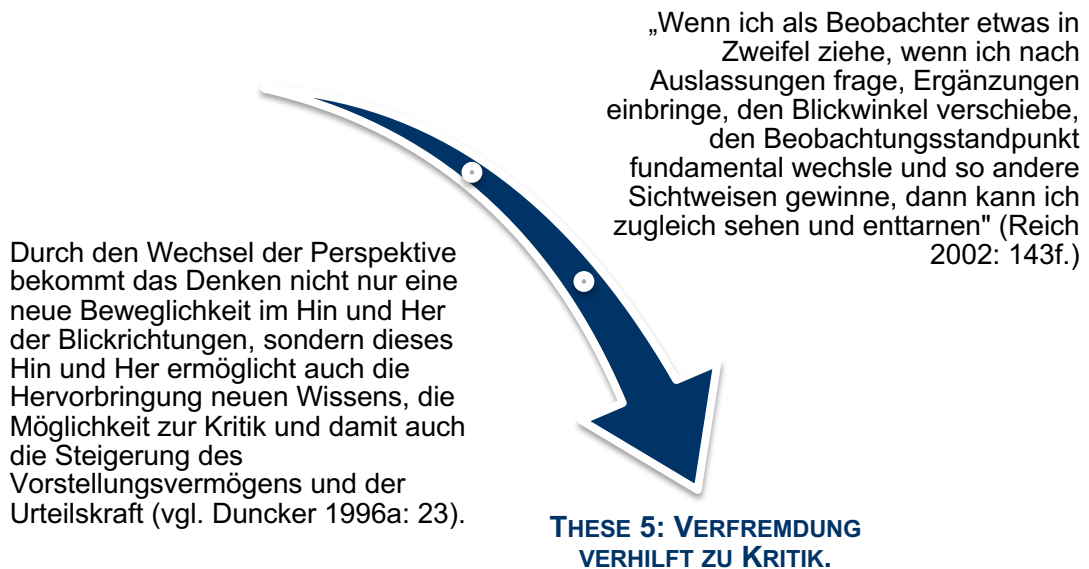


Abbildung 40: Deduktion der 5. These

### 3.4.2.6 VERFREMDUNG FÜHRT DIFFERENZERFAHRUNG HERBEI

Und auch das Erzeugen von Differenzenerfahrungen kann als eine weitere Erwartung an das Prinzip des Verfremdens herangetragen werden. In diesem Zusammenhang befähigt „das Ungleiche, Nicht-Identische [...] die Kinder zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen“ (Kirchner 2008: 262).

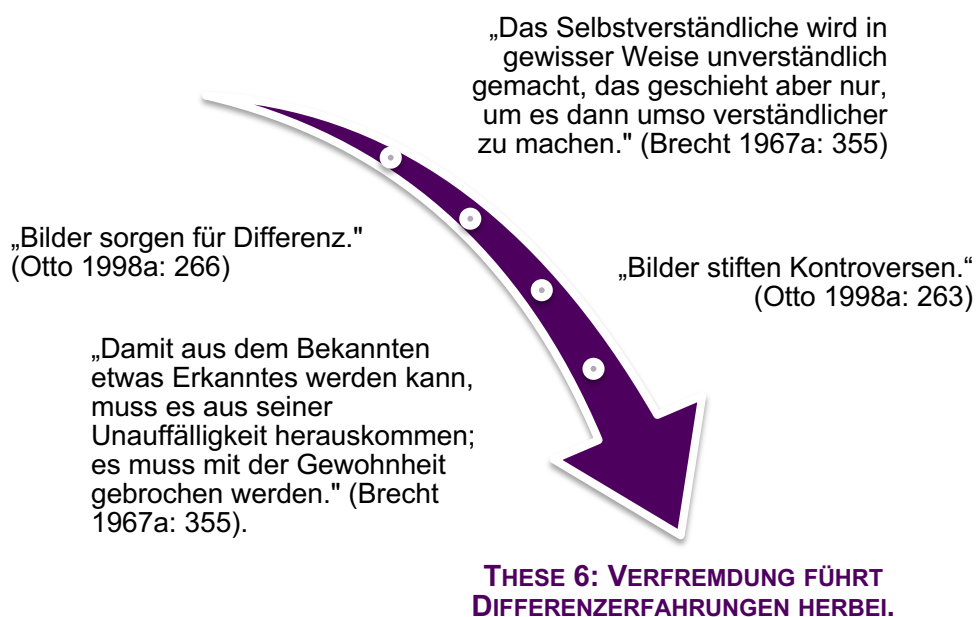


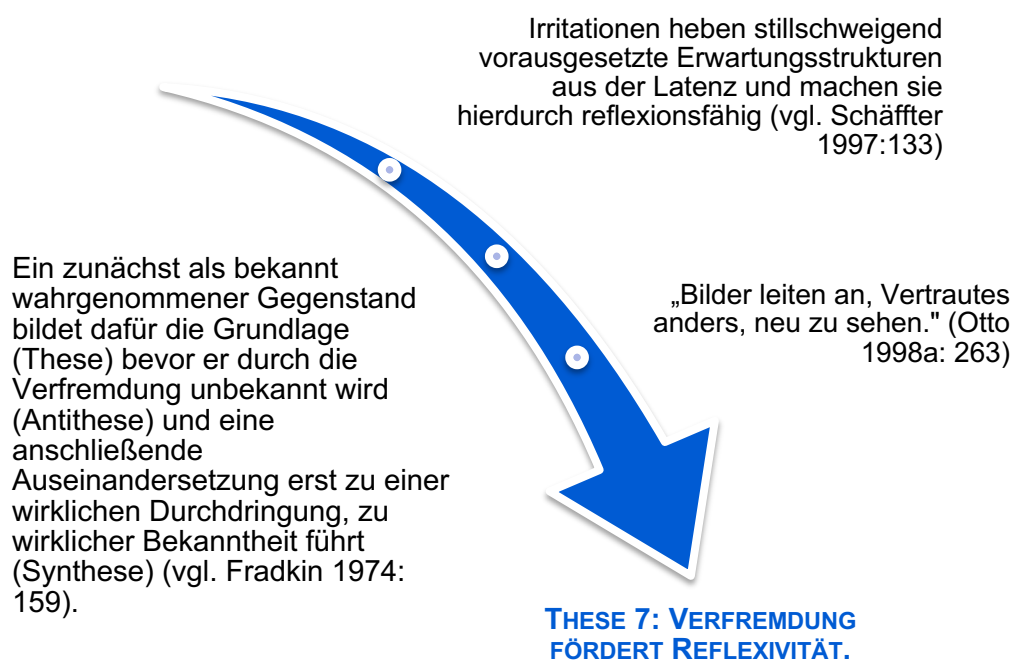
Abbildung 41: Deduktion der 6. These

Es gilt das eigene Ordnungssystem an diese differierende Erfahrung, die zu dem bisherigen Verständnis einer Sache nicht passt, anzupassen, sodass sich Altes und Neues wechselseitig ergänzen und gegebenenfalls korrigieren.

### 3.4.2.7 VERFREMUNG FÖRDERT REFLEXIVITÄT

Auch der Aspekt der Reflexion kann als *ein* Herzstück bei der Arbeit mit Verfremdungen identifiziert werden. Bereits HUMBOLDT beschreibt die Reflexion als ein Innehalten, eine Rückschau auf bereits Gedachtes und schreibt ihr eine große Bedeutung in Bezug auf das menschliche Denken zu.

„Das Wesen des Denkens besteht im Reflektieren, d.h. im Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten. Um zu reflektieren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Tätigkeit einen Augenblick stillstehen, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen.“ (Humboldt 1795: 96/ 1973: 3)



**Abbildung 42: Deduktion der 7. These**

So zeigen die Thesen eindrucksvoll, dass das Verfremden im Sinne des Lernens als wichtiges Element eines Lernvorganges begriffen werden muss, da es vor allem den Aneignungsprozess in Gang bringen kann, indem es durch Irritationen Interesse und Aufmerksamkeit seitens des Betrachters hervorruft. Außerdem gelingt es ihr durch gedankliche Umwege Distanz zum Lerngegenstand herzustellen und durch Mehrperspektivität der eindimensionalen Sicht auf die Dinge entgegenzuwirken. Diese Gesprächsanlässe, die durch das Prinzip des Verfremdens erzeugt werden, führen wiederum zu Denkprozessen, die zu einem Erkenntniszuwachs beitragen können. Über diesen Erkenntniszuwachs hinaus gilt es kritikfähig zu werden, konstruktive Schlussfolgerungen ziehen zu können und

das eigentlich bereits Bekannte in einem neuen Licht wahrzunehmen. Es geht darum einem verkürzten Lernen, das über weite Stellen des Unterrichts seine Berechtigung hat, um die hohe Dichte an Informationen zu vermitteln, entgegenzuwirken; und es geht auch darum, auf die allgegenwärtige Verfügbarkeit von Informationen und damit die Gefahr der „gar zu leichtfüßige[n] Weitergaben und Übernahmen von Kulturinhalten“ (Rumpf 1986: 11) aufmerksam zu machen. Denn das Ziel des Vertrautmachens und des Nahebringens kann vordergründig nur erreicht werden, indem die Fremdheit bzw. die eventuell vorhandenen Widersprüche und das Ungewohnte des Lerngegenstandes soweit abgebaut werden bis eine Art Vertrautheit entsteht. Beim verkürzten Lernen hingegen wird nach RUMPF der Lerngegenstand erst im Zuge des Nahebringens fremd, da er nicht mehr der realen Erscheinung entspreche; das Fremde sei „amputiert“ mit dem Ergebnis „didaktischer Präparate“ (vgl. a.a.O.: 13f.). So kann das Vertrautmachen und Nahebringen im Sinne der Reduktion und des Verkürzens nicht das absolute und alleinige Ziel von Unterricht darstellen. „Es gibt nicht nur den Lernweg vom Nichtwissen zum Wissen, es gibt auch den Krebsgang: das scheinbar Vertraute und Gegenläufige wird fremd, neuartig.“ (A.a.O.: 29f.) So soll es bei den nachfolgenden Lehr-/Lernarrangements nicht darum gehen, „Fremdes zu amputieren“, sondern Lerngegenstände möglichst vielfältig und mehrperspektivisch zu beleuchten. Dass Fremdheit jedoch nicht nur am Anfang oder der Mitte, sondern auch am Ende eines Lernvorgangs stehen kann und damit ein Zustand ist, den es auszuhalten gilt, ist eine wichtige Einsicht, ohne die auch das didaktische Prinzip der Verfremdung keine Berechtigung hätte.

Damit ist in diesem theoretischen Teil der Arbeit ein neues didaktisches Prinzip formuliert worden, das es in den folgenden empirischen Teil dieser Arbeit zu übertragen und auf dessen Ertragfähigkeit zu überprüfen gilt.

## KAPITEL 4 | ZUM FORSCHUNGSDESIGN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

### 4.1. VORÜBERLEGUNGEN

Wie aus den theoretischen Überlegungen hervorgeht, bieten also sowohl literarische Werke als auch (Bibel-)Texte, aber vor allem Bilder die Möglichkeit mit und durch Verfremdungen ins Gespräch zu kommen und eine erweiterte Sicht auf die Dinge zu erhalten. Hinsichtlich dieser Erkenntnis soll das anstehende Forschungsdesign vor allem auf verfremdendem Bildmaterial aufbauen, sodass es sinnvoll erscheint, an dieser Stelle vorerst das Medium des Bildes und dessen Einsatz im Unterricht in den Blick zu nehmen, bevor aus diesen Überlegungen und den bereits dargestellten Aspekten von Verfremdung die konkrete Forschungsfrage hergeleitet werden kann.

#### 4.1.1 ZUM LEHREN UND LERNEN MIT BILDERN ALS GRUNDLAGE VERFREMDENDER UNTERRICHTSARRANGEMENTS

Dass Bilder aufgrund ihrer großen Bildfülle, aber auch aufgrund ihrer unausweichlichen Präsenz einen enormen Stellenwert im Leben eines Erwachsenen und damit auch in dem eines Kindes einnehmen, sollte bereits deutlich geworden sein. Auch BETTINA UHLIG ist der Ansicht, dass Bilder nicht nur zur Lebenswelt des Kindes gehören, sondern dass es sich bei diesen sogar um die Lebenswelt der Kinder handelt (Uhlig 2010: 1). Diese Annahme unterstützt wiederum das Vorhaben, Bilder und dabei speziell Montagen und Karikaturen dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde zu legen. „Eine Rückkehr in eine bilderlose Zeit wird es nicht geben; das wäre auch nicht erstrebenswert.“ (Ebd.) Denn „sie sind überall und überall wirksam, daran zweifelt niemand mehr“ (Billmayer 2008: 72).

So erklärt sich beispielsweise der Psychologe WOLFGANG SCHNOTZ im Hinblick auf die Theorie ALLAN PAIVIOS (1986) die außerordentliche Wirkung von Bildern durch ihre doppelte Kodierung, nämlich verbal und imaginal (vgl. Schnotz 2003: 27). Demnach sei es Bildern möglich, das Kind oder auch den Erwachsenen tiefgreifender und langfristiger zu erreichen als es einem rein textlichen Medium möglich wäre, das normalerweise nur im verbalen System enkodiert wird (vgl. ebd.). So bezeichnet auch der Verhaltens- und Konsumforscher WERNER KROEBER-RIEL Bilder als „schnelle Schüsse ins Gehirn“, da sie schneller und länger gemerkt werden könnten als Texte (vgl. Kroeber-Riel 1996: 53). In diesem Zusammenhang weist er vor allem dem Aspekt der Ähnlichkeit, den konkrete Bilder in Bezug auf die Abbildung von Wirklichkeit mit dem wiedergegebenen Sachverhalt aufweisen, einen enormen Stellenwert zu. Geschriebene Sprache oder andere visuelle Zeichen würden zwar auch Informationen vermitteln, wobei es jedoch zwischen Zeichen und Sachverhalt keine Ähnlichkeit gäbe, sodass lediglich das Bild und der abgebildete

Gegenstand die gleiche Wahrnehmungsqualität besäßen (vgl. a.a.O.: 36).<sup>89</sup> „Die Beeinflussungskraft von Bildern beruht vor allem darauf, dass Bilder wie Wirklichkeit wahrgenommen werden. Die Sprache ist dagegen ein verschlüsseltes und 'wirklichkeitsfernes' Zeichensystem.“ (Ebd.) Dabei ist es jedoch auch möglich, im Bild einen nicht realen Gegenstand oder Sachverhalt abzubilden, wie es beispielsweise bei Karikaturen aufgrund von Übertreibungen oder bei Montagen aufgrund der vielfältigen Bildbearbeitungsmöglichkeiten der Fall ist. Trotz dessen wird eine bestimmte (verzerrte oder auch überspitzte) Abbildung der Wirklichkeit geschaffen, über die menschliches Verhalten erzeugt oder auch reflektiert werden kann.

Auch die meisten Kunstpädagogen sind sich einig, dass Bilder Wesentliches zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen (vgl. Billmayer 2008: 72). Doch nicht nur im Kunstunterricht sollte die Übermittlung dieser notwendigen Kompetenzen erfolgen. Dieser Ansicht ist auch LUDWIG DUNCKER, der beispielsweise das Konzept der Ästhetischen Alphabetisierung, das eben diese Kompetenzen vermitteln könnte, quer zu den Lernbereichen der Grundschule verortet sieht (vgl. Duncker/ Lieber 2013a: 8). Der Kunstunterricht sei in den Stundenplänen der Schüler nur noch marginal vertreten und werde in vielen Schulen fachfremd unterrichtet, sodass (ausschließlich dort) keine ausreichende visuelle Alphabetisierung stattfinden könne (vgl. Lieber/ Duncker/ Billmayer 2010: 17). Auch FRANZ BILLMAYER stellt fest, „dass mit der Orientierung an der Kunst wesentliche Aspekte der gesellschaftlich und kulturell relevanten Bilder übersehen werden und die Kunst sich also nur bedingt als (einzige) Ordnungsdisziplin für die Entwicklung von Bildkompetenz eignet“ (Billmayer 2008: 73).

Neben dieser Tatsache, dass Bilder zur Wirklichkeitskonstruktion des Kindes beitragen können, eignen sie sich nach Billmayer ebenfalls dazu, Wissen zu strukturieren, zu organisieren und überschaubar zu machen (vgl. a.a.O.: 78). Diese Methoden und Anwendungen von Visualisierungen sollten gelernt und kritisch verwendet werden (vgl. ebd.). Dazu eignen sich sowohl Karikaturen als auch Montagen vor allem dann, wenn sie abstrakte oder auch kompliziert erscheinende Sachverhalte in einem Bild zusammenfassen, sodass der Sachverhalt prägnant und einprägsam dargestellt wird.

Doch bleibt bei der Betrachtung von Bildern auch zu berücksichtigen, dass diese immer nur auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen werden; oft auf eine solch unterschiedliche Art und Weise, dass kontroverse Meinungen über ein und dasselbe Bild entstehen. Doch genau in diesen Kontroversen liegt die Chance des Lehrers, Gesprächsanlässe zu initiieren und darüber mit der Klasse ins Gespräch zu kommen. Auch wird eine gewisse Perspektivität erreicht, wenn unterschiedliche Sichtweisen auf ein Thema eröffnet und verschiedene Emotionen bei dem Betrachter erzeugt werden. So kann die Betrachtungsweise beispielsweise davon abhängen, aus welchem Blickwinkel eine Situation ge-

---

<sup>89</sup> Dies macht er am Beispiel des Baumes deutlich. Wohingegen ein Bild des Baumes ähnliche Eigenschaften (Farbe, Form, Größenbeziehung) wie ein realer Baum aufweise, habe das Wort „Baum“ keinerlei Ähnlichkeit mit diesem (vgl. ebd.).

sehen wird oder in welcher Relation das Dargestellte zu den bisherigen Erfahrungen des Kindes steht. Dabei erachtet BETTINA UHLIG Bilder als derart komplex, dass sie in den meisten Fällen nicht vollständig erfasst werden könnten und somit bei dessen Betrachtung eine gewisse Auswahl getroffen werden müsse (vgl. Uhlig 2010: 2). So würden die einen Dinge in den Blick genommen, die anderen hingegen völlig ausgeblendet (vgl. ebd.).

#### 4.1.2 ZUR FORSCHUNGSFRAGE

Diese Möglichkeiten, die ansprechendes Bildmaterial bietet, legen es nahe auch in der Grundschule über Bilder zu sprechen, darüber Meinungen auszutauschen und bestenfalls auf die vorerst ausgeschlossenen und nicht in den Blick genommenen Fragmente hinzuweisen. Es gilt den Kindern bewusst zu machen, dass es sich bei der scheinbar lückenlosen Repräsentation der Fragmente um eine lückenhafte Darstellung handelt, in die bestenfalls andere Perspektiven aufgenommen werden können und müssen. Dieser Vorgang kann gewiss auch unterbewusst erfolgen, wenn Kinder im Gespräch neue Sichtweisen entwickeln oder Gegebenheiten mit bereits Bekanntem ab-/angleichen.

Dabei wurde beobachtet, dass Kinder sich zunächst bemühen, in den Bildern das bereits Bekannte zu suchen und wieder zu erkennen (vgl. a.a.O.: 4). An dieser Stelle knüpft das Vorhaben dieser Studie an. Es gilt zu untersuchen, wie Kinder reagieren, wenn das ihnen Bekannte auf verfremdende Art und Weise dargestellt wird oder es das eigentlich Bekannte neu zu reflektieren gilt. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

WELCHE (LERN-)PROZESSE KÖNNEN IM UNTERRICHT DER GRUNDSCHULE MIT VERFREMDENDEN BILDMATERIAL INITIIERT ODER GEFÖRDERT WERDEN?

So gilt es das geplante Forschungsvorhaben anhand der formulierten Forschungsfrage, die an die bereits vorformulierten Erwartungen an eine Didaktik der Verfremdung anschließt, auszurichten und während des Forschungsprozesses die unter 3.4.2 formulierten Thesen an das gewonnene empirische Material heranzutragen.

#### 4.2 ZUM QUALITATIV ORIENTIERTEN FORSCHUNGSVORHABEN

Um die gestellte Forschungsfrage adäquat beantworten zu können, eignen sich vor allem Verfahren der qualitativen Forschung. Das Wort „qualitativ“ kann dabei allgemein auf den Begriff der Qualität bezogen werden und bezeichnet die Eigenschaft eines Phänomens. So ist die qualitative Forschung grundsätzlich von anderen Leitgedanken bestimmt als die quantitative Forschung, die auf Quantitäten setzt und diese meist in Form von Zahlen angibt.

Ihr geht es im Gegensatz zu quantitativen Verfahren „nicht um ein Vermessen oder die Definition von Größenverhältnissen, sondern um die Aufdeckung von Wirkungszusam-



menhängen und die Rekonstruktion von Sinn“ (Kühn/ Koschel 2011: 49). Dies bedeutet jedoch nicht, dass bei qualitativen Untersuchungen auf Messungen oder mathematische Modelle verzichtet werden muss, „es heißt aber, dass die Gegenstände im Wesentlichen nicht über Zahlen und Ursache-Wirkungs-Verhältnisse verstanden werden können“ (Fuhs 2007: 18).

Unter dem Begriff „Qualitative Forschung“ werden verschiedene Ansätze zusammengefasst, „die sich in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Gegenstandsverständnis und methodischen Fokus unterscheiden“ (Flick 2007: 81). Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie alle darauf abzielen, das untersuchte Geschehen von innen heraus zu verstehen, indem mehr oder minder am Einzelfall angesetzt wird bevor zu vergleichenden bzw. allgemeinen Aussagen übergegangen wird. Sie arbeitet also daran, „die Eigenschaften, die Qualitäten komplexer Phänomene zu erforschen“ (Fuhs 2007: 18) bzw. „unbekannte Bedeutungen von definierten Phänomenen zu untersuchen“ (ebd.). So könne die qualitative Forschung beispielsweise die Biografie von Lehrern und Taxifahrern erforschen, den unterschiedlichen Alltag von Männern und Frauen untersuchen, die Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen, Tagebücher und Briefe wissenschaftlich auswerten, das Verhalten von Schülern auf einem Schulhof beobachten, aber auch Fotografien und Fernsehsendungen analysieren (vgl. a.a.O.: 11). Dabei handelt es sich um Analysen, die sich vorerst mit etwas „Fremdem“ beschäftigen, dessen Bedeutungen es offen zu legen gilt, wobei „Fremdheit [...] in diesem Kontext, fremd von einem bestimmten Standpunkt aus [bedeutet]“ (A.a.O.: 18). So gilt es das Fremde durch qualitative Beschreibungen bzw. deren Interpretationen verständlicher und vertrauter werden zu lassen, was jedoch nicht ausschließt, dass auch bekannte Lebenswelten durch die qualitative Forschung überraschend fremd erscheinen können. Diese Tatsache erinnert an das allgemeine Ziel des Verfremdens, Bekanntes wieder fremd erscheinen zu lassen.

Auch die Gruppendiskussion kann als *eine* dieser qualitativen Methoden verstanden werden, als „ein Abenteuer, das gleich um die Ecke beginnt“ (vgl. Richter 2002: 111) und je nach Bedarf und Erkenntnisinteresse aufgrund von diversen Variationsmöglichkeiten überzeugt. Sie bildet die Grundlage bei der Erhebung der empirischen Daten.

### 4.3 ERHEBUNG DER DATEN

Während der Planung des methodischen Vorgehens war es keineswegs immer klar, dass das Gruppendiskussionsverfahren als alleinige Methode bei der Datenerhebung fungiert. Doch als nach der ersten Erhebung abzusehen war, dass Diskussionen durch die Hereingabe konkreter Stimuli bzw. weiterführender Fragen<sup>90</sup> ausreichend ertragreiches Material für die anschließende Analyse bieten, konnte die Methode der Gruppendiskussion als alleiniges Verfahren bestimmt werden.

---

<sup>90</sup> vgl. hierzu auch 4.5 „Leitfäden zur Durchführung“

### 4.3.1 DIE GRUPPENDISKUSSION NACH PHILIPP MAYRING

Im Vergleich zu anderen Verfahren stellt die Gruppendiskussion eine relativ junge qualitative Methode dar, die eng mit der Befragung verwandt ist und in der Literatur gerne auch als Gruppenexperiment, Kollektivinterview oder Gruppengespräch bezeichnet wird (vgl. Lamnek 2010: 372). Sie „ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Lamnek 2005: 27). Damit scheint sie als geeignete Methode, um den Ansichten der Kinder zur Artikulation zu verhelfen, denn

„dem Einzelnen werden sie häufig erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. Sie mögen zwar latent vorhanden sein, gewinnen aber erst an Kontur, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten. Während dieses Prozesses der Auseinandersetzung, durch den die Einstellungen selbst sich ändern mögen, zeichnen die Meinungen sich deutlicher ab, um danach wieder den Charakter des Inaktuellen, Undeutlichen, Verschwommenen anzunehmen“ (Pollock 1955: 32).

Auch WERNER MANGOLD sieht in Gruppendiskussionen die Chance durch die wechselseitigen Ergänzungen kollektive Meinungen und Einstellungen abzuzeichnen.

„Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichten einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen. Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist [damit] keine 'Summe' von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen.“ (Mangold 1960: 49)

Und auch mittels der sogenannten „Schneeballeffekte“, „die dazu führen, dass ein breites Spektrum an themenbezogenen Erlebnissen, Handlungsweisen und Meinungen zur Sprache kommen, indem in schneller Folge jeweils an den Beitrag des Vorredners angeknüpft [...] wird“ (Kühn/ Koschel 2011: 35f.), entfaltet sich ebenso das Potenzial dieser Methode wie aus der Fokussierung der zwischen den Teilnehmern<sup>91</sup> stattfindenden Kommunikation. Auf diese Weise gelingt es, künstliche und wenig alltagsnahe Frage-Antwort-Sequenzen zu vermeiden und alltagsähnliche bzw. natürliche Gesprächspassagen zu erzeugen (vgl. a.a.O.: 36). Vor allem das Bild stellt ein in der Gruppendiskussion häufig verwandtes Medium dar, da es komplexe Sachverhalte veranschaulicht, Inhalte zusammenfassend auf den Punkt bringt und für Diskussionen greifbarer werden lässt.

Hinsichtlich der Verlaufsplanung von Gruppendiskussionen kann auf folgende Phaseneinteilung nach PHILIPP MAYRING zurückgegriffen werden (vgl. Abb. 43):

---

<sup>91</sup> Wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Teilnehmern gesprochen, so ist der weibliche Part bereits in diesem Begriff eingeschlossen.

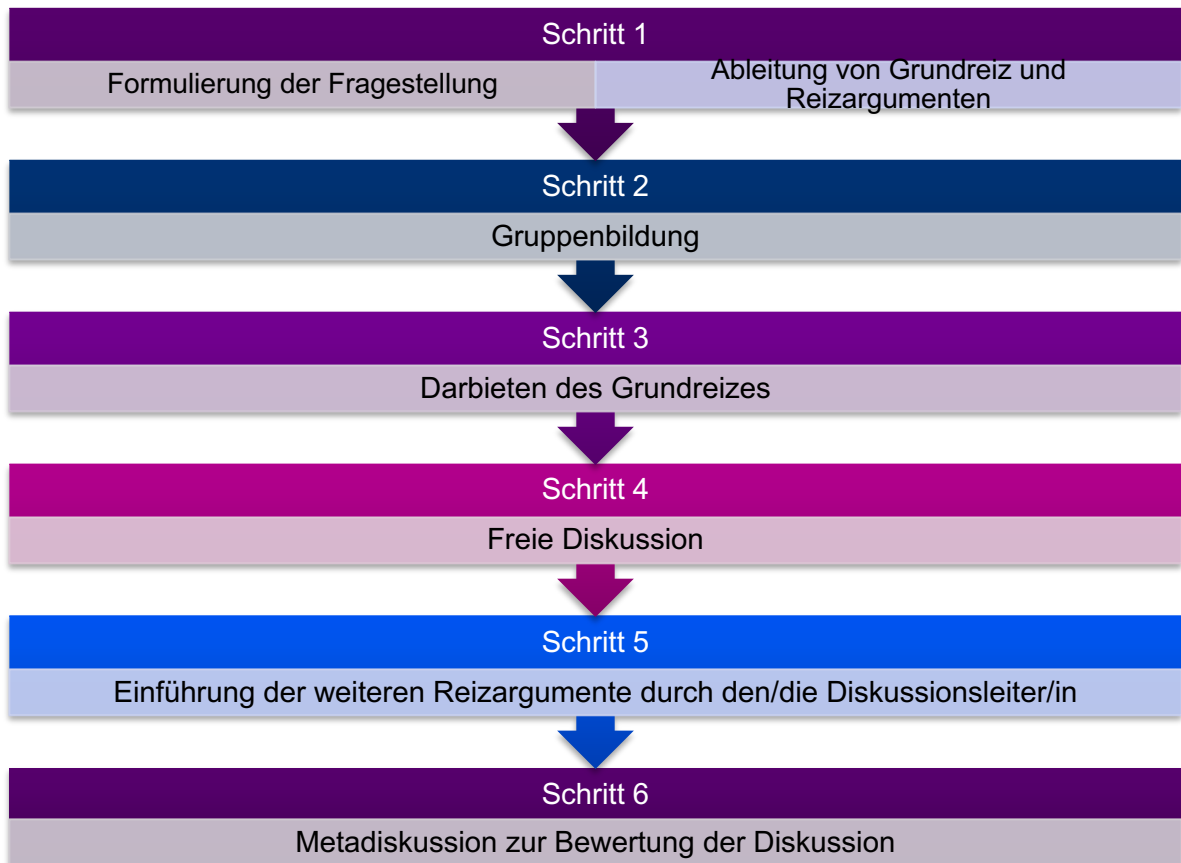


Abbildung 43: Phaseneinteilung nach MAYRING (2002:79)

MAYRING unterteilt das Verfahren der Gruppendiskussion in sechs Bereiche, die wiederum den Kategorien der Planung und der Durchführung unterliegen. Diesem Muster soll auch das anstehende Studiendesign folgen, sodass nicht nur auf die einzelnen Phasen Bezug genommen werden soll, sondern diese auch in einem nächsten Schritt konkret mit dem Unterrichtsdesign in Verbindung gebracht werden sollen.

In einem ersten Schritt gilt es die Gruppe der Gesprächsteilnehmer „mit einem Grundreiz, einem pointierten oder provokanten Statement oder einer allgemein gehaltenen Frage zu dem zu behandelnden Thema [zu] konfrontier[en]“ (Lamnek 2010: 377f.). Bei Bedarf können weitere Reizargumente von dem Moderator eingebracht werden, um die Teilnehmer zu einem aktiven Gespräch anzuregen. Allgemein sollte das Thema oder auch die Fragestellung der Untersuchung so präzise gewählt sein, dass sich „aus der Fragestellung der Untersuchung [...] die relevanten Gruppen ableiten“ lassen (Mayring 2002: 77). Vor diesem Hintergrund ist also eine Gruppe zu wählen, die dem Diskussionsleiter im Hinblick auf dessen Fragestellung als angemessen erscheint, denn „eine Gruppendiskussion steht und fällt mit der Auswahl der Teilnehmer und des Diskussionsleiters“ (Lamnek 2010: 378).

Der Grundreiz hingegen soll den Teilnehmern der Diskussion dazu verhelfen, in das Gespräch einzusteigen und dieses in Gang zu bringen. Explizite Fragen werden dagegen erst gestellt, wenn die freie Diskussion beendet ist. Weitere vorher festgelegte Reizargu-

mente können dazu verhelfen, Aspekte, die noch nicht behandelt wurden, aufzugreifen. Diese richten sich ausschließlich an das Kollektiv und nicht an einzelne Personen in der Gruppe. Auch bei der Hereingabe der Reizargumente sollte darauf geachtet werden, keine zu präzisen Fragestellungen an die Gruppe weiterzugeben. Am Ende des Gesprächs kann eine Metadiskussion „also ein Gespräch über das Gespräch“ (Mayring 2002: 78) geführt werden, auf das jedoch bewusst verzichtet wird, da die Analyse der Diskussionen zur Beantwortung der Forschungsfrage ausreicht.

#### 4.3.2 VORBEREITUNG DES STUDIENDESIGNS

So zeigt die Einteilung des Diskussionsprozesses in bestimmte Phasen eindrücklich, über welche Faktoren es bereits vor dem eigentlichen Beginn einer Gruppendiskussion nachzudenken gilt:

- die Zusammensetzung der Gruppe,
- die Wahl des Moderators,
- die Form der Durchführung,
- aber auch den Stellenwert des Leitfadens bzw. des Stimulus.

Weiterhin sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Gruppendiskussion als "stand-alone Methode" (Kühn/ Koschel 2011: 30f.) wahrgenommen werden soll, sodass sie im Rahmen des rein qualitativen Forschungsansatzes als alleinstehende Methode bei der Untersuchung der gewählten Fragestellung fungiert. Dabei kann sie ein Signal setzen, indem sie auf Aspekte aufmerksam macht, die bisher gar nicht oder nicht in ausreichendem Maße im Mittelpunkt der Betrachtung standen.

##### 4.3.2.1 ZUSAMMENSETZUNG DER GRUPPE

Aufgrund der Tatsache, dass „die Qualität der Gruppendiskussion entscheidend von der Zusammensetzung der Gruppe abhängt“ (Kühn/ Koschel 2011: 76), sollte die Gruppenbildung als *ein* ausschlaggebendes Paradigma in die Überlegungen zur Vorbereitung solcher Diskussionen aufgenommen werden. Dabei kann zwischen sogenannten Realgruppen oder auch natürlichen Gruppen, die eigens für die Diskussion rekrutiert werden und Ad-hoc-Gruppen, die auch jenseits der Gruppengespräche eine feste Gruppe bilden, unterschieden werden. So scheint an dieser Stelle eine Mischung aus beiden Gruppen sinnvoll, wobei nach dem Zufallsprinzip eine bestimmte Anzahl an Kindern einer vierten Jahrgangsstufe einer zufällig ausgewählten mittelhessischen teilnimmt. Die Auswahl der Kinder einer vierten Jahrgangsstufe erfolgt in Orientierung an den Hessischen Bildungsstandards, die Kompetenzen wie das Aufbringen von Sehgeduld, das Einhalten von Gesprächsregeln, das Einnehmen und Vertreten von eigenen Standpunkten, das Zuhören bzw. die Bezugnahme auf andere Redebeiträge und auch den allgemeinen Umgang mit

nichtliterarischen Medien in diesem Alter voraussetzen bzw. fordern.<sup>92</sup> Eine möglichst heterogene Gruppe zu bilden, die jedoch weitestgehend die gleichen schulischen Vorerfahrungen mitbringt, stellt dabei das Ziel dieser vorbereitenden Maßnahme dar. Denn nur unter diesen Voraussetzungen können die gewonnenen Ergebnisse in Ansätzen verallgemeinert bzw. auf andere Lernbereiche/ -situationen übertragen werden. Typische Muster können auf diese Weise identifiziert werden und im Sinne der qualitativen Forschung zur Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen genutzt werden.

Bei der konkreten Auswahl der Kinder wird demnach nicht nach bestimmten Kriterien vorgegangen, um reguläre Unterrichtssituationen nachzuempfinden. Vor diesem Hintergrund ändert sich auch die Zusammensetzung der Kinder bei den einzelnen Diskussionen, um einer möglichen Einseitigkeit entgegenzuwirken und die aufgestellten Erwartungen an das Prinzip des Verfremdens an verschiedene Teilnehmergruppen heranzutragen. Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen erfolgt auf freiwilliger Basis, wobei die Eltern der teilnehmenden Kinder vor Beginn der Studie eine schriftliche Erlaubnis erteilen mussten. Die Kinder sind zum Zeitpunkt der Erprobung zwischen neun und zehn Jahre alt, wobei das Geschlecht der Kinder ebenso wenig eine Rolle bei der Gruppenzusammensetzung spielt wie der soziale Status der Familien oder der Migrationshintergrund.

In Bezug auf die Gruppengröße werden in der Fachliteratur unterschiedliche Empfehlungen ausgesprochen. Während WERNER MANGOLD eine Gruppe von sechs bis zehn Mitgliedern bevorzugt (Mangold 1973: 229), ergibt sich bei FRIEDRICH POLLOCK eine durchschnittliche Gruppenstärke von sieben bis siebzehn (vgl. Pollock 1955: 38) und bei PHILIPP MAYRING von fünf bis fünfzehn Personen (vgl. Mayring 2002: 77). Einig ist man sich jedoch darüber, dass es aufgrund der relativ kleinen Stichprobe nicht um statistische Repräsentativität gehen kann, sondern lediglich darum, sich über ein bestimmtes Themengebiet auszutauschen und verschiedene Perspektiven darauf zu eröffnen bzw. zu erhalten. Es geht also „um die Ermittlung einer Spannweite von Sichtweisen sowie die Identifizierung von Zusammenhängen und typischen Mustern durch die Auseinandersetzung mit spezifischen gruppenspezifischen Formen der Interaktionen“ (Kühn/ Koschel 2011: 86). Vor diesem Hintergrund wird das folgende Untersuchungsdesign mit sechs Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen durchgeführt, um bei einer überschaubaren Gruppengröße jedem einzelnen Schüler genügend Redeanteil und damit mehr Raum zur individuellen Erfahrung und Haltung zukommen zu lassen.

---

<sup>92</sup> So werden mit dieser Unterrichtsidee ebenfalls wesentliche Kompetenzen der hessischen Bildungsstandards abgedeckt. Vgl. hierzu die Bildungsstandards des Faches „Deutsch“ für den Primarbereich (vierte Jahrgangsstufe) verfügbar unter: [https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/LSA\\_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222](https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222) (Stand 01.02.2016)

#### 4.3.2.2 FORM DER DURCHFÜHRUNG

Da die Diskussion weder von Auftragsgebern noch von Kooperationspartnern beobachtet bzw. mitbestimmt wird, bietet es sich an, die Aufgabe des Moderators selbst zu übernehmen. Hospitationsbesuche vor Beginn der Studie haben dazu verholfen, eine möglichst vertrauensvolle Stimmung aufzubauen und ein respektvolles Schüler-Lehrer-Verhältnis herbeizuführen, was eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Gruppengespräche darstellt und zugleich die Entscheidung der eigenverantwortlichen Durchführung unterstützt. So gilt grundsätzlich, dass der Moderator zu dem Thema und der Zielgruppe passen sollte, denn nur auf diese Weise könne ein größtmöglicher Erkenntnisgewinn aus der Diskussion gezogen bzw. die Chance auf eine richtige Interpretation ermöglicht werden (vgl. Kühn/ Koschel 2011: 75).

Bevor schließlich mit den eigentlichen Gesprächen begonnen werden kann, gilt es den Ort der Gruppendiskussion festzulegen und diesen angemessen vorzubereiten. So werden in der Aula zum einen die Tische und Stühle in Form eines Vierecks gestellt, was den Kindern ermöglicht, sich unmittelbar anzuschauen und einen direkten Blick auf das vorgelegte Bildmaterial zu werfen, zum anderen werden Schreibutensilien bereitgelegt, da die Schüler während der Diskussion selbst aktiv werden sollen.

Um auch die non-verbale Kommunikation während der Analyse berücksichtigen zu können bzw. die Wortbeiträge bei der anschließenden Transkription eindeutig zuordnen zu können, wird die Gesprächssituation digital aufgezeichnet. Dazu wird das Kameraequipment bereits vor der Erprobung aufgestellt und die Qualität der Aufnahme getestet. Denn nur als Audiodatei aufgenommene Gespräche gewährleisten im Anschluss eine systematische und präzise Auswertung.

#### 4.3.2.3 LEITFADEN UND STIMULUS

Ähnlich der Entscheidung über die tatsächliche Größe einer Gruppendiskussion besteht in der Literatur Uneinigkeit darüber, in welchem Maß ein Leitfaden den Prozess unterstützen oder gar begrenzen kann. So könne er einerseits als zentrales Strukturelement gesehen und eingesetzt werden, das vorgibt, welche Fragen in welcher Reihenfolge besprochen werden, andererseits auch den dynamischen Themen- und Selbstfindungsprozess der Gruppe einengen (vgl. Kühn/ Koschel 2011: 97).

Da in dieser Untersuchung der Schwerpunkt vor allem auf der mehrperspektivischen Betrachtung bzw. der Reaktion der Kinder auf verfremdendes Bildmaterial liegt, spielen „Reihenfolgeneffekte“ bei der Beschreibung und Analyse des einzelnen Bildes keine tragende Rolle. Eine kurze Auflistung relevanter Fragen, die bestimmte Aspekte des dargestellten Sachverhaltes in den Vordergrund heben, scheint jedoch sinnvoll, da nicht abzu-

sehen ist, wie schnell bzw. ob die Teilnehmer von selbst in die Diskussion hineinfließen.<sup>93</sup> Zu beachten bleibt allerdings, „dass eine Gruppendiskussion nie durch den Leitfaden derart vorbestimmt sein sollte, dass dadurch den Teilnehmern quasi die Luft abgeschnitten wird, eigene thematische Impulse zu setzen“ (a.a.O.: 99). Er dient lediglich als „Spickzettel“ zur Einführung neuer, möglicher Reizargumente.

#### 4.3.2.4 MÖGLICHE STÖRFAKTOREN

„Bei der Bestimmung der Zielgruppe gilt es darauf zu achten, so gut wie möglich Störfaktoren der Gruppendynamik zu antizipieren und im Vorfeld auszuschließen.“ (A.a.O.: 82) So wird etwa bei der Auswahl der Gruppenmitglieder bedacht, dass keine zu ausgeprägten Rollenverhältnisse unter den Schülern herrschen, die während des Gespräches ein Sich-Öffnen des Einzelnen hemmen oder gar verhindern würden. Auch der Aufbau von strategischem Verhalten, um die eigene Position im Rahmen der Gruppe zu optimieren kann sich ebenso negativ auf das Gespräch auswirken wie die Androhung von persönlichen Konsequenzen seitens des Lehrers bezüglich der geäußerten Ansichten. Letzterer Punkt kann jedoch aufgrund des gewählten Studiendesigns (Thema, Gruppenzusammensetzung/ -atmosphäre) vernachlässigt werden.

Den wohl größten Störfaktor stellt jedoch der 45-Minuten-Rhythmus dar, an den es sich anzupassen und auf den es sich einzustellen gilt. Da jeder einzelnen Erprobung in Rücksprache mit der Schulleitung und den Klassenlehrern eine Schulstunde zur Verfügung steht, bleiben die Diskussionen auf diesen Zeitrahmen begrenzt. Auch mit ungeplanten Unterbrechungen seitens der Kinder oder fremden, den Raum betretende Personen muss gerechnet werden.

#### 4.4 PRÄSENTATION DES MATERIALS

Vor diesem Hintergrund gilt es im Folgenden das konkrete Material vorzustellen, das in Form von Grundreizen zu besagten Diskussionen anregen soll. Die nachfolgenden Lehr-/Lernarrangements zeigen dabei, wie produktiv mit Bildern umgegangen werden kann bzw. wie dieser produktive Umgang die genannten Bildungsziele erschließen kann. Die einzelnen Bausteine sollen demnach Anregungen geben, wie Verfremdungen im Unterricht sinnstiftend eingesetzt werden können, wobei sie die Struktur der Lernsituation nicht detailliert vorgeben und den Kindern die Möglichkeit zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem angebotenen Bildmaterial zugestehen. Dabei zeichnet sich die Verfremdung durch neue Ideen und kreative Einfälle aus, denn „auch die Didaktik benötigt eine Phantasie der ästhetischen Darstellung von Wirklichkeit“ (Hamrodi/ Lieber 2008: 193).

Vor allem die Methode der Gruppendiskussion schafft einen geeigneten Rahmen, da das Thema des Lernangebotes bestimmt werden kann, den Kindern jedoch genügend Spiel-

<sup>93</sup> vgl. hierzu die Leitfäden unter Kapitel 4.5

raum in der Entfaltung des Themas gewährt wird, sodass eigene Schwerpunkte gesetzt und eigene Ideen mit in den Arbeitsprozess einfließen können. So kann es dem Lehrer über Verfremdungen gelingen, in einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung eine Situation des Fragens und der Neugier zu kultivieren und ein problemorientiertes Denken bzw. die Befähigung zum Dialog zu fördern (vgl. Duncker 2005a: 10). Solche Vorgänge, die gewohnte Dinge in ein neues Licht rücken, einen Perspektivenwechsel herbeiführen und Vertrautes wieder fremd erscheinen lassen, können auf verschiedene Art und Weise didaktisch gestaltet werden.

Eine Möglichkeit stellen die Bausteine zum Thema „*Eine Welt – viele Gesichter*“ dar, die mithilfe der Verfremdungstechniken Karikatur und Montage auf die unterschiedlichen Lebensstile, die unterschiedlichen Kleidungsgewohnheiten, die Ungleichverteilung von Ressourcen und damit auch auf den Gegensatz von arm und reich aufmerksam machen; auch die Aspekte der Andersartigkeit bzw. der sozialen Ungerechtigkeit werden auf eine für die Schüler neue und aufregende Art und Weise thematisiert und darüber hinaus ein neues, tiefgreifendes Verständnis in diesem Themenbereich aufgebaut<sup>94</sup>; neu im Sinne von neuen, noch nicht bekannten Informationen, aber auch in Bezug auf das bereits Bekannte, das über einen Umweg erneut in den Blick des Lernenden gerät. Dabei bleibt jedoch zu betonen, dass die entwickelten Bausteine keineswegs als ein starres Programm zu sehen sind, das in jeder einzelnen Sequenz alle Merkmale von Verfremdung vereint, sondern als ein Vorschlag, eine Art Orientierungshilfe, wie ein „Verfremdungslehrgang“ konzipiert bzw. einzelne Unterrichtssequenzen, die einer Didaktik der Verfremdung folgen, gestaltet werden können.

<sup>94</sup> Das neue Kerncurriculum für Hessen, das auch unter dem Begriff der „Bildungsstandards“ zusammengefasst werden kann, stellt *die* verbindliche curriculare Grundlage für Unterricht an hessischen Grundschulen dar, sodass auch eine Didaktik der Verfremdung neben den überfachlichen Kompetenzen, denen ein hoher Stellenwert im Entwicklungsprozess des Lernenden zugemessen wird, die Kompetenzbereiche der Fächer, die mit bestimmten Inhaltsfeldern zu verknüpfen sind, nicht unberücksichtigt lassen sollte. Da das Thema einen direkten Lebensweltbezug zu den Kindern aufweist, lässt es sich vor allem mit dem Grundsatz des Sachunterrichts vereinbaren, nach dem sich Inhalte und Herangehensweisen vor allem an der Lebenswirklichkeit und den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren sollen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2011: 11). So kann der Aufbau „eine[r] emotionale[n] Grundhaltung von Neugier, Aufmerksamkeit und Empathie“ (ebd.) ebenso geleistet werden wie der Erwerb (über-)fachlicher Kompetenzen. So meint *Sozialkompetenz* als *eine* überfachliche Kompetenz beispielsweise sich mit anderen Kulturen und Lebensweisen auseinanderzusetzen, aber auch sich selbst als Teil eines Gemeinwesens wahrzunehmen (vgl. a.a.O.: 8). Weiterhin gehe es darum „auf der Basis der eigenen kulturellen Identität [...] sich aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen [zu zeigen] und [...] so zur *interkulturellen Verständigung*“ beizutragen (ebd., Herv. i.O.). Das Ziel Andersartigkeit und Anderssein, wozu ebenfalls die Meinungen und Verhaltensweisen anderer gehören, zu achten (vgl. a.a.O.: 9f.), darf an keiner Stelle der Einheit unberücksichtigt bleiben. Und auch der Lesekompetenz als Teil der *Sprachkompetenz*, die sich in der Fähigkeit zeigt, „altersangemessen Texten/ Medien Informationen zu entnehmen, diese zu verstehen und in ihrem jeweiligen Kontext zu bewerten sowie Schlussfolgerungen ziehen zu können“ (a.a.O.: 9), kommt bei der Arbeit mit Montage und Karikatur ähnlich wie der Kommunikationskompetenz, die es voraussetzt, „sich verständlich an der Standardsprache orientiert, auszudrücken und sich an Gesprächen konstruktiv zu beteiligen“ (ebd.) eine enorme Bedeutung zu. „Die Lernenden hören anderen aufmerksam zu [...], nehmen Kommunikations- und Interaktionsprozesse wahr und reflektieren sie“ (a.a.O.: 10). Neben diesen überfachlichen Kompetenzen bleiben jedoch im Sinne einer Didaktik der Verfremdung auch die Kompetenzbereiche des Faches, das heißt die Bereiche *Erkenntnisgewinnung* und *Kommunikation* nicht unberücksichtigt. So erweitern die Kinder auch bei verfremdenden Unterrichtsarrangements „vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten und sammeln neue Erfahrungen“ (a.a.O.: 12), wohingegen sie gleichzeitig durch das Gespräch, das sie untereinander über das hereingegebene Medium führen, kommunikativ tätig werden und ein besonderes Verständnis der Sache entwickeln (vgl. a.a.O.: 13). Ferner werden „die Kinder [...] zu kritischem Denken, Abwägen und Beurteilen herausgefordert“ (ebd.).



Weiterhin bekennt sich der folgende Unterrichtsvorschlag zu einer Auffassung von Grundschulunterricht, in dem keine „heile Welt“ bewahrt oder gar vorgespielt werden soll, sondern durch den vielmehr zu einer ersten Auseinandersetzung mit den Problemen und Nöten der Gesellschaft angeregt bzw. auf religiöse aber auch kulturelle Unterschiede hingewiesen werden kann. Sicher scheint dabei jedoch auch, dass dieses komplexe Themenfeld nicht in seiner Vollständigkeit erfasst werden kann bzw. die angesprochenen Aspekte nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt und erarbeitet werden können. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, dass das Lehren und Lernen als ein Hin- und Hergehen zwischen Fremdem und Bekanntem zu verstehen ist (vgl. Rauschenberger 1996: 83), als der Gang vom Nahen zum Fernen, aber auch vom Fernen zurück zum Nahen.

Die Auswertung der Diskussionen über das vorgegebene Bildmaterial zielt schließlich darauf ab, die gestellte Forschungsfrage, welche (Lern-)Prozesse mithilfe von verfremdendem Unterrichtsmaterial initiiert und gefördert werden können, möglichst umfangreich und präzise zu beantworten. Dabei soll herausgestellt werden, dass Bildung mehr als die einfache Informationsaufnahme und das Verarbeiten von Wissen ist. Es muss immer auch darum gehen, Dinge mit einem gewissen Abstand zu betrachten, Sachverhalte in einem neuen Licht wahrzunehmen und damit den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten. Es geht also darum, etwas Bekanntes auf ungewöhnliche Art und Weise darzustellen; eine ungewöhnliche Art und Weise der Darstellung, die über die Technik der Karikatur und der Montage erreicht werden kann. Dabei müssen die Bilder so präsentiert werden, dass sie nicht als uninteressant abgetan werden können, sondern vorerst in ihren Widersprüchlichkeiten angenommen werden. Es gilt also den Unterricht so zu konzipieren, dass Wissensbestände in den Prozess des Bildverstehens integriert und darüber hinaus neues Wissen erzeugt bzw. veränderte Sichtweisen auf bereits Bekanntes eingenommen werden können.

#### 4.4.1 VERFREMDUNG UND KARIKATUR

Neben der Montage stellt die Karikatur „eine der stärksten Waffen gegen festgefahrene Seh-Gewohnheiten und erstarrte Denk-Schablonen“ (Berg 1986a: 95) dar und präsentiert sich damit als geeignetes Medium, um ein bestimmtes Thema oder Problemfeld unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Im Sinne der Perspektivenvielfalt bedeutet dies, dass sie den Perspektivenreichtum fördern kann, indem sie Uneindeutigkeiten zulässt und zu Neugier bzw. weiteren Fragen anregt. So kann vor allem anhand ihrer Übertreibung und des Lächerlichmachens einer Sache durch die Überbetonung bestimmter charakteristischer Merkmale eine neue Perspektive auf das Thema aufgezeigt werden. Dabei „kritisiert Karikatur Wirklichkeit, die sie in Bildern übersteigert, verzeichnet, überzieht und zuspitzt“ (Langemeyer 1984: 7). Auch erzeugt der Kontrast zur Realität Denkanstöße; Denkanstöße, die sich aus dem Sachverhalt selbst ergeben oder das Verhältnis zwischen

Sache und Individuum betreffen. Damit kann der Einsatz von Karikaturen maßgeblich dazu beitragen, Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen und Wirklichkeit zu "verstehen".

In diesem Sinne weist also jede Karikatur das Mittel der Verfremdung auf. Oft wird dabei ein sachliches oder moralisches „Problem“ in ein anderes Handlungsfeld übertragen, wobei es in diesem erkennbar bleibt. Generell gilt die Verfremdung jedoch als wichtiges Stilmittel der Karikaturisten, da es ihr über Übertreibung und Vereinfachung gelingt, etwas Vertrautes, Alltägliches in einer solchen Weise zu zeigen, dass es fremd bzw. in einem neuen Licht erscheint.

Karikaturen gehören damit zu den Bildern, die durchschaut werden müssen. Nur wenn den Kindern der Umgang mit ihnen beigebracht wird, können sie diese auch in Zeitschriften oder Werbeanzeigen „durchblicken“. Doch wirft man einen Blick in die aktuellen Sachunterrichtsbücher, wird der Eindruck vermittelt, als würden sie im Unterricht der Grundschule kaum eine Rolle spielen.<sup>95</sup> Dies könnte auf die weit verbreitete Meinung zurückzuführen sein, dass Grundschul Kinder noch nicht in der Lage sind, die Mittel der Karikatur bzw. den zumeist politischen Hintergrund, auf dem sie basieren, zu verstehen; doch diese Annahme soll in den folgenden Abschnitten überprüft und gegebenenfalls widerlegt werden. Dazu sind zur Durchführung der Untersuchung zunächst geeignete Karikaturen auszuwählen, die den Kindern genügend Gesprächsanlass bieten, um darüber hinaus deren jeweilige Einstellungen und Sichtweisen zu dem Thema zu erfahren. Dabei sollten die Themen so gewählt werden, dass sie dem Erfahrungshorizont der Kinder entsprechen. Es sollte sich also um Themenkreise handeln, mit denen sich die Kinder auf irgendeine Art und Weise schon auseinandergesetzt haben; Themen, die ihnen nicht fremd sind. Weiterhin muss darauf geachtet werden, dass nicht zu viel politisches Know-how vorausgesetzt wird bzw. die Darstellungen relativ leicht erfasst werden können.

Jede Karikatur kann dabei in drei Schritten beschrieben, gedeutet und eingeordnet werden (vgl. Abb. 44). Diese Schritte können als Orientierungshilfe zur Erstellung der Leitfäden genutzt werden, um anschließend während der Diskussion auf einzelne Punkte Bezug zu nehmen, sofern diese nicht bereits im Gespräch angeklungen bzw. beantwortet wurden.

Hinzu kommt die Unterscheidung der verschiedenen Inhaltstypen (personale Typenkarikatur, Sachkarikatur und Tierkarikatur), welche den Variantenreichtum von Karikaturen verdeutlichen und die vielfältigen Verwendungsweisen von Verfremdung betonen.

---

<sup>95</sup> vgl. hierzu SPAHR/ DUNCKER (2014)

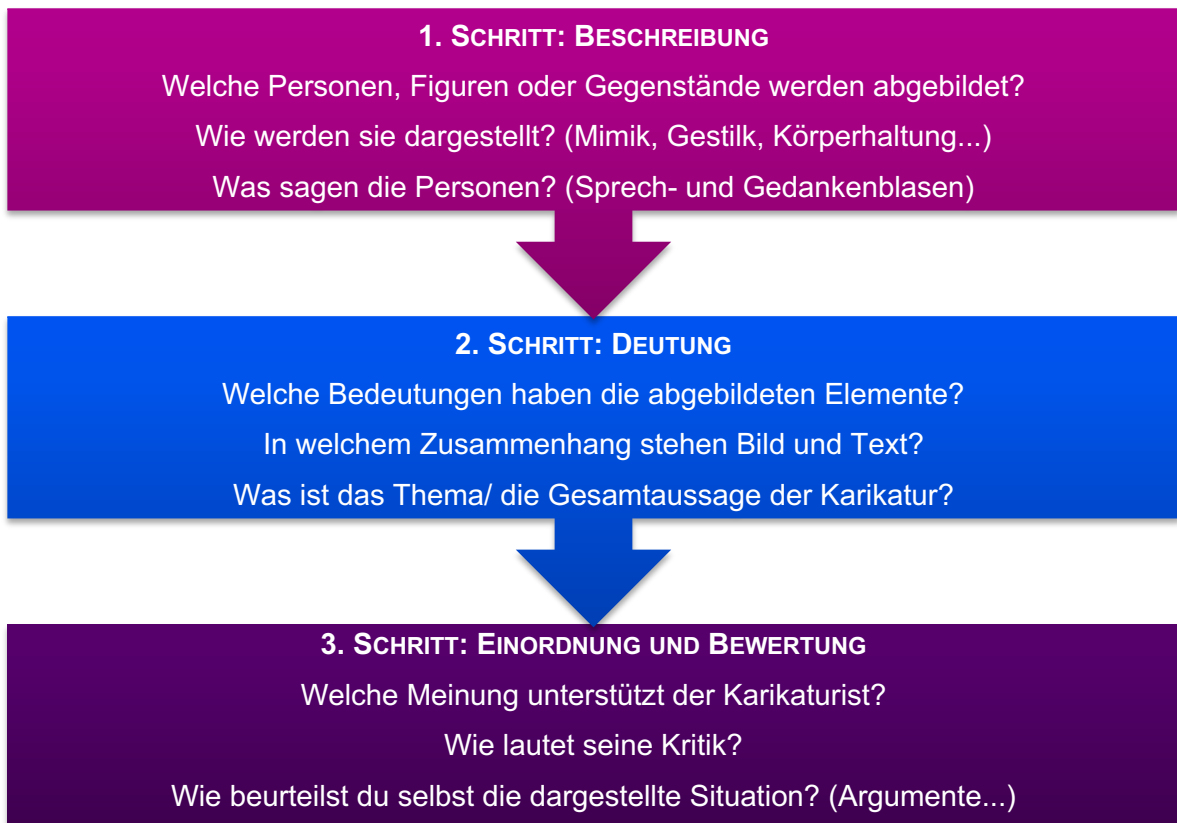


Abbildung 44: Erarbeitungsschema von Karikaturen

#### 4.4.1.1 DIE PERSONALE TYPENKARIKATUR

Die personale Typenkarikatur stellt eine Form der Karikatur dar, die Merkmale einer bestimmten Personengruppe überzeichnet und sie damit verfremdet. Dabei steht meist eine bestimmte Figur stellvertretend für handelnde Einheiten wie Staaten, Völker oder soziale Gruppen.

So repräsentiert auch in dieser Karikatur (vgl. Abb. 45) eine Muslimin, die einen Ganzkörperschleier trägt, die religiöse Gruppierung der muslimischen Frauen, der Mann neben ihr hingegen die Gruppe der muslimischen Männer, die gemeinsam aufgrund ihrer überspitzten Darstellung zur kritischen Stellungnahme seitens des Betrachters auffordern.

#### VORÜBERLEGUNGEN

Schon immer gab es Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Glaubensrichtungen; Menschen, die ihre religiöse Einstellung seit je her durch die Wahl ihrer Kleidung zum Ausdruck bringen. Doch vor allem jungen Musliminnen wird heute nachgesagt, nicht immer freiwillig den im Koran festgehaltenen Kleidungs Vorschriften zu folgen. So sorgen folgende Suren nicht nur unter Muslimen und Musliminnen für Aufsehen:

„Und sag zu den gläubigen Frauen, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham hüten, ihren Schmuck nicht offen zeigen, außer dem, was (sonst) sichtbar ist. Und sie sollen ihre Kopftücher auf den Brustschlitz ihres Gewandes schlagen und ihren Schmuck nicht offen zeigen,

außer ihren Ehegatten, ihren Vätern, den Vätern ihrer Ehegatten, ihren Söhnen, den Söhnen ihrer Ehegatten, ihren Brüdern, den Söhnen ihrer Brüder und den Söhnen ihrer Schwestern, ihren Frauen, denen, die ihre rechte Hand besitzt, den männlichen Gefolgsleuten, die keinen (Geschlechts-)trieb (mehr) haben, den Kindern, die auf die Blöße der Frauen (noch) nicht aufmerksam geworden sind.“ (Sure 24,31)<sup>96</sup>

„O Prophet! Sag deinen Gattinnen und deinen Töchtern und den Frauen der Gläubigen, sie sollen etwas von ihrem Überwurf über sich herunterziehen. Das ist eher geeignet, dass sie erkannt und nicht so belästigt werden.“ (Sure 33:59)

Auch unter Politikern und Wissenschaftlern wird häufig diskutiert, ob das Tragen eines Kopftuches oder gar eines Ganzkörperschleiers in nicht-islamischen Ländern akzeptiert bzw. toleriert werden sollte.



Abbildung 45: Karikatur „Fastnachtsfreunde“

#### BESCHREIBUNG

Wie aus dem Untertitel „Fastnachtsfreunde“ hervorgeht, bildet die Karikatur Personen ab, die verschieden „kostümiert“ Fasching feiern, wohingegen zwei (mutmaßlich) unverkleidete Personen durch die Bildmitte laufen. Da im Hintergrund diverse Gebäude angedeutet werden, macht es den Eindruck als würde die Feier mitten auf einer Straße stattfinden. Wohingegen die feiernde Gesellschaft als Clown oder Indianer etc. verkleidet ist und sich der Feier erfreut, telefoniert der vollbärtige Mann scheinbar entspannt inmitten der Gesellschaft, während seine Frau, die leicht hinter ihm läuft, mindestens zwei volle Einkaufstaschen in den Händen trägt. Die Kleidung des Mannes wirkt unauffällig. Er trägt eine weite dunkle Hose, ein weißes Hemd, ein beiges Jackett und einen kleinen weißen Hut, wobei die Frau von Kopf bis Fuß durch eine Art Burka verhüllt ist. Aufgrund ihrer schwarzen

<sup>96</sup> Alle Suren wurden entnommen aus: DER EDLE QUAR'AN UND DIE ÜBERSETZUNG SEINER BEDEUTUNGEN IN DIE DEUTSCHE SPRACHE (2004), hg. vom König-Fahd-Komplex Saudi Arabien

Farbe sticht sie zwischen den sonst bunt Kostümierten hervor. Dabei wendet sie ihren Kopf in die Richtung der Verkleideten, während der Pinguin seinem Nachbarn mitteilt: „Echt krass ey, das Kostüm!“ Der Zorro entgegnet: „So geh’n wir nächstes Jahr auch!“ Bunte Luftballons, die in die Luft steigen, unterstützen die (eigentlich) fröhliche Stimmung des Bildes.

### DEUTUNG

Die Kleidung der beiden in der Bildmitte positionierten Personen lässt darauf schließen, dass diese dem Islam angehören. Dabei bildet die Karikatur ein typisches Bild ab, wie es oft von der westlichen Gesellschaft wahrgenommen wird. Während sich der Mann durch das Tragen des langen Bartes, aber auch des Hutes zu seiner Religion bekennt, übernimmt diese Funktion bei der Frau das lange schwarze Gewand, das ihren Körper und ihr Gesicht komplett verhüllt. Auch die Körperhaltungen der beiden Nicht-Fastnachter verweisen auf ein typisches Bild von Mann und Frau, das der islamischen Kultur gerne nachgesagt wird; auf das Bild einer Frau, die in einer nicht gleichberechtigten Ehe für ihren Ehemann zu sorgen, die Kinder zu erziehen und den Haushalt zu stemmen hat.

Die Unterhaltung der beiden Fastnachter kann dagegen auf zwei unterschiedliche Art und Weisen gedeutet werden. So kann die Karikatur einerseits den Eindruck vermitteln, als würde Unverständnis oder gar Unwissenheit seitens der Feiernden über den Kleidungsstil anderer religiöser Gemeinschaften vorherrschen; andererseits kann sie vor allem durch die skizzierten Worte als Apell gegen ein Burkaverbot und die Akzeptanz dieser Art von Kleidung verstanden werden. Der Aspekt der (In-)Toleranz gegenüber der islamischen Kultur kann auf diese Weise in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

### EINORDNUNG UND BEWERTUNG

Aufgrund des Untertitels „Fastnachtsfreunde“ scheint letztere Deutungsweise den Absichten des Karikaturisten nahe zu kommen. So richtet sich die Karikatur gegen das Burka- bzw. Verschleierungsverbot, das von bestimmten Ländern eingeführt wurde und das Tragen von Ganzkörper- bzw. Gesichtsschleiern (an bestimmten Orten) verbietet. Sie ist als Aufruf für mehr Toleranz und Akzeptanz gegenüber der Kleidung anderer Gemeinschaften zu verstehen. Dabei lässt sie Uneindeutigkeiten zu, verzeichnet Wirklichkeit und steht im Kontrast zur Realität, in der eine Burka kaum mit einem Faschingskostüm verwechselt bzw. diese als ein Solches bezeichnet werden würde. Weiterhin wird sich an typischen Rollenklischees bedient, die vor allem muslimischen Familienmitgliedern nachgesagt werden. Doch obwohl der Sachverhalt subjektiv und nicht vorurteilsfrei dargestellt wird, wird der Kern des Problems offensichtlich, über den es zu diskutieren gilt. Der Betrachter wird regelrecht provoziert, seine Zustimmung oder gar Ablehnung seitens dieser Form von Kleidung kundzutun, wozu maßgeblich das Verhältnis zwischen Text und Bild beiträgt. Das eigentlich Bekannte und Alltägliche, in diesem Fall das Tragen einer Burka als All-

tagskleidung einer religiösen Gemeinschaft, erhält eine neue Dimension, die es zu reflektieren gilt.

Weiterhin ergibt sich aus dieser zugespitzten und vorerst belustigenden Darstellung die Frage, ob das Tragen einer Burka mit dem Tragen eines Kostüms verglichen oder gar gleichgesetzt werden kann. Folgt man LUDWIG DUNCKERS Ausführungen in seinem Aufsatz „*Verkleidung als Verfremdung*“, in dem er das Tragen eines Kostüms mit dem Öffnen eines Ventils in Verbindung bringt, das dazu verhilft aus einer alltäglichen Rolle auszuweichen bzw. für kurze Zeit den Zwängen des Alltags zu entkommen (vgl. Duncker 2014: 34), scheint die Burka kein herkömmliches Kostüm darzustellen. Auch geht es nicht um ein Spiel „Als ob“ oder die spielerische Erprobung von Wirkungen, die mit einer Verkleidung erzielt werden können (vgl. a.a.O.: 35). Folgt man jedoch der These PAUL WATZLAWICKS, dass man nicht nicht kommunizieren kann, da jede Kommunikation Verhalten ist und man sich damit nicht nicht verhalten kann (vgl. Watzlawick/ Beavin/ Jackson 2007: 51), so kann man auch aufgrund der Wahl seiner Kleidung nicht nicht kommunizieren bzw. der symbolischen Bedeutungswelt von Kleidung nicht entkommen. Dies würde bedeuten, dass „sich kleiden [...] auch immer sich verkleiden“ (Duncker 2014: 34) bedeutet.

#### 4.4.1.2 DIE SACHKARIKATUR

Sachkarikaturen beziehen sich statt auf Personen meist auf einen Sachverhalt, der einer allgemeinen Kritik unterzogen werden soll. Sie können jedoch leicht mit der Interaktion von Personen in Verbindung gebracht werden, sodass es sich bei diesen Karikaturen oft um eine Mischung aus apersonaler Sachkarikatur und personaler Typenkarikatur handelt. So auch bei der folgenden Karikatur (vgl. Abb. 46), die vor allem den Aspekt der ungleichen Wasserverteilung oder auch der Wasserverschwendung zum Thema macht, dabei jedoch eine Gruppe von Personen, die eben dieses Wasser verschwenden bzw. an Wassermangel leiden, mit in die Zeichnung integriert, um die eigentliche Sache stärker hervorzuheben. Ihre Art von Kritik wirkt oft weniger konkret und eher anonym.

#### VORÜBERLEGUNGEN

Neben anderen Ressourcen wie Nahrung oder Erdöl stellt auch Wasser eine Ressource dar, die ungleich auf der Erde verteilt ist. Während einige Regionen aufgrund heftiger Niederschläge regelrecht im Wasser „ertrinken“, leiden andere Gebiete aufgrund von ausbleibenden Regenfällen oder einer unzureichenden Wasseraufbereitung unter schwerer Dürre bzw. (Trink-)Wassermangel.

Diesen Gegensatz greift auch die folgende Karikatur auf. Sie macht deutlich, wie ein solch großes globales Thema in einer einzigen Zeichnung zusammengefasst werden kann und wie es auf anschauliche, wenn auch überspitzte Art und Weise Eingang in den Unterricht der Grundschule finden kann.



**Abbildung 46: Karikatur „Weltwasserverteilung/ -verschwendung“**

#### BESCHREIBUNG

Die Karikatur zeigt ein Haus, in dem Menschen aufgrund von Wasserknappheit leiden, während andere im Überfluss leben. So genießen die Bewohner der beiden oberen Stockwerke ein Bad, nutzen Waschbecken und Toilette auf gewohnte Art und Weise, gießen Blumen auf den Balkonen oder putzen Fenster. Der Bewohner der unteren Haushälfte hingegen unternimmt den Versuch, das verbrauchte Wasser der oberen Hauspartie mit einem Gefäß bzw. seinem Mund aufzufangen, denn er scheint keinen Zugriff zu sauberem Trinkwasser zu besitzen. Auch zeigt sich die herrschende Dürre an den ausgetrockneten Pflanzen, die sich vor und hinter dem Haus befinden, während die Pflanzen des oberen Stockwerkes so stark gegossen werden, dass sie kein Wasser mehr aufnehmen können.

#### DEUTUNG

Die Karikatur spiegelt die ungerechte Wasserverteilung auf der Erde wider. Während die obere Haushälfte die Industriestaaten repräsentiert, verweist die untere Hälfte auf den stetigen Mangel an sauberem (Trink-)Wasser vor allem in den Entwicklungsländern.

#### BEWERTUNG UND EINORDNUNG

Das eigentliche Problem der weltweit ungerechten und ungleichen Wasserverteilung wird in einen neuen Kontext übertragen und bleibt trotz dessen in diesem erkennbar. Damit bedient sich auch diese Karikatur den Mitteln der Verfremdung. Vor allem die Merkmale der verkürzten, übertriebenen, aber auch zugespitzten Darstellung kommen in den Ge-

genüberstellungen zum Vorschein. Auch die bewusste Unterscheidung des Karikaturisten zwischen farbigen und hellhäutigen Menschen unterstützt die stark vereinfachte und zu verkürzte Darstellungsweise des eigentlichen Problems. So bringt er vor allem farbige Menschen mit schlechteren Lebensstandards und einer mangelnden Wasserversorgung in Verbindung.

Das Ziel dieser Verfremdung besteht somit darin, dem Betrachter den dargestellten Sachverhalt neu und intensiv darzubieten und dabei als Medium zu fungieren, das auf Missstände aufmerksam macht. Ihr gelingt es, ein eigentlich bekanntes, die ganze Welt betreffendes Problem in den Fokus der erneuten Betrachtung zu stellen und dieses über den Kontrast der beiden Extreme, aber auch über den Kontrast zur Realität in einem neuen Licht erscheinen zu lassen.

#### 4.4.1.3 DIE TIERKARIKATUR

Als Tierkarikaturen können Karikaturen bezeichnet werden, bei denen die Gesichter der karikierten Personen durch tierische Merkmale verfremdet werden; auch können Menschen vollständig durch Tiere, die als Menschen handeln, denken oder fühlen, ersetzt werden. So wird beispielsweise in der folgenden Tierkarikatur (vgl. Abb. 47) das Thema „Gerechtigkeit“ in Verbindung mit der Individualität von Persönlichkeiten auf kindgerechte Art und Weise behandelt, indem verschiedene Tierarten die Heterogenität, die in einer realen Gesellschaft vorherrscht, widerspiegeln.

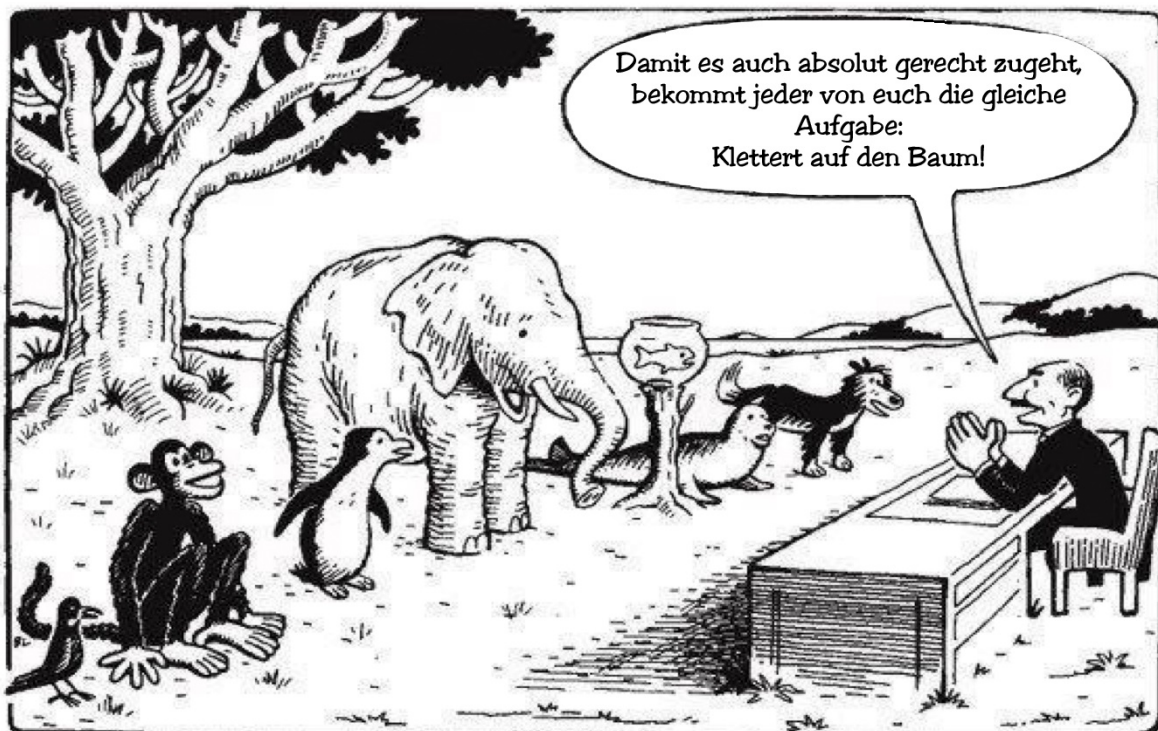


Abbildung 47: Karikatur „Heterogenität der Gesellschaft“; Original online verfügbar<sup>97</sup>

<sup>97</sup> unter: <https://alyssiakajati.files.wordpress.com/2013/02/education-system.png> (Stand 08.11.2015)



### VORÜBERLEGUNGEN

Bereits im Kindergartenalter oder spätestens mit Beginn des Schuleintritts bemerken Kinder, dass sie mit unterschiedlichen Kenntnissen und Lernvoraussetzungen den Schulalltag bestreiten; auch fällt ihnen auf, dass sie sich in ihren Interessenslagen und in ihrer sozialen Herkunft unterscheiden. Viele verschiedene Dimensionen von Heterogenität erschweren somit den Unterricht, sodass sich Lehrer und Lehrerinnen jeden Tag erneut der Herausforderung stellen, allen Kindern mit all deren Bedürfnissen gerecht zu werden. Doch trotz aller Bemühungen fühlen sich einige Kinder von Zeit zu Zeit benachteiligt ohne die Hintergründe zu verstehen.

### BESCHREIBUNG

Die Karikatur zeigt eine Gruppe von Tieren (Vogel, Affe, Pinguin, Elefant, Fisch, Seehund und Hund), die vor einem Pult nebeneinander aufgereiht, einer Person, die hinter dem Pult sitzt, horcht. Diese Person verkündet den Tieren die Aufgabe, auf den Baum zu klettern, der hinter ihnen emporragt. Außerdem fügt sie der Aufgabe „Klettert auf den Baum!“ die einleitenden Worte „Damit es auch absolut gerecht zugeht, bekommt jeder von euch die gleiche Aufgabe“ hinzu. Auch wenn die Tiere an dieser Stelle nicht verbal antworten, lässt sich anhand ihrer Gesichtsausdrücke deuten, wie sie jeweils über diese vermeintlich gerechte Aufgabe denken. Während der Affe sehr erfreut über diese Aufgabe zu sein scheint und bei dem Vogel kein rechter Gesichtsausdruck zu vernehmen ist, wirkt die restliche Gruppe erstaunt, empört und verzweifelt zugleich.

### DEUTUNG

Die Karikatur spiegelt wider, dass eine vermeintlich gerechte Aufgabe oder auch ein vermeintlich gerechter Sachverhalt aufgrund der Heterogenität der Menschen (in diesem Fall der Tiere) im Sinne des Einzelnen nicht immer als gerecht wahr- und angenommen werden kann. Anhand der verschiedenen Vorzüge bzw. Charakteristika und Fortbewegungsarten, die jedes einzelne Tier aufweist, wird im übertragenen Sinne auf die verschiedenen Charaktere der Menschen verwiesen. So macht die Karikatur auf erheiternde aber auch überspitzte Art und Weise deutlich, dass bestimmte Situationen, Sachverhalte oder auch Aufgaben von jedem Tier und damit jeder Person unterschiedlich wahrgenommen und erfüllt werden können. Weiterhin betont sie die Einzigartigkeit jedes einzelnen Individuums und fordert den Betrachter dazu auf, sich in die einzelnen Charaktere hineinzusetzen, um den jeweiligen Standpunkt im Hinblick auf die gestellte Aufgabe nachvollziehen zu können.

### EINORDNUNG UND BEWERTUNG

Die Karikatur lässt sich vor allem in den Kontext des (deutschen) Bildungssystems einordnen. Sie macht darauf aufmerksam, dass einheitliche Aufgabenstellungen in einer he-

terogenen Schulklasse zum Scheitern verurteilt sind und mit Differenzierungen gearbeitet werden muss. Im Sinne des Verfremdens soll diese Abbildung jedoch als stummer Impuls gesehen werden, um im Unterricht über die Distanz zur eigenen Lebenswelt in das Thema „Gerechtigkeit“ bzw. „Individualität“ einzusteigen.

So kann das Mittel der Verfremdung dazu verhelfen, die Heterogenität einer Gesellschaft und damit die vielen unterschiedlichen Gesichter und Charaktere, die auf der Welt leben, in einer Abbildung nachzuzeichnen. Dabei wird deutlich, dass Gerechtigkeit immer mit einem subjektiven Empfinden verbunden ist bzw. im Auge des Betrachters liegt. Vor allem die stark differierenden Eigenschaften, die die einzelnen Tiere aufweisen, erzeugen Gesprächsanlässe; Gesprächsanlässe, die nicht nur den Einstieg in das Thema erleichtern, sondern auch über das bewusste Distanzieren eine anschließende Überleitung in die reale Welt ermöglichen.

#### 4.4.2 VERFREMDUNG UND MONTAGE

Nicht nur über Karikaturen, sondern auch über Montagen gelingt es, Unterrichtsbausteine bzw. –sequenzen zu entwickeln, die neben der Tatsache, dass sie den Kriterien einer Didaktik der Verfremdung unterliegen bzw. von diesen profitieren, Denkanstöße bei den Kindern hervorrufen und für einen Erkenntniszuwachs sorgen. So werden bei einer Montage Objekte in einen anderen Kontext gestellt oder generell Ausschnitte verändert, was wiederum zu einer anderen, intensiveren Wahrnehmung seitens des Betrachters führen kann (vgl. Metzger 2012: 9). In der Kunsttheorie wird dieses Verfahren auch als „Disjunktion“ beschrieben, worunter das Zusammenfügen von Bildzeichen verstanden wird, die eigentlich nicht zusammen passen (vgl. Berg 1986a: 97). Doch auch das Zusammenfügen von eigentlich „passenden“ Gegenständen kann zu Verwirrungen bzw. Irritationen führen, wenn ihnen beispielsweise durch neue Kontexte neue Bedeutungen zugewiesen werden; wenn also bekannte Dinge, die zunächst als einzelne voneinander losgelöst wirkende Fragmente auftreten, zu einem aussagekräftigen Ganzen verbunden werden (vgl. Schulz 2002: 4).

So kann eine Montage als Verfremdung begriffen werden, wenn es ihr durch spezielle Bildkombinationen, Disjunktionen, mehrperspektivische Betrachtungsweisen und Umdeutungen gelingt, etwas Vertrautes, Alltägliches in einer solchen Weise zu zeigen, dass es fremd bzw. in einem neuen Licht erscheint. Dabei nutzt sie oft den Kontrast als dominantes Stilmittel (vgl. Berg 1986a: 97). Diverse Gestaltungsmöglichkeiten unterstreichen die vielen Facetten und vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Verfremdung.

##### 4.4.2.1 DIE EINFACHE FOTOMONTAGE

Bei der Abbildung des ersten Unterrichtsbausteins (vgl. Abb. 48) handelt es sich beispielsweise um eine einfache Fotomontage, die am Computer mit dem Programm Adobe

Photoshop erstellt wurde. Dazu wurde das zu montierende Bildelement aus seinem eigentlichen Bildkontext herausgelöst und in einen neuen, fremden Kontext eingefügt. So entsteht eine vorerst irritierende Abbildung, die es von den Kindern zu beschreiben und zu interpretieren gilt.

#### VORÜBERLEGUNGEN

Im Gegensatz zu Deutschland oder anderen Industriestaaten gehören beispielsweise in vielen afrikanischen Ländern Armut, Hunger und Durst zum täglichen Leben. Vor allem fehlende Ressourcen wie Saatgut und fließendes Wasser, aber auch ein fehlendes regelmäßiges Einkommen tragen zu dieser Armut bei. So trinken Millionen von Menschen unsauberes Trinkwasser, das sie meist viele Kilometer von ihrem Wohnort entfernt in Kanister abfüllen, um es anschließend selbst oder mithilfe von Lastentieren zu ihrem Haus zu transportieren.

Auch die Kleidung dieser Menschen unterscheidet sich stark von der, die Menschen aus Industrieländern tragen. Die Stadt New York beispielsweise präsentiert sich als eine Stadt der Schönen und Erfolgreichen, als glitzernde Metropole, in der der Einzelne zu Ruhm gelangen kann. Vergleicht man die Lebensweise dieser erfolgreichen New Yorker mit der der abgebildeten Familie wird schnell offensichtlich, dass starke Gegensätze aufeinanderprallen<sup>98</sup>. Nicht nur die Kleidung, sondern auch die Fortbewegungsmittel, die sanitären Standards, die Häuser und Wohnungen in denen sie leben und der Beruf, dem sie nachgehen, tragen zu den ungleichen Lebensbedingungen bei. So kann eine Fotomontage als Impuls dienen, um mit den Kindern über diese unterschiedlichen Lebensstandards ins Gespräch zu kommen.

Nachdem die Diskussion über das Originalbild (Familie mit/auf Esel) beendet ist, wird den Kindern die Fotomontage präsentiert, die anschließend analysiert und interpretiert werden soll. Das verfremdende Bildmaterial (vgl. Abb. 48) zeigt im Hintergrund den New Yorker Times Square, eine der berühmtesten Kreuzungen der Welt. Während es den Anschein macht als würde die afrikanische Familie genau diese Straße entlang laufen, leuchten im Hintergrund unzählige Werbeplakate und Leuchtreklamen, die auf diverse Produkte, aber auch Restaurants und Shows verweisen. Vergleicht man den Flair dieser Glitzermetropole, aber auch die Fortbewegungsmittel und Kleidungsstile mit der eigentlichen Lebensweise der Hauptakteure, prallen zwei Welten aufeinander, die einen Kontrast erzeugen wie er stärker kaum sein könnte; einen Kontrast, der Irritationen seitens des Betrachters hervorruft und ihn zum Nachdenken animiert.

---

<sup>98</sup> Bei dieser Gegenüberstellung wird von den Extremen arm und reich ausgegangen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass auch in New York Menschen unter der Armutsgrenze leben oder auch in Teilen Afrikas ein Leben ähnlich dem der Industriestaaten geführt werden kann.



Abbildung 48: Fotomontage „Afrikanische Lebensweise trifft amerikanischen Großstadtflair“

#### 4.4.2.2 DAS „FOTOMONTAGEN-PUZZLE“

Im Gegensatz zu der einfachen, bereits am Computer erstellten Montage haben die Grundschüler bei einem „Fotomontagen-Puzzle“ die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden und mit den einzelnen Bildelementen zu hantieren. Dies eröffnet ihnen die Chance das Originalbild zu verfremden, indem sie die Bildelemente, die ebenfalls über das Programm Adobe Photoshop aus ihrem eigentlichen Kontext herausgelöst, ausgeschnitten, einlaminiert und erneut ausgeschnitten wurden, selbst auf der Bildvorlage (vgl. Abb. 49) zu positionieren.

#### VORÜBERLEGUNGEN

Auf der Erde leben mehr als 7 Milliarden Menschen. Sie verteilen sich unregelmäßig, so dass Millionenstädte aber auch menschenleere Gebiete existieren. Es ist eine Welt von Überfluss, aber auch von absolutem Mangel, Hunger und Durst entstanden, eine Welt, auf der Menschen vor Kriegen flüchten und in anderen Ländern Asyl suchen, eine Welt, auf der Menschen dort ihren Urlaub verbringen, wo andere regelrecht ums Überleben kämpfen.

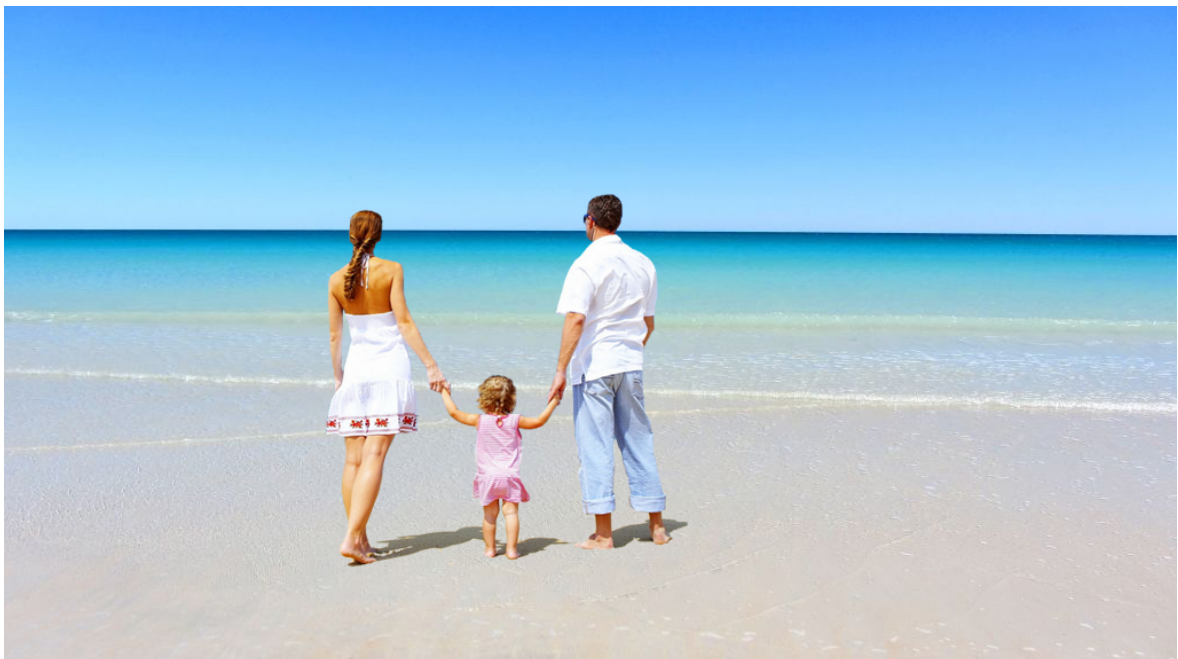
Es wird deutlich, dass die Erde für den Einzelnen einen Lebensraum, für viele andere Menschen jedoch auch einen Überlebensraum darstellt. Durch einfaches Übereinanderlegen gelingt es, neue Kontexte zu schaffen und verschiedene Situationen bzw. Perspektiven vor Augen zu führen, die wiederum als Gesprächsimpulse dienen.

Das Ausgangsbild (vgl. Abb. 49) zeigt einen weißen Sandstrand mit kristallklarem Wasser. Ein Anblick, der bei einem Großteil der Menschen positive Erinnerungen und Gefühle weckt, bei einem anderen Teil hingegen negative Gefühle herbeiruft oder gar Ängste schürt.



**Abbildung 49: Originalbild „Strand“**

Auf dem ersten Bild (vgl. Abb. 50) ist eine Familie abgebildet, die Urlaub macht. Es entsteht bei dem Betrachter der Eindruck als würde sie die Zeit am Meer genießen.



**Abbildung 50: Montage „Strand mit Urlauberfamilie“**

Auf dem zweiten Bild (vgl. Abb. 51) hingegen sind zwei Strandverkäufer abgebildet, die scheinbar vergebens auf Urlauber warten. Sie haben einen kleinen Stand auf einem Fahrrad befestigt, sodass sie beim Verkauf der Ware nicht an einen festen Ort gebunden sind. Die dargestellte Situation wirkt ernüchternd auf den Betrachter, trotz traumhafter Hintergrundkulisse.



**Abbildung 51: Montage „Strand mit Strandverkäufern“**

Die nächste Abbildung (vgl. Abb. 52) zeigt drei Fischer mit ihren Booten und diversen Fischernetzen. Sie gehen ihrer täglichen Arbeit nach und hinterlassen aufgrund ihrer Körperhaltung und den gesenkten Köpfen einen betäubten Eindruck bei dem Betrachter.



**Abbildung 52: Montage „Strand mit Fischern und Fischerbooten“**

Doch dort, wo Menschen arbeiten oder Urlaub machen, entsteht Müll; Müll, der oft zurückgelassen wird und damit die Fähigkeit der Erde sich von alleine zu regenerieren, überfordert (vgl. Abb. 53). So eröffnet diese Abbildung eine Perspektive, die nur selten bedacht oder mit den Traumstränden der Welt in Verbindung gebracht wird.



**Abbildung 53: Montage „Strand mit Müll“**

Auch durch Düsenjets, die dicht über den Strand fliegen und oft mit Krieg und Zerstörung in Verbindung gebracht werden, kann die Idylle des (Original-)Bildes zerstört werden (vgl. Abb. 54).



**Abbildung 54: Montage „Strand mit Düsenjet“**

Des Weiteren kann auf die Perspektive der Flüchtlinge aufmerksam gemacht werden, die zurzeit regelmäßig mit ihren Booten an den Küsten Europas stranden und das Bild einer friedvollen oder gar traumhaften Welt schnell trüben bzw. zerstören (vgl. Abb. 55). Auch sie zeigen eine neue und andere Perspektive; eine Perspektive, die wohl mit keiner der bereits dargestellten verglichen werden kann.



Abbildung 55: Montage „Strand mit Flüchtlingsboot“

So können die Fotomontagen den Kindern einzeln im Sinne einer Bildfolge präsentiert werden oder auch gebündelt in einer einzigen Abbildung eine mehrperspektivische Sicht auf das Thema eröffnen (vgl. Abb. 56).



Abbildung 56: Montage „Kombination aller möglichen Perspektiven“



Erst durch die Verfremdung des Originalbildes und den Vergleich der einzelnen Perspektiven gelingt es, eigentlich Bekanntes (Ausgangsbild) fremd erscheinen zu lassen und ein neues, verändertes Bild auf die Welt zu erzeugen.

#### 4.4.2.3 DIE FOTOMONTAGE ALS TEIL EINER ZOOM-BILDFOLGE

Bei den Abbildungen des dritten Bausteins handelt es sich um eine Bildreihe, deren einzelne Bilder ebenfalls mit dem Programm Adobe Photoshop entwickelt wurden. Sie können den Kindern nach und nach vorgelegt werden und damit ebenfalls als Gesprächsgrundlage zur Erschließung des Themas dienen. Vor allem die Zoom-Funktion macht diese Bilderreihe zu einer Besonderheit; denn erst durch das Herauszoomen der in der Lupe festgehaltenen Bildausschnitte werden (mit den gleichen Bildelementen) neue Kontexte geschaffen, die den Kindern wiederum neue Perspektiven auf das eigentlich Bekannte ermöglichen.

Das bewusst eingesetzte Medium der Lupe als kontextsetzendes Element, das den Prozess des Fokussierens auf einen neuen Bildausschnitt unterstützt, kann die Deutungen der Kinder ebenso unterstützen wie mögliche Gedankengänge des goldenen Männchens, die in Form eines Bildes oder auch eines kurzen Textes einen Denkanstoß veranlassen bzw. auf weitere Perspektiven verweisen und damit eine erweiterte und neue Sicht auf den (Lern-)Gegenstand eröffnen können.<sup>99</sup>

#### VORÜBERLEGUNGEN

Obwohl sich Deutschland seit langem für das Menschenrecht auf sauberes Trinkwasser einsetzt, haben etwa 900 Millionen Menschen weltweit keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser. Vor allem die afrikanischen Länder südlich der Sahara sind besonders betroffen. Dort legen vor allem Frauen und Kinder mehrere Kilometer pro Tag zurück, um ihre Familie mit Wasser zu versorgen. Dieser Gedanke scheint den meisten Kindern aus Industrieländern jedoch fremd, da für sie der Kauf und damit auch die Versorgung mit sauberem Trinkwasser eine Selbstverständlichkeit darstellt.

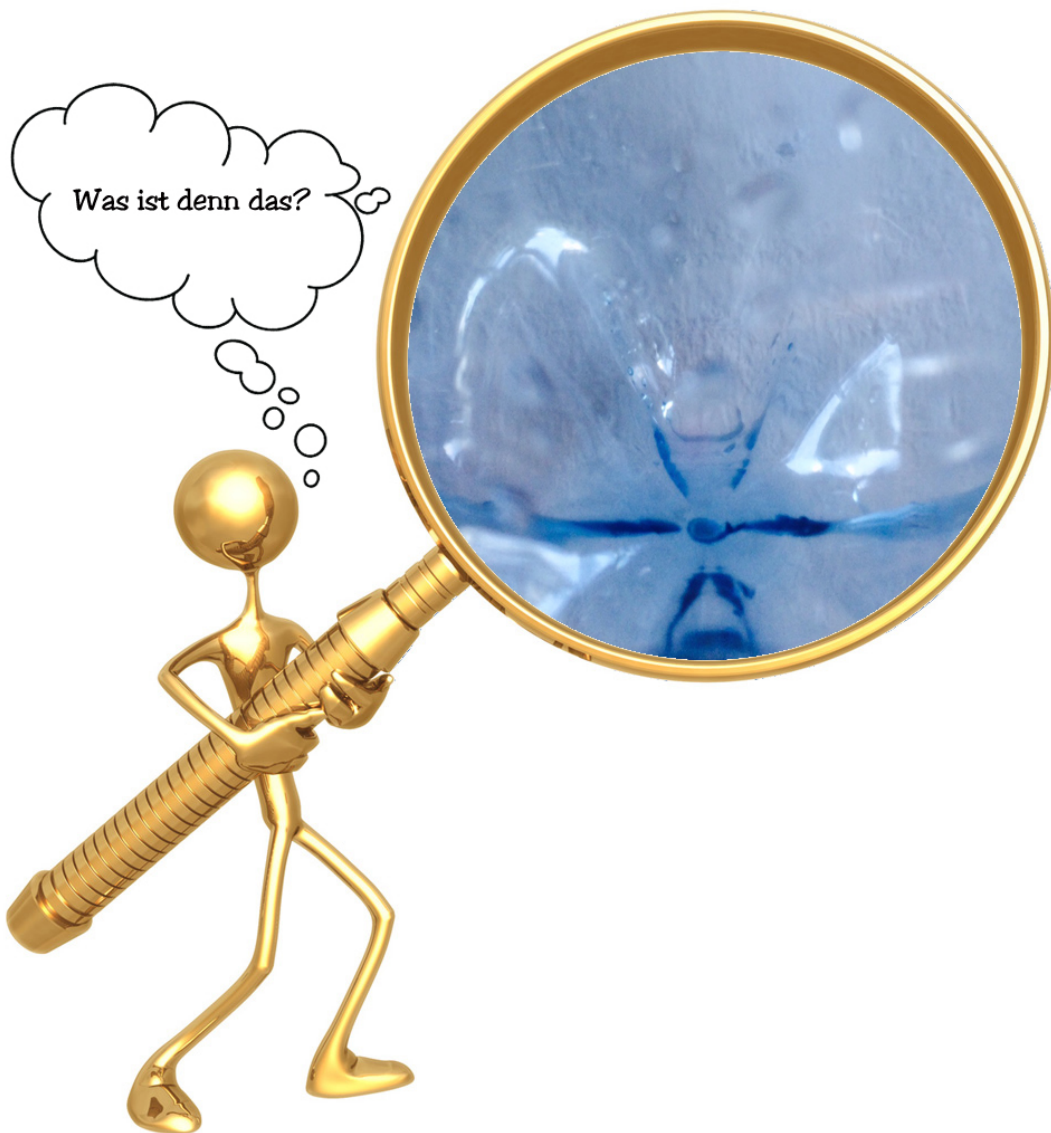
So sollen sie über den Weg der Verfremdung alltägliche Situationen und damit das selbstverständlich Gewordene durch eine neue Brille betrachten bzw. schätzen lernen. Vor allem Wasser stellt *die* Voraussetzung für das Leben von Mensch, Tier und Pflanze dar, sodass ein sorgsamer und verantwortungsbewusster Umgang mit diesem gelehrt werden sollte.

Dieser erste Bildausschnitt (vgl. Abb. 57) zeigt eine frontal fotografierte Wasserflasche, die aufgrund des kleingehaltenen sichtbaren Ausschnitts nur schwer als diese wiedererkannt werden kann. Das Bild scheint zum Einstieg in Form eines stummen Impulses geeignet, da es Fragen aufwirft und die Schüler zum Nachdenken animiert. Dabei können

---

<sup>99</sup> Die Gedankenblase kann je nach Bedarf dem Originalbild beigelegt werden.

alle Kinder ihre Vermutungen bzw. Eindrücke äußern und ein „wildes Losraten“ kann die Angst, eine falsche Antwort zu geben auch für die weiteren Bildelemente minimieren oder gar abbauen.



**Abbildung 57: Montage „Wasserflasche (nah)“**

Auch das zweite Bild (vgl. Abb. 58) zeigt eine frontal fotografierte Wasserflasche, die jedoch in voller Größe abgebildet ist und damit den von den Kindern aufgestellten Vermutungen widerspricht bzw. diese belegt. Außerdem fällt auf, dass es sich bei dem Inhalt der Flasche um kein sauberes Wasser, sondern um eine trübe bräunliche Flüssigkeit handelt.

Der Anblick des Wassers irritiert den Betrachter, da er nicht mit dem ihm bekannten oder gewohnten Inhalt einer Wasserflasche übereinstimmt. Die in der Denkblase der Figur aufgeworfene Frage weist zusätzlich auf den ungewöhnlichen und irritierenden Inhalt hin.



**Abbildung 58: Montage „Wasserflasche (komplett)“**

Das nächste Bild hingegen zeigt einen an einer Pfütze sitzenden, streng in die Kamera blickenden Jungen, der bereits eine scheinbar zuvor leere Wasserflasche mit dem Wasser der Pfütze aufgefüllt hat (vgl. Abb. 59).

Die Abbildung eines gut gefüllten Supermarktregals zeigt dagegen auf, wie selbstverständlich der Kauf von qualitativ hochwertigem Wasser für den Großteil der Menschen geworden ist. Dabei vermitteln viele verschiedene Sorten zu unterschiedlichen Preisen nicht nur den Eindruck von Vielfältigkeit und Reichhaltigkeit, sondern gar von Überproduktion und Überfluss.



**Abbildung 59: Montage „Wasserflasche mit Schmutzwasser“**

Daran anschließend zeigt die vierte Abbildung (vgl. Abb. 60) wie in anderen Ländern Frauen, aber auch Nutztiere dazu angeleitet oder eingesetzt werden, für den täglichen Wasservorrat zu sorgen. So ist eine Frau abgebildet, die in ihrer linken Hand einen Schlauch hält, der vermutlich dazu dient, das Wasser einer Wasserquelle in die Kanister zu befördern. Diese Kanister sind auf dem Rücken eines Esels befestigt, der es zum jeweiligen Zielort transportieren soll. Es wirkt als wäre der Esel selbst zu schwach, um das Gewicht des Wassers zu tragen, sodass sich die verschleierte Frau die Möglichkeit behält, ihn mit Ästen, die sie in ihrer rechten Hand hält, anzutreiben.

Das Bild eines mit Wasserflaschen, aber auch mit Süßgetränken befüllten Autokofferraumes in der Denkblase der Figur vergegenwärtigt, wie schnell und sorglos ein Getränkekauf bzw. -transport auch ablaufen kann.



**Abbildung 60: Montage „Erschwerter Wassertransport“**

Auf dem selbsterstellten Plakat (vgl. Abb. 61) wurden diverse Fotos, die Menschen bei der Wasserbeschaffung bzw. beim Wassertransport zeigen, zusammenmontiert. Sie ergeben die Form eines Tropfens, der aus einem Wasserhahn tropft und zudem Wasserarmut signalisiert. Während auf einigen Bildern wiederum ein Esel zum Transport eingesetzt wird, zeigen andere Bilder anschaulich, wie Frauen schwere Lasten auf ihren Köpfen transportieren. In der Mitte befindet sich im Sinne der Zoom-Bildfolge das Motiv der letzten Abbildung (vgl. Abb. 60).

Der Inhalt der Gedankenblase hingegen ergibt sich aus dem Hauptslogan des Plakates, der „Wasser ist (Über)Leben“ lautet. Das Fragezeichen hinter dieser Aussage lässt den Betrachter den Slogan als eine Art Frage wahrnehmen, sodass dieser in Anbetracht der vielen, zum Teil schockierenden Bilder zum Nachdenken angeregt wird und eine verfremdete Sicht auf den alltäglichen Wasserkauf, -verbrauch und -konsum erhält.



**Abbildung 61: Montage „Werbeplakat“**

Der Springbrunnen in der Bildmitte der nächsten Abbildung (vgl. Abb. 62) zeigt auf, dass Wasser auch in anderen Kontexten, beispielsweise zur Verschönerung von Parkanlagen oder Grünflächen genutzt wird. Neben dem Springbrunnen ist das Plakat der letzten Abbildung (vgl. Abb. 61) zu erkennen, das in direktem Kontrast auf einen angemessenen Wasserverbrauch hinweist und den Springbrunnen in einem neuen Licht erscheinen lässt.

Auch in der Gedankenblase des goldenen Männchens ist ein großer Gebäudekomplex hinter Wasserfontänen abgebildet, die daran erinnern, dass Wasser nicht nur in Deutschland, sondern weltweit zweckentfremdet wird. Es handelt sich um eine Hotelanlage in Las Vegas, die vor allem aufgrund ihrer computerbetriebenen Wasserfontänen, die tagtäglich zu verschiedenen Uhrzeiten zu Licht und Musik „tanzen“, Berühmtheit erlangt hat.



**Abbildung 62: Montage „Plakat neben Springbrunnen“**

Das folgende Bild (vgl. Abb. 63) hingegen zeigt eine Frau, die ihren Urlaub am Meer verbringt, wobei sie ein Tablet in ihren Händen hält auf dem im Sinne der Zoom-Bildfolge das Bild des Springbrunnens (vgl. Abb. 62) angezeigt wird.

Und auch die Gedanken der goldenen Figur drehen sich um diesen zuvor abgebildeten Springbrunnen. Dabei wurden in das heraussprudelnde Wasser Hundert-Euro-Scheine montiert, sodass der Eindruck erweckt wird, Geldscheine würden den Brunnen beleben. So gelingt es durch Disjunktionen, das heißt durch das Zusammenfügen von Bildzeichen, die eigentlich nicht zusammenpassen, in Form einer Umdeutung, das Gewohnte in einer solchen Weise zu zeigen, dass es vorerst wieder fremd erscheint und zum Nachdenken animiert.



**Abbildung 63: Montage „Wasserverschwendung“**

In der linken unteren Bildhälfte des vorletzten Motivs (vgl. Abb. 64) ist wiederum die Frau der vorangegangenen Abbildung (vgl. Abb. 63) zu erkennen. Sie wurde aus der Vogelperspektive fotografiert, sodass ein größerer Ausschnitt ihres Urlaubsgebietes zu erkennen ist. Während die Abbildung bereits andeutet, welch großer Teil der Erde mit Wasser bedeckt ist, dient sie als Überleitung zur nächsten Abbildung (vgl. Abb. 65), die auf die (eigentlich) großen Wasservorräte der Erde aufmerksam macht.





**Abbildung 64: Montage „Urlaub am Meer“**

Die letzte Abbildung (vgl. Abb. 65) zeigt die Erde aus der Perspektive des Weltraums; aus einer Perspektive, die verdeutlicht, dass der Wasseranteil der Erde weitaus größer ist als der des Festlandes. Auch wird offensichtlich, dass der Kontinent Afrika fast komplett von Wasser umgeben ist und doch so viele Menschen aufgrund von Wassermangel regelrecht ums Überleben kämpfen müssen.

Die Gedanken der goldenen Figur weisen zusätzlich darauf hin, dass die Erde aufgrund ihrer bläulichen Einfärbung auch als der blaue Planet bezeichnet wird. Die gestellte Frage „Und doch nicht genug BLAU für alle?“ kann als Gesprächsimpuls dienen, warum auf der Erde trotz dieser enormen Wasservorräte nicht genügend Wasser für alle Menschen vorhanden ist bzw. warum die Bereitstellung von sauberem Trinkwasser so ungerecht verteilt ist.



**Abbildung 65: Montage „Die Erde als blauer Planet“**

Mittels dieser Unterrichtssequenzen wird also mehrfach verfremdet. Während zum einen das jeweilige Originalbild durch die Technik der Montage im nachfolgenden Bild einen neuen Kontext und damit eine neue Bedeutung oder auch Aussage erhält, wird mithilfe der Zoomfunktion oder auch der Lupe als kontextsetzendes Werkzeug erreicht, dass das Augenmerk der Schüler lediglich auf einzelne, den zu erarbeitenden Sachverhalt unterstützende Darstellungen gelegt wird; denn schließlich stellt das bewusste Zeigen die einfachste Form von Verfremdung dar (vgl. Rauschenberger 1996: 89).

Weiterhin wird ähnlich dem „Fotomontagen-Puzzle“<sup>100</sup> inhaltlich verfremdet, indem nicht der (Über-)Lebensraum „Strand“, sondern das Thema der Wasserbeschaffung oder auch des allgemeinen Wassergebrauchs verfremdend dargelegt wird. Dazu tragen nicht nur die zusätzlich vorgenommenen Montagen innerhalb der einzelnen Bilder, wie beispielsweise

<sup>100</sup> vgl. hierzu Kapitel 4.4.2.2


das in Form von Geldscheinen heraussprudelnde Wasser, das an dieser Stelle neben der Repräsentation der Geldverschwendung vor allem die Kostbarkeit und Wertigkeit von Wasser aufzeigt, bei, sondern auch die bewusst erzeugten Kontraste, die das Gewohnte und Selbstverständliche nicht mehr als selbstverständlich erscheinen lassen.

#### 4.5 ZUM EINSATZ VON IMPULSEN UND LEITFÄDEN

Wie bereits deutlich wurde, ist bei der Durchführung von Gruppendiskussionen in den meisten Fällen ein Gruppendiskussionsleitfaden notwendig, um dem Gespräch eine bestimmte Themenausrichtung zu geben. So wurden die einzelnen Leitfäden vor allem darauf ausgerichtet, durch gezielte Impulse einen Zugang zu den kindlichen Vorstellungen zu finden, sodass im Laufe der Zeit konkretere Impulse und damit spezifische Themenfelder eröffnet werden können. Ferner wird auf eine dem Alter der Kinder angemessene Wortwahl geachtet.

Die einzelnen Diskussionsverläufe im Anhang B und die folgende Übersicht (Tabelle 4-9) zeigen detailliert, ob und inwiefern während der Diskussionsverläufe auf die entsprechenden Grundreize und Leitfragen zurückgegriffen wurde. Während die linke Spalte vorformulierte mögliche Leitfragen abbildet, zeigt die mittlere Spalte auf welche Fragen konkret zurückgegriffen wurde. In der rechten Spalte werden die entsprechenden Transkriptstellen zugeordnet.


**Tabelle 4:** Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.1.1

<p>LEITFADEN 4.4.1.1: DIE PERSONALE TYPENKARIKATUR</p> <p>Die personale Typenkarikatur macht auf die verschiedenen (religiösen) Kleidungsgeohnheiten und damit auf die Andersartigkeit der Menschen aufmerksam.</p>		
Mögliche Leitfragen	Explizite Impulse	Transkriptstellen
	<p>Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>BESCHREIBUNG</p> <p>➤ Wie werden die Personen dargestellt? (Mimik, Gestik...) Was sagen sie?</p>	<p>Es wird der Hinweis gegeben, die schwarze Person in der Mitte genauer zu betrachten.</p>	<p>T1: 50-54</p>

<p>DEUTUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Welcher Religion könnten die beiden Nicht-Kostümierten angehören?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt, warum die Frau eine Burka tragen könnte.</p>	<p>T1: 474-475</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie verhalten sich die Kostümierten? Was könnten die anderen Kostümierten über die Nicht-Kostümierten denken? (→ Denkblase) Akzeptieren sie das Tragen einer Burka?</li> </ul>	<p>Der Interviewer gibt den Hinweis,...</p> <p>... das Gesagte der Nicht-Kostümierten im Hinblick auf die religiöse Kleidung der Muslimin genauer zu betrachten.</p> <p>... die Tätigkeiten/ Verhaltensweisen der beiden genauer zu betrachten.</p>	<p>T1: 126-129</p> <p>T1: 274-276</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Welche Bedeutung hat der Text für das Bild?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt, was die Frau im Moment der Ansprache denken könnte.</p>	<p>T1: 345-348</p>
<p>EINORDNUNG UND BEWERTUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was möchte der Zeichner mit diesem Bild aussagen?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt, was der Zeichner mit dieser Karikatur aussagen können wollte.</p>	<p>T1: 192-193</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie könnte die Überschrift zu diesem Bild lauten?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt, wie die Überschrift der Karikatur lauten könnte.</p>	<p>T1: 386-388</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie beurteilst du selbst die dargestellte Situation?</li> <li>➤ Sollte das Tragen einer Burka in Deutschland erlaubt sein?</li> <li>➤ Vergleich Burka/ Kostüm!?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt die Teilnehmer,...</p> <p>... ob sie selbst die Verschleierung als eine Form religiöser Kleidung tolerieren.</p> <p>... ob sie diese als mögliches Kleidungsstück (dauerhaft) in Deutschland akzeptieren.</p> <p>... ob die Burka mit einem Kostüm verglichen werden kann.</p>	<p>T1: 206-207</p> <p>T1: 239-241</p> <p>T1: 446-447</p>

**Tabelle 5: Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.1.2**

<p>IMPULS 4.4.1.2: DIE SACHKARIKATUR</p>		
<p>Die Sachkarikatur stellt eine Möglichkeit dar, um auf die Ungleichverteilung von Wasservorräten auf der Erde aufmerksam zu machen, aber auch um auf den bewussten Gebrauch von Wasser hinzuweisen.</p>		
<p><b>Mögliche Leitfragen</b></p>	<p><b>Explizite Impulse</b></p> <p>Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p>	<p><b>Transkriptstellen</b></p>

		
<p><b>BESCHREIBUNG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Welche Personen, Figuren oder Gegenstände werden abgebildet?</li> </ul>	<p>Der Interviewer hinterfragt, ob es sich bei dem abgebildeten Haus um ein reales Haus handelt.</p>	<p>T2: 117</p>
<p><b>DEUTUNG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Worauf weist die Karikatur hin?</li> </ul>	<p>Der Interviewer stellt erneut die ungleichen Lebensbedingungen in einem Haus infrage.</p>	<p>T2: 129-132</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie verhalten sich die Personen im oberen (unteren) Stockwerk?</li> </ul>	<p>Der Interviewer weist darauf hin, das Verhalten der Personen des oberen und des unteren Stockwerkes genauer zu betrachten.</p> <p>Im weiteren Verlauf wirft der Interviewer in Bezug auf eine Schüleräußerung die Frage auf, warum sich nicht alle Menschen unserer Erde ähnlich den Personen des oberen Stockwerkes verhalten können?</p>	<p>T2: 196-199 T2: 203-204 T2: 246</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was könnten die einzelnen Personen denken?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt die Teilnehmer,...</p> <p>... was der Mann im unteren Stockwerk denken könnte.</p> <p>... was die Frau im oberen Stockwerk denken könnte.</p>	<p>T2: 300-302 T2: 320-322</p>
<p><b>EINORDNUNG UND BEWERTUNG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was möchte der Zeichner mit diesem Bild aussagen?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt, was der Zeichner mit dieser Karikatur aussagen können wollte.</p> <p>Er fragt nach den Gedanken der Teilnehmer, die bei Betrachtung des Bildes entstehen.</p>	<p>T2: 233-234 T2: 407-409</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie könnte die Überschrift zu diesem Bild lauten?</li> </ul>	<p>Der Interviewer fragt nach einer passenden Überschrift.</p>	<p>T2: 439-445</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wie beurteilst du selbst die dargestellte Situation?</li> <li>➤ Wann bist du viel-</li> </ul>	<p>Der Interviewer regt an, die Perspektive des Mannes einzunehmen und anschließend den eigenen täglichen Wasserverbrauch zu überdenken.</p> <p>Er wirft die Frage in den Raum, was</p>	<p>T2: 355-360 T2: 365 T2: 278-280</p>

<p>leicht selbst schon unsorgsam mit Wasser umgegangen?</p> <p>➤ Was müsste sich ändern?</p>	<p>sich im Hinblick auf den weltweiten Wasserkonsum ändern müsste.</p>	
--	--	--

**Tabelle 6: Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.1.3**

<p>4.4.1.3: DIE TIERKARIKATUR</p> <p>Die Tierkarikatur kann als Impuls eingesetzt werden, um sich dem Thema „Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit“ oder auch „Individualität bzw. Heterogenität einer Gesellschaft“ zu nähern.</p>		
Mögliche Leitfragen	Explizite Impulse	Transkriptstellen
	<p>Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>BESCHREIBUNG</p> <p>➤ Wie werden die Personen, Tiere, Gegenstände dargestellt?</p> <p>➤ Welche Emotionen zeigen sie?</p>	<p>Der Interviewer...</p> <p>... fragt die Teilnehmer, ob es sich bei der Abbildung um eine Situation handelt, wie es sie tatsächlich geben könnte.</p> <p>... gibt den Hinweis, die Gesichtsausdrücke der Tiere genauer zu betrachten.</p>	<p>T3: 41</p> <p>T3: 67-68</p>
<p>DEUTUNG</p> <p>➤ Was sagt die Karikatur aus?</p>	<p>Der Interviewer fragt die Teilnehmer nach der Aussage des Bildes.</p> <p>Er weist auf die Unterschiedlichkeit der dargestellten Tiere hin und fragt nach dessen Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Aussage der Karikatur.</p> <p>Anschließend regt er die Teilnehmer an, die Situation, aber auch die Gedanken und Gefühle der Tiere auf das Leben der Menschen zu transferieren.</p>	<p>T3: 94-95</p> <p>T3: 178-182</p> <p>T3: 197-198</p>
<p>➤ Was könnten die einzelnen Tiere (in Bezug auf den Text der Karikatur)</p>	<p>Der Interviewer lässt die Perspektive...</p> <p>... des Affen und</p>	<p>T3: 230-232</p>

denken?	... des Fisches einnehmen und deren Gedankengänge wiedergeben.	T3: 248-249
EINORDNUNG UND BEWERTUNG ➤ Wie beurteilst du selbst die dargestellte Situation?	Der Interviewer verweist auf den Text in der Sprechblase und fragt nach Aufgaben oder auch Situationen, die die Teilnehmer selbst als ungerecht empfinden/ empfunden haben.	T3: 116-118
➤ Wie könnte die Überschrift zu diesem Bild lauten?	Der Interviewer fordert die Teilnehmer auf, dem Bild eine Überschrift zu geben.  In diesem Zusammenhang regt er dazu an, über die „Echtheit“ von ... ... Abbildungen (im Allgemeinen) und ... Werbeanzeigen nachzudenken.	T3: 264-265  T3: 280-281 T3: 316-318



Tabelle 7: Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.2.1




LEITFADEN 4.4.2.1: DIE EINFACHE FOTOMONTAGE		
Die Fotomontage macht auf die unterschiedlichen Lebensweisen und Lebensbedingungen der Menschen aufmerksam.		
<b>Mögliche Leitfragen</b>	<b>Explizite Impulse</b>	<b>Transkriptstellen</b>
	Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.  	
BESCHREIBUNG ➤ Welche Personen, Tiere oder Gegenstände werden bei welchen Handlungen dargestellt? ➤ Wo und wie könnte die Familie leben?	Nachdem die zunächst unverfremdete Situation von den Teilnehmern beschrieben und in Ansätzen gedeutet wurde, hinterfragt der Interviewer das Dargestellte.	T4: 90
DEUTUNG ➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?	Der Interviewer lässt die Teilnehmer sich in die Perspektive der Mutter hineindenken und deren Gedanken	T4: 161-162



	aufschreiben.	
<p>EINORDNUNG UND BEWERTUNG</p> <p>➤ Wie beurteilst du selbst die dargestellte Situation?</p>	<p>Der Interviewer regt einen Vergleich zwischen der eigenen Lebensweise und der der abgebildeten Personen an.</p>	T4: 112-113
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (2) im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>BESCHREIBUNG</p> <p>➤ Welche Personen, Tiere oder Gegenstände werden vor welchem Hintergrund dargestellt?</p> <p>➤ Was fällt euch auf? Was ist „komisch“?</p> <p>➤ Wo könnte sich die Familie nun befinden?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
<p>DEUTUNG</p> <p>➤ Welche Unterschiede erkennt ihr zwischen der Lebensweise der afrikanischen Familie und den Menschen am Time Square?</p>	<p>Nachdem die Teilnehmer erkannt haben, dass „das irgendwie alles nicht so ganz zusammenpasst“ (vgl. T4: 231) und das Dargestellte in Ansätzen gedeutet haben, fragt der Interviewer, ob/wie sich das Leben in einer solchen Umgebung für die Familie ändern könnte.</p>	T4: 298-299
<p>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken und/oder fühlen?</p>	<p>Der Interviewer lässt die Teilnehmer sich erneut in die Perspektive der Mutter hineinversetzen.</p>	T4: 319
<p>EINORDNUNG UND BEWERTUNG</p> <p>➤ Könnte es dieses Bild in Wirklichkeit geben? Warum nicht?</p>	<p>Der Interviewer fragt die Teilnehmer, ob es sich bei der Abbildung um eine reale Situation handeln könnte.</p>	T4: 349-350



Tabelle 8: Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.2.2

LEITFADEN 4.4.2.2: DAS „FOTOMONTAGEN-PUZZLE“		
Das „Fotomontagen-Puzzle“ verhilft über die Technik der Montage zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven, sodass ein und dieselbe Situation auf neue und veränderte Art und Weise wahrgenommen werden kann.		
Mögliche Leitfragen	Explizite Impulse	Transkriptstellen
	<p>Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was ist dargestellt?</li> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> </ul>	<p>Nach vorangegangener Beschreibung des Dargestellten fragt der Interviewer die Teilnehmer in welcher Weise bzw. ob sie eine Verbindung zur dargestellten Situation herstellen können.</p> <p>Im weiteren Verlauf lässt der Interviewer die Teilnehmer anhand ihrer Beschreibungen herausstellen, dass ausschließlich positive Emotionen, Gefühle und Situationen mit dem Dargestellten verbunden werden.</p>	<p>T5: 25</p> <p>T5: 49-50</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (2) vorgelegt, indem das Bildelement „Familie“ mittig auf dem Grundreiz platziert wird.</p>  <p>Nachdem die Teilnehmer kundgetan haben, wie das Bild auf sie wirkt bzw. was sie mit dem Dargestellten verbinden, bittet sie der Interviewer mögliche Gedanken der Familie widerzugeben.</p>	<p>T5: 90-91</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (3) vorgelegt, indem das Bildelement „Fischerboot“ auf dem Grundreiz platziert wird.</p>  <p>Der Interviewer hinterfragt erste Beschreibungen der dargestellten Situation durch die Teilnehmer im Hinblick auf die Wirkung des Bildes.</p>	<p>T5: 121-122 T5: 127-128</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (4) vorgelegt, indem das Bildelement „Müll“ am unteren Rand des Grundreizes platziert wird.</p>  <p>Nachdem die Teilnehmer die anfängliche Irritation überwunden haben, beschreiben sie das Dargestellte ohne weitere Leitfragen und erkennen den Wandel hinsichtlich der (anfänglich getroffenen) Bildaussage.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (5) im A4-Format vorgelegt, indem das Bildelement „Strandverkäufer“ auf dem Grundreiz platziert wird.</p>  <p>Der Interviewer hinterfragt erste Be-</p>	<p>T5: 214-215</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>schreibungen der dargestellten Situation durch die Teilnehmer im Hinblick auf die Wirkung des Bildes.</p> <p>Weiterhin bittet der Interviewer die Teilnehmer, die Perspektive des Strandverkäufers einzunehmen und dessen mögliche Gedanken wiederzugeben.</p>	T5: 240
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (6) im A4-Format vorgelegt, indem das Bildelement „Düsenjet“ auf dem Grundreiz platziert wird.</p>  <p>Nachdem die Teilnehmer die anfängliche Irritation überwunden haben, beschreiben sie das Dargestellte ohne weitere Leitfragen und erkennen einen weiteren Wandel hinsichtlich der (anfänglich getroffenen) Bildaussage.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was verbindet ihr mit diesem Bild?</li> <li>➤ Was könnten die dargestellten Personen denken/ fühlen?</li> </ul>	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (7) im A4-Format vorgelegt, indem das Bildelement „Flüchtlingsboot“ auf dem Grundreiz platziert wird.</p>  <p>Der Interviewer bittet die Teilnehmer, die Perspektive der Gestrandeten einzunehmen und deren mögliche Gedanken wiederzugeben.</p> <p>Weiterhin fordert der Interviewer die Teilnehmer auf, die einzelnen Abbildungen Revue passieren zu lassen und sich die einzelnen Bildaussagen zu vergegenwärtigen.</p>	<p>T5: 328-329</p> <p>T5: 352-357</p>



	 <p>Nachdem alle Bildelemente wiederum von dem Grundreiz entfernt wurden, fragt der Interviewer erneut nach der Wirkung des Ausgangsbildes.</p>	<p>T5: 399-400</p>
--	---	--------------------




**Tabelle 9: Leitfaden zur Unterrichtssequenz 4.4.2.3**

**LEITFADEN 4.4.2.3: DIE FOTOMONTAGE ALS TEIL EINER ZOOM-BILDFOLGE**

Mittels einer Bildfolge, die auf dem Prinzip der Montage basiert, indem jeweils ein Bildmotiv in das darauffolgende Bild „hineinmontiert“ und damit in einen neuen Kontext gestellt wird, kann auf die Ungleichverteilung von Wasser(-vorräten) und den Aspekt der Wasserarmut in weiten Teilen der Erde aufmerksam gemacht werden.

Mögliche Leitfragen	Explizite Impulse	Transkriptstellen
	<p>Der Grundreiz wird allen Teilnehmern im A4-Format in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>➤ Was könnte der Bildausschnitt darstellen?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (2) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was könnte der Bildausschnitt darstellen?</li> </ul>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (3) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was könnte der Bildausschnitt darstellen?</li> <li>➤ Inwiefern nimmt das in der Gedankenblase Dargestellte Einfluss auf die dargestellte Situation?</li> <li>➤ Was könnte der Junge denken?</li> </ul>	<p>Nachdem die Teilnehmer das Dargestellte beschrieben und gedeutet haben, lenkt der Interviewer abschließend die Gedanken der Teilnehmer auf die Emotionen des kleinen Jungen.</p>	T6: 93-94
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (4) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Was könnte der Bildausschnitt darstellen?</li> <li>➤ Inwiefern nimmt das in der Gedankenblase Dargestellte Einfluss auf die dargestellte Situation?</li> </ul>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (5) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p>	

		
<p>➤ Was könnte der Bildauschnitt darstellen?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (6) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>➤ Was könnte der Bildauschnitt darstellen?</p> <p>➤ Inwiefern nimmt das in der Gedankenblase Dargestellte Einfluss auf die dargestellte Situation?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (7) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>➤ Was könnte der Bildauschnitt darstellen?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	

<p>➤ Inwiefern nimmt das in der Gedankenblase Dargestellte Einfluss auf die dargestellte Situation?</p>		
	<p>Anschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (8) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>➤ Was könnte der Bildauschnitt darstellen?</p>	<p>Die Teilnehmer beschreiben das Dargestellte ohne weitere Leitfragen.</p>	
	<p>Abschließend wird den Teilnehmern ein neues Reizargument (9) im A4-Format und in Form eines stillen Impulses vorgelegt.</p> 	
<p>➤ Was könnte der Bildauschnitt darstellen?</p> <p>➤ Was müsste sich ändern, dass kein Mensch mehr an Wassermangel leiden muss?</p>	<p>Nachdem die Teilnehmer das Dargestellte beschrieben und gedeutet haben, fragt der Interviewer welcher Kontinent auf der Weltkugel abgebildet sein könnte.</p> <p>Anschließend stellt er die Frage in den Raum, warum eine solch große Anzahl an Menschen an Wasserknappheit leidet trotz der enormen Wasservorkommnisse auf der Erde.</p>	<p>T6: 419-420</p> <p>T6: 427-428</p>

## 4.6 DOKUMENTATION UND AUSWERTUNG DER DATENERHEBUNG

Um die in den Gruppendiskussionen erhobenen Daten in schriftlicher Form zu „konservieren“, werden in der qualitativen Forschung zumeist Transkriptionen herangezogen, deren Vorgang es an dieser Stelle zu beschreiben gilt, bevor spezifische Transkriptionsregeln festgesetzt werden können.

### 4.6.1 DIE TRANSKRIPTION NACH RALF BOHNSACK

Um die Transkription, das heißt die Umschreibung, Überschreibung oder auch Übertragung möglichst lückenlos zu gestalten, werden die Gruppengespräche also mittels Audio- und Videoaufnahmen festgehalten, die wiederum unter Einhaltung von Transkriptionsregeln für eine anschließende Analyse in einen Text übertragen werden. Auf diese Weise gelingt es, Gesprochenes möglichst detailgetreu und facettenreich lesbar zu machen (vgl. Dresing/Pehl 2015: 17). Da jedoch während der Interaktionen viele Faktoren aufeinandertreffen, bleibt zu beachten, dass eine Transkription die Gesprächssituation niemals vollständig festhalten kann und somit oft von einem „Dilemma zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentation“ (ebd.) der Geschehnisse gesprochen werden muss. Vor diesem Hintergrund wird das Transkript auch als „selektive Konstruktion“ (vgl. Kowal/O`Connel 2007: 440) bezeichnet, da es nicht alle Informationen der originalen Gesprächssituation enthalten kann.

Dennoch gelinge es Transkriptionen in den meisten Fällen, das gesprochene Wort samt klanglichem Ausdruck buchstäblich zu übertragen (vgl. Fuß/Karbach 2014: 15). Die originalen Gesprächssituationen stellen dabei nach FUß und KARBACH die *Primärdaten* dar, während die Audio- und Videoaufzeichnungen der Gesprächssituation als *Sekundärdaten* zu betrachten sind (vgl. a.a.O.: 25). Sie enthalten lediglich jene Informationen, die durch die Technik erfasst werden konnten, eröffnen jedoch die Chance, das gesamte Datenmaterial mit einer gewissen Distanz zur tatsächlichen Gesprächssituation auszuwerten. Auch non-verbale Äußerungen, wie Lachen, Weinen, Husten oder andere hörbare Handlungen können dargestellt werden.

Zur Verschriftlichung der Gesprächssituationen existieren unterschiedliche Möglichkeiten. Der Anspruch besteht meist darin, Gespräche durch eine größtmögliche Nähe zum Originalgespräch festzuhalten, obgleich die Verschriftlichungen durchaus auch zusammenfassend oder mit dem Fokus auf eine gute Lesbarkeit der geführten Gespräche verfasst werden können (vgl. ebd.). Für empirische Untersuchungen eignet sich neben der zusammenfassenden oder der journalistischen Form jedoch vor allem die wissenschaftliche Transkription, da sie Gruppendiskussionen Wort für Wort wiedergibt, wodurch der „dramaturgische Aufbau einer Gesprächssituation“ sichtbar würde (vgl. a.a.O.: 17f.). Auf diese Weise kann rekonstruiert werden, wer das Thema begonnen bzw. wie sich das Gespräch entwickelt hat (vgl. a.a.O.: 18). Diese Gesprächsentwicklung kann wiederum bei der Aus-



wertung von Bedeutung sein, denn „Einzeläußerungen [sind] erst in Kenntnis der Dramaturgie und Organisation des Gesamtdiskurses adäquat interpretierbar“ (Bohnsack 2014: 108). Damit erhöhe sich die Nachvollziehbarkeit der Auswertung, wobei ausgewählte Textstellen immer wieder in ihren Kontext eingeordnet werden könnten (vgl. Kühn/ Koschel 2011: 205).

Im Hinblick auf die folgende empirische Untersuchung liegt der Fokus bei der Niederschrift der Transkripte jedoch vor allem auf einer guten Lesbarkeit der geführten Gespräche, wobei der dramaturgische Aufbau ebenso vernachlässigt werden kann wie die Zuordnung einzelner Aussagen zu bestimmten Personen. Auch der Genauigkeitsgrad der Transkription im Hinblick auf Dialekte oder Differenzen zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache wird auf einem eher niedrigen Niveau gehalten, wobei auffällige, emotionale Aspekte der Sprache wie Pausen oder Stockungen in die Transkripte aufgenommen werden. Weiterhin wird der Intention dieses Vorhabens, aber auch der Zielstellung der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING entsprechend darauf geachtet, dass keinerlei inhaltliche Veränderungen vorgenommen werden. Einheitliche Transkriptionsregeln legen fest, mithilfe welcher Zeichen sprachliche Phänomene zu übertragen sind.

Ein in der Sozialforschung gängiges Regelsystem, das auch bei der Übertragung der folgenden Gruppendiskussionen angewendet werden soll, bietet RALF BOHNSACK in seinem Werk „*Rekonstruktive Sozialforschung*“. Mithilfe dieses Regelsystems lassen sich neben lautsprachlichen Ausdrucksweisen und non-verbaler Kommunikation, beispielsweise auch die Tonhöhe und paralleles Sprechen mehrerer Personen in eine lesbare Form übertragen. Folgende Richtlinien liegen der Niederschrift der Transkripte, die im Anhang B eingesehen werden können, zugrunde:

**Tabelle 10: Richtlinien der Transkription nach BOHNSACK (2014: 253f.)**

<i>Transkriptionsregeln:</i>	
L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
└	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>Nein</u>	Betont
Nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/ der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/ der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung

(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Auch die Verwendung der Satzzeichen und das Ausführen der Groß-/ Kleinschreibung folgen einer klaren Vorgabe:

**Tabelle 11: Richtlinien der Transkription nach LOOS/SCHÄFER (2001: 57)**

<i>Verwendung der Satzzeichen in der Transkription:</i>	
Punkt	stark sinkende Sprachmelodie
Semikolon	schwach sinkende Sprachmelodie
Fragezeichen	stark ansteigende Sprachmelodie
Komma	schwach ansteigende Sprachmelodie

<i>Groß- und Kleinschreibung:</i>
Hauptwörter werden groß geschrieben, bei Neuansetzen eines Sprechers/ einer Sprecherin wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weiter geschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

#### 4.6.2 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH PHILIPP MAYRING

Bei der Rekonstruktion der Unterrichtssequenzen und unter Einbehaltung der eben beschriebenen Transkriptionsregeln werden also Texte produziert, an denen anschließend die eigentlichen empirischen Analysen vorgenommen werden; Texte, die im Sinne der Auswertung eines qualitativen Forschungsprozesses die Grundlage der Untersuchung bilden. „Sie sind nicht nur die wesentlichen Daten, auf die Erkenntnis gegründet wird, sie sind auch die Basis von Interpretationen und das zentrale Medium der Darstellung und Vermittlung solcher Erkenntnisse“ (Flick 2007: 10).

Dass auf diese Weise keine Vorstellung einer exakten Abbildung von Realität geschaffen werden kann, ist gewiss; doch stellt die Transkription eine Möglichkeit dar, die Wirklichkeit bestmöglich zu erfassen bzw. sie regelrecht einzufangen. Somit ist es von Vorteil die eigene Subjektivität nicht zu unterdrücken, sondern selbstreflexiv an die Auswertung des Materials heranzugehen. So gilt es auch alternative Deutungen zuzulassen bzw. Interpre-

tationen von unterschiedlichen Standpunkten heraus zu überprüfen, „sich [allerdings] nicht im Dickicht dieser Vielfalt zu verlieren, sondern Sinnstrukturen herauszuarbeiten“ (Kühn/Koschel 2011: 176).

Auch die Auswertung dieser Untersuchung soll mithilfe der Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING vorgenommen werden, da sie „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2015: 11; Herv.i.O.) ermöglicht und ihr dabei eine systematische Auslegung von Texten gelingt. Diese systematische Vorgehensweise zeigt sich vor allem darin, dass die Analyse nach bestimmten Regeln abläuft, welche dafür sorgen würden, dass die Ergebnisse von anderen Personen verstanden, nachvollzogen und überprüft werden können (vgl. Mayring 2015: 12f.). Dabei macht es gerade dieses regelgeleitete aber auch vor allem theoriegeleitete Vorgehen möglich, Vorüberlegungen in den Prozess der Auswertung miteinzubeziehen, die letztlich wiederum als Grundlage für die Entwicklung der Auswertungskategorien dienen können. Es würde also nicht nur erreicht, dass die bereits erarbeiteten Erkenntnisse während des ganzen Auswertungsprozesses gegenwärtig sind (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 204f.), sondern auch gewährleistet, dass aufgrund der vorgegebenen Regeln das gesamte Material gleichberechtigt in die Interpretation einbezogen wird.

Dabei steht ein Kategoriensystem im Zentrum der Analyse, das sowohl deduktiv als auch induktiv aus dem Material heraus oder in Kombination entwickelt werden kann. Während bei der induktiven Kategorienentwicklung die Kategorien nicht vor der Sichtung des Materials erstellt, sondern direkt aus dem Material abgeleitet werden und in einer Art Rückkopplungsschleife überarbeitet und zu Überkategorien zusammengefasst werden, geht es bei der deduktiven Kategorienanwendung darum, schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen bzw. das Material auf diese Kategorien hin zu überprüfen. Somit geht es bei der Analyse des Materials also nicht nur darum, einen Text zu referieren, sondern ein Kategoriensystem in Abhängigkeit zur gewählten Forschungsfrage aufzustellen. Dazu eignet sich ein Dreischritt, der sich aus dem Definieren der Kategorien, der Positionierung von Ankerbeispielen und dem Aufstellen von Kodierregeln ergibt. Diese Kodierregeln inklusive der aufgestellten Beispiele ermöglichen wiederum eindeutige Zuordnungen der Textstellen zu den Unter- bzw. Hauptkategorien.

In diesem Sinne beschreibt neben dem Begriff der Inhaltsanalyse vor allem der Begriff der „kategoriegeleiteten Textanalyse“ (Mayring 2015: 13) das inhaltsanalytische Vorgehen für das MAYRING nachfolgendes, allgemeines Ablaufmodell, das das Grundgerüst dieser Untersuchung bildet, entwirft (vgl. Abb. 66).

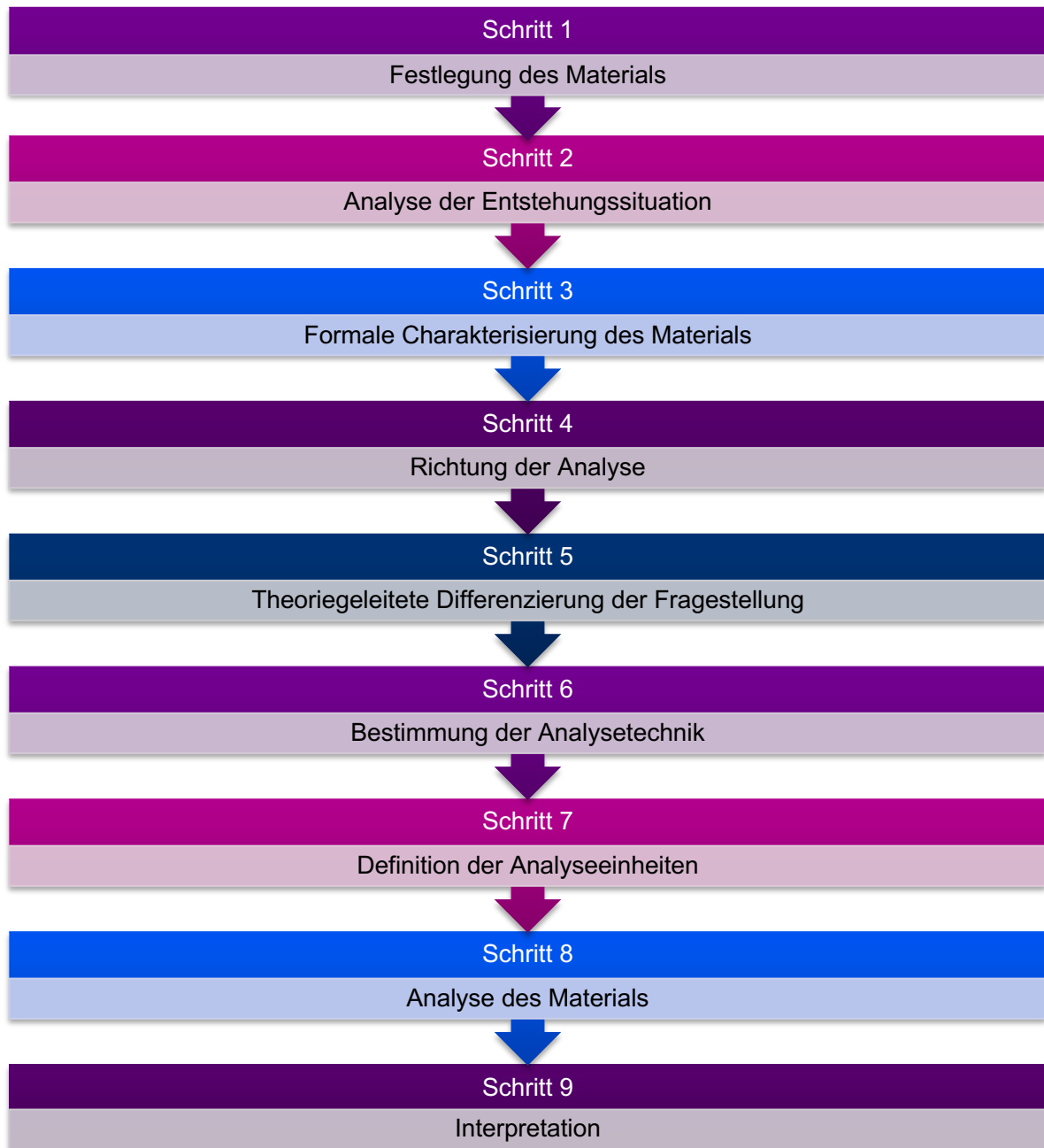


Abbildung 66: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach MAYRING (2015: 62)

Demnach gilt es in neun Schritten das Ausgangsmaterial zu bestimmen, die Richtung der Analyse bzw. die Fragestellung festzulegen und den Ablauf der Analyse durch die Bestimmung der Analysetechnik bzw. Analyseeinheiten vorzugeben. Auf diese Weise ist es möglich, „die wesentlichen Inhalte [zu] erhalten [...] [und] durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2002: 115).

Weiterhin erscheint das inhaltsanalytische Vorgehen nach MAYRING als äußerst sinnvoll und zweckmäßig für das geplante Vorhaben, da nicht völlig neues Wissen generiert werden soll, sondern eine Überprüfung der aufgestellten Erwartungen an das Prinzip des

Verfremdens mittels der Ausdifferenzierung des Materials stattfinden soll. Die einzelnen Schritte lassen sich wie folgt auf das Untersuchungsdesign übertragen:

#### SCHRITT 1-3: BESTIMMUNG DES AUSGANGSMATERIALS

In einem ersten Schritt gilt es das Ausgangsmaterial zu bestimmen. Dazu muss festgelegt werden, welches Material analysiert bzw. wie das Material produziert werden soll, bevor dargelegt werden kann in welcher Form das Material vorliegt.

Das Ausgangsmaterial dieser Erhebung bilden sechs Gruppendiskussionen, die mit Schülern einer vierten Jahrgangsstufe geführt werden. Die Aussagen der Kinder werden mithilfe von Tonband- und Videoaufnahmen festgehalten und liegen anschließend in Form von sechs wissenschaftlichen Transkripten vor.

#### SCHRITT 4-5: RICHTUNG DER ANALYSE UND FRAGESTELLUNG

Nach der Beschreibung des Ausgangsmaterials folgt die Herausarbeitung der Fragestellung der Analyse. Dazu muss bestimmt werden, worauf sich der Fokus der Interpretation richtet. Von dem Material ausgehend lassen sich Aussagen in verschiedene Richtungen treffen. So könne die Aufmerksamkeit auf dem im Text behandelten Gegenstand liegen, etwas über den Textverfasser bekannt geben oder über die Wirkung des Textes bei der Zielgruppe berichten (vgl. Mayring 2015: 58). Vor diesem Hintergrund gilt es eine Forschungsfrage zu entwickeln, die die Richtung vorgibt, auf welche Weise und mit welchem Ziel das Material behandelt werden soll. Dies soll theoriegeleitet geschehen, wobei Theorien nicht als das Material verzerrende, den Blick zu sehr einengende Faktoren betrachtet werden sollen, sondern „als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand [...], als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand“ (a.a.O.: 60). So sollte die Fragestellung der Analyse nicht nur vorab genau geklärt sein, sondern auch theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden sein (vgl. ebd.).

Der Fokus dieser Erhebung liegt auf der Validierung der im Verlauf dieser Arbeit an das Prinzip der Verfremdung herangetragen Erwartungen. Daraus resultiert die Forschungsfrage, welche (Lern-)Prozesse seitens der Schüler durch das Prinzip der Verfremdung initiiert und gefördert werden können.

#### SCHRITT 6-9: DAS ABLAUFMODELL DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE

Das Herzstück der Inhaltsanalyse besteht in der Entwicklung und Durchführung des eigentlichen Ablaufmodells. In diesem Stadium inhaltsanalytischen Vorgehens wird das zu verwendende interpretative Verfahren festgelegt. Dabei lassen sich nach MAYRING drei Grundformen des Interpretierens unterscheiden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2015: 67ff.). Je nach Forschungsfrage und Material gilt es die passende Analysetechnik auszuwählen. Während das Ziel der Zusammenfas-

sung darin besteht, das Material zu reduzieren, ohne wesentliche Inhalte zu verlieren, verfolgt die Explikation die Absicht, zusätzliches Material an einzelne Textteile heranzutragen, um Textstellen differenzierter beleuchten zu können. Mithilfe der Strukturierung können dagegen bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden bzw. ein Querschnitt des Materials offenbart und dieses aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt werden.

Neben der formalen, typisierenden und skalierenden Strukturierung<sup>101</sup> existiert die inhaltliche Form, die in dieser Arbeit Verwendung findet. Auf welche Weise die Analyseeinheiten definiert werden und die Analyse bzw. die Interpretation des Materials (Schritte 7 bis 9) stattfindet, zeigt das folgende Kapitel, da die Auswertungsschritte einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen.

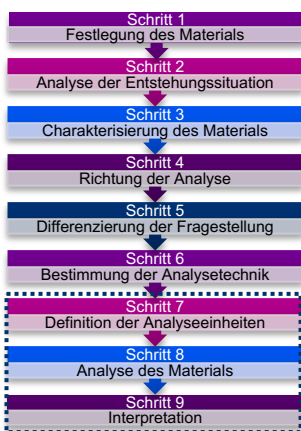
---

<sup>101</sup> nachzulesen in MAYRING (2015: 99ff.)

## KAPITEL 5 | ZUR KATEGORIENENTWICKLUNG

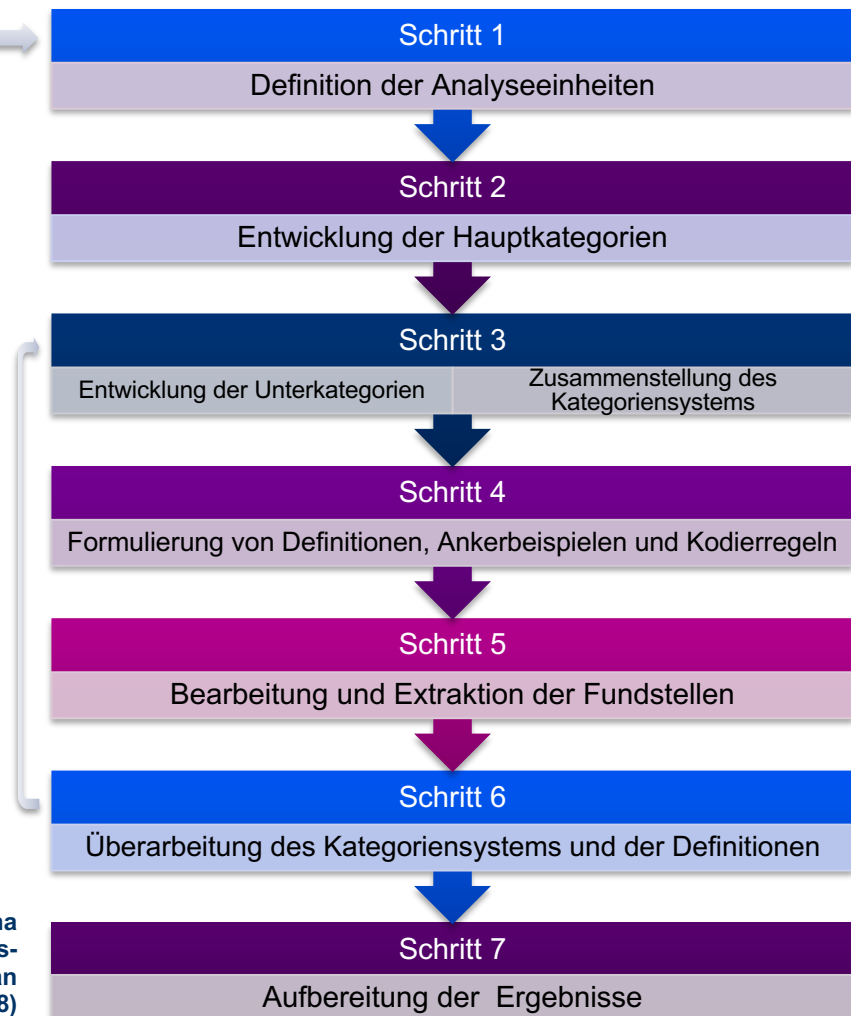
Nachdem die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach MAYRING zur Auswertung des empirischen Datenmaterials bestimmt werden konnte, da sie eine bestimmte Struktur des Materials offenlegt und es ermöglicht, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und zu kategorisieren, gilt es in diesem Kapitel die identifizierten Kriterien und damit die Erwartungen an das didaktische Prinzip der Verfremdung für das konkrete praktische Vorhaben vorzubereiten und gegebenenfalls weitere Kriterien aufzuspüren.

### 5.1 ZUR VORGEHENSWEISE



**Abbildung 67:** Verkleinerte Darstellung des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells

Es muss ein Ablaufmodell entwickelt werden, das mit dem konkreten Untersuchungsgegenstand harmonisiert und dessen Auswertung optimiert. So ergibt sich aus den letzten drei Schritten des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells (vgl. Abb. 67) das folgende Modell (vgl. Abb. 68), das vor allem das Verfahren der Interpretation differenzierter betrachtet:



**Abbildung 68:** Ablaufschema der strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING (2015: 98)

#### SCHRITT 1: DEFINITION DER ANALYSEEINHEITEN

Als Analyseeinheit wird neben der Kodiereinheit, die Kontexteinheit, aber auch die Auswertungseinheit verstanden. Während erstere den kleinsten Materialbestandteil festlegt, der unter eine Kategorie fallen kann, bestimmt die Kontexteinheit den größten Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann. Die Auswertungseinheit hingegen gibt an, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (vgl. Mayring 2015: 61).

Die Kodiereinheit dieser Erhebung wird auf mindestens ein Wort (oder eine nonverbale Handlung) festgelegt, wohingegen die Kontexteinheit aus einem gesamten Gruppendiskussionstext bestehen kann. Alle Fundstellen werden schließlich als Auswertungseinheiten dieser Untersuchung definiert.

#### SCHRITT 2 UND 3: ENTWICKLUNG EINES KATEGORIENSYSTEMS

In einem nächsten Schritt kann mit der eigentlichen Analyse des Materials bzw. dessen Interpretation in Bezug auf die gewählte Analysetechnik begonnen werden. Dazu wird ein Kategoriensystem benötigt.

Bei der Entwicklung des folgenden Kategoriensystems wird grundsätzlich so vorgegangen, dass zuerst die Hauptkategorien bestimmt werden, bevor diese nacheinander sowohl deduktiv als auch induktiv weiter ausdifferenziert werden. Dabei wird die deduktive Vorgehensweise der induktiven vorangestellt, sodass sich deduktiv ein Kategoriensystem herausbildet, das mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung ergänzt wird. Dabei findet die Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage, den im Theorieteil erarbeiteten Erkenntnissen und den daraus resultierenden Erwartungen an das didaktische Prinzip der Verfremdung statt. Bei der induktiven Kategorienbildung hingegen dienen die bereits ermittelten Hauptkategorien als Selektionskriterium, sodass ein gesamter Materialdurchlauf pro Hauptkategorie vorgenommen wird. Idealerweise kann nach dem Betrachten und Analysieren der getätigten Aussagen eine neue (Unter-)Kategorie formuliert werden.

#### SCHRITT 4: FORMULIERUNG VON DEFINITIONEN, ANKERBEISPIELEN UND KODIERREGELN ZU DEN KATEGORIEN

Auch auf die Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien darf an keiner Stelle verzichtet werden, um konkrete Fundstellen des Materials den einzelnen Codes zuordnen zu können.

Dies geschieht mithilfe des Computerprogramms MAXQDA, das es erlaubt, sogenannte Kategorienmemos anzulegen, die im Verlauf der Untersuchung laufend angepasst bzw. aktualisiert werden können. Die Kategorienmemos stellen eine Art Notizzettel dar, der an die jeweilige Kategorie geheftet werden kann. Darin gilt es zu definieren, wann ein Textabschnitt einer Kategorie zuzuordnen ist und wann nicht. Diese Kombination aus Definiti-



on und Kodierregel wird durch ein Ankerbeispiel, also einen Textabschnitt, der beispielhaft die jeweilige Kategorie repräsentiert, ergänzt.<sup>102</sup>

#### SCHRITT 5: MATERIALDURCHLAUF: BEARBEITUNG UND EXTRAKTION DER FUNDSTELLEN

Nach dem Entwickeln des Kategoriensystems werden für jede Hauptkategorie mehrere Materialdurchläufe unternommen. Mittels der MAXQDA-Funktion „drag and drop“ können dabei alle Fundstellen in einem Arbeitsschritt markiert und den passenden Kategorien zugeordnet werden.

So wird auch in diesem Fall pro Hauptkategorie mindestens ein weiterer gesamter Materialdurchlauf vorgenommen, wobei entsprechende Fundstellen den bereits erstellten Codes zugeordnet und bei Bedarf zusätzliche Subcodes angelegt werden können.

#### SCHRITT 6: ÜBERARBEITUNG DES KATEGORIENSYSTEMS UND DER DAZUGEHÖRIGEN DEFINITIONEN

Aufgrund der vielen Materialdurchläufe muss das Kategoriensystem also stetig überarbeitet werden, um die neu gewonnenen Aspekte, die aus dem Material hervorgehen, induktiv in neue (Unter-)Kategorien zu überführen. Auf diese Weise entsteht ein bei Schritt 3 einsetzender Kreislauf (vgl. Abb. 68), der nach bewährtem Prinzip beliebig oft wiederholt werden kann. Auch können im gleichen Zug die Kategoriennemos aktualisiert werden, um die Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln jederzeit auf dem aktuellsten Stand zu halten.

#### SCHRITT 7: AUFBEREITUNG DER ERGEBNISSE

Den Abschluss bildet die Ergebnisaufbereitung. Sie verfolgt das Ziel aus einem enormen Materialkorpus Schritt für Schritt eine Struktur herauszufiltern, um mit Hilfe dieser Struktur aus der großen Materialfülle eine Antwort auf die gestellte Forschungsfrage zu finden.

## 5.2 DAS KATEGORIENSYSTEM IM ÜBERBLICK

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden sieben Hauptkategorien gebildet. Diese wurden deduktiv aus den gewonnenen Erkenntnissen des theoretischen Zugangs abgeleitet und bündeln die bereits unter Kapitel 3.4.2 vorformulierten Erwartungen. Sie ermöglichen als Strukturierungsdimensionen zunächst eine grobe Gliederung des Materials in sieben relevante Aspekte von Verfremdung (vgl. Abb. 69):

---

<sup>102</sup> Die zu den einzelnen Kategorien festgehaltenen Memos, bestehend aus Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele können in Kapitel 5.3 nachgelesen werden.

#### Kategorie 1: Erlangen von Aufmerksamkeit

Die Kategorie „Erlangen von Aufmerksamkeit“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 1.2.3.1, 1.3.3.3 und 3.2.2.2 abgeleitet.

#### Kategorie 2: Befähigung zum Dialog

Die Kategorie „Befähigung zum Dialog“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 1.2.3.1 und 3.3.1 abgeleitet.

#### Kategorie 3: Herbeiführung von (Mehr-)Perspektivität

Die Kategorie „Herbeiführung von (Mehr-)Perspektivität“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 1.2.3.1 und 3.3.1 abgeleitet.

#### Kategorie 4: Förderung des Bildverstehens

Die Kategorie „Förderung des Bildverstehens“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 3.3.2 und 4.1.1 abgeleitet.

#### Kategorie 5: Aufforderung zu Kritik

Die Kategorie „Aufforderung zu Kritik“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 3.1.2 und 3.2.2.2 abgeleitet.

#### Kategorie 6: Herbeiführung von Differenzerfahrungen

Die Kategorie „Herbeiführung von Differenzerfahrungen“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 1.2.3.2 und 2.2.1 abgeleitet.

#### Kategorie 7: Förderung von Reflexivität

Die Kategorie „Förderung von Reflexivität“ wurde deduktiv aus den Kapiteln 2.1.1.4, 3.4.1 und 4.1.2 abgeleitet.

**Abbildung 69: Deduktion der Hauptkategorien**

Diese ausgewählten Kategorien konnten nach Probedurchläufen bei denen am Material erprobt wurde, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen bzw. ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen als Hauptkategorien festgesetzt werden. Die einzelnen Revisionen und Durchgänge werden an dieser Stelle nicht gesondert dargelegt.

### 5.3 AUSFORMULIERUNG DER EINZELNEN KATEGORIEN

Im Folgenden gilt es das endgültige Kategoriensystem mit seinen Subkategorien zu beschreiben. Dazu werden nicht nur die Definitionen, sondern auch die Kodierregeln und

Ankerbeispiele der einzelnen Subkategorien festgelegt, um die Transparenz des gesamten Kategoriensystems zu gewährleisten.

### 5.3.1 KATEGORIE: ERLANGEN VON AUFMERKSAMKEIT

Nicht nur dem bereits Vertrauten gelingt es Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, auch das Neue und Andersartige erregt Aufmerksamkeit, lässt neugierig werden und löst möglicherweise Emotionen aus. „Man sieht etwas und erkennt, dass es nicht so ist, wie man es vermutet hat.“ (Duncker 2008a: 24) Diese Einsicht kann auch durch die Arbeit mit verfremdenden und widersprüchlichen Bildzeichen hervorgerufen werden, sodass Gespräche über ausgewählte Themen, Konflikte oder Problembereiche des alltäglichen Lebens aufmerksam verfolgt und „neu“ gesehen werden können.

**Tabelle 12: Formulierung der Kategorie „Erlangen von Aufmerksamkeit“**

K1: Erlangen von Aufmerksamkeit																																																																							
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Aufmerksamkeit“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass die Bewusstseinsressourcen der Probanden auf Bewusstseinsinhalte gelenkt sind.																																																																						
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass gegenüber dem verfremdenden Bildmaterial eine Aufmerksamkeitszuwendung besteht. Diese Zuwendung drückt sich vor allem durch die aktive Teilnahme an der Diskussion (verbal und nonverbal) aus.																																																																						
Ankerbeispiel	<p>Die regelmäßigen Sprecherwechsel aller Diskussionsteilnehmer über die gesamte Dauer der Diskussion spiegeln den hohen Grad an Aufmerksamkeit wider.</p> <p>Bsp. Transkript 1 (S1-S6:1-540):</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Zeile</th> <th>Sprecher</th> <th>Inhalt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>S6:</td> <td>Also (.) ich sehe dass die:: sich alle verkleidet haben ...</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>S2:</td> <td>Die sehen auch so ein bisschen aus wie <u>Räuber</u> ...</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>S5:</td> <td>Der sieht so ein bisschen aus als ob ...</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>S4:</td> <td>Sehr verdächtig @ (1) @ also ich finde dass ...</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>S1:</td> <td>Also für mich sieht das irgendwie aus ...</td> </tr> <tr> <td>28</td> <td>S5:</td> <td>Also ich finde nicht dass der Pinguin so fröhlich aussieht ...</td> </tr> <tr> <td>31</td> <td>S3:</td> <td>Also ich finde auch dass die (hier) aussehen wie Diebe ...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>502</td> <td>alle:</td> <td>((schütteln den Kopf)) <u>Nein</u></td> </tr> <tr> <td>503</td> <td>S2:</td> <td>Also bei Karneval ...</td> </tr> <tr> <td>507</td> <td>S4:</td> <td>Ei=fersüchtig</td> </tr> <tr> <td>508</td> <td>S2:</td> <td>Er ist (.) nein @2@ der will sie halt nicht weg haben ...</td> </tr> <tr> <td>510</td> <td>S1:</td> <td>Deswegen macht der das ja auch</td> </tr> <tr> <td>511</td> <td>S2:</td> <td>Fies::s (.) nur er liebt die halt ...</td> </tr> <tr> <td>517</td> <td>S6:</td> <td>Also (.) es ist ja ähm (1) Fasching und da ...</td> </tr> <tr> <td>522</td> <td>S3:</td> <td>(Ja ähm als) Zirkusartistin und hat ...</td> </tr> <tr> <td>524</td> <td>S6:</td> <td>Ja (.) (3) und das hab- und dann habe ...</td> </tr> <tr> <td>526</td> <td>S1:</td> <td>Und ich wollte sagen (.) eigentlich verdeckt man sich ...</td> </tr> <tr> <td>529</td> <td>S3:</td> <td>An Fasching</td> </tr> <tr> <td>530</td> <td>S1:</td> <td>An Fasching wei::l (.) da wird ja viel mit Masken ...</td> </tr> <tr> <td>537</td> <td>S5:</td> <td>Die sind so filzig oder?</td> </tr> <tr> <td>538</td> <td>S1:</td> <td>Ja (.) und deswegen zieht sie sich manchmal so ne ...</td> </tr> </tbody> </table>		Zeile	Sprecher	Inhalt	3	S6:	Also (.) ich sehe dass die:: sich alle verkleidet haben ...	7	S2:	Die sehen auch so ein bisschen aus wie <u>Räuber</u> ...	12	S5:	Der sieht so ein bisschen aus als ob ...	17	S4:	Sehr verdächtig @ (1) @ also ich finde dass ...	21	S1:	Also für mich sieht das irgendwie aus ...	28	S5:	Also ich finde nicht dass der Pinguin so fröhlich aussieht ...	31	S3:	Also ich finde auch dass die (hier) aussehen wie Diebe ...	...	...	...	502	alle:	((schütteln den Kopf)) <u>Nein</u>	503	S2:	Also bei Karneval ...	507	S4:	Ei=fersüchtig	508	S2:	Er ist (.) nein @2@ der will sie halt nicht weg haben ...	510	S1:	Deswegen macht der das ja auch	511	S2:	Fies::s (.) nur er liebt die halt ...	517	S6:	Also (.) es ist ja ähm (1) Fasching und da ...	522	S3:	(Ja ähm als) Zirkusartistin und hat ...	524	S6:	Ja (.) (3) und das hab- und dann habe ...	526	S1:	Und ich wollte sagen (.) eigentlich verdeckt man sich ...	529	S3:	An Fasching	530	S1:	An Fasching wei::l (.) da wird ja viel mit Masken ...	537	S5:	Die sind so filzig oder?	538	S1:	Ja (.) und deswegen zieht sie sich manchmal so ne ...
Zeile	Sprecher	Inhalt																																																																					
3	S6:	Also (.) ich sehe dass die:: sich alle verkleidet haben ...																																																																					
7	S2:	Die sehen auch so ein bisschen aus wie <u>Räuber</u> ...																																																																					
12	S5:	Der sieht so ein bisschen aus als ob ...																																																																					
17	S4:	Sehr verdächtig @ (1) @ also ich finde dass ...																																																																					
21	S1:	Also für mich sieht das irgendwie aus ...																																																																					
28	S5:	Also ich finde nicht dass der Pinguin so fröhlich aussieht ...																																																																					
31	S3:	Also ich finde auch dass die (hier) aussehen wie Diebe ...																																																																					
...	...	...																																																																					
502	alle:	((schütteln den Kopf)) <u>Nein</u>																																																																					
503	S2:	Also bei Karneval ...																																																																					
507	S4:	Ei=fersüchtig																																																																					
508	S2:	Er ist (.) nein @2@ der will sie halt nicht weg haben ...																																																																					
510	S1:	Deswegen macht der das ja auch																																																																					
511	S2:	Fies::s (.) nur er liebt die halt ...																																																																					
517	S6:	Also (.) es ist ja ähm (1) Fasching und da ...																																																																					
522	S3:	(Ja ähm als) Zirkusartistin und hat ...																																																																					
524	S6:	Ja (.) (3) und das hab- und dann habe ...																																																																					
526	S1:	Und ich wollte sagen (.) eigentlich verdeckt man sich ...																																																																					
529	S3:	An Fasching																																																																					
530	S1:	An Fasching wei::l (.) da wird ja viel mit Masken ...																																																																					
537	S5:	Die sind so filzig oder?																																																																					
538	S1:	Ja (.) und deswegen zieht sie sich manchmal so ne ...																																																																					

### 5.3.2 KATEGORIE: BEFÄHIGUNG ZUM DIALOG

Auf der Grundlage der Verfremdung soll sich also ein Gespräch entwickeln, das in etwa folgende Form annimmt: „Ich sehe es so. Wie siehst du es? Worin stimmen wir überein, und an welchen Stellen müssen wir weiter diskutieren oder mit unseren unterschiedlichen Auffassungen leben?“ (Rauschenberger 1996: 83) So trägt Verfremdung dazu bei, „zu einer Logik über die Verständigung der Welt zu kommen. Sie hilft mit, dass unser Bildungsverständnis über den Sachverhalt der individuellen Bereicherung hinausgreift und endlich seine soziale Dimension entfalten kann.“ (Ebd.) In diesem Sinne handelt es sich bei einem Dialog um eine mündlich geführte Rede und Gegenrede zwischen zwei oder auch mehreren Personen, die an dieser Stelle im Hinblick auf das vorgelegte Bildmaterial stattfindet.

#### 5.3.2.1 KULTIVIERUNG EINER SITUATION DES FRAGENS

Die Kategorie „Kultivierung einer Situation des Fragens“ bildet die erste Subkategorie der Hauptkategorie „Befähigung zum Dialog“. Vor allem Situationen des Fragens zeigen, dass die Aufmerksamkeit der Kinder auf dem dargebotenen Lerngegenstand liegt. Dabei werde durch das Fragen meist der Versuch unternommen, Neues in das bereits vorhandene Verständnisrepertoire einzupassen, sodass alles Fragen als Ausdruck der Bearbeitung von Fremdem bzw. gerade Fremdgewordenem verstanden werden könne (vgl. Rauschenberger 1996: 86). Denn „erst wenn der Erfahrende die Unvereinbarkeit seiner Vorerfahrungen mit dem gegenwärtig Erlebten wahrnimmt und sich diesem Problem stellt, tritt er in den Prozess der Erfahrungsbildung und Erfahrungsverarbeitung ein.“ (Miller/ Brinkmann 2011: 69) Somit ist es von enormer Bedeutung, eine Sache auf eine solche Art und Weise aufzubereiten, dass Kinder daraus Fragen vernehmen können.

**Tabelle 13: Formulierung der Kategorie „Kultivierung einer Situation des Fragens“**

K2.1: Kultivierung einer Situation des Fragens	
Definition	Bei Textpassagen, die der Subkategorie „Kultivierung einer Situation des Fragens“ zugeordnet werden, handelt es sich um Äußerungen, mit denen der Sprecher eine Antwort zur Beseitigung einer Wissens- oder Verständnislücke herausfordert.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Probanden aus dem vorgelegten Material eine Frage entnehmen, die ihnen die Sache selbst aufgibt.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S6:72-74):  „aber ich hab irgendwie was nicht verstanden die (.) die haben doch (eigentlich ne Kopfbedeckung) an aber die hat das (hier noch überall) °(über)°?“

### 5.3.2.2 FÖRDERUNG DER ARGUMENTATIONSBEREITSCHAFT

Die Kategorie „Förderung der Argumentationsbereitschaft“ bildet die zweite Subkategorie der Hauptkategorie „Befähigung zum Dialog“. Neben der Situation des Fragens und damit dem Versuch Neues in bereits bestehende Wissensbestände zu integrieren, kann bei Dialogen bzw. Diskussionen die Argumentationsbereitschaft und das eigentliche Argumentieren der Diskussionsteilnehmer gefordert und gefördert werden. So gilt es sich als Diskussionsteilnehmer darum zu bemühen, eigene Positionen so in den Zusammenhang der Konversation mit anderen einzubringen, „dass den Gesprächspartnern Verstehen und kritische Prüfung ermöglicht wird, so also, dass die Chance zum gemeinsamen Erkenntnisfortschritt gewahrt bleibt, hin zu besser begründeter Erkenntnis, als man sie zunächst besaß“ (Klafki 1993: 63).

Sowohl beim Argumentieren selbst als auch beim Betrachten von verfremdendem Bildmaterial geht es darum, schnell auf wechselnde Situationen zu reagieren bzw. zu antworten; auch bei der Betrachtung der Bildfolgen<sup>103</sup> oder dem bewussten Fremdmachen von Bildern durch das Hinzufügen von weiterem Bildmaterial<sup>104</sup> gilt es sich schnell auf das neue Bild einzustellen und der Argumentationslinie zu folgen bzw. auch bewusst von dieser abzuweichen.

**Tabelle 14: Formulierung der Kategorie „Förderung der Argumentationsbereitschaft“**

K2.2: Förderung der Argumentationsbereitschaft	
Definition	Textpassagen, die der Subkategorie „Förderung der Argumentationsbereitschaft“ zugeordnet werden, werden als Argument verstanden, wenn eine Aussage entsteht, die zur Begründung einer anderen Aussage, bspw. einer Bildaussage oder einer Aussage anderer Diskussionsteilnehmer, gebraucht wird, wobei es sich nicht um Äußerungen handeln muss, die durch überprüfbare Tatsachen bewiesen oder durch Berufung auf Autoritäten belegt werden können.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Positionen argumentativ begründet werden bzw. eine bereits bestehende Aussage durch ein oder mehrere Argumente in Frage gestellt oder mehrheitlich widerlegt wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S1:25-26 und S5:28-29) <i>„und bei denen ist es eben der Pinguin der so happy aussieht und sonst alle so finster“</i> <i>„also ich finde nicht so dass der Pinguin so fröhlich aussieht (1) weil der so verschlagen grinst“ (→ Gegenargument)</i>

<sup>103</sup> Verweis auf Kapitel 4.4.2.3

<sup>104</sup> Verweis auf Kapitel 4.4.2.2

### 5.3.3 KATEGORIE: HERBEIFÜHRUNG VON (MEHR-)PERSPEKTIVITÄT

Wie bereits unter 3.4.2.3 erwähnt, umfasst der Begriff der (Mehr-)Perspektivität an dieser Stelle nicht nur die Möglichkeit, einen Gegenstand von verschiedenen Seiten her auszu-leuchten bzw. Dinge in einen neuen Kontext zu setzen, sodass der Wahrheitsanspruch einer Perspektive bewusst relativiert wird, sondern auch die Fähigkeit, Sachverhalte und Situationen, aber auch Gefühle anderer Personen verstehen und nachvollziehen zu können.

#### 5.3.3.1 UNTERKATEGORIE: FÖRDERUNG VON EMPATHIE

Die Kategorie „Förderung von Empathie“ bildet die erste Subkategorie der Hauptkategorie „Herbeiführung von (Mehr-)Perspektivität“. Der Begriff der Empathie drückt dabei die Fähigkeit aus, sich in die Emotionen, Absichten oder auch Ängste anderer Personen einfühlen zu können.

„Empathie [kann somit als] Fähigkeit [verstanden werden], eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache [des] Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können“ (Klafki 1993: 63).

**Tabelle 15: Formulierung der Kategorie „Förderung von Empathie“**

K3.1: Förderung von Empathie	
Definition	Textpassagen, die der Subkategorie „Förderung von Empathie“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass von der Fähigkeit und der Bereitschaft Gebrauch gemacht wird, Gedanken, Emotionen und Charaktereigenschaften zu erkennen und nachzuempfinden.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass auf die Gefühle und Gedanken anderer Personen reagiert wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 2 (S5:267-269)  „(wenn man da im Fernsehen sieht wie die Kinder da) total abmagern (.) man denkt manchmal die wären magersüchtig, dabei haben die einfach nichts zu essen (.) da tun die einem manchmal schon Leid“

#### 5.3.3.2 UNTERKATEGORIE: RELATIVIERUNG DES WAHRHEITSANSPRUCHS DURCH DEN WECHSEL DER PERSPEKTIVE

Die Kategorie „Relativierung des Wahrheitsanspruchs“ bildet die zweite Subkategorie der Hauptkategorie „Herbeiführung von (Mehr-)Perspektivität“. Denn neben dem Erkennen und Interpretieren von emotionalen Schlüsselmerkmalen soll es auch darum gehen, durch

den Wechsel der Perspektive den Wahrheitsanspruch einer einzigen Perspektive bewusst zu relativieren, sodass die Komplexität einer einzigen Situation zum Vorschein kommt; es wird dazu angeregt, „über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen“ und andere „Wahrheiten“ zu akzeptieren. „Dies verhilft zur Transparenz und trägt dazu bei, einen drohenden ontologischen Absturz [das heißt das Erklären der Theorie zur Wirklichkeit] abzuwehren.“ (Duncker 2005a: 10)

**Tabelle 16: Formulierung der Kategorie „Relativierung des Wahrheitsanspruches durch den Wechsel der Perspektive“**

K3.2: Relativierung des Wahrheitsanspruches durch den Wechsel der Perspektive	
Definition	Textpassagen, die der Subkategorie „Relativierung des Wahrheitsanspruches durch den Wechsel der Perspektive“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass das Übereinstimmen einer Bildaussage mit der Wirklichkeit dadurch relativiert wird, dass ein Gegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Situationen, Sachverhalte oder auch Emotionen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S3:141-143) „also der Pinguin glaube ich ist das (.) der sagt ja echt krass ey das Kostüm und die denkt so (.) ja:: aber das ist doch gar kein Kostü::m“

#### 5.3.4 KATEGORIE: FÖRDERUNG DES BILDVERSTEHENS

Und auch die Erwartung durch Verfremdung an der allgemeinen Förderung von Bildverstehen beizutragen, kann an dieses Prinzip herangetragen werden. Dabei umfasst der Bildbegriff, wie er in der Kunstpädagogik seit den 70er Jahren verwendet wird, Bilder

„vom Tafelbild im Museum bis zum Maueranschrieb und zu Graffiti, vom Altarbild bis zur Warenverpackung und zum Modejournal, vom Poster bis zum Fotomagazin und zur Andenkpostkarte, vom Urlaubsfoto bis zum Film und zum Kabelfernsehen, vom Wohnzimmerbild bis zum Pornomagazin und zum Passbild, vom Denkmal bis zum Grabengel und zur Nippesfigur, von der Landkarte bis zum Diagramm und zu Piktogrammen.“ (Otto 1987: 19)

Und auch digital fotografierte und gefilmte sowie digital bearbeitete Bilder, virtuelle und interaktive Bilder (etwa in Videospiele oder anderen Anwendungen) oder auch Handyfotos ließen diese Aufzählung erweitern (vgl. Höpel 2008: 61). Doch oft wird vor allem im Grundschulbereich „alles, was inhaltlich heikel, was von der Darstellung her komplex, was nicht als bunt, heiter und heile Welt bezeichnet werden kann, [...] ausgeschlossen“ (Lieber 2008: 7f.). Das Prinzip der Verfremdung ermöglicht es jedoch, beispielsweise über den Weg der Karikaturen, auch heikle oder bedrückende Themen in einem Bild zusammenzufassen, zu vereinfachen und zu thematisieren. Dementsprechend wird es möglich, „Wissen indirekt zu erwerben, ohne die entsprechenden Erfahrungen persönlich gemacht

haben zu müssen“ (Ennemoser/ Kuhl 2008: 12). Weiterhin gibt es den Schülern die Chance, Rekonstruktionen und/ oder Deutungen einer Szene anhand eines Bildes vorzunehmen, indem sie die dargestellte Szene beschreiben, aber auch konkrete Aussagen zu dem Abgebildeten treffen bzw. Fragen zu diesem beantworten können.

#### 5.3.4.1. UNTERSTÜTZUNG DES GENAUEN HINSEHENS

Die Kategorie „Unterstützung des genauen Hinsehens“ bildet die erste Subkategorie der Hauptkategorie „Förderung des Bildverstehens“. Voraussetzung, um dieses genaue Hinsehen zu lernen, ist eine gewisse Vertrautheit mit Bildern, ein „vertrauensvoller, wertschätzender Umgang, der, wie so vieles erst kultiviert werden muss“ (Lieber/ Duncker/ Billmayer 2010: 18). Dabei gehe es nicht darum zu beurteilen, welche Bilder als gut und welche als schlecht zu bezeichnen oder auch zu bewerten sind, sondern darum, die Kinder anzuleiten, sich allgemein mit Bildern zu beschäftigen (vgl. ebd.).

So geht es beim Lehren und Lernen mit Bildern nicht nur darum, über dieses Medium die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Thema zu lenken, sondern auch um das aufmerksame Hinsehen lernen, das aufmerksame Betrachten des vorgelegten Bildes. Vor allem Karikaturen und Montagen erfordern den genauen, analysierenden Blick, um das Dargestellte in einem nächsten Schritt angemessen einschätzen und einordnen zu können.

**Tabelle 17: Formulierung der Kategorie „Unterstützung des genauen Hinsehens“**

K4.1: Unterstützung des genauen Hinsehens	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Unterstützung des genauen Hinsehens“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass detailreiche Beschreibungen hinsichtlich des dargestellten Objektes dargeboten werden.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die auf dem Bild dargestellten Personen, Situationen oder Gegenstände detailliert beschrieben werden.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S5:307-313)  „guck mal (.) man sieht wenn man genau guckt dass das zwei Taschen sind (.) in jeder Hand [...] der Mann könnte ihr wenigstens mal eine Tasche abnehmen damit die nur drei hat oder zwei (.) aber guck mal der steht da nur so (.) ((Schülerin steht auf, um die Körperhaltung des Mannes zu imitieren))“ (Konsequenz → Gegenstandskritik)

#### 5.3.4.2 KATEGORIE: AUFBAU EINES BILD-/SINNVERSTÄNDNISSES

Die Kategorie „Aufbau eines Bild-/Sinnverständnisses“ bildet die zweite Subkategorie der Hauptkategorie „Förderung des Bildverstehens“. So geht es nicht nur darum, Bilder in



ihrem Aspektreichtum wahrzunehmen und sie in ihren Einzelheiten beschreiben zu können, sondern das „Sehen wird [auch] zu einem Vorgang der Interpretation, der die Teile zu einem bedeutungsvollen Ganzen zusammenfügt, sie bewertet und gewichtet“ (Duncker 2008b: 24).

Beim Aufbau dieses „Bild-/Sinnverständnisses“, wie GABRIELE LIEBER, LUDWIG DUNCKER und FRANZ BILLMAYER den Verständnisprozess bezeichnen, der über die reine Kenntnis von bildnerischen Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und eine visuelle Grammatik bzw. Syntax hinausgeht und bis zur Entnahme von Informationen und Botschaften, die angemessen eingeschätzt werden müssen, reicht (vgl. Lieber/ Duncker/ Billmayer 2010: 15f.), handelt es sich ebenso wie beim Aufbau des Text-/ Sinnverständnisses um eine lebenslange Entwicklungsphase, die nur durch zahlreiche Bilderfahrungen vorangetrieben werden kann (vgl. a.a.O.: 15).

**Tabelle 18: Formulierung der Kategorie „Aufbau eines Bild-/Sinnverständnisses“**

K4.2: Aufbau eines Bild-/ Sinnverständnisses	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Aufbau eines Bild-/ Sinnverständnisses“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass Bilder als Informationswerkzeug genutzt werden.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Informationen und Botschaften einem Bild entnommen und gegebenenfalls interpretiert werden.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S6:4-5) „ich sehe dass di::e sich alle verkleidet haben (1) wahrscheinlich wegen Fasching (.) u::nd der sagt ja (.) der sagt ja auch (.) echt krass ey das Kostüm“

### 5.3.5 KATEGORIE: AUFFORDERUNG ZU KRITIK

Durch den Wechsel der Perspektiven und den „geschulten Blick“ bekommt das kindliche Denken jedoch nicht nur eine neue Beweglichkeit im Hin und Her der Blickrichtungen, sondern dieses Hin und Her ermöglicht auch die Hervorbringung neuen Wissens, die Möglichkeit zur Kritik und damit auch die Steigerung des Vorstellungsvermögens und der Urteilskraft (vgl. Duncker 1996a: 23). Für ANNE-BARB HERTKORN ist Kritik damit „eine Grundfunktion der denkenden Vernunft und wird, sofern sie auf das eigene Denken angewandt wird, ein Wesensmerkmal der auf Gültigkeit Anspruch erhebenden Urteilsbildung“ (Hertkorn 1986/2009: 32). So ermöglicht es das Prinzip der Verfremdung, das Bild selbst, einen Gegenstand, eine Handlung oder eine Situation anhand von (eigenen) Maßstäben zu beurteilen oder auch zu prüfen, das heißt Kritik zu üben.

### 5.3.5.1 KRITIK AM BILD

Die Kategorie „Kritik am Bild“ bildet die erste Subkategorie der Hauptkategorie „Aufforderung zu Kritik“. Demnach erhalten Kinder durch das Prinzip der Verfremdung die Chance, Kritik an Bildern zu üben, das heißt diese zu hinterfragen und nicht als wahr und echt anzunehmen. Vor allem durch den Einsatz von Montagen kann ein kritisches Bildverhalten aufgebaut werden, indem die Manipulation von Bildern thematisiert und erfahrbar wird; auch Karikaturen ermöglichen über das Mittel der Übertreibung auf Bildbearbeitungsmechanismen oder unreaale Abbildungen von Wirklichkeit aufmerksam zu machen.

**Tabelle 19: Formulierung der Kategorie „Kritik am Bild“**

K5.1: Kritik am Bild	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Kritik am Bild“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass die Her- bzw. Darstellung eines Bildes anhand von (eigenen) Maßstäben beurteilt oder auch geprüft wird.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Kritik am Bild selbst geübt wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 3 (S3:31-35) „es ist auch ein relativ sehr sehr (.) <u>unlogisches</u> Bild außer dem Affen kommt auf den Baum keiner hoch (1) und das ist ja auch eigentlich unfair das macht ja (das ist ja auch für keinen richtig gerecht) [...] das wäre eher so ein Witz sozusagen“

### 5.3.5.2 KRITIK AM GEGENSTAND

Auch die Aussage eines Bildes, welche es aufgrund seiner spezifischen Darstellung auszudrücken versucht, kann kritisch betrachtet, geprüft oder auch beurteilt werden.

**Tabelle 20: Formulierung der Kategorie „Kritik am Gegenstand“**

K5.2: Kritik am Gegenstand	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Kritik am Gegenstand“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass ein Gegenstand, eine Handlung oder eine Situation anhand von (eigenen) Maßstäben beurteilt oder auch geprüft wird.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Kritik an dem abgebildeten Gegenstand bzw. der Situation geübt wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S5:75-77) „Ja:: manche Frauen müssen [...] ja so verschleiert auch das Gesicht haben (2) ((deutet mit den Händen ein verschleiertes Gesicht an)) das ist blöd“

### 5.3.6 KATEGORIE: HERBEIFÜHRUNG VON DIFFERENZERFAHRUNGEN

Weiterhin führt das Prinzip der Verfremdung Differenzerfahrungen herbei. „Dabei erhält das, was wir zuerst kannten, sozusagen ein neues Ambiente; gerade deshalb weil wir vorher damit vertraut waren, sieht es in neuer Nachbarschaft ganz anders aus.“ (Rauschenberger 1996: 83)

Auch wird durch den Einsatz von Karikaturen und Montagen das Inkongruenzprinzip wirksam, das besagt, dass vor allem dann eine aktive Lernbereitschaft bei dem Schüler erzeugt wird, wenn die angebotenen Informationen gezielt von dessen Erwartungen abweichen (vgl. Berg 1981: 96).

**Tabelle 21: Formulierung der Kategorie „Herbeiführung von Differenzerfahrungen“**

K6: Herbeiführung von Differenzerfahrungen	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Herbeiführung von Differenzerfahrungen“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass ein Gegenstand, eine Situation oder eine Handlung verändert, das heißt nicht identisch mit vorangegangenen Erfahrungen oder Empfindungen, wahrgenommen wird.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass ein bereits bekannter Lern-/ Unterrichts-/ oder Alltagsgegenstand auf veränderte Weise wahrgenommen wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 2 (S5:200-201 und S4:424-425)  „die oberen Menschen verhalten sich so- wie normal“ (Empfindung der karikierten Situation)  „Wasser ist auch was Besonderes, weil nicht jeder hat fließend Wasser“ (Empfindung nach erfolgter Reflexion → Differenzerfahrung)

### 5.3.7 KATEGORIE: FÖRDERUNG VON REFLEXIVITÄT

Auch das Reflektieren, also die Fähigkeit über einen bestimmten Gegenstand bzw. bereits Gedachtes erneut nachzudenken, wird durch die Arbeit mit Verfremdungen gefördert. Sie macht es möglich, über das zu Lernende und das „Ich“ nachzudenken. Auf diese Weise wird der Fokus nicht nur auf den Lernprozess selbst gelegt, sondern auch auf das eigene subjektive Empfinden von Sachverhalten, wobei diese Empfindungen und Gedanken einen Wandel oder auch eine Bestätigung des bereits Gedachten erfahren können.

Reflexion setzt in diesem Zusammenhang vor allem Distanz voraus, denn nur wenn es gelingt, eine gewisse Distanz zu einem Gedanken einzunehmen, kann dieser in einem neuen Licht und damit in einer Art Rückschau auf bereits Gedachtes betrachtet werden.

### 5.3.7.1 UNTERKATEGORIE: REFLEXION DES (UNTERRICHTS-)THEMAS

So kann es dem Lernenden gelingen, einen Unterrichtsgegenstand neu und verfremdet wahrzunehmen bzw. diesen neu zu überdenken und darüber zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

**Tabelle 22: Formulierung der Kategorie „Reflexion des (Unterrichts-)Themas“**

K7.1: Reflexion des (Unterrichts-)Themas	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Reflexion des (Unterrichts-)Themas“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass bereits ein Unterrichtsgegenstand auf neue Art und Weise zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht wird.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass ein Gedanke zu einem bestimmten Thema in einer Art Rückschau auf bereits vollzogene Gedanken und Handlungen neu und anders wahrgenommen wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 3 (S1:188-190) „also ich (.) glaub der Zeichner der hat das <b>extra</b> gemacht (.) damit man auch sieht wie es ungerecht auf der Welt sein kann (1) und dass (.) dass es immer <b>verschiedene</b> (.) (sage ich jetzt mal) Sachen gibt die einer gut <b>kann</b> “

### 5.3.7.2 UNTERKATEGORIE: SELBSTREFLEXION

Weiterhin kann es dem Lernenden gelingen, sein eigenes Denken und Verhalten neu und verfremdet wahrzunehmen. Denn durch die Erfahrung von Irritation und Differenz und deren anschließender Reflexion „bekommt der Mensch die Möglichkeit, sich selbst neu zu erfahren“ (Lieber 2008: 6).

**Tabelle 23: Formulierung der Kategorie „Selbstreflexion“**

K7.2: Selbstreflexion	
Definition	Textpassagen, die der Kategorie „Selbstreflexion“ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass das Selbst, eigene Handlungen, Gedanken oder Äußerungen zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht werden.
Kodierregel	Kodiert werden alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass das eigene Verhalten in einer Art Rückschau auf bereits vollzogene Gedanken und Handlungen neu und anders wahrgenommen wird.
Ankerbeispiel	Bsp. Transkript 1 (S5:250-254) „also es gibt ja keine Kleiderordnung (.) wir können uns ja auch so anziehen, wie wir wollen (.) @ja zu kurz sollte es jetzt halt nicht sein@“

aber wir können uns ja auch so anziehen wie wir wollen und (1) da bekommen wir ja auch nicht gesagt ok du das gefällt uns nicht wie du dich anziehst, zieh dich um“

Damit bleibt zusammenzufassen, dass es letztlich bei all den gezeigten verfremdenden Unterrichtssequenzen immer darum geht, sich schnell auf das Neue einzustellen, die Differenz zum bereits Bekannten zu begreifen, das Thema oder auch die Situation zu reflektieren, gegebenenfalls Kritik zu üben und in diesem Zug neue Argumente, Sichtweisen und Erkenntnisse hervorzubringen.

## KAPITEL 6 | DAS POTENZIAL DER VERFREMDUNG – AUSWERTUNG DER GRUPPENDISKUSSIONEN

Anhand der aufgezeigten Kategorien, die im Verlauf des Forschungs- und Auswertungsprozesses immer wieder modifiziert und dadurch spezifiziert wurden, gilt es nun in diesem Kapitel anhand der konkreten Ergebnisse der Gruppendiskussionsverläufe das Potenzial von Verfremdung, insbesondere von verfremdendem Bildmaterial, hervorzuheben. Um neben der Codierung des Datenmaterials auch die Inhalte und damit die Themenschwerpunkte der einzelnen Diskussionsverläufe transparent zu machen, werden die einzelnen Gruppendiskussionen während des gesamten Auswertungsprozesses als separate Dokumente betrachtet, an die die jeweiligen Codes und damit die Erwartungen an das Prinzip des Verfremdens herangetragen werden. Auf diese Weise kann es neben der Zuweisung von Gesprächssequenzen zu eben diesen Codes<sup>105</sup> gelingen, den generellen Gesprächs- bzw. Diskussionsverlauf in Grundzügen abzubilden, der erst den Erkenntniszuwachs seitens der Schüler verdeutlichen, aber auch zeigen kann, wie kollektive Meinungen entstehen, Ansichten geändert, relativiert und vor allem reflektiert werden.

Dabei besteht der Anspruch dieser Arbeit nicht darin, Repräsentativität auf allen Ebenen vorzuweisen, sondern darin, über die Wirkungsweise von verfremdendem Bildmaterial im Unterricht der Grundschule Aussagen treffen zu können; Aussagen über die bereits formulierten Erwartungen an das Prinzip des Verfremdens:

*Verfremdung schafft Aufmerksamkeit.*

*Verfremdung befähigt zum Dialog.*

*Verfremdung ermöglicht (Mehr-)Perspektivität.*

*Verfremdung fördert das Bildverstehen.*

*Verfremdung verhilft zu Kritik.*

*Verfremdung führt Differenzerfahrungen herbei.*

*Verfremdung fördert Reflexivität.*

Um diese Thesen überprüfen zu können, gilt es im Folgenden das gesamte, vorliegende Datenmaterial zu sondieren und gezielt auszuwerten. Dabei geht es nicht darum, den genauen Inhalt der Gespräche wiederzugeben oder gar Satz für Satz zu interpretieren,

<sup>105</sup> Die Zuordnung der einzelnen Codes erfolgt direkt im Anschluss an die jeweilige Gesprächssequenz, um gegebenenfalls den weiteren Gesprächsverlauf abbilden zu können; ebenfalls ist es auf diese Art und Weise möglich, einzelnen Satzteilen einer Aussage unterschiedliche Codes zuzuordnen. Auf eine doppelte Zuordnung wird bewusst verzichtet, da die vorher festgelegten Definitionen und Ankerbeispiele eine möglichst genaue und eindeutige Zuschreibung zulassen. Die Abkürzungen der Codes orientieren sich an dem unter 5.3 aufgezeigten Kategoriensystem: Erlangen von Aufmerksamkeit (K1); Kultivierung einer Situation des Fragens (K2.1); Förderung der Argumentationsbereitschaft (K2.2); Förderung von Empathie (K3.1); Relativierung des Wahrheitsanspruchs durch den Wechsel der Perspektive (K3.2); Unterstützung des genauen Hinsehens (K4.1); Aufbau eines Bild-/Sinnverständnisses (K4.2); Kritik am Bild (K5.1); Kritik am Gegenstand (K5.2); Herbeiführung von Differenzerfahrungen (K6); Reflexion des (Unterrichts-)Themas (K7.1); Selbstreflexion (K7.2)

sondern gezielt auf Gesprächssequenzen hinzuweisen. Dazu werden die einzelnen Kordereinheiten in eine knappere, auf den Inhalt beschränkende Form gebracht, sodass nicht inhaltstragende Textbestandteile wie Füllwörter oder Wortwiederholungen vernachlässigt werden. Die originalen Transkripte können im Anhang B eingesehen werden.

## 6.1 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

So sollen in den nächsten Abschnitten die Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt und in Bezug auf die gestellte Forschungsfrage interpretiert werden, bevor die Kategorien und damit die Schwerpunkte der einzelnen Diskussionen herausgearbeitet und zusammengetragen werden können.<sup>106</sup>

### 6.1.1 GRUPPENDISKUSSION 1: DIE PERSONALE TYPENKARIKATUR

Nachdem den Schülern die Karikatur „Fastnachtsfreunde“ (vgl. Abb. 70) vorgelegt wurde, beginnen sie direkt im Anschluss die Abbildung detailliert zu beschreiben und dieser konkrete Informationen zu entnehmen, um der Gesamtaussage des Bildes Schritt für Schritt näher zu kommen.



**Abbildung 70: Karikatur „Fastnachtsfreunde“**

Zunächst stellen sie fest, dass alle Personen verkleidet abgebildet werden, wodurch sie unter Berücksichtigung des in den Sprechblasen abgedruckten Textes herleiten, dass es sich bei diesen um eine feiernde Karnevalsgesellschaft handelt.

*„ich sehe, dass die sich alle verkleidet haben, wahrscheinlich wegen Fasching und der sagt ja auch ‚echt krass ey das Kostüm‘“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:4-5)*

*„so geh’n wir nächstes Jahr auch!“ also ist das wahrscheinlich an Fasching“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:9-10)*

Dabei zeigen Aussagen wie *„ich glaub das ist in Frankfurt“ (K4.1 Hinsehen, S2:10)*, dass die Erschließung der Karikatur das genaue Hinsehen erfordert und sogar Details im Hintergrund, in diesem Fall die vielen Hochhäuser, die mit der Stadt Frankfurt in Verbindung gebracht werden, als bedeutend wahrgenommen und mit in die Interpretation einbezogen werden.

Schnell wird jedoch deutlich, dass nicht alle Karnevalisten mit Jubel und Heiterkeit in Verbindung gebracht werden können. Während einem Teil der abgebildeten Personen eine positive Erscheinung beigemessen wird, wird einem anderen Teil eine negative, gar schon finstere oder gruselige Außenwirkung zugeschrieben.

*„die sehen auch so ein bisschen aus wie Räuber, also halt nicht so wie super nette Menschen“ (K.4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:7-8)*

<sup>106</sup> Die Gruppendiskussionen basieren auf dem unter 4.4.1 und 4.4.2 vorgestellten Material.

*„wie Diebe und der Rest so fröhlich und bei denen sieht man ja auch so einen Sack voller Sachen“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:32-33)*

*„die eine Hälfte da wäre alles fröhlich und happy und da wäre einer, der jetzt so finster aussieht, das ist jetzt der Mann der Große und bei denen ist es eben der Pinguin, der so happy aussieht und sonst alle so finster“ (K.4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:22-26)*

Argumente wie *„also ich finde nicht so, dass der Pinguin so fröhlich aussieht, weil der so verschlagen grinst“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:28-29)* zeigen, dass das Gespräch aufmerksam verfolgt und gegensätzliche Meinungen kundgetan werden; auch die regelmäßigen Sprecherwechsel aller Diskussionsteilnehmer über die gesamte Dauer der Diskussion spiegeln den hohen Grad an Aufmerksamkeit wider (K1 Aufmerksamkeit, S1-S6:1-540).

Die Vorstellung, dass es sich bei einigen der dargestellten Personen um Nicht-Kostümierte handeln könnte, wird an dieser Stelle von keinem der Kinder zugelassen, da diese Vorstellung nicht in ihr vertrautes, bereits bekanntes Bild einer feiernden Karnevalsgesellschaft passt. Erst nach einem Hinweis der Interviewerin, die große schwarze Person in der Mitte, die ebenfalls oft als finster beschrieben wurde, genauer zu betrachten, erkennen sie die Besonderheit des Bildes und beginnen dessen Botschaft zu entschlüsseln. Fort an werden vertraute jedoch aus einem anderen Kontext bekannte Deutungsmuster zugelassen und die eigentliche Interpretation, dass es sich bei *allen* Personen um Kostümierte handelt, wird reflektiert.

*„ja::::: ja bitte also die Frauen im Irak und so die müssen Kopftuch tragen“ (K6 Differenzerfahrung, S5:55/ S1:56-60), „die müssen ja auch verschleiert gehen, das steht im Irakgesetz und so“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:61-62).*

Ab diesem Zeitpunkt erkennen schließlich alle Kinder, dass es sich bei den beiden in der Bildmitte platzierten Personen lediglich um Passanten handelt und begreifen diese (bei isolierter Betrachtung) in Differenz zu ihrer bisherigen Vorstellung. Während die verschleierte Frau im Kontext der Karnevalisten zunächst als Räuber oder auch finstere Person wahrgenommen wurde, gelingt es ihnen nun, nicht nur die Aussagen der anderen Karnevalisten aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und neu einzuschätzen, sondern auch die Intention des Karikaturisten nachzuvollziehen und dessen Botschaft zu verstehen. Ihnen ist fortan bewusst, dass die Kostümierten das Ehepaar falsch einschätzen bzw. wahrnehmen, wie sie es zu Beginn der Betrachtung ebenfalls taten.

*„nur die sind eben ein ganz anderes Bild ((grenzt mit der Hand einen Bildausschnitt ein))“ (K7.1 Reflexion, S1:65-66)*

*„die wissen ja nicht, dass sie nicht verkleidet ist, sondern dass sie von woanders herkommt“ (K7.1 Reflexion, S5:130-131)*



Sie reflektieren damit ihre vorherigen Aussagen und gelangen zu neuen Einsichten und Wissensstrukturen. Diese Einsichten wiederum erfordern Klärungsbedarf; Klärungsbedarf, der sich in Form von Schülerfragen äußert, die wiederum von Mitschülern beantwortet werden. „Den Auslöser bildet dabei zunächst ein Gefühl der Irritation, dass sich etwas anders darstellt, als zuvor angenommen.“ (Miller/ Brinkmann 2011: 69) Mittels ihrer Frage sucht die Schülerin demnach die Ursache der empfundenen Irritation und unternimmt den Versuch, die wahrgenommene Differenz zum bereits Bekannten erklärbar zu machen.

*„aber ich hab irgendwie was nicht verstanden, die haben doch eigentlich ne Kopfbedeckung an, aber die hat das hier noch überall über?“ (K2.1 Fragen, S6:72-74)*

*„ja manche Frauen müssen ja so verschleiert auch das Gesicht haben“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:75-76) „das ist blöd“ (K5.2 Gegenstandskritik, S5:77) „ja“ (5.2 Gegenstandskritik, S1:78)*

Des Weiteren lässt die Frage erkennen, dass der Unterricht aufmerksam verfolgt und wahres Interesse an dem dargestellten Sachverhalt gezeigt wird. Aus der Beantwortung der Frage hingegen lässt sich schließen, dass Kritik an der dargestellten Situation geübt wird, die von den Schülern weder als selbstverständlich noch als angenehm oder gar begehrenswert empfunden wird.

*„weil es ist ja meistens so in Syrien und im Irak und so, dass die Männer die Erlaubnis haben für alles und die Frauen zwingen müssen so zu laufen“ (K5.2 Gegenstandskritik, S1:67-69)*

*„man sieht auch [...], dass der Mann die voll ausnutzt in der Art so, der telefoniert vielleicht geschäftlich oder sowas, geht da so lang beim Faschingsumzug und die Frau hier muss die Tüten tragen“ (K5.2 Gegenstandskritik, S1:94-97)*

*„das sieht auch so aus als ob der so telefoniert und so rüber schielt und der das mitkriegt aber dem das eigentlich egal ist was da passiert, dem ist das egal, den interessiert nur sein Handy egal was die Frau da macht und das ist halt blöd“ (K5.2 Gegenstandskritik, S3:110-114) „man sollte wenn man schon zusammen ist sich umeinander kümmern“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:114-115) „und das macht der grad gar nicht“ (K5.2 Gegenstandskritik, S3:115)*

Auffällig ist außerdem, dass die Schüler dabei immer wieder die Perspektive der verschleierten Frau einnehmen und aus dieser heraus argumentieren.

*„ich glaube die Frau findet das gar nicht so cool, dass die das zu ihr sagen“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S5:63)*

*„der Pinguin glaube ich ist das, der sagt ja ‚echt krass ey das Kostüm‘ und die denkt so ja aber das ist doch gar kein Kostüm“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:141-143)*

Dabei fällt auf, dass die Situation der Frau aus deren Perspektive allgemein als schwierig betrachtet und unangenehm empfunden wird, sodass der Vollzug einer Verschleierung in seinen Grundzügen als negativ bewertet wird;

*„und denkt so, die können alle fröhlich sein“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S1:119-120)*

*„die denkt sich so, wenn ihr wüsstet ((schüttelt den Kopf)) wenn ihr wüsstet, was mit mir gemacht wird, wenn ihr wüsstet, dass ich nicht nur ein Jahr also ein Tag oder drei Tage so gehe, sondern schon mein ganzes Leben so gehe und dass das kein Spaß ist, dann würdet ihr bestimmt sagen ich will nie so leiden (K.3.2 Perspektivenwechsel, S1:145-149)*

auch der Aspekt der Unterdrückung muslimischer Frauen bzw. das dargestellte Rollenverständnis verheirateter, muslimischer Frauen und Männer wird in diesem Zusammenhang thematisiert und kritisch beäugt.

*„die Frauen haben ja auch nichts zu sagen egal was die sagen [...] und vielleicht verstehen die nicht, dass hier in Deutschland, dass alle gleiche Rechte haben“ (K5.2 Gegenstandskritik, S5:217-219)*

*„also der Mann, der guckt eigentlich nicht so zur Frau, der guckt eigentlich eher so zur Seite als würde ihn die Frau gar nicht so interessieren (4.2 Bild-/ Sinnverständnis, S4:324-326) °ich find das nicht ok“ (K5.2 Gegenstandskritik, S4:326)*

*„also ich finde es eigentlich unfair, andererseits ist es deren Kultur und [...] (K5.2 Gegenstandskritik, S1:290-291) deren Kultur ist eben hart“ (K7.1 Reflexion, S1:301)*

In diesem Zusammenhang werden die beiden in der Bildmitte abgebildeten Personen noch einmal genauer betrachtet, wobei festgestellt wird *„guck mal man sieht wenn man genau guckt, dass das zwei Taschen sind in jeder Hand“ (K4.1 Hinsehen, S5:307-308);*

*„dann könnte der Mann ihr wenigstens mal eine Tasche abnehmen, damit die nur drei hat oder zwei, aber guck mal der steht da nur so ((Schülerin steht auf, um die Körperhaltung des Mannes zu imitieren))“ (K5.2 Gegenstandskritik, S5:310-313)*

auch beginnen sie erneut über die Gesamtaussage der Karikatur nachzudenken. Dazu gelingt es ihnen, ihre bisherigen Äußerungen zusammenzufassen und diese aus der Sicht des Malers kundzutun bzw. zu begründen.

*„ich glaube der Maler will ausdrücken, dass jeder gleich viele Rechte hat und dass man nicht über andere spotten soll“ (K7.1 Reflexion, S5:220-221)*

*„vielleicht wollte der Maler damit darstellen, dass viele Leute manche Leute falsch verstehen“ (K7.1 Reflexion, S4:226-228)*

Nachdem die Karikatur nun ausführlich beschrieben und interpretiert wurde, beginnt eine Schülerin zu reflektieren, wie sie selbst beim Anblick einer verschleierten Frau inmitten einer Karnevalsgesellschaft reagiert hätte *„also wenn jetzt zum Beispiel so vor allem an Fasching auch noch so ne verschleierte Frau da steht, würde ich sie ja gerade nicht ansprechen, aber ich würde ja auch nicht direkt wissen, dass sie gar nicht von hier kommt“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:132-134)* bevor das Gespräch dazu übergeht, wie mit einer solchen Verschleierung von in Deutschland lebenden Frauen umzugehen ist. An dieser Stelle zeigt sich eine große Toleranz nicht nur gegenüber Flüchtlingsfrauen, die erst kürzlich

in Deutschland angekommen sind, sondern auch gegenüber bereits länger in Deutschland lebenden verschleierten Frauen.

*„man sollte auf jeden Fall Respekt vor denen haben, weil die haben auch Rechte, wir dürfen auch in ihr Land aber die sind genauso willkommen wie wir [...] ((alle anderen nicken))“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:202-209)*

*„also @natürlich können die@ so angezogen bleiben, die sind halt von einer anderen Religion und erstens sind sie jetzt daran gewöhnt und zweitens machen die das vielleicht seit die jugendlich sind“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:245-248)*

*„wir können uns ja auch so anziehen, wie wir wollen @ja zu kurz sollte es jetzt halt nicht sein@ aber wir können uns ja auch so anziehen wie wir wollen und da bekommen wir ja auch nicht gesagt, ok du das gefällt uns nicht wie du dich anziehst, zieh dich um“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:250-254)*

Trotz dieser entgegengebrachten Toleranz werden jedoch auch kritische Stimmen sichtbar, die im weiteren Verlauf vor allem die religiösen Hintergründe, die die Frauen zu dieser Art der Kleidung „zwingen“, kritisch bewerten. In diesem Zusammenhang beginnt eine Schülerin zu reflektieren, wie sie sich verhalten würde, wenn sie mit einer Burka-Trägerin befreundet wäre.

*„also ich finde es kein Problem, aber wenn ich jetzt ein Freund eine Freundin von der Frau wäre und die würde schon ganz lange in Deutschland leben, würde ich sagen hey ich respektiere deine Kultur, aber es wird für dich dann nur schlechter [...] dann würde ich das empfehlen, aber wenn die es nicht wollen, dann wollen die nicht und dann muss man das ja auch respektieren, aber als Freundin würde ich ihr das trotzdem sagen“ (K7.2 Selbstreflexion, S1:256-264)*

Zum Abschluss der Diskussion wird die Frage gestellt, ob bzw. inwiefern eine Burka mit einem Kostüm verglichen werden kann. Die Schüler beginnen noch einmal über das schwarze Gewand nachzudenken und vergleichen es vorerst mit der Rüstung eines Ritters, der in dieser oder auch in einer Burg ebenso gefangen erscheint wie die Frau in ihrer Burka; gefangen in ihrem eigenen Körper, gefangen aufgrund der Ansagen ihres Mannes.

*„man könnte es als Ritterkostüm sehen aber allerdings sieht man auch, dass sie irgendwie in ihren Augen gefangen ist und wenn man jetzt mal einen Ritter vergleicht [...], der ist auch irgendwo in ner Burg eingeschlossen“ (K7.1 Reflexion, S1:458-461)*

Dabei heben sie noch einmal hervor, aus welcher Veranlassung eine Frau muslimischer Kultur dazu angehalten ist, sich zu verdecken und kommen auf den religiösen Hintergrund zu sprechen.

*„weil die ihre Frauen schön finden und die wollen nicht, dass andere Männer oder Frauen sie sehen und deswegen machen die auch so:::::: ((zieht sich den Pullover über das Gesicht)) damit die Frauen auch nichts mehr sehen und die Männer auch nichts (sehen) und das ist auch der Grund warum die so rumlaufen, sonst würden die glaub ich nicht so rumlaufen [...]*

*die wollen auch ihre Frau dabei nicht verlieren, weil die vielleicht jemand anderen dann sieht“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:490-497)*

So stellen sie zum Abschluss des Gespräches fest, dass es Parallelen aber auch große Unterschiede zwischen dem Tragen eines Kostüms und dem Tragen einer Burka gibt. Während beide den Körper verdecken oder auch unkenntlich machen, geschieht dies in den Augen der Schüler an Karneval mit viel Freude und auf freiwilliger Basis, während das Tragen einer Burka vor allem die Eifersucht des Mannes stillen soll.

*„an Fasching, da kann man doch auch gar nichts erkennen (K7.1 Reflexion, S6:517-518), weil manche verkleiden sich ja und man erkennt die ja eigentlich gar nicht mehr“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S6:518-519)*

*„eigentlich verdeckt man sich ein bisschen schon @am Fasching@ [...] weil da wird ja viel mit Masken gemacht jetzt zum Beispiel ((deutet auf das Bild))“ (K7.1 Reflexion, S1:526-531)*

*„also bei Karneval da kann man sein Gesicht einfach zeigen, weil Fasching also Karneval ist eigentlich ein Fest, wo man sich verkleidet und [...] der Mann liebt die Frau, aber er ist halt eifersüchtig“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2/S4:503-507)*

### 6.1.2 GRUPPENDISKUSSION 2: DIE SACHKARIKATUR

Nachdem den Schülern die Karikatur „Weltwasserverteilung/-verschwendung“ (vgl. Abb. 71) vorgelegt wurde, beginnen sie direkt im Anschluss die Abbildung detailliert zu beschreiben, bevor sie dazu übergehen, dieser konkrete Informationen zu entnehmen, die auf Gesamtaussage des Bildes hindeuten.



**Abbildung 71: Karikatur „Weltwasserverteilung/-verschwendung“**

*„vielleicht Wohnungen“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S5:3)*

*„überschwemmt“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:5)*

*„@oben da badet auch jemand und bei denen unten kommt das Wasser dann raus@“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:14-15)*

Dabei betrachten sie die Karikatur genauer und stellen fest *„oben ist es auch schön alles glatt und Fliesen und da unten eingerissen“ (K4.1 Hinsehen, S6:23-24) „und dreckig und da ist auch ein bisschen Erde und die haben nicht viele Kleidungsachen und die oben sind ganz schön angezogen“ (K4.1 Hinsehen, S5:25-27).*

Während zu diesem Zeitpunkt die Mehrzahl der Schüler das gezeichnete Haus noch als eine Abbildung eines realen Hauses, bestehend aus mehreren Wohnungen, einer Wohnung mit einem Keller oder gar einem Stall begreift,

*„und da unten der Mann das scheint irgendwie sowas wie eine andere Wohnung oder der Keller zu sein oder so und der Keller ist irgendwie undicht“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S4:28-30)*

*„wie so ein Stall oder so, wo man vielleicht Kühe rein macht oder so“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S4:44-45)*

erkennt eine Schülerin bereits zu Beginn der Diskussion, dass die Karikatur auf die Gegensätze von arm und reich aufmerksam zu machen versucht. Ihr ist bewusst, dass die in der oberen Wohnung in Wohlstand lebende Familie eine scheinbar schöne und heile Welt repräsentieren soll, während das Leben des Mannes im unteren Teil des Hauses von Hungersnot und Durst bestimmt wird und den in Armut lebenden Teil der Menschen abbildet.

*„das ist irgendwie so wie so hier oben so die schöne Welt und da unten ist es so verdorrt, so traurig“ (K7.1 Reflexion, S5:11-12).*

Und auch die anderen Schüler stellen nach und nach fest, dass nicht alle dargestellten Personen den gleichen Lebensstandard aufweisen.

*„und der sieht auch irgendwie anders aus so als wenn, so arm irgendwie auch so verlassen“ (4.2 Bild-/Sinnverständnis, S5:36-37)*

*„und da sieht man auch, dass die andere Familie also mehr gepflegt ist, weil die haben auch mehr Möbelsachen und bisschen mehr Technik, die haben immer fließendes Wasser“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S4:65-68)*

*„man sieht auch wenn das auf dem oberen Bild nicht dargestellt ist, dass die mehr zum Essen haben, dass die alles kaufen können und nicht so wie der Untere so alles selber einpflanzen muss“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S4:101-104) „und bei dem nicht so das richtige Wetter ist und es dann irgendwie verdorrt“ (K4.1 Hinsehen, S4:104-105)*

Vor allem aufgrund seiner dunkleren Hautfarbe bringen sie den in der unteren Wohnung lebenden Mann sogar mit einem Sklaven in Verbindung.

*„und der hat auch eine andere Hautfarbe“ (4.1 Hinsehen, S6:38-39)*

*„der sieht aus wie so ein komischer- wie früher halt so Sklaven oder so“ (4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3/S5:41-43)*

Grundsätzlich wird ihnen dabei eine Situation vor Augen geführt, die sie auf diese Art und Weise noch nicht wahrgenommen haben; eine Situation, die ihren täglichen Umgang mit Wasser und damit auch ihren täglichen Wasserkonsum in ein neues Licht rückt und sie eine Differenz zu ihrer derzeitigen Lebensweise feststellen lässt.

*„der Mann sieht halt so aus als würde er dieses Wasser da, womit die Frau gebadet hat, als würde er das trinken“ (K6 Differenzenerfahrung, S4:32-34)*

Die Situation überlaufendes Badewasser zu trinken und ohne sauberes Trinkwasser aufzuwachen, erscheint ihnen fremd. Sie selbst erkennen sich vor allem in der oberen Wohnung und damit unter der in Überfluss lebenden Familie wieder, was wiederum Aussagen zum Ende der Diskussion belegen. In diesem Zusammenhang reflektiert eine Schülerin für wie selbstverständlich der tägliche Wassergebrauch von einem Großteil der Menschen empfunden wird.

*„und die da oben für die ist das so selbstverständlich, dass die da sowas haben können und da oben putzt die halt Fenster (und der hat) vielleicht ein paar dreckige Lappen und die sind eigentlich wie reich (und da) die Unterteilung“ (K7.1 Reflexion, S5:76-79)*

Als die Schüler schließlich beginnen die Gesamtaussage des Bildes hervorzuheben und diese ebenfalls zu reflektieren, kommen sie explizit auf den Aspekt der Wasserverschwendung zu sprechen.

*„also bei dem unteren Bild sieht man halt auch, dass der irgendwie jeden Wassertropfen braucht und da bei den Gießkannen und so verschwenden die halt auch Wasser“ (K7.1 Reflexion, S4:98-100) „weil das halt auch alles runtertropft“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S4:100-101)*

Anhand ihres energischen und auch bestimmten Tonfalls wird offensichtlich, dass sie das Verhalten der oberen Familie als nicht angemessen empfinden. Sie bewerten es kritisch.

*„**verschwenderisch**“ (K5.2 Gegenstandskritik, S5:205)*

*„**verschwenderisch**“ (K5.2 Gegenstandskritik, S6:206)*

*„die müsstest einfach nur so viel nehmen, wie sie brauchen“ (K5.2 Gegenstandskritik, S2:285-286)*

Auch in diesem Zusammenhang kommen sie wiederum über den Aspekt der nicht ausreichenden Nahrungsversorgung auf die derzeit nach Deutschland einreisenden Flüchtlinge zu sprechen. Dabei vergleichen sie die Situation des dunkelhäutigen Mannes mit der der Flüchtlinge, die in den meisten Fällen vorerst auch ohne Mobiliar und mit wenig Nahrung ihren Alltag bestreiten müssen. Ihre eigene Position bleibt an dieser Stelle nicht unberücksichtigt; so betonen sie immer wieder wie gut es ihnen in ihrer Familie ergeht und wie sehr sie ihren Lebensstandard zu schätzen wissen.

*„so wie die Flüchtlinge, die neu gekommen sind (und nichts haben)“ (K7.1 Reflexion, S1:155-156)*

*„die wohnen nur in Zelten und da haben die kein fließendes Wasser und falls der Untere halt fließend Wasser hat, dann glaube ich ist es nicht sauber“ (K7.1 Reflexion, S4:157-159)*

*„die kommen hier so her und haben einfach gar nichts (K7.1 Reflexion, S5:163-164) und wir haben halt ein Haus und können uns meistens eine Putzfrau leisten, Mama und Papa, wir haben Wasser und die Flüchtlinge müssen in dreckigen Unterkünften mit ganz Vielen leben“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:164-166)*

Sie beginnen ihren Lebensstandard zu reflektieren und immer stärker mit dem der oberen Familie zu vergleichen oder gar gleichzusetzen.

*„wie ob das jetzt einfach die Leute sind ((schaut auf den unteren Teil der Karikatur)) denen man ein bisschen abgegeben hat, die untere Wohnung irgendwie, oben so wie wir halt, wir haben ganz viel, die haben einfach gar nichts“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:167-170)*

*„(als wären wir) die oben sozusagen und haben alles und unten (halt der eher Arme)“ (K7.2 Selbstreflexion, S6: 178-179)*

Auch beginnen sie in diesem Zusammenhang die Besonderheit von Wasser zu betonen; die Besonderheit sauberes Wasser in großen Mengen zur Verfügung zu haben, wohingegen sie zu Beginn der Diskussion den unbedachten und auch alltäglichen Wasserkonsum noch als „normal“ empfunden hatten; eine weitere Differenzenerfahrung, die an dieser Stelle gemacht werden konnte.

*„die oberen Menschen verhalten sich so- wie normal“ (K7.1 Reflexion, S5:200-201)*

*„Wasser ist auch was Besonderes, weil nicht jeder hat fließend Wasser“ (K6 Differenzenerfahrung, S4:424-425)*

Somit ist es ihnen nicht nur gelungen, eine neue, selbst gewählte Perspektive auf den gleichen, dargestellten Sachverhalt einzunehmen, sondern auch das für sie zuvor als „normal“ und selbstverständlich empfundene Grundnahrungsmittel in einem neuen Licht wahrzunehmen.

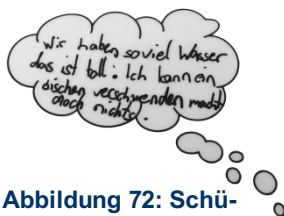
*„dass die reichen Menschen halt so schlecht mit Sachen umgehen, die für manche Leute un- erreichbar sind“ (K7.1 Reflexion, S5:236-237)*

*„wir können baden und Blumen gießen und viele Sachen (können die nicht)“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:240-241)*

*„wir können uns halt auch die Hände waschen, wir können uns mit Wasser gesund ernähren, zum Beispiel irgendetwas kochen, da brauchen wir ja auch Wasser, das können arme Menschen nicht machen“ (K7.2 Selbstreflexion, S4:242-245)*

Auch nehmen sie dabei die unterschiedlichen Perspektiven der dargestellten Charaktere ein; so auch eine Perspektive, die den unbedachten Wasserkonsum lebt und Wasser geringschätzt.

*„wir haben so viel Wasser, dann kann ich die Wiese mit gießen“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S2:326-327)*



**Abbildung 72: Schülerergebnisse**

*„ach das Wasser ist egal, wir haben ja genug“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:329)*

*„wir haben so viel Wasser, das ist toll, ich kann ein bisschen verschwenden das macht doch nichts“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S4:330-332)*

Doch auch die gegenteilige Position wird von den Schülern bedacht, sodass sie ebenfalls aus der Lage des dunkelhäutigen Mannes, die ihnen als erniedrigend und hilflos erscheint, argumentieren.

*„ich brauche Wasser ich muss was trinken“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S4:314-315)*

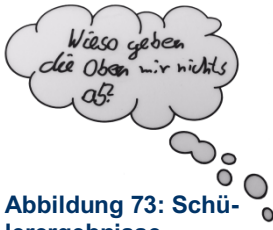


Abbildung 73: Schülerergebnisse

„wieso geben die oben mir nichts ab?“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:316)

Dabei vergleichen sie dessen Lage mit der von Kindern, die aufgrund von Kriegen und Armut auf der Flucht sind.

„(wenn man da im Fernsehen sieht wie die Kinder da) total abmagern, man denkt manchmal die wären magersüchtig, dabei haben die einfach nichts zu essen, da tun die einem manchmal schon Leid (K3.1 Empathie, S5:267-269)

Zum Abschluss des Gespräches beginnen die Schüler schließlich erneut das Hauptaugenmerk auf ihr eigenes Konsumverhalten zu legen und über ihren täglichen Wassergebrauch nachzudenken. Dabei bemühen sie sich geeignete Lösungen zu finden, wie sie ihren eigenen Wasserkonsum optimieren können, wenngleich ihnen bewusst ist, wie schwer oder gar unmöglich es für den einzelnen erscheint, positive Entwicklungen im Hinblick auf die weltweit herrschende Ungleichverteilung von sauberem Trinkwasser herbeizuführen.

„vielleicht wenn man badet, dann sollte man wenn das Wasser dann nicht zu dreckig ist, °(könnte dann) halt noch jemand anderes aus der Familie auch noch rein°, das sollte man dann auch halt machen“ (K7.2 Selbstreflexion, S4:375-378)

„Sprudelwasser ist ja nochmal extra teuer, wenn man das halt wirklich nicht mehr trinken will, weil es nicht mehr gut schmeckt oder so dann würde ich halt lieber (damit) die Blumen gießen oder sowas, also dass man das dann halt immer noch sinnvoll benutzen kann“ (K7.2 Selbstreflexion, S4:427-431)

„dass man nicht so viel verschwendet, sondern eher versucht wenig zu verschwenden, eher versuchen das irgendwie anders hinzubekommen“ (K7.2 Selbstreflexion, S5:413-415)

### 6.1.3 GRUPPENDISKUSSION 3: DIE TIERKARIKATUR

Als den Schülern die Karikatur „Heterogenität der Gesellschaft“ (vgl. Abb. 74) vorgelegt wird, schauen sie irritiert bevor S2, S3, S5 und S6 zu lachen beginnen. Sie empfinden das Bild als komisch und unlogisch, da es von ihren bereits bekannten Vorstellungen und Erwartungen einer Klassengemeinschaft mit ihrem Lehrer abweicht (K6 Differenzerfahrung).

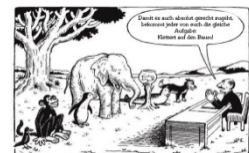


Abbildung 74: Karikatur „Heterogenität der Gesellschaft“

„das Bild ist bisschen komisch“ (K5.1 Bildkritik, S6:18)

„es ist auch ein relativ sehr sehr unlogisches Bild [...] das wäre eher so ein Witz sozusagen“ (K5.1 Bildkritik, S3:31-35)



Anhand weiterer Fragen, die sie größtenteils in den Raum gestellt lassen, da ihnen die Antwort selbst bereits bekannt ist, rücken sie diese Absurdität der dargestellten Situation weiter in den Fokus.

*„es ist in der Wüste oder?“ (K2.1 Fragen, S6:18) „in der Savanne“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:20) „und was macht da denn ein Büro?“ (K5.1 Bildkritik, S6:19)*

*„aber zum Beispiel wie soll ein Elefant jetzt auf den Baum klettern, der kann den vielleicht sogar umstoßen oder so und ein Fisch im Glas, das Glas bewegt sich ja nicht einfach so:“ (K5.2 Gegenstandskritik, S1:27-29)*

*„der Mann spricht mit den Tieren, wie verstehen die Tiere das? @ (2) @ ((Gelächter))“ (K5.1 Bildkritik, S6:103-104) „das ist genauso unlogisch“ (K5.1 Bildkritik, S2:105-106)*

Die konstante Teilnahme an dem Gespräch, aber auch die Einwände und Zwischenrufe der anderen Schüler zeigen, dass dieses aufmerksam verfolgt wird. (K1 Aufmerksamkeit) Ihre Kritik an dem dargestellten Sachverhalt setzen sie weiter fort, indem sie beginnen, die Aussagen des Bildes zusammenzufassen. Die Gesamtaussage der Karikatur wird in Kürze verstanden.

*„ich find das Bild irgendwie unfair (K5.2 Gegenstandskritik, S2:9), weil die Aufgabe ist ja klettert auf den Baum und da ist halt ein Fisch in nem Gl=as und ne Robbe und ein Elefant und das ist ja eigentlich nur für den Affen gerecht, weil der °(halt gut klettern kann)°“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft: S2:9-12)*

*„ja das ist echt ungerecht, weil die ganzen Tiere könnten da eigentlich gar nicht hoch [...] und der Mann sagt ja, das (wäre gerecht aber das ist es nicht)“ (K5.2 Gegenstandskritik, S4:13-16)*

Dabei reflektieren sie, wie die Situation hätte aussehen müssen, dass es sich bei der vermeintlich gerechten Aufgabe um eine wirklich gerechte Aufgabe handelt. In diesem Zusammenhang gelingt es ihnen nicht nur, gedanklich ein neues Bild zu erzeugen, welches aus ihrer Perspektive mit der Aussage des Mannes in Einklang gebracht werden kann, sondern auch die Aussage des Mannes auf eine solche Art und Weise zu verändern, dass die Absurdität des Bildes aufgehoben wird.

*„also es wäre absolut gerecht gewesen, wenn [...] nur Affen das gewesen wären, dann wäre es absolut gerecht“ (K7.1 Reflexion, S1:22-27)*

*„also der Vogel würde sich vielleicht freuen, wenn der gesagt hätte, fliegt auf den Baum, dann wärs für den Vogel gerecht“ (K.1 Reflexion, S1:86-87)*

Anschließend gehen sie wiederum dazu über, die tatsächlich abgebildete Situation zu analysieren und beginnen weitere Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen.

*„der Fisch könnte ja gar nicht (dahin kommen) und die Robben wohnen ja wo ganz anders und der Pinguin, da wärs auch zum Teil viel zu kalt ähm @zu warm@ und dann zum Beispiel der Fisch das Wasser würde einfach im Glas verdunsten“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:47-50)*

„(es ist noch unlogisch) (K5.1 Bildkritik, S6:56) der Pinguin, der Fisch und die Robbe °sind Feinde° (die würden sich auffressen)“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:56-57)

Nach einem Hinweis der Interviewerin die Gesichtsausdrücke der einzelnen Tiere näher in Betracht zu nehmen, wirft eine Schülerin die Frage in den Raum „*ich glaub die Tiere freuen sich alle?*“ (K2.1 Fragen, S2:70-71), wohingegen eine andere Schülerin entgegnet „*also ich finde der Affe freut sich und die anderen machen halt den Mund so auf, weil sie sich denken oh mein Gott, wie sollen wir das denn schaffen*“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:72-74).

In diesem Zusammenhang beginnen sie sich in die Perspektiven der dargestellten Charaktere hineinzusetzen, aus dessen Positionen heraus zu argumentieren oder gar diese zu imitieren.

„*und der Hund guckt so hä:: ((imitiert und interpretiert die Gesichtsausdrücke der abgebildeten Tiere)) wie sollen wir das schaffen, die Robbe guckt so (ne), der Fisch guckt so richtig @verzweifelt@ der Elefant steht einfach nur so da ((streckt den Kopf nach vorne, öffnet den Mund und verharrt kurzzeitig in dieser Position)) und der Pinguin denkt sich (hm was hat der Mann denn von Gerechtigkeit gesagt und der Affe freut sich so richtig @hi hi hi@ ((imitiert Freude)) und der Vogel guckt auch so nee und der Mann sitzt da einfach nur so“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:76-85)*

„*ich hab aufgeschrieben bei dem Affen, in dieser Sache bin ich gut, dafür muss ich nicht mal üben, weil ich es gewohnt bin*“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S1:234-235)

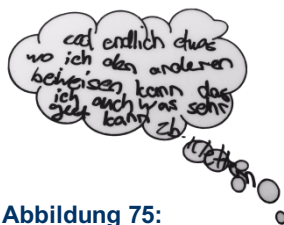


Abbildung 75:  
Schülerergebnisse

Perspektive des Affen: „*cool endlich etwas, wo ich den anderen beweisen kann, dass ich auch etwas sehr gut kann zum Beispiel klettern*“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S2:237-238)

Perspektive des Fisches: „*das ist so unfair (K3.1 Empathie, S3:256) ich kann noch nicht mal über Wasser überleben*“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:256)

Zum Abschluss des Gespräches beginnen die Schüler ihre bisherigen Aussagen zusammenzufassen und die Gesamtaussage des Bildes zu reflektieren. Dabei gelingt es ihnen, die Distanz, die aufgrund der gewählten „tierischen“ Darstellungsweise geschaffen wurde, aufzubrechen und den dargestellten Sachverhalt auf das reale Leben zu übertragen. Auffällig ist an dieser Stelle jedoch auch, dass sie zur Begründung weiterhin an der dargestellten, karikierten Situation festhalten.

„*dass es eigentlich nicht gerecht ist, auch manchmal von den Leuten nicht (gerecht ist), dass man halt ne Aufgabe stellt, die **manche gar nicht** lösen können (K7.1 Reflexion, S3:96-98), weil die haben keine Beine oder halt die Robbe, die hat **keine Beine**, der Pinguin hat keine richtigen Knie also (keine wie Menschen) und der Hund hat ja (vier Pfoten) wie soll der denn da hoch kommen, der Vogel kann ja nicht einfach so den Baum hoch laufen ((begleitet ihre Aussage mit den Händen)) °(und der Elefant ist viel zu groß)°“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:98-102)*

*„also ich glaub der Zeichner, der hat das **extra** gemacht, damit wir auch **sehen wie** es ungerrecht auf der Welt sein kann und dass es immer verschiedene (sage ich jetzt mal) Sachen gibt, die einer gut **kann**, zum Beispiel der Pinguin kann gut schwimmen und der Affe kann gut klettern, der Vogel kann gut fliegen und jeder kann eben eine Sache besonders gut“ (K7.1 Reflexion, S1:188-192)*

Doch kurz darauf gelingt es ihnen schließlich, die Charakterzüge der Tiere auf das Verhalten der Menschen zu übertragen. Sie erkennen, dass die Gruppe von Tieren eine Gruppe von Menschen repräsentiert, die alle verschiedene Vorzüge und Talente besitzen.

*„manche Leute können den Beruf gut, dafür können auch andere einen anderen“ (K7.1 Reflexion, S3:199-200)*

*„jeder Mensch kann auf seine Art etwas gut“ (K7.1 Reflexion, S4:217)*

Dabei gehen sie dazu über, Situationen die sie bereits selbst erlebt oder die sich bereits in ihrer eigenen Lebenswelt ereignet haben und von ihnen als ungerecht empfunden wurden, zu reflektieren.

*„die meisten Kinder haben ja Angst vor Mathe und sowas und dann wenn die halt @an die Tafel gerufen werden@ dann (kriegen manche Kinder wie Ohnmacht) weil die so Angst vor Mathe haben“ (K7.2 Selbstreflexion, S2:127-130)*

*„oder es kann sein, dass man es ungerecht findet, dass vielleicht die (älteren Schwestern das größere) Zimmer haben oder so etwas“ (K7.2 Selbstreflexion, S1:137-138)*

*„auch in Leichtathletik, (wenn man so sagt) wenn mehrere gegeneinander laufen [...] und manche sind halt in Leichtathletik oder **einer** und die anderen sind halt nicht und machen das eigentlich auch nicht und laufen dann ((zuckt mit den Schultern)) und der Leichtathlet gewinnt dann vielleicht weil er das immer macht“ (K7.2 Selbstreflexion, S4:161-166)*

Nachdem sie erkannt haben, dass es sich um kein reales Bild, sondern um eine fiktiv nachgestellte Situation handelt, versuchen sie sich ein letztes Mal in die einzelnen Tiere hineinzusetzen, in der Vorstellung dass es sich bei diesen um reale Tiere handelt, die sich tatsächlich am angegebenen Ort aufhalten müssten.

*„und wenn man jetzt das in echt so sehen würde, wenn die Tiere da in echt so wären, dann würde normalerweise der Pinguin, die Robbe und der Fisch, denen würde es auch dann noch dazu schlecht gehen [...] die Robbe, der Fisch, der Pinguin, vielleicht auch der Hund würden da nicht überleben“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:36-44) „°doch der Hund°“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S6:45)*

In diesem Zusammenhang hinterfragen sie die Echtheit von Bildern und erkennen, dass Abbildungen bewusst verändert oder gar manipuliert werden, um gezielt Aussagen zu treffen oder eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Auch wenn ihnen die Bezeichnung „Karikatur“ an dieser Stelle noch kein Begriff zu sein scheint, gelingt es einer Schülerin, die bereits an einer anderen Gruppendiskussion beteiligt war, einen Zusammenhang zwi-

schen den beiden gezeigten Karikaturen herzustellen und darüber hinaus herzuleiten, dass vor allem diese Art von Bildern die Möglichkeit bietet, auf ein bestimmtes Thema oder auch Problemfeld auf übertriebene Art und Weise aufmerksam zu machen.

So geht die Diskussion in den letzten Minuten dazu über, das Bild selbst zum Thema der Diskussion zu machen.

*„also es ist nicht immer alles echt, was auf Bildern (aufgemalt ist) sag ich jetzt mal, aber es soll etwas zeigen“ (K7.1 Reflexion, S1:287-288)*

*„die meisten Bilder, die man jetzt so sieht, sind auch nicht eigentlich so real, eigentlich wie es sie (in echt) gibt“ (K7.1 Reflexion, S3:297-299)*

*„die meisten Bilder sind echt nicht echt [...] wir hatten ja schon mal so ein Bild, da war so ne Familie wo alles mit Wasser überschwemmt war [...], da war das halt noch mehr übertrieben irgendwie“ (K7.1 Reflexion, S2:301-305)*

Auch weisen sie in diesem Zusammenhang auf die Merkmale einer Fotomontage hin,

*„manchmal sind da auch ganz unlogische Sachen, halt was so richtig unlogisch ist (Sachen halt die werden dann mit dem Computer so bearbeitet), dass es so aussieht“ (K7.1 Reflexion, S3:319-321)*

*„manchmal sieht es ein bisschen echt aus, ein bisschen, aber man erkennt trotzdem, das sind keine echten Menschen, kein echter (Baum) oder so etwas und manchmal ist auch etwas rein geschnitten, was echt ist und was nicht echt ist“ (K7.1 Reflexion, S1:338-341)*

bevor sie zum Ende auf das Thema Werbung und Zeichentrickserien zu sprechen kommen.

*„zum Beispiel bei Werbung für Müsli, da ist ne Schale Milch drauf mit dem (Müslikorn) @ (und ner Milchtüte)@ oder so und die haben dann immer alles ganz ordentlich aussehend und schön aussehend, damit die Leute das halt auch kaufen“ (K5.1 Bildkritik, S4:329)*

*„oder Zeichentrickfilme oder Zeichentrickserien sind auch nicht echt“ (K7.1 Reflexion, S6:335-336) „Zeichentrick sagt ja eigentlich schon der Name, dass es nicht echt ist, es ist ein Trick eben“ (K7.1 Reflexion, S1:337-338)*

#### 6.1.4 GRUPPENDISKUSSION 4: DIE EINFACHE FOTOMONTAGE

Als den Kindern das Originalbild (vgl. Abb. 76) vorgelegt wird, beginnen sie bereits bei der Beschreibung der dargestellten Situation auf Differenzen (K6) aufmerksam zu machen, die ihnen in Reflexion auf ihr eigenes Leben deutlich werden.



**Abbildung 76: Originalbild „Leben in Armut“**

*„also da (seh ich) eine Familie, der eine kleine Junge reitet auf dem @Esel@ und die sind glaube ich nicht jetzt so reich, weil der hat einen Schuh an und nicht zwei und die haben Tüten also Tüten, wo Wasser drinne ist und schleppen das nach Hause mit dem Esel“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:3-6)*

*„(das ist bei denen so) die fast reichsten Familien (leisten sich) immer Esel und die verkaufen die dann auch und kaufen sich welche (K2.2 Argumentationsfähigkeit, S3:13-15), weil das ist eigentlich wie bei uns das Auto (K7.1 Reflexion, S3:15) (...), weil die können ja nicht zwei Tüten einfach über den Rücken klemmen und das locker mal tragen und der Esel, der ist ja dafür da die ganzen Lasten für die Menschen zu vereinfachen“ (K2.2 Argumentationsfähigkeit, S3:15-18)*

Dabei stellen sie fest, dass es sich in den Kanistern um die Getränke der Menschen handeln könnte, wobei ihnen eigentlich Bekanntes auf vorerst fremde Art und Weise dargeboten wird.

*„(und das ist) ich weiß nicht genau, ob das auch ((zeigt auf das Bild)) Wasser (also Getränke sind, weil das sieht so anders aus)“ (K6 Differenzerfahrung, S5:33-35)*

Es gelingt ihnen, anhand ihrer eigenen Handlungen und der daraus resultierenden Lebensweise die Situation angemessen einzuschätzen;

*„in Afrika gibt es halt nicht so viel Wasser“ (K7.1 Reflexion, S5:40-41)*

*„also ich find auch die sehen da (nicht so unbedingt) glücklich aus (K3.1 Empathie) (...) man merkt auch halt, dass die halt nur zwei Kanister haben, hier in Deutschland könnte die ja fünf auf einmal kaufen und hätten sich immer noch mehr leisten können“ (K7.1 Reflexion, S6:43-47)*

Kritik an dieser Form der unfreiwilligen Nahrungsknappheit wird laut.

*„und das finde ich ist @nicht so schön@ irgendwie“ (K3.1 Empathie, S6:47-48)*

Dabei kommen Fragen auf, die an dieser Stelle zwar nicht endgültig erschlossen, jedoch umfassend diskutiert und anhand geäußerter Vermutungen indirekt beantwortet werden können.

*„ich find, das ((deutet auf das Bild)) ist wahrscheinlich der Sohn von ihr da weiter hinten oder? (K2.1 Fragen, S3:57-58) weil (der scheint denen hinterher zu laufen)“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:58)*

*„der Mann ist irgendwo, entweder ist der schon gestorben im Krieg oder so oder ja hat sich halt ne andere Frau oder sowas gesucht“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:65-67) „oder er ist arbeiten?“ (K2.1 Fragen, S5:68) „nein, glaube ich nicht“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:69-709) „ich glaube der Vater ist nicht tot oder hat sich eine andere Frau gesucht, ich glaube der arbeitet für die Familie, dass die Geld haben“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:78-80)*

In diesem Zusammenhang ergibt sich ebenfalls die Frage (K2.1), ob das Wasser denn umsonst sei *„das kostet nichts also das sieht mir nicht so aus“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:81-82)*, wobei eine Schülerin entgegnet *„das sieht so aus, als ob da so ne unterirdische Quelle ist (oder) das Wasser immer nach läuft, das ist ganz oft so)“ (K2.2*

*Argumentationsbereitschaft, S3:91-93) „ich glaub da wo die ganzen Esel hinten sind, ist glaube ich so ein Brunnen“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:103-104) Die abwechselnde Gesprächsteilnahme zeigt wiederum den hohen Interessens- und Aufmerksamkeitsgrad während der Diskussion (K1 Aufmerksamkeit).*

Im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse beginnen sie immer wieder ihr eigenes Leben, ihren täglichen Wasserkonsum und ihren unbeschwerten Zugang zu diesem kostbaren Gut zu reflektieren.

*„hier gibt’s angemessene Schulen und in Afrika gibt’s (das) wahrscheinlich nicht so“ (K7.1 Reflexion, S5:119-120)*

*„also im Gegensatz zu uns haben die eigentlich so gut wie gar nichts, die haben nur paar alte Klamotten und zwei Wasserkanister, einen Esel, den die sich vielleicht ausleihen können und bei uns da haben wir fließend Wasser, wir können mal schnell in den Supermarkt gehen, um uns irgendwas zum Essen zu kaufen, diese Leute in Afrika müssen sich mühsam zu essen und zu trinken suchen, damit die überleben können und Häuser haben wir und die haben Lehmhütten oder irgendwie sowas, ich glaub da ist das Leben viel schwerer als hier bei uns“ (K7.1 Reflexion, S6:123-130)*

*„ja also das ist ein bisschen auch fast das Gegenteil von uns“ (K7.1 Reflexion, S4:131) „das ist voll das Gegenteil von uns auf jeden Fall (K7.1 Reflexion, S1:158-159)*

Dabei nehmen sie auch einen Vergleich zwischen den in Deutschland in Armut lebenden Personen und der abgebildeten Personengruppe vor; eine neue Perspektive verhilft ihnen dazu, das selbstverständlich Gewordene als Besonderes zu betrachten.

*„die sind ja auch arm und wenn man es mit unseren armen Leuten in Deutschland mal vergleicht, sind sogar die nicht mal so richtig arm, weil ich kenne auch Leute, arme Leute in Gießen habe ich auf der Straße gesehen, die hatten hier Handys in der Hand und so, das heißt dabei eigentlich für die, wenn die in der ganzen Familie oder für zwei oder für ein Dorf ein ganzes Handy hätten, dann würden die so darauf aufpassen und bei uns, wenn das Handy mal kaputt geht oder so sagen wir mal, ach dann kaufen wir halt ein neues einfach so und für die ist das ja auch etwas sehr Besonderes“ (K7.1 Reflexion, S1:149-158)*

Im Anschluss an das Originalbild wird ihnen die Fotomontage (vgl. Abb. 77) vorgelegt. Alle sind irritiert, beginnen zu lachen und nehmen die Abbildung in Differenz zum zuvor Betrachteten wahr (K6 Differenzenerfahrung). Dabei erkennen sie schnell, dass es sich um die gleichen Hauptpersonen handelt, die in einen neuen und irritierenden, aber auch diskussionsbedürftigen Kontext gesetzt wurden.

Nachdem ein Teil bei der anfänglichen Betrachtung und Analyse des Bildes versucht hatte, eine reale Situation zu beschreiben bzw. zu interpretieren „irgendwie sieht das aus wie als würden die von da ((zeigt auf das erste Bild)) dahin gereist sein



**Abbildung 77: Fotomontage „Afrikanische Lebensweise trifft auf amerikanischen Großstadtflair“**

nach New York oder so“ (S1:198-199) erkennt ein anderer bereits zu Beginn die Absurdität des dargestellten Sachverhaltes.

*„man sieht aber richtig, dass das da reingeschnitten wurde“ (K5.1 Bildkritik, S3:195-196)*

*„also ich finde, das passt irgendwie nicht alles so zusammen (K5.1 Bildkritik, S6:230-231), weil da sind die noch irgendwie arm und hier fahren alle mit Autos rum und die sind mit dem Esel auf der Straße“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S6:231-233)*

*„ich glaube es würde es nicht geben, weil hier viele Sachen zusammengemischt sind“ (K5.1 Bildkritik, S6:352-353)*

Dabei fahren sie mit der Reflexion der beiden grundverschiedenen Lebensweisen fort, indem sie immer wieder die Perspektive der wohlhabenderen Gesellschaft, aber auch die der abgebildeten Familienmitglieder einnehmen.

*„für uns ist das so, das wär so ((deutet auf das Bild)) unnormal (K7.1 Reflexion, S3:211-212) (also) was ist das? (da will ich) sofort wieder weg, will wieder nach Hause, nichts machen (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:212-213) die müssen halt den ganzen Tag arbeiten, die sind (da dran gewöhnt) und wenn die dann (so nach hier kommen würden), dann würden die erstmal denken, was haben die denn für (ein Leben hier) oder boah ist das hier cool, hier würde ich gerne für immer bleiben, das ist so ein Traum“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:214-217)*

*„die müssen sich auch daran gewöhnen, dass die Kinder nicht arbeiten“ (K7.1 Reflexion, S5:247-248)*

Doch auch die gegenteilige Position wird in Betracht gezogen.

*„die Kinder die haben bestimmt Angst, weil die ganze Welt neu ist, es ist alles neu, die kennen nichts (K7.1 Reflexion, S5:241-243) dann denken die (sich) bestimmt, die andere Welt war besser, weil hier kennen/ haben die überhaupt nichts (...) die anderen Leute denken bestimmt ((zeigt einen Vogel)) wie sehen die denn aus, was machen die denn da“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S5:243-247)*

Dabei versuchen sie sich ebenfalls immer wieder vorzustellen, wie die Familie sich fühlen könnte, wenn sie fort an wirklich am Leben einer solcher Großstadt teilnehmen würde (3.1 Empathie). In diesem Zusammenhang wird ihnen bewusst, dass der Vorgang für verrichtete Arbeit mit Geld entlohnt zu werden, in anderen Ländern keine grundsätzliche Selbstverständlichkeit darstellt.

*„wenn die da jetzt so leben würden, ist das für die bestimmt auch nicht leicht halt sich in so-was einzugewöhnen und die finden das jetzt vielleicht auch gut, dass die das Essen einfach im Supermarkt um die Ecke kaufen können oder vielleicht müssen die sich halt auch daran gewöhnen, dass sie nicht wenn sie arbeiten Essen verdienen sondern Geld und mit dem Geld kaufen sie dann halt Essen“ (K7.1 Reflexion, S6:233-239)*

*„die Kinder könnten dann zur Schule gehen und die Frau könnte sich einen Job suchen, dann könnte die Geld verdienen, dann könnten die noch dazu die Sprache lernen und auf einmal*

*vielleicht können die sich dann auch mal ein billiges Auto kaufen“ (K7.1 Reflexion, S2:300-304)*

Dabei versetzen sie sich in die Lage der Mutter und empfinden nach, was diese in einer solchen Situation denken und fühlen könnte (K3.1 Empathie).

*„diese Welt ist super, meine Kinder können zur Schule gehen und wir haben genug Essen und Trinken, hier kriege ich vielleicht einen Job und wir haben ein Dach über dem Kopf“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S6:331-333)*

*„wo bin ich denn hier gelandet, es ist so anders als in Afrika, aber irgendwie gu:t anders irgendwie“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S5:335-336)*

In diesem Zusammenhang wird ihnen jedoch auch bewusst, dass die Abbildung eine reale Situation überspitzt darstellt; sie kommen auf die Auswanderungen und Fluchtbewegungen afrikanischer Familien in die sichereren, reicheren Gegenden zu sprechen.

*„also sie muss ja nicht unbedingt so aussehen, aber sie kann ja anders aussehen, nur (ohne Esel), es gibt ja Leute die aus Afrika in unsere Welt kommen und die für sie dann die neue Welt ist und die sich da einleben, aber eigentlich würde es sowas nicht geben“ (K7.1 Reflexion, S5:357-360)*

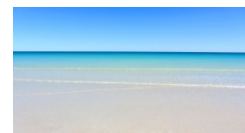
*„ja glaube ich auch, weil alle mit den Autos unterwegs sind und dann kommen da welche die nicht so ganz dazu passen“ (K6 Differenzierung, S4:362-363)*

Sie haben verstanden, dass die Abbildung ein Thema, über das es sich auszutauschen gilt, auf übertriebene Art und Weise in den Mittelpunkt rückt, sodass die Diskussion mit den Gedanken einer Schülerin endet, die über Auswanderungserfahrungen ihrer Familienmitglieder berichtet und die dargestellte Absurdität ein Stück weit in die reale Welt überführt.

*„also es gibt sowas, weil meine Mutter, die war ja mit meinem Opa und so im Krieg, da war die vier Jahre alt und dann sind die ja auch nach Deutschland hergelaufen, nicht mit nem Esel aber mit ner Ziege (...) aber ich glaube es gibt so etwas, damit meine ich jetzt nicht, dass hier jetzt irgendjemand mit nem Esel jetzt auftauchen würde“ (K7.2 Selbstreflexion, S1:373-376)*

#### 6.1.5 GRUPPENDISKUSSION 5: DAS „FOTOMONTAGEN-PUZZLE“

Nachdem den Schülern das Ausgangsbild (vgl. Abb. 78) eines türkisblauen Meeres mit angrenzendem, feinem Sandstrand auf dem anschließend alle weiteren Bilder im Sinne einer Fotomontage aufbauen, präsentiert wurde, beginnen sie die Einzelheiten des Bildes zu beschreiben. Die dargestellte Strandsituation wird (kurzzeitig) zum Thema.



**Abbildung 78: Originalbild „Meer mit Sandstrand“**

*„Meer“ (K4.1 Hinsehen, S5:6) „Wellen“ (K4.1 Hinsehen, S4:8) „verschiedene Farben“ (K4.1 Hinsehen, S1:13)*



„ganz hinten ist es dunkler, weil wenn du am Strand jetzt stehst und aufs Meer blickst, ist es am Anfang ganz hellblau, dann wird es bisschen dunkler“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:21-23)

„wenn man ganz weit nach hinten guckt ((die Schülerin unterstützt ihre Aussage mit ihren Händen)) dann sieht man die Verbindung vom Himmel und dem Meer“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:27-29)

Das Gespräch läuft darauf hinaus, dass generell positive Emotionen bei den Schülern geweckt werden und das Abbild des Strandes ausschließlich mit angenehmen Dingen, wie Urlaub und Entspannung in Verbindung gebracht wird.

„es ist so ein bisschen Urlaub“ (K7.1 Reflexion, S6:31-32)

„entspannt wegen des Meeresrauschens“ (K7.1 Reflexion, S6:43)

„weil so Urlaub eher so Entspannung ist, nicht so laut und nicht so voll (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S6:53-54)

Sowohl die ausführliche Analyse als auch die Interpretation des Ausgangsbildes haben damit gezeigt, dass der Lebensraum Strand keinerlei negative Gefühle bei den Schülern aufkommen lässt.

„das ist eher positiv, weil das sieht auch ganz schön aus, keine Wolken am Himmel und das ist schön hell und man kann auch schön baden gehen, so sieht das auf jeden Fall aus (man muss nicht so warten bis es warm ist)“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:60-63)

Diese aufkommenden Gedanken werden durch das Auflegen des nächsten Bildelementes („Familie“), durch das auf einfache Art und Weise eine spannende Bildmontage erzeugt wird, unterstützt, wobei ebenfalls zu weiteren Denk- und Reflexionsprozessen angeregt wird.



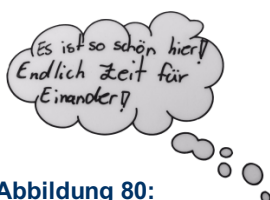
**Abbildung 79: Montage „Strand mit Urlauberfamilie“**

Vor allem Argumente, die die Schüler aus der Sicht der am Strand spazierenden Familie äußern, drücken diese positive Stimmung aus, die sie beim Betrachten der Montage empfinden.

„boah ist das schö:n“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S2:76)

„jetzt mal Entspannung pur@“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S2:96)

Die Interpretationen dieser Bildkombination verdeutlichen, dass auch diese Abbildung ausschließlich positive Emotionen bei den Kindern hervorruft, die vor allem die Zeit mit der eigenen Familie als eine der schönsten und kostbarsten Zeiten erfahren.



**Abbildung 80: Schülerergebnisse**

„das ist so schön hier, endlich Zeit für einander“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S6:106)

„das sieht auch aus als würden die sich freuen (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:81), ist ja auch ganz schön, wenn du mit der

*Familie vorm Meer stehst, willst du auch gleich baden gehen“ (K7.1 Reflexion, S82-83)*

*„ich find das auch schön so ein bisschen Familienzeit (K7.2 Selbstreflexion, S6:85-86), weil meistens sind halt die Eltern viel weg wegen der Arbeit und dem Geld und haben nicht so viel Zeit und da ist ((blickt auf das Bild)) einfach nur Urlaub und einfach nur zusammen sein“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:86-88)*

Nachdem durch den Tausch der beiden Elemente („Familie“ gegen „Fischer“) eine weitere Montage und damit ein neuer Sinnzusammenhang geschaffen wurde, gerät die heitere und freudige Stimmung der Kinder vorerst ins Stocken; sie beginnen den vertrauten und bekannten Kontext in Differenz zu ihrer bisherigen Sichtweise und Stimmungslage wahrzunehmen (K6 Differenz erfahrung).



**Abbildung 81: Montage „Strand mit Fischern und Fischerbooten“**

Nach anfänglichen Überlegungen, dass es sich um Piraten handeln könnte *„dass da vielleicht so Piraten gekommen sind und klauen irgendwas (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:110-111)“* erkennen sie bald, dass es sich bei den abgebildeten Personen um Fischer mit ihren Fischerbooten handelt. Eine rege Diskussion über deren Motive, Pflichten und Lebensumstände entsteht.

*„also man sieht, dass die gekentert sind und dass sie Fische geangelt haben mit nem großen Netz (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S5:116-117)*

*„also ich glaube, dass die gleich aufs Meer fahren und die haben auch Spaß daran“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:118-119)*

*„es sieht nicht so aus als ob die Spaß haben, weil die lassen ja auch die Köpfe hängen“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:144-146)*

Die Diskussion endet schließlich mit der Feststellung, dass die Fischer auf ihre Arbeit auf dem Meer, das zuvor ausschließlich mit Idylle und Urlaub in Verbindung gebracht wurde, angewiesen sind, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

*„ich denke ehrlich gesagt nicht, dass das denen so Spaß macht, sondern eher dass die eher arm sind und das machen müssen, weil sie sonst für ihre Familie nichts zu essen haben und deshalb sind auch die Boote und die Schiffe so alt (und ich find auch nicht gerade, dass die so glücklich sind)“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S6:129-134)*

*„dass die das für die Familie tun müssen oder vielleicht die Fische, die die fangen dann verkaufen oder auch zum Essen nehmen“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:151-152)*

Mithilfe des zweiten Bildelementes ist es also gelungen, die Welt bzw. in diesem Fall den Lebensraum Strand „mit anderen Augen“ (Plessner 1927/1982: 169) zu betrachten und den sonst traumhaften, malerischen Strand aus der Perspektive eines Fischers als Ort der Nahrungsbeschaffung vielleicht sogar als Ort der Existenzsicherung wahrzunehmen. Und auch das große Interesse, den dargestellten Sachverhalt aufzuklären bzw. die Differenzen

zu dem zuvor gezeigten Bild herauszustellen, wird aufgrund der starken und abwechselnden Gesprächsbeteiligung der Schüler offensichtlich. (K1 Aufmerksamkeit)

Als den Schülern eine weitere Bildkombination („Müll“) präsentiert wird, sind sie irritiert und tuscheln untereinander. Auch ihre Aussagen machen deutlich, dass ein solch verdreckter Strand nicht in ihre eigentlichen Vorstellungen von diesem passt. Kritik wird laut.



**Abbildung 82: Montage „Strand mit Müll“**

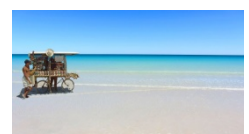
*„das sieht nicht positiv aus (K7.1 Reflexion, S2:163-164), das ist Müll was die Menschen da ins Meer geschmissen haben und das wurde dann an Land gespült (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:164-165) und das ist erstens nicht gut für die Tiere und zweitens ist der Strand dann gar nicht mehr schön ((schüttelt den Kopf))“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:165-167)*

*„ich finde auch, dass es echt (schlimm) ist (K5.2 Gegenstandskritik, S6:183), dass da die Ganzen nicht so intelligent sind, wenn die das einfach alles ins Meer fallen lassen, sodass es dann wirklich ganz schlimm danach aussieht ((blickt erneut auf das Bild)) (...) ich find dafür gibt's halt Mülleimer“ (K2.2 Argumentationsfähigkeit, S6:183-187)*

Auf diese Weise erfahren sie nicht nur den Strand als Lebensgrundlage vieler verschiedener Tiere, sondern werden gleichzeitig für das Thema der Umweltverschmutzung sensibilisiert. Sie erkennen, dass einzelne auf dem Meer oder am Strand entsorgte Gegenstände in einer regelrechten „Schmutzwelle“ enden und das Leben der Tiere gefährden können.

*„also ich finde es eigentlich richtig blöd (K5.2 Gegenstandskritik, S4:195-196), weil das ist erstens Umweltverschmutzung und zweitens sterben davon auch ganz viele Tiere“ (K2.2 Argumentationsfähigkeit, S4:196-197)*

Mit dem Anblick der nächsten Bildmontage („Strandverkäufer“), die das Leben von Strandverkäufern nachstellt, beginnen die Schüler direkt Vermutungen über deren Tun aufzustellen.



**Abbildung 83: Montage „Strand mit Strandverkäufern“**

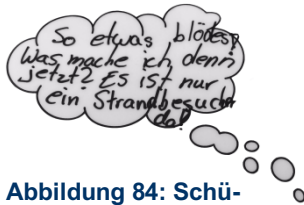
*„also man sieht, dass der da was am Strand verkaufen möchte (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S5:199-200), weil er vielleicht das Geld für das Essen oder so braucht und für die Familie“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S5:200-202)*

*„dahinter steht ja noch eine Figur (K4.1 Hinsehen, S4:217) und ich denke, dass die eigentlich verkauft und da ist ja auch noch so ein Fahrrad und dass die vielleicht dann so rumreist auf der Insel und die Sachen versucht zu verkaufen“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S4:217-219)*

Dabei versetzen sie sich in deren Lage und stellen beim Anblick des traumhaften jedoch menschenleeren Strandes fest, dass auch für diese der Strand und vor allem dessen Besucher die Existenzgrundlage bilden.

„der hat wahrscheinlich auch paar Sorgen, wenn da niemand ist, weil dann kann er ja auch nichts verkaufen und dann verdient er auch kein Geld und das °wäre halt schlecht für ihn°“ (K7.1 Reflexion, S2:221-224)

An den Argumenten der Schüler, die sie aus der Perspektive des Strandverkäufers hervorbringen, wird deutlich, dass die Kinder nachempfinden können, in welcher Lage sich dieser befindet.



**Abbildung 84: Schülerergebnisse**

„wieso kommt denn keiner?“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S1:242-243)

„so etwas blödes, was mache ich denn jetzt, es ist noch kein Strandbesucher da, ich brauche Geld für meine Familie“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S6:251-253)

Die nächste Montage („Düsenjet“) hingegen führt ihnen einen weiteren, für sie vorerst „fremden“ Anblick vor Augen. Ihre Reaktionen auf dieses Bild zeigen, dass sie mit einem solchen Moment nicht gerechnet und auch den Strand nicht mit einer solchen Bedrohung in Verbindung gebracht hätten (K6 Differenzenerfahrung). Während eine Schülerin vor Erstaunen ihre Augen weit öffnet, hält sich eine andere die Hand vor das Gesicht. Auch die anderen sind irritiert, tuscheln untereinander und erkennen schnell, dass es sich bei dem abgebildeten Flugzeug um einen Kampffjet handelt. Sie werden auf den starken Kontrast, der mittels dieser Abbildung erzeugt wird, aufmerksam und beginnen das Dargestellte zu kritisieren.



**Abbildung 85: Montage „Strand mit Düsenjet“**

„also ich find das nicht gut (K5.2 Gegenstandskritik, S2:258), weil ich glaub die verteilen sehr viel Diesel und das ist ganz schlecht, weil die Besucher werden richtig krank, die müssen dann die Luft einatmen (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:258-261) (...) und das sieht ganz bisschen so aus wie ein Kriegsflugzeug“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:262)

„ich find's auch schlimm (K5.2 Gegenstandskritik, S6:276), weil das ist ein Kampfflugzeug (...) (und das heißt) eigentlich so Krieg (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:276-278) und das passt eigentlich gar nicht zu Entspannung und Meer“ (K6 Differenzenerfahrung, S6:278-279)

Und auch die nächste Bildkombination („Flüchtlingsboot“) sorgt bei den Schülern für Diskussionsbedarf.



**Abbildung 86: Montage „Strand mit Flüchtlingsboot“**

„das sind viele Besucher, die gerne den Strand besuchen wollen (...) aber es sind auch ziemlich viele und da ist dieses lau::te Schiff und das ist auch ziemlich kaputt, vielleicht geht das auch unter“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:295-298)

„also für mich sieht das auch aus wie Flüchtlinge (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:306-307), weil die müssen ja mit dem Boot fahren“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:307)

„das sieht ja auch so aus wie bei den Flüchtlingen und die müssen ja da auch tonnenweise auf so Schiffen rumfahren, das sieht jetzt auch nicht so seetauglich aus und die Boote werden meist von irgendwelchen Händlern verkauft (...) ((blickt wiederholt auf das Bild)) die meisten haben so Rettungswesten an, die sind meistens auch nicht wirklich ausgestattet (...) und wenn du dann im Wasser bist, musst du schwimmen oder ((zuckt mit den Schultern)) ertrinken“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:313-320)

Dabei nimmt eine Schülerin wiederum eine vorangegangene, gewohnte Perspektive ein und reflektiert die Situation im Hinblick auf die Ausgangsdarstellung,

„also die sind vielleicht sehr laut und wenn ich jetzt so ein Besucher wäre (...) ich würde da nicht so:: gerne baden gehen“ (K7.2 Selbstreflexion, S2:322-326)

bevor dazu übergegangen wird, die Situation aus der Perspektive eines Flüchtlings nachzuempfinden.

„hoffentlich kriegen wir an dem Strand was zu essen“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S5:336)

„Hilfe, wir sind fast schon am Land, wir haben es bald geschafft“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S3:342-343)

Zum Ende der Diskussion beginnen die Kinder noch einmal über das Ausgangsbild (mit seinen vielen verschiedenen Variationen) nachzudenken. Sie hantieren selbst mit den einzelnen Bildelementen und stellen fest,

„das ist kein schöner Strand mehr wie vorher und (ich finde) die Familie hat da jetzt nichts mehr zu suchen ((schiebt die Familie vom Ausgangsbild))“ (K7.1 Reflexion, S6:358-360)

Entgegen ihren anfänglichen Erwartungen und Vorstellungen von Idylle, Urlaub und Entspannung haben sie schließlich erkannt, dass der Strand nicht nur einen Lebensraum, sondern für eine Vielzahl an Menschen auf verschiedene Art und Weise zum Überlebensraum geworden ist. Es ist gelungen, durch einen Prozess des Fremdwerdens oder auch des Fremdmachens bekannte Wahrnehmungs-/ Darstellungszusammenhänge aufzulösen, zu neuen Wahrnehmungsweisen zu verhelfen und neue Erkenntnismöglichkeiten zu eröffnen.

#### 6.1.6 GRUPPENDISKUSSION 6: DIE FOTOMONTAGE ALS TEIL EINER BILDFOLGE

Nach Vorlage des ersten stummen Impulses in Form einer seitlich abfotografierten Wasserflasche beginnen die Kinder direkt mit Vermutungen, was auf dem Bild dargestellt sein könnte. Dazu beschreiben sie vorerst das Dargestellte und das genaue Hinsehen gewinnt an Bedeutung, um über einzelne Bildkomponenten dieses in seiner Gesamtheit zu erschließen.



**Abbildung 87:**  
Montage  
„Wasserflasche nah“

„also da ist ein Strichmännchen quasi in gold und hält eine Lupe und das denkt sich, was ist denn das und in der Lupe sieht man etwas Blaues“ (K4.2 Bild-

/Sinnverständnis, S1:3-5)

„in der Mitte ist, sieht jedenfalls so aus, als wäre da ne Sanduhr drin“ (K4.1 Hinsehen, S4:6-7)

„es sieht so ein bisschen aus wie ein Wasserglas, das (Licht halt) spiegelt (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:30-31), es gibt da weiß und lila und blau und so, dann sieht man auch (da Muster) zum Beispiel wenn man ganz nach unten guckt in der Mitte sieht man so ein @(bisschen geformtes Dreieck)@ oder so und ein Strich in der Mitte, da ist es dunkelblau“ (K4.1 Hinsehen, S1:31-35)

Bei der Betrachtung des ersten Bildes fällt den Kinder aufgrund der dargestellten Lupe, aber auch aufgrund der eingenommenen Perspektive beim Abfotografieren des Gegenstandes direkt auf, dass es sich um einen herangezoomten oder auch um einen unter dem Mikroskop betrachteten Gegenstand handelt. „Das sieht aus wie ob das mit einem Mikroskop angeguckt wird.“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:17-18)

„ich glaub auf dem nächsten Bild sehen wir vielleicht, wie das Bild aussieht da in der Lupe“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:35-36)

Bei der Betrachtung des zweiten Bildes bestätigt sich ihre Vermutung „also jetzt sieht man in der Lupe, was für ein Bild es ist“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:41-42) und sie beginnen das Dargestellte zu analysieren.

„das sieht auch ein bisschen so aus als wäre °(das vielleicht Sand oder so)° in der Flasche“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:47-48)



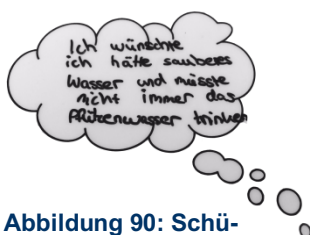
**Abbildung 88:**  
Montage  
„Wasserflasche komplett“

Und auch das nächste Bild vermittelt ihnen das Gefühl mit ihrer Vermutung richtig gelegen zu haben. Doch trotz der anfänglichen Freude den stummen Impuls richtig interpretiert zu haben, sind die Kinder irritiert, erkennen die Wasserflasche in einem Kontext wieder, indem sie diese nicht vermutet hätten „o::hhhh ((stöhnen))“ (K6 Differenzenerfahrung, S1-S6:62-63).

„vor dem Bild hat man ja nur die Flasche gesehen und jetzt sieht man auch, dass es in Afrika so unreine Wasserstellen gibt, wo Kinder oder die erwachsenen Leute das dann trotzdem trinken müssen (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:71-74), weil es die einzige Möglichkeit ist, deshalb ist das Wasser auch so (gelb) von dem ganzen Sandpulver, was da drin ist“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:74-75).



**Abbildung 89:**  
Montage  
„Wasser mit Schmutzwasser“



**Abbildung 90:** Schülerergebnisse

Dabei nehmen sie die Perspektive des Kindes ein und geben dessen mögliche Gedanken wieder. Diesen ist zu entnehmen, dass es ihnen gelingt, sich in dessen schwierige Lage einzufühlen (K3.1 Empathie).

„ich wünschte ich hätte sauberes Wasser und müsste nicht immer

*„Pfüthenwasser trinken“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S2:99-100)*

*„ich wünschte es gäbe sauberes Wasser zum Trinken und Duschen“ (K3.2 Perspektivenwechsel, S5:107-108)*

Nachdem auch in diesem Zusammenhang die Gedankenblase des goldenen Männchens offengelegt wurde, erkennen die Kinder sofort, dass die Gedanken vor allem den unbeschwerten und oft verschwenderischen Wasserverbrauch der Menschen nachzeichnen indem ein vielfältiges Wasserangebot in Supermärkten zur Verfügung steht, während die Situation des kleinen Jungen Gegenteiliges darstellt. Sie vergleichen die beiden Bilder während sie allgemein über den Wasserverbrauch der Menschen reflektieren.



**Abbildung 91:**  
Montage „Schmutzwasser mit Gedankenblase“

*„man sieht halt das Kind noch (...) und man sieht da neben dran eine Frau, die gerade Wasserbehälter oder so Plastikflaschen kauft, was total sauberes Wasser ist und sie hat halt total sauberes Wasser (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:120-123), das ist total viel sauberes Wasser und das Kind hat **eine** dreckige Flasche da“ (K7.1 Reflexion, S3:124-125)*

*„die kann halt **voll** viel sauberes Wasser auf einmal kaufen und Zweiliterflaschen und sowas und das Kind könnte dann halt auch sowas wie ein bisschen neidisch sein oder traurig, weil sie das halt nicht können da“ (K3.1 Empathie, S4:134-137)*

Dabei ziehen sie Rückschlüsse auf ihr eigenes Leben.

*„wir haben jetzt auch ganz sauberes Wasser“ (K7.2 Selbstreflexion, S2:128-129)*

*„ich würde (mehr sagen), dass die Menschen vielleicht auch ein bisschen viel Wasser verbrauchen, weil manche Kinder oder Menschen in den Städten haben ja gar kein Wasser, nur so Pfüthenwasser und die Menschen hier in Deutschland benutzen ja sogar sauberes Wasser für die Toilette“ (K7.1 Reflexion, S5:139-143)*

*„die Menschen in Afrika teilen sich das Wasser auch besser auf als wir“ (K7.2 Selbstreflexion, S6:157)*

Nach der Aufdeckung des nächsten Bildes wird offensichtlich, dass sie in ihrer ersten Reaktion den Esel bemitleiden „oh der Esel ((macht ein trauriges, mitleidendes Gesicht))“ (K3.1 Empathie, S3:159-160) bevor sie ihre Assoziationen zu diesem Bild wiedergeben. Dabei gelingt es ihnen, die Situation angemessen einzuschätzen.



**Abbildung 92:**  
Montage „Er-schwerter Wassertransport“

*„also man sieht hier in der Lupe wieder das Kind und im Vordergrund halt diesen Esel, der gerade zusammenbricht und so ne Frau daneben mit so nem Wasserschlauch, der glaube ich leer ist und mit nem Stock auch“ (K4.1 Hinsehen, S4:161-164)*

*„und der Esel soll das Wasser nach Hause schleppen, damit die das Wasser dann halt da haben“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:172-174)*

„also die Frau quält auch den Esel, damit er das nach Hause schleppt, die schlägt ihn auch mit dem Stock“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S5:183-185)

In diesem Zusammenhang bringen sie wiederum ihr eigenes Leben mit dem dargestellten Sachverhalt in Verbindung.

„für uns sind jetzt, wenn wir jetzt in Afrika leben würden, wären für uns die Autos Esel und wir haben Kofferräume, da tun wir ja auch Sachen rein oder fahren mit dem Auto irgendwo hin und müssen nicht laufen“ (K7.1 Reflexion, S1:191-195)

Mit diesem folgerichtigen Kommentar nimmt die Schülerin bereits die Aussage des anschließenden Bildes vorweg, die genau auf diesen Sachverhalt hindeutet. Neben der Tatsache, dass ein Auto eine Maschine, der Esel jedoch ein Lebewesen, das hart arbeiten muss, darstellt „wie eben gesagt, dass bei uns Autos wie bei denen Esel sind und die Autos gehen ja auch, die brechen nicht zusammen, wenn sie jetzt keine Lust haben und so, die sind einfach Maschinen, die das können“ (K7.1 Reflexion, S1:207-211) heben sie an dieser Stelle vor allem die Vielfalt aber auch die Kostbarkeit der verschiedenen Getränkesorten in den Vordergrund.



Abbildung 93: Montage „Er-schwerter Wassertransport mit Gedankenblase“

„hier sieht man auch richtig viel Co=la, Was=ser, manche haben vielleicht auch Fanta oder sowas und die haben halt nur Wasser (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S6:214-216) ich glaub, die würden sich freuen, wenn die sowas haben könnten“ (K3.1 Empathie, S6:216-217)

„die in Afrika kennen das ja zum Teil gar nicht, Cola, Fanta oder noch andere Mixe außer Wasser, die kennen ja nur Wasser“ (K7.1 Reflexion, S3:221-222)

„wenn die reichsten Leute in diesem Land jetzt, die für uns gar nicht reich sind, die für uns immer noch arm wären, aber für die jetzt reiche Leute sind, die sauberes Wasser haben, ich glaub für die ist das so etwas wie für uns wenn wir jetzt Fanta und Cola haben“ (K7.2 Selbstreflexion, S1:227-231)

Auch bei der Betrachtung des nächsten Bildes, das sie vorerst beschreiben

„jetzt sieht das Strichmännchen in der Lupe SOS als Hilfe eben für Kinder in einem Dorf, die Wasser brauchen (...), die schleppen müssen, die das auf ihrem Kopf tragen müssen und vielleicht zwei **Kilometer** und so laufen müssen, um Wasser zu holen“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:247-255)

„und dann kann man da ja auch das Bild sehen ((Schülerin zeigt auf das Bild)) mit dem Jungen und dem Esel und der Frau (K4.1 Hinsehen, S3:259-261) und es sieht so aus als ob er sich darüber Gedanken machen würde, warum das denn so ist, man kann da doch irgendwie helfen und mal spenden“ (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S3:261-263)

„da kommt ein Tropfen raus, ein großer Tropfen und dann sind da ganz viele Bilder, wo Kinder oder Erwachsene versuchen irgendwoher Wasser zu bekommen“ (K4.1 Hinsehen, S2:269-271)



Abbildung 94: Montage „Werbeplakat“



wird ihnen bewusst, dass ein funktionierender Wasserhahn keine Selbstverständlichkeit darstellt.

*„also wir müssen ja gar nicht mehr eigentlich richtig zum Einkaufsladen laufen, haben ja also eigentlich alle einen funktionierenden Wasserhahn im Haus“ (K7.1 Reflexion, S6:272-274)*

Von dieser Selbstverständlichkeit, den Wasserhahn aufdrehen zu können und nahezu grenzenlos Wasser zur Verfügung gestellt zu bekommen, wird auch bei den nächsten beiden Bildern dieser Bildfolge Gebrauch gemacht, was den Kindern jedoch missfällt. So thematisieren sie in diesem Zusammenhang gleich zu Beginn den Aspekt der Wasserverschwendung

*„also man sieht in der Lupe einen Brunnen, wo auch viel Wasser drin ist (K4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:299-300) und da ist halt auch ein bisschen Verschwendung“ (K7.1 Reflexion, S2:301-302)*

*„°(da wird sehr viel Wasser verbraucht)° und das ist ja auch noch sauberes Wasser (...) und das könnte man halt auch eigentlich trinken (...) das ist einfach Wasserverschwendung“ (K7.1 Reflexion, S5:307-311)*

bevor sie erstaunt aber auch geschockt erkennen, wie viel Wasser tatsächlich jeden Tag verschwendet wird, obwohl dieses auf anderen Teilen der Welt dringend gebraucht werden würde.

*„oha“ (K6 Differenzenerfahrung, S3:314) „((staunt mit geöffnetem Mund))“ (K6 Differenzenerfahrung, S5:315) „oh je“ (K6 Differenzenerfahrung, S4:316) „ach du Gott“ (K6 Differenzenerfahrung, S6:317)*

*„da merkt man halt auch erst wie viele richtig große Springbrunnen und so, wie viele es davon gibt“ (K6 Differenzenerfahrung, S4:319-321)*

Weiterhin beginnen sie die beiden dargestellten Springbrunnen bzw. Wasserfontänen miteinander zu vergleichen und stellen fest, dass vor allem beleuchtete Fontänen neben einem enormen Wasserverbrauch einen unnötig hohen Stromverbrauch aufweisen.

*„da sieht man halt, dass im Gegensatz zu da ((deutet auf das Bild)) ist es noch relativ wenig Wasser, was da verschwendet wird, wenn man mal hier guckt, da geht's ja noch relativ weit und das spritzt ja hoch und das verbraucht auch Strom, damit das überhaupt da hoch spritzt“ (K7.1 Reflexion, S3:327-331)*

Während das nächste Bild vermitteln soll, dass eine Frau genau diese Gedanken teilt während sie die dargestellte Situation betrachtet,

*„da ist eine Frau in der Lupe und auf dem Tablet glaube ich guckt die sich was an, da ist das Bild von dem Springbrunnen und daneben ist das Schild, das sieht man noch in klein (und die ist grad im Urlaub)“ (4.2 Bild-/Sinnverständnis, S2:335-339)*



**Abbildung 95:**  
Montage „Plakat neben Springbrunnen“



**Abbildung 96:**  
Montage „Plakat neben Springbrunnen mit Gedankenblase“



**Abbildung 97:**  
Montage „Wasserverschwendung“

„ich glaub die wollen dann auch spenden dafür und diese Frau im Urlaub ich glaub die wollte sich das angucken und so darüber nachdenken“ (4.2 Bild-/Sinnverständnis, S1:378-380)

dient das Bild gleichzeitig als Überleitung, den dargestellten Sachverhalt auf noch überspitztere und übertriebene Art und Weise in der Denkblase der goldenen Figur darzustellen. Auch wenn die Montage bei den Kindern kurzzeitig eine Irritation hervorruft, da sie die Darstellung in Differenz zur vorangegangenen Abbildung begreifen (K6 Differenz Erfahrung), gelingt es ihnen binnen kurzer Zeit den Sinn bzw. die Gesamtaussage dieser Abbildung zu erschließen.



**Abbildung 98:**  
Montage  
„Wasserver-  
schwendung  
mit Gedan-  
kenblase“

„da ist halt wieder dieser Springbrunnen mit dem Schild und aus dem Springbrunnen da drüber fliegen halt voll viele Geldscheine (K4.1 Hinsehen, S4:346-348) und da merkt man halt auch wie viel Geld das kostet“ (K7.1 Reflexion, S4:348)

„für das ganze Geld könnten die sich da richtig viel Wasser kaufen (...) ein super Haus (...) Nahrungsmittel haben und dann ist es halt so °(dass es hier halt einfach sozusagen rausgeschmissen, so verschwendet wird)°, das ist jetzt wie ob ich jetzt so tausend Euro hab und die jetzt einfach aus dem Fenster schmeiße“ (K7. Reflexion, S3:355-360)

„man könnte eben auch diese ganzen Geldscheine für Spenden geben, eben für das SOS-Kinderdorf“ (K7.1 Reflexion, S1:375-376)

Nachdem die Kinder nun erkannt haben als welches wertvolles Gut Wasser zu betrachten ist, welches regelrecht das Überleben beeinflusst, eröffnen die beiden letzten Bilder dieser Zoom-Bildfolge eine Kontroverse, die anhand der Darstellung der enormen Wasservorräte auf der Erde eröffnet wird.



**Abbildung 99:**  
Montage „Ur-  
laub am Meer“

„also in der Lupe sieht man ganz viel Meerwasser, Inseln, kleine Boote und die Frau sieht man auch noch ganz klein °(also am Strand)°“ (K4.1 Hinsehen, S2:384-386)

„man sieht dieses ganze Wasser, wenn die in Afrika **so viel Wasser** hätten, die würden sich total freuen“ (K7.1 Reflexion, S3:391-392)

So kommen die Kinder bei Vorlage des letzten Bildes als ihnen das tatsächliche Land-/Wasserverhältnis vor Augen geführt wird, schließlich zu dem Ergebnis, dass „wenn halt die Menschen in Afrika, wie zum Beispiel auf dem Bild davor, wenn man halt **so viel Wasser** hätte, dann würde wahrscheinlich jeder Mensch in Afrika (irgendwie) leben, dann müssten die nicht sterben, weil sie verdurstet sind“ (K7.1 Reflexion, S4:405-408); bis sie schließlich erkennen, dass es sich tatsächlich bei dem abgebildeten Stück Land um den afrikanischen Kontinent handelt; die Kinder wirken vorerst irritiert.



**Abbildung 100:**  
Montage „Die  
Erde als blauer  
Planet“

„das ist irgendwie ein bisschen komisch, weil Afrika ist irgendwie vom Meer irgendwie **eingegrenzt**, sodass eigentlich genug Wasser da sein müsste und trotzdem ist es irgendwie nicht so (K6 Differenzerfahrung, S4:429-432)

Sie schlussfolgern, dass die Erde als blauer Planet bezeichnet wird, da deren Oberfläche mehr von Wasser als durch Land bedeckt wird.

„also man sieht die Erde in der Lupe und drum herum halt das Weltall schwarz und das Strichmännchen denkt sich, die Erde der blaue Planet und doch nicht genug Blau für alle (K4.1 Hinsehen, S2:396-398) also mit Blau meint er jetzt glaube ich halt da ist ganz viel Blau auf der Erdkugel, das soll ja das Wasser sein“ (K7.1 Reflexion, S2:398-400)

Die Diskussion über diesen vor Augen geführten Widerspruch beginnt. Während sie vorerst den Grund in der weiten Entfernung von den Wohngebieten der Einzelnen zum Meer suchen,

„ähm wie man da auch sieht auf der linken Seite ist **so:: viel** (...) und wenn man jetzt auf die rechte Seite guckt, wo:: **hie::r** (der eine Brocken ist) (...) würde das für die Menschen auf diesem Teil nie reichen so klein ((zeigt die Größe mit ihrer Hand)) ist das“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S1:412-418)

„wenn man (das jetzt so sieht) ist das **to=tal** winzig für einen, aber in echt sind das dann über hundert Kilometer, tausend Kilometer bis zum Meer eigentlich hin, wenn man Glück hat wohnt man halt da ((deutet mit dem Finger auf das Bild)) (da wohnen auch manche), aber das Wasser ist ja zum Teil auch verschmutzt“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S3:433-437)

wird ihnen schließlich bewusst, dass es sich bei dem Meerwasser erst nach einem aufwändigen Verarbeitungsprozess um reines Trinkwasser handelt, sodass die Kontroverse letztlich zügig aufgeklärt und die Gesamtaussage der Bilderreihe erschlossen werden konnte.

„ja das ist halt auch das Meer und das ist (ja auch dann) salzig, ich glaub man kann das auch verarbeiten irgendwie, dass das dann klares Wasser wird (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S2:439-441)

„das Salzwasser ist eigentlich sowieso gar nicht mal so gesund, also wenn man halt mal im Meer baden geht oder so, wenn man dann mal so ein Schluck verschluckt, dann ist es halt auch nicht schlimm, aber wenn man das (die ganze Zeit) trinkt, ist das auch nicht gesund“ (K2.2 Argumentationsbereitschaft, S4:443-447)

Die konstante Gesprächsbeteiligung aller Probanden zeigt weiterhin den hohen Interessens- und Aufmerksamkeitsgrad während der gesamten Dauer dieser Diskussion (K1 Aufmerksamkeit).

## 6.2 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Den Interpretationen der einzelnen Gruppendiskussionen zufolge wird deutlich, dass alle Kategorien und damit alle an das Prinzip der Verfremdung herangetragenen Erwartungen erfüllt werden konnten. Gleichwohl fällt auf, dass jedes Gesprächsmaterial andere Kategorien fordert und damit unterschiedliche Schwerpunkte im Hinblick auf (Lern-) Prozesse gesetzt wurden. In diesem Sinne soll nach einem kurzen Überblick über die Schwerpunktbildungen der unterschiedlichen Gesprächsverläufe (vgl. Tab. 24) eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage vorgenommen werden.

**Tabelle 24: Schwerpunktbildungen der einzelnen Diskussionsverläufe<sup>107</sup>**

	K1	K2.1	K2.2	K3.1	K3.2	K4.1	K4.2	K5.1	K5.2	K6	K7.1	K7.2
6.1.1	✓	✓	✓				✓		✓		✓	
6.1.2	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
6.1.3	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓		✓
6.1.4	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
6.1.5	✓		✓		✓		✓			✓	✓	
6.1.6	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	

Der Verlauf der ersten Gruppendiskussion<sup>108</sup> zeigt, dass bereits Grundschüler in der Lage sind, die Perspektive einer anderen Person (beispielsweise die der verschleierten Muslimin) einzunehmen, sich aus dieser Situation heraus das Dargestellte zu erschließen und darüber hinaus Kritik an dem dargebotenen Sachverhalt zu üben. So wird es den Schülern mittels dieser Karikatur ermöglicht, die Situation anhand von eigenen Maßstäben zu beurteilen oder auch zu prüfen. Vor allem das Verhältnis zwischen muslimischem Mann und muslimischer Frau rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung, wobei ihnen bewusst wird, wie ungleich die Rollen zwischen Mann und Frau verteilt sein können und in welcher unterdrückten Lage sich eine muslimische Frau befinden kann. Außerdem setzen sie sich damit auseinander, wie solche Tragegewohnheiten zustande kommen und welches Ziel hinter dieser Form der Körperverhüllung stehen kann. Dabei gelingt es ihnen immer wieder, ihre Aussagen zu reflektieren, was sie im Austausch mit Anderen zu neuen Erkenntnissen gelangen und ihren eigenen Erfahrungshorizont erweitern lässt. Es wird über die sogenannten „Schneeballeffekte“ (Kühn/ Koschel 2011: 35f.) möglich, ein breites Themenspektrum anzusprechen, währenddessen die Meinung aller Kinder zur Sprache

<sup>107</sup> Während die Bezifferung der Zeilen auf den jeweiligen Gruppendiskussionsverlauf verweist, bilden die einzelnen Spalten das Kategoriensystem ab: Erlangen von Aufmerksamkeit (K1); Kultivierung einer Situation des Fragens (K2.1); Förderung der Argumentationsbereitschaft (K2.2); Förderung von Empathie (K3.1); Relativierung des Wahrheitsanspruchs durch den Wechsel der Perspektive (K3.2); Unterstützung des genauen Hinsehens (K4.1); Aufbau eines Bild-/Sinnverständnisses (K4.2); Kritik am Bild (K5.1); Kritik am Gegenstand (K5.2); Herbeiführung von Differenzenerfahrungen (K6); Reflexion des (Unterrichts-)Themas (K7.1); Selbstreflexion (K7.2)

<sup>108</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.1

kommt. Darüber hinaus ist es ihnen gelungen, das komplexe Medium der Karikatur vollständig zu erschließen und deren Aussage mehrperspektivisch zu diskutieren. Doch trotz der negativen Äußerungen, die sich durch die Erörterung des Dargestellten ergaben, zeigt sich schließlich, dass alle Teilnehmer das Tragen einer solchen Verschleierung nicht nur akzeptieren, sondern auch eine solche Lebensform als gleichwertige Lebensweise anerkennen und deren Ausübung in jedem Land der Erde tolerieren. Insgesamt fällt damit auf, dass mithilfe des verfremdenden Bildmaterials nicht nur Aufmerksamkeit erlangt und Gesprächsanlässe initiiert werden konnten, sondern dass vor allem zu Kritik aufgefordert und Reflexionsprozesse in Bezug auf den abgebildeten Sachverhalt angeregt wurden.

Während das Bildmaterial der ersten Gruppendiskussion vor allem zu Kritik auffordert, gelingt es im zweiten Gruppengespräch<sup>109</sup> durch den Wechsel der unterschiedlichen Perspektiven eine neue Beweglichkeit im Denken der Kinder zu erzeugen; eine Beweglichkeit, die ein Hin und Her der Blickrichtungen zulässt und neues Wissen in Bezug auf das eigene Verhalten (beispielsweise der unüberlegte Verbrauch von Wasser) hervorbringt. Aufgrund des Perspektivenwechsels erhält das, was die Kinder zuerst kannten, sozusagen „ein neues Ambiente“ (Rauschenberger 1996: 83); es differiert mit dem Neuen. Die bekannte und alltägliche Situation des Händewaschens, Badens oder auch Blumengießens rückt aufgrund des direkten Vergleichs in ein neues Licht, wodurch den Kindern nicht nur bewusst wird, welch kostbare Ressource Wasser, welches sie jeden Tag in großen Mengen verbrauchen, darstellt, sondern auch wie viele Menschen täglich an Wassermangel leiden oder gar daran sterben. Dabei zeigt sich anhand ihrer Aussagen, dass sie diese neu gewonnenen Erkenntnisse nicht nur verinnerlicht haben, sondern auch beginnen, ihr Leben in Bezug auf den eigenen Wasserverbrauch zu reflektieren, mit dem Ziel, diesen in Zukunft zu überdenken und bestenfalls zu minimieren. Der Gruppe von Kindern ist es an dieser Stelle ebenfalls gelungen, das komplexe Medium der Karikatur zu erschließen, wozu sie einzelne Bilddetails nicht unberücksichtigt lassen durften, was wiederum das genaue Hinsehen gefördert und zu der Erkenntnis beigetragen hat, wie ungleich Vermögen und überlebenswichtige Ressourcen auf der Erde verteilt sind. Nur durch den genauen, analysierenden Blick ist es ihnen gelungen, in einem nächsten Schritt das Dargestellte angemessen einzuschätzen und einzuordnen. Somit hat auch diese Gruppendiskussion ergeben, dass Verfremdungen nicht nur dazu beitragen, Aufmerksamkeit bei den Teilnehmern zu erzeugen und jeden Einzelnen in das Gespräch einzubinden, sondern auch dass sie Anlässe bieten, eine dargestellte Situation mehrperspektivisch zu beleuchten und gleichzeitig die vor Augen geführte Differenz zu bisher gewohnten oder auch bekannten Verhaltensweisen ein Nachdenken über den Sachverhalt oder gar ein Umdenken in diesem Bereich bewirkt.

---

<sup>109</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.2

Auch die Karikatur „Heterogenität der Gesellschaft“, die das Ausgangsmaterial der dritten Gruppendiskussion<sup>110</sup> darstellt, regt zu den bereits genannten Kategorien der Perspektivenübernahme, der Selbstreflexion, der Kritik des dargestellten Sachverhaltes, aber vor allem auch zur Kritik der Bildaufmachung der dargebotenen Situation an. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer die Chance, Kritik am Bild selbst zu üben, das heißt dieses zu hinterfragen und nicht als echt anzunehmen. Nachdem die Kinder gleich zu Beginn feststellen, dass es sich bei der Abbildung eher um einen „Witz“ als um ein reales Bild handelt, sind sie in einem nächsten Schritt in der Lage, die Aussage der Karikatur zu durchdringen und richtig einzuschätzen; auch beginnen sie zu reflektieren, warum unreale Bilder Verwendung finden und wie diese zustande kommen. Des Weiteren erleichtert die Distanz, die aufgrund der „tierischen Darstellungsweise“ geschaffen wird, es den Kindern sich auf das Thema der Ungleichheit einzulassen, ohne dass eine Form der Stigmatisierung an ihrer eignen oder einer ihnen bekannten Person stattfindet. Dennoch ist es mittels dieser unterrichtlich erzeugten Rekonstruktion gelungen, Wirklichkeit ein Stück weit verständlich zu machen. Vor allem im letzten Drittel, wenn die Kinder dazu übergehen die Gesamtaussage des Bildes zu reflektieren, gelingt es ihnen, den dargestellten Sachverhalt auf das reale Leben zu übertragen und sich an Situationen zu erinnern, die sie selbst bereits als ungerecht empfunden haben. Ohne direkten persönlichen Bezug wird auf diese Weise die Heterogenität der Gesellschaft oder auch die Ungleichbehandlung eines Einzelnen auf eine für die Kinder altersgerechte Art und Weise aufbereitet.

Doch nicht nur über Karikaturen, sondern auch über Montagen können Denkanstöße bei den Kindern hervorgerufen werden. So zeigt beispielsweise das Material der vierten Gruppendiskussion<sup>111</sup> wie schnell etwas eigentlich Alltägliches oder auch Bekanntes (beispielsweise das Leben in einer Großstadt) in einer solchen Weise dargestellt werden kann, dass es wieder fremd bzw. in einem neuen Licht erscheint. Nachdem den Kindern vor Augen geführt wurde, dass in ärmeren Ländern der Erde die Menschen zur Nahrungsbeschaffung meist weite Strecken zurücklegen müssen, wozu sie oft einen Esel als Fortbewegungsmittel nutzen, erscheint ihnen der Alltag in einer Großstadt fast wieder fremd; saubere Kleidung, die Wahl verschiedener Fortbewegungsmittel, stabile Häuser und diverse Läden, die Nahrungsmittel verkaufen, verweisen auf einen Luxus, der erst im Kontrast zu dessen Gegenteil wieder als ein solcher begriffen werden kann. Es entstehen Fragen bei den Schülern; Fragen, inwieweit sich die in Armut lebende Familie in der für sie neuen Welt zurechtfinden kann oder auch, ob es sich bei dem gelben Kanister um deren Trinkwasser handelt, das beispielsweise in Deutschland für wenig Geld erworben werden könne. So beginnen sie nicht nur die Aussage der Fotomontage zu reflektieren, sondern auch das Dargestellte mit ihrem eigenen Lebensstandard zu vergleichen bzw. in Verbindung zu bringen. Des Weiteren fällt auf, dass sich die Kinder immer wieder in die in Armut lebende Familie hineinversetzen und sich in deren Emotionen oder auch Ängste

---

<sup>110</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.3

<sup>111</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.4

empfinden können. Damit zeigt sich, dass auch diese Form der Verfremdung nicht nur dazu beigetragen hat, Aufmerksamkeit und Gesprächsanlässe innerhalb der Gruppe zu erzeugen, sondern dass sie Empathie seitens der Teilnehmer fordert, die wiederum die Möglichkeit der Perspektivenübernahme voraussetzt. Auch ergeben sich durch das Erfahren von Differenzen Fragen bei den Kindern, deren Beantwortung wiederum zu neuen Einsichten und neuem Wissen geführt hat.

Doch nicht nur am Computer erstelltes Bildmaterial schafft Aufmerksamkeit und Interesse bei den Kindern, sondern auch die Idee durch das Übereinanderlegen von Bildelementen selbst Montagen entstehen zu lassen, wie der Verlauf der fünften Gruppendiskussion<sup>112</sup> aufzeigt. Die Strandvorlage, die nach einer kurzen Analyse das bereits Bekannte dieser Unterrichtssequenz darstellt, eröffnet durch einfaches Auflegen weiterer Bildelemente die Möglichkeit zur Differenz; die Möglichkeit, die dargestellte Situation neu und verfremdet wahrzunehmen. Während die Kinder zu Beginn des Gespräches dem Bild ausschließlich positive Eigenschaften und Merkmale zusprechen, gelangen sie auf irritierende Art und Weise während der geplanten Sequenzen zu der Einsicht, dass diese aufgezeigte Idylle in einem anderen Kontext schnell verändert wahrgenommen werden kann. So erfahren sie das neu entstandene Bild nicht nur in Differenz zum vorherigen Bild, sondern auch in Differenz zu ihren bisherigen Vorstellungen und Ansichten. Dazu gelingt es ihnen, die Perspektiven der abgebildeten Personen einzunehmen, die ihnen wiederum aufzeigen, dass der Strand aber auch das offene Meer die Existenzgrundlage für bestimmte Berufsgruppen darstellt. Somit bilden die Übernahme der unterschiedlichen Perspektiven und die Reflexion der nacheinander erzeugten Situationen die Schwerpunkte dieser Diskussion. Dabei wird beim Reflektieren der Fokus nicht nur auf den Lernprozess selbst gelegt, sondern vor allem auf das eigene subjektive Empfinden, wobei diese Empfindungen und Gedanken einen Wandel erfahren.

Und auch die letzte Gruppendiskussion<sup>113</sup> basiert auf der Grundlage einer Bildfolge, bei der die Objekte in einen neuen Kontext gestellt bzw. der Bildausschnitt bewusst verändert wird, was wiederum zu einer anderen, intensiveren Wahrnehmung seitens des Betrachters führt (vgl. Metzger 2012: 9). Auf diese Weise gelingt es den Kindern nicht nur den Inhalt der einzelnen Bilder zu analysieren bzw. zu reflektieren und darüber Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen, sondern auch bekannte, bereits analysierte Bildsequenzen, die zunächst als einzelne voneinander losgelöst wirkende Fragmente auftreten, zu einem aussagekräftigen Ganzen zu verbinden (vgl. Schulz 2002: 4). Über den Weg einer stark herangezoomten Wasserflasche, die letztlich auf die mangelnde Wasserversorgung in Entwicklungsländern, den verschwenderischen Umgang von Wasser durch Industriestaaten und die zu etwa zwei Dritteln mit Wasser bedeckte Erdkugel verweist, wird ein Bild von Welt erzeugt, das es zu verinnerlichen gilt, um die Situation verstehen und in Ansätzen an ihrer Verbesserung mitwirken zu können. Vor allem über Irritationen seitens des

---

<sup>112</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.5

<sup>113</sup> vgl. hierzu Kapitel 6.1.6

Betrachters und die Einfühlung in die dargestellten Personen oder auch Tiere gelingt es, (Lern-)Prozesse bei den Kindern anzustoßen und ihnen darüber hinaus zu der Erfahrung zu verhelfen, die Welt aber auch die eigene Situation verändert wahrzunehmen.



## KAPITEL 7 | SCHLUSSKAPITEL UND AUSBLICK

Wie die theoretischen, aber vor allem die empirischen Untersuchungen zeigen, gelingt es Verfremdungen in Form von geeigneten Lernarrangements, die das Anliegen verfolgen, ausgehend von Alltagsfragen, aber auch den Sichtweisen der Kinder auf die Welt mittels des Fremden im Bekannten, Vorstellungen zu erweitern und Erfahrungen zu überschreiten, das heißt die Welt in ihrem Aspektreichtum und ihrer Perspektivenvielfalt sichtbar zu machen. Damit gilt es im Sinne des Verfremdens als übergreifendes Ziel für Bildungsprozesse nicht nur anspruchsvolle Lernsituationen zu entwickeln, sondern diese auch so zu begleiten, dass Kinder schrittweise zu mehr Verstehen und einem erweiterten Erkenntnis-horizont geführt werden. Diese Situationen sind so zu gestalten, dass sie die Kinder auf-fordern, sich mit dem dargestellten Gegenstand kritisch auseinanderzusetzen und bereits vorhandene Vorstellungen und Kenntnisse im Hinblick auf das Gezeigte neu und umfas-send zu reflektieren.

So wird es insbesondere über den Einsatz von verfremdendem Bildmaterial möglich, dass fremde Perspektiven subjektiv bedeutsam werden und gegebenenfalls dazu veranlassen, die eigene, individuelle Konstruktion des Weltbildes zu überschreiten. Vor allem der Be-zug zur eigenen Lebenswelt im Gezeigten eröffnet die Möglichkeit der Differenz; die Mög-lichkeit einer differierenden Erfahrung, die über eine fremde Perspektive vertraute Dinge neu zeigen und die eigene Wahrnehmung in einem neuen Licht erscheinen lassen kann. Diese unterschiedlichen Sichtweisen auf den gleichen Sachverhalt haben wiederum einen kommunikativen Austausch zur Folge, der in Form von informativen, aspektreichen und spannenden Gruppendiskussionen stattgefunden hat. Speziell dieses Verfahren der quali-tativen Forschung hat es ermöglicht, in den Fokus gerückte Zusammenhänge aufzude-cken, aber auch durch wechselseitige Ergänzungen kollektive Meinungen und Einstellun-gen abzuzeichnen.

Die inhaltsanalytische Auswertung der einzelnen Diskussionsverläufe hat ergeben, dass jede der vorformulierten und definierten Kategorien, die als Erwartungen an das Prinzip des Verfremdens herangetragen wurden, kodiert und damit jeglichen Annahmen, die un-ter 3.4.2 in Form von Thesen zusammengefasst wurden, in Bezug auf die besagten Un-terrichtssequenzen zugestimmt werden kann. Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage, welche (Lern-)Prozesse im Unterricht der Grundschule durch die Arbeit mit verfrem-dendem Bildmaterial initiiert oder gefördert werden können, kann der empirische Teil die-ser Arbeit damit eindrucksvoll aufzeigen,

- ✓ dass Kinder nicht nur an farbigen und übertrieben „kindlichen“ Bildern interessiert sind, sondern dass vor allem das vorerst Unbekannte, das, was erst noch im wei-teren Gesprächsverlauf erschlossen werden muss, Aufmerksamkeit erregt.
- ✓ dass es aufgrund der ungewöhnlichen Aufbereitung der Themenschwerpunkte in Form von Karikaturen und Montagen, also der Tatsache, dass etwas eigentlich

Bekanntes auf ungewöhnliche Art und Weise dargestellt wird, den Kindern gelingt, Dinge mit einem gewissen Abstand zu betrachten und durch das bewusste Erzeugen gedanklicher Umwege das bereits Bekannte neu und anders gesehen werden kann.

- ✓ dass eine Didaktik der Verfremdung zur produktiven Auseinandersetzung mit dem (Lern-)Gegenstand anregt, indem sie Fragen aufwirft und Diskussionen eröffnet. Auf diese Weise gelingt es ihr, den Ansichten der Kinder zur Artikulation zu verhelfen, sie in einen Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt zu führen, wobei sie ihren eigenen Standpunkt darlegen und behaupten können.
- ✓ dass eine Didaktik der Verfremdung bestehende Sichtweisen aufbricht, indem die Darstellung der Welt nicht nur aus einer Perspektive vorgenommen wird; indem Erscheinungen des Lebens nicht in ihrer gewöhnlichen und gewohnten Gestalt abgebildet werden, sondern von einer unerwarteten und neuen Seite, die die Schüler dazu veranlasst Dinge, die zum Teil altbekannt sind, mit neuen Augen zu betrachten, sich aktiver für sie zu interessieren und tiefer zu begreifen.
- ✓ dass es durch ansprechendes Bildmaterial gelingt, Vertrautheit aufzuheben und häufig auftretende Denkmuster bzw. übliche Verhaltensweisen „künstlich fremd“ erscheinen zu lassen. Dabei wurden Bilder nicht nur als nettes dekoratives Beiwerk betrachtet, sondern als gleichberechtigte Informationsträger wahrgenommen. Es wurde ein Dekodieren von Bildern gefördert; eine Art Lesenlernen bei dem Bildern erfolgreich Informationen entnommen und Denken herausgefordert werden konnte.
- ✓ dass das Prinzip der Verfremdung dazu anleitet, einen (Lern-)Gegenstand, eine Handlung oder auch eine Situation anhand von eigenen Maßstäben zu beurteilen oder auch zu prüfen und damit Kritik zu üben.
- ✓ dass sich Dinge nur begreifen lassen, wenn sie von ihrem Gegenteil, anderen Dingen oder dem bereits Bekannten abgegrenzt werden können.
- ✓ dass es durch den wiederholten Umgang mit verfremdendem Bildmaterial gelingt, Kindern die Illusion zu nehmen, Bilder als das reine Abbild der Welt zu begreifen, sondern diese als das Ergebnis einer bestimmten Sicht von Wirklichkeit zu verstehen.
- ✓ dass durch die Initiierung von verfremdenden Lernverfahren aus einer unreflektierten Ausgangssituation ein unbekanntes und vertieftes Verständnis von Realität erzeugt werden kann.

Während die Reflexion des empirischen Vorhabens zeigt, dass die didaktische Kategorie des Verfremdens im Zusammenhang mit Bildern sinnstiftend und erkenntnisgewinnend eingesetzt werden kann, wird anhand des Untersuchungsmaterials ebenfalls deutlich,

dass mit der Veröffentlichung der in dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsarrangements weder ein abgeschlossenes Unterrichtskonzept noch ein Curriculum vorliegt. Es sind jedoch wichtige Vorleistungen zur weiteren Ausarbeitung eines fächerübergreifenden Curriculums auf der Grundlage von verfremdendem Bildmaterial erbracht. Sowohl im Bereich der Schulpraxis als auch im Bereich der sie reflektierenden und modellierenden Schulpädagogik müssen Projekte anschließen, die die Intention dieses Vorhabens vorantreiben und die Bedeutsamkeit des Prinzips auch in anderen Bereichen (Sprache, Musik, Theologie u.v.m.) herausstellen.

Während dieses Forschungsvorhaben vor allem aufzeigen konnte, auf welcher vielfältigen und variationsreichen Art und Weise Verfremdungen in Form von Karikaturen und Bildmontagen eingesetzt werden können, um bestimmte Themenbereiche des Unterrichts aufzubereiten und darüber hinaus erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse zu initiieren, ergibt sich weiterhin die Chance, am Aufbau einer allgemeinen Bildkompetenz bei Kindern mitzuwirken; einer Bildkompetenz bei der es darum geht, „Bilder und deren Rolle beim Zu-Stande-Kommen der Wirklichkeit zu verstehen, Bilder aktiv zur Gestaltung und Beeinflussung der Wirklichkeit [zu] verwenden, aber auch erfinden und herstellen zu können“ (Duncker/ Lieber 2013b: 19). So können durch bewusstes und gezieltes Betrachten wirklichkeitsverfremdender Abbildungen Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut werden, die dazu verhelfen in einer Welt um und mit Bildern zurechtzukommen; eben solche Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen Bilder zu „durchschauen“, um nicht von der Welle der „Bilderflut“ überrollt zu werden. Während Werbeanbieter bereits jetzt aufgrund der starken Informationsüberflutung in besonderem Maß auf die Durchschlagekraft solcher Bilder angewiesen sind, konnte gezeigt werden, dass auch Unterricht von ähnlich durchschlagendem und anspruchsvollem Bildmaterial profitieren kann.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich wiederum die Möglichkeit, Kinder selbst mit Verfremdungen operieren bzw. diese selbst herstellen zu lassen. Vor allem wenn es darum geht seitens der Kinder ein kritisches Bildverhalten aufzubauen bzw. die generelle Bildmanipulation zu thematisieren, besteht nach DUNCKER et al. die Annahme, dass erst durch die eigene kreative Tätigkeit, „durch einen persönlichen Bezug zur Manipulation von Bildmaterial [...] ein tieferes Verständnis und eine langfristig kritische Haltung aufgebaut werden“ (Lieber/ Duncker/ Billmayer 2010: 19) kann. Daher sei die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Bildrezeption ohne Bildproduktion und umgekehrt kaum denkbar (vgl. ebd.).

Einen grundsätzlich anderen, jedoch nicht unwichtigeren Bereich stellt die Arbeit mit Texten dar. Sie macht es möglich, weitere Kategorien an das Prinzip des Verfremdens heranzutragen und neue Schwerpunkte, wie beispielsweise das Initiieren von Schreibenlässen, die Förderung der Kreativität oder auch der Ausbau des Vorstellungsvermögens zu setzen. So kann an dieser Stelle exemplarisch die Gattung der Märchen als eine weitere Möglichkeit für die Arbeit mit Verfremdungen aufgeführt werden, da sich Märchen ähnlich

der Arbeit mit Montagen oder auch Karikaturen für fächerübergreifende und –verbindende Projekte eignen. Sie bieten „eine Fülle phantasieanregender, ästhetischer Zugangsweisen“ (Zitzelsperger 2000: 26), wie das Erstellen von Collagen, das szenische Spiel oder auch das eigeninterpretative (Nach-)Malen bzw. das abstrakte Abbilden des Gehörten<sup>114</sup>. Außerdem besteht bei der Arbeit mit Texten die Möglichkeit, diese erneut in verfremdeter Form festzuhalten. So verfremdete beispielsweise ULRIKE PERSCH das Märchen „Rotkäppchen“, indem sie sich bewusst von der Vorlage der GEBRÜDER GRIMM entfernte und „Rotkäppchens List“ auf ihre eigene Art und Weise umschrieb bzw. beendete<sup>115</sup>; eine von vielen Aufgaben, die ebenfalls an Schüler herangetragen werden könnte. Dabei wurde PERSCHS Märchen nicht nur „modernisiert“, mit dem Ziel der Annäherung an das moderne Kind, sondern erhielt auch die neue Aussage, sich seinen Ängsten mit Mut zu stellen bzw. gestärkt aus einer Situation herauszugehen, was dem Leser vermutlich auf den ersten Moment ebenso fremd erscheint wie die ungewohnte bildliche Darstellung.

So könnten an dieser Stelle noch viele weitere Möglichkeiten aufgezeigt werden, auf welche Weise Unterricht der Grundschule vom didaktischen Prinzip des Verfremdens profitieren kann. Sowohl die theoretischen als auch die empirischen Untersuchungen zeigen, dass eine möglichst frühe, vielfältige und variationsreiche Begegnung der Kinder mit besagtem Prinzip nicht außer Acht gelassen werden darf und nahezu jedes Fach durch verfremdendes Unterrichtsmaterial angereichert werden kann, denn „in der gegenläufigen Dynamik, die das Nahe fremd macht und das Fremde nahe bringt, sind elementare Ansprüche der Grundschuldidaktik aufgehoben.“ (Duncker 2007a: 243)

---

<sup>114</sup> vgl. hierzu die Abbildungen 101-106 im Anhang A

<sup>115</sup> vgl. hierzu PERSCH (2005)

## LITERATURVERZEICHNIS

- ADELMANN, JOSEF (1962): Methodik des Erdkundeunterrichts. 2. Auflage, München: Kösel Verlag
- ADL-AMINI, BIJAN/ KÜNZLI, RUDOLF (HRSG.) (1991): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 3. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag
- ARMSTROFF, WILHELM (1905): Der Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volks-, Mittel- und Töchterschule. 6. Auflage, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne Verlag
- ARNOLD, ROLF (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- ARNOLD, KARL-HEINZ/ BLÖMEKE, SIGRID/ MESSNER, RUDOLF/ SCHLÖMERKEMPER, JÖRG (HRSG.) (2009): Allgemeine Didaktik und Lehr- Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- BANZHAF, JULIA/ DANNER, ANTJE (2013): Kontextualisieren und Umdeuten. Erkundungen zum Ästhetischen Denken im Vorschulalter. In: Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed Verlag, S. 79-119.
- BARTHES, ROLAND (1969): Die strukturalistische Tätigkeit. In: Schiwy, Günther. (Hrsg.): Der französische Strukturalismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 153-158.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1965): Theologische Existenz heute. München: Chr. Kaiser Verlag
- BATESON, GREGORY (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BAUSINGER, HERMANN (1983): Auf dem Weg zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Der Bürger im Staat 33, Heft 4, S. 211-216.
- BENNER, DIETRICH (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 2. Auflage, Weinheim: Juventa Verlag
- BERG, SIEGRID/ BERG, HORST KLAUS (1981): Mit Liedern, Bildern und Szenen im Religionsunterricht arbeiten. Didaktisch-methodische Einführungen im Gesamtregister. Stuttgart: Calwer Verlag
- BERG, HORST KLAUS (1986A): Biblische Texte verfremdet. Grundsätze – Methoden – Arbeitsmöglichkeiten. Band 1. München: Kösel Verlag

- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1986B): Warten, dass er kommt. Advent und Weihnachten. Biblische Texte verfremdet. Band 2. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1986C): Wer den Nächsten sieht, sieht Gott. Das Grundgebot der Liebe. Biblische Texte verfremdet. Band 3. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1987A): Jesus: Anfragen und Bekenntnisse. Biblische Texte verfremdet. Band 4. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1987B): Warum ich Gott so selten lobe. Biblische Texte verfremdet. Band 5. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1987C): Frauen. Biblische Texte verfremdet. Band 6. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1987D): ...und alle wurden satt: Vom Brot und anderen Lebens-Mitteln. Biblische Texte verfremdet. Band 7. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1988A): Bergpredigt. Biblische Texte verfremdet. Band 8. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1988B): Und siehe, es war sehr gut: Schöpfung und Weltverantwortung. Biblische Texte verfremdet. Band 9. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1989A): Wege nach Golgatha. Biblische Texte verfremdet. Band 10. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1989B): Himmel auf Erden: Wunder und Gleichnisse. Biblische Texte verfremdet. Band 11. München: Kösel Verlag
- BERG, HORST KLAUS/ BERG, SIGRID (HRSG.) (1990): Auferstehung: Verwandlung ins Leben. Biblische Texte verfremdet. Band 12. München: Kösel Verlag
- BERTELSMANN (2006): Das neue Universallexikon. Red. Ltg. Beate Varnhorn. Gütersloh/ München: Wissen Media Verlag
- BIERI, PETER (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede zur Eröffnungsfeier der Pädagogischen Hochschule Bern:  
[http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/publikationen/Birie\\_Gebildet\\_sein.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf) [Stand: 18.02.2015]
- BILLMAYER, FRANZ (2008): Viele Bilder, überall – Bildkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 72-80.

- BLANKERTZ, HERWIG (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Auflage, München: Juventa Verlag
- BOCHINGER, ERICH (1968): Distanz und Nähe. Beiträge zur Didaktik des Religionsunterrichts. Stuttgart: Calwer Verlag
- BÖHM, WINFRIED (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15. Auflage, Stuttgart: Kröner Verlag
- BÖNSCH, MANFRED (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BODIN, FRANK (2010): Werbung II. In: Hedinger, Johannes/ Gossolt, Marcus (Hrsg.): Lexikon der zeitgenössischen Kunst von Com & Com. Sulgen: Niggli, S. 193.
- BOHNSACK, RALF (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14 Jg., Heft 3, S. 221-252.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1970): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BOUKRAYÂA TRABELSI, KATHRIN (2015): Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslima in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition. Berlin: Lit. Verlag
- BRECHT, BERTOLD (1963A): Schriften zum Theater 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BRECHT, BERTOLD (1963B): Schriften zum Theater 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BRECHT, BERTOLD (1963C): Schriften zum Theater 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BRECHT, BERTOLD (1967A): Gesammelte Werke. Band 15. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BRECHT, BERTOLD (1967B): Gesammelte Werke. Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- BREMSTELLER, MARION (2007): Didaktik der Verfremdung – Bertolt Brechts Theater und seine Bedeutung für die Pädagogik, gezeigt am Stück *Die Dreigroschenoper*. <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fpublikationen.ub.uni-frankfurt.de%2Ffiles%2F975%2FBremstellerMarion.pdf&ei=uwJxUsPpAaTZ4AS024HYCQ&usg=AFQjCNEmckMMZy4z4oF17sCWHuIX1QtSCg&bvm=bv.55617003,d.bGE>, S. 68-93 [Stand: 30.10.2013]
- BRIELMAIER, PETER/ WOLF, EBERHARD (1997): Zeitungs- und Zeitschriftenlayout. Konstanz: UVK

- BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE (2006), red. Ltg. Annette Zwahr, 30 Bände, 21. Auflage, Band 29. Leipzig: Brockhaus
- BRÜHLMEIER, ARTHUR (2002): Die Abendstunde eines Einsiedlers. Einführung. In: Kuhle-  
mann, Gerhard/ Brühlmeier, Arthur (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Hohengeh-  
ren: Schneider Verlag, S. 119-122.
- BUCK, GÜNTHER (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bil-  
dungslehre. München: Wilhelm Fink Verlag
- BUHOLZER, ALOIS/ KUMMER WYSS, ANNEMARIE (HRSG.) (2012): Alle gleich – alle unter-  
schiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Auflage, Zug:  
Klett und Balmer Verlag
- BUSCHMANN, GERD (2004): Leonardos Abendmahl in der Werbung. Kritischer Impuls oder  
blasphemisches Zitat? In: Religion Heute, Heft 57, S. 42-52.
- CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unter-  
richt. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm. Stutt-  
gart: Ernst Klett Verlag
- DE HAAN, GERHARD/ RÜLCKER, TOBIAS (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die  
Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- DER BROCKHAUS (2002), red. Ltg. Annette Zwahr, 5 Bände, 9. Auflage, Band 4. Leipzig:  
Brockhaus
- DER EDLE QUAR'AN UND DIE ÜBERSETZUNG SEINER BEDEUTUNGEN IN DIE DEUTSCHE SPRA-  
CHE (2004), hg. vom König-Fahd-Komplex Saudi Arabien
- DESCHARNES, ROBERT/ NÉRET, GILLES (2013): Salvador Dalí. Das malerische Werk. Köln:  
Taschen Verlag
- DEUSSING, GOTTLIEB GUSTAV (1884): Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule  
von Amos Comenius bis zur Gegenwart. Historisch-kritische Darstellung. Franken-  
berg: Rossberg Verlag
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969.  
Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- DEWEY, JOHN (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophi-  
sche Pädagogik. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. 3. Auflage, Wein-  
heim/Basel: Beltz Verlag
- DEWEY, JOHN (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- DÖRPINGHAUS, ANDREAS/ POENITSCH, ANDREAS/ WIGGER, LOTHAR (2012): Einführung in  
die Theorie der Bildung. 4. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft



- DRESING, THORSTEN/ PEHL, THORSTEN (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.  
[http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch\\_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf](http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf)
- DUNCKER, LUDWIG (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- DUNCKER, LUDWIG (1996A): Einführung – Die Öffnung der Grundschule für Europa. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, S. 11-28.
- DUNCKER, LUDWIG (1996B): Mit anderen Augen sehen lernen. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, S. 123-137.
- DUNCKER, LUDWIG (2005A): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, Ludwig/ Sander, Wolfgang/ Suhrkamp, Carola (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 9-20.
- DUNCKER, LUDWIG (2005B): Das didaktische Konzept der ästhetischen Alphabetisierung. In: Jugend in Europa. Curriculum- Materialien und Unterrichtsvorschläge (Koautorenschaft der Mitglieder des EU-Projekts PeriSCop – COMENIUS 2.1), S. 10-17.
- DUNCKER, LUDWIG (2006): Ästhetische Alphabetisierung als Bildungsaufgabe. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 2, S. 12-24.
- DUNCKER, LUDWIG (2007A): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim und München: Juventa Verlag
- DUNCKER, LUDWIG (2007B): Mehrperspektivität als Vermittlungsprinzip – erziehungswissenschaftliche und didaktische Grundlagen. In: Scheid, Volker (Hrsg.): Sport und Bewegung vermitteln. Hamburg: Czwalina Verlag, S. 15-26.
- DUNCKER, LUDWIG (2008A): Bildungsverweigerung – ein übersehenes Problem der Didaktik? In: kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 2, S. 14-24.
- DUNCKER, LUDWIG (2008B): Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-30.
- DUNCKER, LUDWIG (2010): Kindliches Lernen und Ästhetische Erfahrung. In: Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele/ Neuss, Norbert/ Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer Verlag, S. 12-17.

- DUNCKER, LUDWIG/ LIEBER, GABRIELE (2013A): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed Verlag, S. 7-10.
- DUNCKER, LUDWIG/ LIEBER, GABRIELE (2013B): Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. Ders. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed Verlag, S. 13-35.
- DUNCKER, LUDWIG/ LIEBER, GABRIELE (2013C): Dimensionen der Bildliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In: Ders. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed Verlag, S. 37-75.
- DUNCKER, LUDWIG (2013D): Verfremden als didaktische Kompetenz im Sachunterricht der Grundschule. Vortrag. Fachhochschule Nordwestschweiz: 08.03.2013
- DUNCKER, LUDWIG (2014): Verkleidung als Verfremdung. Szenisches Verstehen in Alltag und Schule. In: Schultheater, Heft 16, S. 34-37.
- EICHENBAUM, BORIS (1965): Aufsätze zur Theorie und Geschichte der Literatur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- EINSIEDLER, WOLFGANG/ GÖTZ, MARGARETE/ HARTINGER, ANDREAS/ HEINZEL, FRIEDERIKE/ KAHLERT, JOACHIM/ SANDFUCHS, UWE (HRSG.) (2011): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- EKMANN, BJØRN (1992): Fremdheit im ästhetischen Erlebnis. Erlebnisdichtung, Erlebnis-krise, Verfremdung und Phantasie. In: Ders. (Hrsg.): Fremdheit, Entfremdung, Verfremdung. Akten des internationalen interdisziplinären Symposiums, Kopenhagen, März 1990. Bern: Lang Verlag, S. 77-106.
- ENDLER, MAIK (2013): Alltägliche Objekte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Eine Studie zum didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt. In: Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed Verlag, S. 167-183.
- ENNEMOSER, MARCO/ KUHL, JAN (2008): Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.11-22.
- ERNST, MAX (1984): »Histoire Naturelle« Frottagen. Brühl: Stadt Brühl – Amt für Kultur und Freizeit

- FAGNART, LAURE (2009): Léonard de Vinci en France. Collections et Collectionneurs. Rom: «L'ERMA» di BRETSCHEIDER
- FERINO-PAGDEN, SYLVIA (HRSG.) (2008): Arcimboldo 1526-1593. Wien: Hatja Cantz Verlag
- FIEGE, HARTWIG (1964): Die Heimatkunde. 2. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag
- FISCHER, HANS-JOACHIM (2002): Studentexte zur Grundschulpädagogik und – didaktik. Grundschule - Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- FLICK, UWE (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- FOERSTER, HEINZ VON (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper Verlag, S. 39-60.
- FRADKIN, ILJA (1974): Bertold Brecht. Weg und Methode. Frankfurt am Main: Röderberg Verlag
- FREUD, SIGMUND (1923/ 1976): «Psychoanalyse» und «Libidotheorie». Gesammelte Werke 13. Frankfurt am Main: Fischer Verlag
- FUHS, BURKHARD (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- FUß, SUSANNE/ KARBACH, UTE (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (2010), Stichwort: Printwerbung, Red. Ltg. Laura Roberts. 17. Auflage, Wiesbaden: Gabler Verlag
- GADAMER, HANS-GEORG (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr Verlag
- GIEL, KLAUS/ HILLER, GOTTHILF G./ KRÄMER, HERMANN (1974): Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule. In: Ders. (Hrsg.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 12-33.
- GIEL, K. (2000): Lernen – Erweiterung des Sinnhorizonts. In: Duncker, Ludwig/ Hanisch, Helmut (Hrsg.): Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 51-88.
- GLÄSER, JOCHEN/ LAUDEL, GRIT (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag
- GLASERSFELD, ERNST VON (1987): Wissen, Sprache, Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig: Vieweg Verlag

- GLÖCKEL, HANS (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- GÖTZ, MARGARETE (1993): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Auf dem Weg zu einem offenen und pluralistischen Konzept. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 228-238.
- HAARMANN, HERRMANN/ DAGMAR WALLACH (1976): Brechts Theater – Theater als Wissenschaft. In: Steinweg, Reiner (Hrsg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 255-286.
- HAMRODI, DORIS/ LIEBER, GABRIELE (2008): Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten... In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 183-197.
- HASSE, JÜRGEN (1996): (Selbst-) Begegnung auf Reisen. Bemerkungen über transkulturelle Mobilität als Bildungsziel. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, S. 43-63.
- HAUBRICH, HARTWIG (1998): Geographie hat Zukunft. Wege der Geographie und ihrer Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag
- HELLMICH, FRANK/ KIPER, HANNA (2006): Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim: Beltz Verlag
- HENCKMANN, GISELA (1992): VERFREMDUNG. In: Henckmann, Wolfhart/ Lotter, Konrad (Hrsg.): Lexikon der Ästhetik. 2. Auflage, München: C. H. Beck Verlag, S. 249.
- HENTIG, HARTMUT VON (1996/2009): Bildung: ein Essay. München: Hanser Verlag
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Johann Friedrich Röwer
- HERTKORN , ANNE-BARB (1986/2009): Kritik und System. Vergleichende Untersuchung zu Programm und Durchführung von Kants Konzeption der Philosophie als Wissenschaft. München: phronesis
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe Sachunterricht: [http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB\\_II/Sachunterricht/KC\\_Sachunterricht\\_PrSt\\_2011.pdf](http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB_II/Sachunterricht/KC_Sachunterricht_PrSt_2011.pdf)
- HICKMAN, LARRY A./ NEUBERT, STEFAN/ REICH, KERSTEN (HRSG.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann Verlag

- HILLER, GOTTHILF GERHARD (1973): Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- HILLER, GOTTHILF GERHARD/ POPP, WALTER (1996): Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, Ludwig/ Popp, Walter (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. 2. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag
- HINZ, RENATE/ WALTHES, RENATE (HRSG.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- HÖPEL, INGRID (2008): Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-71.
- HOLZWARTH HOLZWARTH (2011): Vorwort. In: Hans Werner/ Taschen, Laszlo (Hrsg.): Moderne Kunst. Vom Impressionismus zum Surrealismus 1870-1944. Band 1. Köln: Taschen Verlag, S. 6-7.
- HORLACHER, REBEKKA (2011): Bildung. Stuttgart: UTB/Haupt Verlag
- HÜLSHOFF, RUDOLF (1965): Johann Heinrich Pestalozzi. In: Petzelt, Alfred (Hrsg.): Problemgeschichtliche Studien 1. Johann Heinrich Pestalozzi. Adalbert Stifter. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 34-40.
- HUMBOLDT, WILHELM (1792/ 1960): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- HUMBOLDT, WILHELM (1795/ 1973): Schriften zur Sprache. Hrsg. von Michael Böhler. Stuttgart: Philipp Reclam
- HUMBOLDT, WILHELM (1841): Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke. Band 1. Hrsg. von Alexander von Humboldt. Berlin: G. Reimer Verlag
- JANICH, NINA (2013): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. 6. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- JONSCHER, BEATE (1994): Viktor Šklovskij. Leben und Werk bis zum Beginn der dreißiger Jahre unter besonderer Berücksichtigung des Verfremdungsbegriffes und seiner Entwicklung. Jena: Jenzig-Verlag Gabriele Köhler
- KAISER, ASTRID (2004): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 9. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- KAISER, LENA SOPHIE (2012): Konstruktivismus in der Elementarpädagogik. Wie Kinder ihre Welt erschaffen und erforschen. Hamburg: Diplomica Verlag

- KANT, IMMANUEL (1781): Kritik der reinen Vernunft. Riga: Johann Friedrich Hartknoch Verlag
- KANT, IMMANUEL (1784): Beantwortung der Frage. Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatszeitschrift, Heft Dezember, S. 481-494.
- KANT, IMMANUEL (1966): Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Ingeborg Heidemann. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag
- KESTLER, FRANZ (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- KIEL, EWALD (HRSG.) (2012): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- KIRCHNER, CONSTANZE (2008): Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern – Vermittlungsansätze und Bildungschancen. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 255-267.
- KITTSTEIN, ULRICH (2008): Bertolt Brecht. Paderborn: Fink Verlag
- KLAFKI, WOLFGANG (1963): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- KLAFKI, WOLFGANG (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- KLEIN, KLAUS/ OETTINGER, ULRICH (2007): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- KLIE, THOMAS (HRSG.) (1999): Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung. Münster: LIT VERLAG
- KLINGSÖHR-LEROY, CATHRIN (2011): Surrealismus. Eine neue Erklärung der Menschenrechte. In: Holzwarth, Hans Werner/ Taschen, Laszlo (Hrsg.): Moderne Kunst. Vom Impressionismus zum Surrealismus 1870-1944. Band 1. Köln: Taschen Verlag, S. 321-333.
- KOCH, LUTZ (1999): Bildung. In: Reinhold, Gerd/ Pollak, Guido/ Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München: Oldenbourg Verlag, S. 78-84.
- KOERBER, SUSANNE (2007): Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus der Sicht der Entwicklungspsychologie? In: Thiele, Jens/ Hohmeister, Elisabeth: Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 31-47.

- KÖHNLEIN, WALTER (1999): Vielperspektivisches Denken – eine Einleitung. In: Köhnlein, Walter/ Marquardt-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 9-23.
- KÖHNLEIN, WALTER (2011): Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. In: GDSU Journal, Heft 1, S. 7-20.
- KÖSEL, EDMUND (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Verlag Laub GmbH
- KÖSEL, EDMUND (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. 3. Auflage, Elztal-Dallau: Verlag Laub GmbH
- KÖSEL, EDMUND (2002): Die Modellierung der Lernwelten. Band 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen. 4. Auflage, Bahlingen a. K.: SD-Verlag
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- KOPP, FERDINAND (1959): Methodik des Heimatkundeunterrichts. 2. Auflage, München: Kösel Verlag
- KOWAL, SABINE/ O'CONNELL, DANIEL C. (2007): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- KRÄMER, HERMANN (1974): Themengitter für das Curriculum: Grundschule. In: Giel, Klaus/ Hiller, Gotthilf G./ Krämer, Hermann (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 82-118.
- KRAUTZ, JOCHEN (2011): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. 3. Auflage, München: Diederichs Verlag
- KRIEG, ULRIKE (2005): Wortbildungsstrategien in der Werbung. Zur Funktion und Struktur von Wortneubildungen in Printanzeigen. Hamburg: Helmut Buske Verlag
- KROEBER-RIEL, WERNER (1996): BildKommunikation: Imagerystrategien für die Werbung. München: Franz Vahlen Verlag
- KRON, FRIEDRICH W. (2004): Grundwissen Didaktik. 4. Auflage, München: Reinhardt Verlag
- KÜHN, THOMAS/ KOSCHEL, KAY-VOLKER (2011): Gruppendiskussion. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag
- LAMNEK, SIEGFRIED (2005): Gruppendiskussion. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- LAMNEK, SIEGFRIED (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- LANGEMEYER, GERHARD (1984): Einleitung. In: Langemeyer, Gerhard/ Unverfehrt, Gerd/ Guratzsch, Herwig/ Stölzl, Christoph (Hrsg.) (1984): Bild als Waffe. Mittel und Motive der Karikatur in fünf Jahrhunderten. München: Prestel Verlag, S. 7-12.
- LEBEL, ROBERT/ SANOUILLET, MICHEL/ WALDBERG, PATRICK (1987): Der Surrealismus. Dadaismus und metaphysische Malerei. Köln, Taschen Verlag
- LEDERER, BERND (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen: der Versuch einer Kompilation. In: Ders. (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 11-44.
- LEHMANN, SONJA (2011): Verfremdet, wiederbelebt. Anmerkungen zu Ästhetik und Darstellungsverfahren in der Dauerausstellung des Literaturmuseums der Moderne. In: Textpraxis 3: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/sonja-lehmann-verfremdet-wiederbelebt> [Stand: 08.01.2015]
- LEXIKON DER KUNST – ARCHITEKTUR, BILDENDE KUNST, ANGEWANDTE KUNST, INDUSTRIEFORMGESTALTUNG, KUNSTTHEORIE (2004A), begr. v. Gerhard Strauss, hg. v. Harald Olbrich, 7 Bde., 2. Auflage, Band 2. Leipzig: E.A. Seemann Verlag
- LEXIKON DER KUNST – ARCHITEKTUR, BILDENDE KUNST, ANGEWANDTE KUNST, INDUSTRIEFORMGESTALTUNG, KUNSTTHEORIE (2004B), begr. v. Gerhard Strauss, hg. v. Harald Olbrich, 7 Bde., 2. Auflage, Band 7. Leipzig: E.A. Seemann Verlag
- LIEBER, GABRIELE (2008): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 4-9.
- LIEBER, GABRIELE/ DUNCKER, LUDWIG/ BILLMAYER, FRANZ (2010): Perspektive der Wissenschaft. Bildkompetenz und Literalität im Grund- und Vorschulalter. In: EU-Projekt imago2010: Lernen mit Bildern. Anregungen zur Arbeit im Vor- und Grundschulalter. Frankfurt: SDV- Verlag, S. 6-25.
- LIPPITZ, WILFRIED (2009): Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Westphal, Kristin/ Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft über Künste im Dialog über Bildung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 69-85.
- LOOS, PETER/ SCHÄFFER, BURKHARD (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich
- LOTTER, KONRAD (2004): Montag. In: Henckmann, Wolfhart/ Lotter, Konrad (Hrsg.): Lexikon der Ästhetik. 2. Auflage, München: C. H. Beck Verlag, S. 251f.
- MAASER, MICHAEL/ WALTHER, GERRIT (2011): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Bildung. Ziele und Formen, Tradition und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. XI-XV.



- MANGOLD, WERNER (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Vertragsanstalt
- MANGOLD, WERNER (1973): Gruppendiskussionen. In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken, Erster Teil. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 228-259.
- MARAS RAINER/ AMETSBICHLER, JOSEF (2012): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule - ein Handbuch. 2. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag
- MARTI, KURT (2002): Geduld und Revolte. Die Gedichte am Rand. Stuttgart: Radius Verlag
- MATURANA, HUMBERTO/ VARELA, FRANCISCO (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Scherz Verlag
- MAYRING, PHILIPP (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- MAYRING, PHILIPP (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Auflage, Weinheim: Beltz
- MENZE, CLEMENS (1980): Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien-Texte-Entwürfe. Band 13. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag
- MENZE, CLEMENS (1983): Bildung. In: Lenzen, Dieter/ Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, S. 350-356.
- MERTIN, ANDREAS (2006): Bilderstreit und Kulturverlust. Über die Reizbarkeit des religiösen Gefühls am Beispiel von Leonardos Abendmahl. In: Magazin für Theologie und Ästhetik, Heft 41: <http://www.theomag.de/41/am186.htm> [Stand: 11.12.2014]
- METZGER, KLAUS (2002): Synästhetischer Umgang mit Medien. Anregungen zur Medien-erziehung. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth: Auer Verlag, S. 144-149.
- METZGER, KLAUS (2012): Ästhetische Bildung. In: Grundschulmagazin, Heft 6, S. 7-9.
- MEUELER, ERHARD (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- MEYER, HERMANN JULIUS (HRSG.) (1850): Das große Konversationslexikon für die gebildeten Stände. In Verbindung mit Staatsmännern, Gelehrten, Künstlern und Technikern. Hildburghausen: Verlag des Bibliographischen Instituts
- MEYER, HILBERT (2004): Was ist guter Unterricht? 4. Auflage, Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag

- MEYER, HILBERT (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 6. Auflage, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor Verlag
- MEYERS KLEINES LEXIKON – KUNST (1986), hg. v. der Redaktion für Kunst des Bibliographischen Instituts. Mannheim/ Wien/ Zürich: Meyers Lexikonverlag
- MILLER, SUSANNE/ BRINKMANN, VERA (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 67-77.
- MITTENZWEI, WERNER (1976): Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur neueren Lehrstück-Interpretation. In: Steinweg, Reiner (Hrsg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 225-254.
- MITZLAFF, HARTMUT (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Band 2. Dortmund: Dissertationsdruck
- MÜLLER, HERMANN (1970): Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde. In: Beck, Johannes/ Clemenz, Manfred/ Heinisch, Franz/ Jouhy, Ernest/ Markert, Werner/ Müller, Hermann/ Pressel, Alfred: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München: List Verlag, S. 202-223.
- NEUBERT, STEFAN (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster: Waxmann Verlag
- NEUHAUS, ELISABETH (1983): Reform des Primarbereichs. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. 4. Auflage, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- NIEKE, WOLFGANG (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- NOËL, BERNARD (1993): Magritte. Bindlach: Gondrom Verlag
- OESTERHOLZ-KRAEMER, URSULA (2006): Kunstwerke als Werbemittel. Kunstzitate in der Anzeigenwerbung seit den Siebzigern in der BRD. Sankt Augustin: SZ Offsetdruck-Verlag
- OTTO, GUNTER (1974): Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig: Westermann Verlag
- OTTO, GUNTER UND MARIA (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber: Friedrich Verlag
- OTTO, GUNTER (1998A): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze: Kallmeyer Verlag

- OTTO, GUNTER (1998B): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 2: Schule und Museum. Seelze: Kallmeyer Verlag
- OTTO, GUNTER (1998C): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze: Kallmeyer Verlag
- PAIVIO, ALLAN (1986): Mental representations: A dual coding approach. Oxford: Oxford University Press
- PASSERON, RENÉ (1975): Lexikon des Surrealismus. Paris/ Gütersloh: Aimery Somogy
- PAUS-HASEBRINK, INGRID (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München: kopaed Verlag
- PEPELS, WERNER (2014): Einführungswerbung. In: Ders. (Hrsg.): BWL – Wissen zur Existenzgründung, 2. Auflage, Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 348-392.
- PEREIRA, ALFONSO (1973): Jugend mit Gott. Gedanken und Gebete. 3. Auflage, Kavelaer: Butzon & Bercker Verlag
- PERSCH, ULRIKE (2005): Rotkäppchens List. Bad Soden: Kinderbuchverlag Wolff
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1946): Die Abendstunde eines Einsiedlers. Gesammelte Werke in zehn Bänden. Band 8. Hrsg. von Emilie Bosshart. Zürich: Rascher Verlag
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1968): Johann Heinrich Pestalozzi. Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. 4. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1982): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Johann Heinrich Pestalozzi. Hrsg. von Albert Reble. 4. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag
- PETER, DIETMAR (2011): "Werde unsterblich" – Religiöse Motive in der Werbung wahrnehmen und deuten. In: Loccum Pelican, Heft 1: [http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/sek1\\_peter3](http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/sek1_peter3) [Stand: 11.12.2014]
- PIAGET, JEAN (1937/1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- PIEYRE DE MANDIARGUES, ANDRÉ (1978): Das Wunder Arcimboldo. Köln: DuMont Verlag
- PLESSNER, HELMUTH (1927/1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag
- POLLOCK, FRIEDRICH (1955): Gruppenexperiment. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- PRAS, BERNARD (2007): Inventaires. Paris: ART *inprogress* Éditions

- PRECHT, RICHARD DAVID (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag
- RAUSCHENBERGER, HANS (1967): Über das Lehren und seine Momente. In: Heydorn, Heinz-Joachim/ Simonsohn, Berthold/ Hahn, Friedrich/ Hertz, Anselmus (Hrsg.): Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, S. 64-110.
- RAUSCHENBERGER, HANS (1996): Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: Duncker, Ludwig/ Popp, Walter (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 81-91.
- RAUTERBERG, MARCUS (2000): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag
- REBLE, ALBERT (1999): Geschichte der Pädagogik. 19. Auflage, Stuttgart: Klett Verlag
- REICH, KERSTEN (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand Verlag
- REICH, KERSTEN (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- REICH, KERSTEN (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- REINERT, GERD-BODO/ ARNHARDT, GERHARD/ CORNELIUS, PETER (1996): Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept über die Zeiten. 2. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag, S. 43-48.
- RICHMOND, ROBIN (1993): Michelangelo und die Sixtinische Kapelle. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag
- RICHTER, RUDOLF (2002): Verstehende Soziologie. Wien: Facultas Verlag
- RIEDL, ALFRED (2010): Grundlagen der Didaktik. 2. Auflage, Stuttgart: Steiner Verlag
- RUMPF, HORST (1986): Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- RUMPF, HORST (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München: Juventa Verlag
- SANDFUCHS, UWE (2011): Interkulturelle Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Heinzl, Friederike/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe

- (Hrsg.) (2011): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 572-577.
- SASSOON, DONALD (2006): Da Vinci und das Geheimnis der Mona Lisa. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe Verlag
- SCHÄFFTER, ORTFRIED (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske und Budrich Verlag, S. 691-708.
- SCHIRNER, MICHAEL (1988): Werbung ist Kunst. München: Klinkhardt & Biermann
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1995): Werbung zwischen Wirtschaft und Kunst. In: Schmidt, Siegfried J./ Spieß, Brigitte (Hrsg.): Werbung, Medien und Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 26-43.
- SCHMITZ-EMANS, MONIKA (2003): Seetiefen und Seelentiefen. Literarische Spiegelungen innerer und äußerer Fremde. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag
- SCHNATH, GERHARD (HRSG.) (1965): Fantasie für Gott: Gottesdienste in neuer Gestalt. 2. Auflage, Stuttgart: Kreuz-Verlag
- SCHNEEDE, UWE, M. (2006): Die Kunst des Surrealismus. Malerei, Skulptur, Dichtung, Fotografie, Film. München: Verlag C.H. Beck
- SCHNIOTALLE, MEIKE (2003): Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule. Berlin: Tenea Verlag
- SCHNOTZ, WOLFGANG (2003): Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 25-42.
- SCHREIER, HELMUT (1998): Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule: perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- SCHULZ, FRANK (2002): Collage als Strategie des Umgangs mit Bruchstücken. In: Kunst + Unterricht. 268, S. 4-7.
- SCHWARTZ, ERWIN (1977A): Heimatkunde oder Sachunterricht? Keine Alternative. In: Ders. (HRSG.): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Prinzipien und Beispiele. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 9-23.
- SCHWARTZ, ERWIN (1977B): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. In: Ders. (HRSG.): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Prinzipien und Beispiele. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 184-199.

- SCHWENK, BERNHARD (2006): BILDUNG. In: Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 208-221.
- SIEBERT, HORST (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand Verlag
- SIMON, FRITZ B. (2006): Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Šklovskij, Viktor (1966): Kunst als Kunstgriff. In: Theorie der Prosa. Hrsg. und übers. von Giesela Drohla. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 7-27.
- ŠKLOVSKIJ, VIKTOR (1994): Die Kunst als Verfahren. In: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. Hrsg. von Jurij Striedter. 5. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 6-35.
- SPAHR, SABRINA/ DUNCKER, LUDWIG (2014): Verfremdung als didaktische Kategorie – eine vernachlässigte Kompetenz im Sachunterricht? In: Fischer, Hans-Joachim/ Giest, Hartmut/ Peschel, Markus (Hrsg.): Förderliche Lernsituationen und kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 87-97.
- SPRANGER, EDUARD (1959): Pestalozzis Denkformen. 2. Auflage, Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag, S. 31-41.
- STOCK, ALEX (1974): Umgang mit theologischen Texten. Methoden – Analysen – Vorschläge. Zürich/ Köln: Benziger Verlag
- STÖGER, TANJA (2004): Die Heilige Schrift in der Werbung. Religiöse Elemente in der Werbesprache. In: NET.WORX, Heft 38: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-38.pdf> [Stand: 11.12.2014]
- STURM, TANJA (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag
- TERHART, EWALD (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam Verlag
- TREMEL, HOLGER (HRSG.) (1986): Das Paradies im Angebot. Religiöse Elemente in der Werbung. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V.
- TULODZIECKI, GERHARD/ HERZIG, BARDO/ BLÖMECKE, SIGRID (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- UHLIG, BETTINA (2010): Bildlichkeit. Zur Bedeutung von Bildrezeption, Imagination und Visualisierung in Lernprozessen. Vortrag am 07.09.2010: [http://www.einfuehrung-aesthetische-bildung.ch/pdf/3\\_Uhlig,%20B.%20-%20Bildlichkeit.%20Z%20Bedeutg%20v%20Bildrezeption...%20.pdf](http://www.einfuehrung-aesthetische-bildung.ch/pdf/3_Uhlig,%20B.%20-%20Bildlichkeit.%20Z%20Bedeutg%20v%20Bildrezeption...%20.pdf) [Stand: 22.04.2015]

- VELTHAUS, GERHARDT (2002): Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- VOß, REINHARD (2005): Unterricht ohne Belehrung. In: Ders. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 40-62.
- WAGENSCHNEIDER, MARTIN (1965): Vielwisserei Vernunft haben nicht lehrt. In: Roth, Heinrich/ Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, S. 6-12.
- WAGNER, ERIKA (1974): Umwelterfahrungen von Grundschulern. Untersuchungen über außerschulische Bedingungen für das geographische Verständnis in der Primarstufe. In: Beiheft zur Geographischen Rundschau 1. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 4-10.
- WALDENFELS, BERNHARD (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- WALDENFELS, BERNHARD (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- WATZLAWIK, PAUL (2001): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschungen, Verstehen. 27. Auflage, München: Piper Verlag
- WATZLAWIK, PAUL/ BEAVIN, JANET H./ JACKSON, DON D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag
- WEBER, ERICH (1999): Grundfragen und Grundbegriffe. Band 1. Teil 3. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen- Erziehung und Gesellschaft/ Politik. 8. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag
- WEISSER, MICHAEL (2002): Deutsche Reklame. 100 Jahre Werbung 1870-1970 – ein Beitrag zur Kunst- und Kulturgeschichte. Bassum: Doell-Verlag
- WOCKE, MAXIMILIAN FERDINAND (1962): Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Didaktik und Methodik. 5. Auflage, Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG
- WÖLL, GERHARD (2011): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. 3. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- WYGOTSKI, LEW S. (1971): Denken und Sprechen. 3. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Verlag
- WYGOTSKI, LEW S. (1978): Interaction between Learning and Development. In: Ders. (Hrsg.): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, S. 79-91.

ZITZLSBERGER, HELGA (2000): Märchenrezeptionen von Kindern. In: Franz, Kurt/ Kahn, Walter (Hrsg.): Märchen – Kinder – Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Bd. 25, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 14-30.

ZÜRCHER BIBEL (2007), hg. v. Kirchenrat der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kanton Zürich, Zürich: Genossenschaft Verlag der Zürcher Bibel beim theologischen Verlag Zürich

#### RICHTLINIEN

Baden-Württemberg - Bildungsplan Grundschule (2004): [http://www.bildung-staerkt-men-schen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-men-schen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) [Stand: 06.04.2015]

Bayern – Lehrplan für die Bayrische Grundschule (2000): <http://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/> [Stand: 06.04.2015]

Berlin – Rahmenplan Grundschule (2004): [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene\\_grundschule.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene_grundschule.html) [Stand: 06.04.2015]

Brandenburg – Rahmenplan Grundschule (2004): [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene\\_grundschule.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene_grundschule.html) [Stand: 06.04.2015]

Bremen – Bildungsplan für die Primarstufe (2007): <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15222.de> [Stand: 06.04.2015]

Hamburg – Bildungsplan Grundschule (2011): <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start-grundschule/> [Stand: 06.04.2015]

Hessen – Rahmenplan Grundschule (1995): <http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf> [Stand: 06.04.2015]

Hessen – Bildungsstandards der Primarstufe für das Fach Deutsch (2011): [https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/LSA\\_Interne\\_t/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222](https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Interne_t/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222) [Stand 21.10.2015]

Mecklenburg-Vorpommern – Rahmenplan Grundschule (2004): <http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/> [Stand: 06.04.2015]



- Niedersachsen – Kerncurriculum für die Grundschule (2006):  
<http://nline.nibis.de/cuvo/menue/nibis.phtml?menid=116&PHPSESSID=aecf535165df6efd75ff1984d3e02d08> [Stand: 06.04.2015]
- Nordrheinwestfalen – Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (2008):  
[http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/LP\\_GS\\_2008.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf)  
[Stand: 06.04.2015]
- Rheinlandpfalz – Rahmenplan Grundschule (2006): <http://grundschule.bildung-rp.de/rahmenplan.html> [Stand: 06.04.2015]
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule der preußischen Regierung vom 16. März 1921, Amtliches Schulblatt, Osnabrück 1921
- Saarland – Kernlehrplan Grundschule: <http://www.saarland.de/7309.htm> [Stand: 06.04.2015]
- Sachsen – Lehrplan Grundschule (2004/2009): <http://www.schule.sachsen.de/lpdb/>  
[Stand: 06.04.2015]
- Sachsen-Anhalt – Fachlehrplan Grundschule (2007): [http://www.bildung-lsa.de/lehrplaene\\_\\_\\_rahmenrichtlinien/grundschule.html](http://www.bildung-lsa.de/lehrplaene___rahmenrichtlinien/grundschule.html) [Stand: 06.04.2015]
- Schleswig-Holstein – Lehrplan Grundschule (1997):  
<http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4> [Stand: 06.04.2015]
- Thüringen – Lehrplan Grundschule (2010): <http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/grundschule> [Stand: 06.04.2015]

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: METHODISCHE LINIENFÜHRUNGEN NACH HILBERT MEYER (2004).....	21
ABBILDUNG 2: DREI-EBENEN-MODELL NACH HILBERT MEYER (2004) .....	22
ABBILDUNG 3: VERLAUFSGRAFIK DES DRAMATISCHEN/ EPISCHEN THEATERS .....	37
ABBILDUNG 4: JALS, DIE FLUCHT.....	50
ABBILDUNG 5: GIUSEPPE ARCIMBOLDO: FRÜHLING, 1573; PARIS .....	55
ABBILDUNG 6: GIUSEPPE ARCIMBOLDO: SOMMER, 1573; PARIS.....	55
ABBILDUNG 7: GIUSEPPE ARCIMBOLDO: HERBST, 1573; PARIS .....	55
ABBILDUNG 8: GIUSEPPE ARCIMBOLDO: WINTER, 1573; PARIS .....	55
ABBILDUNG 9: MAX ERNST: CELEBES, 1921; LONDON.....	57
ABBILDUNG 10: MAX ERNST: DIE UNSICHTBARE FRAU, 1927; O.O.....	58
ABBILDUNG 11: RENÉ MAGRITTE: LA TRAHISON DES IMAGES, 1929; LOS ANGELES .....	58
ABBILDUNG 12: RENÉ MAGRITTE: LA CLEF DES SONGES, 1930; PARIS.....	59
ABBILDUNG 13: SALVADOR DALÍ: PERSISTANCE DE LA MÉMOIRE, 1931; NEW YORK .....	60
ABBILDUNG 14: SALVADOR DALÍ: VISAGE PARANOÏAQUE, 1931; O.O .....	61
ABBILDUNG 15: BERNARD PRAS; MARILYN, 1998; O.O. ....	62
ABBILDUNG 16: BERNARD PRAS: EINSTEIN, 2000; O.O.....	62
ABBILDUNG 17: BERNARD PRAS: DALI, 2004; O.O.....	62
ABBILDUNG 18: BERNARD PRAS: MANGA, 2006; O.O.....	62
ABBILDUNG 19: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 43/ 2013.....	64
ABBILDUNG 20: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 4/ 2009.....	64
ABBILDUNG 21: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 3/ 2012 .....	64
ABBILDUNG 22: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 25/ 2005.....	64
ABBILDUNG 23: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 27/ 2004.....	66
ABBILDUNG 24: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 21/ 2004.....	66
ABBILDUNG 25: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 49/ 2004.....	66
ABBILDUNG 26: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 29/ 2005.....	66
ABBILDUNG 27: WERBEANZEIGE DER FIRMA EHRMANN, 2005; ONLINE VERFÜGBAR.....	69
ABBILDUNG 28: LEONARDO DA VINCI: DAS LETZTE ABENDMAHL, 1495-1498; MAILAND .....	71
ABBILDUNG 29: WERBEANZEIGE DES MODEHAUSES GIRBAUD, 2005; ONLINE VERFÜGBAR.....	71
ABBILDUNG 30: LEONARDO DA VINCI: MONA LISA, 1503-1517; PARIS.....	72
ABBILDUNG 31: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 47/ 2007.....	72
ABBILDUNG 32: MICHELANGELO BUONARROTI: DIE ERSCHAFFUNG ADAMS, 1508-1512; VATIKANSTADT.....	73
ABBILDUNG 33: TITELSEITE DES SPIEGELMAGAZINS, HEFT 38/ 2003.....	73

ABBILDUNG 34: DIMENSIONEN DER BIDLITERALITÄT .....	102
ABBILDUNG 35: PROZESS EINER DIDAKTIK DER VERFREMDUNG .....	104
ABBILDUNG 36: DEDUKTION DER 1. THESE.....	106
ABBILDUNG 37: DEDUKTION DER 2. THESE.....	107
ABBILDUNG 38: DEDUKTION DER 3. THESE.....	108
ABBILDUNG 39: DEDUKTION DER 4. THESE.....	108
ABBILDUNG 40: DEDUKTION DER 5. THESE.....	109
ABBILDUNG 41: DEDUKTION DER 6. THESE.....	109
ABBILDUNG 42: DEDUKTION DER 7. THESE.....	110
ABBILDUNG 43: PHASENEINTEILUNG NACH MAYRING (2002:79) .....	117
ABBILDUNG 44: ERARBEITUNGSSCHEMA VON KARIKATUREN .....	125
ABBILDUNG 45: KARIKATUR „FASTNACHTSFREUNDE“ .....	126
ABBILDUNG 46: KARIKATUR „WELTWASSERVERTEILUNG/ -VERSCHWENDUNG“ .....	129
ABBILDUNG 47: KARIKATUR „HETEROGENITÄT DER GESELLSCHAFT“; ORIGINAL ONLINE VERFÜGBAR .....	130
ABBILDUNG 48: FOTOMONTAGE „AFRIKANISCHE LEBENSWEISE TRIFFT AMERIKANISCHEN GROßSTADTFLAIR“ .....	134
ABBILDUNG 49: ORIGINALBILD „STRAND“ .....	135
ABBILDUNG 50: MONTAGE „STRAND MIT URLAUBERFAMILIE“ .....	135
ABBILDUNG 51: MONTAGE „STRAND MIT STRANDVERKÄUFERN“ .....	136
ABBILDUNG 52: MONTAGE „STRAND MIT FISCHERN UND FISCHERBOOTEN“ .....	136
ABBILDUNG 53: MONTAGE „STRAND MIT MÜLL“ .....	137
ABBILDUNG 54: MONTAGE „STRAND MIT DÜSENJET“ .....	137
ABBILDUNG 55: MONTAGE „STRAND MIT FLÜCHTLINGSBOOT“ .....	138
ABBILDUNG 56: MONTAGE „KOMBINATION ALLER MÖGLICHEN PERSPEKTIVEN“ .....	138
ABBILDUNG 57: MONTAGE „WASSERFLASCHE (NAH)“.....	140
ABBILDUNG 58: MONTAGE „WASSERFLASCHE (KOMPLETT)“ .....	141
ABBILDUNG 59: MONTAGE „WASSERFLASCHE MIT SCHMUTZWASSER“ .....	142
ABBILDUNG 60: MONTAGE „ERSCHWERTER WASSERTRANSPORT“ .....	143
ABBILDUNG 61: MONTAGE „WERBEPLAKAT“ .....	144
ABBILDUNG 62: MONTAGE „PLAKAT NEBEN SPRINGBRUNNEN“ .....	145
ABBILDUNG 63: MONTAGE „WASSERVERSCHWENDUNG“ .....	146
ABBILDUNG 64: MONTAGE „URLAUB AM MEER“ .....	147
ABBILDUNG 65: MONTAGE „DIE ERDE ALS BLAUER PLANET“ .....	148
ABBILDUNG 66: ALLGEMEINES INHALTSANALYTISCHES ABLAUFMODELL NACH MAYRING (2015: 62).....	166

ABBILDUNG 67: VERKLEINERTE DARSTELLUNG DES ALLGEMEINEN INHALTSANALYTISCHEN ABLAUFMODELLS.....	169
ABBILDUNG 68: ABLAUFSCHEMA DER STRUKTURIERENDEN INHALTSANALYSE IN ANLEHNUNG AN MAYRING (2015: 98) .....	169
ABBILDUNG 69: DEDUKTION DER HAUPTKATEGORIEN .....	172
ABBILDUNG 70: KARIKATUR „FASTNACHTSFREUNDE“ .....	185
ABBILDUNG 71: KARIKATUR „WELTWASSERVERTEILUNG/ -VERSCHWENDUNG“ .....	190
ABBILDUNG 72: SCHÜLERERESULTATE.....	193
ABBILDUNG 73: SCHÜLERERESULTATE.....	194
ABBILDUNG 74: KARIKATUR „HETEROGENITÄT DER GESELLSCHAFT“ .....	194
ABBILDUNG 75: SCHÜLERERESULTATE.....	196
ABBILDUNG 76: ORIGINALBILD „LEBEN IN ARMUT“ .....	198
ABBILDUNG 77: FOTOMONTAGE „AFRIKANISCHE LEBENSWEISE TRIFFT AUF AMERIKANISCHEN GROßSTADTFLAIR“ .....	200
ABBILDUNG 78: ORIGINALBILD „MEER MIT SANDSTRAND“ .....	202
ABBILDUNG 79: MONTAGE „STRAND MIT URLAUBERFAMILIE“ .....	203
ABBILDUNG 80: SCHÜLERERESULTATE.....	203
ABBILDUNG 81: MONTAGE „STRAND MIT FISCHERN UND FISCHERBOOTEN“ .....	204
ABBILDUNG 82: MONTAGE „STRAND MIT MÜLL“ .....	205
ABBILDUNG 83: MONTAGE „STRAND MIT STRANDVERKÄUFERN“ .....	205
ABBILDUNG 84: SCHÜLERERESULTATE.....	206
ABBILDUNG 85: MONTAGE „STRAND MIT DÜSENJET“ .....	206
ABBILDUNG 86: MONTAGE „STRAND MIT FLÜCHTLINGSBOOT“ .....	206
ABBILDUNG 87: MONTAGE „WASSERFLASCHE NAH“ .....	207
ABBILDUNG 88: MONTAGE „WASSERFLASCHE KOMPLETT“ .....	208
ABBILDUNG 89: MONTAGE „WASSER MIT SCHMUTZWASSER“ .....	208
ABBILDUNG 90: SCHÜLERERESULTATE.....	208
ABBILDUNG 91: MONTAGE „SCHMUTZWASSER MIT GEDANKENBLASE“ .....	209
ABBILDUNG 92: MONTAGE „ERSCHWERTER WASSERTRANSPORT“ .....	209
ABBILDUNG 93: MONTAGE „ERSCHWERTER WASSERTRANSPORT MIT GEDANKENBLASE“ .....	210
ABBILDUNG 94: MONTAGE „WERBEPLAKAT“ .....	210
ABBILDUNG 95: MONTAGE „PLAKAT NEBEN SPRINGBRUNNEN“ .....	211
ABBILDUNG 96: MONTAGE „PLAKAT NEBEN SPRINGBRUNNEN MIT GEDANKENBLASE“ .....	211
ABBILDUNG 97: MONTAGE „WASSERVERSCHWENDUNG“ .....	211
ABBILDUNG 98: MONTAGE „WASSERVERSCHWENDUNG MIT GEDANKENBLASE“ .....	212
ABBILDUNG 99: MONTAGE „URLAUB AM MEER“ .....	212

ABBILDUNG 100: MONTAGE „DIE ERDE ALS BLAUER PLANET“ .....	212
ABBILDUNG 101: ABSTRAKTION DER SZENE „ROTKÄPPCHEN IM WALD“ .....	VIII
ABBILDUNG 102: ABSTRAKTION DER SZENE „ROTKÄPPCHEN UND DIE BLUMEN“ .....	VIII
ABBILDUNG 103: ABSTRAKTION DER SZENE „VERSCHLINGEN DER GROßMUTTER“ .....	VIII
ABBILDUNG 104: ABSTRAKTION DER SZENE „VERSCHLINGEN DES ROTKÄPPCHENS“ .....	IX
ABBILDUNG 105: ABSTRAKTION DER SZENE „BEFREIUNG DURCH DEN JÄGER“ .....	IX
ABBILDUNG 106: ABSTRAKTION DER SZENE „FRÖHLICHER HEIMWEG“ .....	IX

## TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: BEZEICHNUNG DES REALIENFACHES DER GRUNDSCHULE IN DEN ERSTEN RICHTLINIEN DER WESTDEUTSCHEN BUNDESLÄNDER NACH 1970.....	9
TABELLE 2: BEZEICHNUNG DES REALIENFACHES DER GRUNDSCHULE IN DEN IM JAHR 2000 GÜLTIGEN RICHTLINIEN DER ALTEN BUNDESLÄNDER.....	10
TABELLE 3: BEZEICHNUNG DES REALIENFACHES DER GRUNDSCHULE IN DEN IM JAHR 2014 GÜLTIGEN RICHTLINIEN DER EINZELNEN BUNDESLÄNDER .....	11
TABELLE 4: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.1.1 .....	149
TABELLE 5: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.1.2 .....	150
TABELLE 6: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.1.3 .....	152
TABELLE 7: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.2.1 .....	153
TABELLE 8: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.2.2 .....	155
TABELLE 9: LEITFADEN ZUR UNTERRICHTSSEQUENZ 4.4.2.3 .....	158
TABELLE 10: RICHTLINIEN DER TRANSKRIPTION NACH BOHNSACK (2014: 253F.).....	163
TABELLE 11: RICHTLINIEN DER TRANSKRIPTION NACH LOOS/SCHÄFER (2001: 57) .....	164
TABELLE 12: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „ERLANGEN VON AUFMERKSAMKEIT“ .....	173
TABELLE 13: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „KULTIVIERUNG EINER SITUATION DES FRAGENS“.....	174
TABELLE 14: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „FÖRDERUNG DER ARGUMENTATIONSBEREITSCHAFT“ .....	175
TABELLE 15: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „FÖRDERUNG VON EMPATHIE“.....	176
TABELLE 16: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „RELATIVIERUNG DES WAHRHEITSANSPRUCHES DURCH DEN WECHSEL DER PERSPEKTIVE“.....	177
TABELLE 17: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „UNTERSTÜTZUNG DES GENAUEN HINSEHENS“ .....	178
TABELLE 18: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „AUFBAU EINES BILD-/SINNVERSTÄNDNISSES“ .....	179
TABELLE 19: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „KRITIK AM BILD“ .....	180
TABELLE 20: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „KRITIK AM GEGENSTAND“ .....	180
TABELLE 21: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „HERBEIFÜHRUNG VON DIFFERENZERFAHRUNGEN“ .....	181
TABELLE 22: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „REFLEXION DES (UNTERRICHTS-)THEMAS“ ..	182
TABELLE 23: FORMULIERUNG DER KATEGORIE „SELBSTREFLEXION“ .....	182
TABELLE 24: SCHWERPUNKTBILDUNGEN DER EINZELNEN DISKUSSIONSVERLÄUFE.....	214

## EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG ZU MEINER DISSERTATION

mit dem Titel:

**DIDAKTIK DER VERFREMDUNG –****THEORETISCHE UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZU EINEM GRUNDSCHULDIDAKTISCHEN PRINZIP**Vor- und Nachname: Sabrina SpahrGeburtsdatum: 08.04.1986Geburtsort: Offenbach am Main

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten.

Gießen, 05.07.2017S. Spahr

Ort, Datum

Unterschrift

## ANHANG A – WEITERFÜHRENDES BILDMATERIAL

Rotkäppchen mal anders...

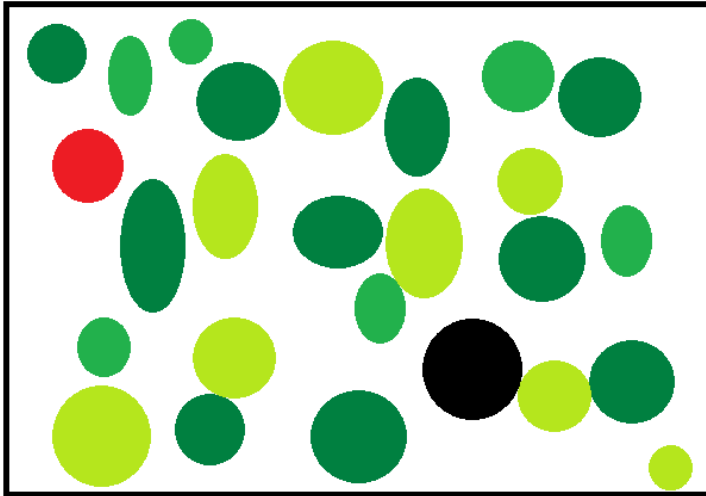


Abbildung 101: Abstraktion der Szene „Rotkäppchen im Wald“

Szene:

*Wie nun Rotkäppchen in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf.*

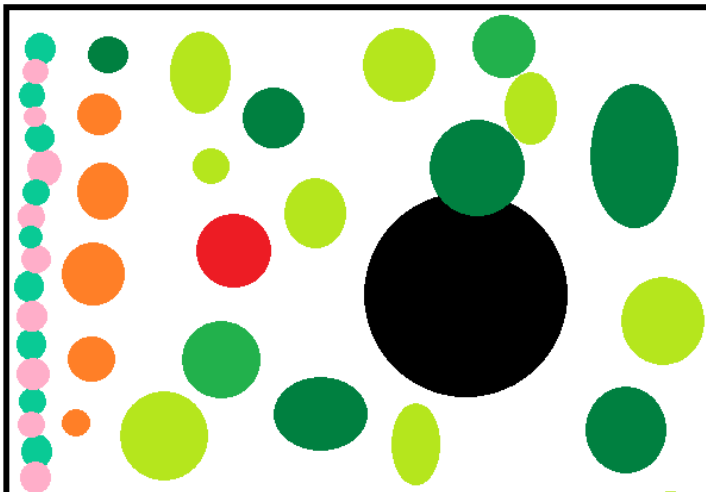


Abbildung 102: Abstraktion der Szene „Rotkäppchen und die Blumen“

Szene:

*Da ging er ein Weilchen neben Rotkäppchen her, dann sprach er: „Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die ringsumher stehen. Warum guckst du dich nicht um?“*

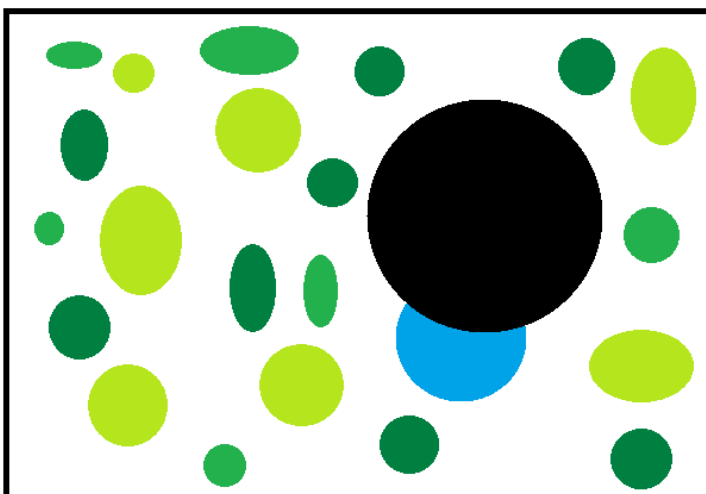


Abbildung 103: Abstraktion der Szene „Verschlingen der Großmutter“

Szene:

*Der Wolf drückte auf die Klinke, die Türe sprang auf und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie.*



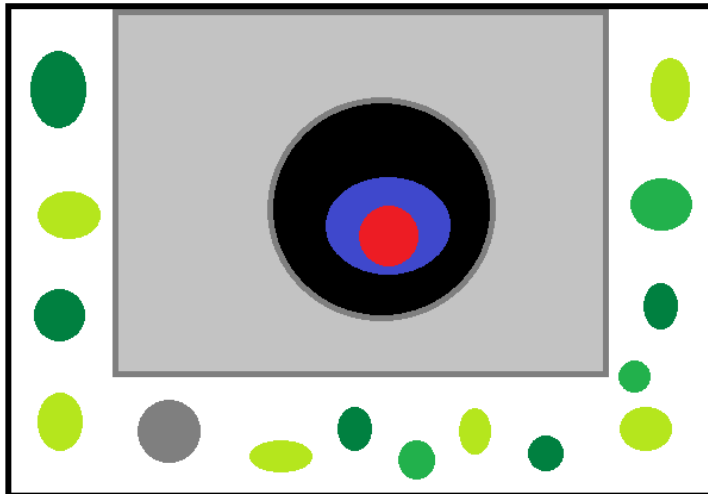


Abbildung 104: Abstraktion der Szene „Verschlingen des Rotkäppchens“

Szene:

*„Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul!“ – „Dass ich dich besser fressen kann!“ Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bette und verschlang das arme Rotkäppchen.*

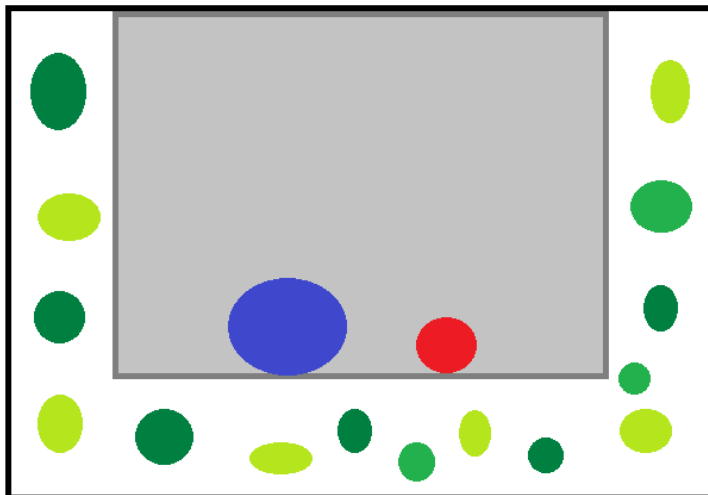


Abbildung 105: Abstraktion der Szene „Befreiung durch den Jäger“

Szene:

*Wie der Jäger ein paar Schnitte getan hatte, da sah er das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus (...). Und dann kam die alte Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen.*

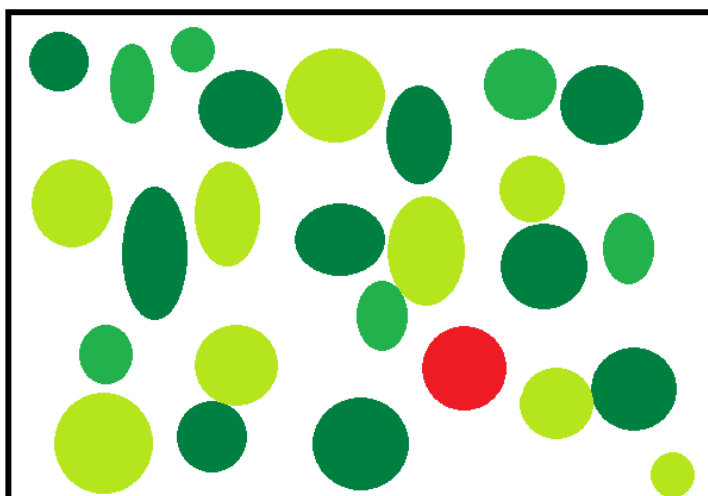


Abbildung 106: Abstraktion der Szene „Fröhlicher Heimweg“

Szene:

*Rotkäppchen aber ging fröhlich nach Haus, und von nun an tat ihm niemand mehr etwas zuleide.*

## ANHANG B – VOLLSTÄNDIGE DARSTELLUNG DER TRANSKRIPTE

TRANSKRIPT 1

Das erste Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.1.1 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: Ja (.) dann würde ich euch bitten das Bild mal umzudrehen, (3) und euch das  
 2 erstmal in Ruhe anzuschauen, (2) und dann zu sagen (1) was ihr darauf seht  
 3 S6: L Also  
 4 (.) ich sehe dass di::e sich alle verkleidet haben, (1) wahrscheinlich wegen  
 5 Fasching (1) u::nd der sagt ja (.) der sagt ja auch (.) echt krass ey das Kostüm  
 6 I: L Mhm  
 7 S2: L Ähm (.) ähm (.) also ähm (.) die sehen auch so ein bisschen aus wie  
 8 Räuber (2) also (1) halt nicht so:: wie super nette Menschen (.) u::nd ähm (3) das  
 9 ist halt ja (.) (hier) ((schaut auf das Bild)) so gehen wir nächstes Jahr auch (.) also  
 10 ist das wahrscheinlich an Fasching, (.) und ich glaub das ist in °(Frankfurt) °  
 11 I: L Mhm  
 12 S5: L Also äh:::m der - der sieht so ein bisschen aus als ob der ganz (braun wäre) o-  
 13 der so und die anderen Beiden hier die sehen auch aus wie Räuber (1) aber ich  
 14 (der hier der hat so ein) Grinsen aufgesetzt (.) ich weiß gar nicht (.) also ich finde  
 15 das sieht hm wie so (.) das sieht auch aus wie Fasching (.) ich denke das ist auf  
 16 einem Markt oder so was also Fasching auf dem Markt  
 17 S4: L Sehr verdächtig @(1)@  
 18 also ich finde dass auf der anderen Seite (.) auf der linken Seite (.) der Typ da der  
 19 hat sich auch irgendwie verkleidet, aber der sieht trotzdem irgendwie total finster  
 20 aus (2) und der Clown da (.) der sieht auch irgendwie komisch aus  
 21 S1: L Also für mich  
 22 sieht das irgendwie aus (.) wie als wäre das so ((Schülerin unterstützt ihre  
 23 Erklärung mit Handzeichen)) so eine Hälfte (.) die eine Hälfte da wäre alles fröhlich  
 24 und ähm happy und da wäre einer der jetzt so (.) hm finster aussieht das ist jetzt  
 25 de:r Mann der große und bei denen ist es eben der Pinguin der so happy aussieht  
 26 und sonst sind alle so finster (1) so sieht das aus  
 27 I: L Mhm J  
 28 S5: L Also ich finde nicht so dass der  
 29 Pinguin so fröhlich aussieht (1) weil der irgendwie so verschlagen grinst oder so  
 30 und das gefällt mir irgendwie nicht  
 31 S3: L Also ich finde auch dass die (hier) aussehen  
 32 wie Diebe ((deutet auf das Bild)) und der Rest so fröhlich und (bei denen sieht man  
 33 ja auch) so einen Sack voller Sachen  
 34 S2: L Also bei dem großen Mann da (.) kann man  
 35 auch nicht wirklich erkennen dass ähm dass der **Augen** hat ((Schülerin deutet auf  
 36 ihre Augen)) weil der hat keine ähm Pupillen oder sowas  
 37 S5: L Ja das sieht man nicht  
 38 S2: L Und ähm der Pingu:::n der sagt ja (.) echt krass ey das Ko=stüm (1) ähm und  
 39 ich glaub das macht der schon ähm @(wie ey krass das Kostüm)@ (.) ich glaub  
 40 das sagt der auch (so fröhlich)  
 41 I: L Mhm

- 42 S5: L Der kann ja auch denken °(der kann das ja  
43 klauen (.)) wenns vielleicht) (das geht ja auch) °
- 44 S1: L Ich denk mir auch so (.)) dass ir-  
45 gendwie ähm also der Mann da ganz rechts da mit dieser ((deutet mit dem Finger  
46 auf das Bild)) (.)) ähm mit diesem Hut da drauf (.)) der ist irgendwie so finster (.)) so  
47 gehen wir nächstes Jahr au::ch (.)) und der Pinguin hat vielleicht vor dem Angst und  
48 sagt dann so etwas Nettes (.)) obwohl der es gar nicht so findet vielleicht (.)) ey  
49 krass ähm (nettes) Kostüm und so
- 50 I: L Mhm (.)) wenn wir jetzt mal die große schwarze  
51 Person in der Mitte anschauen (1) meint ihr denn (.)) dass das überhaupt ein  
52 Kostüm ist, (1) oder könnte das vielleicht auch sein (.)) dass die Person vielleicht  
53 einer anderen Religion angehörig ist (.)) und deshalb so angezogen ist ((vier der  
54 Schülerinnen melden sich abrupt))
- 55 S1: L Ja::::::
- 56 S5: L Ja (.)) bitte (2) also ähm die Frauen im  
57 Irak und so (2)
- 58 S1: ((Die Schülerin gestikuliert auffallend und stimmt dabei den  
59 Äußerungen ihrer Mitschülerin zu))
- 60 S5: L ähm die müssen Kopftuch tragen (.)) und die geht vielleicht  
61 einkaufen (.)) und die wird von dem angequatscht (.)) und die müssen ja auch  
62 verschleiert gehen (.)) das steht im Irakgesetz und so u::nd ähm ich glaube die  
63 würde (.)) ich glaube die Frau findet das gar nicht so cool dass die das zu ihr sagen
- 64 S1: L Also ich finde irgendwie (1) vielleicht sind ja alle auch nett (.)) auch dieser Mann  
65 hier ganz rechts ((deutet auf das Bild)) und die alle im Hintergrund (.)) nur die sind  
66 eben ein ganz anderes Bild ((grenzt mit der Hand einen Bildausschnitt ein)) der  
67 Mann (.)) ähm der (dicke) macht und die Frau (.)) weil es ist ja meistens so in Syrien  
68 und Irak und so alles (.)) dass das so ist dass die Männer die Erlaubnis haben für  
69 alles (.)) und die die Frauen zwingen müssen so zu laufen (.)) und deswegen hat er  
70 die auch so ein bisschen anders angezogen damit man vielleicht denkt das sieht  
71 aus wie ein Kostüm und dabei ist es in echt so bei ihr
- 72 S6: L Aber ich hab irgendwie was  
73 nicht verstanden die (.)) die haben doch (eigentlich ne Kopfbedeckung) an aber die  
74 hat das (hier noch überall) °(über)?
- 75 S5: L Ja:: manche Frauen müssen - müssen ja so  
76 verschleiert auch das Gesicht haben (2) ((deutet mit den Händen ein verschleiertes  
77 Gesicht an)) das ist blöd
- 78 S1: L Ja ↓
- 79 S2: L Ähm also man sieht dass der auch aus dem  
80 Ausland kommt der hat hier auch so einen kleinen Minihut ((Schülerin deutet mit  
81 ihren Händen einen Hut über dem Kopf an)) da auf und ähm
- 82 S5: L Mhm ↓ ((erhebt schnippend  
83 den Finger ))
- 84 S2: L und ich glaub der  
85 passt zu ihr (.)) also dass die halt zusammen sind also Mann und Frau (.)) und hm  
86 (.)) dass die gerade einkaufen waren oder so (.)) und er telefoniert halt jetzt
- 87 I: L Mhm
- 88 S6: L Also(1) i::ch (2) also man sie::ht wie (.)) dass die Frau sehr dick ist
- 89 S4: L Also (1) also  
90 (1) wie schon gesagt (.)) die Frau findet das wahrscheinlich nicht so toll und (.)) der

- 91 Mann (.) vielleicht auch nicht dass der halt (vielleicht ein bisschen anders aussieht)  
 92 dieses Paar (1) und (2) ja
- 93 I: L Mhm
- 94 S1: L Und man sieht ja auch dass das ein Paar ist (.)  
 95 aber irgendwie sieht man auch dass (.) der Mann die voll aus=nutzt in der Art so (.)  
 96 weil der tele=fonie::rt vielleicht ge=schäftlich oder so=was (.) geht da so lang beim  
 97 Faschings=umzug (.) und hm die Frau hier ähm muss die Tüten tragen und  
 98 vielleicht ist es ja auch so dass die gerade in der Mitte durchlaufen (.) wo eigentlich  
 99 die ganzen (1) ähhhm wie heißt das (.) Festwagen da so rumgehen und die  
 100 denken vielleicht das wär extra so (.) obwohl das in echt ja so ist
- 101 I: L Mhm
- 102 S4: L Also das  
 103 könnte auch (.) so sein dass (.) dass der sie (voll) ausnutzt (.) ähm und der Mann  
 104 der will irgendwie gut rüberkommen und die Frau (2) die (.) ähm ich weiß halt nicht  
 105 ob der das halt egal ist aber ich glaub die findet das halt nicht so gut (2) und (2)  
 106 dass (.) die könnte das halt so verstehen wie so (.) so gehen wir nächstes Jahr  
 107 auch (.) das könnte die so etwas anders verstehen (.) und weil das in dem Bild ja  
 108 darum geht (.) das Leute irgendwas anders verstehen können (.) könnte das auch  
 109 Zusammenhang haben
- 110 S3: L Also ähm der Mann (.) das sieht so aus als ob der so  
 111 telefoniert ((Schülerin imitiert das Telefonieren und hält sich die Hand ans Ohr))  
 112 und so rüber schielt und der das mitkriegt aber dem das eigentlich ega:l ist was da  
 113 passiert (.) dem ist das egal (.) den interessiert nur sein Handy egal was die Frau  
 114 da (macht) und das ist halt blöd (.) man sollte (.) wenn man schon zusammen ist  
 115 sich umeinander kümmern (und das macht der grad gar nicht) und der lässt das (.)  
 116 **der will gut rüber kommen** und dem ist das egal wie seine Frau aussieht
- 117 I: L Mhm
- 118 (.) du als letztes
- 119 S1: L Und hm irgendwie guckt auch die Frau so **verwundert** hin und  
 120 denkt so (.) die können alle fröhlich sein (.) zum Beispiel die Frau ((deutet mit dem  
 121 Finger auf das Bild)) hier im Hintergrund mit so ner (Torte) auf dem Kopf (.) die  
 122 denkt jetzt vielleicht ähm (.) ist die so abgehauen von ihrem Mann und hat das  
 123 durch- ähm also (.) sich befreien können (.) und ist jetzt so happy (.) oder sie ist  
 124 vielleicht (.) nicht @richtig im Kopf@ dabei und da- man sieht auch voll dass diese  
 125 Frau traurig ist und hinten alle voll happy eben so °
- 126 I: L Mhm (.) und wenn wir jetzt  
 127 wissen dass es eine religiöse Kleidung ist von der Frau (.) wie können wir denn  
 128 das beurteilen was die: anderen zu ihr sagen? (.) vielleicht schauen wir uns  
 129 nochmal an was die genau sagen
- 130 S5: L Ähm (2) die wissen ja nicht dass sie nicht  
 131 verkleidet ist (.) sondern dass sie von woanders herkommt das weiß (.) also wenn  
 132 (.) also wenn jetzt zum Beispiel so (vor allem) an Fasching auch noch so ne  
 133 verschleierte Frau da steht (.) würde ich ja gerade nicht ansprechen aber ich würde  
 134 auch nicht direkt wissen dass sie gar nicht von hier kommt oder so (.) das kann  
 135 man ja auch nicht erkennen vielleicht kann man das auch einfach als gruselig  
 136 sehen (.) das kann (ja noch vielleicht ein Halloweenkostüm vom letzten Jahr) oder  
 137 so sein
- 138 S4: L Ähm und so wie die sagen so gehen wir nächstes Jahr auch oder echt  
 139 krass ey das Kostüm das könnte auch sowas wie Mobbing sein oder so (.) wenn

- 140 die Frau das falsch versteht
- 141 S3: L Ähm es könnte auch sein (.) also der Pinguin glaube  
 142 ich ist das (.) der sagt ja echt krass ey das Kostüm (.) und die denkt so (.) ja:: aber  
 143 das ist doch gar kein Kostü::m
- 144 S1: L Und ähm der eine Räuber da der sich so verklei-  
 145 det hat oder so der sagt ja (.) so gehen wir nächstes Jahr auch (.) und die denkt  
 146 sich so (.) wenn ihr wüsstet ((schüttelt den Kopf)) wenn ihr wüsstet was mit mir  
 147 gemacht wird (.) wenn ihr wüsstet dass ich nicht nur ein Jahr (.) also ein Tag oder  
 148 drei Tage so gehe sondern schon mein ganzes Leben (.) so gehe und dass das  
 149 kein Spaß ist dann (1) dann würdet ihr bestimmt sagen ich will nie so leiden wie ich  
 150 (.) und der Pinguin sagt - der sagt ja echt krass ey das Kostüm (.) und dann denkt  
 151 die sich (1) das ist ja gar kein Kostüm und vielleicht macht es ihr Angst dass die  
 152 sowas sagen oder dass die auf irgendetwas bei ihr achten (.) was sie nicht mag
- 153 I: L Mhm J
- 154 S1: auch ihr Gesicht zum Beispiel jetzt sehen und ihr Mann wütend wird und so
- 155 S6: L Also
- 156 ich finde das eine Beleidigung an die (.) weil die müssen ja eigentlich so rumlaufen  
 157 ist ja die Religion von denen (1) und (.) die verstehen es einfach falsch wei::l (1)  
 158 die sagen ja das Kostüm (.) die denken ja das ist ein Kostüm (.) obwohl das ja gar  
 159 nicht ein Kostüm ist
- 160 I: L Mhm
- 161 S5: L Also wir haben auch - also wir haben (.) mein Opa  
 162 ähm der ist im Dorf so (Vorsteher) und da wohnt jetzt auch ein Asylbewerber bei  
 163 denen bei meinem Opa und er hat jetzt so ein Foto geschickt bekommen von sei-  
 164 nem Freund (.) der ist immer noch in (Syrien) und der kann jetzt nicht mehr weg  
 165 aber der hat sich dem IS angeschlossen (hat der gesagt) und der hatte auch eine  
 166 Frau und die sah auch so aus (zweitausendzehn) und ähm (1) ich hab auch mal  
 167 mitbekommen dass die (1) Frauen in Syrien und so gar nicht viel zu sagen haben  
 168 (.) (auch nicht) und dass die irgendwie (1) ähm mit Steinen auch beworfen werden  
 169 noch ja
- 170 S1: L Und ich find auch irgendwie (.) wenn jetzt jemand im (1) Faschingszug  
 171 jetzt zum Beispiel als Soldat geht dann denken die (.) entweder der Kleine (.) wenn  
 172 es jetzt ein kleiner Junge ist Zweitklässler oder so der so geht (.) denken die  
 173 entweder wurde der schon dazu gezwungen (.) oder keine Ahnung (.) e- er macht  
 174 das extra und findet das gut weil seine Eltern so sind und die wissen ja gar nicht  
 175 dass es ein Kostüm ist (.) ich glaube auch genau deswegen sollen wir in unserer  
 176 Schule auch nicht mit Waffen und so rumlaufen (.) weil das einfach für die eine  
 177 Beleidigung ist (.) zum Beispiel für den (Ziad) der weiß ja jetzt (und Alma) und die  
 178 wissen vielleicht dass das nur ne Verkleidung ist (.) aber dann denken die an die  
 179 Zeit zurück wie es früher für die war wo es in echt so war
- 180 I: L Mhm
- 181 S4: L Was hast du  
 182 eben gesagt? Ich hab @Ich hab irgendwie ein Wort nicht verstanden@
- 183 S5: L @(3)@
- 184 S1: L Also (Alma) und (Ziad) sind ja (.) also früher
- 185 S4: L Nein also wir sollen nicht mit  
 186 (Wachen rumlaufen)
- 187 S1: L **Waffen (1) Waffen**
- 188 S5: L **Waffen (1) Waffen (1) @Waffeln@**

- 189 ((S1 und S5 lachen kurz über das Missverständnis))
- 190 S6: L Also ähm die sind ja eigentlich auch geflüchtet und die (.) und die kaufen sich ja  
191 das Essen damit sie da auch leben können (.)
- 192 I: L Und was glaubt ihr jetzt möchte  
193 der Zeichner der dieses Bild (.) gezeichnet hat (.) mit diesem Bild sagen?
- 194 S3: L Dass es  
195 den Frauen in Syrien viel schlechter geht als den Männern
- 196 I: L Mhm (1) und in Bezug  
197 auf die Verkleidung?
- 198 S1: L Dass wir uns nicht so ver- verkleiden sollen und dass ähm (.)  
199 dass man auch jetzt zum Beispiel an Fasching nicht so irgendetwas sagen soll  
200 über ne Verkleidung (.) weil vielleicht es dann in echt dann so ist
- 201 I: L Mhm
- 202 S2: L Man  
203 sollte auf jeden Fall Respekt vor denen haben (.) ähm weil (.) die haben auch  
204 Rechte (.) wir dürfen auch in ihr Land (1) aber die sind genauso willkommen wie (.)  
205 wi:r, (.) und (1) ja es sind halt auch Lebewesen
- 206 I: L Habt ihr denn Respekt vor so  
207 verschleierte Frauen beziehungsweise akzeptiert ihr diese Art der Kleidung?
- 208 S2: L Ja::  
209 ((alle anderen nicken))
- 210 S6: L Ja
- 211 S3: L Mhm
- 212 S5: L Also ich finde wenn (.) also ich finde eigentlich  
213 (wenn es ja Freunde) sind dann kann man das mal sagen (.) aber bei so Fremden  
214 würde ich das jetzt nicht sagen (.) aber ähm es gibt ja auch Leute die (Syrier) die (.)  
215 also die Flüchtlinge die (benehmen sich hier so-) als ob- die werden hier  
216 aufgenommen und die benehmen sich so als ob das ihr zu Hause wäre obwohl  
217 das ja gar nicht so stimmt (.) und das ist ja blöd aber die Frauen haben ja auch  
218 nichts zu sagen (.) egal was die sagen (.) ja und vielleicht verstehen die nicht dass  
219 hier in Deutschland (.) dass alle gleiche Rechte haben (.) (vielleicht) verstehen die  
220 das nicht (1) und ich glaube der (Maler) will ausdrücken (1) ähm dass jeder (1)  
221 gleich viele Rechte hat und dass man nicht über andere spo- (spotten soll)
- 222 I: L Mhm  
223 (1) welcher Mann?
- 224 S6: L Der gemalt hat °
- 225 I: L Ach der Maler (.) mhm
- 226 S4: L Also (.) vielleicht  
227 wollte der Maler damit ähm (.) darstellen dass viele Leute manche Leute falsch  
228 verstehen
- 229 S1: L Und ähm (.) ich hab davor Respekt wie die rumlaufen (.) erstens weil  
230 (1) weil die wissen ja noch gar nicht wie es in Deutschland ist (.) weil manche sind  
231 ja erst einen Tag oder eine Woche oder so da und dann gebe ich denen schon die  
232 Rechte dass die noch so rumlaufen können und meine (.) meine Uroma und meine  
233 Tante so (.) die Tante von meiner Mama die sind auch alle in dieser Kultur (.) und  
234 die (.) die laufen auch da so rum und ich bin zwar Christ aber ich muss die ja damit  
235 verständigen (.) ich kann ja nicht sagen ja werdet sofort wie mei=ne Kultur sonst  
236 ähm ab mit euch wieder in euer Land (.) weil das wär ja (.) die denken dann so (.)  
237 ich kapiert das nicht ich lauf doch nur so rum wie es (.) zu mir gehört

- 238 I: L Mhm (.) und  
 239 wenn sie schon länger in Deutschland sind? Wenn sie vielleicht schon drei; vier;  
 240 fünf; sechs Jahre in Deutschland leben (1) dürfen sie dann immer noch so  
 241 bekleidet sein?
- 242 S5: L Ja klar (.) ((alle anderen stimmen ihr durch Nicken zu)) es sind ja  
 243 keine (.) also es gibt ja keine oh ((merkt, dass alle anderen auch etwas dazu sagen  
 244 möchten))
- 245 S2: L Also @natürlich können die@ ähm so (.) so  
 246 angezogen bleiben (.) wie sie- (.) die sind halt von einer anderen Religion und ähm  
 247 und denen ist das halt (.) erstens sind sie jetzt daran gewöhnt (.) und zweitens  
 248 machen die das (.) vielleicht seit die jugendlich sind (.) und ähm (2) und dass das  
 249 einfach ne Pflicht ist in ihrem Land
- 250 S5: L Also es gibt ja keine Kleiderordnung (.) wir  
 251 können uns ja auch so anziehen wie wir wollen (.) @ja zu kurz sollte es jetzt halt  
 252 nicht sein@ aber wir können uns ja auch anziehen wie wir wollen und (1) da  
 253 bekommen wir ja auch nicht gesagt ok du ähm das gefällt uns nicht wie du dich  
 254 anziehst zieh dich um
- 255 I: L Mhm
- 256 S1: L Also (.) ich finde es kein Problem (.) aber wenn **ich**  
 257 jetzt ein Freund eine Freundin von der Frau wäre und die würde schon ganz lange  
 258 (.) in Deutschland leben (.) würde ich sagen hey ich respektiere deine Kultur aber  
 259 (.) es wird für dich dann nur schlechter weil (.) als Kind würden dich alle auslachen  
 260 und du bist ja auch ne Frau (.) die denken dann so guck mal wie die rumläuft (.) ist  
 261 jetzt Halloween oder was das die hier wie ein Gespenst durch die Gegend latscht  
 262 und so (.) dann würde ich das empfehlen aber wenn die es nicht wollen dann  
 263 wollen die nicht und dann muss man das ja auch respektieren aber als Freundin  
 264 würde ich ihr das trotzdem (.) sagen also ja
- 265 S6: L Jeder hat eigentlich die gleichen  
 266 Rechte weil ich kann mich ja auch so anziehen wie ich möchte (.) und das- nur weil  
 267 die von ner andern- nur weil die jetzt von ner anderen (Christen) (oder wie das  
 268 heißt) leben
- 269 S5: L Christentum heißt das
- 270 S6: L Christentum leben können die ja ähm nicht  
 271 einfach (.) müssen die ja nicht so angezogen sein (weil die sind ja jetzt) in  
 272 Deutschland deswegen können die ja noch so angezogen bleiben aber die können  
 273 sich auch umziehen
- 274 I: L Wenn ihr euch jetzt mal nur die beiden (.) also den Mann und  
 275 die Frau anschaut (.) findet ihr das in Ordnung dass er telefoniert und sie den  
 276 ganzen Einkauf tragen muss?
- 277 S3: L Nei::n also ich find das nicht in Ordnung (.) weil die  
 278 sind ja verheiratet und dann muss man ja auch einander hel=fen
- 279 S4: L Woran sieht  
 280 man dass die verheiratet sind?
- 281 S2: L Also (.) hm ich finde das nicht in Ordnung (.) aber  
 282 andererseits ist das vielleicht auch **gu:::t** weil er versucht halt (.) mit seiner (.) mit  
 283 seinen geschäftlichen Dingen da Geld zu verdienen und ähm (3) aber trotzdem  
 284 finde ich das nicht in Ordnung (.) dass sie hier beide Taschen tragen muss weil er  
 285 hat ja noch eine Hand frei und (stemmt) die einfach in die Hose (.) kann ja auch  
 286 eine Tasche tragen ich kann auch so machen ((hält sich die Hand ans Ohr)) und

- 287 ähm (2) der tut so als ob die Frau dem ganz egal wäre (.) am Anfang **o=h j=a ich**  
 288 **lie=be di=ch (.) kö=nn wir hei=raten** und so @(1)@ und jetzt hm ja (.) hat der halt  
 289 gar kein Auge mehr auf sie und ja
- 290 S1: L Also ich (1) finde es eigentlich unfair  
 291 andererseits ist es deren Kultur und dann muss man schon so denken (.) wenn ich  
 292 einfach zu der sagen würde lo=s lo=s schubs sie damit los sag mal ((haut mit der  
 293 Hand auf den Tisch)) hier jetzt musst du mal auch eine Tasche tragen ich trag  
 294 schon mein ganzes Leben hier für dich alles als wäre ich dein Diener jetzt mach  
 295 mal etwas (.) würden die Männer eben in deren Kultur dann aus=rasten und zum  
 296 Beispiel hab ich im Fernsehen gesehen dass eine Frau deswegen geflüchtet ist  
 297 weil der Mann sie geschla=gen hat und die konnte das nicht mehr verkraften und  
 298 ist nach Deutschland dann gezogen (1) und der hat auch die Kinder dann  
 299 geschlagen wenn die einmal gesungen haben oder so (.) und dann denke ich mir  
 300 schon das ist ja hart (.) wenn die irgendetwas nur sagen wird sofort geprügelt und  
 301 deswegen (1) naja ich finds unfair aber deren Kultur ist eben hart
- 302 S6: L (Wenn der) ah  
 303 ok (.) also ich finde das auch nicht in Ordnung weil (.) man darf ja (.) ich find das  
 304 nicht in Ordnung weil der hat ja eigentlich auch noch eine Hand frei wie die ( )  
 305 oder so gesagt hat schon deswegen könnte der der Frau mal helfen
- 306 S5: L Also ähm (.)  
 307 guck mal (.) man sieht wenn man genau guckt dass das zwei Taschen sind (.) in  
 308 jeder Hand zwei Taschen
- 309 I: L °Mhm, °  
 310 S5: L Und hm dann könnte der (.) der Mann könnte  
 311 ihr wenigstens mal eine Tasche abnehmen damit die nur drei hat oder zwei (.) aber  
 312 guck mal der steht da nur so (.) ((Schülerin steht auf, um die Körperhaltung des  
 313 Mannes zu imitieren, sie hält eine Hand ans Ohr und stemmt die andere Hand in  
 314 die Hüfte)) so:: (3)
- 315 S1: L Und die Frau steht da so ((Schülerin erhebt sich ebenfalls  
 316 kurz))
- 317 S5: L Hey ist ja egal (.) der steht da hier so ähm ähm und guckt so steht da und  
 318 guckt dann so zur Frau als ob der genau wiss- wissen würde (.) als ob der das  
 319 schon die ganze Zeit geplant hätte dass die Frau dann da von den Typen  
 320 angequatscht wird
- 321 S2: L Ähm (.) also ich glaub nicht dass der die Frau anguckt (.) der  
 322 guckt eher so zur Seite und hm (4) und ich glaub dass (.) dass das nicht in  
 323 Ordnung ist
- 324 S4: L Also der Mann der (.) wie schon gesagt der guckt eigentlich nicht so  
 325 zur Frau der guckt eigentlich eher so zur Seite (.) als würde ihn die Frau gar nicht  
 326 so interessieren (.) ° ich find das nicht ok °
- 327 I: L Und seine Frau wird ja gerade noch  
 328 angesprochen (1) und er guckt-
- 329 S1: L Also (.) meistens ist es ja so dass die Frauen  
 330 auch nicht aus ihrem Haus dürfen (1) oder die dürfen nicht raus gehen und so und  
 331 wenn die mal rausgehen dürfen dürfen die niemanden angucken (.) dürfen sie mit  
 332 niemandem reden wenn jemand die anspricht dürfen die auch nichts sagen, die  
 333 dürfen sich nicht- die dürfen sich ganz kurz mal hinsetzen und sofort weiterlaufen  
 334 (.) bevor jemand kommt (.) und dann denke ich mir so naja früher waren die  
 335 vielleicht neugierig und dachten boah was hat der denn für coole Sachen (.) der ist



- 336 ja ein schö- guter Mann für mich (.) ich würde sofort ihn ähm mit ihm verlobt sein  
 337 und so und vielleicht war die zu begeistert und dann ging alles schief und (.) dann  
 338 wars eben so (.) und früher hatte die es gar nicht gewusst und bereut das jetzt  
 339 noch voll
- 340 I: L Mhm und wenn ihr euch jetzt mal in die Frau versucht  
 341 hineinzusetzen (.) was könnte die denn denken (.) wenn die so angesprochen  
 342 wird? Echt krass das Kostüm (.) so gehen wir nächstes Jahr auch (.) das schreibt  
 343 ihr jetzt auf eine Denkblase
- 344 S1: L Sollen wir aufschreiben was wir denken?  
 345 I: L Was die  
 346 Frau denken könnte (.) wenn die jetzt so angesprochen wird (.) so gehen wir  
 347 nächstes Jahr auch mit diesem Kostüm ((die Schülerinnen notieren ihre  
 348 Gedanken))
- 349 S5: L Dürfen wir uns auch einen Namen für den  
 350 Mann ausdenken? (2) ((Schülerin erklärt ihre Überlegung einer Mitschülerin)) falls  
 351 wir irgendwas mit ähm (.) dem Namen vom Mann schreiben wollen (1) ((Schülerin  
 352 richtet Frage an I, sie nickt)) also kann ich mir jetzt dazu noch-
- 353 S1: L Kann man das  
 354 weg machen? Oh manno jetzt habe ichs @falsch geschrieben@  
 355 I: L Dann nimm das  
 356 andere (1) oder du drehst es um (.) nein nimm das andere  
 357 S1: L (Doch nee (.) ich hab  
 358 es richtig geschrieben)
- 359 S6: L @ich hab mir jetzt einen Namen ausgesucht@  
 360 I: L So (.)  
 361 fangen wir bei dir an
- 362 S6: L Ich muss doch so rumlaufen (.) Peter jetzt sag doch mal was  
 363 @(2)@  
 364 alle: L ((lachen))  
 365 S6: L @(3)@ (.) @Peter@  
 366 S4: L Ich tu mir selbst voll leid (.) hilf mir bitte  
 367 S3: L Ja aber das ist ja gar keins @(Uwe)@ ((verlegenes Lachen))  
 368 S2: L Das ist kein  
 369 Kostüm nur weil ich aus dem Ausland komme (1) und mein Mann lässt mich im  
 370 Stich
- 371 S1: L Beleidigen sie mich?  
 372 I: L Was hast du geschrieben? ((Frage richtet sich an  
 373 S5))
- 374 S5: L @Ich bin noch nicht  
 375 fertig@  
 376 I: L Lese es trotzdem mal vor weil wir müssen ja weiter machen  
 377 S5: L Hilfe (.) hilf  
 378 mir @Achmet@ @(3)@  
 379 alle: L ((lachen))  
 380 S1: L @Achmet@  
 381 S2: L Ja Achme=t ist der be=ste  
 382 Name (.) die kommen ja aus dem Ausland (.) Peter ist ein deutscher Name  
 383 S5: L Ja ich  
 384 (2) Achmet so heißt ein Flüchtling der ist auch be- (.) der ist auch (ein Freund von

- 385 uns) Hilfe hilf mir Achmet (.) wieso tust du das?
- 386 I: L Mhm (.) und wenn ihr jetzt dem
- 387 ganzen Bild eine Überschrift geben solltet (.) wenn ihr euch das ganze Bild noch
- 388 einmal anschaut (1) wie könnte die Überschrift zu diesem Bild lauten?
- 389 S5: L Sollen wir
- 390 das da drauf?
- 391 I: L Das könnt ihr auf den Zettel oben als Überschrift drauf schreiben
- 392 S1: L Auf den Zettel?
- 393 S5: L Aber mit welchem Stift (.) das ist doch ein Folienstift?
- 394 I: L Könnt ihr
- 395 trotzdem damit aufschreiben ((Schülerinnen schreiben ihre Ideen auf das Bild))
- 396 S5: L Wie wird Mist geschrieben?
- 397 I: L °So wie du denkst (.) schreib wie du denkst°
- 398 S1: L Was
- 399 hast du geschrieben? ((richtet Frage an S2))
- 400 S2: L °@ ( )@
- 401 S1: L Ist doch egal (4) ist doch auch gut
- 402 S2: L °(aber) ( )°
- 403 S1: L Na klar ↓
- 404 I: L Dann fängst du jetzt
- 405 gerade an und erklärst nochmal was du (.) (eigentlich schreiben wolltest)
- 406 ((Aufforderung gerichtet an S2))
- 407 S2: L Ähm (1) di::e etwas unglückliche (ähm)
- 408 ((Schülerin fuchtelt mit den Händen in der Luft)) (3) @ja (.) ähm@ (1) ähm (1) ich
- 409 hab- ich hab (.) das wollt ich @gar nicht schreiben@ ((lacht verlegen)) @ich hab
- 410 jetzt nur ( ) geschrieben@ @(2)@
- 411 I: L Okay
- 412 S2: L Also ich hab ge-
- 413 schrie=ben (.) schönes Leben (.) für die Deutschen eben (.) oder die alle die da
- 414 sind ((deutet auf das Bild)) eben noch im Hintergrund die freuen sich voll (.) und
- 415 nicht schönes Leben für die Aus- (.) die beiden Ausländer die da laufen und für die
- 416 Frau (.) am meisten
- 417 S3: L Die arme Frau wird angesprochen
- 418 I: L Mhm
- 419 S4: L Die Menschen (.)
- 420 der Glaube (.) die Religion und Kultur
- 421 I: L Mhm
- 422 S5: L Ich? (.) ähm (.) Achmet und (Rahab)
- 423 S1: L @(Rahab@ °(wie in der Geschichte)°
- 424 alle: L ((lachen))
- 425 S6: L Die Beleidigung an einer Aus-
- 426 länderinnen (.) aus einer Aus- ooh ((blickt auf ihre Notiz)) Beleidigung an einer
- 427 Ausländerinnen @(3)@ ((hält sich die Hände vor das Gesicht)) oh mein Gott (2)
- 428 Ausländerfrau
- 429 alle: L ((lachen))
- 430 I: L Und dann jetzt noch die letzte Frage, (1) das was die
- 431 Frau da trägt wie nennt man (1) das (.) wisst ihr das?
- 432 S5: L Nö
- 433 alle: L ((lachen))

- 434 S1: L Ich hab's  
 435 vergessen (.) warte (.) warte  
 436 I: L Das nennt man Burka (.) Burka heißt das  
 437 S1: L (Die  
 438 haben ja auch einen Teppich zum Beten) die haben auch so einen Teppich zum  
 439 Beten (.) die meistens (die beten)  
 440 I: L Mhm  
 441 S4: L Was ist denn ne Tunika ist das ne (  
 442 ) oder was?  
 443 S5: L Nein  
 444 I: L Eine Tunika (.) das ist auch so eine Art Umhang den man am  
 445 Stand anzieht und das heißt Burka (1) jetzt noch meine letzte Frage (1) kann denn  
 446 diese Burka mit einem Kostüm verglichen werden?  
 447  
 448 S5: L J=a kann es (1) also es sieht  
 449 so ein bisschen aus wie ein Ritter könnte das aussehen (1) das sieht so ein  
 450 bisschen aus wie ein Hel=m(.) (und das man hier so was trägt ((deutet auf ihren  
 451 Oberkörper)) (so was schwarzes halt) die hat ja kein Rock an (.) das sieht man hier  
 452 ein bisschen ((deutet auf das Bild)) sieht wie ein (.) sieht aus wie (.) kein Rock  
 453 sondern wie (ein Leinen)  
 454 I: L Mhm  
 455 S3: L Ich wollte auch sagen dass man das mit nem  
 456 Ritterkostüm vergleichen kann  
 457 S1: L Also bei mir ist es so (.) ja:: und nein (.) weil (1)  
 458 man könnte es als Ritterkostüm seh=en (.) a:ber allerdings sieht man auch dass  
 459 sie irgendwie in ihren Augen gefa=ngen ist (2) und (.) wenn man jetzt mal einen  
 460 Ritter vergleicht (.) so denkt (.) dann merkt man sie ist auch irgendwo in ner Burg  
 461 auch inge=schlossen (.) und ähm der ähm Mann von ihr ist vielleicht so ein  
 462 @Dorf@  
 463 S2: L ( )  
 464 alle: L ((lachen))  
 465 S1: L Ein Dorf@ (1) und  
 466 ja::  
 467 S6: L Also:: ich hätte gesagt das sind zwei Kostüme (.) weil einmal der Ritter und  
 468 das andere vielleicht als Prinzessin weil die haben ja auch manchmal schwarze  
 469 Sachen an und was auf dem Kopf  
 470 I: L Hmm  
 471 S1: L Ne schwarze Prinzessin, (1) ne  
 472 schwarze  
 473 S5: L Prin=zessin der Dunkel=heit  
 474 I: L Aber warum tragen die überhaupt so  
 475 schwarze Gewänder (1) wo der ganze Körper (1) verhüllt ist?  
 476 S5: L ((S5 macht durch  
 477 Hochhüpfen auf sich aufmerksam, will unbedingt die erste Antwort geben)) Also  
 478 @(4)@ ä::hm ich glaube die wollen das so (.) die Frauen wollen das eigentlich  
 479 alleine gar nicht anziehen (.) aber die Männer (.) die wollen halt nicht dass ihre (2)  
 480 **Fr=au** also ich glaub die benutzen (ihre Frauen) so eher so als Sklavinnen  
 481 S4: L @Sklavin@  
 482 S5: L Sk- Sklavin  
 483 I: L (Was) ihre Frauen?

- 484 S5: L Was? (1) ja und (.) Sklave (.) und  
 485 ich glaub die wollen sie nicht verlieren °damit° sie nicht die ganze Arbeit dann  
 486 alleine machen müssen
- 487 I: L Hmm
- 488 S1: L Also (.) ich hab von meiner Mutter gehört und ich  
 489 hab's ja auch schon selber so im Kopf gedacht (.) dass die Mä=nnern (.) frei  
 490 rumlaufen und die Frauen dürfen das ni=cht (.) weil die ihre Frauen (.) schön  
 491 finden (.) und die wollen nicht dass andere Männer oder Frauen sie sehen (.) und  
 492 deswegen machen die auch so::: ((zieht sich den Pullover über das Gesicht))  
 493 damit die Frauen auch nichts mehr sehen und die (.) Männer auch nichts (sehen)  
 494 und das ist auch der Grund warum die so rumlaufen (.) sonst würden die glaube  
 495 ich nicht so rumlaufen (.) die würden vielleicht den Einkauf und so alles schleppen  
 496 aber würden sonst frei rum=laufen (1) und ja sonst nicht (.) die wollen auch ihre  
 497 Frau dabei dann so nicht verlieren (.) weil die vielleicht jemand anderen dann sieht
- 498 I: L Mhm (1) das heißt die wollen sich durch das Kostüm verdecken?
- 499 S1: L Genau
- 500 I: L Dann  
 501 ist es bei einem Karnevalskostüm auch so dass man sich da verdecken will?
- 502 alle: L ((schütteln vorerst den Kopf)) Nein
- 503 S2: L Also bei Karneval (.) da kann man sein Ge-  
 504 sicht einfach zeigen (.) weil Fasching also Karneval ist eigentlich ein Fest (.) wo  
 505 man sich verkleidet (.) und ich möchte noch was sagen (.) ähm der (.) Mann lie=bt  
 506 die Frau (.) aber er ist halt ähm (2)
- 507 S4: L Ei=fersüchtig
- 508 S2: L Er ist (.) nein @ (2) @ der will sie  
 509 halt nicht weg haben (.) der ähm ist (1) der ist halt böse zu ihr (.) also
- 510 S1: L Deswegen macht der das ja auch ↓
- 511 S2: L fi::s (.) nur  
 512 er liebt die halt (.) und wenn sie irgendwie abhauen will dann tut er ihr irgendwas  
 513 an oder so
- 514 I: L Also kann man das Kostüm vielleicht doch mit einem  
 515 Karnevalskostüm vergleichen?
- 516 S2: L Ja
- 517 S6: L Also (.) es ist ja ähm (1) Fasching und da:: (.)  
 518 ist- kann man doch auch gar nichts erkennen weil manche verkleiden sich ja und  
 519 man erkennt die ja eigentlich gar nicht mehr (.) weil (2) als ich- letztes Jahr auf Fa-  
 520 sching war (.) hab ich die @... nicht erkannt@ weil die sich so al- bei Karneval ja  
 521 als-
- 522 S3: L (Ja ähm als) Zirkusartistin und hat (die ..., ... ihre Mama die hat mir dann das  
 523 Gesicht so geschminkt)
- 524 S6: L Ja (.) (3) und das hab- und dann habe @ich die ( ) gar  
 525 nicht mehr erkannt@ (.)
- 526 S1: L Und ich wollte sagen (.) eigentlich verdeckt man sich (1)  
 527 ein bisschen schon (.) im (.) am Fa- @am Fasching@ (.) @ich weiß nicht wie man  
 528 das sagt@
- 529 S3: L An Fasching
- 530 S1: L An Fasching wei::l (.) da wird ja viel mit Masken ge-  
 531 macht (.) jetzt zum Beispiel ((deutet auf das Bild)) der ist ein Räuber oder so (.)  
 532 dann ist es ja klar (.) aber meine Mutter (.) sagt zum Beispiel ich wi=ll mich nicht

- 533 verkleiden weil dann nehm ich einfach so ne Maske die man kaufen kann (.) und ja  
534 oder (.) ja ähm (.) und eben (.) machen wir das und ziehen uns keine Perücken an  
535 (.) weil wir andere Haare haben als ihr und die so schwer (dann schwe::r so)  
536 'zusammen gehen'  
537 S5: L Die sind so filzig oder?  
538 S1: L Ja (.) und deswegen zieht sie  
539 sich manchmal so ne Maske an damit sie sozusagen auch dazu gehört (.) das man  
540 nicht denkt (.) ach j=a die is- die verkleidet sich als gar nichts (.) voll unlustig

## TRANSKRIPT 2

Das zweite Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.1.2 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: So (1) dann würde ich euch bitten das Bild anzuschauen (1) und dann einfach  
 2 zu sagen was euch zu dem Bild einfällt
- 3 S5: L Ähm (1) vielleicht Wohnungen  
 4 I: L Mhm
- 5 S3: L Überschwemmt
- 6 S1: L Ja hier ist halt so viel Wasser (1) die Frau gießt Blumen hier
- 7 S5: L Und da putzt einer die Fenster
- 8 S4: L Ja das wollte ich auch sagen (1) und da  
 9 draußen da sind halt (1) da ist halt die Treppe da ist halt ein Kaktus und da ist  
 10 ein bisschen Wind das sieht man auch
- 11 S5: L Das ist irgendwie so wie so hier oben so  
 12 die schöne Welt und da unten ist es so verdorrt (.) so traurig
- 13 I: L Mhm
- 14 S2: L @Oben da  
 15 badet auch jemand und bei denen unten kommt das Wasser dann raus@
- 16 S3: L Die  
 17 Wolken sehen aus (als) blauer Himmel
- 18 S2: L Wie Tannen
- 19 S3: L Himmel
- 20 I: L Wie  
 21 Tannenbäume?
- 22 S4: L Ähm so ein bisschen die Zacken oben
- 23 S6: L Und oben ist es auch  
 24 schön (1) alles glatt und Fliesen und da unten eingerissen
- 25 S5: L Und dreckig (1) und  
 26 da ist auch ein bisschen Erde (.) und die haben nicht viele Kleidungsachen und  
 27 die oben sind ganz schön angezogen
- 28 S4: L Und da unten der Mann das scheint  
 29 irgendwie sowas wie eine andere Wohnung oder der Keller zu sein oder so (1)  
 30 und der Keller ist irgendwie undicht oder so
- 31 S5: L Mhm
- 32 S4: L Und der Mann sieht dann (.)  
 33 der sieht halt so aus als würde er da dieses Wasser was da (.) womit die Frau  
 34 gebadet hat (.) als würde er das trinken
- 35 I: L Mhm
- 36 S5: L Und der sieht auch irgendwie  
 37 anders aus (.) so als wenn (.) so arm irgendwie auch (.) so verlassen
- 38 S6: L Und der  
 39 hat auch eine andere Hautfarbe @(. )@
- 40 S5: L Ja ( ) @(3)@
- 41 S3: L Der sieht aus wie  
 42 so ein komischer-
- 43 S5: L Wie eben ähm wie früher halt so (.) Sklaven oder so
- 44 S4: L Wie so

- 45 ein Stall oder so (.) wo man vielleicht Kühe rein macht oder so  
 46 S2: L Mhm (1) mhm ↓  
 47 S3: L (Ob man da  
 48 schlafen kann?)  
 49 S4: L Kann ja sein dass das hier der Türeingang ist und da kommt  
 50 man hier so rein ((Schülerin deutet mit dem Finger auf die Zeichnung))  
 51 S5: L Ja und  
 52 da ist dann ein Fenster  
 53 S4: L Und da geht es hoch zur schöneren Wohnung  
 54 S5: L Ja weil  
 55 (.) das untere Haus hat halt auch Löcher und es ist nicht gepflegt als würde es  
 56 da auch rein regnen  
 57 S4: L Und hier oben ((Schülerin deutet mit dem Finger auf die  
 58 Zeichnung)) wachsen halt die Blumen ganz toll und unten sind so vertrocknete  
 59 Bäume und Kakteen  
 60 I: L Mhm  
 61 S3: L Da ist auch bei dem (.) bei dem oberen Haus da ist  
 62 die @die Gießkanne tropft@ da runter  
 63 S6: L Und bei dem oberen Bild da sind die  
 64 Vorhänge auch schöner und unten da sind die Rollläden kaputt  
 65 S4: L Und da sieht  
 66 man auch dass die andere Familie (.) also mehr gepflegt ist weil die haben da  
 67 auch mehr Möbelsachen und bisschen mehr Technik (.) die haben immer  
 68 fließendes Wasser und der hier der arme Mann oder was das darstellen soll (1)  
 69 da ist auch ein bisschen kaputtes Fenster und man sieht das halt auch an der  
 70 Hauswand und so  
 71 S6: L Ja und die Oberen sind halt auch zusammen zu Mehreren  
 72 und unten der ist nur alleine  
 73 S5: L Ja und da die waschen sich ja (.) unten sieht das  
 74 so aus als wenn er sich das Wasser da abzapfen will also versucht so- wenig (.)  
 75 also er trinkt das ja auch und will halt weil er kein Geld hat (.) muss er halt dann  
 76 das trinken (.) und muss sich darin baden und die da oben für die ist das so  
 77 selbstverständlich dass die da sowas haben können und da oben putzt die halt  
 78 Fenster (und der hat) vielleicht ein paar dreckige Lappen und die sind eigentlich  
 79 wie reich (und da) die Unterteilung  
 80 S4: L Und der Untere der hat ja auch wenig  
 81 Wasser weil der versucht das ja alles (1) der versucht das ja zu sammeln und  
 82 das sieht man auch dass der halt bisschen ärmer ist weil der hat halt auch nur  
 83 sowas was (.) früher ja die Steinzeitmenschen an hatten (.) also  
 84 S5: L (Und der hat-)  
 85 S2: L Ähm und die @Hütte sieht auch blass und morsch aus@  
 86 I: L Ok  
 87 S2: L Und der  
 88 Rollläden auch und die Tische  
 89 S1: L @Als ob das schon zerfallen würde@  
 90 S6: L Und  
 91 unten sind ja so Holztische und oben sind eigentlich neuere Sachen auch noch  
 92 Tapete die schön gestrichen ist und ne neuere Tür  
 93 S5: L Ja und das ((Schülerin

- 94 deutet auf die Zeichnung)) da ist so (.) ein ganz normales- irgendwie so nicht  
 95 angestrichen und da ist alles so sauber und glänzend (.) einen Balkon haben die  
 96 (2) und das ist (also eher so) als wenn die das (eher) verstecken würden dass  
 97 da jemand ist
- 98 S4: L Also bei dem unteren Bild da sieht man halt auch dass der  
 99 irgendwie jeden Wassertropfen braucht (.) und da bei den Gießkannen und so (.)  
 100 da verschwenden die halt auch Wasser weil das alles dann auch runter tropft  
 101 das sieht man dann halt auch (1) und man sieht (.) auch wenn das auf dem  
 102 oberen Bild nicht dargestellt ist (.) dass die (.) ähm mehr zum Essen haben und  
 103 ähm dass die alles kaufen können und nicht so wie der Untere (.) so alles selber  
 104 einpflanzen muss und bei dem nicht das richtige Wetter ist (1) und dass es dann  
 105 irgendwie verdorrt (.) die Oberen können sich halt sowas wie ein Dienstmädchen  
 106 oder ne Putzfrau leisten (.)
- 107 S5: L Ja
- 108 S4: L Und der Untere der kann das halt nicht weil-
- 109 S5: L (Der badet) und (die da) putzt (.) also da wäscht er sich gerade (.) die badet  
 110 und er hat noch nicht mal irgendwie so ein (Sessel) (1) und man sieht auch kein  
 111 Bett und kein Bad (.) keine (Blumen)
- 112 S4: L Der muss wohl auf einem Regal schlafen  
 113 oder sowas
- 114 S5: L (Oder) auf so ner Bank
- 115 S3: L Das Haus sieht so aus als (wäre es ein  
 116 oberes und unteres)
- 117 I: L Gibt es so ein Haus denn in Wirklichkeit?
- 118 S1-S5 L Nei:::n
- 119 S4: L (Ähm)
- 120 also doch vielleicht schon aber dann ist das-
- 121 S1: L @(Aber zumindest) (.) nicht- (.) wo  
 122 da jemand wohnt@
- 123 S4: L (Aber die werden) sofort abgerissen oder komplett erneuert
- 124 S3: L So wie bei unserer alten Schule die war auch instabil deswegen
- 125 S5: L Und es  
 126 würde auch kein so reicher Mann (.) der würde sich auch nicht so (.) mit so  
 127 armen (.) schmutzigen Leuten abgeben (1) so eher so (.) die leben eher in so  
 128 nem Neubaugebiet (und die wohnen in so alten Hütten)
- 129 I: L Aber ist es denn  
 130 möglich dass im oberen Stockwerk die Menschen im Überfluss leben und ganz  
 131 viel Wasser haben (1) und dann im unteren Stockwerk kein Wasser (1)  
 132 vorhanden ist?
- 133 S5: L Ähm nein weil (.) die müssten dann ja auch eigentlich was  
 134 haben aber (1) die oben haben ja ganz viel (.) eigentlich wäre es logischer wenn  
 135 die da unten was hätten und der da oben einfach nichts (weil die Leitungen da  
 136 irgendwie)
- 137 S1: L Der Mann hier unten der hat auch (1) ähm nur einen Tisch und so  
 138 ne Bank oder sogar zwei Bänke (1) oder noch ein Tisch @(3)@
- 139 S4: L Ich glaub der  
 140 (1) macht sich halt auch alles irgendwie selber aus Holz (.) deshalb ist es auch  
 141 so instabil (.) weil der das halt nicht gelernt hat wie das geht (.) und man sieht  
 142 auch auf dem oberen Bild dass die deutlich reicher sind (.) weil die (.) gleich



- 143 zwei Putzfrauen haben
- 144 S5: L Das sieht aus als wenn das ((Schülerin deutet auf die  
145 Zeichnung)) die Mutter wäre (.) der Vater die Tochter wenns ne Tochter ist
- 146 I: L Also
- 147 können wir festhalten (.) dass es im Bild hauptsächlich um das Thema Wasser  
148 geht?
- 149 S3: L Mhm
- 150 S4: L Mhm
- 151 S5: L Mhm
- 152 I: L Und dass die obere Familie ganz viel Wasser zur  
153 Verfügung hat und die untere beziehungsweise der Mann der unten wohnt kaum  
154 Wasser (.) beziehungsweise dem fehlt das Wasser?
- 155 S1: L ( ) so wie die Flüchtlinge  
156 die neu gekommen sind (und nichts haben) °
- 157 S4: L Die wohnen nur in Zelten und da  
158 haben die kein fließendes Wasser und falls der (.) Untere halt fließend Wasser  
159 hat (.) dann glaube ich ist es nicht ähm sauber (.) das Haus ist verschmutzt
- 160 S3: L (Da  
161 sieht man auch richtig dass er (.) dass das Wasser von der Decke (.) da runter  
162 tropft
- 163 S5: L Und ist so (irgendwie) (.) die kommen hier so her und haben einfach gar  
164 nichts und wir haben halt ein Haus und können uns meistens ne Putzfrau leisten  
165 (.) Mama und Papa (.) wir haben Wasser und die Flüchtlinge die müssen in  
166 dreckigen Unterkünften (1) mit ganz vielen leben und haben nicht so viel können  
167 sich nicht baden (1) (und das ist so) wie ob das (.) wie ob das jetzt einfach die  
168 Leute sind ((schaut auf den unteren Teil der Karikatur)) die denen man ein  
169 bisschen eben abgegeben hat (.) die untere Wohnung irgendwie (.) oben so wie  
170 wir halt (.) wir haben ganz viel (.) die haben einfach gar nichts weil die so viel  
171 zurücklassen mussten
- 172 S2: L @Und bei den Unteren ist das Rohr verstopft (.) und  
173 dann kann er kein Wasser bekommen und alles geht nach oben@
- 174 I: L Mhm
- 175 S4: L Oder  
176 er hat vielleicht einen Wasserhahn den man hier nicht sieht (.) nur der ist kaputt  
177 oder er kann es nicht bezahlen (2) also er kann sich die Reparatur nicht leisten
- 178 S6: L (Als wären wir) die oben sozusagen und haben alles und unten (halt der eher  
179 Arme) und die Flüchtlinge haben ja auch keine (.) also die verlieren ja auch  
180 sozusagen die Familie dadurch und ja-
- 181 S5: L Und bei ganz vielen Flüchtlingen ist es  
182 ja so dass meistens (Familienmitglieder) einfach vom Boot fallen und dann  
183 (können die nicht mehr aufs Boot kommen) und ertrinken
- 184 S4: L Oder zum Beispiel die  
185 Flüchtlinge (1) es wird ja nochmal ein kalter Winter glaube ich (.) denen wird  
186 dann bestimmt auch ziemlich kalt sein und ich glaub dass (.) dem Unteren dann  
187 halt auch etwas kalt sein wird (.) die Wand- die Hauswand die hat halt auch  
188 Löcher und ich glaub das zieht dann ganz schön
- 189 S3: L (Ja der hat ja auch nicht so  
190 viel an (.) der hat ja nur ein Tuch an oder so ein Unterrock)
- 191 S6: L Und das sieht auch

- 192 so aus als ob das Fenster da unten auch kaputt wär oder irgendwie  
 193 (durchlässig)
- 194 S4: L Und hier der Türgriff da (.) da ist so ähm (der Fenstergriff meine  
 195 ich) der sieht auch nicht mehr so ganz heil aus und ist so ein bisschen verbogen
- 196 I: L Wenn wir uns jetzt nur noch auf das Hausinnere konzentrieren (.) also was in  
 197 dem Haus passiert (.) nicht wie das Haus aussieht oder ob das Haus kaputt ist  
 198 sondern nur was die Menschen machen (.) wie verhalten sich denn die oberen  
 199 Menschen und wie verhält sich der untere Mensch?
- 200 S5: L Die oberen Menschen  
 201 verhalten sich so- wie so ähm (1) norma::! (.) wie sich so ein Mensch (.) also so  
 202 natürlich so-
- 203 I: L Aber schaut mal genau::: (1) was machen die mit dem Wasser (.)  
 204 wie verhalten die sich?
- 205 S5: L **Verschwenderisch**
- 206 S6: L **Verschwenderisch**
- 207 S2: L Die lassen  
 208 sogar die Badewanne total überlaufen @ (2) @
- 209 S4: L Ja das wollte ich auch sagen (.)  
 210 die lassen die Badewanne überlaufen und (.) da wie schon gesagt da werden  
 211 halt (.) die Gießkanne tropft die Putzfrau schüttet das Wasser ähm extra weiter  
 212 runter glaube ich (.) (und beim Anderen der sammelt halt alles Wasser) der ist  
 213 viel sparsamer
- 214 S6: L Aber die Oberen könnten vielleicht auch von dem  
 215 überlaufenden Wasser dem unten was geben (.) ihm etwas abgeben
- 216 S5: L (Oder)  
 217 wenigstens Wasser geben oder Essen oder so
- 218 S6: L Weil die haben ja sehr viel und  
 219 auch Wasser (.) die lassen das sogar überlaufen und machen damit (alles und  
 220 so) und dann könnten die dem Unteren auch mal was abgeben davon
- 221 S5: L (Ich  
 222 glaub denen ist das auch relativ egal) °
- 223 S4: L Wenn das Wasser vielleicht überläuft  
 224 dann ist das vielleicht dieses Wasser was der Mann da gerade auffängt
- 225 S3: L (Das  
 226 hab ich auch beim ersten Anblick bei diesem Bild gedacht)
- 227 S5: L (Die tun das halt  
 228 einfach verschwenden) und der Untere ist- der hat halt nicht so viel (.) der muss  
 229 aufpassen dass er nicht so viel nimmt und nicht so viel trinkt sonst hat er nichts  
 230 mehr
- 231 S6: L Und dass er regelmäßig auch immer gleich viel trinkt damit er auch noch  
 232 was hat dann
- 233 I: L Das heißt was wollte der Zeichner der dieses Bild gemalt hat mit  
 234 diesem Bild sagen?
- 235 S5: L Die armen Leute und die reichen Leute (.) dass die reichen  
 236 Leute die armen Leute verachten und einfach die Reichen halt (1) so schlecht  
 237 halt mit Sachen umgehen die für manche Leute unerreichbar sind (.) zum  
 238 Beispiel in Afrika gibt es ja auch nicht so viele Wasserstellen und wir können  
 239 einfach graben mit Werkzeug und dann sind wir an einer Wasserstelle oder wir  
 240 können warmes Wasser sogar nehmen (2) oder wir können baden und Blumen

- 241 gießen und viele Sachen (können die nicht)
- 242 S4: L Wir können uns halt auch die  
 243 Hände waschen (.) wir können uns mit Wasser gesund ernähren (1) ähm zum  
 244 Beispiel irgendwas kochen (ähm) da brauchen wir ja auch Wasser das können  
 245 halt arme Menschen nicht machen
- 246 I: L Und warum können die das nicht in Afrika?
- 247 S5: L Weil die zum Beispiel keinen Strom haben und kein Herd oder weil sie das  
 248 Geld einfach nicht haben und da die halt- (.) oder wenn halt so Flüchtlinge  
 249 kommen (und die müssen sich dann in so Wohnungen-) die sind meistens ganz  
 250 viele und dann müssen die- dann gibt's halt anderes Essen als bei uns (.) bei  
 251 uns gibt's mal Pfannkuchen (.) mal Schnitzel und alles sowas
- 252 S3: L @Und Steak@ J
- 253 S6: L Und manche  
 254 sind ja auch so undankbar (.) wenns denen irgendwie nicht schmeckt den  
 255 reichen Leuten !::::: ich möchte das nicht essen das ist eklig und die würden das  
 256 sofort nehmen (.) weil die (dann was hätten)
- 257 S5: L Zum Beispiel wenn wir jetzt (1)  
 258 irgendwie was nicht mögen (.) wir sagen dann !::::: das möchte ich nicht und die  
 259 würden dann sagen (.) dann ess ichs trotzdem
- 260 S4: L Es gibt ja auch manche  
 261 Religionen die dürfen zum Beispiel kein Schweinefleisch essen (.) und wenn die  
 262 dann auf der Flucht sind (.) dann würden die- und wenn die irgendwie was von  
 263 dem Schweinefleisch essen dürften (.) dann glaube ich würden sie das auch  
 264 machen wenn die schon fast total abgemagert sind (.) dass sie jede Sekunde  
 265 irgendwie sterben könnten (.)
- 266 S5: L (Ja weil wenn man jetzt so) irgendwie guckt (.) so  
 267 beim Krieg jetzt und (wenn man da im Fernsehen sieht wie die Kinder da) total  
 268 abmagern (.) man denkt manchmal die wären magersüchtig dabei haben die  
 269 einfach nichts zu essen (.) da tun die einem manchmal schon Leid (.) sie haben  
 270 ja nichts oder manche kriegen ja nichts weil sich die Eltern das halt nicht leisten  
 271 können (.) weil manche müssen sich mit zehn Personen ein Zimmer teilen und  
 272 das ist dann ihr Wohnzimmer ihr Schlafzimmer und ihr Essenzimmer
- 273 S4: L Mhm und  
 274 manche da (.) da dürfen manche Kinder auch nicht zur Schule gehen sondern  
 275 müssen arbeiten auf dem Feld so wie die Erwachsenen (2) und manche Kinder  
 276 verdienen dann damit nur fünfzig Cent die Woche und das ist ziemlich wenig
- 277 S5: L (Aber in Afrika ist es ziemlich viel (.) fünfzig Cent) °
- 278 I: L Und wenn wir jetzt beim  
 279 Thema Wasser bleiben (.) was müsste sich denn ändern dass vielleicht alle  
 280 Menschen auf der Erde genügend Wasser haben?
- 281 S3: L Die könnten oben entweder  
 282 denen etwas abgeben oder denen ein bisschen Geld geben und (dass die sich  
 283 dann was kaufen könnten)
- 284 I: L Mhm
- 285 S2: L Die müssten einfach nur so viel nehmen wie  
 286 sie brauchen
- 287 S5: L Oder (man müsste) so teilen (.) hm (.) jeder nimmt das was einem  
 288 zusteht (.) zum Beispiel die verschwenden nicht mehr (.) also man kann ja auch  
 289 duschen oder der da unten könnte sich dafür Essen machen oder selber

- 290 waschen (.)
- 291 S4: L Und es gibt ja auch etwas reichere Leute die sich dann halt ein  
292 bisschen mehr Wasser leisten können (.) wenn die das einfach den Armen  
293 geben würden (wenn man dann halt zum Beispiel) einen Armen draußen auf der  
294 Straße trifft so im Winter wenn es dann kalt ist (.) dann würde ich (.) dann würde  
295 man dem vielleicht ein Kaffee oder Tee schnell in der Bäckerei mit einem  
296 Brötchen kaufen
- 297 I: L Mhm (1) jetzt nochmal kurz eine andere Aufgabe (.) und zwar  
298 habt ihr jetzt hier Sprechblasen beziehungsweise Denkblasen vor euch liegen (.)  
299 und jeder kann sich da einen Stift wegnehmen (2) was könnte denn der untere  
300 Mann (.) in der unteren Haushälfte denken? (1) das schreibt ihr jetzt einfach mal  
301 auf (.) in die Denkblase rein (.) mal kurz überlegen (.) was könnte der untere  
302 Mann denken?
- 303 S3: L In eine soll alles?
- 304 I: L In eine Sprechblase ((Die Schülerinnen und  
305 Schüler schreiben ihre Gedanken auf)) (39) so dann kann jeder mal ganz kurz  
306 vorlesen was er geschrieben hat (.) vielleicht fangen wir gerade bei dir an (.) ah  
307 du bist noch nicht fertig (.) dann fangen wir gerade bei dir an
- 308 S6: L Also ich hab  
309 geschrieben könnten sie mir nicht ein bisschen Wasser abgeben?
- 310 I: L Mhm
- 311 S5: L Ich  
312 brauche Trinken und zu Essen
- 313 I: L Mhm
- 314 S4: L Ich brauche Wasser ich muss was  
315 trinken
- 316 S3: L Wieso geben die oben mir nichts ab?
- 317 S2: L Ich habe Durst und Hunger
- 318 S1: L Ich  
319 brauche Wasser
- 320 I: L Mhm (1) jetzt nehmt ihr euch die nächste Denkblase (.) was  
321 könnte denn die Frau beim Blumengießen denken ((Die Schülerinnen und  
322 Schüler verschriftlichen ihre Gedanken)) (64) mhm (.) fangen wir bei dir an
- 323 S1: L Oh  
324 wie schön (.) toll was wir haben
- 325 I: L Mhm
- 326 S2: L Wir haben so viel Wasser dann kann ich  
327 die Wiese mit gießen
- 328 I: L Mhm
- 329 S3: L Ach das Wasser ist egal wir haben ja genug
- 330 S4: L Wir  
331 haben so viel Wasser das ist toll ich kann ein bisschen verschwenden macht  
332 doch nichts
- 333 S5: L ( )° ((Schülerin überarbeitet ihre Notiz))
- 334 I: L Dann du ((S6 liest  
335 zunächst ihre Notiz vor))
- 336 S6: L Ich brauche noch mehr Wasser für die Blumen sonst  
337 verwelken sie
- 338 S5: L ((S5 liest ihre überarbeitete Notiz vor)) Ich brauche noch mehr

- 339 I: L Mhm (1) und als Letztes noch (.) was könnte denn das Mädchen in der  
 340 Badewanne denken? (59) fängst du an?
- 341 S6: L Ups die Badewanne läuft über (.) nicht  
 342 so schlimm wir haben ja genug Wasser
- 343 I: L Mhm
- 344 S5: L Schön warm das macht Spaß (.)  
 345 der da unten hat nie so Spaß
- 346 I: L Mhm
- 347 S4: L Ich kann baden (.) und es überlaufen  
 348 lassen das ist toll ich hab so viel Wasser
- 349 S3: L Wasser kann man ja verschwenden  
 350 wenn wir so viel haben
- 351 S2: L Wir haben so viel Wasser (.) da kann ich die  
 352 Badewanne ruhig überlaufen lassen
- 353 S1: L So viel aber das macht ja nichts
- 354 I: L Mhm (.)  
 355 wenn ihr euch jetzt in die Personen reinversetzt habt (.) die Leute im oberen  
 356 Stockwerk (.) die die Leute darstellen (.) die in den reicheren Teilen auf der Erde  
 357 wohnen (1) die also genug Wasser zum Leben haben? (.) glaubt ihr denn die  
 358 denken jeden Tag darüber nach dass es auch (1) viele andere Menschen gibt  
 359 die wenig Wasser haben beziehungsweise an den Mann der im unteren  
 360 Stockwerk abgebildet ist?
- 361 S2: L Nei::n
- 362 S4: L Also ich glaub nicht dass sie jeden Tag  
 363 nachdenken (.) aber vielleicht denken sie manchmal drüber nach °aber auch  
 364 nicht so oft°
- 365 I: L Mhm und ihr selber?
- 366 S4: L Also wir haben eigentlich genug Wasser nur  
 367 verschwenden dürfen wir es halt auch nicht
- 368 S5: L (Wir kochen halt) zum Beispiel ähm  
 369 (1) wenn wir kochen oder so (dann macht die Mama schon so- sagt die halt  
 370 dann so (.) ja (.) nehmt euch nicht so viel (.) oder der Papa vor allen Dingen
- 371 I: L Mhm
- 372 S3: L Oder die Mama und der Papa mögen ja auch nicht wenn wir einfach zu  
 373 Hause die Badewanne überlaufen lassen (.) das kostet ja auch Geld und ähm (.)  
 374 und das Bad wird halt ganz nass
- 375 S4: L Vielleicht wenn man badet (.) dann sollte man  
 376 wenn- wenn das Wasser dann halt nicht zu dreckig ist °könnte (könnte dann)  
 377 halt noch jemand anderes aus der Familie auch noch rein° das sollte man dann  
 378 auch halt machen
- 379 S6: L Also ich denk schon darüber nach und also wir spenden auch für  
 380 arme Kinder oder so spenden wir auch ähm Spielzeug und Geld damit die sich  
 381 was kaufen können damit
- 382 S5: L In unserer Gemeinde haben wir halt den  
 383 Kindergottesdienst und jedes Mal wenn man hinkommt bringt man einen Euro  
 384 oder zwei Euro oder mehr mit und dann haben wir ein Patenkind das ist die  
 385 (Princess) die lebt auf den Malediven
- 386 I: L Hmm,
- 387 S5: L Und die kriegt dann das Geld

- 388 zugeschickt und wenn wir das Krippenspiel haben wird halt auch ganz viel  
 389 gespendet (.) und dann kriegen wir manchmal über hundert Euro zusammen  
 390 und das wird dann auch dahin geschickt (.) (und da hat die sich dafür jetzt  
 391 schon) die Schule geleistet und das Essen für ihre Familie
- 392 I: L Mhm
- 393 S4: L Wir haben (.)  
 394 also in unserer Gemeinde gibt es auch ein Kindergottesdienst (1) und da  
 395 machen wir an Weihnachten ein Krippenspiel da sammeln wir auch Geld (.) (und  
 396 da) haben wir auch so ein persönliches Patenkind ähm (1) in Bangladesch (1)
- 397 I: L Mhm
- 398 S4: L Und bei den Heiligen drei Königen da sammeln wir auch immer ganz  
 399 viel Geld und da kommt an Weihnachten (1) und bei den Heiligen drei Königen  
 400 immer so um die dreitausend Euro zusammen und das ist richtig (schön für  
 401 mich)
- 402 S5: L Und bei uns in der Kirche da gibt es auch ein Flüchtlingsta:::g (.) am  
 403 Donnerstag ist das glaube ich meistens (.) da werden viele Flüchtlinge  
 404 hingefahren (.) und dann gibt es da Kuchen (.) Anziehsachen (und so)
- 405 I: L Mhm (.)  
 406 jetzt müssen wir nochmal ganz kurz zu dem Thema Wasser zurückkommen (2)  
 407 was habt ihr denn jetzt wenn ihr das Bild betrachtet habt (.) Neues erfahren (.)  
 408 oder denkt ihr jetzt vielleicht anders über etwas (.) wie ihr vorher nicht darüber  
 409 gedacht habt bevor wir das Bild betrachtet haben
- 410 S5: L Das man vielleicht nicht mehr  
 411 so verschwenderisch umgehen sollte (.) sondern (auch nicht so viel nehmen)  
 412 dann können andere auch eher was abhaben (.) oder dass man mehr drauf  
 413 achten sollte was man verschwendet (.) also dass man nicht so viel  
 414 verschwendet sondern (1) eher versucht wenig zu verschwenden (.) eher  
 415 versuchen (.) das irgendwie anders hinzubekommen
- 416 S6: L Auch wenn man zum  
 147 Beispiel Wasser hat oder so das man auch (.) wens nicht mehr (.) also wens  
 418 alt ist (.) also wenn man es nicht mehr haben will nicht weg schmeißt sondern  
 419 abgeben auch anderen Leuten (1) weil wegschmeißen (.) das hilft ja auch nicht  
 420 und dann lieber abgeben
- 421 I: L (Also dass man sieht) das Wasser auch etwas  
 422 Besonderes ist?
- 423 S6: L Mhm
- 424 S4: L Wasser ist auch was Besonderes weil nicht jeder hat  
 425 fließend Wasser das sieht man ja hier auf dem Bild auch (.) und dann sollte man  
 426 halt auch aufpassen wenn man jetzt zum Beispiel Wasser hat was man halt  
 427 nicht mehr trinken will (.) wie Sprudelwasser (.) Sprudelwasser ist ja nochmal  
 428 extra teuer (.) (wenn da) wenn man das halt wirklich nicht mehr trinken will weil  
 429 es nicht mehr gut schmeckt oder so dann würde ich halt lieber (damit) Blumen  
 430 gießen oder sowas (.) also dass man das dann halt immer noch sinnvoll  
 431 benutzen kann
- 432 I: L Mhm
- 433 S3: L (Also wenn ich) zu Hause irgendwas esse und es nicht  
 434 schmeckt und dann würde ich es halt nicht wegschmeißen (und nicht so  
 435 verschwenderisch mit Essen umgehen)
- 436 I: L Mhm (2) noch was?

- 437 S2: L Nein
- 438 S1: L @(Nö)@
- 439 I: L Ok dann noch eine Sache (.) und zwar möchte ich dass ihr dem Bild noch eine  
 440 Überschrift gebt (.) dass ihr jetzt nochmal genau überlegt was auf dem Bild zu  
 441 sehen ist (.) vielleicht auch was der Zeichner sich dabei gedacht hat (.) und das  
 442 ihr dem Bild eine Überschrift gebt (3) ihr könnt auch kurz darüber nachdenken (.)  
 443 wir haben noch ein bisschen Zeit ((Die Schülerinnen und Schüler beginnen ihre  
 444 Ideen aufzuschreiben)) (68) fängst du an? ((I deutet auf S1))
- 446 S1: L Verschwenden  
 447 und sparen
- 448 S2: L Verschwenderisch und arm
- 449 S3: L Verschwenderisch und Wasser
- 450 S4: L Das  
 451 Wasser geht (verschwunden)
- 452 S5: L Verschwendung (1) ähm Bindestrich mit Essen  
 453 und Wasser
- 454 S6: L Verschwenderisch mit Wasser

## TRANSKRIPT 3

Das dritte Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.1.3 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: Dann würde ich euch bitten das Bild umzudrehen, (2) und (.) ja euch bitten dass  
2 einer mal den Text in der Sprechblase vorliest
- 3 S3: L Damit es auch absolut gerecht  
4 zugeht bekommt jeder von euch die gleiche Aufgabe (1) klettert auf den Baum
- 5 I: L Ja:  
6 jetzt schaut ihr euch das Bild mal dazu an, (.) ((S2,S3,S5 und S6 beginnen zu  
7 lachen)) und dann würde mich interessieren wie ihr darüber denkt
- 8 S2: L Also das ist  
9 irgendwie (.) ich find das Bild irgendwie unfair weil die Aufgabe ist ja klettert auf  
10 den Baum und da ist halt ein Fisch in nem Gl=as, (2) und ne Robbe (.) und ein  
11 Elefant und das ist eigentlich halt nur für den Affen gerecht weil der (halt gut  
12 klettern kann)°
- 13 S4: L Ja also ähm das ist echt ungerecht (.) weil ähm die ganzen Tiere  
14 könnten da eigentlich gar nicht hoch also (.) der Hu:nd de::r ähm Fisch die Robbe  
15 der Elefant der Pinguin, (.) und der Vogel aber der Affe könnte (da) (.) hoch klettern  
16 (.) und ähm der Mann sagt ja das (wäre gerecht aber das ist es nicht) (2) (nicht  
17 gerecht)
- 18 S6: L Das Bild ist (1) bisschen komisch (erstens es ist in der Wüste) (.) oder?  
19 (2) (keine Ahnung)° (2) **Savanne** (und was macht da denn ein Büro?) und (beim)
- 20 S1: L Das ist in der Savanne J
- 21 S6: @Pinguin@ (2) oder Fisch naja (.) hm (1) (na gut)
- 22 S1: L Also (.) es wäre absolut  
23 gerecht gewesen wenn (.) ähm der Mann sage ich jetzt
- 24 S6: L° Der Mensch°
- 25 S1: L Ähm (.)  
26 der Mensch quasi **Affen** (.) ähm nur Affen das gewesen wären (.) dann wäre es  
27 absolut gerecht aber zum Beispiel (.) wie soll ein Elefant jetzt auf den Baum  
28 klettern der kann den vielleicht sogar umstoßen oder so und (.) und ein Fisch im  
29 Glas (.) das Glas bewegt sich ja nicht einfach so:: (.) und deswegen ist es  
30 überhaupt nicht absolut gerecht nur für den **Affen**
- 31 S3: L Es ist auch ein relativ sehr sehr  
32 (.) unlogisches Bild außer dem Affen kommt auf den Baum keiner hoch (1) und das  
33 ist ja auch eigentlich unfair das macht ja (das ist ja auch für keinen richtig gerecht)  
34 (.) der Elefant kann den Baum ja einfach (voller Aktion) nehmen und weg machen  
35 (.) und es ist einfach (ein bissi unlogisch) das wär eher so ein Witz sozusagen
- 36 S1: L Und ähm wenn man jetzt (.) das in echt so sehen würde wenn die Tiere da in  
37 echt so wären dann würde normalerweise der Pinguin (1) die Robbe und der Fisch  
38 denen würde es auch dann noch dazu schlecht gehen (.) und dann würden die  
39 garantiert auch nicht auf den Baum können und so können die ja auch nicht auf  
40 den Baum
- 41 I: L Gibt's denn so ein Bild in echt?
- 42 S1: L Nein (1) wenn schon dann es das  
43 geben aber die würden (es) die Robbe der Fisch (.) der Pinguin vielleicht auch der  
44 Hund die würden da nicht überleben



- 45 S6: L° Doch der Hund°  
 46 S1: L° Der Hund vielleicht aber°  
 47 S3: L Es geht ja gar nicht der Fisch könnte ja gar nicht (dahin kommen) und die  
 48 Robben wohnen ja wo ganz anders und der Pinguin (.) und da wärs auch zum Teil  
 49 viel zu kalt (1) ähm @zu warm@ (1) u:nd dann zum Beispiel der Fisch das Wasser  
 50 würde einfach im Glas verdunsten (2) oder der Hund hat ja dann (2) (halt) der kann  
 51 ja nicht so richtig überleben wenn er (die Hitze) hat und (.) es geht einfach nicht  
 52 weil manche gierig sind und manche sind klein manche sind so:: (.) wehrlo::s (1)  
 53 (und manch-) und dann ist halt der Affe der kanns weil er auch normal auf dem  
 54 Baum wohnt  
 55 I: L Mhm  
 56 S6: L (Es ist noch unlogisch) der Pinguin der Fisch und die Robbe  
 57 °sind Feinde° (1) (die würden sich auffressen)  
 58 I: L Sind Feinde?  
 59 S3: L Ja stimmt  
 60 S6: L ((Nickt mit dem Kopf)) also Pingu- (.) Pinguin und Robbe auf jeden Fall (1) Fisch  
 61 (.) mit Pinguin  
 62 S1: L Ähm und es (.) und der Affe sage ich jetzt mal ist es auch so  
 63 gewohnt auf den Baum zu klettern u:nd der ist auch so gebaut dass er dass er das  
 64 irgendwie kann und zum Beispiel der Elefant der kann das aushalten in der Hitze  
 65 (.) in der Savanne aber (.) der kann eben nicht auf den Baum klettern der hat (.) ist  
 66 eben zu groß dafür (1) u:nd zu kräftig dafür (.) der würde den einfach umstoßen  
 67 I: L Mhm (.) und wenn ihr euch mal die Gesichtsausdrücke, (1) von den Tieren  
 68 anschaut?  
 69 S2: L Also der Affe freut sich (.) die (.) der Hund vielleicht auch, der Pinguin  
 70 auch glaube ich (.) u:nd der Elefant der sieht° (der freut sich glaube ich auch)° ich  
 71 glaub die Tiere freuen sich alle?  
 72 S5: L Also ich finde der Affe freut sich und die anderen  
 73 (.) machen halt den Mund so auf weil sie sich denken oh mein Gott wie sollen wir  
 74 das denn schaffen  
 75 S2: L Ja das kann auch sein  
 76 S3: L Und der Hund guckt so hä:: ((imitiert  
 77 und interpretiert die Gesichtsausdrücke der abgebildeten Tiere)) wie sollen wir das  
 78 schaffen (.) die Robbe guckt so (ne) (.) der Fisch guckt so richtig @verzweifelt@ (.)  
 79 der Elefant steht einfach nur so da (3) ((streckt den Kopf nach vorne, öffnet den  
 80 Mund und verharrt kurzzeitig in dieser Position))  
 81 alle: L ((Lachen))  
 82 S3: L Und der Pinguin  
 83 denkt sich (hm was hat der Mann denn von Gerechtigkeit gesagt) (.) und der Affe  
 84 freut sich so richtig @hi hi hi@ ((imitiert Freude) (.) und der Vogel guckt auch so  
 85 (1) nee (2) und der Mann sitzt da einfach nur so (.) hm ja  
 86 S1: L Der (4) also der Vogel  
 87 würde sich viell=eicht freuen (.) wenn da (.) wenn der gesagt hätte (.) ähm fliegt auf  
 88 den Baum (.) dann wärs für den Vogel gerecht (1) und ähm der Affe der ist einfach  
 89 der einzige der sich darüber freuen kann (.) und vielleicht auch sagt hi hi hi ich bin  
 90 der ein=zige der das ka=nn (.) ich bin der einzige (.) ähm (.) der sich darauf freuen  
 91 kann und ihr anderen ihr könnt das doch alle nicht (.) aber wenn (.) jetzt noch  
 92 jemand sagen würde ähm überlebt einen Tag in einem Glas Wasser dann würde  
 93 nur der Fisch das sagen

- 94 I: L Mhm (1) und was denkt ihr jetzt was möchte das Bild uns  
 95 sa:gen?
- 96 S3: L Mit der Ungerechtigkeit (.) dass es eigentlich nicht gerecht ist (1) auch  
 97 manchmal nicht von Leuten (gerecht ist) dass man halt ne Aufgabe stellt die  
 98 **manche gar nicht** lösen können (1) weil sie haben keine Bei:ne oder (.) halt die  
 99 Robbe (.) die hat **keine Beine** der Pinguin hat keine richtigen Knie also (keine wie  
 100 Menschen) und der Hund hat ja (vier Pfoten) wie soll der denn da hoch kommen (.)  
 101 der Vogel kann ja nicht einfach so den Baum hoch laufen (1) ((begleitet ihre  
 102 Aussage mit den Händen))° (und der Elefant ist viel zu groß)°
- 103 S6: L Ähm (1) der Mann  
 104 spricht mit den Tieren (.) wie verstehen die Tiere das? @ (2) @ ((Gelächter))
- 105 S2: L Das  
 106 ist genauso unlogisch
- 107 I: L Mhm
- 108 S1: L Also ähm (1) in echt sag- (könnte man auch) sagen  
 109 (.) es ist einfach manchmal (.) ungerecht auf der ganzen Welt (1) oder was man  
 110 eben nicht manchmal ändern kann was niemand aufgestellt hat (.) zum Beispiel ist  
 111 es in Afrika so dass es nicht viel Wasser gibt, und in Deutschland gibt es viel  
 112 Wasser, aber dafür ha- das haben wir ja nicht aufgestellt so (.) wir können ja auch  
 113 nicht so ein **Graben bauen** der bis nach Afrika (1) ähm @dann dahin fließt@ oder  
 114 (1) ja und ich glaub dass das Bild (.) also (.) (das es) (.) dass es das bedeutet °  
 115 (dieses Bild)°
- 116 I: L Mhm (.) und wenn wir uns jetzt nochmal den Text in der  
 117 Sprechblase anschauen, dann sagt der Lehrer ja (.) dass es gerecht für alle zugeht  
 118 (.) empfindet ihr denn auch manchmal Aufgaben in der Schule als ungerecht?
- 119 S3: L (Also ich finde es ungerecht so) (.) wenn jetzt halt jemand dabei ist (.) de:r nicht  
 120 so gut lesen kann und dann (.) stellt zum Beispiel der Lehrer so (.) ja les das **mal**  
 121 **vor** oder halt auch Aufgaben da muss man was vorlesen (.) was man nicht kann  
 122 oder (.) wenn man krank war halt so Arbeiten nachschreiben (und wenn man) die  
 123 ganze Zeit nicht da war und es dann irgendwie doof ist und der Lehrer sich dann  
 124 nicht dahin setzt und sagt (.) ja das ging so und so
- 125 I: L Mhm
- 126 S2: L Also (.) es ist ja auch  
 127 zum Beispiel (.) die mei- meisten Kinder haben ja voll die Angst vor Mathe und  
 128 sowas (.) und dann wenn die halt an die Ta- (2) @an die Tafel gerufen werden@  
 129 (.) dann (.) (kriegten manche Kinder wie Ohnmacht) weil die so Angst vor Mathe  
 130 und so haben
- 131 S6: L (Oder sie können dann nicht sprechen)°
- 132 S1: L Und es ist auch so dass  
 133 ähm (1) manchmal sich auch Kinder zusammentun und einem Kind wo die wissen  
 134 dass das jetzt sagen wir mal nicht gut lesen kann sagen die **hey lies mal das vor**  
 135 und das ist für das Kind **voll schwer** (.) das sind voll schwere Wör- Wörter für das  
 136 Kind (.) und manchmal ist das auch in anderen Sachen so (.) in der Schule kann  
 137 das so sein (.) oder es kann sein dass man es ungerecht, findet dass (1) dass  
 138 vielleicht die (älteren Schwestern das größere) **Zimmer haben** oder so etwas (.)  
 139 und ja
- 140 S5: L Oder zum Beispiel im Sportunterricht wenn man Heulerweitwurf hat und  
 141 manche dann nicht
- 142 I: L Wenn man was?

- 143 S5: L Wenn man Heulerweitwurf hat
- 144 I: L Heulerweitwurf
- 145 S5: L Und man dann (.) manche nicht so gut werf- (.) mit Heulern  
146 werfen können
- 147 I: L Mhm (1) da bekommt auch jeder die gleiche Aufgabe, den Heuler  
148 weit zu werfen, (1) aber es ist im Endeffekt dann auch nicht gerecht,
- 149 S5: L °(Genau)°
- 150 I: L Weil die Jungs zum Beispiel (.) teilweise weiter werfen können dann  
151 wahrscheinlich als (.) die Mädchen ne?
- 152 S4: L ((nickt zustimmend mit dem Kopf))
- 153 S3: L °(Aber nicht alle Jungs)° @(. )@ (3) und es ist (ja dann noch so wenn jetzt halt  
154 zusammen) wenn halt jetzt zwei Kinder ein Kind (.) das andere Kind so **richtig**  
155 **runter macht**, (1) und dann immer in den Pausen sagt (hier) (.) du bist (so faul) du  
156 kleiner Looser und so (.) aber dann vor der Lehrerin so richtig **arm** tut (.) und dann  
157 kriegt das andere Kind was von dem anderen eigentlich geärgert wird (.) merkt das  
158 die Lehrerin nicht und dann kriegt das eine Kind trotzdem Ärger obwohl das  
159 Garnichts getan (.) hat
- 160 I: L Mhm
- 161 S4: L Oder manchmal zum Beispiel (.) jetzt auch in  
162 Leichtathletik (wenn man so sagt) wenn mehrere gegeneinander laufen oder auch  
163 im Sportunterricht, (.) und ähm manche sind halt in Leichtathletik oder **einer** und  
164 die anderen sind halt nicht und machen das eigentlich auch nicht und laufen dann  
165 (.) ((zuckt mit den Schultern)) und der Leichtathlet gewinnt dann vielleicht weil er  
166 das immer macht
- 167 S6: L Wenn man zum Beispiel irgendwelche Sachen wählen muss (.)  
168 und (.) ich nehm jetzt mal Fußball oder so: (.) und dann immer einer (1) **bestimmt**  
169 (.) oder immer nur **wählen darf** (1) und das ist halt auch manchmal ungerecht für  
170 andere
- 171 I: L Mhm
- 172 S1: L Und ähm (1) wie die ( ) ((nennt Namen von S4)) jetzt schon  
173 gesagt hat (.) wenn man Leichtathletik jetzt mal so (1) sagen würde (.) ähm zum  
174 Beispiel einer hat Knieprobleme, oder so etwas und dann sagen die ja jetzt lauf  
175 mal (1) ähm so und so weit (.) und die anderen denken sich so **ja to=ll**, (1) und  
176 derjenige oder diejenige denkt sich so (.) ja wie soll ich denn laufen (.) das tut mir  
177 (.) also das Rennen das tut mir weh:: (.) und ja
- 178 I: L Mhm (1) und was denkt ihr jetzt (.)  
179 was möchte der Zeichner von diesem Bild genau sagen (1) indem er da ganz viele  
180 unterschiedliche (1) Tiere hingestellt hat? Warum hat der Zeichner (1) nicht eins  
181 zwei drei vier fünf sechs sieben gleiche Tiere da (.) hin gemalt sondern sieben  
182 unterschiedliche Tiere?
- 183 S3: L Ahh (2) a::ch so:: ((meldet sich)) weils auch manchmal  
184 (gibts) ähm (wenn man sich mal die Probleme oft anguckt) ähm dass manche: (.)  
185 halt fliehen müssen (also von den Flüchtlingen auch ja) dass die fliehen müssen  
186 aber trotzdem dann noch abgeschoben werden (.) obwohl sie die (.) obwohl sie viel  
187 gelernt haben oder (.) jetzt so von Menschen ungere- ungerecht behandelt werden
- 188 S1: L Also ich (.) glaub der Zeichner der hat das **extra** gemacht (.) damit man auch  
189 sieht wie es ungerecht auf der Welt sein kann (1) und dass (.) dass es immer  
190 **verschiedene** (.) (sage ich jetzt mal) Sachen gibt die einer gut **kann**, zum Beispiel  
191 der Pinguin kann gut schwimmen und der (.) der ähm Affe kann gut klettern der

- 192 Vogel kann gut fliegen und (.) jeder kann eben eine Sache (.) besonders gut aber  
 193 (2) ja wenn man jetzt sagt alle klettern auf den Baum dann (1) ist es eben nur für  
 194 den Affen (.) gut
- 195 S4: L Mhm ja wie die ( ) ((nennt Namen von S1)) schon gesagt  
 196 hat also ähm jedes Tier kann (1) was anderes gut, (2)° ja °
- 197 I: L Und wenn wir das jetzt  
 198 mal versuchen auf die Me:nschen zu übertragen, von den Tieren?
- 199 S3: L Manche (2)  
 200 Leute können den Beruf gut (.) dafür können auch andere einen anderen (.) aber  
 201 wenn sie den Beruf ausprobieren müssten könnten sie den gar nicht machen weil  
 202 sie ihn (nicht gelernt) haben (1) (trotzdem würden die Schwierigkeiten dabei  
 203 haben)
- 204 S2: L Das ist irgendwie genau dasselbe wie:: (1) beim Sport zum Beispiel (1)  
 205 ähm einer kann (.) gut Fußball einer kann gut Leichtathletik einer kann gut  
 206 schwimmen einer kann gut reiten (.) und wenn zum Beispiel die beiden die  
 207 Leichtathletik machen halt (.) oder einer der Leichtathletik macht mal Fußball  
 208 **ausprobieren will** (.) dann ist das ja halt auch nicht so leicht oft beim ersten Mal
- 209 S3: L Oder wenn halt jetzt (.) ganz viele Leute (.) die **richtig richtig gut** kletter- äh  
 210 @reiten@ können (.) und halt schon richtige viele Turniere gewonnen haben und  
 211 dann jetzt einfach mal zu ner hingehen und sagen (.) **ja::** ähm reit mal gegen mich  
 212 (.) das ist ja dann auch unfair weil (die das) schon immer gelernt haben (weil die  
 213 dann) gut ist
- 214 S5: L Oder es ist halt auch so (wie ein) großer Wettkampf dass sie alle ein  
 215 Team sind und jeder ist in ner anderen Sache gut
- 216 I: L Mhm
- 217 S4: L Ja das ist wenn man es  
 218 mit den Menschen vergleicht (.) jeder Mensch kann (.) auf seine Art (.) das ähm (.)  
 219 etwas gut, (.) zum Beispiel malen oder Sport oder so oder Fußball oder solche  
 220 Sachen
- 221 I: L Mhm
- 222 S1: L Und ähm (1) wenn man jetzt zum Beispiel sagen würde (.) ähm  
 223 Leichtathletiker oder (.) ja: die würden sagen so (.) okay ähm probieren wir mal  
 224 Volleyball aus und die die Volleyball spielen probieren mal Leichtathletik aus (.)  
 225 dann würde es erstmal so (2) komisch @also für die Person@ am Anfang sein (.)  
 226 dann würde sie von Volleyball sagen hä:: wie machst du das und die von  
 227 Leichtathletik hä wie machst du denn **das** (.) das geht ganz anders (.) und ähm (.)  
 228 aber wenn man das dann ausprobiert dann könnte mans auch irgendwann (2) ähm  
 229 (.) hinbekommen ° und dann könnte man beides gut °
- 230 I: L Mhm (1) dann nehmen wir  
 231 jetzt nochmal ne Sprechblase, (2) und schreiben noch mal auf (.) was denn der  
 232 Affe denken könnte nachdem er diese Aufgabe gehört hat (60) mhm (.) fängst du  
 233 an vorzulesen
- 234 S1: L Mhm ja (2) ich hab aufgeschrieben bei dem Affen (.) in dieser  
 235 Sache bin ich gut (.) dafür muss ich nicht mal üben (.) weil ich es gewohnt bin
- 236 I: L Mhm
- 237 S2: L Cool (.) endlich etwas wo ich den andern beweisen kann dass ich auch  
 238 etwas sehr gut kann zum Beispiel klettern
- 239 I: L Mhm
- 240 S3: L Hey die anderen können nicht

- 241 so gut klettern wie ich (.) das kann ich jetzt gut ausnutzen
- 242 S4: L Hey hey (.) juhu ich
- 243 kann klettern die anderen nicht es steht schon fest wer gewinnt nämlich ich
- 244 S5: L O:h
- 245 ja: (.) das wird einfach
- 246 S6: L Cool ich kann gut klettern (.) bestimmt bin ich erster
- 247 I: L Mhm
- 248 (1) jetzt nehmen wir nochmal ne andere Sprechblase und schreiben nochmal auf
- 249 was denn der Fisch denken könnte nachdem er diese Aufgabe gehört hat (70)
- 250 fängst du wieder an ((deutet auf S1))
- 251 S1: L Ja (1) wie soll ich das denn **schaffen** (.) ich
- 252 schwimme doch in einem **Glas** (.) und schließlich können Gläser (.) Gläser sich
- 253 nicht von selbst bewegen
- 254 S2: L **Was** (blub blub) @wie soll ich denn das schaffen@ ich
- 255 bin doch nur (1) im Schwimmen gut (.) ich habe keine Chance gegen die Anderen
- 256 S3: L Das ist so unfair (.) ich kann noch nicht mal über Wasser überleben
- 257 S4: L O:h das ist
- 258 ja unfair (.) ich kann doch gar nicht klettern und wie soll ich das denn nur mit dem
- 259 Glas schaffen (.) ich kann mich doch so gar nicht fortbewegen
- 260 S5: L @(blub du willst
- 261 mich doch veräppeln)@
- 262 S6: L Wa=s wie soll ich das denn schaffen (.) ich bin in nem
- 263 **Glas**
- 264 I: L Mhm (2) u:nd da:nn würde ich euch jetzt noch bitten (.) euch eine
- 265 Überschrift für dieses Bild zu überlegen
- 266 S2: L Sollen wir die in die Sprechblase
- 267 schreiben?
- 268 I: L Nee die könnt ihr auf das Blatt schreiben (78) okay
- 269 S1: L Manchmal ist das
- 270 Leben (.) nicht fair
- 271 I: L Mhm
- 272 S2: L Die ungerechte (.) ähm Bindestrich (und) gerechte
- 273 Aufgabe
- 274 S3: L Einfach unfair (.) und ungerecht
- 275 S4: L Gar nicht gerecht
- 276 S5: L Die
- 277 Ungerechtigkeit
- 278 S6: L Was man gut kann kann ein anderer schlecht
- 279 I: L Mhm (2) okay (3)
- 280 da:nn möchte ich euch gerne noch fragen (.) ist denn immer alles echt was auf
- 281 Bildern abgebildet ist?
- 282 alle: L ((melden sich umgehend))
- 283 S3: L @(1)@
- 284 S4: L Nein ((alle Hände
- 285 gehen runter))
- 286 alle: L ((Lachen))
- 287 S1: L Also es ist nicht immer alles echt (.) was auf Bildern
- 288 (aufgemalt ist) sag ich jetzt mal (.) aber es soll etwas zeigen dafür also kein
- 289 Pinguin ist jetzt in der Savanne und überlebt da aber das soll einfach ein Bild sein

- 290 damit wir auch verstehen wie ungerecht es ist (.) weil wenn das jetzt ein Affe wär  
 291 statt ein Pinguin dann denkt man (.) ach die zwei können ja klettern
- 292 I: L Mhm
- 293 S3: L Äh::m (es ist ja natürlich auch so)
- 294 I: L Lauter (1) lauter
- 295 S3: L Also es ist einfach unfair  
 296 weil (1) die meisten Bilder die können halt auch eigentlich gar nicht wahr sein und  
 297 dann auf den Bildern ist was unfaires abgebildet oder (.) die meisten Bilder die  
 298 man jetzt so (.) sie::ht (.) sind auch nicht (.) eigentlich so real (.) eigentlich wie es  
 299 sie (in echt) gibt
- 300 I: L Mhm (2) mhm
- 301 S2: L Also es stimmt schon die Bilder (.) die meisten  
 302 Bilder sind echt nicht echt (.) wei:l (.) ähm zum Beispiel wir hatten ja schon mal so  
 303 ein Bil::d (1) da: war so ne Familie wo alles mit Wasser überschwemmt war (.) das  
 304 passiert ja eigentlich (.) okay das passiert schon manchmal aber (.) da war das halt  
 305 noch mehr übertrieben irgendwie
- 306 I: L Oder wenn ihr an dieses Bild denkt wo aus dem  
 307 Springbrunnen (.) die Geld::scheine (.) statt die Wasser::tropfen-
- 308 S2: L Ja das war auch  
 309 nicht echt
- 310 S1: L Ja oder wo die Familie in New York war @ (2) @
- 311 I: L Genau (.) oder wo die  
 312 Familie in New York war
- 313 S4: L Ja also nicht alle Bilder sind echt (.) und ähm (1) die  
 314 Bilder zeigen halt (.) also manche Bilder zeigen dann auch was (1)
- 315 I: L Mhm (.) oder  
 316 wenn ihr jetzt zum Beispiel an Bilder in der Werbung denkt, (.) ist denn da immer  
 317 alles (.) so wie es da auch abgebildet wird? ((S1,S2,S3,S4 und S6 melden sich  
 318 direkt))
- 319 S3: L Nei:n das ist (.) manchmal sind da auch ganz unlogische Sachen (.) halt  
 320 (1) (ähm was so) richtig unlogisch ist (Sachen halt die werden dann mit dem  
 321 Computer so bearbeitet) dass es so aussieht
- 322 I: L Mhm
- 323 S1: L Ja: also ähm wie die ( )  
 324 ((nennt Namen von S3)) schon gesagt hat (.) es ist nicht alles echt in der Werbung  
 325 (.) es sind (2) echte Menschen (wenns) wenn (.) man erkennt ja auch obs ein  
 326 echter Mensch ist oder nicht (.) a:ber ähm (.) manche Sachen sind ja einfach  
 327 anders (.) und gezeichnet und gemalt (1) und ähm (.) ja
- 328 S4: L Genau also (.) zum  
 329 Beispiel bei Werbung für Müsli da ist (.) ähm Milch (.) ne Schale Milch drauf mit  
 330 dem (Müslikorn) @ (und ner Milchtüte) @ oder so und ähm (1) die haben dann  
 331 immer alles ganz ordentlich aussehend und schön aussehend (.) damit die Leute  
 332 das halt auch kaufen
- 333 I: L Mhm
- 334 S6: L Filmwerbungen wie zum Beispiel Spiderman oder the  
 335 guardians of the galaxy oder Zeichentrickfilme oder Zeichentrickserien (.) sind (.)  
 336 auch nicht echt
- 337 S1: L Also Zeichentrick sagt ja eigentlich schon der Name dass es nicht  
 338 echt ist (.) es ist ein Trick eben (1) ähm es (.) manchmal sieht es ein bisschen echt

339 aus (.) ein bisschen (.) aber man erkennt tro- (.) man weiß trotzdem das sind keine  
340 echten Menschen k- (1) kein echter (Baum) oder so etwas (.) und manchmal sind  
341 auch (.) ist auch etwas rein geschnitten was echt ist, (.) und was nicht echt ist

## TRANSKRIPT 4

Das vierte Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.2.1 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: So (.) dann würde ich euch erstmal bitten das Bild was ihr vor euch liegen habt zu  
2 beschreiben
- 3 S1: L Also da (seh ich) eine Familie, (.) die ähm ähm die- der eine kleine  
4 Junge reitet auf einem @Esel@ und ähm (.) ich glaube die sind nicht jetzt so reich  
5 weil der hat ein Schuh an und nicht zwei und ähm die haben Tüten (.) also Tüten  
6 wo Wasser drinne ist (.) und schleppen das nach Hause (.) mit dem Esel
- 7 S2: L Also (.)  
8 ich finde die sehen (1) unglücklich aus (2) und die sehen (.) eigentlich überhaupt  
9 nicht reich aus (2) und ähm (3) d- das Kind was auf dem Esel reitet das ist halt  
10 ähm (.) ja das kann vielleicht nicht mehr oder so (.) aber im Hintergrund sieht man  
11 vielleicht (.) sieht man ja so (.) so (.) Esel (.) wahrscheinlich kann man die da  
12 ausleihen oder so (2) oder (sowas)
- 13 S3: L Hm (das ist bei denen so) die fast reichsten  
14 Familien (leisten sich) immer Esel und die verkaufen die dann auch und kaufen  
15 sich welche (.) weil das ist eigentlich wie bei uns das Auto (.) weil die müssen dann  
16 (.) mit den Kanistern weil die können ja nicht zwei Tüten einfach über den Rücken  
17 klemmen und das locker mal tragen und der Esel (.) der ist ja dafür da die ganzen  
18 Lasten für die Menschen zu vereinfachen (weil ich hab mal was darüber gehört)°
- 19 I: L Mhm
- 20 S4: L Als ich find auch die sehen nicht so glücklich aus (.) also ähm der Esel  
21 (da hat da halt) das Wasser das schwer ist (.) die Lasten halt mitgenommen (.)  
22 damit die das nicht ähm (irgendwie) auf dem Rücken tragen müssen (.) weil  
23 nachher verletzen die sich dann aber die haben also Kleider (.) (und ich find auch  
24 der Junge der Kleine der sieht auch nicht so richtig glücklich aus)°
- 25 S5: L Also  
26 ((räuspern)) ich finde (.) äh::m die Kinder sehen irgendwie nicht so glücklich aus  
27 aber (irgendwie) da sieht man auch dass die Mutter ein bisschen lächelt (.) und  
28 ähm (1) (das ja) vielleicht (.) also der eine Junge hat vielleicht seinen Schuh  
29 verloren (.) und verbrennt sich vielleicht (dann) die Füße und deshalb reitet er auf  
30 dem Esel (1) und das sieht so ein bisschen aus als ob ähm der keine eigenen  
31 Sachen an hätte sondern das sind die alten Klamotten von der großen Schwester
- 32 S3: L (Das wollte ich auch sagen)
- 33 S5: L Und weil sie sich nichts leisten können (und das  
34 ist) (1) ich weiß nicht genau ob das auch ((zeigt auf das Bild)) Wasser (also  
35 Getränke sind weil das sieht so anders aus)
- 36 S3: L Das sind so (1) also so
- 37 S2: L Kanister
- 38 S3: L Kanister mit Wasser drin (.) das ist ja auch da hinten so ein Pumpteil  
39 ((unterstützt ihre Aussage mit Handbewegungen))
- 40 S5: L In Afrika gibt es halt nicht so  
41 viel Wasser
- 42 I: L Mhm
- 43 S6: L Also ich find auch ((räuspern)) die sehen da (nicht so  
44 unbedingt) glücklich aus ich mein die Mutter lächelt halt vielleicht ein bisschen (.)



- 45 aber (.) die haben- man merkt auch halt dass die halt nur zwei Kanister haben hier  
 46 in Deutschland könnten die ja (2) fünf auf einmal kaufen (.) und (.) hätten (.) uns  
 47 immer noch mehr leisten können (.) und das ähm (1) ähm finde ich (.) ist (.)  
 48 @nicht so schön@ irgendwie
- 49 S1: L Also (1) wie alle gesagt haben (.) die sehen nicht  
 50 glücklich aus (.) irgendwie denke ich auch dass die Kinder das auch gar nicht  
 51 verstehen was gerade passiert oder so und dass die nicht wissen was ist und weil  
 52 ihre Mutter eben alles gibt was (sie wollen) damit ihre Kinder wenigstens zufrieden  
 53 sind glaube ich dass die Mutter auch so lächelt weil sie an ihre Kinder einfach so  
 54 denkt (.) ach (.) wenn ich euch nicht hätte dann wär ich viel trauriger (.) auch wenn  
 55 ich euch alles gebe (.) und noch weniger dann habe und ich glaube der Esel (.) der  
 56 sieht jetzt auch nicht so aus (.) als wär der jetzt so froh dass der alles tragen muss
- 57 S3: L Ich find das ((deutet auf das Bild)) ist wahrscheinlich der Sohn von ihr da weiter  
 58 hinten oder? (2) weil (der scheint denen hinterher zu laufen) und das Mädchen hat  
 59 ja auch relativ dreckige Kleider an weil (die) viel arbeiten muss (1) der Junge (.)  
 60 trägt halt auch die alten Klamotten von der Mutter und die Mutter hat halt auch nur  
 61 so ein Tuch (1) und hat nicht ein T-Shirt und (1) der Junge (der sieht halt) (.) der  
 62 sieht halt (.) sehr traurig aus (so der Blick halt so und) (.) wie als ob er so nach  
 63 Hilfe (sucht)
- 64 I: L Mhm
- 65 S2: L Also erstens ist wahrscheinlich der (1) also der Mann irgendwo  
 66 (.) entweder ist de::r (.) schon gestorben im Krieg oder so oder de::r ähm (2) ja (1)  
 67 hat sich halt ne andere Frau oder sowas gesucht (1)
- 68 S5: L °Oder er ist arbeiten?°
- 69 S2: L Nein
- 70 glaube ich nicht (2) und ähm (2) die Kinder denken auch bestimmt ja wo ist denn  
 71 jetzt mein Papa, (.) und ähm (.) wieso geht jetzt nur die Mama mit uns, und wo  
 72 gehen wir überhaupt hin? (.) und was passiert hier gerade und °wo sind wir?°
- 73 S4: L Ja
- 74 wie ( ) eben schon auch gesagt hat also ich glaub auch dass die Mutter  
 75 halt auch (für die Kleinen) was besorgen möchte und dass die auch will dass es  
 76 denen gut geht
- 77 I: L Mhm
- 78 S5: L Also ich finde (.) dass (.) ((räuspern)) ähm ich glaube der  
 79 Vater ist nicht tot oder hat sich eine andere Frau gesucht (.) ich glaube der arbeitet  
 80 für die Familie dass die Geld haben und (1) (ja:::) also ich weiß nicht genau aber ist  
 81 da (.) das sieht so aus als ob das Wasser da ähm umsonst ist? oder so (.) °(das  
 82 kostet nichts also das sieht mir nicht so aus)°
- 83 L Also ähm (.) vielleicht denken ja
- 84 S1: manche bei der Frau an der Hand hier ((zeigt auf das Bild)) rechts ähm unten da  
 85 wär Dreck oder sowas (.) aber ähm meine Oma hat das auch und das ist kein  
 86 Dreck (.) das ist Farbe was die sich auf die Hände machen (.) ich weiß jetzt nicht  
 87 warum aber ich (.) glaub das hat irgende @Bedeutung@ oder so (1) aber genau
- 88 I: L Mhm ↓
- 89 S1: weiß ich das auch nicht
- 90 I: L Wo holt die Familie denn das Wasser her?
- 91 S3: L Das sieht so
- 92 aus als ob da so ne unterirdische Quelle (.) ist (.) (oder) das Wasser immer nach  
 93 läuft das ist (ganz oft so) da muss man immer so zwei Stunden laufen (dann ist da

- 94 nur so ne) kleine Pfütze (oder wo halt mal ein bisschen mehr aus dem Berg  
 95 rauskommt dann müssen die das erstmal mühsam reinschütten)
- 96 I: L Mhm
- 97 S6: L Ähm es
- 98 gibt halt (.) ich hab mal im Fernsehen so ein Film gesehen (.) über so nen kleinen  
 99 Jungen (.) aus Afrika und der musste halt immer seine Schuluniform waschen (.)  
 100 und dann hat er (.) ist er halt an so nen Sandstrand gegangen (.) und hat dann halt  
 101 (gebuddelt) und dann kam irgendwann Wasser aus dem Boden raus damit hat er  
 102 auch den Kanister gefüllt
- 103 S1: L Ähm ja ich glaub die sind (.) da wo die ganzen Esel  
 104 hinten sind (.) ist glaube ich so ein Brunnen und da her haben die auch den Esel  
 105 geholt und das Wasser auch noch mit sich und (.) ich denk mir irgendwie (.) dass  
 106 die Kinder das alles noch nicht realisieren (.) dass die gar nicht wissen um was es  
 107 gerade geht (.) oder (wer) jetzt das Foto auch geschossen hat (.) dass die denken  
 108 was wollen die von uns,? und so (1) und ähm (1) dass (.) dass die ähm einfach  
 109 auch vielleicht traurig sind (.) und eigentlich ganz nette Kinder auch sein können  
 110 und vielleicht auch einfach böse sind weil ihnen etwas passiert ist mit dem Vater  
 111 °oder so°
- 112 I: L Und wenn ihr jetzt die Lebensweise von dieser afrikanischen  
 113 Familie mit eurem Leben vergleicht (.) was fallen euch denn dann für Unterschiede  
 114 auf?
- 115 S5: L Wir brauchen keinen Esel wir haben Autos (.) also die Meisten (.) nicht alle  
 116 S1: L Aber Busse (.) gibt's ja
- 117 S5: L Ja Busse gibt's (.) Busse (.) und hier in Deutschland  
 118 gibt's fließend Wasser, da kann man halt (.) da gibt's Häuser und in Afrika gibt's  
 119 nicht so Häuser (.) da gibt's nur so kleine Hüttchen (.) hier gibt's (.) angemessene  
 120 Schulen und in Afrika gibt's (das) wahrscheinlich nicht so, (.) und hier gibt's auch  
 121 richtig Essen und (die) kriegen da halt nicht so viel
- 122 I: L Mhm
- 123 S6: L Also im Gegensatz zu  
 124 uns haben die eigentlich (1) so gut wie fast gar nichts (.) die haben nur paar alte  
 125 Klamotten und zwei Wasserkanister (.) ein Esel den die sich vielleicht ausleihen  
 126 können (.) und bei uns da haben wir fließend Wasser (.) wir können mal schnell in  
 127 den Supermarkt gehen (.) um uns irgendwas zum Essen zu kaufen ( ) diese Leute  
 128 in Afrika die müssen sich mühsam zu essen und zu trinken suchen damit sie  
 129 überleben können (.) und Häuser haben wir (.) die haben Lehmhütten oder  
 130 irgendwie sowas (.) ich glaub da ist das Leben für die viel schwerer als hier bei uns
- 131 S4: L Also ja also das ist ein bisschen auch fast das Gegenteil von uns weil (.) wir  
 132 haben fließend Wasser und die brauchen dann mit dem Esel auch so ähm (.) also  
 133 wir haben auch sowas und ähm (brauchen) auch (1) die können sich nicht einfach  
 134 mal so Wasser kaufen in einem Laden oder hinfahren oder so (.) die müssen dann  
 135 laufen oder (.) ähm (.) ja
- 136 S3: L Wir haben halt (.) viel bessere Sachen (.) wir haben  
 137 Autos (1) bei uns ist (sowas auch nicht) so entfernt (.) nicht so weit und das geht  
 138 dann auch viel schneller (2) und (.) wir müssen auch nicht mit so ganz viel (.) mit  
 139 so ganz wenig Geld auskommen und wir müssen auch nicht so viel schuftan (.)  
 140 zum Beispiel wir müssen ja abwaschen oder so (.) das ist halt bei denen muss  
 141 man alles machen (.) die Eltern müssen versuchen die in die Schule zu schicken  
 142 dass sie dann arbeiten können und Geld verdienen können in Afrika

- 143 S5: L Aber bei uns  
 144 ja auch
- 145 S2: L Also wenn ich jetzt in meinen Kleiderschrank gucke sind da (1)  
 146 **@tausend Shirts@** (unterstützt ihre Aussage mit Handbewegungen) also (.) das  
 147 ähm (.) ja und (2) die dürften (.) also wahrscheinlich sind die (1) vielleicht von  
 148 irgendwo geflohen (.) weil da grade ihr Haus zerbombt wurde oder so
- 149 S1: L Also (.) und  
 150 wenn mans jetzt (.) die sind ja auch arm (.) und wenn mans mit unseren armen  
 151 Leuten (.) in Deutschland mal vergleicht sind sogar die nicht mal so richtig arm weil  
 152 ich kenne auch (1) Leute (.) arme Leute in Gießen habe ich auf der Straße  
 153 gesehen (.) die hatten hier Handys, in der Hand und so und äh:: das heißt (.) dabei  
 154 eigentlich für die (.) wenn die in der ganzen Familie (.) oder für zwei- für ein Dorf  
 155 ein ganzes Handy hätten dann würden die (.) würden die so darauf aufpassen und  
 156 bei uns wenn das Handy mal kaputt geht, oder so (.) sagen wir mal ach dann  
 157 kaufen wir ein neues einfach so (.) und für die ist das ja auch etwas sehr  
 158 besonderes und wenn mans mit unseren Familien vergleicht (.) ist es voll das  
 159 Gegenteil von uns (.) auf jeden Fall
- 160 I: L Okay dann würde ich euch erstmal bitten eine  
 161 Sprechblase zu nehmen oder eine Denkblase (.) und mal aufzuschreiben (.) was  
 162 die Frau denken könnte ((SuS machen Notizen)) (97) so du bist schon fertig (.)  
 163 vielleicht kannst du schon
- 164 S5: L Ich bin noch nicht fertig
- 165 I: L Dann schreib noch fertig
- 166 S6: L Soll  
 167 ich?
- 168 I: L Mhm
- 169 S6: L Hilfe mein Mann ist tot (1) aber wenigstens sind meine Kinder  
 170 glücklich
- 171 I: L Mhm
- 172 S4: L Wir brauchen Essen und Trinken (wir haben aber zum Glück  
 173 Kleidung)
- 174 I: L Mhm
- 175 S3: L (Nur noch ein kleines Stück) wenn der Esel nicht wäre (1) würde  
 176 es noch länger dauern
- 177 S2: L Ich bin arm (.) kann mir irgendjemand helfen? (.) zum  
 178 Glück habe ich noch meine Kinder
- 179 I: L Mhm
- 180 S1: L Also (.) wenn ihr nur wüsstet meine  
 181 Kinder wie es uns eigentlich geht
- 182 S5: L Ich bin noch nicht fertig
- 183 I: L Dann sag einfach was  
 184 du schreiben wolltest
- 185 S1: L Sag einfach
- 186 S5: L Ok (1) ich hab meine Kinder (.) mehr brauche  
 187 ich nicht (.) Trinken und Essen ist nicht so wichtig
- 188 I: L So (.) jetzt würde ich euch  
 189 bitten mal das zweite Bild umzudrehen ((alle drehen das Bild um)) und zu schauen  
 190 (.) was ihr auf diesem Bild seht
- 191 alle: L ((alle sind kurzzeitig irritiert und beginnen zu

- 192 lachen))
- 193 S6: L Cool
- 194 S1: L Die laufen durch-
- 195 S3: L Man sieht aber richtig dass das da
- 196 reingeschnitten wurde weil die laufen auf der Straße rum
- 197 S1: L @ (4) @ also (.)
- 198 irgendwie sieht das aus wie als würden die von da ((zeigt auf das erste Bild)) nach
- 199 hier gereist (.) ähm also dahin gereist sein nach New York oder so (2)
- 200 I: L Mhm
- 201 S1: L In
- 202 New York (.) und dann würden die da so ankommen mit dem Esel und so und
- 203 dann denken (.) denken die so (1) ähm was ist denn hier (.) also das Mädchen
- 204 guckt ja schon hier so ((deutet auf das Bild)) und bestimmt guckt die auch (.) also
- 205 das ist gut so dass die hier so guckt (weil dann sieht das so aus) was ist denn das
- 206 hier gibt's nicht sowas und da ((deutet auf das Bild)) was ist das hier so für ein
- 207 Licht und so (1) und wenn man das jetzt mit diesem Bild vergleicht (1) ist das ein
- 208 richtiges Gegenteil und eben unsere Welt (.) und für uns ist das halt (.) diese Welt
- 209 (.) was ist denn das?
- 210 S6: L Selbstverständlich
- 211 S3: L Ja (.) für uns ist das so (2) das wär so
- 212 ((deutet auf das Bild)) das wär so unnormal (also) was ist das? (da will ich) sofort
- 213 wieder weg (.) will wieder nach Hause nichts machen (.) den ganzen Tag zu Hause
- 214 (.) chillen @ (2) @ die müssen halt den ganzen Tag arbeiten die sind (da dran
- 215 gewöhnt) und wenn die dann (.) (so nach hier kommen würden) dann würden die
- 216 erstmal denken (1) was haben die denn für (ein Leben hier) oder (1) boah ist das
- 217 hier cool (.) hier würde ich gerne für immer bleiben (.) das ist so ein Traum (als
- 218 wenn) das so ein Traum wäre (.) die Mutter träumt und sieht da so ne ganz schöne
- 219 Welt verträumt
- 220 I: L Mhm
- 221 S4: L Ähm ja also da sind auch ganz viele Läden und so dass da
- 222 alle (.) so rein können und einfach auch immer Wasser Essen und Trinken kaufen
- 223 können (.) ähm und ich glaub die denken was sind das denn für Leute (1) die
- 224 sehen ja komisch aus
- 225 S2: L Also wenn ich jetzt irgendwo:: (1) ja da ((deutet auf das
- 226 erste Bild)) wäre und mein Papa gesagt hätte (.) so wir schlafen jetzt heute hier (.)
- 227 wir haben keine andere Unterkunft oder so (.) das könnte ich mir gar nicht
- 228 vorstellen (2) u::nd (1) ja da (1) äh::m (2) da sind halt auch richtig viele Leute
- 229 unterwegs (.) u::nd ähm (1) da würde ich schon eher schlafen als @da@
- 230 S6: L Also ich
- 231 finde (1) das passt irgendwie nicht alles so ganz zusammen weil da sind die noch
- 232 irgendwie (.) arm (.) und hier (.) also fahren alle mit Autos rum und die sind mit
- 233 dem Esel auf der Straße (1) und (.) die finden das auch (1) das ist für die (.) wenn
- 234 die da jetzt so leben würden (.) ist das für die bestimmt auch nicht leicht (.) halt
- 235 sich in sowas einzugewöhnen (.) und die finden das halt vielleicht auch gut (.) dass
- 236 die ähm jetzt (.) das (1) Essen einfach im Supermarkt um die Ecke kaufen können
- 237 (1) oder (1) vielleicht müssen die sich halt auch da dran gewöhnen dass sie nicht
- 238 (.) wenn sie arbeiten nicht Essen verdienen sondern Geld und mit dem Geld
- 239 kaufen sie dann halt Essen
- 240 I: L Mhm

- 241 S5: L Also (.) ähm (2) die Kinder (.) die denken (.)  
 242 die haben bestimmt Angst weil die ganze Welt neu ist (1) es ist alles neu (.) ähm  
 243 die kennen nichts (.) ähm dann denken die (sich) bestimmt (.) die andere Welt war  
 244 besser weil hier kenn die- die haben überhaupt nichts (.) da haben die ihre Heimat  
 245 (.) und hier in New York- ja und ich wollte noch sagen (2) ähm die anderen Leute  
 246 (.) die denken bestimmt ((zeigt einen Vogel)) wie sehen die denn da aus (.) was  
 247 machen die denn da (.) und die fühlen sich dann bestimmt nicht wohl aber die  
 248 müssen sich auch daran gewöhnen (1) dass die Kinder nicht arbeiten (.) und  
 249 vielleicht wissen die das nicht und schicken dann die Kinder zur Arbeit und dann (.)  
 250 (und dann gehen die halt) dann müssen die halt ins Gefängnis° (oder so)°
- 251 S1: L Also  
 252 ich denk mir so (.) dass die vielleicht (.) denken (.) die Autos wären (.) @komische  
 253 Esel, (1) oder so etwas@ und denken sich (.) was sind das denn für Esel (.) die  
 254 bewegen sich nicht mal (.) und so und wenn (1) also wenn ich mich jetzt mal in die  
 255 Lage von (1) einem von den ((deutet auf das zweite Bild)) dreien versetzen würde  
 256 (.) und ich wär (1) in New York und ich wär eigentlich immer da ((deutet auf das  
 257 erste Bild)) gewesen (1) dann würde ich mich schon sehr wundern weil (1) alles ist  
 258 bunt (.) überall sind (.) Hunde oder so etwas die haben Trinken (.) es gibt ja auch  
 259 Hunde die hier laufen (.) und da ist Trinken (.) die haben manchmal in der Hand  
 260 einfach so ein Trinken ((hebt den Arm über den Kopf und imitiert das Trinken))  
 261 (lalalala) @(2)@ und für die ist das (1) und für die ist das einfach nicht  
 262 selbstverständlich vielleicht denken die auch schämen die sich nicht (.) dass die  
 263 einfach das so ausgeben, (.) und so (.) die müssen sich ja auch noch an das Glas  
 264 und so gewöhnen
- 265 S4: L Da (kommt) (.) also für uns ist es eigentlich (.) normal  
 266 sozusagen (.) und ähm (1) wir könnten da einfach alles kaufen (.) und (.) die  
 267 müssten eigentlich auch gucken (.) also genau was die dann kaufen eben
- 268 S6: L Also (.)  
 269 ähm (.) manche Leute laufen ja auch einfach mit ner Limo in der Hand rum (.)  
 270 verschütten die halt ein bisschen (.) und die Menschen (.) und di::e Leute halt aus
- 271 S1: L @(2)@ J
- 272 S6: Afrika oder so denken sich dann halt vielleicht (.) wie kann man nur so::  
 273 verschwenderisch mit Lebensmitteln umgehen , (.) was ja im Grunde auch  
 274 manchmal zutrifft (1) und das ist bestimmt für die (1) ähm auch nicht leicht (.) das  
 275 einfach so (.) auf sich zu nehmen
- 276 I: L Mhm
- 277 S5: L Das ist vielleicht auch für die schlimm (.)  
 278 dass die wissen (1) ähm in Afrika (.) äh::m (.) prügeln sich die Leute um Wasser  
 279 und so (.) und hier in New York (.) ähm kann man einfach in Laden gehen und  
 280 kann sich jeder was kaufen (.) und da kann man (halt) so den halben Limo-Rest so  
 281 einfach auf die Straße werfen das würde man sich in Afrika nicht leisten können (.)  
 282 (weil) (.) das ist halt für die bestimmt schlimm
- 283 S3: L (Für die) (.) man denkt ja so (.) (die  
 284 laufen ja hier) alle mit Essen rum (und so in Hektik und die lassen einfach alles so  
 285 fallen und) für die ist das so (.) ich muss den ganzen Tag arbeiten (.) kann mir nicht  
 286 so viel (leisten) kann mir nicht so viel Geld- (.) ich hab nicht so viel (.) ich kann halt  
 287 einfach nicht so viel (verdienen) (.) (dann müssen die halt) sich das Bisschen  
 288 nehmen was sie haben (.) °(haben meistens dann noch Ziegen wo die davon leben  
 289 die Milch)° (2) und da machen die halt auch (.) ähm zum Beispiel die schmeißen

- 290 einfach Essen auf die Straße (.) (und das essen dann die Tauben) (.) für die ist das  
 291 so (.) die füttern ja (jetzt) einfach nicht das gute Brot an die Ziegen oder Esel (1)  
 292 und (1) für die ist das so (1) wo bin ich denn hier gelandet das ist ja so (1) schlimm  
 293 I: L Mhm  
 294 S2: L Ähm (1) also (2) die Mutter denkt jetzt vielleicht oa:::h ((schaut in die Luft))  
 295 das wär doch ne gute Heimat für uns oder so (.) und (.) und  
 296 S5: L Und meine Kinder  
 297 S2: L Und meine Kinder (.) und ähm (3) die Kinder-  
 298 I: L Wie würde sich denn das Leben  
 299 für die Kinder ändern?  
 300 S2: L Die Kinder ähm (.) (6) die könnten dann zur Schule gehen  
 301 (.) in eine normale (1) und die (.) dann und (.) und die Frau könnte sich ein Job  
 302 suchen (.) dann könnte die Geld verdienen dann könnten die noch dazu die  
 303 **Sprache lernen** (.) und auf einmal (2) vielleicht können die sich dann auch mal ein  
 304 billiges Auto kaufen (.) und dann (.) ja  
 305 S1: L Und irgendwie denke ich mir so (1) wenn  
 306 die jetzt wüssten warum, die überhaupt so verschwenderisch sind (.) damit will ich  
 307 jetzt nicht sagen ach die Deutschen die (.) oder die Engländer die verschwenden  
 308 alles (.) schütten das weg und so oder Amerikaner oder so (.) dann machen die  
 309 das und das (1) also wir sind jetzt nicht so verschwenderisch (.) aber in deren  
 310 Augen sind wir sehr verschwenderisch, (1) und ähm ich glaub die Mutter lächelt  
 311 und denkt (.) das ist eine gute Heimat (.) meine Kinder lernen auch die Welt  
 312 kennen (.) die lernen so eine Welt kennen ((zeigt auf das erste Bild)) (.) und die  
 313 lernen so eine Welt ((zeigt auf das zweite Bild)) kennen (.) und die Kinder denken  
 314 bestimmt jetzt (.) ach was soll das denn (.) hier ist alles bunt (.) und warum ähm  
 315 geben wir (.) geben die das Brot ab an die Tauben und so (.) und der Kleine der  
 316 versteht bestimmt noch gar nichts davon ähm und guckt einfach @ (2) @ nur (.)  
 317 aber der denkt sich bestimmt auch etwas im Kopf (1) und so (.) und (.) ja  
 318 I: L Okay (.)  
 319 und was könnte denn die (.) Frau, (1) jetzt in dieser neuen Welt denken?  
 320 S5: L Ach so  
 321 sollen wir das jetzt aufschreiben  
 322 I: L Mhm  
 323 S1: L Achso die Frau (.) oder die Kinder?  
 324 I: L Nee  
 325 (.) was die Frau (.) vorhin haben wir ja über die Frau gesprochen was die in Afrika  
 326 denkt (.) und was könnte jetzt die Frau in der neuen Welt denken? ((Schülerinnen  
 327 schreiben ihre Gedanken auf)) (97)  
 328 S6: L Ich habe jetzt zwei Seiten genommen  
 329 I: L ° Das  
 330 macht nichts ° (2) okay fangen wir bei dir gerade wieder an  
 331 S6: L Diese Welt ist super (.)  
 332 meine Kinder können zur Schule gehen und wir haben genug Essen und Trinken  
 333 (1) hier kriege ich vielleicht einen Job und wir haben ein Dach über dem Kopf  
 334 I: L Mhm  
 335 S5: L Wo bin ich denn hier gelandet (.) es ist so anders als in Afrika (.) aber  
 336 irgendwie gu:t anders irgendwie  
 337 I: L Mhm  
 338 S4: L (Es) ist hier so anders aber vielleicht finde

- 339 ich hier einen Job und kann Essen und Trinken kaufen (.) vielleicht werde ich hier  
 340 glücklich
- 341 S3: L Hier sind wir richtig (.) jetzt wird alles gut (.) wir werden hier bleiben  
 342 S2: L Ich  
 343 bin noch nicht ganz fertig
- 344 S1: L Das ist die Heimat für mich und meine Kinder (1) jetzt  
 345 können wir in Ruhe und in Frieden leben
- 346 S2: L Ähm (.) wir sind gerettet (.) meine Kinder  
 347 werden hier lernen können und ich kann hier einen anständigen Job suchen (.) es  
 348 wird alles gut
- 349 I: L Okay (1) dann jetzt nochmal die letzte Frage (.) würde es denn so  
 350 ein Bild in Wirklichkeit geben?
- 351 S3: ((schüttelt direkt den Kopf))  
 352 S6: L Nee (2) also es- ich  
 353 glaube es würde es nicht geben weil hier viele Sachen zusammengemischt sind (.)  
 354 der König der Löwen ist in Hamburg (.) und die anderen Sachen passen irgendwie  
 355 nicht so arg zusammen und auch die Familie (.) lebt ja eigentlich in Afrika (.) und  
 356 nicht in New York oder so
- 357 S5: L Also (.) (**vielleicht**) also sie muss ja nicht unbedingt so  
 358 aussehen aber sie kann ja anders aussehen nur (ohne Esel) es gibt ja Leute die  
 359 aus Afrika in unsere Welt kommen (.) und die für sie dann die neue Welt ist (.) und  
 360 die sich da einleben (.) aber eigentlich würde es sowas nicht geben (.) so mit nem  
 361 Eseln auf der Straße rumlaufen
- 362 S4: L Ja glaube ich auch (.) weil alle mit den Autos  
 363 (unterwegs sind) und dann kommen da welche die nicht so ganz (dazu passen und  
 364 so)
- 365 S2: L Also alle haben gute Klamotten an (.) und so (.) und ähm (.) die kommen hier  
 366 mit nem Esel auf der Straße (.) und (.) ähm (3) das (.) das (.) geht irgendwie nicht  
 367 (.) und ähm (.) wenn ich (.) wenn ich jetzt hier in Hamburg wär oder so (.) und da  
 368 jetzt so ne ähm so ne Frau mit zwei Kindern und nem Esel da langlaufen (.) würde  
 369 auf der Straße (1) dann würde ich denken (.) ähm (.) @wer sind die@ und (.) und  
 370 außerdem achtet ja auch keiner auf die (1) alle laufen da ((imitiert einen starren  
 371 Blick nach vorne)) so ungestört rum
- 372 I: L Mhm
- 373 S1: L Also (.) es gibt so etwas (.) weil meine  
 374 Mutter (.) die ähm war ja mit meinem Opa und so im Krieg (.) da war die vier Jahre  
 375 alt (.) und dann sind die ja auch nach Deutschland her gelaufen (.) nicht mit einem  
 376 Esel (.) aber mit ner Ziege (.) und ich weiß das ganz genau, (.) und deswegen es  
 377 gibt so etwas und damit meine ich jetzt nur wir sind nicht die Einzigen (.) aber ich  
 378 glaube es gibt so etwas (.) damit meine ich jetzt nicht dass (.) hier jetzt  
 379 irgendjemand mit nem Esel jetzt auftauchen würde (.) aber bestimmt gibt es so  
 380 etwas weil die einfach nicht wissen was das ist (.) und einfach (dann danach  
 381 suchen) und ohne den Esel würden die die ganzen Lasten nicht tragen können
- 382 S5: L Also das ist jetzt wahr gewesen (.) ich war bei meiner Oma in Freiburg und dann  
 383 kam da jemand mit nem Esel über die Straße ja (.) (und der sah auch so also der  
 384 war auch) Ausländer (.) wir ham- wir haben einfach geguckt und das war auch  
 385 **lustig** irgendwie dass da jemand mit nem Esel rumläuft @und@ dann hat meine  
 386 Oma mir erzählt dass der @immer an die selbe Tür@ geht (.) ähm der Esel (und  
 387 der immer sein Geschäft macht) immer an derselben Tür @(das ist halt lustig)@

- 388 I: L Mhm okay
- 389 S1: L Und ähm (.) man sieht ja auch (.) den Esel der ist ja bestimmt auch
- 390 jetzt nicht ohne und hat kein **Gehirn** (1) und der denkt sich bestimmt (.) auch okay
- 391 (.) was ist das jetzt für ne Welt (1) die s- (.) hier gibt's keine anderen Esel und ähm
- 392 (.) in Afrika ist das so und so (.) und es gibt ja so etwas hier auch weil die
- 393 Flüchtlinge die kommen ja auch zu uns (1) und sind ja auch (2) in Zelten und so da
- 394 gewesen (1) in der Nähe von der Spielberg



TRANSKRIPT 5

Das fünfte Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.2.2 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: Dann würde ich euch gerade mal zu zweit immer bitten euch das Bild  
 2 anzuschauen (2) und dann lautet die erste Frage (.) was seht ihr  
 3 beziehungsweise was fällt euch- die Sprechblasen lasst ihr nochmal bei der  
 4 Seite liegen (.) die brauchen wir jetzt noch nicht (.) was fällt euch zu diesem Bild  
 5 denn ein?  
 6 S5: L Dass da Meer ist  
 7 I: L Mhm  
 8 S4: L Dass hier Wellen drauf sind  
 9 I: L Mhm  
 10 S2: L Also man  
 11 sieht den Horizont und so  
 12 I: L Mhm  
 13 S1: L Es hat verschiedene Farben  
 14 S6: L Und den Strand  
 15 und so (und das Meer sieht man da auch)  
 16 I: L Mhm  
 17 S3: L Und da sind auch  
 18 verschiedene Blautöne (am Meer)  
 19 I: L Mhm  
 20 S1: L Man sieht den Himmel (1) und hinten  
 21 (.) ganz hinten auf dem Bild ist es dunkel weil (1) wenn du (.) am Strand jetzt  
 22 stehst und aufs Meer blickst (.) ist es am Anfang ganz hellblau dann wird es  
 23 bisschen dunkel blauer und hinten (.) weils so weit weg ist ist es dann (.) ganz (.)  
 24 dunkelblau  
 25 I: L Mhm (2) und (2) was verbindet ihr denn mit diesem Bild?  
 26 S2: L Den  
 27 Himmel und das Meer (.) also wenn man ganz hinten (.) wenn man ganz weit  
 28 nach hinten guckt (.) ((die Schülerin unterstützt ihre Aussage ihren Händen))  
 29 dann sieht man die Verbindung vom Himmel mit dem Meer  
 30 I: L Mhm  
 31 S6: L Und (es ist  
 32 so ein bisschen Urlaub) wenn man zum Beispiel so Strandurlaub macht und  
 33 Sonne und so  
 34 I: L Mhm (.) Strandurlaub  
 35 S4: L Und die Wellen und den Sand  
 36 I: L Mhm  
 37 S1: L Ganz entspannt (.) und ja- wie schon gesagt **Urlaub** (1) da (.) sind (.) halt  
 38 auch ein bisschen (Muscheln) kann man da sehen und man sieht es geht ein  
 39 bisschen tief und (.) die Wellen kann man auch ganz gut sehen  
 40 I: L Mhm (.) du hast  
 41 jetzt gesagt ganz entspannt (.) was fällt euch noch so ein (.) wie man es  
 42 beschreiben könnte?  
 43 S6: L Ich würde sagen entspannt wegen dem Meeresrauschen  
 44 und so

- 45 I: L Meeresrauschen mhm
- 46 S2: L Und da kann man auch meistens wenn man  
47 einfach vorm Meer steht wo dann auch keine (.) ähm (Besucher) und so sind (.)  
48 dann hört man auch mal das (.) ähm die Mö::wen und das Meer rauschen
- 49 I: L Verbindet ihr damit eher positives, oder negatives; ist das eher ein schönes  
50 Bild oder ein nicht so schönes Bild?
- 51 S6: L Eher was positives (Urlaub halt)
- 52 I: L Warum? J
- 53 S6: L Weil so  
54 Urlaub so eher so Entspannung ist nicht so laut und nicht so voll
- 55 I: L Mhm J L mhm J L mhm
- 56 S3: L Ja ich  
57 find es auch schön also (.) ähm weil (.) also dann kann man ja auch baden  
58 gehen und die Sonne scheint (.) und ich find das auch sehr schön das Bild
- 59 I: L Mhm
- 60 S1: L Ähm das ist eher positiv, (.) weil das sieht auch ganz schön aus, (.)  
61 keine Wolken am Himmel und das ist (1) schön hell und man kann auch schön  
62 baden gehen so sieht das auf jeden Fall aus (man muss nicht so (.) warten bis  
63 es (1) warm wird)
- 64 I: L Mhm
- 65 S2: L Also wenn man so davor steht dann kriegt man direkt  
66 Lust @sich entweder ähm da rein zu springen@ und so und (.) ähm (1) ähm ja
- 67 I: L Okay ((I legt das Bildelement „Familie“ auf das Ausgangsbild)) (16) so was fällt  
68 euch denn jetzt zu dem Bild noch ein?
- 69 S5: L Also dass die (.) drei beim Strand  
70 Urlaub machen (.) und ähm (.) aufs Meer gucken
- 71 I: L Mhm
- 72 S4: L Dass sie vielleicht am  
73 Strand spazieren gehen
- 74 I: L Mhm
- 75 S2: L Ich würde sagen die denken dann wenn die so  
76 aufs Meer gucken (.) boah ist das schö:n
- 77 I: L Mhm
- 78 S2: L Und das ist einfach Natur  
79 @Meer@
- 80 I: L Mhm
- 81 S1: L Ähm das sieht auch aus als würden die sich freuen ähm das  
82 ist ja auch ganz schön (.) wenn du mit der Familie vorm Meer stehst (.) willst du  
83 auch gleich baden gehen
- 84 I: L Mhm
- 85 S6: L Ich find das auch schön so ein bisschen  
86 Familienzeit (.) weil meistens sind halt die Eltern viel weg wegen der Arbeit und  
87 dem Geld und haben nicht so viel Zeit und da (ist) ((blickt auf das Bild)) einfach  
88 nur Urlaub und einfach nur zusammen sein
- 89 I: L Mhm (1) dann könnt ihr euch jetzt  
90 mal eine Sprechblase oder Denkblase nehmen (2) und ihr überlegt euch mal (.)  
91 was könnte die Familie denn denken? (.) das schreibt ihr jetzt da drauf  
92 ((Schülerinnen und Schüler notieren ihre Ideen)) (56) mhm (.) fängst du grad  
93 an?

- 94 S1: L o::h ist das schön  
 95 I: L Mhm  
 96 S2: L @(Jetzt mal) Entspannung pur@  
 97 I: L Mhm  
 98 S3: L Das  
 99 Meer ist aber schön (.) hier können wir uns entspannen  
 100 I: L Mhm  
 101 S4: L Ist das schön (.)  
 102 am liebsten würd ich baden gehen  
 103 I: L Mhm  
 104 S5: L Ist das schön hier (.) ((lächelt))  
 105 I: L Mhm  
 106 S6: L Das ist so schön hier (.) endlich Zeit für einander  
 107 I: L °Okay° ((I legt das  
 108 Bildelement „Fischer“ auf das Ausgangsbild)) (22) so (2) was könnte denn  
 109 dieses Bild jetzt aussagen?  
 110 S6: L Zum Beispiel (.) dass da vielleicht so (.) Piraten  
 111 gekommen sind und klauen irgendwas oder stehlen irgendwas (.)  
 112 I: L Mhm (1)  
 113 entweder Piraten o::der?  
 114 S6: L Fischer,  
 115 I: L Oder Fischer (.) genau (1) eher Fischer  
 116 S5: L Also man sieht dass die (1) gekentert sind (2) u::nd (.) dass sie (2) Fische  
 117 geangelt haben (.) mit nem großen Netz (1) °ja°  
 118 S2: L Also ich glaube dass die (.) ähm  
 119 gleich aufs Meer fah::rn und ähm die haben auch Spaß daran (.) ähm einfach  
 120 mal fischen zu ge::hn (.) also weit aufs Meer (.) und ja (.)  
 121 I: L Okay (.) woran siehst  
 122 du das dass die Spaß haben?  
 123 S2: L Ähm (.) ähm (.) das sieht man einfach (.) die (.)  
 124 die machen ja nicht so:: ((verschränkt ihre Arme vor sich)) oder ((stützt mit der  
 125 Hand ihren Kopf auf den Tisch)) also die- die ähm spielen da ja irgendwas ähm  
 126 oder die- oder die nehmen die Fische da raus oder so was  
 127 I: L Mhm (.) sieht das  
 128 noch jemand anders? (3) ja::  
 129 S6: L Ja find das auch so (mit dem Netz und die sitzen  
 130 da aber ich denke ehrlich gesagt) nicht dass (.) das denen so Spaß macht  
 131 sondern eher dass die eher arm sind und das machen müssen weil sie (.) ähm  
 132 sonst für ihre Familie nichts zu essen haben und deswegen sind auch die Boote  
 133 und die Schiffe so alt (.) so alt (und ich find auch nicht gerade dass die so  
 134 glücklich sind)  
 135 I: L Mhm  
 136 S6: L So (zerfallen) und dreckig (das sieht halt komisch aus  
 137 so)  
 138 I: L Mhm  
 139 S1: L Ich sehe es jetzt nicht so positiv (.) weil ähm erstens das Schiff  
 140 sieht jetzt nicht ähm (.) tipp topp also neu aus (.) ja (( zuckt mit den Schultern))  
 141 und die Fischernetze sind ganz abgeranzt und eklig u::nd dann (.) hat der eine  
 142 keine Klamotten an (und) auf dem Boot wird's dann auch halt sehr kalt (.) weil du

- 143 dich ja vor bewegt (.) vorwärts bewegt (.) dann kommt halt der frische(1)  
 144 Meerwind und (.) dann wird er ganz kalt und ähm (.) es sieht jetzt auch nicht so  
 145 aus als ob die Spaß haben (.) weil die lassen ja auch die Köpfe hängen und  
 146 ((blickt auf das Bild)) (als ob die Fisch schneiden würden sieht es nicht aus)  
 147 ((schüttelt den Kopf))
- 148 I: L Mhm
- 149 S3: L Ich find auch dass die also nicht so gerade  
 150 aussehen dass die richtig viel Spaß dabei haben und auch für die Familie das  
 151 tun müssen oder vielleicht die Fische die die fangen dann verkaufen oder (.)  
 152 auch also zum Essen nehmen
- 153 I: L Also die müssen ihren Lebensunterhalt am  
 154 Meer verdienen (1) ((Schüler 2+3 nicken)) noch was?
- 155 S2: L Nee ((schüttelt ihren  
 156 Kopf))
- 157 I: ((I legt das Bild „Müll“ auf das Ausgangsbild)) ((Die Schüler sind irritiert und  
 158 tuscheln untereinander) (22)
- 159 S3: L Also ich finde das sieht jetzt nicht so schön mehr  
 160 aus also (.) weil da ist sehr viel Verschmutzung und da könnte auch keine  
 161 Familie oder so (.) mehr Urlaub machen
- 162 I: L Mhm
- 163 S2: L Ähm also das sieht nicht positiv  
 164 aus (.) das ist Müll was die Menschen da:: (.) ins Meer geschmissen haben und  
 165 das wurde dann da an Land gespü::lt (2) und ähm (1) das ist erstens nicht gut  
 166 für die Ti::ere, (1) ähm und zweitens ist der Strand dann (.) gar nicht mehr  
 167 schön ((schüttelt den Kopf))
- 168 I: L Mhm
- 169 S1: L Also (man sieht dass es) sehr **eklig ist**  
 170 wenn Menschen ihren **Dreck** (.) vo::m Schiff zum Beispiel einfach (1) aufs Meer  
 171 werfen (und dann wird's an Strand gespült) und das ist auch sehr hässlich (.)  
 172 und auch nicht gut für die Fische und wenn so ein Fischernetz ist (.) das geht ja  
 173 auch manchmal ab (.) dann sinkt das (1) langsam nach unten bis aufn  
 174 Meeresgrund (und reißt die Fische mit) die können sich nicht mehr (2) ähm  
 175 befreien, (1) und wenns jetzt mal so **Öl** ist und so ne **Ölflasche** (.) verteilt es (.)  
 176 das ganze Öl im Meer, (1) und ist dann (.) eklig und es vergiftet halt auch die  
 177 Fische
- 178 I: L Mhm
- 179 S5: L Also man sieht dass (.) das ne- (.) das das ne  
 180 Umweltverschmutzung ist (2) weil (.) es ist halt sehr viel Müll (1) und das ist ja  
 181 für die Natur und für die Tiere ja auch nicht so::: gut wenn das so verschmutzt ist
- 182 I: L Mhm
- 183 S6: L Ich finde auch dass es echt (schlimm) ist (.) dass da die Ganzen (.)  
 184 nicht so intelligent sind wenn die das einfach alles ins Meer fallen lassen sodass  
 185 es dann wirklich ganz schlimm danach aussieht ((blickt erneut auf das Bild))  
 186 (und die Plastikflaschen die da weggeschmissen sind) oder die Benzinflaschen  
 187 auf das Meer geschmissen (2) ich find dafür gibt's halt Mülleimer
- 188 I: L Mhm (ihr beide noch)°J L Mhm
- 189 S3: L Ja (.)  
 190 also die könnten das wie gesagt auch in einen Mülleimer oder so schmeißen  
 191 und nicht vielleicht ins Meer oder an den Strand weil ich glaub so würde dann

- 192 auch keine Familie mehr da hin gehen wollen (.) (und das ist halt) auch im Meer  
 193 halt Umweltverschmutzung und das kann den Tieren auch schaden
- 194 I: L Mhm
- 195 S4: L Also
- 196 ich finde es eigentlich richtig blöd (.) weil das ist erstens Umweltverschmutzung  
 197 und (.) zweitens sterben davon auch ganz viele Tiere
- 198 I: ((I legt das Bildelement „Strandverkäufer“ auf das Ausgangsbild)) (26)
- 199 S5: L Also (1)
- 200 man sie::ht dass der da was- am Strand was verkaufen möchte (1) weil er (.)  
 201 vielleicht (.) das Geld für (.) für das Essen oder so braucht (1) und für die Familie  
 202 (.) und (.) es ist halt (2) sehr (.) klein was er da schiebt
- 203 I: L Mhm
- 204 S2: L Ähm also (1) der  
 205 sieht jetzt auch nicht so::: super reich aus (1) ähm (.) also man sieht dass der da  
 206 was verkauft und ich glaube der braucht vielleicht das Geld (.) sonst- vielleicht  
 207 für seine Familie oder Essen
- 208 I: L Mhm
- 209 S1: L Ich finde der Mann sieht (1) eigentlich  
 210 ganz okay aus (.) der sieht jetzt nicht so **arm** aus (der hat auch ne) (.) schöne  
 211 Hose (.) und Schuhe (sieht jetzt nicht aus als wärs das Billigste aus dem  
 212 Mülleimer raus) und der verkauft vielleicht Sachen weil er (1) zum Beispiel  
 213 Essen kann man sich davon kaufen oder (.) (dass er Geld hat zum Vorrat)
- 214 I: L Könnte der denn vielleicht auch Sorgen haben wenn der Strand so ganz leer  
 215 ist?
- 216 S4: L Also ich wollte was zum ( ) ((nennt Namen des Mitschülers)) sagen (.)  
 217 also ich (.) dahinter steht ja noch eine Figur (.) und ich denke dass die das  
 218 eigentlich verkauft (.) und da ist ja auch noch so ein Fahr=rad (1) und dass die  
 219 vielleicht dann so rumreist auf der Insel; und die Sachen versucht zu verkaufen
- 220 I: L Mhm
- 221 S2: L Also ähm (.) das sieht eigentlich (2) ähm der hat wahrscheinlich auch  
 222 paar Sorgen wenn da (.) niemand ist (.) weil dann kann er ja auch nichts  
 223 verkaufen (1) und dann verdient er auch kein Geld und das wär halt schlecht für  
 224 ihn)°
- 225 I: L Mhm°
- 226 S6: L Und der sieht irgendwie ein bisschen blass- also der Verkäufer  
 227 ((deutet mit dem Finge auf das Bild)) sieht irgendwie ziemlich arm aus
- 228 S1: L Mhm
- 229 S6: L Und ich kann nicht so richtig erkennen was der (so an hat)
- 230 L Mhm
- 231 I: L (Ja also)
- 232 S3: (.) ja ich glaub schon dass er irgendwie Sorgen hat wenn der Strand so leer ist  
 233 (1) dann kann man nichts verkaufen und auch nichts von dem Geld dann kaufen  
 234 für die Familie
- 235 I: L Mhm (du noch)
- 236 S5: L Man könnte auch denken (.) dass der da hinter  
 237 ((deutet mit dem Finger auf dem Bild)) das verkauft und das nur- nur einer ist der  
 238 am Strand entlang geht
- 239 I: L Mhm (1) dann nehmt euch nochmal ne Denkblase (2)  
 240 was könnte der Strandverkäufer denn denken? ((Schüler notieren ihre

- 241 Gedanken)) (47) okay (.) fängst du wieder an  
 242 S1: L Ähm (1) wieso kommt denn  
 243 keiner?  
 244 I: L Mhm  
 245 S2: L Ich hoffe dass viele Menschen (hier bald hin) kommen  
 246 S3: L Hoffentlich verkaufe ich viel (.) ich brauche das Geld  
 247 I: L Mhm  
 248 S4: L Oh (.) hier habe  
 249 ich kein Glück  
 250 S5: L Hoffentlich kriege ich was verkauft  
 251 S6: L Ähm so etwas blödes was  
 252 mache ich denn jetzt es ist noch kein Strandbesucher da (.) ich brauche aber  
 253 Geld für meine Familie  
 254 I: L Mhm ((I legt Bildelement „Düsenjet“ auf das  
 255 Ausgangsbild)) ((Die Schüler sind irritiert und tuscheln untereinander; Schülerin  
 256 6 hält sich die Hand vor das Gesicht; Schüler 1 macht große Augen)) (20)  
 257 S2: L Ähm  
 258 (.) also ich find das nicht gut (.) weil ich glaub das ist (1) wegen (.) also (.) ja:  
 259 und die- und die verteilen sehr sehr viel ähm (1) (genau Diesel) und ähm (1) das  
 260 ist ganz schlecht weil auf dem (ähm auch die Besucher (.) die werden richtig  
 261 krank) (.) die müssen dann die Luft einatmen (.) von dem (.) (Nebel) und so (.)  
 262 und das sieht ein ganz bisschen so aus wie so ein Kriegsflugzeug  
 263 I: L Mhm  
 264 S3: L Ja  
 265 also ich würde da (auch nicht hingehen) weil (.) (aber) wenn ich es jetzt nicht  
 266 wüsste oder so und das ist ja auch nicht gut für die Luft (wenn Rauch kommt  
 267 und so was)  
 268 I: L Mhm  
 269 S4: L Ähm (1) also das ist ja (.) das könnte ja sein dass da so  
 270 Bürgerkrieg oder so herrscht (1) und ähm dass die dann Bomben abfeuern oder  
 271 so°  
 272 I: L Mhm  
 273 S5: L Also ich find das nicht gut (.) weil: das (.) weil das ist ja ein (.)  
 274 Kampfflugzeug (.) könnte es sein (.) und dass (.) dass es dann (Bomben  
 275 vielleicht im Wasser lagert) oder so  
 276 S6: L (Ich find´s auch schlimm) weil das ist ein  
 277 Kampfflugzeug aus (.) ähm (ich weiß grad nicht wies heißt aber-) ((blickt auf das  
 278 Bild)) (und das heißt) eigentlich so Krieg (.) und das passt eigentlich gar nicht so  
 279 zu Entspannung und Meer  
 280 I: L Mhm  
 281 S1: L Das sieht aus wie so ein (Kampffjet) ja und  
 282 (2) da vorne sieht man auch so ein bisschen die (Torpedos oder Kanonen drauf)  
 283 und (das LN steht vielleicht für ne Abkürzung da (.) Kampfflugzeug) und die  
 284 machen ja auch ganz schön Krach und wenn du da am Strand bist (1) und  
 285 umher laufen willst (.) dann haste halt nur so ein scheiß Gebrumme von dem  
 286 Jet)  
 287 I: L Mhm (letzte)  
 288 S4: L Die haben ja auch so ne bestimmte Luftgrenze oder so (.)  
 289 ähm (.) es kann ja auch sein dass die (die durchdrungen haben)

- 290 S2: L Genau ((nickt  
 291 zustimmend))
- 292 I: ((I legt Bildelement „Flüchtlingsboot“ auf das Ausgangsbild))  
 293 ((Schüler 1,3,4,5,6 melden sich direkt))
- 294 S6: L Also ich finde das ähm (.) ähm  
 295 irgendwie beides (also positiv und negativ) da sind viele Besucher (.) die gerne  
 296 den Strand sehen woll=en (1) und das (finden die auch entspannt vielleicht) aber  
 297 es sind auch ziemlich viele (.) und da ist dieses lau::te Schiff und das ist auch  
 298 ziemlich kaputt (.) vielleicht geht das ja dann auch unter
- 299 I: L Mhm
- 300 S5: L Also (1) ich  
 301 finds nicht gut (.) das sind- (1) also es ist irgendwie so mittel (1) das (sind)  
 302 Touristen auch (.) könnten auch Touristen sein (.) die dann einfach (.) oder  
 303 Flüchtlinge halt die dann (.) einfach am Strand jetzt leben und dann trotzdem so  
 304 ne Verschmutzung machen
- 305 I: L Mhm
- 306 S3: L Also für mich sieht das auch aus wie  
 307 Flüchtlinge (.) weil die müssen ja mit dem Boot fahren
- 308 S4: L Also es kann ja sein (.)  
 309 dass das Flüchtlinge sind (.) (so wir haben hier in der Schule- also wir haben  
 310 hier ein Buch über Rahab gelesen (.) das ist ein Flüchtling (.) wo die auch so auf  
 311 einem Schiff war und alles (überfüll:t) und die Erwachsenen kriegen nicht viel zu  
 312 essen (.) und die werden bestohlen
- 313 S1: L Ähm (.) das sieht ja auch so aus wie bei  
 314 den Flüchtlingen, (.) und die müssen ja da auch (.) tonnenweise auf so Schiffen  
 315 rumfahren das sieht jetzt auch nicht so seetauglich aus und (.) die (.) Boote  
 316 werden meist von (1) irgendwelchen Händlern verkauft (.) die Schiffe sind nicht  
 317 seetauglich (.) und ((blickt wiederholt auf das Bild)) die meisten haben (.) so  
 318 Rettungswesten an die sind (.) meistens auch nicht (1) wirklich ausgestattet (.)  
 319 die gehen dann nicht auf und wenn du dann im Wasser bist musst du  
 320 schwimmen oder ((zuckt mit den Schultern)) ertrinken
- 321 I: L Mhm
- 322 S2: L Ähm also die sind  
 323 halt (.) also vielleicht sehr laut (.) und wenn ich jetzt so ein (.) Besucher wäre (.)  
 324 ähm und- und dann so ein ((unterstützt ihre Aussagen mit ihrer Hand)) auch auf-  
 325 da kommt ja dieses- diese Luft raus (.) und ähm und (.) dazu noch das  
 326 Geschrei::: und so:: (.) also ich würde da nicht so:: gerne baden gehen
- 327 I: L Mhm (1)  
 328 jetzt nehmt euch nochmal so ne Sprechblase oder Denkblase (.) was könnten  
 329 denn diese Flüchtlinge (1) in dem Boot denken oder wie könnten die sich fühlen  
 330 ((Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Gedanken auf)) (42) dann fangen wir  
 331 bei dir mal an
- 332 S6: L Also ich glaube die denken (mehr so) hoffentlich schaffen wir es  
 333 bis dahin (1) weil (.) wie gesagt (.) es könnte ja auch sein das das Boot vorher  
 334 untergeht
- 335 I: L Mhm
- 336 S5: L Hoffentlich kriegen wir an dem Strand was zu essen (.) weil  
 337 ma=nche flüchten ja ohne was zu essen
- 338 I: L Mhm

- 339 S4: L Hilfe ich habe Hunger (.) aber  
 340 wir kriegen nichts  
 341 I: L Mhm  
 342 S3: L (Hilfe wir sind fast schon am Land) wir haben es bald  
 343 geschafft  
 344 I: L Mhm  
 345 S2: L Ja da ist Land (.) wir sind endlich in Sicherheit  
 346 S1: L Och menno  
 347 wir sind hier zu tausend und haben keinen Platz  
 348 I: L Mhm (4) okay (.) das war das  
 349 letzte Bild (1) ähm (.) wenn ihr euch jetzt wieder zurückerinnert was wir ganz am  
 350 Anfang über das Strandbild gesagt haben (.) dass wir gesagt haben (.) das sieht  
 351 positiv aus (.) da könnte man Urlaub machen (.) das glitzert schön (1) wie denkt  
 352 ihr denn jetzt über dieses Strandbild (.) wenn ihr euch an alle Bilder nochmal (.)  
 353 die wir jetzt betrachtet haben (2) zurückerinnert? ((Schülerinnen und Schüler  
 354 legen alle Motive noch einmal gleichzeitig auf das Ausgangsbild, lachen und  
 355 verfremden gleichzeitig)) (16) ist das immer noch so ein positives Bild oder wie  
 356 denkt ihr jetzt allgemein über den Strand (2) nicht über die einzelnen Situationen  
 357 (.) sondern allgemein über den Strand? ja  
 358 S6: L Ich finde das ist kein schöner Strand  
 359 mehr wie vorher und (ich finde) die Familie hat da jetzt nichts mehr zu suchen  
 360 ((schiebt die Familie von dem Ausgangsbild herunter))  
 361 I: L Okay  
 362 S5: L Ich finde (1)  
 363 dass da viel zu viel Müll und Dreck liegt (.) und viel zu viele Menschen auch  
 364 I: L Mhm ((die Kinder hantieren weiterhin mit den einzelnen Motiven auf dem  
 365 Ausgangsbild))  
 366 S1: L Es ist jetzt (.) sehr (.) negativ (.) es sieht nicht schön aus (.)  
 367 (dann auch) noch der Müll (.) und das kaputte Boot °(das Kampf-)° und das  
 368 Kampfflugzeug (.) das passt nicht zusammen (.) das ist einfach hässlich  
 369 I: L Mhm  
 370 S2: L Also (.) es passt nicht zusammen es sieht sehr negativ aus (1) ähm (2) auch  
 371 das mit dem Müll und so (.) und das da ((deutet auf das Bild)) dieses Flugzeug  
 372 und dass der Müll so liegt und so (.) da- die (.) die Boote kann ich ja noch  
 373 verstehen dass die (.) dass die da vielleicht (2) schon ähm da sein können (.)  
 374 wei::l (.) ich hab auch schon ein paar Boote gesehen  
 375 I: L Mhm  
 376 S2: L Ja  
 377 I: L Noch was?  
 378 S6: L Ich finde dass (das Ganze nicht zusammen passt (.)° (die Müllhalte mit dem  
 379 komischen Müll halt drauf)° ich finde auch da hat gar kein Mensch mehr  
 380 irgendwas zu suchen  
 381 I: L Mhm  
 382 S6: L (Weil das ist einfach schmutzig)  
 383 I: L Was ist das?  
 384 S6: L Weil das ist einfach (jetzt) schlimm wie das da jetzt da so aussieht (jetzt auch)  
 385 mit dem ganzen Müll  
 386 I: L Mhm  
 387 S1: L Da passt- (.) da passt zwar alles bis auf eine



- 388 Sache mit irgendeinem zusammen (.) Boot- das alte Boot mit dem blöden Müll  
 389 und der Kampfjet mit dem Boot (.) mit den tausend Menschen (.) die Besucher  
 390 und der Verkaufsstand und der (da) (.) hat da eigentlich nichts zu suchen (genau  
 391 wie die Schiffe) und Flugzeug und das Boot mit den vielen Menschen (eigentlich  
 392 gehören nur da die Verkäufer da hin)
- 393 I: L Mhm
- 394 S2: L Ich find auch (.) dass nur diese  
 395 Verkäufer und ähm die Besucher dahin gehen sollten (.) ähm (.) weil (.) ähm  
 396 alles andere ist nicht zu gebrauchen ((schüttelt ihren Kopf))
- 397 I: L Mhm (1) wenn ihr  
 398 jetzt alles nochmal runter macht (1) alles alles runter (.) ((die Schüler nehmen  
 399 alle Motive von der Strandvorlage)) so (2) was fällt euch denn jetzt noch zu dem  
 400 Strandbild ein (.) beziehungsweise (1) wie empfindet ihr das?
- 401 S2: L Jetzt ist alles  
 402 lee::r (.) und ähm (1) jetzt hat man einfach auch Lust da richtig (1) baden zu  
 403 gehen
- 404 I: L Mhm
- 405 S6: L Ich find es sieht jetzt viel schöner aus als eben da wo es so voll  
 406 war mit dem ganzen Müll und Dreck (.) die Fischer mit den kaputten Booten (.)  
 407 ich finde aber trotzdem noch dass die Familie (dahin passt)
- 408 I: L Mhm
- 409 S5: L Also (.) es  
 410 sieht jetzt aus als ob alles jetzt sehr schnell aufgeräumt wurde (.) und der Müll  
 411 weg (1) das alte Schiff weg (.) und jetzt sieht es wieder schön aus
- 412 I: L Mhm
- 413 S3: L Also  
 414 ich finde (auch dass es jetzt besser aussieht (.) das wollte ich auch noch sagen)°

## TRANSKRIPT 6

Das sechste Transkript spiegelt den Diskussionsverlauf zu dem unter 4.4.2.3 aufgezeigten Material und dem dazu unter 4.5 formulierten Leitfaden wider.

- 1 I: So (1) dann könnt ihr schon gleich loslegen (3) nehmt euch einfach gegenseitig  
2 dran
- 3 S1: L Ähm (.) also da ist so ein ähm (.) also so (.) ein Strichmännchen quasi, in  
4 gold (.) und hält eine ähm Lupe (.) und das denkt sich was ist denn das (.) und in  
5 der Lupe sieht man etwas Blaues (1) ja
- 6 S4: L In der Mitte ist (.) sieht jedenfalls so aus  
7 als wäre da ne Sanduhr drin
- 8 S5: L Also im Kopf des (.) Strichmännchens sieht man (.)  
9 ä::hm (.) so ähm (1) als ob das so ne Latte wär und dann (ja) und man sieht hier  
10 die Sanduhr (.) also man kann denken dass das eine ist ich weiß es nicht genau,  
11 (.) und da gibts auch noch hellere Flecken das sieht aus wie ein Dreieck
- 12 S1: L Und ähm  
13 (1) also (.) es sieht auch irgendwie so aus als wärs ein bisschen im Wasser, (1)  
14 sieht es ein bisschen so aus (.) und als würde sich irgendetwas spiegeln (1) und  
15 ähm (2) da das Strichmännchen eben das denkt sich was das ist (.) weil es (.) das  
16 bestimmt @noch nie eben gesehen hat@ und ja
- 17 S3: L Das sieht so aus wie ob das mit  
18 so nem Mikroskop angeguckt wird (.) wie als ob da sowas irgendwas (so Material)  
19 wär wo es da (.) wo dann Wasser drauf gemacht worden ist und dann so  
20 angeguckt wird
- 21 I: L Mhm
- 22 S5: L °(Das ist alles so ein bisschen verschwommen)° (1) °(und  
23 das sieht aus wie Wasser (.) also lila)°
- 24 I: L Ihr müsst ein bisschen lauter sprechen  
25 sonst hört man das nicht
- 26 S5: L Also das ist auch lila und ja (1) sieht auch so ein  
27 bisschen aus wie ein Wasserglas
- 28 I: L Mhm
- 29 S1: L Ähm es sieht (.) also irgendwie ähm (.)  
30 wie ((nennt Namen der Mitschülerin)) schon gesagt hat (.) es sieht so ein bisschen  
31 aus wie (1) ein Wasserglas das (Licht halt) spiegelt u::nd (.) ähm es gibt da weiß  
32 und lila und blau (1) und so (.) dann sieht man auch (da Muster) zum Beispiel  
33 wenn man da ganz nach unten guckt (.) in der Mitte sieht man (.) so ein (1)  
34 @(bisschen geformtes Dreieck)@ oder so und ein Strich in der Mitte da ist es  
35 dunkelblau und so (1) und sonst (1) ich glaub auf dem nächsten Bild sehen wir  
36 vielleicht was da alles (wie das Bild aussieht) (1) da in der Lupe
- 37 I: L Mhm (1) dann  
38 blättern wir jetzt einmal um ((Schülerinnen betrachten das nächste Bild)) (10)
- 39 S3: L Ah  
40 (2) ich weiß es
- 41 S1: L Ähm (1) oben (.) also jetzt sieht man in der Lupe was das für ein  
42 Bild ist (1) da ähm (.) sieht man dass oben ähm das Wasser blau ist und ich glaube  
43 da ist das Strichmännchen mit der Lupe ganz nah gegangen und jetzt denkt es  
44 bestimmt was ist mit dem Wasser passiert (.) des steht da so (.) und ich glaube

- 45 dass es nur so aussieht als wäre es da blau (.) vom Deckel aus (.) und sonst wärs  
 46 so wie es hier unten ist und ((blickt zur Mitschülerin))
- 47 S2: L Das sieht auch ein bisschen  
 48 so aus als wär (das vielleicht Sand oder so) in der Flasche
- 49 S3: L Ich glaub das erste  
 50 Bild hat mit dem hier ein bisschen zusammengehungen ((deutet auf das vor ihr  
 51 liegenden Bild)) (1) ein bisschen unterhalb des Deckels da wird es so hell weiß (.)  
 52 und dann ist man nah dran gegangen und dann gabs halt dieses Zeichen weil (.)  
 53 hell und dann (wurds halt) ein bisschen lila (.) deshalb hat es dann (die Farbe  
 54 gegeben) und es sieht so aus als ob da irgendwie (2) (als wenn da) ganz lange  
 55 Milch drin stand und so (.) auch so (.) und die Milch sich schon abgesetzt hat
- 56 S6: L Also  
 57 (1) ähm (.) also ich glaube auch (.) das ähm das vom ersten Bild (.) dass das hier  
 58 ( ) waren (.) ich glaub das (.) sieht da unten (.) das sieht da unten so aus als  
 59 ob da irgendwie Dreck oder Sand drinne ist oder vielleicht
- 60 I: L Mhm (.) blättern wir  
 61 noch einmal um ((Schülerinnen betrachten das nächste Bild)) (5)
- 62 alle: L O::hhhh  
 63 ((stöhnen))
- 64 S4: L Also jetzt sieht man halt in der Lupe so ein kleines Kind (.) und das ist  
 65 ha::lt in irgend so nem Land (.) sehr wahrscheinlich wo es halt nicht (1) zum  
 66 Beispiel Afrika wo es halt nicht besonders fließendendes Wasser gibt und dann  
 67 sieht man (.) hat es jetzt halt auch wieder diese Flasche in der Hand (.) da sieht  
 68 man halt auch dass das Kind halt die Flasche mit Wasser gefüllt hat (.) und  
 69 deshalb kann man da halt auch sehen dass mit dem Wasser halt auch Sand mit in  
 70 die Flasche reingekommen ist
- 71 S3: L Ja auf dem (.) vor dem Bild hat man ja nur die  
 72 Flasche gesehen und jetzt sieht man auch dass es in Afrika so unreine  
 73 Wasserstellen gibt wo die Kinder ähm oder die erwachsenen Leute das dann  
 74 trotzdem trinken müssen weil es die einzige Möglichkeit ist (.) deshalb ist das  
 75 Wasser auch so (gelb) von dem ganzen Sandpulver was da drinne ist
- 76 S2: L Ja ich  
 77 glaub es hat da die Wasserflasche in so die Pfütze getunkt, und hat das Wasser  
 78 dann zum trinken
- 79 S1: L Also (.) ich ähm glaube dass bei dem ersten Bild das wir  
 80 gesehen haben (.) das war klares Wasser von uns jetzt aus gesehen (.) in  
 81 Deutschland und dass das Kind dann (also) wie das Strichmännchen auch gesagt  
 82 hat (.) was ist mit dem Wasser passiert (.) (das es meinte) das ist auf einmal (.)  
 83 dunkler und wenn man jetzt das Kind sieht und so (.) dann sieht man auch wie  
 84 dunkel das ist (.) und dass das von (.) Pfützen und so ist aber sonst könnten die ja  
 85 nichts anderes trinken und so°
- 86 S6: L Also (.) ä::hm (.) dann das weiß- (.) das weiß ich  
 87 (.) ähm das wird jetzt immer noch größer gemacht glaube ich (.) und ähm ich glaub  
 88 beim nächsten Bild sieht man dass da um die Pfützen rum ganz viel Müll liegt
- 89 I: L Mhm
- 90 S6: L Und dass die (.) dass der Müll auch in der Pfütze drinne ist (1) aber (.) hm  
 91 ja
- 92 I: L Mhm (.) dann nehmen wir nochmal eine Sprechblase (noch nicht umblättern)°  
 93 und schreiben nochmal auf (.) was das Kind denn denken oder sich vielleicht auch

- 94 wünschen könnte ((Schülerinnen schreiben ihre Gedanken auf)) (75) Okay (1)  
 95 dann können schon mal die die fertig sind vorlesen
- 96 S2: L Soll ich anfangen
- 97 I: L Mhm
- 98 S2: L Also
- 99 ich hab geschrieben ich wünschte ich hätte sauberes Wasser und müsste nicht  
 100 immer Pfützenwasser trinken
- 101 I: L Mhm
- 102 S3: L Schade dass das Wasser (.) Schade dass  
 103 das Wasser so ekelhaft ist (.) in Deutschland ist das Wasser so sauber
- 104 S4: L Also ich
- 105 hab einmal ich denke (.) (das dreckige Wasser ist nicht so schlimm) und ich  
 106 wünsche (.) ich will sauberes Wasser und genug Lebensmittel
- 107 S5: L Ich wünschte es  
 108 gäbe sauberes Wasser zum Trinken und Duschen
- 109 I: L Mhm
- 110 S6: L Sauberes Wasser wäre  
 111 gut (.) ich wünsche mir, Essen und Trinken
- 112 I: L Mhm
- 113 S1: L Wenigstens ist es was zum  
 114 Trinken (.) schade dass es aber so u::n (.) verschmutzt ist
- 115 I: L Verschmutzt (.) mhm
- 116 S1: L Ja
- 117 I: L Mhm (.) okay (.) dann blättern wir noch einmal weiter, (.) da ist noch eine  
 118 kleine Sache hinzugefügt, (1) wie denkt ihr denn jetzt darüber?
- 119 S3: L Man sieht halt jetzt  
 120 (1) das Strichmännchen (.) man sieht halt das Kind noch (das davorige Bild) aber  
 121 man sieht halt auch schon (.) dass es jetzt ein bisschen vergrößert wurde (.) und  
 122 man sieht da neben dran ne Frau die gerade Wasserbehälter oder so  
 123 Plastikwasser kauft (.) was total sauber ist (1) und sie hat halt total sauberes  
 124 Wasser (.) das ist total viel sauberes Wasser (.) und das Kind hat **eine** dreckige  
 125 Flasche da
- 126 S2: L Ja wie gesagt sieht man ja das Kind auch mit der dreckigen (.) mit  
 127 dem dreckigen Wasser (1) und ähm das Strichmännchen denkt sich auch (.) also  
 128 da ist eine Frau, und die kauft halt ganz sauberes Wasser (.) und ähm wir haben  
 129 jetzt auch ganz sauberes Wasser (und vielleicht) in manchen Ländern können die  
 130 (.) haben die gar kein sauberes Wasser (.) und nehmen das halt was sie können  
 131 um zu überleben
- 132 S4: L Also ich sehe hier dass (1) ähm das Kind in der Lupe schaut  
 133 immer noch so (irgendwie) traurig (.) aber das Männchen das die Lupe hält (.) das  
 134 denkt da ist so ne Frau und die kann halt **voll** viel sauberes Wasser auf einmal  
 135 kaufen und Zweiliterflaschen und sowas (1) und das Kind könnte dann halt auch  
 136 sowas wie ein bisschen neidisch sein oder traurig sein weil sie das halt nicht  
 137 können da
- 138 I: L Mhm
- 139 S5: L Also (.) ich würde (mehr sagen) dass die Menschen vielleicht  
 140 auch ein bisschen viel Wasser verbrauchen (.) weil manche Kinder oder Menschen  
 141 in Städten haben ja gar kein Wasser (.) nur so Pfützenwasser (1) u::nd die  
 142 Menschen hier in Deutschland benutzen ja sogar sauberes Wasser für die

- 143 Toiletten und das ist halt auch einfach Wasserverbrauch
- 144 S6: L Also ich finde auch dass
- 145 wir viel Wasser verbrauchen, (1) und die Leute (1) wenn die in Afrika mehr Wasser
- 146 hätten wär ähm (wie wir) jetzt zum Beispiel (.) dann hätten die (.) dann würden die
- 147 nicht das Wasser so viel verbrauchen wie wir (.) weil die ja wissen wie das ist wenn
- 148 man nicht genügend Trinken hat (1) und ähm ich glaube die wären dann auch viel
- 149 viel sparsamer, (.) als wir jetzt mit dem Wasser (.) und ° ja °
- 150 S1: L Also (.) ich glaub das
- 151 Strichmännchen das (.) also das (.) das denkt gerade an (.) an Leute die
- 152 (irgendwie von Markt) also in Märkte gehen und Wasser kaufen (.) und ähm dann
- 153 denkt es (.) (die Leu-) also dieses Kind muss von Pfützen trinken und für seine
- 154 ganze Familie (.) vielleicht ist das (.) eine Flasche für drei Personen und die (.) und
- 155 wir kaufen (1) sechs (.) sechs Flaschen für uns alle:n und dann sieht man schon
- 156 (.) wie (.) ähm unsparsam wir auch manchmal sein können (1) und (.) ja:: °(eben)°
- 157 S6: L Die Menschen in Afrika teilen sich das Wasser auch besser auf als wir (1) und ja
- 158 I: L Okay dann blättern wir noch einmal weiter
- 159 S3: L Oh der Esel ((macht ein trauriges,
- 160 mitleidendes Gesicht))
- 161 S4: L Also man sieht hier wieder in der Lupe (.) man sieht wieder
- 162 das Kind und im Vordergrund halt diesen Esel der gerade da zusammenbricht und
- 163 so ne Frau daneben mit so nem Wasserschlauch der glaube ich leer ist und halt
- 164 das Kind ( ) ja mit nem Stock auch (.) und (1)
- 165 S3: L Und nen Stock ↓ L ((flüstert S4 etwas zu))
- 166 S4: L ° ja okay ja stimmt ° (.) und das Kind holt halt vielleicht gerade Wasser für den
- 167 Esel der da gerade zusammenbricht
- 168 S2: L Ja vielleicht holt das Kind Wasser (.) für
- 169 diese ähm ge::lben
- 170 S6: L °Container (.) Container °
- 171 S3: L Kanister
- 172 S2: L Ja (.) und ähm der Esel
- 173 soll das schleppen das Wasser nach Hause (.) damit die das Wasser dann halt da
- 174 haben
- 175 S1: L Also es (.) es kann sein dass das kleine Kind vielleicht ne (.) also wie ne
- 176 Familie sind die (.) also der Esel und so und (der denen) gehört und so (.) und ich
- 177 glaub die würden bestimmt auch ihre Sachen selber tragen (.) oder so wenn sie
- 178 jetzt zum Beispiel Tüten oder sowas hätten was wir immer haben und das für uns
- 179 ganz normal ist und (.) oder es kann auch sein dass das Kind jetzt so (.) noch
- 180 ärmer ist als die und ähm dann auch guck die haben wenigstens ein Esel und ich
- 181 muss das auch selber tragen noch
- 182 I: L Mhm
- 183 S5: L Also die Frau quält auch den Esel
- 184 damit er das nach Hause schleppt (.) also (dann wieder schleppt) und die schlägt
- 185 ihn auch mit dem Stock und (.) °(das Kind ist dann auch vielleicht ein bisschen
- 186 traurig weil es das vielleicht nicht will (1) und ähm) °
- 187 S6: L Das sieht so ein bisschen aus
- 188 als ob das Kind dahinten in die Pfütze reingeschnitten ist (.) ist es aber nicht (1)
- 189 und der Esel, ähm der Esel halt (.) vielleicht sind die Container auch (.) also die
- 190 Behälter voll und das ist für ihn einfach zu schwer weil (.) ° ja °
- 191 S1: L Also (1) ähm für uns

- 192 sind jetzt wenn wir jetzt (.) in Afrika leben würden wär (.) wärn für uns (.) also wärn  
 193 für die Autos Esel (.) sagen wir jetzt mal so (.) und wir machen ja auch (.) wir  
 194 haben Kofferräume da tun wir ja auch Sachen rein oder fahren mit dem Auto  
 195 irgendwo hin und müssen nicht laufen und ich glaub (.) der (.) der Ese:l der ähm  
 196 (1) der fühlt sich irgendwie so (1) a- ausgenutzt so (.) und (1) dass (.) wenn wir  
 197 nach Afrika gehen würden würden wir denken ein Esel ist für uns wie ein Auto jetzt  
 198 so
- 199 I:                   L Mhm
- 200 S2:                   L Ich glaub der Esel ist auch halt kaputt von dem ganzen schweren  
 201 Wasser (.) ja
- 202 I:                   L Okay (.) dann blättert jetzt nochmal um (5) du hast es eigentlich  
 203 gerade schon gesagt @(1)@
- 204 S1:                   L Also (1) hier sieht man auch Colaflaschen und  
 205 Wasserflaschen in dem Kofferraum von einem Auto (.) und dann denkt sich das  
 206 Strichmännchen wie ähm (1) wie Wasserflaschen normal zu- also sauberes  
 207 Wasser und Pfützenwasser und wie eben gesagt (.) dass bei uns Autos wie bei  
 208 denen Esel sind (.) und (.) ja und die Autos gehen auch (.) die brechen nicht  
 209 zusammen wenn sie jetzt keine Lust haben und so (.) die sind einfach Maschinen  
 210 die das können (1) und ja in Afrika (.) also in manchen Ländern haben die eben  
 211 kein Geld dafür
- 212 I:                   L Legen die anderen vielleicht die Stifte mal weg und konzentrieren  
 213 sich auch auf das Bild was da gezeigt wird
- 214 S6:                   L Hier sieht man auch (.) dass ähm die  
 215 richtig viel Co=la Was=ser manche haben vielleicht auch Fanta oder sowas und  
 216 die haben halt nur Wasser (.) ich glaub die würden sich freuen wenn die sowas  
 217 haben könnten oder vielleicht auch mal was anderes als Wasser haben (.) und  
 218 ähm ja das Auto bricht halt nicht zusammen sondern das fährt (.) ich glaub die  
 219 wünschten sich vielleicht auch ein Auto @(. )@
- 220 S3:                   L Man sieht halt auch (1) dass die  
 221 Frau (.) die in Afrika kennen das ja zum Teil gar nicht Cola Fanta oder noch andere  
 222 so Mixe außer Wasser (.) die kennen ja nur Wasser und noch so ein paar andere  
 223 Sachen (.) und weil die ja auch so arm sind haben die ja auch meistens Esel und  
 224 Ziegen (und von denen leben die dann auch mit) die können nicht einfach mal in  
 225 Supermarkt gehen und können sich Schwein Kuh Rind alles kaufen (.) die müssen  
 226 sich das selber (erziehen)
- 227 S1:                   L Und ähm (1) ich ähm glaub für di::e (.) wenn die die  
 228 reichsten Leute in diesem Land jetzt (.) die für uns gar nicht reich sind (.) die für  
 229 uns immer noch arm wären aber für die jetzt reiche Leute sind (.) die sauberes  
 230 Wasser haben (.) ich glaub für die ist das so etwas wie für uns wenn wir jetzt (.)  
 231 Fanta und Cola haben und so und wenn man denen jetzt zum Beispiel so neun  
 232 Flaschen sauberes Wasser, geben würde (.) für jede Familie die würden da so  
 233 darauf aufpassen dass sie es **richtig** lange, benutzen könnten (1) und ähm wir  
 234 trinken das (.) manchmal in drei Tagen leer und (.) die sind ja auch kostbar damit  
 235 aber (.) es kommt (.) ich glaub die sind auch einfach (.) die sinds auch so gewöhnt  
 236 dass sie darauf aufpassen
- 237 I:                   L Mhm
- 238 S2:                   L Die trinken auch (.) also in Afrika oder auch in  
 239 anderen Ländern (.) trinken die auch (.) müssen die ja immer das Gleiche trinken  
 240 und wir (.) wir haben ja Cola Fanta Wasser und ganz viele verschiedene

- 241 Geschmacksrichtungen (.) und ähm das Auto ist halt auch (.) also da passt auch  
 242 vielmehr rein und (.) es würd auch nicht zusammenbrechen (.) da kann man ganz  
 243 viele Kisten reinton und der Esel kann halt da auch nicht ganz so viel tragen wie  
 244 das Auto (.) also das Auto würde das auch aushalten so viele Sachen
- 245 I: L Mhm (1)  
 246 dann blättern wir nochmal weiter
- 247 S1: L Ähm und ähm jetzt sieht das Strichmännchen in  
 248 der ähm Lupe so etwas (.) SOS also Hilfe eben für Kinder in einem Dorf die  
 249 Wasser brauchen, (.) es gibt ja auch Spenden und so in Deutschland (.) manchmal  
 250 und ähm ich glaub es gibt ähm (.) dann so eine Organis- also Orga-
- 251 I: L Organisation  
 252 S1: L Organisation (.) die das Strichmännchen im Kopf hat dass das gerne so machen  
 253 würde für diese Kinder die schleppen müssen (.) die das auf ihrem Kopf tragen  
 254 müssen oder so (.) und die vielleicht zwei **Kilometer**, und so laufen müssen (1) um  
 255 Wasser zu holen (.) und für uns ist das eben normal und deswegen denkt sich das  
 256 Strichmännchen (.) ach machen wir doch °(so etwas)°
- 257 S3: L Man sieht halt da (.) ich  
 258 glaub das Strichmännchen hat (da noch ein Plakat irgendwo gefunden) dann ist es  
 259 auch sozusagen mit der Lupe etwas näher gekommen und dann kann man ja auch  
 260 da das Bild sehen ((Schülerin zeigt auf das Bild)) mit dem Jungen und dem Esel  
 261 und der Frau (1) und er macht so (.) also es sieht so aus als ob er sich darüber  
 262 Gedanken machen würde (.) warum das denn so ist (.) man kann da doch  
 263 irgendwie helfen (.) und mal spenden
- 264 S2: L Ja Wasser braucht man ja auch zum  
 265 Überleben (.) denkt sich das Strichmännchen auch (.) und (also da steht ja auch in  
 266 der Blase helfen Sie)
- 267 S3: L °(Helfen Sie spenden)°  
 268 S2: L Ja Wasser (ist Überleben) (.) und  
 269 ähm da ist so ein Tropfen aus dem Wasserhahn und dann ähm kommt ein Tropfen  
 270 raus (.) ein großer Tropfen und dann sind da ganz viele Bilder wo Kinder oder  
 271 Erwachsene versuchen irgendwoher Wasser zu bekommen
- 272 S6: L Ähm (.) also wir  
 273 müssen ja gar nicht mehr eigentlich richtig zum Einkaufsladen laufen (.) haben ja  
 274 (.) also eigentlich alle haben ja ein funktionierenden Wasserhahn im (.) im Haus (.)  
 275 und ähm gestern waren wir bei so einer (Kirche) also ( ) ((nennt Namen einer  
 276 Mitschülerin)) und ich (.) und da kam auch ein Mann (1) also ein schwarzer Mann  
 277 aus nem Land wie hieß-
- 278 S3: L Schwarzer sagt man nicht  
 279 S6: L Achso ((abwinkende  
 280 Handbewegung)) halt
- 281 S3: L Flüchtling  
 282 S6: L Nein das war kein Flüchtling  
 283 S3: L Dunkelhäutiger
- 284 S6: L Und ähm der war Schulleiter (.) der ist Schulleiter auf der Schule, und der hat  
 285 auch gesagt die Kinder müssen einen Kilometer laufen um (.) und dann holen die  
 286 aus Krügen Wasser und so
- 287 I: L Mhm  
 288 S1: L Auf den Köpfen  
 289 S6: L Und die tragen die (öfters)

- 290 auf dem Kopf
- 291 I: L Mhm
- 292 S6: L Und ja das ist denen (gar nicht) die haben eigentlich (.) die
- 293 meisten Kinder haben hier schon (.) mit fünf Handys und die haben da überhaupt
- 294 keine Handys und ja (.) da sind auch Kuschtiere was Besonderes
- 295 I: L Mhm okay (.)
- 296 blättern wir jetzt nochmal kurz weiter
- 297 S2: L Ahhh
- 298 S3: L H::m
- 299 S2: L Also man sieht in der Lupe (.)
- 300 ähm ja (.) ei::nen (Brunnen wo auch viel) Wasser drin ist (.) und da ist halt (.) auch
- 301 ein bisschen Verschwendung (.) und daneben ist halt das Schild damit man auch
- 302 darauf achtet (.) weil der Brunnen auch sehr voll ist° (und verschwenderisch ist)°
- 303 und ähm dass man da lieber dann nicht so viel Wasser reinmacht und auch (.) den
- 304 Kindern und den Erwachsenen und den Eltern auch was gibt
- 305 I: L Mhm
- 306 S5: L Also (.) wie
- 307 (sie) schon gesagt hat° (da wird sehr viel Wasser verbraucht)° und das ist ja auch
- 308 noch sauberes Wasser (.) was andere Kinder (.) vielleicht so als besonderes
- 309 benutzen ist für uns wie ganz normal, (1) und das könnte man halt auch eigentlich
- 310 trinken, (.) aber wir benutzen das auch fürs Klo (.) das ist einfach
- 311 Wasserverschwendung daneben steht da auch das Schild vom SOS-Kinderdorf (.)
- 312 dass man das eigentlich nicht machen soll
- 313 I: L Mhm ↓ L Mhm (1) noch einmal weiterblättern
- 314 S3: L Oha
- 315 S5: L ((staunt mit geöffnetem Mund))
- 316 S4: L Oh je
- 317 S6: L Ach du Gott
- 318 S4: L Also da ist ja
- 319 eigentlich nochmal dasselbe Bild in der Lupe aber in der Sprechblase da merkt
- 320 man halt auch erst wie viele richtig große Springbrunnen und so (.) wie viele es
- 321 davon gibt und dass es alles voll große Wasserverschwendung ist weil hier ist ja
- 322 voll das große Gebäude und davor das sieht (.) ist es halt so in der (Nacht) da
- 323 ähm ist da halt auch so richtig viel Wa- Wasser (und das ist halt) auch
- 324 Wasserverschwendung
- 325 S3: L Beleuchtet
- 326 I: L Mhm
- 327 S3: L Da sieht man halt dass da: im
- 328 Gegensatz zu da ((deutet auf das Bild)) ist es noch relativ wenig Wasser was da
- 329 verschwendet wird (.) wenn man mal hier guckt da geht's ja noch relativ weit und
- 330 das spritzt ja hoch und das verbraucht auch Strom damit das überhaupt da hoch
- 331 spritzt und das muss ja immer da nachgepumpt werden und das ist halt schon viel
- 332 Wasserverbrauch
- 333 I: L Noch einmal weiterblättern,
- 334 S4: L O::::h
- 335 S2: L Da ist eine Frau also in der
- 336 Lupe (.) und di::e oder auf dem Tablet glaube ich, (.) guckt die sich was an (.) da ist
- 337 das Bild vo:n (3) dem Springbrunnen (1) ja und daneben ist das Schild das sieht
- 338 S6: L Springbrunnen ↓



- 339 S2: man noch klein und (die ist grad im Urlaub) (.) und da hinter sieht man auch noch  
 340 irgendwie ne Insel oder ein (Stein) (.) ja und da ist ein Meer im Hintergrund (1) die  
 341 hat ein Strohhut auf @(. )@
- 342 I: L Mhm noch einmal weiterblättern (10) ((S2 und S3  
 343 schauen sich während der Betrachtung des Bildes irritiert an))
- 344 S4: L Also da sieht man  
 345 jetzt wieder ne **Frau** aber in de::r ähm in der Denkblase von der (.) von dem  
 346 Lupenmensch sage ich es jetzt mal so (.) da ist halt wieder dieser Springbrunnen  
 347 mit dem Schild und aus dem Springbrunnen da drüber fliegen halt voll viele  
 348 Geldscheine und da merkt man halt auch wie viel Geld das alles kostet
- 349 S5: L Das  
 350 ganze Wasser (.) wie viel Geld das kostet und da springt @statt Wasser nur so das  
 351 Geld raus@ (1) so immer Hunderteuroscheine und das sind ganz viele
- 352 I: L Mhm J
- 353 S3: L Ähm man  
 354 sieht halt auch (1) im Gegensatz zu dem kleinen ((deutet auf das Bild)) und jetzt  
 355 kommt da so viel Geld (.) für das ganze Geld könnten die sich da richtig viel (1)  
 356 sozusagen Wasser kaufen bei den Leuten (.) ein Haus super (.) Geld ganz viel (da  
 357 könnte man) Nahrungsmittel haben (1) und (.) dann ist es halt so (dass es hier halt  
 358 einfach sozusagen rausgeschmissen so verschwendet wird)° das ist jetzt wie ob  
 359 ich jetzt so tausend Euro hab und die jetzt einfach aus dem Fenster schmeiße weil  
 360 ich nicht weiß was ich mit dem ganzen Geld machen soll
- 361 S2: L Halt es finden Leute ja  
 362 auch schön da ist ja auch Wiese und Bäume und die gucken sich dann den  
 363 Springbrunnen an aber der ist halt (1) (das wär halt damit das schöner aussieht,  
 364 aber dann könnten wir eigentlich das Geld auch für den Springbrunnen (.) für ähm  
 365 Kinder oder für die Erwachsenen ausgeben für Wasser dass die auch(.) so Wasser  
 366 haben (.) oder ja Wasser haben anstatt einfach so ein Springbrunnen der dann gut  
 367 aussieht wo die Leute dann vorbeigehen
- 368 S4: L ° Oder fließend Wasser °
- 369 S1: L Und ähm ich  
 370 wollte ja noch sagen wir wir finden dieses Wa- Wasser das so klar eigentlich (.)  
 371 sowieso klar ist und das ist auch, sauberes Wasser und wir denken das wär  
 372 schmutzig und sagen n=ö:: fass das nicht an (.) manche sagen dann (.) und ähm  
 373 wir würden nie uns trauen (.) also ganz viele nie uns trauen dass wir jetzt das  
 374 trinken oder das in ne Flasche tun und (1) wie man da sieht dass Geldscheine  
 375 daraus fliegen könnte man auch diese ganzen Geldscheine für Spenden geben  
 376 eben für das SOS-Kinderdorf (das der sich da (.) dieses Schild) was der da  
 377 gesehen hat (.) und ich glaube die haben es extra dahingestellt weil da dieser  
 378 Springbrunnen ist und ich glaub die wollen dann auch spenden dafür, und diese  
 379 Frau im Urlaub (.) ich glaub die wollte sich das angucken und so darüber  
 380 nachdenken auch
- 381 I: L Mhm (1) noch einmal umblättern
- 382 S3: L Oha
- 383 S4: L o=cool
- 384 S2: L Da sieht man  
 385 also ganz viel (.) also in der Lupe sieht man ganz viel Meereswasser und ähm  
 386 Inseln kleine (.) Boote und die Frau sieht man auch noch ganz klein (also am  
 387 Strand)° (1) und das Strichmännchen denkt sich auch oh im Urlaub entspannen

- 388 S3: L Man sieht halt auch dass hier Wasser ist und (dadurch) auch dass die Frau da  
389 reingeschnitten @ist@ weil (es halt) also so ein bisschen ausgeschnitten ist aus  
390 nem anderen Bild und dass es so eigentlich gar nicht geht (dass sie da ist) und  
391 man sieht dieses ganze Wasser wenn die in Afrika **so viel Wasser** hätten (2) die  
392 würden sich total freuen und da ist ja auch so ((deutet auf das Bild)) @(im Urlaub  
393 entspannen steht da drauf)@
- 394 I: L Mhm (.) und jetzt nochmal das letzte (.) Bild  
395 anschauen
- 396 S2: L Also man sieht die Erde (1) und ähm (.) in der Lupe und drum rum  
397 halt das Weltall (.) schwarz und ähm das Strichmännchen denkt sich die Erde der  
398 blaue Planet und doch nicht genug Blau für alle (.) also mit Blau meint er jetzt  
399 glaube ich halt da ist ja ganz viel Blau auf der Erdkugel (.) das soll ja das Wasser  
400 sein (.) u::nd blau soll halt das Wasser sein ja (.) wie gesagt und dann meinen die  
401 S3: L Das ist das Wasser J
- 402 S2: halt und doch nicht genug blau für alle also nicht genug Wasser für alle
- 403 S4: L Also ja  
404 wie schon gesagt hier sieht man die Erde (.) und das meiste eigentlich alles blau  
405 ist halt das Meer (.) aber wenn halt die Menschen in Afrika, (.) wie zum Beispiel auf  
406 dem Bild davor (.) wenn man halt **so viel Wasser** hätte dann würde wahrscheinlich  
407 (.) jeder Mensch in Afrika (irgendwie) leben dann müssten die nicht sterben weil  
408 sie verdurstet sind
- 409 I: L Wenn das Wasser aufbereitet werden würde und den Leuten  
410 zur Verfügung gestellt werden würde
- 411 S4: L Ja (2) ja J
- 412 S1: L Und ähm (.) wie man da auch sieht auf der  
413 linken Seite ist **so:: viel** Wasser und so viel Klarheit (.) und wenn man jetzt auf die  
414 rechte Seite guckt (.) wo:: hie::r (der eine Brocken ist) ähm (.) ja der Größte dann  
415 S6: L Der Größte J
- 416 S1: sieht man da ganz rechts ähm so ein kleines Loch (.) und das das ist zwar in echt  
147 viel größer ja (.) aber für die Menschen auf dieser (.) auf diesem Teil würde das nie  
418 reichen so ne (.) so klein ((zeigt die Größe mit ihrer Hand)) das ist
- 419 I: L Mhm (.) was  
420 könnte dieser Brocken denn sein für ein Land oder Kontinent?
- 421 S4: L Russland
- 422 I: L Hm
- 423 S3: L (Af(.))rika°
- 424 I: L Genau (.) das ist der Kontinent Afrika
- 425 S4: L Ach so (.) ich dachte  
426 Russland weil Russland ja das größte Land hier ist
- 427 I: L Mhm (.) Das heißt wir sehen  
428 jetzt den Kontinent Afrika, und ganz viel Wasser, (3)° aber?°
- 429 S4: L Das ist irgendwie ein  
430 bisschen komisch weil Afrika ist irgendwie vom Meer irgendwie **eingegrenzt**  
431 sodass eigentlich für jeden genug Wasser da sein müsste (1) und trotzdem ist es  
432 irgendwie nicht so
- 433 S3: L Aber wenn man (.) (das jetzt so sieht) ist das **to=tal** winzig für  
434 einen (.) aber in echt ist das (.) sind das dann über hundert Kilometer tausend  
435 Kilometer bis zum Meer eigentlich hin (.) wenn man Glück hat wohnt man halt da  
436 ((deutet mit dem Finger auf das Bild)) (da wohnen auch manche) aber das Wasser

- 437 ist zum Teil auch verschmutzt also verschmutzt und (.) da ist ja auch Sand dabei  
438 und das ist dann noch dreckig
- 439 S2: L Ja das ist auch halt das Meer (.) und ähm das ist  
440 (ja auch dann) salzig oder so ich glaub man kann das auch verarbeiten irgendwie  
441 dass das dann klares Wasser wird aber das ist ja auch mit Sand und (da sind ja  
442 auch halt Tiere drin und so)
- 443 S4: L Das Salzwasser ist eigentlich sowieso gar nicht mal  
444 so gesund (.) also wenn man halt mal im Meer baden geht oder so wenn man dann  
445 mal so ein Schluck verschluckt dann ist es halt auch nicht schlimm aber wenn man  
446 das (die ganze Zeit) trinkt ist das auch nicht gesund und auch (.) weil in dem  
447 Wasser ja auch Abgase sind vom Dieselmotor von Schiffen oder sowas
- 449 I: L Mhm (.)  
450 letzte
- 451 S5: L Ähm also da sieht man ja auch dass auf einem Teil ist es so ein bisschen  
452 grün und nur wenig braun und auf dem anderen Teil ist es ganz braun (.) das sind  
453 dann so (.) da ist es ziemlich heiß und da ist überall Sand und da sind dann halt  
454 auch keine (kleinen Oasen) oder Flüsse wo man sich dann Wasser holen kann (.)  
455 da muss man Millionen vielleicht Millionen Kilometer weit laufen bis man überhaupt  
456 irgendwas zu trinken findet (.) dann ist man halt auch froh in diesen Ländern wenn  
457 man nur so ganz kleine Pfütze findet (und dann Wasser hat)