

# Das Lernszenario im (Kunst-)Museum: Authentizität im außerschulischen DaF/ DaZ-Unterricht

## Scenario-Based Learning in (art-)museums: Authenticity in extracurricular classes of German as a foreign or second language

Julia Magdalena Piechocki-Serra  
Universidad Rey Juan Carlos  
julia.piechocki@urjc.es  
<https://orcid.org/0000-0003-0069-5650>

Recibido: 19/01/2024

Aceptado: 16/10/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.04>

### Zusammenfassung:

Das Lernszenario im DaF- bzw. DaZ-Unterricht konzentriert sich auf den außerschulischen und außeruniversitären Spracherwerb. Durch diese Methode werden nicht nur die interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen der Lernenden verbessert, sondern sie ermöglicht dank der Authentizität (Material, kommunikativer Austausch zwischen den Lernenden und das Nichtunterbrechen durch die Lehrperson) das Schaffen von Szenarien, die realitätsnah sind. Dieser Beitrag fokussiert sich einerseits auf die Kombination zwischen Lernszenarien und Kunstmuseen, um den Klassenraum zu erweitern und somit einen anderen Lernort zu nutzen. Andererseits soll der Einsatz von Kunstwerken die Authentizität im Sinne des lebenslangen Lernens begünstigen.

**Schlüsselwörter:** Lernszenario, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Authentizität, Museum, Kunst

### Abstract:

The use of Scenario-Based Learning in classes of German as a foreign or second language focuses on the non-curricular acquisition of the language. Through this method not only the intercultural and communicative competences of the learners improve, but thanks to the authenticity in many aspects (material, communicative exchange between the learners and the non-interrupting attitude of the teacher) it helps to open up to real-life-scenarios. This article concentrates on the combination of the Scenario-Based Learning with art museums to expand the classroom to another extracurricular place of learning on one hand, and on the other hand, to make use of artworks to increase the authenticity in the sense of lifelong learning.

**Keywords:** Scenario-Based Learning, German as a foreign language, German as a second language, authenticity, museums, art



Spracherwerb, Kunst und Museen anhand von Lernszenarien miteinander zu verbinden – das ist der Kern dieses Beitrags. Nachdem zu Beginn eine Einführung zu den Lernszenarien gegeben wird, konzentriert sich diese Arbeit auf die Authentizität, die die genannten Bereiche als gemeinsamen Nenner aufweisen: Durch den ungesteuerten Spracherwerb in der Szenariendidaktik, bei der die Sprachanwendung im Mittelpunkt steht, kommt es anhand der offenen Strukturen und Prozesse zu authentischen Lernsituationen. Ebenso das Unterrichtsmaterial, die Hilfsmittel, die verwendeten Quellen und vor allem der persönliche Bezug zum Kernthema werden durch Lernszenarien authentisch. Zudem trägt die veränderte Rolle der Lehrperson bei diesem nicht curricular geplanten Lernen zur Authentizität bei. Diese ist in den Bereichen der Kunstwerke und nicht-virtuellen Museen ebenso gegeben: originale Exponate und Museen als authentische, außerschulische Lernorte unterstützen die Lernenden bei der Öffnung nach außen, die Impulse für Identitäts- und Sprachbildung liefern. Das Ziel dieses Beitrags ist es, Lehrpersonen dazu zu motivieren, Kunstwerke nicht als Mittel zum Zweck in ihrem Unterricht einzusetzen, sondern sich dank des Lernszenarios mit den Lernenden zusammen mit Exponaten zu beschäftigen.

## 1. Lernszenarien – eine Einführung

Lernszenarien, die ursprünglich in Verbindung mit militärstrategischen Planspielen in den 1950er Jahren in den USA eingesetzt wurden (Kuhnecke 2023) und deren Didaktik anfänglich für den Englischunterricht entwickelt wurde (Piepho 2003), haben auch im Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprachenunterricht an Stellenwert gewonnen. Insbesondere die Autor/innen Hölscher (2007; Hölscher *et al.* 2006), Piepho (2003) und Roche (2013) haben den Grundstein für den Einsatz dieser Methode im deutschsprachigen Raum gelegt. Mittlerweile wird die Szenariendidaktik immer häufiger für den DaZ/DaF-Unterricht genutzt und weiter ausgearbeitet, wie bspw. hybrid oder digital gestaltete Lernszenarien (Lilje 2020). Doch was versteht man unter einem Lernszenario?

Die Frage stellt sich deshalb, da Lernszenarien sehr unterschiedlich eingesetzt werden können und der Name mit Theaterdidaktik in Verbindung gebracht werden könnte. Diese Annahme ist nicht so abwegig und auch nicht auszuschließen, da auch das Spielen von selbstverfassten Stücken bzw. Texten Teil eines Lernszenarios sein kann. Im Duden findet man u. a. folgende Definition von *Szenario*: »Beschreibung, Entwurf, Modell der Abfolge von möglichen Ereignissen oder der hypothetischen Durchführung einer Sache« (Duden 2023). Im Zusammenhang mit Lernszenarien im DaZ/DaF-Bereich bedeutet dies, dass man sich in eine bestimmte Rolle bzw. Lage versetzt, doch dies ist nur ein Teilaspekt davon.

Allgemein versteht man unter einem Lernszenario eine offene, handlungsorientierte Lernmethode. Der Schwerpunkt liegt auf der Lernendenautonomie, da die Lernenden selbst bestimmen, welcher Aufgabe sie sich in welcher (Sozial-)Form stellen wollen. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle einer/s Tutor/in, Moderator/in oder Berater/in ein. Hölscher, Roche und Šimić vertreten die Meinung, dass die Szenariendidaktik sowohl für alle Kompetenzstufen und alle Altersgruppen der Lernenden, als auch zur Erarbeitung fachlicher Inhalte geeignet ist (2009: 47). Zu beobachten ist, dass Lernszenarien, die in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, meistens berufsorientierend konzipiert sind (vgl. Böschel 2022). Kuhnecke erläutert diesbezüglich:

Im Gegensatz zum Rollenspiel besteht ein Szenario aber immer aus mehreren, aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen, die eng miteinander verzahnt sind. So kann der erste Schritt ein Telefonat mit einem Kunden sein, in dessen Verlauf ein Auftrag besprochen wird. Im zweiten Schritt wird daraufhin eine E-Mail zur Bestätigung des Auftrags geschrieben und im dritten Schritt wird in einem persönlichen Gespräch schließlich der Vorgesetzte über den Auftrag informiert. (Kuhnecke 2023).

Eine detaillierte Beschreibung der Arbeitsschritte (Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen, Präsentieren, Bewerten und Reflektieren) in Bezug auf die Verknüpfung beruflichen und sprachlichen Lernens liefert Roche in mehreren Videos, die auf YouTube abrufbar sind (Roche 2022). Einen anderen Schwerpunkt setzt das internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Lernszenarien für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache *E-LearnScene*, das

[...] die Expertise des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes, der Universitäten Bozen, Antwerpen, Louvain-La-Neuve, Poznan und Göteborg sowie deren Partnerschulen zur Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Lernszenarien [bündelt], die Lehrern didaktische Unterstützung für einen kooperativen und schülerzentrierten Unterricht in den heutigen heterogenen Klassen bieten. (<https://lernszenarien.eu/projekt>)

Was die unterschiedlichsten Lernszenarien gemeinsam haben, sind u. a. die verschiedenen Phasen, die befolgt werden sollten. Hölscher, Roche und Šimić beschreiben hierzu sieben Phasen, die mit dem Kernthema beginnen: »Zu einem Kernthema [...] werden den Schülern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden« (Hölscher *et al.* 2009: 47). Die Vielfalt und Bandbreite an Aufgaben zu einem bestimmten Thema können bspw. dem Lehrfilm *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens*<sup>1</sup> in Zusammenarbeit von Hölscher und Roche aus dem Jahr 2006 entnommen werden, bei dem es um die Beschäftigung mit dem Leben im Mittelalter ging. Je nach Altersstufe, Sprachniveau und Lernmotivation könnte man hinsichtlich der Aufgaben in Erwägung ziehen, diese gemeinsam mit der Lehrperson zu erstellen und zu entwerfen, um noch lernenden- und interessenzentrierter zu agieren. Dabei sollte jedoch die zusätzlich benötigte Zeit berücksichtigt werden.

Infolgedessen wird – je nach Interesse und individuellen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen – eine Aufgabe gewählt. Die Wahl der Aufgabe entsteht durch das Vorwissen, Interesse, die Persönlichkeit und die eigenen Kompetenzen, weshalb sich neue Gruppen in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) bilden. Entscheidend ist in dieser zweiten Phase, dass die Aufgabenstellung so vielseitig ausfallen sollte, dass mittels Methoden- und Medienvielfalt unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernendentypen berücksichtigt werden (Hölscher *et al.* 2009: 48). Eine große Auswahl an Aufgaben bietet z. B. Schätzl in Bezug auf einen konkreten Text:

- Gestaltet ein Interview mit den Informationen des Textes und führt es den anderen vor.
- Spielt den Text den anderen als Szene vor.
- Gestaltet für Kinder ein Minibüchlein zum Text.
- Macht aus dem Text eine Bildergeschichte

oder einen Comic oder eine Karikatur.

- Entwerft eine Richtig-Falsch-Übung zum Text und macht daraus ein spannendes Spiel für die anderen.
- Gestaltet ein Poster zum Text und erläutert den anderen eure Überlegungen.
- Verfasst eine Zusammenfassung des Textes und baut darin drei Lügen ein.
- Macht aus dem Text ein motivierendes Quizspiel für die anderen.
- Fasst den Text so kurz wie möglich für die Fernsehnachrichten zusammen.
- Verwandelt den Text in eine andere Gattung (Märchen, Zeitungstext, Reportage, ...).
- Denkt euch für diesen Text spezifische Aufgaben aus. (Schätzl 2020: 10ff.)

Daraus wird nicht nur ersichtlich, wie kreativ die Aufgaben konzipiert werden können, sondern auch die Tatsache, dass das Ziel klar und deutlich formuliert werden muss.

Anschließend kommt es zur Erarbeitungsphase, in der sich die Lernenden organisieren und über die Planung und Gestaltung der Arbeit austauschen. Wichtig ist hierbei das Sammeln von Informationen zum Thema, d. h., die Teilnehmer/innen können ihre Rechercharbeit im Internet, in Sachbüchern oder anderen Quellen ausführen (Hölscher *et al.* 2009: 48). Hierbei wird Sprache selbstständig produziert, ausprobiert und kreativ und interaktiv angewendet bzw. erworben, weswegen es innerhalb der Lernengruppe zusätzlich zu authentischen Situationen kommt. Hölscher *et al.* nehmen auch zur Binnendifferenzierung in dieser Phase Stellung:

Hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaus in einer Klasse bewirkt dies auch die Umwandlung eines problematischen Faktors in ein konstruktives Werkzeug: Die durch Thema und Aufgabenstellung einerseits gesteuerte, andererseits aber hinsichtlich der Kreativität freie Sprachanwendung, macht es sowohl schwächeren als auch fortgeschritteneren Schülern möglich, individuell ihr Sprachkönnen auszubauen. In diesem Miteinander haben zudem alle die Möglichkeit, von Mitschülern zu lernen, genau wie bei der Kommunikation ‚im richtigen Leben‘. (Hölscher *et al.* 2006: 3)

In der darauffolgenden Phase werden die ersten Ergebnisse des Arbeitsvorhabens der gesamten Lerngruppe vorgestellt und erklärt. Es kommt dadurch nicht nur zum Austausch und zur Reflexion

(1) Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KTdyuyADbL4&t=29s> (letzter Zugriff: 20.10.2023).

über Wahrnehmungsmuster, sondern es entstehen auch Diskussionen mit interkulturell relevanten Inhalten. Dieses Feedback sollte im Anschluss in der Optimierungsphase miteinbezogen und beachtet werden. Die Optimierungsphase dient auch dazu, dass sich die Teilnehmer/innen auf die Feinheiten im sprachlichen Ausdruck, die für die Präsentation relevant sind, konzentrieren und somit auch ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln (Hölscher et al. 2009: 48).

Auf die Optimierungsphase folgt die eigentliche Präsentation der Ergebnisse, die der obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios ist. Dadurch werden die Teilnehmer/innen nicht nur zu mehr, zu intensiverer und zu qualifizierterer Arbeit motiviert als im herkömmlichen Unterricht, sondern sie lernen dabei die eigene Arbeit vorzustellen, zu begründen, die dafür nötigen Techniken anzuwenden und die Ergebnisse souverän zu vertreten. Davon profitiert die ganze Lernendengruppe, da unterschiedliche Sehweisen und kulturelle Prägungen neue und weitere Erkenntnisse zu einem Thema liefern (ebd.). Die Form und die Medien, die für die Präsentation verwendet werden, sind frei wähl- und einsetzbar.

Die letzte Phase betrifft die Reflexion, die laut Roche (2022) nicht zu unterschätzen ist. Durch gegenseitige Kritik und Bewertung sollen konstruktive Vorschläge und Ideen entstehen, was man (noch) besser bzw. anders machen könnte und wie man diese Erfahrungen erweitern könnte.

Nach dieser Einführung zum Lernszenario wird im Folgenden der Schwerpunkt auf die Authentizität gelegt, die für den handlungsorientierten, interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist.

## 2. Authentizität und Lernszenario

Lernszenarien gehören laut Hölscher et al. zum nicht curricular geplanten Lernen und befürworten den ungesteuerten Spracherwerb. Dabei stehen die interkulturelle und kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt. Im Gegensatz zum traditionell aufgebauten Sprachunterricht, bei dem die Funktion der Sprache meist einen sekundären Stellenwert einnimmt und für die Lernenden oft nicht ersichtlich ist, wozu die vermittelten sprachlichen Mittel benötigt werden, nimmt in der Szenariendidaktik die Sprachanwendung eine zentrale Rolle ein. Somit werden anhand der

Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung die vermittelten Strukturen viel eher behalten (Hölscher et al. 2006: 16). Die Zusammenarbeit und Interaktion in den Gruppen einerseits und andererseits die offenen und flexiblen Strukturen und Prozesse der handlungsbezogenen Sprachdidaktik, wie man sie bei den Lernszenarien vorfindet, ermöglichen eine authentische Lernsituation (Roche 2013: 268). Unterstützt wird dies zusätzlich durch den Einsatz authentischer Texte und Übungen (ebd.: 269). Eine Definition von Authentizität im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht liefern Abendroth-Timmer und Gerlach:

In der Szenariendidaktik  
nimmt die  
Sprachanwendung eine  
zentrale Rolle ein.

Als authentisch kann Material im Unterricht verstanden werden, das für einen bzw. im Zielsprachlichen Kommunikationskontext und nicht für Lernzwecke konzipiert wurde. Dieses Originalmaterial kann für den Unterricht adaptiert und didaktisiert werden, womit es seine Authentizität im engen Sinne verliert. Als authentisch ist aber auch jede unterrichtliche Situation zu begreifen, in der sich die Lernenden als Person wahrgenommen sehen und an Gegenständen arbeiten, die sie für sich persönlich als relevant erachten. (Abendroth-Timmer und Gerlach 2021: 66)

Daraus lässt sich schließen, dass auch Kunstwerke als Originalmaterial betrachtet werden können, worauf in diesem Beitrag noch näher eingegangen wird. Man kann jedoch vorwegnehmen, dass die Wahl der Werke auch lernendenzentriert und -relevant ausfallen sollte.

Einer der Hauptgründe, weshalb die Authentizität bei Lernszenarien besonders gegeben ist, ist die Tatsache, dass die veränderte Rolle der Lehrperson

ausschlaggebend dafür ist. Hölscher unterstreicht, dass die Szenariendidaktik davon ausgeht, dass man Sprache nicht lehren, sondern nur lernen kann (Hölscher 2007: 3). Aus diesem Grund sollte die Lehrperson nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ agieren, mit anderen Worten sollte sich die Lehrkraft mit dem Einschreiten, Unterbrechen und/oder Fehlerkorrigieren zurückhalten. Wie bereits erwähnt, nimmt die Lehrperson die Rolle als Moderator/in, Mentor/in, Tutor/in und Lektor/in ein. Hölscher et al. liefern eine Sammlung an Aufgaben, die Lehrpersonen beim Einsatz von Lernszenarien erfüllen und beachten sollten:

- sie schaffen die Rahmenbedingungen für interkulturelle Lernprozesse
- sie geben Raum für die eigenständige Entwicklung von Verstehens- und Kommunikationsstrategien, die nicht auf das Klassenzimmer begrenzt bleiben
- sie begleiten die Arbeit der Schüler
- sie koordinieren und überschauen das Lernszenario in zeitlichen und räumlichen Dimensionen
- sie ermuntern die Schüler, sich ihres Vorwissen[s] und ihrer Erfahrungen bewusst zu werden und diese in das Unterrichtsgeschehen einzubringen
- sie unterstütz[t]en bei der Organisation und helfen bei der Beschaffung von Hilfsmitteln und authentischen Quellen
- sie formulieren Aufgaben zum Thema, die zu außerschulischem Lernen anleiten und außerschulische Quellen nutzen
- sie initiieren Kooperation mit anderen Lehrkräften und fächerübergreifenden Themen
- sie kontaktieren außerschulische Experten zum Thema
- sie geben einzelnen Schülern, den Gruppen oder im Plenum Tipps für die Bewältigung der Aufgaben
- sie vermitteln Strategien zum Erschließen und Einschätzen von Informationsquellen
- sie unterstützen beim Einschätzen und Kategorisieren von Informationen
- sie helfen beim (genauen) Formulieren und geben Impulse für das Optimieren der Arbeiten
- sie bündeln das Erarbeitete und thematisieren metasprachliche Aspekte der Darstellungsformen
- sie helfen bei der Auswahl geeigneter Textarten für die Präsentation
- sie steuern die Redaktionsphasen und die Präsentation als Moderatoren
- sie geben Feedback zu den Präsentationen
- sie fügen die Einzelergebnisse zu einem Gesamtblick auf das Thema
- sie organisieren Raum und Gelegenheiten für die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen schulischer Veranstaltungen
- und geben Anregungen für die Vertiefung des Themas (Hölscher *et al.* 2009: 50f.)

Diese Sammlung der Aufgaben der Lehrperson bezieht sich vorrangig auf den DaZ-Unterricht an Schulen, sie lässt sich jedoch genauso für andere Altersstufen und Lernendengruppen heranziehen. Bei dieser Auflistung werden sowohl die Authentizität der Hilfsmittel bzw. Quellen unterstrichen als auch die interkulturellen Lernprozesse, die ebenso in einem authentischen Lernumfeld vonstatten gehen.

An dieser Stelle scheint es unabdingbar hervorzuheben, wie wichtig die Rolle der Lehrperson in authentischen Lernszenarien ist. Abgesehen von den Aufgaben, welche die Lehrperson erfüllen sollte, kann meiner Meinung nach die Authentizität nur dann tatsächlich stattfinden, wenn die Lehrkraft von der Planung, dem Lernerfolg, der Kooperation bzw. Unterstützung aller Teilnehmer/innen, der Motivation und Offenheit selbst überzeugt ist. »Ein handlungsorientierter interkultureller Fremdsprachenunterricht erfordert besondere Qualifikationen der Lehrkräfte«, wie Roche (2013: 270) zudem beteuert. U. a. sollte die Lehrkraft seiner Ansicht nach den Unterricht auf dem Vorwissen und den verschiedenen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen begründen und schrittweise zur Zielkultur und zu Vermittlungskompetenzen zwischen den Kulturen leiten. Hervorzuheben ist hierbei auch die Voraussetzung, dass die Lehrkraft »mit Schülerinnen/Schülern, Kolleginnen/Kollegen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen kooperieren und außerschulisches Lernen organisieren [kann]« (ebd.: 271).

Die Idee, Lernszenarien mit dem außerschulischen Lernort Museum zu verbinden, hängt ebenso



mit der Überzeugung zusammen, dass dies die Authentizität des Spracherwerbs in Verbindung mit der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz noch steigern kann. Deswegen wird in Folge der Frage nachgegangen, welche Funktion und welchen Stellenwert Lernorte, insbesondere das Museum, für Lernszenarien und Lernende innehaben.

Lernszenarien finden in den meisten Fällen in den Bildungsinstitutionen Schule oder Universität statt.

### 3. Lernszenarien und (außerschulischer) Lernort

Lernszenarien finden in den meisten Fällen in den Bildungsinstitutionen Schule oder Universität statt. Gerade die Schule als wesentlicher Lernort für Kinder und Jugendliche wird räumlich und zeitlich von anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen abgegrenzt. Auch wenn die Durchführung von Lernszenarien außerhalb des Klassenzimmers z. B. auf dem Gang oder in einer anderen Räumlichkeit des Schulgebäudes erlaubt und auch erwünscht ist, kann dies noch nicht als andere Lebens- oder Erfahrungsumgebung gezählt werden. Baar und Schönknecht unterstreichen,

[...] dass Schule, wenn sie ihren Bildungsauftrag ernst nimmt und nicht als reine Buch- und Lernschule verstanden werden will, ihre Begrenzung überwinden und sich der Lebenswelt öffnen muss. Dies kann unter anderem dadurch realisiert werden, dass Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern außerschulische Lernorte aufsuchen. (Baar und Schönknecht 2018: 11)

Laut Blell (2015) werden in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik Lernorte meistens dichotom klassifiziert, und zwar in schulische und außerschulische Lernorte, primäre und sekundäre

Lernorte, formale und informelle Lernorte oder in *Classroom* und *Fieldwork*. Die Autorin unterscheidet des Weiteren folgende Kategorien:

- Lernorte und Multimedialität: Die neuen Medien ermöglichen ein Fremdsprachenlernen an jedem Ort und zu jeder Zeit.
- Lernorte und Authentizität: Fremdsprachliches Lernen bewegt sich im Spannungsfeld von Entgrenzung und Verschränkung von Lernorten. Die zunehmende Verschränkung von Lernorten erfordert ‚integrative‘ didaktische Szenarien.
- Lernorte und Eigenwelten der Schüler/innen: Schüler/innen konstruieren ihre Lernorte selbst. (Blell 2015: 10)

Obwohl alle drei Unterteilungen von großer Bedeutung sind, konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf die Verbindung zwischen Lernorten und Authentizität. Blell betont, dass die Lernenden die Welt und sich selbst nur im authentischen Erleben ihrer selbst verstehen. Wenn es gelingt, die Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst für die Lernenden so authentisch wie möglich zu gestalten, so können der Autorin nach wertvolle Impulse für Identitäts- und Sprachbildung geschaffen werden (ebd.).

Ebenso geht es darum, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, nicht nur Eigenes zu schaffen bzw. kreieren, sondern das Geschaffene weiterzugeben, zu fördern und zu vermitteln (Blell und Kupetz 2011: 111). Dies knüpft an die öffentliche Didaktik an, die, wie Dannecker und Thielking anmerken, als Disziplin zwischen schulischen und außerschulischen Lernräumen agiert. Sie heben folgende Funktionen der öffentlichen Didaktik hervor:

- Entwerfen von Lösungen und Zugängen einer allgemeinen Verantwortungs- und Vermittlungswissenschaft,
- Vermitteln von Anregungen und Fragen der Wissenschaft an die Gesellschaft und *vice versa* (ansprechend und gleichsam alltagstauglich),
- Benennen, Erkennen und Moderieren von Anzeichen für Veränderungen im Zusammenspiel von Wissenschaft und Kulturvermittlung sowie

- alle Didaktiken öffentlich(er) denken!  
(Dannecker und Thielking 2012: 10f.)

Für das Lernszenario bedeutet dies, dass es nicht nur ansprechender und alltagstauglicher ist, sich anderen außerschulischen Lernorten zu öffnen, sondern auch interdisziplinärer gedacht und agiert werden sollte. Im Hinblick auf die Aufgaben, die in der zweiten Phase der Lernszenarien zusammengestellt werden, sollten jene deshalb realitätsnäher, authentischer, praktischer und öffentlicher gedacht werden. Gerade Museen eignen sich meines Erachtens hervorragend dafür, da das Erarbeitete sinnvoll einem breiteren Publikum – sei es anhand analoger oder digitaler Medien – zur Verfügung gestellt werden kann, ganz im Sinne der Produktorientierung von Lernszenarien.

Bevor auf das Museum als Lernort eingegangen wird, ist es entscheidend, auf die Rolle der Lernenden bzgl. der Lernorte einzugehen. Hufeisen erläutert folgendermaßen:

Der wichtigste Lernort für Fremdsprachen bin zuallererst ich selbst, oder, wie Roche (in diesem Band) sagt: ‚Das heißt, der ultimative Lernort bleibt der Kopf des Lerner.‘ (ebda, 183) Das klingt zunächst einmal verwegen, aber ich bin sicher, dass auch die lerntheoretisch und didaktisch-methodisch perfekt geeignete Lerngelegenheit nicht funktioniert, wenn ich mich nicht als Lernende erkenne, wahrnehme und akzeptiere (ohne dass ich mir dessen fortwährend bewusst sein muss). (Hufeisen 2015: 71)

Dieser Aussage kann ich nur zustimmen und hinzufügen, dass das Erlernen (und Lehren) der Zielsprache ohne Motivation auch nicht funktionieren kann. Diesbezüglich meint Hufeisen, dass motivierte Lernende eigentlich an allen möglichen Orten einen Lernort schaffen können und fügt hinzu: »Authentizität und Erfolg entstehen ebenfalls erst durch die AktantInnen, also die kommunizierenden und handelnden Sprechenden, und nicht durch den Ort oder Raum *per se*« (ebd.: 72).

#### 4. Das Museum als außerschulischer und – universitärer (DaF/DaZ-)Lernort

Nachdem erläutert wurde, warum sich Schulen und bspw. auch Universitäten anderen Lernorten öffnen sollten, wird erörtert, weshalb sich gerade Museen besonders für den Einsatz von Lernszenarien eignen können. In diesem Beitrag beziehe ich mich auf nicht-

virtuelle Museen, da ich Rymarczyks Meinung hierzu teile:

Die Besonderheit und damit das Potential nicht-virtueller Lernorte erschließt sich schnell, wenn wir an eine Umgebung wie etwa einen Wald oder einen Strand denken, in der fremdsprachiger Biologie- oder Geographieunterricht stattfindet. Digitale Medien können das Lernen an diesen Orten, das durch visuelles, haptisches und olfaktorisches Erleben bestimmt und begleitet wird, nicht ersetzen. (Rymarczyk 2015: 201)

Museen verbinden heutzutage mehrere Funktionen miteinander, die auf den Hauptaufgaben Sammeln, Bewahren, Erforschen, Interpretieren und Ausstellen basieren (ICOM 2022). Museen sind Bildungsinstitutionen, die einen besonderen Stellenwert einnehmen. Mangold begründet dies zum einen durch den großen Gestaltungsfreiraum als Lern- und Bildungsort, der einzigartig ist. Zum anderen argumentiert der Autor folgendermaßen:

Zugleich genießt das Museum als eine der zentralen Komponenten öffentlich geförderter Kultureinrichtungen eine hohe gesellschaftliche Anerkennung. Es ist daher die bemerkenswerte Unbestimmtheit bei gleichzeitiger Wertschätzung, die das Museum als besonderen Ort des Lernens und der Bildung kennzeichnen und auch seine hohe Attraktivität zur Vermittlung [...] begründen. (Mangold 2020: 47)

Zusätzlich unterstreicht Mangold den Unterschied zu anderen Bildungsinstitutionen:


Die besondere Stellung des Museums als Lern- und Bildungsort ist [daher] nicht lediglich durch ihren formalen Gestaltungsfreiraum begründet [...]. Nicht die Möglichkeit, schnell, flexibel und gestalterisch kreativ ein beliebiges Thema zu bespielen und damit gegenüber den institutionalisierten Bildungseinrichtungen, die mit der Erfüllung curricularer Pflichten eingengt sind, attraktiv zu sein, stiftet den entscheidenden Unterschied. Es ist vielmehr die Differenz zwischen einem propositionalen Wissensbestand, der Kerngegenstand der Vermittlung schulischer Bildungseinrichtungen ist, und dem Wissensbestand normativer Fähigkeiten und Kenntnisse, der im schulischen Kontext immer weiter verdrängt wurde und im Museum, als anerkannte Kultur- und Bildungsinstitution, Raum zur Auseinandersetzung und Aneignung findet. (ebd.: 48f.)

Das Besondere an Museen liegt auch an den authentischen Ausstellungsstücken, denn keine Reproduktion und noch so detaillierte Digitalisierung der Objekte kann die ästhetische Wahrnehmung der Besucher/innen an Ort und Stelle ersetzen bzw. wiedergeben. Museen sollten nicht nur als Abwechslung zum Lernort Schule/Universität angesehen werden, sondern als signifikanter Ort für ästhetisches Lernen genutzt werden. Hochmuth verweist diesbezüglich auf Kant: »Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen Begriffe« (1976: 69). Demnach ist es die Verbindung von Logik und Ästhetik, die Erkenntnis möglich macht. Kant bezieht sich in dieser Hinsicht auf die Anschauung der Gegenstände, die ein von äußeren Zwecken freies Schauen oder Betrachten bedeutet. »Es ist nicht ein bloßes Sehen, aber auch kein durchgängig begrifflich systematisiertes Erfassen. Es ist nicht voraussetzungslos, sondern geschieht vor dem Hintergrund bereits in der Lebenswelt erworbenen begrifflichen Wissens [...]« (Hochmuth 2020: 64). Dadurch wird der holistische Lernprozess hervorgehoben, der sich auf die sinnliche Wahrnehmung und Empfindung jeder Person konzentriert.

Museen haben auch im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz einen besonderen Wert, da der Bezug bzw. die Zugehörigkeit der Exponate zu den fremdsprachlichen Zielkulturen gegeben werden kann. Dadurch kann die Zielkultur, wie Rymarczyk erklärt, den Lernenden in authentischer Form nähergebracht werden (Rymarczyk 2015: 202f.). Dies führt dazu, dass auch DaF-Lehrende im Ausland authentische Museumsobjekte aus deutschsprachigen Ländern in ihren Unterricht integrieren können, bspw. das vom deutschen Fluxuskünstler Wolf Vostell gegründete Museo Vostell in Spanien, das u. a. seine Werke zeigt und archiviert (vgl. Piechocki-Serra 2022).

Lernszenarien unterstützen wie bereits erwähnt u. a. eine kreative Auseinandersetzung mit einem Kernthema, weshalb es meines Erachtens förderlich ist, sie fächerübergreifend mit Kunst und infolgedessen mit Kunstmuseen zu verbinden. Kunstwerke nehmen einen bestimmten Platz im Fremdsprachenunterricht ein, ihnen wird jedoch eine untergeordnete Rolle zugeordnet. Gerade ihre Authentizität und Unvoreingenommenheit können jedoch von Lernenden genutzt werden, nicht nur ihr

Vorwissen miteinzubringen, sondern v. a. ihr Wissen zu erweitern und zu vermitteln. Wie dies umgesetzt werden kann, wird im Anschluss erörtert.



Keine Reproduktion und noch so detaillierte Digitalisierung der Objekte kann die ästhetische Wahrnehmung der Museumsbesucher/innen an Ort und Stelle ersetzen.

## 5. Durchführung und Ergebnisse

### 5.1. Umgang mit Kunst und Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht – damit sind vorrangig Objekte aus der bildenden Kunst wie Gemälde und Skulpturen gemeint – ist keine Neuheit. Bilder, die eigentlich Abbilder bzw. Reproduktionen von Kunstgegenständen sind, finden sich hauptsächlich in Begleitung zu fiktionalen und faktualen Texten oder Übungen zur Sprache und Grammatik in DaF/DaZ-Lehrbüchern. Auch Zeichnungen, Fotografien, Comics oder Piktogramme nehmen einen beträchtlichen Platz in den jeweiligen Lehreinheiten ein. Wittstruck merkt hierzu an:

Das ergibt zwar vielgestaltige multimodale Arrangements, doch bleiben die mit ihnen möglichen Lernzuwächse oft gering, weil Aufgaben fehlen, die anregen, die Bilder analog den Sprachtexten als interpretationsbedürftig zu verstehen und sich mit ihren Formen, Funktionen und Wirkungen zu befassen. Vor allem werden Lerner/innen kaum einmal zur Beachtung des Kontextes, in dem Bilder einst entstanden oder in den sie aus pädagogischen Gründen neu gestellt worden sind, aufgefordert. (Wittstruck 2018: 13f.)

Ähnlich sieht es Badstübner-Kizik, die im Zusammenhang von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen resümiert:



Welche Aufgabentypen und Arbeitsformen dabei eingesetzt werden, scheint mir ein Gradmesser dafür zu sein, ob der Fremdsprachenunterricht eher streng pragmatisch auf den Spracherwerb ausgerichtet ist („mit Hilfe von Bildern und Musik noch besser die Sprache lernen“) oder eher allgemein entwicklungsfördernd und auf (inter)kulturelle Begegnungen vorbereiten soll („Bilder und Musik als Mittel lust- und emotionsgeladenen kreativen gemeinsamen Arbeitens“). Nur in wenigen Fällen steht dagegen kultureldeckendes Lernen im Mittelpunkt, ein theoretisches Konzept dafür ist nur im Ansatz erkennbar. Kunst ist also eher fakultatives ‚Lernvehikel‘ und Mittel zum Zweck [...]. (Badstübner-Kizik 2006: 8)

Dem lässt sich noch hinzufügen, dass sowohl Kunst als auch Musik nicht nur als Mittel zum Zweck im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, sondern zudem oft als Lückenfüller oder generell als Sprechanlass (aus)genutzt werden. Anzumerken ist, dass im Gegensatz zu Kunst Musik häufiger verwendet zu werden scheint.

Das Thema Kunst und DaF/DaZ nimmt bis heute in der Didaktik noch einen relativ geringen Stellenwert ein, wobei an dieser Stelle Initiativen wie das Projekt *Sprache durch Kunst* als interkulturelles Kooperationsprojekt zwischen dem Museum Folkwang Essen und dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (von 2011 bis 2017) nicht unerwähnt bleiben darf. Dazu erschien 2017 eine Materialsammlung für DaF/DaZ-Lehrende und Schüler/innen, die sich fächerübergreifend mit dem Deutsch- und Kunstunterricht beschäftigen (vgl. Roll *et al.* 2017: 5). Eine ähnliche Initiative zur Ausbildung sprachlicher, kultureller und sozialer Kompetenzen entwickelte das Erasmus+ Projekt *Heraus mit der Sprache!*, das zwischen Mai 2022 und April 2023 das Ziel hatte, Sprachdidaktik in Schulen und Kunstvermittlung durch das Kunsthistorische Museum Wien miteinander zu verknüpfen (vgl. <https://herausmitdersprache.khm.at/>). Auf der dazugehörigen Webseite können Lern- und Lehrmaterialien kostenlos für Interessierte heruntergeladen werden. Nicht unerwähnt bleiben sollte auch der Band *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* von Wicke und Rottmann (2019), der u. a. auch ludische Didaktisierungsvorschläge diesbezüglich bietet.

Nun stellt sich im Zusammenhang mit Lernszenarien die Frage, wie Kunst und Kunstmuseen für den ungesteuerten Spracherwerb einsetzbar sind,

da es hierbei auch zu einem Paradigmenwechsel kommt.

## 5.2. Lernszenarien in Kunstmuseen

Zu Beginn sollte sowohl den Lernenden als auch der Lehrperson die Tatsache bewusst sein, dass es sich primär um die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dem Kunstobjekt an sich handelt. Dies mag zwar einleuchtend und selbstverständlich erscheinen, jedoch sollte man sich vor Augen halten, dass der *visual turn* unsere moderne Kommunikation geprägt hat. Bilder dominieren unseren Alltag und sind allgegenwärtig, sei es in den Medien, den sozialen Medien oder ebenso im zwischenmenschlichen Austausch, bei dem zeitweise Sprache durch Emoticons ersetzt wird (Kaunzner 2018: 7). Die Folge ist, dass wir unsere Zeit immer weniger darin investieren, uns mit den Bildern tatsächlich auseinanderzusetzen. Dies geschieht nicht nur in sozialen Netzwerken, wie z. B. auf Instagram, wo Bilder binnen (Milli-)Sekunden auf unseren Handybildschirmen weggewischt werden; zu erkennen ist diese Tendenz auch in den Kunstmuseen selbst, wo man sich Kunstwerken oft nur noch wenige Sekunden lang widmet und/oder ein Foto von den Exponaten macht. In diesem Sinne ist es empfehlenswert, nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ zu handeln und sich auf die Betrachtung einzelner Kunstobjekte zu fokussieren, aber dies umso intensiver und genauer.

Es gibt verschiedene Ansätze, die sich mit dem Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, z. B. das Drei-Stufen-Modell von Panofsky aus der kunsthistorischen Bildanalyse oder das *Inquiry Teaching*, das das Reflektieren durch Fragen der Lehrperson stimuliert (vgl. Piechocki-Serra 2022). Diese Ansätze fallen nach den Prinzipien des Lernszenarios weg, da u. a., wie bereits erwähnt, die Lernendenautonomie im Mittelpunkt steht.

Ebenso stellt sich die Frage, wie das Lernszenario aus praktischer Sicht im Museum stattfinden kann. Schließlich gilt es, sich an die Regeln jedes Museums zu halten und andere Besucher/innen zu respektieren. Andererseits sind die meisten Museen öffentliche Bildungseinrichtungen, die für jede Person zugänglich sein sollte und somit von jedem/er auch genutzt werden darf.

Um ein ausgewogenes Miteinander zwischen Museen und Lernenden zu schaffen, empfiehlt es sich daher, z. B. die Phase der Auswahl des Themas und die Erarbeitungsphase, die in Verbindung mit

der Forschung zum Kernthema steht, aus praktischen Gründen (Informationsbeschaffung) nicht im Museum durchzuführen. Meiner Meinung nach kann – je nach Medienbedarf – die Präsentationsphase im Museum (bspw. eine szenische Darstellung vor einem Kunstwerk) stattfinden. Dies sind Aspekte, die in der Planung der Lernszenarien in Betracht gezogen und ggf. auch mit dem konkreten Museum abgesprochen werden müssen.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass die fächerübergreifenden Lernszenarien mit Kunst und Sprache eine gute Möglichkeit für Lehrpersonen ohne ‚Expertenwissen‘ darstellt, die Angst vor einer ‚falschen‘ Herangehensweise in Bezug zu Kunstwerken zu überwinden. (Piechocki-Serra 2022: 180). Abgesehen davon, dass es beim Umgang mit Kunstwerken kein ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ gibt, geht es darum, die Lernszenarien auch als Chance des eigenen Lernens als Lehrperson im Sinne des *Lifelong Learning* zu nutzen.

Es ist empfehlenswert, nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ zu handeln und sich auf die Betrachtung einzelner Kunstobjekte zu konzentrieren.

### 5.3. Beispiel für ein Lernszenario: Das Museo Vostell

Der Herausarbeitung eines Lernszenarios zum Thema ‚Mit der Sprache fängt es an‘ von Hölscher, Roche und Šimić (2009) nach möchte ich im Anschluss anführen, wie eine mögliche Aufgabenstellung für universitäre DaF-Lernende im und außerhalb des *Museo Vostell* (Malpartida de Cáceres, Spanien) aussehen könnte.

#### **Aufgabe 1: Manipulation und Medien** Herausarbeiten von Merkmalen und

Intentionen von Medien

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den von Vostell verwendeten und kritisierten Medien und den heutigen Massenmedien analysieren
- Anhand der Werke verschiedene Medien erkennen und kritisch durchleuchten
- Vor- und Nachteile von Medien erkennen und benennen
- Medien auf Manipulation und *Fake News* überprüfen

#### **Aufgabe 2: Nachhaltigkeit**

Sammlung von verschiedenen Werken Vostells, die in Bezug auf Nachhaltigkeit widersprüchlich wirken

- Sammeln von Aussagen, Texten und Videos Vostells, die im Gegensatz zu seiner umweltfreundlichen Grundeinstellung stehen
- Werke Vostells zum Thema Nachhaltigkeit auflisten und nach Wichtigkeit und/oder (persönlicher) Priorität ordnen
- Recherchieren und herausarbeiten, welche Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) in seinem künstlerischen Schaffen beinhaltet sind

#### **Aufgabe 3: Interkulturalität**

Interkulturelle Kontexte erkennen und herausarbeiten

- Werke Vostells im Zusammenhang mit seinen beiden ‚Heimatländern‘ Deutschland und Spanien durchleuchten und die Darstellungen miteinander vergleichen
- Die Kunstwerke auf Vorurteile und Stereotype untersuchen
- Sammeln von dargestellten historischen Ereignissen weltweit und deren Kontextualisierung

## 6. Schlussfolgerung

Lernszenarien im DaF/DaZ-Unterricht überzeugen u. a. durch den authentischen Sprachgebrauch unter den Lernenden. Mehr Authentizität kann jedoch noch aus interdisziplinärer und interkultureller Sicht erreicht werden, indem Museen als außerschulische bzw. außeruniversitäre Lehr- und Lernorte für diesen spezifischen Unterricht herangezogen werden.

Nachdem zu Beginn dieses Beitrags allen Dingen voran ein theoretischer Schwerpunkt in Bezug zu Lernszenarien gesetzt wurde, wurde daraufhin das Augenmerk auf die bisherige Auseinandersetzung und den Stellenwert von Kunst und Kunstwerken im DaF/DaZ-Unterricht gelegt. Obwohl sich eine sich steigende Zahl an Autor/innen finden lässt, die sich in den letzten drei Jahrzehnten dafür einsetzen, liegen derzeit noch

keine Forschungserkenntnisse zu konkreten Beispielen von durchgeführten Lernszenarien im DaF/DaZ-Kontext in Museen vor. Der vorliegende Beitrag liefert zum Abschluss eine theoretische Aufgabenstellung für Lernszenarien im *Museo Vostell* in Spanien, deren tatsächliche Durchführung und empirische Analyse demnächst als Forschungsprojekt geplant ist.

## Bibliografie

- Abendroth-Timmer, Dagmar und Gerlach, David (2021).** *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht – Eine Einführung*. Springer-Verlag.
- Baar, Robert und Schönknecht, Gudrun (2018).** *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz Verlag.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006).** *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Blell, Gabriele (2015).** Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 9-18). Narr Verlag.
- Blell, Gabriele und Kupetz, Rita (2011).** Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Funk und Lucia Krämer (Hrsg.), *Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion* (S. 99-115). transcript.
- Böschel, Claudia (2022).** *Die Methode Lernszenario*. Unter: <https://www.daf-daz-didaktik.de/didaktik/theorie/die-methode-lernszenario/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Dannecker, Wiebke und Thielking, Sigrid (2012).** *Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung*. Aisthesis.
- Duden Online-Wörterbuch, Szenario**. Unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Szenario>. Letzter Zugriff: 20.10.2023.
- E-LearnScene (2021).** Unter: <https://lernszenarien.eu/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Erasmus+ Projekt (2023).** *Heraus mit der Sprache!* Unter: <https://herausmitdersprache.khm.at/>. Letzter Zugriff: 20.10.2023.
- Hochmuth, Uwe (2020).** Museum – der Sitte wegen. In Michael Mangold, Peter Weibel und Julie Woletz (Hrsg.), *Vom Betrachten zum Gestalten: Digitale Medien in Museen – Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung* (S. 61-74). Nomos.
- Hölscher, Petra (2007).** Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In *Arbeitskreis DaF in der Schweiz. Rundbrief 56/21*. Zürich: mimeo.
- Hölscher, Petra und Roche, Jörg (2006).** *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Finken Verlag.
- Hölscher, Petra, Piepho, Hans-Eberhard und Roche, Jörg (2006).** *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Finken Verlag.
- Hölscher, Petra, Roche, Jörg und Šimić, Mirjana (2009).** Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), 43-54.
- Hufeisen, Britta (2015).** Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 70-80). Narr Verlag.
- ICOM (2022).** *Museumsdefinition*. Unter: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>. Letzter Zugriff: 22.10.2023.
- Kant, Immanuel (1976).** *Kritik der reinen Vernunft* (Bd. 1, 2. Aufl.). Suhrkamp.
- Kaunzner, Ulrike A. (2018).** *Bild und Sprache – Einführung*. In Ulrike Reeg, Claus Ehrhardt und Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache – Impulse für den DaF-Unterricht, Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik* (Bd. 6, S. 7-10). Waxmann.
- Kuhnecke, Anke (2023).** *Tipps für den Unterricht – Lernszenarien*. Unter: [bit.ly/3szmY-Fm](http://bit.ly/3szmY-Fm). Letzter Zugriff: 20.10.2023.
- Lilje, Jan (2020).** *Digitale Lernszenarien – Vielfältige Möglichkeiten für digital gestütztes Lehren und Lernen*. Unter: <https://ddw.web.leuphana.de/2020/10/digitale-lernszenarien/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Mangold, Michael (2020).** Das Museum als Lern- und Bildungsinstitution. In Michael Mangold, Peter Weibel und Julie Woletz (Hrsg.), *Vom Betrachten zum Gestalten: Digitale Medien in Museen – Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung* (S. 45-60). Nomos.
- Piechocki-Serra, Julia (2022).** *Das Museum im Unterricht und der Unterricht im Museum: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Museo Vostell*. Peter Lang.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003).** *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Schroedel.
- Roche, Jörg (2013).** *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2022).** *Unterricht mit Lernszenarien – Die Arbeitsschritte*. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KjJqyosVzho>. Letzter Zugriff: 21.10.2023.
- Roll, Heike, Baur, Rupprecht S., Okonska, Dorota und Schäfer, Andrea (2017).** *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Rymarczyk, Jutta (2015).** Museen als außerschulische Lernorte. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 201-210). Narr Verlag.
- Schätzl, Bettina (2020).** *Lernszenarien – Die etwas andere Herangehensweise für die Erarbeitung von Inhalten im DaF- und CLIL-Unterricht*. Unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/schztzl.pdf>. Letzter Zugriff: 21.10.2023.
- Wicke, Rainer E. und Rottmann, Karin (2019).** *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Cornelsen.
- Wittstruck, Wilfried (2018).** *Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF*. In Ulrike Reeg, Claus Ehrhardt und Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache – Impulse für den DaF-Unterricht, Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik* (Bd. 6, S. 11-18). Waxmann.