

## **Sprachsensibler Kunstunterricht II.**

### **Schwerpunkt: Sprachsensibel lernen**

Joachim Penzel

*Neben der Förderung der alltagssprachlichen Entwicklung gehört die Vermittlung von Bildungs- und Fachsprache in allen Unterrichtsfächern heute zu einer Querschnittsqualifikation. Der Kunstunterricht hat aufgrund der engen Verbindung von Sprache und Gestaltung sowie von Sprache und Bildrezeption einige Besonderheiten aufzuweisen, die in diesem Artikel reflektiert werden. An kurzen Praxisbeispielen werden Möglichkeiten eines sprachsensiblen Lernens im Fach und ebenso Verfahren der fachsprachlichen Diagnostik aufgezeigt.*

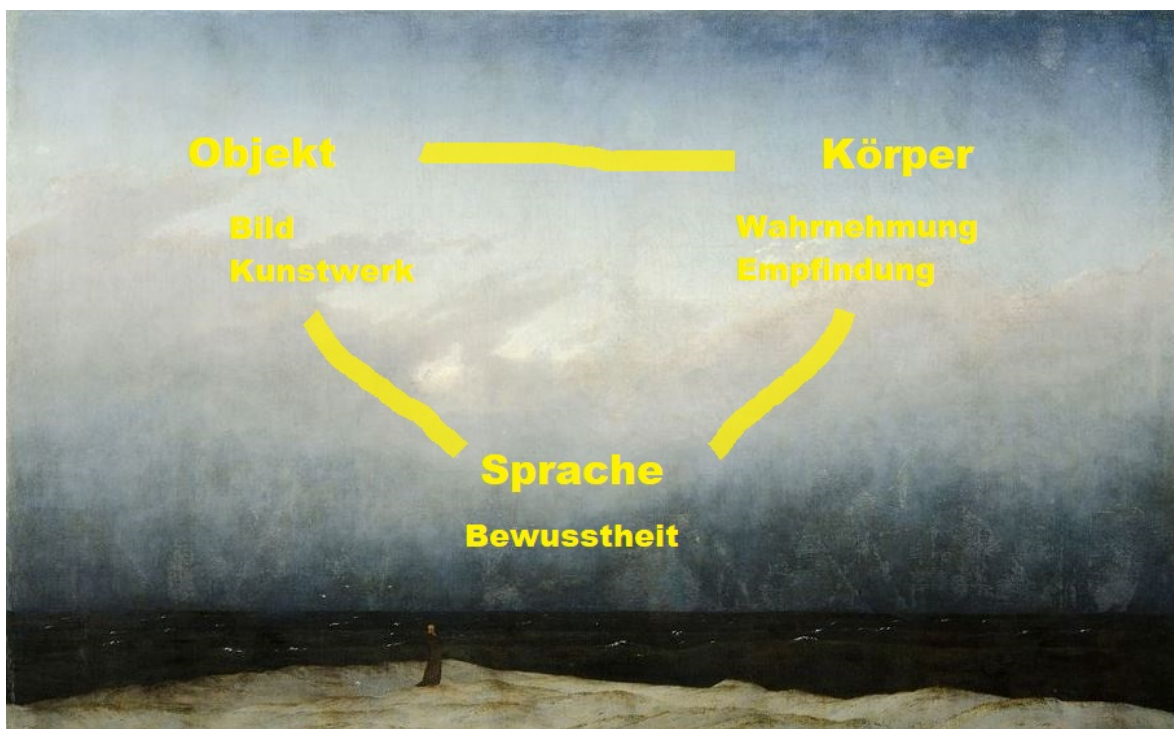
*Inhalt des Textes*

- 1) Handlungsorientierte Sprachförderung im Kunstunterricht**
- 2) Die didaktische Kopplung von Sprache und Handeln im Kunstunterricht**
- 3) Systematische Bild-Sprach-Didaktik für die Bildbeschreibung**
  - a) Wortschatzentwicklung – neue Worte kennen- und anwenden lernen**
  - b) Grammatik – Wortarten richtig einsetzen**
  - c) Erzählen – zusammenhängend sprechen**
- 4) Fachinhalte sprachlich erschließen**
  - a) Bildsymbole**
  - b) Bildaufbau**
  - c) Gestaltungstechniken**
- 5) Fragen als Sprachimpuls**

## 1) Handlungsorientierte Sprachförderung im Kunstunterricht

Der Kunstunterricht bietet in allen Klassenstufen vielfältige Möglichkeiten einer direkten und indirekten Sprachförderung. Sowohl im Lernbereich der gestalterischen Produktion als auch im Bereich ästhetische Rezeption von Bildern und Kunstwerken sind Handeln und Sprechen sowie Sehen und Sprechen meist unmittelbar miteinander verbunden. Im gestalterischen Agieren (bspw. beim Malen) vollzieht sich eine Verkörperung oder Einkörperung von fachspezifischen Handlungen und deren Bezugswissen. Das bietet große Chancen sowohl für den Spracherwerb als auch für die individuelle Sprachförderung, denn Sprache ist hier sehr unmittelbar an körperliche Aktionen geknüpft, sodass sich unter günstigen Umständen ein neuronales Netzwerk ausbilden kann, das folgende Faktoren umfasst:

- Gestaltungswerkzeuge und Gestaltungsprodukte (= *Objektdimension*)
- körperliche Erfahrungen (Gestaltungshandlungen) und deren begleitende Wahrnehmungen und (= *Körperdimension*)
- deren sprachlicher Ausdruck (= *sprachlich kognitive Dimension*)



Dasselbe trifft auch auf die Bildbetrachtung zu. Auch hier findet sich das Beziehungsdreieck von (*Objekt, Körper und Sprache/Bewusstsein*) wieder:

- Bild als gestaltetes Produkt (= *Objektdimension*)
- ästhetische Wahrnehmung (= *Körperdimension*)
- deren sprachlicher Ausdruck (= *sprachlich kognitive Dimension*).

In einer solchen Lernsituation hat Sprache also mindestens drei Referenzaspekte, nämlich

- alle an Objekten (Bildern, Kunstwerken, Werkzeugen) festzumachenden Aspekte wie Form, Farbe, Komposition, Materialität, Funktion, Symbolik, Gestaltungstechnik
- alle mit dem Körper in Verbindung stehende Aspekte wie Wahrnehmungen, Empfindungen, Bewegungen und Handlungen
- alle mit der Sprache selbst in Verbindung stehenden Aspekte wie Lexik, Grammatik und Phonetik.

Damit ergeben sich im Kunstunterricht ausgesprochen günstige Situationen für eine handlungsorientierte Sprachförderung. Hierbei sind allerdings zwei didaktische Interessenslagen zu unterscheiden und entsprechend methodisch unterschiedlich umzusetzen.

- Der Kunstunterricht ist grundsätzlich als Fachunterricht zu verstehen, der fachspezifische Inhalte vermittelt, im konkreten produktive und rezeptive Bild- und Gestaltungskompetenzen. Die Sprache hat hierbei eine dienende Funktion, um die Gestaltungs- und Rezeptionsfähigkeiten zu fördern.
- Der Kunstunterricht wird als verkappter Deutschunterricht verstanden, bei dem die fachspezifischen Handlungen der Sprachförderung dienen. Gestaltung und Rezeption werden dabei in der Funktion einer Anregung zum Erlernen von Sprache genutzt. Eine solche Instrumentalisierung liegt nicht im Interesse der Kunstpädagogik. Sie ist aber seit einigen Jahren zu beobachten, indem im Deutschunterricht, vor allem im Grundschulbereich, verstärkt mit Bildern und Bildgestaltungsübungen gearbeitet wird, um den Kindern handlungsorientiert „Wege ins Sprechen, Lesen und Schreiben“ zu bauen (LIT).

Situativ sind die Grenzverläufe auch fließend. Im Sinne eines fächerübergreifenden sprachsensiblen Unterrichtens kann auch der Kunstunterricht eine Sprachförderung über das Vermitteln der Fachsprache hinaus nicht nur beiläufig, sondern auch explizit im Bereich der Alltags- und Bildungssprache vorantreiben. Die einzelnen Lehrkräfte müssen im Kontext ihres professionellen Selbstverständnisses für diese übergreifende pädagogische Anforderung sensibilisiert sein, damit letztlich in jedem Fach die sich bietenden Chancen zur Sprachentwicklung genutzt werden.

## **2) Die didaktische Kopplung von Sprache und Handeln im Kunstunterricht**

Für die Kopplung von gelingendem Fachunterricht mit Sprachförderung erscheint es wichtig, sich zunächst solche Situationen vor Augen zu führen, in denen Sprache eine unverzichtbare Aufgabe im Unterrichtsgeschehen der Kunstpädagogik übernimmt. Zu den in den Lehrplänen fast aller Bundesländer verankerten Schlüsselkompetenzen gehören

- das Wahrnehmen und Empfinden,
- das produktive Gestalten (mit verschiedenen Techniken),
- das Analysieren und Interpretieren,
- das Reflektieren und Kommunizieren (eigener und fremder Gestaltungsergebnisse).

Die Vermittlung dieser Kompetenzen durch die Lehrkräfte und das Praktizieren dieser Kompetenzen durch die Lernenden benötigt jeweils Sprache. Handlungssituationen sind fast au-

tomatisch zugleich auch eine Sprachsituation (in Schrift oder Wortform). Es ist wichtig, zu reflektieren, welche Funktion die Sprache in der Unterrichtssituation jeweils innehat, damit die Referenzfähigkeit der Sprache auch fachspezifisch genutzt werden kann.

Im Kompetenzbereich Wahrnehmen werden von den Lernenden Wahrnehmungsinhalte und -modalitäten benannt und beschrieben. Erst dadurch gelingt es, Wahrnehmungen aus ihrem Automatismus im Handlungsvollzug herauszulösen und sich bewusst zu machen. Damit werden folglich Wahrnehmungs-, Sprach- und Bewusstseinsbildung miteinander gekoppelt. Es sind jeweils spezifische Sprachhandlungen wie das **Benennen**, **Beschreiben** oder **Aufzähle**, die diesen Prozess des Bewusstwerdens der Wahrnehmung als Basis der Wahrnehmungsschulung vorantreiben.



Dasselbe trifft für den Kompetenzbereich des ästhetischen Empfindens zu. Erst die sprachliche Benennung der differenzierten Empfindungen fördert diese ins Bewusstsein, sodass sie als eigenständige Qualität der persönlichen Identität erkannt, ausgedrückt und damit geformt werden können. Auch hier hat die Sprache die Funktion von Operatoren, mit denen ästhetische Empfindungsprozesse vergegenwärtigt und reflektiert werden:



Die Sprache agiert hier also in der Funktion einer Brücke zwischen einerseits dem Wahrnehmen und Empfinden (sowie den anderen oben gelisteten Fachkompetenzen) und andererseits dem Bewusstsein für die eigene Sinnes- und Gefühlskonstitution (sowie den fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten). Um es noch einmal zu pointieren: Sprache ist ein Medium für ganzheitliche Persönlichkeitsbildung innerhalb des Kunstunterrichts (siehe dazu auch der Text 1 zum Sprachsensiblen Kunstunterricht dieser Webseite).

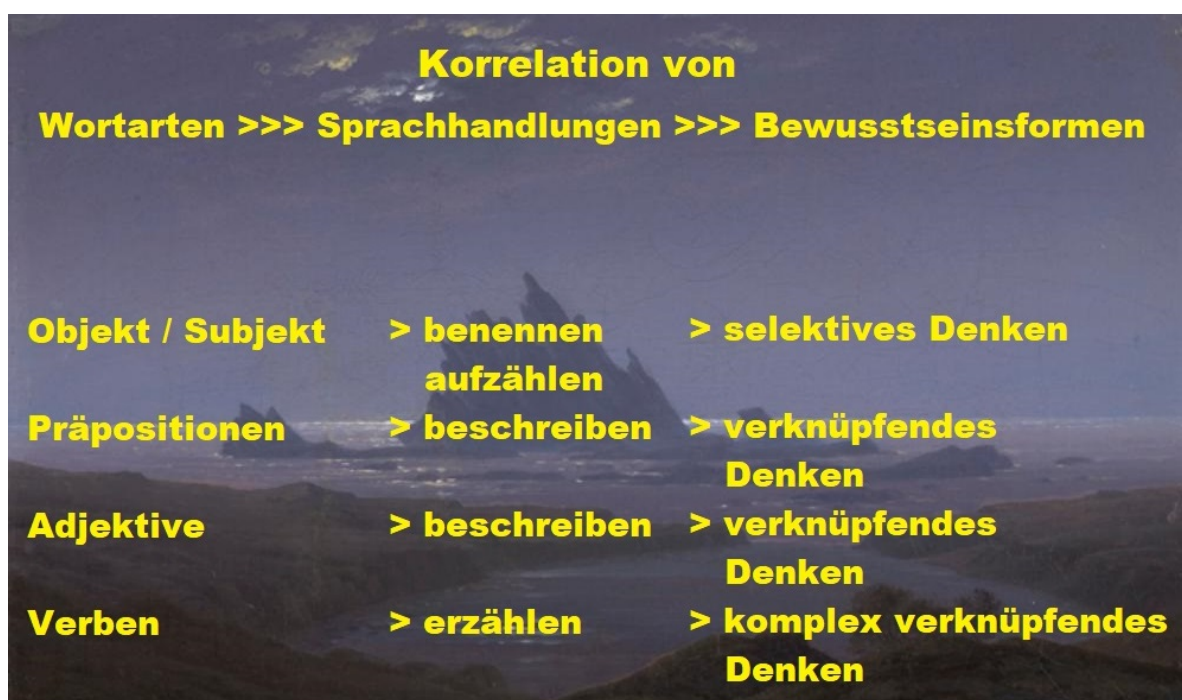


Aus dieser komplexen Lernsituation ergibt sich für die Lehrkräfte die Chance, Sprache gezielt im Unterricht einzusetzen und den Gebrauch der Sprache seitens der Lernenden besonders zu stimulieren. Das sollen im Folgenden verschiedene Lernsituationen verdeutlichen.

### 3) Sprachhandlungen bewusst einsetzen

Kinder im Grundschulalter, aber auch Jugendliche mit fremdsprachlichem Hintergrund oder besonderem sprachlichem Förderbedarf benötigen vielfältige Anregungen im Bereich Lexik (Wortschatzentwicklung) und Grammatik (Verknüpfung von Wortarten). Für den Lernbereich der Bildbeschreibung im Kunstunterricht ist es wichtig, dass die Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen einzelnen Wortarten und ihrer Funktion in der Sprache, die mit bestimmten Sprachhandlungen verbunden ist, kennen, um die Bildbeschreibung in ihren sprachfördernden Möglichkeiten auszuschöpfen. Jede Sprachhandlung, also die in der Sprache vertretene und durch die Sprache stellvertretend ausgeführte Aktion, steht außerdem mit bestimmten kognitiven Leistungen, also mit spezifischen Bewusstseinsformen in Verbindung.

So werden beispielsweise Gegenstände und Personen in einem Bild/Werk durch die Wortarten der **Objekte** und **Subjekte** sprachlich repräsentiert. Im Beschreibungsvorgang korrelieren Objekte und Subjekte mit der Sprachhandlung des Benennens und Aufzählens – nach dem Prinzip: „Auf dem Bild ist zu sehen – das, das, das usw.“ Das **Aufzählen** und **Benennen** ist Ausdruck eines selektiven, also eines auswählenden Wahrnehmens und Denkens, das noch keine Zusammenhänge zwischen den Bildgegenständen herstellt. Durch Sprache werden diese aber bewusst gemacht. Den Operationen des Aufzählens und Benennens liegt die Vorstellung einer Welt der unverbundenen Dinge zu Grunde. Diese steht als eine Art Bildindex (Liste der Bildgegenstände) am Anfang der Beschreibung. Folglich kann eine indexikalische Aufzählung die Wortschatzentwicklung im Bereich von Objekten und Subjekten fördern. Ähnliches gilt auch für andere Wortarten, wie die folgende Abbildung verdeutlichen soll:



**Adjektive** und **Präpositionen** sind auf Objekte oder Subjekte bezogen. Sie haben eine differenzierende Funktion in der Sprache, indem sie verschiedene Gegenstandsbereiche miteinander **verbinden** – bspw. die „rote Blume“ als Verbindung der Farbe Rot und einer Pflanze. Somit sind insbesondere Adjektive, aber auch Pronomen geeignet, um das verbindende Wahrnehmen und Denken zu fördern. In der Sprechsituation können Adjektive und Pronomen auch nur verbunden eingesetzt werden. Das fördert die Formulierung in einfachen Wortgruppen, insbesondere bei Heranwachsenden mit Verknüpfungsdefiziten beim Sprechen.

**Verben** besitzen im Bildbeschreibungsprozess eine zentrale Funktion, denn sie verbinden mehrere Satzglieder miteinander. Die Fokussierung auf Verben bei der Bildbeschreibung unterstützt folglich insgesamt die **Satzbildung**. Da Verben den Handlungsvollzug und den zeitlichen Ablauf in der Sprache repräsentieren, ermöglichen sie bei der Bildbetrachtung den Übergang von einer Beschreibung zum **Erzählen**. So werden Aktionen sprachlich erfasst. Das Erzählen ist Symptom eines komplex verknüpfenden Denkens und bedarf ab dem späten Kindergartenalter einer allgemeinen Förderung.

Diese funktionale Kopplung von Wortarten, Sprachhandlungen und Bewusstseinsformen bildet die Grundlage für eine systematische Didaktik der Bildbeschreibung.

### 3) Systematische Bild-Sprach-Didaktik für die Bildbeschreibung

Für die Vorbereitung eines sprachsensiblen Kunstunterrichts sollten die Lehrkräfte die einzelnen Werke für die Bildanalyse nicht allein nach fachspezifischen Kriterien auswählen, sondern in der Stundenvorbereitung bereits das Sprachpotential prüfen, um im Sinne einer systematischen Bild-Sprach-Didaktik je nach konkreter Bedarfssituation pädagogischen Unterstützungsangebote bereitzuhalten.

Im Folgenden wird die Korrelation einzelner Wortarten und Bildgegenständen herausgearbeitet. In einem methodischen Verständnis wird hier von einer teilweisen Strukturäquivalenz von Bildaufbau (Komposition) und Satzbau (Grammatik) ausgegangen. Die Beispiele sollen verdeutlichen, welche konkreten sprachfördernden Potentiale in den einzelnen Werken zu finden sind. Jedoch sollte man die Analysebeispiele nicht als eine methodische Reihe, die im Unterricht abzuarbeiten ist, missverstehen. Es handelt sich vielmehr um Hilfestellungen für die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten zur Bildbetrachtung, mit denen die Lehrkräfte sich selbst für die werkimmanenten Anschlusspunkte für den Transfer in die Alltags-, Bildungs- und Fachsprache sensibilisieren. In diesem Sinne ist die Bild-Sprach-Analyse als Kernelement einer fachspezifischen Unterrichtsmethodik im Bereich der Bild- und Werkrezeption zu verstehen.

#### a) Wortschatzentwicklung – neue Worte kennen- und anwenden lernen

Fast alle Kunstwerke bieten den Betrachtenden eine Fülle visueller Reize, in denen sich bekannte Bildgegenstände mit unbekanntem vermischen. Jedes Werk ist ein Spiegel der Wirklichkeit und / oder dessen Erweiterung mit neuen Seherfahrungen. Daher besitzt insbesondere die bildende Kunst vielfältige Möglichkeiten, das Weltwissen der Betrachtenden zu bereichern. So können beispielsweise in der historischen Kunst Bildgegenstände kennenge-

lernt werden, die es im heutigen Lebensalltag nicht mehr gibt. Oft werden Ereignisse und Handlungen gezeigt, für die unsere Alltagssprache keine adäquaten Entsprechungen besitzt, sodass hier eine poetische Sprache, aufgeladen mit Symbolen, Metaphern und Neologismen, oder die Fachsprache mit einer strengen Begrifflichkeit hilft, die Wahrnehmung zu schärfen und ein Problembewusstsein zu entwickeln. Damit werden also vielfältige Anreize für eine Wortschatzarbeit in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen geschaffen.

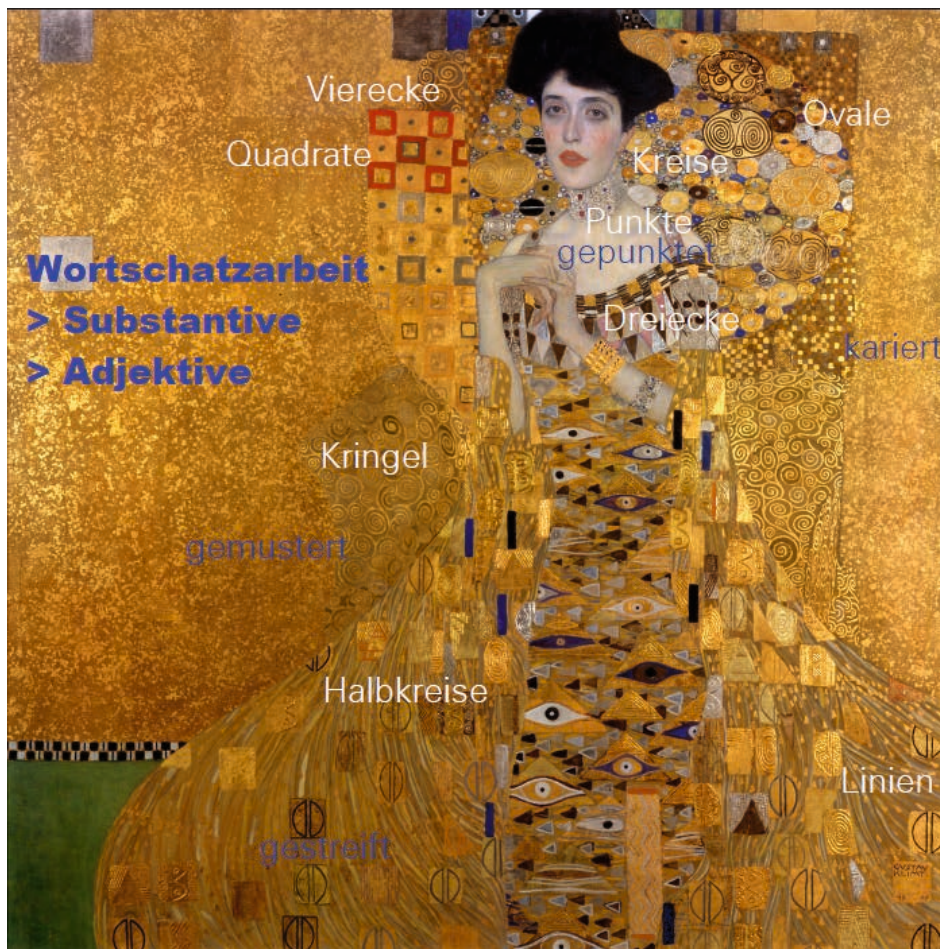
Das folgende Bildbeispiel des Gemäldes „Die Regenschirme“ von Auguste Renoir zeigt die unterschiedlichen Anchlüsse für das Wiederholen von bekannten und das Kennenlernen neuer Substantiv im Prozess der Bildbeschreibung. So handelt es sich beim „Zylinder“ nicht nur um eine altertümliche Kopfbedeckung, vielmehr bieten sich zugleich Anschlusspunkte um den Wortursprung in der geometrischen Form zu erkennen, die den Kindern aus dem Mathematikunterricht vertraut sein sollte. Auch Bezeichnungen wie „Herr“ oder „Dame“ sind im aktuellen Sprachgebrauch eher selten und müssen in ihrer soziokulturellen Bedeutung geklärt werden. Mit dem Wort „Spankorb“ wird die Verbindung zum Material, aus dem dieser gefertigt ist, hergestellt und zugleich ein zusammengesetztes Wort kennengelernt und geübt.



Pierre-Auguste Renoir: Die Regenschirme, 1881-1886



Während realistische Malerei unmittelbare Verbindungen zur gegenständlichen Wirklichkeit besitzt und damit das Kennenlernen der bezeichnenden Worte einen Beitrag zur Entwicklung des Alltagswissens leistet, bieten abstrakte Kunstwerke unterschiedlichen Anschlusspunkte für ein formales Denken, das sich nicht an realistischen Erscheinungen orientiert. Entsprechend sind es vor allem Formbegriffe als Teil der künstlerischen Fachsprache, die hier erschlossen werden können. Diese ebnen den Weg ins abstrahierende Denken, wie es in vergleichbarer Weise im Mathematikunterricht mit den verschiedenen Grundrechenarten oder im Lernbereich Grammatik im Deutschunterricht ab der Grundschule vermittelt wird.



Gustav Klimt: Porträt Adele Bloch-Bauer, 1907 (bearbeitet von Lisa Elze)

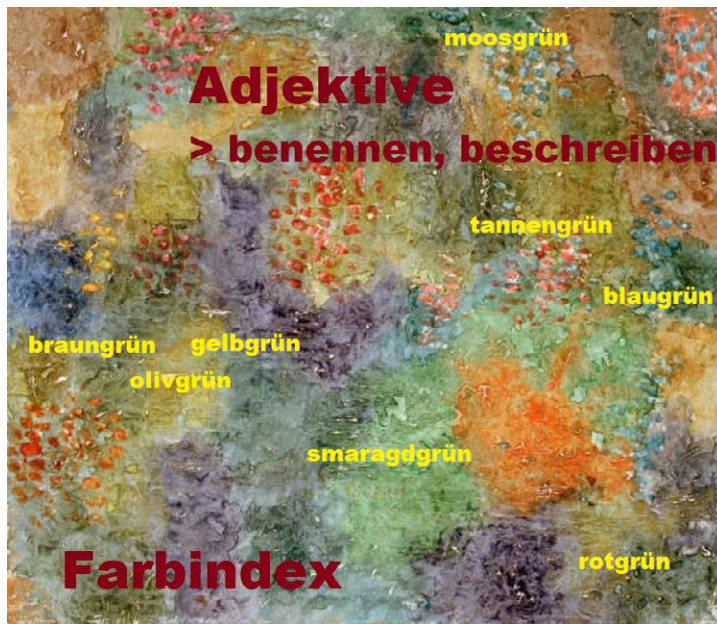
## b) Grammatik – Wortarten richtig einsetzen

Für die meisten Wortarten gibt es in der Struktur von Kunstwerken und im Prozess der Bildbeschreibung Äquivalente in der Sprache. So lässt sich beispielsweise auf dem Gemälde von Renoir der Unterschied zwischen Adjektiven und Adverbien wiederholen und vertiefen. Das Bild zeigt einen *verregneten Tag* (Adjektiv) und eine *Dame, die freundlich lächelt* (Adverb). Auch der richtige Gebrauch von **Präpositionen**, die einen räumlichen und zeitlichen Zusammenhang von Dingen und Personen herstellen, kann im Prozess der Bildbeschreibung geübt werden, wie das folgende Beispiel eines Gemäldes von Vincent van Gogh verdeutlicht.



Vincent van Gogh: Café-Terrasse am Abend in Arles, 1888 (bearbeitet von Emy Engel)

Eines der wichtigsten Elemente von Bildbeschreibungen sind **Adjektive**, da diese dazu beitragen, einen Bildgegenstand in seiner Form, seiner Farbe oder seiner materiellen Beschaffenheit zu differenzieren. Ebenso werden Personen durch Adjektive näher bestimmt. Damit bieten Bildbeschreibungen eine großartige Chance, den Wortschatz im Bereich der Eigenschaftsworte auszubauen. Welche enormen Differenzierungsmöglichkeiten die Sprache dabei bietet, macht der Bereich der Farbbezeichnungen deutlich. Hier stehen den meisten Menschen nur die Begriffe für die Grundfarben zur Verfügung. Eine Bildbeschreibung hilft, Adjektive aus zusammengesetzten Worten herzustellen (bspw. moosgrüner Farbton) oder Adjektive aus Fachbegriffen (bspw. smaragdener Glanz) abzuleiten, wie das folgende Beispiel eines abstrakten Bildes von Paul Klee verdeutlicht.



Paul Klee: Nördlicher Garten in Blüten, 1932

**Verben** entsprechen den beweglichen Elementen der Sprache. In ihnen drücken sich Handlungen und Zeit aus. In der Alltagssprache nutzen Kinder und Jugendliche zumeist sehr viele Hilfsverben, während der gesamte Reichtum differenzierter Tätigkeitsworte selten ausgeschöpft wird. So bieten Bildbeschreibungen einen Anlass für eine Sprachdifferenzierung im Bereich der Verben, in dem ausgehend von Bildstrukturen passende Tätigkeits- und Zeitworte gesucht oder neu kennengelernt werden.



Hans Baluschek: Vergnügungspark – In der Hasenheide, 1895 (bearbeitet von Emy Engel)

### c) Erzählen – zusammenhängend sprechen

Die bewusste Arbeit mit Verben ermöglicht neben der Wortschatzarbeit außerdem einen Übergang von der aufzählenden zur erzählenden Bildbeschreibung, den Verben verknüpfen in komplexer Weise mehrere Satzglieder, sodass Handlungszusammenhänge ausgedrückt werden.

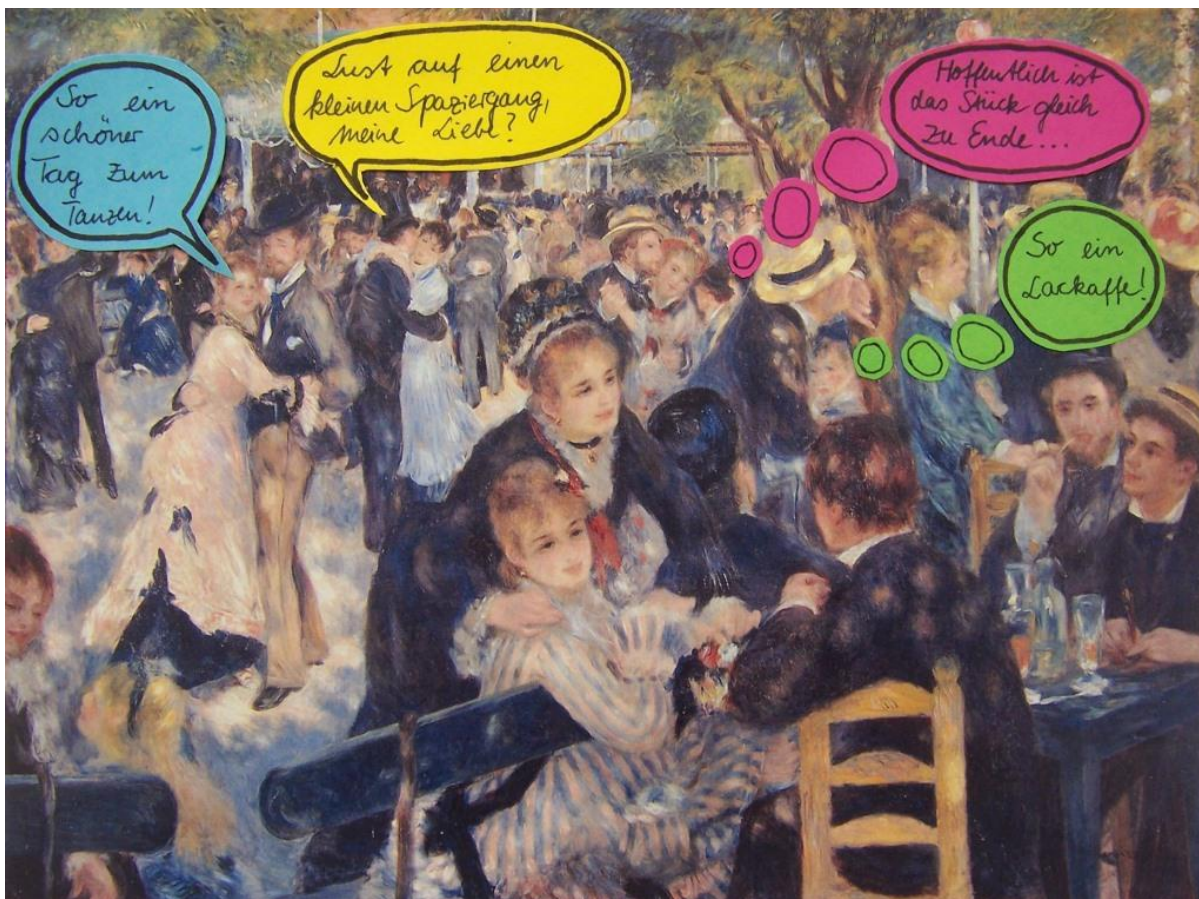
Handlungen werden von einzelnen oder mehreren Akteuren mit bestimmten Objekten an konkreten Orten durchgeführt. Um einen solchen komplexeren Zusammenhang auszudrücken, müssen die Schüler\*innen im Satzbau folglich Subjekte mit Objekten und mit anderen Prädikaten verbinden. Der Satzbau folgt dann Aussagebedingungen nach dem Motto „Wer? Was? Womit? Wann? Wo?“ in dieser Weise kann eine Bildbeschreibung dazu anregen, in kompletten Sätzen zu sprechen. Als didaktisches Vorgehen ist hierbei folgende zweischrittige Methode zu empfehlen:

- 1) *Idexikalische Beschreibung (Lexik)* = Aufzählung der Bildgegenstände ev. gesondert nach  
> Subjekten, Objekten, Adjektiven, Präpositionen und Verben
- 2) *narrative Beschreibung (Grammatik)* = Verbindung der einzelnen Bildgegenstände zu einer Handlungsfolge und das heißt Verbindung der einzelnen Satzglieder zu einem Satz, also Üben des Satzbaus.



Pierre-Auguste Renoir: Tanz im Garten der Moulin de la Galette, 1876

Den Ausgangspunkt für Handlungsbeschreibungen im Sinne des einfachen Erzählens können Verben bilden, wie dieses Werkbeispiel von Renoir verdeutlicht. Die Schüler\*innen haben dann die Aufgabe, zunächst zu beschreiben, wer was tun, und anschließend zu erzählen, wie sich die einzelnen Handlungen zu einer Geschichte verbinden. Die Erzählung zum Bildgeschehen wird ausgebaut, indem die Schüler\*innen den Bildpersonen Worte bzw. Gesprächsfetzen zuweisen oder Gedanken „in den Kopf legen“. Diese narrative Verlebendigung des Bildes kann auch mittels einer Collage durchgeführt werden, in die Sprech- und Gedankenblasen mit Wortgruppen oder kurzen Sätzen eingeklebt werden.



Eingeklebte Sprechblasen, Collage mit einem Werk von Auguste Renoir (bearbeitet von Rebekka Will)

#### 4) Fachinhalte sprachlich erschließen

Bei der bisherigen Darstellung von sprachsensiblen Potentialen der Bildbeschreibung stand vor allem der Inhalt der Bilder im Zentrum der Unterrichtskonzeption. Mittels Sprache wird aber auch das zentrale fachspezifische Bezugswissen erschlossen. Dazu gehören u.a. Bildsymbole, Gestaltungstechniken und der Bildaufbau. Das künstlerische Bezugswissen lässt sich nur sprachlich ausdrücken, aber erst in konkreten Bildern wird dieses Wissen anschaulich. Damit tragen Bildbeschreibungen und Bildanalysen nicht nur zum formalen, technischen und inhaltlichen Verständnis von Kunstwerken bei, sondern bringen den Prozess des Erlernens von Fachsprache voran.

## a) Bildsymbole

In der europäischen Kunst spielt seit dem Mittelalter die Vorstellung einer symbolischen Wirklichkeit die zentrale Rolle. Das heißt, die Dinge der Bild stehen nicht nur für sich, sondern repräsentieren einen übergeordneten heilsgeschichtlichen oder mythologischen Sinn. Gemälde, in denen die Wirklichkeit dargestellt wurde, waren als Bilderrätsel zu betrachten, in denen sich die einzelnen Symbole zu einer komplexen Gesamtaussage verbinden. Diese Vorstellung einer symbolischen (Bild-)Welt (Latein = *mundus symbolicus*) wirkte fast ungebrochen bis ins frühe 20. Jahrhundert fort und hat seine letzte Blüte in der expressionistischen Malerei und im Surrealismus erlebt.

Bildbeschreibungen sind ein Anlass, um die Symbolik der einzelnen Bildgegenstände zu erlernen. Dies kann durch die Lektüre von Quellen wie der Bibel oder Mythologien, von Künstlertexten oder kunstwissenschaftlicher Sekundärliteratur erfolgen. Die Lehrkraft kann solche Symbole aber auch kurz beschreibend darstellen. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung der erschlossenen Symbolinhalte indem die Schüler\*innen exemplarische Satzanfänge beenden. Diese beginnen beispielsweise „Der Himmel ist in der romantischen Malerei ein Symbol für ...“ oder „Caspar David Friedrich nutzt in seinen Gemälden den Baum häufig als Symbol für ...“ usw. Danach sind Anschlussätze zu bilden, in denen die Spezifik der Symbolik genauer erläutert und dabei der Zusammenhang zwischen dem Gegenstand und seiner Bedeutung begründet wird.



Caspar David Friedrich: Dorflandschaft bei Morgenbeleuchtung, 1822

## b) Bildaufbau

Die Komposition eines Gemäldes (Latein = *compositio* für Bildaufbau) lässt sich in Worten nur bedingt ausdrücken, denn die Logik des Bildes und die der Sprache sind sehr unterschiedlich. Es bedarf in der Regel des Zeigens von Formzusammenhängen oder des rekonstruierenden Nachzeichnens, um den jeweiligen Bildaufbau zu begreifen. Fachbegriffe, wie Diagonale, Symmetrie und Asymmetrie, Kontraste, Rhythmus, Staffelung, Fluchtlinie etc. bedürfen der sprachlichen Erläuterung und ebenso des zeigenden Erklärens am Bild. Bei der Absicherung und Vertiefung dieses Formwissens kann der lernbegriff umgekehrt werden, indem die Lehrkraft auf bestimmte Bild Bereiche zeigt und die Schüler\*innen bittet, die entsprechenden Fachbegriffe anzuwenden und zu erläutern. Somit wird im didaktischen Zirkel von Bild – Zeigegestus – Sprache fachspezifisches Wissen gesichert.

(Zur sprachlichen Erklärung von Fachbegriffen mittels Metaphern, Geschichten oder etymologischen Ausführungen lesen Sie bitte das Kapitel „9) Fachsprache sprachlich erklären“ des Textes zum sprachsensiblen Kunstunterricht (Schwerpunkt: Lehren) dieser Webseite unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_um\\_sprachsensibilit%c3%a4t\\_\\_joachim-penzel\\_\\_2019.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_sprachsensibilit%c3%a4t__joachim-penzel__2019.pdf)



Franz Marc: Gelbe Kuh, 1911

### c) Gestaltungstechniken

Auch künstlerische Gestaltungstechniken besitzen eine pragmatische Dimension, die man als Anwendungswissen, als Praxis- oder Gestaltungswissen bezeichnet. Das ist das „Wissen vom Machen“, das aber auch eine sprachliche Dimension besitzt, die sich in Fachbegriffen ausdrückt. Hier verfügt jede Gestaltungstechnik über eine Vielzahl von spezifischen Begriffen und den damit in Verbindung stehenden Handlungen, Werkzeugen und Materialien. Eine Werkanalyse ist im Kunstunterricht der Anlass, dieses Wissen systematisch zu erschließen. Auch dabei wird zumeist der didaktische Zirkel von Bild – Zeigegegestus – Sprache durch die Lehrkraft praktiziert, um fachspezifisches Wissen zu vermitteln. Fachbegriffe werden somit rückgebunden an bestimmte Bildphänomene, die als Ergebnis eines handwerklichen Gestaltungsprozesses erschlossen werden. Das Bild zeigt also ein verdinglichtes Wissen oder ein Gegenstandswissen, das mit Fachbegriffen schlagwortartig ausgedrückt wird. Die Schüler\*innen lernen folglich einen Fachbegriff als Substrat eines handlungsorientierten Gegenstandswissens kennen und sollten dieses mit ihrer Alltags- und der erlernten Fachsprache kommentieren können. Um solche Fachbegriffe abzusichern, werden die Schüler\*innen aufgefordert, beim Beschreiben einzelner technischer Aspekte, die entsprechenden handwerklichen Vorgänge zu erläutern. Der Begriff ist hier also Anlass einer Handlungsbeschreibung.



Paul Klee: Garten in der Ebene, 1920



## Fragen als Sprachimpuls

Abschließend werden im folgenden Beispiel verschiedene Möglichkeiten der Sprachförderung mittels Bildbeschreibung zusammengefasst. Die Fragen sind als Mittel der Aufmerksamkeitsführung und Gesprächslenkung zu verstehen.

Giuseppe Arcimboldo: Portrait von Kaiser Rudolph II. als Vertumnus, der herbstliche Gott der Ernte (1590/91)

Fragekonzeption für die Grundschule: Lena Kliebe

### Bildbeschreibung (formal)

- Beschreibe was du siehst.
- Welche Gemüsesorten, Obstsorten, Getreide und Pflanzen kennst du/ kannst du erkennen?
- Wie viele Blüten(Getreide) zählst du?
- Wie viel Gemüse kannst du zählen?
- Wie viel Obst kannst du zählen?
- Wo befinden sich der Kopf, der Hals und der Oberkörper?
- Denkst du, dass die hier gewählten Farben und Formen der Pflanzen (alles, sowohl Gemüse, Obst als auch Getreide und Blumen) eine besondere Rolle spielen oder hat der Maler die Pflanzen wahllos gewählt?



### Sinnzusammenhänge/Alltagsbezug

- Welches Gemüse/Obst auf dem Bild hast du schon gegessen?
- Was davon war lecker oder weniger appetitlich?
- Was an dem Bild symbolisiert deiner Meinung nach den Herbst/die herbstliche Ernte?
- Was empfindest du, wenn du dieses Bild siehst?
- Kannst du etwas von einer höher gestellten Person oder eines Gottes auf dem Bild erkennen?
- Welche Pflanzen (Gemüse/Obst/Blumen) könnte zum Beispiel deine Ohren darstellen?

## Bildbeschreibung (konkrete Fragen)

- Wohin guckt die Person?
- Könnte die Person am Kinn einen Bart tragen und wenn ja, was könnte den Bart darstellen?
- Beschreibe, wo könnten die Nase, der Mund, die Stirn, die Augen, die Wangen, die Augenbrauen, das Haar etc. sein bzw. wie und mit was werden sie dargestellt?
- Wie könnte der Mensch im wahren Leben aussehen? (dick, dünn, trägt Schnauzbart, klein, groß etc.)
- Könnte der Mensch etwas anhaben und wenn ja, welche Pflanzen würden was darstellen?
- Welche Farbe tragen seine Wangen? Wie würdest du die mischen?

*Erstellung des Textes: Juni 2020*

## Weiterführende Literatur

- BADER, LENA; DIDI-HUBERMANN, GEORGES; GRAVE, JOHANNES (Hrsg.): *Sprechen über Bilder*. Sprechen in Bildern: Studien zum Wechselverhältnis von Bild und Sprache. Berlin 2014
- BERGMANN, KATJA: *Übungen zur Bildungssprache*. In: BROSCHE, HEIDEMARIE; HEMBACHER-SEZER, RUTH (Hrsg.): *Kultur- und sprachsensibel unterrichten*. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden. Augsburg 2018, S. 56 f
- DUNCKER, L.; MÜLLER, H.-J.; UHLIG, B. (Hrsg.): *Betrachten – Staunen – Denken*. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion, München 2012
- GIRG, RALF: *Die integrale Schule des Menschen*. Praxis und Horizonte der Integralpädagogik, Regensburg 2007
- GLAS, A.; HEINEN, U.; KRAUTZ, J.; LIEBER, G.; MILLER, M.; SOWA, H.; UHLIG, B. (Hrsg.): *Sprechende Bilder – besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*, München 2016
- HEMBACH-SEZER, RUTH; DZINIC, MIRJAM; RUMESZ, WALTRAUT: *Wortschatzarbeit*. In: BROSCHE, HEIDEMARIE; HEMBACHER-SEZER, RUTH (Hrsg.): *Kultur- und sprachsensibel unterrichten*. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden. Augsburg 2018, S. 25-33
- HORNÄK, SARA: *Gebärde, Symbol und Bild*. Bildnerisches Denken und Handeln jenseits von Laut- und Schriftsprache. In: BLOHM, MANFRED u.a. (Hrsg.): *Irgendwie anders*. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg 2017, S. 229–235
- KIRSCHENMANN, JOHANNES; RICHTER, CHRISTOPH; SPINNER, KASPAR (Hrsg.): *Reden über Kunst*. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München 2011
- KMK 2013: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Zugriffdatum: 19.01.2019)
- LEGNER, UDO: *Vielfalt im Klassenzimmer – der lange Weg vom Störfall zum Glücksfall*. In: BROSCHE, HEIDEMARIE; HEMBACHER-SEZER, RUTH (Hrsg.): *Kultur- und sprachsensibel unterrichten*. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden. Augsburg 2018, S. 5-7
- LEISEN, JOSEF: *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2013
- LEISEN, JOSEF: *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach*. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2017

- LEISEN, JOSEF (2019, 1): *Sprachbildung und Bildungssprache*. Sprachbildung ist ein zentrales Thema aller Schulfächer. In: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung> (Zugriffsdatum: 19.01.2019)
- GABRIELE LIEBER (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern*. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler 2008
- GABRIELE LIEBER, INA F. JAHN, ANTJE DANNER (Hrsg.): *Durch Bilder bilden*. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler 2000
- ANNA MARIA LOFFREDO (Hrsg.): *Kunstdidaktische Erzählungen*. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel. Berlin 2018
- MACGREGOR, NEIL: *Steinerne Schneidewerkzeuge der Oldowan-Kultur*. In: DERS.: *Eine kurze Geschichte der Welt in 100 Objekten*, München 2011, S. 39-44
- MEYERS, HANS: *Fröhliche Kinderkunst*, München 1953
- MICHAELIS, DANIELA (Hrsg.): *Bildung: integral*. Integrale Modelle für eine innovative Lehr- und Lernkultur, Stuttgart 2012
- PENZEL, JOACHIM: *Der Betrachter ist im Text*. Konversations- und Lesekultur in Gemäldegalerien zwischen 1700 und 1920, Münster 2007
- PENZEL, JOACHIM: *Das universale Werk*. Textile Bildgestaltung als Formal ästhetischer Forschung. In: DERS.: *Das unerledigte Werk*. Gegenwartskunst auf dem Weg in die Transmoderne, Berlin 2018, S. 213-230
- PENZEL, JOACHIM (Hrsg.): *Hands on: Kunstgeschichte*. Methodik und Unterrichtsbeispiele der gestaltungspraktischen Kunstrezeption. München 2017
- RICHTER, HANS GÜNTHER: *Die Kinderzeichnung: Entwicklung. Interpretation, Ästhetik*. Düsseldorf 1987
- RITTELMAYER, CHRISTINA: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2010
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE u.a. (Hrsg.): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*, Stuttgart 2013
- SPITZER, MANFRED: *Lernen*. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin 2007
- STURM, EVA S.: *Im Engpass der Worte*. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996
- UHLIG, BETTINA (Hrsg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*, München 2016