

# Sprachsensibler Kunstunterricht I.

## Schwerpunkt: Sprachsensibel lehren

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) Sprachsensibilität als Teil interkultureller und inklusiver Bildung**
- 2) Ziele von sprachsensiblen (Fach-)Unterricht**
- 3) Sprachliche Komplexität im Kunstunterricht**
- 4) Sprache in der Kunst als Überforderungssituation – das Ringen um die eigene Sprache stärken**
- 5) Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Sprach- und Gestaltungskompetenzen**
- 6) Sprachliche Diagnostik im Kunstunterricht**
- 7) Sprechen im Kunstunterricht fördern**
- 8) Spracharbeit in typischen Situationen im Kunstunterricht**
- 9) Fachsprache sprachlich erklären**
- 10) Fachsprache mit visuellen Mitteln erklären**
- 11) Ausblick: Sprachsensibilität als Teil einer neuen Lehr- und Lernkultur**

## 1) Sprachsensibilität als Teil interkultureller und inklusiver Bildung

Die Diskussion um sprachsensiblen Unterricht im Allgemeinen und sprachsensiblen Fachunterricht im Besonderen entstand im letzten Jahrzehnt als Reaktion auf die wachsende kulturelle Vielfalt der Schülerschaft in deutschen Schulen (aber auch in anderen Ländern). Mehrsprachigkeit und Sprachvielfalt gehören schon seit Längerem zum Alltag in den Klassenzimmern. Wie die *„Empfehlung zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“* der Kultusministerkonferenz (KMK 2013) unterstreicht, werden in einer globalisierten Welt interkulturelle Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen immer wichtiger. Unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft, kultureller Tradition, religiöser und politischer Überzeugung soll allen Menschen ein gleichberechtigter Zugang zu sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere den Heranwachsenden ein Zugang zu Bildungsinstitutionen und Bildungsinhalten ermöglicht werden. Die Verbesserung der Alltagssprache und die Vermittlung von Bildungs- und Fachsprache besitzt in diesem Zusammenhang eine herausragende Stellung. Daher ist ein sprachsensibler Unterricht, der auf die besonderen sprachlichen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden Rücksicht nimmt, nicht allein als Herausforderung der Sprachfächer sondern als eine Querschnittsqualifikation aller Fachdisziplinen zu betrachten (LEGNER 2018).

Zwar reagiert die Förderung von sprachsensiblen Unterricht vor allem auf die Realität in den Klassenzimmern, in der Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine zahlenmäßig große Gruppe darstellen. Dennoch lässt sich die Diskussion nicht auf das Problem der (partiellen) Fremdsprachlichkeit einiger Schüler\*innen verengen, denn verschiedene Untersuchungen haben verdeutlicht, dass auch deutschsprachige Kinder und Jugendliche sowohl Probleme mit der Alltagssprache als auch mit der Bildungs- und Fachsprache haben und daher oft nicht in der Lage sind, Bildungsinhalte vollständig und fachgerecht zu erschließen. Die laufende Diskussion hat eine Reflexion des Umgangs mit Sprache in den einzelnen Fachdidaktiken und im Fachunterricht angeregt. „Erst die Sprachprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lenken den Blick auf die Bedeutung der Sprachbildung hinsichtlich schulischer und beruflicher Erfolge.“ (LEISEN 2019, 1) Somit gehört das Projekt des sprachsensiblen Fachunterrichts in den erweiterten Kontext der Individualisierung des Lernens und der inklusiven Bildung, mit denen versucht wird, innerschulische Bildungsbarrieren mit einem vielschichtigen Methodensetting und differenzierten organisatorischen Angeboten abzubauen.

## 2) Ziele von sprachsensiblen (Fach-)Unterricht

„Sprachbildung umfasst den angemessenen Erwerb der Bildungssprache. Das ist weder die deutsche Hochsprache auf hohem Niveau, noch die Fachsprache. Die Bildungssprache erwächst aus dem Zusammenspiel zwischen der Alltags-, Schul- und Fachsprache und hat die Funktion, Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen. Das Beherrschen der Bildungssprache ermöglicht schwierige und kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten.“ (LEISEN 2019, 1)

Um innerhalb des Sprachwirrwarrs einige Klarheit zu gewinnen, werden mittlerweile verschiedene Sprachwelten unterschieden, die im Klassenzimmer unvermittelt aufeinandertreffen. Dazu gehören:

- *Alltagssprache* – dazu gehören Herkunftssprache (auch Muttersprache) mit speziellen kulturellen Codes, regionale Sprachen mit verschiedenen Dialekten, Milieusprache und Jugendsprache mit speziellen sozialen und subkulturellen Codes
- *Schulsprache* – Sprache, die die Lernenden in der Schule sprechen (das muss nicht die Muttersprache, sondern kann bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund auch eine Fremdsprache sein)
- *Bildungssprache* – Sprache, die in Lernprozessen verwendet wird mit spezifischen Begriffen, die den Lernprozess steuern wie beispielsweise Operatoren, Aufgabenformulierungen und Antwortformate
- *Fachsprache* – spezifische Begriffe und Redeweisen der einzelnen Fächer, beispielsweise Form- und Farbbegriffe oder Bezeichnungen für technische Verfahren in der bildenden Kunst

(Übersicht Bergmann 2018, 56)

Gegenüber den Alltags- und Schulsprachen zeichnen sich die Bildungs- und die Fachsprache durch mehr Komplexität aus. Diese ist bedingt durch begriffliche Determinationen, durch die Verwendung von Fach- und Fremdwörtern, einer unpersönlichen Ausdrucksweise sowie komplexer Sätze, Nominalisierungen und Komposita (ebenda S. 56). Die Schüler\*innen erlernen Bildungs- und Fachsprachen im Gebrauch, das heißt in spezifischen Anwendungssituationen und zwar

- *rezitativ* durch wiederholendes Sprechen und Schreiben,
- *deskriptiv* durch Lesen und Reflektieren sowie
- *interaktiv* durch sprachzentrierte Handlungen im Unterrichtsgeschehen.

Durch das Erlernen der Bildungs- und noch stärker das Beherrschen der Fachsprache erschließen sich die Heranwachsenden neue Wissens- und Handlungszusammenhänge. Letztlich verweist Sprache auf spezifische Logiken des Denkens, der Welterschließung und des Realitätsumgangs (PENZEL 2007, Kap. 1; STURM 1996). Durch das Erlernen von Fachsprache erhöhen sich die Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen, sprachlichen und kulturellen Herkunft. Bildungssprache muss also beherrscht werden, um niemanden zu benachteiligen. Daher kann es letztlich auch nicht um eine Dauerübersetzung oder Vereinfachung von Fachproblemen gehen, sondern um eine sprachflexible, an die Lernenden angepasste Erklärung der Bedeutungen von fach- und bildungssprachlich vermittelten Inhalten. Sprachsensibler Unterricht ist in letzter Konsequenz inklusiv ausgerichtet und hat die Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit zum Ziel. Es geht darum, die Sprachvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen, diese aber zugleich durch besondere didaktische Settings auch in ihrem Spracherwerb als Teil der fachlichen und gesamtpersönlichen Entwicklung zu fördern.

### 3) Sprachliche Komplexität im Kunstunterricht

Jedes Unterrichtsfach bietet spezifische sprachliche Herausforderungslagen. Es sind nicht nur Fachbegriffe, in denen Wissen sprachlich zusammengefasst wird. Es geht auch um Anwendungsregeln dieser Begriffe in spezifischen Sprachsituationen und dabei um die Erfahrung,

- welche Aspekte von Sprache auf den Sprecher,
- welche auf die Wortbedeutung (Inhalt, Begriffsdefinition) und
- welche auf die alltägliche bzw. fachspezifische Anwendungssituation

verweisen. Sprache stellt also in jedem Fach eine komplexe Herausforderung dar. Deshalb erscheint es unerlässlich zu klären, welche Bedeutungsaspekte sich in jedem Fach sprachlich manifestieren. Nur so lassen sich Lernsituationen zielgerichtet sprachlich gestalten, nur so können Missverständnisse, Fehldeutungen und Fehlanwendungen schneller erkannt und geeignete Erklärungsmethoden und Übungsprozesse das Lernen anregen.

In der bisherigen Auseinandersetzung mit Sprachsensibilität gibt es kaum geeignete Modelle, die die fachsprachliche Komplexität erfassen. Für den Kunstunterricht (ebenso die Fächer bildnerische Erziehung und Gestalten) schlage ich vor, das Quadrantenmodell der integralen Subjekttheorie heranzuziehen und hier, wie in einem analytischen Raster, die unterschiedlichen Sprachaspekte zu erfassen. Die in jedem Moment vorhandene Persönlichkeitsganzheit wird von der Integralen Theorie in vier miteinander verbundenen Dimensionen zusammengefasst – Psyche (ICH), Körper (ES), Kultur (WIR), Technik/Institutionen (SIE). Diese vier Dimensionen bilden eine Einheit, ein unauflösbares System, das im sogenannten Quadrantenmodell verdeutlicht wird.

<p><b>ICH</b></p> <p>persönliche Subjektinnenseite                      psychischer Subjektanteil                      Entwicklung psychischer Kompetenzen</p>	<p><b>ES</b></p> <p>persönliche Subjektäußenseite                      körperlicher Subjektanteil                      Entwicklung körperlicher Kompetenzen</p>
<p><b>WIR</b></p> <p>kollektive Subjektinnenseite                      kultureller Subjektanteil                      Entwicklung kultureller Kompetenzen</p>	<p><b>SIE</b></p> <p>kollektive Subjektäußenseite                      materiell-technischer Subjektanteil                      Entwicklung technischer Kompetenzen</p>

Wie ist nun das Medium Sprache innerhalb des Fachs mit diesen Subjektdimensionen verbunden? Wie differenziert sich Sprache funktional in kunstpädagogischen Zusammenhängen? Im Folgenden wird gezeigt, dass Sprache (Worte, Sätze, Begriffe, Definitionen, Aussagen, Regeln etc.) auf unterschiedliche Subjektanteile hinweist, das heißt, Sprache hat einen referentiellen Charakter. Folgende Sprachreferenzen / Sprachverweise existieren im Fach Kunst, beispielsweise innerhalb einer Präsentationssituation oder bei der Interpretation eines Kunstwerks:

- *ICH – psychischer Subjektanteil der Sprache*
  - Sprachreferenz auf die eigene Wahrnehmung
  - Sprachreferenz auf akute Gefühle und emotionales Befinden
  - Sprachreferenz auf persönliche Erinnerungen und spontane Assoziationen
  - Sprachreferenz auf die eigene Fantasie als der Lust des kreativen Denkens
  - *Hier wird der innere Selbstkontakt der Sprechenden durch Bezüge zur Alltagssprache gefördert.*
  
- *ES – körperlicher Subjektanteil der Sprache*
  - Sprachreferenz auf körperliches Befinden an der Grenze zu Gefühlen (bspw. Schwindelgefühl, Beklemmung, Bedrückung, Erschöpfung sowie Freude und Lust)
  - Sprachreferenz auf körperliche Aktivierungen (bspw. Bewegungsdrang, Aktivierung der Sinne, Euphorie)
  - Sprachreferenz auf Bewegungsaktivitäten und damit in Verbindung stehende motorische Schwierigkeiten, insbesondere bei gestaltungspraktischen Prozessen
  - Sprachreferenz auf synästhetische Zusammenhängen (bspw. wie Gesehenes den Geschmackssinn oder das Hören aktiviert)
  - *Hier wird der äußere Selbstkontakt der Sprechenden durch Bezüge zur Alltagssprache gefördert.*
  
- *WIR – kultureller Subjektanteil der Sprache*
  - Sprachreferenz auf das kulturelle Bild- und Symbolgedächtnis (aus Alltag, Massenmedien und Kunst) und dessen jeweiliger Bedeutung
  - Sprachreferenz auf die Alltagssprache (Familie, Subkultur, Massenmedien) und auf Bildungs- und Fachsprache (inhaltliche Begriffe und Definitionen)
  - Sprachreferenz auf spezifische Codierungsregeln von Bildern, Werken und Objekten, insbesondere auf Bilder und deren verschiedene soziokulturelle Kontexte (Alltag, Massenmedien, Kunst)
  - *Hier wird kulturelle Teilhabe der Sprechenden durch Bezüge zur Alltags-, Bildungs- und Fachsprache gefördert.*
  
- *SIE – materiell-technischer Subjektanteil der Sprache*
  - Sprachreferenz auf Probleme von Form, Farbe und Komposition von Bildern und Kunstwerken (Fachbegriffe und deren Anwendungsregeln)
  - Sprachreferenz auf Gestaltungstechniken und Medien von Bildern und Kunstwerken (Fachbegriffe und deren Anwendungsregeln)
  - Sprachreferenz auf methodische Aspekte der Analyse und Interpretation von Bildern und Kunstwerken (Fachbegriffe und deren Anwendungsregeln)
  - Sprachreferenz auf Handlungen im Lernprozess (Operatoren, Aufgabenformulierungen und deren Anwendungsregeln)

- *Hier wird institutionelle Teilhabe der Sprechenden durch Bezüge auf Bildungs- und Fachsprache gefördert.*

Bei aller bereits in dieser kurzen Auflistung erkennbaren Komplexität von Sprache im Fachzusammenhang wird deutlich, dass im Grunde jede sprachliche Dimension einer spezifischen Sensibilisierung, das heißt geeigneter Methoden der Erklärung und des Übens bedarf. Hier erscheint es zunächst wichtig, dass die Lehrkräfte sich selbst für diese innermedialen Probleme von Fach- und Bildungssprache sensibilisieren, um auf das Sprachverhalten der Lernenden überhaupt angemessen reagieren zu können.

#### **4) Sprache in der Kunst als Überforderungssituation – das Ringen um die eigene Sprache stärken**

Wie die Übersicht verdeutlicht, spielt im Kunstunterricht, aber genauso in jedem anderen Fach das integrierte Miteinander von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache die entscheidende Rolle. Nur im gemeinsamen Verbund dieser drei funktionalen Sprachbereiche erlernen die Schüler\*innen eine differenzierte Sprache situationsangemessen anzuwenden.

Es ist von größter methodischer Bedeutung, darauf hinzuweisen, dass im Umgang mit Bildern und Kunstwerken nicht nur Fach- und Bildungssprache eingeübt wird. Genauso wichtig ist die Weiterentwicklung der jeweils eigenen Alltagssprache, mit der in angemessener Weise dem persönlichen psychischen und körperlichen Befinden Ausdruck verliehen werden kann. Wie die Forschungen von Eva Sturm verdeutlicht haben, befinden sich Menschen im Kontakt mit Werken der bildenden Kunst und mit Bildern oft in einer sprachlichen Überforderungssituation. Ihnen fehlen schlichtweg die Worte, um das Gesehene, aber ebenso um das Empfundene überhaupt auszudrücken. Dabei erscheint die Fachsprache schnell wie ein Rettungsring, um der eigenen Sprachohnmacht zu entgehen. Mit dem reflexartigen Einführen bildungssprachlicher Formulierungen (bspw. aus Kunsttheorie, Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft) wird allerdings die wichtigste Dimension der Auseinandersetzung mit Kunst unterbunden. Der persönliche Zugang zu einem Kunstwerk oder einem Bild ohne institutionalisierte Zuordnung und Deutung sollte unbedingt am Anfang jeder Kunstrezeption stehen. Deshalb müssen sich, so Eva Sturm, alle Betrachter\*innen und Lernenden durch den „Engpass der Worte“ hindurcharbeiten (Sturm 1996). Nur so ist zu garantieren, dass die Bild- und Kunstrezeption nicht als rein konsumistischer sondern als kreativer Akt verläuft. Die Heranwachsenden sollten also in ihrem Ringen um die eigenen Worte unterstützt werden. Deren Ursprung liegt nicht nur im bereits vorhandenen Weltwissen, das sich in der Alltagssprache abbildet, sondern gründet in der genauen Wahrnehmung, die sich in einer detaillierten Bildbeschreibung zeigt, im emotionalen und körperlichen Befinden, das durch Sprache einen Ausdruck erhalten sollte. Kunsterfahrung ist zuerst immer eine Selbsterfahrung – und Sprachförderung in diesem Kontext bedeutet, Ich-Wahrnehmung und Ich-Stärke zu fördern.

Zu Beginn einer Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken im Lernbereich Rezeption des Kunstunterrichts aber ebenso in der Diskussion eigener und fremder Gestaltungsprodukte sollte zunächst der individuelle Zugang stehen. Dieser kann im Unterricht durch eine dreischrittige Rezeptionsmethode gefördert werden:

- *Bilder beschreiben – die eigenen Beobachtungen benennen:* Dabei geht es nicht um eine vollständige und strukturierte Bildbeschreibung im Sinne der ikonografischen Methode, sondern um die Aufzählung aller Elemente, die den Lernenden jeweils ins Auge fallen. Dabei wird zumeist spontan auf Formulierungen der Alltagssprache zurückgegriffen, in den höheren Klassen werden intuitiv auch bereits gefestigte Fachbegriffe und Formulierungen angewendet. Schüler\*innen, denen die Worte fehlen, sollte zunächst Zeit gelassen werden, auf eigene Sprachressourcen zurückzugreifen. Weiterführend bietet die Lehrkraft sprachliche Hilfestellungen aus den Bereichen Alltags- und Fachsprache, um das Dargestellte zu benennen
- *Bilder erleben – die eigenen Gefühle sprachlich ausdrücken:* Im zweiten Schritt werden die Lernenden durch Fragen ermutigt, Empfindungen bei der Bildbetrachtung auszudrücken. Dabei erfolgt intuitiv fast ausschließlich ein Rückgriff auf die verfügbare Alltagssprache oder es beginnt eine Suche nach den treffenden Worten für die Beschreibung einer individuellen Bildwirkung. Die Schüler\*innen, egal welcher Altersgruppe, lernen hierbei, nicht nur über etwas sondern auch von sich selbst zu sprechen. Dabei wird, gerade bei Sprachunsicherheiten von Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, eine wichtige alltagssprachliche Kompetenz, nämlich der emotionale Selbstausdruck, geübt.
- *Bilder spontan deuten – eigene Assoziationen und Erinnerungen benennen:* Durch weitere Fragen werden die Schüler\*innen angeregt, persönliche Gedanken zu den betrachteten Bildern zu benennen. Das können Erinnerungen an frühere vergleichbare Erlebnisse sein, zufällige Assoziationen oder fantasievolle Einfälle, die einer persönlichen Deutung entsprechen. Auch dabei werden die Lernenden auf ihre eigenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen und bildungs- und fachsprachliche Typisierungen unbewusst vermeiden. Die Lehrkräfte sollten immer dort sprachliche Hilfe erteilen, wo die Lernenden an ihre Wort- und Formulierungsgrenze gelangen. In dieser Weise kann es gelingen, den Wortschatz der Alltagssprache zu festigen und zu erweitern.

Liebe Leser\*innen: Zur elementaren Bedeutung eines individuellen Kunstzugangs im Prozess der Kunstrezeption und dessen Didaktik lesen Sie bitte den Text „Kunstrezeption“ im Methodenpool dieser Webseite unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_um\\_kunstrezeption\\_penzel\\_2016.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_kunstrezeption_penzel_2016.pdf)

## **5) Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Sprach- und Gestaltungskompetenzen**

Innerhalb der fachdidaktischen Forschung existiert schon seit längerem ein Bewusstsein für den untrennbaren Zusammenhang der Ausbildung gestaltungspraktischer und sprachlicher Kompetenzen. Hans-Günther Richter betonte bereits in den 1980er-Jahren, dass sich im Kindesalter die Sprachfähigkeit und die Zeichenfähigkeit nicht nur parallel sondern durch wechselseitige Verbindungen entwickeln (Richter 1987):

- So wurde von Kognitionspsychologen mit Blick auf die *frühe Kindheit* auf den Zusammenhang zwischen ersten Worten, der Fähigkeit zu stehen und gezielt Spuren (Schmierer und Spurkritzeln) zu erzeugen, hingewiesen.
- In der *mittleren Kindheit* zeigt sich eine Parallelität bei der Ausbildung von Ein-, Zwei- und Dreiwort-Sätzen mit der Zunahme der Komplexität des Kritzeln von einfachen Zeichen hin zu komplexe Zeichenverbindungen wie dem Kopffüßler.
- Am *Anfang der Grundschulzeit* geht die formale Bildorganisation mittels der Strukturierung in drei horizontale Streifen, aus denen sich das Schema von Vorder-, Mittel- und Hintergrund bildet, parallel mit der Entwicklung einer linearen Erzählfolge in der Sprache und der damit verbundenen Ausbildung einfacher logischer Denkweisen.
- Außerdem wurde in der *Mitte der Grundschulzeit* beobachtet, dass die zunehmende Differenzierung bildlicher Schemata für Menschen, Tiere, Baum und Haus einhergeht mit der fortschreitenden Vergrößerung des alltagssprachlichen Wortschatzes und damit der Differenzierung des sprachlichen Ausdrucks.

Zwar gibt es für all diese Zusammenhänge jeweils ein breites Spektrum individueller Unterschiede, Abweichungen und auch Extremformen, dennoch ist die enge Verbindung sprachlicher und gestalterischer Entwicklung nicht zu leugnen.

Bestätigung erhalten diese Beobachtungen der Kunstpädagogik durch anthropologische Forschungen, in denen in jüngster Zeit wiederholt auf die enge Verbindung der Ausbildung der Handarbeit durch Herstellung einfacher Geräte wie dem Faustkeil mit der Entstehung der Lautsprache im Paläolithikum, insbesondere in der Altsteinzeit hingewiesen wurde (MACGREGOR 2011). Auch die Hirnforschung betont, dass bei Gestaltungsarbeiten mit der Hand zumeist dieselben Hirnareale aktiviert werden wie beim Sprechen, sodass es hier verstärkende Effekte auf die Formung des Gehirns und damit auf die Gesamtentwicklung der Heranwachsenden gibt (SPITZER 2007, Kap. 4).

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit intensiver gestalterischer Handarbeit im gesamten Entwicklungsprozess von der Grundschule bis zum Ende der jeweiligen Sekundarstufe. Ästhetische Produktivität erzielt folglich grundsätzlich eine Transferwirkung in andere Fächer, auch wenn diese nicht immer messbar ist (RITTELMAYER 2010). Das heißt, im hier diskutierten Fall, **bildnerisches Gestalten ist mit Blick auf eine ganzheitliche Entwicklung der Heranwachsenden immer auch eine indirekte Sprachförderung**. Es ist Aufgabe einer Integralen Pädagogik, diese Zusammenhänge zwischen sprachlicher, mathematisch-kognitiver, ästhetischer, emotionaler, sozialer und körperlicher Entwicklung herauszuarbeiten und für eine ganzheitlich verstandene Schulbildung fruchtbar zu machen (vgl. dazu GIRG 2007; MICHAELIS 2012 und die Schriftreihe zur Integralen Pädagogik).

Für die Fachlehrer\*innen der Kunst und des Gestaltens erscheint es heute zentral, die konkreten fachlichen Bildungsbemühungen jeweils auch im Kontext einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung zu positionieren. Es muss klar sein, dass beispielsweise durch die Arbeit mit dem Webrahmen mathematische Basiskompetenzen wie das Auszählen und einfache Addition (PENZEL 2018, S. 218-221) gefördert werden oder mit der Aufbaukeramik dieselbe lineare Logik des Denkens und Handelns trainiert wird wie in der Grammatik bei der Auseinandersetzung mit dem Satzbau und der Satzgliedfolge. Als Pädagog\*in sollte man sich folglich die komplexen, intermodalen Verbindungen beim Erwerb der unterschiedlichen Fach-



kompetenzen vergegenwärtigen. (*Liebe Leser\*innen: Dazu wird in Kürze ein Überblickstext auf dieser Webseite in der Rubrik „Didaktisches Bezugswissen – Ästhetische Persönlichkeitsentwicklung“ erscheinen.*)

## 6) Sprachliche Diagnostik im Kunstunterricht

Sprachdiagnostik wird von mir als elementarer Bestandteil einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung im Fach Kunst/Gestalten/bildnerische Erziehung verstanden. Dafür existieren mittlerweile sehr gute fachdidaktische Grundlagen, die sich in einer Vielzahl abgestufter Modelle der Leistungs-, Lern-, Kompetenz- und Persönlichkeitsdiagnostik darstellen.

*Liebe Leser\*innen:* Zum Überblick über diagnostische Methoden lesen sie bitte den Text „Diagnostizieren im Kunstunterricht I.“ im Methodenpool dieser Webseite unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_um\\_diagnostizieren\\_penzel\\_2019.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_diagnostizieren_penzel_2019.pdf)

Jede Form der fachsprachlichen Diagnostik ist gar nicht zu trennen von den spezifischen fachlichen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche innerhalb des Kunstunterrichts, aber ebenso in ihrer bisherigen biografischen Entwicklung erwerben konnten. Die Sprache verweist auf spezifische alltagsweltliche und bildungs- sowie fachsprachliche Logiken des Denkens, der Weltaneignung und des Handelns in der Welt. Daher erscheint es ratsam, bei einer anstehenden Sprachdiagnose wiederum auf das Quadrantenmodell der Integralen Theorie zurückzugreifen, das bereits für die ganzheitliche Fachdiagnose (Differentialdiagnose) und ebenso für die Analyse der fachsprachlichen Komplexität (siehe oben) fruchtbar gemacht wurde.

Folgende Leitfragen können den Lehrenden des Fachs Kunst die Sprachdiagnose einzelner Schüler\*innen erleichtern. Im Bereich der Sekundarstufe lässt sich der Fragekatalog in Verbindung mit einer schriftlichen Arbeit im Sinne einer Sprachstandserhebung einsetzen; in der Unterstufe, wo die Schriftsprachlichkeit noch am Anfang steht, dienen die Leitkriterien einer groben qualitativen Einschätzung im Sinne eines Überblicks. Jede Sprachkompetenz wird in vier Niveaustufen unterteilt:

- *ICH – psychischer Subjektanteil der Sprache*

spezifische Sprachkompetenz	sehr gut	gut	weniger gut	gar nicht
Die Person kann Personen, Objekte und Handlungen in der eigenen Wahrnehmung detailliert mit Hilfe der Alltagssprache beschreiben:				
Die Person kann die eigenen Gefühlen beim Betrachten von Bildern mit Hilfe der Alltagssprache ausdrücken:				
Die Person kann eigene Erinnerungen und Assoziationen beim Betrachten von Bildern mit Hilfe der Alltagssprache ausdrücken:				

Die Person kann der eigenen Fantasie mit Hilfe der Alltagssprache Ausdruck verleihen:				
---	--	--	--	--

• *ES – körperlicher Subjektanteil der Sprache*

spezifische Sprachkompetenz	sehr gut	gut	weniger gut	gar nicht
Die Person kann körperliche Empfindungen beim Betrachten von Bildern mit Hilfe der Alltagssprache ausdrücken:				
Die Person kann Bewegungsaktivitäten des eigenen Körpers in produktiven Gestaltungsprozessen mit Hilfe der Alltagssprache benennen:				
Die Person kann synästhetische Zusammenhänge beim Betrachten von Bildern am eigenen Körper wahrnehmen und mit Hilfe der Alltagssprache benennen:				

• *WIR – kultureller Subjektanteil der Sprache*

spezifische Sprachkompetenz	sehr gut	gut	weniger gut	gar nicht
Die Person kann auf ein kulturelles Bild- und Symbolgedächtnis beim Betrachten von Bildern zurückgreifen und dieses <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen bezeichnen:</li> </ul>				
Die Person kann Zusammenhänge zwischen Bildern und deren sozialen und kulturellen Kontexten <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen bezeichnen:</li> </ul>				
Die Person kann Bilder in ihre historischen Entstehungszusammenhänge einordnen und diese <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen bezeichnen:</li> </ul>				

• *SIE – technischer, institutioneller Subjektanteil der Sprache*

<b>spezifische Sprachkompetenz</b>	<b>sehr gut</b>	<b>gut</b>	<b>weniger gut</b>	<b>gar nicht</b>
Die Person kann Bilder hinsichtlich der Aspekte von Form, Farbe und Komposition <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen und beschreiben:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen beschreiben und analysieren:</li> </ul>				
Die Person kann Gestaltungstechniken und Medien von Bildern <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen und beschreiben:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen beschreiben und analysieren:</li> </ul>				
Die Person kann methodische Aspekte der Analyse und Interpretation von Bildern und Kunstwerken <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen und anwenden:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen beschreiben und anwenden:</li> </ul>				
Die Person kann Handlungen im Lernprozess verstehen und durchführen sowie <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Hilfe der Alltagssprache benennen:</li> <li>➤ unter Anwendung fachsprachlicher Formulierungen wie Operatoren benennen:</li> </ul>				

**7) Sprechen im Kunstunterricht fördern**

In der kunstsoziologischen Forschung wurde bereits in der Mitte des 20. Jahrhunderts auf die spezifische Sprachkultur in den Künstlerateliers hingewiesen. Die Produzenten des Kunstsystems sprechen oft eine ganz eigene Atelier- oder Werkstattsprache, während professionelle Kunstvermittler wie Museumspädagog\*innen, Kurator\*innen oder Kritiker\*innen über eine spezifische Museums- oder Vermittlungssprache verfügen. Die Sprache der Produktion und der Rezeption sind, wie aktuelle Veröffentlichungen verdeutlichen, an spezifische Anwendungssituationen gebunden (Bader u.a. 2014; Kirschenmann u.a. 2011). Sprachwissen ist hierbei identisch mit Professionswissen. Es ist eine der zentralen Aufgaben der Kunstpädagogik, gebunden an konkrete Anwendungssituationen der Produktion und der

Rezeption dieses versprachlichte Fachwissen an Heranwachsende altersgerecht zu vermitteln. Das heißt im Konkreten

- Begriffsinhalte klären
- kommunikative Zusammenhänge zwischen Begriffen und Bildern, Kunstwerken sowie deren ästhetischen Kontexten herstellen
- Anwendungsregeln für Begriffe in spezifischen fachlichen Gebrauchssituationen explizit erläutern
- Begriffsgebrauch durch Verwendung in diversen Situationen üben und vertiefen

In der Unterstufe dient zunächst die Anwendung der Alltagssprache als Einstieg in das Sprechen über Gestaltungsprodukte und -prozesse. Innerhalb der Kunstpädagogik war es erstmals Hans Meyers im Kontext der sogenannten *musischen Erziehung*, der den Lehrkräften eine enge Verbindung von Gestaltungssituationen mit Sprachsituationen nahelegte (MEYERS 1953). (*Liebe Leser\*innen: Siehe dazu den Artikel auf dieser Webseite: [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_kpm\\_musische\\_erziehung.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_musische_erziehung.pdf)*)

Die Grundfigur von Meyers Methode lief auf den Dreischritt hinaus:

- Nimm eine Geschichte! (Sprachsituation = Text verstehen)
- Lass sie spielen/produzieren (= Gestaltungssituation)
- Lass sie erzählen! (Sprachsituation = Gestaltungsprodukte und -prozesse benennen)

Diese dreischrittige Methode kann heute für jede Gestaltungsübung generalisiert werden. Daher lässt sich als Leitformel für guten Kunstunterricht formulieren:

- **Eine Gestaltungssituation ist immer auch eine Sprachsituation – Kurz: Gestalten ist Gesprächsanlass.**

Im lebendigen Handlungsvollzug des Produzierens und des Rezipierens werden vorhandene sprachliche Ressourcen wiederholt, gefestigt und erweitert. Das Sprechen über die eigenen oder über fremde Gestaltungsergebnisse sollte daher nicht rigide auf das *formelle Sprechen* im Plenum oder innerhalb von Präsentationssituation zum Unterrichtsabschluss beschränkt werden. Vielmehr gilt es, auch im Gestaltungs- und Arbeitsprozess *das informelle Sprechen* der Schüler\*innen untereinander als förderliche Lernsituation zu verstehen, in der Alltagssprache, Bildungs- und Fachsprache angewendet und differenziert wird.

*Formelles und informelles Sprechen* in Kunstunterricht dient

- der Differenzierung der eigenen Wahrnehmung
- der alltags- und schulsprachlichen Wortschatzbildung
- der bildungs- und fachsprachlichen Wortschatzbildung
- der Erweiterung des Weltwissens durch Zunahme des Sprachwissens (Wortschatz, Begriffsdefinition, Kontextualisierung von Sprache in Handlungszusammenhängen)

- der Differenzierung des Denkens durch differenzierten Einsatz von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (bspw. des Argumentierens als Form des kausalen Denkens oder des Analysierens als Form des systemischen Denkens oder des Ableitens in Form von abstraktem und theoretischem Denken)
- der logischen Handlungsorganisation von Produktions- und Rezeptionsprozessen durch Nutzung fachsprachlicher Operatoren

Auch in *formellen Gesprächssituationen* in Kunstunterricht lassen sich die vier Phasen der Wortschatzarbeit nach Claudio Nodari fachspezifisch übertragen und in Bezug auf das Erlernen von Fachbegriffen präzisieren (nach Hembacher-Sezer 2018, S.26):

Phase		im Unterricht
1	<b>Fachbegriffe verstehen und abspeichern</b> Begriffsbedeutungen werden erklärt	zu Beginn des Unterrichts schwierige Wörter durch Bilder, besprechen, Placemat- bzw. Platzdeckchen-Methode zur Begriffszusammenführung anwenden ( <a href="http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf">http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf</a> ); in höheren Klassen arbeiten die Lernenden mit Nachschlagewerken; neue Begriffe werden an die Tafel geschrieben; bei Fremdworten etymologische Ursprünge darstellen (bspw. Begriff Komposition = lat. com-ponere = zusammen-stellen)
2	<b>Fachbegriffe abrufen</b> neue Begriffe nachsprechen und abschreiben	Begriffskarteien in einem Portfolio, einem Lerntagebuch, einem Skizzenbuch oder einem Karteikasten anlegen; am Ende der Stunde neue Begriffe wiederholen; an der Tafel auf neue Begriffe hinweisen und so Lernzuwachs anzeigen
3	<b>Fachbegriffe benutzen</b> langfristige Wiederholungen	in praktischen und rezeptiven Wiederholungssequenzen werden die neuen Begriffe gefestigt alle eingeführten Begriffe werden von der Lehrkraft und den Lernenden kontinuierlich angewendet, ggf. erneut erklärt
4	<b>Fachbegriffe reflektieren</b> Fachbegriffe bewusst wahrnehmen	in Verbindung mit speziellen Themen werden Fachbegriffe eingeordnet und an Bilder/Werke oder historische Zusammenhänge angebunden; Verwendungszusammenhänge werden von Lehrkraft gezeigt; neue Begriffe werden mit bekannten Begriffen verglichen

## 8) Spracharbeit in typischen Situationen im Kunstunterricht

Sprache wird nur im lebendigen Vollzug gelernt. Daher scheint es erforderlich, typische Sprachsituationen im Kunstunterricht zu vergegenwärtigen und hierbei die Potentiale für einen bewussten Sprachumgang bei der Einführung neuer sprachlicher Formulierungen, neuer Begriffe und bei der Wiederholung und Vertiefung bekannter Fachbegriffe herauszuarbeiten. Grundsätzlich können im Kunstunterricht produktive und rezeptive Situationen unterschieden werden. Hierbei spielen sowohl Alltags- als auch Bildungs- und Fachsprache eine Rolle. Mit unterschiedlichen Methoden sollten neue Fachbegriffe und fachspezifische Formulierungen für die Lernenden besonders angezeigt werden.

### ➤ Bereich gestalterische Produktion (für Grundschule und Sekundarschule)

Unterrichtsphase	Sprachsituation	verwendete Sprache	Sprachanzeige
<b>Einstieg</b>	ausgehend von einem Bild oder Modell im Plenum die jeweiligen Gestaltungsaspekte beschreiben und analysieren	Mischung aus Alltags-, Bildungs- und Fachsprache; neue Fachbegriffe einführen und erläutern	Begriffsliste an die Wandtafel schreiben Begriffe aus Datenbank am Whiteboard abrufen Erwartungshorizont bzw. Kriterienkatalog für Evaluierung in Kernbegriffen auf Arbeitsblättern
<b>Aufgabenstellung Instruktion</b>	<i>Lehrkraft:</i> Aufgabe mündlich oder schriftlich formulieren <i>Lernende:</i> Aufgabenstellung wiederholen, dabei Fachbegriffe anwenden	<i>Bildungssprache</i> – bekannte Operatoren anwenden; neue Operatoren erläutern <i>Fachsprache</i> – bekannte Begriffe anwenden; neue Begriffe erläutern	neue Begriffe in Prozessportfolio oder Skizzenbuch abschreiben Begriffshervorhebungen in Arbeitsblättern und Werkstattkarten
<b>Arbeitsphase</b>	<i>informelle Gespräche</i> der Lernenden im Gestaltungsprozess; <i>Hilfestellungen/Hinweise</i> der Lehrenden an die Lernenden	Kommunikation mittels Alltagssprache Anwendung der Fach- und Bildungsbegriffe	Nutzung der eigenen Aufzeichnungen
<b>Auswertung Präsentation</b>	Plenumsgespräch Einzel-, Gruppenvortrag Funktionstests	Mischung aus Alltags-, Bildungs-, Fachsprache bewusste Anwendung der Fachbegriffe und deren konkrete Erläuterung am gestalteten Gegenstand	Hinweise auf die Begriffslisten an Tafel und Whiteboard Gliederung der Vorträge mittels Schlagworten (zentrale Begriffe)

<b>Hausaufgabe</b>	Lektüreaufträge	Mischung aus Alltags-, Bildungs-, Fachsprache	Freigabe der Begriffe aus der Datenbank über die schulinterne Cloude der Klasse
--------------------	-----------------	--	--

➤ *Bereich Bild- und Kunstrezeption (für Sekundarschule)*

<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Sprachsituation</b>	<b>verwendete Sprache</b>	<b>Sprachanzeige</b>
<b>Einstieg</b>	Bildbetrachtung Informationstexte in Lehr- büchern, Arbeitsblättern, im Internet	Mischung aus Alltags-, Bildungs- und Fachspra- che; neue Fachbegriffe ein- führen und erläutern	Hervorhebung und Glossar in Lehr- büchern, auf Arbeits- blättern Begriffsliste an die Wandtafel schreiben Begriffe aus Datenbank am Whiteboard abrufen
<b>Aufgabenstellung Instruktion</b>	Aufgabentexte und historische Quellen in Lehrbüchern und auf Arbeitsblättern	Mischung aus Alltags-, Bildungs- und Fachspra- che	Hervorhebung neuer Fachbegriffe durch Markierungen
<b>Arbeitsphase</b>	Lektüre der Quellentexte; Nachschlagen unbekann- ter Worte und Begriffe in Lexika oder Internet	Mischung aus Alltags-, Bildungs- und Fachspra- che	eigene Hervorhebun- gen von Begriffen beim Lesen durch Markie- rungen Ausarbeitung von Stich- wortlisten für Plenums- diskussion und Kurzvor- träge
<b>Auswertung Präsentation</b>	Plenumsgespräch Einzel-, Gruppenvortrag	Mischung aus Alltags-, Bildungs- und Fachspra- che	Hinweise auf die Begriffslisten an Tafel und Whiteboard Gliederung der Vorträ- ge mittels Schlagworten (zentrale Begriffe)
<b>Hausaufgabe</b>	Lektüreaufträge	Mischung aus Alltags-, Bildungs-, Fachsprache	Freigabe der Begriffe aus der Datenbank über die schulinterne Cloude der Klasse

## 9) Fachsprache sprachlich erklären

Das aktuelle Bildungssystem hat unübersehbar seine Wurzeln im enzyklopädischen Wissenskonzept des 19. Jahrhunderts. Daher ist es bis heute in Lehrsituationen üblich, Fachbegriffe und Fachzusammenhänge mittels einer feststehenden Bedeutung, die in einem Wörterbuch oder einem Fachlexikon steht, zu definieren. Eine kurz gefasste Definition trägt aber nicht automatisch zum Verständnis jener komplexen Zusammenhänge bei, die hinter einer fachlichen Formulierung oder einem Begriff stehen. Vor allem machen Definitionen zumeist die Anwendungssituation des Begriffs nicht deutlich. Daher erscheint es als eine der größten Herausforderungen im gegenwärtigen Bildungssystem, die Lehrkräfte in unterschiedlichen Modi des Erklärens zu schulen (Glas u.a. 2016). Wenn eine Lehrkraft im Kunstunterricht einen Zusammenhang zwei- oder dreimal mit denselben Worten erklärt, wurde offenbar ein didaktisches Problem von ihr nicht erkannt – nämlich: wenn die benutzten Worte nicht verständlich sind, muss man andere benutzen. Das heißt, man muss die eigene Redeweise ändern.

Welche *Redeweisen*, welche *sprachlichen Modi* können *im Kunstunterricht*, aber ebenso in anderen Lehrsituationen eingesetzt werden, um Fachbegriffe, fachspezifische Formulierungen und deren richtige Anwendung zu erklären?

- a) *Deixis/Zeigen*: Im Kunstunterricht haben die meisten fachlichen Zusammenhänge eine materielle bzw. eine visuelle Komponente (bspw. Bilder, Skulpturen, Architektur, Gebrauchsobjekte u.a.). Daher erscheint es problemlos möglich, durch zeigende Gesten die sprachlichen Referenzen, also die Bedeutungsinhalte und Bedeutungszusammenhängen von fachsprachlichen Formulierungen und Fachbegriffen sichtbar zu machen. So lässt sich im zeigenden Modus ein indexikalischer Zusammenhang zwischen Sprache und einzelnen Bildkomponenten sowie zwischen Sprache und der Ordnungsstruktur von Bildkomponenten herstellen.

*Bsp.: Fluchtlinien* auf einer Raumdarstellung der Renaissance – Lehrkraft zeigt die in den Raum hinein auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt sich zubewegenden Linien; weist darauf hin, dass der Begriff Fluchtlinie ursprünglich von fluchten = altdeutsch flüchten bzw. fliehen kommt, dass es also entlang dieser Linien in die Tiefe des Bildraumes hineingeht.

- b) *Etymologie*: Viele der verwendeten Fachbegriffe im Kunstunterricht lassen sich sehr gut durch die Erklärung der Wortbedeutung (Etymologie) erläutern. Hierbei kann auf deutschsprachige Etymologielexika, aber ebenso auf lateinische und griechische Lexika zurückgegriffen werden.

*Bsp.:* Der Begriff *Fluchtlinie* setzt sich zusammen aus Flucht, fluchten, flüchten (deutsch) und Linie von linea (Latein) für Strich oder Kante.

*Bsp.:* Der Begriff *Architrav* stammt aus dem Altgriechischen und setzt sich zusammen aus archi = Haupt- und trabs = Balken. Es handelt sich also um den Hauptbalken des Schaugiebels eines Hauses oder Tempels, der besonders verziert wurde. – Das setzt allerdings voraus, dass klar ist, was ein Balken ist, nämlich das von Stützen oder Säulen getragene Element eines Gebäudes, das selbst andere Elemente wie die Dachbalken tragen kann.



- c) *Metaphorik*: Dabei handelt es sich um eine bildhafte Sprache; es wird etwas in einem übertragenen Sinn gesagt. Metaphern haben ihren Ursprung in einer Bildwahrnehmung und sind daher für Erklärungen im Kunstzusammenhang sehr gut geeignet. Manche Begriffe, wie die hier erwähnte Fluchtlinie, haben selbst bereits eine metaphorische also bildhafte Qualität.

*Bsp.*: Der *Architrav* ist also der Hauptbalken. Und Haupt bedeutet auch Kopf. Bei einem Tempel sitzt er oben auf den Säulen wie ein Kopf und der Dreiecksgiebel auf ihm gleicht einer Mütze. Man könnte ihn also auch als Kopfbalken bezeichnen.

- d) *Umschreibung*: Das bedeutet so viel wie „es mit anderen Worten zu sagen“. Diese müssen nicht zwangsläufig bildhaft sein, wie bei der Metapher. Es handelt sich eher um alternative Worte und Formulierungen.

*Bsp.*: Der *Architrav* ist der größte oder der wichtigste und der einzig sichtbare Balken. Er ist wie ein großer, mit Mustern verzierter Holzstamm, der auf Säulen oder Stützbalken liegt. Er bildet den unteren Abschluss des Dachaufbaus. Er gehört zur Deckenkonstruktion des Gebäudes.

- e) *Narrativ/Geschichte erzählen*: Realistische oder symbolische Geschichten ermöglichen es, ein Objekt oder Problem in eine erzählte Handlung einzubinden, um somit spezifische Funktionen des Sachverhaltes besonders zu verdeutlichen.

*Bsp.*: Der *Architrav* ist der Faulpelz unter den Balken. Während die anderen Balken (Säulen) aufrecht stehen, hat er sich quergelegt und lässt sich von seinen Freunden tragen. Während die anderen arbeiten, schnarcht er fröhlich vor sich hin und merkt nicht einmal, dass es zu regnen beginnt. Schnell legen sich zwei kleine Balken quer über ihn und bilden ein Dreieck, damit das Regenwasser ablaufen kann und der Faulpelz weiter seine Ruhe hat.

- f) *Invitatio/Handlungsaufforderung*: In der Erklärung kann eine Aufforderung liegen, gedanklich eine Handlung zu vollziehen. Diese virtuelle Handlung erklärt das Problem bzw. den Sachverhalt. Man könnte sie auch tatsächlich durchführen.

*Bsp.*: Stellt Euch vor, Ihr nehmt sechs Bauklötzer und stellt sie in eine Reihe, dann sind das die Säulen einer Tempelfassade. Jetzt legt ihr zwei Bauklötzer quer darüber, das ist der Architrav, der Hauptbalken, bestehend aus zwei Teilen. Auf den legt ihr halbe Steine zu einer Dreiecksform, das ist der Dachgiebel.

Diese unterschiedlichen Redeweisen als Methode des Erklärens von Fachbegriffen und fachspezifischen Formulierungen sollte künftig als professionelle Schlüsselkompetenz der Lehrkräfte für Kunstunterricht bereits in der ersten Ausbildungsphase fundiert werden. Ob im Bereich der Fachdidaktik oder der Fachwissenschaft (Kunstgeschichte, Kunsttheorie) kann es nicht mehr allein darum gehen, Fachbegriffe per Definition zu erklären. Stattdessen müssen den Studierenden bereits heute vielfältige sprachliche und visuelle Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, die Prozesse des anschaulichen Erklärens unterstützen.

*(Liebe Leser\*innen: Nutzen sie hierzu die verschiedenen Erklärungen und Grafiken für kunstdidaktische und kunstwissenschaftliche Methoden auf dieser Webseite in der Rubrik „Didaktischer Methodenpool“ unter <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/methodenpool.html>)*

## 10) Fachsprache mit visuellen Mitteln erklären

Seit gut zehn Jahren gehört das „*Lehren und Lernen mit Bildern*“ zum Teil einer fächerverbindenden neuen didaktischen Kultur (LIEBER 2008, 2009). Deren Impulse gehen allerdings weniger von den aktuellen Bildungs- und Fachwissenschaften aus, sondern werden vor allem von den zahlreichen selbstorganisierten Lernportalen im Internet gesetzt (PENZEL 2017). Man könnte die Visualisierung von Problemen und Wissen als den Kern dieser neuen Lehr- und Lernkultur bezeichnen. Die verwendeten Medien reichen vom klassischen Tafelbild, über Concept Maps, Schaubilder, Erklärfilme und Lernvideos, über thematische Portfolios bis zu Bilderbüchern und Comics. Es gibt keinen Bereich des Wissens, egal ob in der Schule, in Universitäten oder Massenmedien, der nicht mittels Symbolen und Bildern anschaulich und somit einprägsam aufbereitet werden kann.

*(Liebe Leser\*innen: Bitte nutzen sie zu einem ersten Überblick in die Didaktik der Anschaulichkeit die Plattform „Wissen in Bildern“ auf diese Webseite unter <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/wissen-in-bildern.html>)*

Im Kontext der inklusiven Bildung und des hier zu verortenden sprachsensiblen Unterrichtens wird die erklärende Arbeit mit Bildern auch als „*unterstützte Kommunikation*“ bezeichnet (HORNÄK 2017). Obwohl der Kunstunterricht in hohem Maße ein Bildunterricht ist, der auf Visualität gründet und die Förderung visueller Sprachkompetenzen zum Ziel hat, werden doch insgesamt viel weniger erklärende Bilder eingesetzt als in anderen Fächern, um spezifische Probleme zu veranschaulichen. Im Vertrauen auf die Bilder hat die Kunstpädagogik ihre eigene Stärke, nämlich die offensive Arbeit mit Bildern auch in der eigenen fachlichen Erklärkultur fast vergessen (PENZEL 2017). Es erscheint daher wichtig, sich als Lehrkraft für Kunst zu vergegenwärtigen, dass viele Fachprobleme und Fachphänomene entweder nicht anschaulich oder aber sogar unsichtbar sind. So ist beispielsweise die geometrische Raumstruktur der gotischen oder barocken Architektur an den Bauwerken für ungeübte Augen überhaupt nicht zu erkennen. So ist das Verhältnis zwischen einem nichtrealistischen Bildsymbol (wie bspw. einer Allegorie) und dessen abstrakten Referenten (wie bspw. der Begriffe „Frieden“ oder „Moral“) unsichtbar und ohne Kenntnis der ursprünglichen Codierungsregeln unverständlich und unlogisch. Hier helfen in hohem Maße Bilder, um derartige Probleme anschaulich darzustellen.

Methodisch gesehen ist es für Lehrkräfte eine große Herausforderung, vom Denken in Begriffen zum Denken in Bildern umzuschalten, um einen Sachverhalt überhaupt in Bildern erklären zu können. Wie kreativ das Denken in Bildern sein und wie nachhaltig das Erklären mit Bildern ausfallen kann, zeigt sich beispielsweise in den Erläuterungen der Grammatik der deutschen Sprache in dem Youtube-Videokanal „Deutsch in Bildern“. Das Einhalten von vier Arbeitsschritten kann den notwendigen Transferprozess vom Wort zum Bild für die Lehrkräfte erleichtern. Diese Schritte sind anfangs möglichst vollständig durchzuführen; mit etwas Übung, die selbst erfahrene Lehrer\*innen benötigen, lässt sich das Vorgehen schließlich verkürzen.

### *Vier Schritte auf dem Weg vom Wort zum Bild*

- **Reduktionsphase:** Nach wie vor läuft ein großer Teil des Unterrichts in den unterschiedlichen Fächern darauf hinaus, Wissen im Sinne von „Stoff“ zu vermitteln. Dabei handelt es sich zumeist um komplexe Sachverhalte, die von den Lehrkräften in

einer Sachanalyse zusammengefasst werden. In einem *Mind Map*, einer einfachen Sammlung von Schlüsselbegriffen und Worten, wird das Sachproblem zunächst reduziert und damit bereits übersichtlich in der sprachlichen Darstellung.

- **Strukturierungsphase:** Anschließend erfolgt eine Strukturierung der erarbeiteten Begriffssammlung, indem diese auf einem zweiten Arbeitspapier in eine räumliche Logik gebracht wird. Das Einfügen von Pfeilen und Linien sollte hierbei Prozessstrukturen verdeutlichen, Grenzverläufe innerhalb des jeweiligen Problems klären und einen logische Gesamtaufbau entwickeln. Farben betonen Zusammenhänge zwischen einzelnen Bereichen. So entsteht ein *Concept Map*, ein begriffliches Schaubild.
- **Problematisierungsphase:** Als Abschluss der bisherigen Auseinandersetzung gilt es nun, das Kernproblem des Sachverhaltes auf wenige Grundbegriffe bzw. Schlagworte zu reduzieren. Ist man bis an diesen Punkt gelangt, hat man in der Regel das Sachproblem tatsächlich verstanden.
- **Symbolisierungsphase:** In dieser Phase werden für die einzelnen Begriffe und Prozessschritte des Concept Maps symbolische Äquivalente gesucht. Die verbale Abstraktion wird hier in die Anschaulichkeit von Bildern überführt. Dabei geht es nicht um eine realistische Darstellung, sondern um prägnante, das heißt visuell und inhaltlich einprägsame Bilder. Bevorzugt werden hierbei metaphorische Bilder, also Sinnbilder, die das Problem in eine andere, insbesondere einfachere und damit verständlichere Ebene verlagern. Dabei reicht es, mit Strichmännchen und ähnlichen stark vereinfachten Darstellungen zu arbeiten. So entsteht eine *Iconic Concept Map* – ein Schaubild.

#### *Unterrichtssituation – Bilder als Erklärungshilfe*

Im Unterricht wird das jeweilige Sachproblem erklärt, in dem die Lehrkraft auf der Grundlage des erarbeiteten Iconic Concept Maps/Schaubildes ein *Tafelbild* skizziert und hier die entsprechenden Fachbegriffe den jeweiligen Bildelementen zuordnet. Der so präsentierte Bild-Text-Zusammenhang sichert eine gute Verständlichkeit und Einprägsamkeit.

#### *Unterrichtsbeispiel – Impressionismus*

Der Impressionismus gehört zu den zentralen Stilbegriffen für die Malerei des 19. Jahrhunderts, die im Kunstunterricht der Klassenstufe 8 diskutiert werden. Neben den historischen Zusammenhängen gilt es vor allem, die impressionistische Malerei als ein spezifisches Bildproblem, als eine unverwechselbare Darstellung von Wirklichkeit zu verstehen. Anders als die vorangehenden realistischen Epochen der Malerei fokussiert der Impressionismus als Eindrucksmalerei nicht mehr die Gegenstandswelt und stellt diese im Bild dar, sondern versucht mittels einer differenzierten Farbmischung das von der Oberfläche der Dinge abgestrahlte Licht darzustellen. Der Zusammenhang zwischen dem Licht, dem Natureindruck im Betrachter und der Farbmischung auf der Malpalette bildet den Kern dieser Kunstrichtung. Ein Tafelbild kann dieses komplexe Problem auf wenige einprägsame Bildelemente und Begriffe reduzieren.



Für Visualisierungen von Fachproblemen des Kunstunterrichts gibt es bislang keine systematischen Ansätze. Sowohl Lehrbücher als auch Kunstkataloge und die meisten Webauftritte sind immer noch von der Dominanz der erklärenden Sprache bestimmt. Es ist Aufgabe einer Kunstdidaktik und Kunstwissenschaft der Zukunft, einen großen Fundus erklärender Bilder herzustellen, der von den Lehrkräften des Fachs im Unterricht sofort eingesetzt werden kann. Außerdem sollte das selbständige Erzeugen von erklärenden Bildern eine Schlüsselkompetenz aller Fachlehrer\*innen werden, was in speziellen Modulen zur professionellen Bildliteratilität zu fundieren ist.

Liebe Leser\*innen: Erste Zusammenfassungen von Visualisierungen von Problemen des Kunstunterrichts finden Sie in folgenden Veröffentlichungen:

- *Methodenbuch zur gestaltungspraktischen Kunstrezeption von Joachim Penzel (2017) und in der Comic-Anthologie zur Kunstdidaktik von Anna-Maria Loffredo (2018)*
- *Erklärfilme zu Kunstwerken, Kunstgeschichte, kunstwissenschaftlichen und kunstdidaktischen Methoden im Youtube-Kanal ikp\_movie, den Sie auch über diese Webseite aufrufen können unter [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/ikp\\_movie.html](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/ikp_movie.html)*
- *Zur Methodik des anschaulichen Erklärens und verschiedene Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulstufen finden Sie in der Rubrik „Wissen in Bildern“ auf dieser Webseite unter <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/wissen-in-bildern.html>*

## 11) Ausblick: Sprachsensibilität als Teil einer neuen Lehr- und Lernkultur

Leider ist es aufgrund der enormen inhaltlichen Komplexität des aktuellen Kunstunterrichts nicht möglich, eine übersichtliche Typologie all derjenigen Situationen und Szenarien zu

entwerfen, die innerhalb einer produktiven oder rezeptiven Lernsituation im Unterricht bestehen und die eine sprachensible Handlung erfordern können. Es ist Aufgabe einer Kunstdidaktik und Kunstwissenschaft der Zukunft, Modelle des sprachsensiblen und visuellen Erklärens von Fachproblemen anwendungsfreundlich – und das heißt unterrichtspraktisch – zu entwickeln. Die Erfahrungen der Lehrkräfte in den Schulen sind hier wichtiger Bestandteil für eine systematisch zu entwickelnde neue Lehr- und Lernkultur.

**Hinweis:** In einem in Bälde erscheinenden weiteren Artikel zum sprachsensiblen Kunstunterricht soll der Schwerpunkt des sprachsensiblen Lernens, also die Schülerperspektive gestärkt werden (dazu auch Uhlig 2018; Dunker 2012).

*Erstellung des Textes: Januar 2019*

## 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: BROSCHKE, 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: BROSCHKE, 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) (Zugriffsdatum: 19.01.2019)
- LEGNER, UDO: *Vielfalt im Klassenzimmer – der lange Weg vom Störfall zum Glücksfall*. In: BROSCHKE, 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