## **„... und dann sagt ihr mal, was ihr euch gedacht habt“**

aus: Kunst und UnterrichtNr. 457 / 458

**Lehren und Lernen**

Unterrichtswerk (Jg. 3/4): „Gemeinsam Wohnen“ – Modellbau im Prozess, Foto: © Friederike Rückert

**Unterrichtsgespräche im Kunstunterricht sprachsensibel gestalten**

**Der Text fokussiert Gesprächssituationen am Beispiel von Zwischenreflexionen im Kunstunterricht. Bei einer im Rahmen eines interdisziplinär angelegten Forschungsvorhabens dokumentierten und videografierten Unterrichtssituation werden verschiedene kommunikative Aspekte beleuchtet, die für sprachbildendes Agieren relevant sind.**

Was allgemein für Kommunikation gilt, gilt für Lehrkräfte im Besonderen: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick in Watzlawick / Beavin / Jackson 2011, S. 59). Zwar stehen im Kunstunterricht offensichtlich künstlerisch-gestalterische visuelle Prozesse im Zentrum, jedoch sind diese auf verschiedenste Weise immer auch mit verbaler und non-verbaler Kommunikation verbunden.

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt beziehen wir uns konkret auf Gespräche über den gestalterischen Arbeitsprozess einer Lerngruppe. Hierfür relevante Aspekte sind z. B. das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen für eine Gesprächssituation sowie die Aufgabe der Lehrkraft, durch bewusste Impulse umfassende Äußerungen seitens der Schülerinnen und Schüler zu initiieren oder auch gezieltes Feedback zu geben.

Zudem wird herausgearbeitet, wie Lernende dabei unterstützt werden können, die nötigen sprachlichen Voraussetzungen für solche Gespräche zu erwerben. Ausgehend vom Beispiel werden konkrete Vorschläge zur Umsetzung eines sprachsensiblen Kunstunterrichts – z. B. zur Einübung von Bildungs- und Fachsprache in kunstunterrichtsspezifischen Kommunikations- und Lernsituationen – gemacht und in Zusammenhang mit fachlichem Lernen betrachtet.

**Sprache im Kunstunterricht**

Sprache dient wesentlich der Wissensvermittlung. Sie ist aber auch „Indikator von Denk- und Verstehensprozessen“ (Fohr 2017, S. 209). Beispielsweise erkenen Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen zu gestalterischen Arbeiten im Kunstunterricht anhand der sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, wie eine Aufgabe verstanden worden ist und welche Probleme oder Fragen sich während der Bearbeitung ergeben.

Solche Gespräche zur Zwischenreflexion und Beratung im gestalterischen Prozess stellen u. a. aufgrund ihrer Spontanität hohe Anforderungen an Kunstlehrerinnen und -lehrer (vgl. Schoppe 2019, S. 145 f.), aber auch an die Lernenden. Gleichzeitig eröffnen sie große Chancen – sowohl für das fachliche als auch für das sprachliche Lernen.

**Die Aufgabe: Gemeinsam Modelle von Häusern bauen**

Für den hier vorgestellten Unterricht hatten Schülerinnen und Schüler einer Grundschule die übergeordnete Aufgabe erhalten, in Kleingruppen Häuser zu planen, die ein gemeinschaftliches Wohnen vieler Menschen ermöglichen können, und als Modell zu realisieren.

* Ausgegangen wurde dabei von den verschiedenen Tätigkeiten, die Menschen in Häusern verrichten (z. B. essen, schlafen, spielen, arbeiten) (Abb. 1 ).
* Darauf aufbauend wurden die für diese Tätigkeiten nötigen Räume skizziert und als Modell angefertigt. Die einzelnen Räume wurden dann miteinander zu Häusern verbunden, etwa mit Etagen, Fluren, Treppenhäusern und anderen verbindenden Elementen.
* Im letzten Schritt gestalteten die Lernenden den Umraum um die Modelle, beispielsweise mit Spielflächen, Sportanlagen und Gärten (Abb. 2 ), und stellten abschließend die entstandenen Häuser den eingeladenen Eltern vor.

Für den Modellbau wurden einfache Modellbaumaterialien (z. B. Holzklötze, Stäbe, Spatel, Leim, Klammern) und Werkzeuge (z. B. Schere, Handbohrer) verwendet (Aufgabenstellung s. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWK, Hg., S. 21 ff.).

**Analyse einer Zwischenreflexion**

In Hinblick auf die Kommunikation wird an dieser Stelle eine Zwischenreflexion genauer betrachtet – also eine für den Lernprozess wichtige Phase des Unterrichts (Berner 2016b, S. 26, S. 29), in der die Schülerinnen und Schüler den eigenen Lernprozess sowie den der Gruppe und erste Lernergebnisse gemeinsam mit der Lehrkraft reflektieren. Konkret geht es um das Modell im Entstehungsprozess (Abb. 3 ). Es handelt sich um einen idealen Sprechanlass im Unterrichtsgeschehen, da die Lernenden mit ihrem gestalterischen Produkt und Prozess in diesem Moment gut vertraut sind und ein Mitteilungswunsch als Motivation dienen kann (Schoppe 2019, S. 175) (s. Kasten).

**Transkript einer Gesprächssituation\***

**Rahmenbedingungen und Impulse für eine Gesprächssituation**

Grundsätzlich ist es wichtig, dass ein Gespräch störungsfrei verläuft. Lehrende müssen von allen Schülerinnen und Schülern akustisch verstanden und visuell erfasst werden können (Berner 2016a, S. 9).Eine Störung kann sich beispielsweise durch fehlende Verständlichkeit ergeben (Schulz von Thun 2013, S. 131). Insofern ist es wichtig, dass die Lehrkraft ihre sprachlichen Aussagen im Unterrichtsgespräch präzise und verständlich formuliert und sich nicht selbst widerspricht. Auch externe Störungen, z. B. Lärm, sind kommunikationsschädlich und sollten daher vermieden werden (Köller 2016, S. 55).In Unterrichtsgesprächen kommen diese jedoch häufig vor, z. B. weil die Lernenden begeistert über ihre Arbeit sprechen und sich dabei auch ins Wort fallen.

Im konkreten Beispiel würden im Vorfeld festgelegte Gesprächsregeln (Reihenfolge, ausreden lassen, Pausen zulassen) ein störungsfreies Gespräch ermöglichen. Für die bessere Verständlichkeit könnte die Lehrkraft die Aufgabenstellung bewusster und klarer formulieren, statt mehrere Impulse mit unterschiedlichen Foki nacheinander zu geben, sowie gegebenenfalls die Umsetzung anhand von Beispielen illustrieren: „Beschreibt anhand des Modells euren Bauprozess und wie es euch gelingt, dass ihr zusammen mit euren Familien in dem von euch geplanten Haus leben könnt. Zum Beispiel können über die von euch aus Papier gefalteten Außentreppen alle Räume des Hauses erreicht werden.“

Außerdem könnte die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler darum bitten, die Aufgabe noch einmal mit eigenen Worten zu erklären, um zu sehen, ob die Aufgabenstellung verstanden wurde.

**Feedback geben**

Das vorliegende Beispiel einer Zwischenreflexion greift sich einen idealen Moment für ein Feedback heraus. Auch hier spielt Sprache eine wesentliche Rolle.

Wenn Lehrkräfte den Lernenden Feedback geben, handelt es sich in der Regel um „anerkennende und kritische Mitteilungen, die aus Wörtern, Gesten, der Körperhaltung oder einem sonstigen Verhalten bestehen“ (Köller 2016, S. 61). Nach Berner sollten sich bei der Anwendung von Feedback-Methoden „die Rückmeldungen auf das Aufgabenverständnis, den Lernprozess und die Selbststeuerung beziehen und [es sollte] nicht vorrangig die personale Ebene angesprochen [werden]“ (Berner 2016b, S. 29).

Im konkreten Beispiel könnte die Lehrkraft durch ein elaborierteres Feedback eine Rückbindung an die übergeordnete gestalterische Aufgabe vornehmen und so den Lernenden den Zusammenhang zwischen der Aufgabe und ihrem Zwischenergebnis verdeutlichen. Außerdem könnte die Lehrkraft durch sprachliche Impulse stärker steuern, dass die Lernenden über das sprechen, was sie schon wissen und können – also darüber, welches Ziel sie bereits erreicht haben – und was sie noch nicht wissen und nicht können – welches Ziel sie also noch nicht erreicht haben (vgl. Köller 2016, S. 61). Somit würden die Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungen nicht nur einen IST-Zustand beschreiben, sondern sich stärker auf den Lernprozess –und auf den weiteren Gestaltungsprozess – beziehen und beispielsweise andere Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Eine mögliche Erwiderung der Lehrkraft könnte lauten: „Ihr habt sehr gut beschrieben, welche Räume es gibt und was sich in diesen Räumen befindet. Schüler 2, kannst du eine Stelle zeigen, die du noch verbessern möchtest und erklären, warum?“und „Schüler 3, kannst du eine Stelle zeigen, an der man sieht, dass man gut zusammen in eurem Haus leben kann und begründen, warum?“ Solche Impulse geben Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zum Sprachhandeln und motivieren zu ausführlicheren und komplexeren Äußerungen. Dies ist ein zentraler Aspekt sprachsensiblen Unterrichtshandelns (Thürmann / Vollmer 2011, S. 2).

Zudem kann die Lehrkraft auf diese Weise einzelnen Schülerinnen und Schülern Feedback geben und diese bei ihrem individuellen gestalterischen Prozess unterstützen, indem sie sie zunächst reden lässt, dabei aktiv zuhört und nachfragt und anschließend Lösungswege aufzeigt bzw. die Lernenden dazu aktiviert, selbst Lösungen für mögliche gestalterische Probleme zu finden und zu formulieren.

In Feedbackphasen bei Gruppenarbeiten kann die Lehrkraft nicht nur fachlich-inhaltlich – z. B. Fragen zum entstehenden Modell stellen – oder fachlich-beratend tätig werden – etwa durch Impulse für die Weiterarbeit. Sie kann auch auf der Ebene von Selbst- und Sozialkompetenz regulierend wirken, z. B. wenn es ein Ungleichgewicht bei der Arbeitsverteilung in der Kleingruppe gibt. Außerdem könnte die Zwischenreflexion dazu genutzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Kleingruppe üben, sich wechselseitig Feedback zum persönlichen Einsatz in der Gruppenarbeit zu geben.

**Kunstunterricht sprachsensibel gestalten**

In dem Beispiel zeigt sich, wie im Kunstunterricht Alltags-, Bildungs- und die dazugehörige Fachsprache in Form von kindlicher Kommunikation und fachlichem Diskurs aufeinandertreffen können. Die Lehrkraft formuliert einen Impuls zum Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler antworten in wenigen und kurzen Sätzen, benennen elliptisch vorwiegend Gegenstände ihres Modells, gehen jedoch nicht auf den Prozess ein.

Eine solche Situation findet sich nicht nur im Fach Kunst, sondern auch in anderen Fächern und zeigt zunächst deutlich die Notwendigkeit von sprachsensiblem Vorgehen im Unterricht auf. Ziel von durchgängiger Sprachbildung ist, Schülerinnen und Schülern unabhängig von der Erstsprache Chancengleichheit durch den Erwerb von Bildungssprache zu ermöglichen (vgl. Heintze 2010).

Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer der Schule, also auch des Fachs Kunst (vgl. Schoppe 2019, S. 174; Fohr 2017, S. 210). Die Vermittlung von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen soll als systematischer Auf- und Ausbau im Mündlichen wie im Schriftlichen erfolgen. Dabei ist Bildungssprache jeweils fachbezogen unterschiedlich, weist aber auch Gemeinsamkeiten auf, wie z. B. grammatische Formen und Sprachhandlungsmuster (vgl. Brouër / Kilian / Lüttenberg 2015, S. 548). Werden darüber hinaus fachsprachliche Aspekte, z. B. die Fachtermini, nicht explizit vermittelt, haben Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, Lerninhalte zu verstehen (Köller 2016, S. 55).

Auch Sprachbildung im Fach Kunst muss also dazu beitragen, die für das fachliche Lernen notwendigen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (vgl. Petersen / Peuschel 2020, S. 218; Council of Europe). Bildungssprache im Fach Kunst kann dadurch vermittelt werden, dass Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen, einen angemessenen Wortschatz zu erwerben, sich die Fähigkeit zur Verwendung grammatischer Strukturen anzueignen und das Fachvokabular des jeweiligen Themas kennen und verwenden zu lernen. Hierfür sollten sich Lehrende nicht nur über die fachlichen, sondern auch über die sprachlichen Ziele ihres Unterrichts im Klaren sein und entsprechende Ziele formulieren (vgl. Fohr 2017, S. 225).

Diese sollten dann konsequent, z. B. mittels zahlreicher Lese-, Schreib- und Sprachanlässe im Unterricht, verfolgt werden.

Geeignet hierfür sind im Fach Kunst insbesondere Teilkompetenzbereiche wie „Beschreiben“ oder „Beurteilen“ bzw. „Werten“, für die ein großes Repertoire an fachsprachlichen Mitteln benötigt wird.

Im konkreten Beispiel benötigen die Lernenden sprachliche Strukturen, um in der Zwischenreflexion über ihren Arbeitsprozess sprechen zu können und diesen damit reflektieren zu lernen (Abb. 4 ). Dies ist eine wichtige Komponente der Entwicklung der Fähigkeit, ästhetische Urteile zu bilden (Kirchner 2009, S. 29; Peez 2015, S. 11).

Die Verbesserung darin, über gestalterische Arbeit sprechen zu können – z. B. präzise zu benennen, was gut gelungen ist – führt perspektivisch nicht nur zu einem fachlichen Kompetenzzugewinn, sondern auch zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins. Im Vorfeld des Gesprächs könnte die Lehrkraft einen relevanten Wortschatz mit den Schülerinnen und Schülern einüben, z. B.:

* während des gestalterischen Prozesses eine Fachwortliste zum Thema Architektur und Modellbau als Teil von Wortschatzarbeit erstellen,
* eine Mindmap zum Thema „Wohnen“ erarbeiten,
* gestalterische Tätigkeiten während des Modellbaus mit zahlreichen Verben benennen lassen (z. B. falten, knicken, verbinden, stecken),
* Ergebnisse mit einer Vielzahl von Adjektiven beschreiben (z. B. hell, harmonisch, geräumig, stabil) und den Wortschatz im Verlauf der praktischen Arbeit, orientiert an den jeweiligen Bedürfnissen, erweitern sowie durch mehrfache Verwendung (z. B. im Unterrichtsgespräch, in Texten, in Wort-Bild-Kombinationen) festigen.

Zudem könnte die Lehrkraft im Gespräch als „Sprachschatten“ die alltagssprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler (fach-)sprachlich differenzierter wiederholen (vgl. Schoppe 2019, S. 175). Außerdem könnte die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich im Anschluss an die Zwischenpräsentation Notizen zu machen, die verdichtet noch einmal das Wesentliche zusammenfassen und ggf. auch vorgelesen werden. Dies würde im Sinne eines „mode continuums“ die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von konzeptionell und medial mündlich zu konzeptionell (und medial) schriftlich unterstützen (Gibbons 2006).

**Ausblick**

Auch wenn in Unterrichtsgesprächen oft spontan gehandelt werden muss, können Unterrichtssituationen, in denen das sprachliche Handeln der Lehrkräfte besonders bedeutsam ist, trainiert werden. Eine Möglichkeit stellen videografierte Unterrichtssequenzen dar, da gelungene und weniger gelungene Aspekte von Unterricht professionell wahrgenommen werden können (Hess 2019, S. 79) sowie Kommunikationsverhalten, ggf. sogar das eigene, aus einer Außenperspektive gesehen werden kann (Truninger 2019, S. 105). Sprachlich und fachlich hilfreiche Aussagen der Lehrkraft, z. B. Arbeitsaufträge, Impulse oder Fragen, können durch dieses Hilfsmittel von ihr erkannt und reflektiert werden und sie kann das eigene Handeln einüben.

Auch für das sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler können videografierte Unterrichtssequenzen hilfreich sein. Sie können von Lehrkräften dazu genutzt werden, die Komplexität spontanen fachlichen und sprachlichen Handelns in Gesprächssituationen im Detail zu reflektieren und Strategien, z. B. für angemessenes Mikro-Scaffolding (vgl. Beese et al. 2014, S. 41 f.), zu entwickeln.

**Literatur**

Beese, Melanie / Benholz, Claudia / Chlosta, Christoph / Gürsoy, Erkan / Hinrichs, Beatrix / Niederhaus, Constanze / Oleschko, Sven: Sprachbildung in allen Fächern. dll-Band 16. München 2014.

Berner, Nicole: Intendiertes Unterrichtshandeln. In: Beilage K+U 407 / 408 / 2016a, EXKURS Unterrichtsqualität, S. 6 ff.

Berner, Nicole: Feedback geben und Lernprozesse reflektieren. In: Beilage K+U 407 / 408 / 2016b, EXKURS Unterrichtsqualität, S. 26 ff.

Brouër, Birgit / Kilian, Jörg / Lüttenberg, Dina: Sprache in der Bildung. In: Felder, E. / Gardt, A. (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin / Boston 2015, S. 539 ff.

Fohr, Tanja: Sprache im Kunstunterricht – Lernmedium oder -ziel? In: Lütke, B. / Petersen, I. / Tajmel, T. (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung, Berlin / Boston 2017, S. 209 ff.

Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. / Quehl, T. (Hg.): Die Macht der Sprachen. Münster / New York 2006, S. 269 ff.

Heintze, Andreas: Durchgängige Sprachbildung. Eine gemeinsame Aufgabe für jede Schule. In: Grundschulunterricht, (4/2010), S. 6 ff.

Hess, Miriam: Feedback lernen durch Videoanalyse. Vorstellung eines Seminarkonzepts für die Lehrerbildung. In: Friedrich Jahresheft Feedback (37 / 2019), S. 78 f.

Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009.

Köller, Michaela: Kommunikation im schulischen Kontext. In: Möller, J. / Köller, M. / Riecke-Baulecke, T. (Hg.): Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht Lehren und Lernen. Seelze 32016, S. 53 ff.

Peez, Georg: Ästhetische Urteile bilden. Zu einer zentralen Kompetenz aus kunstpädagogischer Sicht. In: Peez, G. (Hg.): Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz. München 2015, S. 11 ff.

Petersen, Inger / Peuschel, Kristina: „…ich bin ja keine Sprachstudentin …“ Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In: Heinz, T. / Brouër, B. / Janzen, M. / Kilian, J. (Hg.): Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Münster / New York 2020, S. 217 ff.

Schoppe, Andreas: Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Hannover 22019.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: 1 – Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 2013.

Truninger, Peter: Die Lehrperson als Coach. Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen. München 2019.

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet / Jackson, Don: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 122011.

**Internet**

**Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWK) (Hg.): Leitfaden zu den Fachanforderungen Kunst Primarstufe / Grundschule. Kiel 2020.**[**https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Grundschule\_Primarstufe/Leitfäden/20-13338%20Leitfaden%20Kunst%20GS\_WEB%5B7156%5D.pdf**](https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Grundschule_Primarstufe/Leitf%C3%A4den/20-13338%20Leitfaden%20Kunst%20GS_WEB%5B7156%5D.pdf)

Council of Europe: Recommendation CM / Rec (2014) 5, Scope and definitions 4 “Every school subject (history, art, mathematics, etc., including the language of schooling as a specific subject) uses its own specific forms of oral and written expression. Students must master these norms in order to appropriate the contents taught and successfully participate in school activities.” [https://search.coe.int/cm/Pages/result\_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105" \t "_blank)

Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes: Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts 2011. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3831>