Möglichkeiten unterrichtsimmanenter Sprachförderung im Fach Kunsterziehung

Felix Wagner

Zusammenfassung

Nimmt man das „Primat der Sprachlernprozesse“ (Mayer et al. in Grohnfeldt 2008, 67) als Metaprinzip sprachheilpädagogischen Unterrichts ernst, so ist sprachliches Lernen in jedem Unterrichtsfach oberstes Förderziel. Unter Rückgriff auf die linguistische Einteilung in verschiedene Ebenen der Sprache wird im Kontext des vorliegenden Beitrags reflektiert, inwiefern diesem Anspruch im Fach Kunsterziehung Rechnung getragen werden kann.

1 Unterrichtsimmanente Sprachförderung im Fach Kunsterziehung: Eine Leerstelle in der sprachheilpädagogischen Fachliteratur

Bereits seit Mitte der 1990er-Jahre mehren sich wissenschaftliche Veröffentlichungen und praxisfundierte Erfahrungsberichte, im Rahmen derer die Möglichkeiten wie auch die Grenzen einer unterrichtsimmanenten Sprachförderung diskutiert und ausgelotet werden. Wo in diesem Zusammenhang Überlegungen mit fachspezifischer Ausrichtung angestellt werden, konzentriert man sich zumeist auf die schulischen Kern- und Lernfächer, wie den Deutschunterricht (vgl. Trossbach-Neuner 2003, Mayer 2009), das Fach Mathematik (vgl. Gollwitz 2004) oder den Heimat- und Sachunterricht (vgl. Mayer 2003). Sucht man nach Ausführungen zum musisch-künstlerischen Bereich, so wird augenfällig, dass hier allenfalls das Fach Musikerziehung aufgrund seines engen Bezugs zu Sprache und Rhythmik in den Blickwinkel genommen wird. Der Kunstunterricht hingegen wird, abgesehen von wenigen Randbemerkungen, bislang gänzlich ausgespart.

Vermutlich gibt es zwei Gründe, die zu der beschriebenen Vernachlässigung beitragen:

- Zum einen wird das Fach Kunsterziehung häufig als Ausgleichsfach zur Entlastung von schulischen Leistungsanforderungen begriffen. So erscheint es etwa Schuster sinnvoll, den Kunstunterricht im pädagogischen Kontext „nicht als ‚wichtig‘ zu verkaufen, sondern als ‚schön‘“ (Schuster in Billmayer 2008, 206).
- Zum anderen scheint das Fach Kunsterziehung auf den ersten Blick mit Sprache nicht viel zu tun zu haben. Anstatt die bestehenden Verbindungen aufzuspüren, wird auch im sprachheilpädagogischen Zusammenhang betont, dass der Kunstunterricht ein „Gegengewicht zum alphanumerischen Code der Sprache und des Rechnens“ (Büchner 2001, 10) bilde.

Eine gewisse Skepsis gegenüber beiden Einschätzungen ist durchaus angebracht: Einerseits liegt die Forderung nach einer Therapieimmanenz des sprachheilpädagogischen Unterrichts prinzipiell quer zu den schulischen Fächern und Lernbereichen (Mayer et al. in Grohnfeldt 2008), andererseits ist ein didaktisch durchdachter Kunstunterricht reich an Kommunikationssituationen und bietet daher gute Voraussetzungen zur gezielten Förderung auf den verschiedenen Ebenen der Sprache.

2 Unterrichtsimmanente Sprachförderung im Fach Kunsterziehung: Eine Annäherung von Seiten der Theorie

2.1 Dimensionen unterrichtsimmanenter Sprachförderung im sprachheilpädagogischen Unterricht

In den vergangenen Jahren wurde in der sprachheilpädagogischen Fachliteratur wiederholt der Versuch unternommen, unterschiedliche Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht herauszuarbeiten (vgl. u. a. Seiffert 2008 und Mayer 2009). Ein weitgehender Konsens besteht bezüglich der Einschätzung, dass zwischen einer unspezifischen und einer spezifischen Sprachförderung im Unterricht zu unterscheiden ist.

Die *unspezifische Sprachförderung* nutzt, so Mayer (2009), Lernchancen, die sich aus dem Unterrichtsgegenstand bzw. geeigneten Methoden seiner Bearbeitung ergeben, ohne dass dabei eine enge Anbindung an präzise formulierte individuelle Förderziele gegeben sein muss. Es handelt sich in gewisser Weise um eine Art Breitbandförderung nach dem Gießkannenprinzip. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein gewähltes sprachliches Lernziel (etwa im Rahmen einer Kunststunde im Gestaltungsfeld „Landart“ die Wortschatzerweiterung und -sicherung im semantischen Feld „Naturmaterialien“) für einige Kinder aus bestimmten relativ allgemeinen Gründen (wie geringer aktiver Wortschatz, Unsicherheiten beim Wortabruf) passend sein könnte.

In Bezug auf eine *spezifische Sprachförderung,* die ihren Ausgang von den individuell diagnostizierten sprachlichen Förderbedürfnissen einzelner Kinder nimmt, lassen sich – je nach Zielsetzung der konkreten Maßnahme – zwei Dimensionen förderwirksamer Interventionen unterscheiden:

- **Konzept des sprachtherapeutischen Unterrichts nach Braun (2004)**

Primäres Ziel unterrichtsimmanenter Sprachförderung ist die Befähigung der Schüler, die an die Behandlung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes geknüpften sprachlichen Anforderungen trotz ihrer spezifischen Entwicklungsrückstände bewältigen zu können. Sprachfördernde Maßnahmen treten damit in gewisser Weise „in den Dienst des Unterrichts“ (ebd., 43f.). Ausdrücklich betont Braun jedoch, dass die Förderung dennoch von individuellen sprachthera-