



© Baur

# SPRACHE DURCH KUNST

## Ästhetisches und sprachliches Lernen im Zusammenspiel von Museum und Schule

Die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst ermöglicht eine ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung für unterschiedliche Lernendengruppen, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. Gleichzeitig trägt das inhaltsorientierte Lernen zur Entwicklung eines differenzierten Sprachgebrauchs bei, wie es aus den Untersuchungen und Dokumentationen zum integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernen (CLIL) bekannt ist (Rottmann/Wicke 2015). Grundlegend für einen erfolgreichen Lernprozess, der Sprache und Kunst zusammenführt, ist die Verbindung einer kunstpädagogisch angeleiteten Begegnung mit Kunstwerken im Museum und einer sprachdidaktischen Vor- und Nachbereitung im Unterricht. Dies wird in dem folgenden Beitrag aufgezeigt.

VON RUPPRECHT S. BAUR, DOROTA OKONSKA, HEIKE ROLL UND ANDREA SCHÄFER

### DAS PROJEKT »SPRACHE DURCH KUNST«

Angeregt durch den CLIL-Ansatz, hier insbesondere durch die Variante des → fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (FüDaF), wurden im Projekt »Sprache durch Kunst«, einem Kooperationsprojekt zwischen dem Museum Folkwang Essen und dem Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen (gefördert seit 2011 von der Stiftung Mercator, vgl. [\[due.de/daz-daf\]\(http://due.de/daz-daf\)\), modellhaft Materialien zur Umsetzung einer integrativen, sprachlich-künstlerischen Bildung entwickelt. Das Projekt richtet sich an Schulen mit einer sprachlich und kulturell diversen Schülerschaft, die Lernende sprachlich fördern und zugleich an kulturelle Bildung heranführen wollen. Was Wicke und Rottmann \(2013, 11\) für den DaF-Unterricht gefordert haben, gilt gleichermaßen auch für DaZ: Inhalte des Sach-Fachunterrichts](http://www.uni-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Realschule, Gesamtschule, Gymnasium und Berufsschule) in das Studium zu integrieren. Beteiligt sind die Fächer Deutsch und Kunst sowie die Zusatzqualifikation »Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft« (vgl. [www.uni-due.de/daz-daf/zus.php](http://www.uni-due.de/daz-daf/zus.php)). In Kooperation mit dem Modellprojekt ProDaZ, das an der UDE verortet ist und zum Ziel hat, Konzepte für sprachliches Lernen in allen Fächern zu entwickeln, wird die interdisziplinäre sprachsensible Ausrichtung der Lehrerbildung durch »Sprache durch Kunst« um eine kreative Facette erweitert (vgl. [www.uni-due.de/prodaz/](http://www.uni-due.de/prodaz/)).

Auch in dem germanistischen Fachbachelor- und Masterstudiengang »Sprache und Kultur« kann in Kombination mit einem anderen Fach (insbesondere mit dem Fach »Literatur und Medienpraxis«) ein Schwerpunkt im Bereich »Sprache durch Kunst« gesetzt werden. Hier sind vor allem Studierende angesprochen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache einen beruflichen Schwerpunkt setzen wollen. Diese Qualifizierungsmöglichkeiten gelten nicht nur für Germanisten, sondern ebenso für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende aus dem Fach Kunst/Kunstwissenschaften, die inter-



Abb. 1: Nachstellung der Körperhaltung einer Plastik  
© Baur



Abb. 2: Nachstellung der Körperhaltung einer Plastik  
© Baur

nationale Projekte und Kooperationen als potenzielles Berufsfeld sehen.

Die Seminare an der Universität zu »Sprache durch Kunst« werden in der Regel als Blockseminare veranstaltet. Ein Teil wird im Museum durchgeführt und ein zweiter Teil an der Universität. In einem Grundseminar lernen die Studierenden die Arbeitsformen in der Selbsterfahrung kennen und werden dazu angehalten, die darauf aufbauenden sprachlichen Aufgaben und Übungen zu bewerten und selbst weiter zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, dass die Arbeit mit Kunstwerken durch ein Aufgabenangebot unterstützt werden muss, das von den Lehrenden flexibel adaptiert und ggf. erweitert wird. In einem Aufbaumseminar arbeiten die Studierenden deshalb mit Schülerinnen und Schülern in der Schule zusammen. Inhalte, die in den Seminaren behandelt werden und auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern vorbereiten, sind z. B. die Blöcke »Körper und Körpersprache« sowie »Farbe und Wahrnehmung«, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

#### *Die Einheit Skulptur und Körpersprache*

Im Museum regt die Arbeit mit Skulpturen dazu an, eine fremde Körperhaltung und deren Ausdruck intensiv zu beobachten und dann durch eigene körperliche Handlungen die wahrgenommenen Gefühle nachzuempfinden. Abbildungen 1 und 2 zeigen, wie Schülerinnen und Schüler die Körperhaltung der Plastik von Auguste Rodin



Abb. 3: Lehramtsstudierende bei der Vorbereitung © Baur



Abb. 4: Sinnliche Empfindung mit einer Farbe verbinden © Baur

in einem Standbild nachstellen (*L'age d'airain* / Das eherne Zeitalter 1880). Zur Vertiefung der Selbstwahrnehmung werden die Posen für einige Minuten eingefroren. Durch dieses Verfahren werden die Lernenden angeleitet, Gefühle in Körpersprache zu übertragen und durch die Beteiligung von Mimik, Gestik und Körperhaltung auszudrücken. In einem anschließenden Blitzlicht benennen die Schülerinnen und Schüler, was sie in der jeweiligen Pose empfunden haben. Für eine authentische Vermittlung ist es wichtig, dass die Lehrenden und Studierenden diese Erfahrung selbst gemacht



Abb. 5: Sinnliche Empfindung mit einer Farbe verbinden © Baur



Abb. 6: Sinnliche Empfindung mit einer Farbe verbinden © Baur

haben, bevor sie solche Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern einüben (vgl. Abb. 3). Anschließend werden dann Übungen durchgeführt, durch die der Gefühlswortschatz erarbeitet und erweitert wird.

#### *Die Einheit Farbe und Wahrnehmung*

In diesem Block geht es um die Auseinandersetzung mit dem Thema »Farbwahrnehmung«. Als Ausgangspunkt wird ein abstraktes Bild ausgewählt, das durch die Farbkompositionen seine Wirkung erzielt. Im Museum Folkwang wurde im Seminar z. B. mit dem Bild von Wassily Kandinsky (Landschaft mit Kirche 1913, vgl. [http://www.sammlung-im-obersteg.ch/popup\\_bilder.cfm?bid=114&current=1&id=18](http://www.sammlung-im-obersteg.ch/popup_bilder.cfm?bid=114&current=1&id=18)) begonnen. Zunächst bemerken die Studierenden, wie schwierig es ist, Farbnuancen jenseits der Komplementärfarben zu benennen. Hierbei kann und muss auf die ursprüngliche Verbindung von Farben mit Gegenständen hingewiesen werden wie z. B. grasgrün, mausgrau, himmelblau, sonnengelb, blutrot u. a. m., da dieses explizite Wissen nicht vorausgesetzt werden kann. Die Studierenden werden auch dazu angeregt, Entsprechungen in den Herkunfts sprachen der Schülerinnen und Schüler auffinden zu lassen. Als ein weiterer Aspekt der Kunstwahrnehmung werden synästhetische Sinneseindrücke aktiviert. Dies geschieht dadurch, dass man Personen mit verbundenen Augen verschiedene Dinge schmecken, riechen und fühlen lässt und sie dazu auffordert, ihre sinnliche Empfindung mit einer Farbe zu verbinden (vgl. Abb. 4, 5 und 6). Dabei wird es nahe liegende zuordnende Äußerungen geben, wie »der Honig ist gelb«, »die Erdbeere ist rot«, aber es gibt auch eine Fülle individueller, auf persönlichen Assoziationen beruhende Verbindungen. Diese synästhetischen Experimente für die ungewöhnlichen Farbgebungen in der abstrakten Malerei sensibilisieren und helfen bei der Verbalisierung der Eindrücke in der Zielsprache.

Im Seminar wird die Arbeit an der Versprachlichung von Farbeindrücken mit der Gedichtform des Elfchens verbunden. Die Studierenden (und später dann die Schülerinnen und Schüler) wählen sich eine Farbe, die sie (in Verbindung mit einem Bild) besonders inspiriert und schreiben dazu ein Elfchen (vgl. Böttcher 1999). Wie wir weiter unten ausführen, plädieren wir auch hier für eine szenische Darstellung der Elfchen in Gruppen, weil für die ausführenden Personen dadurch Synästhesien spürbar werden, die durch sprachliche Emotionalität und Expressivität in Verbindung mit Mimik, Gestik und Bewegung entstehen.

## LERNEN IN MUSEUM UND SCHULE: DIE VIER SÄULEN DER MUSEUMSARBEIT SPRACHLICH-KÜNSTLERISCH VERMITTELN

#### *Aktivitäten bei einem ersten Museumsbesuch*

Der erste Besuch im Museum bildet jeweils den Auftakt einer Unterrichtsreihe/Lerneinheit »Sprache durch Kunst«. Sein Gelingen trägt wesentlich zum weiteren Lernprozess bei, gilt es doch die Schülerinnen und Schüler, von denen viele zum ersten Mal ein Kunstmuseum besuchen, an den Ort und seine Besonderheiten heranzuführen: Einerseits sollen mögliche Vorurteile oder Abwehrhaltungen entkräftet werden, andererseits sollen die Funktionen und Zwecke der Museumsarbeit, wiederum im Sinne des inhaltsorientierten Lernens, erarbeitet werden. Von zentraler Bedeutung ist es dabei, die Wahrnehmung mit einer Intention zur Versprachlichung zu verknüpfen, denn es muss angestrebt werden, dass einzelne Phänomene der Exponate von den Lernenden nicht nur wahrgenommen, sondern auch benannt werden. Dafür benötigen sie den entsprechenden Wortschatz und müssen z. B. auch dazu angeregt werden, Synonyme und Oberbegriffe zu bilden (vgl. Wicke/Rottmann 2013, 46).

Ein möglicher, im Projekt »Sprache durch Kunst« erprobter, erweiterter Zugang besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die vier Säulen der Museumsarbeit nahezubringen und sie dafür zu sensibilisieren:

- Sammeln,
- Bewahren,
- Forschen und
- Vermitteln.

Zu diesem Zweck werden für jeden dieser Punkte von der die Gruppe begleitenden Person (Mitarbeiter des Museums oder der Schule – wir nennen diese Person im Folgenden »Kunstvermittler«) geeignete Aktivitäten geplant und durchgeführt. Bei dem Museumsbesuch lernen die Schülerinnen und Schüler das Museum kennen, indem die Aufmerksamkeit und das Interesse in vier verschiedenen Räumen jeweils auf ein Bild (oder auch eine Skulptur oder Plastik) gelenkt werden. Beiläufig werden durch den Kunstvermittler dabei auch die Fragen angesprochen, die später in der Schule wieder aufgenommen, vertieft und schriftsprachlich fixiert werden.

#### **Das Thema »Sammeln«**

- Warum werden die einzelnen Objekte zu Kunstobjekten?
- Wer sammelt die Kunstobjekte?

Diese Fragen werden in der Lerngruppe besprochen. Der Kunstvermittler stellt mit Bezug auf die

von ihm zur näheren Betrachtung ausgewählten Kunstwerke adressatengerecht formulierte Bezüge zu den Fragen her.

#### **Das Thema »Bewahren«**

- Was muss getan werden, damit die Kunstobjekte in einem Museum aufbewahrt werden können?
- Was wird getan, damit die Kunstobjekte keinen Schaden nehmen?

Bei der Behandlung dieses Punktes sollen die Schülerinnen und Schüler die Verhaltensregeln im Museum reflektieren.

#### **Das Thema »Forschen«**

- Wer sind die Künstler?
  - Was wissen wir über die Künstler und ihre Zeit?
- Nachdem diese Fragen zu einem Bild, vor dem sich die Lerngruppe versammelt hat, gestellt wurden, beantwortet der Kunstvermittler die Fragen und fügt gegebenenfalls weitere Informationen zum Künstler und zum Werk hinzu.
- #### **Das Thema »Vermitteln«**
- Wie werden Besucher über Kunstwerke, die sich in einem Museum befinden, informiert?
  - Gibt es weitere Informationen schriftlicher und mündlicher Art?

Hier werden folgende Aspekte herausgearbeitet: thematische oder zeitliche Anordnung, Beschriftung der Werke, Museumskataloge, Museumsführer und Audioguides. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich Museumskataloge anschauen können und (wenn möglich) vor einem Bild auch die Kommentierung eines Werkes mithilfe eines Audioguides aufrufen können.

#### **Weiterarbeit an den »vier Säulen« im schulischen Kontext**

In der Schule werden die im Museum angesprochenen Fragen, die mit den vier Säulen der Museumsarbeit verbunden sind, wieder aufgenommen, vertieft und erweitert. Hier erfolgt auch der Übergang vom sinnlichen und ästhetischen Erleben im Museum zur begrifflichen Systematisierung, zur Bereitstellung von sprachlichen Mitteln und zu Vorschlägen zur Verschriftung. Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund: Erstens die Verbalisierung dessen, was im Museum gesehen und erfahren wurde, und zweitens die Festigung des allgemeinen und des fachspezifischen Wortschatzes.

Auf der Grundlage des Text- und Bildmaterials erarbeiten die Lernenden die Schwerpunkte (Sammeln, Bewahren, Forschen, Vermitteln) zu den Exponaten, die sie im Museum kennen gelernt haben. Eine Erweiterung ist möglich, wenn verschiedene Arten von Museen einbezogen werden und die »Museenlandschaft« in einer Stadt beschrieben wird. Im Essener Projekt wurde ein solches Vorhaben mit einer Gruppe durchgeführt, die mehrere Museen besuchte. Dabei wurden neben dem Museum Folkwang folgende Museen mit einbezogen: ein Naturkundemuseum, ein Geschichtsmuseum, ein Skulpturenpark, ein Museum für Design und Kunstgewerbe und die Schatzkammer des Essener Doms (vgl. Abb. 7).

In Anlehnung an das im Museum Erlebte und Erfahrene erarbeiten die Lernenden in der Schule die vier Säulen der musealen Arbeit. Im Folgenden wird gezeigt, was mit Lernenden (Klassenstufe 6) im Anschluss an den Museumsbesuch zusammengetragen und erarbeitet wurde.

Villa Hügel (Arbeitsblatt)

Die vier Säulen der Museumsarbeit			
Sammeln	Forschen	Bewahren	Vermitteln
- Sammlung des Folkwang Museum	- Die Baugeschichte des Parks	- Der Park ist heute noch sowie Alfred Krupp es haben wollte	- Ausstellung über Familie Krupp
- Sammlungen von Bäumen verschiedener Arten	- Erforschung der Architektur	- ein Baudenkmal ist ein Gebäude das bewahrt wird	- über Villa Hügel
- die Stiftung sammelt.		- die Stiftung bewahrt Baudenkmale	- über den Park
- ein Teil des Geldes für Projekte usw. wird gespart	- Kunstsammlung		- Kunstwerke
			- Firma Krupp
			- Kunstschatze
			- die Baugeschichte des Parks

Block: Museum und Architektur  
Name: Jenny  
SAB-01  
Datum: 16.6.14

Skulpturenpark (Arbeitsblatt)

Die vier Säulen der Museumsarbeit			
Sammeln	Forschen	Bewahren	Vermitteln
- Skulpturen	- die Ausstellung jeder Künstlerkunst	- Witterungskunstwerke	- Besondere Aussicht
- Plastiken	- Kombinationen von Kunst und Natur	- Raumkunst	- Schnittpunkte von Leben
- Kunstsammlung	- Raumkunst	- Raumkunst	- große Freizeitplätzen
			- Denkmäler
			- Gärten
			- Antike
			- Wiesen
			- Grillplätze
			- Pausenhofs
			- Inventuren
			- Entwicklung
			- Festivals

Block: Museum und Architektur  
Name: Britta  
SAB-01  
Sprache durch Kunst  
© Universität Duisburg – Essen, DaZ / DaF, Essen 2013/14  
Datum: 16.06.

Abb. 7: Arbeitsblätter Villa Hügel und Skulpturenpark © Baur

### Sammeln

Zur Einführung des Themas arbeiten die Lernenden mit dem Bildmaterial aus den Kunstkatalogen, das die Kunstsammlung des Museums darstellt. Dieses versuchen sie in Gruppenarbeit thematisch einzuteilen und gegenseitig zuzuordnen. Um die Arbeit zu erleichtern, lenkt die Lehrkraft das Gespräch gezielt auf die musealen Exponate und die Inhalte, die die Exponate versteckt oder offensichtlich vermitteln.

Was wird im Museum gesammelt? Was sieht man auf den Bildern? Was/Wen stellen die Bilder dar?	Wo werden die Kunstwerke gesammelt?
s Kunstwerk – Kunstwerke	• in öffentlichem Besitz (r Besitz)
r Gegenstand – Gegenstände (woraus werden sie gemacht – aus Gold, aus Silber, aus Metall, aus Glas)	• in Privatbesitz
e Kostbarkeit – Kostbarkeiten	• in Museen (s Museum)
s Bild – Bilder	• in Kirchen (e Kirche)
s Foto – Fotos	• in Parks (r Park)
s Plakat – Plakate	• in Stiftungen (e Stiftung)
s Gemälde – Gemälde (Ölgemälde)	• in Schatzkammern (e Schatzkammer)
s Porträt – Porträts (Selbstporträts)	
s Landschaftsbild – Landschaftsbilder	
e Skulptur – Skulpturen	
e Plastik – Plastiken	
r Schatz – Schätze	

Zur Sicherung der Gesprächsergebnisse bietet es sich an, die Aufgabe zusätzlich schriftlich festzuhalten. Dies kann in Form einer Mind-Map erfolgen. Die »Expertengruppe« kann anschließend mithilfe der Mind-Map die Begrifflichkeiten/den Wortschatz im Plenum präsentieren.

Zusätzlich kann anhand des erarbeiteten Materials von jedem Lernenden sein eigenes imaginäres Museum gestaltet und den anderen vorgestellt werden.

### Bewahren

Warum wird etwas aufbewahrt?	Aufgabe: Kausalsätze bilden
<ul style="list-style-type: none"> <li>historische Baudenkmäler (s Baudenkmal)</li> <li>besondere Architektur (e Architektur)</li> <li>wertvolle Gegenstände aus einer anderen Zeit</li> <li>Werke bekannter Künstler</li> <li>historischer Wert, kultureller Wert</li> </ul>	<p>..., weil es Werke bekannter Künstler sind.</p>

### Forschendes Lernen

Zur Vertiefung des Themas sollen die Lernenden erst selbst auf spielerische Art und Weise explorativ tätig werden. In einem blickdichten Beutel – dem so genannten Fülsack – wird ein Gegenstand versteckt, der mit einem Museum oder Exponat im Zusammenhang steht und den die Schülerinnen und Schüler nicht kennen; hier wird exemplarisch ein Meiße ausgewählt. Die Lernenden werden im Sinn des explorativen Lernens dazu angehalten, die Hand in den Beutel zu stecken, den Gegenstand zu untersuchen (mit der Hand tastend erkunden) und zu überlegen, was sich dahinter/darunter verbirgt. Dabei stellen sie jeweils eine direkte Frage an diesen Gegenstand. Um die Hemmung zu nehmen kann die Lehrperson mit der Fragerunde beginnen: »Aus welchem Material bist du gemacht?« Abhängig von der Gruppengröße und der Motivation kann der Gegenstand auch mehrmals durch die Runde wandern.

Das Sammeln der Fragen dient dazu, den Lernenden vor Augen zu führen, wie viele Informationen in einem einzelnen Exponat eines Museums (bzw. in diesem Fall in einem Werkzeug, das der Herstellung eines Kunstwerks dient) stecken können. Durch Fragen werden die Schülerinnen und Schüler von der haptischen Wahrnehmung der Einzelheiten hin zum Betrachten des Ganzen geführt. Der spielerische Umgang mit der Wahrnehmung des Gegenstandes bereitet ein »Forschungsgepräch« über den Gegenstand, über seine Funktion und über seine Verbindung zum Museum vor.

Was wird erforscht?	Aufgabe: Recherche und Präsentation durch »Experten«
<ul style="list-style-type: none"> <li>Warum hat der Künstler das Bild gemalt?</li> <li>Hat er viele ähnliche Bilder gemalt?</li> <li>Zu welchen Themen/Sujets hat der Künstler Bilder gemalt?</li> <li>Wie hat der Künstler das Bild gemalt?</li> <li>Mit welcher Technik hat der Künstler das Bild gemalt?</li> <li>Wer hat das Bild gekauft/besessen?</li> <li>Wie ist das Bild in das Museum gekommen?</li> <li>Wer ist der Künstler?</li> <li>Was wissen wir über das Leben des Künstlers?</li> </ul>	<p>Bearbeitung von Materialien, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kataloge des Museums</li> <li>Internetquellen</li> <li>Bücher</li> <li>Audioguides</li> <li>...</li> </ul>

### Vermitteln

Wie wird Kunst in einem Museum vermittelt?	Aufgabe: Recherche
• durch Ausstellungen	Aus den Flyern und der Selbstdarstellung des Museums herausuchen, welche Vermittlungsformen es in dem Museum und für das Museum gibt.
• durch Beschriftungen in den Ausstellungsräumen	
• durch Kataloge	
• durch Filme	
• durch das Internet	
• durch Projekte in Schulen wie z.B. »Sprache durch Kunst«	
• durch Führungen von Kunstvermittlern	

## PHANTASIEREISE NACH EINEM ZWEITEN MUSEUMSBESUCH

### Die Durchführung einer Phantasiereise

Bei einem zweiten Museumsbesuch soll noch einmal die Aufmerksamkeit auf bestimmte Kunstwerke gelenkt werden, die sich in verschiedenen Räumen des Museums befinden. Die Objekte müssen so ausgewählt werden, dass ein thematischer Rahmen geschaffen wird. Dieser thematische Rahmen kann durch die Wiederaufnahme und Fortführung des Themas »Forschen« der vier Säulen geschaffen werden, denn zu jedem Kunstwerk gibt es immer interessante Aspekte, die nur durch vertiefende Beschäftigung und Recherche zutage gefördert werden können. Da diese mögliche »Kombination« von Kunstdobjekten von der jeweiligen Sammlung eines Museums abhängt und die Auswahl den jeweiligen Lehrenden obliegt, sollen diese Aspekte hier nicht weiter ausgeführt werden. Wir werden aber im Folgenden exemplarisch zeigen, wie im Anschluss an den zweiten Besuch eine Phantasiereise durchgeführt werden kann. In unserem Beispiel konzentriert sich die Phantasiereise auf ein Zirkusbild von Chagall, das die Lerngruppe im Museum kennen gelernt hatte.

Die meisten sprachlichen Aktivitäten im Sprachunterricht werden von Lernobjekten gesteuert, deren Inhalt, Struktur und Wortschatz erworben werden soll, d. h. die sprachliche Aktivität ist stark objektbezogen und wird von außen an die Lernenden herangetragen. Das ist ein Unterschied zu einer Phantasiereise: Hier ist es das innere Erleben der Lerner, das zum Kommunikationsanlass wird und i.d.R. eine starke Motivation auslöst, sich mitzuteilen und sich auszutauschen.

Die Phantasiereise kann mit oder ohne eine entspannende Hintergrundmusik durchgeführt wer-

den. Eine Hintergrundmusik muss entspannend und ruhig sein und sie darf keinen Gesang enthalten, weil sich der Text zur Phantasiereise und der Text eines Liedes gegenseitig stören würden. Die Musik sollte dem persönlichen Geschmack der Lehrkraft entsprechen: Sie sollte selbst davon überzeugt sein, dass sie die Lernenden mit dieser Musik entspannen und in eine Traumwelt führen kann. Wir empfehlen, vor der Durchführung mit einer Lerngruppe die Phantasiereise einmal mit Freunden und Bekannten zu erproben, um Rückmeldungen zu erhalten und ggf. Korrekturen vorzunehmen.

Die Phantasiereise gliedert sich in drei Abschnitte: 1. die Einführung in die Entspannung (Zeilen 1–9), 2. das Erzeugen innerer Bilder (Zeilen 10–45) und 3. das Herausführen aus der Entspannung (Zeilen 46–59). In der zweiten Phase können wir in diesem konkreten Fall unterscheiden zwischen dem Gang durch das Museum und der Anregung der Phantasie durch das Zirkusbild (Zeilen 31–44). Wichtig ist bei diesen Anregungen, dass sie für die Lernenden als Vorschläge formuliert sind (vgl. die Zeilen 36–43). Denn Vorschläge lassen für die Lernenden die Möglichkeit offen, sich von eigenen Vorstellungen und Träumen treiben zu lassen und vermeiden die Gefahr, dass die Lernenden gegenläufig zu eigenen Phantasien und Gefühlen in fremdbestimmte Vorstellungen hineingepresst werden (vgl. auch Rottmann/Wicke 2015, 37). Generell ist bei der Durchführung darauf zu achten, dass die Musik nicht zu laut ist und die Lehrkraft langsam, ruhig und deutlich spricht. Die Pausen zwischen den einzelnen Anweisungen sollten nicht zu kurz sein, damit die Lernenden genügend Zeit haben, eigene Vorstellungen entwickeln zu können. Besonders wichtig ist es, dass die Lehrkraft darauf achtet, dass sie alle Lernenden aus der Entspannungsphase »zurückholt«. Das Anheben der Stimme am Ende der Phantasiereise ist deshalb essenziell. Es kann aber trotzdem vorkommen, dass Personen in der Entspannung einschlafen und nicht sofort wach werden. Das kann die Lehrkraft erkennen, wenn eine Person die Bewegungen mit den Händen und Armen, zu denen er auffordert, nicht ausführt. Dann muss sie näher an diese Person herantreten und die Anweisung noch einmal wiederholen oder die Person auch sanft berühren. Auf keinen Fall darf es passieren, dass eine Person weiter »schläft« und die anderen darüber lachen. Dann wird sich diese Person nie wieder in ähnlicher Weise entspannen wollen.

Aus einer sechsten Schulklasse mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erhielten wir nach einer Phantasiereise auf die Frage »Was habt

ihr wahrgenommen und wie habt ihr euch gefühlt?« folgende Antworten:

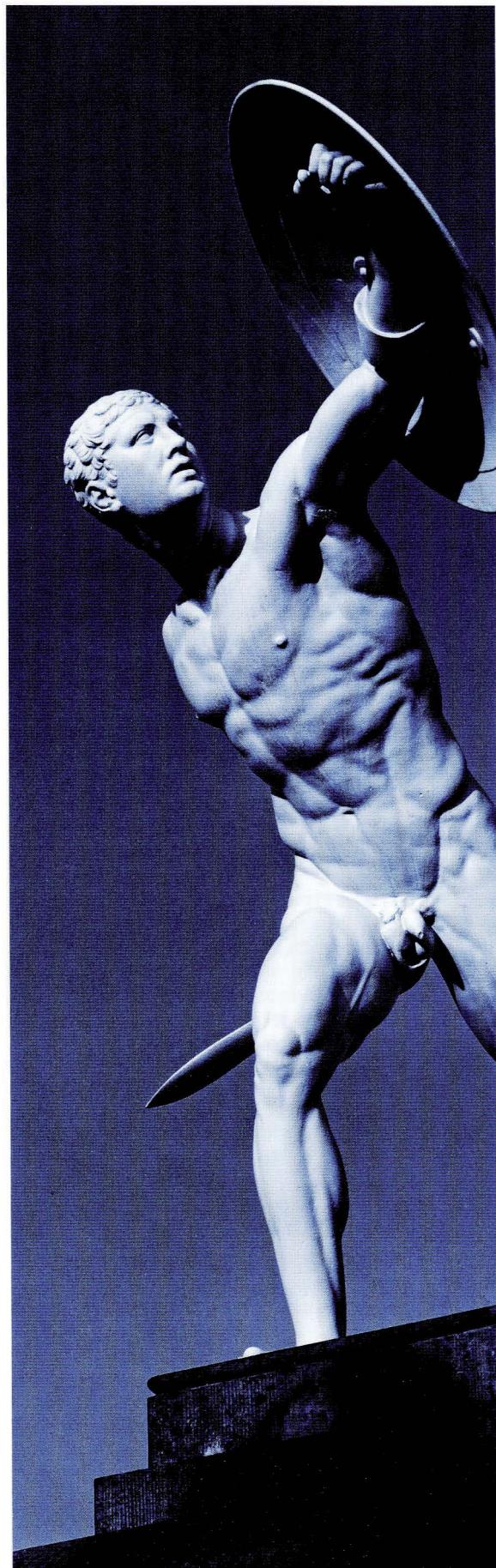
- Ich war ganz alleine und es war ein cooles Gefühl.
- Ich hatte ein sehr gutes Gefühl. Und die Gemälde haben mich angeguckt.
- Ich habe es wie in der Realität wahrgenommen, nur das mein Bett in den Räumen stand und ich habe mich müde gefühlt.
- Also das war gut. Ich hab mir auch vorgestellt, dass Hamlet vor mir war und weiter hab ich nichts gedacht. Den Rest hab ich geschlafen.
- Erstens ernst, zweitens angenehm und ängstlich.
- Ich habe es wie in echt wahrgenommen und ich habe mich ängstlich gefühlt, weil wenn da so ein Killer kommt und mich killt.
- Was hab ich wahrgenommen? Schwarz, sonst gar nichts.
- Was hab ich gefühlt? Nichts außer Rückenschmerzen.
- Ich habe mich gefühlt, als ob mich die Skulpturen beobachten.
- Ich habe mich gefühlt, als ob mich die Skulpturen angegriffen haben.
- Ich habe es ernst genommen / Ich habe mich ängstlich gefühlt.
- Der ganze Raum war bunt, nur die Bilder waren schwarz-weiß. Ich hatte Angst, weil alle Skulpturen sich bewegt haben und die Bilder sprachen mich an.
- Ich habe die Museumsräume wie sie sind, wahrgenommen.
- Ich hab es wahr genommen, aber ich habe etwas anderes geträumt.

Aufgrund der Rückmeldung, dass das Alleinsein im Museum bei einigen Lernenden auch Angstemotionen ausgelöst hatte, was bei Erwachsenen nicht der Fall war, haben wir die Phantasiereise für jüngere Schülerinnen und Schüler so abgeändert, dass sie das Museum »alleine zu zweit« besuchen.

#### *Von der Phantasiereise zum Elfchen*

Im Anschluss an die Phantasiereise werden Zweiergruppen gebildet, in denen sich die Gesprächspartner darüber austauschen, woran sie gedacht, was sie gesehen und was sie gefühlt haben. Nach einer gewissen Zeit werden die Gesprächspartner gewechselt – die so entstehenden Gespräche bleiben authentisch, da immer »Neues« ausgetauscht wird. Deshalb können auch zwei bis drei Wechsel durchgeführt werden.

Je nach Gruppengröße werden dann Kleingruppen von drei bis fünf Personen gebildet (die Gruppengröße richtet sich nach der Größe der Gesamtgruppe) deren Aufgabe es ist, ein Elfchen-Gedicht zu schreiben und dieses Elfchen dann gemeinsam zu inszenieren und ausdrucksvooll zu präsentieren.



## Sprache durch Kunst

© Universität Duisburg – Essen, DaZ / DaF, Essen 2015

**Phantasiereise durch ein Museum**

- 1 Deine Füße stehen fest auf dem Boden und deine Hände liegen auf dem Tisch. Finde eine
- 2 Sitzposition, in der du ganz locker und entspannt sitzen und träumen kannst. Wenn du magst,
- 3 kannst du entweder deinen Kopf mit deinen beiden Händen abstützen oder deinen Kopf auf
- 4 deine Arme legen.
- 5 Du hast nun für dich eine bequeme Sitzposition gefunden und schließt deine Augen. Du bist ganz
- 6 ruhig. Du konzentrierst dich auf deinen Atem ...[Pause]...
- 7 Du spürst, wie dein Bauch sich hebt und senkt. ... Du atmest nun drei Mal bewusst
- 8 ein ... und ... aus ... – ein ... und ... aus ... – und noch einmal ein ... und ... aus [Pause]
- 9 Du spürst, wie du mit jedem Atemzug ruhiger wirst.
- 10 Ich stelle mir nun vor, dass ich das Museum (Name) betrete.
- 11 Ich bin ganz allein mit einer Freundin oder einem Freund –
- 12 niemand außer uns ist im Museum, niemand ist bei uns.
- 13 Wir sind jetzt in der Eingangshalle.
- 14 Es ist ganz still.
- 15 Wir setzen unsere Füße ganz vorsichtig auf und gehen langsam und leise in den ersten Raum.
- 16 Es umgibt mich Wärme und eine angenehme Stille.
- 17 Ich sehe weiße Wände, an denen viele Gemälde hängen. [Pause]
- 18 Wir gehen langsam weiter und gehen in den nächsten Raum
- 19 Ich höre jetzt, wie unsere Schritte leise von den Wänden widerhallen. [Pause]
- 20 Nun kommen wir in einen Raum, in dem Plastiken stehen.
- 21 Wir bleiben einen Moment stehen und ich verharre in meiner Körperhaltung und Bewegung,
- 22 so als ob ich selbst eine Skulptur wäre.
- 23 Die Stille, der Raum, die Plastiken und ich bilden eine Einheit. [Pause]
- 24 Allmählich löse ich mich aus meiner Erstarrung und wir bewegen uns wie Schlafwandler weiter
- 25 durch den nächsten Raum
- 26 und gehen dann langsam von Ausstellungsraum zu Ausstellungsraum.
- 27 Ich erkenne die Räume, ich kenne den Weg ...
- 28 Immer wieder drehe ich meinen Kopf von einer Seite zur anderen, um die Kunstwerke zu
- 29 betrachten, die mir begegnen. [Pause]
- 30 Ich habe das Gefühl, dass ich auf der Suche nach einem ganz bestimmten Kunstwerk bin.
- 31 Ich sehe jetzt ein Zirkusbild von Chagall.
- 32 Ich habe gefunden, was ich gesucht habe.
- 33 Ich sehe in der Manege ein Pferd mit einer Akrobatin.
- 34 Ich spüre die Atmosphäre.
- 35 Ich fühle mich, als ob ich selbst in einem Zirkus wäre.
- 36 Vielleicht erinnere ich mich daran, wie ich selbst einmal in einem Zirkus gewesen bin...
- 37 Vielleicht erinnere ich mich daran, was ich einmal im Fernsehen gesehen habe...
- 38 Vielleicht träume ich davon, was ich selbst gerne in einem Zirkus machen würde...
- 39 Ich lasse meinen Gedanken freien Lauf.
- 40 Es ist ganz still.
- 41 Ich konzentriere mich auf die Stille und lasse sie auf mich wirken.
- 42 In dieser Ruhe verweile ich jetzt einen Moment und lassen mich von meinen Gedanken und
- 43 Gefühlen zusammen mit der Musik forttragen.
- 44 [lange Pause]
- 45 Langsam kehre ich zurück aus meinen Erinnerungen
- 46 und schaue noch einmal bewusst auf das Gemälde vor mir.
- 47 Ich verabschiede mich von dem Bild.
- 48 Langsam drehe ich mich weg zum Ausgang des Raumes und verlasse die Ausstellungsräume.
- 49 Ich gehe vorbei an den Kunstwerken, die ich schon gesehen habe.
- 50 Ich komme wieder in die Eingangshalle
- 51 und verlasse nun das Museum.
- 52 Langsam komme ich in die Wirklichkeit, in den Klassenraum zurück.
- 53 Ich konzentriere mich wieder auf meinen Atem. [*Lauter werden mit der Stimme*]
- 54 Ich atme jetzt bewusst etwas tiefer ein ... und aus [Pause]... ein... und aus [Pause].
- 55 Ich konzentriere mich jetzt auf meine Hände und bewege ein wenig die Finger.
- 56 Jetzt konzentriere ich mich auf meine Füße und bewege vorsichtig die Zehen in den Schuhen.
- 57 [*Lauter werden mit der Stimme*] Wenn ich das nächste Mal einatme, atme ich ganz tief ein,
- 58 strecke die Arme nach vorne, bilde feste Fäuste und strecke mich langsam nach oben.
- 59 Ich öffne die Augen, räkiele mich und bin wieder hellwach.

Abb. 8: Phantasiereise © Baur

Wie wir oben bei der Einheit »Körper und Körpersprache« bereits erwähnt haben, werden dadurch sprachliche, parasprachliche, nonverbale und emotionale Komponenten der Kommunikation ganzheitlich zusammengeführt, wie das aus der → Dramapädagogik bekannt ist. Zwei solcher Elfchen, die zum Thema Zirkus in zwei verschiedenen Lerngruppen entstanden, sind in den Abbildungen 9 und 10 zu sehen. Während in der Gruppe der mehrsprachigen Jugendlichen die positive Erwartung bei einem Zirkusbesuch herausgestellt wird, sind die Assoziationen bei den Erwachsenen ironisch gebrochen. In der Gruppe war vorher von mehreren Teilnehmenden aus Osteuropa schon berichtet worden, dass sie als Kinder von ihren Eltern in kleine, schlecht beheizte und schlecht belüftete Zirkuszelte geschleppt wurden und daran keine guten Erinnerungen hatten.

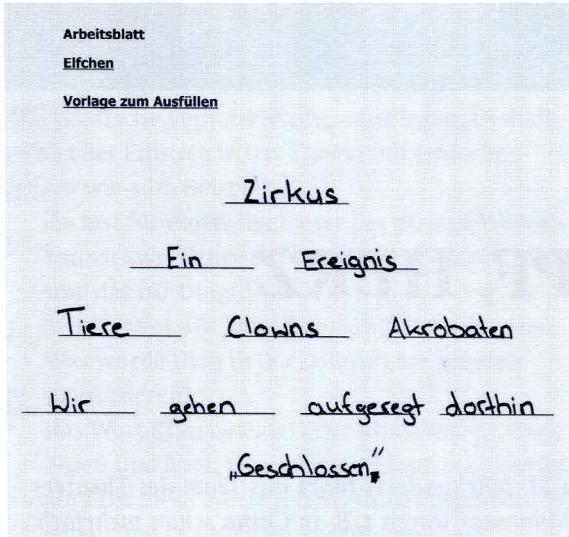


Abb. 9: Schüler-Elfchen

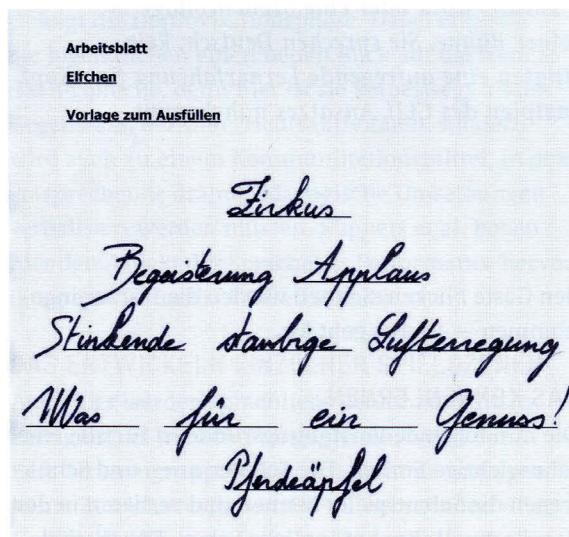


Abb. 10: Erwachsenen-Elfchen

## AUSBLICK

Bei der konkreten Arbeit mit den Projektmaterialien von »Sprache durch Kunst« sind es nicht nur sprachdidaktische, literaturdidaktische, museumspädagogische, kunstpädagogische und dramapädagogische Ansätze, die zusammengeführt werden, sondern die Grenzen des einzelnen Teilstücks und aller Fächer zusammen werden ständig durchbrochen, weil kulturelle Bildung immer auch mit allgemeinen soziologischen und bildungspolitischen Fragestellungen verwebt ist. Das Projekt wird in Klassenverbänden mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern als eine besonders motivierende und effektive Art zur Umsetzung des CLIL-Ansatzes wahrgenommen. Wenn sich ein Ansatz wie »Sprache durch Kunst« in den Fächern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchsetzt, wird das nicht überraschen. Anders sieht es aus, wenn man die Förderung der Mehrsprachigkeit so versteht, dass durch CLIL nicht nur die Zweitsprache Deutsch, sondern auch die »mitgebrachten« Herkunftssprachen von zugewanderten Kindern und Jugendlichen gefestigt und ausgebaut werden. An anderer Stelle (vgl. Baur et al. 2013) haben wir schon darauf hingewiesen, dass auch in diesem Bereich mit dem Ansatz »Sprache durch Kunst« neue Impulse gesetzt werden können.

## LITERATUR

- Baur, Rupprecht S./Schäfer, Andrea: Sprache durch Kunst. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): Vieles ist sehr ähnlich. Hohengehren: Schneider-Verlag 2011, S. 137–152  
 Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Roll, Heike/Schäfer, Andrea: Sprache im Farbenrausch – Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts Sprache durch Kunst. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 249–270  
 Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Cornelsen: Berlin 1999  
 Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari Markus/Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Identität. In: dies. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. kopaed: München 2006  
 Roll, Heike/Spieß Constanze (Hrsg.): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. OBST 84 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 2014, S. 7–14  
 Rottmann, Karin/Wicke, Rainer E.: Kreative Unterrichtsgestaltung am außerschulischen Lernort – Beispiele für einen fächerübergreifenden Deutsch als Zweitspracheunterricht. In: Haataja, Kim/Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber 2015), S. 32–38  
 Wicke, Rainer E./Rottmann, Karin: Musik und Kunst im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen-Verlag 2013