

Adaptive Lernunterstützung im Fach Kunst

Beispiele zum Scaffolding aus der Sekundarstufe I, Klasse 5

Tanja Fohr^{1,*}

¹ *Leuphana Universität Lüneburg*

* *Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,*

Institut für Bildungswissenschaft,

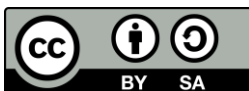
Erziehungswissenschaften, insb. Empirische Bildungsforschung,

Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

tanja.fohr@leuphana.de

Zusammenfassung: Sprachliches Handeln bildet im Kunstunterricht eine wesentliche Grundlage für den Aufbau von Bildkompetenzen in den Bereichen der Bildrezeption und -produktion. Alle Schüler*innen und insbesondere Kinder und Jugendliche, die über geringere sprachliche Kompetenzen verfügen, benötigen beim fachbezogenen Kompetenzaufbau eine sprachensible Unterstützung. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Möglichkeiten des Scaffolding im Kunstunterricht der Sekundarstufe I, Klasse 5. Es wird aufgezeigt, welche fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Unterstützungsangebote Lernende beim Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Bildproduktion benötigen und wie diese angepasst werden können. Die Basis für die Lernstandsanalyse mit Bezug auf die Erfordernisse einer adaptiven Lernunterstützung bilden ausgewählte Gesprächsdaten von Fünftklässler*innen ($n = 6$) mit nachgewiesenem sprachlichen Förderbedarf (Profilanalysen; C-Tests). Die Daten wurden im Kontext einer explorativen Studie im Kunstunterricht der Klasse 5 zur Bildproduktion, genauer der Comicgestaltung, erhoben. Die dyadischen Gespräche der Kinder fanden während der praktischen Umsetzung der Comics mit einer eingeladenen Lehrkraft statt. Die Analyse ausgewählter Daten bezieht sich auf die fachlichen Diskurspraktiken und die damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen in Relation zu den Anforderungen. Durch die Diagnose der mündlichen Praktiken sowie der fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden wird aufgezeigt, wo die adaptive Unterrichtsplanung, orientiert an dem Modell zum Scaffolding nach Gibbons (2015), ansetzen kann.

Schlagwörter: Kunstunterricht; Scaffolding; Zweitspracherwerb; adaptiver Unterricht; sprachsensibler Fachunterricht; Bildkompetenz; sprachliche Bildung; Comic



1 Einleitung

Bilder nicht nur zu verstehen, sondern auch mit Bildern zu kommunizieren, verschiedene Möglichkeiten der Darstellung kreativ anzuwenden und darüber zu sprechen, sind in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt grundlegende Fähigkeiten.

Im Kunstunterricht kann die Sensibilität für die Welt der Bilder entfaltet und die Kreativität der Lernenden gerade im Bereich des gestaltenden Handelns gefördert werden. Dabei greifen, so der Bund Deutscher Kunstlehrer (vgl. BDK, 2008, S. 2), das Handeln mit Hand, Auge, Motorik und Geist und die Reflexion ineinander. Der Aufbau von Bildkompetenzen im Bereich der Kunstpraxis ist ein Prozess, der durch das Erproben und Begreifen des Mediums, der Technik und der Materialität in Relation zur Idee und Gestaltung geschieht. Das Ergebnis dieses Kompetenzaufbaus beruht auf einem vielschichtigen Vorgang: Die bisherigen Seh- und Bilderfahrungen der Schüler*innen, ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Material, ihre Gestaltungsfähigkeiten, z.B. im Bereich der Bildkomposition, sind eng verflochten mit der Vorstellung zum Inhalt und zum Ausdruck des Bildes.

Das Gespräch über die eigene gestalterische Tätigkeit und den Umgang mit den bildnerischen Prozessen und Ergebnissen ist dabei der Weg, Bilder als komplexe Form-Inhaltsgefüge rezipieren, produzieren und verstehen zu lernen: „Hier stellt sich der Schule die anspruchsvolle Aufgabe, den Heranwachsenden die Möglichkeiten eines differenzierten Redens über ästhetische Erfahrungen zu vermitteln“, so die Kunstpädagogin Kirchner et al. (2006, S. 13).

Das Handeln in den Bereichen der Rezeption, Produktion und Reflexion im Kunstunterricht ist mit den sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen verbunden. Der Aufbau von Bildkompetenz wird erreicht, indem die Lehrkraft bei den fachlichen und den damit verbundenen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden bei der Planung und Umsetzungen des Kunstunterrichts ansetzt (vgl. Fohr, 2021).

In dem vorliegenden Beitrag zur adaptiven Lernunterstützung werden für den Bereich der Kunstpraxis Ansatzpunkte für das Makro- und Mikro-Scaffolding im Kunstunterricht der Klasse 5 diskutiert. Die Grundlage dafür bilden Ergebnisse einer Pilot- und Hauptstudie zur integrierten Sprachbildung. Dabei ging es darum, die Besonderheiten der integrierten Sprachbildung für Zweitsprachenlernende (L2¹) und damit verbunden die Umsetzungsmöglichkeiten des Scaffolding beim Aufbau von Bildkompetenz zu dokumentieren, zu analysieren und somit zu explorieren. Der übergeordnete Forschungsgegenstand, der Fachunterricht Kunst mit integrierter Sprachbildung, ist mehrdimensional und komplex, denn individuelle, dynamische Lern- und Lehrprozesse mit Bezug auf die Fachdidaktik Kunst, Ansätze zur Sprachbildung sowie institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen spielen zusammen.

Im vorliegenden Beitrag wird auf die Ergebnisse der Gesprächsanalyse von Diskursen zur Bildgestaltung von L2-Lernenden mit nachgewiesenem sprachlichen Förderbedarf fokussiert. Audioaufnahmen der Gespräche einer in den Kunstunterricht eingeladenen Fachlehrkraft für Deutsch als Zweitsprache mit den Lernenden geben Aufschluss über die fachlichen und sprachlichen Ansatzpunkte der adaptiven Lernunterstützung.

Diese Gesprächsdaten wurden im Rahmen der ein Schulhalbjahr umfassenden explorativen Untersuchung zur Pilotierung der Möglichkeiten des Scaffolding im Kunstunterricht (vgl. Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005; Wood et al., 1976) mit acht Lernenden der Klassestufe 5 (2010) erhoben. Diese Voruntersuchung² diente zur Vorbe-

¹ L2 ist in der Linguistik ein gängiges Kurzwort für die Zweitsprache und wird in diesem Beitrag in Bezug auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verwendet. L1-Erwerb ist der Erstspracherwerb.

² Die Daten wurden zuvor in Bezug auf die Planung der Hauptstudie selektiv ausgewertet. Für diesen Beitrag wurden die Dateneingabe und -analyse erneut vorgenommen, um die aktuellen Fragestellungen zu bearbeiten.

reitung der nachfolgenden, ein Schuljahr umfassenden Hauptstudie mit zwei Lerngruppen (vgl. Fohr, 2021). Neben den Gesprächsdaten wurde im Rahmen der Pilotstudie zudem der Sprachstand der Schüler*innen ermittelt. Des Weiteren liegt die Dokumentation der adaptiven Planung und Umsetzung aus der Unterrichtseinheit „Abstraktes wird konkret: Von der farbigen Fläche zum Comic-Abenteuer“ vor.

Die Bildgestaltung ist ein Zusammenspiel von Inhalt, Form, Material und Medium. Im adaptiven Lernarrangement konnten die Proband*innen Materialien und Techniken erproben, gestalterische Strategien ausprobieren und eigene Ideen entwickeln. Die Beschreibung und Reflexion der eigenen bildnerischen Lösungen ist eine der zu vermittelnden Kernkompetenzen im Fach Kunst (vgl. BDK, 2008, S. 4), und die damit verbundenen Sprachhandlungen beziehen sich im vorliegenden Fall auf die Bildprodukte, die Comics der Proband*innen.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass im Bereich der Bildgestaltung und des Reflektierens der eigenen bildnerischen Lösungen sowohl fachliche als auch sprachliche Herausforderungen auftreten. Bei der Beschreibung eigener Werke sollten Schüler*innen beispielsweise in der Lage sein, die verwendeten gestalterischen Elemente und Prinzipien zu benennen und zu beschreiben. Das Reflektieren der bildnerischen Lösungen erfordert zudem die Fähigkeit, die Erfahrungen und Erkenntnisse während des kreativen Prozesses zu verbalisieren.

Durch die Analyse der Gespräche mit den Proband*innen zu ihren Comics und ihren ästhetischen Erfahrungen werden in diesem Beitrag die fachlichen und sprachlichen Herausforderungen beim Beschreiben und Reflektieren aufgezeigt, um Ansatzpunkte für eine adaptive Lernunterstützung im Bereich der Bildgestaltung zu erkennen.

Adaptive Lernunterstützung erfordert eine kontinuierliche Anpassung des Lernangebotes an die Voraussetzungen der Schüler*innen. Mit Bezug auf die Ergebnisse der Datenanalyse kann daher diskutiert werden, wo Lehrkräfte bei der Arbeit mit Lernenden mit sprachlichem Förderbedarf im Kunstunterricht der Klasse 5 ansetzen können.

Vor diesem Hintergrund gibt dieser Beitrag zuerst einen Einblick zum Ansatz des Scaffolding (Gibbons, 2015) zur integrierten sprachlichen Kompetenzförderung im Kunstunterricht in Verbindung mit dem übergeordneten Konzept der adaptiven Lernunterstützung (Kap. 2). Im Anschluss wird im dritten Kapitel das Forschungsdesign der Untersuchung zu den Möglichkeiten der integrierten Sprachbildung im Fach Kunst erläutert.

Im vierten Kapitel werden die Prinzipien und didaktischen Funktionen des Makro- und Mikro-Scaffolding im Zusammenhang mit den fachlichen Anforderungen des Kunstunterrichts dargelegt und diskutiert. Da die in der Pilotphase der Untersuchung durchgeführte Unterrichtseinheit zur Comicgestaltung den fachlichen Kontext darstellt, werden die fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Ziele im fünften Kapitel dieses Beitrages zusammengefasst. Ausgehend davon gewähren exemplarische Analysen der Kunstgespräche in Verbindung mit dem didaktisch-methodischen Vermittlungssetting einen Einblick in die Möglichkeiten des Scaffolding. In diesem sechsten Kapitel geht es insbesondere darum, ausgewählte Gesprächsausschnitte im Hinblick auf die Ansatzpunkte der adaptiven Lernunterstützung zu diskutieren. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu den Konsequenzen, die eine adaptive Unterrichtsplanung und die damit verbundene angepasste sprachliche Unterstützung für die Planung und Umsetzung des Kunstunterrichts haben.

2 Adaptive Lernunterstützung im Kunstunterricht: Fokus Sprache für den fachlichen Kompetenzaufbau

Mit dem Konzept des adaptiven Lernens wird das Ziel verfolgt, die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten abgestimmt auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden so zu fördern, dass sie zunehmend selbstständiger Lernfortschritte machen. Produktives adaptives Lernen ist folglich eine „dosierte Hilfe zum Selbstlernen“ (Brägger et al., 2021, S. 709). Dieses Konzept dient als übergeordneter theoretischer Rahmen für diesen Beitrag. Da das dargestellte Forschungsprojekt auf die sprachlichen Bedarfe und die Unterstützung von Lernenden, die zweisprachig aufwachsen, fokussiert, wird auf den im Bereich der Sprachbildung im Fachunterricht (vgl. Michalak et al., 2015, S. 161; siehe auch Kniffka, 2012, 2019) gängigen Ansatz des Scaffolding nach Gibbons (2015) für die Analyse und Diskussion der Daten und für die didaktisch-methodischen Implikationen zurückgegriffen. Auf die für das Verständnis der folgenden Analyse und Diskussion grundlegenden Aspekte beider Ansätze wird im Folgenden eingegangen.

2.1 Adaptive Lernunterstützung und das Scaffolding für Zweitsprachenlernende

In dem in diesem Themenheft vorgestellten Handlungsmodell zur adaptiven Lernunterstützung werden die Makroebene der Unterrichtsplanung und die Mikroebene des situativen Handelns während des Unterrichts unterschieden (vgl. Lemmrich et al., S. 6–23 in diesem Heft). Die beiden Ebenen bedingen einander. Auch Corno (2008) und Hardy et al. (vgl. 2019, S. 170–171) unterscheiden die Makro- von der Mikro-Adaptivität und halten fest, dass im Unterschied zur Definition von Parsons et al. (vgl. 2018, S. 209) die Anpassung grundsätzlich kein improvisierter und integrierter Teil der metakognitiven Reflexion der Lehrkraft ist, sondern pädagogische Entscheidungen im Vorfeld erforderlich sind, die zu einer bewussten Planung der passenden Maßnahmen führen. Die Umsetzung auf der Mikroebene zeichnet sich durch eine fortlaufende Diagnose und bewusste Gestaltung der Interaktion aus.

Die Differenzierung der angepassten Unterstützung in eine übergeordnete Planungs- und eine konkrete Umsetzungsebene in der Unterrichtsinteraktion liegt auch dem Konzept des Scaffolding zugrunde (vgl. Gibbons, 2015).

Dieses Konzept wurde im Kontext der Erstsprachenerwerbsforschung von dem US-amerikanischen Kognitionspsychologen Bruner (Bruner et al., 1987; vgl. Wood et al., 1976, S. 96) zur Beschreibung der Eltern-Kind-Interaktion entwickelt und später auf den Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung übertragen. Die zentrale Annahme ist, dass es ein Hilfesystem, das sogenannte „Language Acquisition Support System“ (LASS), für den Spracherwerb von Seiten der Erwachsenen gibt, welches es dem Kind ermöglicht, die Sprache zu lernen. Die Ausgangsbasis dafür sind Wygotskis soziokulturelle Theorie und seine Überlegungen zur Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) (vgl. Wygotski, 1987, S. 83–84). Der russische Psychologe nahm an, dass Kinder mit Unterstützung in die Lage versetzt werden, Aufgaben zu lösen, die die Grenzen ihres aktuellen Intelligenzalters überschreiten (vgl. Wygotski, 1987, S. 84). Die ZPD bezeichnet dabei die Differenz zwischen dem Niveau des selbstständigen Lösens und dem Niveau, das die Lernenden mit Hilfe einer kompetenteren Person erreichen können.

Für die Untersuchung zur Sprachbildung im Fachunterricht Kunst wurde das Konzept des Scaffolding deswegen zugrunde gelegt, da es von Gibbons (vgl. 2015, S. 16) für Zweitsprachenlernende zur systematischen Förderung der sachfachlichen Literacy weiterentwickelt und erprobt wurde. Die Metapher Scaffolding (engl. Baugerüst) beschreibt in diesem Zusammenhang eine temporäre Unterstützung, die sukzessive reduziert wird:

“Scaffolding [hervorgehoben im Original], however, is not simply another word for help [hervorgehoben im Original]. It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing learners’ autonomy.” (Gibbons, 2015, S. 16)

Im Unterschied zur Definition des Scaffolding nach van de Pol et al. (2010, S. 275), die in ihrem Forschungsüberblick zum Thema Scaffolding allein auf die Prozessebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, also das Mikro-Scaffolding, fokussieren, wird für das vorliegende Projekt auf die Unterscheidung zwischen der systematischen, übergeordneten Planung auf der Inhalts- und Makroebene und der situativ angepassten Unterrichtsgesprächsführung auf der Mikroebene nach Gibbons (vgl. 2015) zurückgegriffen.

2.2 Scaffolding im Kunstunterricht: Konzeptionelle Grundlagen der Studien

Für die nachfolgenden Beispiele aus dem Kunstunterricht der Klasse 5 wird ein Einblick sowohl in das curriculare Makro-Scaffolding als auch in das interaktionale Scaffolding, das Mikro-Scaffolding, gegeben. Dabei wird mit Blick auf die Forschungsfrage der Bereich der Bildproduktion und -gestaltung, genauer der Beschreibung und Reflexion der eigenen bildnerischen Lösungen, dargestellt.

In der Pilotstudie (2010) wurden die Prinzipien des Scaffolding und didaktisch-methodische Strategievorschläge anderer Ansätze wie der des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Leisen, 2010) in Bezug auf ihre Vereinbarkeit mit den übergeordneten Zielen des Kunstunterrichts analysiert, erprobt, teils verworfen oder angepasst. Im Rahmen der Hauptstudie zur integrierten Sprachbildung im Kunstunterricht konnten auf diesem Weg Prinzipien für das Scaffolding im Kunstunterricht entwickelt, im Laufe eines Schuljahres (2010/2011) im Unterricht mit zwei Proband*innengruppen erprobt und in mehreren Entwicklungszyklen sukzessive so angepasst werden, dass sie als Leitfaden für das Makro-Scaffolding in den Bereichen der Bildproduktion und -rezeption und integrierten Sprachbildung dienen können (vgl. Fohr, 2021, S. 521–528).

Durch Beispiele von bislang noch nicht veröffentlichten Daten aus der Pilotuntersuchung zum Thema Comicgestaltung ist es möglich aufzuzeigen, wie diese Prinzipien umgesetzt werden können. Für das Handlungsfeld Gestaltung können so Aussagen zu dem bislang nicht wissenschaftlich untersuchten Bereich der Beschreibung von Praxisvorhaben im Zusammenhang mit den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden getroffen werden.

Zur Einordnung der Datenbeispiele wird im Folgenden auf die Haupt- und Pilotstudie und das Vorgehen bei der Datenerhebung eingegangen.

3 Forschungsdesign: Untersuchung zur integrierten Sprachbildung im Fach Kunst, Klasse 5 und die Datenauswertung

Mit der Studie zur integrierten Sprachbildung im Kunstunterricht der Klasse 5 (vgl. Fohr, 2021, 2017) wurde das Ziel verfolgt, die Besonderheiten der integrierten Sprachbildung für Lernende und damit verbunden die Umsetzungsmöglichkeiten des Scaffolding für den Bereich der Bildrezeption und -produktion zu dokumentieren, zu analysieren und somit zu explorieren. Der übergeordnete Forschungsgegenstand, der Fachunterricht Kunst mit integrierter Sprachbildung, ist mehrdimensional und komplex, denn individuelle, dynamische Lern- und Lehrprozesse mit Bezug auf die Fachdidaktik Kunst, Ansätze

zur Sprachbildung sowie institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen spielen zusammen.

3.1 Die Pilot- und Hauptstudie: Überblick und Einordnung

Dieser Beitrag bezieht sich auf bislang nicht veröffentlichte Ergebnisse der Pilotstudie und in Bezug auf die konzeptionelle Basis zudem auf Ergebnisse der Hauptstudie (vgl. Fohr, 2021). Die Pilotierung nach den Prinzipien der Praxisforschung und die Erprobung der Instrumente zur Sprachstandsdiagnose sowie zur Erhebung von mündlichen Daten der Proband*innen dienen der Vorbereitung der nachfolgenden, ein Schuljahr umfassenden Hauptstudie (vgl. Fohr, 2021, S. 186–251).

Gegenstände, Ziele und Fragestellungen beider Untersuchungen können der folgenden Übersicht (vgl. Tab. 1) entnommen werden.

Tabelle 1: Gegenstände, Ziele und Fragestellungen der Pilot- und der Hauptstudie (eigene Darstellung)

Pilotstudie (bislang unveröffentlicht) Unterrichtseinheit Fokus Bildproduktion – Comics (2. Schulhalbjahr 2010)	Hauptstudie (vgl. Fohr, 2021) Unterrichtseinheit Fokus Bildrezeption und -produktion (Schuljahr 2010–2011)
Zielgruppe und Zielgruppenmerkmale:	
L2-Lernende der Klasse 5, Alter 10 und 13 Jahre, erhöhter sprachlicher Förderbedarf	L2- Lernende der Klasse 5, Alter 10 und 13 Jahre, erhöhter sprachlicher Förderbedarf
Ziele der Praxisforschung:	
Erprobung der fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht, Ziehen von Schlussfolgerungen zu den fachlich-gegenstandsbezogenen und damit verbundenen sprachlichen Lerngelegenheiten und dem Scaffolding <i>Pilotierung der Forschungsinstrumente zur Planung der Hauptstudie</i>	Fokus: Makro-Scaffolding Fachintegrierte Sprachbildung im Kunstunterricht: Entwicklung und Erprobung von Gestaltungsprinzipien zur Umsetzung der fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht
Fragestellungen:	
Inwieweit lassen sich die Ansätze zur integrierten Sprachbildung mit der Vermittlung von Bildkompetenzen zur Comicgestaltung im Kunstunterricht der Klasse 5 vereinbaren? Wie lassen sich die didaktisch-methodischen Vorgaben an die Bedürfnisse der L2-Lernenden anpassen? <i>Welches Forschungsdesign, welche Erhebungsinstrumente eignen sich zur Exploration?</i>	Inwieweit lassen sich die Ansätze zur integrierten Sprachbildung mit der Vermittlung der Kernkompetenzen im Kunstunterricht der Klasse 5 vereinbaren? Wie spielen die fachlichen und die sprachlichen Prozesse zusammen? Wie kann der Kunstunterricht nach dem Ansatz des Scaffolding geplant und umgesetzt werden? Inwieweit nehmen die Lernenden die integrierte Sprachbildung an?

Datenkorpus:	
<p>2. Schulhalbjahr 2010 Studie mit einer Lerngruppe, Klassenstufe 5 ($n = 8$), Dokumentation der Planung und Umsetzung und Dokumentation der Beobachtungen zu 24 Unterrichtsstunden, externe, strukturierte Beobachtung in ausgewählten Stunden (6 h), Erprobung der Sprachstandsdiagnosen, Audioaufnahmen von Gesprächen mit einer eingeladenen Lehrkraft, Dokumentation der Comicgestaltung und Entwicklung der Geschichten</p>	<p>Schuljahr 2010–2011 Hauptstudie mit zwei Lerngruppen zu je acht Schüler*innen ($n = 16$), Klassenstufe 5 (vgl. Fohr, 2021) Sprachstandsdiagnosen (C-Tests, Profilanalysen) mit beiden Bezugsgruppen zu Beginn und am Ende der Untersuchung, Klassen 5 ($n = 48$), Dokumentation der Planung und Umsetzung und Dokumentation der Beobachtungen zu 18 Unterrichtsstunden, Elizitation von schriftlichen und mündlichen Lerner*innendaten, Produkte aus dem Kunstunterricht</p>

Wie die vorliegende Tabelle zeigt, wurde zur Annäherung an den Gegenstand und zur Untersuchung des didaktisch-methodischen Lernarrangements eine explorativ-interpretative Untersuchung, genauer ein Praxisforschungsprojekt, in zwei Phasen mit einer Pilotstudie im zweiten Schulhalbjahr 2010 mit einer Lerngruppe ($n = 8$) und mit einer Hauptstudie mit zwei Lerngruppen ($n = 16$) im Schuljahr 2010–2011 durchgeführt.

Praxisforschung wird als eine in professionelles pädagogisches Handeln eingelassene forschende Erkundung bestimmt (vgl. Prengel, 2013, S. 785). Der Gegenstand der Praxisforschung im Kunstunterricht war konkret fallbezogen, und das pädagogische Angebot wurde im Kunstunterricht den aktuellen Bedarfen der Lerner*innen angepasst. Die Praxisforscherin als Kunstlehrkraft³ war dabei selbst Teil des Feldes.

Unterrichtseinheiten auf der Basis der Bildungsstandards und des Kerncurriculums für das Bundesland Hessen bildeten dabei die gegenstandsbezogene Basis der Studien. Während der Pilotphase der Untersuchung war es das übergeordnete Ziel, dass die Schüler*innen eine Comicgeschichte entwickeln und zeichnerisch umsetzen und kolorieren können (vgl. Kap. 5 und Kap. 6).

Das Makro- und Mikro-Scaffolding ist in diesem Zusammenhang als ein aktives Eingreifen in den Lern- und Entwicklungsprozess der Lernenden zu verstehen: Verschiedene, aus der Theorie abgeleitete Maßnahmen zum integrierten sprachlichen Lernen wurden von der Kunstlehrkraft eingeführt und im Prozess an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst (vgl. Fohr, 2021). Das forschende pädagogische Handeln beruht dabei auf Situationsanalysen sowie fallbezogener Exploration für den Entwurf möglichst adressat*innenbezogener Handlungskonzepte (vgl. Prengel, 2013). Dabei wurde der übergeordneten Frage nachgegangen, inwieweit sich die Ansätze zur integrierten Sprachbildung mit der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen im Kunstunterricht vereinbaren lassen (vgl. BDK, 2008; Fohr, 2021, S. 187).

3.2 Pilotstudie: Fokus Scaffolding zur Beschreibung und Reflexion von bildnerischen Lösungen

Für den vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Datensätze von sechs Proband*innen mit nachgewiesenem sprachlichen Förderbedarf aus der Phase der Pilotierung aufgegriffen und aus einem neuen Blickwinkel untersucht: Die Analyse erfolgt in Bezug auf die fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen für den Bereich der

³ Da die Forscherin gleichzeitig Kunst- und Deutschlehrkraft für die Haupt- und Realschule und das Gymnasium mit I. und II. Staatsexamen sowie Lehrkraft mit einschlägigem Abschluss ist und zum Beginn der Untersuchung bereits auf acht Jahre Unterrichtstätigkeit im In- und Ausland und Erfahrungen in allen genannten Fächern zurückblicken konnte, brachte sie die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen mit, um das Scaffolding im Projekt umzusetzen.

Bildgestaltung. Wenn die Anforderungen bei der Beschreibung und Reflexion der bildnerischen Lösungen in Relation zu den Bedürfnissen der Lernenden mit sprachlichem Förderbedarf bekannt sind, können Ansatzpunkte für das Scaffolding im Bereich der Bildproduktion und der Kompetenz des Beschreibens eigener bildnerischer Lösungen aufgezeigt werden.

Aus der Pilotstudie liegen die Dokumentation und die Analyse von 24 Unterrichtsstunden aus der Unterrichtseinheit „Abstraktes wird konkret: Von der farbigen Fläche zum Comic-Abenteuer“ vor (vgl. Abb. 1). Diese Dokumentation und die flankierend erhobenen Daten wurden bislang nur im Hinblick auf die Hauptstudie analysiert, aber noch nicht veröffentlicht. Der für diesen Beitrag ausgewählte Kompetenzbereich der Darstellung eigener Ideen, Lösungswege und des Sprechens über eigene Produkte, hier der Comics, wurde im Rahmen der Hauptstudie nicht untersucht.

Aus der Pilotstudie liegen sodann die Auswertung der strukturierten Beobachtungen einer dreimal eingeladenen externen Beobachterin, die Produkte aus dem Kunstunterricht und die Audioaufnahmen der Gespräche einer zweimal in den Kunstunterricht eingeladenen Lehrkraft vor. Diese geben Aufschluss über die fachlichen und sprachlichen Ansatzpunkte der adaptiven Lernunterstützung.

In diesem Beitrag wird auf die Gesprächsdaten zur Comicgestaltung der Fünftklässler*innen fokussiert. Folgende Fragen werden beantwortet:

- Welche fachlichen und sprachlichen Herausforderungen lassen sich beim Beschreiben und Reflektieren eigener bildnerischer Lösungen im Bereich der Bildgestaltung identifizieren?
- Welche Ansatzpunkte für eine adaptive Lernunterstützung lassen sich beobachten, um fachliche und damit verbundene sprachliche Wissensbestände und Kompetenzen für den Diskurs über Bildprodukte aufzubauen?

Die Fähigkeit, eigene bildnerische Lösungen zu beschreiben und zu reflektieren, ist eine wichtige Kompetenzfacette im Fach Kunst (vgl. BDK, 2008, S. 4). In einem von einer Kunstlehrkraft adaptiv unterstützten Lernarrangement können die Proband*innen dazu Materialien und Techniken erproben, gestalterische Strategien ausprobieren, Ideen entwickeln und ihre Lernwege reflektieren lernen.

3.3 Elizitation zur Comicgestaltung: Erhebung und Auswertung der Daten

Um beobachtbare Ansatzpunkte für eine adaptive Lernunterstützung zu bestimmen, wurde eine externe Lehrkraft⁴ eingeladen. Sie elizitierte, wie die Proband*innen ihre Comicgeschichte erzählen und wie sie ihre Comicgestaltung beschreiben. Diese Daten, die im sechsten Kapitel dieses Beitrages vorgestellt werden, ermöglichen es, Ansatzpunkte für das Makro- und Mikro-Scaffolding zu diskutieren.

Die Fachlehrkraft für DaZ orientierte sich bei ihren zwei Besuchen während des Kunstunterrichts bei den Gesprächen mit den Proband*innen an Interviewleitfäden (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 12, 40): In den ersten Interviews vom 10.05.2010 sollten die Lernenden die geplante Umsetzung ihrer Geschichte ausgehend von ihren Entwürfen beschreiben. Diese werden in diesem Beitrag nicht vorgestellt, da sie für die Beantwortung der Fragen nicht relevant sind.⁵

Für die zweite Erhebung am 14.06.2010 wurde explizit nach der Beschreibung der Vorgehensweise, der Arbeitsschritte, der Idee und somit der eigenen bildnerischen Lösung und der technischen und gestalterischen Umsetzung gefragt. Dadurch, dass die Gesprächspartnerin zwar bereits einmal vor Ort war, aber den Unterrichtsverlauf nicht

⁴ Die Fachlehrkraft verfügte über acht Jahre Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und wurde in die Interviewtechniken mit Kindern eingeführt (vgl. Trautmann, 2010).

⁵ Diese Gespräche und die Analyseergebnisse werden in einem weiteren Beitrag „Von der Erzählung zur Gestaltung einer narrativen Bildabfolge im Comic: Bild- und Sprachkompetenzen im Zusammenspiel fördern“ (vgl. Fohr, 2024, angenommen) dargestellt.

kannte, verfügten die Proband*innen über ein umfangreicheres Wissen bezüglich der Vorgehensweise bei der Comicgestaltung. In dieser Situation, in der die Interviewerin zu den Proband*innen an die Arbeitstische geht und sie zu ihrer Arbeit befragt, findet folglich ein quasi authentischer Informationsaustausch statt, bei dem die Schüler*innen als Expert*innen für ihren Lernweg ihre Gesprächspartnerin informieren können.

Dadurch, dass die Fachlehrkraft als Expertin Erfahrung im Elizitieren sprachlicher Lerner*innenbeiträge hat, konnte sie durch Nachfragen die Proband*innen zum Sprechen motivieren: Diese erhielten so die Gelegenheit, ihre Antworten zu reformulieren und z.B. Vorgänge genauer zu beschreiben. Die Frageimpulse der Interviewerin dienten zum Elizitieren von Antworten und damit einem konstruierten Zweck. Trotzdem haben die dyadischen Gespräche eine pragmatische Qualität, die mit Unterrichtsdiskursen bei Besprechungen der praktischen Arbeiten im Kunstunterricht vergleichbar ist. Denn auch in diesen Sequenzen fragt die Lehrkraft nach den Ideen, der Umsetzung und versucht, durch diese Fragen die Gestaltungsvorgänge bewusst zu machen.

Mit der Einladung der externen Interviewerin und Beobachterin wurde das Ziel verfolgt, ergänzend zu den Erkenntnissen aus der Praxisforschung Informationen zu den fachlichen Kompetenzen der Proband*innen zu gewinnen, da es während des Unterrichtsverlaufs für die Forscherin als Lehrkraft nicht möglich war, die Äußerungen der Schüler*innen begleitend zu sichern und zu analysieren. Nach der Pilotierung der mündlichen Befragung während des Unterrichts wurde diese Erhebungsmethode allerdings modifiziert (vgl. Fohr, 2021, S. 235–236): In den nachfolgenden Bildgesprächen wurden Daten zur Bildrezeption und nicht zur Bildgestaltung erhoben. Darüber hinaus wurden auch schriftliche Bildbeschreibungen erhoben. Die Erhebung der Gesprächsdaten fand in einem separaten Raum und aufgrund der Nebengeräusche nicht unterrichtsbegleitend statt.

Die Dauer der Gesprächsaufnahmen mit sechs von acht Proband*innen variiert zwischen drei und sechs Minuten. Die Kurzinterviews wurden nach den Konventionen von Hoffmann-Riem (1984), die von Kuckartz modifiziert wurden, transkribiert (zit. nach Kuckartz, 2005, S. 47). Es handelt es sich um eine semantisch-inhaltliche Transkription, die einen schnelleren Zugang zu den Gesprächen und somit eine leichtere Lesbarkeit ermöglicht.

Zur Auswertung und Analyse der Gesprächsdaten im fünften Kapitel dieses Beitrags werden zwei Verfahren miteinander kombiniert (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 45): Der inhaltliche Analysefokus liegt auf der Beschreibung der Vorgehensweise und demzufolge der Techniken der Bildgestaltung (a) einerseits und auf der Beschreibung des Prozesses der Ideenfindung und der Reflexion darüber (b) andererseits. Die Frageimpulse der Interviewerin hierzu lauteten:

- zu a) Woran arbeitest du gerade? Wie bist du denn eigentlich auf die Idee zu deiner Comicstory gekommen?
- zu b) Beschreib doch mal, wie du beim Comiczeichnen vorgegangen bist? Was muss man denn als Comiczeichner beachten?

Bei der Auswertung und Analyse wird sequenzanalytisch vorgegangen, um den Kontext und den gesamten Gesprächsverlauf einbeziehen zu können (vgl. Deppermann, 2008, S. 10, 49) (vgl. Kap. 5).

Im nachfolgenden Teil werden die Prinzipien zur Planung und Umsetzung der integrierten Sprachbildung im Kunstunterrichts und somit die Grundlagen des Makro-Scaffolding erläutert. So ist es bei der Analyse der Gesprächsdaten möglich, für das Handlungsfeld der Gestaltung Aussagen zur Beschreibung von Praxisvorhaben durch die Lernenden zu treffen.

4 Makro-Scaffolding im Kunstunterricht: Planungsgrundlagen

Ausgewählte Punkte zur Planung der integrierten Sprachbildung im Fachunterricht Kunst werden im Folgenden skizziert, um anschließend aufzuzeigen, wie diese umgesetzt werden können.

4.1 Der Aufbau von Bildkompetenzen und die Rolle der Sprache

Bei der Planung der fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht gilt übergeordnet, dass bei der Vermittlung zwar der Aufbau der sprachlichen Kompetenzen berücksichtigt wird, allerdings nur insofern, als dass sie für den Erwerb der Bildkompetenzen notwendig sind. Die Vermittlung einer komplexen Bildkompetenz an die Schüler*innen ist das leitende fachliche Ziel des Kunstunterrichts. Die fachspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden durch die Rezeption und die Produktion von Bildern⁶ erworben:

„Schülerinnen und Schüler nehmen Bilder wahr, beschreiben und analysieren diese, sie empfinden, deuten und werten sie, sie stellen Bilder her und verwenden sie. Dabei reflektieren sie sowohl in der rezeptiven wie in der gestalterischen Tätigkeit ihr Umgehen mit bildnerischen Prozessen und Ergebnissen. Mit den auf diesem Weg erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen eignen sich die Schülerinnen und Schüler eine zunehmend komplexere Bildkompetenz an.“ (BDK, 2008, S. 4)

Die Ergebnisse der longitudinal angelegten Hautstudie zur integrierten Sprachbildung im Kunstunterricht der Klasse 5 legen nahe, dass Kunst ohne Sprache zwar rezipiert und gestaltet werden kann, aber die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen gleichzeitig eine Vermittlung der Sprache rund um das Bild und seine Gestaltung mit den Mitteln der Sprache ist.

Ebenso wie in anderen fachlichen Zusammenhängen ist Sprache demzufolge einerseits Lerngegenstand, andererseits Lernmedium im Unterricht (vgl. Fohr, 2021, S. 505–506; Fohr, 2014). Wie auch Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen belegen, ist Lernen im fachlichen Kontext auch immer ein Lernen von und mit Sprache (vgl. z.B. Ahrenholz, 2010, S. 17; Ahrenholz, 2017; Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11).

So sind ebenfalls im Bereich der ästhetischen Bildung sprachliche Kompetenzen einerseits der Schlüssel zum Verstehen fachlicher Zusammenhänge; andererseits stellen sie die Basis für die Teilhabe an schulischer Bildung dar. Für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache und generell für alle Lernenden mit sprachlichem Förderbedarf braucht es daher Unterstützung beim Aufbau ihrer Bildkompetenzen. Darüber hinaus kann das Bild im Kunstunterricht ein Kommunikationsmittel sein, das zum Austausch über Erlebtes und Erfahrungen genutzt werden kann (vgl. Glas, 2015, S. 308). Dabei bauen die sprachliche Entwicklung und die Entwicklung von Bildkonzepten, z.B. im Bereich der Kinderzeichnung, aufeinander auf und entwickeln sich parallel (vgl. Glas, 2015, S. 314, 318). Zudem deuten Erkenntnisse aus explorativen Untersuchungen mit Blickaufzeichnungsgeräten von Glas (2014, S. 306) darauf hin, dass Blickbildung, Imagination und Begriffsbildung zusammenhängen und bei der Erschließung von Bildern eine Rolle spielen.

4.2 Integrierte Sprachbildung im Kunstunterricht: Unterstützung für ein selbstständiges, fachlich-praktisches und sprachliches Handeln

Da im Kunstunterricht mit integrierter Sprachbildung der fachliche Kompetenzaufbau im Vordergrund steht, handelt es sich nicht um eine Sprachförderung unter Rückgriff auf den Bildeinsatz und die Methoden aus dem Bereich der Kunstpädagogik. Beim Makro-

⁶ Bild wird hier verstanden als Bezeichnung für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung (vgl. BDK, 2008, S. 3).

Scaffolding werden also übergeordnet die fachlichen und die damit verknüpften sprachlichen Ziele in den Blick genommen.

Gerade für das Erlernen von Techniken und des Umgang mit Materialien sowie der jeweiligen Gestaltungsprinzipien, wie z.B. der Komposition im Bereich der Comicgestaltung oder der Modulation der Schraffur mit Buntstiften, ist der Austausch grundlegend (vgl. Fohr, 2017). Erst im Dialog können die subjektiven Eindrücke geteilt, die Planung von neuen Projekten beschrieben, Ideen entwickelt, Verfahrensweisen und Gestaltungswille erklärt und Vorgänge der Umsetzung beschrieben werden. Dabei sind Fachliches und Sprachliches miteinander verwoben. Dem Bild, im vorliegenden Projekt den Comiczeichnungen, kommt eine vermittelnde mediale Schlüsselrolle zu: Glas (2015, S. 309) hält in seiner Untersuchung zur Entwicklung von Zeichnung und Sprache fest, dass Kinder in ihrer Eigenschaft als Bildautor*innen auf eine bestimmte Situation aufmerksam machen.

In den Bildern der Schüler*innen sind also Erfahrungen und Konzepte in Inhalte und Form übertragen und so manifestiert, dass sie die Aufmerksamkeit der Adressaten*innen hervorrufen können. Das Bild kann daher zu einem kommunikativen Bezugsfeld werden.

Die Umsetzung in ein konkretes und zunehmend autonomes praktisches Handeln kann durch sprachliche Impulse und das Sprechen über die Planung der Praxisprojekte und die Ergebnisse unterstützt werden. Insofern geht es beim Scaffolding im Kunstunterricht neben der integrierten Vermittlung der Sprache ebenfalls um eine sprachliche Unterstützung zum selbstständigen, fachlich-praktischen und -sprachlichen Handeln. Durch die Verwendung und das Einfordern von Erklärungen, Beschreibungen und Deutungen kann das praktische Handeln auf die sprachliche Ebene gehoben werden. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, im Sinne von Wygotskis Hypothese zur Zone der proximalen oder nächstmöglichen Entwicklung (vgl. Wygotski, 1987, S. 83–84) den Lernenden so weit behilflich zu sein, dass sie eine Aufgabe und die damit verbundene Sprachhandlung ausführen, zu der sie allein noch nicht fähig wären.

Durch diese Unterstützung beim Sprechen über die Gestaltung können beispielsweise Vorgänge und ihre tieferliegende Struktur bewusst gemacht werden (vgl. Fohr, 2021), ohne dass die Schüler*innen im Bereich der Entwicklung ihrer Kreativität eingeschränkt werden. Vielmehr können Gespräche über die Umsetzungsmöglichkeiten prozessoffen angelegt sein und die Schüler*innen dazu ermutigen, ihre Ideen einzubringen und selbstständig zu experimentieren (vgl. Fohr, 2021, S. 522). Eine Besonderheit des Kunstunterrichts, die während der Pilotuntersuchung deutlich wurde und die sich in den Entwicklungsphasen der Hauptstudie wiederholt gezeigt hat, ist gerade diese Bedeutung des in dem folgenden Kriterium festgehaltenen Zusammenhangs von Gestaltung und Sprache:

„Die Schüler*innen können sich in Verbindung mit dem praktischen Arbeiten der Bedeutung von sprachlichen Gestaltungsvorgaben im Kontext des Experimentierens und der praktischen Umsetzung annähern. Dabei wird sprachlich Abstraktes durch direkte Anschauung und die Benennung und Beschreibung von Wirkungsweisen anschaulich.“ (Fohr, 2021, S. 522)

Eine wichtige Voraussetzung für dieses Begreifen im Bereich der Bildproduktion ist der reflexive Austausch im Plenum, in Partner- oder Gruppenarbeit, den die Lehrkraft durch Impulse gezielt auf der Ebene des Mikro-Scaffolding anstoßen sollte. Bei der Formulierung von sprachlichen Hilfen in solchen Austauschphasen, aber auch im Bereich der Bildrezeption ist allerdings darauf zu achten, dass diese den Blick auf das Bild nicht verengen (vgl. Fohr, 2021, S. 523). Es gilt also nicht nur den praktisch-gestalterischen, sondern auch den sprachlichen Möglichkeitsraum im Kunstunterricht zu erweitern. Durch offene sprachliche Impulse und die entsprechenden Hilfen bei der Formulierung können das kreative Denken und Handeln sowie die Formulierung der eigenen Sichtweise angeregt werden.

4.3 Didaktisch-methodische Basis für eine adaptierte Lernunterstützung

Auf der didaktischen Ebene des Scaffolding im Kunstunterricht gilt es im Vorfeld, die fachlichen Vorgaben und Unterrichtsgegenstände in Relation zu den Lernenden sowie ihren fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten zu analysieren (vgl. Fohr, 2021, S. 525). Durch Analyse und Reflexion der sprachlichen, insbesondere fachsprachlichen Anteile von Lerngegenständen können Lernaufgaben so formuliert und Übungssequenzen so ausgebaut werden, dass sie die integrierte Anwendung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen erfordern.

Die Diagnose der Voraussetzungen der Lerner*innen bildet dafür die Grundlage. Die Analyse von Gesprächsdaten der L2-Lerner*innen mit diagnostiziertem sprachlichen Förderbedarf macht deutlich, wie wichtig zum einen eine sprachlich adaptive Lernunterstützung ist, wie heterogen zum anderen die fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen sein können. Bei der Adaption im Bereich des Mikro-Scaffolding oder auch dem *interactional scaffolding* nach Gibbons (2006, S. 123–173) ist daher zu berücksichtigen, dass die Lehrkraft Raum und Zeit für Verständnisfragen und Bedeutungsklärungen fachsprachlicher Zusammenhänge einplant (vgl. Fohr, 2021, S. 527).

Bei der Verlaufsplanung des Kunstunterrichts sollten zur Umsetzung der integrierten Sprachbildung zusätzliche Erarbeitungs- und Übungsphasen eingeplant werden: Denn es hat sich herausgestellt, dass trotz der Analyse des Lerngegenstands und einer entsprechend ausführlichen, nach fachlichen und sprachlichen Gesichtspunkten differenzierten didaktisch-methodischen Analyse das geplante Makro-Scaffolding in der Umsetzung häufig individuell nachjustiert werden musste (vgl. Fohr, 2021, S. 539–530). Das von van de Pol et al. (2010, S. 275–276) für das Mikro-Scaffolding formulierte Kriterium des Grads der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden kommt hier zum Tragen:

“The first common characteristic in the various definitions of scaffolding is contingency [hervorgehoben im Original] often referred to as responsiveness, tailored, adjusted, differentiated, titrated, or calibrated support. The teacher’s support must be adapted to the current level of the student’s performance and should either be at the same or a slightly higher level. A teacher acts contingently when he/she adapts the support in one way or another to a (group of) student(s). A tool for contingency is diagnostic strategies. To provide contingent support, that is, one must first determine the student’s current level of competence.”

Diese hier beschriebene fortlaufende Anpassung ist allerdings nicht nur auf der Mikro-Ebene des Kunstunterrichts notwendig: Die Beobachtungen auf der Prozessebene des Kunstunterrichts machten die Vielfalt der individuellen fachlichen und sprachlichen Probleme deutlich (vgl. Fohr, 2021). Obgleich diese beispielsweise bei der individualisierten Werkstattarbeit an Stationen zu Farbexperimenten durch individuelle Beratung angegangen werden können, ist es erforderlich, im Plenum Fachliches und Sprachliches wiederholt aufzugreifen. Was daher Hardy et al. (2019, S. 176) in Bezug auf bisherige Untersuchungen zur adaptiven Lernunterstützung auf dem Makro-Level festhalten, gilt ebenfalls für das Scaffolding im Kunstunterricht: „This line of research also points to the necessity to regard adaptive teaching as a long-term process in which students are slowly enculturated into practices of increasing autonomy before positive effects on student outcomes emerge.“

4.4 Gestaltung des Scaffolding: Beispiele für Leistungsmöglichkeiten der didaktischen Funktionen im Anwendungskontext Kunstunterricht

Für die Planung des Makro-Scaffolding hat sich die Berücksichtigung des Vorgehens vom Konkreten zum Abstrakten und vom konzeptionell Mündlichen zum konzeptionell Schriftlichen⁷ ebenso als wichtiges Gestaltungsprinzip erwiesen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985; siehe auch Kniffka & Neuer, 2017, S. 46): Insbesondere der Weg von der konkreten Anschauung, z.B. beim Experimentieren mit Materialien, und das Vor- und Nachmachen des sachgerechten Umgangs mit Werkzeugen hin zum Üben und Anwenden auf einer höheren Abstraktionsebene, können dabei sehr gut mit der Progression auf der sprachlichen Ebene verbunden werden (vgl. Fohr, 2021, S. 454–457). Das Scaffolding im Bereich der Praxiserkundung ermöglicht somit eine duale Progression, bei der einerseits eine tiefere Verarbeitung und damit verbunden eine abstrahierende Distanz eine zunehmend größere Rolle spielen, andererseits auf den Aufbau eines bildungs- und fachsprachlichen Registers abgezielt wird.

4.5 Scaffolding als Mediation durch den Einsatz von multimodalen Verfahren

Der Wechsel der Abstraktionsebenen ist eine Strategie, die ebenfalls von Leisen (vgl. 2005, S. 10) für sprachensible Vermittlungsszenarien vorgeschlagen wird. Sie kann den Lernenden dabei helfen, komplexe Zusammenhänge durch ein Bild oder ein Experiment zu erfassen (vgl. Leisen, 2005, S. 10). Dieser Wechsel der Darstellungsformen von der abstrakten sprachlichen Ebene zur konkreten anschaulichen Bildebene und umgekehrt ist im Kunstunterricht verankert und kann genutzt werden, um fachliche Zusammenhänge zu verstehen oder um Handlungsaufforderungen nachzuvollziehen. Auch nach Gibbons (2015, S. 45) werden durch Verweise auf verschiedene Bedeutungsträger multiple Anknüpfungspunkte an Alltagserfahrungen und bereits Bekanntes oder Gelerntes bereitgestellt. Sie umschreibt diese Strategie oder didaktische Funktion, auf Visualisierungen oder andere Modi der Unterstützung wie Gesten zurückzugreifen, mit *message abundance* (vgl. Gibbons, 2015, S. 42–45): „Message abundance is a significant aspect of comprehensible teacher talk and is central to effective learning. When teacher talk is integrated with other systems of meaning, it is much more likely to be understood.“ (Gibbons, 2015, S. 44–45) Durch die Kombination verschiedener semiotischer Ressourcen können L2-Lernende ihr Vorwissen aktivieren und fachlich-sprachliche Zusammenhänge verstehen und sich dazu äußern.

Bei der Anwendung dieser Strategie, multimodale Praktiken, insbesondere Visualisierungen, zur Verständnissicherung einzusetzen, sollte allerdings beachtet werden, dass das Verstehen der Bildsprache, insbesondere von Kunstwerken, z.B. solchen mit symbolischer Bedeutung, aber auch das Lesen von Grafiken oder Schemata, nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Fohr, 2021, S. 537). Denn das gleichzeitige Nebeneinander verschiedener Ebenen und Deutungen kann häufig ebenfalls nur mit Unterstützung in das Lineare der Sprache übertragen werden. Dazu braucht es zudem eine Kenntnis darüber, auf welcher Entwicklungsstufe in Bezug auf die Bildrezeption und -produktion sich die Schüler*innen befinden.

Glas (2015, S. 319) nimmt beispielsweise an, dass sich die Sprachbildung und die Kompetenz zu zeichnen parallel entwickeln. Er geht allerdings davon aus, dass die Grundstrukturen der Muttersprache nach dem Abschluss der Grundschulzeit beherrscht

⁷ Mit konzeptioneller Schriftlichkeit wird eine Sprache der Distanz mit hoher Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung bezeichnet. Diese Sprache der Distanz kann medial mündlich und schriftlich realisiert werden. Als konzeptionelle Mündlichkeit, die sich z.B. in medial schriftlich präsentierter Form – z.B. im Chat – finden kann, bezeichnet man dagegen eine Sprache der Nähe mit entsprechend geringer Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung. Diese Unterscheidung, die mittlerweile aufgrund ihrer Hierarchisierung zwischen beiden Präsentationsformen umstritten ist, wurde erstmals von Koch und Oesterreicher (1985) getroffen.

werden und die Kinder bereits über ein breites Darstellungsrepertoire verfügen. Dabei wird nicht differenziert, ob es sich um L1- oder L2-Lernende handelt (vgl. Glas, 2015, S. 319). Inwieweit diese Annahme für Zweitsprachenlernende gilt, müsste in einem größeren Rahmen untersucht werden. Die Sprachstandsdiagnose der Proband*innen im vorliegenden explorativ angelegten Forschungsprojekt ergab allerdings, dass die sprachlichen Kompetenzen nicht den erwarteten Referenznormwerten und damit einer klassenstufengemäßen Leistung von Schüler*innen der Klasse 5 entsprachen. Auch in Bezug auf die Entwicklung des Gestaltungs- und Darstellungsrepertoires ergab sich ein eher heterogenes Bild (vgl. Fohr, 2021, S. 256–271).

Wenn man folglich, wie Glas (2015, S. 318), davon ausgeht, dass eine Parallelisierung von Sprachentwicklung und zeichnerischem Verhalten und somit komplementäre Verhaltensweisen vorliegen, dann wären auch das Scaffolding-Prinzip „Vom Konkreten zum Abstrakten“ (Kniffka & Neuner, 2017, S. 46) und das Prinzip Wechsel der Darstellungsformen und der damit verbundene Einsatz multimodaler Praktiken zur Unterstützung beim Erlernen der fachlichen Kompetenzen im Hinblick auf die Bild- und Gestaltungskompetenzen zu überprüfen. Denn möglicherweise verfügen Lernende mit nachgewiesenem sprachlichen Förderbedarf noch nicht über die Rezeptionskompetenz, um ein Bild, ein Experiment sukzessive zu erschließen und ihre Auffassung mitzuteilen.

Das Scaffolding kann also als multiple Mediation Brücken zwischen dem bereits Bekannten und den bislang gemachten Erfahrungen und den zu vermittelnden fachlichen Kompetenzen sowie zwischen dem Alltagssprachlichen und dem bildungs- und fachsprachlichen Register schlagen, wenn es den Voraussetzungen der Lernenden angepasst wird.

4.6 Herausforderung: Anpassung der Unterstützung durch die Lehrkraft

Diese Ausführungen zum Scaffolding im Kunstunterricht und die Diskussion zur Unterstützung durch einen Darstellungsformenwechsel machen deutlich, dass es zwar zahlreiche didaktisch-methodische Implikationen zum Makro-Scaffolding und Mikro-Scaffolding gibt (vgl. Gibbons, 2015; Kniffka, 2012; Leisen, 2010; Michalak et al., 2015), aber diese im Hinblick auf die im Kunstunterricht zu vermittelnden Bildkompetenzen und die damit verbundenen Lerngegenstände fortlaufend angepasst werden müssen. Dazu braucht es insbesondere im Bereich des Mikro-Scaffolding nicht nur ein Repertoire an verschiedenen interaktionalen Praktiken, sondern auch ein hohes Maß an Bewusstheit und Reflexionsvermögen, um die Lernunterstützung situativ anzugleichen und auf die übergeordnete didaktische Zielesetzung auszurichten.

Wie das Modell zur adaptiven Lernunterstützung in diesem Themenheft (vgl. Lemmrich et al., S. 6–23) aufzeigt, gibt es viele Bereiche und Faktoren, die bei der adaptiven Gestaltung von Lernprozessen zusammenspielen. Inwieweit gewählte Schritte zur integrierten Sprachbildung im Kunstunterricht und somit auch Interventionen für die jeweiligen Lernenden hilfreich sind, zeigt sich dabei oft erst im Prozess (vgl. Fohr, 2021). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die fachbezogene Diagnostik.

Im Folgenden dienen die Erläuterungen zur Unterrichtseinheit Comicgestaltung der Einordnung der in Kapitel 6 analysierten Kunstgespräche der Lernenden. So kann aufgezeigt werden, wo die Schüler*innen in Bezug auf die vom BDK geforderte Kompetenz der Beschreibung und Reflexion von eigenen bildnerischen Lösungen stehen (BDK, 2008).

5 Die Unterrichtseinheit: Fachliche Aspekte der Comicgestaltung und ihre Vermittlung

Um das didaktisch-methodische Setting und die Rekonstruktion der Gespräche nachvollziehen zu können, ist es notwendig, in Kurzform auf den Gesprächsgegenstand Comicgestaltung, die damit verbundenen fachlichen Anforderungen und Ziele sowie den Verlauf der 24 Stunden umfassenden Unterrichtseinheit und das Scaffolding einzugehen. Übergeordnetes Ziel dieser Einheit war es, dass die Schüler*innen eine Comicgeschichte für eine Seite und sechs Panels⁸ entwickeln und zeichnerisch umsetzen und kolorieren können. Es werden nachfolgend die Aspekte zum fachlichen Lernen im Bereich des zeichnerischen Gestaltens zusammengefasst, die für das Verständnis der Äußerungen der Lernenden relevant sind.

5.1 Anforderungen an das Comiczeichnen und die Vermittlung

Die Besonderheit des Comics ist, dass Wort und Bild miteinander verschränkt sind und meist in sequenziell angeordneten Einzelbildern, den sogenannten Panels, inszeniert werden (vgl. Warsen, 2017, S. 118).

Mehrere Bildkompetenzebenen werden bei der Gestaltung von Comics angesprochen (vgl. BDK, 2008): Zum Beispiel wird das zeichnerische Handeln durch die kreative Entwicklung und Charakterisierung von zwei Figuren, ihre Gestaltung durch die Mittel der Zeichnung und der Farbe sowie das Fantasieren zu den Figuren, ihrem Charakter und ihren Handlungen gefördert.

Zur Gestaltung wurden in diesem Zusammenhang einige Besonderheiten der Bild- und Erzählsprache erarbeitet (vgl. Warsen, 2017, S. 119), beispielsweise die Übertragung der Sprache in Bildlichkeit und umgekehrt die der Bildlichkeit in die Sprache, so bei der Gestaltung der Lautmalerei des Schriftbilds oder der Formulierung von Geräuschwörtern (z.B. „Peng“, „Bam“, „Flapp“). Zu ausgewählten stilistischen Mitteln, z.B. der Konturen- und Sprachblasengestaltung, den Bewegungslinien, dem Zeichnen von Oberflächenstrukturen oder der Farbgebung, gab es die Möglichkeit zu experimentieren, um ihre Wirkung zu erkunden und zu beschreiben. Obgleich die Sprache im Comic eine erklärende, affizierende Funktion übernimmt (vgl. Warsen, 2017, S. 121), bildet die Erzählung den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines künstlerischen Handlungs- und damit verbundenen Ausdrucksspielraums.

Im Zusammenhang mit dem Beitrag wird nicht auf den Aufbau und die Förderung der Erzählkompetenz und damit auf die Erarbeitung der Comic-Erzählung und die damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen fokussiert. In einem weiteren Beitrag (vgl. Fohr, 2024) wird auf die Gestaltung der narrativen Bildabfolge eingegangen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Lernenden und zu den Anschlussmöglichkeiten für das Scaffolding liegen z.B. Ergebnisse von Ahrenholz (2012), Becker (2013) und Schramm (2012) vor. Nachfolgend werden daher die fachlichen und sprachlichen Lernschritte zur Beschreibung des Gestaltungswegs expliziert, um die Rekonstruktion der Gespräche mit den Schüler*innen nachvollziehen zu können.

⁸ Ein Panel ist eine Einzelsequenz auf einer Bildseite des Comics oder Comic Strips. Ein Panel ist umrandet, meist in Zeilen gruppiert, wobei die Panelgröße und eine kreativ variierte Form der Panels eine Gestaltungsmöglichkeit sind, um wichtige Erzählmomente hervorzuheben.

5.2 Darstellung des Verlaufs: Unterrichtseinheit zur Comicgestaltung

1.–6. Unterrichtsstunde: Ausgangspunkt Farbexperimente

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Comicfigur war die abstrakte Gestaltung eines Kopfes mit Acrylfarben und Schwämmen: Die Schüler*innen erhielten den Arbeitsauftrag, flächige Farb- und Formvariationen für unterschiedliche Gesichtsausdrücke zu erproben. Sie konnten durch Mischexperimente und durch variierenden Farbauftrag Gestaltungsvariationen auf großem Format (DIN-A2) ausprobieren, beschreiben und so den Zusammenhang von Farbauswahl und Gesichtsausdruck erkennen und mit Unterstützung formulieren lernen. Die durch die Experimente gewonnenen Erkenntnisse konnten sie u.a. bei der Bildbetrachtung von expressionistischen Porträts anwenden.

7.–10. Unterrichtsstunde: Entwicklung der Figuren

Diese flächig gestalteten Köpfe bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kopfes eines bzw. einer guten oder bösen Comic-Helden bzw. Comic-Heldin: Die L2-Lernenden erhielten dazu den Arbeitsauftrag, die abstrakten Köpfe abzupausen. Dabei handelt es sich um eine Zufallstechnik (vgl. Peez, 2012), bei der die Lernenden etwas Offenes in die konkrete Form, die sie persönlich wahrnehmen, überführen. Individuelle Assoziationen und Ideen spielen dabei eine große Rolle.

Durch die Umrandung des Kopfes und die Suche nach Linien entstand so der erste Entwurf der Comic-Helden*innen, der wiederum gemeinsam betrachtet, beschrieben und weiterentwickelt wurde. Die experimentelle Entwicklung von der flächigen zur linearen Gestaltung diente der Annäherung an die linearen Gestaltungsprinzipien. Durch die Umrisszeichnungen konnten die Schüler*innen üben, Inhalte in den Formen zu entdecken, zu identifizieren, zu beschreiben und zu konkretisieren. Beim mündlichen Assoziieren zur flächigen, farbigen Gestaltung und zur möglichen Konkretisierung konnten die Schüler*innen Neues wahrnehmen, dies sodann in eine lineare Formsprache und somit in eine individuelle Deutung übertragen.

Nach dem Entwurf eines Kopfes wurde zur Weiterentwicklung eines Gegenspielers oder einer Gegenspielerin u.a. mit Frisuren und Gesichtsausdrücken zur Individualisierung der Köpfe experimentiert (vgl. Heise & Hemstege, 1992, S. 16–21). Durch die Betrachtung von Comic-Helden*innen wurden ebenfalls Möglichkeiten der Körpergestaltung und Besonderheiten der Proportionen erarbeitet. Die Lernenden konnten Gestaltungsmöglichkeiten des Körpers, der Kleidung und der Frisuren ausloten.

Die Entwicklung der Figuren, ihrer Mimik und Gestik sowie Bewegungen wurden z.B. sprachlich flankiert, dass die Schüler*innen Steckbriefe erstellten, in denen sie ihre Helden*innen benennen, charakterisieren, ihren Kopf und Körper und ihre Besonderheiten beschreiben konnten. Die erkundende zeichnerische Entwicklung war dabei eng mit dem Fantasieren und der sprachlichen Beschreibung und damit Zuschreibungen wie z.B. des Lieblingspruchs der Figur verbunden. Die Schüler*innen wurden dabei im Bereich des Makro-Scaffolding dadurch unterstützt, dass verschiedene Möglichkeiten, Gesichtsausdrücke zu beschreiben, erarbeitet und zugeordnet werden konnten. Die Erprobung von Darstellungsmöglichkeiten des menschlichen Minenspiels in Kombination mit unterschiedlichen Übersteigerungen, die Beschreibung der Blickrichtung oder der Kopfhaltung waren dabei verbunden mit der Deutung der Gesichtsausdrücke, z.B. Langeweile oder Wut.

11.–14. Unterrichtsstunde: Erarbeitung eines Erzählplans und eines Drehbuchs

Auf die Entwicklung der Figuren folgte die Erarbeitung eines Erzählplans und eines Drehbuchs für das Comicabenteuer: Ziel war die Gestaltung einer Gagseite, einer ganzseitigen Sequenz, mit sechs bis sieben Panels (vgl. Heise & Hemstede, 1992, S. 21). Die

Geschichte läuft dabei auf einen spannenden Höhepunkt zu. Die Formulierung der Gliederung und Überschriften bildete für das Scribble, die skizzenartigen Entwürfe und das Storyboard den Ausgangspunkt (vgl. Heise & Hemstede, 1992, S. 25). Die Herausforderung bestand darin, die Geschichte in eine logische und nachvollziehbare Bildfolge zu übertragen.

15.–18. Unterrichtsstunde: Gestaltung der Gagseite – Zeichnung

Im Bereich der Gestaltung wurden zur Übertragung der Entwürfe in das Storyboard verschiedenen Einstellungsgrößen, z.B. Nah oder Fern, Detail, Totale usw., die Wahl des Bildausschnitts, die Gestaltung von Sprechblasen und Schrift erarbeitet, bevor der Comic zeichnerisch umgesetzt wurde. Zur zeichnerischen Umsetzung wurde ferner der Umgang mit dem Arbeitsmaterial – dem Bleistift und dem Knetradiergummi für die Vorzeichnungen, dem Fineliner für die Umrisse und den Aquarellbuntstiften für das Kolorieren der Flächen – geübt.

19.–24. Unterrichtsstunde: Gestaltung der Gagseite – Farbgestaltung

In den letzten Unterrichtsstunden wurde sowohl die graphische als auch die farbliche Gestaltung behandelt.

Durch die Rezeption verschiedener Comicseiten und ihrer unterschiedlichen, mehr oder weniger kontrastreichen Farbgestaltung wurden die Lernenden an das Ausdrucksmittel Farbe im Comic herangeführt. Durch Experimente zur Kolorierung mittels Schraffur und die Intensivierung von Farbausdruck durch Verdichtung wurden diese Gestaltungsmittel als Bedeutungsträger erfahrbar.

In dieser abschließenden Phase wurden zudem die Aspekte der Comicgestaltung wiederholt und so gesichert, was bei der Umsetzung zu beachten ist. Nach jeder Doppelstunde fand eine Zwischenbesprechung statt: Die Lernenden präsentierten ihre vorläufigen Produkte. Sie hatten Gelegenheit, ihre Fortschritte darzulegen und Verbesserungsvorschläge oder Anregungen zur Weiterarbeit auszutauschen.

Diese Darstellung der Unterrichtseinheit gibt einen Einblick, welche fachlichen und sprachlichen Aspekte eine Rolle bei der Erarbeitung der Gestaltungskompetenzen spielten.

6 Das Makro-Scaffolding und Ansatzpunkte für das Mikro-Scaffolding bei der Bildgestaltung: Exemplarische Analysen

Die nachfolgenden Ausführungen zum Scaffolding und die Gesprächsanalysen beziehen sich auf den Abschluss der Unterrichtseinheit „Abstraktes wird konkret: Von der farbigen Fläche zum Comicabenteuer“. Die Ausführungen basieren auf der Auswertung der Dokumentation der unterrichtenden Lehrkraft sowie Notizen der eingeladenen Beobachterin. Zudem werden die Arbeiten der Lernenden und Auszüge aus den Gesprächen zur Gestaltung ihrer Comics ausgewertet (vgl. Kap. 3, Tab. 1).

6.1 Adaptive Lernunterstützung im Kunstunterricht: Mediation durch kontextuelle Einbettung und multimodale Verfahren

Wie fachliche und damit verbundene sprachliche Unterstützung bei der Übung der Gestaltungsaspekte konkret zum Tragen kommen kann, kann ein Ausschnitt aus der Übungssequenz zu den Gestaltungsmöglichkeiten bei der Kolorierung aufzeigen (19.–24. Unterrichtsstunde): Nachdem die Schüler*innen die Gelegenheit gehabt hatten, die farbliche Gestaltung, z.B. Ton in Ton im Gegensatz zu intensiven Kontrasten, wahr-

zunehmen und ihre Erkenntnisse in Worte zu fassen, konnten sie die Lehrkraft beim Schraffieren und bei der deckenden Flächengestaltung beobachten. Unterstützt wurde der Prozess des Vormachens dabei durch die flankierende Beschreibung der Ausdrucksmöglichkeiten und die indexikalischen Gesten der Kunstlehrerin. So konnten die Lernenden die Beschreibung des Vorgangs in Verbindung mit dem neuen Fachwortschatz zum Farbauftrag und zu seiner Wirkung (z.B. Farbe in Schichten auftragen, schraffieren, Farbtöne durch den Druck auf die Stifte verändern oder über Kreuz schraffieren) beobachten, hören, lesen und verstehen.

Durch die Verbindung mit den Handlungsschritten gelang es, die Vorgangsbeschreibung nachzuvollziehen: So wurde die Modulation durch das Auftragen von mehreren Schichten einer oder verschiedener Farben erkannt. Begleitend wurden die neuen Wörter und die Beschreibung der Abfolge an der Tafel gesichert. Durch die Kombination des Vormachens mit der mündlichen Beschreibung und der Verbindung der Handlung mit expliziten Verweisen wird erreicht, was von Gibbons (2015, S. 44–45) mit *message abundance* beschrieben wird: „When teacher talk is integrated with other systems of meaning, it is much more likely to be understood.“ Sie umschreibt die didaktische Funktion dieser Praktik, indem sie folgenden Vergleich für das multimodale Handeln der Lehrkraft wählt: „Message abundance gives a listener more than one bite of the apple!“ (Gibbons, 2015, S. 45) Die enge Verflechtung der Handlung und des sprachlichen Aufzeigens erschließt für die Schüler*innen nicht nur den Umgang mit dem Material sowie die Anwendung der Technik, sondern gleichzeitig dient der Vorgang dazu, den neuen Fachwortschatz im Kontext einzuführen. Gerade der Einsatz von multimodalen Verfahren kann im Kunstunterricht dazu genutzt werden, die Lernenden von der konkreten handlungsbezogenen Ebene auf eine fachliche Ebene und damit auch zur Verwendung des bildungs- und fachsprachlichen Registers zu leiten. Wie Kniffka und Roelcke (2016, S. 139) für die Sequenzierung der Lernaufgaben ausführen, unterstützt der Weg über die konkrete Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene die Schüler*innen dabei, den kontextgebundenen Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch auszubauen.

Im weiteren Verlauf der Doppelstunde konnten die Lerner*innen die beobachtete Technik auf die Gestaltung des Comics übertragen: Sie konnten den Farbauftrag mit unterschiedlichem Druck und mehreren Schichten bei der Gestaltung eines Himmels bei gutem und schlechterem Wetter üben (vgl. Abb. 1).

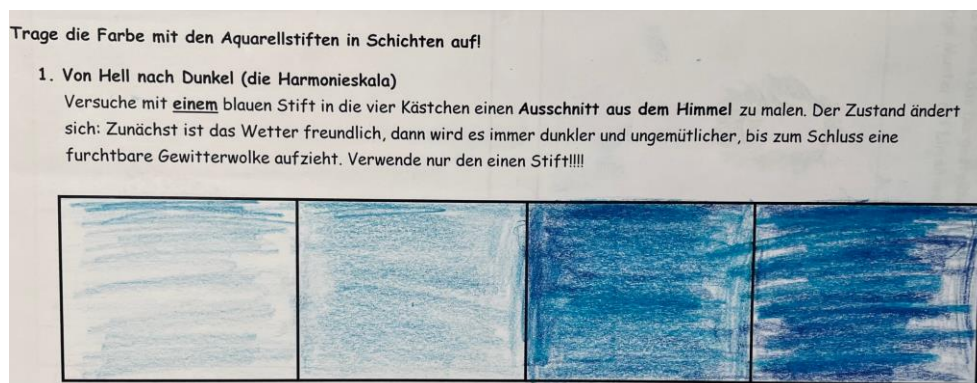


Abbildung 1: Ausschnitt zu den Übungen zum Colorieren und Schraffieren mit Buntstiften von Proband*in LEV5, 17.05.2010, 19.–20. Unterrichtsstunde (eigene Forschung)

Dabei kommen wiederum zwei Ebenen zum Tragen: Zum einen werden die im Handlungskontext eingeführten Fachausdrücke (z.B. „Farbe in Schichten auftragen“) aufgegriffen und mit Bezug auf Alltagserfahrungen, hier die Beschreibung der Wetterlage und

des Himmels, verbunden (vgl. Abb. 1). Zum anderen wird das Erfassen des Gestaltungsprinzips von Hell nach Dunkel im Zusammenhang mit dem Erfahrungswissen angebahnt. Durch das Verdichten der Linien mittels Schraffur hatten die Lernenden sodann die Möglichkeit, eine gestalterische Entsprechung für ihre Erfahrungen und ihre sprachliche Umschreibung (z.B. „Wetter freundlich“, „ungemütlich“, „von Hell nach Dunkel“) zu finden: Durch die Materialerkundung und das Experimentieren in Verbindung mit sprachlichen Impulsen können die Lernenden im Kunstunterricht so ein Formenspektrum nach ihren Vorstellungen entwickeln, welches in Relation zum sprachlichen Zeichen und damit zur bezeichneten Form weitaus größer ist.

Solche Übungen zum Experimentieren und Sammeln von Erfahrungen verbunden mit dem Gespräch über die durch das Handeln gewonnenen Erkenntnisse waren fester Bestandteil des Kunstunterrichts mit integrierter Sprachbildung. Genau hier greift die adaptive Lernunterstützung: Die Lehrkraft führt ihre Schüler*innen auf dem epistemischen Pfad des fachlichen Erkenntnisgewinns durch die Verknüpfung von Erfahrungen mit praktischem Handeln zu einem Verstehen und somit zu einem Umgang mit den neu zu erlernenden Gegenständen und den neuen sprachlichen Registern.

6.2 Planung und Umsetzung der adaptiven Lernunterstützung: Hürden als Ausgangspunkt für das Scaffolding

Obleich die Schüler*innen ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten kennengelernt, ausprobiert und geübt hatten, benötigten sie bei der individuellen Umsetzung und Anwendung der Techniken wie dem Kolorieren mit Buntstiften kontinuierlich adaptive Lernunterstützung: Dabei zeigten sich praktische Probleme bei der Umsetzung, z.B. der Sprechblasengestaltung oder des Farbauftrags (vgl. Abb. 2 & Abb. 3) und ebenso Probleme auf der sprachlichen Ebene. Fachliche und sprachliche Lernpfade waren miteinander verknüpft. Probleme auf der einen oder anderen Ebene dienten als Anlass dafür, zusätzliche Erarbeitungsschritte und weitere Übungen einzuplanen.

Das Einfordern weiterer Erklärungen und Beschreibungen oder ein Nachfragen von Seiten der Lehrkraft waren häufig notwendig, um die Anliegen der Proband*innen zu verstehen und von ihnen eine präzisere Beschreibung ihrer Gestaltungsideen, Umsetzungswünsche im Zusammenhang mit den technischen Fragen nachzuvollziehen und die Beratung so anpassen zu können. Das Scaffolding setzte gerade in solchen Situationen an, in denen die Lernenden ein fachliches Problem und eine damit verbundene Hürde zu überwinden hatten. Wenn in diesem Zusammenhang die sprachlichen Mittel der L2-Lernenden nicht ausreichten, um ihre Fragen oder Probleme zu präzisieren, behelfen sich die Proband*innen oft mit dem Verweis auf das praktische Produkt oder eine konkrete Handlung. Durch diesen Wechsel der Handlungs- auf die Bildebene im Zusammenspiel mit der sprachlichen Ebene war das beiderseitige Verstehen einerseits gestützt, andererseits trat dadurch ebenfalls das eingeschränkte sprachliche Ausdrucksspektrum zutage. Dies bildete wiederum vielfältige Ansatzpunkte für adaptive Lerndialoge.

Dieses Potenzial der Verknüpfung von sprachlicher und bildlicher Information auszuschöpfen und die nichtsprachlichen Verweise der Lernenden zu nutzen, bedarf allerdings eines Nachfragens mit Blick auf die gewünschten fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Elizitierungsziele. Gibbons (2006, S. 186) zeigt auf, wie diese *cued elicitation* im Unterrichtsdiskurs mit L2-Lernenden erfolgen kann, um die Lernenden temporär dabei zu unterstützen, z.B. Fachwortschatz im Kontext anwenden zu lernen. Wie Willmann (2023, S. 206, 268, 283) in seiner gesprächsanalytischen Untersuchung zum Mikro-Scaffolding in DaZ-Vorbereitungsklassen darlegt, gibt es zahlreiche Möglichkeiten für das Mikro-Scaffolding: Häufig werden zwar einzelne lexikalische Elemente von den Lehrkräften elizitiert, aber die Elizitierungsziele können sich ebenso auf der inhaltlichen Ebene wie auf anderen sprachlichen Ebenen bewegen. Die angepasste Unterstützung hat dabei eine steuernde und fokussierende Funktion (vgl. Willmann, 2023, S. 268).

Eine große Herausforderung stellt sich für die Lehrkraft allerdings auf der Prozessebene des Unterrichts: Lerngelegenheiten zur sprachlichen Reflexion zu nutzen und schülerseitige Äußerungen zu modellieren, erfordert ein didaktisch begründetes, damit zielorientiertes und gleichzeitig spontanes Handeln entlang der Bedarfe. Gerade im Kunstunterricht, bei dem Erklärungen auf Seiten der Schüler*innen und der Lehrkraft oft auf der nichtsprachlichen, handlungsbezogenen Ebene erfolgen, braucht es einen erhöhten Grad an Aufmerksamkeit, um z.B. fachliche Hürden als Anlass für das Scaffolding zu nutzen. Damit Bedeutung und Wissen in der Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden ausgehandelt und somit konstruiert werden können, sind nicht nur Kenntnisse von Verfahrensweisen, z.B. des *micro-mode shifting* (vgl. Gibbons, 2006, S. 125–172), sondern das Verstehen des in den Zusammenhang eingebetteten Vermittlungsdiskurses erforderlich:

“Classroom discourse cannot therefore be fully understood except as a single long conversation, or more precisely, a long conversation which is at the same time interrelated with other semiotic systems and with learners’ personal understandings of the story to date. In this sense every piece of language only ‘means’ in terms of the ongoing story known and shared by the classroom community. An understanding and analysis of the local moments of learning thus requires a recognition of how they have been influenced by prior events, contexts and texts.” (Gibbons, 2006, S. 170–171)

Gerade aufgrund dieser Zusammenhänge und der Komplexität der Wirkungsbereiche in der dynamischen Unterrichtsrealität ist es nicht möglich, spezifische interaktionale Vorgehensweisen des Mikro-Scaffolding speziellen fachdidaktischen Funktionen im Szenario Kunstunterricht der Klasse 5 zuzuordnen. Wie Willmann (2023, S. 285) in seiner gesprächsanalytischen Untersuchung festhält, können verschiedene zusammengesetzte Bündel interaktionaler Verfahren situationsabhängig zur Umsetzung des Scaffolding beitragen. Die Wirksamkeit der eingesetzten Praktiken zeigt sich dabei in der Situation und ist abhängig von den Elizitierungszielen und ihrer didaktischen Funktion. Damit können z.B. kurze oder lange Äußerungen der Schüler*innen oder nonverbale Reaktionen ihre Berechtigung haben.

Ausgehend von der Unterrichtsbeobachtung und den dokumentierten Schwierigkeiten der Lernenden wird daher nachfolgend aufgezeigt, wie sich die Proband*innen zu ihrer Gestaltung äußerten und wo die Unterstützung ansetzen könnte.

6.3 Beobachtungen: Auswertung zu den sprachlichen Schwierigkeiten

Die strukturierten Beobachtungen der eingeladenen Fachlehrkraft für DaZ und die zusammenfassende Auswertung ihrer Notizen zu den aufgetretenen sprachlichen Schwierigkeiten während der Unterrichtsgespräche in sechs Unterrichtsstunden bestätigten teils die Annahmen der unterrichtenden Lehrkraft und Forscherin: Sie hielt bei ihren Besuchen des Kunstunterrichts fest, dass der Wortschatz der Lernenden häufig nicht ausreicht, um ihre Anliegen zum Ausdruck zu bringen. Daher verwenden sie oft Fülllaute oder Verzögerungslaute („äh“, „ähm“, „mhh“) oder Füllwörter („also“, „ja“), so die Beobachterin. Ob die ausbleibende oder verzögerte Antwort allerdings auf das mangelnde Ausdruckspektrum oder auf eine Vermeidungsstrategie (vgl. Schegloff, 1987, S. 223) zurückzuführen ist, bleibt aufgrund der Beobachtungsnotizen unklar.

Der Beobachterin fielen ebenfalls Interferenzfehler der Proband*innen auf: So übertrugen einige Lernende beim Schreiben ihrer Comicgeschichten die Strukturen ihrer Erstsprache auf die der Zielsprache. So wurde beispielsweise aufgrund einer anderen Satzstellung im Türkischen (Endstellung des konjugierten Verbs) diese Reihenfolge auf die Zielsprache übertragen. Im Bereich des Schreibens, z.B. der Geschichten, notierte sie z.B., dass die Proband*innen die Wörter oft so schreiben, wie sie sie hören („*beharta mensch*“). Dies kann durch die Analyse der schriftlichen Produkte aus den Kunstmappen

wie den Comic-Scribbles bestätigt werden. So beschreibt LEV5 den Ort im ersten Panel als „Küsche“ und die Handlung als „disgusion“ (vgl. Abb. 3).

Zu den Unterrichtsgesprächen im Plenum hielt die eingeladene Beobachterin weniger Auffälligkeiten fest: Im Großen und Ganzen handele es sich um kommunikativen Jugendsprachgebrauch. Ausgehend von den Beobachtungen lässt sich daher lediglich festhalten, dass die Lernenden im Allgemeinen sowohl im Bereich des Sprechens als auch des Schreibens von einer adaptiven Lernunterstützung profitieren können.

6.4 Gesprächsanalysen als Ansatzpunkte für das Mikro-Scaffolding

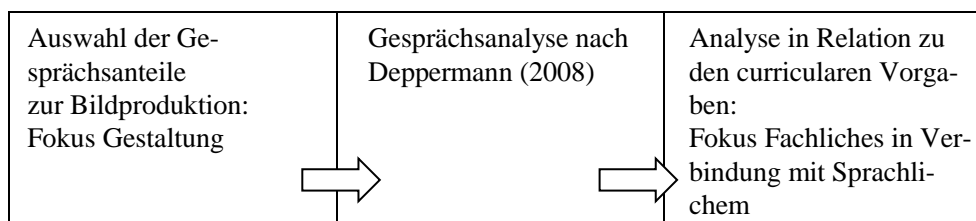
Die im Folgenden analysierten dyadischen Gesprächsausschnitte können zur Dokumentation des Ausdrucksspektrums und zum exemplarischen Aufzeigen möglicher Hürden und Ansatzpunkte für das Scaffolding herangezogen werden:

Die zuvor beschriebenen Lernschritte fanden vor dem zweiten Besuch der Lehrkraft, die mit sechs Schüler*innen am 14.06.2010 Gespräche über ihre Arbeiten geführt hatte, statt. Die Proband*innen zeigten in den Gesprächen, inwieweit sie in der Lage sind, den eigenen Gestaltungsprozess zu beschreiben.

Die folgende Rekonstruktion des Diskurses dient dazu, die Aktivitäten der Schüler*innen so zu explizieren, dass ihre Äußerungen und somit das Geschehen in Bezug auf ihre Comics nachvollziehbar und somit verständlich werden (vgl. Tab. 2).

Dabei wird zunächst sequenzanalytisch vorgegangen, um den Kontext und den gesamten Gesprächsverlauf einbeziehen zu können (vgl. Deppermann, 2008, S. 10, 49, 56–61). Bei der Gesprächsanalyse geht es u.a. darum zu explizieren, wie die Äußerungen und somit das Geschehen in Bezug auf die Comics und die Verweise auf die Bilder nachvollziehbar werden.

Tabelle 2: Vorgehen bei der Auswertung und Analyse der Gesprächsdaten (eigene Darstellung)



Ausgehend von der Rekonstruktion und Interpretation der Einzelfälle können so Annahmen zu den sprachlichen Herausforderungen, die sich beim Gespräch über Bildlösungen und Verfahrensweisen stellen, generiert werden.

Sodann wird bei der Analyse der inhaltliche Fokus auf die Fähigkeiten der Proband*innen in Relation zu den curricularen Vorgaben in dem oben genannten Bereich (vgl. BDK, 2008) gelegt, um aufzuzeigen, wo die fach- und sprachbezogene adaptive Lernunterstützung ansetzen kann. In den curricularen Vorgaben für den Kunstunterricht wird vorgegeben, dass die Proband*innen lernen, über ihre eigenen Produkte, ihre Herangehensweisen und Arbeitsprozesse sowie ihre Bildideen sprechen zu können. Damit verbunden ist, dass sie die Bildgegenstände und ihre (intendierte) Beziehung zueinander beschreiben. Die nachfolgende Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Bildproduktion wird demzufolge zu den Zielvorgaben des „sachangemessenen und verständlichen“ Sprechens zur Gestaltung in Bezug gesetzt (vgl. BDK, 2008).

6.4.1 Ergebnisse der Gesprächsanalysen im Überblick

Bei der Untersuchung der sechs Gespräche zeigt sich insgesamt ein eher heterogenes Bild: Die sechs Proband*innen äußern sich nicht nur unterschiedlich umfangreich zu den

genannten fachlichen Aspekten ihrer Gestaltung und ihres Gestaltungswegs, sondern das sprachliche Spektrum reicht von teils unverständlichen Beschreibungen, Einwortäußerungen, kurzen, elliptisch verkürzten Äußerungen und deiktischen Verweisen auf die Bildprodukte bis zu kurzen Äußerungen. Nur vereinzelt wird das fachliche Register, welches in den Unterrichtsstunden zuvor eingeführt wurde, verwendet.

6.4.2 Äußerungen zur Farbwahl

Dabei wurde gerade von den Schüler*innen, bei denen die Ergebnisse der Diagnosen des Sprachstands hohen Förderbedarf aufzeigten, z.B. die farbliche Gestaltung verkürzt beschrieben und die Farbwahl in Bezug auf ihre Alltagserfahrungen und Vorlieben begründet, z.B.:

Also Blau-Grün ist einer meiner Lieblingsfarben; Grün ist ja meistens Gras; Blau als Himmel, weil das meistens blau ist (ELM5).

weil ich Grün liebe, hab ich auch ihn grün gegeben; weil Bäume grün sind; rot mag ich auch, deswegen hab ich ihm rot gegeben (ERE5).

Hingegen wurde bei dem Probanden/der Probandin LEV5, dessen/deren Sprachstandsdiagnose-Ergebnisse einen mittleren und am Ende geringen Förderbedarf ergaben, die Farbwahl ausführlicher beschrieben und wie in dem vorliegenden Beispiel in Bezug auf die Handlung begründet:

und hier fange ich an ein bisschen dunkler zu machen, weil hier der Bösewicht kommt. Deswegen. Und hier sind die schon beim Kämpfen, deswegen habe ich hier so einen Vulkan hingemalt. Un deswegen habe ich dann noch /ehm/ hier das Rote gemacht. (LEV5)

6.4.3 Äußerungen zum Einsatz der zeichnerischen Mittel

Zudem lässt sich hinsichtlich der unterschiedlichen Gestaltungsaspekte, wie der Zeichnung, des Einsatzes der zeichnerischen Mittel und der zeichnerischen Entwicklung der Figuren, der Sprechblasen- und Schriftgestaltung, der Verwendung von Geräuschwörtern, der Farben, Farbwahl und der Kolorierung mit Bundstiften, festhalten, dass die Proband*innen sich vorrangig zu den letzten und aktuellen Arbeitsschritten äußerten, dabei aber nicht auf die Besonderheiten der Comicgestaltung (vgl. Unterrichtsplanung, Makroscaffolding) eingingen:

ich muss noch ein paar Linien machen; bisschen muss ich noch anmalen, Hintergrund; perfekte Anmalung; es sollte nicht so viel weiß bleiben; nicht so einfach Krickellakrack, sondern richtig ordentlich (ELM5).

Obgleich bis auf eine*n Schüler*in alle die erarbeiteten Gestaltungsaspekte bei der Anwendung auf die Comicseite berücksichtigt hatten, konnten sich die meisten nicht oder erst auf Nachfragen der Interviewerin zur Gestaltung äußern. Ohne den Kontext, hier den Verweis auf den Comic, sind nur wenige der Beschreibungssequenzen nachvollziehbar, wie nachfolgend eine Äußerung zu den möglichen Formen der Sprechblasen und ihrer Bedeutung:

wenn man redet, oder wenn man wütend ist, dann muss man so, so zum Beispiel Zacken machen, und wenn man traurig ist, dann so welche, die nach unten gehen (KAL5).

6.4.4 Äußerungen zum Vorgehen

Die Proband*innen sprachen nur kurz über den Aspekt der Beschreibung des Vorgehens. Die Aussagen beziehen sich einerseits auf die Entwicklung der Figuren und der Geschichte, andererseits auf die Schritte der Gestaltung. Dabei sind die Beschreibungen wiederum heterogen und reichen von teilweise nicht verständlichen Äußerungen bis hin

zu kurzen, größtenteils verständlichen Ausführungen, wie die Beispiele eines Probanden/einer Probandin mit erhöhtem Förderbedarf (ERE5) und eines Probanden/einer Probandin mit geringerem Förderbedarf (LEV5) zeigen:

wir mussten so machen böse, wo is eine Böse und ein Netten; danach mussten wir also eine Geschichte; eine Geschichte (ausdachen?) über Netten und Bösen (ERE5).

Ich bin so vorgegangen, dass ich erst mal das gemacht habe, also dies mit /ehm/ Figuren zeichnen erst mal hier rein gesetzt ... dann habe ich erst mal die Geschichte geschrieben, damit ich die Bilder auch richtig machen kann, und dann habe ich einfach der Geschichte nach gezeichnet. (LEV5)

6.4.5 Äußerungen zur Vorgehensweise: Fokus Ideenfindung

Auf die Frage, wie die Proband*innen auf die Idee zur Gestaltung dieses Comics gekommen sind, wird von keinem oder keiner der Befragten die eigentliche Vorgehensweise der Entwicklung durch ein Zufallsverfahren, das Abpausen des Kopfes oder die zeichnerischen Experimente zu den Frisuren oder zur Figur beschrieben. Die Ideen werden zum einem pauschal in Bezug auf die Lehrkraft begründet („Weil Frau Fohr uns erst mal so Tipps gegeben hat“), zum anderen mit Bezug auf persönliche Erfahrungen und Erlebnisse. Diese Erfahrungen scheinen bei der Entwicklung der Figuren und ihrer Handlung tragend. Es wird auf diese verwiesen, meist ohne genauer auszuführen, wie der Zusammenhang entstanden ist:

Comic schon gelesen, so etwas Ähnliches, dann bin ich auf die Idee gekommen (ELM5).

ich hab eine Oma gesehen, ich hab nachgedacht über Omas (ERE5).

6.4.6 Äußerungen in Relation zu den Ergebnissen der Sprachstandsdiagnosen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Umfang und die Qualität der Aussagen der Proband*innen mit den Ergebnissen der Sprachstandsdiagnosen korrelieren. Während Lernende mit einer höheren Profilstufe und besseren C-Test-Ergebnissen die Gestaltung ihrer Comics ausführlicher, jedoch nur vereinzelt unter Verwendung des Fachwortschatzes beschreiben, fassen sich die Lernenden mit C-Test-Werten im Bereich zwischen 35 bis 45 Prozent kürzer und deuten sowohl handelnd als auch sprachlich unter Verwendung von Deiktika („hier“, „da“) häufiger auf ihre Comics, um sich mitzuteilen und ihre Beschreibungen zu unterstützen.

Die Äußerungen zur Gestaltung und Vorgehensweise von den Proband*innen, deren Sprachstandsdiagnosen am Anfang und Ende der Untersuchung (RF-Wert unter 45 %) einen sehr hohen Förderbedarf ergaben, sind zudem zum Teil nicht verständlich. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Lernunterstützung für Lernende, deren sprachliche Fähigkeiten in Bezug auf die klassenstufengemäßen Anforderungen noch nicht genügen, individuell angepasst werden sollte. Trotz der Berücksichtigung der sprachlichen Herausforderungen beim Makro-Scaffolding zeigt die Analyse der Gespräche insgesamt, dass dem Mikro-Scaffolding und somit der angepassten individuellen Unterstützung in der Interaktion eine umso größere Bedeutung zukommt.

6.5 Detaillierte Analysen von zwei Gesprächen im Zusammenhang mit den Comics

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen und ausgewählte Äußerungen von zwei Lernenden zu den genannten Bereichen in Beziehung zu ihren Comics (Abb. 2 & Abb. 3) beschrieben, um die Spannweite der fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten der Proband*innen eingebettet in den Gesprächskontext aufzuzeigen.

CA5 und LEV5 sind beide in Deutschland geboren. CA5s Erstsprache ist Türkisch, und LEV5 spricht mit seinen*ihren Eltern Armenisch. Der Richtig-Falsch-Wert des C-Tests für die Klasse 5 (vgl. Baur & Spettmann, 2007) zeigt an, dass beide in Relation

zum Referenznormwert (80 %) der monolingual aufwachsenden Schüler*innen sowohl am Anfang als auch am Ende der Untersuchung von einer zusätzlichen sprachlichen Lernunterstützung profitieren könnten. Allerdings lag LEV5 am Anfang (65 %) sowie am Ende (76 %) der Untersuchung mit mehr als 20 Prozent beim C-Test über CA5 (Anfang: 43 %, Ende 53 %). CA5 und LEV5 erreichten beide nach der Analyse von drei unterschiedlichen Texten durchschnittlich die Profilstufe 3 (vgl. Griebhaber, 2007), obgleich LEV5 laut C-Test-Ergebnissen schon über ein breiteres sprachliches Spektrum verfügte und CA5 von einer umfangreichen Förderung profitieren würde.

Diese Unterschiede zeigen sich ebenso in den Gesprächen und der Gegenüberstellung der Äußerungen von CA5 und LEV5 zur Gestaltung ihrer Comics mit den Titeln „Das mystische Schwert“ (CA5, Abb. 2) und „Der LöwenKrieger“ (LEV5, Abb. 3).

6.5.1 Erste Gesprächsanalyse: Proband*in CA5

Der folgende Comic „Das mystische Schwert“ (Abb. 2) von CA5 erzählt die Geschichte des bösen Lord King, der von einem „Müllreiniger“ namens „Doppo“ mit einer Heldenklinge getötet wird. Ein alter Mann hat ihm dazu den Auftrag erteilt (Panel 2). Der Held „Doppo“ trainiert mit seinem Schwert (Panel 3). Der Erzählstrang der Heldengeschichte wird in Panel 4 und 5 unterbrochen, da der Held einkaufen (Panel 4) und einen Döner essen geht (Panel 5). Im letzten Panel 6 findet der Kampf des Lord King, der Feuer spucken kann, und Doppos statt. Der Höhepunkt ist verdeckt und durch eine rotorange Wolke dargestellt. Es bleibt unklar, wer den Kampf gewinnt. Neben der Abbildung des Comics finden sich rechts die Inhalte der Sprechblasen.

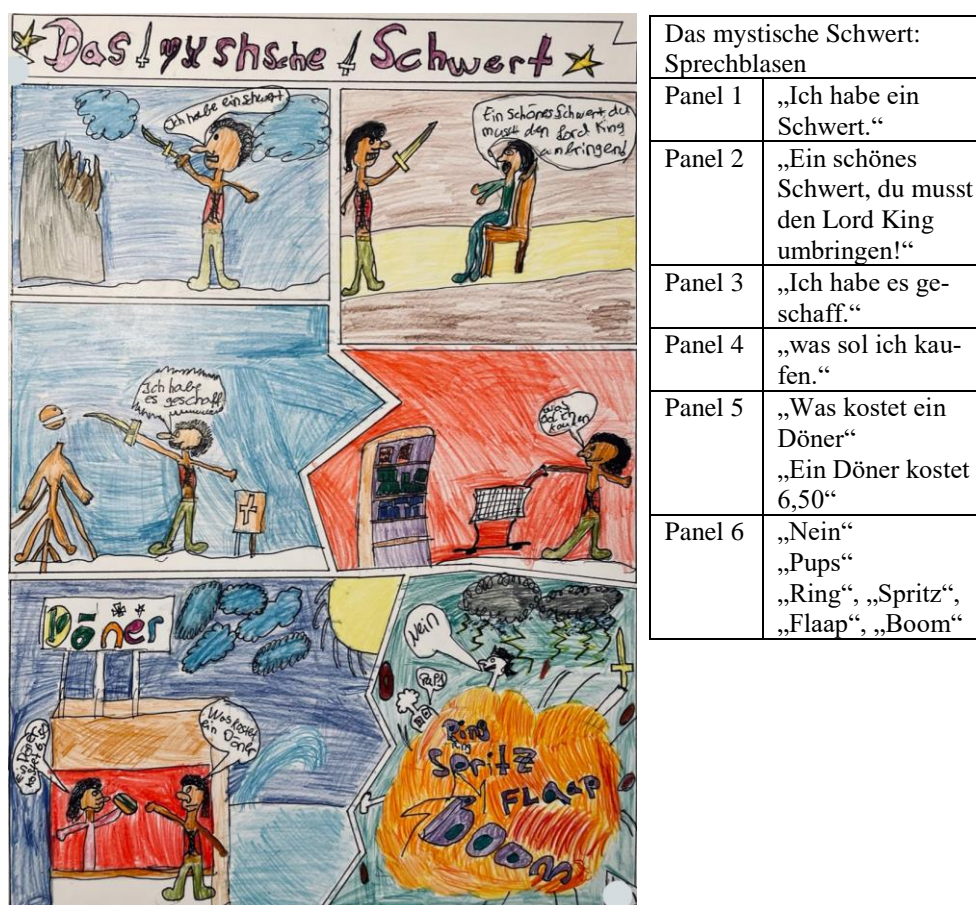


Abbildung 2: Comic von CA5, „Das mystische Schwert“, 2010, DIN A3, Fineliner und Buntstifte auf Papier (Foto: T. Fohr)

Da in diesem Beitrag kein Fokus auf die gestalterische Umsetzung und die Erzählung gelegt wird, sei an dieser Stelle nur angemerkt, dass es CA5 gelungen ist, bei der Umsetzung zahlreiche Fähigkeiten, z.B. bei der Kolorierung oder den Geräuschwörtern, anzuwenden. Bemerkenswert ist die Inszenierung des Kampfes in Panel 6: Durch die Gestaltung zeigt CA5, dass er*sie das Gelernte zu Kolorierung, Schraffur, Geräuschwörtern und Bewegungslinien zur Inszenierung des Höhepunkts anwenden kann.

Das gesamte Interview der eingeladenen Lehrkraft (im Folgenden im Transkript: I) mit CA5 umfasst drei Minuten und 50 Sekunden. Wie bereits vorab erläutert (vgl. Kap. 3), war die eingeladene Lehrkraft nicht in das Unterrichtsgeschehen involviert. Ziel des Gespräches mit einzelnen Schüler*innen war es, zu den fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Comicgestaltung Informationen zu elizitieren, um Ansatzpunkte für das Scaffolding im Unterricht zu diskutieren.

Ausgewählte aufeinander folgende Sequenzen werden kurz beschrieben und in Bezug auf die Kompetenzen, über die eigenen Produkte, Herangehensweisen und Arbeitsprozesse sowie Bildideen sachangemessen und verständlich sprechen zu können, analysiert. Im Zusammenhang damit werden Anschlussmöglichkeiten für eine adaptive Lernunterstützung diskutiert.

CA5 kann zum Bereich der Kolorierung beschreiben, dass er*sie an den Hintergründen arbeitet, diese schraffiert („*Straffur*“ (Z. 07)) und die Farbe an einer Stelle des Bildes hell ist:

- 00:00:13 04 I *Kannst du mir vielleicht erzählen, woran du grade arbeitest?*
 05 CA5 *Also ich arbeite grad an der ... an den Hintergründen*
 06 *.. und an der Schraff .. Straffur.*
 07 I */mhm/ Und was ist dabei zu beachten?*
 08 CA5 */h m/ Das es .. hell bleibt? Ja.*

Hervorzuheben ist, dass er*sie im Gegensatz zu anderen Proband*innen das neue Wort Schraffur, welches er*sie zuvor in der Übungssequenz zur Kolorierung mit Buntstiften gelernt hat, erinnert, selbst wenn er*sie sich hinsichtlich des Phonems, des Trigraphs „sch“, unsicher ist und stattdessen das Konsonantenphonem oder -cluster „st“ verwendet (vgl. Abb. 2).

CVA5 beschreibt in der folgenden Sequenz die farbliche Gestaltung in Relation zur inhaltlichen Darstellung verkürzt und begründet die Farbwahl Braun für einen Raum („*dann hab ichs da braun gemacht*“ (Z. 15–16)) durch den Verweis auf seinen*ihren Comic. Dabei fällt auf, dass er*sie an zwei Stellen das Substantiv „*Dings*“ verwendet. „*Dings*“ wird häufig dann gebraucht, wenn man auf etwas hinweisen möchte, ohne dessen Namen oder korrekte Bezeichnung zu kennen. In Bezug auf den Comic und somit das konkrete Bild ist dies möglicherweise seine*ihre Strategie, sich auch ohne das passende Register mitzuteilen.

- 00:00:32 10 I */mhm/ Und kannst du was zu den Farben sagen?*
 11 *Warum hast du dich für diese Farbkombination entschieden?*
 12 *Also ich seh hier rot, hier seh ich blau, hier braun.*
 13 *Kannst du was dazu sagen?*
 00:00:43 14 CA5 *Ja dings dann es so bunt ist und dann sieht man das*
 15 *dings manchmal is in ein manchmal is in ein Raum und*
 16 *dann hab ichs da braun gemacht.*

Eine Lehrkraft könnte während des Kunstunterrichts hier adaptiv ansetzen, indem sie die Äußerung zur Gestaltung mit dem braunen Buntstift aufgreift. Mit kontextbezogenen sprachlichen Mitteln kann sie z.B. die Begründung für die Farbwahl und somit deren Bedeutung reformulieren und damit die Äußerung ausbauen. Eine alternative fachbezogene Reformulierung zur Farbwahl im Zusammenhang mit Bildinhalt von Seiten einer

Kunstlehrkraft könnte beispielsweise lauten: „Also – wenn die Personen in einem Raum sind, dann hast du die braune Farbe gewählt.“ Indem die schülerseitige Äußerung aufgegriffen und ihr eine neue sprachliche Form gegeben wird, wird gemeinsam eine neue Bedeutung erschlossen. Gibbons bezeichnet eine solche Vorgehensweise als *re-casting* (vgl. Gibbons, 2006, S. 127):

“This recasting and extension of student-initiated meaning depends on the adult’s contribution being closely related to, and thus following, the student’s contribution. While following the learner’s lead and accepting as a valid contribution the information given, the teacher at the same time provides alternative linguistic form to encode the learner’s meaning in more context appropriate ways.” (Gibbons, 2006, S. 128)

Durch die Unterstützung der Lehrkraft wird folglich die Aussage aufgegriffen und der Bezug zur registerangemessenen Verwendung sprachlicher Mittel hergestellt. Möglich wäre zudem nachzufragen, was „Dings“ in diesem Zusammenhang bedeutet. Dies würde nach Gibbons zu dem Verfahren *cued elicitation* passen. Mit Bezug auf Mercer (1995, zit. nach Hammond & Gibbons, 2005, S. 23) führen Hammond und Gibbons (2005, S. 23–24) zu dieser Vorgehensweise aus, dass dabei Lehrkräfte mit Hilfe von Verweisen oder durch ein Nachfragen die Schüler*innen einbeziehen und in eine bestimmte Richtung bringen. Je nach didaktischer Zielsetzung kann diese Mikro-Scaffolding-Strategie dazu genutzt werden, sowohl auf vorangegangene Inhalte als auch auf die damit zusammenhängenden sprachlichen Mittel zu rekurren, aber auch zurückhaltende Schüler*innen stärker einzubeziehen.

Im nachfolgenden Transkriptionsteil geht es um das Vorgehen bei der Gestaltung des Comics: CA5 beschreibt sehr kurz und unter zweimaliger Verwendung des Verbs „machen“ die Schritte, die er*sie bei der inhaltlichen Übertragung seiner*ihrer Skizzen auf das Storyboard vorgenommen hat: Zuerst hat er*sie die Personen als Handlungsträger und im Anschluss die Requisiten und Ortsinformationen gezeichnet. Wie auch bei anderen Lernenden wird die Frage nach dem Vorgehen bei der Gestaltung mit der Beschreibung der Übertragung der Inhaltelemente in die Comicform beantwortet. Auf die Entwicklungsschritte der Figuren, die Planung der Gestaltung und die Umsetzungsschritte geht der*die Proband*in CA5 nicht ein, obgleich der gestalterische Entwicklungsweg in seiner*ihrer Kunstmappe dokumentiert ist.

- 27 I Ahja. Okay. Gut und /ehm/ könntest d u dann ..
 28 vielleicht sagen, wie du bei diesem Comic von Anfang an
 29 vorgegangen bist?
 00:01:41 30 CA5 /eh/ ... Also wie ich am Anfang alles gemacht hab ...
 31 /eh/ zuerst hab ich die Menschen überall drauf gemalt,
 32 danach hab ich die Sachen drauf gemacht zum Beispiel
 33 /e h m/ den die Dönerbude oder die Mülltonne.

Beim Berichten über die Lernwege oder Lernerfahrungen der Schüler*innen könnte die Unterstützungsstrategie *increasing prospectiveness* greifen (vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 23–24): Durch den Einsatz von Impulsen in Form von Fragen oder Verweisen erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich umfangreicher zu äußern. Im Vergleich zur *cued elicitation* wird dabei die Kontrolle und Steuerung von Seiten der Lehrkraft zurückgenommen:

“[...] as increasing the prospectiveness, a term we have used in our model of scaffolding to illustrate how the third move can prolong the talk, and lead to longer, and more productive, sequences of meaning. The effect of this is to slow down the pace of the discourse and to give students a greater voice in the construction of classroom knowledge.” (Hammond & Gibbons, 2005, S. 24–25)

Je nach didaktischer Zielsetzung könnte die Lehrkraft während des Unterrichtsgesprächs im Kunstunterricht den Schüler*innen zur Vorbereitung auf ihre Äußerung ermöglichen, die Kunstmappe zur Hand zu nehmen. Die Lehrkraft könnte auf die Schritte der Entwicklung der Comicfigur (vgl. Kap. 5) verweisen, den Lernenden etwas mehr Zeit zur Vergegenwärtigung ihres Erfahrungswissens geben und erneut nachfragen. Die Ausgestaltung der Unterrichtsgespräche ist situativ zu entscheiden. Je nach Bedürfnissen der Schüler*innen ist eine Kombination aus einem stärker steuernden Verfahren und aus Impulsen zur Ausdehnung der Schüler*innenäußerungen möglich. Ergebnisse von Willmann (2023, S. 163) legen nahe, dass z.B. die Praxis der *cued elizitation* aus Bündeln verschiedener und wechselnder interaktionaler Praktiken bestehen und auf unterschiedliche Lernbereiche abzielen kann.

Insgesamt äußert sich der*die Proband*in CA5 im gesamten Interview zur formellen Umsetzung eher kurz und kann auf die Frage nach den Besonderheiten bei der Gestaltung eines Comics nicht antworten. Anders als im nachfolgenden Gespräch von LEV5 beschreibt CA5 eher auf der inhaltlichen Ebene und weniger auf der Ebene der Form und somit Gestaltung.

- 00:02:27 42 I /mhm/ Okay /ehm/ und was muss man als Comiczeichner
43 beachten? Gibt's was, was da ma - was man unbedingt
44 beachten muss?
45 CA5 /hm/ Weiß nicht.
- 00:02:42 46 I Gar nichts? ... Also zum Beispiel mit diesen
47 Sprechblasen bei den Figuren? Aber wenn man einen
48 Comic zeichnet, muss man da an was Bestimmtes denken
49 oder denkst also oder kann das jeder?
50 CA5 /hm/ .. Weiß nicht.

Die Gesprächspartnerin (I) wendet hier das Micro-Scaffolding-Verfahren *cued elizitation* in Kombination mit einer multimodalen Praktik, also dem indexikalischen Verweis auf den Comic des Probanden/der Probandin CA5, an, indem sie nachfragt: „Also zum Beispiel mit diesen Sprechblasen bei den Figuren?“ (Z. 46–47). Zudem ermöglicht sie ihm*ihr durch ihr weiteres Nachfragen, auf seine*ihre bisherigen Lernschritte zu rekurrieren: „Aber, wenn man einen Comic zeichnet, muss man an etwas Bestimmtes denken [...]?“ (Z. 47–48). Diese Unterstützung führt allerdings im vorliegenden Gespräch nicht dazu, dass der*die Schüler*in sich zu den bereits eingesetzten Gestaltungsmöglichkeiten äußert. Obgleich er*sie also z.B. die die Form der Sprechblasen den Gesprächsinhalten angepasst hat (vgl. Abb. 2) und er*sie folglich zeichnerisch variieren kann, ist er*sie nicht in der Lage dazu, diese Vorgehensweise zu beschreiben.

6.5.2 Zweite Gesprächsanalyse: Proband*in LEV5

Das folgende Gespräch des Probanden/der Probandin LEV5 mit der Interviewerin (I) dauert fünf Minuten und 46 Sekunden und ist somit ungefähr zwei Minuten länger. Es bezieht sich ebenfalls auf einen Helden, der auf dem Höhepunkt der Geschichte den Bösen besiegt.

Die Handlung des Comics „LöwenKrieger“ oder „Die Lektion zum Krieger“ von LEV5 beginnt in einer Küche (Panel 1), in der der Löwe mit seiner Mutter sitzt (vgl. Abb. 2): Der junge Löwe möchte Krieger werden, und die Mutter meint, dass das ausnahmsweise gehe. Im Anschluss telefoniert der Löwe und fragt nach, ob es noch einen freien Platz zur Kriegerausbildung gibt. Der oder die Angerufene antwortet, dass es noch einen Platz gibt und man die Lektion zum Krieger bestehen muss (Panel 2). Das dritte Panel zeigt den Löwen, der versucht, auf einen Berg zu klettern, bei der Ausbildung mit seinen Kameraden. Im nächsten, vierten Panel kommt der Antiheld „Kickimann“, der wie ein Vogel aussieht, ins Spiel. Der Löwenkrieger ist auf dem Berg und ruft: „Lass ihn

Los“, als der Bösewicht die Mannschaft des Helden angreift. Das vorletzte Panel zeigt den Kampf zwischen dem Bösen und dem Guten. Der Löwenkrieger besiegt den Kickimann und sagt: „du wirst nie wieder jemanden belästigen.“ Während des Kampfes bricht der Vulkan aus und der Hintergrund ist rot. Das letzte Bild zeigt, wie die Kameraden ihren Helden hochheben und feiern. Der Bösewicht ist im Vulkan verbrannt.

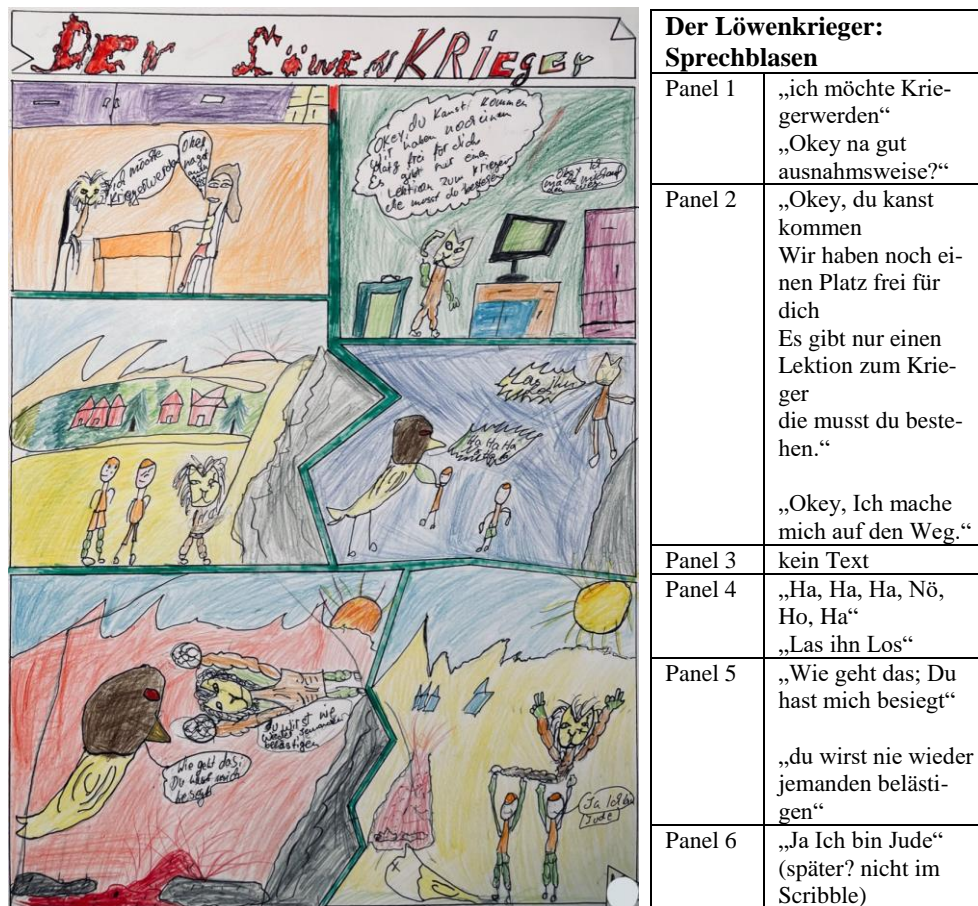


Abbildung 3: Comic von LEV5, „Der LöwenKrieger“, 2010, DIN A3, Fineliner und Buntstifte auf Papier (Foto: T. Fohr)

Wie auch zuvor soll an dieser Stelle nur kurz auf die Erzählung und die formelle Umsetzung des Comics eingegangen werden: Anders als bei CA5 ist der Comic zum Löwenkrieger auf einen Höhepunkt in Panel 5 ausgerichtet und endet mit dem Sieg des Helden in Panel 6. Der erzählerische Spannungsbogen vom ersten bis zum fünften Panel wird nicht durch Einschübe wie bei CA5 unterbrochen. Bei der gestalterischen Umsetzung der Erzählung seines*ihres jungen Helden hat LEV5 sowohl im Bereich der Figurenzeichnung als auch bei der Farbwahl und Gestaltung der Sprechblasen teils zuvor Geübtes angewendet. Anders als CA5, der*die bei der Kolorierung, z.B. im sechsten Panel, mehrere Farbschichten zur Gestaltung des Kampfes kombiniert hat, ist hier die Farbwahl zwar passend, aber die Ausgestaltung mittels Schraffur weniger differenziert.

Während CA5 Schwierigkeiten dabei hatte, seine*ihre Gestaltung zu beschreiben, beginnt LEV5 schon zu Beginn des Gesprächs damit darzustellen, an was er*sie arbeitet und welche Technik er*sie dazu einsetzt. Dabei verwendet er*sie zur Beschreibung das passende Register („Fineliner“, „Umrandung“):

- 00:00:00 01 I *Ja, gut. Kannst du mir /ehm/ erzählen, also woran du grade arbeitest?*
 02 LEV5 */ehm/ Ich bin ja schon (I: Also der Comic ist fast fertig.)*
 03 *Ja, der ist fast fertig, ich muss nur noch die Umrandung*

- 04 *machen, mit nem /ehm/ Fineliner und*
 05 *dann bin ich eigentlich ganz fertig.*

In der folgenden Sequenz fügt die Interviewerin ihrer Frage („Kannst du auch was zu den Farben sagen?“) einen Verweis auf die Farbwahl im vorliegenden Comic hinzu und nutzt damit eine multimodale Praktik, um LEV5 dabei zu unterstützen, über die Gestaltung zu sprechen: „/mhm/ Kannst du auch was zu den Farben sagen? Also ich seh hier Orange, Grün, Blau ..“

Daraufhin beschreibt der*die Proband*in LEV5 die Farbwahl und begründet diese – anders als CA5 – mit der Inszenierung der Orte und Handlung ausführlich: Wenn z.B. der Bösewicht „Kickimann“ kommt, gestaltet er*sie den Himmel etwas dunkler: „und hier fange ich an ein bisschen dunkler zu machen“ (Z. 37–38). Die rote Farbe (Z. 41–42) verbindet er*sie mit der Inszenierung des Kampfes (Panel 5) und dem Vulkanausbruch. LEV5 gelingt es, seine*ihre Farbwahl neben den persönlichen Vorlieben in Bezug auf den Inhalt des Comics zu begründen. Dazu nutzt er*sie eine Variation von syntaktischen Konstruktionen: Den Nebensatz-Konnektor „weil“ verwendet er*sie dreimal, den adverbialen Konnektor „deswegen“ setzt er*sie fünfmal ein, um seine*ihre Grund-Folge-Relation zusammenhängend darzulegen, und die Präposition „wegen“ nutzt er*sie auch, um den kausalen Zusammenhang zu den Möbelstücken herzustellen. Er*Sie zeigt dadurch, dass er*sie über ein breites Spektrum an syntaktischen Variationen verfügt, um kausale Zusammenhänge zur Wahl des Gestaltungsmittels Farbe in Beziehung zum Inhalt zum Ausdruck zu bringen.

- 00:01:09 24 I /mhm/ Kannst du auch was zu den Farben sagen? Also ich seh
 25 hier Orange, Grün, Blau ..
 00:01:16 26 LEV5 Ja, also /ehm/ das .. das hier ist ja, weil die gerade in
 27 der Küche sitzen, da habe ich mir gedacht, da mache ich so
 28 ein Orange draus, weil das ist ja zu Hause, da braucht
 29 man nicht so dunklere Farben zu nehmen. Und hier, das ist
 30 ja das Wohnzimmer, deswegen .. und Grün mag ich auch,
 31 also sehr, deswegen, und ja, deswegen habe ich Grün
 32 genommen, weil das auch gut sieht, also gut aussah, wegen
 33 den Möbeln und so .. hier habe ich Gelb gemacht, weil das
 34 /ehm/ hier eine Landschaft ist und hier so ah das, ich
 35 dachte so hier kommt dann diese /ehm/ Getreidesorten hin,
 36 (I: /mhm/) die sind ja so gelb. Und hier der Himmel so
 37 blau .. und hier fange ich an ein bisschen dunkler zu
 38 machen, weil hier der Bösewicht kommt. Deswegen (I: /mhm/)
 39 Und hier da sind die schon beim Kämpfen, deswegen habe ich
 40 hier so einen Vulkan hingemalt, da sieht man ja hier die
 41 Lava (I: A c h s o) Und deswegen habe ich dann noch /ehm/
 42 hier das Rote gemacht.

Während der Darlegung und Begründung schweigt die Interviewerin und hört dem Probanden/der Probandin LEV5 zu. Durch ihr mehrmaliges verstärkendes „mhm“ (Z. 36, Z. 38) zeigt sie möglicherweise ihr Verständnis des vorherigen Redebeitrages an und signalisiert, dass er*sie fortfahren kann. Anhand dieses Gesprächsausschnitts kann aufgezeigt werden, dass das Mikro-Scaffolding weniger eng-führende Verfahren und gezieltes Nachfragen erfordern kann, wenn der*die Schüler*in im Unterricht das Rederecht nutzt und seinen*ihren Beitrag ausdehnt. Diese von Hammond und Gibbons (2005, S. 23) als *increasing prospectiveness* beschriebene Vorgehensweise kann durch den Rede-

beitrag LEV5s veranschaulicht werden: Seine*Ihre Aussagen sind detailliert. Er*Sie erklärt mit expliziten inhaltlichen Verweisen auf den Comic, wie und warum er*sie seine*ihre Farbwahl getroffen hat. Mit Bezug auf die erläuterten didaktisch-methodischen Vorschläge nach Gibbons (2015, 2006) und Hammond und Gibbons (2005) ist es beim Unterrichtsgespräch also wichtig, den Schüler*innen Zeit für ihre Formulierungen zu geben und ihnen zu ermöglichen, ihre Gedanken zu klären („Was meinst du genau damit?“), auf das Bildprodukt zu verweisen („Kannst du das vielleicht zeigen?“) oder ihre Beschreibung mit einer Handlung („Was meinst du damit? Kannst du das vormachen und (so) erklären?“) zu verbinden, wenn sie noch nicht über das sprachliche Spektrum verfügen. Gerade bei der Beschreibung der individuellen Gestaltungsvorstellungen und des -weges ist diese adaptive, personalisierte Lernunterstützung wichtig.

Dieses Beispiel zeigt im Vergleich zum Gespräch mit dem Probanden/der Probandin CA5, dass die adaptive Lernunterstützung durch das Scaffolding-Verfahren jeweils situativ anzupassen ist. In diesem Fall ist das Mikro-Scaffolding-Kriterium des Grads der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden, wie von van de Pol et al. (2010, S. 275–276) formuliert, relevant: Während CA5 im Unterricht von einer stärkeren sprachlichen Steuerung und der Vorgabe von Formulierungen zum Aufbau seiner*ihrer sprachlichen Fähigkeiten profitieren würde, könnte man mit Blick auf die Gestaltung des Comics von LEV5 bei den Möglichkeiten der Schraffur und der Verdichtung der Linien ansetzen und das Gespräch auf den Aspekt Hell und Dunkel lenken (vgl. Abb. 3). Anders als CA5, der*die in seinem*ihrer Comic differenzierter schraffiert hat (vgl. Abb. 2), nutzt LEV5 noch nicht die Möglichkeit, durch das Auftragen mehrerer Farbschichten und die Verdichtung der Linien Inhaltliches im Comic hervorzuheben und so differenzierter dazustellen. In Bezug auf die adaptive Lernunterstützung ist die Diagnose gleichzeitig im fachbezogenen und sprachbezogenen Bereich notwendig, um Ansatzpunkte für die individuelle Förderung festzustellen.

Auf die Frage nach dem Vorgehen beim Comiczeichnen beschreibt LEV5 im Folgenden zwar nicht den eigentlichen Entwicklungs- und damit Gestaltungsweg, aber er*sie beschreibt die letzten Schritte der Umsetzung des Scribbles in das Story-Board in Schritten und unter Verwendung von temporalen, den Handlungsablauf strukturierenden Konnektoren: „als erstes“, „dann“ (dreimal) und „danach“, und erläutert die Funktion des Vorschreibens der Geschichte („damit“). LEV5 zeigt damit, dass er*sie über ein Spektrum an Zeitadverbien verfügt, um zu beschreiben, in welcher Reihenfolge er*sie vorgegangen ist. Zur Beschreibung von Handlungs- oder Arbeitsabläufen und deren zeitlicher Strukturierung sind diese temporalen Adverbien, die oft auf der ersten Position im Satz stehen, grundlegend.

- | | | | |
|----------|----|------|--|
| 00:03:19 | 61 | I | <i>Und wie bist du .. vorgegangen?</i> |
| | 62 | | <i>Also welche waren deine Schritte?</i> |
| | 63 | LEV5 | <i>/ehm/ Als erstes hatten wir /ehm/ ein- erst mal ein Blatt gekriegt,</i> |
| | 64 | | <i>da mussten wir Figures drauf malen und dann die</i> |
| | 65 | | <i>ins Comic machen. (I: /mhm/) /eh/ Ich bin vorgegangen,</i> |
| | 66 | | <i>dass ich erst mal das gemacht habe, also dies mit /ehm/</i> |
| | 67 | | <i>den /äh/ Figures zeichnen, .. danach habe ich die Figures erst mal</i> |
| | 68 | | <i>hier reingesetzt, .. dann habe ich erst mal die Geschichte geschrieben,</i> |
| | 69 | | <i>damit ich die Bilder auch richtig machen kann</i> |
| | 70 | | <i>und dann habe ich einfach der Geschichte nach gezeichnet.</i> |

Die Gesprächsausschnitte zeigen, dass beide Proband*innen, CA5 und LEV5, Schwierigkeiten haben, ihren fachlichen Lernweg zu rekonstruieren und die Schritte der Entwicklung zu beschreiben. Dies könnte im Kunstunterricht zum Anlass genommen werden, um im Bereich des Makro-Scaffolding die Beschreibung der Vorgehensweise aufzugreifen: Verstehenshilfen mit Aussagen zu den Schritten der Comicentwicklung

von der Zeichnung des Kopfes, über den Körper, das Schreiben der Geschichte und die Übertragung auf die Bildebene könnten vorgegeben und in der entsprechenden Reihenfolge rekonstruiert werden (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Diese Schritte erneut und fachlich sowie sprachlich unterstützt nachzuvollziehen, kann dazu beitragen, die Lernenden in die Lage zu versetzen, selbstständig den Arbeitsvorgang zu wiederholen. Dabei kann beim Erarbeiten und Üben der Redeanteil der Lernenden im Kunstunterricht dadurch erhöht werden, dass sie sich nicht nur mit der Lehrkraft, sondern auch mit dem*der Lernpartner*in austauschen, um den Gestaltungsweg zu klären (vgl. Kap. 4; siehe Fohr, 2021, S. 527).

Wie der folgende Auszug dokumentiert, kann LEV5 anders als CA5 auch beschreiben, was man als Comiczeichner*in beachten sollte: Er*Sie beschreibt die Kolorierung des Hintergrunds mit Bundstiften und verweist auf eine Stelle („hier“ (Z. 76)), die er*sie noch „ausmalen“ muss. Zudem nennt er*sie die Gestaltung der Sprechblasen und Figuren, wobei unklar ist, was er*sie beispielsweise mit „erkennen“ und „sehen“ meint. Er*Sie weist daher eher auf Dinge hin, ohne aber sachangemessen in Bezug auf die Gestaltung und die Form-Inhaltsbeziehung zu beschreiben, was genau zu beachten ist.

- 00:03:57 72 I /mhm/ Und /ehm/ was muss man als Comiczeichner beachten?
 73 LEV5 /ehm/, Dass man, also nicht die versucht, nicht die Figuren
 74 anzumalen, mit dem Hintergrund, dass nichts Weißes übrigbleibt,
 75 ((Ansteigender Lärm im Hintergrund)) also, dass
 76 wirklich alles ausgemalt worden ist, hier muss ich ja
 77 noch ein bisschen auch-, ausmalen. Und dass man auf jeden
 78 Fall .. erkennen kann, was zum Beispiel die Sprech- die
 79 Sprechblasen sagen, oder dass man auch sehen kann, was das
 80 für eine Figur ist oder so etwas. (I: /mhm/)
 81 Oder man sieht, wo man überhaupt ist.

Wenn LEV5 und die anderen Proband*innen auf diese Frage („Was muss man als Comiczeichner beachten?“) mit Bezug auf das Gestaltungsspektrum des Comics antworten könnten, dann könnten sie Aspekte zur Beurteilung der Gestaltung ihrer Comics formulieren. Dadurch könnten sie ihre eigenen Produkte ggf. selbstständig beurteilen und ausgehend davon Ansatzpunkte für die Verbesserung formulieren lernen. Wie Peez (vgl. 2007) zu den Methoden der Leistungsbeurteilung im Kunstunterricht festhält, bedarf es eines intensiven Gesprächs der Lehrkraft mit den Schüler*innen, um das Verhältnis der Aufgabenstellung und -erfüllung transparent zu machen und es so den Schüler*innen zu ermöglichen, ästhetische Urteile zu fällen. Die Selbstbewertung, so Peez (vgl. 2007), sollte von Anfang an geübt werden. Bei den Proband*innen muss dieser Bereich der Beschreibung und Reflexion der eigenen Arbeit in Relation zu den Lernschritten und Aspekten der Gestaltung erarbeitet und im Gespräch unterstützt und in verschiedenen Situationen erprobt werden.

Am Ende des Gesprächs zeigt LEV5 bei seiner*ihrer Antwort auf die Frage, ob er*sie viel Neues gelernt habe, dass er*sie sich an verschiedene Gestaltungsaspekte, z.B. an die Bewegungslinien und an die Einstellungsgrößen (z.B. „amerikanisch“), erinnert. Dabei bezieht er*sie allerdings die Bezeichnung der Einstellungsgröße „amerikanisch“ auch auf das Schriftbild, obgleich es kein solches Schriftbild gibt. Bei seiner*ihrer Darstellung benennt LEV5 also einige Gestaltungsaspekte, aber ohne den passenden Kontextbezug.

- 00:05:06 90 I /mhm/ Und meinst du, du hast was Neues gelernt?
 91 Du hast viel (LEV5: Auf jeden Fall) Neues gelernt?
 92 (LEV5: Auf jeden Fall) Zum Beispiel was?
 00:05:13 93 LEV5 Zum Beispiel, dass man, also vieles mit Linien oder dass
 94 man also so amerikanische Schrift und so, dass zum Beispiel

95 *amerikanisch, wenn das, die Figur ausm Bild rauskommt und*
 96 *so, das haben wir gelernt und dass hier so die /ehm/, man*
 97 *macht ja immer diese Striche zur Bewegung, dann sieht man*
 98 *das. Das habe ich gelernt, auch, also dass wir das benutzen*
 99 *durften. ((lauter Schrei im Hintergrund)) Und .. eben vieles.*

Für das treffende Benennen der Gestaltungs-elemente und das sachangemessene Beschreiben der Form-Inhalts-Beziehung und ihrer Wirkung muss sowohl im Bereich des Makro- als auch des Mikro-Scaffolding ebenfalls bei LEV5 bei den Grundlagen angesetzt werden. Dazu braucht es ein Bündel an interaktionalen Praktiken, die sich sowohl auf die fachliche als auch auf die sprachliche Ebene beziehen (vgl. Gibbons, 2006, S. 122–173). Gerade im Kunstunterricht können beim Scaffolding dabei Brücken nicht nur zu den Erfahrungen der Lernenden, sondern auch Brücken von den konkreten Bildern, hier den Comics, zu den fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Lernzielen geschlagen werden. In dem vorliegenden Beispiel könnte die Lehrkraft auf den vorliegenden Comic (vgl. Abb. 3) verweisen und den*die Schüler*in LEV5 fragen, wo er*sie Striche zur Bewegung ergänzen könnte und warum. Anders als CA5, der*die z.B. im Panel 6 (vgl. Abb. 2) seine*ihre Inszenierung des Höhepunktes mit zahlreichen Bewegungslinien unterstützt und damit gezielt einsetzt, kann LEV5 diese zwar als Gestaltungsmerkmal benennen, hat sie aber noch nicht verwendet.

6.6 Ansatzpunkte des Scaffolding: Beschreibung und Reflexion bildnerischer Lösungen

Die Analyse der Gesprächsausschnitte in Verbindung mit der Unterrichtssequenz zur integrierten Sprachbildung im Kunstunterricht ermöglicht für den ausgewählten Bildkompetenzbereich der Beschreibung und Reflexion bildnerischer Lösungen Annahmen zu den Ansatzpunkten des Scaffolding:

Im Zusammenhang mit den praktischen Ergebnissen wurde gezeigt, dass die Lernenden die Gestaltungskategorien bei der praktischen Umsetzung, z.B. in den Übungssequenzen, aber auch bei der Gestaltung einer Comicseite, größtenteils angewendet haben, aber das sachangemessene und nachvollziehbare Beschreiben einzelner Techniken und Arbeitsschritte findet nur verkürzt statt.

Dabei sind Unterschiede bei den Proband*innen mit erhöhtem und geringerem sprachlichen Förderbedarf deutlich erkennbar: Während die Lernenden mit C-Test-Werten unter 40 Prozent wenig bis kein fachliches und damit sachangemessenes Register verwenden, greift z.B. LEV5 auf einige der gelernten Aspekte zurück. Dabei verbleibt LEV5 meist auf der Ebene des Benennens und stellt den Bezug zum Kontext mit kurzen Verweisen auf seinen*ihren Comic her.

Die Besonderheit der vorliegenden fachbezogenen Sprachhandlung der Beschreibung der bildnerischen Lösungen liegt darin, dass das eigene praktische Handeln, die Technik, das Material und die Gestaltungsaspekte vorgeschaltet sind. Das Gespräch bezieht sich also sowohl auf den Produktionsprozess als auch auf das Bildprodukt, die Verschränkung der Form-Inhalts-Beziehungen, die Ideenentwicklung und damit die persönliche Bedeutung und Deutung.

Die damit verbundenen Kompetenzen im Fachunterricht Kunst, aber auch im schulischen Bereich insgesamt sind immer dann von Bedeutung, wenn es z.B. darum geht, Abläufe, Arbeitsschritte zu vergegenwärtigen, dadurch ggf. Regularitäten abzuleiten und auf andere, vergleichbare Situationen anzuwenden. Dabei verschmelzen im Bereich der Äußerungen die Ebenen der Vorgangsbeschreibung, wie bei LEV5, mit Erklärungen, Verweisen und ggf. Deutungen⁹, wie bei der Farbwahl. Durch die Untersuchung der

⁹ Auf die differenzierende Analyse nach den genannten Operatoren wurden jedoch in diesem Beitrag aufgrund des Analysefokus und der Ausrichtung der curricularen Vorgaben (vgl. BDK, 2008) verzichtet.

Vorgangsbeschreibung von LEV5 konnte für einen ausgewählten Bereich aufgezeigt werden, dass zur sprachlichen Rekonstruktion der Handlungsschritte nicht nur das Register, sondern auch die Grammatik und in diesem Fall temporale Konnektoren notwendig sind. Diese können, wie die Datenanalyse von fünf weiteren Gesprächen nahelegt, nicht vorausgesetzt werden. Hier bedarf es folglich einer grundlegenden Erarbeitung, vielfältiger Übungen im Zusammenhang mit der Fachpraxis und einer kontinuierlichen Unterstützung im Bereich des Mikro-Scaffolding.

Die adaptive Lernunterstützung durch das Nachfragen und das Einfordern von Beschreibungen und Erklärungen im Zusammenhang mit dem Vormachen von Abläufen und das Beschreiben der Anwendung eines Gestaltungsprinzips lässt sich gerade im Kunstunterricht sehr gut in Praxisphasen, z.B. während der Zwischenbesprechungen im Plenum, aber auch während der Einzelberatung, umsetzen.

Wie durch die Analyse der beiden unterschiedlichen Gesprächsausschnitte von CA5 und LEV5 aufgezeigt werden konnte, kann das Scaffolding im Kunstunterricht auf den unterschiedlichen Abstraktionsebenen ansetzen. Durch die Kontexteinbettung können die Erfahrungen, die Erkundung in der Praxis und Bilder der Schüler*innen als Ausgangspunkt dienen, um im vorliegenden Fall die Gestaltungsmöglichkeiten und -abläufe nicht nur aufzuzeigen, sondern sie in Verbindung mit dem neuen fachsprachlichen Register zu verankern. Durch das *micro-mode shifting* (vgl. Gibbons, 2006, S. 125–172) und die Anwendung verschiedener Verfahrensweisen wie *recasting* (vgl. Gibbons, 2006, S. 126) oder Gesprächspraktiken wie *cued elicitation* oder *increasing prospectiveness* (vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 23) können die Lernenden im Kunstunterricht beim fachlichen und sprachlichen Kompetenzaufbau unterstützt werden. Durch die vorliegenden Analysen kann zudem aufgezeigt werden, dass die Lehrkraft ihre Unterstützung bei Schüler*innen (CA5) mit größerem sprachlichen Förderbedarf im Bereich Sprache verstärken sollte, während bei anderen Lerner*innen (LEV5) eher der Bereich der Bildproduktion und damit die praktische Seite gefördert werden sollten. Die Art der Anpassung und der Anpassungsgrad erfordern auf Seiten der Lehrkraft, dass sie die fachlichen und die sprachlichen Gegenstände und Lernziele gleichermaßen fokussiert und je nach Bedarf ihre Steuerung anpasst.

7 Diskussion und Fazit

Bei der Planung und Durchführung des Kunstunterrichts ist es von grundlegender Bedeutung, die fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten im Einklang mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler*innen zu fördern. Dadurch können die Schüler*innen zunehmend eigenständiger Lernfortschritte machen. Denn gerade im Fach Kunst geht es darum, zur selbstständigen gestalterischen Umsetzung der eigenen Ideen und damit zur kreativen Entfaltung in den verschiedenen Handlungsfeldern die erforderlichen Bildkompetenzen zu vermitteln, diese zu üben, zu vergegenwärtigen und auf andere, neue Bereiche übertragen zu lernen.

Die vorliegende Untersuchung zur adaptiven Lernunterstützung im Kunstunterricht der Klasse 5 richtete das Augenmerk auf die fachlichen und sprachlichen Herausforderungen. Ausgehend von Erkenntnissen aus der vorliegenden Studie wurden die Anwendung der Prinzipien des Makro- und Mikro-Scaffolding nach Gibbons (vgl. 2015) auf den Kunstunterricht an konkreten Beispielen aufgezeigt und diskutiert.

Die Bereiche der Bildproduktion, genauer die Beschreibung und Reflexion der eigenen bildnerischen Lösungen und Lösungswege der Zweitsprachlernenden, wurden dazu im vorliegenden Beitrag analysiert: Gesprächsdaten der Proband*innen geben Aufschluss darüber, wo die „dosierte Hilfe zum Selbstlernen“ (Brägger et al., 2021, S. 709) ansetzen kann.

Bei der Untersuchung waren die beiden folgenden Fragen leitend:

- Welche fachlichen und sprachlichen Herausforderungen lassen sich beim Beschreiben und Reflektieren eigener bildnerischer Lösungen im Bereich der Bildgestaltung identifizieren?
- Welche Ansatzpunkte für eine adaptive Lernunterstützung lassen sich beobachten, um fachliche und damit verbundene sprachliche Wissensbestände und Kompetenzen für den Diskurs über Bildprodukte aufzubauen?

Die erste Frage lässt sich nicht einheitlich beantworten: Die Ergebnisse der Gesprächsanalysen zeigen auf, dass es sich bei der vorliegenden Kompetenz um eine komplexe Sprachhandlung handelt. Wie die exemplarischen Analysen dokumentieren, bieten sich zahlreiche Ansatzpunkte für das Mikro- und Makro-Scaffolding. Um sicherzustellen, dass das sprachliche Handeln gemäß den Vorgaben des BDK (2008) „sachgerecht“ und „verständlich“ umgesetzt wird, ist es ratsam, dass die Lehrkraft zur Anpassung ihrer Unterstützung den potenziellen Raum der möglichen Äußerungen antizipiert. Wie der vorliegende Fall zeigt, kann die Wahl der Unterstützung im fachlichen Zusammenhang dabei nur bedingt an den Ergebnissen der Sprachstandsdiagnosen festgemacht werden. Die Produkte, hier die Comics, aber auch die Äußerungen der Lernenden auf der Prozessebene des Unterrichts zeigen an, wo die fachliche Lernunterstützung ansetzen kann (vgl. Kap. 6). Ob der Fokus der Lehrkraft beispielsweise auf den Aufbau der Gestaltungskompetenz und die Fähigkeit, Anweisung zur Umsetzung einer Technik zu verstehen und handelnd nachzuvollziehen, oder das Gespräch über die Gestaltung oder die simultane Förderung von verschiedenen Aspekten gelegt wird, entscheidet sich häufig situativ, orientiert an den übergeordneten Zielen, und ist durch den dynamischen Charakter des Kontexts bedingt (Gibbons, 2006, S. 170–171).

Das Gespräch über die Bildgestaltung ist das Resultat eines vielschichtigen Vorgangs: Die bisherigen Seh- und Bilderfahrungen der Schüler*innen, ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Material, ihre Gestaltungsfähigkeiten, z.B. im Bereich der Bildkomposition, sind eng verflochten mit der Vorstellung zum Inhalt und Ausdruck des Bildes. Nicht nur deswegen ist die individuelle Lernunterstützung wichtig, sondern auch, weil die Gruppe der L2-Lernenden, die fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten betreffend, heterogen ist: Einerseits belegen die unterschiedlichen Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen, z.B. die der Proband*innen CA5 und LEV5 (vgl. Kap. 6.5.1 und Kap. 6.5.2), dass es verschiedene Ansatzpunkte gibt und damit der Einsatz unterschiedlicher Verfahrensweisen des Mikro-Scaffolding notwendig ist. Andererseits zeigen die individuell sehr unterschiedlichen Produkte und Beschreibungen, z.B. bei der Themenwahl oder bei der Gestaltung und bei der Farbwahl, dass trotz gemeinsam durchlaufener Lernschritte bei der praktischen Umsetzung gerade im Kunstunterricht individuelle Erfahrungen, der kreative Spielraum und die Freiheit des Selbstausdrucks eine große Rolle spielen. In sprachlich-kommunikativer Hinsicht kann gemäß Deppermann (vgl. 2012, S. 1) bei Zweitsprachensprecher*innen von einer Vielfalt von Konstellationen sprachlicher, kommunikativer und sozialer Art ausgegangen werden: Seine Schlussfolgerung mit Blick auf die bisherigen Fakten und Untersuchungsergebnisse zu Sprecher*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und lernen, ist, dass von vereinfachenden Problemdiagnosen und ebensolchen Lösungen Abstand zu nehmen ist. Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung legen ebenfalls nahe, dass aufgrund der Heterogenität der Proband*innen unterschiedliche Wege der Unterstützung gefunden werden müssen (vgl. Kap. 6): Dabei ergeben sich die Handlungsoptionen mit dem Fokus auf die Fachinhalte oder die Sprache oder beides in den spezifischen kommunikativen Situationen des Fachunterrichts Kunst. Gibbons' (2006, 2015) sowie Gibbons' und Hammonds (2005, S. 26–27) Beiträge zum Makro- und Mikro-Scaffolding behandeln die Konzeption, die Verfahrensweisen und die damit verbundenen Wirkungsabsichten sowie die theoretischen Hintergründe des Scaffolding. Sie zeigen an Beispielen verschiedene Mikro-Scaffolding-Möglichkeiten auf und halten fest, dass es weitere Forschung braucht, um konkrete Einblicke in den

Prozess der Umsetzung des Scaffolding in der Unterrichtsinteraktion zu gewinnen (vgl. Gibbons & Hammonds, 2005, S. 26–27). Willmanns (2023) gesprächsanalytische Untersuchung zum Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen setzt hier an. Die Angebote im Bereich des Mikro-Scaffolding sind hinsichtlich ihrer Qualität und Quantität und der damit verbundenen Elizitierungsziele aufgrund der Anpassung des Schwierigkeitsgrads an die individuellen Voraussetzungen der Lerner*innen unterschiedlich (vgl. Willmann, 2023, S. 286): „Trotz der detaillierten Einsichten in lokale Praktiken des Mikro-Scaffolding bleiben Unterrichtsgespräche aufgrund ihrer interaktionalen Beschaffenheit über weite Strecken komplex und unplanbar.“ (Willmann, 2023, S. 289) Obwohl die Variationsmöglichkeiten des Scaffolding demzufolge vielfältig sind, spielt die Mediation durch Sprache eine zentrale Rolle bei der Vermittlung (vgl. Gibbons, 2006, S. 174; Hammond & Gibbons, 2005, S. 16). Wie die Ergebnisse der vorliegenden Analysen zeigen, kann durch die Reflexion zu den fachlichen Aspekten und den erforderlichen sprachlichen Komponenten der Blick für die Ausgestaltung der Vermittlungsdiskurse geschärft werden.

Grundsätzlich lässt sich in Bezug auf den Kunstunterricht festhalten, dass der Aufbau von Bildkompetenz dann erreicht wird, wenn die Lehrkraft bei den fachlichen und damit verbundenen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden ansetzt, diese in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand analysiert und in ein angepasstes Lernarrangement überführt. Obgleich diese Voraussetzungen heterogen sein können, gibt es wie im vorliegenden Bereich bei der Beschreibung der eigenen bildnerischen Lösungen oder des Lösungswegs Ansatzpunkte und Erarbeitungsschritte, die für alle Schüler*innen relevant sind (vgl. Kap. 5 und Kap. 6): So kann das Verstehen von Anleitungen zu neuen Techniken oder von Gestaltungsvorgängen durch multimodale Praktiken und Verweise auf die Handlungsschritte unterstützt werden. Zu deren Umsetzung ist es wichtig, durch das Vergegenwärtigen der Handlungsschritte das fachlich passende Register, hier aus dem Bereich der Comicgestaltung, zu verstehen. Mit Bezug auf die Handlungen der Lehrkraft oder der Lernenden, das Vor- und Nachmachen kann die Beschreibung des Verlaufs in Verbindung mit den neuen fachsprachlichen Registern erschlossen werden. In praktischen Übungen und bei Arbeitsanweisungen können diese Beschreibungen aufgegriffen werden. So kann die eigene Beschreibung der Vorgehensweisen sukzessive durch die Verknüpfung mit konkret Anschaulichem aufgebaut werden. Da es wiederkehrende syntaktische Konstruktionen (z.B. „zuerst“, „danach“) gibt, die dazu dienen, den Handlungsverlauf zu strukturieren, können diese im Zusammenhang mit dem Erlernen einer neuen Technik oder mehrschrittigen Vorgehensweise im Plenum eingeführt werden. So unterstützt das Scaffolding im Kunstunterricht eine duale Progression (vgl. Kniffka & Neuer, 2016, S. 142), die zum einen auf eine zunehmende Verarbeitungstiefe und Anwendung von fachlichen Kompetenzen bei der Bildproduktion, zum anderen auf den Ausbau eines bildungs- und fachsprachlichen Registers zum Beschreiben der Gestaltungs-komponenten abzielt.

Der Kunstunterricht bietet eine besondere Möglichkeit, das Potenzial der Verknüpfung von visueller und sprachlicher Information zu nutzen. Dies geschieht insbesondere durch den Übergang von konkreten praktischen Handlungen im Bereich der Bildproduktion zur Beschreibung und Interpretation von Bildern im Bereich der Bildrezeption. Dabei kann die Verbindung von bildlicher und sprachlicher Ebene adaptiv genutzt werden, um den Aufbau fachlicher Kompetenzen sowie damit verbundener sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen.

Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–37). Narr.
- Ahrenholz, B. (2012). Wortstellungen von mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 221–241). Fillibach bei Klett.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–32). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-001>
- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2007). Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 95–111). Fillibach.
- BDK (Bund Deutscher Kunsterzieher). (2008). Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK-Fachverbands für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. *BDK-Mitteilungen*, (03), 1–4. <http://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>
- Becker, T. (2013). *Kinder lernen erzählen: zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählformen* (4., unveränd. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Brägger, G., Haug, R., Reusser, K. & Steiner, N. (2021). Adaptive Lernunterstützung und formatives Feedback in offenen Lernumgebungen. In G. Brägger & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 700–754). Beltz.
- Bruner, J.S., Watson, R. & Herrmann, T. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Hueber.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Deppermann, A. (2012). Das Deutsch der Migranten. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 1–9). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894>
- Fohr, T. (2014). Kunstunterricht: Sprachliche Anforderungen und Fördermöglichkeiten. In M. Michalak (Hrsg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht* (S. 196–216). Schneider Hohengehren.
- Fohr, T. (2017). Sprache im Kunstunterricht – Lernmedium oder -ziel? In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (DaZ-Forschung, Bd. 8) (S. 209–229). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-010>
- Fohr, T. (2021). *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst. Eine Studie zur Sekundarstufe I, Klasse 5* (DaZ-Forschung, Bd. 22). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110687026>
- Fohr, T. (2024, angenommen). Von der Erzählung zur Gestaltung einer narrativen Bildabfolge im Comic: Bild- und Sprachkompetenzen im Zusammenspiel fördern. In U. Großmann, S. Mešić, O. Durbaba & O. Terš (Hrsg.), *Comics im DaF/DaZ-Unterricht – Einsatz, Nutzen, Spracherwerb und kulturelles Wissen* (MaTDaF-Band). Universitätsverlag Göttingen.

- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Re-Searchers*. Continuum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2., überarb. Aufl.). Heinemann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS.
- Glas, A. (2014). Blickwege als verstehende Deixis. Forschungsansatz zum sehenden Verstehen im Schnittpunkt zwischen Imagination, Sprache und Wahrnehmung. In A. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.), *Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* (S. 275–285). Athena.
- Glas, A. (2015). Bildsprache verstehen: das Kind als intentionaler Akteur. Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 305–321). kopaed.
- Grieffhaber, W. (2007). Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung* (S. 185–198), Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110975918.185>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, 20 (1), 6–30.
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive Teaching in Research on Learning and Instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>
- Heise, T. & Hemstege, T. (1992). *Comics zeichnen und gestalten: mach' Dir Deinen eigenen Comic*. Augustus.
- Kirchner, C., Ferrari, M.S. & Spinner, K.H. (Hrsg.). (2006). *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–31). kopaed.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–226). Schneider Hohengehren.
- Kniffka, G. (2019). *Scaffolding*. Ludwig-Maximilians-Universität München. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2017). Sprachliche Anforderungen in der Schule. In H. Günther, G. Kniffka, G. Knoop & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (S. 37–49). Klett Kallmeyer.
- Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838540948>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (1), 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS.
- Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Eine wichtige Strategie im kommunikativen Physikunterricht. *Unterricht Physik*, (87), 101.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus.
- Lemmrich, S., Ehmke, T. & Reusser, K. (2024). Adaptive Lernunterstützung durch fachliche Präzision und interaktionale Qualität. Ein Handlungsmodell zu adaptiver Lernunterstützung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (2), 6–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-6862>

- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.
- Parsons, S.A., Vaughn, M., Scales, R.Q., Gallagher, M.A., Parsons, A.W., Davids, S.G., Pierczynski, M. & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88 (2), 205–242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Peez, G. (2007). *Methoden der Leistungsbewertung im Kunstunterricht*. Kunstportal. <https://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Methoden-der-Leistungsbewertung-im-Kunstunterricht.pdf>
- Peez, G. (2012). Wie Kinder den Zufall kreativ nutzen. *Grundschule Kunst*, 49, 34–36.
- Prenzel, A. (2013). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 785–803). Beltz Juventa.
- Schegloff, E.A. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J.C. Alexander (Hrsg.), *The Micro-Macro Link* (S. 207–234). University of California Press.
- Schramm, K. (2012) Interaktion bei Grundschülerzählungen in Deutsch als Zweitsprache: Exemplarische Analysen und Exploration für ein rationales Datenbank-Design. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 168–186). Fillibach bei Klett.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92118-1>
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Warsen, C. (2017). Comic/Graphic Novel/Manga. In K. Bering, R. Niehoff & K. Pauls (Hrsg.), *Lexikon der Kunstpädagogik* (S. 118–122). Athena.
- Willmann, M. (2023). *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*. Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2023/willmann.html>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem-Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–168. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Pahl-Rugenstein.

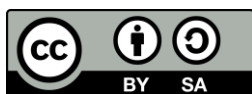
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fohr, T. (2023). Adaptive Lernunterstützung im Fach Kunst. Beispiele zum Scaffolding aus der Sekundarstufe I, Klasse 5. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (2), 63–100. <https://doi.org/10.11576/pflb-6794>

Online verfügbar: 18.03.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen.

Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>