

KUNST + UNTERRICHT

EXKURS

BEILAGE HEFT 407 • 408 | 2016

1 Einführung Unterrichtsqualität im Fach Kunst

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Mit Videos Kunstunterricht erforschen –
die Grundschulstudie PERLE

NICOLE BERNER | CONSTANZE KIRCHNER |
GEORG PEEZ | FRANK LIPOWSKY

6 Qualitätsdimension 1 Intendiertes Unterrichtshandeln

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Gestaltungsaufgaben verständlich stellen

NICOLE BERNER | MIRIAM HESS

10 Qualitätsdimension 2 Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren

NICOLE BERNER | REBEKKA SCHMIDT

| Empirisch betrachtet |
Kognitive Aktivierung in der Kunst-
rezeption im Grundschulalter

REBEKKA SCHMIDT

14 Qualitätsdimension 3 Erfahren und Erleben ermöglichen

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Ästhetische Erfahrung in Gesprächen
über Kunst

ANNIKA SCHMIDT

18 Qualitätsdimension 4 Unterricht an den Lernenden ausrichten

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Lehrereinschätzung und Sozialformen
im Kunstunterricht

ANN-KATRIN DENN | MIRIAM HESS

22 Qualitätsdimension 5 Bewusstes Üben ermöglichen

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Erste Ergebnisse einer Studie
zum Zeichnen-Üben im Fach Kunst
am Gymnasium

UTA SCHÖNHOF

26 Qualitätsdimension 6 Feedback geben und Lernprozesse reflektieren

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Merkmale vertiefender Reflexions-
phasen im Kunstunterricht
der Grundschule

SONJA ORTH

30 Qualitätsdimension 7 Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen

NICOLE BERNER | CAROLINE THEURER

| Empirisch betrachtet |
Merkmale eines kreativitätsfördernden
Unterrichtsklimas

CAROLINE THEURER

35 Qualitätsdimension 8 Klasse führen – Unterricht organisieren

NICOLE BERNER

| Empirisch betrachtet |
Klassenführung im Kunstunterricht
der Grundschule

KATRIN GABRIEL | NICOLE BERNER

39 Unterrichtsqualität kunst- didaktisch (weiter-)entwickeln

NICOLE BERNER



40 Autoren | Impressum

U3 | U4 Reflexionskarten

NICOLE BERNER

UNTERRICHTS- QUALITÄT

Unterrichtsqualität im Fach Kunst

Unterrichtsqualität ist nicht nur Thema der Schulpädagogik, sondern wird in der fachdidaktischen Forschung fortgeführt und auf die Notwendigkeiten und Bedürfnisse der spezifischen Unterrichtsfächer hin weiterentwickelt. Die kunstdidaktische Diskussion über Qualität von Lehr-Lernprozessen im Kunstunterricht ist aber nur sehr leise, obwohl die Frage nach der Gestaltung von Lehrprozessen für das Lernen im Fach Kunst tagtäglich von zentraler Bedeutung ist. Zu fragen ist daher umso dringlicher: Was macht die Qualität von Unterricht im Fach Kunst aus?

Qualität kommt von *qualitas* (lat. = Beschaffenheit, Eigenart ...) und beschreibt einerseits die strukturelle Beschaffenheit, andererseits die damit verbundene Güte von Produkten und Prozessen (Duden 2009). Unterrichtsqualität im Fach Kunst umfasst damit zum einen die Frage nach der Beschaffenheit von ästhetischen und künstlerischen Lehr-Lernprozessen, zum anderen die Frage, wie Kunstunterricht bestmöglich eine vertiefte und nachhaltige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten ermöglichen kann. Damit ist nicht die Qualität der entstandenen Schülerarbeiten gemeint, denn diese können keine direkten Aussagen über unterrichtliche Lehr-Lernprozesse liefern. Erforderlich ist also zunächst eine beschreibende Darstellung qualitativer Merkmale von Unterrichtsprozessen, die dann auf ihre Güte in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst ausgelegt und beurteilt werden müssen (vgl. Helmke 2015).

K+U-Themenhefte und Sammelbände mit Bezug auf das Thema „Qualität von Unterricht“

- K+U 107/1986: Über Praxis nachdenken
- K+U 130/1989: Unterrichtsbegründungen
- K+U 141/1990: Unterricht öffnen
- K+U 161/1992: Über guten Unterricht
- K+U 201/1996: Unterrichtsmethoden
- K+U 223/224/1998: Praxis und Konzepte des Kunstunterrichts
- K+U 304/305/2006: Methoden im Kunstunterricht
- K+U 334/335/2009: Orientierung im kunstpädagogischen Handeln
- K+U 369/370/2013: Lernen – Üben – Können
- K+U Sammelband 1996: Kunstdidaktischer Diskurs
Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 – 1995
- K+U Sammelband 2000: Lernchancen im Kunstunterricht

Die Diskussion um die Qualität von Unterricht im Allgemeinen und im Fach Kunst im Besonderen ist nicht neu (zsf. Ditton 2002, Helmke 2015, Meyer 2004, diverse K+U-Hefte zum Thema, s. Kasten). In der Praxis wird Qualität von Unterricht meist an den eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Ansichten über Lernen und Lehren sowie an den eigenen Überzeugungen, Werten und Motiven ausgerichtet. Der eigene Unterricht wird dann als „gut“ wahrgenommen, wenn dieser einem selbst gelungen erscheint, man mit dem eigenen Unterrichtshandeln und dem Fortgang der Lehr- und Lernprozesse zufrieden ist und zudem der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern „gut ankommt“ – d. h. sie mitmachen, sich einbringen und von den Inhalten begeistert sind. Dies stellt für Lehrende eine wichtige Perspektive auf den eigenen Unterricht dar, die u. a. die Berufszufriedenheit, die Freude am und die Motivation für den Beruf und das individuelle Belastungserleben wohl maßgeblich bestimmt (Heinritz/Krautz 2010).

Um sich der Unterrichtsqualität zunächst beschreibend zu nähern, ist es sinnvoll, die Beschaffenheit von Unterrichtsprozessen näher zu untersuchen. Es lässt sich u. a. fragen: Wie können Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen bestmöglich unterstützt werden? Wie können Gestaltungsprozesse bestmöglich angebahnt und begleitet werden? Wie kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kunstwerken, Bildern und anderen Werken gefördert werden?

Eine prozessorientierte Lehr-Lern-Forschung fragt nach bestimmten Merkmalen, die die Qualität von Unterrichtsprozessen ausmachen. Zur Bestimmung von Unterrichtsqualität werden damit intersubjektive Kriterien herangezogen, die sich an theoretischen und empirischen Erkenntnissen über das Lehren und Lernen im schulischen Unterricht orientieren. Es wird versucht, wissenschaftlich fundierte Qualitätskriterien für Unterrichtsprozesse zu liefern, die Hilfestellungen bieten können, die eigenen Vorstellungen über guten Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln (Helmke 2015).

In der weiteren Argumentation zeichnen sich zwei problematische Aspekte ab:

- Was bedeutet Lernen im Fach Kunst? Welcher Lernbegriff kann für die Vielzahl an verschiedenen Ansichten über Kunstunterricht Anwendung finden?
 - Können förderliche Merkmale für Lernen im Fach Kunst überhaupt festgestellt, gar objektiv beschrieben werden?
- Diese Fragen können in diesem EXKURS-Heft nicht vollständig beantwortet werden. Um über Unterrichtsqualität dennoch weiter nachdenken zu können, wird im Folgenden auf den Lernbegriff eingegangen und dieser für das Fach Kunst näher ausgeführt.

Wird im Fach Kunst von Lernen gesprochen, bezieht sich der Begriff auf ein ästhetisches Lernen – dies ist allgemein ein Lernen im Ästhetischen, „ist Konstruktion und Produktion, knüpft an (nicht nur) ästhetischen Erfahrungen an und ist erfahrungs-offen, ist ein Lernen mit allen Sinnen, berücksichtigt den Leib und seine lebensweltliche Eingebundenheit“ (Fuchs 2011, S. 35). Ästhetisches Lernen im Fach Kunst ist somit ein Lernmodus, also ein leib-sinnliches, reflexives Lernen in einer rezeptiven, gestalterischen, bildnerischen oder gar künstlerischen Auseinandersetzung bezogen auf die Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit sowie auf handwerkliches Können (vgl. Krautz 2015).

Damit bezieht sich Lernen im Fach Kunst immer auch auf die Ausbildung von Bildkompetenzen in der praktischen wie rezeptiven Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur und darüber hinaus auch auf die Aneignung von Wissen über Kunst und Kultur in der heutigen global-vernetzten, medial geprägten und interkulturellen Gesellschaft.

Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen dürften sich vorrangig in Bezug auf die Komplexität und das Anforderungsniveau sowie der damit verbundenden Lerninhalte unterscheiden. Betrachtet man aber die bildnerische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und damit auch den bildnerischen Zugang, mit dem sie sich diesen visuell-ästhetischen Phänomenen annähern und für sich zu erklären versuchen, so deuten sich unterschiedliche Herangehensweisen von Kindern und Jugendlichen in der bildnerischen Verarbeitung visuell-ästhetischer Phänomene an. Diese sind bei der Planung und Durchführung von Unterricht im Fach Kunst unbedingt zu berücksichtigen und bestimmen in Bezug auf den Lehrplan die unterrichtlichen Ziele, Inhalte und Methoden.

Ästhetische Lernprozesse verlaufen im Kunstunterricht immer auch im sozialen Miteinander: gemeinsam in der Klasse, mit Mitschülern und mit der Lehrperson (oder weiteren Akteuren des Unterrichts, z. B. mit Künstlern an Schulen). Ästhetisches Lernen im Fach Kunst ist somit immer auch ein ko-konstruktiver Prozess, der es erfordert, sich Neues anzueignen, und zwar im Verhältnis zum eigenen Selbst (sich in Beziehung setzen zu den eigenen bisherigen Ansichten, Wünschen, Vorstellungen, Kenntnissen usw.), zu Anderen (sich in Beziehung setzen zu Ansichten, Einstellungen anderer Personen) und zum Anderen (sich in Beziehung setzen zu den Dingen und Phänomenen der Welt, vgl. Krautz 2015). Ko-konstruktiv bedeutet dabei, dass sich ästhetisches Lernen im Fach Kunst als eine Art individuelle symbolische und sinnlich gebundene Repräsentation von Wirklichkeit im gemeinsamen Austausch der Lernenden und Lehrenden vollzieht.

Mit diesem – hier nur grob skizzierten – Verständnis über das Lernen im Fach Kunst können Lern- und damit auch Lehrprozesse im Kunstunterricht näher beschrieben und unter dem Qualitätsaspekt betrachtet werden. Hierfür ist es erforderlich, sich genau anzuschauen, wie im Fach Kunst gelernt und gelehrt werden kann.

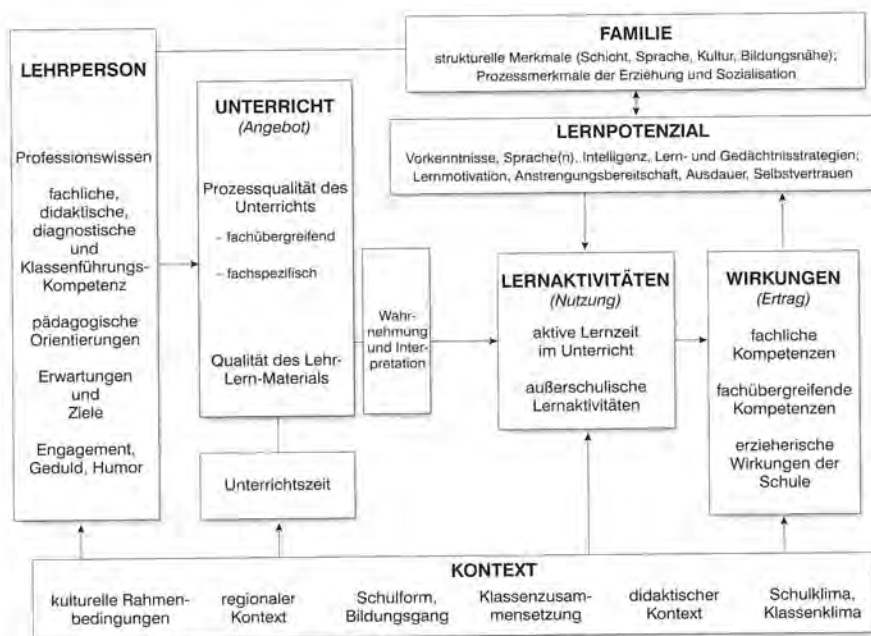
Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass nicht alles, was im Fach Kunst lernbar ist, auch lehrbar, also direkt vermittelbar wäre (Plaum 2011). „Was sich nicht mehr durch die Lehre [...] vermitteln lässt, das kann sich in der persönlichen Erfahrung des Einzelfalls und damit in der eigenen praktischen Arbeit zeigen“ (Plaum 2010, S. 25). Lernen im Fach Kunst findet auch in dem Dazwischen statt, also zwischen dem Lernangebot – dem Unterricht – und dem, was die Lernenden daraus machen, also, wie sie dieses Angebot für sich selbst nutzen und sich darauf einlassen. Dies erfordert aber – und das ist zentral –, Lern- und Lehrprozesse so zu gestalten, dass sie bestmöglich von den Lernenden genutzt werden können (Helmke 2015). Im Fach Kunst wäre dies beispielsweise die eigenaktive, praktische Auseinandersetzung und der gleichzeitige reflexive Zugang zum eigenen Tun sowie in Bezug auf die entstandenen Schülerarbeiten in einem methodisch-didaktisch begründeten Unterrichtsprozess zu ermöglichen. Unterricht ist damit ein komplexes Gefüge, das von den Lehrenden wie von den Lernenden und ihren individuellen Voraussetzungen abhängig ist.

Andreas Helmke (2015) hat dies in seinem Angebots-Nutzungs-Modell (Abb. 1) anschaulich dargestellt. So ist davon auszugehen, dass sich der familiäre Hintergrund sowie die Lernvoraussetzungen/-bedingungen der Schülerinnen und Schüler direkt auf die Nutzung des Unterrichtsangebots auswirken. Unterricht als Angebot wird wiederum direkt von den Merkmalen der Lehrperson beeinflusst und wird durch die Lernenden individuell wahrgenommen und genutzt. Eine Besonderheit des Kunstunterrichts ist es, dass viele Lernaktivitäten direkt materialisiert und als bildnerische Schülerarbeiten vorliegen, über die unmittelbar gesprochen und nachgedacht werden kann. So können Lernprozesse nochmals verdeutlicht und in Bezug auf ihr Entstehen hin reflektiert werden. Aus der Modelldarstellung wird zudem deutlich, dass Unterricht in seiner Komplexität immer von den einzelnen Akteuren, aber auch von den Rahmenbedingungen (Kontext) abhängig ist, in denen Unterricht stattfindet und diesen beeinflusst. Dieses komplexe Bedingungsgefüge – wie das Modell veranschaulicht – ist zu berücksichtigen, spricht man von Unterrichtsqualität.

Demnach können Qualitätsmerkmale lediglich Richtungen aufzeigen, wie Unterricht beschaffen sein sollte, um fachliches – in unserem Verständnis ästhetisches – Lernen im Fach Kunst zu ermöglichen. Aber sie geben auch wichtige Hinweise, wie Unterricht entwickelt und verbessert werden kann.

Qualitätsdimensionen im Fach Kunst

Häufig wird mit dem Stichwort Unterrichtsqualität vorrangig Qualitätssicherung assoziiert. Dabei denken viele Kunstlehrpersonen an Evaluations- und Fragebögen, die nicht so wirklich auf das Fach Kunst passen. Insofern wäre berechtigterweise zu fragen, ob hier tatsächlich Unterrichtsqualität im Fach Kunst erfasst und bewertet wird, oder ob von außen gesetzte Qua-



1 | Angebots-Nutzungs-Modell (aus: Helmke 2015, S. 71)

litätsmerkmale auf den Kunstunterricht angewendet werden (Littke 2009).

Zentral für fachdidaktisch definierte Unterrichtsqualität ist also nicht nur die Auswahl der Qualitätsmerkmale, sondern vor allem, wie diese für den Kunstunterricht beschrieben und definiert werden. Grundsätzlich sollten fächerübergreifende Qualitätsmerkmale fachspezifisch ergänzt und weiterentwickelt werden (u. a. Klieme / Raczky 2008, Helmke 2015), zumal fachspezifische Aspekte einen wesentlichen Teil der Unterrichtsqualität ausmachen (Helmke 2015). Daher sind fachdidaktisch „ergänzende Kriterien des Unterrichts, vor allem im motivationalen und affektiven Bereich [...] weiterzuentwickeln [...] und Unterrichtsmerkmale fachlich und fachdidaktisch auszudifferenzieren“ (Klieme / Raczky 2008, S. 235).

Ausgehend von den allgemeinen zentralen Qualitätsdimensionen *Kognitive Aktivierung, Klassenführung und Unterrichtsklima* (Klieme / Raczky 2008) wurden für dieses EXKURS-Heft aus verschiedenen in der einschlägigen Literatur benannten Unterrichtsmerkmalen (zsf. Hattie 2013, Helmke 2015, Meyer 2004) acht Qualitätsdimensionen ausgewählt und spezifisch für das Fach Kunst adaptiert, weiterentwickelt und ergänzt. Die Begründungen der Auswahl ergeben sich zum einen aus den allgemeinen zentralen Qualitätsdimensionen (s. o.). Zum anderen waren kunstdidaktische Erfordernisse an ästhetisches Lernen für die Entwicklung der Qualitätsdimensionen entscheidend.

Im Folgenden soll der Begriff der Dimension dem Begriff des Merkmals vorgezogen werden, um zu verdeutlichen, dass diese übergeordnete Bereiche darstellen, die anhand weiterer differenzierter Merkmale näher veranschaulicht werden können. Bewusst sind diese in ihrer Bezeichnung relativ allgemein gehalten und orientieren sich vorrangig an fächerübergreifen-

den Qualitätsdimensionen, um im aktuellen Diskurs zur Unterrichtsqualität verortet werden zu können.

Auf folgende acht Qualitätsdimensionen für das Fach Kunst wird näher eingegangen:

1. **Intendiertes Unterrichtshandeln**
2. **Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren**
3. **Erfahren und Erleben ermöglichen**
4. **Unterricht an den Lernenden ausrichten**
5. **Bewusstes Üben ermöglichen**
6. **Lernprozesse und Lernergebnisse rückmelden und reflektieren**
7. **Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen**
8. **Klasse führen – Unterricht organisieren**

Die acht hier beschriebenen Qualitätsdimensionen stellen nur eine Auswahl dar, die erweitert werden kann. Weitere Qualitätsdimensionen, die für Kunstunterricht relevant erscheinen, wären u. a. Lernende motivieren, kooperatives Lernen ermöglichen, eine vorbereitete Umgebung schaffen, eine transparente Leistungserwartung und -bewertung, adaptives Unterrichten und eine begründete Vielfalt methodischer Zugänge.

Obwohl die Qualitätsdimensionen für sich selektiv dargestellt sind, darf nicht vergessen werden, dass diese miteinander verschränkt sind und sich auch gegenseitig bedingen und kompensieren können. Aus diesem Grund wird in den einzelnen Abschnitten ergänzend auf weitere Qualitätsdimensionen verwiesen. Es ist anzunehmen, dass sich je nach Unterrichtsziel und Intention unterschiedliche Interaktionen ausbilden und die Qualitätsdimensionen verschieden ausgeprägt sein dürften. Qualitativ hochwertiger Unterricht bedeutet eben nicht, auf allen Dimensionen und Merkmalen eine maximale Ausprägung zu erreichen (Helmke 2015).

Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE

Videoaufnahmen haben den Vorteil, dass sie wiederholt und mit verschiedenen Fragestellungen betrachtet werden können. Daher eignen sie sich besonders für eine systematische Beobachtung und Analyse von Unterricht (Hosenfeld/Helmke/Heyne/Lipowsky 2007). In der Unterrichtsforschung sowie in der Lehreraus- und -weiterbildung wird die Videotechnik mittlerweile häufig eingesetzt. Auch in der Kunstpädagogik finden sich vermehrt Videostudien, häufig aber mit Fokus auf bestimmte Unterrichtsphasen oder in der Erforschung des bildnerischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen (zsf. Reuter 2012). Die Grundschulstudie PERLE untersuchte erstmals systematisch den Unterricht im Fach Kunst der Grundschule.

Die Grundschulstudie PERLE

Ziel der Grundschulstudie PERLE war es, die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern näher zu untersuchen. Hierfür war die Studie längsschnittlich angelegt: Über die ersten vier Grundschuljahre hinweg wurden die Schülerleistungen (in Mathematik, im Lesen und in der Rechtschreibung) und Merkmale der Schülerpersönlichkeit (u. a. Kreativität, Intelligenz, Selbstkonzept) untersucht. Da die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von verschiedenen Kontextmerkmalen beeinflusst wird (Helmke 2015), wurden neben der Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch, Kunst und Mathematik auch der familiäre Hintergrund sowie Merkmale der Lehrpersonen in die Untersuchung mit einbezogen (Lipowsky/Faust/Kastens 2013).

Struktur und Aufbau des EXKURS-Heftes

In den einzelnen Abschnitten werden die ausgewählten acht Qualitätsdimensionen für das Fach Kunst beschrieben. Einleitend zu jedem Kapitel finden sich Zitate und Ausschnitte aus Gesprächen der Herausgeberin mit Lehrenden, Dozierenden und Studierenden, da diese Gespräche für die Auswahl und das Verständnis der hier vorgestellten Qualitätsdimensionen bedeutsam waren.

Als erweiternde Betrachtung werden die theoretischen Beiträge zu den Qualitätsdimensionen um empirische Kurzbeiträge (Kastentexte) aus aktuellen Forschungsprojekten ergänzt. Etliche der hier einbezogenen Forschungsarbeiten haben zum fachlichen Verständnis der Qualitätsdimensionen beigetragen. Der empirische Zugang stellt dabei die Verbindung zwischen der Praxis und der Theorieentwicklung dar und soll in der Darstellung eine wissenschaftlich orientierte, reflexive Haltung auf den eigenen Unterricht unterstützen. Viele der empirischen Beiträge stammen aus der Grundschulstudie zur „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (kurz: PERLE, Lipowsky/Faust/Kastens 2013), in der Unterrichtsqua-

lität im Fach Kunst anhand von Videoaufnahmen in 33 zweiten Grundschulklassen erstmals systematisch untersucht wurde. Eine Kurzdarstellung der PERLE-Studie findet sich im Kasten „Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE“ (s. o.). Darüber hinaus sind weitere Forschungsarbeiten aus der Sekundarstufe einbezogen, die eigenständige Teilstudien aus anderen laufenden bzw. abgeschlossenen Dissertationsprojekten darstellen.

Die PERLE-Videostudie im Fach Kunst

Neben dem Deutsch- und Mathematikunterricht wurde auch der Kunstunterricht in der PERLE-Studie anhand von videografierten Unterrichtsstunden systematisch untersucht.

An der PERLE-Videostudie im Fach Kunst nahmen insgesamt 28 Lehrpersonen in 33 Schulklassen zu Beginn des zweiten Schuljahres teil.

Bei den Lehrpersonen handelt es sich ausschließlich um Lehrerinnen. Gefilmt wurde in allen 33 Schulklassen eine Doppelstunde zum Thema „Joan Miró – Bildbetrachtung und plastisches Gestalten“. Um die Vergleichbarkeit der Unterrichtsaufnahmen bei der Auswertung zu gewährleisten, wurden die Lehrpersonen gebeten, bestimmte inhaltliche Vorgaben zur Gestaltung der Doppelstunde zu beachten.

Die Lehrpersonen sollten u. a. das frühe Gemälde von Joan Miró *Gepflügte Erde* (Abb. 2) mit der Klasse besprechen, mit den Schülerinnen und Schülern mit Modelliermasse und Draht plastisch gestalten sowie die entstandenen Arbeiten reflektieren. Die Lernenden sollten elementare Möglichkeiten plastischen Gestaltens mit Modelliermasse und Draht sowie deren Verbindungsmöglichkeiten kennenlernen. Neben den Videoaufzeichnungen wurden Interviews mit den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Das EXKURS-Heft endet mit Fragestellungen zur Verortung und praktischen Umsetzung der Qualitätsdimensionen im Kunstunterricht anhand von Reflexionskarten (s. hintere Umschlagseiten). Diese sollen zum Nachdenken über den eigenen Kunstunterricht anregen und abschließend einen Überblick über die acht hier vorgestellten Qualitätsdimensionen geben.

Anliegen

Dieses EXKURS-Heft erhebt nicht den Anspruch, zu erklären, wie guter Kunstunterricht gelingen kann. Dies wird vorrangig in der berufspraktischen Aus- und Weiterbildung sowie der



2 | Joan Miró (1893 – 1983)
Gepflügte Erde (1942/44), Öl auf Leinwand, 66 x 92,7 cm

Eine ausführliche Beschreibung der Videostudie Kunst findet sich in Berner / Kirchner / Peez / Faust (2013).

Videografiert wurde aus zwei Kameraperspektiven. Eine Kameraperspektive folgte dynamisch der Lehrperson, die andere Kamera filmte statisch die Schulklasse. Alle Unterrichtsaufnahmen und Interviews wurden für die Auswertungen verschriftlicht. An dieser Stelle sei nochmals allen an der PERLE-Studie teilnehmenden Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern herzlich gedankt.

Anhand systematischer Analysen mittels niedrig bis hoch inferenter Beobachtungsinstrumente wurden alle 33 Unterrichtsaufnahmen unter verschiedenen Fragestellungen ausgewertet. Um die Güte der Beobachtungen und Einschätzungen zu

täglichen Unterrichtspraxis bearbeitet. Das Heft möchte vielmehr zur Diskussion über Unterrichtsqualität im Fach Kunst anregen und für die praktische Auseinandersetzung Impulse liefern: Was kann die Qualität im Fach Kunst ausmachen und wie können Lehrprozesse bestmöglich das ästhetische Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst unterstützen? Das EXKURS-Heft versucht, auch die Prozessebene der Planung, Durchführung und Reflexion von Kunstunterricht mitzudenken und dabei möglichst nah an der Unterrichtspraxis zu bleiben. Die theoretischen Ausführungen zu den Qualitätsdimensionen sind schulstufenunabhängig zu verstehen. Dabei wird zunächst versucht, allgemein Unterrichtsqualität im Fach Kunst zu fassen. Die empirischen Beiträge beziehen sich jeweils auf eine bestimmte Jahrgangsstufe, in der die empirischen Studien durchgeführt wurden. Hier gelang es, neben der Grundschulstudie PERLE auch empirische Studien aus der Sekundarstufe mit einzubeziehen. Das EXKURS-Heft soll darüber hinaus die kunstpädagogische Forschung dazu anregen, Lehr-Lernprozesse im Fach Kunst systematisch weiter zu untersuchen.

Unterrichtsqualität ist fachdidaktisch weiter zu ergänzen und zu konkretisieren sowie für das Fach Kunst empirisch fun-

gewährleisten, wurde deren Objektivität (Unabhängigkeit von der Person des Auswerters) statistisch überprüft. Für alle hier in diesem EXKURS-Heft berichteten Ergebnisse konnte eine objektive Auswertung gewährleistet werden. Ausführliche Informationen zur Videostudie, zum technischen und methodischen Vorgehen sowie zur Sicherstellung der Objektivität und Güte der Auswertungen finden sich in unterschiedlichen Beiträgen in Lotz/Lipowsky/Faust (2013). Zudem wird unter <http://www.frank-lipowsky.de/forschung/forschungsprojekt-perle/> auf Neuerscheinungen und aktuelle Publikationen aus dem Projekt PERLE aufmerksam gemacht.

Nicole Berner, Constanze Kirchner,
Georg Peez, Frank Lipowsky

Literatur

- Berner, Nicole E./Kirchner, Constanze/Peez, Georg/Faust, Gabriele: Die Videostudie im Fach Kunst: „Joan Miró – Bildbetrachtung und plastisches Gestalten“. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 3. Frankfurt/M. 2013, S. 37 ff.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Hosenfeld, Annette/Helmke, Andreas/Heyne, Nora/Lipowsky, Frank: Praxisworkshop: Videostudien in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Möller, Kornelia/Hanke, Petra/Beinbrech, Christina/Hein, Anna Katharina/Kleickmann, Thilo/Schages, Ruth (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht. Wiesbaden 2007, S. 305 ff.
- Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Kastens, Claudia (Hg.): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster 2013.
- Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 3. Frankfurt/M. 2013.
- Reuter, Oliver: Videografie in der ästhetischen Bildungsforschung. München 2012.

diert und nah an der Praxis orientiert anhand differenzierter Qualitätsmerkmale weiter zu entwickeln.

Literatur

- Ditton, Hartmut: Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven In: Unterrichtswissenschaft 3/2002, S. 107 ff.
- Fuchs, Max: Ästhetisches Lernen und Lehren in Institutionen. Diskurse – Themen – Zugänge. In: Akademie Remscheid (Hg.): Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid. Remscheid 2011.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Heinritz, Charlotte/Krautz, Jochen: Kunstlehrer bleiben! K+U EXKURS 345/346// 2010. Seelze 2010.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 222 ff.
- Krautz, Jochen: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik 1/2015, S. 7 ff.
- K+U 161/1992. Über guten Unterricht. Seelze 1992.
- Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Kastens, Claudia (Hg.): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster 2013.
- Littke, Joachim: Der Qualitätsprüfer im Kunstunterricht – Zur Bedeutung der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen für das Fach Kunst. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Bildkompetenz(en). Oberhausen 2009, S. 181 ff.
- Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Plaum, Goda: Bildnerisches Denken In: IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft 11/2010, S. 11 ff.
- Plaum, Goda: Funktionen des Bildnerischen Denkens In: IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft 14/2011, S. 3 ff.

Intendiertes Unterrichtshandeln

„Mit der Intention fängt alles an. Sich Gedanken zu machen, was möchte ich vermitteln und wie kann ich die Schüler dafür begeistern, dass sie sich darauf auch einlassen. Und dass wir dann am Ende auch da sind, wo wir hinkommen wollten. Also, dass die Schüler dann auch etwas gelernt haben und für sich selbst mitnehmen können. Das ist schon eine Herausforderung.“

Notiz aus einem Gespräch mit einem Kunstlehrer
eines Gymnasiums, NRW

„Intendiertes Unterrichtshandeln“ ist grundlegend für jeden Unterricht und bedeutet, diesen didaktisch-methodisch begründet zu planen, zu strukturieren und durchzuführen. Ausgangspunkt ist dabei die Lehrintention, mit der der Unterricht geplant wird und die sich als roter Faden transparent durch den Unterricht zieht. Die Unterrichtsforschung spricht hier von der Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit, mit der Unterricht geplant und durchgeführt wird (Brophy 2000, Helmke 2015, Meyer 2004, Slavin 1994).

Offenheit und Komplexität sind aber wichtige Bestandteile von Kunstunterricht und müssen in der Planung und Durchführung berücksichtigt werden (Otto 1992). Demzufolge liegt in dieser Qualitätsdimension der Schwerpunkt auf der Lehrintention, die maßgeblich die Planung und Durchführung von Kunstunterricht begründet und bestimmt, aber auch in komplexen, zunächst unklaren Prozessen führen kann.

Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden

In der Planung und Durchführung von Unterricht ist die „Zielorientierung didaktischen Handelns“ (Meyer 2004, S. 27) von besonderer Relevanz und zeigt sich in der Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden. Die damit verbundene Intention, *was* (Inhalte), *warum* (Ziele) und *wie* (Methoden) vermittelt wird, bestimmt das Unterrichtshandeln (Kowalski 1978, Meyer 2004, Otto 1969).

Lernziele ergeben sich u. a. aus dem Lehrplan, aus der kunstdidaktischen Theorie oder aus inhaltlichen Überlegungen. Die Lerninhalte sind auf die Lernziele bezogen. Beispielsweise

erfordert der Linolschnitt das Übertragen des Motivs auf die Linolplatte. Der selbstständige Übertrag des Motivs mit oder ohne Transferpapier sowie die Spiegelung des Motivs können beispielsweise als Lernziele formuliert werden. Diese enge Verschränkung von Lerninhalten und Lernzielen orientiert sich an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und bezieht dabei die Methodenwahl mit ein. „Wie ein Lerninhalt für Schüler aufbereitet und zu ihnen in Beziehung gebracht wird, entscheidet über ihre Motivation, über den Lernerfolg und letztlich über die Qualität einer Unterrichtsstunde“ (Busse 2004, S. 80). So wäre z. B. zu überlegen, wie mit den Jugendlichen der Transfer des Motivs auf die Linolplatte erarbeitet werden kann, ob alternative Möglichkeiten vorgestellt werden und in welchen Lernschritten Linolschnitte aus der Bildenden Kunst den Lernprozess unterstützen können.

Das intendierte Unterrichtshandeln dient damit einem folgerichtigen Fortgang des Unterrichts. Nun mag aber oft erst im Widerspruch, in der sich ergebenden Differenz des Wahrgenommenen, eine Möglichkeit der Vermittlung von Kunst bzw. künstlerischen Denkens liegen. Auch dies wäre dann folgerichtig in den Unterricht einbezogen, wenn aus der Zielformulierung Differenz als methodischer Zugang zum Kunstwerk oder zum Künstler oder allgemein an dem Unterrichtsinhalt erwächst und im Unterricht die Schüler ausgehend von der erlebten Differenz in einen Lernprozess finden können.

Übergänge schaffen

Sachinhalte im Sinne von Lerninhalten in der eigenen gestalterischen Auseinandersetzung zu be- und zu erarbeiten und in einer vertieften Auseinandersetzung zu reflektieren sowie im Kontext von Künstler und Werk zu begreifen, stellen grundlegende methodische Bausteine des Kunstunterrichts dar. Dies erfordert den methodischen Einbezug von rezeptiven, produktiven und reflexiven Unterrichtsphasen (Otto 1969, Schulz 1998) und stellt damit besondere Herausforderungen an die inhaltliche Stimmigkeit aufeinanderfolgender und ineinandergreifender Unterrichtsphasen.

Was bedeutet dies nun für die Planung einer Unterrichtseinheit? Anzustreben wäre, die methodischen Grundfiguren

Gestaltungsaufgaben verständlich stellen

Eine verständliche Darbietung der Lerninhalte ist ein Merkmal von Unterrichtsqualität und zeigt sich unter anderem auch darin, wie Gestaltungsaufgaben gestellt werden. Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist es von besonderer Bedeutung, ob ihnen klar ist, was von ihnen gefordert wird. Dabei sind eine klare und verständliche Sprache sowie eine stimmige und logische Abfolge im Unterrichtsgeschehen von besonderer Relevanz. Neben der sprachlichen ist auch die inhaltliche Verständlichkeit von Gestaltungsaufgaben wichtig (Helmke 2015).

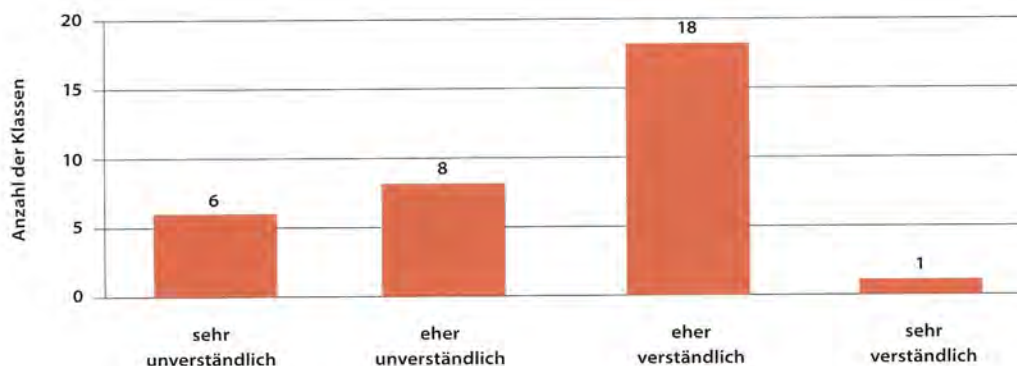
Im Rahmen der *Videostudie Kunst der Grundschulstudie PERLE* (s. Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.; Lipowsky/Faust/Kastens 2013) wurden die Aufgabenstellungen zum praktischen Arbeiten in ihrer Verständlichkeit beurteilt (Berner/Lotz 2015). Hierfür wurden aus der Theorie sowie anhand einiger Unterrichtsaufnahmen zunächst Merkmale verständlich formulierter Aufgabenstellungen erarbeitet und genau beschrieben. Anhand dieser Merkmale wurden von zwei unabhängigen Personen alle 33 Unterrichtsstunden ausgewertet. Eine objektive Auswertung konnte gewährleistet werden.

Wie sehen verständlich formulierte Gestaltungsaufgaben im Kunstunterricht der Grundschule aus?

Im Folgenden werden die zentralen Merkmale, die eine verständliche Aufgabenstellung ausmachen, zusammenfassend

beschrieben. Eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse findet sich in Berner/Lotz (2015).

- **Folgerichtigkeit im Unterrichtsgeschehen:**
Die Gestaltungsaufgaben ordnen sich sinnvoll in den inhaltlichen und methodischen Gang der Unterrichtseinheit ein und dienen einer gestalterisch vertieften Auseinandersetzung bei der Erarbeitung der Lerninhalte. Die Lehrperson nimmt Bezug auf vorhergehende Phasen, sodass der Inhalt der Gestaltungsaufgabe aus dem Unterrichtsgeschehen folgerichtig abgeleitet erscheint.
- **Erarbeitung der Aufgabenstellung:**
Die Gestaltungsaufgabe wird den Lernenden nicht nur mitgeteilt, sondern gemeinsam mit ihnen erarbeitet. Das bedeutet, dass sich durch die aktive Beschäftigung der Lernenden mit dem Unterrichtsinhalt eine Aufgabe herausbildet, die als Gestaltungsaufgabe weiterbearbeitet wird.
- **Transparenz/Kein Widerspruch in den Anforderungen:**
Die Lehrperson widerspricht sich nicht in den Anforderungen, die sie an die Bearbeitung der Aufgabe stellt. Die Schülerinnen und Schüler wissen, was von ihnen gefordert ist.
- **Rückfragen, Wiederholungen und Zusammenfassung der Anforderungen:**
Die Lehrperson sichert durch Rückfragen ab, ob die Lernenden wissen, was von ihnen verlangt wird. Auch kann die Lehrperson Anforderungen und Teilschritte der Aufgabenstellung nochmals zusammenfassen oder von den Schülerinnen und Schülern wiederholen lassen.



1 | Ausprägung des Merkmals „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“: In dem Säulendiagramm sind die vier Stufen der Verständlichkeit aufsteigend von links nach rechts angeordnet. Die Anzahl gibt jeweils an, in wie vielen Unterrichtsstunden die Kategorie zutrifft. So ist beispielsweise ablesbar, dass in 18 Unterrichtsstunden eher verständliche Aufgaben gestellt wurden.

- Angemessene sprachlogische Komplexität:

Die Aufgabe ist einfach formuliert und weist eine geringe, dem Wortschatz der Schülerinnen und Schüler angemessene Komplexität auf. Die Lehrperson formuliert einfache, kurze Sätze und nutzt vertraute Wörter (vgl. Lotz 2015).

In der PERLE-Studie zeigt sich, dass die Lehrpersonen zur einen Hälfte sehr bis eher verständliche und zur andere Hälfte eher unverständliche bis gar nicht verständliche Gestaltungsaufgaben formulierten, wobei die meisten Aufgabenstellungen im oberen Mittelfeld (eher verständlich) eingeschätzt wurden (Berner / Lotz 2015, Abb. 1). Im Folgenden sind zwei Beispiele für Aufgabenformulierungen gegenübergestellt.

Beispiel für eine sehr unverständliche Aufgabenstellung

„Das heißt für uns, wir hatten ja die Tiere uns betrachtet. Es ist aber übrigens erlaubt, wenn ihr meint, wenn man jetzt nochmal überlegt, welche Figur könnte ich denn hier modellieren, dann dürft ihr natürlich [...] unser Bild, was wir jetzt haben, nochmal herausnehmen und auch nochmal drauf schauen. Vielleicht habt ihr dann noch die ein oder andere Anregung, die ihr dann nachmachen möchtet. [...] Ihr sucht euch jetzt ein Tier aus, das ihr gern formen möchtet. Und ihr denkt daran, dass, nein, ihr macht euch selber Gedanken, ihr müsst nicht genauso, auf keinen Fall, probiert das mal aus, was ihr wollt. Also, eure Aufgabe ist Folgendes; nochmal für alle. Zuhören! Hallo? Fertig eine Figur an, ja?“

Hier widerspricht sich die Lehrperson in dem, was sie verlangt. Darüber hinaus sind die Sätze sehr kompliziert und in sich verschachtelt.

Beispiel für eine sehr verständliche Aufgabenstellung

Im Gegensatz dazu steht eine sehr verständliche Aufgabenstellung, in der mit kurzen Sätzen und geringer sprachlicher Komplexität formuliert wurde:

Rezeption, Produktion und Reflexion in ihrem Zusammenspiel einzubeziehen, d.h. diese nicht nur im Aufbau und Ablauf, sondern auch inhaltlich aufeinander zu beziehen. Auch hier spielt die Intention, mit der eine Unterrichtseinheit geplant und durchgeführt wird, eine zentrale Rolle und zeigt sich letztlich auch im Thema-Technik-Bezug von Gestaltungsaufgaben. Hier nahe an der Lehrintention zu bleiben – also was vermittelt werden soll –, ist grundlegend, um Lernen zu ermöglichen. So können z. B. praktisch-rezeptive Aufgaben kommunikative Rezeptionsprozesse unterstützen und in zur Intention abgestimmten Gestaltungsaufgaben im eigenen Tun zu nachhaltigem ästhetischen Lernen führen. Um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihr Lernen in den verschiedenen Phasen miteinander zu verknüpfen und Gelerntes zu kontextualisieren, ist es erforderlich, dass Produktion und Rezeption für die Lernenden verständlich aufeinander abgestimmt sind und sich im Lernprozess ergänzen. Damit ist selbstverständlich auch die Folge

„Und ihr habt alle euch ein Fantasiewesen in eurer Gruppe ausgedacht. Und jetzt habt ihr alle die Modelliermasse und verschiedene Drähte zur Verfügung. Das heißt, eure Aufgabe ist es jetzt, euer Fantasiewesen mit diesen Materialien zu gestalten. Deswegen solltet ihr euch nämlich schon überlegen, wie es aussehen könnte. Weiß jeder von euch, was er gestalten möchte?“

Diskussion

Insgesamt ist davon auszugehen, dass einer verständlichen Aufgabe auch eine klare und geordnete Vorstellung der Lehrperson vorausgeht, was die Schülerinnen und Schüler leisten sollen. Hierfür ist es hilfreich, in der Vorbereitung die Gestaltungsaufgabe selbst durchzuführen, um eine Vorstellung von den spezifischen Erfordernissen zu erlangen (Kirchner/ Kirschenmann 2015). Zu empfehlen wäre auch, insbesondere für den Unterrichtsverlauf zentrale Aufgabenstellungen bereits bei der Unterrichtsvorbereitung so konkret wie möglich schriftlich zu formulieren, um nicht im Verlauf der Stunde zentrale Aspekte zu vergessen oder nicht klar und präzise genug formulieren zu können.

Nicole Berner, Miriam Hess

Literatur

- Berner, Nicole/Lotz, Miriam: Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München 2015, S. 348 ff.
Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Kunst unterrichten. Seelze 2015.
Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Kastens, Claudia (Hg.): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster 2013.
Lotz, Miriam: Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden 2015.

von Rezeption und Produktion und umgekehrt zu verstehen. Hier ist klar zu bedenken, wie der Einstieg ins Thema erfolgen kann und welche Abfolge der Unterrichtsphasen für das Lernen notwendig ist (Wirth 2009). Damit ist bereits die Struktur von Kunstunterricht angesprochen, und es stellt sich die Frage: Wie viel Struktur braucht Kunstunterricht?

Kunstunterricht strukturieren – Lernen organisieren

Durch die Strukturierung von Unterricht können Lernprozesse in Gang gesetzt und begleitet werden (Helmke 2015). Es ist anzunehmen, dass gerade für ästhetisches Lernen der Grad an Strukturierung entscheidend ist. Starre Strukturen sowie kleinschrittige Vorgaben dürften dabei für das Lernen aber hinderlich sein, da Entscheidungen vorweggenommen werden und keine freie, individuelle Auseinandersetzung mit den Lernin-

halten stattfinden kann. Günter Wienecke (1975) spricht von Lernorganisation im Kunstunterricht und versteht darunter die Organisation eines Unterrichtsablaufs, der die Interaktion der Lehrperson mit den Lernenden einbezieht und an Lernprozessen ausgerichtet ist. Damit ist die Strukturierung sozial- sowie (lern)prozessbezogen zu betrachten.

Soziale Strukturen ergeben sich im Kunstunterricht zum einen in den Sozial- und Arbeitsformen, mit denen Lern- und Arbeitsprozesse organisiert werden (u. a. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Öffentliches Unterrichtsgespräch, Werkstattarbeit, Projektarbeit). Zum anderen sind Lernprozesse so zu strukturieren, dass die Lernenden ihre in der gestalterischen oder rezeptiven Auseinandersetzung gemachten Erfahrungen austauschen und von- und miteinander lernen können (Sowa 2015). Das Ermöglichen kooperativen Lernens könnte im Fach Kunst eine weitere Qualitätsdimension darstellen, die in Zusammenhang mit dem Merkmal der kognitiven Aktivierung (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – Kognitiv aktivieren, S. 10 ff.) für das Fach Kunst weitergedacht werden sollte.

Wird Strukturierung von Kunstunterricht prozessbezogen betrachtet, so finden sich verschiedenste Modelle, wie Unterrichtsphasen aufeinander folgen und ineinandergreifen können (u. a. Kirchner / Kirschenmann 2015, Kowalski 1978, Otto 1969, Wirth 2012). Um Lernen zu ermöglichen, ist es wichtig, dass Unterrichtsphasen folgerichtig und inhaltlich schlüssig ineinandergreifen (Helmke 2015, Sowa 2010). Dabei stellt die klassische Reihenfolge des Einstiegs, der Realisation und der Transformation eine grundlegende Phasenfolge von Kunstunterricht dar, die je nach Unterrichtsintention weiter differenziert oder aufgebrochen werden muss.

Wie letztlich die Strukturierung erfolgt, ist sowohl an den Voraussetzungen der Lernenden (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.) sowie an den Lerninhalten didaktisch-methodisch begründet zu orientieren. „Unterricht kann nur gut sein, wenn er offen ist – für Intuitionen der Lehrenden und Lernenden. Die Offenheit aber verweist nicht auf ein beliebiges Spielfeld – sondern auf ein vorbedachtes, auf ein antizipiertes Potential“ (Otto 1992, S. 53). Die geplante Struktur ist daher nicht als starre Abfolge der Unterrichtsphasen zu sehen, sondern je nach Notwendigkeiten, die sich aus der Interaktion mit den Lernenden im Unterricht ergeben, aufzubrechen (Otto 1992, Wichelhaus 1992). Unvorhersehbare Ereignisse erfordern insofern ein flexibles Agieren und Reagieren der Lehrperson, was im Unterrichtshandeln unmittelbare und doch aber methodisch-begründete Entscheidungen erfordert. Das adaptive Unterrichten (Beck et al. 2007) könnte insofern als eine weitere zentrale Qualitätsdimension im Fach Kunst weitergedacht werden.

Klarheit und Verständlichkeit

Zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts ist neben der inhaltlich schlüssigen Strukturierung eine klare und verständ-

liche Darbietung der Lerninhalte notwendig (s. Kasten: Gestaltungsaufgaben verständlich stellen, S. 7 f.). Die Inhalte müssen dabei fachlich korrekt sein (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren, S. 10 ff.) sowie für die Lernenden klar und verständlich präsentiert werden (Helmke 2015, Sowa 2010). Dies erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und bereits bei der Unterrichtsplanung muss bedacht werden, wie sie den Lernenden präsentiert werden (z. B. als Aufgabenstellung, Lehrer- oder Schülerbeitrag). Grundsätzlich sollten Unterrichtsinhalte so präsentiert werden, dass sie:

- von allen Schülerinnen und Schülern akustisch verstanden (u. a. Lautstärke, Tonhöhe, Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Intonation, Unterstützung durch Gestik und Mimik) und visuell erfasst (u. a. Tafelbild / -schrift, Reproduktion am OHP oder Beamer, Vorzeigen von Gestaltungstechniken) werden können,
- sprachlich möglichst an den Voraussetzungen der Lernenden ausgerichtet sind und inhaltlich an dem Wissenshorizont der Schüler anknüpfen (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.), und
- flüssig vorgetragen werden, d. h. möglichst ohne Brüche und Vagheitsausdrücke (z. B. „sag ich mal“, „sozusagen“, „quasi“) (Berner 2013, Helmke 2015).

Literatur

- Beck, Erwin / Baer, Matthias / Guldemann, Titus / Bischoff, Sonja / Brühwiler, Christian / Müller, Peter: Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungsstreuenden Lehrerwissens. Münster 2007.
- Berner, Nicole: Roter Faden: Strukturieren und fokussieren. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013, S. 154 ff.
- Brophy, Jere: Teaching. Educational practices series. Vol. 1. Brüssel 2000. Online verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf
- Busse, Klaus-Peter: Bildungsgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt 2004.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Kowalski, Klaus: Grundriss einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation. Stuttgart 1978.
- Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1969.
- Otto, Gunter: Guter Unterricht muß irritieren. In: K+U 161/1992, S. 50 ff. Seelze 1992.
- Schulz, Frank: Über Methoden des Kunstunterrichts. In: K+U 223/224/1998, S. 87 ff. Seelze 1998.
- Slavin, Robert E.: Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: International Journal of Educational Research 2/1994, S. 141 ff.
- Sowa, Hubert: Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen. In: K+U 341/2010, S. 2 f. Seelze 2010.
- Wichelhaus, Barbara: Bedingungen zur Qualifizierung von Unterricht. In: K+U 161/1992, S. 48 f. Seelze 1992.
- Wienecke, Günter: Lernorganisation im Kunstunterricht. München 1975.
- Wirth, Ingo (Hg.): Kunst-Methodik. Berlin 2009.

Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren

„Nur um das Denken geht es nicht. Aber sicherlich auch! Und über das Nachdenken mit Sicherheit. Nachdenken über die Sache an sich, über sich selbst, Gefühle, das, was man wahrnimmt, aber auch Nachdenken über andere, die Welt, Kunst und was Kunst ausmacht.“

Notiz aus einem Seminar mit Studierenden für das Unterrichtsfach Kunst an Grund-, Mittel- und Realschulen in Bayern

Unter dem Begriff des bildnerischen Denkens und Handelns ist die kognitive Dimension früh im Fach verankert (Pfennig 1970) und wurde bzw. wird aktuell in verschiedenen Positionen aufgegriffen und zentral für kunstunterrichtliches Lernen angesehen (u.a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Krautz 2015, Plaum 2010). Mit der Durchdringung reflexiver Anteile im Sinne der methodischen Grundfigur von Kunstunterricht (Otto 1969, Schulz 1998) spielt das Denken über ästhetische bzw. bildnerische und künstlerische Phänomene eine zentrale Rolle (Breunlin 2010, Dreyer 2006). Kognitive Aktivierung zeigt sich in verschiedenen Studien in eher kognitiv ausgerichteten

Fächern (z. B. Mathematik oder Deutsch) als eine zentrale Qualitätsdimension, die für ein vertieftes und nachhaltiges Lernen von besonderer Bedeutung ist (u.a. Klieme et al. 2001, Pauli/Drollinger-Vetter/Hugener/Lipowsky 2008).

Für das Fach Kunst muss nun weitergedacht werden, wie eine emotional-motivationale Komponente die kognitive Aktivierung ergänzen und nachhaltiges ästhetischen Lernen unterstützen kann (Schmidt 2016, s. Qualitätsdimension 3: Erfahren und Erleben ermöglichen, S. 14 ff.).

Kognitiv aktivieren im Fach Kunst – ein breites Verständnis

Kognitiv aktivieren bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht dazu angeregt werden, sich intensiv mit einem Lerninhalt auseinanderzusetzen (Lipowsky 2009). Hierzu zählt, den Unterrichtsgegenstand von verschiedenen Perspektiven aus gründlich zu durchdenken, selbstständig Zusammenhänge zu entdecken und eigene Antworten zu finden (Klieme et



1 | Gemeinsam wird das Gemälde *Geflügte Erde* von Joan Miró besprochen. Schülerinnen und Schüler melden sich und bringen sich mit eigenen Ideen ein.



2 | In Einzelarbeit beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Gemälde und suchen fantastische und für sie interessante Elemente und Bildausschnitte. Diese werden im Anschluss gemeinsam im öffentlichen Unterrichtsgespräch am Bild besprochen.

Fotos (2): Nicole Berner

Kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption im Grundschulalter

Eine erste empirische Untersuchung, wie kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption aussehen kann, erfolgte im Rahmen der PERLE-Grundschulstudie (Schmidt 2016, s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.). Da es sich bei der Auseinandersetzung mit Bildern um einen schöpferischen Prozess handelt, bei dem aktiv und unter Einbezug emotionaler und sinnlicher Aspekte Informationen aus Kunstwerken aufgenommen und verarbeitet werden, besteht bereits eine große Nähe zur kognitiven Aktivierung (Schmidt 2016). Zunächst wurden sowohl theoriegestützt als auch auf Grundlage einiger Unterrichtsvideos Merkmale entwickelt, durch die kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption beschrieben werden kann. Im Anschluss erfolgte die Auswertung aller 33 Unterrichtsaufnahmen bezüglich dieser Merkmale durch drei unabhängigen Personen. Die Kriterien für Objektivität (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.) wurden dabei erfüllt.

Die Auswertung der Ergebnisse ergab, dass kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption allgemeine und fachspezifische Merkmale enthält, die gleichwertig sind und sich gegenseitig bedingen. Sie können durch Interpretation der deskriptiven Analyse zu den Gruppen Fachlichkeit, Einbeziehen der Lernenden und Planung kognitiv aktivierender Unterrichtselemente zusammengefasst werden. Diese Merkmalsgruppen kognitiver Aktivierung im Fach Kunst werden im Folgenden beschrieben (Schmidt 2016).

Fachlichkeit

Da sich kognitive Aktivierung auf die Intensität des fachlichen Lernens bezieht, ist es wichtig, die Unterrichtsinhalte sach- und fachgerecht zu vermitteln. Dazu gehört, dass Kunstwerke in ihrem Lernpotenzial fachlich korrekt bestimmt und genutzt werden, um u. a. mithilfe kognitiver Konflikte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Werk zu initiieren. Hierzu benötigt die Lehrperson neben Fachwissen auch Kenntnis der Voraussetzungen der Klasse. So ist es möglich, Inhalte auszuwählen, die der Sache gerecht werden, dabei aber die Lernenden weder über- noch unterfordern (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.).

Gleichzeitig sollten wichtige Gesichtspunkte hervorgehoben, aufeinander bezogen und miteinander in Verbindung gesetzt werden. Diese Fokussierung unterstützt eine systematisch aufbauende Wissenskonstruktion der Lernenden (Klauer/Leutner 2012). Nicht zuletzt zeigt sich Fachlichkeit durch eine angemessene Verwendung von Fachsprache. Das heißt, dass Lehrpersonen selbst Fachbegriffe verwenden und diese erläutern und auch die Lernenden zu einer präzisen Sprache anhalten – Beispiel: „Hier hinten am Horizont, da, wo so eine Linie entsteht durch die Farbgebung ...“

Durch den Aufbau eines sprachlichen Repertoires können die Lernenden Eindrücke und Entdeckungen treffend äußern. Zusätzlich unterstützt der verbale Austausch ko-konstruktive Prozesse und kann zu einer stärkeren Bewusstheit sowie einem intensiveren Nachdenken über den Inhalt führen.

Einbeziehen der Lernenden

Kognitive Aktivierung bedeutet, einen Inhalt vorwiegend selbstständig zu durchdenken und eigene Antworten zu finden (Klieme et al. 2001). Dies kann gefördert werden, wenn die Lernenden aktiv in den Unterricht einbezogen werden, z. B. dadurch, dass sie ihre Denkansätze erläutern und diese gemeinsam diskutieren (vgl. Abb. 1). So kann der eigene Denkprozess reflektiert und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gefördert werden (u. a. Reusser 2006) – Beispiel:

Lehrerin: „Kann ein Baum hören?“

Leonie: „Ja!“

Lehrerin: „Wie ginge das?“

Leonie: „Durch die Blätter!“

Lehrerin: „Wie geht das? Lass sie mal erklären!“

Dieses Vorgehen erfordert einen besonderen Umgang mit Reaktionen sowie eine höhere Disponibilität (Popp 1968). Dadurch, dass Beiträge aufgegriffen und diskutiert werden, wird der Ablauf stärker von den Lernenden abhängig und kann von der ursprünglichen Planung abweichen. Darauf muss die Lehrperson flexibel reagieren können.

Darüber hinaus ermöglicht die Diskussion verschiedener Ansichten eine gemeinsame Wissenskonstruktion, die ebenfalls zur kognitiven Aktivierung beiträgt (u. a. Reusser 2006). Diese ist vor allem im Rahmen der Kunstrezeption von Bedeutung, da durch den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen eine reflektierte Auseinandersetzung gefördert, ein gemeinsam geteilter Sinn gefunden und eine zu stark subjektive Deutung vermieden werden kann (Huber 2007, Sowa/Uhlir 2006). Zusätzlich kann die Diskussion verschiedener Blickwinkel auch ein erneutes Nachdenken über das Werk anregen (vgl. Klauer/Leutner 2012, Reusser 2006) – Beispiel:

Lehrerin: „Wie ist denn das? Kann denn ein Baum sehen?“

Klasse: „Ja!“ „Nein!“ (mehrere Kinder sind unterschiedlicher Meinung)

Lehrerin: „Wer hat eine Idee? Erstmal, wer sagt: Nein, geht nicht, hat keine Augen, kann er nicht?“

(Mehrere Schülerinnen und Schüler melden sich)

Lehrerin: „Gut! Wer sagt: Unter bestimmten Umständen wäre es ja möglich?“ (Alle melden sich)

Lehrerin: „So und wer von euch hat jetzt eine Idee? Wie könnte ein Baum sehen?“

Die gemeinsame Diskussion berücksichtigt, dass jede Wahrnehmung vom Betrachter mit seinen Erfahrungen, Erinnerungen

und Empfindungen verknüpft wird. Ein Austausch über die so entstandenen Perzepte (Otto/Otto 1987) und die ausgelösten Emotionen kann zum Hinterfragen der eigenen Sichtweise und somit zu intensiverer Auseinandersetzung führen (Schmidt 2016). Der notwendige Einbezug der Perzepte führt dazu, dass der Rezeptions- und Sinnbildungsprozess nie vollständig abgeschlossen ist und verschiedene Auslegungen möglich sind (u. a. Uhlig 2005). Daher ist es sinnvoll, die Lernenden zu eigenen Deutungen zu ermutigen, gleichzeitig aber auch Begründungen zu fordern – Beispiel (Die Lehrperson verdeutlicht die Offenheit der Interpretation):

„wollen wir einige Rätsel auflösen, ALLE kann ich nicht auflösen, ich hatte euch ja gesagt, selbst die Fachleute diskutieren über Mirós Bilder und sind sich da nicht einig, was welches Zeichen oder welcher Gegenstand bedeutet.“

Auf diese Weise wird die individuelle und intensive Beschäftigung mit dem Bild, die Konstruktionstätigkeit der Lernenden und damit ihre kognitive Aktivierung gefördert.

Planung kognitiv aktivierender Unterrichtselemente

Während das Einbeziehen der Lernenden eine flexible Reaktion der Lehrperson verlangt, können andere Möglichkeiten zur Anregung kognitiver Aktivierung bereits im Vorfeld geplant und vorbereitet werden. Hierzu zählen Aufgabenstellungen, die eine eigenständige Wissenskonstruktion fördern und Raum für unterschiedliche Lösungen bieten (Helmke 2015). Letzteres stellt für die Auseinandersetzung mit Kunstwerken eine wichtige Bedingung dar, da der Rezeptionsprozess immer bis zu einem bestimmten Grad offen bleiben sollte und somit nicht zu einem definitiven Ende kommen kann (u. a. Uhlig 2005).

Darüber hinaus können Fragen oder Impulse, die ähnlich wie die Aufgaben über eine rein reproduktive Abfrage hinausgehen, kognitive Konflikte provozieren und so zum Denken herausfordern (u. a. Klauer/Leutner 2012) – Beispiel (vgl. Abb. 2): „Ihr müsst also eure Detektivbrille aufsetzen, müsst überall im Bild herumstreifen und schauen und versuchen, ganz viel herauszufinden! Rätsel zu entdecken, die uns Miró stellt.“

Wichtig ist jedoch, dass sie nicht nur zu einer rein äußerlichen Aktivität führen.

Ähnliches gilt für die Förderung von Imaginationsfähigkeit und Fantasie. Werden Vorstellungen und Assoziationen genutzt, um das, was bereits im Bild angelegt ist, zu entfalten, können

sie eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fördern – Beispiel:

„Das ist ja nicht so schlimm, wenn die Johanna jetzt einen Wal sieht, mit dem Auge dann: Was könnte das noch sein? Hier hab ich das schon gehört. Wer hat gesagt: Ich sehe etwas Anderes?“

Darüber hinaus sollte die Lehrkraft im Sinne eines roten Fadens die einzelnen Inhalte einer Stunde aufeinander beziehen. Auf diese Weise ermöglicht sie den Lernenden, Zusammenhänge zu erkennen und die neuen Informationen zu strukturieren und zu vernetzen (s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.).

Diskussion

Anhand der hier zusammenfassend dargestellten Ergebnisse ist davon auszugehen, dass kognitive Aktivierung als methodisches Vorgehen in der Kunstrezeption für eine vertiefte Auseinandersetzung der Lernenden von besonderer Bedeutung ist. Jedoch sollte auf Qualität und nicht auf Quantität geachtet werden, da ein Übermaß an kognitiver Aktivierung auch zu Überforderung führen kann. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, im Kunstunterricht der Grundschule ein ausgewogenes Verhältnis von einfachen und kognitiv aktivierenden Aufgaben anzustreben.

Rebekka Schmidt

Literatur

- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
 Huber, Hans Dieter: Kunst als soziale Konstruktion. Paderborn 2007.
 Klauer, Karl Josef/Leutner, Detlev: Lehren und Lernen. Weinheim 2012.
 Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 222 ff.
 Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Klieme, Eckhard/Baumert, J. (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation. Bonn 2001, S. 43 ff.
 Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Seelze 1987.
 Popp, Walter: Die Disponibilität des Lehrers. In: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann (Hg.): Unterricht: Aufbau und Kritik. München 1969, S. 152 ff.
 Reusser, Kurt: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Bern 2006, S. 151 ff.
 Schmidt, Rebekka: Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule. München 2016.
 Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.): Bildverstehen und Bildinterpretation. Wiesbaden 2006, S. 77 ff.
 Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. München 2005.

al. 2001). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Lernenden das Bedürfnis haben, über den Unterrichtsinhalt mehr Wissen zu erlangen und entsprechend auf vorhandenes Vorwissen zurückgreifen können, um sich einen neuen Zugang zu erarbeiten (Limón 2001). Daher ist für einen kognitiv aktivierenden Unterricht immer auch die Berücksichtigung des Vorwissens von besonderer Bedeutung, damit die Lernenden weder über- noch unterfordert werden (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.).

Im Fach Kunst sollte eine intensive Auseinandersetzung jedoch nicht nur rein kognitiv ausgerichtet sein. Vielmehr sind emotionale Anteile immer mitzudenken (Schmidt 2016), da sie für ästhetisches Lernen zentral sind und erst in ihrer Interaktion mit kognitiven Inhalten die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung bieten (Dewey 1988, Peez 2005). Kognition und Emotion sind miteinander verbunden (Ciompi 1997, Hänze 1998) und stehen insbesondere in ästhetischen Fächern in enger Wechselwirkung. Das bedeutet, dass auch die emotionale Qualität

der Lerninhalte zur Anregung bildnerischen Denkens und Handelns genutzt werden kann und in der Planung und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen ist.

Dabei kommt der Vorstellungsbildung ein zentraler Stellenwert zu (Sowa 2012, 2015). Ideen, Fantasien und Vorstellungen werden – als innere Bilder – meist von den äußeren Bildern beeinflusst. Dabei sind sie nicht vorwiegend rein kognitiv bestimmt, sondern auch emotional, motivational und volitional mit der eigenen wahrgenommenen Wirklichkeit verbunden (Sowa 2015). Vorstellungen können somit zum einen die Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit unbewusst prägen und als mehr oder weniger klar umrissene Ansichten, Präkonzepte oder Gedanken vorliegen. Zum anderen können sie aber auch bewusst ins Gedächtnis gerufen, erinnert und assoziiert werden. Vor allem in der aktiven Vorstellungsbildung liegt damit ein großes Lernpotenzial für den Kunstunterricht (Sowa 2012, 2015a, 2015b).

Verschränkung handelnder und kognitiver Verstehensprozesse

Für den Kunstunterricht lässt sich feststellen, dass vor allem aus der gestalterisch-tätigen Auseinandersetzung Verstehens- und damit Lernprozesse erwachsen können. „Erst wer sich handelnd mit Sachverhalten auseinandergesetzt hat, wird auch für sich selbst direkte, sein Handeln beeinflussende Folgerungen ziehen können“ (Kowalski 1978, S. 235). Gleichzeitig ist ein handlungsintensiver Unterricht aber nicht immer auch gleich ein kognitiv aktivierender Unterricht (Helmke 2015). So kann aus einer reinen Verhaltensaktivierung der Lernenden noch nicht auf Denk- und Lernprozesse geschlossen werden (Mayer 2004). Eine rein kognitive Herangehensweise mag dagegen ebenso schwierig erscheinen. Insofern ist anzunehmen, dass eine geeignete Verschränkung von handelnder Auseinandersetzung mit dem intensiven Durchdenken der Lerninhalte gegeben sein muss. Bildnerisches Denken ist in seiner Begrifflichkeit immer auch verbunden mit dem „Machen bezogen auf Bilder als gemachte Realität“ (Pfennig 1970, S. 133). Demzufolge beinhaltet es beide Dimensionen der kognitiven und handelnden Aktivierung, die gerade im Fach Kunst in der gestalterisch-tätigen Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Plaum 2010).

In der weiteren Auslegung kann daher das bildnerische Denken auch als sinnkonstituierender Lernprozess angesehen werden, der sich in der eigenen gestalterisch-tätigen Arbeit und der damit verbundenen vertieften Auseinandersetzung im Sinne eines Nachdenkens über das Entstehende (prozessbezogen) und Entstandene (produktbezogen) äußert. Hiermit lassen sich auch Ansätze der praktisch-rezeptiven Auseinandersetzung mit Werken der Bildenden Kunst einordnen (Kirschenmann/Sowa 1999, Krautz 2005, Otto/Otto 1987). Die produktive Aneignung unterstützt somit die kognitive Aktivierung im Fach Kunst (Schmidt 2013). Aber auch im nicht-praktischen, kommunikativen Rezeptionsprozess sind aufeinanderfolgende

Handlungen im Sinne von geistigen Auslegungsprozessen notwendig, die zu einer eigenen Auffassung, zu einem vertieften Verständnis und damit zu einer freien Entfaltung führen können (Dewey 1988).

Die soziale Dimension der kognitiven Aktivierung

Unterscheidet Helmke (2015) zwischen der kognitiven und der sozialen Aktivierung im Sinne kooperativen Lernens, so könnte im Fach Kunst eine soziale Dimension kognitiver Aktivierung angedacht werden. Erstens, da vielfältige Lernprozesse neben einer eingehenden, vertieften und individuellen Beschäftigung mit dem Sachinhalt erst in der Auseinandersetzung und im sozialen Austausch mit anderen individuellen Herangehensweisen (z. B. der Mitschüler, oder aber auch anderer Künstler) zum Nach- und Weiterdenken anregen und so das eigene Lernen unterstützen (Hasselhorn/Gold 2009). Zweitens, da in der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ (Sowa 2015, S. 85) ein Miteinander entsteht, indem nicht nur Sachinhalte, sondern auch der Austausch mit anderen ein In-Bezug-Setzen der Lernenden erfordern, was letztlich zu einer Positionierung und damit vertieften Auseinandersetzung mit dem bestehenden Lerninhalt führen kann (s. Qualitätsdimension 7: Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen, S. 30 ff.).

Literatur

- Breunlin, Dietrich: Wer zeichnet den höchsten Turm? Von der Darstellung zum Raumkonzept. Zur Wirkung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht. In: Kirschenmann, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck*. München 2010, S. 335 ff.
- Ciampi, Luc: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen 1997.
- Dewey, John: *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/M. 1988.
- Dreyer, Andrea: Reflexion In: K+U 304/305/2006, S. 68 ff. Seelze 2006.
- Hänze, Martin: *Denken und Gefühl*. Neuwied 1998.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart 2009.
- Kirschenmann, Johannes/Sowa, Hubert: *Bilder erleben und verstehen*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf 1999.
- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen: *Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I, „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung*. In: Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen (Hg.): *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht*. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation. Bonn 2001, S. 43 ff.
- Krautz, Jochen: *Erleben – Machen – Verstehen*. In: BÖKWE – Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkzeiher 2/2005, S. 15 ff.
- Limón, Margarita: On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. In: *Learning and Instruction* 4/2001, S. 357 ff.
- Lipowsky, Frank: *Unterricht*. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, S. 73 ff.
- Mayer, Richard E.: Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? In: *American Psychologist* 1/2004, S. 14.
- Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen*. Seelze 1987.
- Pauli, Christine/Drollinger-Vetter, Barbara/Hugener, Isabelle/Lipowsky, Frank: *Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2/2008, S. 127 ff.
- Peez, Georg: *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse*. München 2005.
- Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*. Oldenburg 1970.
- Plaum, Goda: *Bildnerisches Denken*. In: *IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 11/2010, S. 11ff.
- Schmidt, Rebekka: *Rezeption und Produktion: Denkprozesse initiieren*. In: Kirschenmann, Constanze (Hg.): *Kunst – Didaktik für die Grundschule*. Berlin 2013, S. 119 ff.
- Schmidt, Rebekka: *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München 2016.

Erfahren und Erleben ermöglichen

„Das Erleben ist doch zentral. Also, dass Kunst zum Erlebnis wird, dass die Schüler Kunst wirklich er-leben können. Im künstlerischen Prozess erfahren, was Kunst sein kann – was Kunst für sie selbst bringen kann.“

Notiz aus einem Gespräch mit einer Studentin für das Lehramt im Doppelfach Kunst an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW

Die ästhetische Erfahrung ist bereits im vorherigen Abschnitt (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren, S. 10 ff.) angesprochen worden. Hier folgt nun eine fachspezifische Betrachtung auf Erfahrungspotenziale, die mit

ästhetischen Prozessen verbunden sein können. Sind erfahrungspädagogische Ansätze in der Unterrichtsforschung als Qualitätsaspekte nur wenig vertreten, so soll hier „Erfahren und Erleben ermöglichen“ als eigene Qualität des Faches Kunst erörtert werden.

Ästhetische Erfahrung als Bildungsmoment

Besonders die ästhetische Erfahrung erscheint für nachhaltiges ästhetisches Lernen – d.h. für ästhetische Bildungsprozesse – bedeutsam (Peez 2006, Schäfer 1999). Voraussetzung für jede

Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst

Dass Schülerinnen und Schüler in ästhetisch-praktischen Prozessen des Kunstunterrichts ästhetische Erfahrungen machen, wird in unserem Fach vielfach aufgezeigt. Es besteht eine Bandbreite an didaktischen Konzepten, um ästhetische Erfahrungen im praktischen Umgang mit Kunstwerken anzustoßen. Doch auch das Gespräch stellt eine geeignete Form dar, ästhetische Erfahrungen zu machen und Kunstwerke zu verstehen.

Die qualitative Forschungsarbeit *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst* (Schmidt 2016) untersucht drei Gespräche über moderne Kunstwerke mit Fünft- bzw. Sechstklässlern und zeigt auf, wodurch sich Gespräche über Kunst auszeichnen. Mit den Auswertungsverfahren der Inhaltsanalyse und dem linguistischen Instrumentarium der Gesprächsanalyse werden zum einen Strukturmomente ästhetischer Erfahrung im Reden über Kunst inhaltlich erfasst. Zum anderen kann gezeigt werden, dass die Sprache bzw. der Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler vielfach der Struktur und Spezifik des Kunstwerks ähnelt und mit dieser korrespondiert – damit rückt die Sprache selbst in die Nähe ästhetischer Erfahrung. Um die sprachlichen Besonderheiten aufzeigen zu können, ist eine sehr feine und detaillierte Transkription notwendig. Neben verbalen und paraverbalen Phänomenen werden vor allem prosodische Phänomene wie zum Beispiel die Veränderung von Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke sowie Pausen, Wortdehnungen oder Akzente sehr genau verschriftlicht (s. S. 17). Die Konturierung ästhetischer Erfahrungsmomente in Kunstgesprächen bzw. deren Rekonstruierbarkeit in der Sprache ermöglicht schließlich, am Sprachhandeln der Schülerinnen und Schüler selbst anzusetzen und Konsequenzen für das kunstdidaktische Handeln abzuleiten.

Anhand von Ausschnitten aus einem Gespräch mit Sechstklässlern zu dem Werk *La Malinche* von Jimmie Durham (Abb. 1) werden ex-

emplarische Aspekte ästhetischer Erfahrung in den Blick genommen und für das Sprechen über Kunst im Unterricht beschrieben.

Gesprächsausschnitt 1*

Julia: „... und die ist irgendwie so leer (-) und halt (2.0) ja: nur die wichtigsten teile sind halt da und der körper <<rahl> als wär der halt gar nicht DA: <<zeigt mit der Hand auf den eigenen Oberkörper> das innere>>“

Stimmungen und Wirkungsweisen aufspüren

Julia beschreibt hier ihre subjektiv empfundene Wirkungsweise und wählt dafür eher abstrakte (als wär der Körper, das Innere nicht da) und metaphorische Formulierungen („die ist irgendwie so leer“).

In ästhetischer Wahrnehmung wendet sich der Rezipient einerseits mit aller Aufmerksamkeit dem ästhetischen Gegenstand zu, doch zugleich erfolgt auch immer die Wahrnehmung des eigenen Empfindens (Kraemer / Spinner 2002). Dies wird vor allem in der Wahrnehmung von Stimmungen und Wirkungen deutlich, die zum einen im ästhetischen Objekt ausgedrückt sind, gleichzeitig subjektiv vom Rezipienten erfahren und aufgespürt werden, „[...] als wenn es etwas ist, das aus ihm selbst hervorkommt oder in dem er sich wiederfindet“ (ebd. 2002, S. 11).

Verknüpfung subjektiver und objektiver Aufmerksamkeit

Indem Julia beschreibt, was zu sehen ist („nur die wichtigsten Teile sind da“), erklärt und begründet sie ihre subjektiv aufgespürte Wirkungsweise mit den Wahrnehmungen des Kunstwerks. Gespräche über Kunst, die ästhetische Erfahrung zum Ziel haben, dürfen nicht in subjektiver Beliebigkeit stehen bleiben. Subjektive Aufmerksamkeiten, die an das Kunstwerk rückgebunden, mit dem Wahrnehmbaren erklärt und begründet werden, eröffnen einen bedeutungsvollen und ästhetischen Er-

ästhetische Erfahrung ist eine vertiefte ästhetische Wahrnehmung.

Ästhetisch ist eine Wahrnehmung immer dann, wenn sie sich leib-sinnlich vollzieht (Dewey 1988, Duncker 1999, Schäfer 1999). Jedes Wahrnehmen geht mit einem inneren Verarbeitungsprozess einher (Schäfer 1999), d.h. es wird versucht, das Wahrgenommene in einen bestehenden Erfahrungshorizont einzuordnen. Kommt es dabei zu einem ästhetischen Empfinden im Sinne des (positiven oder negativen) Überrascht-Seins oder Erstaunt-Seins, kann sich hieraus eine ästhetische Erfahrung entwickeln (Jauss 1991). Pädagogisch wirksam erscheint John Deweys (1988) Auffassung, dass der Mensch sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt befinden muss. Damit ergibt sich Erfahrung immer aus der eigenen Aktivität und dem bewussten Wahrnehmen. Der in der ästhetischen Erfahrung einbezogene Verarbeitungsprozess beinhaltet neben einer reflexiven Sicht auf den eigenen Wahrnehmungsprozess eine symbolische Repräsentationsleistung: Nicht-Sprachliche ästhetische Bewusstseinsinhalte sind in das eigene Wissens- und Erfahrungsgefüge einzubinden

fahrungsgehalt, der in der Struktur des Kunstwerks angelegt ist. „Jede subjektiv gestimmte Rezeption muß sich am und im Werk verifizieren lassen [...]“ (Otto 1998, S. 112). Damit wird sie nicht nur verständigungsfähig und verhandelbar, sondern führt auch zu einem vertieften Sinnverstehen: Zum Beispiel werden Inhalt-Form-Zusammenhänge oder die Funktion der bildnerischen Gestaltungsmittel für ihre ästhetische Wirkung erkannt.

Gesprächsausschnitt 2*

Lisa: „und die; (.) würde man der auch irgendwie so einen pulli anziehen dann sehe das vielleicht auch normaler aus oder so was und nicht nur ((lacht etwas)) <<-> so ein bh oder aber vielleicht zeigt das auch dass die nicht so viel ha:ben“
Nils: „vielleicht zeigt das auch dass die indianer aussterben“

Imaginationen entfalten – Deutungen und Vermutungen anstellen

Die gedankliche Vorstellung von Lisa, der Figur einen Pulli anzuziehen, führt zu der Vermutung, dass die Figur dann „normaler“ aussehen könnte. Die Gestaltungsweise der Figur stellt für die Schülerin eine ungewohnte Wahrnehmung dar, die nicht „normal“ ist. Mithilfe der imaginativen Umgestaltung geht die Schülerin erprobend mit der ungewohnten Wahrnehmung in der Begegnung mit dem Kunstwerk um, womit eine grundsätzliche Offenheit deutlich wird. Vielleicht ist es gerade der Wechsel von Wahrnehmung und Imagination, der sie erkennen lässt, dass die Gestaltungsweise eine bewusste künstlerische Entscheidung ist, die Träger inhaltlicher Botschaften und Deutungen sein kann. Und so formuliert Lisa eine Botschaft („vielleicht zeigt das auch, ...“). Auch Nils entfaltet in seinem Beitrag eine mögliche Deutung („vielleicht zeigt das auch, dass die Indianer aussterben“), die durch die Gestaltungsweise erzeugt wurde. Im Nebeneinander der Deutungen bringen die Schülerinnen

und verändern damit gleichzeitig das Welt- und Selbstbild. Durch das Differenz erleben eröffnet sich ein Spielraum möglichen Handelns, wodurch ein spielerisches Sich-Einlassen in andere Weltzugänge möglich wird (Jauss 1991). „Ästhetische Erfahrung [...] ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994, S. 56). Im rezeptiven, gestalterischen oder künstlerischen Ausdruck bzw. in der Verbindung rezeptiver und produktiver Zugänge findet sich so eine Manifestation ästhetischer Erfahrung, die den vorläufigen Abschluss eines „symbolischen Umformungsprozesses“ (Duncker 1999, S. 14) darstellt.

Sich-Erfahren im Bezug zur Welt

Birgt die ästhetische Erfahrung die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich in Bezug zur Welt (Otto 1994), so zeigt sich hier eine mit der ästhetischen Erfahrung verbundene Funktion: die der Identitätsbildung (Kirchner / Kirschenmann 2015). Im Sinne

und Schüler Offenheit im Gespräch ein, vielfältige Möglichkeiten gelten zu lassen. Ästhetische Wahrnehmung schließt „[...] imaginative Aufmerksamkeit (die oft genuine Weisen der Erkenntnis enthält)“ (Seel 1996, S. 14) ein. Wahrnehmung und Imaginationsfähigkeit gehen eine sich gegenseitig steigernde Verbindung ein (Sowa 2012). Imaginationen in Gesprächen über Kunst zu entfalten, ermöglicht den Rezipienten, sich mit Neuem, Ungewohntem und Fremden erprobend auseinanderzusetzen oder Leerstellen zu füllen und zu erklären (u. a. Huber 2011, Lieber 2014). Imaginative Tätigkeit leistet Sinndeutungen, Erklärungen und das Herstellen von Zusammenhängen; sie ermöglicht Handlungsspielräume, Empathie, sowie die eigene Verortung und Orientierung. „Die Imagination ist am Prozess des Bildersehens und Bilderverstehens unmittelbar beteiligt“ (Uhlig 2014, S. 20). In imaginativer Tätigkeit gelingt es den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise, Deutungen und Vermutungen im Gespräch anzustellen und darüber hinaus etwas anderes zu realisieren und hervorzubringen, als das, was an der Oberfläche zu sehen ist (Abraham / Glas 2015).

Gesprächsausschnitt 3*

Anna: „<<len> (-) das <<pp> ich finde> das (.) OH:R (.) ist so komisch weiß, | (-) <<p> falls es überhaupt das ohr ist, >>“
Marc: „sieht aus wie KLEBEband das man darüber <<-> gepappt hat>“ ((lacht))
Tom: „<<p> und Katrin hatte vorher gesagt äm der ste:rn ((zeigt auf die Stelle in der Abbildung)) oder so (.) schaut aus wie so ein schlüsselbund> (-)>“

Assoziationen aufspüren

Anna teilt mit, dass sie das Ohr komisch weiß findet, wobei sie gleichzeitig klar herausstellt, dass sie sich in ihrer Wahrnehmung nicht sicher ist. Mit weiteren assoziativen Umschrei-

eines personalen Fachverständnisses (Krautz 2015) steht das Darstellen immer „in Bezug zum Selbst und zur Welt und tritt als bildnerische Gestaltung in Beziehung zu Anderen“ (Krautz 2015, S. 235). Darstellen bedeutet immer auch ein Mitteilen, d.h. etwas z. B. bildnerisch (oder eben auch sprachlich) zu kommunizieren (Berner 2013, Krautz 2015). Anders formuliert: Indem ich etwas darstelle (ob bildnerisch, sprachlich oder performativ), stelle ich auch mich selbst dar. Das bedeutet, dass das Selbst in jedem ästhetischen Prozess als Ganzes eingeht und sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst, im Prozess, mit der Umwelt, in der Interaktion mit dem Material, im Miteinander und im Gegenüber erfährt.

Erfahrungsqualitäten

Weiter vollziehen sich ästhetische Prozesse meist in Bezug auf bzw. im Gegenüber der Bildenden Künste (auch unter Berücksichtigung eines erweiterten Kunstbegriffs, wie z. B. performative oder partizipatorische Kunst) oder zu ihren angrenzenden Bereichen (u.a. Design oder Handwerk). Bezieht sich die ästhetische Auseinandersetzung auf Kunst, so ist die Frage nach der Qualität der Kunst berechtigt, mit der die ästhetische Auseinandersetzung angestoßen werden soll, da diese die Möglichkeiten des Erfahrens und Erlebens beeinflusst. Damit ist die Qualität der Werke im Kunstunterricht angesprochen.



1 | Jimmie Durham (*1944)
La Malinche, 1988-1991, Mixed Media, 168 x 56 x 84 cm, Gent, Collection SMAK

bungen – sprachlich in Vergleichen verpackt – erfassen die Schüler Marc und Tom nun diese Unbestimmtheit genauer. Marc erinnert das Wahrgenommene an Klebeband. Tom bezieht sich auf den Beitrag eines anderen Schülers, indem er mitteilt, dass an dem Ohr ein Ohrhörnchen mit so einem Stern hängt. Diese Wahrnehmung assoziiert er mit einem Schlüsselbund. Im Aufspüren und Mitteilen von Assoziationen zeigt sich, dass sich die Wahrnehmung eines Kunstwerks nie objektiv vollzieht, sondern stets ein bedeutungstiftender Akt ist, der sich durch die Individualität der Wahrnehmenden auszeichnet. Ästhetische Erfahrung setzt immer am subjektiven Erleben, das in der intensiven ästhetischen Wahrnehmung seinen Anfang nimmt, an. „Assoziatives Sehen verbindet visuelle Eindrücke mit Vor-

stellungen, Erinnerungen und Erfahrungen [...]“ (Seumel 2006, S. 267).

Mit Assoziationen knüpfen die Schülerinnen und Schüler an ihnen bekannten Wahrnehmungen an, um sich Differenzen annähern und sie sprachlich erfassen zu können. Im Nebeneinander mehrerer Assoziationen tragen die Schülerinnen und Schüler zudem zu einer Offenheit bei, im Gespräch über Kunst das Wahrnehmbare nicht eindeutig auf den Begriff bringen zu müssen, sondern Möglichkeiten zuzulassen. Damit erfahren sie im eigenen sprachlichen Handeln die Anlage ästhetischer Objekte in ihrer Offenheit und Vielfalt.

Im Sprechen bei Wahrnehmungen verweilen

In der Beschreibung des Ohrs der Figur verweilt die Schülerin Anna lange: Viele Pausen (.) (-) unterbrechen ihre Äußerung, mit welcher sie sich auf das Wahrgenommene bezieht. Zudem spricht sie langsam <len> und dehnt Worte (OH:R), um sich Zeit für die Suche nach passenden Begriffen zu verschaffen. Da Anna in der Mitteilung verweilt, die das Wahrgenommene (Ohr) sprachlich erfasst, kann auch vermutet werden, dass sie bei dieser Wahrnehmung selbst verweilt. Dass die Wahrnehmung die Schülerin irritiert, wird am Ende des Beitrags deutlich, als sie den bezeichneten Bildinhalt infrage stellt. Anna legt sich nicht fest, dass das Weiße ein Ohr sein muss. Das suchende bzw. nicht-festlegende Sprechen ermöglicht ihr, sich der Wahrnehmungsdifferenz anzunähern und bei dieser zu verweilen. Es ist das spannungsvolle Verhältnis zwischen Anschauung und Begriff, das der Philosoph Rüdiger Bubner heranzieht, um den Kern ästhetischer Erfahrung zu erfassen (Bubner 1989, S. 52 ff.). Die „spielende Reflexionstätigkeit“ und die damit einhergehende „Instabilität“ sind Kennzeichen ästhetischer Erfahrung, die besonders in Kunstgesprächen erlebt werden können. Die „Spannung, die sich zwischen der sinnlichen Bedürftigkeit und der begrifflichen Unbedürftigkeit bewegt“ (ebd., S. 62), bringt ein Sprechen hervor, das über ein reines Bezeichnen hinausgeht. In der Begegnung mit den Kunstwerken werden die Schülerinnen und Schüler mit Wahrnehmungen konfrontiert, die nicht problemlos in Worte gefasst und in bestehende Konventionen eingeordnet werden können. Mit einem nicht-festlegendem und einem suchenden Sprechen gelingt den Schüle-

Die originale Kunsterfahrung ist im schulischen Alltag nur gelegentlich umzusetzen (z. B. durch den Gang ins Museum). Daher erfordert eine authentische Annäherung an Kunstwerke eine bestmögliche Wiedergabe mittels Reproduktionen (Hess 1999). Darüber hinaus sind Erfahrungspotenziale der Kunstwerke bei der Unterrichtsvorbereitung zu analysieren und das Unterrichtsvorhaben dahingehend in Bezug auf die Lernziele auszurichten (s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.).

Literatur

Berner, Nicole: Bildnerische Kreativität im Grundschulalter, München 2013.
Dewey, John: Kunst als Erfahrung, Frankfurt/M. 1988.

* Folgende Transkriptionskonventionen gelten für die vorliegenden Gesprächsausschnitte.

(.)	kurze Pause
(-)	längere Pause
(2,0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek.
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.
<<->...>	„smile voice“ in der Rede, mit Reichweite
akZENT	starke Betonung
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<len> >	lento, langsam
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend
((Kopf-schütteln))	Sichtbare Handlungs- und Verhaltensbeschreibung, auch Mimik
<<Kopf-schütteln>>	Sichtbare Handlungs- und Verhaltensbeschreibung, auch Mimik mit Reichweite

rinnen und Schülern, sich dem Kunstwerk anzunähern und sich mit dem noch nicht Begriffenen erprobend auseinanderzusetzen. Dabei bringen die Lernenden im sprachlichen Handeln selbst Offenheit hervor, indem sie ihre Aussagen vage halten und nicht festlegen. Sie erleben eine Spannung zwischen den Modi Anschauung und Begriff sowie ein Verweilen bei einer Wahrnehmung, wenn sie nach Worten ringen und suchen, um das Wahrgenommene zu erfassen.

Diskussion

Bereits die wenigen Gesprächsausschnitte machen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in den hier durchgeführten Gesprächen über Kunst ästhetische Erfahrungen machen konnten. Um ästhetische Erfahrungen anzuregen und die Lernenden in ihren Verstehensprozessen zu unterstützen, erscheint eine vorgehende Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk seitens der didaktisch Handelnden unabdingbar. Mögliche Bedeutungsebe-

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt/M. 1999, S. 9 ff.
Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
Hess, Ulrike: Kunsterfahrung an Originalen: eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum. Weimar 1999.
Jauss, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung u. liter. Hermeneutik. Frankfurt/M. 1991.
Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Kunst unterrichten. Seelze 2015.
Krautz, Jochen: Ich, wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlir, Bettina (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München 2015, S. 221 ff.
Otto, Gunter: Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung In: Friedrich Jahresheft XII/ 1994, S. 56 ff. Seelze 1994.
Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München 2005.
Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt/M. 1999, S. 21 ff.

nen und didaktische Potenziale zu eruieren, erleichtert den Lehrenden, auf das jeweils situative Gespräch flexibel zu reagieren. Impulse oder Wissensangebote halten Gespräche am Laufen, eröffnen Erfahrungsmomente und unterstützen das Sinnverstehen der Schülerinnen und Schüler. Impulse zur genauen Beschreibung können beispielsweise eine genaue Wahrnehmung anregen oder dafür sorgen, subjektive Aufmerksamkeiten an das Kunstwerk zurückzubinden. Impulse zur Imaginationstätigkeit können Wahrnehmungen verstehend weiterführen und Sinnverstehen anbahnen – wie auch Informationsangebote, wenn diese vor dem Horizont der Schülerinnen und Schüler auf das Kunstwerk bezogen werden (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.). Um die spezifische Zeitlichkeit und Dynamik von und die Besonderheiten eines Sprechens über Kunst überhaupt erfahren zu können, muss im Unterricht der dafür nötige Raum und ausreichend Zeit gegeben sein – Voraussetzung jeder ästhetischen Erfahrung!

Annika Schmidt

Literatur

Abraham, Ulf/Glas, Alexander: Literatur und Bild. Zur Theorie eines interdisziplinären Ansatzes. In: K+U 395/396//2015, S. ff.
Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt/M. 1989.
Huber, Hans Dieter: Bildinterpretation. Der Übergang zwischen Wahrnehmung und Sprache. In: Sachs-Hombach, Klaus/Trotzke, Rainer (Hg.): Bilder – Sehen – Denken. Zum Verständnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung. Köln 2011, S. 333 ff.
Kraemer, Rudolph-Dieter/Spinner, H. Kaspar: Synästhetische Bildung in der Grundschule. In: Spinner, H. Kaspar (Hg.): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth 2002, S. 9 ff.
Lieber, Gabriele: „Nicht alles verraten“ Differenzieren zwischen Irritation, Frustration und Faszination. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtinger-Geppert, Maja: Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier 2014, S. 111 ff.
Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze 1998.
Schmidt, Annika: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München 2016.
Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M. 1996.
Seumel, Ines: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 263 ff.
Sowa, Hubert: Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft. In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012, S. 22 ff.
Uhlir, Bettina: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer/Volz/Wiprächtinger-Geppert 2014, S. 9 ff.

Unterricht an den Lernenden ausrichten

„Nun, ich dachte mir schon, das können meine Schüler. Deswegen hab ich auch so viel von ihnen gefordert. Aber ich war dann schon überrascht, wie gut sie das umgesetzt haben und wie viele tolle Ideen sie hatten!“

Lehrperson aus der PERLE-Grundschulstudie
im Interview nach dem gehaltenem Kunstunterricht

„Unterricht an den Lernenden ausrichten“ ist eine Qualitätsdimension, die grundlegend für jeden Unterricht ist und als „konstitutives Unterrichtsprinzip“ verstanden werden kann (Wiater 2005, S. 7). Da in Bezug auf das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2015, Abb. S. 3) Lernen durch die Bedingungen der Lernenden bestimmt wird, sollte Unterricht im didaktisch-methodischen Gang die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen und an diesen ausgerichtet Lernen ermöglichen. Innerhalb der Unterrichtsforschung findet sich daher die Passung bzw. der Umgang mit Heterogenität als

Qualitätsmerkmal (Helmke 2015, Weinert 1997), an dem diese Qualitätsdimension anschließt. Für das Fach Kunst zeigt sich darüber hinaus, dass Lerninhalte stark subjektiv ausgelegt werden können und die eigene Person der Schülerinnen und Schüler bzw. der subjektive Zugang zur Welt für das ästhetische Lernen von zentraler Bedeutung ist (Blohm 2002). Entscheidend dürfte sein, dass im Fach Kunst Lehr-Lernprozesse so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schülern ein altersgemäßer Zugang zum Selbst und zur Welt in der eigenaktiven Auseinandersetzung im Bildnerischen ermöglicht wird.

Wissen um relevante Lernvoraussetzungen

Die Voraussetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler für ästhetisches Lernen mitbringen, sind vielfältig (Kirchner / Kirschenmann 2015). Das Wissen um diese Voraussetzungen ist als erster Schritt für einen an den Lernenden ausgerichteten

Lehrereinschätzung und Sozialformen im Kunstunterricht

Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht planen, ist eine der grundsätzlichen methodischen Überlegungen der Einsatz von verschiedenen Sozialformen (Meyer 2004): z. B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Unterrichtsgespräch. Bei der Entscheidung für die verschiedenen Möglichkeiten spielen neben dem Klassenkontext auch Merkmale und Einschätzungen der Lehrperson eine Rolle (Helmke 2015). So ist anzunehmen, dass sich Lehrpersonen je nach Einschätzung des Leistungsniveaus ihrer Klasse begründet für bestimmte Sozialformen entscheiden, d.h., sich in der Unterrichtsgestaltung am Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren. Wenn etwa das Leistungsniveau in der Klasse eher gering eingeschätzt wird, könnte man davon ausgehen, dass Lehrpersonen eher lehrerzentriert* arbeiten, damit alle Schülerinnen und Schüler den Lerninhalten folgen können. Inwiefern diese Hypothese tatsächlich zutreffend ist, wurde im Rahmen der PERLE-Grundschulstudie (Mit Videos Kunstunterricht erforschen – Die Grundschulstudie PERLE, S. 4 f.) untersucht. Folgende Fragestellungen sollen im Folgenden beantwortet werden:

- Welche Sozialformen nutzen Lehrpersonen in den PERLE-Unterrichtsstunden im Fach Kunst?
- Wirkt sich die Einschätzung des Klassenleistungsniveaus im Fach Kunst durch die Lehrpersonen auf die Unterrichtsgestaltung aus?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Um herauszufinden, welche Sozialformen in den videografierten Unterrichtsstunden zum Einsatz kamen, wurden im Rahmen der PERLE-Videostudie Kunst alle 33 Unterrichtsaufnahmen von mehreren Personen systematisch und unabhängig voneinander beobachtet (s. Mit Videos Kunstunterricht erforschen – Die Grundschulstudie PERLE, S. 4 f.). Hierfür wurde ein Kategoriensystem entwickelt, in dem alle Sozialformen beschrieben sind (Lotz 2013). Durch Anwendung dieses Kategoriensystems auf die Unterrichtsaufnahmen konnte bestimmt werden, welche Sozialformen die Lehrpersonen in ihren Unterrichtsstunden einsetzten. Für alle Beobachtungen konnte gewährleistet werden, dass sie weitgehend unabhängig von der Person des Auswerter und damit hinreichend objektiv sind. Nähere Informationen zur Objektivität, zum Vorgehen sowie detaillierte Beschreibungen der Sozialformen finden sich in Lotz (2013).

Um Aussagen zur Einschätzung des Klassenleistungsniveaus einbeziehen zu können, wurden die an der PERLE-Studie teilnehmenden Lehrpersonen drei Monate nach Beginn des ersten Schuljahres gebeten, ihre Klasse in ihrem Leistungsniveau einzuschätzen: „Wie schätzen Sie Ihre Klasse aktuell im Vergleich zu anderen ersten Klassen im Bereich Kunst/Kreativität ein?“ (Poloczek / Greb / Faust / Lipowsky 2009).

ten Kunstunterricht von besonderer Bedeutung. Es wird daher versucht, einige wichtige Lernvoraussetzungen zu benennen:

- Zentral erscheinen die *bildnerischen Fertigkeiten* der Kinder und Jugendlichen und die damit jeweils verbundene altersgemäße Darstellungsfähigkeit in den verschiedenen Fachinhalten: von der Zeichnung, Malerei, Plastik, Skulptur bis hin zum medialen Gestalten und zur Performance (u.a. Bareis 2005, Becker 2003, Kirchner 2008, Richter 2000). Berücksichtigt werden muss, dass mit der bildnerischen Entwicklung in der Kindheit und im Jugendalter immer auch ein jeweils altersspezifischer Zugang zum Selbst und zur Welt einhergeht.
- Weiter ist für ästhetisches Lernen die *Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit* relevant. Damit ist nicht nur eine leib-sinnliche Sensibilität, sondern eine vertiefte Aufmerksamkeit für die Um- und Mitwelt zu verstehen. „Im Zusammenspiel von Wahrnehmen, Handeln und Denken“ (Glaser-Henzer 2006, S. 22) bilden sich im ästhetischen Prozess Vorstellungen. Ästhetisches Lernen im Fach Kunst ist insofern immer auch eine Vorstellungsbildung, als dass im ästhetischen Wahrnehmen und Handeln und im Nachdenken über das gestaltende Tun Vorstellungen weiterentwickelt – d.h. an den bestehenden Vorstellungen angeknüpft –, umstrukturiert oder neu gebildet werden (s.a. Fauser/Irmert-Müller 1996, Glas 2012, Sowa 2012, 2015a, 2015b).

Präkonzepte bezeichnen vorhandene Schülervorstellungen über bestimmte Phänomene, Sachverhalte und Vorgänge, an denen Lernen ansetzt und die durch Lernen umstrukturiert und weiterentwickelt werden (Duit 2008). Diese zu kennen, hilft, Lernprozesse an den Lernenden auszurichten und zu begleiten.

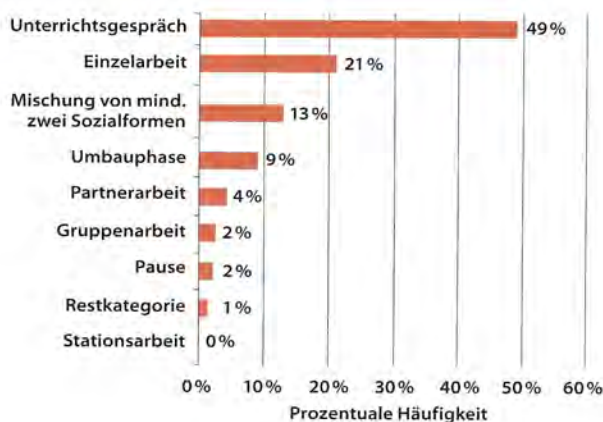
- Nicht zu vernachlässigen erscheint auch das *fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept*. Darunter ist zu verstehen, dass die Lernenden selbst eine Auffassung davon haben, wie gut sie im Zeichnen, Malen usw. respektive im Fach Kunst sind, was sich auf deren Lernmotivation und Lernfreude und damit auf das Lernen auswirken kann.
- *Problemlösefähigkeiten* und *Kreativität* stellen weitere wichtige Lernvoraussetzungen dar (Berner 2013, Berner i. V.). Diese beinhalten u.a. verschiedenste personale Merkmale, die im ästhetischen Prozess von Relevanz sind. Einige sollen hier nur kurz genannt werden: Offenheit für neue Erfahrungen, mit Unsicherheiten umgehen können (Ambiguitätstoleranz), Konflikttoleranz, Selbstsicherheit, Originalität, Ausdauer oder Durchhaltevermögen.
- Darüber hinaus können *Erfahrungen* und *Erlebnisse* der Schülerinnen und Schüler, ihre *spezifischen Interessen* sowie ihre *aktuelle Motivation* für den Kunstunterricht, ihre *ästhetischen Präferenzen* und *Wertvorstellungen* für ästhetisches Lernen im Fach Kunst von zentraler Bedeutung sein.

Welche Sozialformen nutzen Lehrpersonen in den PERLE-Unterrichtsstunden im Fach Kunst?

Die Abbildung 1 zeigt anhand von durchschnittlichen prozentualen Anteilen, welche Sozialformen wie häufig von den Lehrpersonen in den videografierten Unterrichtsstunden verwendet wurden. Es ist zu erkennen, dass Lehrpersonen in ca. der Hälfte der Unterrichtszeit das Unterrichtsgespräch nutzen (Mittelwert = 49 %). Die zweithäufigste Sozialform ist die Einzelarbeit mit einem Mittelwert von 21 %. Partner-, Gruppen- und Stationsarbeit kommen im beobachteten Unterricht kaum vor (Abb. 1). Da im Kunstunterricht mit vielen Materialien gearbeitet wird, ist der hohe Anteil der Umbauphasen im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern (vgl. Denn/Hess/Lipowsky i. V.) nicht verwunderlich. Zudem erfordert die Verschränkung von rezeptiven und produktiven Phasen einen organisatorischen Wechsel, in denen eine räumliche Umorganisation erforderlich ist. Dass der Wert für die Mischformen mit durchschnittlich 13 % relativ hoch ausgeprägt ist, liegt daran, dass manche Schülerinnen und Schüler noch weiterarbeiten konnten, während bereits fertige Schülerinnen und Schüler aufräumen sollten (Mischform aus Einzelarbeit und Umbauphase).

Anhand der Anteile der verschiedenen Sozialformen zeigt sich deutlich, dass in den videografierten Stunden häufig Unterrichtsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden und beispielsweise Bilder gemeinsam rezipiert oder Ideen für die Umsetzung von Projekten gesammelt werden. Dies entspricht dem methodischen Grundprinzip des Kunst-

unterrichts: gemeinsam an und in der Kunst lernen, d.h. über Kunstwerke sprechen, im Unterrichtsgespräch Ideen austauschen, im eigenen Gestalten bildnerische Zusammenhänge erarbeiten und begreifen (Schulz 1998; s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.).



1 Im Balkendiagramm sind die einzelnen Sozialformen von oben nach unten in ihrer prozentualen Häufigkeit (gerundete Werte) abgetragen, wie sie im Durchschnitt in den PERLE-Unterrichtsstunden vorkamen. Dies bedeutet, dass beispielsweise 49 % der Unterrichtszeit als Unterrichtsgespräch stattfanden. Bei einer 90-minütigen Einheit heißt das, dass ca. 45 Minuten als Unterrichtsgespräch genutzt wurden.

Lernvoraussetzungen diagnostizieren

Das Wissen um relevante Lernvoraussetzungen stellt damit die Basis dar, diese bei den Lernenden zu erkennen und an diesen den Unterricht ausrichten zu können. Aber wie kann man sich hierüber ein möglichst realistisches Bild machen? Zunächst ist eine differenzierte Wahrnehmung und Prüfung der eigenen Ansichten über die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler notwendig, um Vorurteile oder verzerrte Ansichten über die Lernenden zu vermeiden.

Für das Fach Kunst dürfte sich insbesondere das informelle und semiformelle Diagnostizieren für die Gestaltung von Unterricht sowie für die Begleitung von Lernprozessen als relevant erweisen. Informelle Diagnostik bezieht sich auf Beobachtungen und Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit den Lernenden, die zu impliziten subjektiven Einschätzungen und in Folge daran orientierten Erwartungen führen (Hascher 2005). Im Sinne semiformeller Diagnostik ist zu beachten, dass gerade das Subjektive in der intensiven Auseinandersetzung mit den Lernenden von objektivierbaren Eigenschaften (z. B. bildnerische Produkte, Portfolio oder auch mündliche Schülerbeiträge) gestützt wird.

Für das Fach Kunst gibt es zahlreiche methodische Ansätze, wie Lernprozesse dokumentiert und evaluiert werden können (Peez 2009). Es wird aber immer auch nötig sein, im direkten

Austausch mit den Schülerinnen und Schülern offen für deren Interessen zu sein, um diese im Unterricht ein- und aufeinander beziehen zu können.

Von den Lernenden ausgehen

Kunstunterricht bezieht sich immer darauf, was die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit einbringen, d. h., an welchen Wissensinhalten, Vorstellungen, Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten das Lernen anknüpfen kann. So kann z. B. in Gestaltungsaufgaben differenziert auf individuelle Bedürfnisse eingegangen und insbesondere die Schülerpersönlichkeit in Lernprozessen berücksichtigt werden. In der Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts dürften daher die Einschätzung des Lernniveaus der Klasse und insbesondere die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung sein (vgl. Berner/Theurer/Hess 2016; Schoppe 2009; Wichelhaus 2003). Busse (2013, S. 47) spricht hier von „Lernplateaus“, die neben den Lernvoraussetzungen auch die Handlungsinteressen der Lernenden und Lehrenden berücksichtigen und an denen Aufgaben entwickelt werden. Um den ästhetischen Lernprozess an den Lernenden auszurichten, ist es darüber hinaus aber notwendig, dass fachliche Vermittlungsformate entstehen, die sich auf die Lernvoraussetzungen



Foto: Nicole Berner

2 | In Partnerarbeit werden erste Ideen zum Werk *Gepflügte Erde* von Joan Miró ausgetauscht. Nach ein paar Minuten suchen sich die Schülerinnen und Schüler einen neuen Gesprächspartner. So können immer wieder neue Impulse und Aspekte im Bild mitgeteilt und besprochen werden. Dies erfordert eine eigenaktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gemälde.

Wirkt sich die Einschätzung des Klassenleistungsniveaus durch die Lehrperson auf die Unterrichtsgestaltung aus?

Es zeigt sich, dass in den PERLE-Unterrichtsstunden im Fach Kunst die Einschätzung des Klassenleistungsniveaus einen

tendenziell signifikant negativen Einfluss auf den prozentualen Anteil der lehrerzentrierten Sozialformen hat ($\beta^{**} = -.43+$). Das Ergebnis zeigt also, dass die PERLE-Lehrpersonen, welche die Leistung ihrer Klasse im Bereich Kunst/Kreativität hoch einschätzen, auch einen geringeren Anteil an lehrerzentrierten Sozialformen nutzen und die Schülerinnen und Schüler somit mehr in schülerorientierten Sozialformen arbeiten lassen (Abb. 2). Offenbar lassen die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler also eher selbstständig arbeiten, wenn sie ihre Klasse leistungsstärker einschätzen und ihr mehr zutrauen. Dies unterstreichen auch einige Aussagen aus den Lehrerinterviews, die nach den videografierten Unterrichtsstunden mit den Lehrpersonen durchgeführt wurden. So berichtet beispielsweise eine Lehrperson, dass sie mit den Schülerinnen und Schülern schon viel mit Plastiken gearbeitet und die Klasse schon viel selbstständig gestaltet hat. Auch Aussagen von anderen Lehrpersonen bestätigen die Annahme, dass die Einschätzung der Klassenleistungsstärke mit der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt. Sie formulieren, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler kennen und daher wissen würden, wo Schwierigkeiten entstehen und wo Unterstützung benötigt wird – Beispiele:

„[...] wir haben im ersten Schuljahr mit Salzteig gearbeitet und haben da Buchstaben modelliert, [...] aus dem Werkunterricht ist auch noch mehr bekannt. Dort wurde schon mit tonähnlicher Modelliermasse gearbeitet.“

„[...] man kennt ja dann die Kinder, wie sie agieren, dass man sie also langsam da auch hinführt, sag ich mal, mit Geduld und

beziehen und an den Schülervorstellungen und Präkonzepten orientiert Lernen ermöglichen.

Darüber hinaus kann angenommen werden, dass ein Unterricht, der an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden ausgerichtet ist, auch ein Unterricht sein sollte, der mit den Lernenden *gemeinsam* gestaltet wird. So kann ein Unterrichtsverlauf eine andere Richtung nehmen, wenn dies dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in seinem didaktisch-methodischen Gang zuträglich erscheint. Die Erfordernisse der Lernenden sowie deren Interessen und vorhandene Kenntnisse sind informell bzw. semiformal zu diagnostizieren (s. o.) und in den Prozessverlauf einzubeziehen. Insofern kann „Unterricht mit den Lernenden gemeinsam gestalten“ als eine weitere Qualitätsdimension im Sinne der Schülerorientierung angesehen werden (Helmke 2015), die gerade im Fach Kunst von besonderer Relevanz ist, sind doch Lerninhalte stark mit den Interessen der Lernenden verbunden.

Literatur

- Bareis, Alfred: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Donauwörth 2005.
 Becker, Stefan: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Donauwörth 2003.
 Berner, Nicole/Theurer, Carolin/Hess, Miriam: „Das traue ich meiner Klasse zu!“ – Gestaltungsaufgaben im Fach Kunst und ihr Zusammenhang mit der Einschätzung des Klassenleistungsniveaus durch die Lehrperson. In: Keller, Stefan/Reintjes, Christian (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Münster 2016, S. 303 ff.

Zielstrebigkeit auch an solche Dinge zu gehen, die vielleicht nun nicht auf Anhieb passen.“

„[...] Ich kenne meine Kinder. Ich weiß, wozu sie in der Lage sind und manchen fällt es unheimlich schwer.“

Diskussion

Die Ergebnisse zeigen also, dass sich die PERLE-Lehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln von ihren Einschätzungen beeinflussen lassen. Dass die Einschätzungen von Lehrpersonen eine signifikante Einflussgröße für das Unterrichtshandeln darstellen, verdeutlichen auch Ergebnisse weiterer Analysen zur Video-studie im Fach Kunst des PERLE-Projekts. Hier zeigte sich, dass Lehrpersonen, die ihre Klasse weniger leistungsstark einschätzen, eher versuchen, die Fantasie der Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung anzuregen (Berner/Theurer/Hess 2016). Das beantwortet aber noch nicht die Frage, wie gut Lehrpersonen ihre Klassen tatsächlich einschätzen können. Durch die Analysen dieses Beitrags können keine Aussagen darüber getroffen werden, wie realitätsnah die Einschätzung der Lehrpersonen ist, sondern nur, dass sich die Einschätzungen auf das Unterrichtshandeln auswirken. Es kann also sein, dass Lehrpersonen, die ihre Klasse als sehr leistungsstark einschätzen, tatsächlich aber in einer eher leistungsschwächeren Klasse unterrichten. Bisherige Befunde zeigen, dass Lehrpersonen dazu tendieren, die mittlere Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler leicht zu überschätzen (Karst 2012). Ein realistisches Bild über das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu

- Berner, Nicole: Wir sind kreativ – also lernen wir! Zum Verhältnis von Kreativität und Lernen im Fach Kunst. In: Berner, Nicole (Hg.): Kreativität im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs i. V.
 Berner, Nicole E.: Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. München 2013.
 Blohm, Manfred: Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002.
 Busse, Klaus-Peter: Leerstellen individuell füllen. In: Friedrich Jahresheft XXI/2003, S. 47 ff. Seelze 2003.
 Duit, Reinders: Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: Geographie heute 265/2008, S. 2 ff. Seelze 2004.
 Fauser, Peter/Irmert-Müller, Gundela: Vorstellungen bilden. Zum Verhältnis von Imagination und Lernen. In: Fauser, Peter/Madelung, Eva/Irmert-Müller, Gundela (Hg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze 1996, S. 211 ff.
 Glas, Alexander: Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Oberhausen 2012, S. 98 ff.
 Glaser-Henzer, Edith: Vorstellungsbildung im Unterricht. In: BDK-Mitteilungen 4/2006, S. 22 ff.
 Hascher, Tina: Diagnostizieren in der Schule. In: Praxis Wissen Schulleitung 2005, S. 1 ff.
 Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Seelze 2008.
 Peetz, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze 2009.
 Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Berlin 2000.
 Schoppe, Andreas: Diagnose im Kunstunterricht. In: Schrödel Kunstportal 2009.
 Sowa, Hubert: Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft. In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Oberhausen 2012, S. 19 ff.
 Sowa, Hubert: Gemeinsam vorstellen lernen. München 2015a.
 Sowa, Hubert: Was heißt „Sich ein Bild machen?“ Die Rolle der Imagination in der darstellungszentrierten Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlir, Bettina (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München 2015b, S. 283 ff.
 Weinert, Franz E.: Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft XVI/1997, S. 50 ff. Seelze 1997.
 Wiater, Werner: Unterrichtsprinzipien. Donauwörth 2005.
 Wichelhaus, Barbara: Diagnostizieren. In: K+U EXKURS 307/308//2006, S. 2 ff. Seelze 2006.

haben, ist für die Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtshandeln jedoch sehr wichtig, um die Schülerinnen und Schüler in den Lernprozessen bestmöglich unterstützen zu können.

Ann-Katrin Denn / Miriam Hess

Literatur

- Berner, Nicole/Theurer, Carolin/Hess, Miriam: „Das traue ich meiner Klasse zu!“ – Gestaltungsaufgaben im Fach Kunst und ihr Zusammenhang mit der Einschätzung des Klassenleistungsniveaus durch die Lehrperson. In: Keller, Stefan/Reintjes, Christian (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Münster 2016, S. 301 ff.
 Denn, Ann-Katrin/Hess, Miriam/Lipowsky, Frank: Hängen das mittlere Leistungsniveau und die Leistungsheterogenität von Grundschulklassen mit dem Anteil lehrerzentrierter Unterrichtsphasen im Deutsch- und Mathematikunterricht zusammen? – Ergebnisse der PERLE-Studie. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. i. V.
 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
 Karst, Karina: Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern. Münster 2012.
 Lotz, Miriam: Die Kodierung der Sozialformen. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 3. Technischer Bericht zu den Videostudien. Frankfurt/M. 2013, S. 123 ff.
 Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
 Poloczek, Sebastian/Greb, Karina/Faust, Gabriele/Lipowsky, Frank: Lehrerfragebogen. In: Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Greb, Karina (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 1. Frankfurt/M. 2009, S. 76 ff.
 Schulz, Frank: Über Methoden des Kunstunterrichts. In: K+U 223/224/1998, S. 87 ff. Seelze 1998.

Anmerkungen

- * Lehrerzentrierte Sozialformen: Unterrichtsgespräch im Plenum, Schülerzentrierte Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Stationenarbeit
 ** β = Regressionskoeffizient (= statistisches Maß, das den Einfluss eines Merkmals auf ein anderes Merkmal darstellt)

Bewusstes Üben ermöglichen

„Den Schülerinnen und Schülern und auch uns Lehrpersonen ist oft gar nicht klar, dass geübt wird.“

Notiz aus einem Gespräch mit einer Kunstlehrerin an einem Gymnasium in NRW

An dem, wie im Kunstunterricht gelernt wird – also an der didaktisch-methodischen Gestaltung und Begründung –, bestimmt sich der individuelle Lernprozess der Schülerinnen und Schüler und damit der Aufbau von Wissen und Können. Üben ist dabei für das Lernen eine „grundlegende didaktische Kategorie“ (Krautz 2015, S. 462), zählt zu den Grundformen des Unterrichts (Klafki 2007) und stellt auch in der Unterrichtsforschung eine bedeutende Qualitätsdimension von Unterricht dar (Helmke 2015, Meyer 2004).

Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses wird dem Üben häufig der Vorwurf gemacht, für das Fach Kunst nicht sachgemäß zu sein. Künstlerische und ästhetische Erfahrung wird dann häufig über den systematischen Wissensaufbau und die Ausbildung von Fertigkeiten und Könnerschaft gestellt (Brinkmann 2013, Krautz/Sowa 2015). Insofern wird der Lernprozess an den Lernenden weitergegeben, da künstlerische und ästhetische Erfahrungen sehr subjektiv geprägt sind und einen offenen, sensiblen Zugang erfordern. Dann können künstlerische Prozesse, müssen aber nicht unbedingt, bild- und lernwirksam sein. Zudem zeigt sich dann Lernen eher als implizites Lernen, das sich gewissermaßen nebenbei vollzieht und damit für ein unterrichtliches Handeln zu einer unbestimmbaren Größe wird – gewissermaßen zu einer kunstdidaktischen „Leerstelle“ (Maier Reinhard 2013, S. 70). Ein Dilemma, denn damit gibt man letztlich auch das Lernen als bewusstes, durch die Lehrperson intendiertes und didaktisch geleiteten Prozess auf. Insofern erscheint es zunächst sinnvoll, sich mit der möglichen Bedeutung des Übens für ästhetische Lernprozesse im Fach Kunst auseinanderzusetzen und „Bewusstes Üben ermöglichen“ als eine Qualitätsdimension von Kunstunterricht zu diskutieren.

Offene Fragen zum Begriff des Übens

Was bedeutet Üben für das Fach Kunst, für ästhetisches Lernen? Sind damit ausschließlich Gestaltungs- und Wahrnehmungsübungen zu verstehen? Was soll überhaupt geübt werden? Fertigkeiten und Techniken, Fähigkeiten oder etwa auch Strategien und Haltungen?

In der bisherigen kunstdidaktischen Diskussion zeigt sich, dass das Üben häufig in Bezug auf die Ausbildung bildnerisch-handwerklicher Fertigkeiten behandelt wird (u. a. Grünewald 2000, K+U 369/379//2013). Aber bezieht sich das ästhetische

Lernen nicht auf viel mehr als das? Beispielsweise sind Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit sowohl in der produktiven als auch rezeptiven Auseinandersetzung von entscheidender Bedeutung. Die Anwendung dieser Fähigkeiten bedarf aber – ebenso wie die bildnerischen Fertigkeiten – der Übung, um die Schülerinnen und Schüler zu einem sicheren und damit freien Anwenden zu befähigen. So erscheint beispielsweise das Sich-Einlassen-Können auf ein Kunstwerk und die damit verbundene vertiefte Wahrnehmung keine allen Lernenden gleich gegebene Fähigkeit zu sein, mit der man im Unterricht planen und die man voraussetzen kann. Diese Fähigkeit bedarf der Ausbildung und damit der Übung und ist Voraussetzung für den Umgang mit Bildern – rezeptiv wie produktiv und im Sinne eines erweiterten Bildbegriffs gedacht.

Welches Verständnis von Üben ist nun sinnvoll, um möglichst alle Lernprozesse im Fach Kunst in den Blick zu nehmen? Letztlich ist die Haltung der Lehrperson zum Üben entscheidend, wie und ob überhaupt Üben als Teil von Lernen begriffen wird und im Unterricht Anwendung findet.

Eigenaktiv und reflexiv

Findet sich in der Unterrichtsforschung vorrangig der Begriff des intelligenten Übens (Gudjons 2006, Meyer 2004), so soll hier von *bewusstem* Üben gesprochen werden und so nochmals mehr die Schülerin bzw. der Schüler ins Zentrum des Lernprozesses gerückt werden. Erst im aktiven, selbstgesteuerten und reflexiven Üben können Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen entwickelt werden und die Lernenden können sich Neues aneignen. Bewusstes Üben versteht sich damit als ein Üben, bei dem sich die Lernenden darüber bewusst sind, dass sie lernen, warum sie lernen und dass sie dabei aktiv die Lernprozesse mitgestalten müssen. Bewusstes Üben ist damit ein (ko-)konstruktives Vorgehen. Dies bedeutet, dass im Üben in der Auseinandersetzung mit dem Selbst, der Um- und Mitwelt ein eigener Bezug zum Lerninhalt erwächst und dass die Lernenden sich diesen immer mehr aneignen. Sich darüber bewusst zu sein und dies zu reflektieren, ist für den Lernprozess von entscheidender Bedeutung. Feedbackgespräche und Zwischenreflexionen sollten daher das Üben kontinuierlich begleiten (vgl. Kirchner/Kirschenmann 2015; s. a. Qualitätsdimension 6: Feedback geben und Lernprozesse reflektieren, S. 26 ff.). Dies zeigt sich explizit gerade auch beim Einüben handwerklicher Prozesse und routinierter Handlungsabläufe (z. B. beim Umgang mit dem Linschnittwerkzeug). In der Ausbildung ist das Moment der Reflexion von entscheidender Bedeutung dafür, dass ein bewusstes Üben überhaupt möglich wird.

Erste Ergebnisse einer Studie zum Zeichnen-Üben im Fach Kunst am Gymnasium

In der gymnasialen Mittel- und Oberstufe stellen zeichnerische Fähigkeiten und Fertigkeiten Grundkompetenzen für das bildnerische Gestalten dar (Gysin 2003, Gniewosz et al. 2011). Die Zeichnung als Selbstzweck hat ihren festen Platz in den Curricula, jedoch wird die Zeichnung auch häufig als handgezeichneter Entwurf und Skizze, also als „Mittel zum Zweck“, im Unterricht eingesetzt. Skizzen werden einem Großteil der künstlerisch-gestaltenden Arbeiten vorgeschaltet und als erster Schritt für zwei- oder dreidimensionale Ausführungen verwendet. Die Einsatzgebiete hängen stark von den verschiedenen Lerninhalten in Bezug auf das Curriculum, aber auch von den didaktischen Konzepten und Intentionen der Lehrpersonen selbst ab (s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.). So zeigte sich im Rahmen einer Umfrage mit 50 Gymnasiallehrpersonen aus Baden-Württemberg, dass Entwurfszeichnungen in fast allen Bereichen zum Einsatz kommen: Architektur, Modellbau, Produktdesign, Malerei, Grafik, Druckgrafik, Plastik, Skulptur, Werkanalyse, Layout, Typografie, Storyboard und Fotografie. Da Mehrfachantworten möglich waren, findet sich der häufigste Einsatz der Entwurfskizze mit jeweils fast 80 % der Nennungen in den Bereichen Architektur und Modellbau, in der Druckgrafik und in der Skulptur und Plastik. Eine ausführliche Darstellung dieser Umfrage findet sich in Schönhoff i. V.). Dieser erste vorbereitende Schritt zu einer weiterführenden Gestaltungsaufgabe kann jedoch nur bewältigt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler über geeignete zeichnerische Fertigkeiten verfügen, da diese für den Unterricht wichtige Grundkompetenzen darstellen. Wird davon ausgegangen, dass in der Mittel- und Oberstufe zeichnerische Fertigkeiten ausgebildet sind, auf die die Schülerinnen und Schüler selbstständig zurückgreifen können, ist in Bezug auf das Lernen und Üben zeichnerischer Fertigkeiten im Fach Kunst zu fragen:

- Welche Aspekte des Zeichnen-Lernens haben für die Schülerinnen und Schüler eine hohe Relevanz?
- Wie sind die Jugendlichen gegenüber dem Zeichnen bzw. dem Prozess des Zeichnen-Lernens eingestellt?
- Sind sich die Lernenden darüber bewusst, dass sie im Kunstunterricht das Zeichnen im Prozess üben und lernen?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Befragt man Kinder und Jugendliche über ihre zeichnerischen Fertigkeiten, so sind diese meist nicht in der Lage, Auskunft darüber zu geben, wie sie verschiedene Motive zeichnen, noch weniger darüber, wie sie es gelernt haben. Sie können lediglich ein performatives Anwendungswissen einsetzen im Sinne eines tacit knowledge (implizites Wissen) bzw. prozeduralen Wissens (Schuster 2010). Aus diesem Grund wurden in die Studie ausschließlich Schüler der gymnasialen Oberstufe und ehemalige



1 | Das Balkendiagramm stellt die Häufigkeit der Schülerantworten auf die Frage: „Wird im Kunstunterricht auch geübt, ähnlich wie im Sportunterricht?“ dar. Es zeigt sich, dass etwas weniger als die Hälfte aller an der Umfrage teilnehmenden Schülerinnen und Schüler das Üben im Kunstunterricht als Übephase wahrnehmen, obwohl diese nicht immer transparent im Unterricht als Üben benannt werden.

Abiturienten einbezogen. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie 46 aktuelle und ehemalige Schülerinnen und Schüler aus acht Schulen mit gymnasialer Oberstufe in Baden-Württemberg anhand eines Onlinefragebogens zum Üben und Lernen zeichnerischer Fertigkeiten befragt (Schönhoff i. V.). Leitfadeninterviews wurden mit 18 ausgewählten Schülerinnen und Schülern ergänzend durchgeführt, um nähere Informationen über den Zeichenlernprozess zu erhalten (ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens der Auswertung in Schönhoff i. V.).

Welche Aspekte des Zeichnen-Lernens haben für die Lernenden eine hohe Relevanz?

Ausschnitte aus den Leitfadeninterviews zeigen exemplarisch, dass der Grad des realistischen Abbildes und das Mimetische (Krautz 2015) von den Lernenden für wichtig und erstrebenswert erachtet werden – Beispiele:

„Eine Zeichnung so exakt und detailgetreu anfertigen, dass sie aussieht wie ein Foto.“

„Körperbewegung bei Mensch und Tier realistisch und glaubhaft darstellen. Meine Zeichnungen sollen wie Fotos aussehen. Ich möchte bei meinen Mangas präziser werden. Außerdem hätte ich gerne etwas mehr Geduld, um detaillierter zu zeichnen. Im Unterricht könnte intensivere Übung, v. a. was Anatomie betrifft, nicht schaden!“

Dies deckt sich mit aktuellen Befunden der Forschung zur Jugendzeichnung (z. B. Krautz 2015), dass Jugendliche einen hohen Anspruch an sich selbst haben, möglichst realistisch und wirklichkeitsgetreu darzustellen. Auch in der Studie von Beatrice Gysin (2010) zeigten sich in den Antworten von Laien ähnliche Merkmale an die Güte von Zeichnungen. Sie befragte

insgesamt 72 Kinder und Erwachsene, vom Kindergartenalter bis hin zu Senioren. Am häufigsten wurde auch hier die Erkennbarkeit der gezeichneten Gegenstände angegeben.

Wie sind die Jugendlichen gegenüber dem Zeichnen bzw. dem Prozess des Zeichnen-Lernens eingestellt?

Unter vier möglichen Kategorien waren die Positionen wenig polarisierend und stark im Mittelfeld angesiedelt. 27 der insgesamt 46 befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, Zeichnen mache ihnen Spaß, oder es gefalle ihnen zumindest. Die beiden Extrempositionen „Ich liebe Zeichnen“ (8 Schülerinnen und Schüler) und „Ich hasse Zeichnen“ (4 Schülerinnen und Schüler) wurden selten genannt.

Hier deutet sich an, dass sich die Einstellung des Lernenden zur Zeichnung wie ein roter Faden durch sein zeichnerisches Handeln zieht: Diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche Zeichnen gegenüber wenig positiv eingestellt sind, geben an, gern ungegenständlich zu zeichnen und führen das Zeichnen vorrangig im Kunstunterricht aus. Dies zeigte sich bei insgesamt nur drei Lernenden. Sie können in der Regel keine Angaben über ihren Lernprozess machen und betonen, dass im Kunstunterricht weder geübt noch überhaupt etwas beigebracht würde. Insgesamt 33 aller befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, sie hätten Zeichnen im Kunstunterricht gelernt (Frage: „Wie hast du Zeichnen gelernt?“). Dabei zeigte sich das Üben für 27 Schülerinnen und Schüler als relevant: Sie gaben an, dass sie durch das Tun, die Ausübung des Zeichnens („learning by doing“, „Übung macht den Meister“) ihre Fertigkeiten erworben hätten.

Sind sich die Schülerinnen und Schüler darüber bewusst, dass sie im Kunstunterricht das Zeichnen im Prozess üben und lernen?

Auf die Frage „Wird im Kunstunterricht auch geübt, ähnlich wie im Sportunterricht?“ zeigte sich ein differenziertes Bild (Abb. 1): Elf der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass in ihrem Kunstunterricht das Üben auch als Üben benannt wird und von der Lehrperson so auch bezeichnet wird. Insgesamt 22 – und damit fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler – gaben an, dass geübt wird, aber dies nicht direkt im Unterricht als Übungsphase betitelt wird. Üben passiert hier also eher implizit, wird aber dennoch von den Schülerinnen und Schülern bewusst als übendes Lernen wahrgenommen. Von allen Befragten gaben zehn Schülerinnen und Schüler an, im Kunstunterricht das Zeichnen nicht geübt zu haben. Drei Lernende gaben sogar an, dass „es weder geübt, noch gezeigt wird, wie es richtig geht“. Dass das Üben für das Lernen zeichnerischer Fertigkeiten aus der Schülerperspektive durchaus wünschenswert gewesen wäre, zeigt folgende Aussage aus einem Leitfadeninterview: „Für uns wäre oft vieles leichter gegangen, wenn uns gezeigt worden wäre, wie wir mithilfe von Hilfsskizzen etwas zeichnen hätten können. Häufig hieß es einfach: ‚So und jetzt zeichnet mal, ich schau wie es am Schluss aussieht.‘ Für mich nicht gerade der produktivste Weg, etwas zu lernen.“

Diskussion

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass einige Schülerinnen und Schüler ein großes Interesse daran haben, Zeichnen zu lernen. Diese haben dann auch ganz konkrete Vorstellungen, welche Bereiche des Zeichnens sie verbessern möchten. Exemplarisch zeigt dies die Aussage eines ehemaligen Schülers aus der Befragung: „So detailgetreu wie möglich Zeichnen können. Am besten, dass man es kaum von der Realität auseinander halten könnte.“ Manfred Nürnberger beklagt das Fehlen der „Basis und Grundlagenbildung, die derzeit besonders die Gymnasien im Fach Kunst versäumen und verpassen“ (Nürnberger 2006, S.16). Das explizite Üben einzelner Aspekte des Zeichnens ist dringend notwendig, wenngleich „im Lehrplan für das Gymnasium (in Bayern) die vorgeschlagenen Mittel so rasch wechseln, dass zu keinem Zeitpunkt eine Vertiefung erreicht werden kann“ (Müller-Härlein 2006, S.23). Und genau hier setzt die Forderung nach „Anwendung, Vertiefung und Transfer“ ein. Schülerinnen und Schüler, welche bestimmte Gegenstände zeichnen können, haben diese Expertise durch Üben erreicht. Dieses Wissen ist teilweise sogar motorisch – routiniert – vorhanden: So werden immer gleiche Startpositionen und zeichnerische Abläufe für dieselben Motive angewendet (s. Schönhoff i. V.). Roth (2003) spricht hier, ebenso wie Schuster (2010), von prozeduralem Wissen, welches zu Beginn des Übens viel Konzentration erfordert, sich jedoch anschließend im prozeduralen Gedächtnis speichert und dann nur noch für Variationen und in der Transferleistung der Fokussierung bedarf.

Ein Kind, das über Jahre hinweg aufgrund eines besonderen Interesses z. B. Pferde zeichnet, hat möglicherweise durch dieses repetitive Üben ein bestimmtes motorisches Zeichenhandeln abgespeichert, welches – hypothetisch betrachtet – dem Abspeichern von Bewegungsabläufen im Sportunterricht ähneln könnte. „Je routinierter und erfahrener ein Zeichner“ sei, „desto höher dürfte der Anteil an unbewussten, impliziten und daher automatischen Wahrnehmungssynthesen, Vorstellungsleistungen und Handlungsabläufen sein“ (Huber 2006). Hier eröffnet sich ein breites Forschungsfeld, in welchem die vorhandenen Hypothesen durch empirisch fundierte Forschung weiter untersucht werden müssen.

Uta Schönhoff

Literatur

- Gniewosz, Burkhard: Kompetenzentwicklung. In: Reinders, Heinz/Diltz, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden 2011, S. 57 ff.
- Gysin, Béatrice: Zeichnen „können“? In: K+U 271 / 2003, S. 41 ff. Seelze 2003.
- Huber, Hans Dieter: „Die Intelligenz der Hände.“ Vortrag BÖKWE. Graz. 2006. Online verfügbar unter http://www.boekwe.at/fachtagung/pdf-presse/Hans%20Dieter%20Huber_Das%20Gedaechtnis%20der%20Hand.pdf
- Krautz, Jochen: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik 1 / 2015, S. 7 ff.
- Müller-Härlein, Stanislaus: Nicht nur Zeichnen will gelernt sein. In: K+U 307/308// 2006, S. 22 ff. Seelze 2006.
- Nürnberger, Manfred: Veranschaulichung eigener Erfahrung. In: K+U 302/2006, S. 12 ff. Seelze 2006.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M. 2003.
- Schönhoff, Uta: Projekt Entwurfsprozesse zwischen Vagheit und Konkretisierung. Dissertation PH Ludwigsburg i. V.
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. München 2010.

Anwendung – Vertiefung – Transfer

Durch das Üben soll etwas zuvor Gelerntes gefestigt werden, also eingeübt werden. Und zwar so, dass die Lernenden das neu erworbene Wissen anwenden können. Dies können u. a. spezifische Fertigkeiten, künstlerische Techniken, das vertiefte Wahrnehmen eines Gemäldes oder eine differenzierte ästhetische Urteilsbildung sein. Diese Festigung des Gelernten erfordert eine Vertiefung, in der eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten stattfinden kann. Wird beispielsweise das zentralperspektivische Darstellen durch bestimmte Gestaltungsübungen eingeübt, so wäre es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich in einer vertiefenden Aufgabenstellung das Darstellungskonzept der Zentralperspektive weiter aneignen und damit in ihren eigenen Wissenshorizont einbeziehen können. Diese Aufgabenstellung sollte den Lernenden ermöglichen, ihre neu erworbene Fertigkeit selbstständig anzuwenden und zu reflektieren. So kann über die ersten Erfahrungen hinaus eine vertiefende Auseinandersetzung stattfinden, in der sich eigene Bezüge zum Lerninhalt (hier zur Zentralperspektive) bilden und damit kann ein individuelles Anwenden und Verstehen erreicht werden. Über die Festigung und Vertiefung hinaus wäre es wichtig, das Gelernte – in diesem Beispiel die zentralperspektivische Darstellung – weiter in anderen ähnlichen Problem- und Aufgabenstellungen anzuwenden und auf diese Weise einen Transfer des Gelernten zu ermöglichen. Damit wird gewährleistet, dass die neu erworbenen Lerninhalte selbstständig und auch in anderen Situationen genutzt werden können. In unserem Fall wäre dies beispielsweise, das Konzept der Zentralperspektive eines Innenraums bei der Konstruktion eines eigenen surrealen Bildraums für eine Malerei zu verwenden. Erst in dem Dreischritt der Festigung, Vertiefung und des Transfers kann von einem vollständigen Lehr- und Lernprozess gesprochen werden (Meyer 2004, Sandfuchs 2000).

„Üben ist nicht gleich Üben“

Wie können Lernprozesse im Fach Kunst durch Üben begleitet werden und zu einem Aufbau an Wissen und Können führen? Übungsanlässe im Fach Kunst sind unterschiedlich strukturiert und sind vielfältig im Unterricht einzubeziehen, z. B.:

- *Gestaltungs- und Wahrnehmungsübungen* stellen klar eingegrenzte Einheiten dar, die sich mit einer spezifischen, ausgewählten und abgegrenzten Thematik beschäftigen. Sie sind immer mit einer klar formulierten Intention und wohlüberlegt in den Lernprozess bzw. den Unterrichtsverlauf einzubinden. Meist sind sie aus dem eigentlichen Gestaltungskontext herausgelöst und müssen im Sinne eines bewussten Übens von den Schülerinnen und Schülern nachvollziehbar in ihren Lernprozess eingeordnet werden können.
- *Lernaufgaben* bieten Anlässe für bewusstes Üben. Sie dienen der Übung und fordern und fördern die Schülerinnen und Schüler entsprechend der zu lernenden Inhalte, des Lernni-

veaus und der Vorkenntnisse. Spezifische Lernaufgaben zur Festigung, Vertiefung und zum Transfer können so dem Aufbau von Wissen und Können dienen und zu nachhaltigem Lernen führen.

- *Eigenständiges Üben* findet statt, wenn sich die Lernenden aus eigener Motivation heraus etwas aneignen wollen. Dann wird auch zuhause geübt, häufig ohne Bezug zum Kunstunterricht. Dieses Wissen-Wollen und Können-Wollen bei Kindern und Jugendlichen sollte aufgenommen und im Unterricht einbezogen werden.

Aufseiten der Lehrperson erfordert ein bewusstes Üben ein intendiertes Vorgehen (s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.). Übungsphasen sind so in den Unterricht bzw. in den individuellen Lernprozess einzubinden, dass die Zielsetzung den Lernenden bewusst ist. Im Umkehrschluss sollten Übungen so ausgewählt und aufgebaut sein, dass sie methodisch den Lernprozess bestmöglich unterstützen. Hierfür ist es erforderlich, dass Übungen am Lern- und Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler orientiert sind (u. a. Kirchner / Kirschenmann 2015, Krautz 2015, Menzel 2000). Anforderungen sind dabei entsprechend der Lernziele immer etwas über dem aktuellen Leistungsniveau zu stellen. Letztlich ist das *aus-üben* entscheidend, d. h. dass über die Vertiefung und den Transfer eine eigenständige und freie Anwendung des Gelernten möglich ist, die über die Übung an sich hinaus geht.

Bei der methodischen Umsetzung des bewussten Übens geht es neben der Anbindung an die Lernziele und Lehrintention immer auch um die Frage der Motivation der Lernenden für das Üben. Hier erscheinen neben dem viel benannten Interesse für den Lerngegenstand (u. a. Meyer 2004) der *Übungserfolg* von besonderer Bedeutung. Lernen und Üben benötigt individuelle Erfolgserlebnisse. Den eigenen Lernfortschritt zu reflektieren und wahrzunehmen ist also entscheidend. Neben dem Werkstattbuch oder Kunsttagebuch bietet sich z. B. das Prozess- oder Lernportfolio an (K+U 379/380//2014).

Literatur

- Brinkmann, Malte: Wiederkehr der Übung In: K+U 369/370/2013, S. 72 ff. Seelze 2013.
- Grünwald, Dietrich: Zeichnen kommt von Können In: Friedrich Jahresheft XVI/II/2000, S. 91 ff.
- Gudjons, Herbert: Intelligentes Üben. Methoden und Strategien In: Log in 138/139/2006, S. 14 ff.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes: Kunst unterrichten. Seelze 2015.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 2007.
- Krautz, Jochen: Lernen in der Kunstpädagogik. Thesen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat In: BÖKWE – Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkzeiger 4 / 2015, S. 82 ff.
- Krautz, Jochen / Sowa, Hubert: Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. In: Glas, Alexander / Heinen, Ulrich / Krautz, Jochen / Miller, Monika / Sowa, Hubert / Uhlir, Bettina (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München 2015, S. 459 ff.
- KUNST+UNTERRICHT 369/370//2012. Themenheft: Lernen – Üben – Können. Seelze 2012.
- KUNST+UNTERRICHT 379/380//2014. Themenheft: Portfolio. Seelze 2014.
- Menzel, Wolfgang: Kein reines Vergnügen In: Friedrich Jahresheft XVIII/2000, S. 10 ff.
- Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Sandfuchs, Uwe: Vom Sinn und Zweck des Übens In: Friedrich Jahresheft XVI/II/2000, S. 4 ff. Seelze 2000.

Feedback geben und Lernprozesse reflektieren

„Ja, die Zeit ist so schnell vergangen. Ich bin froh, dass ich überhaupt mit allem durchkam, was ich mir vorgenommen hatte. Gut, fast alles. Für die Reflexion war jetzt leider keine Zeit mehr, aber das holen wir nächste Woche dann nach!“

Lehrperson aus der PERLE-Grundschulstudie
im Interview nach dem gehaltenen Kunstunterricht

Mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam über ihre Lernprozesse und Lernergebnisse zu reflektieren, ist ein grundlegender Bestandteil des Kunstunterrichts (s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.). Individuelle Rückmeldungen und Feedbackgespräche sind für das Lernen ebenso bedeutend wie die Zwischen- und Endreflexion. Die

Endreflexion zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die Lernergebnisse meist für die ganze Klasse sichtbar als bildnerische Arbeiten vorliegen und besprochen werden können. Das Reflexionsgespräch stellt eine eigene Unterrichtsphase dar, in der ästhetische Urteilsbildung (Peez 2013) sowie das Versprachlichen visueller Inhalte und das Sprechen über die eigenen Arbeiten gefördert werden können.

Das oben aufgeführte Zitat scheint jedoch symptomatisch für das scheinbar ungleiche Verhältnis der Praxis-/Rezeptions- zu den Reflexionsanteilen im Kunstunterricht zu sein. Zudem verweist es konkret auf die nur begrenzte Zeit für ästhetisches Lernen, die dem Kunstunterricht zur Verfügung steht. Trotz der wiederholt zugeschriebenen Notwendigkeit scheint die Refle-

Merkmale vertiefender Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule

Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird in der Lehr-Lern-Forschung der Reflexionsphase, in der auf den Lernprozess zurückgeschaut wird, eine hohe Bedeutung beigemessen (u. a. Schmitz/Wiese 2006). Auch im Fach Kunst ist das Reflektieren über den Gestaltungsprozess und die entstandenen Arbeiten für das ästhetische Lernen von zentraler Bedeutung (Orth 2016; s. Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln, S. 6 ff.). Im Folgenden werden zentrale Aspekte einer empirischen Studie vorgestellt, die im Rahmen der PERLE-Grundschulstudie (s. Kasten: Mit Kunstunterricht Videos erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4 f.) die Reflexionsphasen im Fach Kunst näher untersucht (Orth i. V.). Beim Vergleich der einzelnen Reflexionsphasen zeigte sich, dass sich diese in ihrer Struktur und Beschaffenheit in Bezug auf bestimmte inhaltliche Merkmale sowie Merkmale der methodischen Durchführung unterscheiden lassen. Auf dieser Basis wurden drei verschiedene Reflexionstypen herausgearbeitet, bei denen eine unterschiedliche Tiefe der Rückbesinnung und Qualität der Ausgestaltung wahrgenommen werden konnte (Orth/Blasi 2014). Es wird davon ausgegangen, dass eine elaborierte, vertiefende Reflexion für eine intensive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Gestaltungsprozessen und -produkten wichtig ist. Im Folgenden liegt der Fokus daher auf zwei Fragestellungen:

- Wodurch zeichnen sich vertiefende Reflexionsphasen aus?
- Welche Merkmale der methodischen Durchführung können die inhaltliche Reflexion unterstützen?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Für die Analyse der Reflexionsphasen der PERLE-Unterrichtsaufnahmen im Fach Kunst wurden Kategorien entwickelt, anhand derer alle 33 videografierten Unterrichtsstunden im zweiten Schuljahr ausgewertet wurden (Orth i. V.). Inhaltliche Reflexionsmerkmale und Kriterien der methodischen Durchführung von Reflexionsphasen wurden sowohl aus der Theorie als auch an den Videos selbst entwickelt. Das Vorkommen (kommt vor / kommt nicht vor) und die Intensität (Skala von 0 bis 3) einzelner Reflexionsaspekte wurden von in diesen Kategorien geschul-ten Beobachtern erfasst. Eine objektive Auswertung konnte gewährleistet werden (s. Mit Kunstunterricht Videos erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4 f., ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse in Orth i. V.).

Wodurch zeichnen sich vertiefende Reflexionsphasen aus?

Als möglicher Maßstab für eine gelungene Reflexion kann deren inhaltliche Ausrichtung an den Lernzielen der Stunde gesetzt werden (Orth 2016). Die Schülerinnen und Schüler können beim plastischen Gestalten z. B. elementare Erfahrungen mit plastischen Materialien machen und dabei den adäquaten Umgang mit Material und Werkzeug lernen. Das Erreichen dieser Ziele kann dadurch unterstützt werden, dass Lehrende anhand der entstandenen Schülerarbeiten u. a. materialspezifische Eigenschaften und verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten der verwendeten Materialien mit den Lernenden gemeinsam reflektieren (Kirchner 2009). Die Auswertung der inhaltlichen

xion aufgrund von Zeitnot häufig an den Rand ästhetischer Lernprozesse gedrängt zu sein (u. a. Breunlin 2009, Dreyer 2006).

In der Qualitätsdimension „Feedback geben und Lernprozesse reflektieren“ werden Feedbackgespräche, Zwischen- und Endreflexion zur Diskussion gestellt und deren Relevanz für das Lernen im Fach Kunst näher betrachtet.

Feedback einholen und Feedback geben

Spricht man von Feedback, so wird damit meist das Lehrerfeedback an die Lernenden verstanden. Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler sind aber nur dann wirksam, wenn sie sich direkt auf deren individuelle Lernprozesse beziehen (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.). Dies erfordert, dass Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Verständnis der Aufgabe und zu ihrem aktuellen Lernprozess eingeholt werden, an denen sich das Feedbackgespräch orientiert (Bastian 2014, Hattie 2013). Insbesondere im Fach Kunst benötigen die individuellen Gestaltungsprozesse auch individuelle Rückmeldungen (Seydel 2012).

Rückmeldungen sind dabei immer konstruktiv und beschreibend und stellen keine bloßen Bewertungen dar (Kirchner / Kirschenmann 2015). Rezeptions- und Gestaltungsprozesse erfordern eine unterschiedliche Zugangsweise. Während in rein sprachlichen Rezeptionsprozessen die verbale Kommunikation visueller Sachverhalte auch im Feedback ausschlaggebend ist, erfordern Gestaltungsprozesse darüber hinaus eine bildnerische Kommunikation. Skizzen auf zusätzlichem Papier, weiteres Anschauungsmaterial und das exemplarische Aufzeigen an der entstehenden Schülerarbeit stellen bewährte Momente im praktischen Feedbackgespräch dar. Sowa (2015) benennt hier das Konzept der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ (S. 85) als intensiven Austausch über den Gestaltungsprozess zwischen der Lehrperson und dem Lernenden. Dieser Austausch findet in Bezug auf den Lerngegenstand (z. B. ein Bildmotiv), die Darstellung (z. B. die entstehende Zeichnung) und auf eine gemeinsame Verhandlung von Darstellungs- und Vorstellungsweisen zwischen der Lehrperson und dem Lernenden statt. Die gegenseitige Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler könnte als weitere Dimension dieser geteilten Aufmerksamkeit gelten: Die Lernenden helfen sich gegenseitig und sprechen über ihre Erfahrungen und Lernprozesse miteinander. Solch eine Feed-



Foto: Nicole Berner

1 | Schülerinnen und Schüler besprechen an gemeinsam ausgewählten Schülerarbeiten ihre Erfahrungen im Gestaltungsprozess

Reflexionsmerkmale zeigte, dass die Reflexion in den Fällen als tiefgehend und intensiv eingeschätzt wurde, in denen verstärkt auf die bildnerische Umsetzung (z. B. Oberflächenbearbeitung), auf die Konstruktion (u. a. die Verbindung von Modelliermasse und Draht), auf den Entstehungsprozess (Vorgehen beim Gestalten) und auf den Einsatz von Material und Werkzeug (Eigenschaften des Drahts, gezielter Einsatz einzelner Werkzeuge) eingegangen wurde – Beispiel:

Lehrerin: „Zum einen beschreibt ihr nochmal, [...] was ihr hergestellt habt für eine Plastik. [...] Und dann will ich auch noch wissen: Wie habt ihr den Draht zum Beispiel mit der Modelliermasse verbunden? [...] Wie habt ihr die Verbindungen hergestellt?“ [...]

Julian: „Das soll ein vierbeiniges, [...] äh vierköpfiges Stein-Alien sein.“

Lehrerin: „Aha! Und wie hast du denn jetzt, der ist ja ganz schön hoch, wie hast du das denn jetzt so zusammengefügt? Hat der vielleicht irgendetwas, was befestigt ist innen drinnen?“

Julian: „Ja. Ich habe mit den Füßen angefangen, ich hab' [...] den Draht so fest reingesteckt, in die Masse, dass es schön zusammenhält.“

Lehrerin: „Aha. Und dann hast du die Masse so drüber gesteckt.“

Welche Merkmale der methodischen Durchführung können die inhaltliche Reflexion unterstützen?

In der Durchführung unterscheiden sich oberflächliche und vertiefende Reflexionsphasen v. a. bezüglich der Gesamtdauer, der Komplexität des Lehrerfeedbacks, der Anzahl reflektierter Plastiken bzw. einer gezielten Produktauswahl und der Präsentation der Plastiken (Orth / Blasi 2014).

backkultur im Klassenzimmer erfordert eine gute Einführung, ersetzt aber keineswegs eine fundierte Rückmeldung durch die Lehrperson.

Grundsätzlich gilt: Es ist nicht allein wirksam, dass überhaupt Feedback gegeben wird, sondern besonders *wie* es gegeben wird. Nach Hattie und Timberley (2007) sollte sich Feedback stets auf die Aufgabe bzw. auf das Aufgabenverständnis (z. B. Welche Gestaltungsabsicht liegt vor? Was möchte der Schüler umsetzen? Beispiel: „Gut, du hast dich für eine sehr detailreiche Darstellung entschieden. Da musst du genau hinschauen!“), den Lernprozess (z. B. Wie kann die Idee gestalterisch umgesetzt werden? Beispiel: „Versuche doch noch stärker die Hell-Dunkel-Werte herauszuarbeiten. Schau mal, wie viele verschiedene Abstufungen es hier gibt.“) sowie auf die Selbststeuerung (z. B. Woran könnte noch aus der Sicht des Schülers gearbeitet werden? Beispiel: „Sieht es für dich schon stimmig aus? Warum?“) beziehen. Selbststeuerung bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Verhalten zu beobachten, zu beurteilen und gezielt zu verändern. Feedback zur Person (z. B. „Du bist ja originell!“) ist nur wenig hilfreich, da es meist keine Informationen zur Verbesserung des Lernprozesses beinhaltet, die dem weiteren Lernen dienen (Bastian 2014, Brookhart 2010, Lotz/Lipowsky 2015). Besser ist es, hier auf der Sachebene zu bleiben und Feedback so zu formulieren, dass es dem Lernen angemessen ist (z. B. „Ich finde, das hast du originell dargestellt, weil ...“). Die Begründung ist dann für das Lernen entscheidend.

Feedback-Methoden, wie sie in der kunstdidaktischen Literatur weit verbreitet sind, dienen einer systematischen Rückmeldung und sollten immer als Anlass zum Feedbackgespräch eingesetzt werden. Besonders geeignet sind offene Formate wie z. B. das Lern-, Entwicklungs- und Prozessportfolio (Graser/Rieder/Weber 2015, Inthoff/Peters 2014, zusammenfassend

- Reflexionsphasen, die weniger als vier Minuten dauerten, wurden als eher bis sehr oberflächlich eingeschätzt (Orth i.V.). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Mindestlänge notwendig ist, um sich überhaupt vertieft mit den Arbeiten auseinandersetzen zu können. Eine gewisse Gesamtdauer der Reflexion ist demnach eine günstige Bedingung für die inhaltliche Tiefe und Intensität von Reflexionsphasen.
- Komplexität des Lehrerfeedbacks liegt dann vor, wenn die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden konstruktive, differenzierte Rückmeldungen zu ihren entstandenen Produkten und/oder dem Gestaltungsprozess erhalten. Während ein einfaches, nicht tiefgehendes Feedback (z. B. „Toll!“) die Schülerinnen und Schüler nicht darüber informiert, was ihnen genau gelungen bzw. nicht gelungen ist und damit keine Rückmeldung zum Lernprozess stattfindet, erhalten sie mit differenzierten, konstruktiven Rückmeldungen Informationen über Gelingen, Verbesserungsvorschläge und/oder Informationen über ihren Lernfortschritt (Orth i.V.). Diese Rückmeldungen dürften dabei den Kompetenzerwerb im Bereich des plastischen Gestaltens gezielter unterstützen als undifferenziertes Loben der Ergebnisse – Beispiel:
Eine Lehrerin gibt einer Schülerin differenzierte Rückmeldung zu ihrer Plastik, die immer wieder umkippt.
Lehrerin: „Was hättest du denn anders machen können?“
Alexandra: „Vielleicht mehr nehmen, mehr zusammennehmen und mehr Wasser.“
Lehrerin: „[...] viel mehr Masse hättest du hier gebraucht, dass die Beine bisschen dicker sind. Der Körper auch. Und dadurch, dass er ja nun hier so einen langen Hals hat, ist das mit dem Gleichgewicht schwierig.“
- Die gezielte Auswahl der zu reflektierenden Schülerarbeiten ist für die Qualität der Reflexion entscheidend. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Mehrheit der Lehrenden sehr viele bis alle in der Klasse entstandenen Schülerarbeiten für eine nähere Besprechung auswählte. Dies deutet darauf hin, dass für die Lehrpersonen die Wertschätzung und Würdigung der

Ergebnisse und die Motivation der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Anliegen in der Reflexionsphase ist.

Eine gezielte Produktauswahl der Plastiken nach Produkt- oder Prozesskriterien fand hingegen kaum statt. Doch gerade durch eine gezielte Auswahl lassen sich zentrale Aspekte des plastischen Gestaltens anhand einzelner Plastiken in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler rufen. Dies macht folgendes Beispiel deutlich, in dem eine Lehrperson die Arbeit einer Schülerin für die Reflexion auswählt, da sie deren Entstehungsprozess beobachtet hatte – Beispiel:

Lehrerin: „Die Laura zeigt uns mal ihr Produkt.“
Laura: „Eine Ente mit goldenen Haaren.“ [...]
Laura: „Also dieses durchgesteckte Ding (Draht), das war aus Versehen, und, aber eigentlich fand ich das doof, aber da hab' ich gedacht: Eigentlich könnte das doch 'nen Haar sein!“
Lehrerin: „Der Laura ist nämlich Folgendes passiert: [...]“

- Eine gemeinsame Reflexion über die entstandenen Arbeiten ist nur dann möglich, wenn alle Schülerinnen und Schüler diese gut sehen und in ihrer Dreidimensionalität wahrnehmen können. Daher ist die Präsentation der Plastiken von entscheidender Bedeutung.

In den Videoaufnahmen zeigen sich über die verschiedenen Unterrichtsstunden hinweg unterschiedliche Möglichkeiten, die Arbeiten sichtbar zu präsentieren: So wurden zuvor z. B. ausgewählte Arbeiten zusammengestellt und im Sitzkreis besprochen (Abb. 1), in einer Art Museumsgang sollten die Lernenden von Tisch zu Tisch gehen, die Arbeiten wurden für die Besprechung für alle gut sichtbar nach oben gehalten oder es wurde mittels Impulsaufgaben durch die Lehrperson eine gezielte Betrachtung ermöglicht – Beispiel:

Die Produkte werden auf einem Tisch zusammengestellt. Die Schülerinnen und Schüler versammeln sich im Halbkreis um diesen herum.

Lehrerin: „So, ihr dürft jetzt die kleinen Kunstwerke hier angucken. [...] Ihr könnt hier auch ringsum gehen, wenn ihr was nicht richtig sehen könnt. Denn ich kann mir vorstellen,

K+U 379/380//2014) oder die Werte-Station (Michl 2009). Bei der Anwendung von Feedback-Methoden muss man darauf achten, dass sich die Rückmeldungen auf das Aufgabenverständnis, den Lernprozess und die Selbststeuerung beziehen und nicht vorrangig die personale Ebene angesprochen wird – gerade wenn Feedback-Methoden in der Zwischenreflexion für Rückmeldungen zwischen den Schülern genutzt werden, wie z. B. beim Blitz-Feedback. Bei dieser Methode geben sich Schülergruppen in zwei Minuten zu Beginn der Stunde Rückmeldungen zum Arbeitsprozess (Harms 2013).

Zwischen- und Endreflexion

Neben einer kontinuierlichen Rückmeldung der Lernprozesse ist die Reflexion der Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse

dass der Oskar die Figuren hier gar nicht von vorne sehen kann.“

Diskussion

Eine vertiefende Reflexion fand in den Kunststunden statt, in denen anhand der Produkte nicht nur deren Inhalt (z. B. Motiv), sondern auch die bildnerische Umsetzung, die Konstruktion und der Entstehungsprozess reflektiert wurden. Dabei wurden einzelne Arbeiten gezielt ausgewählt und gut sichtbar präsentiert. Durch die Lehrpersonen erhielten die Lernenden in vertieften Reflexionsphasen elaborierte und konstruktive Rückmeldungen, nicht nur zum Produkt, sondern auch zum eigenen Gestaltungsprozess (Orth 2016). Weiter ging seitens der Lehrpersonen mit vertiefenden Reflexionsphasen ein erhöhtes Ausmaß an Fachsprache einher. Auf die Verwendung von Fachsprache konnte in diesem Beitrag jedoch nicht eingegangen werden. Ausführliche Informationen und Ergebnisse finden sich bei Orth (i. V.). In dieser Untersuchung wurde die Tiefe und Intensität der Reflexion anhand von Merkmalen, die aus der Literatur und den Videos abgeleitet wurden, eingeschätzt. Inwieweit sich eine tiefgehende Reflexion tatsächlich auf das ästhetische Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wäre in weiteren Studien näher zu untersuchen.

Sonja Orth

Literatur

- Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009.
- Orth, Sonja: Reflexion plastischer Schülerarbeiten im Kunstunterricht der Grundschule. Eine empirische Untersuchung zu Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule. München i. V.
- Orth, Sonja: Typen von Reflexionsphasen im Kunstunterricht. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Primarstufe In: BDK-Mitteilungen 2/2016, S. 31 ff.
- Orth, Sonja/Blasi, Thomas: Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht. In: Raev, Ada/Hermann, Iris/Eierle, Brigitte (Hg.): FORSCHENDE FRAUEN in Bamberg. Bamberg 2014, S. 35 ff.
- Schmitz, Bernhard/Wiese, Bettina S.: New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data In: Contemporary Educational Psychology 1/2006, S. 64 ff.

aus fachlicher Perspektive ein relevantes methodisches Moment. Sich über die Entstehung im Prozess auszutauschen, Rückmeldungen einzuholen, Erfahrungen zu teilen, die eigene Arbeit in einen kulturellen und/oder sozialen Kontext zu bringen und voneinander zu lernen ist für ästhetisches Lernen im Fach Kunst von entscheidender Bedeutung. Nicht nur die Endreflexion sichert das Gelernte und gibt Möglichkeiten, die Arbeiten zu präsentieren und Wertschätzung zu erfahren. Zwischenreflexionen können prozessbezogen und konstruktiv angewandt für das Lernen eine wichtige Voraussetzung bieten und sollten ebenso wie die Endreflexion „bereits in der Planung der Unterrichtssequenz zeitlich, organisatorisch und inhaltlich“ (Dreyer 2006, S. 70) berücksichtigt werden. Eine Zwischenreflexion ist aber nur dann sinnvoll, wenn sie gemeinsam mit den Lernenden in den Gestaltungsprozess eingeplant ist und die Schülerinnen und Schüler nicht unnötig aus ihren individuellen Gestaltungsprozessen heraus reißt (vgl. Seydel, 2012).

Die ausschließliche Platzierung von Reflexionsphasen in die letzten fünf Minuten der Unterrichts(doppel)stunde erscheint nicht sinnvoll (Breunlin 2009). Hierfür genügend Zeit einzuplanen und mit den Schülerinnen und Schülern die Lernprozesse und Lernergebnisse gemeinsam zu besprechen, ist für ein nachhaltiges Lernen wichtig. Das Sprechen über die eigenen Arbeiten, ästhetische Urteile zu bilden und diese begründet und konstruktiv vorzutragen, sind wiederum wichtige Lerninhalte, die in dem Reflektieren über die eigenen Werke von zentraler Bedeutung sind (Peez 2013). Im Kastentext „Merkmale vertiefender Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule“, S. 26 ff.) werden ausgewählte inhaltliche und methodische Merkmale einer vertiefenden Reflexion im Kunstunterricht der Grundschule dargestellt.

Literatur

- Bastian, Johannes: Feedback im Unterricht. Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen In: Pädagogik 4/2014, S. 6 ff.
- Breunlin, Dietrich: Wer zeichnet den höchsten Turm? Von der Darstellung zum Raumkonzept. Zur Wirkung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010, S. 335 ff.
- Brookhart, Susan M.: Wie sag ich's meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an. Weinheim/Basel 2010.
- Dreyer, Andrea: Reflexion In: K+U 304/305//2006, S. 68 ff. Seelze 2006.
- Gräser, Hermann/Rieder, Christine/Weber, Julia: Gestaltungsräume. Bern 2015.
- Harms, Christina: Feedback-Methoden: Rückmeldeverfahren entwickeln. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst -- Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013, S. 127 ff.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Hattie, John/Timperley, Helen: The power of feedback In: Review of Educational Research 1/2007, S. 81 ff.
- Inthoff, Christina/Peters, Maria: Impulse zur Aufzeichnung und Reflexion. Das künstlerisch-experimentelle Prozessportfolio (KEPP). Kunstpädagogische Perspektiven einer kompetenzorientierten Lernkultur. In: K+U 379/380//2014, S. 60 ff. Seelze 2014.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Kunst unterrichten. Seelze 2015.
- KUNST+UNTERRICHT 379/380//2014. Themenheft: Portfolio. Seelze 2014.
- Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München 2015, S. 97 ff.
- Michl, Thomas: Die Werte-Station. In: Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze 2009, S. 22 ff.
- Peez, Georg: Ästhetische Urteile bilden In: K+U 373/2013, S. 4 ff. Seelze 2013.
- Seydel, Fritz: Zwischendurch Rückmeldung geben – aber wie? In: Bohl, Piet/Hilmes, Judith/Seydel, Fritz (Hg.): Kunst bei dem Krach? Pädagogische Tipps für den Unterrichtsalltag. Ein Sammelband mit Beiträgen der Rubrik „Pädagogisch gefragt“ aus der Zeitschrift Kunst 5–10. Seelze 2012, S. 28 f.



1 | Ein vertrauensvolles Miteinander, in dem Ideen geäußert werden können und in dem gelacht werden kann, sind wichtige Aspekte eines kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas.

Foto: Nicole Berner

NICOLE BERNER | CAROLINE THEURER

Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen

„Für Kreativität braucht es einen Unterricht, in dem die Schüler auch mal aus den gewohnten Bahnen ausbrechen und unkonventionell sein können.“

Notiz aus einem Gespräch mit einer Kunstlehrerin an einer Gesamtschule in NRW

Kreativität ist im Fach Kunst ein zentrales Unterrichtsziel und für ästhetisches Lernen von besonderer Bedeutung (Berner 2013, Berner i. V., Ebert 1970, Kirchner/Peez 2009). Für ästhetisches Lernen in produktiven wie rezeptiven Prozessen stellt Kreativität eine wichtige Schlüsselkompetenz dar und befähigt die Lernenden, offen die Welt zu erkunden, etwas für sich selbst Neues zu schaffen und sich etwas Neues anzueignen (Berner i. V., Drevdahl 1956). Kreativität ist nicht gleichbedeutend mit dem bildnerischen Gestalten im Allgemeinen, sondern erfordert, dass sich Schülerinnen und Schüler intensiv mit einer bildnerischen Thematik produktiv wie rezeptiv auseinandersetzen und für sich eigene Frage- und Problemstellungen entdecken, die im Bildnerischen bearbeitet werden. Um Schülerinnen und Schüler in offene und kreative Prozesse zu bringen, ist ein Unterricht notwendig, der den Lernenden Freiräume gibt, in denen sie kreativ tätig werden können (Berner i. V.). Aus der Kreativitätsforschung ist bekannt, dass der Umwelt – der Kontext, in dem Kreativität stattfindet – für die Entfaltung von Kreativität eine entscheidende Bedeutung zukommt (Preiser 2006, Theurer 2014, Urban 2004). Dabei geht es aber nicht um

kreativitätsfördernde Methoden, sondern allgemein um ein Lernklima, in dem kreatives Verhalten überhaupt möglich ist.

Im Kunstunterricht geht es immer auch um die Interaktion zwischen den Lernenden und den Lehrenden sowie den Lernenden untereinander. Die „humane Qualität der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen“ (Meyer 2004, S. 47) ist für das Lernen von entscheidender Bedeutung und stellt eine besondere Qualitätsdimension in der Unterrichtsforschung dar. In kunstpädagogischen Prozessen wird der personalen Beziehung im Sinne eines relationalen Lernbegriffs eine zentrale Bedeutung beigemessen, ist doch im ästhetischen Prozess die Person in besonderer Weise angesprochen und verhält sich immer in der Beziehung von Selbst, Anderen und Anderem (Krautz 2013, Lenk/Wetzel 2016). Das bedeutet, dass für ästhetisches Lernen der Verständigung und dem Austausch der Akteure im Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren, S. 10ff.).

Zusammenfassend ist also davon auszugehen, dass im Fach Kunst ein kreatives immer auch ein lernförderliches Unterrichtsklima darstellt. Die Qualitätsdimension „Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen“ soll daher beide hier aufgezeigten Perspektiven miteinander verbinden. Eine empirische Betrachtung (s. Kasten: Merkmale kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas, S. 31) ergänzt die folgende Darstellung um spezifische kreativitätsfördernde Merkmale des Unterrichtsklimas bezogen auf das Fach Kunst.

Merkmale eines kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas

Im Fach Kunst ergeben sich nicht nur besondere Potenziale für kreative Handlungen, sondern Kreativitätsförderung stellt ein zentrales Unterrichtsziel dar. Wie kreativitätsförderndes Verhalten von Lehrpersonen konkret aussehen kann, ist bislang aber wenig untersucht worden, obwohl von bildungspolitischer (z. B. Hessisches Kultusministerium 1995, Kultusministerkonferenz 2015) wie wissenschaftlicher Seite (Cropley 1991, Serve 2000, Urban 1993) die Forderung an Lehrpersonen gerichtet wird, die Kreativität ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Im Folgenden wird ein Ansatz zur Erforschung des kreativen Unterrichtsklimas vorgestellt, der basierend auf fach- und all-gemeindidaktischen Überlegungen Lehrerverhalten und Unterrichtsgestaltung im Fach Kunst systematisch in den Blick nimmt. Zunächst werden zentrale Merkmale kreativen Unterrichtsklimas beschrieben um darauf aufbauend die Fragestellung zu beantworten: Wie wird in den PERLE-Unterrichtsaufnahmen ein kreatives Unterrichtsklima umgesetzt?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

In Anlehnung an theoretische Überlegungen, wie kreativitätsfördernde Umgebungen aussehen könnten (s. o.) wurden von Theurer (2014) in verschiedenen Schulfächern zehn Merkmale kreativen Unterrichtsklimas entwickelt. Jedes dieser zehn Merkmale wurde mit mehreren Indikatoren (positive und negative) sowie mit Beispielen illustriert. Mit zwei geschulten Beobachtern wurde jedes Merkmal auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt. Ein hoher Wert drückt dabei eine hohe Ausprägung des jeweiligen Merkmals aus. Insgesamt wurden anhand dieser zehn Merkmale 25 Klassen der PERLE-Video studie im Fach Kunst ausgewertet. Alle Auswertungen erfüllen das Mindestmaß an Objektivität (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.; Theurer 2014).

Zentrale Merkmale des Lehrerverhaltens und der Unterrichtsgestaltung für ein kreatives Unterrichtsklima

Im Folgenden werden die zehn Merkmale eines kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas für das Fach Kunst beschrieben. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse sowie des methodischen Vorgehens findet sich in Theurer (2014). Die ersten sechs Merkmale beziehen sich auf eine anregende Unterrichtsgestaltung und ein gegenüber Schülerideen unterstützendes Lehrerverhalten.

• Anregende Problemstellung:

Dieses Merkmal beschreibt, wie anregend gestellte Aufgaben sind bzw. inwieweit Lernende im Unterricht Probleme selbst entdecken können. Förderlich wäre, wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst Aufgaben ausdenken oder ihnen bei den gestellten Aufgaben Freiheiten in der Bearbeitung gegeben werden. Werden Aufgaben vorgegeben, die

eine klare Umsetzung erfordern und zu einem – im Sinne der Aufgabenstellung – falschen Ergebnis führen können, wird dies als eher kreativitätshemmend eingestuft. Ein Beispiel für eine sehr enge Aufgabenvergabe im plastischen Gestalten wäre beispielsweise die Gestaltungsaufgabe, eine Raupe zu formen, die auf einem Blatt sitzt.

• Anregende Performanz der Lehrperson:

Dieses Merkmal fokussiert die Gestik, Mimik und Intonation der Lehrperson. Schafft es eine Lehrperson beispielsweise durch ihre Performanz Spannung aufzubauen, kann dies Neugierde wecken oder Begeisterung auslösen.

• Anregende Methoden und Materialien:

Dieses Merkmal beschreibt alle Rahmenbedingungen, die kreativitätsfördernd wirken könnten. Werden z. B. Methoden und Materialien eingesetzt, die verschiedene Sinne ansprechen, wird dies als ein Indikator für ein kreativitätsförderndes Unterrichtsklima angesehen.

• Toleranz gegenüber Schülerideen:

Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit die Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgeschehen Beachtung finden. Da es für ein kreativitätsförderndes Unterrichtsklima wichtig ist, dass Ideen geäußert werden können, wird hier fokussiert, wie vonseiten der Lehrperson mit Ideen und Beiträgen umgegangen wird. Eher ungünstig wäre es beispielsweise, wenn Ideen und Vorschläge ignoriert oder gar sanktioniert werden. Dies dürfte sich negativ auf die Motivation auswirken, weitere Ideen zu entwickeln. Kann eine Lehrperson eine Schüleridee etwa nicht verstehen und quittiert diese dann mit einem „Ach, das ist doch Quatsch“, ohne weiter nachzufragen, könnte dies die Lernenden in ihren Äußerungen deutlich hemmen.

• Förderung unkonventioneller Schülerideen:

Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler aktiv dazu anregt, ganz eigene bzw. unkonventionelle Ideen zu entwickeln. Positiv wäre es beispielsweise, wenn die Lehrperson bei der Bildbetrachtung darauf hinweist, dass ganz unterschiedliche Dinge gesehen und assoziiert werden können und es demzufolge keine richtigen und falschen Antworten gibt.

• Nutzen unkonventioneller Schülerideen:

Dieses Merkmal fokussiert, inwieweit Ideen, die unkonventionell erscheinen, für den weiteren Unterricht genutzt und in ihn einbezogen werden. Werden die Schülerideen genutzt, dürfte sich dies positiv auf die Motivation auswirken, weitere Ideen zu entwickeln, da den Lernenden dadurch die Bedeutsamkeit und der Wert ihrer Ideen und Beiträge deutlich werden dürfte.

Die letzten vier Merkmale beziehen sich auf Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern, womit Lehrende und Lernende

gleichermaßen zu verstehen sind. Dabei steht der Gedanke im Zentrum, dass entwickelte Ideen geteilt oder Produkte besprochen werden müssen, damit wiederum andere Gruppenmitglieder davon profitieren können. Dazu braucht es mitunter Mut und Vertrauen der Lernenden untereinander sowie zur Lehrperson.

- **Vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Interaktion:**
Dieses Merkmal ist von besonderer Bedeutung, da für Kreativität eine Umgebung notwendig ist, in der sich Schülerinnen und Schüler trauen, ihre Ideen gegenüber anderen zu äußern. Wirkt die Interaktion insgesamt entspannt und wohlwollend und ist beispielsweise sichtbar, dass Schüler Ideen äußern, obwohl sie sich zunächst unsicher verhalten, wird dies als positiver Indikator für dieses Merkmal gedeutet.
- **Angemessene Sanktionen:**
Für eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrperson und Schülern ist wichtig, dass – wenn sanktioniert werden muss – es sich um angemessene Sanktionen handelt, damit keine Ängste entstehen. Dies könnte beispielsweise durch subjektiv empfundene Willkür oder launenhaftes Verhalten der Lehrperson geschehen. Wird eine Schülerin oder Schüler etwa ruppig am Arm aus dem Sitzkreis entfernt oder wird aus einem Darstellenden Spiel ausgeschlossen, weil sie oder er sich nach Meinung der Lehrperson zu wenig konzentriert, kann dies – neben der Verunsicherung des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin – auch bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern aus Sorge vor eigenem Fehlverhalten zu Zurückhaltung führen.
- **Vertrauensvolle Schüler-Schüler-Interaktion:**
Mit diesem Merkmal wird eingeschätzt, wie freundschaftlich und wohlwollend die Interaktionen zwischen den Lernenden erscheinen. Als positiver Indikator für dieses Merkmal kann beispielsweise angesehen werden, wenn Schülerinnen und Schüler sich bei der Bildbetrachtung rege über ihre ganz eigenen Wahrnehmungen und Deutungen austauschen, darüber diskutieren und einander Fragen stellen.
- **Initiale Schüleraktivität:**
Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler am Unterricht mit Ideen, Fragen oder kritischen Äußerungen beteiligen, ohne dass dazu eine direkte Anregung durch die Lehrperson im Vorfeld erkennbar war. Wenn dies vermehrt sichtbar war, wurde dies als Indikator für ein bereits etabliertes kreativitätsförderndes Unterrichtsklima gedeutet.

Wie wird in den PERLE-Unterrichtsaufnahmen ein kreatives Unterrichtsklima umgesetzt?

Basierend auf den Unterrichtsbeobachtungen, zeigt sich, dass fast alle Merkmale eine eher hohe Ausprägung aufweisen (Abb. 3). Die mittleren Ausprägungen der Merkmale eines kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas liegen fast durchgängig über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5. Damit wurde in

den an der PERLE-Video studie im Fach Kunst teilnehmenden Klassen viel Verhalten beobachtet, das als kreativitätsfördernd eingeschätzt werden kann. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass Gelegenheiten, die der Kunstunterricht für Kreativität und damit für ästhetisches Lernen bietet, genutzt worden sind.

Nur die Merkmale *Initiale Schüleraktivität*, *Nutzen von unkonventionellen Schülerideen* sowie *Förderung unkonventioneller Schülerideen* liegen unterhalb des theoretischen Skalenmittels: Diese Werte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler selten außergewöhnliche Einfälle geäußert haben, die durch sie selbst initiiert gewesen schienen und dass Ideen, die von den Schülern geäußert worden sind, eher selten für den weiteren Unterrichtsverlauf genutzt wurden. Zudem wurden unkonventionelle Ideen eher wenig gefördert.

Diskussion

Verbunden mit dem Ergebnis, dass in den PERLE-Unterrichtsstunden die Schülerideen – wenn sie geäußert werden – eher wenig für den Unterricht genutzt wurden, kann die Frage aufgeworfen werden, ob möglicherweise Chancen verpasst werden, den Schülerinnen und Schülern den Wert ihrer Ideen zu verdeutlichen, was die Motivation, eigene Ideen zu entwickeln, hemmen dürfte. Generell wäre hier allerdings eine differenzierende Betrachtung von rezeptiven und produktiven Unterrichtsphasen gewinnbringend, da die in dieser Studie beschriebenen Merkmale kreativen Unterrichtsklimas möglicherweise nicht in gleichem Maße für die verschiedenen Unterrichtsphasen bedeutsam sind. Eine aktive Anregung durch die Lehrperson könnte die Lernenden in produktiven Phasen beispielsweise in kreativen Prozessen auch stören. Ein in dieser Weise differenzierter Blick könnte die hier präsentierten Ergebnisse wertvoll ergänzen.

Caroline Theurer

Literatur

- Cropley, Arthur J.: Unterricht ohne Schablone. München 1991.
Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Grundschule.
Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Berlin/Bonn 2015.
Serve, Helmut J. (Hg.): Kreativitätsförderung. Baltmannsweiler 2000.
Theurer, Caroline: Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter 2014. Online verfügbar unter: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2015022647540>
Urban, Klaus K.: Neuere Aspekte in der Kreativitätsforschung In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1993, S. 161 ff.

Foto: Nicole Berner



2 | In den Gestaltungsprozess vertieft und versunken sein – dies benötigt auch eine Lernumgebung, in der die Lernenden konzentriert arbeiten können.

Miteinander einen vertrauensvollen und offenen Umgang pflegen

Um Ideen zu äußern und kreativ tätig sein zu können, ist ein vertrauensvolles und offenes Klima notwendig (Abb. 1). Dies erfordert von allen am Unterricht beteiligten Personen Toleranz und gegenseitigen Respekt (Meyer 2004, Preiser 2006). Konflikte sollten offen angesprochen werden können, ohne dass dadurch andere verletzt oder angegriffen werden. Ganz individuelle, eigene Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse stellen im ästhetischen Prozess einen wichtigen Bezugspunkt für das Lernen dar – z. B. beim bildnerischen Gestalten, aber auch in der Betrachtung von und dem Austausch über Kunstwerke. Eine konstruktive Feedbackkultur ist demzufolge wichtig, da im Bildnerischen viele subjektive Anteile enthalten sind (s. Qualitätsdimension 6: Feedback geben und Lernprozesse reflektieren, S. 26 ff.). Nur in einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre können neue Ideen entstehen und (mit)geteilt werden (Preiser 2006). Im Miteinander sind selbstreflexive Momente seitens der Lehrperson von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, eine für ästhetisches Lernen förderliche Beziehung mit den Lernenden einzugehen (Lenk / Wetzel 2016).

Gemeinsam Verantwortung für das Lernen übernehmen

Findet Lernen gemeinsam im Klassenverband und zwischen Lehrenden und Lernenden statt, so tragen alle Beteiligten Verantwortung dafür (Meyer 2004). Damit einher geht seitens der Lernenden eine Mitverantwortung für den eignen Lernprozess wie auch für den der Mitschülerinnen und Mitschüler. Kreative

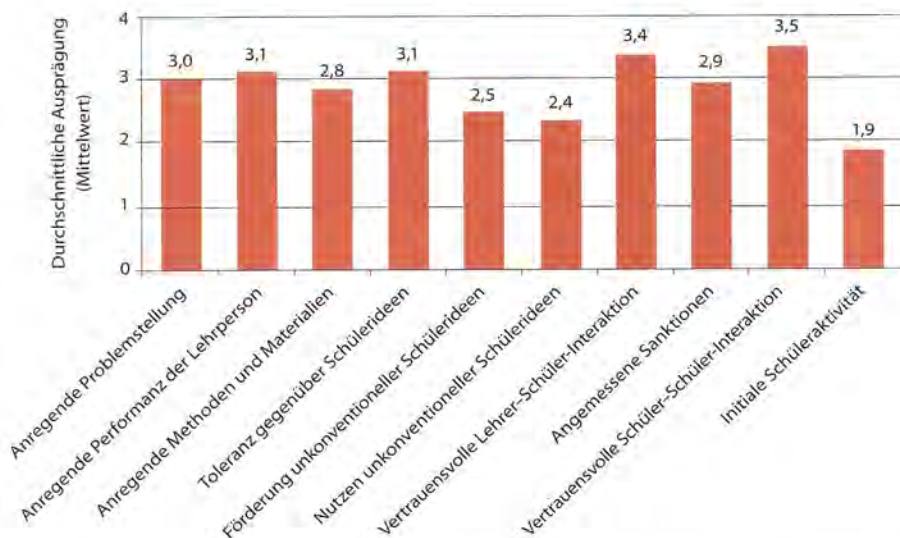
Prozesse bedürfen der Interaktion und Kommunikation in der Gruppe (Burow 2015, Neff 1975). So ist in der Rezeption von Kunstwerken der Gehalt der Besprechung u. a. mit von den Schüleräußerungen abhängig, in Gestaltungsprozessen stellen der Austausch von Erfahrungen sowie die Rückmeldungen von Lehrpersonen bzw. der Lernenden untereinander wichtige Momente im Gestaltungsprozess dar und Reflexionsphasen sichern das Lernen u. a. durch den gemeinsamen Austausch der Erfahrungen im Gestalten. Hierfür ist es notwendig, ein Lernklima herzustellen, in dem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam im Klassenverband konzentriert, intensiv und ausdauernd arbeiten und in Interaktion (verbal sowie nonverbal) treten können.

Darüber hinaus ist die gegenseitige Annahme der Lernenden in ihren individuellen Besonderheiten untereinander sowie durch die Lehrperson von zentraler Bedeutung – was aber auch ein Kennenlernen aller erfordert, um die jeweiligen Begabungen, Kenntnisse, Meinungen und Erfahrungen der Einzelnen in den gemeinsamen Lernprozess einbeziehen zu können (Neff 1975, Preiser 2006).

Eine anregende Umgebung gestalten

Ein kreatives Unterrichtsklima erfordert eine anregende Umgebung (Abb. 2). Diese versteht sich sowohl räumlich als auch als Frei- und Handlungsraum für ästhetisches Lernen. Beide Perspektiven können hier nur kurz näher erläutert werden.

Räume wirken sich auf das Lernen aus (Rittelmeyer 2014, Schäfer / Schäfer 2009, Sesink 2007). Für Kreativität in ästhetischen Lernprozessen sind anregende Unterrichtsräume erforderlich, die ein flexibles Arbeiten ermöglichen und zweckdien-



3 | Durchschnittliche Ausprägung der zehn Merkmale kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas im Fach Kunst im Rahmen der PERLE-Videostudie Kunst über alle 25 Unterrichtsstunden hinweg

lich eingerichtet sind (u.a. Werkbänke, Staffeleien, Regale für Schülerarbeiten, Wandschränke, große Waschbecken, visuelle Technik). Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Räume für das Fach Kunst eingenommen werden können und zu Räumen werden, in denen Kunst gelebt und erfahren werden kann. Neben den Räumlichkeiten sind anregende Materialien für Kreativität und damit auch für das Lernen im Fach Kunst eine wichtige Voraussetzung (Preiser 2006). Hierfür ist ein gut organisierter Materialfundus notwendig, der für unterschiedliche Projekte Materialien bereithält.

Weiter müssen potenzielle Frei- und Handlungsräume geschaffen werden, in denen neue Ideen entstehen, ausgearbeitet oder verworfen werden können. Neben dem Schaffen von Frei-Räumen geht es aber auch um die Förderung von Unkonventionalität und Unabhängigkeit im Denken und Handeln (Preiser 2006). Hier schaffen komplexe Aufgabenstellungen Arbeits- und Gestaltungsräume, die zu einer freien, intensiven, experimentellen und kreativen Auseinandersetzung führen können (Bruehlhart 2012).

Lernprozesse aktiv begleiten

Kreative „[...] Prozesse sind mit Hürden und Widerständen verbunden, allein schon, wenn es darum geht, sich selbst etwas zur Aufgabe zu machen, eine eigene Frage zu entwickeln [...]“ (Lenk/Wetzel 2016) oder den kreativen Prozess bis zum Ende durchzuhalten und darüber hinaus das Ende zu erkennen und nicht vorzeitig abbrechen. Dies erfordert eine stetige aktive Begleitung der Lernprozesse durch die Lehrperson unter folgenden zentralen Förderaspekten:

- Kreativität ist ein Entwicklungsprozess und benötigt Zeit. Kunstunterricht sollte daher so organisiert sein, dass mindestens Doppelstunden zur Verfügung stehen, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, starken Zeitdruck während Gestaltungsprozesse zu vermeiden.

- Positive Erfahrungen sollten ermöglicht werden, um Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit zu stärken.
- Konstruktive Rückmeldung sollte gegeben werden (s. Qualitätsdimension 6: Feedback geben und Lernprozesse reflektieren, S. 26 ff.).
- Interesse sollte geweckt und an vorhandenen Interessen und Kenntnissen angeknüpft werden (s. Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten, S. 18 ff.). Dabei sollten die Aufgaben so gewählt sein, dass sie von den Schülerinnen und Schülern als herausfordernd wahrgenommen werden.

Literatur

- Berner, Nicole: Wir sind kreativ – also lernen wir! Zum Verhältnis von Kreativität und Lernen im Fach Kunst. In: Berner, Nicole (Hg.): Kreativität im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs i. V.
- Bruehlhart, Stephan: Aufgabenkulturen im Fachunterricht Bildnerische Gestaltung/Kunst. In: Keller, Stefan/Bender, Ute (Hg.): Aufgabenkulturen. Seelze 2012, S. 180 ff.
- Burrow, Olaf-Axel: Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim 2015.
- Drevald, John E.: Factors of importance for creativity In: Journal of Clinical Psychology 12/1956, S. 21 ff.
- Ebert, Wilhelm: Kreativität und Kunstpädagogik. Ratingen 1973.
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Braunschweig 2009.
- Krautz, Jochen: Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim 2013, S. 143 ff.
- Lenk, Sabine/Wetzel, Tanja: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung In: Kunst Medien Bildung | zkm 2016, <http://zkm.de/247>
- Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Neff, Günter: Kreativität und Gruppe. In: Neff, Günter (Hg.): Kreativität in Schule und Gesellschaft. Ravensburg 1975, S. 72 ff.
- Preiser, Siegfried: Kreativitätsförderung – Lernklima und Erziehungsbedingungen in Kindergarten und Grundschule. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): Das Kindesalter. Frankfurt/M. 2006, S. 27 ff.
- Rittelmeyer, Christian: Architektonischer Raum. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014, S. 387 ff.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena: Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden 2009.
- Sesink, Werner: Raum und Lernen. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung 1/2007, S. 16 ff.
- Theurer, Caroline: Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter 2014. Online verfügbar unter: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2015022647540>
- Urban, Klaus K.: Kreativität und Schule – Kreativität (ver)schulen? In: Fitzner, Thilo/Stark, Werner/Kagelmacher, Heinz-Peter/Müller, Theresa (Hg.): Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten. Stuttgart 1999, S. 108 ff.

Klasse führen – Unterricht organisieren

„Aber ein geordnetes Chaos befruchtet Lernprozesse doch ungemein!“

Notiz aus einem Gespräch mit einem Kunstlehrer an einem Gymnasium in NRW

Meist wird eine gute Klassenführung fachübergreifend behandelt und stellt in der Literatur eine zentrale Qualitätsdimension für Unterricht dar (Helmke 2015, Seidel 2009). Ziel einer effizienten Klassenführung ist es, „Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernen störungsarm abläuft, die vorgegebene Lernzeit maximal ausgeschöpft wird und die Lehrenden die Lernprozesse optimal begleiten und unterstützen [können]“ (Seidel 2009, S. 148).

Zu berücksichtigen ist aber auch, dass Unterricht immer fachgebunden stattfindet und dass jedes Unterrichtsfach eigene fachspezifische Anforderungen an den Lerngegenstand und an die damit verbundene Organisation der Lernprozesse stellt. Mit der Qualitätsdimension „Klasse führen – Unterricht organisieren“ wird versucht, kunstdidaktische Anforderungen an die Organisation von Lernprozessen und die Organisation der Lernenden im Klassenverband zu richten. Die empirische Betrachtung ergänzt die Darstellung um fachübergreifende Aspekte der Klassenführung mit Beispielen aus dem Fach Kunst der Grundschule (s. Kasten: Klassenführung im Kunstunterricht der Grundschule, S. 36). „Klasse führen – Unterricht organisieren“ stellt eine grundlegende Qualitätsdimension dar, die eine vertiefte und reibungslose Auseinandersetzung mit den Lerninhalten überhaupt erst ermöglicht.

Meist ist im Fach Kunst mit der Materialorganisation ein größerer räumlicher und zeitlicher Aufwand verbunden, als dies in anderen Fächern der Fall ist. „Geeignetes Material zu beschaffen, ist vermutlich die aufwendigste Arbeit innerhalb der Unterrichtsvorbereitung“ (Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 172). Daher bietet es sich z. B. an, langfristig in der Schule einen gut organisierten Materialfundus anzulegen. Dieser wird gemeinsam durch Lehrende und Lernende organisiert, aufgefüllt und ergänzt. In der Unterrichtsvorbereitung kann so auf einen Bestand zurückgegriffen werden, der aber auch für ein spezifisches Unterrichtsvorhaben erweitert werden kann. Geprüft werden muss immer, ob ausreichend Materialien für das Unterrichtsvorhaben vorhanden sind, ob etwas ergänzt werden muss und ob von den Schülerinnen und Schülern etwas mitgebracht werden kann.

Aber nicht nur in der Vorbereitung, auch in der Durchführung zeigt sich der Kunstunterricht in seiner Organisation als besonders aufwendig. Dies beginnt bei der Arbeitsplatzvorbereitung, der räumlichen und sozialen Organisation kooperativen Lernens bis hin zur Organisation wechselnder Unter-

richtsphasen, die eine andere räumliche Situation erfordern. So erscheinen das Zeit- und Übergangsmanagement im Fach Kunst von besonderer Relevanz, um möglichst die gesamte zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für die inhaltliche Auseinandersetzung in Rezeption, Produktion und Reflexion verwenden zu können.



Foto: Nicole Berner

1 | Zwei Schülerinnen schneiden gemeinsam mit dem Seitenschneider zusätzlichen Draht für das Gestalten ihrer Plastik. Am Materialtisch sind nie mehr als drei bis vier Grundschul Kinder parallel beschäftigt, damit an der eigenen Plastik zügig weitergearbeitet werden kann.

Klassenführung im Kunstunterricht der Grundschule

In der empirischen Unterrichtsforschung gilt eine effektive Klassenführung neben einem positiven Unterrichtsklima (s. Qualitätsdimension 7: Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen, S. 30ff.) und der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – Kognitiv aktivieren, S. 10ff.) als ein zentrales Merkmal guten Unterrichts (Gabriel 2014, Helmke 2015, Klieme/Lipowsky/Rakoczy/Ratzka 2006). Obwohl es sich bei der effektiven Klassenführung um ein Unterrichtsqualitätsmerkmal handelt, das unabhängig vom Fach und von der Schulstufe bedeutsam ist, kann für das Fach Kunst vermutet werden, dass mit der Organisation besondere Anforderungen verbunden sind, stellt doch der Kunstunterricht im Vergleich zu anderen Fächern ein sehr material- und damit auch organisationsaufwendiges Fach dar (Berner 2013). Anhand der Auswertungen aus der PERLE-Videostudie im Fach Kunst (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, Lipowsky/Faust/Kastens 2013) werden im Folgenden zunächst Merkmale einer effektiven Klassenführung für das Fach Kunst beschrieben. Daran knüpft folgende Fragestellung an: Wie sind die Merkmale einer effizienten Klassenführung in den PERLE-Unterrichtsaufnahmen im Fach Kunst ausgeprägt?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Zur Auswertung wurden fachübergreifende Merkmale einer effektiven Klassenführung in den Fächern Deutsch, Kunst und Mathematik entwickelt und ausführlich beschrieben (Gabriel/Lipowsky 2013). Anhand dieser Merkmale wurden von zwei unabhängigen Personen alle 33 Unterrichtsstunden im Fach Kunst ausgewertet. Alle Auswertungen erfüllen das Mindestmaß an Objektivität (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.). Einschätzt wurden die sieben Merkmale einer effizienten Klassenführung auf einer vierstufigen Skala. Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen finden sich in Gabriel und Lipowsky (2013).

Merkmale einer effizienten Klassenführung

Die hier beschriebenen sieben Merkmale einer effektiven Klassenführung lassen sich in zwei Hauptbereiche ordnen: effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen und effektives Zeitmanagement.

Im Folgenden werden die sieben entwickelten Merkmale anhand von Beispielen aus den Unterrichtsaufnahmen des Kunstunterrichts näher beschrieben. Für einige Merkmale werden Beispiele aus dem Unterricht beschrieben, die eine positive Ausprägung des Merkmals aufzeigen. Einige Merkmale sind für ein klareres Verständnis um Negativbeispiele ergänzt.

Effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen

Für den Kunstunterricht sind vor allem in den Schülerarbeitsphasen klare Verhaltensregeln (Regelklarheit/Regelverwendung) wichtig. Ein Regelsystem sorgt dafür, dass die Aktivitäten

in der Klasse ohne besondere Erklärungen der Lehrperson, Anweisungen und Begründungen in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden.

In der Grundschule ist es zudem wichtig, dass solche Regeln und Verfahrensweisen (Routinen und Rituale) nicht nur eingeführt, sondern auch gefestigt und wiederholt werden (Gabriel/Lipowsky 2013).

Folgendes Beispiel zeigt die Relevanz des Merkmals Regelklarheit bzw. Regelverwendung für eine reibungslose Organisation von Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht – Positivbeispiel: *Lehrperson: „So, ihr dürft noch ganz kurz probieren. Wenn es klingelt, liegt alles auf deinem Platz und du hörst mir zu. Tom, ausprobieren, nicht werfen. [Lehrerin läutet die Glocke] So, alles hinlegen, Sebastian, lege es aus der Hand! Ihr habt jetzt Zeit, eure Fantasiefigur zu entwickeln, zu bauen. Ich möchte bitte, dass ihr dabei auf eure Arbeitsruhe achtet und besonders, wenn ihr euch Draht abschneidet, darauf achtet, dass genau wie bei Malerei am Waschbecken nie mehr als drei Kinder am Draht stehen und arbeiten. Mir wäre es ganz lieb, wenn ihr euch den Draht mit an dem Platz nehmt, euch was abschneidet und ihn wieder wegbringt.“*

Zur Schaffung einer relativ störungsfreien Lernumgebung ist die Lehrperson gefordert, mit auftretenden Unterrichtsstörungen effektiv umzugehen. Treten Störungen im Unterricht auf, so sollte mit diesen so umgegangen werden, dass der Unterrichtsfluss nicht unnötig unterbrochen und das Unterrichtsklima nicht beeinträchtigt wird. Dabei kann es für die Lehrperson vor allem in Praxisphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler gestalten, schwierig sein, Störungen als solche zu erkennen. In diesen Phasen ist davon auszugehen, dass die Lernenden sich gegenseitig austauschen und ein hohes Aktivitätsniveau im Klassenzimmer herrscht.

Ziel ist es, dass der Unterricht möglichst störungsfrei verläuft und die zur Verfügung stehende Zeit für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten genutzt werden kann.

Dies erfordert ein präventives Vorgehen. Störungsfreiheit zielt also darauf ab, dass der Unterricht so geplant und durchgeführt wird, dass die Lautstärke während des Unterrichts der jeweiligen Unterrichtsphase angemessen ist und Disziplinstörungen gar nicht erst entstehen können (Gabriel/Lipowsky 2013) – Positivbeispiel:

Lehrperson: „Wir versammeln uns ganz leise hier im Halbkreis am Tisch. Die Kleinen bitte nach vorn und die Größeren nach hinten [Klasse sammelt sich zügig um einen Tisch mit Arbeitsmaterialien]. Lässt bitte mir auch noch so viel Platz, damit ich euch zeigen kann. Die Hände greifen nichts an. Die Stühle kann man zur Seite räumen. (...) Nein, du stehst nicht hier, Simon, du gehst mal bitte dort rüber [zeigt auf die andere Seite des Tisches] (...). Auch du gehst bitte mit dort rüber, du bist auch groß Sandra, du kannst was sehen. Hinter den Max. So, jetzt denke ich, dass alle Kinder sehen können? Ja? Ok.“

Klassenführung im Kunstunterricht der Grundschule

In der empirischen Unterrichtsforschung gilt eine effektive Klassenführung neben einem positiven Unterrichtsklima (s. Qualitätsdimension 7: Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen, S. 30ff.) und der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (s. Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – Kognitiv aktivieren, S. 10ff.) als ein zentrales Merkmal guten Unterrichts (Gabriel 2014, Helmke 2015, Klieme/Lipowsky/Rakoczy/Ratzka 2006). Obwohl es sich bei der effektiven Klassenführung um ein Unterrichtsqualitätsmerkmal handelt, das unabhängig vom Fach und von der Schulstufe bedeutsam ist, kann für das Fach Kunst vermutet werden, dass mit der Organisation besondere Anforderungen verbunden sind, stellt doch der Kunstunterricht im Vergleich zu anderen Fächern ein sehr material- und damit auch organisationsaufwendiges Fach dar (Berner 2013). Anhand der Auswertungen aus der PERLE-Videostudie im Fach Kunst (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, Lipowsky/Faust/Kastens 2013) werden im Folgenden zunächst Merkmale einer effektiven Klassenführung für das Fach Kunst beschrieben. Daran knüpft folgende Fragestellung an: Wie sind die Merkmale einer effizienten Klassenführung in den PERLE-Unterrichtsaufnahmen im Fach Kunst ausgeprägt?

Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Zur Auswertung wurden fachübergreifende Merkmale einer effektiven Klassenführung in den Fächern Deutsch, Kunst und Mathematik entwickelt und ausführlich beschrieben (Gabriel/Lipowsky 2013). Anhand dieser Merkmale wurden von zwei unabhängigen Personen alle 33 Unterrichtsstunden im Fach Kunst ausgewertet. Alle Auswertungen erfüllen das Mindestmaß an Objektivität (s. Kasten: Mit Videos Kunstunterricht erforschen – die Grundschulstudie PERLE, S. 4f.). Einschätzt wurden die sieben Merkmale einer effizienten Klassenführung auf einer vierstufigen Skala. Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen finden sich in Gabriel und Lipowsky (2013).

Merkmale einer effizienten Klassenführung

Die hier beschriebenen sieben Merkmale einer effektiven Klassenführung lassen sich in zwei Hauptbereiche ordnen: effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen und effektives Zeitmanagement.

Im Folgenden werden die sieben entwickelten Merkmale anhand von Beispielen aus den Unterrichtsaufnahmen des Kunstunterrichts näher beschrieben. Für einige Merkmale werden Beispiele aus dem Unterricht beschrieben, die eine positive Ausprägung des Merkmals aufzeigen. Einige Merkmale sind für ein klareres Verständnis um Negativbeispiele ergänzt.

Effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen

Für den Kunstunterricht sind vor allem in den Schülerarbeitsphasen klare Verhaltensregeln (Regelklarheit/Regelverwendung) wichtig. Ein Regelsystem sorgt dafür, dass die Aktivitäten

in der Klasse ohne besondere Erklärungen der Lehrperson, Anweisungen und Begründungen in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden.

In der Grundschule ist es zudem wichtig, dass solche Regeln und Verfahrensweisen (Routinen und Rituale) nicht nur eingeführt, sondern auch gefestigt und wiederholt werden (Gabriel/Lipowsky 2013).

Folgendes Beispiel zeigt die Relevanz des Merkmals Regelklarheit bzw. Regelverwendung für eine reibungslose Organisation von Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht – Positivbeispiel:

Lehrperson: „So, ihr dürft noch ganz kurz probieren. Wenn es klingelt, liegt alles auf deinem Platz und du hörst mir zu. Tom, ausprobieren, nicht werfen. [Lehrerin läutet die Glocke] So, alles hinlegen. Sebastian, lege es aus der Hand! Ihr habt jetzt Zeit, eure Fantasiefigur zu entwickeln, zu bauen. Ich möchte bitte, dass ihr dabei auf eure Arbeitsruhe achtet und besonders, wenn ihr euch Draht abschneidet, darauf achtet, dass genau wie bei Malerei am Waschbecken nie mehr als drei Kinder am Draht stehen und arbeiten. Mir wäre es ganz lieb, wenn ihr euch den Draht mit an dem Platz nehmt, euch was abschneidet und ihn wieder wegbringt.“

Zur Schaffung einer relativ störungsfreien Lernumgebung ist die Lehrperson gefordert, mit auftretenden Unterrichtsstörungen effektiv umzugehen. Treten Störungen im Unterricht auf, so sollte mit diesen so umgegangen werden, dass der Unterrichtsfluss nicht unnötig unterbrochen und das Unterrichtsklima nicht beeinträchtigt wird. Dabei kann es für die Lehrperson vor allem in Praxisphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler gestalten, schwierig sein, Störungen als solche zu erkennen. In diesen Phasen ist davon auszugehen, dass die Lernenden sich gegenseitig austauschen und ein hohes Aktivitätsniveau im Klassenzimmer herrscht.

Ziel ist es, dass der Unterricht möglichst störungsfrei verläuft und die zur Verfügung stehende Zeit für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten genutzt werden kann.

Dies erfordert ein präventives Vorgehen. Störungsfreiheit zielt also darauf ab, dass der Unterricht so geplant und durchgeführt wird, dass die Lautstärke während des Unterrichts der jeweiligen Unterrichtsphase angemessen ist und Disziplinstörungen gar nicht erst entstehen können (Gabriel/Lipowsky 2013) – Positivbeispiel:

Lehrperson: „Wir versammeln uns ganz leise hier im Halbkreis am Tisch. Die Kleinen bitte nach vorn und die Größeren nach hinten [Klasse sammelt sich zügig um einen Tisch mit Arbeitsmaterialien]. Lasst bitte mir auch noch so viel Platz, damit ich euch zeigen kann. Die Hände greifen nichts an. Die Stühle kann man zur Seite räumen. [...] Nein, du stehst nicht hier, Simon, du gehst mal bitte dort rüber [zeigt auf die andere Seite des Tisches] [...]. Auch du gehst bitte mit dort rüber, du bist auch groß Sandra, du kannst was sehen. Hinter den Max: So, jetzt denke ich, dass alle Kinder sehen können? Ja? Ok.“

gute Möglichkeit darstellen, um Übergänge flüssig zu gestalten und mit wenig Zeitverlust zu organisieren – Positivbeispiel:

Lehrperson: „Wolfgang, an eurem Tisch sammelst du bitte mal die Farbkopien und weiße Blätter ein. ...“ Leonie macht das an ihrem Tisch, Alles einsammeln, was da liegt. Und Emilia, du machst das bitte bei euch hinten.“

Phillip: „Und bei uns?“

Lehrperson: „Und bei euch machst du's. So, ganz schnell in euren Kunstkittel schlüpfen.“

Wie sind die Merkmale einer effizienten Klassenführung in den PERLE-Unterrichtsaufnahmen im Fach Kunst ausgeprägt? Insgesamt zeigt sich, dass alle Merkmale für den Kunstunterricht deutlich positiv ausgeprägt sind (Mittelwerte zwischen 2,9 und 3,2; Abb. 2). Beispielsweise bedeutet ein Mittelwert von 3,2 für das Zeitmanagement, dass ein Großteil der an der PERLE-Studie teilnehmenden Lehrpersonen ein relativ effektives Zeitmanagement zeigen.

Diskussion

Wie sich zeigte, ist die Klassenführung in den PERLE-Kunststunden relativ hoch ausgeprägt. Die an der PERLE-Videostudie teilnehmenden Lehrpersonen zeigten hier im Durchschnitt eine gute Planung und Durchführung organisatorischer Prozesse. Inwiefern dieser Befund sich auch in anderen Unterrichtsstunden – insbesondere in weiterführenden Schulstufen – zeigt, ist weiter zu untersuchen. Dabei wäre zu fragen, wie eine effektive Klassenführung im Fach Kunst künstlerische und ästhetische Prozesse unterstützen kann. Anzunehmen ist, dass ästhetische und künstlerische Prozesse einen anderen Umgang miteinander im Klassenraum erfordern als vorrangig kognitive Prozesse. Zudem dürfte der Organisationsaufwand im Fach Kunst andere Strukturen benötigen als in eher auf kognitives Lernen ausgerichtete Fächern (z. B. Mathematik). Weiter wäre es wichtig, die Schülerperspektive mit einzubeziehen und näher zu untersuchen, wie die Schülerinnen und Schüler die Klassenführung subjektiv in Bezug auf ästhetische Lernprozesse wahrnehmen.

Katrin Gabriel / Nicole Berner

Literatur

- Berner, Nicole: Roter Faden: Strukturieren und fokussieren. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013, S. 154 ff.
- Gabriel, Katrin: Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule. Kassel 2014.
- Gabriel, Katrin / Lipowsky, Frank: Hoch inferentes Rating: Klassenführung in Deutsch, Kunst und Mathematik. In: Lotz, Miriam / Lipowsky, Frank / Faust, Gabriele (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). Band 3. Technischer Bericht zu den Videostudien. Frankfurt/M. 2013, S. 145 ff.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Klieme, Eckhard / Lipowsky, Frank / Rakozy, Katrin / Ratzka, Nadja: Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In: Prenzel, Manfred / Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster 2006, S. 127 ff.
- Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Münster 2006.

Zeitmanagement – ästhetische Prozesse benötigen Zeit

Ästhetische Prozesse benötigen Zeit und Frei-Räume, um eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen. Erste Versuche sollten auch verworfen werden können, experimentieren mit unvorhersehbarem Ausgang erlaubt und das nochmalige Durchdenken möglich sein. Zwischenbesprechungen und zum Abschluss eine Zusammenfassung und Reflexion der Arbeits- und Lernprozesse sollten zeitlich möglich sein. Insofern ist es entscheidend, dass Lernprozesse sinnvoll und zeitlich gut durchdacht und geplant sind (Kirchner / Kirschenmann 2015, Meyer 2004). Komplexe Unterrichtsvorhaben sind über mehrere Unterrichtsstunden zu planen, die aufeinander aufbauen und Inhalte miteinander verknüpfen und diese wiederholen.

Übergangsmanagement – Wechsel von Unterrichtsphasen organisieren

Der Wechsel von Unterrichtsphasen ist im Fach Kunst meist mit einer räumlichen Umorganisation verbunden, die zu Zeitverlusten führen können (Berner 2013). Die Schülerinnen und Schüler gehen z. B. vom Sitzkreis bei der Bildrezeption zurück an ihren Arbeitsplatz, dieser muss für das Gestalten vorbereitet und Materialien müssen geholt oder ausgeteilt werden. Diese Übergänge sind möglichst geordnet zu organisieren, damit bei derartigen Umbauphasen möglichst wenig Zeit verloren geht. Hier bietet es sich an, die Lernenden selbst in die Organisation einzubeziehen, z. B. durch Austeildienste, Rituale oder Regeln, die die Schüler kennen und selbstständig durchführen (Grote 2013).

Ungeklärt bleibt an dieser Stelle, wie viel Struktur, Organisation und Führung Kunstunterricht benötigt. Ein Zuviel an Organisation und Struktur ist sicherlich wenig förderlich für ästhetisches Lernen, das ja auch ein Lernen im Komplexen, im Sinnlichen und im sozialen Miteinander darstellt. Ein Zuwenig dürfte aber ebenso wenig zuträglich für eine inhaltliche und vertiefte Auseinandersetzung sein und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit unnötig beschneiden.

Literatur

- Berner, Nicole: Roter Faden: Strukturieren und fokussieren. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013, S. 154 ff.
- Grote, Gabriele: Lernarrangements: Kunstunterricht organisieren. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013, S. 169 ff.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.
- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes: Kunst unterrichten. Seelze 2015.
- Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Seidel, Tina: Klassenführung. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009, S. 135 ff.

Unterrichtsqualität kunstdidaktisch (weiter-)entwickeln

„[Es] wird gefragt, was guter Unterricht sei.

Ich habe zunächst in den Spiegel geguckt und überlegt,
wann denke ich, daß ich gut unterrichtet habe?“

Gunter Otto 1992, S. 50

Bisher ging es vorrangig darum, wie Unterrichtsprozesse ästhetisches Lernen im Fach Kunst begleiten und unterstützen können. Dabei zeigte sich: Die Interaktion der Lernenden untereinander sowie mit der Lehrperson ist für den Kunstunterricht zentral. Kunstlehrende planen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lehr-Lernprozesse, gestalten in der ästhetischen Auseinandersetzung mit den Fachinhalten Bezüge zur eigenen Person, zu anderen und zur Welt und schaffen eine Lernumgebung, in der Kreativität entstehen kann. Lehrpersonen im Fach Kunst sind damit eben nicht „neutrale Lernbegleiter [...], die Unterricht nur ‚moderieren‘ und ‚organisieren‘“ (Wetzel/Lenk 2013, S. 6). Kunstlehrende sind in ihrer ganzen Person in die ästhetischen Lehr-Lernprozesse im Fach Kunst eingebunden. Insofern spielt die kunstpädagogische Professionalität sowie die Haltung, mit der sie dem Lehren und Lernen im Fach Kunst, jedem einzelnen Lernenden sowie den Fachinhalten begegnen, eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, im Fach Kunst die Inhalte authentisch und angemessen zu vermitteln (Berner 2014, Wetzel/Lenk 2013). Die Reflexion der eigenen Lehrprofessionalität sowie des eigenen Unterrichtshandelns ist damit von entscheidender Bedeutung. Der Blick auf den eigenen Unterricht ist für die selbst wahrgenommene Unterrichtsqualität wichtig, zeigt sich doch so, ob die gesetzten Ziele umgesetzt werden können und man selbst mit dem Ergebnis des Unterrichtens zufrieden ist (s. Einführung: Unterrichtsqualität im Fach Kunst, S. 1 ff.). Daher ist die Frage zentral: Wann sind Sie selbst mit Ihrem Kunstunterricht zufrieden? Dies zu beantworten, erfordert eine differenzierte Betrachtung der Lern- aber auch der eigenen Lehrprozesse. Wie Gunter Otto schon vorgeschlagen hat, tut hier ein Blick in den Spiegel gut: Sich selbst zu reflektieren und die eigenen Lehrprozesse in Bezug zur Unterrichtsqualität zu betrachten und zu beurteilen. Dabei kann es sinnvoll sein, auch von den Lernenden Rückmeldungen zum Lehr-Lernprozess einzuholen, um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, was und wie gelernt wurde. Die reflexive Betrachtung des eigenen Unterrichtshandelns ist damit von besonderer Bedeutung (Hattie 2013). Die Reflexionskarten (s. Umschlagseiten) könnten hier eine Richtung aufzeigen: Für jede Qualitätsdimension liegt eine Reflexionskarte vor. Nach einer Kurzdefinition schließen sich – individuell erweiterbare – Fragen an den eigenen Kunstunterricht an.

Weitere Aufgaben für Praxis und Forschung

In den Beiträgen dieses EXKURS-Heftes finden sich viele Aspekte des fachdidaktischen Diskurses der letzten Jahre und Jahrzehnte wieder, die die klassische Unterrichtsforschung unter dem Stichwort Unterrichtsqualität fasst. Acht ausgewählte Qualitätsdimensionen werden für das Fach Kunst beschrieben, einige mehr sind denkbar (s. Einführung: Unterrichtsqualität im Fach Kunst, S. 1 ff.). Darüber hinaus wäre in Bezug auf die Qualität im Fach Kunst zu überlegen, inwiefern das Künstlerische stärker in didaktische Settings einbezogen werden kann bzw. inwiefern künstlerische Prozesse im Unterricht für ästhetisches Lernen didaktisch wirksam werden können. Auch hierzu finden sich zahlreiche Bezüge im Fachdiskurs. Dies sind ganz eigene – für das Fach Kunst besondere – Zugänge. Die Praxis und die fachdidaktische Forschung sind gefordert, dafür Konzepte zu erproben und zu evaluieren. Zudem sind Qualitätsdimensionen auch auf schulstufenspezifische Besonderheiten hin zu prüfen und bei Bedarf differenziert zu beschreiben, was in den empirischen Beiträgen (Kastentexten) in diesem EXKURS-Heft aufgezeigt wurde. Auch Anforderungen, die mit der Inklusion und dem Umgang mit der steigenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen verbunden sind, stellen neue Anforderungen an die Beschaffenheit von Lehr-Lernprozessen im Fach Kunst.

Dieses EXKURS-Heft steht also weder am Beginn, noch am Ende einer kunstdidaktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsqualität. Relativ neu ist der empirische Zugang. Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken bedeutet, wissenschaftlich gesicherte, empirisch und damit nah an der Praxis gewonnene Erkenntnisse über Lehr-Lernprozesse für das Unterrichtshandeln fruchtbar machen zu können (Schön 2011). Wir hoffen, anhand der Beiträge anregen zu können, sich mit dem eigenen Unterricht sowie mit der Unterrichtsqualität im Fach Kunst kritisch und selbstreflexiv auseinanderzusetzen und den kunstpädagogischen Diskurs über Unterrichtsqualität weiterzuführen.

Literatur

- Berner, Nicole: Kunstpädagogische Kompetenzen. Zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen im Studium anhand eines gemeinsamen Lehr-Lern-Projekts mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: BDK-Mitteilungen 1/2014, S. 22 ff.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Otto, Gunter: Guter Unterricht muß irritieren. In: K+U 161/1992, S. 50 ff. Seelze 1992.
- Schön, Lutz-Helmut: Vorbemerkungen. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster/New York/München/Berlin 2011, S. 7 f.
- Wetzel, Tanja/Lenk, Sabine: Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung. München 2013.

Herausgeberin und Autorin des EXKURS-Heftes**Berner, Nicole** (Jg. 1981)Dr., Prof. (PH FHNW – Pädagogische Hochschule
der Fachhochschule Nordwestschweiz)E-Mail: nicole.berner@fhnw.ch**Weitere Autorinnen und Autoren****Denn, Ann-Katrin** (Jg. 1988)wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dok-
torandin (Universität Kassel)E-Mail: denn@uni-kassel.de**Gabriel, Katrin** (Jg. 1983)

Dr., Jun.-Prof. (Universität Mainz)

E-Mail: kgabriel@uni-mainz.de**Hess, Miriam** (Jg. 1984)Dr., Akademische Rätin (Friedrich-Ale-
xander-Universität Erlangen-Nürnberg)E-Mail: miriam.hess@fau.de**Kirchner, Constanze** (Jg. 1962)

Dr., Prof. (Universität Augsburg)

E-Mail: [constanze.kirchner@phil.
uni-augsburg.de](mailto:constanze.kirchner@phil.uni-augsburg.de)**Lipowsky, Frank** (Jg. 1964)

Dr., Prof. (Universität Kassel)

E-Mail: lipowsky@uni-kassel.de**Orth, Sonja** (Jg. 1986)M.A., Doktorandin (Universität
Augsburg) und LehramtsanwärterinE-Mail: sonja.orth@gmx.net**Peez, Georg** (Jg. 1960)Dr., Prof. (Goethe Universität
Frankfurt/M.)E-Mail: mail@georgpeeze.de**Schmidt, Annika** (Jg. 1983)Dr., Realschullehrerin
und Dozentin (Universität Augsburg
und PH Ludwigsburg)E-Mail: schmidt.annika@gmx.net**Schmidt, Rebekka** (Jg. 1977)

Dr., Prof. (Universität Paderborn)

E-Mail: [rebekka.schmidt@uni-paderborn.
de](mailto:rebekka.schmidt@uni-paderborn.de)**Schönhoff, Uta** (Jg. 1976)StR'in und Doktorandin
(PH Ludwigsburg)E-Mail: uta.schoenhoff@gmx.de**Theurer, Caroline** (Jg. 1984)Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
(Universität Kassel)E-Mail: theurer@uni-kassel.de

Inhaber der Bildrechte, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bei allen im Heft namentlich erwähnten Schülerinnen und Schüler handelt es sich um fiktive Namen, um die Anonymität der Kinder und Jugendlichen zu wahren.

Die in diesem Heft abgebildeten Fotografien entstanden 2016 im Unterricht an der Grundschule Nersingen. Der Schule, der Lehrerin sowie den Schülerinnen und Schülern sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

*Die Redaktion***K+U EXKURS Unterrichtsqualität****Bestell-Nr.: 1832003**

Dieses EXKURS-Heft kann einzeln – unabhängig vom
Themenheft – bestellt werden.

IMPRESSUM**Unterrichtsqualität****EXKURS**

Beilage zu K+U 407 · 408 | 2016

VerlagFriedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze/Velber
www.friedrich-verlag.de**Geschäftsführung**Michael Conradt,
Hubertus Rollfing**Programmleitung**

Dr. Maren Ankermann

RedaktionUte Zander-Hering
Mail: redaktion.ku@friedrich-verlag.de**Grafik und Layout**

Dirk Jäger

DruckKessler Druck + Medien GmbH & Co. KG
Michael-Schäffer-Straße 1,
86399 Bobingen

Alle Links aus diesem EXKURS
finden Sie auf unserer Webseite
(Downloads zum Heft):
www.kunst-und-unterricht.de

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 1: Intendiertes Unterrichtshandeln

... versteht einen folgerichtigen Fortgang des Kunstunterrichts über die einzelnen Phasen *Rezeption*, *Produktion* und *Reflexion* hinweg. Über dem gesamten Unterricht steht ein intendiertes Handeln der Lehrenden, das sich wie ein roter Faden durch den Kunstunterricht zieht.

Diese Dimension bezieht sich auf die Planung und Durchführung von Unterricht in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. Die Strukturierung von Lehr-Lernprozessen sowie die Verständlichkeit der dargebotenen Inhalte sind weitere zu berücksichtigende Aspekte.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Welche Intentionen und Ziele verfolge ich mit der Unterrichtsstunde? Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen? Was möchte ich den Lernenden vermitteln?
- Gibt es einen inhaltlichen roten Faden, der sich durch mein Unterrichtsvorhaben zieht?
- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Materialien werden benötigt, um in einen ästhetischen / künstlerischen Prozess zu gelangen?
- Stelle ich Aufgaben klar und verständlich? Zeigen diese den Lernenden transparent auf, was von ihnen gefordert ist?
- Berücksichtige ich bei der Planung und Durchführung auch „Nicht-Planbares“? Beziehe ich alternative Verläufe und Differenzierungsmöglichkeiten in meiner Planung mit ein? Kann ich im Unterricht flexibel darauf reagieren?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 2: Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren

... bedeutet, eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten zu ermöglichen, um die Schülerinnen und Schüler zu nachhaltigem Lernen anzuregen.

In ästhetischen Prozessen sind nicht nur kognitive Prozesse entscheidend. Die Lernenden setzen sich auch mit ihren Erinnerungen, Gefühlen, Wünschen und Vorstellungen auseinander. Es geht um die Verbindung von bildnerischem Denken und Handeln. In der aktiven gestalterischen Auseinandersetzung werden Kognition und Emotion aufeinander bezogen und führen zu ästhetischem Lernen.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Beziehe ich auch Erfahrungen, Ansichten und Gefühle der Lernenden in den Unterricht mit ein?
- Versuche ich, im Gespräch auf wichtige Aspekte nochmals aufmerksam zu machen und Verbindungen zu Vorkenntnissen und anderen Lerninhalten zu schaffen?
- Verschränke ich ausreichend eine handelnd-gestaltende Auseinandersetzung mit kognitiven und emotionalen Anteilen?
- Beziehe ich die Lernenden aktiv mit ein? Fordere ich sie auf, eigene Denk- und Gestaltungswege zu finden und sich auszutauschen? Stelle ich Aufgaben so, dass die Lernenden zu einer eigenständigen Auseinandersetzung gelangen können?
- Verwende ich eine fach- und altersangemessene Sprache? Verwende und erkläre ich Fachbegriffe?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 3: Erfahren und Erleben ermöglichen

... bedeutet, dass in der vertieften Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten ein Erfahren und Erleben ermöglicht werden sollte, im ästhetischen Lernen anzuregen. Kunst und die angrenzenden Gegenstandsbereiche (Design, Handwerk usw.) werden zum Erlebnis. Ausgehend vom Kunstwerk, können künstlerische / handwerkliche Qualität erlebt und nachvollzogen werden. In ästhetischen Prozessen ist immer ein Kunst- und ein Sich-Erleben möglich.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Gebe ich im Unterricht den Lernenden ausreichend Zeit und Möglichkeiten, sich aktiv und intensiv mit den Inhalten zu beschäftigen? Ist es mir durch anregende Materialien und Räumlichkeiten möglich, ästhetische Erfahrungsprozesse anzubahnen und zu begleiten?
- Schaffe ich Aufmerksamkeit für komplexe Sachverhalte, Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten? Für das Künstlerische?
- Haben Bilder und Werke, die gezeigt werden, eine gute Qualität? Verfügt der Klassenraum über eine gute technische Ausstattung? Beherrsche ich diese?
- Kann ich mit Künstlerinnen und Künstlern oder Museen aus der Region kooperieren? Beziehe ich öffentliche Kunst mit in den Unterricht ein?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 4: Unterricht an den Lernenden ausrichten

... fokussiert auf die Anbindung des Unterrichts an die Schülervorstellungen und -voraussetzungen. Darunter werden neben den Lernvoraussetzungen ebenso auch Interessen, Motive und Vorerfahrungen, Vorstellungen usw. verstanden. Damit bezieht sich diese Qualitätsdimension auch auf den Lebensweltbezug als didaktisches Grundprinzip von Kunstunterricht. Angesprochen sind auch diagnostische Fähigkeiten von Lehrpersonen, um Schülervoraussetzungen angemessen feststellen und Lernprozesse und Aufgaben daran ausrichten zu können.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Welche Voraussetzungen bringen meine Schülerinnen und Schüler mit, an denen ich anknüpfen kann? Wie kann ich mir von diesen ein realistisches Bild machen?
- Beziehe ich die Interessen, Wünsche, Erfahrungen usw. der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit ein?
- Wie schätze ich meine Klasse insgesamt in Bezug auf ihre bildnerischen Fertigkeiten, Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten, Kreativität usw. ein?
- Wie stark beeinflusst meine Einschätzung der Klasse meine Unterrichtsplanung und -durchführung? Stimme ich Ziele, Inhalte, Sozial- und Arbeitsformen, Methoden und Anforderungen von Aufgabenstellungen darauf ab?
- Gehe ich flexibel auf die vorhandenen Lernvoraussetzungen im Unterricht ein? Schaffe ich Differenzierungsmöglichkeiten für schwächere / stärkere Schülerinnen und Schüler? Weiche ich auch einmal von der Planung ab, wenn dies sinnvoll erscheint?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 5: Bewusstes Üben ermöglichen

... ist ein den Lernenden bewusstes, eigenaktives und reflexives Üben im Bildnerischen, das – ausgehend von dem vorhandenen Leistungsniveau – Anforderungen stellt, die etwas über dem aktuellen Leistungsstand der Lernenden liegen. Bewusstes Üben ist nicht nur ein Anwenden und Vertiefen von Lerninhalten im Fach Kunst, sondern ist in der Konsequenz ein Transfer in andere weiterführende Aufgaben und ermöglicht so ein nachhaltiges Lernen. Bewusstes Üben setzt beim Verstehen der Lernenden an und versucht, davon ausgehend in sinnvollen Einheiten eine Sicherung der im Unterricht gewonnenen Kenntnisse zu ermöglichen.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Setze ich bewusstes Üben in meinem Kunstunterricht ein? Wie genau? Falls nicht, aus welchen Gründen?
- An welchen Stellen könnten Übungsphasen in meiner Unterrichtsplanung sinnvoll sein und zu einem vertieften, nachhaltigen Lernen führen?
- Stehen Lern- und Leistungsaufgaben in meinem Unterricht in einem angemessenen Verhältnis?
- Kann ich ein nachhaltiges Lernen durch wiederholende Übungsphasen in meiner Jahresplanung umsetzen?
- Kann ich in meinem Fachkollegium Informationen über meine Klasse aus früheren Jahrgängen einholen und in meine Planung einbeziehen, falls ich nicht selbst die Klasse unterrichtet habe?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 7: Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen

... beschreibt einen Kunstunterricht, in dem ästhetisches Lernen stattfinden und sich die Kreativität der Schülerinnen und Schüler entfalten kann. Kreativität ist dabei die Fähigkeit, etwas für sich selbst Neues zu schaffen, was einem selbst zuvor unbekannt war und aus einem bestimmten Zweck heraus bzw. zielorientiert entsteht. Kreativität erfordert Offenheit, eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrperson und Lernenden, zwischen den Lernenden untereinander sowie eine anregende Umgebung.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Was verstehe ich unter Kreativität? Welchen Stellenwert nimmt Kreativität in meinem Kunstunterricht ein?
- Wie reagiere ich auf Ideen und Beiträge, die für mich nicht direkt einen sinnvollen Bezug zum Unterricht darstellen? Bin ich offen genug, darauf zunächst einzugehen, um kreative Ideen nicht im Kern zu blockieren? Wie gehe ich mit unkonventionellen Ideen um?
- Wie gehe ich mit Konflikten im Unterricht um? Kann ich diese offen in der Klasse ansprechen?
- Biete ich auch Frei- und Spielräume in meinem Unterricht an, damit die Schülerinnen und Schüler Ideen entwickeln sowie experimentieren und sich ausprobieren können?
- Biete ich auch komplexe Aufgaben mit der Möglichkeit, eigene Gestaltungswege zu finden? Lasse ich diese zu?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 6: Feedback geben – Lernprozesse reflektieren

... versteht sich als Qualitätsdimension, die auf die Relevanz der Rückmeldung von und innerhalb Rezeptions- und Gestaltungsprozessen abzielt und neben dem Feedback auch die Zwischen- und Abschlussreflexion miteinschließt. Dabei ist entscheidend, dass Feedback-Methoden Anlässe zu Feedbackgesprächen darstellen. Feedback zwischen den Lernenden ist ein wichtiger Bestandteil ästhetischen Lernens im Sinne kooperativen Lernens, ersetzt aber nicht ein individuelles Feedback zum Lernprozess durch die Lehrperson.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Habe ich bei der Unterrichtsplanung für die Zwischen- und Endreflexion ausreichend Zeit berücksichtigt?
- Beziehe ich meine Rückmeldungen auf das Aufgabenverständnis, den Lernprozess und auf die Selbststeuerung und Selbstreflexion der Lernenden?
- Wie verhalte ich mich im praktischen Feedbackgespräch? Welche Möglichkeiten der Verständigung über das Bildnerische kenne ich?
- Hole ich zunächst Informationen über den Lern- und Gestaltungsprozess ein? Beziehe ich mich hierauf in meinem Feedback? Gebe ich konstruktives Feedback?
- Beziehe ich mich in der Abschlussreflexion auf die Lernziele? Schaffe ich es, mit der Lerngruppe in eine intensive Reflexion des Gestaltungsprozesses zu kommen?

Reflexionskarte zu Qualitätsdimension 8: Klasse führen – Unterricht organisieren

... beschreibt für das Fach Kunst sowohl allgemeine als auch fachspezifische Merkmale der Klassenführung. Das Fach Kunst erfordert ein besonderes Maß an Unterrichtsorganisation, um u. a. Materialvielfalt, künstlerische Projekte und einen reibungslosen Ablauf in der Organisation und Durchführung zu ermöglichen. Ziel ist es, Unterrichtsprozesse möglichst so zu organisieren, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten voll genutzt werden kann.

Fragen an den eigenen Unterricht:

- Kann ich die Lernenden in organisatorische Abläufe mit einbeziehen (z. B. Austeildienste, Aufräumdienste)?
- Bin ich den Schülerinnen und Schülern gegenüber klar in Bezug auf organisatorische Abläufe? Gibt es Regeln und Gewohnheiten, die organisatorische Abläufe vereinfachen könnten (z. B.: Es wird immer fünf Minuten vor Unterrichtsende aufgeräumt.)?
- Versuche ich, alle Lernenden in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen?
- Bin ich während des Unterrichts aufmerksam für das Geschehen? Gilt meine volle Aufmerksamkeit den Bedürfnissen und Anliegen der Lernenden?
- Versuche ich, Unterrichtsstörungen mitzudenken und präventiv zu handeln? Welche Unterrichtsmomente erscheinen hier im Vorfeld als kritisch? Wie kann ich durch die Unterrichtsorganisation und Klassenführung dazu beitragen, Störungen zu vermeiden?