

KUNST + UNTERRICHT

EXKURS

BEILAGE HEFT 323/324 · 2008

EINFÜHRUNG

- 2 Entwicklung eines kunstpädagogischen Selbstverständnisses
ANDREA DREYER

ARBEITSRAUM SCHULE

- 4 Kunstpädagogische Erkundungen im Arbeitsraum Schule
DIETER PINKE

ZWISCHEN BERUF UND BERUFUNG

- 8 Kunstlehrer zwischen Beruf und Berufung
ANDREA DREYER

- 9 Leitbild für die Ausbildung von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern
FRANZ BINZEN U. A.

- 10 Phasenverbindende Kommunikation
ANDREA DREYER/ANNA FRAUENDORF

KÜNSTLERISCHER PROZESS UND KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

- 11 Vom eigenen künstlerischen Prozess zur kunstpädagogischen Praxis
ANDREA DREYER
- 13 Arbeitsformen für den Kunstunterricht
ANDREA DREYER

UNTERRICHTSPLANUNG

- 14 Planung von Unterrichts-Prozessen
ANDREA DREYER
- 16 Die Frage als Ausgangspunkt für eine gute Unterrichtsplanung
ANNA-MARIA SCHIRMER/JOHANNES KIRSCHENMANN
- 19 Planungsparameter im Themenfeld Körper
JOHANNES KIRSCHENMANN/ANNA-MARIA SCHIRMER
- 21 Kreative Unterrichtsimpulse
ANDREA DREYER

WERKSTATTARBEIT

- 22 Die Werkstatt im Kasten
ANDREA DREYER

EVALUATION UND BEWERTUNG

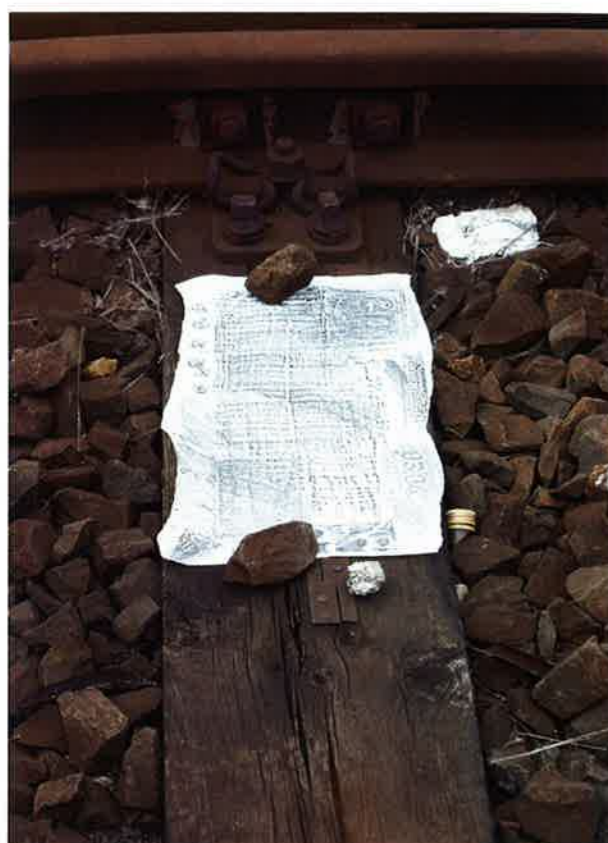
- 25 Die Persönlichkeit stärken, den eigenen Weg gehen
ANDREA DREYER/GERD-PETER ZAAKE
- 27 Leistungsbewertung im Kunstunterricht
ANDREA DREYER

SUPERVISION STATT BURN-OUT

- 30 Kunst und Burn-out?
BIANCA THIES/ANDREA DREYER
- 31 Supervisionsangebote
BIANCA THIES



KUNSTLEHRER WERDEN –
KUNSTLEHRER SEIN



1 | Katrin Rux *Unterwegs* 2007, Phasenübergreifendes Seminarwochenende mit Studierenden, Lehrenden und Referendaren aus Weimar und Halle 2007



2 | Rüdiger Gramm *Schwarzlichttheater 3*. Arbeitstreffen für Kunstreferendare und Kunstausbilder in Windischleuba 2007

Entwicklung eines

Das vorliegende Heft ist als Handreichung für den Übergang in die zweite Phase der Kunstlehrerbildung konzipiert. Es bietet Einblick in Problemfelder des kunstpädagogischen Alltags sowie Denkanstöße und Lösungsschritte zu deren Bewältigung.

ANDREA DREYER

Marcel war stets ein ruhiger Schüler. Wenig verband ihn mit den Jugendlichen seines Jahrgangs. Unparteiisch nahm er zur Kenntnis, was um ihn herum geschah. Auch heute war sein Verhalten durch Zurückhaltung geprägt. Er saß im Stuhlkreis mit seinen Mitschülern und präsentierte seine Ergebnisse aus der Ästhetischen Forschungsarbeit zum Thema „Arme Stadt – reiche Stadt“. Erstaunt folgten die Projektteilnehmer seinen Ausführungen zur Annäherung an ein Problemfeld, welches unseren Alltag bestimmt, jedoch gern in den sauberen Straßen der Großstadt vom Bürgersteig gefegt wird: Obdachlosigkeit. In einem gedanklichen Prozess der Annäherung an dieses Thema zielte sein Vorgehen auf das Befragen und Fotografieren betroffener Menschen. Er besuchte ein Obdachlosenheim, suchte die Begegnung auf der Straße und entwickelte eine Sensibilität für die Problemlage der Menschen, die ihn abweichen ließ von der Idee des Befragens, des Aufgebens von Anonymität. Es entstand eine beeindruckende Fotoserie, welche – ohne voyeuristisch zu sein – die Besonderheiten dieses Lebensalltags dokumentiert. Seine Gedanken hielt er fest und ließ damit auch dem Betrachter die Menschen auf seinen Bildern einfühlsam in Erinnerung bleiben. Die Projektgruppe war begeistert und klatschte aus einem unbeschreibbaren Impuls heraus Beifall für diese gelungene Arbeit.

Dieser bewegende Moment im kunstpädagogischen Alltag führte den Projektleitern vor Augen, wie wertvoll die Arbeit des Kunstlehrenden ist und wie vielfältig die Möglichkeiten sind, Kinder und Jugendliche in ästhetischen Prozessen für ihren Lebensalltag zu sensibilisieren. Um Prozesse zuzulassen, in denen die individuelle Wahrnehmung geschult sowie die Entwicklung von Erkenntnis- und Ausdrucksvermögen gefördert wird, bedarf es Planungsvarianten von Unterricht, die eine forschende, handlungsorientierte, kunstnahe Arbeit am Gegenstand des Interesses ermöglichen.

In unmittelbarer Reibung an der Kunst und dem eigenen künstlerischen Prozess fordert das Studium an einer Akademie oder Kunsthochschule die Entwicklung von Kompetenzen ein, die in der Entfaltung eines künstlerischen Selbstverständnisses eingeschlossen sind. Diese betreffen u. a. die Fähigkeit zu theoriegeleiteter Reflexion, selbst verantwortetem Arbeiten und gegenstandsbezogenem, prozessorientiertem Lernen. Die Entwicklung einer künstlerischen Identität trägt maßgeblich zur Ausbildung

kunstpädagogischen Selbstverständnisses

eines professionellen kunstpädagogischen Selbstverständnisses bei.

Was den Akademien und Hochschulen dagegen nicht immer in ausreichendem Maße gelingt, ist eine Verzahnung mit der schulischen Praxis. Dabei bedarf es bereits in dieser ersten Phase der intensiven Begegnung mit dem Alltag der Schule, um Außenperspektiven einnehmen zu lernen und eine Haltung gegenüber dem Fach zu entwickeln – nicht nur aus der Perspektive des Künstlers, sondern auch aus der des Pädagogen.

Einige Bundesländer – wie Baden-Württemberg, Hamburg und Thüringen – haben den Prozess der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge genutzt und bieten in Praxissemestermodulen Studierenden bereits in den ersten Semestern die Chance, Einblick in den kunstpädagogischen Alltag zu nehmen. Dabei gilt die fachdidaktische Begleitung als unverzichtbarer Bestandteil für eine theoriegeleitete Reflexion der schulischen Arbeit und institutioneller Rahmenbedingungen. In Rheinland-Pfalz führte dieser Prozess zur Entwicklung eines dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes der Lehrerbildung auch für das Fach Bildende Kunst. Das erarbeitete Leitbild sowie die Anforderungen an die zu entwickelnden Kompetenzen zukünftiger Kunstlehrender werden in diesem Heft vorgestellt (s. Beitrag Binzen u. a., S. 9).

Dieter Pinke hat einen Leitfaden erstellt, der zu Beginn des Praxissemesters oder des Referendariats helfen kann, die Ausbildungsschule besser kennenzulernen und Chancen wie Grenzen der kunstpädagogischen Arbeit auszuloten (S. 4 f.).

Die studienbegleitende Praxiszeit bringt mit sich, dass sich Betreuer und Studierende nach erfolgreich abgeschlossenem Studium im Ausbildungsverhältnis der zweiten Phase zum Teil wieder treffen. Dies klingt grundsätzlich zustimmungswürdig, werden so doch phasenübergreifende Anschlüsse im Professionalisierungsprozess ermöglicht. Dennoch wird das Betreuungsverhältnis in der zweiten Phase durch die Benotungspflicht seitens der Fachleiter belastet.

Nordrhein-Westfalen hat dieses Dilemma durch das Einberufen von externen Prüfern in den Prüfungsausschuss überwunden (OVP § 57). Für das Fach Kunst bedeutet dies insbesondere, dass das je individuelle kunstpädagogische Selbstverständnis weiter gefördert und entwickelt werden kann, ohne Gefahr zu laufen, den künstlerischen wie methodisch-didaktischen Präferenzen des Fachleiters entsprechen zu müssen. Vielleicht sind es deshalb gerade (zukünftige) Kunstlehrende, die eine begleitende Supervision in Anspruch nehmen, vor allem dann, wenn ein kunstnahe Bildungsverständnis gepaart mit methodischer und didaktischer Innovation auf einen tradierten Kunst- und Bildungsbegriff treffen. Bianca Thies stellt in ihrem Beitrag ausgewählte Supervisionsangebote vor und erörtert Chancen, die aus der Teilnahme an diesen erwachsen (S. 31).

Aber auch andere Kommunikationsplattformen unterstützen den notwendigen Austausch über die kunstpädagogische Arbeit – speziell in der zweiten Lehrerbildungsphase. Neben dem bundesweiten Arbeitstreffen für Referendare und Ausbilder, welches Anna Frauendorf in diesem Heft skizziert (S. 10), gibt es auch Austauschmöglichkeiten auf Kunstpädagogischen Tagen, wie sie in vielen Bundesländern bereits zur Tradition geworden sind. Diese können helfen, den Übergang von der Hochschule in die Schule zu erleichtern – zum einen für jene, die ihre Erfahrungen in der kunstpädagogischen Praxis erst sammeln dürfen, aber vor allem auch für jene, die sich mit neuen Ideen und Impulsen konfrontiert sehen.

Welchen Einfluss nehmen Mentoren und Fachleiter auf die berufsbiografischen Entwicklungsprozesse zukünftiger Kunstlehrender? Gert-Peter Zaake steht stellvertretend für die vielen Fachleiter, die Kunstreferendare über einen Zeitraum von einhalb bis zwei Jahren betreuen, zugleich aber ganz individuell für seine Auffassung als Fachleiter mit beratender Funktion. Er unterstreicht in Interviewausschnitten (*Das vollständige Interview ist nachzulesen unter: <http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/lehramt-kunsterziehung/>*) die Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Referendaren und dessen Unterstützung auf der Suche nach einer eigenen kunstpädagogischen Position als Ziel seiner beratenden Tätigkeit (S. 25 f.).

In einer von Grit Oelschlegel initiierten Gruppendiskussion mit Kunstreferendaren des Bundeslandes Sachsen werden vielfältige Problemlagen skizziert, die für die Spezifika der zweiten Phase der Kunstlehrerbildung sensibilisieren helfen und impulsartig eine praxisnahe Anbindung des Heftes an die Teilhabenden des Referendariats ermöglichen. Ausschnitte aus diesen Diskussionen finden sich in allen Kapiteln des vorliegenden Heftes (*Die vollständige Gruppendiskussion ist veröffentlicht unter: <http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/lehramt-kunsterziehung/>*).

Anna-Maria Schirmer und Johannes Kirschenmann öffnen durch vielfältige Frageimpulse die Sicht auf die zu berücksichtigenden Faktoren im Prozess der Unterrichtsplanung (S. 16 ff.) und erörtern exemplarisch die Anwendung dieser Fragen auf das Themenfeld Körper (S. 19 f.).

Alle Beiträge geben Denkanstöße, eröffnen Fragen und sensibilisieren für die Phase zwischen Studium und Lehrerdasein. Für eine Reihe angesprochener Probleme gilt es in diesem Heft, Wege zu finden, Lösungsschritte aufzuzeigen oder Ideen zu entwickeln, die helfen sollen, den Besonderheiten des Faches Kunst Raum zu geben.

Die Beiträge geben Impulse zur Selbstbefragung und Selbstbestimmung jedes einzelnen Mitwirkenden an der ersten und zweiten Phase der Kunstlehrerbildung in ihren spezifischen Kontexten und Rollenzuschreibungen.



1 | Schülerarbeit (Kl. 6, Humboldt-Gymnasium)
Werkstattunterricht zum Thema Farbe, Weimar 2007



2 | Schülerarbeit (Kl. 7, Thomas-Müntzer-Gymnasium)
Projekttag: Griechische Antike, Halle/Saale 2007

Kunstpädagogische Erkundungen im Arbeitsraum Schule

DIETER PINKE

„Meine Vorstellungen von Kunstunterricht mussten etwas reduziert werden. Mit dem Begriff Reduktion ist die Realität ganz gut auf den Punkt gebracht, weil die schulischen Bedingungen eine Herausforderung darstellen und Herausforderung ist hierbei noch ein sehr freundliches Wort. Die Raumsituation ist durchaus als positiv zu bewerten. Die Materialsituation würde ich mit chaotisch umschreiben. Was den Medieneinsatz betrifft [...] – wie der Computer- oder Beamer-einsatz –, ist der Overheadprojektor das Modernste. Alles andere stellt wirklich eine große Herausforderung dar. Also da musste ich meine Unterrichtsvorhaben definitiv reduzieren und den schulischen Gegebenheiten anpassen.“ (Oelschlegel GD11/2007)

Susanne

Um Kunstunterricht zu planen, muss man mit den Arbeitsbedingungen an der Ausbildungsschule vertraut sein. Daher gehört zu den ersten Wochen des Referendariats eine *fachspezifische Arbeitsplatzerkundung*. Sie erfasst alle materiellen, institutionellen und topografischen Sachverhalte, die als Voraussetzung des Kunstunterrichts in Betracht kommen könnten. Gleiches gilt auch für jedes andere Fach; Kunst dürfte aber eines der Fächer sein, die am stärksten von den materiellen Rahmenbedingungen abhängig sind. Die folgende Liste enthält daher viele Einzelheiten, auf welche hin die Schule untersucht werden sollte.* Vollständigkeit beansprucht sie nicht; über Ergänzungsvorschläge freut sich der Verfasser.

Eine andere – weniger fachspezifische – Frage ist, wie man sich an der Schule fühlt, ob man sich angenommen sieht, nette Kollegen hat, freundlichen Schülerinnen und Schülern begegnet, eine gute Atmosphäre vorfindet; ob ein angenehmer Geist weht. Um diese Frage zu ergründen, empfiehlt sich ein Tagebuch.

Sowohl die fachorientierte als auch die gefühlsmäßige Einschätzung der eigenen Schule gewinnt man durch regelmäßigen Vergleich beim „Hineinschnuppern“ in andere Schulen.

Nicht alle Einzelheiten dieses Katalogs kann man sofort ergründen, aber alle können irgendwann einmal wichtig werden, nach allen lohnt es sich zu fragen, und alle können Anlass für ergebnisreiche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen sein.

Anmerkung

* Anregungen für diese Aufstellung verdanke ich dem ausführlichen Arbeitsblatt meines Kollegen Georg Alfter vom Studienseminar GHRF Rüsselsheim: „Arbeitsplatzanalyse/Arbeitsplatzerkundung im Fach Kunst“.

Topographischer Rundgang

Räume

- In welchen Räumen findet Kunstunterricht statt?
 Fachraum? Klassenraum?
- Gibt es ein/e/n
 Werkraum? Maschinenraum?
 Lagerraum? Keramik-Raum?
 Fotolabor? Theaterbühne?
 Freiflächen für (z. B. schmutzintensive) ästhetische Praxis im Freien?
- Gibt es einen Computerraum?
 Kann er für Unterrichtsvorhaben im Fach Kunst genutzt werden?
 Welche Absprachen, Schlüssel und Passwörter benötigt man dafür?

- Inwieweit sind die Klassenräume und Fachräume mit Rechnern ausgestattet?

- Wo kann man Videofilme/DVDs vorführen?

 Wie meldet man sich dafür an?

- Haben die Räume, in denen Kunst unterrichtet wird,
 eine Projektionswand?
 hinreichende Verdunkelung?
 eine Wand, an der Bilder präsentiert werden können (Pinwand)?
 eine Tafel, an der Magnete haften?
 Whiteboard, Flipchart usw.?
 Waschbecken?
 Aufbewahrungsmöglichkeiten für (auch feuchte) Schülerarbeiten?
 Steckdosen, wo sie benötigt werden?
- Gibt es abschließbare Räume oder Schränke, in denen Material, Geräte und Schülerarbeiten bis zur nächsten Stunde verwahrt werden können?

Geräte

Gibt es an der Schule – oder direkt in den Räumen, in denen Kunst unterrichtet wird

- AV-Geräte:
 Tageslichtprojektoren (OHP/Polylux)? Diaprojektoren?
 16-mm-Filmprojektoren?
 Wo erwerbe ich den Filmvorführschein dafür?

 Videokameras? Videorekorder? Fernsehgeräte?
 DVD-Abspielgeräte? Beamer?
- Rechner, Peripheriegeräte und Software:
 Notebooks? Scanner? Drawing-Pads?
 Smartboards? Digitalkameras?
 Bildbearbeitungs-/Videoschnitt-Programm?
 Internet-Anschluss?
- Möglichkeiten der Vervielfältigung
 Kopierer?
 Kann man damit auch Folien herstellen? _____
 Farbdrucker? Risograph? Offsetdrucker usw.?
 Wer bedient diese Geräte? _____
- Geräte zur Papierverarbeitung:
 Papierschneidemaschine („Pappschere“)?
 Hat sie ein Papier- oder Universalmesser? _____
 Stapelschneider für Papier?
 Welche Schnittlänge? _____
 Klammerhefter?
 Geeignet zum Herstellen von Heften bis zu welcher Größe?

 Bindegerät?
 Welche Technik? _____
 Laminiergerät?
 Rillgerät (zum Rillen von Umschlagkarton usw.)?
 Ösapparat?
- Fotospezifische Geräte:
 Kameras?
 Einrichtungen zur Negativ- und Positiv-Entwicklung?
 Stative, Scheinwerfer, Blitzgeräte, Foto-Hintergrund?
- Druck-Einrichtungen:
 Tiefdruckpressen? Hochdruck-Maschinen?
 Siebdruck-Anlage?
- Keramik-Ausstattung:
 Brennofen? Ränderscheiben? Drehscheibe?
 Lagermöglichkeiten für ungebrannte und gebrannte Tonarbeiten?
- Weitere Spezial-Geräte?

Nutzung und Zugang

Für jedes Objekt von einigem Wert gibt es Regeln, die man kennen muss, wenn man es benutzen will:

1. Wer verwaltet/wartet/bedient es?
2. Wo steht es?
3. Wie ist die Nutzung geregelt?
4. Wie früh sollte man seinen Nutzungswunsch anmelden?
5. Gibt es Bedienungsanleitungen? Wo?
6. Wer kennt sich mit dem Gerät schon gut aus?

Werkzeug und Material

1. Verfügt die Schule über Werkzeuge für Schülerhand:
 - Borstenpinsel? Haarpinsel? Wassergefäße?
 - Federhalter? Zeichen- oder Schreibfedern?
 - Tusche? Spritzsiebe? Scheren?
 - Messer? Lineale? Linolschnittmesser?
 - Falzbeine? Druckwalzen? Modellierwerkzeug?
2. Kann die Schule Verbrauchsmaterial bereitstellen:
 - Papier? Karton? Tonpapier/-karton?
 - Zeichenkohle? Graphit? Röteln usw.?
 - Ölkreiden? Temperafarben? Acrylfarben?
 - Aquarellfarben? Druckfarben? Kleber?
 - Gipsbinden? Ton? Modelliermasse?
3. Hilfsmittel für ästhetische Aktionen und Prozesse:
 - Kostüme (Verkleidungskiste)? Requisiten?
 - Deko-Stoffe? Kulissen?

Bücher und weitere Medien

1. Gibt es Schulbücher im Fach Kunst? Welche und wie viele?
Wo liegen sie?

2. Gibt es eine Diasammlung? Wie ist ihr Umfang und Zustand?

3. Gibt es eine Sammlung von Folien?

4. Sind Kunstdrucke vorhanden? Welche? In welcher Zahl?

5. Gibt es Filme, die im Unterricht eingesetzt werden dürfen?

6. Gibt es Kunst-Software?

7. Gibt es eine Schülerbücherei mit einer Kunst-Abteilung?

Beschaffung

1. Wer ist zuständig für Beantragung, Beschaffung von Arbeitsmaterial? _____
Wie hoch sind die hierfür zur Verfügung stehenden Mittel?

2. Gibt es weitere Quellen, z. B. einen Förderverein?

3. Welche Arbeitsmittel bringen die Schüler selber mit?
Sind Umlagen oder Materialbeiträge üblich oder erprobt?

Ausstellungsmöglichkeiten

1. Wo begegnen mir Schülerarbeiten aus dem Fach Kunst?

2. Wo können Schülerarbeiten der Schulöffentlichkeit präsentiert werden:
 - In der Eingangshalle? im Schulcafé?
 - im Lehrerzimmer? in Fluren?
 - an weiteren Orten?
3. Wie ist die Präsentation möglich, gibt es
 - Bilderrahmen? Vitrinen? mobile Stellwände?
4. Wann ist die Präsentation wegen erhöhten Publikumsverkehrs besonders lohnend:
 - Elternsprechtage? Informationsveranstaltungen?
 - Aufführungen usw.? Tag der offenen Tür?

Fachspezifisches Schulcurriculum und -programm

1. Gibt es ein Schulcurriculum, in dem der Lehrplan konkretisiert wird?
2. Bietet das Schulcurriculum Freiraum?
3. Existiert ein Schulprogramm und enthält es Aussagen zum Fach Kunst?
4. Gibt es Beiträge aus dem Fach Kunst in Jahrbüchern, Festschriften oder anderen Publikationen?

5. Wird der Kunstunterricht an dieser Schule vollständig, das heißt: gemäß Stundentafel, erteilt?
 oder fällt er irgendwo aus?
 oder wird mit gekürzter Stundenzahl durchgeführt?

6. Wird Kunstunterricht an dieser Schule „fachfremd“ erteilt (von Lehrkräften, die nicht Kunst studiert haben)?

7. Welchen besonderen Pflichtunterricht im Fach Kunst gibt es an der Schule:
 - Kunst-Wahlpflichtunterricht?
 - Kunst-Leistungskurs?

8. Welche freiwilligen Arbeitsgemeinschaften bestehen mit Bezug zum Fach Kunst:
 - Foto-AG? Video-AG? Druck-AG
 - AG für Bühnenbild? AG für Öffentlichkeitsarbeit usw.?

9. An welchen Wettbewerben im Fach Kunst hat sich die Schule bislang beteiligt?

Schulgebäude/Schulgelände

1. Weist das Schulgelände Stellen auf, die als Studienobjekte für Skizzen usw. nutzbar sind:
 - Gebäude? Bäume und andere Pflanzen? Biotop?
 - Ausblicke in die Landschaft?
2. Haben die Schulgebäude architektonische Eigenschaften oder Elemente, die im Kunstunterricht lohnend thematisiert werden können?

3. Gibt es in der Schule „Kunst am Bau“?
Für welche Jahrgänge kommt deren Rezeption in Frage?

Schulumfeld

1. Welche Möglichkeiten bietet die Umgebung der Schule, den Kunstunterricht dorthin zu verlegen?

2. Weist die Umgebung der Schule ansprechende topografische Orte für Landschafts-, Natur- oder Architekturstudien auf?

3. Gibt es in Schulnähe Denkmäler oder andere Kunst im öffentlichen Raum, deren Rezeption lohnend sein könnte? (Auch auf dem Friedhof nachsehen!)

4. Gibt es in Schulnähe Einrichtungen der Kunstvermittlung:
 - Museum? Kunstsammlung? Galerie?
 - Private Kunstschule?
 Wo liegen die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Einrichtungen?

5. Gibt es Künstler, deren Atelier besichtigt werden kann?

6. Gibt es Dienstleistungs-, Handwerks- oder Industriebetriebe, mit denen die Zusammenarbeit für den Kunstunterricht lohnend ist oder die besichtigt werden können:
 - Druckereien? Buchbindereien?
 - Tischlereien? Steinmetzwerkstätten?
 - Kunstschlossereien? Theater?

7. Wie erreicht man die festgestellten Orte:
 - zu Fuß? mit öffentlichen Verkehrsmitteln?
 - mit gechartertem Bus? während eines Tages?
 - während eines Vormittags? in einer Doppelstunde?
 - innerhalb einer Schulstunde?

Organisation der Fachschaft

1. Wer ist Fachvorsitzende/r?

2. Wann und wie oft finden Fachkonferenzen statt?

3. Wo können Protokolle vergangener Fachkonferenzen nachgelesen werden?

Fortbildung und Koordination

1. Gibt es ein innerschulisches Fortbildungskonzept?

2. Wer ist dafür zuständig?

3. Gibt es schulinterne Fortbildungsmaßnahmen im Fach Kunst?

4. Wie erlangt man Einblick in den landesspezifischen Fortbildungskatalog?

5. Gibt es darin kunstpädagogische Angebote?

6. Gibt es Absprachen mit anderen Schulen, die das Fach Kunst betreffen (z. B. Koordinations-Fachkonferenzen)?

Kunstlehrer zwischen Beruf und Berufung

ANDREA DREYER

Die Fähigkeit zu begeistern gehört ebenso zu den notwendigen Kompetenzen eines Kunstlehrenden wie die anhaltende Suche nach der eigenen kunstpädagogischen Positionierung. Studium und Referendariat sollen auf die Beantwortung dieser Frage vorbereiten. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem sich entfaltenden eigenen kunstpädagogischen Selbstverständnis hilft, eine Antwort zu finden. Ob im eigenen künstlerischen Prozess, in der fallspezifischen Erarbeitung von Fachspezifika oder in der kollegialen Kommunikation über Schulalltag und Unterrichtsprozesse; die Entwicklung einer kunstpädagogischen Professionalität wird stets den Weg des persönlichen Handelns im kunstpädagogischen Alltag bestimmen.

„Eine Aussage, die ich aus unserem Studium mitgenommen habe ist, dass der Kunsterzieher kein Künstler ist und dass Schüler, die schöpferisch tätig sind, sich z. B. mit bildnerischen Gegebenheiten beschäftigen, keine Kunstwerke schaffen. Und das ist für mich eine relativ schwierige Aussage. Ich denke, dass man die Dinge, von denen man begeistert ist, die man auch nach außen trägt, am besten vermitteln kann, weil sie einen ja interessieren. Und ich glaube, dass Kunst, wie auch immer man sie definieren will, etwas mit Kreativität zu tun hat, den eigenen Ausdruck finden, ein Durchdenken und das in eine andere Sprache übersetzen [...], eine Sprache, die die Schüler im Kunstunterricht erlernen können. Dabei stehen Kunst und Kunstbetrachtung in einem sehr engen Zusammenhang. Und wenn man sich in einer ernsthaften Art mit seinem Werk als Künstler sieht, mit seiner Begeisterung, dann stelle ich mir das als sehr zuträglich im Kunstunterricht vor.“ (OelschlegelGD11/2007)

Tilo



1 | Ich als Kunstlehrer/in Gestaltungsauftrag: Grit Oelschlegel, Fachseminar an der SBAL, Leipzig 2006



2 | Sybille Suchy/Katrin Sengewald Graffiti-Aktion Unterwegs – Phasenübergreifendes Seminarwochenende mit Studierenden, Lehrenden und Referendaren, Weimar/ Halle 2007

Leitbild für die Ausbildung von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern

FRANZ BINZEN/CÄCILIE DAUMEN/PETER FAUSTEN/
DIETRICH GRÜNEWALD/THEA HABIG/DIETHARD HERLES/
WOLFGANG REISS

Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer

- verstehen ihre Aufgaben vor dem Hintergrund europäischer Kultur- und Geistesgeschichte im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen und auf der Basis der demokratischen Gesellschaft,
- begreifen von Menschen geschaffene Umwelten und Gegenstände als gestaltet und als gestaltbar,
- haben eine künstlerische Haltung entwickelt, die gekennzeichnet ist durch die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen und durch den Willen zur gestalterischen Kreativität,
- stellen die schöpferische Produktion ins Zentrum; um diese im Unterrichtsprozess anzuregen, verfügen sie über künstlerische Fähigkeiten, das notwendige fachliche Wissen und kunstpädagogisches Selbstverständnis,
- sind Persönlichkeiten, die durch eigenständige künstlerisch-praktische Erfahrungen und künstlerisches Engagement ausgewiesen sind; sie reflektieren und relativieren die eigene künstlerische Position und das eigene gestalterische Vermögen auf der Basis von kunsthistorischen und kunsttheoretischen Kenntnissen und der Kenntnis der jeweils aktuellen Kunstwelt,
- sehen neben der künstlerischen Praxis die theoretische Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen aus Gegenwart und Vergangenheit als wichtigen Bestandteil ihrer Bildung,
- erkennen Bildende Kunst als wesentliches Element und als Spiegel von Kultur und Geistesgeschichte; es ist ihnen ein Anliegen, die kulturellen Traditionen und Werte insbesondere Kindern und Jugendlichen nahe zu bringen,
- verschränken nach Möglichkeit ästhetische Praxis und Theorie,
- wissen um die Bedeutung ästhetischer Bildung sowie bildnerischen Handelns für individuelle Entwicklungsprozesse insbesondere im Kindes- und Jugendalter,
- sind im Unterrichtsgeschehen kreativ und entwickeln spezifische didaktisch-methodische Konzepte; dazu kennen sie sowohl die schulische Wirklichkeit und die dortigen Bedingungsfaktoren für Kunstunterricht als auch außerschulische Bezugs- und Arbeitsfelder; sie sind offen für inter- und transdisziplinäre Inhalte und Prozesse,
- haben das Ziel besondere Begabungen zu fördern und Nachteile und Behinderungen auszugleichen.

Kompetenzen künftiger Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer

Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer

- zeichnen sich durch künstlerische Fähigkeiten aus; sie haben durch eigenständige intensive künstlerische Praxis gelernt, sich mit Mitteln der bildenden Kunst zu artikulieren,
- reflektieren künstlerische Entscheidungen; sie können ästhetische Konzeptionen und Prozesse begründen und beurteilen,
- verstehen die Gegenwartskunst; sie setzen sich mit Tendenzen und Persönlichkeiten der Kunst der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit auseinander,
- verfügen über profunde Kenntnisse zur Geschichte der Kunst; sie kennen die wesentlichen Bereiche der Bildenden Kunst, deren Themen, Kontext, Intentionen und gestalterische Eigenarten,
- kennen die relevanten Beiträge wichtiger Bezugswissenschaften der Kunstdidaktik; sie haben praktikable Kenntnisse u. a. aus den Bereichen Kreativitätsforschung, Kinderzeichnungsforschung, Wahrnehmungstheorie und Ästhetik,
- sind Bild-Experten; sie wissen, mit welchen Mitteln und Techniken Bilder generiert und verändert werden, welche gesellschaftliche Bedeutung sie haben und wie sie rezipiert werden,
- können ästhetisch-künstlerische Kompetenz kommunizieren; sie sind in der Lage, anderen den Bereich der Bildenden Kunst zu erschließen und so durch verbale wie auch durch nicht-verbale Kommunikation einen spezifischen Beitrag zur Bildung insbesondere von Kindern und Jugendlichen zu leisten,
- können kreative Prozesse initiieren; sie entwickeln und nutzen didaktisch-methodische Verfahren und Materialien, die es insbesondere Kindern und Jugendlichen ermöglichen, künstlerische Erfahrungen zu gewinnen,
- reflektieren Bildungsziele; sie kennen den kunst- und kulturpädagogischen Diskurs um die Erziehungsziele ihres Faches und den Bildungswert künstlerischen Handelns und der Beschäftigung mit ästhetischen Objekten und Prozessen, planen, realisieren und evaluieren Kunstunterricht,
- sind in der Lage, vor dem Hintergrund fachspezifischer Didaktik und Methodik zeitgemäße Lehr- und Lernprozesse in Gang zu setzen, offen zu begleiten und zu bewerten.

Web-Tipp

Rheinland-Pfalz: Curriculare Standards des Faches Bildende Kunst
<http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/curriculare-standards.html>

Phasenverbindende Kommunikation

ANDREA DREYER/ANNA FRAUENDORF

Die Kommunikation über Widerstände zwischen den Rollenerwartungen innerhalb der zweiten Phase der Kunstlehrerbildung bietet eine große Chance: die individuelle Entfaltung eines eigenen kunstpädagogischen Selbstverständnisses. Geprägt durch ein in der Berufsbiografie auszubalancierendes Rollenbild wird je nach Neigung, Studien- und Ausbildungserfahrung ein je spezifisches Verständnis als Kunstlehrer in einem Prozess der Infragestellung und Neuorientierung herausgebildet. Doch nicht immer ist den Referendaren die Chance des Austausches geboten, etwa dann, wenn die Seminare sehr klein sind.

BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik

Der Bund Deutscher Kunstzieher vertritt die Interessen des Faches in bildungs- wie in schulpolitischen Fragen und organisiert auf Ebene der Landesverbände ein vielfältiges Angebot an Exkursionen, Ausstellungsbesuchen, Tagungen, Arbeitskreisen, Fortbildungen, Wettbewerben, Lehrmaterialien usw.
<http://www.bdkonline.info>

Kunstpädagogischer Tag

Landesverbände des BDK oder Vertreter einzelner Hochschulen organisieren in den jeweiligen Bundesländern in regelmäßigen Abständen „Kunstpädagogische Tage“. Diese dienen dem Austausch über bildungspolitische Konsequenzen für das Fach Kunst, der Fortbildung von Fachberatern und Lehrenden, der praktischen Arbeit in Workshops und dem Austausch über Ideen zu Öffnung von Kunstunterricht und Kooperation mit außerschulischen Partnern. Im Jahr 2008 wird dieser Tag u. a. in Bayern, Hessen, Niedersachsen und Thüringen organisiert.
<http://www.bdk-online.info>

Bundesweites Arbeitstreffen für Kunstreferendare und Kunstausbilder

Das inhaltliche Ziel des in diesem Jahr zum 4. Male stattfindenden bundesweiten Arbeitstreffens ist,

- andere Ausbilder und deren didaktischen Ansatz kennen zu lernen,
 - sich über mitgebrachte praktische Arbeiten aus dem Kunstunterricht auszutauschen
 - und damit die eigene Methodenkompetenz zu erweitern.
- Das Treffen bietet die „Möglichkeit, Dinge/Methoden auszuprobieren, für die sonst in den Ausbildungsseminaren keine Zeit ist...“ und trägt dazu bei, „Berührungspunkte vor bestimmten Methoden abzubauen“.

Phasenverbindende Angebote für Kunstlehrende, Referendare und Studierende bieten die Chance, sich der Notwendigkeit der kritischen Selbstreflexion bewusst zu werden und die anhaltende Ausbalancierung als Teil des eigenen Professionsverständnisses zu begreifen. Sich der Frage nach dem kunstpädagogischen Selbstverständnis zu stellen, fördert nicht nur das Reflexionsvermögen im Kontext des Lehrens und Lernens, sondern bietet zugleich Anknüpfungspunkte für die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess der eigenen künstlerischen Identität.

Neben themenspezifischen Workshops der Ausbilder wird ein Austausch über kunstvermittelnde Prozesse anhand mitgebrachter Arbeiten aus der eigenen Unterrichtspraxis ermöglicht. Der ergiebige Fundus an Schülerarbeiten hilft, „das eigene Tun zu hinterfragen“, aber auch anhand der vorliegenden Arbeiten „den eigenen Kunstunterricht einordnen zu können.“ (BDK Rundschreiben, Heft 1/2, 2007)

Das 4. Arbeitstreffen für Kunstreferendare und Kunstausbilder fand in diesem Jahr vom 06.–08.06.2008 in Katlenburg (Nähe Göttingen) statt.
Informationen: 051 08 / 60 81 12, annafrauendorf@freenet.de

Netzwerk Kunstvermittlung im Bundesland Thüringen

In Zusammenarbeit der Fachberater und Fachleiter sowie Kunstlehrenden umliegender Gymnasien mit der Bauhaus-Universität Weimar startet mit dem SS 2008 in Thüringen eine Initiative zur Entwicklung kooperativer Netzwerke. Seminargebundene Fortbildungsangebote zielen auf die gemeinsame Initiierung, Dokumentation und kritische Reflexion kunstnaher Vermittlungsprozesse, auf die aktive Zusammenarbeit und den theoriegeleiteten wie informellen Austausch von Teilhabenden verschiedener Ausbildungs- und Tätigkeitsfelder. Es gilt, Einblick in institutionelle Rollenerwartungen und Rahmenbedingungen, in künstlerische Positionen und pädagogische Selbstverständnisse zu nehmen. Was in den verschiedenen Phasen der Kunstlehrerbildung dargestellt, erprobt und beurteilt wird, kann kritisch hinterfragt und individuell ausgelotet werden. Wünschen Studierende einen erfahrungsorientierten Einblick in die Schule, fühlen sich Referendare der künstlerischen Praxis und dem aktuellen Diskurs wieder stärker verbunden und nehmen Lehrende vielschichtig die Anregungen zu künstlerischen, methodischen und didaktischen Fragestellungen auf.



1 | Schülerarbeit (Kl. 7, Thomas-Müntzer-Gymnasium)
Projekttag: Griechische Antike, Münzen und Medaillen, Halle/Saale 2007



2 | Schülerarbeit (Kl. 7, Thomas-Müntzer-Gymnasium)
Projekttag: Griechische Antike, Arbeit an einem Bühnenbild, Halle/Saale 2007

Vom eigenen künstlerischen Prozess zur kunstpädagogischen Praxis

ANDREA DREYER

Die Frage nach der Balancierung der Rollenerwartungen des Pädagogen und des Künstlers prägt nicht nur den fachdidaktischen Diskurs, sondern stellt sich jedem zukünftigen Kunstlehrenden an der Schnittstelle zur schulischen Praxis. Ist in der ersten Phase des Studiums das „forschende Lernen“ unerlässlich, gilt es in der zweiten, sein „berufliches Selbstverständnis“ zu entwickeln.

„Jedoch sollte (bereits in der ersten Phase) die Berufsperspektive wie eine Folie über allen wissenschaftlichen Arbeiten liegen. Und das nicht als Trübung der Sache, sondern als Focus und Erhellung, die sich aus dem Sinn der hochwertigen zukünftigen Aufgabe des Lehrens ergeben. Für den praktisch-künstlerischen Teil des Studiums ist es von großer Bedeutung, dass die Studierenden wenigstens einmal selbst die Tiefe an Freude, Frust und Mühen, die mit jeder künstlerischen Auseinandersetzung eines Problems verbunden sind, durchlebt haben. Damit meine ich, dass künstlerische Praxis im Studium für Kunstpädagogen nicht auf sogenannte Schulkunst reduziert werden darf.“ (DreyerIz08/2006)

Peter Zaake

Kommen die zukünftigen Kunstlehrenden in die zweite Phase, beginnt oft eine Reduktion der eigenen Ideen von Unterricht in Anpassung an die Rahmenbedingungen von Schule. Es gilt, sich dennoch zurückzubewusst auf jene Erfahrungen, die im eigenen künstlerischen Prozess während der Studienzeit gemacht wurden, um Planungsvarianten zu finden, die dem Fachgegenstand angemessen sind. Bleibt der Verlauf eines Werkprozesses bewusst, fällt auch die Planung von Unterricht in Anlehnung an den Prozessgedanken leichter.

Umgang mit Komplexität

Kunstnahe Prozesse zu initiieren, heißt Freiraum für eigene Erfahrungsprozesse zu planen sowie differenziert die Schülerinnen und Schüler in ihrem Ausdrucksvermögen zu fördern. Es gilt, das Spannungsverhältnis zwischen Planung und Offenheit nutzbar zu machen. Dies klingt, als würde man in einer Klasse mit 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern zu „zerreißen“ drohen, scheint doch eine individuelle Betreuung an der Vielfalt der Gegenstände nicht leistbar. In den skizzierten Arbeitsformen (S.13) wird die Wahl der So-

zialform in die Hand der Schülerinnen und Schüler gelegt. So entstehen verschieden große Arbeitsgruppen. Einige wenige nutzen die Gelegenheit, allein arbeiten zu können. Es gilt, den Unterricht neu zu organisieren, indem die Funktion des Wissensvermittlers zugunsten der Rolle des Beraters, des Coachs (Struck 2001) aufgegeben wird. Prozesshefter oder Prozesstagebücher helfen, die Arbeit der Gruppen zu begleiten, Probleme zu erkennen, Hilfestellungen zu geben und bieten die Chance, ein Konzept zu verwerfen und neu zu entwickeln. Unterrichtszeit wird zu echter Arbeitszeit! Kriterien zur Bewertung (vgl. S. 27) sind nicht mehr allein auf das Produkt bezogen, sondern schließen den gesamten Arbeitsprozess mit ein. Formale und gestalterische Bewertungsansätze entwickeln sich erst im Arbeitsverlauf. Die Intensität der Betreuung steigt durch die konkrete Auseinandersetzung mit dem spezifischen Thema der jeweiligen Gruppe. Dabei muss der Kunstlehrende nicht allwissend sein, sondern kann seine Vorbereitung – dem Prozess angemessen – auf die eigene Weiterentwicklung in den Themenfeldern der Schülerinnen und Schüler konzentrieren.

Besonders wichtig ist das Einplanen von Fixpunkten zum gemeinsamen Austausch über den Prozessverlauf, bisher Erreichtes, Probleme und Zielstellungen. Es werden nicht nur Empathie und Achtung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Arbeiten ihrer Mitschüler entwickelt, sondern auch Gelegenheiten initiiert, sich gegenseitig zu helfen. Mit der Zeit entwickelt sich selbstverständlich ein gruppenübergreifendes Helfersystem zwischen stärkeren und schwächeren Mitschülern.

Materialorganisation

Die Umsetzung kunstnaher Planungsvarianten von Unterricht ist weder an räumliche noch materielle Rahmenbedingungen gebunden. Oftmals finden die Schülerinnen und Schüler eigenständig Möglichkeiten der Umsetzung, wenn die Ausstattung der Schule die Umsetzung ihrer Idee nicht ermöglicht: Der nahegelegene Jugendclub verfügt über zwei Schnittplätze zur Filmbearbeitung, das Familiennotebook wird bis zum Kunstunterricht bei der Schulleitung in Verwahrung genommen, die Bibliothek wird zum Rechercheort, die Aula zur Bühne usw. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto eher ist es möglich, sie eigenständig nach entsprechender Belehrung an einem anderen, ihrem Prozess angemessenen Ort arbeiten zu lassen. Der Aufbau von Stationen kann auch dann möglich gemacht werden, wenn kein Kunstraum für den Unterricht zur Verfügung steht. Mithilfe eines Stationenwagens lassen sich die benötigten Materialien von Ort zu Ort bewegen. Dieser kann im Vorbereitungsraum stationiert werden und lässt sich flexibel bestücken. Aus der Not eine Tugend gemacht, könnte man die Zusammenlegung bzw. Schließung von Schulen nutzen, um beispielsweise Schultische durch Werkbänke zu ersetzen, alte Landkarten als Malgründe zu verwenden oder Möbel zur Aufbewahrung in den eigenen Fachraum zu integrieren.

Druckereien und Papierfabriken sind die besten Ansprechpartner, wenn es um die Ausstattung mit Zeichenpapier geht. Überschüssige Bögen bereits zugeschnittener Formate werden

kostenlos abgegeben. So erhalten die Lerngruppen die Möglichkeit, auf großformatigen Papieren zu arbeiten.

Themenformulierung

Offene Unterrichtsprozesse werden dann initiiert, wenn das Thema der Unterrichtssequenz eine Vielfalt an Zugängen ermöglicht. Hier besteht eine wesentliche Problematik des Referendariats: die Entwicklung von Kompetenzen zur Planung von „Vorzeigestunden“, die einen kunstnahen prozessorientierten Unterrichtsalltag nur bedingt widerspiegeln können.

Ob sich eine Lerngruppe mit der Beziehung von Innen- und Außenraum am Beispiel der Wallfahrtskirche Ronchamp von Le Corbusier auseinandersetzen muss oder das Verhältnis von Innen- und Außenraum am exemplarischen Beispiel aus der Architektur des 20. Jahrhunderts herausarbeitet, spiegelt bereits eine Verschiedenheit in der Öffnung des Unterrichtsthemas wider.

Besteht der Arbeitsauftrag in der Recherche zu einem öffentlichen Gebäude am Wohnort – unter Berücksichtigung der Beziehung von Innen- und Außenraum sowohl im theoretischen als auch praktischen Zugang – wird nicht nur einer Vielfalt an vergleichbaren Beispielen Raum gegeben, sondern werden die Schülerinnen und Schüler zugleich forschend tätig. Auch das eigene Schulgebäude kann zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Dieses kurze Beispiel kann nur in Ansätzen skizzieren, worauf es in der Themenformulierung zu achten gilt:

- Offenheit
- Differenzierte Zugänge
- Individuelles Forschungsinteresse
- Gestalterischer Freiraum in Umsetzung und Präsentation
- Material-, Werkzeug- und Methodenwahl werden durch das Arbeitsthema bestimmt, nicht umgekehrt

Offen bleibt die Frage, wann Schülerinnen und Schülern Grundfertigkeiten vermittelt werden. Die Arbeitsthemen der verschiedenen Gruppen bieten Anlässe für Workshops zum Umgang mit Materialien und Techniken, zu Grundkenntnissen der Perspektive, des darstellenden Spiels usw. Diese können im Unterrichtsverlauf für die jeweilige Gruppe angeboten werden. Anderen Schülerinnen und Schülern steht es offen, das Angebot ebenfalls wahrzunehmen. Ein möglicher Kompromiss wäre, dass jeder an mindestens drei Workshops teilgenommen haben muss. Zeitlich sollten sich diese auf 45 Minuten begrenzen. Ein Lehrervortrag zur Vermittlung grundlegender Inhalte wäre ebenso möglich, wie die einführende Betreuung eines Druckvorgangs. Die Notwendigkeit des Erwerbs spezieller Grundfertigkeiten aus dem eigenen Arbeitsprozess heraus wird zum Anlass der Auseinandersetzung und Erprobung genommen, ihre Sinnhaftigkeit wird erkannt.

Literatur

- Blohm, Manfred (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln 2000.
- Siemens Arts Programm: kiss Kultur in Schule und Studium. Film, Video und Fotografie in der Schule. München 2007.
- Struck, Peter/Würtl, Ingo: Vom Pauker zum Coach: Die Lehrer der Zukunft. München 2001.

Arbeitsformen für den Kunstunterricht

ANDREA DREYER

Kunstunterricht zielt darauf, „Erfahrungssituationen zu schaffen“ (Grünwald 2003, S. 70), d. h., eine Auseinandersetzung mit Material, Werkzeug und Ausdrucksformen der Kunst und Kultur nicht auf planbare Unterrichtstechniken zu reduzieren. Eine Vielzahl von Arbeitsformen bietet Raum für eine kunstnahe Planung von Unterricht: Stationenlernen, Werkstattunterricht, Ästhetische Forschungsarbeit, projektorientierter Unterricht, Öffnung von Kunstunterricht nach außen.

Arbeitsformen

Stationenlernen

Die Arbeit in Stationen kann praktische wie theoretische Arbeitsprozesse anregen. Die Stationenaufgaben sollten idealerweise sowohl in individueller als auch in partnerschaftlicher Arbeit gelöst werden. Über einen Laufzettel wird die Überprüfung der heterogenen Arbeitsprozesse möglich. Mit Zusatzaufgaben kann differenziert auf die Lerngruppe eingegangen werden. Ist das Leistungsgefälle sehr groß, kann eine Differenzierung auch innerhalb einer Aufgabe vorgenommen werden. Die Heranführung an unterschiedliche Techniken des Farbauftrags, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Künstlern einer Stilepoche oder die Arbeit mit modellierenden Materialien zum Thema Körper finden in der Stationenarbeit eine angemessene Planungsvariante.

Werkstattunterricht

Der Werkstattunterricht (vgl. S. 22 ff.) bietet Freiräume in der Wahl der Themen, der von diesen abzuleitenden Techniken und Materialien, der prozessgebundenen Sozialform, Methoden und Präsentationsformen. In einem größeren Zeitfenster organisieren die Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsprozess inhaltlich und zeitlich selbstständig. Innerhalb eines Rahmenthemas kann so auf das individuelle Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksvermögen eingegangen werden. Zum Thema Architektur könnten etwa eine dokumentarische Fotoserie zur Baustilentwicklung einer Stadt, eine Recherchearbeit zu stilistischen Eingriffen in die Architektur eines Landschlösses, eine Stadtführung zur Entwicklung des Stadtbildes, Zeichnungen in Auseinandersetzung mit verschiedenen Fassaden oder ein Film zu berühmten Gebäuden und ihrer stilistischen Einordnung entstehen.

Ästhetische Forschungsarbeit

Ästhetische Forschungsarbeit wird bestimmt durch einen methodisch vielseitigen Zugang zum Gegenstand des eigenen Interesses. Über das Sammeln, Recherchieren, Dokumentieren hin zu einem Prozess der bildnerisch-praktischen wie aktionistischen

Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsfrage reicht die Heterogenität der Annäherungsformen und methodischen Zugänge. Sowohl in der Werkstattarbeit als auch im ästhetischen Forschen können Kriterien für eine Bewertung erst am Prozess entwickelt werden (vgl. S. 27 ff.). Eine besondere Form ästhetischer Forschungsarbeit liegt in der Auseinandersetzung mit biografischen Kontexten. Diese können real oder fiktiv sein und zielen auf die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Betrachtung der eigenen, wie der umgebenden Wirklichkeit.

Projektorientierter Unterricht

Projektorientierter Unterricht bietet Raum für die gemeinsame Erforschung vielfältiger Phänomene der gestalteten Umwelt. Die Schülerorientierung des Arbeitsthemas hilft, eine Identifikationsbasis zu schaffen. Ein Puppenspiel kann ebenso entstehen wie der Stadtraum durch gezielte Eingriffe verändert werden kann. Im Gegensatz zu Werkstattarbeit und ästhetischer Forschungsarbeit wird hier dem Sozialen Lernen eine stärkere Gewichtung gegeben.

Öffnung von Kunstunterricht nach außen

Um Kunstunterricht dem Gegenstand angemessen zu planen, bedarf es auch der Öffnung von Unterricht nach außen. Wahrnehmungskompetenz kann nur in der Betrachtung am Original entwickelt werden. Darüber hinaus hat jeder Lehrende in einem noch so engen Zeitkorsett die Chance, seinen Unterricht für Experten zu öffnen, die in die Schule kommen. Theater- wie Museums-pädagogen, Bühnenbildner und Dramaturgen, Architekten und Designer bemühen sich um Kontakte zu den unterschiedlichsten Lerngruppen und unterstützen die Entwicklung gemeinsamer Unterrichtskonzepte. Der Wettbewerb „Kinder zum Olymp“, der jährlich in den Wintermonaten ausgeschrieben wird, bietet einen Rahmen für kleine und große Projekte vom Puppenspiel bis zum Tanztheater.

Literatur:

- Dreyer, Andrea: Reflexion in einer fünften Klasse. In: Methoden im Kunstunterricht. In: K+U 304/305/2006, S. 69.
- Dühlmeier, Bernd: Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Hohengehren 2008.
- Grünwald, Dietrich: Kunstdidaktischer Diskurs. In: Klaus-Peter Busse (Hg.): Didaktisches Handeln. Dortmunder Schriften zur Kunst Bd. 1. 2003, S. 54 ff.
- Kämpf-Jansen, Helga: Ein Kind wie ich und du. Ästhetische Biografie als Bricolage. In: Die Grundschulzeitschrift „Wildes Basteln“ 21. Jahrgang Heft 202/2007, S. 34–42.
- Kirschenmann, Johannes/Peez, Georg (Hg.): Computer im Kunstunterricht. Werkzeuge und Medien. Donauwörth 2004.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht: Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Hohengehren 2006.
- Schütz, Helmut G.: Die Kunstpädagogik öffnen. Erste Schritte zwischen Kunst und Medien, zwischen Sinnlichkeit und Unterricht. Hohengehren 1998.
- Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Unna 1992.



1 | Unterwegs. Phasenübergreifendes Seminarwochenende mit Studierenden, Lehrenden und Referendaren aus Weimar und Halle 2007



Foto: Anna Frauendorf

2 | Piotr Nowak *Mein Freund der Polylux*
1. Arbeitstreffen für Kunstreferendare und Kunstausbilder in Friedrichsrode 2005

Planung von Unterrichts-Prozessen

ANDREA DREYER

Nicht immer ist es leicht, für die eigenen Unterrichtsideen Formen zu finden, die eine differenzierte Förderung individueller Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksformen ermöglichen und zugleich in das enge Zeitraster schulischer Gegebenheiten passen. Vor allem in der Anfangszeit bedarf es der Entwicklung des Gefühls für das richtige „Timing“.

„Gerade bei dem Praxisanteil ist Timing, finde ich, sehr schwer. Es geht oft irgendwie nicht auf. Es dauert zu lange oder ist zu kurz [...]. Das ist bei der Planung und auch in der Umsetzung besonders schwierig – das richtige Timing zu finden, wie lange etwas dauert und vor allem einzuschätzen, wer wie lange wofür braucht. Die Schüler arbeiten nicht alle gleichmäßig, das ist klassenstufenabhängig und dann auch noch innerhalb der einzelnen Klassen differenziert. Finde ich äußerst schwierig und es bedarf wahrscheinlich weniger des Lernprozesses als der ganz allgemeinen Erfahrung und Routine, das herauszufühlen“ (OelschlegelGD11/2007).

Steffen

Die folgenden Anregungen können helfen, besser mit der begrenzten Unterrichtszeit, mit dem differenzierten Leistungsfüge in einer Klasse und der richtigen Dosierung an Inhalten zurechtzukommen.

Forschungstagebücher

Der Einsatz von jahrgangsbegleitenden Forschungstagebüchern bietet die Chance, differenziert auf das Arbeitstempo der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe zu reagieren. Bei der individuellen Suche nach dem eigenen Ausdruck, nach neuen Ideen oder in der Übung des zeichnerischen Sehens sind diese geeignet, eigenständig die letzten Minuten einer Unterrichtsstunde am Gegenstand des Interesses sinnvoll zu nutzen und möglicherweise Ideen für die Unterrichtsstunde der kommende Woche zu entwickeln.

Ist der Einsatz von Forschungstagebüchern kultiviert, entwickeln Schüler oft einen sehr eigenständigen Umgang mit ihnen in offenen Zeitfenstern.

Prozessbeobachtung/-reflexion

Auch das Schreiben einer Reflexion zum eigenen Arbeitsprozess kann helfen, die verbleibende Unterrichtszeit sinnvoll zu gestalten. Dazu könnten Frageimpulse bereitgehalten werden, die den Schülerinnen und Schülern jederzeit zugänglich sind. Es bietet sich auch an, die Reflexion auf die Beobachtung des Arbeitspro-

zesses eines Mitschülers zu beziehen, die diesem dann als konstruktive Anregung zur Verfügung gestellt wird.

Kreative Prozesse

Innerhalb der Arbeitsprozesse gilt es, einen Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu finden, die noch keinen Zugang zum gestellten Thema gefunden haben, denen noch die Idee der Umsetzung zur eigenen Thematik fehlt oder die sich aufgrund persönlicher Hemmnisse nicht an das Thema heranwagen. Hier bieten kleine Impulsaufgaben zur Förderung von Kreativität die Chance, neue Wege zu denken und zu gehen.

Helfersysteme

Mit der Entwicklung von Helfersystemen können schneller arbeitende oder auffällige Schülerinnen und Schüler in den Gesamtprozess integriert werden. Ein Schüler oder eine Schülerin könnte beispielsweise die Aufgabe bekommen, einen Fragebogen zur derzeitigen Unterrichtssequenz zu entwickeln und die Zufriedenheit der Lerngruppe mit den derzeit an sie gerichteten Anforderungen erheben. Zügig arbeitende Schülerinnen und Schüler können anderen helfend zur Seite gestellt werden oder Verantwortung für das Austeilen bzw. Einsammeln von Arbeitsmaterialien bekommen.

Wahl der Arbeitsform/Methode

Die Entscheidung für eine Arbeitsform oder Unterrichtsmethode bestimmt den Grad der Differenzierung innerhalb des Unterrichtsgeschehens. Kurzschriftliche Planungszeiten bieten wenig Raum für jene Schülerinnen und Schüler, die eher fertig sind oder die Aufgaben im vorgegebenen Zeitrahmen nicht schaffen. Arbeitsformen wie Werkstattarbeit, projektorientierter Unterricht oder Stationenarbeit öffnen durch den Zusatz von Wahlaufgaben den Unterrichtsrahmen für eine Differenzierung im Sinne der Leistungsfähigkeit, des Arbeitstempos und ggf. des Arbeitsinteresses. Die Befähigung zur Organisation des eigenen Lernprozesses beginnt bereits in der Grundschule und sollte bis zur gymnasialen Oberstufe weitergeführt werden. Gerade im Fach Kunst können stundenübergreifende Arbeitsformen helfen, den Zeitrahmen von 45 Minuten aufzulösen. So bergen methodische Großformen die Chancen der individuell verschiedenen aber oft intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung bis zur nächsten Unterrichtsstunde.

Lernen durch Lehren

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lerngruppe unterrichten, wird dem Lehrenden die Möglichkeit geboten, eine neue Sicht auf die Klasse zu entwickeln. Methodisch und didaktisch in Gruppen- oder Partnerarbeit vorbereitet, können Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Stationen eine Expertise für eine Technik, einen Künstler usw. erwerben und präsentieren nicht nur ihre gewonnenen Kenntnisse der gesamten Lerngruppe, sondern müssen diese anschaulich und praxisorientiert vermitteln. Methodenkarten und eine gemeinsame strukturierende Vorbereitung können den

Schülerinnen und Schülern helfen, die wesentlichen Aspekte der Planung zu berücksichtigen.

Kunstpädagogische Handlungskompetenzen

Der Prozess kunstpädagogischer Positionierung innerhalb der zweiten Phase der Kunstlehrerbildung wird geprägt durch Beratungs- und Bewertungssituationen, in denen Fachleiter und Seminarleiter den Fortschritt in der Entwicklung kunstpädagogischer Handlungskompetenzen „überwachen“ und im besten Fall individuell fördern.

„Ich denke, dass der fachliche Input nochmals wie eine Selektion sein kann – das ist in der Schule für uns noch wichtiger als das, was wir in der Uni irgendwann einmal hatten [...]. Zudem finde ich das Angebot, dass wir bei unseren Ausbildern auch mal hospitieren können, sehr gut, einfach weil man theoretisch sehr viel miteinander zu tun hat und dann vielleicht mal praktisch beobachten kann, wie entspannt oder aufgereggt, zeitorientiert oder hektisch etc. eigentlich der eigene Ausbilder so unterrichtet.“ (OelschlegelGD11/2007)

Rita

Um für die Rahmenbedingungen einer Unterrichtsstunde sensibilisiert zu werden, helfen die im Referendariat gestellten Anforderungen zur schriftlichen Ausarbeitung von Unterrichtsentwürfen. Von der Analyse der inneren und äußeren Bedingungen über die Sachanalyse des Gegenstandes, die didaktische wie methodische Analyse bis hin zum Aufzeigen von Alternativen zum gewählten Unterrichtsansatz muss der Gegenstand, das Thema der Stunde abgetastet werden. Anna-Maria Schirmer und Johannes Kirschmann geben mit ihren Fragen zur Unterrichtsplanung Einblick in Inhalte der Analyseschritte (S. 16 ff.) und konkretisieren diese im Anschluss exemplarisch am Themenbereich Körper (S. 19 f.).

Literatur

- Blohm, Manfred/Heil, Christine/Peters, Maria/Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München 2006.
- Feldmann, Klaus: Schüler helfen Schülern: Tutorenprogramme in der Schule. München 1980.
- Haenisch, Hans: Lehrerverhalten und Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1983.
- Heil, Christine/Dreyer, Andrea: Reflexion. In: Methoden im Kunstunterricht. K+U 304/305//2006. Velber 2006.
- Loebell, Peter: Lernen und Individualität: Elemente eines individualisierten Unterrichts. Weinheim 2000.
- Matthes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Paderborn 2002.
- Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren (LdL). Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern 2002. 29(4), S. 3 – 9.
- Müller, Ulrich: Kunst und Rationalität: zur Konstruktion ästhetisch-kreativen Handelns. Berlin 2001.
- Preuß, Eckhardt: Leistungserziehung, Leistungsbeurteilung und innere Differenzierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1994.
- Schuler, Heinz: Kreativität: Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation. Göttingen 2007.
- Seitz, Rudolf: Phantasie & Kreativität: ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München 1998.

Web-Tipp

www.ldl.de/material/berichte/kunst/kern.pdf

Die Frage als Ausgangspunkt für eine gute Unterrichtsplanung

ANNA-MARIA SCHIRMER/JOHANNES KIRSCHENMANN

Die Frage nach dem Leitgedanken oder wo soll's denn eigentlich hin?

Jeder Unterricht ist von einem subjektiv bestimmten und mehr oder weniger reflektierten Leitgedanken geprägt, der zum Paradigma des Handelns wird. Neben Vorbildern aus der eigenen Schulbiografie treten im günstigen Fall Bezugspersonen – zum Beispiel aus eigener künstlerischer Auseinandersetzung, aus Pädagogik, Philosophie und Kunstwissenschaft.

In der Vielfalt der Auseinandersetzung mit dem Möglichen liegt dabei die Chance, einen eigenen Leitgedanken zu entwerfen, diesen an der Unterrichtswirklichkeit zu prüfen und fortwährend zu entwickeln.

Handfeste Ankerpunkte beim Entwurf des eigenen kunstpädagogischen Profils in Folge der Unterrichtsplanung bieten unter anderem Bildungsziele aus Präambeln und Jahrgangsvorgaben der Lehrpläne. So könnte man beispielsweise die Forderung an das Fach Kunst, „einen wichtigen Beitrag zu einer ganzheitlichen, umfassenden Persönlichkeitsentwicklung“ zu leisten, zum Anlass nehmen, die Zielsetzungen des eigenen Unterrichtens zu entwerfen oder zu überprüfen. Begriffe wie kulturelle Identität, anschauliches Denken, Selbstkompetenz u. a. sollten dabei Eckpunkte des Leitgedankens sein.

Ein gemeinsamer Nenner lässt sich unter anderem in dem Begriff der Bildkompetenz finden. Bildkompetenz meint dabei gewissermaßen eine Alphabetisierung in der Sprache der Bilder. Zwischen Rezeption und Produktion kann der Kunstunterricht subjektbezogene Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit von Kunst und medialen Bildwelten aber auch mit der eigenen Person anbieten.

In der sinnlichen Begegnung mit eigenen und fremden Wirklichkeitsentwürfen eröffnet sich für den Schüler ein weites Feld der Auseinandersetzung mit sich und der Welt.

Bilder im weitesten Sinne herstellen zu können und Bilder im weitesten Sinne kritisch, kenntnis- und genussreich wahrnehmen zu können, beschreibt die Bildkompetenz, die in einzigartiger Weise vom Fach Kunst geleistet wird. Im Vordergrund steht dabei, Deutungswege zur Kunst anzuleiten und künstlerische oder ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten mit neuen Gestaltungsmodi zu eröffnen und vorhandene zu stärken. In Rezeption und Produktion wird darüber hinaus das sinnliche Vermögen geschärft.

Das heißt: Am Anfang jeder Planung und Überlegung steht die Frage nach den Kompetenzen, den großen und kleinen Zielen des Unterrichts.

Die Frage nach den Unterrichtsinhalten oder um was geht's?

Unterrichtsinhalte werden so ausgewählt, dass sie gleichzeitig mehreren Parametern – z. B. den institutionellen Bedingungen – gerecht werden. So legt der Fachlehrplan Inhalte (Wissensinhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten) fest und weist sie – einem Entwicklungsgedanken folgend – den Jahrgangsstufen zu. Aus einem Lehrplanbaustein müssen mittels Sachanalyse und didaktischer Überlegung die differenzierten Unterrichtsinhalte abgeleitet werden.

Im Bezug auf den Lehrplan treffen Fachschaften häufig Absprachen über verbindliche Inhalte und Ziele. Zudem gibt es sachliche Rahmenbedingungen wie Werkstätten, Medien oder das schulische Zeitbudget und seine Rhythmisierung. Im Bezug auf die zuletzt genannten Sachzwänge ist der Kunstlehrer in seinem kreativen Potenzial sowie in seiner Fähigkeit zum Projektmanagement besonders gefordert. Schlecht beraten ist, wer aufgrund ungünstiger Bedingungen sich der Beschränkung unterwirft und sich dem grauen Alltag des zur Eintönigkeit neigenden Minimal-kunstunterrichts zuwendet. Hier könnte bald das Burn-Out-Syndrom drohen (vgl. S. 30).

Die Unterrichtsinhalte sollten weder einseitig von den Erfahrungen und Interessen der Schüler noch von der absoluten Setzung eines möglicherweise veralteten Lehrplanes oder auch den persönlichen – zuweilen sehr einseitigen – Vorlieben des Lehrers bestimmt werden. Im Bezug auf beide Extreme – Lehrer bzw. Lehrplanorientierung versus Schülerorientierung – scheint die Suche nach fruchtbarer Ausgewogenheit sinnvoll. Profunde künstlerische Erfahrung und persönliches Interesse können für Lehrer und Schüler sehr motivierend wirken. Allerdings dann nicht mehr, wenn das Steckenpferd des Lehrenden in monotoner Wiederholung förmlich zu Tode geritten wurde. Um dem breiten Spektrum, das Kunst und Schüler mitbringen, gerecht werden zu können, ist vielmehr die Fähigkeit zur Vielfalt gefragt. Das bedeutet nicht, dass der Lehrer als omnipotenter Alleswisser auftreten müsste. Unterrichtsmethodische Sicherheit vorausgesetzt, kann gemeinsames Lernen oder auch gelegentlicher Rollentausch – wenn es beispielsweise um die Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit neuesten technischen Errungenschaften geht – den Unterricht sehr erfrischen. Unterrichtsinhalte können und sollen nicht nur den Horizont der Lernenden, sondern auch den des Lehrers erweitern! Das Erfahrungsfeld der Schüler ist ebenfalls in geeigneter Dosierung und Ausrichtung zu bemühen. Wenig ergiebig scheint im



1 | Louise Bourgeois (*1911) *Untitled (Chair)* 1998, Stahl und Glas, 19 x 20,3 x 25,3 cm

© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

Bezug auf die Themenwahl eine Schülerorientierung, die sich in Anbiederungsversuchen und dem meist dann doch erfolglosen Bestrebungen, Motivation durch Anknüpfung an unterstellte Schülerinteressen zu wecken, verliert.

Auch wenn die Themenwahl nicht unter dem Diktat der vermeintlichen Schülerneigungen stehen sollte, bedarf es der Anknüpfungspunkte an den Erfahrungshorizont der Schüler sowie der prinzipiellen Möglichkeit der aktiven (Be-)Deutung.

Letztlich kommen aber auch aus der fachdidaktischen Diskussion, die in Fachzeitschriften, Fortbildungen oder Kongressen Anregungen für die konkrete Unterrichtsarbeit findet, wichtige Impulse. Das heißt: Den Zielen folgt in der konkreten Planung die gründliche Sachanalyse!

Die Frage nach den Gegenstandsbereichen ästhetischer Bildung

Infrage kommende Unterrichtsthemen sind dynamisch aus der Entwicklung von Kunst und Gesellschaft, aber auch einer darin sich immer wieder neu artikulierenden Jugendkultur abzuleiten. Die Erscheinungsformen einer weit gefassten Kultur führen u. A. zu folgenden Gegenstandsbereichen im Fach Kunst, die den Referenzrahmen einer ästhetisch formatierten und inszenierten Welt darstellen:

- Kunstwerke (Malerei, Zeichnungen, Grafiken, Plastiken, Objekte, Environments, Installationen, kontextuelle Inszenierungen, Performances usw.),
- Multimediale oder optische Medienprodukte (Printerzeugnisse aller Art, Filme in unterschiedlichen Medien und unterschied-

lichen Formaten, Fernsehformate und Internet, ergänzt um die Trivialobjekte als Lifestyleaccessoires, die den medialen Produktkanon begleiten, z. B. T-Shirts),

- ästhetische Inszenierungen (Sportveranstaltung, jugendkulturell zwanglose Riten und rituelle Inszenierungen, z. B. Techno-Partys, Disco, formal sehr festgelegte Zeremonien der Gesellschaft),
- Architektur für unterschiedliche Funktionen, Grafik- und Produktdesign, Aspekte der Stadt- und Landschaftsplanung, Innenarchitektur, Wohnen, Mode, Kleidung, Accessoires, Konsumgüter, Flyer, Verpackungsdesign usw.

Die Frage nach dem Thema einer Unterrichtseinheit – wie wird's vermittelt

Die Unterrichtsinhalte werden schülergerecht in Themen gekleidet und zu Unterrichtseinheiten verwoben. Auch hier stehen komplexe Entscheidungsprozesse an, da unterschiedliche Ansprüche ausbalanciert werden müssen.

In der Regel wird die Suche nach Unterrichtsthemen so verlaufen, dass man zunächst von einem oder zwei situativ dominanten Aspekten ausgeht, dabei eine inhaltliche oder auch formale Idee entwickelt und sie anschließend auf ihre Eignung hinsichtlich der weiteren Parameter befragt. Entscheidend dabei ist weniger, von welchem Aspekt man ausgeht, sondern dass im Wechselspiel des Überprüfens und Modifizierens ein Unterrichtsthema bestimmt wird, das möglichst allen Aspekten gerecht wird. Unumgängliche Defizite oder Schwerpunkte im Einzelnen werden bei der weiteren Planung mittel- und langfristig ausgeglichen. Entwurf und Auswahl von Unterrichtsthemen berücksichtigen – wechselnd mit unterschiedlichem Gewicht – die folgenden Aspekte:

- Die Unterrichtsthemen sollten im Dienst der Vermittlung zentraler fachlicher Ziele stehen und am Lehrplan orientiert sein. Das bedeutet, es sollte geklärt werden inwiefern das Thema exemplarische Möglichkeiten bietet, bestimmte, aus den Inhalten abgeleitete Lernziele zu vermitteln. Dazu kann der Lehrplan auch im Sinne eines Spiralcurriculums genutzt werden und zur Sicherung von vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissensbestandteilen durch Wiederholung und Transfer über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg beitragen. Damit wächst die Chance nachhaltiger Vermittlung.
- Die Unterrichtsthemen sollten für die Schüler Anknüpfungspunkte bergen. Dort wo die unmittelbare Erfahrung im Zusam-

menhang der Kunst dies nicht garantiert, sichert eine bildliche und inhaltliche Kontextualisierung mit dezidiertem Bezug zu den Kindern und Jugendlichen den Zugang.

- Die Unterrichtsthemen sollen Möglichkeiten einer dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessenen reflexiven Rezeption aller Bildformen bieten. Dies heißt vor allem, solche Kunstwerke und Medienbilder im Kunstunterricht zu berücksichtigen, die jenseits eines Kanonwissens Anknüpfungsmomente für ein Verstehen aus der Gegenwart der Rezipienten heraus stiften.
- Die Unterrichtsthemen sollten Möglichkeiten einer dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessenen reflektierten ästhetischen Produktion bieten. Dies heißt vor allem, das Gestaltungsvermögen und bildnerische Ausdrucksrepertoire der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und sie mit künstlerischen Konzepten – altersgemäß – vertraut zu machen.

In toto: Ziele und Sachanalyse werden in einer didaktischen Reflexion auf den Unterricht unter den spezifischen Bedingungen konkretisiert.

Die Frage nach den didaktischen Parametern – oder wie wird's gemacht? (Methodenanalyse)

Jede didaktische Entscheidung wird auch den Blick auf die konkrete Lerngruppe beinhalten. Lerngruppen sind heterogen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, kulturelle Erfahrung oder Motivationen sind ungleich gegeben. Transparenz in der Anwendung der didaktischen Kriterien schließt die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit gegenüber den Inhalten und Methoden ein und fördert so bei den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung und ein differenziertes Urteilen in der Bilderwelt von Medien und Kunst.

Abgestimmt auf die Vorerfahrungen und Fertigkeiten der Schüler sollten die Lerninhalte – um vermittlungstauglich zu werden – eine methodische Strukturierung erfahren. Dabei sind diverse Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen:

- Motivation kann nicht vorausgesetzt, aber geweckt werden. Neben der geeigneten Themenstellung ist die Sicherung von Erfolgserlebnissen durch ein geschicktes Spannungsverhältnis zwischen Über- und Unterforderung und eine methodische – wenn nötig auch kleinschrittige – Vermittlung wichtig.
- Differenzierung sollte im Fach Kunst selbstverständlich zu den zentralen Entscheidungsfeldern gezählt werden, geht es doch um individuellen Zugang zu Kunst und Welt sowie um die Ausbildung persönlicher Ausdrucksfähigkeit.
- Der Kunstunterricht sollte zumindest phasenweise subjektorientierte Unterrichtsformen etwa in Form von Projektorientierung zulassen. Sinnvoll scheint ein für die Schüler transparenter und dem Thema angemessener Wechsel zwischen lehrerzentrierten und schülerzentrierten Unterrichtsformen. Damit einhergehend ist ein breites Repertoire an Unterrichtsmethoden unumgänglich.

- Für das Fach Kunst spezifisch ist die Verschränkung von Rezeption, Produktion und Sprache. Bildverstehen tritt dann erst umfassend ein, wenn über die Sprache eine soziale Verständigung geleistet wird. Auf der Grundlage der Verständigung mit sich und anderen bildet sich kulturelle Identität aus.

- Um bei der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit nicht nur auf der unmittelbaren Wahrnehmungsebene und Erscheinungsebene zu bleiben, müssen Inhalt und Aufgabenstellung den Schülerinnen und Schülern Anlass geben, Fragen zu stellen, Probleme zu erkennen, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen und Perspektiven zur Umgestaltung, Neugestaltung und Weiterentwicklung herauszufinden. Im Vordergrund steht nicht ein „Kunst machen“ im Sinne einer Nachahmdidaktik, sondern die Anbahnung eines künstlerischen Forschens als Spiel ohne Regelwerk, als ein Suchen und Finden im Sinne einer Bricolage, die den günstigen Zufall in einer probierenden bildnerischen Gestaltung festhält. Daneben steht gleichberechtigt ein didaktischer Entwurf, der die Gestaltungs- und Ausdruckskompetenz fördert, der Grundlagen der bildnerischen Darstellung und des Formens (mit allen Medien) vermittelt.

- Den emotional besetzten Objekten wird pädagogischer Respekt gezollt; dies schließt eine angemessene kritische Reflexion nicht aus. Im Umgang mit ästhetischen Objekten kann es nicht um eine Geschmackserziehung gehen, sondern um eine, auch ethisch fundierte, Fähigkeit zur Wertung des Ästhetischen. Dies gilt insgesamt für den Umgang mit Kunstwerken wie mit weiteren Bildern, z. B. Medienbildern, Designobjekten oder Architektur.

- In einem Unterricht, der dem Verstehen von Kultur gewidmet ist, wendet sich eine handlungsorientierte Analyse auch der Produktkultur zu, also dem Umgang und Gebrauch der prägenden Objektwelt. Der Begriff schließt die Kleidung mit allen Accessoires, aber auch Handy, MP3-Player usw. ein. Dies verbindet die Gegenwart mit ihrer Vergangenheit und verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern die Gewachsenheit ihrer gegenwärtigen Kultur.

Insgesamt fordert dies auf, in der Unterrichtsplanung ein „Pendeln zwischen den Bildern“ zugunsten inhaltlicher Bezüge, motivischer und stilistischer Verwandtschaften und Traditionslinien sichtbar zu machen.

Das heißt: Methodische Überlegungen und Entscheidungen sind kein Selbstzweck, sondern abhängig: Der Weg (methodos) dient dem Ziel, er ist nicht Selbstzweck.

Literatur

Grünwald, Dietrich: Von der Idee zum Unterrichtskonzept. Planen im Fach Kunst. In: K+U 223/224//1998, S. 81–86.
Schulz, Frank: Über Methoden des Kunstunterrichts. In: K+U 223/224 1998, S. 87–92.
Wichelhaus, Barbara: Unterrichtsmedien. In: K+U 223/224//1998, S. 93–99.

Web-Tipp

Die drei Beiträge können als PDF-Dateien kostenlos per Versand durch E-Mail angefordert werden bei: kunstpaedagogik@adbk.mhn.de

Planungsparameter im Themenfeld Körper

JOHANNES KIRSCHENMANN/ANNA-MARIA SCHIRMER

Die unterschiedlichen Parameter der Unterrichtsplanung werden hier exemplarisch am Themenfeld Körper entwickelt. Dabei soll eine mögliche Unterrichtseinheit eher in Stichwörtern und Ankerpunkten skizziert als im Sinn einer Handlungsanleitung vorkonstruiert werden!

Die Gliederung des Textes folgt der Struktur, die in dem Artikel „Die Frage als Ausgangspunkt für gute Unterrichtsplanung“ (S. 16 ff.) vorgestellt wurde. Die Inhalte der einzelnen Textpassagen können den gängigen Analyseschritten einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung (Didaktische Analyse mit Lehrplanbezug, Sachanalyse, Methodenanalyse) zugeordnet werden. Auf die exemplarische Darstellung einer Bedingungsanalyse wurde verzichtet.

Ebene Leitgedanke

Lehrpläne wie Fachdidaktik legen das weite Themenfeld „Körper“ für den Kunstunterricht nahe. Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern z. B. widmet in der Oberstufe dem Thema „Körper“ ein ganzes Halbjahr.

Zunächst zielt die Fokussierung auf die vom Lehrplan definierten künstlerischen Positionen der klassischen Moderne im Hinblick auf die Körperauffassung: Der Körper gilt dabei als gestaltbare Hülle wie als Zeichenträger. In der bildnerischen Praxis erlernen die Schülerinnen und Schüler die Darstellung des Körpers; sowohl frei interpretiert nach selbst gewählten, inhaltlichen Gesichtspunkten als auch mit Mitteln des Naturstudiums. Bei der Genese von Leitgedanken für die Unterrichtsplanung ist die mehrdimensionale Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex in Bezug auf pädagogische Zielsetzungen gewinnbringend. Die Auseinandersetzung mit Körper – dem eigenen und dem fremden – dürfte per se eng verbunden sein mit der Suche nach Identität zwischen sozialer Rolle und subjektivem Selbstentwurf. Gelingt es, dieses Spannungs- und Handlungsfeld für die Schüler zu öffnen, ist mit der reflektierten Auseinandersetzung über das Medium Bild (im weitesten Sinne) ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet.

Ebene Inhalte

Der Körper zwischen Kunst, Medienwelt und eigener Leiblichkeitserfahrung stiftet vielerlei Unterrichtsansätze und -themen sowohl in rezeptiver als auch produktiver Hinsicht, die in einer Unterrichtseinheit vernetzt werden können.

Beim Kennenlernen kunstgeschichtlicher Positionen in der für den Funktionswandel der Kunst paradigmatischen Epoche von

1850 bis 1930 werden (im Lehrplan für Bayern) folgende Akzente gesehen, die als Schwerpunkte bei dem knappen Zeitbudget eines zweistündigen Grundkurses exemplarisch zu setzen sind:

- heroisches Pathos und Innerlichkeit bei Gauguin und Corinth,
- verstecktes und offenes Begehren bei Makart, Klimt und Schiele (Abb. 1),
- vermessene, objektiviert und zerrissene Körper bei Murybridge, Munch, Schlemmer und Kirchner,
- aufgewühlte und glatte Materialoberflächen bei Rodin, van Gogh und Schad (sinnliche Qualität von Material, Herstellungsprozess und Duktus).

Um Be-Deutungsprozesse zu initiieren, ist die Vernetzung der exemplarischen Auseinandersetzung mit den kunstgeschichtlichen Positionen und mit dem Erfahrungshorizont der Schüler besonders wichtig. Neben vielfältigen Anbindungs- und Vergleichsmöglichkeiten – beispielsweise aus dem Bereich der Jugendkultur – kann dies in selbsttätiger Auseinandersetzung geschehen. In der Produktion des eigenen „Körperbildes“ liegt die Chance, Reflexionsprozesse anzustoßen ebenso, wie im Sinne eines Probehandelns stellvertretend über bildnerische Medien mit Körper umzugehen.

Ebene Gegenstandsbereiche

Auf der Ebene der kunstgeschichtlichen Reflexion scheint für den Themenkomplex „Körper“ neben den klassischen Gattungen aus der benannten Epoche vor allem die Auseinandersetzung mit dem erweiterten Kunstbegriff sinnvoll, geht mit der veränderten Künstlerrolle doch vielfach auch ein neuer Umgang mit dem Körper einher. Jener ersetzt beispielsweise in der Aktionskunst das Material oder wird – wie bei Vanessa Beecrofts Performances – zum Material.

Auch der Betrachter erfährt in seiner Leiblichkeit eine neue Einbindung in das Werk, wenn Kunst mit der sinnlich-körperlichen Erfahrung agiert und der Künstler – etwa jüngst Antony Gormley mit der Installation „Blind Light“ – zum Erfahrungsgestalter (Bätschmann) wird (Abb. 2).

Aktuelle Körperdiskurse in der Kunst und der Alltagsästhetik schlagen die Brücke von der Kunstgeschichte zur Gegenwart. Direkte Bezüge zum Körperbild sind zum Beispiel in der Vermarktung von Mode und dem jeweils damit einhergehenden Image in der Werbefotografie zu finden. Hier eröffnet sich ein weites Feld – zwischen Schönheitsideal, Körperkult und dem über äußere Merkmale vermittelten Lifestyle – das zwischen Manipulation und Selbstbestimmung changiert.

Dies impliziert die vielen Fassetten rund um genderspezifische, gesellschaftlich und individuell codierte Körperoberflächen, die –

in ihrer ästhetischen Empirie – wiederum zu weiteren Stichwörtern eines didaktischen Plateaus führen: Castinghows, Körperkult vom Tattoo über Piercing und Branding bis zur Schlangenzunge, körperliche Grenzerfahrung (Bungee-Jumping und U-Bahn-Surfen), Nightlife und Videoclips, Computerspiele und Jugendzeitschriften.

Ebene Themenstellung und Methode

Aus einer fast unerschöpflichen Sammlung von Körperbezügen aus Kunstgeschichte, aktueller Kunst, Medienwelt und Jugendkultur lassen sich unter formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkten einzelne Fassetten zu einem Themenschwerpunkt verdichten. So ließe sich beispielsweise zu dem Oberbegriff „inszenierter Körper“ eine Unterrichtseinheit planen, die – von Hans Makarts Gemälde „Die Fünf Sinne“ ausgehend – sternförmige Recherchen unter inhaltlichen sowie formalen Gesichtspunkten anbietet. Ausgehend von einer Analyse, die ihr Augenmerk insbesondere auf die Inszenierung des Körpers – hier die fast theatrale Inszenierung des allegorischen Frauenkörpers – mit bildkompositorischen Mitteln lenkt, könnten vergleichend Körperdarstellungen in anderen Kunstepochen untersucht werden. Georges de la Tour und Caravaggio könnten zum Beispiel unter dem Fokus der Lichtinszenierung betrachtet werden. Dürers zahlreiche Selbstporträts laden zur Untersuchung der Mittel der Selbstinszenierung ein, Lucas Cranach und Hans Baldung Grien bieten metaphorische Körper an, Angelika Kauffmann und andere klassizistische Maler nutzen Posen, um moralische Werte zu transportieren. Über Positionen aus der Moderne bis hin zu Körperdiskursen aus den 60er-Jahren und der jüngsten Gegenwart ließe sich ein thematischer Streifzug durch die Kunstgeschichte arrangieren.

Die Mittel, mit denen Künstler Körper inszenieren (Licht, Bewegung, Farbe, Positionierung im Raum, usw.) lassen sich dann in vielen weiteren Bereichen der Bilderwelt auffinden. Von Louise Bourgeois' intensiver Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (Abb. s.S.17) oder Vanessa Beecrofts Modellperformances über diverse Bondgirls bis hin zur Heidi Klums Suche nach „Germany's Next Topmodel“ eröffnet sich hier ein weites Feld, das zur Projektarbeit förmlich einlädt und darauf zielt, Parallelen sowie Differenzen im Bezug auf Bildwirksamkeit, den Einsatz gestalterischer Mittel und zu Grunde liegender Intention zu klären. Zur methodischen Abrundung bietet sich an, erkannte Inszenierungsstrategien in einer eigenen praktischen Arbeit zu erproben und so die Verknüpfung von Rezeption und Produktion zu leisten.

Literatur

Bätschmann, Oskar: Der Künstler als Erfahrungsgestalter. In: Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996, S. 248–281.
Kirschenmann, Johannes: Mediale Körperkonstruktionen. (Mit weiterführender Literatur und Links). In: BDK-Mitteilungen 4/2005, S. 15–19.
Eco, Umberto: Die Geschichte der Schönheit. München 2007.



1 | Egon Schiele (1890–1918) *Nach vorn gebeugter Akt mit blauen Strümpfen* 1908, Bleistift, Aquarell, Deckfarben auf Papier, 37,5 x 28,9 cm, Wien, Leopold-Museum



2 | Antony Gormley (*1950) *Blind Light* (Ausschnitt) 2007
Schwarzlichtlampen, gehärtetes Glas, Luftbefeuchter, Aluminium, Wasser, 320 x 9785,5 x 856,5 cm, Installationsansicht Hayward Gallery, London

Kreative Unterrichtsimpulse

ANDREA DREYER

Die Zahl der Möglichkeiten, einen Unterrichtsprozess zu initiieren, mag so vielfältig sein, wie Lehrende das Fach Kunst unterrichten. Zwar können methodische Anregungen gesammelt werden, doch eine Eins-zu-Eins-Umsetzung gelingt sehr selten. Jeder muss die Chance erhalten, seinen eigenen Zugang zu finden und sich in Methoden zu erproben, die seinem eigenen kunstpädagogischen Selbstverständnis entsprechen.

„Als ich in den Schuldienst kam, fand ich eine mir ganz neue Situation vor. Meine Aufgabe war plötzlich eine ganz andere als im Referendariat. Dort konnte ich mit ganzer Konzentration an meiner eigenen Bildung als Lehrer und an meinen persönlichen Vorstellungen von Kunst und Unterricht arbeiten. Im Schulalltag hatte ich dann eine Art Dienstleistung zu erbringen, jeden Tag aufs Neue, fast wie am Fließband. Da konnte ich nicht für jede Stunde eine tolle Idee haben. Das konnte mir trotz Schülernähe und Begeisterung für die Sache Kunst nicht gelingen. Ich fand bald eine für mich akzeptable und praktikable Lösung. Für eine oder zwei der etwa acht bis zehn Lerngruppen, welche ich in der Woche unterrichtete, probierte ich inhaltlich und methodisch etwas aus, was mich interessierte. Das war fast immer mit vielfältigem Aufwand an Planung und Organisation verbunden. Mit den anderen Lerngruppen habe ich das gemacht, was man heute Standards nennt. Das habe ich meinen Schülern als nahrhaftes Trockenfutter angeboten, während meine Versuche eher als Menüs zubereitet und serviert wurden. Früh habe ich gemerkt, dass auch eine Schubladen-Standardstunde nie gleich ist. Unterricht ist ein immer neues Ereignis. Ich bin nicht in jeder Situation derselbe. Die Lerngruppen und die lernenden Personen auch nicht (Dreyer|Za08/2006).“

Gerd-Peter Zaake

Ob die Planung und Durchführung einer Stunde mit „nahrhaftem Trockenfutter“ bevorsteht oder Zeit für das kunstpädagogische Wagnis bleibt – entscheidend für das Gelingen ist der Einstieg in die Unterrichtsstunde; hier sollte für eine Sache begeistert werden. Es bedarf keiner aufwändiger PowerPoint-Präsentationen, der Planung von Exkursionsangeboten oder eigener aktionistischer Eingriffe in den Unterrichtsalltag. Es können auch die kleinen Dinge sein, die wachrütteln, aufhorchen lassen, Interesse wecken. Dazu kann auch die gemeinsame Planung von Unterrichtssequenzen gehören. Mit Hilfe von Methodenkarten und Fachliteratur, Bilddatenbanken und Künstlerbiografien, des Lehrplans und leerer Formblätter mit der zeitlichen Struktur des Planungszeitraumes



1 | Impuls: Straßenlaternen



2 | Impuls: Plakatierung

... 200 m Ideen

Eine Form der Annäherung an die gemeinsame Planung von Unterrichtsprozessen kann die Erkundung der unmittelbaren Umgebung des Schulgebäudes sein. Aus dem Versuch, im Rahmen eines phasenübergreifenden Blockseminars innerhalb von 20 Minuten in einem Umkreis von 200 Metern eine Vielzahl an Unterrichtsimpulsen zu finden, entstand eine Liste, deren Name: „200 m Ideen“ eine Studierende prägte. Die exemplarisch aus der Liste ausgewählten Beispiele können Anlässe für Unterrichtsentwürfe im Kunstunterricht sein, die prozess- und handlungsorientiert den Schülerinnen und Schülern die Verschränkung von Alltag und Kunst auf praktisch erfahrbare Weise nahe bringen können, z. B.:

- Impuls: Straßenlaternen (Thema: Design, Abb. 1)
- Impuls: Plakatierung, Kreidezeichnung (Thema: Ikonen, Idole, Helden, Abb. 2)
- Impuls: Einblick in den Wohnraum, Sperrmüll (Thema: Ästhetische Forschung zu Wohnkulturen)
- Impuls: Vandalismus (Thema: Fluxus – Kunstbewegungen der Avantgarde) ...

Birgit Hehl/Carolin Leitermann, Burg Giebichenstein Halle

sowie Flyern zu aktuellen Ausstellungen der Umgebungen usw., sind Schülerinnen und Schüler bereits ab der neunten Klasse in der Lage, die Struktur einer Unterrichtssequenz – vom Thema über die zu erwerbenden Inhalte und Techniken und die Form der Leistungsabfrage – selbst zu planen. In der Kursstufe kann ein ganzes Kurshalbjahr gemeinsam strukturiert werden.

Literatur

Thömmes, Arthur: Produktive Unterrichtseinstiege. 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufen. Mülheim/Ruhr 2005.

Bilddatenbanken

http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/dbliste.php?dbt=16&bib_id=ubfre&colors=7&ocolors=40&lett=f&sort=type&gebiete=24#BILDDATENBANK

Die Werkstatt im Kasten

ANDREA DREYER

„Mir ist aufgefallen, dass die Produktorientierung im Kunstunterricht sehr dominant ist. Es wird so eine gewisse Entkomplizierung von künstlerischen Entwicklungs-/Schaffensprozessen vorgenommen, sodass man schnell und sicher zum Ergebnis kommt. Und das gute Produkt ist ein Zeichen für die gute Arbeit des Kunstpädagogen – nicht? Aber eigentlich hat die Kunst mehr mit dem komplizierten Weg zu tun. Damit steigt auch die Erkenntnis: Welchen Weg geh' ich jetzt und für was entscheide ich mich, was lass' ich weg? Das steigert Erkenntnis, da fängt es eigentlich erst an.“

Bernd

„Ich sehe es auch als wesentlichen Inhalt des Kunstunterrichts an, sich auf den Weg zu begeben und noch nicht genau zu wissen, ob ich jetzt vielleicht einen Umweg oder Irrweg mache, sondern eben diese Wegbeschreibung auch als wesentlichen Inhalt zu sehen, der weiter bringt“ (OelschlegelGD11/2007).

Sophia

Werkstattarbeit im Kunstunterricht assoziiert Freiheiten und Grenzen gleichermaßen. Wem sind real die Voraussetzungen für einen Werkstattraum geboten sowie der materielle Rahmen für dessen Ausstattung? Werkstatt kann jedoch mehr sein und lässt sich auch unter widrigen Umständen als temporäre Arbeitsform entwickeln: die Werkstatt als Unterrichtsprinzip (vgl. Kirchner/Peez 2001). Sie bietet den didaktischen wie methodischen Rahmen für eine prozessorientierte, schülernahe ästhetische Bildungsarbeit mit offenem Ausgang. Nicht das Produkt ist handlungsbestimmt, sondern der individuelle Weg der Wahrnehmung, des Erkennens und der Suche nach dem persönlichen Ausdruck.

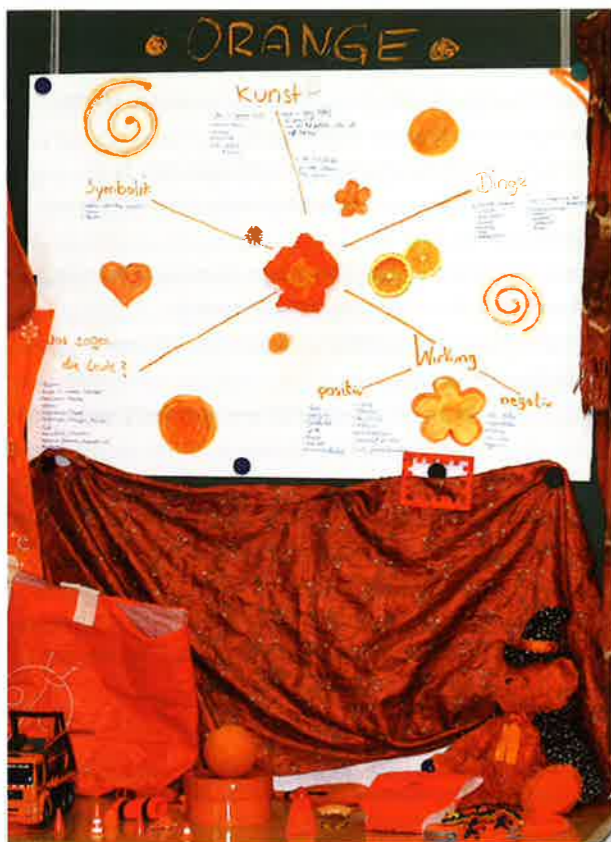
Werkstattarbeit planen

Werkstattarbeit als selbst verantwortete ästhetische Erkundungsarbeit am Gegenstand des Interesses zu begreifen, bedarf der intensiven methodisch-didaktischen, vor allem aber pädagogischen Vorbereitung. Die Schülerinnen und Schüler sollten vertraut sein mit Gruppenarbeit, Stationenarbeit, projektorientiertem Unterricht. Die Bedingungen der Lerngruppe in Bezug auf das Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler sollte bekannt sein.

Die Pflichtaufgaben garantieren die Auseinandersetzung mit Grundwissen zum thematischen Bezugsrahmen, um darauf aufbauend exemplarisch und interessengeleitet arbeiten zu können sowie – nicht zuletzt – auch eine Leistungsabfrage zu ermöglichen.



1 | Eva Möller-Westmann/Georg Alfter *Darstellendes Spiel*, 4. Arbeitstreffen für Kunstreferendare und Kunstausbilder in Katlenburg 2008



2 | Werkstattunterricht zum Thema Farbe (Kl. 6): Ästhetische Forschung zur Farbe Orange, Humboldt-Gymnasium Weimar 2007

Sicherheit im Kunstunterricht

Der Kunstunterricht bietet in vielen praktischen Bereichen Gefahren, die vom Material oder den Bearbeitungswerkzeugen ausgehen. Die Nutzung von Cuttermesser, Linolschnittwerkzeug oder Heißluftpistole bedarf generell einer unterzeichneten Belehrung zum Umgang mit diesen Werkzeugen, um sich im Falle eines Unfalls abzusichern. Welche Gefahren von einzelnen Materialien ausgehen, ist jedoch – auch aus dem Studium – nicht immer bekannt. Die Gesetzliche Unfallversicherung gab 2001 eine Broschüre zur Sicherheit im Unterricht heraus, die in allen Bundesländern von der jeweiligen zentralen Stelle der GUV bezogen werden kann. Mit Antworten zu Fragen im Umgang mit Speckstein, Ölfarben, Terpentinersatz usw. wird eine unverzichtbare Handreichung geboten:

GUV (Hg.): Sicherheit im Unterricht.
 Bildende Kunst und Design.
 Ein Handbuch für Lehrkräfte. München: Ruf & Spreigl 2001.
 Bestellnummer: 57.1.30.8 oder Download unter:
http://rztlpws50.hbk-bs.de/~vogt/texte/SI_8043-sicherheitimunterricht.pdf

Wahlaufgaben bieten Impulse und Ideen zur eignen Themenfindung. Je nach Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Themenwahl geben sie die Möglichkeit, konkrete Aufgabenstellungen auszuwählen und zu bearbeiten oder ein eigenes Thema zu suchen und mit dem eigenen Arbeitskonzept die bestehenden Angebote zu ergänzen (offene Themen).

Impulskarten dienen der Vertiefung in eine Aufgabenstellung, der assoziativen Ideenfindung oder dem konkreten Einstieg in einen Prozess. Hier wird der Binnendifferenzierung im Unterricht unter Berücksichtigung der je individuellen Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeiten Rechnung getragen.

Karten zu Methoden, Sozialformen und Präsentationsformen bieten den Schülerinnen und Schülern eine Hilfestellung und Anleitung in der konkreten Anwendung (Experteninterviews, Feldforschung, Kartierung, ...). Auch konkrete Hinweise zum Umgang mit Werkzeugen und künstlerischen Techniken werden gegeben.

Hält es der Lehrende für notwendig, konkrete Anweisungen zu bestimmten Techniken zu geben und grundlegende Kenntnisse aufzufrischen, besteht generell die Möglichkeit, Workshops in den laufenden Prozess zu integrieren, die die gesamte Lerngruppe betreffen können oder die nur jene Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, die sie für den eigenen Arbeitsprozess benötigen.

Prozess

An dem Verlaufsbogen (S. 24) wird exemplarisch deutlich gemacht, wie der Ablauf organisiert und überprüft werden kann. Je nach Umfang der Aufgaben wird der Lerngruppe ein Zeitplan vorgegeben. Der Verlaufsbogen wird nach jeder Unterrichtsstunde – mit Namen versehen – eingesammelt. Pflichtaufgaben können – auch selbstständig zu Hause und prozessbegleitend erfüllt

werden. Die Wahlpflichtaufgabe wird – bis auf Recherchearbeiten – ausschließlich in der Schule bearbeitet. Wichtig ist eine abschließende Reflexion. Nach der Bearbeitung aller Pflichtaufgaben kann eine erste Teilnote eingeholt werden. Die Reflexion fließt in die Bewertung der im Arbeitsprozess zu erkennenden Einsatzbereitschaft und Mitarbeit ein. Es ist möglich, die Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu erfüllen.

Erfahrungen mit Werkstattarbeit zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr differenziert auf die gewonnenen Freiräume reagieren. Die leistungsstärkeren nutzen vielfach die Gelegenheit, sich eigene Themen zu stellen, die schon länger auf ihre Bearbeitung zu warten scheinen. Das Mittelfeld äußert sich dankbar über die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Themen und genießt die Möglichkeit der eigenständigen Wahl und Bearbeitung. Hier wird jedoch häufig die Frage nach der Bewertung (vgl. S. 27 ff.) gestellt, wird die Vergleichbarkeit der Ergebnisse doch durch die Heterogenität der Arbeitsansätze aufgelöst. Insbesondere die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bedürfen der intensiven Beratung und Unterstützung durch den Lehrenden. Ihnen fällt die Entscheidung für ein Arbeitsthema anfänglich nicht leicht. Fangen sie jedoch „Feuer“ für die Sache, können unerwartete Prozesse in Gang kommen, deren Ergebnisse die Qualität bisher erbrachter Leistungen bei weitem übersteigen. Aus Erfahrung bilden sich in den Klassen bzw. Kursen mit einer Klassenstärke bis zu 25 Schülerinnen und Schülern aufgrund der freien Wahl der Sozialformen bis zu acht Arbeitsgruppen. Es finden sich aber auch jene, die allein eine Aufgabe bewältigen wollen. Somit wird den individuellen Zugängen zur Wirklichkeit differenziert Rechnung getragen.

Abschließen sollte die Werkstattarbeit stets mit einer Reflexion des Arbeitsprozesses sowie der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Diese kann innerhalb der Klasse erfolgen, vor einer anderen Lerngruppe oder öffentlich im Rahmen einer Ausstellung. Dass den eigenen Arbeitsergebnissen eine Wertschätzung entgegengebracht wird, ist eine ebenso wichtige Erfahrung wie die eigenständige Arbeit an einem selbst gewählten und zu verantwortendem Thema.

Literatur

Dreyer, Andrea: Die Werkstatt im Kasten
<http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/lehramt-kunsterziehung/>
 Sek. II Werkstatt Körper
 Werkstatt Kraft und Bewegung
 Werkstatt Zeitgenössische Kunst
 Sek. I Werkstatt Farbe
 Werkstatt Stuhl
 Hamm, Verena: Werkstatt. In: Methoden im Kunstunterricht. In: K+U 304/305 // 2006, S. 36 f.
 Kirchner, Constanze/Peez, Georg: Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001.
 Neisemeier, Anja: „Sophias Leben im Schrank“. Biografische Arbeit in der Werkstatt. In: K+U 280 // 2004, S. 19 ff.

Werkstatt Farbe
Verlaufsbogen

Name: _____

Klasse: _____ Schuljahr: _____

Nr.	Aufgaben	Datum der Bearbeitung	Sozialform, Methode, Produkt, Präsentationsform	✓	Kenntnisnahme (Lehrer/in)
1	Pflichtaufgabe Farbenlehre		ggf. Zusammenarbeit mit:		
2	Pflichtaufgabe Komplementär-Kontrast I		ggf. Zusammenarbeit mit:		
3	Pflichtaufgabe Komplementär-Kontrast II		ggf. Zusammenarbeit mit:		
4	Pflichtaufgabe Farbe-an-sich-Kontrast		ggf. Zusammenarbeit mit:		
5	Pflichtaufgabe Hell-Dunkel-Kontrast		ggf. Zusammenarbeit mit:		
6	Wahlpflichtaufgabe		Thema: Idee/Konzept/Planung: ggf. Zusammenarbeit mit:		
7	Selbstständige Reflexion		Inhalt: Methode: Verlauf der Arbeit: erworbene Kenntnisse:		

Die Persönlichkeit stärken, den eigenen Weg gehen

ANDREA DREYER/GERD-PETER ZAAKE

Die Ambivalenz der verschiedenen Rollenzuweisungen in der zweiten Phase der Kunstlehrerbildung wird vordergründig im Rahmen von Leistungseinschätzung und Bewertung deutlich.

„Auf der einen Seite bin ich natürlich für die Schüler Lehrer, jedenfalls empfinde ich das so, aber von den Lehrern aus bin ich noch nicht Lehrer. Das ist natürlich besonders in der Situation entscheidend, wenn ich jedes Mal wieder eingeschätzt werde – nach jeder Stunde – und ich sozusagen wieder die Rolle eines Schülers annehme.“

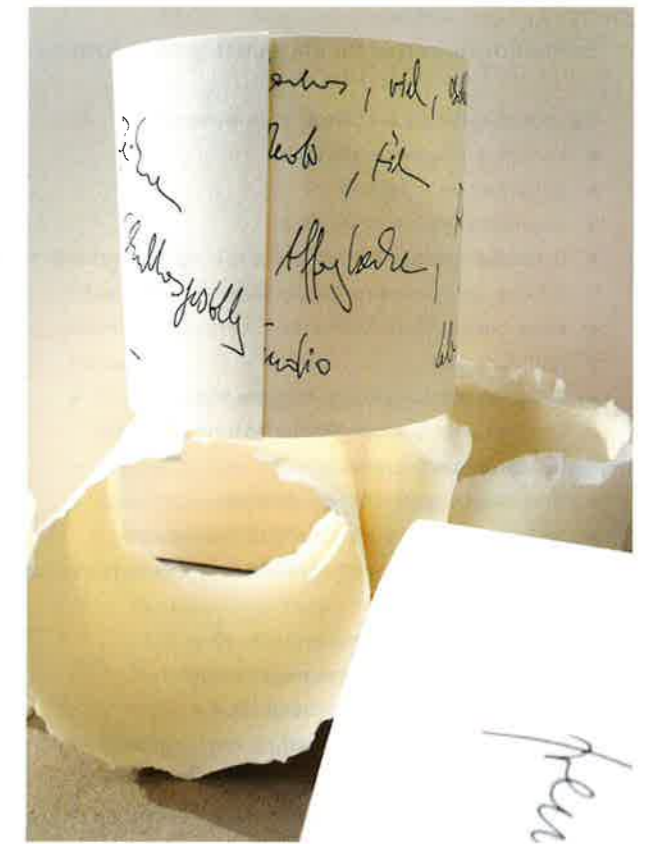
Steffen

„Ich denke, es wird vor allem dann schwierig, wenn man anderer Meinung ist als der Mentor, wenn er aufgrund seiner pädagogischen Praxis meint, das hätte man wirklich anders machen sollen und ich aber denke, das ist meine Entscheidung gewesen, ich würde es immer wieder so machen. Man muss natürlich anerkennen, dass der Mentor eine Etage drüber steht, einen ja auch bewertet und irgendwie dann Kompromisse schließen. Das gehört zu dieser schizophrenen Handlung.“ (OelschlegelGD11/2007)

Katharina

In dieser Situation bedarf es der Transparenz von Kriterien zur Evaluation kunstpädagogischer Prozesse für beide Seiten – den Referendaren und den Ausbildern. Sich als Berater, als Unterstützer zu begreifen, der den zukünftigen jungen Kunstlehrenden Raum für die Entwicklung eines eigenen kunstpädagogischen Selbstverständnisses gibt, ist wünschenswert, jedoch nicht immer gängige Praxis. Sich als Mentor wie Fachleiter im wechselseitigen Prozess des Lehrens und Lernens zu verstehen hilft, sich jedem Referendaren gegenüber neu zu hinterfragen und zu positionieren.

„Das Schlimmste, was mir passieren kann ist, wenn die Referendare aufgrund meiner Funktion und Position glauben, sie müssten Kunstunterricht machen, wie der Zaake das meint. Wenn das im Vordergrund steht – natürlich verbunden mit Spekulationen auf gute Beurteilungen – fehlt für Zusammenarbeit und Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung eine wesentliche Grundlage. Es geht mir eben gerade nicht darum, sogenannte Meisterschüler auszubilden oder als Fachleiterplatzhirsch mein Verständnis von Kunstunterricht als das derzeit absolut Beste und darum als alleinigen Wertmaßstab herauszustellen. Ich bin vielmehr bemüht, eine Art Hilfe zur



11 Ich als Kunstlehrer/in Gestaltungsauftrag: Grit Oelschlegel, Fachseminar an der SBAL, Leipzig 2007

Selbsthilfe, Hinweise und Unterstützungen zur Selbstausbildung zu geben. In Gesprächen beginne ich deshalb immer aufs Neue den Versuch, mich in die Person des anderen, in sein Fachdenken, in seine Denkbewegungen hineinzusetzen. Es geht dabei darum, Teile eines Gerüsts gemeinsam zu konstruieren. Das ist ein schwieriger, hoch differenzierter, sehr interessanter Prozess. Wichtig ist in solchen Konstruktionsdialogen, dass derjenige, der an seinem eigenen Gerüst arbeitet, auch seine eigenen Maßstäbe so platziert, dass er auf seine schon vorhandenen Basisstäbe aufbauen kann. Natürlich werden in solchen Gesprächen auch Teilkonstruktionen wieder abgebrochen, fallen gelassen oder an anderen Stellen wieder eingebaut.“ (DreyerlZa08/2006)

Gerd-Peter Zaake

Hilfe zur Selbstbildung können verschiedene Formen der Evaluation bieten – ob Unterrichtsreflexionen durch Schülerinnen und Schüler nach einer Unterrichtsstunde oder -sequenz, Rückmeldungen aus Hospitationen durch Mitreferendare oder Auswertungsgespräche mit Mentoren und Fachleitern. Letztere können jedoch vielfach nur schwer als Hilfestellung angenommen werden, sind diese doch durch die Ambivalenz von Beratung und Bewertung geprägt. Einzufordern wäre an dieser Stelle eine wie in Nordrhein-Westfalen praktizierte Abkopplung von Beratungs- und Bewertungsfunktion der Mentoren und Fachleiter! Oft sind es gerade die Mentoren, denen entsprechende Instrumente zur Auswertung der Unterrichtspraxis ihres „Schützlings“ nicht zur Verfügung stehen. Der nachfolgende Evaluationsbogen kann beispielgebend unterstützend zum Einsatz kommen, wenn es um die Auswertung von Unterrichtsarbeit und Schultätigkeit im Fach Kunst aus der Selbst- und Fremdperspektive geht.

Evaluationskriterien für die (kunst-)pädagogische Arbeit

Persönlichkeit des/der Lehramtsanwärters/in

- berufliches Selbstverständnis
- Sicherheit im Auftreten
- Teamfähigkeit, Kontaktaufbau
- Urteilsfähigkeit, Selbstständigkeit, Entwicklungsbereitschaft
- Arbeits- und Lernstabilität, Motivation
- Belastbarkeit (Zeit-, Leistungs-, Überprüfungsdruck)
- Kritikfähigkeit
- Selbstverantwortlichkeit, Selbstorganisation
- Flexibilität für kreative Problemlösungen
- Experimentierfreudigkeit
- Flexibilität/Kreativität/Spontaneität
- mehrperspektivisches ganzheitliches Denken
- theoriegeleitetes fachtheoretisches wie fachpraktisches Denken und Handeln

Verhalten des/der Lehramtsanwärters/in

- verbale/nonverbale Kommunikation
- Sprachkompetenz/Begrenztheit von Sprache in künstlerischen Kontexten
- Partnerschaftlichkeit/Geduld/Gerechtigkeit
- Toleranz gegenüber Fremdem/Unbekanntem/Außergewöhnlichem
- Reaktion auf unerwartete Ereignisse
- fachpraktische/fachtheoretische Kompetenz (kunstwissenschaftliche Tiefe)
- „Verdichten“ statt Reduzieren
- Umgang mit „Leerstellen“
- individuelle Förderung des differenzierten Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksvermögens

Unterrichtsplanung/-durchführung

- Transparenz der Stundenstruktur/des Stundenziels (z. B. durch gemeinsame Planung mit der Lerngruppe)
- experimentelle Unterrichtseinstiege
- innere und äußere Öffnung des Unterrichts (Zusammenarbeit mit Experten/Ausstellungsbesuche/Methodische Großformen)
- kognitive, affektive u. künstlerisch-praktische Ziele (gemeinsames Formulieren und Auswerten mit der Lerngruppe)
- theoriegeleitete Fundierung der Unterrichtspraxis durch kunstdidaktische Modelle und Konzepte

Weitere Informationen zur Unterrichtsevaluation

„Fast täglich müssen Prüfungslehrproben bewertet werden. Rückmeldungen und Beurteilungen zum Unterricht – sei es in Praktika oder bei turnusmäßigen Schulleiterbesuchen – kommen hinzu. Ein griffiges Instrument, das diesen Vorgang begleiten kann, wurde im Rahmen des Modellversuchs AQUA entwickelt. Mit BBL (Beurteilungs-Bausteine für Lehrkräfte) entstand ein Produkt, das zum einen den Erfordernissen der rechtlichen Grundlagen entspricht und zum anderen für eine ökonomische Beurteilung sowohl ein- als auch mehrstündiger Unterrichtseinheiten dienen kann.“ (Markus Müller unter: <http://www.lrz-muenchen.de/~muellerpublikationen/htm/bbl.htm>) Dieses Produkt kann kostenlos heruntergeladen werden und enthält ein Arbeitsblatt im Excel-Format sowie Einschätzungsvorlagen im pdf-Format. Die spezifische Ausrichtung auf den Kunstunterricht ist jedoch nicht berücksichtigt.

Weiterführender Link http://www.cup.uni-muenchen.de/didaktik/lehrplan/PCB/Unterrichtbeurteilung_Coaching.pdf

- fächerübergreifende Zusammenarbeit/Bezüge
- Lebendigkeit/Anschaulichkeit/Nähe zu aktueller Kunst und jugendkultur-spezifischen ästhetischen Ausdrucksformen
- Altersgerechtigkeit
- Sicherung des Unterrichtsertrages/Reflexion über ästhetische Prozesse
- Ausgewogener Einsatz traditioneller und moderner Medien zur Visualisierung, Erarbeitung, Begleitung produktiver und perceptiver Prozesse
- Einsatz von Lehr- und Arbeitsmittel/Fachliteratur
- der Persönlichkeit entsprechende Methodenwahl/Methodenvielfalt/Einsatz künstlerischer und sozialwissenschaftlicher Methoden
- Prozessorientierung des Unterrichtsgeschehens
- Präsentation von Arbeitsergebnissen im öffentlichen Raum
- Reflexion über Arbeitsergebnisse/Arbeitsprozesse/Unterrichtsbewertung durch die Lerngruppe

Reflexionsfähigkeit

- eigene Konstruktionswahrnehmung
- Selbstwahrnehmung in Bezug auf verbale/nonverbale Kommunikation, auf den Einsatz der Sprache, situationsbezogene Flexibilität, Schülernähe, Urteilsfähigkeit
- planungsgebundene Unterrichtsreflexion
- Begründung einzelner Entscheidungen im Prozessverlauf
- theoriegeleitetes Durchdringen von Sach- und Methodenwissen
- Erkennen von Problemen in/mit der Lerngruppe und deren Ursachen
- Aufzeigen von Handlungsalternativen

Beurteilungsvermögen

- Berücksichtigung individueller Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeiten im produktiven wie perceptiven Prozess
- Positionierung zur Beurteilung bildnerisch-praktischer Arbeiten und ästhetischer Prozesse
- Einbezug der Lerngruppe in den Prozess der Leistungsbewertung/Angemessenheit der Verfahren
- Beachtung von Bewertungsgrundsätzen



11 Anne Brannys/Annette Srehlow/Marie Grund
Unterwegs auf dem Max-Klinger-Pfad. Phasenübergreifendes Seminarwochenende mit Studierenden, Lehrenden und Referendaren aus Weimar und Halle 2007

Leistungsbewertung im Kunstunterricht

ANDREA DREYER

Die Rollenzuweisungen in der zweiten Phase der Kunstlehrerbildung schwanken in ihrer Ambivalenz zwischen bewertet werden und bewerten müssen. Umso wichtiger ist eine Transparenz von Kriterien zur Evaluation kunstpädagogischer Prozesse für beide Seiten – den Referendar und den Ausbilder.

Transparent sollten auch jene Bewertungskriterien sein, unter denen Schülerleistungen eingeschätzt werden. Es gilt daher, im Referendariat ein solides Handwerkszeug zur Beurteilung von Arbeitsprozessen und -ergebnissen in der Lerngruppe zu erwerben. Gerade im Kunstunterricht weisen eine Vielzahl von Publikationen auf die Ambivalenz in der Förderung des individuellen Ausdrucks und dem Einsatz vermeintlich objektiver Bewertungskriterien hin. Eine Note allein für das Ergebnis eines ästhetischen Prozesses kann daher die individuelle Leistung des einzelnen nicht angemessen erfassen. Ebenso gilt es, den Prozess, die Prozessreflexion und die Präsentation in die Bewertung einzubeziehen.

Prozessbezogene Bewertungskriterien für den Kunstunterricht

Prozess

- Originalität/Fantasie in der Themenfindung/Motivwahl
- Eigenständigkeit/Komplexität und Konsequenz im Arbeitsprozess
 - Recherche
 - Entwürfe
 - Verfolgen einer Idee
 - Chance des Verwerfens
 - Sensibilität/Angemessenheit im Umgang mit formalen und gestalterischen Mitteln
- Ökonomischer und kompetenter Umgang mit Materialien, Werkzeugen und technischen Mitteln
- Kooperative Zusammenarbeit in der Gruppe/Verantwortungsübernahme

Präsentation

- Stellungnahme zur eigenen Arbeit (mündlich, schriftlich)
- Stellungnahme zum Arbeitsprozess
- Begründung von Prozessrevision
- Versiertheit in gewählter Fachmethode/Technik
- Teilhabe am Präsentationsaufbau
- Entwürfe zur Ankündigung der Präsentation
- Kunsttheoretische Fachkenntnisse
- Angemessenheit der Fachsprache in der Prozessbeschreibung/der Darstellung der Ergebnisse
- Argumentative Überzeugung
- Vortragsweise
- Quellennachweis

Reflexion

- Persönlicher Ertrag aus dem Arbeitsprozess
- Kritisch-reflexive Prozessbeschreibung
- Eigener Anteil am Gelingen von Gruppenprozessen
- Effektivität der Unterrichtsmethode/Arbeitsform
- Angemessenheit der Unterrichtsstruktur
- Wünschenswerte Änderungen/Verbesserungsvorschläge

Produkt

- Klarheit und Komplexität der Lösung
- Visualisierung von der Idee über den Lösungsweg zum Ergebnis (Mappe, Portfolio)
- Flexibilität und Experimentierfreudigkeit im Umgang mit der ausgewählten Technik
- Vorarbeiten

Schriftliche Leistungserhebung im Kunstunterricht

Der Diskurs um Standards zur Sicherung von Qualität im Unterricht bestimmt seit PISA die Entwicklung in der Schullandschaft. Gilt Fächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch die ungeteilte kulturministerielle Aufmerksamkeit in der Entwicklung von Bildungsstandards und niveaubestimmenden Aufgaben, wird der Diskurs um die Möglichkeit der Standardisierung des Faches Kunst in die Fachwissenschaften getragen (u. a. Grünwald/Sowa 2006). Dessen Ergebnisse können nicht zuletzt zur Anerkennung des Faches Kunst in der spezifischen Schulkultur durch argumentativen Grundlegung der zu vermittelnden Basiskompetenzen beitragen. In der Einzelschule gelten der Schulleitung die Anforderungen in den schriftlichen Leistungsüberprüfungen als ein Maßstab für die Qualität von Lehre im Unterricht.

Das Erstellen von Klassenarbeiten und die Entwicklung von Erwartungshorizonten gehört zum Aufgabenfeld des zukünftigen Kunstlehrenden. Will man dem Fachgegenstand gerecht werden, kann eine Leistungsabfrage aussagekräftig über die Entwicklung von Basiskompetenzen informieren, die am Text überprüfbar sind: Analysefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Bildbetrachtung usw. Sie sagt jedoch nichts über jenes „ästhetische Surplus“, das sich der Überprüfbarkeit entzieht, wie „produktive Bereitschaft, sich Bildangeboten zu öffnen“, „Gespür und Empfinden für das Bildspezifische“ oder „Genussfähigkeit“ (ebd., S. 302). Daher gilt es, einer Ausgewogenheit zwischen bildnerisch-praktischer und rezeptiver Annäherung an Kunst, Kultur und Gesellschaft angemessen Raum zu geben.

Kopfdaten

Zu den Kopfdaten einer Klassenarbeit oder Klausur gehören

- Name,
- Klassenstufe,
- Datum,
- Fachbezeichnung,
- sowie die Vorgaben zu
 - Bewertungspunkten,
 - Notenpunkten/Note,
 - Worturteil/Unterschrift.

Hierfür muss man etwas Platz lassen, bevor der Aufgabentext folgt.

Übersichtlichkeit

Ein einheitliches Layout von Klausur zu Klausur ist von Vorteil, um unnötige Fragen beim Ausgeben der Aufgaben zu vermeiden. Wenn ausgeschlossen werden muss, dass vorgefertigte Blätter genommen werden, können leere Blätter zum Beschreiben an das Aufgabenblatt angeheftet werden. Dazu sollte auch ein Zeichenblatt gehören.

Anforderungsniveaus in den Aufgabenstellungen

In den Aufgabenstellungen wird in der Regel nach drei Anforderungsniveaus unterschieden.

Der Anforderungsbereich I umfasst Aufgabenstellungen zur Reproduktion von erarbeiteten Wissensbeständen, beispielsweise zu Techniken, Materialien, Farbenlehre, Kunstepochen, Künstlern usw.

Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich II zielen auf die Reorganisation, d. h. auf Anwendung und Transfer erarbeiteter Wissensbestände und erworbener Kompetenzen auf unbekannte Zusammenhänge. Die Analyse eines Quellentextes, die rezeptive Bildanalyse und -interpretation können ebenso Gegenstand sein, wie die gestalterisch-praktische Auseinandersetzung mit einem Werkbeispiel. Die Quellen der Bild- und Textvorlagen müssen ausgewiesen werden.

Der Anforderungsbereich III gibt Einblick in den Entwicklungsstand zum problemlösenden Denken. Hier gilt es, auf Grundlage von Textquellen oder Bildmaterialien ein eigenes Urteil zu formulieren und Alternativen aufzuzeigen. Dies kann in Form eines Essays erfolgen. Ebenso wäre die bildnerische Interpretation eines Zitates unter reflektierter Anwendung erworbener technischer und gestalterischer Kompetenzen sowie die bildnerisch-praktische Interpretation eines Werkbeispiels möglich. Signalwörter helfen, die Aufgabenstellungen den jeweiligen Anforderungsbereichen angemessen einzuleiten. Sogenannte W-Fragen wurden durch Aufforderungen wie „Beschreibe ...“, „Erläutere ...“ oder „Beurteile ...“ abgelöst.

Punkteverteilung

Die Verteilung der Aufgabengewichtung, d. h. die Punkteverteilung zwischen den Anforderungsbereichen, erfolgt in der Regel im Verhältnis von 30% (ABFI) zu 50% (ABFII) zu 20% (ABFIII). Erreichen mehr als 40% der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe weniger als 45% der Punktzahl, muss die Arbeit wiederholt werden.

Worturteil/Notenurteil

Je nach Punkteverteilung können die Notenwerte aufgeschlüsselt werden.

Gerade in bildnerisch-praktischen oder gestalterischen Aufgabenstellungen genügt ein Notenurteil nicht, um transparent zu machen, welche technischen oder formalen Fehler aufgetreten sind. Daher gilt es hier, die Notenpunkte um ein Worturteil zu ergänzen.

Auch die Gesamtnote wird durch ein Worturteil ergänzt, in welchem nicht nur der Notenwert verbalisiert wird, sondern auch Entwicklungstendenzen und Besonderheiten verdeutlicht werden können.

Erwartungshorizont

Erwartete Leistungen in Klausuren oder Klassenarbeiten müssen der Schulleitung mit einem Zensurenspiegel zur Unterschrift vorgelegt werden.

Es empfiehlt sich, ein eigenes System zu entwickeln, welches übersichtlich die erwarteten Inhalte transparent werden lässt. Dieses kann auch den Schülerinnen und Schülern zur Gegenkontrolle vorgelegt werden. Generell sollte abgewogen werden, ob bildnerisch-praktische Schülerleistungen nur nach den vorgegeben Kriterien der Bildkomposition bewertet werden können, oder ob auch der individuelle Schwerpunkt im Einsatz klarer formaler Elemente gewürdigt werden sollten.

Alternativen

Klassische Klausurformen lassen sich im Kunstunterricht auf vielfältige Weise ersetzen:

- Christine Heil nutzt die Klausur als „Rahmen für eine intensive schriftliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Projekt sowie dem Vergleich mit fremden Arbeiten“ (Heil 2006).
- Bildnerische Prozesse vom Entwurf bis zum fertigen Ergebnis in einem Zeitrahmen von vier Zeitstunden werden in Baden-Württemberg der schriftlichen Prüfung in anderen Fächern gleichgestellt.
- Möglich ist auch, die Klausur in einen Forschungsauftrag umzuwandeln, dessen Ergebnisse in Form einer Mappe abgegeben werden müssen.
- In einigen Bundesländern kann eine Facharbeit im Sinne einer wissenschaftlichen Hausarbeit eine Klausur in der gymnasialen Oberstufe ersetzen.

Trotz der zu beachtenden Kriterien, die hier pragmatisch aufgezeigt wurden, ist der Gestaltungsspielraum in der Formulierung der Anforderungen und Aufgaben groß. Letztendlich kann nur die Qualität des Unterrichts den Erfolg der Arbeit bestimmen.



21 Katrin Rux: Aktion *Unterwegs*. Phasenübergreifendes Seminarwochenende mit Studierenden, Lehrenden und Referendaren aus Weimar und Halle 2007

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Kapitel 15, Bewertung. In: Aissen-Crewett, Meike: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992, S. 112 ff.
- Bahr, Eberhard/Poschul, Diethard/Zeinert, Peter: Bewertung im Kunstunterricht. Fragen – Untersuchungen – Ergebnisse auf fachspezifischer und allgemeiner Grundlage. Frankfurt/M. 1985.
- Bartnitzky, Horst: Umgang mit Zensuren in allen Fächern: Leistungen und Leistungsförderung; Beobachtungen, Tests, Klassenarbeiten; Zeugnisschreiben. Berlin 2000.
- Easley, Shirley-Dale/Mitchell, Kay: Arbeiten mit Portfolios. Schüler fördern, fordern und fair beurteilen. Mülheim/Ruhr 2004.
- Friedt, Anton: Keine Not mit der Note. Kunstdidaktische Anmerkungen zur Leistungsbemessung im Kunstunterricht und ein Experiment. In: K+U 144/1990, S. 48–54.
- Grünwald, Dietrich/Sowa, Hubert: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Um Probleme der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Johannes Kirschenmann/Frank Schulz, Hubert Sowa (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 286–313.
- Heil, Christine: Mündliche und schriftliche Formen der Reflexion. In: Methoden im Kunstunterricht. K+U 304/305//2006, S. 70.
- Kirschenmann, Johannes/Otto, Gunter: Werten, Begutachten, Ermutigen. In: K+U 223/224, 1998, S. 100–103.
- Knauf, Anne/Knauf, Tassilo: „... damit ich weiß, wie gut ich bin“. In: K+U Sonderheft 1982, S. 133–134.
- Krause, Wolfgang: „Es führt kein Weg dran vorbei“. Zur Bewertung praktischer Schülerarbeiten im Fach Kunst. In: K+U 223/224//1998, S. 104 ff.
- Lange, Marie-Luise: Das Problem der Bewertung. In: Lange, Marie-Luise: „... it happens ...“ Kreuzfahrten des Performativen. In: K+U 273/2003, S. 8.
- Mantey-Bail, Hilmar: Prozesse und Produkte. Überlegungen zur Benotung im Fach Kunst in der Grundschule. In: K+U Sonderheft 1982, S. 135–136.
- Otto, Gunter/Peters, Maria: Beurteilen – wo es besonders schwer scheint? Bewertung von Prozessen und Produkten in einem Leistungskurs Kunst. In: Friedrich Jahresheft „Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren“, 1996, S. 22–23.
- Peez, Georg: Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: K+U 287/2004, S. 4–11.
- Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seele 2008.
- Seydel, Fritz: Beurteilen lernen. Diskussionsbeitrag zu einem leidigen Thema: Zensuren im Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen, Heft 1/2003, S. 34–35.
- Sievert, Adelheid: Kinderarbeiten bewerten – ja aber mit Sinn. In: Die Grundschulzeitschrift 135/136//2000, S. 60–61.

Links

- <http://www.olda007.de/titel/inhalt.html>
- <http://kunstklausuren.mzbs.de/kunstkl.htm>
- <http://www.lesekompetenz.th.schule.de/standa03.htm>
- <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx> (Arbeitsblatt zur Bewertung der Einzelleistung bei Gruppenarbeit)