

GESINE HOPSTEIN

Lernförderliche Leistungsbewertung

Impulse aus der Kunstpädagogik

Die aktuelle Debatte über Prüfungskultur und Leistungsbewertung in Schulen kritisiert das gängige Prüfungswesen, das den Lernenden wenig Raum für eine sinnerfüllte Erfahrung bietet. Kunstunterricht bietet einen vielversprechenden Ansatz für eine zeitgemäße Leistungsbewertung – doch fehlt es der Kunstpädagogik an Sichtbarkeit in diesem Diskurs?

In der Beschreibung einer zeitgemäßen Prüfungskultur tauchen viele Begriffe auf, die allen Kunstlehrer:innen vertraut vorkommen, da sie seit langem didaktische Grundmotive des Kunstunterrichts darstellen. Offenbar hat das Fach Kunst für die aktuelle Lern- und Prüfungskultur einiges zu bieten. Daher stieß die Euphorie der kompetenzorientierten Fachdidaktiker über die neue Outcome-Orientierung im Unterricht (Wagner 2018) bei einigen Kunstlehrer:innen auf Verwunderung, denn Output und Outcome wird gerade im Kunstunterricht ständig erzeugt.

Im Lehr-Lernmodell von Leisen ist von Lern- und Leistungsaufgaben (Dieck 2022; Schoppe 2019) die Rede, von Lernprodukten und von Steuerungsprozessen. Auch hiermit soll einer Lernkultur begegnet werden, die auf fremdgesteuerten Lernprozessen und auf Reproduktion von Wissen ausgelegt ist. Wieder dürften Kunstpädagog:innen verwundert sein, ist doch eine Lernkultur, die auf Reproduktion auswendig gelernter Wissens beruht, üblicherweise kein Problem des Kunstunterrichts.

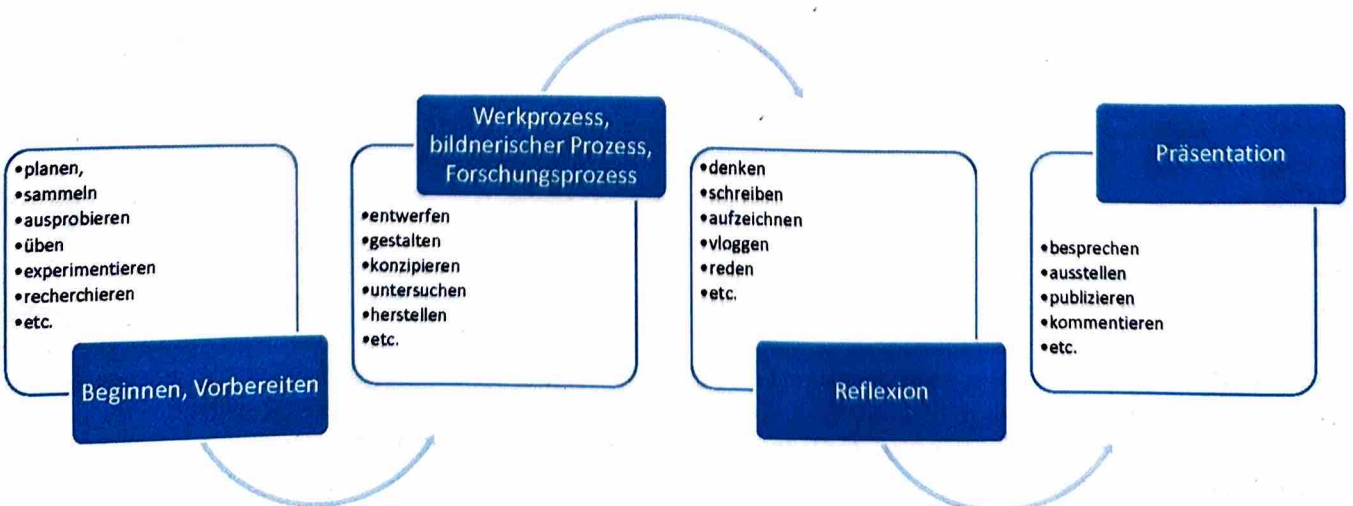
Das Ignorieren der eigenen fachdidaktischen Theorie irritiert besonders, da gerade die Kunstpädagogik aus ihrer Fachtradition heraus relevante Perspektiven für eine lernförderliche Leistungsbewertung und eine zeitgemäßen Aufgaben- und

Prüfungskultur bietet. Daher wird im Folgenden auf zwei für die Leistungsbewertung wichtige kunstdidaktische Prinzipien hingewiesen – als ein fachspezifischer Umgang mit komplexen Lernprozessen und den entstehenden Produkten im Kunstunterricht: Prozess- und Produktorientierung.

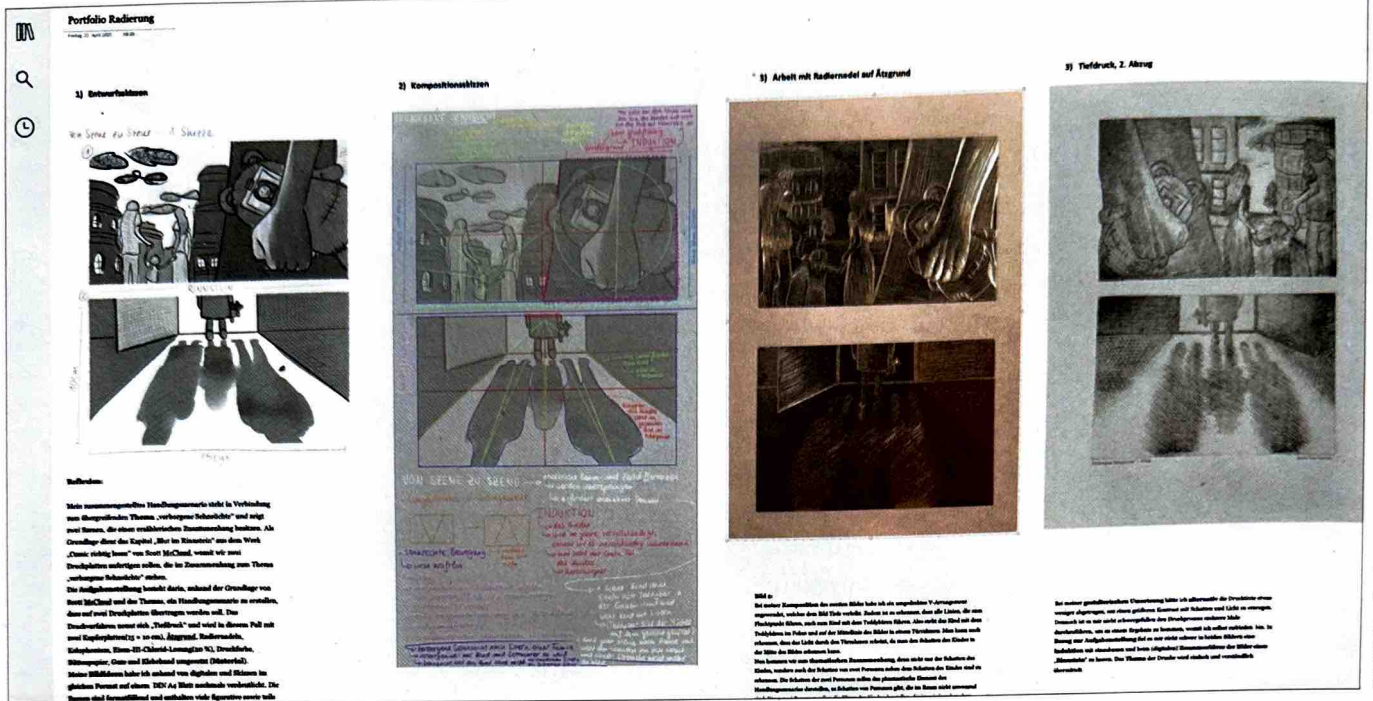
Prozessorientierung

Die klare Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben mit der Begründung, so würde mehr Transparenz in der Leistungsbewertung hergestellt, fußt auf einem engen Verständnis von Leistungsaufgaben als Prüfungsaufgaben (Leisen o. J.). Im Kunstunterricht zerschneidet diese künstliche Trennung von Lernen und Leisten komplexe Gestaltungsprozesse, in denen unterschiedliche Phasen und Tätigkeiten zusammen den gesamten Lernprozess bilden.

Lern- und Bildungsprozesse im Kunstunterricht vollziehen sich in komplexen ästhetischen Prozessen, in denen das bildnerisch-praktische Arbeiten im Vordergrund steht. Diese Prozesse sind in sich strukturiert bzw. können didaktisch strukturiert



1 | Mit Prozessaktivitäten wird keine starre lineare Abfolge beschrieben, sondern ein Gefüge, das oft in Schleifen oder iterativen Prozessen abläuft



© Foto: Lars Zumbansen

2 | Unterrichtswerk (Jg. 12):
E-Portfolio zum Tiefdruckverfahren mit verschiedenen Werkstadien (aus dem Unterricht von Lars Zumbansen)

unterstützt werden. In der kunstdidaktischen Literatur finden sich modellhafte Prozessbeschreibungen mit unterschiedlichen Begriffen:

- Bei Gert Selle waren es die elementarpraktischen Übungen, der dann die individuelle ästhetische Arbeit im ästhetischen Projekt folgte und abgeschlossen wurde mit der gemeinsamen Präsentation bzw. Ausstellung (Selle 2003).
- Bei Helga Kämpf-Jansen beginnen die komplexen Forschungsprozesse mit Fragen und Erkundungen, die dann weitere Recherche und Verarbeitungsschritte vorbereiten. Am Ende ist das Ausstellen der Forschungsarbeit wichtiger Bestandteil des gesamten Prozesses (Kämpf-Jansen 2000).
- Carl-Peter Buschkühle liefert eine weitere modellhafte Beschreibung. Im künstlerischen Projekt bedingen sich drei Phasen: die Recherche, die Konstruktion und die Transformation (Buschkühle 2003, S. 11).

Allen gemein ist außerdem die Begleitung des gesamten Prozesses durch individuelle Reflexion, z. B. im Tagebuch oder durch Besprechungen mit Peers oder der Lehrperson. Reflexion und Kommunikation bilden somit ein entscheidendes Strukturelement im Kunstunterricht.

Ästhetische Lernprozess im Kunstunterricht lassen sich also in unterschiedliche Phasen und Handlungen gliedern: Zuerst wird gefragt, recherchiert, erprobt, experimentiert, gesammelt, geübt usw. Nach dem Erkunden und Üben folgen Tätigkeiten wie Entwerfen, Planen, Herstellen, Gestalten usw. Schließlich wird präsentiert, kommentiert, ausgestellt, publiziert usw. (Abb. 1).

Alle diese unterschiedlichen Tätigkeiten haben ihre eigene Funktion im Prozess und damit auch ihre eigenen Qualitäten, die

eine spezifische Leistung formulieren: In Phasen des Experimentierens sind ganz andere Qualitäten gefragt als in Phasen des Planens oder des Ausarbeitens. Aber in allen diesen Tätigkeiten wird etwas Wichtiges geleistet, das den Lernprozess voranbringt. Es wird also nicht entweder gelernt oder geleistet, sondern es geschieht immer beides.

Rolle der Lehrkraft

Die Rolle der Lehrkraft ist jeweils eine andere: Sie plant und initiiert Lernangebote, sie gestaltet und inszeniert oder kuratiert die Lernumgebung (Meyer 2023) und stellt Lernhilfen, sie begleitet, berät, unterstützt Lernende in individuellen Werkprozessen (Amado 2017) oder in Gruppenprojekten.

Durch methodische Gestaltung der Prozesse werden die Lernenden dabei unterstützt, sich in ihrer Lernumgebung autonom zu bewegen. Für die konsequente Integration von Beratung und Reflexion in den Unterricht wurden in der Kunstdidaktik bereits viele methodische Varianten für alle Altersstufen entwickelt. Zwei Beispiele, die bereits in jüngeren Stufen erfolgreich eingesetzt werden, sind die „Künstlerkonferenz“ oder die „Bewertungsstation“ (vgl. Peez 2008).

Bewertung als Teil des Lernprozesses

Das bedeutet auch, dass Bewertung nicht erst am Schluss passiert, sondern in Form von Selbstbewertung und Reflexion und in Form unterschiedlicher Beratungsformen als formative Bewertung bereits Teil des Lernprozesses im Kunstunterricht ist.

Auch die prozessorientierte Leistungsbewertung, die am Ende zu einer Beurteilung der Leistung im Kunstunterricht kom-

men will, greift auf die unterschiedlichen Phasen des ästhetischen bzw. künstlerischen Prozesses zurück. Voraussetzung ist, dass die Prozesse dokumentiert werden (von Lehrenden und Lernenden), z. B. indem produktive, visuelle Prozessspuren und Produkte gesammelt werden.

Dies geschieht im Kunstunterricht häufig durch verschiedene Methoden, die sich unter dem kunstpädagogisch erweiterten Containerbegriff des Portfolios zusammengefasst haben (Burkhardt 2014). Darunter werden in der kunstdidaktischen Literatur alle Arten der Prozessdokumentation und Ergebnissammlung zusammengefasst, vom klassischen Skizzenheft (Hopstein 2014) über das visuelle Tagebuch (Haßelbeck 2012) bis hin zu komplexen, auch kollaborativ ausgerichteten Portfolio-konzept KEPP (Inthoff 2017). In diesen Portfoliokonzepten sind nicht nur Skizzen und Entwürfe, sondern oft auch die individuelle Reflexion und ggf. Peer-Feedback integriert (Abb. 2 u. 3).

Prozessorientierte Leistungsbeurteilung nutzt also nicht nur das Endprodukt, aus dem sich schließlich nur bestimmte Aspekte ablesen und rekonstruieren lassen. Dazu müssen unterschiedliche Qualitäten, sinnvolle Kategorien und Kriterien formuliert werden, die der komplexen Prozessstruktur mit den unterschiedlichen Prozessphasen und somit dem ganzen Lernprozess gerecht werden.

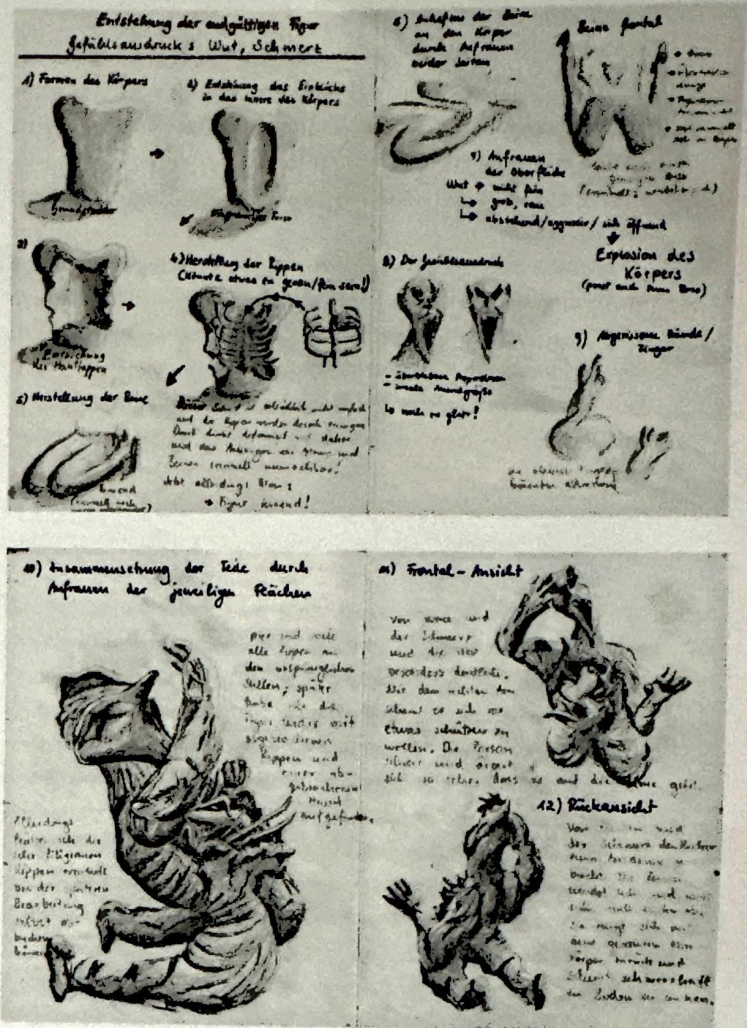
Gerade weil die Beurteilung eng mit dem Lernprozess verknüpft und zum Großteil in den Unterricht integriert wird, ist sie trotz ihres hohen Anspruchs praktisch umsetzbar im realen Berufsalltag.

Produktorientierung

Als Produktorientierung wird das kontextlose Erarbeiten – oder Abarbeiten – von Arbeitsaufträgen verstanden, die in einem Produkt münden, das dann beurteilt werden kann.

Produktorientierung im Sinne einer lernförderlichen Lernkultur und Leistungsbewertung meint aber nicht, kontextfrei auf ein Produkt hinzuarbeiten und den Unterricht in einer Abfolge von „Aufgabe – Bild – Note – Aufgabe – Bild – Note“ usw. zu strukturieren. Die Produkte sind eben nicht als ein vom Prozess abkoppelbares Ergebnis, sondern als wichtiger Teil des komplexen Lern- und Bildungsprozesses zu verstehen. Produkte, also Werke oder Arbeiten als Ergebnis von bildnerisch-praktischem Kunstunterricht, sind mehr als „Lernprodukte“. Das Produkt ist nämlich nicht (nur) Ergebnis bzw. visuelle Spur einer kognitiven Einzelleistung, sondern auch eine wichtige Instanz, an und in der sich Lern- und Bildungsprozesse entzünden bzw. mobilisieren.

Buschkühle schreibt unter Bezugnahme auf Adorno dem Werk einen Doppelcharakter zwischen Subjekt und Objekt zu: Es ist einerseits Produkt eines Autorschaft beanspruchenden Subjekts. Andererseits habe das Werk seine eigene Notwendigkeit und sage, was es brauche. (Buschkühle 2017, S. 189). Das Werk besitzt auch im Kunstunterricht diese Notwendigkeit, die von den Lernenden wahrgenommen und bei der weiteren Arbeit dar-



© Foto: Autorinnenarchiv

3 | Unterrichtswerk (Jg 11): Analoges Portfolio zur Werkgenese einer figurativen Plastik

an berücksichtigt werden muss. Erst in diesem dialogischen Prozess, der noch zusätzlich durch Kritik und Gespräche in der Klasse beeinflusst wird (Buschkühle 2010, S. 75), entsteht das Werk, und in diesem Werkprozess vollzieht sich der Bildungsprozess.

Torsten Meyer geht noch einen Schritt weiter, wenn er dem Werk aus einer akteur-netzwerk-theoretischen Perspektive Handlungsmacht zuspricht, indem es sich mit anderen Akteuren und Aktanten zu einem Netzwerk verbindet, aus dem letztendlich das Bildungssubjekt hervorgeht, der Bildungsprozess sich also außerhalb des einzelnen Individuums abspielt (Meyer 2021).

Was zunächst sehr abstrakt erscheint, erschließt sich für Kunstlehrer:innen in der Praxis recht unmittelbar: Sie wissen, welche große Rolle Materialien, räumliche Bedingungen und auch soziale Gefüge in der Klasse im Unterricht spielen und wie diese die Produktion von Werken im Kunstunterricht beeinflussen. Wer in einer Art Nachahmungsdidaktik im Kunstunterricht mit billiger Acrylfarbe „wie Gerhard Richter“ malen soll, kann gar kein gutes Ergebnis erzielen und keine angestrebten oder erwünschten Lern- oder Bildungsprozesse erfolgreich durchlaufen.

Produkte erzählen vom Prozess

Das bedeutet für die Produktorientierung bei der Leistungsbeurteilung, dass die Aussagekraft des einzelnen Werks über den individuellen Lern- bzw. Bildungsprozess zwar relevant, jedoch begrenzt ist, da die Qualitäten des Werks nicht ausschließlich einer individuellen Autorenschaft zugeschrieben werden sollten.

Die im Unterricht entstandenen Ergebnisse sagen nicht nur etwas über die individuelle Leistung aus, sondern erzählen von dem Prozess und somit vom Unterricht, in dem sie erstellt wurden. Sie sind auch Rückmeldung darüber, was überhaupt „leistbar“ war. Hier wird die soziale Fundierung von Leistung deutlich, wodurch auch Fragen nach Bildungsgerechtigkeit virulent werden.

Fazit

Folgende Aspekte erscheinen vor der Folie von Prozess- und Produktorientierung besonders relevant:

- Ein prozessorientierter Kunstunterricht bezieht alle „Leistungen“ in komplexen Prozessen mit ein und definiert spezifische Qualitäten einzelner Prozessphasen.
- Ein prozess- und produktorientierter Kunstunterricht arbeitet mit Rückmeldung und Reflexion schon im Prozess, also einer lernförderlichen Form von Bewertung, die den Prozess unterstützt und zu einem erfolgreichen Abschluss (Produkt, Präsentation) führt.
- Produkte und Präsentationen von Prozessdokumentationen und Ergebnissen werden nach sinnvollen, d. h. am Lernprozess ausgerichteten und transparenten Kategorien und Kriterien bewertet.
- Kunstunterricht richtet die Bewertungsmethoden an der Unterrichtsstruktur und den spezifischen Prozessen aus – nicht umgekehrt.
- Kunstpädagog:innen werfen einen qualitativen Blick auf situierte Prozesse und Produkte im Kontext ihrer Entstehung und berücksichtigen dabei unterschiedliche Bedingungen und Einflussfaktoren.
- Entsprechend orientieren sich auch Prüfungen in ihren Formaten an der Prozesslogik und der differenzierten Betrachtung von Leistungen in einem komplexen Gefüge.

Eine solche Bewertungspraxis ist im Rahmen aktueller Vorgaben durchführbar. Punktueller, stark formalisierte Prüfungsformen sind im Fach Kunst kaum richtlinienmäßige Vorgabe und nur ein Teil der Leistungsbewertung in der Oberstufe. Prozessorientierte

Methoden sind bereits in Lehrplänen vorgesehen (vgl. Nordrhein-Westfalen 2019, S. 30 f.).

Die Kunstpädagogik darf und soll ihre eigenen Ansätze und Praxen weiter ausdifferenzieren und in den allgemeinen Diskurs zur Leistungsbewertung und Prüfungskultur einbringen. Die Frage „Und wie kann ich das benoten?“ lasse ich Helga Kämpf-Jansen beantworten: „Ich halte es für ausgesprochen schwierig für dreiunddreißig Marienkäfer mit [...] Punkten jeweils eine persönlich angemessene Note zu erteilen, aber für relativ unproblematisch für dreiunddreißig einzelne ästhetische Forschungen, z. B. in der Welt der Tiere, ein Urteil zu finden.“ (Kämpf-Jansen 2000, S. 265)

Quellen

- Amado, Tanja: Werkprozesse begleiten. Verstehen und Helfen als relationale Dimensionen des Kunstunterrichts. In: Krautz, J. (Hg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. IMA-GO. Kunstpädagogik/Didaktik, Bd. 4. München 2017, S. 559 ff.
- Burkhardt, Sara: Portfolios im Kunstunterricht. Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren. In: K+U 379/380/2014, S. 4 ff.
- Buschkühle, Carl-Peter: Konturen künstlerischer Bildung. Zur Einleitung. In: Ders. (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“. Köln 2003, S. 19 ff.
- Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Kunst und Bildung, Bd. 2. Oberhausen 2010.
- Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen 2017.
- Dieck, Margarete: Vom Kunstunterricht lernen. Lern- und Leistungssituationen trennen? In: Friedrich Jahresheft 40/2022, S. 102 f.
- Haßelbeck, Annette: Ästhetische Erfahrungen im Stadtraum. Erprobung visueller Tagebücher. In: Bering, K./Hölscher, S./Niehoff, R./Pauls, K. (Hg.): Nach der Bilderflut. Ästhetisches Handeln von Jugendlichen. Bd. 41, Artificium. Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung. Oberhausen 2012, S. 257 ff.
- Hopstein, Gesine: Figur und emotionaler Ausdruck. Möglichkeiten der Leistungsbewertung durch Skizzenhefte. In: K+U 379/380/2014, S. 43 ff.
- Institut für zeitgemäße Prüfungskultur. <https://pruefungskultur.de/>
- Inthoff, Christina: Reflexive Aufzeichnungspraxis im künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio KEPP – kunstpädagogische Perspektiven auf eine Lernkultur der Diversität. In: Sabine Doff, S./Regine Komoss, R. (Hg.): Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden 2017, S. 57 ff.
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung. In: Blohm, M. (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in der Schule. Köln 2000, S. 83 ff.
- Leisen, Josef: Ein Lehr-Lern-Modell zum Lehren und Lernen. Das Verhältnis von Lehren und Lernen. <http://www.lehr-lern-modell.de/lehr-lern-modell>
- Meyer, Torsten: Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung. Topologischer Versuch. In: Hartmann, A./Kleinschmidt, K./Schüler/E. (Hg.): Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance. München 2021, S. 85 ff.
- Meyer, Torsten: Kunst als Lernumgebung. In: Hahn, A./Schroer, N./Hegge, E./Meyer, T. (Hg.): Curatorial Learning Spaces: Kunst, Bildung und kuratorische Praxis. München 2023, S. 149 ff.
- Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Kunst. 2019.
- Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seelze-Velber 2008.
- Schoppe, Andreas: Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg Seelze 2019.
- Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 2003.
- Wagner, Ernst: Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. In: Kubi online 2018.