

2 Planen und Initiieren

Inhalt

- 2.1 Aktivieren, Motivieren, Differenzieren
- 2.2 Exkurs: Inklusion im Kunstunterricht
- 2.3 Aufgaben im Kunstunterricht
- 2.4 Lehr-Lernprozesse gestalten
- 2.5 Exkurs: Unterricht in Kunst/Gestalten fachdidaktisch planen

Zusammenfassung

Im zweiten Teil dieses Buches wird danach gefragt, wie Lernprozesse bei den Schüler:innen in Kunst/Gestalten initiiert und wie Lehr-Lernprozesse im Kunstunterricht entsprechend gestaltet und geplant werden können.

Kapitel 2.1 stellt grundlegende Methoden des Aktivierens, Motivierens und Differenzierens vor, um Lernhandeln anzuregen und Lernprozesse auszulösen. Kognitiv-emotionale Aktivierung der Schüler:innen sowie der Umgang mit Vielfalt und Divergenz im Kunstunterricht kann Schüler:innen in ihrem Lernhandeln anregen und zur vertieften ästhetischen Auseinandersetzung motivieren. Daran schließt sich im Exkurs in Kapitel 2.2 die Perspektive der Inklusion im Kunstunterricht an. Der Exkurs geht gesondert auf ein inklusives Verständnis von Kunstdidaktik ein und zeigt für den Kunstunterricht Möglichkeiten inklusiven Lernens auf. Aufgaben sind bei der Gestaltung von Lernprozessen von zentraler Bedeutung und werden in Kapitel 2.3 behandelt. Aufgaben bieten Lernanlässe und regen Schüler:innen zu einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an. Das sich damit aufspannende Lehr-Lernsetting ist didaktisch-methodisch kohärent zu gestalten – wobei im Kunstunterricht immer auch das Spiel mit dem Zufall sowie Irritation und Divergenz als kunstdidaktische Modi der Aktivierung ästhetischen Lernens zu berücksichtigen sind. Hierauf geht Kapitel 2.4 ein. Im Exkurs in Kapitel 2.5 wird abschließend ein Planungsmodell aus der einphasigen Lehrerbildung der PH FHNW in der Schweiz vorgestellt und Hilfestellung zur Entwicklung von Planungskompetenzen gegeben.

2.1 Aktivieren, Motivieren, Differenzieren

Im Kunstunterricht sind die Schüler:innen in unterschiedlichste Gestaltungsprozesse eingebunden, es werden rezeptiv wie produktiv Bildwelten erarbeitet und in Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen gestellt. Wie können die Schüler:innen für die fachlichen Inhalte motiviert werden? Wie kann das Interesse der Schüler:innen geweckt werden? Was könnte Kinder und Jugendliche an der Kunst und am Gestalten interessieren? Wo sind Ansatzpunkte an individuelle Interessen der Lernenden für unterrichtliche Projekte in Kunst/Gestalten? Dies sind nur einige wenige Fragen, wenn es darum geht, wie im Kunstunterricht Lernprozesse initiiert und aktiviert werden können. Wird der Unterricht als Angebot für Lernen verstanden, so ist es von entscheidender Bedeutung, wie Lernanlässe gestaltet und damit Lernprozesse initiiert werden können.

2.1.1 Wahrnehmen, Denken und Handeln anregen

Möchten wir Lernen initiieren in Kunst/Gestalten, so ist es zentral, dass die Schüler:innen in ein aktives Handeln gelangen und sich selbstständig mit den Lerngegenständen auseinandersetzen. Für den Kunstunterricht können wir verschiedene Merkmale von Aktivierung benennen, die für das ästhetische Lernen von Bedeutung sind: Kognitive Aktivierung, emotionale Aktivierung und soziale Aktivierung (Berner/Schmidt 2016, Kirchner/Kirschenmann 2015).

Kognitive Aktivierung

Mit dem bildnerischen Denken und Handeln (Kapitel 1.2) ist die kognitive Dimension früh im Fach verankert worden (Pfennig 1970) und wird aktuell in verschiedenen Positionen aufgegriffen und zentral für kunstunterrichtliches Lernen angesehen (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Krautz 2015, Plaum 2011). Mit der Durchdringung reflexiver Anteile im Sinne der methodischen Grundfiguren von Kunstunterricht (Otto 1969, Schulz 1998) – die Verschränkung von Produktion, Rezeption und Reflexion (Abbildung 6) – spielt das Denken über ästhetische bzw. bildnerische und künstlerische Phänomene eine zentrale Rolle (Breunlin 2010, Dreyer 2006). Um dies entsprechend umzusetzen, hat Kunstunterricht immer verschiedene Anteile an Produktion, Rezeption und Reflexion, die kohärent inhaltlich wie methodisch zueinanderstehen und den Schüler:innen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen.

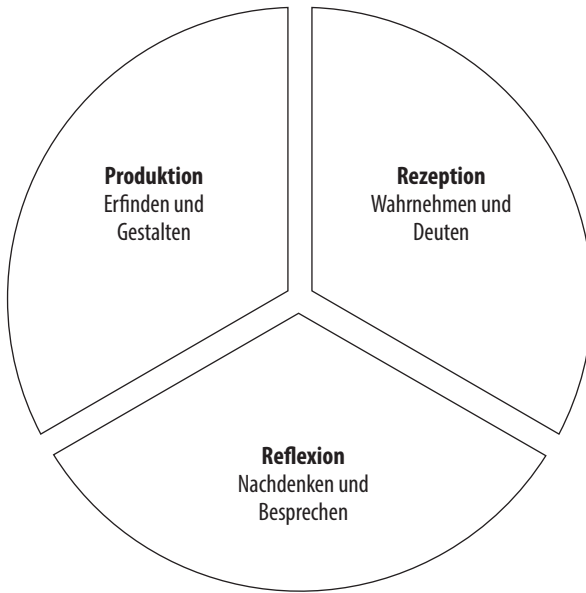


Abbildung 6: Methodische Grundfiguren des Kunstunterrichts

Kognitiv aktivieren bedeutet, dass Schüler:innen im Unterricht dazu angeregt werden, sich intensiv mit einem Lerninhalt auseinanderzusetzen (Lipowsky 2015). Hierzu zählt, den Unterrichtsgegenstand von verschiedenen Perspektiven aus gründlich zu durchdenken, selbstständig Zusammenhänge zu entdecken und eigene Antworten zu finden (Klieme/Schümer/Knoll 2001). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das zu Lernende noch nicht mit dem eigenen Vorwissen nachvollziehbar ist. Eine intensive Auseinandersetzung wird dann ermöglicht, wenn die Lernenden das Bedürfnis haben, über den Unterrichtsinhalt mehr wissen zu wollen (Limón 2001, Schmidt 2016, Kasten 8). Aktivierende Aufgaben und Lernumgebungen fordern die Schüler:innen in ihren Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen heraus und motivieren zur intensiven Auseinandersetzung.

Inwiefern im Grundschulalter eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk im Unterricht umgesetzt werden kann, untersuchte Rebekka Schmidt (2016) in ihrer am Forschungsprojekt «Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern» (kurz: PERLE, Lipowsky/Faust/Kastens 2013) angebundenen Videostudie zur kognitiven Aktivierung in der Kunstrezeption. Anhand von Videoaufnahmen einer Doppelлекtion Kunstunterricht in 33 Schulklassen im zweiten Grundschuljahr wurde anhand systematischer Videoanalysen untersucht, inwiefern die Kunstrezeption die Schüler:innen zu einer vertieften

kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit dem Bild anregt. In der Studie zeigen sich verschiedene Unterrichtsmerkmale für eine kognitiv-emotionale Aktivierung der Schüler:innen entscheidend, die das kunstdidaktische Unterrichtshandeln vielfältig prägen (Schmidt 2016, S. 184):

Einbezug der Lernenden	Fachlichkeit	Didaktische Umsetzung
• Exploration der Denkweisen • Ermöglichung eines emotionalen Zugangs/ Verständnisses • Einbezug von Einstellungen und Meinungen • Soziale Wissenskonstruktion • Anregung der Schüler:innen zu eigenen Interpretationen • Disponibilität des Unterrichts • Einbezug von Vorwissen und Erfahrungen	• Fachliche Korrektheit • Umgang mit der (surrealen) Darstellungsweise • Fachsprache • Auswahl adäquater Inhalte • Inhaltliche Fokussierung	• Maßnahmen und Hilfen • Förderung der Imaginationsfähigkeit und Fantasie • Inhaltliche Kohärenz • Arbeitsaufträge • Differenzierung • Fragen und Impulse • Methodische Reflexion • Produktive Aneignung

Kasten 8: Merkmale kognitiver Aktivierung in der Bildrezeption empirisch betrachtet

Emotionale Aktivierung

Im Kunstunterricht ist eine intensive Auseinandersetzung nicht nur kognitiv ausgerichtet, sondern beinhaltet immer auch emotionale Anteile (Schmidt 2016). Kognition und Emotion sind miteinander verbunden (Ciompi 1997, Hänze 1998) und können in Kunst/Gestalten in enger Wechselwirkung miteinander stehen (Vetter 2010). Besonders die sinnliche, emotionale Qualität von Lerninhalten kann zur Anregung bildnerischen Denkens und Handelns genutzt werden und Lernprozesse initiieren. Dabei kommt der Vorstellungsbildung ein zentraler Stellenwert zu (Sowa 2012, 2015). Ideen, Fantasien und Vorstellungen werden als innere Bilder meist von den äußeren Bildern beeinflusst. Dabei sind sie nicht vorwiegend rein kognitiv bestimmt, sondern emotional, motivational und volitional mit der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit verbunden (Sowa 2015). Vorstellungen können somit zum einen die Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit unbewusst prägen und als mehr oder weniger klar umrissene Ansichten, Präkonzepte oder Gedanken vorliegen. Zum andern können sie aber auch bewusst ins Gedächtnis gerufen, erinnert und assoziiert werden. Vor allem in der *aktiven* Vorstellungsbildung liegt damit ein großes Lernpotenzial für den Kunstunterricht (Sowa 2012, 2015).

Soziale Aktivierung

Aus konstruktivistischer Perspektive ist Lernen eine soziale Interaktion und ein ko-konstruktiver Prozess (Reich 2010, Kapitel 1.4). Im Kunstunterricht sprechen Schüler:innen gemeinsam über ein Kunstwerk, tauschen sich hierzu aus, reflektieren über individuelle Arbeitsprozesse, gehen miteinander in Interaktion und unterstützen sich gegenseitig in ihren bildnerischen Prozessen. Kunstunterrichtliches Lernen stellt daher eine soziale Aktion dar, die Schüler:innen und Lehrende miteinander gestalten. Erst in der neueren kunstpädagogischen Forschung wird dies in die Betrachtung unterrichtlicher Interaktionen einbezogen (Schmidt-Wetzel 2017) und das soziale Gefüge für wirksamen Kunstunterricht theoretisch und empirisch erforscht. Diese Perspektive geht mit konstruktivistischen Sichtweisen auf das Unterrichtshandeln einher.

«Im Unterricht lernen Schüler:innen [...] durch Aushandlungsprozesse, in denen die Gesprächspartner ausgehend von ihren persönlichen Vorerfahrungen in konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen gemeinsame Gedankengänge und Vorstellungen entwickeln.» (Fürstenau 2009, S. 65)

Gerade da Lernen in Kunst/Gestalten ein erfahrungsbasiertes Lernen darstellt (Kapitel 1.4.2), sind Lernprozesse im sozialen Miteinander zu initiieren und Schüler:innen aktiv im sozialen Austausch mit anderen individuellen Herangehensweisen (z. B. der Mitschüler:innen, oder aber auch anderer Künstler:innen) zum Nach- und Weiterdenken anzuregen (Hasselhorn/Gold 2009). Zudem entsteht in einer «gemeinsamen Aufmerksamkeit» (Sowa 2015, S. 85) auf einen Sachgegenstand in der Vermittlungssituation ein Miteinander, indem nicht nur Sachinhalte, sondern auch der Austausch mit anderen ein In-Bezug-Setzen der Lernenden erfordern, was zu einer Positionierung und damit vertieften Auseinandersetzung mit dem bestehenden Lerninhalt führen kann.

2.1.2 Motivation

Aber nicht alles, was in Kunst/Gestalten gelernt werden soll, ist auch direkt lehr- und vermittelbar (Plaum 2011). Lernen in Kunst/Gestalten findet auch im Dazwischen statt, also zwischen dem Lernangebot – dem Unterricht – und dem, was die Lernenden daraus machen, wie sie dieses Angebot für sich selbst nutzen und sich darauf einlassen können.

«Was sich nicht mehr durch die Lehre [...] vermitteln lässt, das kann sich in der persönlichen Erfahrung des Einzelfalls und damit in der eigenen praktischen Arbeit zeigen.» (Plaum 2010, S. 25)

Dies erfordert, dass Unterrichts- und damit Lehr-Lernprozesse so initiiert und als Angebot gestaltet werden, dass sie bestmöglich von den Lernenden genutzt werden können (Helmke 2015).

Unterricht als Angebot

Unterricht ist ein komplexes Gefüge, das von den Lehrenden wie von den Lernenden und ihren individuellen Voraussetzungen abhängig ist. Angebots-Nutzungsmodelle wie z. B. von Andreas Helmke (2015) oder Tina Seidel (2014) stellen diesen Sachverhalt komplex dar. So ist davon auszugehen, dass sich der familiäre Hintergrund sowie die Lernausgangslagen der Schüler:innen direkt auf die Nutzungsmöglichkeiten des Unterrichtsangebots auswirken. Unterricht als Angebot wird wiederum direkt von den Merkmalen der Lehrperson beeinflusst. So sind neben dem Professionswissen auch ganz entscheidend fachliche Haltungen und Einstellungen der Lehrperson entscheidend daran beteiligt, wie Kunstunterricht gestaltet und durchgeführt wird. Dies wirkt sich dann auch darauf aus, wie die Lernenden die Lernangebote wahrnehmen und letztlich für sich selbst nutzen können. Eine Besonderheit des Kunstunterrichts ist es, dass viele Lernaktivitäten direkt materialisiert und als bildnerische Schülerarbeiten respektive deren Zwischenergebnisse vorliegen, über die gesprochen und nachgedacht werden kann. Aus den Angebots-Nutzungs-Modellen wird zudem deutlich, dass Unterricht in seiner Komplexität immer zum einen von den einzelnen Akteuren – Lehrende und Lernende –, zum anderen aber auch von den Rahmenbedingungen, u.a. Schulform, Klassenzusammensetzung und Klassenklima, abhängig ist, in denen Unterricht stattfindet. Unterricht als Angebot, aber auch deren Nutzung, ist demnach von verschiedenen Faktoren abhängig.

«In diesem Sinne werden Unterricht und das Lehren bzw. Gestalten von Lernumgebungen als eine Angebotsstruktur aufgefasst, die von den Lernenden für sich genutzt werden will (soll).» (Seidel 2014, S. 857)

Das bedeutet, wir müssen uns überlegen, wie Unterricht gestaltet werden kann, dass Schüler:innen dies als Angebot bestmöglich für sich selbst und ihre individuellen Lernprozesse nutzen können.

Motivation als Voraussetzung für Lernhandeln

Für das Lernen ist es wichtig, dass Schüler:innen motiviert sind, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Die Motivation entscheidet also mit über den Lernerfolg: Klaus-Peter Busse (2004) hat darauf hingewiesen, dass die Motivation damit zusammenhängt, wie Lerninhalte aufbereitet und im Kunstunterricht Schüler:innen dargeboten werden:

«Wie ein Lerninhalt für [Schülerinnen und] Schüler aufbereitet und zu ihnen in eine Beziehung gebracht wird, entscheidet über ihre Motivation, über den Lernerfolg und letztlich über die Qualität einer Unterrichtsstunde.» (Busse 2004, S. 80)

Es kommt im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts darauf an, wie die Lerninhalte von den Lernenden in Beziehung gebracht werden können. Oder anders formuliert: wie sich Lernende zum Lerninhalt in Beziehung setzen können. Denn Unterricht ist nicht nur ein Angebot, sondern richtet sich daran aus, wie Lernende diesen für sich selbst nutzen können. Lerninhalte sollten daher altersangemessen aufbereitet und so angeboten werden, dass sie von den Schüler:innen gut aufgenommen und genutzt werden können, damit motiviert und interessiert eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten entstehen kann.

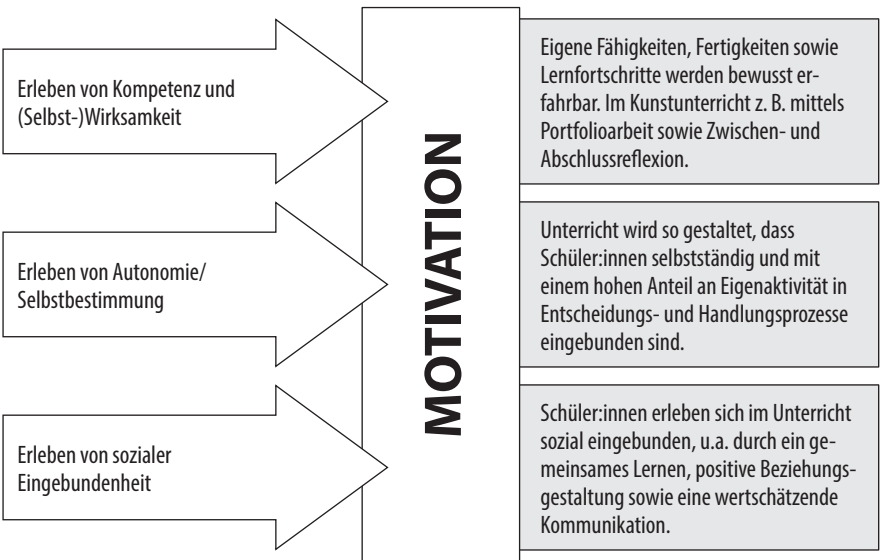


Abbildung 7: Nach der Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard M. Ryan (1993) sind drei Faktoren für einen motivierenden Kunstunterricht relevant.

Für das Lernen ist intrinsische Motivation förderlicher als extrinsische Motivation. Extrinsisch motiviert ist eine Person dann, wenn sie eine Tätigkeit ausführt, um ein damit verbundenes Ziel zu erreichen. Der Fokus des Interesses liegt dabei auf der Zielerreichung, nicht auf der Ausübung der Tätigkeit an sich, was wiederum intrinsisch motiviert wäre. Intrinsische Motivation ist vor allem in dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenzerwerb begründet (Deci/Ryan 1985, 1993). Wie kann der Kunstunterricht nun gestaltet werden, damit die Schüler:innen dazu (intrinsisch) motiviert sind, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen? Um einen entsprechend motivierenden Kunstunterricht zu gestalten, ist es interessant zu klären, wie genau Motivation entsteht. Die Psychologen Allan Wigfield und Jacquelynne Eccels (1992) gehen davon aus, dass je mehr Wert und Erfolgswahrscheinlichkeit einer Tätigkeit beigemessen werden, desto größer die Motivation ist, diese Tätigkeit auszuführen (Kasten 9).

Eine in der empirischen Bildungsforschung gängige Theorie, wie Motivation für ein bestimmtes Handeln entsteht, legen Allan Wigfield und Jacquelynne Eccels (1992) in Anlehnung an das Risiko-Wahl-Modell von John William Atkinson vor. Demnach wird der Grad der Motivation bestimmt durch den Wert, der (1) einer Tätigkeit individuell zugeschrieben wird, und (2) der Erwartung, diese Tätigkeit erfolgreich ausführen zu können. Welche individuelle Wertigkeit für die Lernenden Kunst/Gestalten hat, ist familiär, sozial und situativ beeinflusst sowie an individuelle Interessen und affektive Bedingungen (z. B. Vorfreude oder Traurigkeit) gekoppelt. Der Erwartung dürften dabei ein positives Selbstkonzept sowie Selbstwirksamkeit zuträglich sein. Hier ist die Unterscheidung von (Selbst-)Wirksamkeits- und Ergebniserwartung interessant, die Albert Bandura (1976) im Rahmen seiner Lerntheorie vorgelegt hat. So kann die Erfolgserwartung einer bestimmten Handlung bezogen auf ein zu erwartendes Ergebnis (Ziel) positiv ausfallen. Wichtiger ist aber, inwiefern es sich die Person zutraut, die Handlung auszuüben, die zum Ergebnis führt. Mangelt es also an Selbstwirksamkeit in einem bestimmten Bereich, so kann ein Motivationsdefizit entstehen (Rothermund/Eder 2011).

Kasten 9: Erwartung-Wert-Modell der Motivation

Übertragen auf den Kunstunterricht können einige Merkmale benannt werden, um die Motivation der Lernenden anzuregen und zu fördern:

- **Interessen wecken:** Ohne Interesse an einem Thema kann kaum eine intensive Auseinandersetzung stattfinden. Daher gilt es, Schüler:innen für das Thema zu begeistern und ihr Interesse zu wecken. Daher sollten vor allem Einstiege in ein neues Thema im Unterricht motivieren und das Schülerinteresse wecken (Kasten 10).

- Das Selbst steht im Zentrum der bildungsbezogenen Auseinandersetzung und ist Teil einer gestalteten Umwelt. Dies kann für einen **Bezug zur Lebenswelt** der Schüler:innen produktiv genutzt werden. Kunst/Gestalten ist damit nicht losgelöst von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, sondern kann an Themen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen (Kirchner 1999) sowie im Sinne eines erweiterten Kunst- und Bildbegriffs sogar Teil alltäglicher Lebenswelt werden (Buschkühle 2007).
- **Realistische Ziele** lassen ein Kompetenzerleben zu, was identitätsstiftend und motivierend wirken kann (Kirchner 2003). Schüler:innen können gerade in offenen Unterrichtsformen – wie z. B. der Werkstattarbeit oder auch bei der ästhetischen Forschung (Kapitel 2.4.1) – eigene Stärken einbringen und eigene Wege gehen.
- Lernprozesse sind nicht nur zu initiieren, sondern stets zu **begleiten und zu unterstützen** (Kapitel 3), damit keine Unter-, aber auch keine Überforderung auftritt.

Inspirieren: Vielfältige und anregende Beispiele (u. a. Kunstwerke, mediale Inhalte, Objekte) zu einem Thema können die Schüler:innen dazu motivieren, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen und Ausgangspunkt für eigene Recherchen und Arbeitsprozesse sein. Verschiedene Perspektiven eröffnen eine Variation und motivieren ins Thema einzusteigen.

Ausprobieren: Ohne Druck sich einem Thema annähern zu können und in eigenen oder angeleiteten Erprobungen einen Bezug zu erarbeiten, kann motivierend wirken. Es bietet sich an, die verschiedenen Erfahrungen zu besprechen und mit den Schüler:innen als Experten ihrer eigenen Erfahrungsprozesse ins Thema einzusteigen.

Fokussieren: Aus einem größeren Themenkomplex wird ein Aspekt herausgenommen und an die Lebenswelt der Schüler:innen angebunden. Dies ist dann der Ausgangspunkt, von dem das Thema weiter erarbeitet wird. So könnte die Darstellung von Licht und Schatten und damit verbundener kompositorischer Möglichkeiten beispielsweise mit digitalen Fotografien von Licht-Schatten-Szenen auf dem Schulhof beginnen, um dann in Produktion und Rezeption weiter ausgeführt und kontextualisiert zu werden.

Provozieren: Gerade die bildende Kunst bietet immer wieder Künstler und Werke, die provozieren, reizen oder polarisieren. Dies regt zum Nach- und Weiterdenken an und kann für einen motivierenden Einstieg genutzt werden.

Irritieren: So manches Kunstwerk irritiert und regt zur Diskussion an. Nicht nur optische Täuschungen oder Bildmanipulationen sind damit angesprochen, sondern auch formale wie inhaltliche Aussagen, die sich zunächst irritierend auswirken. Sozio-kulturelle, gesellschaftliche, politische sowie zeitgeschichtliche Anbindungen sind mögliche Betrachtungsweisen und können Ausgangspunkt fachlicher sowie überfachlicher Themen werden.

Kasten 10: Motivierende Einstiege im Kunstunterricht

2.1.3 Vielfalt und Divergenz

Ein lernwirksamer Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Unterricht ist für den Fachunterricht in Kunst/Gestalten ein Kernanliegen. Einerseits, da im Kunstunterricht verschiedene Schüler:innen mit je individuellen Lernausgangslagen zusammenkommen und gemeinsam lernen. Andererseits, weil in der Kunst und Kultur der Umgang mit Vielfalt, Andersartigkeit, Fremdheit und damit einhergehender Divergenz immanent ist (Buschkühle 2012, Schnurr 2017).

«Das Verhältnis von Differenz und Gleichheit, von Fremdem und Vertrautem, von Besonderem und Allgemeinem berührt allgemeine Grundfragen und ist damit immer auch ein Thema von Bildung.» (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017, S. 7)

Vielfalt und Divergenz und der Umgang damit betrifft Bildungsfragen, ist aber auch jenseits der Schule grundlegend und Teil vielfältiger Lebensentwürfe. Daher ist die Betrachtungsebene zu erweitern: Einerseits geht es um das Verhältnis von Kunstunterricht zu Divergenz, Fremdheit und Vielfalt, andererseits um den Umgang mit Vielfalt im Unterricht, ist Lernen doch immer auch eine soziale Handlung.

Divergenz und Fremdheit als Teil von Kunst/Gestalten

Kunst/Gestalten beinhaltet Irritation und Divergenz dahingehend, als dass Kunst in seiner Systematik mit traditionellen Denk- und Handlungsweisen bricht, herausfordert, Neues provoziert und infrage stellt. Im Gestalten liegt weiterhin eine Offenheit begründet, die divergente und zum Teil auch fremde Wege ermöglicht, was im Prozess Ambiguitäts- und Konflikttoleranz erfordert (Kirchner 2006, Schnurr 2013). Bedeutet ästhetisches Lernen doch immer eigene Lernwege zu gehen und sich eigenaktiv sowie ko-konstruktiv mit den Lerninhalten auseinander zu setzen, so erscheint gerade im Kunstunterricht Divergenz einen besonderen Stellenwert zu haben. So zeigte Ansgar Schnurr auf, wie Jugendliche beispielsweise nicht alle die gleichen Rezeptionsvoraussetzungen im Kunstunterricht mitbringen und Kunstwerke subjektiv Irritationen und Fremdheitserfahrungen auslösen, die in der individuellen Begegnung mit Kunstwerken begründet liegen und daher im kunstdidaktischen Setting Berücksichtigung erfahren sollten (Schnurr 2013, 2021, Kasten 11).

In der qualitativ-empirischen Studie zur Milieuorientierung von Jugendlichen befragte Ansgar Schnurr (2013) 35 Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren. In der Methode der fotogeleiteten Hervorlockung legte er ihnen 15 verschiedene Bilder vor, um damit verbundene Präferenzen, Sichtweisen und Einstellungen durch die Methode des lauten Denkens zu erfassen. Hier zeigte sich, dass einige der Jugendlichen

sehr stark ablehnend gegenüber bestimmten Werken der modernen sowie zeitgenössischen Kunst reagierten. In der Auswertung der Transkripte wird dies auf verschiedene Umgangsweisen der Jugendlichen mit Andersartigkeit und Fremdheit und damit verbundener Unsicherheiten zurückgeführt. Alteritäts- und Ambiguitätstoleranz werden daraus abgeleitet als wichtige Lernvoraussetzungen Jugendlicher beschrieben, um mit Schüler:innen in ein offenes Bildgespräch zu gelangen.

Kasten 11: Empirisch betrachtet: Bildpragmatik von Jugendlichen

Didaktisches Handeln der Lehrperson sowie ihre Haltungen und Vorstellungen gegenüber dem Lehren und Lernen haben ebenfalls Anteil an der Hervorbringung von Divergenz (Budde 2017). Lern- und damit auch Bildungsprozesse anzustoßen und zu initiieren, ist also nicht nur eine Frage aktivierender und motivierender Lehr-Lernarrangements, sondern auch eine Frage, wie Differenzerfahrungen Lernen auslösen können sowie heterogene Lernausgangslagen der Schüler:innen im Kunstunterricht für ein fachliches Lernen in Kunst/Gestalten einbezogen werden und Schüler:innen mit verschiedenen Lernausgangslagen am Kunstunterricht teilhaben können.

Mit Vielfalt rechnen

Zunächst gilt es zu klären, was mit Lernausgangslagen der Schüler:innen zu verstehen ist. Gestalterische Fertigkeiten, die Schüler:innen in formalen Bildungskontexten, z. B. im Kunstunterricht früherer Jahrgänge, oder auch informell, d. h. aufgrund individueller Freizeitaktivitäten, erworben haben, sind ebenso einzubeziehen, wie u. a. individuelle Erfahrungen, Begabungen, Vorlieben und Interessen der Schüler:innen (Kirchner/Kirschenmann 2015, Hilmes/Seydel 2018, Wilsmann 2019). Nicht zu vernachlässigen ist, dass sich Heterogenität nicht nur auf fähigkeitsbezogene Merkmale begrenzen lässt und sich zudem sozio-ethnografische Differenzkategorien auf das Lernen auswirken können, wie u. a. soziokultureller Hintergrund, Geschlecht, Ethnizität oder körperliche und geistige Behinderungen (Budde 2017).

Die Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen ist für einen schülerorientierten Kunstunterricht von zentraler Bedeutung (Kirchner/Kirschenmann 2015, Wilsmann 2019). Bezogen auf das Kernanliegen kompetenten Bildhandelns können verschiedene fachliche Lernausgangslagen benannt werden:

- Für das bildnerische Handeln zentral sind die **bildnerischen Fertigkeiten** der Kinder und Jugendlichen und die damit jeweils verbundene altersgemäße Darstellungsfähigkeit in den verschiedenen Fachinhalten, u. a. Zeichnen, Malen,

plastisches und skulpturales Gestalten, digitales Gestalten, Film und Fotografie, Performance. Mit der bildnerischen Entwicklung in der Kindheit und im Jugendalter gehen immer auch altersspezifische bildnerische Zugänge zum Selbst und zur Welt einher.

- «Im Zusammenspiel von Wahrnehmen, Handeln und Denken» (Glaser-Henzer 2006, S. 22) bilden sich Vorstellungen (u. a. Fauser/Irmert-Müller 1996, Glas 2012, Sowa 2012). **Präkonzepte** bezeichnen vorhandene Schülervorstellungen über bestimmte Phänomene, Sachverhalte und Vorgänge, an denen Lernen ansetzt und die durch Lernen umstrukturiert und weiterentwickelt werden (Duit 2008). Diese zu kennen, hilft, Lernprozesse an den Lernenden auszurichten und zu begleiten.
- Die Lernenden haben meist selbst eine Auffassung davon, wie gut sie im Zeichnen, Malen etc. respektive in Kunst/Gestalten sind, was sich auf deren Lernmotivation und Lernfreude und damit auf das Lernen auswirken kann. Das eigene **Kompetenzerleben**, das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler:innen kann das Lernen positiv wie negativ beeinflussen. Im Kunstunterricht gilt es daher, das Kompetenzerleben der Schüler:innen zu stärken (Kirchner 2013).
- **Problemlösefähigkeiten und Kreativität** stellen weitere wichtige Lernvoraussetzungen dar (Berner 2018). Diese beinhalten u. a. verschiedenste personale Merkmale, die im Bildhandeln von Relevanz sind. Einige sollen nur kurz genannt werden: Offenheit für neue Erfahrungen, mit Unsicherheiten umgehen können (Ambiguitätstoleranz), Konflikttoleranz, Selbstsicherheit, Originalität, Ausdauer oder Durchhaltevermögen.
- **Erfahrungen und Erlebnisse** der Schüler:innen, ihre spezifischen **Interessen** sowie ihre aktuelle **Motivation** für den Kunstunterricht, ihre ästhetischen **Präferenzen** und **Wertvorstellungen** für ästhetisches Lernen im Fach Kunst sind zudem von zentraler Bedeutung.

Mögliche Lernausgangslagen zu kennen ist die Grundlage dafür, diese bei den Lernenden zu erkennen und an diesen den Unterricht ausrichten zu können. Um für ein Unterrichtsprojekt relevante Lernausgangslagen zu eruieren, bieten sich verschiedene Methoden an, die einerseits im Gespräch, andererseits im Unterrichtseinstieg einbezogen werden können. Da es nicht möglich ist, sich von den Lernenden *kein* Bild über deren Lernausgangslagen zu machen, ist eine systematische Vorgehensweise ratsam, um nicht von unreflektierten Vorurteilen unbewusst beeinflusst zu werden (Berner 2016, Kirchner 2021, Schoppe 2009).

Um sich ein differenziertes Bild über die Lernausgangslagen der Schüler:innen zu einem Thema, einer Technik oder einem Material machen zu können, ist es

ratsam, zu Beginn grundlegende Informationen einzuholen. So können die Lernenden gebeten werden, zu einem bestimmten Thema für sie interessante Objekte, Bücher oder Bilder mitzubringen, zu erzählen, was sie bereits im Kunstunterricht im letzten Schuljahr dazu erarbeitet hatten oder miteinander in ein kurzes Eingangsgespräch zu kommen. Es bietet sich an, dies schriftlich oder visuell festzuhalten, z. B. mittels **dialogischem Schreiben**, bei dem die Gespräche zwischen den Schüler:innen nicht mündlich, sondern schriftlich geführt werden, oder mittels kurzer Sketchnotes, die an der Tafel die wichtigsten Punkte eines Gesprächs im Plenum für alle sichtbar festhalten. Hier können die Schüler:innen auch aktiv einbezogen werden. Ausgangspunkt für so ein Gespräch kann ein Bild, eine Frage oder eine (provozierende oder irritierende) These sein, zu der im Gespräch Stellung bezogen werden soll. Als alternative Methode bietet sich das Mind-Map oder der Placemat an. Beim **Mindmap** oder auch Conceptmap werden die Themen stichpunktartig in einer zusammenhängenden Struktur notiert und/oder skizziert. Beim **Placemat** schreiben die Schüler:innen ihren Text in jeweils vorbereitete Felder. Diese schriftlichen Dialoge können von der Lehrperson dann ausgewertet und in die weitere Planung einbezogen werden. Eine **gestaltungspraktische Diagnoseaufgabe** kann zudem helfen, sich direkt über den Stand bildnerischer Fertigkeiten der Schüler:innen zu informieren. Hier ist es wichtig, dass diese im Verhältnis zur Unterrichtseinheit zeitlich begrenzt ist und einen ersten inhaltlichen, einführenden Impuls bietet.

Binnendifferenzierung

Ein konstruktiver Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen im Kunstunterricht erfordert eine ressourcen- und stärkenorientierte Ausrichtung kunstdidaktischen Handelns (Kirchner/Kirschenmann 2015, Wilsman 2019). Damit verbunden sind binnendifferenzierte Unterrichtskonzepte, die die Lernenden in ihren jeweiligen Lernausgangslagen adaptiv aufnehmen und Kompetenzen aufbauen (Bohl 2017, Schirmer/Pongratz 2021, Trautmann/Wischer 2008). Ziel ist es dann, den Schüler:innen individuelle Lernwege zu ermöglichen.

«Ziel der Differenzierung ist [...] nicht, die Heterogenität in einer Lerngruppe aufzulösen. Die Differenzierung ist das Unterrichtsprinzip, das es erlaubt, mit dieser Heterogenität so umzugehen, dass am Ende möglichst jeder seinen Möglichkeiten entsprechend lernen kann.» (Hilmes/Seydel 2018, S. 6)

Gerade weil Lernen in Kunst/Gestalten auch als ein Erfahrungslernen bezeichnet werden kann (Kapitel 1.4.2), ist ein Miteinander, ein Austausch unterschiedlicher

Erfahrungen und ein gegenseitiges Unterstützen sowie Kooperation von großer Bedeutung (Krautz 2015, Schmidt-Wetzel 2017).

Welche Differenzierungsmodelle liegen nun vor, um mit der Heterogenität im Kunstunterricht lernwirksam umgehen zu können? Differenzierter Kunstunterricht kann in Anlehnung an die Entscheidungsfelder für Differenzierungsangebote von Timo Leuders und Susanne Prediger (2017) auf verschiedenen Ebenen erfolgen und fachdidaktisch ausgestaltet werden. Diese Ebenen sind bereits bei der Planung von Unterricht mitzudenken (Abbildung 8).

Zunächst ist das Ziel zu entscheiden, mit dem Differenzierungsmaßnahmen eingeleitet werden. Im Kunstunterricht ist Vielfalt oftmals für ein Lernen im Miteinander von zentraler Bedeutung, weshalb sich eine äußere Differenzierung per se und in obsoletter Weise ausschließen lässt. Hier greifen eher Strategien der individuellen Förderung (Hilmes/Seydel 2018, Wilsmann 2019, Kapitel 3.3.1 und Kapitel 3.3.2). Es gilt daher gut zu prüfen, inwiefern in spezifischen Unterrichtsphasen oder mit Bezug auf spezifische Anforderungen eine Differenzierung greifen soll, um (a) Unterschiede auszugleichen und ein gleichberechtigtes Miteinander zu ermöglichen oder um (b) gegebenen Unterschieden gerecht werden zu können und schwächeren sowie stärkeren Schüler:innen ein individuelles, selbstständiges Lernen ermöglichen zu können.

Weiter gilt es zu klären, von wem die Differenzierung initiiert und gesteuert wird. Teilt die Lehrperson Niveaugruppen ein, so steuert sie die Differenzierung. Ordnen sich die Schüler:innen ihren Stärken entsprechend spezifischen Aufgabebereichen und -anforderungen zu, so steuert stärker die Lerngruppe die Differenzierung. Weiter können die Schüler:innen selbst Differenzierungsangebote wahrnehmen, z. B. bei der Auswahl eines individuellen Themas, sowie die Institution, beispielsweise, wenn Kunstunterricht nur in Halbklassen durchgeführt wird.

Darüber hinaus ist festzulegen, auf welcher Unterrichtsebene differenziert wird. Werden Schüler:innen verschiedene Aufgabenformulierungen gegeben? Gibt es Grundaufgaben für alle Schüler:innen, für schnelle Schüler:innen weiterführende Aufgaben? Gibt es eine Möglichkeit der Differenzierung über Arbeits- und Sozialformen, über Unterrichts- sowie Fachmethoden? Differenzierungsmaßnahmen können auch erst bei Lernbegleitung und Lernunterstützung sinnvoll werden, wenn beispielsweise im Gestaltungsprozess zusätzliche Hilfestellungen, Rückmeldungen gegeben werden oder einige Schüler:innen enger begleitet werden als andere. Daran angebunden sind Differenzierungsmaßnahmen auch im Beurteilen und Bewerten anzusetzen. Differenzierungsmaßnahmen werden auf Handlungsebene des Unterrichtens immer durch spezifische Aspekte verankert, wie z. B. verschiede-

ne Hilfestellungen, die Berücksichtigung unterschiedlichen Lerntempos oder verschiedener Interessen oder Präferenzen der Schüler:innen.

Welche Ziele werden verfolgt? 	Von wem wird Differenzierung gesteuert? 
• Vielfalt aufnehmen und für ein Lernen im Miteinander nutzen (→ keine Differenzierung) • Unterschiede ausgleichen • Unterschieden gerecht werden	• Durch die Lehrperson • Durch die Lerngruppe • Durch die Schüler:innen • Durch die Institution (z.B. geteilte Lerngruppen in Kunst/Gestalten)
Auf welcher Ebene wird differenziert? 	Wo wird Differenzierung im Unterricht verankert? 
• Ebene der Aufgaben • Ebene der Unterrichtsmethoden • Ebene der Unterrichtsphasen • Ebene der Rückmeldung • Ebene der Lernunterstützung • Ebene der Bewertung • ...	• Interessen, ästhetische Präferenzen • Lern- und Arbeitsstrategien • Lerninhalte und Lernziele • Kompetenzniveau • Lerntempo • Umfang, Komplexitätsreduktion • Bild-/Sprachliche Anforderungen • Thema/Technik/Material/Medien • Zusätzliche Ressourcen, Hilfen etc. • ...

Abbildung 8: Entscheidungsfelder für Differenzierung im Kunstunterricht (in Anlehnung an Leuders/Pre-diger 2017)

Sprechen wir von Vielfalt und Divergenz, so ist Inklusion auf Konzeptebene von Unterricht mitzudenken. Gerade aus praktischen Überlegungen heraus ist eine inklusionssensible Fachdidaktik für Kunst/Gestalten in der Nähe bisheriger Konzepte der Schüler- sowie Kompetenzorientierung zu denken. Rebekka Schmidt geht im folgenden Exkurs näher auf die Inklusion im Kunstunterricht ein.

2.2 Exkurs: Inklusion im Kunstunterricht

Rebekka Schmidt

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2009) in den deutschsprachigen Ländern⁴ ist Inklusion Bestandteil schul- und bildungspolitischer Diskussionen. Dabei wird der Begriff unterschiedlich aufgefasst, weshalb zunächst das diesem Exkurs zugrunde liegende Verständnis und die sich daraus ergebenden Ziele erläutert werden. Sie bilden den Rahmen, um die inklusionsbezogenen kunstpädagogischen Ansätze einzuordnen und Aspekte für eine kompetenzorientierte Planung von Kunstunterricht zu entwickeln.

2.2.1 Inklusion und Prinzipien inklusiven Unterrichts allgemein

Häufig beziehen sich politische Überlegungen zu Inklusion⁵ auf Menschen mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Dieser Fokus auf eine spezifische Besonderheit kennzeichnet den **engen Inklusionsbegriff**, der jedoch implizit zwei Gruppen schafft (eine mit und eine ohne diese Besonderheit). Meist ist damit die Absicht verbunden, die kleinere der beiden in die größere zu integrieren. Auch wenn statt der Anpassung der Minderheit an die Mehrheit ein Aufeinanderzugehen beider Gruppen erreicht werden soll (Textor 2018), stehen dabei durch die Frage *Was fehlt auf beiden Seiten, damit die Integration gelingt?* die jeweiligen Defizite im Fokus. Eine solche Sichtweise lässt zudem außer Acht, dass auch andere Aspekte, wie z. B. Herkunft, Geschlecht, Einkommen etc., Einfluss nehmen können. Der **weite Inklusionsbegriff** berücksichtigt deshalb unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen und hebt so den dichotomen Ansatz der Zwei-Gruppen-Theorie auf. In einer stärker systemorientierten Perspektive wird von einer einzigen, in sich heterogenen Gruppe ausgegangen, zu der alle Personen gleichberechtigt Zugang haben (Textor 2015). Dadurch verändert sich der defizitorientierte Fokus von dem was fehlt, um Mitglied der Gruppe zu sein, hin zu den Ressourcen, die eine Person spezifisch einbringt.

4 Österreich: 2008, Deutschland: 2009, Schweiz: 2014

5 Z. B. auch die UN-Behindertenrechtskonvention

Die Folge eines engen Inklusionsbegriffs ist häufig, dass Inklusion im Unterricht als zusätzliche Anforderung an Lehrkräfte wahrgenommen wird, da die Schule in dieser Sichtweise Lernende mit spezifischem Förderbedarf in den Unterricht integrieren muss. Der weite Inklusionsbegriff, der diesem Text zugrunde liegt, geht stattdessen von einer generell heterogenen Gruppe aus. Für den Umgang mit diesem längst bekannten Phänomen wurden bereits Qualitätsmerkmale entwickelt. Da sich in inklusivem Unterricht die Heterogenität der Klasse sowie die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hierfür erhöht, lässt sich dieser als konsequente Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität verstehen. Dies kommt allen Lernenden zugute und ist daher unabhängig von Inklusion sinnvoll.

Auch der internationale Diskurs greift die Merkmale guten Unterrichts auf, da v. a. die Verknüpfung von individuell abgestimmten hohen Leistungsanforderungen mit Teilhabe und Mitbestimmung als grundlegend für die Gestaltung von inklusivem Lehren und Lernen angesehen werden (Ainscow et al. 2006, Seitz 2012). Beides ist auch wesentlich für den Kunstunterricht.

Aus der Forderung nach individuell abgestimmten hohen Leistungsanforderungen ergeben sich folgende Ziele:

- **Bestmögliche, individuelle Förderung:** Inklusiver Unterricht bedeutet, allen Lernenden in gemeinsamen Einrichtungen die Gelegenheit zu geben, ihr Potenzial voll zu entfalten (Häberlein-Klumpner 2009). Dies beinhaltet sowohl Unterstützung bei Schwierigkeiten als auch Herausforderung durch anspruchsvolle Aufgaben, deren Niveau innerhalb der individuellen Spanne des erreichbaren Leistungsniveaus (Vygotskij 1986) liegen sollte. Inklusion kann damit als «erweiterte und besonders konsequent gehandhabte individuelle Förderung im Rahmen Gemeinsamen Lernens» (Heymann 2015, S. 8) angesehen werden. Dies bezieht sowohl leistungsstarke Lernende als auch solche mit besonderem Förderbedarf mit ein.
- **Heterogenität als Ausgangs- und Endpunkt:** Eine konsequente individuelle Förderung beinhaltet, dass nicht alle Lernenden zur selben Zeit das gleiche Ergebnis erzielen. Vielmehr führt ein erfolgreicher Unterricht, der von einer heterogenen Zusammensetzung ausgeht und jede Person individuell fördert, dazu, dass die Leistungsunterschiede nicht kleiner, sondern größer werden (Baumert 2006).

Inklusion bedeutet zusätzlich zu Individualisierung auch den gemeinsamen Unterricht aller Lernenden. Daher gilt es, sowohl einen gemeinsamen Gegenstand so aufzubereiten, dass individuelles Potenzial entfaltet werden kann als auch *Teilhabe*

und Mitbestimmung aller am Unterricht zu ermöglichen. Daraus ergeben sich weitere Ziele:

- **Ermöglichen von allgemeiner und fachlicher Partizipation:** Inklusiver Unterricht zielt auf gleichberechtigte Teilhabe und Mitbestimmung. Partizipation umfasst daher die Aktivierung der Lernenden, Möglichkeiten der Ko-Konstruktion und Beteiligung an Entscheidungen (Flieger 2017). Weiter setzt eine fachliche Partizipation Zugangsmöglichkeiten zum Gegenstand für alle Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen voraus. Hierzu müssen sowohl die Fähigkeiten bekannt sein, die notwendig sind, um den Unterrichtsgegenstand erfassen zu können, als auch mögliche Grenzen (Simon/Pech 2019).
- **Abbau von Barrieren statt medizinischem Faktenwissen:** Erst die Reflexion von Grenzen ermöglicht gleichberechtigte Teilhabe. Das bedeutet jedoch nicht Faktenwissen über einzelne Formen von Behinderung (Dannenbeck 2017). Vielmehr geht es darum, vorhandene TeilhabebARRIEREN wahrzunehmen und zu reflektieren, um entsprechende Handlungsoptionen für eine heterogene Klasse zu entwickeln (Budde/Hummrich 2017) und Diskriminierungen zu vermeiden (Dannenbeck 2017).

Den Ausgangspunkt inklusiven Unterrichts stellt somit ein gemeinsamer Gegenstand oder spezifisches Fachproblem dar, durch den Lernen auf jeweils individuellem Niveau initiiert und fachliche sowie kindliche Perspektiven in Ko-Konstruktionsprozessen verbunden werden. Heterogene Zugänge und Umgangsweisen ermöglichen einen pluralistischen Prozess der Auseinandersetzung, Wissensaneignung und Problemlösung, an dem alle Lernenden partizipieren (Penzel 2020).

2.2.2 Inklusion in der Kunstpädagogik

Die kunstpädagogische Beschäftigung mit Inklusion erfolgte zunächst eher zurückhaltend und mit Fokus auf kunsttherapeutische und heilpädagogische Integration (z. B. Wichelhaus 2004, Theunissen 2013). Erst seit ca. 2016 ist eine zunehmende und stärker fachdidaktisch ausgerichtete Diskussion zu verzeichnen. Dabei sind aktuell verschiedene Ebenen zu erkennen (Penzel 2020):

- **Kunst als Ausgangspunkt:** Einige Ansätze stellen das Potenzial der Kunst für Inklusion heraus. Dies geschieht auf der Produktebene u. a. durch Outsider Art, was jedoch eher am engen Inklusionsbegriff orientiert ist. Methodisch wird das besondere Potenzial begründet mit der medialen Offenheit, heterogenen Gestaltungspraktiken und künstlerischer Freiheit sowie Kunst als «Weltsprache»

(Brenne 2016, S. 52), die auch marginalisierte Perspektiven fokussiert (Brenne 2016). Solch pauschalisierende Aussagen müssen jedoch kritisch hinterfragt werden, da z. B. auch die Bildsprache kulturspezifisch geprägt ist und erlernt werden muss (Krautz 2015). Andererseits ist ein reflektierter Blick auf die charakteristischen Möglichkeiten des Faches sinnvoll.

- **Praktische Beispiele:** Wie dieses Potenzial genutzt werden kann, verdeutlichen verschiedene beispielhafte Berichte gelingenden inklusiven Kunstunterrichts (z. B. Hornäk/Henning/Gernand 2019). Allerdings fehlen oft Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung einer theoriegeleiteten Praxis.
- **Überlegungen zu fachmethodischen Ansprüchen:** Die dritte Form der Auseinandersetzung besteht darin, die innere Logik fachmethodischer Ansprüche mit Inklusionsaspekten zu verbinden (z. B. Engels 2017, Loffredo 2017).

Besonders die jüngeren Beiträge zu Inklusion im Kunstunterricht sind häufig an künstlerischer Bildung oder verwandten Konzepten orientiert, in denen die Bedeutung individueller Wahrnehmungs- und Erlebensweisen sowie die Vielfalt künstlerischer Zugänge hervorgehoben wird (Buschkühle 2003). Sie betonen das besondere Potenzial künstlerischer Arbeits- und Denkweisen für Inklusion, das entweder in Praxisbeispielen oder fachmethodisch theoriebasiert seine Umsetzung erfährt. Ausgehend von einem gewählten Phänomen entsteht ein Projekt, dessen Gang und Ende offen sind und individuell entfaltet werden können. Damit wird zum einen *Heterogenität als Ausgangs- und Endpunkt* umgesetzt, v. a. aber stehen *Teilhabe und Mitbestimmung* im Fokus. Die Lernenden bearbeiten einen gemeinsamen Gegenstand, auf dessen Ausgestaltung sie Einfluss nehmen und sich «auf ihre Weise einbringen können» (Engels 2022, S. 111). Als besonders inklusionsaffine Aspekte werden dann hauptsächlich Lernen durch Differenz Erfahrungen (Kathke/Ehring 2022) und Prozessorientierung herausgestellt⁶.

2.2.3 Kompetenzorientierte Planung inklusiven Kunstunterrichts

Diese Ansätze verwirklichen somit viele der genannten Kennzeichen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Allerdings bleiben häufig u. a. die *hohen Leistungsanforderungen* und die *Reflexion von möglichen Grenzen* unbeachtet. Hierzu wird

⁶ Ein Unterrichtsbeispiel für dieses Konzept findet sich bei Bauernschmitt/Sansour (2022).

aktuell an der Universität Paderborn⁷ ein Modell entwickelt, dessen Herzstück die Unterscheidung von grundlegenden und unterstützenden Kompetenzen bildet.

Dabei wird berücksichtigt, dass Kunstunterricht – allerdings nicht ausschließlich – auf den bestmöglichen Kompetenzerwerb der Lernenden hin geplant werden sollte (z. B. BDK 2008, Sowa 2009)⁸. Im Mittelpunkt steht deshalb die Frage, wie Lernenden mit unterschiedlichsten Voraussetzungen Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand eröffnet werden können, ohne dabei den Anspruch an Fachlichkeit zu verlieren (Simon/Pech 2019). Hierzu ist es notwendig, «sich mit der Frage nach dem fachdidaktischen Kern, nach essenziellen Inhalten, Zielen und Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfachs auseinanderzusetzen» (Musenberg/Riegert 2015, S. 25). Das Ergebnis dieser Konzentration auf das Wesentliche stellen die grundlegenden Kompetenzen dar. Sie bezeichnen Inhalte und Ziele, die notwendig sind, um eine fachliche Partizipation zu gewährleisten. Die unterstützenden Kompetenzen beinhalten dann Fähigkeiten, die notwendig sind, um die grundlegende Kompetenz im jeweiligen Setting erreichen zu können (Kasten 12).

Wird im Bereich Collage von der traditionellen didaktischen Umsetzung ausgegangen, so erscheint der Umgang mit Schere und Kleber unabdingbar, was jedoch eine Teilhabebarriere darstellen kann. Die Definition der grundlegenden Kompetenzen verlagert den Blick auf die essenziellen Prinzipien. Diese bestehen für die Collage zunächst lediglich darin, etwas aus seinem angestammten Zusammenhang zu lösen und in einen neuen sinnvollen Kontext zu bringen (Eid/Ruprecht 1989). Diese grundlegende Kompetenz kann jedoch beispielsweise auch durch digitale Medien oder eine Installation realer Gegenstände erreicht werden. Die Fähigkeit genau auszuschneiden, wird nach wie vor für die meisten Lernenden ein wichtiges Ziel darstellen, sie ist aber nicht notwendig zum Erreichen der grundlegenden Kompetenz und stellt damit eine unterstützende Kompetenz dar.

Kasten 12: Beispiel für grundlegende und unterstützende Kompetenzen

Die Analyse des fachdidaktischen Kerns ermöglicht so allen Lernenden einen Zugang zu einem gemeinsamen Gegenstand sowie die Definition von hohen, individuellen Leistungsanforderungen. Dabei wird von einer heterogenen Gruppe ausgegangen, ohne das Ziel, diese zu homogenisieren. Hierzu wird das fachimmanente Potenzial vielfältiger Ausdrucksweisen genutzt.

⁷ An der Professur für Kunstdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion.

⁸ In Bezug auf die zuvor genannten, an der künstlerischen Bildung orientierten Ansätze kann dieser zwar angenommen, aber weniger vorbereitet oder nachgewiesen werden.

2.3 Aufgaben im Kunstunterricht

Anhand von Aufgaben können Lernprozesse initiiert werden und strukturieren gleichermaßen das Lernen im Unterricht. Wie können Aufgaben im Kunstunterricht gestellt werden? Was gilt es zu beachten, damit Lernende die Aufgaben auch bearbeiten können? Wie können im Kunstunterricht Aufgaben Lernprozesse auslösen und das Lernhandeln der Schüler:innen aktivieren?

Allgemein können wir zwischen zwei Phasen unterscheiden: (1) Phasen, in denen Aufgaben gestellt werden und (2) Phasen, in denen diese durch die Lernenden bearbeitet werden. Beim Stellen von Aufgaben sind im Kunstunterricht unterschiedliche Merkmale zu berücksichtigen, um die Schüler:innen bestmöglich in ein selbstständiges und ästhetisches Lernen zu führen. Ziel von Aufgaben ist es, die Schüler:innen in ihrem Lernhandeln bestmöglich zu aktivieren und zu unterstützen.

2.3.1 Lern- und Leistungsaufgaben im Kunstunterricht

Zunächst können Lern- von Leistungsaufgaben unterschieden werden. Beide haben im Kunstunterricht unterschiedliche Funktionen und moderieren das Lernen der Schüler:innen (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Schoppe/Rompel 2017). Bieten Lernaufgaben Schüler:innen Möglichkeiten, den Unterrichtsgegenstand zu erarbeiten, zu üben, eigene Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu entwickeln, so dienen Leistungsaufgaben dem Abschluss der Lernprozesse und damit der Beurteilung des im Unterricht erfolgten Kompetenzerwerbs sowie der Sicherung und summativen Rückmeldung.

Lern- und Gestaltungsprozesse im Kunstunterricht brauchen Freiräume, damit Schüler:innen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Vorstellungen und Kompetenzen individuell entwickeln können. Lernaufgaben, die nicht Gegenstand einer Benotung sind, sind daher von hoher Relevanz für kompetenzorientierten Kunstunterricht. Entsprechend müssen Lernaufgaben im Unterricht eingebettet sein und Rückmeldungen, Zwischen- und Abschlussreflexionen sich hierauf beziehen.

Leistungsaufgaben bieten Schüler:innen dagegen die Möglichkeit, ihr erarbeitetes Können und Wissen zu zeigen und selbst auch eigene Fortschritte zu sehen, was für die Einschätzung der eigenen Fähigkeit und Selbstwirksamkeit von hoher Relevanz ist. Bei der Konzeption von Leistungsaufgaben sind Beurteilungskriterien mitzuformulieren, die sich an den vorherigen Lernaufgaben ausrichten. Dabei steht

immer im Vordergrund, wie die Schüler:innen unterstützt und gefördert werden können, um die jeweiligen Lernziele zu erreichen.

Andreas Schoppe und Judith Rompel (2017) schlagen im Verlauf einer Unterrichtseinheitsplanung mit mehreren Lektionen vor, Lern- und Leistungssituationen zu trennen und Lehr-Lernprozesse auf zwei Ebenen zu moderieren: der Lernebene und der Diagnoseebene. Lernaufgaben stehen am Beginn und in der zentralen Lernphase der Unterrichtseinheit, Leistungsaufgaben dienen (a) der Feststellung von Lernvoraussetzungen und Schülerinteressen am Beginn im Sinne von Diagnoseaufgaben sowie (b) der Feststellung von Lernfortschritten und des Kompetenzaufbaus am Ende einer Unterrichtseinheit.

Wie unterscheiden sich nun Lern- von Leistungsaufgaben? Zunächst sollten beide Arten an Aufgaben für Schüler:innen anregend sein, damit sie motiviert und mit Interesse bearbeitet werden können. Hier spielt sicher das Lernmaterial, welche Bilder und Materialien verwendet werden sowie der Ort des Lernens eine wichtige Rolle. Lernaufgaben bieten Erfahrungsmöglichkeiten, dienen dem Kompetenzerwerb und der Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, geben Raum zum Üben und/oder ermöglichen einen Transfer bisheriger Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere Bereiche. Lernaufgaben können in der Aufgabenbearbeitung stark variieren und individuell differenziert werden. Leistungsaufgaben dagegen sollen Kompetenzen überprüfbar machen, sind in ihren Anforderungen transparent und sollten für alle Schüler:innen gleich formuliert sein. Zudem sind sie in ein Aufgabenset eingebunden und am vorherigen Lernen ausgerichtet (Abbildung 9).

Lernaufgaben		Leistungsaufgaben	
Erfahrung	Erwerb	überprüfbar	transparent
Übung	Transfer	vergleichbar	eingebunden

Abbildung 9: Anforderungen an Lern- und Leistungsaufgaben im Kunstunterricht

In einer Unterrichtseinheit können Lern- wie Leistungsaufgaben miteinander unterschiedlich kombiniert werden. So kann eine Rahmenaufgabe mehrere Teilaufgaben enthalten, Aufgaben können aufeinander aufbauend den Schüler:innen die Lerninhalte darbieten oder als Zusatzangebote im Rahmen von Differenzie-

ungsmaßnahmen individuelle Arbeitsprozesse ermöglichen. Ob es sich um eine Lern- oder Leistungsaufgabe handelt, sollte immer transparent und im Vorfeld des Unterrichtsabschnitts geklärt sein. Dies gilt auch dann, wenn beispielsweise in der Portfolioarbeit bestimmte Aspekte und Lernfortschritte mit in die Beurteilung einfließen sollen. Dies ist gut zu kommunizieren und mit den Schüler:innen zu besprechen.

2.3.2 Qualitätsmerkmale von Aufgaben im Kunstunterricht

Beim Stellen von Aufgaben sind unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen, um die Schüler:innen bestmöglich in die Aufgabenbearbeitung und damit in einen selbstständigen Lern- und Gestaltungsprozess zu führen. Was sind gute Aufgaben im Kunstunterricht? Diese Frage ist besonders wichtig, denn woran bemisst man, ob eine Aufgabe gut ist? Wenn sie besonders originell gestellt ist? Sie zu überraschenden Schülerergebnissen führt? Wenn die Schüler:innen wissen, was von ihnen verlangt wird? Wenn die Schüler:innen motiviert und mit Spaß dabei sind? Fragen wir anders, um zu Antworten zu gelangen: Wie können im Kunstunterricht Aufgaben gestellt werden, damit sie die Lernprozesse der Schüler:innen bestmöglich unterstützen? Ernst Wagner und Uli Schuster (2010) formulieren drei Merkmale, die sich auf rezeptive und produktive Anteile im Unterrichtsprozess beziehen und im Sinne «kombinierter Aufgabenstellungen» (Wagner/Schuster 2010, S. 2) miteinander verbunden werden:

- (1) Aufgaben stellen für die Bearbeitung der Aufgabe die notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse zur Verfügung.
- (2) Aufgaben ermöglichen den Schüler:innen das Erkennen bildnerischer Probleme (Kasten 13) und individueller Fragestellungen und tragen zu einem selbstständigen Erfassen und Bearbeiten bei.
- (3) Aufgaben unterstützen ein Beurteilen und Reflektieren bildnerischer Probleme und regen die Lernenden zu neuen Lösungsansätzen an.

Aufgabenstellungen beinhalten also Informationen für die Schüler:innen zu Thema, Technik und Materialien sowie zu Strategien und Methoden für die Bearbeitung der Aufgabe (Berner/Lotz 2015). Aufgaben stellen eine Thematik so vor, dass sie eine Dissonanz erzeugen und/oder zu Fragen anregen und Schüler:innen motivieren, diese zu bearbeiten und individuell lösen zu wollen. Darüber hinaus unterstützen sie ein reflektiertes Vorgehen, indem Schüler:innen herausgefordert sind,

sich zu einem Thema/zu einem Problem in Bezug zu setzen und dieses zu beurteilen (Schoppe/Rompel 2017).

Das bildnerische Problem ist oftmals verkannt und auf formale Merkmale reduziert, wenn die Entwicklungen jenseits des formalen Kunstunterrichts nicht im Diskurs berücksichtigt werden. Dem kreativen Prozess ähnlich ist immer eine Frage, ein wahrgenommener Konflikt, eine Irritation oder eine Inkongruenz Ausgangspunkt für eine intensive gestalterische Auseinandersetzung (Ebert 1973, Wirth 2009). Im Gegensatz zur formalen Auslegungen des Problems sollte im Sinne eines problemorientierten Lernens die Problematik authentisch sein und formale als auch inhaltliche Ebenen erfassen (Reusser 2005). Dies gilt es zu initiieren und in der Gestaltung von Lernumgebungen zu berücksichtigen. Das bildnerische Problem (in Produktion und Rezeption) kann dabei von den Schüler:innen selbst entdeckt werden – in Form eines künstlerischen, experimentellen, forschenden Kunstunterrichts –, was hohe Anforderungen an ein selbstständiges Lernen der Schüler:innen voraussetzt, oder wird didaktisch-methodisch so aufbereitet, z. B. im Rahmen einer Aufgabenstellung, dass die Schüler:innen davon ausgehend in Gestaltungs- und Arbeitsprozessen daran arbeiten können (Csikszentmihalyi/Sawyer 1995, Kirchner 2018). Dabei wird es auf den Grad an Selbstständigkeit und individueller Auslegung ankommen, damit tatsächlich ästhetische Lernprozesse ausgelöst werden können. Ein bildnerisches Problem wahrzunehmen, eigene Ideen zu entwickeln, diese in ästhetischen Prozessen zu etwas Neuem zu kombinieren sowie Lösungsstrategien für bildnerische Probleme zu finden, sind Merkmale kreativen Verhaltens in Produktion und Rezeption.

Kasten 13: Das bildnerische Problem

Weiter können wir festhalten: Aufgaben sind logisch sinnvoll in das Curriculum und den Unterrichtsverlauf kohärent einbezogen und formulieren für die Schüler:innen transparent ersichtliche Anforderungen, die für eine gerechte und objektive Beurteilung der Schülerleistungen notwendig sind. Gestalterisch-handwerkliche Techniken sollten darüber hinaus der inhaltlichen Aussage entsprechend passend, verständlich ausgewählt und am Entwicklungsniveau der Schüler:innen orientiert sein.

Weiter können Aufgaben in ihrem Grad an Offenheit unterschieden werden. Offene Aufgabenformate zeichnen sich dadurch aus, dass sie relativ wenige bis keine Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe beinhalten und ein möglichst selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Oft werden offen formulierte Aufgaben in Kunst/Gestalten als geeignet angesehen, um eine individuelle und kreative Auseinandersetzung zu begünstigen. Damit sind Aufgaben zu verstehen, die eine hohe Auslegung und Freiheit für das Bildhandeln der Schüler:innen eröffnen und daher den Schüler:innen einen größeren Spielraum für eigenständige Bildlösungen bieten (Busse 2003, Marr 2014, Sowa 2010). Dabei schließen sich Offenheit und Struk-

turierung nicht aus. Aus der Forschung ist bekannt, dass offene Aufgabenformate eher positiv auf das Lernen der Schüler wirken, wenn diese gleichzeitig kognitiv stimulierend sind (u. a. Stefanou et al. 2004) bzw. mit einer gewissen Strukturierung durch die Lehrperson einhergehen (u. a. Alfieri et al. 2011). Freiräume können aber auch Unsicherheiten hervorrufen, die das eigene Autonomieerleben einschränken und sich dadurch auf das selbstgesteuerte Lernhandeln hemmend auswirken dürften (zfs. Berner/Hess/Lipowsky 2018). Eine gewisse Strukturierung ist daher auch bei offenen Aufgabenstellungen notwendig, um ästhetische Lernprozesse einleiten und begleiten zu können (Schoppe 2016).

«Bis es aber zu Ansätzen eines selbstorganisierten künstlerischen Agierens im Unterricht kommen kann, sind vielfältige Lernschritte im Kontext geschlossener oder halboffener Aufgabenstellungen [...] vonnöten.» (Schoppe 2016, S. 7)

Um eine vertiefte Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den Lerninhalten anzuregen, sind Aufgaben immer kognitiv-emotional sowie sozial aktivierend zu stellen (Kapitel 2.1.1). Dabei geht es darum, die Schüler:innen in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen herauszufordern, davon ausgehend ästhetische Erfahrungen zu initiieren und daraus gewonnene Erkenntnisse zu reflektieren. Kognitiv-emotional aktivierende Aufgaben zielen auf ein selbstorganisiertes Lernen, knüpfen dafür an den Lernausgangslagen der Schüler:innen an, beinhalten authentische Problemstellungen in Kunst/Gestalten, lösen kognitive Konflikte, individuelle Fragen oder Irritation aus und fordern die Schüler:innen zu eigenständigen Bildfindungs- und Auslegungsprozessen heraus (u. a. Busse 2004, Wirth 2009). Die Reflexion über Lernprozesse sowie Lernergebnisse ist dabei in den Aufgabenkontext miteinzubeziehen und ist entsprechend der methodischen Grundfiguren des Kunstunterrichts Produktion, Rezeption und Reflexion ein fester Bestandteil der Aufgabenkultur im Kunstunterricht (Orth 2017).

Neben dem Anregungspotenzial sind Aufgaben verständlich und präzise zu formulieren. Damit die Schüler:innen die Aufgabenstellung verstehen können, sollte sie sprachlich verständlich formuliert sein (Meyer 2010, Sowa 2010). Dabei ist zudem wichtig, dass die Schüler:innen die Aufgabe sachlich und ihrem Erfahrungs- und Wissenshorizont entsprechend verstehen können sowie, dass die Aufgabe (fach-)sprachlich altersangemessen formuliert sowie an den Lernausgangslagen der Schüler:innen ausgerichtet ist. Zudem sichert eine präzise formulierte Aufgabenstellung, dass die Schüler:innen wissen, was von ihnen gefordert wird und dient damit auch der Klarheit der Unterrichtsgestaltung (Meyer 2010).

Folgende Fragen können Impulse für die Aufgabenformulierung bieten (Berner/Lotz 2015, Schoppe 2016):

- Was soll bearbeitet werden?
- Welche Dimensionen hat die Aufgabe? Wie komplex ist die Aufgabe? Benötigt sie Teilaufgaben? Benötigt sie einen Wechsel offener und geschlossener Teilaufgaben?
- Worauf zielt die Aufgabe? Welche Lehr-Lernziele werden mit der Aufgabe verfolgt?
- Wie kann die Aufgabe die Schüler:innen motivieren? Inwiefern steht sie mit der Lebenswelt der Schüler:innen in Verbindung? Welche Anknüpfungspunkte gibt es für die Lernenden?
- Womit soll gearbeitet werden? Welche Materialien, Medien, Techniken? Welche Bilder?
- Welche Lernmaterialien und Lernhilfen stehen als Unterstützung zur Verfügung? (z. B. ein Arbeitsblatt, Lernkarten, schriftliche Formulierung der Aufgabe, Bildbände, Lehrmittel)?
- Wie lange haben die Schüler:innen Zeit, um die Aufgabe zu bearbeiten?
- Wie werden die Lernprozesse reflektiert und das Lernen gesichert? Sind Zeitfenster zur Zwischenbesprechung und -reflexion eingeplant?
- Wie wird die Aufgabe beurteilt? Was wird von den Schüler:innen in der Aufgabebearbeitung erwartet? Welche Beurteilungskriterien sind für die Aufgabe zu formulieren?

2.3.3 Aufgaben kompetenzorientiert gestalten

Gemäß der aktuellen Bildungsdebatte wird Lernen und Lehren im Unterricht kompetenzorientiert gestaltet (Kapitel 1.5.1). Dies wirkt sich auch auf die Gestaltung von Aufgaben aus. Die Orientierung an fachlich differenzierten Kompetenzformulierungen kann dabei helfen, Lernprozesse der Schüler:innen zu orchestrieren und die damit verbundene Heterogenität im Klassenzimmer lernwirksam aufzunehmen. Nicht mehr die zu lernenden Inhalte, sondern die zu entwickelnden Kompetenzen moderieren die Aufgabengestaltung und damit das Lernen der Schüler:innen. Das bedeutet, dass die Lehrperson Inhalte auswählt, die ihr geeignet erscheinen, damit sich die Schüler:innen motiviert, aktiv und selbstbestimmt mit diesen auseinandersetzen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen aufbauen und weiterentwickeln können. Merkmale kompetenzorientierter Aufgaben sind:

- Aufgaben orientieren sich an den **Lern- und Kompetenzzielen** und bieten fachliche Frage- und Problemstellungen an als Ausgangspunkte für die Aneignung, die Erarbeitung und den Transfer von Lerninhalten. Entsprechend der Handlungsorientierung (Kapitel 1.5.3) bieten Aufgaben zudem Anreize für Schüler:innen, eigene **Fragen zu stellen und Problemstellungen** selbstständig zu entdecken. Das Aufgabensetting ist anregend gestaltet und motiviert die Schüler:innen zur Mitarbeit.
- **Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse** unterstützen im Sinne eines ästhetischen Lernens individuelle Erkenntnisprozesse und das fachliche Lernen der Schüler:innen. Dabei zielen kompetenzorientierte Aufgaben auf den Austausch gemachter Erfahrungen und auf die Reflexion derselben, bezogen auf den Lerngegenstand. Arbeitsformen wie u.a. Partner- und Gruppenarbeit, aber auch Plenumsgespräche dienen einem kooperativen Lernen.
- Aufgaben sind **lebensweltorientiert** gestellt, d. h., Lerninhalte werden so aufbereitet, dass sie für die Schüler:innen aktuell und zukünftig bedeutsam sind.
- Aufgaben werden so gestaltet, dass Schüler:innen an ihren eigenen **Lernvoraussetzungen** anknüpfen können und ihr individuelles Vorwissen, eigene Erfahrungen und Vorstellungen einbringen und diese weiterentwickeln können. Erst so kann ein individuelles Lernen stattfinden.
- Aufgaben machen das Lernen **sicht- und beobachtbar**, d. h., Lernprozesse können begleitet und rückgemeldet sowie Lernfortschritte erkannt werden. Hier geht es darum, vergleichbare Kriterien zu erarbeiten, über die fachliche Lernprozesse beschrieben werden können. Diese richten sich oft an den Lern- und Kompetenzzielen aus und sind auf die jeweilige Teilaufgabe zugeschnitten. Sie können wichtige Anhaltspunkte in der Zwischen- und Abschlussreflexion sowie in Rückmeldegesprächen werden.

2.4 Lehr-Lernprozesse gestalten

Die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und damit die Schaffung einer für ästhetisches Lernen förderlichen Lernumgebung sind im Kern kunstdidaktischen Handelns verortet. Damit sind grundlegende Fragen der Unterrichtsorganisation, der Lernumgebung, der Phasierung und kohärenten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen verbunden. Wie können Lehr-Lernprozesse im Kunstunterricht strukturiert und gestaltet werden? Was ist eine geeignete Lernumgebung für das Lehren und Lernen in Kunst/Gestalten? Mit Blick auf das ästhetische Lernen (Kapitel 1.4) und den kunstdidaktischen Prinzipien (Kapitel 1.5) können wir einige Parameter ausmachen, die hilfreich sind, Lehr-Lernprozesse lernwirksam zu gestalten.

2.4.1 Die Lernumgebung

Kunstunterricht hat spezifische Ansprüche an eine kreative, anregungsreiche, vielfältige und motivierende Lernumgebung, die aus fachlichen Anliegen an ein Lernen in Kunst/Gestalten entstehen. Die Lernumgebung beschreibt den didaktisch-methodischen Aufbau, Techniken, Medien und Materialien sowie weitere Kontextbedingungen (z. B. Raum, Zeit, Kultur, Klassenzusammensetzung).

Unterricht allgemein ist Beziehungsgestaltung, und zwar zwischen den Lehrenden und den Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden und den Lerngegenständen, die von der Lehrperson so auf- und vorbereitet werden, dass ein Lernhandeln entstehen kann. Umschrieben ist das bekannte didaktische Dreieck (Heimann/Otto/Schulz 1965, Meyer 2016), dass im Zuge allgemeindidaktischer Aktualisierungen erweitert sowie in dieser Form auch für das kunstdidaktische Handeln zu finden ist. In diesem Kontext findet Lehren und Lernen statt, welches entsprechend auch gemäß fachlichen Anforderungen gestaltet werden kann. Gerade weil ästhetisches Lernen eine sinnliche, intensive, kreative, reflexive und individuelle Auseinandersetzung im Bildhandeln und ein Erfahrungslernen im Miteinander ist (Kapitel 1.4.2), sind Unterrichtsformen gefordert, die das Ästhetische als Potenzial aufnehmen, ein individuelles Suchen und Finden ermöglichen, sich nicht am Richtig und Falsch oder einer anderen Norm orientieren, ein Infragestellen ermöglichen, gleichzeitig allen Schüler:innen ausreichend Sicherheit und Halt geben, (eigene) Grenzen infrage zu stellen, sich zu erproben sowie eigenen Ideen und Fantasien nachzugehen.

2.4.1.1 Das Spiel von Instruktion und Konstruktion

Ästhetisches Lernen ist ein aktiver, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess (Kapitel 1.4). Gerade im Kunstunterricht wird daher ein zu stark instruktives Vorgehen als schwierig und einschränkend empfunden, da Lernwege durch kleinschrittige und zu stark vorgegebene Lehrformen kanalisiert werden (u. a. Busse 2003, Wirth 2009). Bei der Orchestrierung von Lerngelegenheiten, Aufgaben und Lernräumen ist daher gut zu überlegen, wie viel Instruktion und wie viel Konstruktion enthalten sind.

Das Instruieren ist im Unterricht eine grundlegende Tätigkeit, so werden Arbeitsaufträge erteilt, Aufgaben gegeben und differenziert, Impulse gesetzt, Schüler:innen angeleitet, Sachverhalte erklärt, vorgezeigt oder auch besprochen. Im gemäßigt konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis dienen Instruktionen nicht einer hierarchisch verstandenen Ausführungsanweisung in einem etwaigen Lehrer-Schüler-Gefälle – also nicht: «Arbeite das noch weiter aus und zeige es mir dann nochmals» – sondern vielmehr wird eine Begegnung und ein Miteinander mit den Schüler:innen gesucht und anhand von Impulsen, Hilfestellungen und Aufträgen Lernprozesse strukturiert und begleitet (u. a. Reinmann/Mandel 2006).

«Da bist du ja richtig vorangekommen Sara.» Die Lehrperson geht am Arbeitstisch vorbei und betrachtet das entstandene Selbstporträt der Schülerin. Die beiden unterhalten sich und Sara teilt mit, dass sie noch nicht so zufrieden ist. «Kannst du denn sagen, weshalb?» «Ich wollte eher so einen Comic-Stil umsetzen, aber das ist mir nicht so gelungen.» Die beiden versuchen zu eruieren, weshalb das Sara aus ihrer Perspektive nicht gelungen ist. «Schau mal, du könntest ja auch noch hier stärker ausarbeiten und das dann mit der Linie verstärken, um das besser voneinander abzuheben», schlägt die Lehrperson vor. «Oder ich stupe dort die Farbigkeit noch etwas ab.» «Ja, versuche aber, dich zum Hintergrund noch etwas abzusetzen, damit Vorder- und Hintergrund sich stimmig aufeinander beziehen.»

Auch in ihrer Funktion der Lernbegleitung hat die Lehrperson instruktive Aufgaben, um Lernhandeln zu initiieren (Truniger 2019). In ihrer Fachlichkeit gibt die Lehrperson wichtige Hinweise und begleitet so das Lernen der Schüler:innen. Ein ausgeglichenes Maß an Instruktion und Konstruktion bietet das problemorientierte Lernen, das sich an authentischen Lernsituationen orientiert und Schüler:innen ermöglicht, anwendungsorientiert Wissen und Können aufzubauen.

Lernumgebungen beinhalten dann eine konkrete, authentische Rahmenaufgabe, gehen von einem komplexen Ausgangsproblem aus und beinhalten insbesondere einen regelmäßigen sozialen Austausch innerhalb der Lerngruppe, aber auch mit der Lehrperson (Bonsen/Hübner 2012, Gerstenmaier/Mandl 2001). Für

ein selbstständiges Lernen sind eine eigenaktive Auseinandersetzung sowie die Anwendbarkeit der erlernten Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen notwendig. Hieraus ergeben sich Unterrichtsformen, wie das entdeckende oder problemorientierte Lehren und Lernen. Komplexität ist dann entscheidend, wenn in ihr das Exemplarische erst erfahrbar wird. Damit ist ein situierter Lernbegriff angesprochen. Im Kunstunterricht unterstützen dies u. a. werkstatt- und projektorientierte Unterrichtsformen sowie das forschende und entdeckende Lernen.

2.4.1.2 Werkstatt- und projektorientiertes Lernen

Zunächst sind zwei Konzepte zu unterscheiden, die im Kunstunterricht relativ unterschiedlich umgesetzt werden. Das Konzept des **werkstattorientierten Lernens** nimmt die Erfahrungspotenziale von Werkstattsituationen auf und bietet erfahrungsreiche Lernsituationen an, die im Experimentieren, Explorieren und Spielhandeln Schüler:innen Gelegenheiten zum selbstständigen Handeln und Erproben von Materialien, Techniken, Ideen, Strategien etc. bieten (Kirchner/Kirschenmann 2015, Kirchner/Peez 2001). Vielfältige Materialangebote, individuelle Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten sowie ein vorbereitetes Setting, in dem sich die Schüler:innen frei bewegen können, sind zentrale Merkmale werkstattorientierten Unterrichts. Hierfür benötigt es selbstverständlich Werkstattregeln für ein gutes Miteinander in den zeitgleich verlaufenden, unterschiedlichen Arbeitsprozessen. Die Arbeitsprozesse der Schüler:innen können dabei themengleich sowie themenungebunden umgesetzt werden, d. h. alle arbeiten dann zu unterschiedlichen Themen. Einzel- und Gruppenarbeiten ergänzen Plenumsphasen. Neben dem Kunstunterricht als reinem Werkstattunterricht kann dieser integriert in andere Unterrichtsformen sein, aber auch Schüler:innen als zusätzliches Angebot zur Verfügung gestellt werden. Eine Gefahr des werkstattorientierten Unterrichts ist ein Überangebot und ein Zuviel an Stationen, Aufträgen, Arbeitsblättern, was letztlich kaum zu einer vertieften ästhetischen Auseinandersetzung beitragen kann (Hagstedt 2001).

Je nach Lehrintention bieten sich unterschiedliche Umsetzungen an: Ateliersituationen, Stationenlernen, Workshops, interdisziplinäre Lernwerkstätten, die Werkstatt als besonderer Erfahrungsraum jenseits des Klassenraums, digitale Werkstätten mit Tablets, Computer und VR-Brillen, aber auch Making-Spaces, die Schüler:innen bis zum 3D-Druck vielfältige Erfahrungsräume eröffnen und an der Schnittstelle analoger und digitaler Gestaltungsmöglichkeiten verortet werden können.

Projektorientierte Unterrichtsformen ermöglichen Schüler:innen ein weitestgehend selbstständiges Arbeiten, erheben damit aber auch einen hohen Anspruch

an selbstorganisiertes Lernen der Schüler:innen. Anders als ein Projektunterricht, der vorrangig in Projektwochen oder im Epochenunterricht umgesetzt werden kann, ist ein projektorientierter Unterricht im regulären Rhythmus des Schulalltags umsetzbar. Dabei werden Merkmale des Projekts für Unterricht transferiert und didaktisch-methodisch strukturiert. Gunter Otto (1994b) definiert projektorientierten Kunstunterricht anhand von sechs Strukturmerkmalen, die zu gegenwärtigen Unterrichtskonzepten ausschussfähig sind:

- (1) Schüler:innen werden bei der Planung des Unterrichts einbezogen, u. a. was die Thematik, die notwendige Zeit, verwendetes Material sowie Überlegungen zur Weiterarbeit einschließt.
- (2) Projekte zeichnen sich durch einen interdisziplinären Charakter aus, d. h., sie gehen nicht ausschließlich in der Kunst auf, sondern tangieren auch andere Fächer.
- (3) Es werden Fragen und Themen bearbeitet, die an den Interessen und ermittelten Lernbedarfen der Schüler:innen orientiert sind. Projektorientierter Unterricht ist also immer an den Lernenden ausgerichtet und lebensweltorientiert.
- (4) Am Ende sollte ein Arbeitsergebnis stehen, das präsentiert werden kann. Das kann ein Projektbericht, eine fertige Arbeit oder aber auch eine Prozessdokumentation eines Suchens und Findens sein.
- (5) Das Arbeiten und Lernen der Schüler:innen haben einen klaren Bezug zu ihrem aktuellen sowie zukünftigen Leben und stehen in Bezug zu kulturellen sowie gesellschaftlichen Ereignissen außerhalb der Schule.
- (6) Zusammenarbeit, Kooperation und ein Miteinander zeichnet das Lernen im projektorientierten Kunstunterricht aus.

Ingo Wirth (2009) zeigt im Sinne einer gemäßigt-konstruktivistischen Theorie eine klassische Strukturierung projektorientierten Unterrichts auf. Ein thematischer Rahmen ermöglicht eine individuelle Ideenfindung im Kontext der Lern- und Kompetenzziele. Dies führt zu individuellen Zielsetzungen für die eigenen Projektarbeiten und zu Überlegungen zur Zusammenarbeit, Kooperation und zu möglichen Gemeinschaftsarbeiten. Davon ausgehend werden mit dem geplanten Projektziel notwendige Aufgaben und Arbeitsschritte, Arbeitsverteilung und das damit verbundene Zeitmanagement besprochen. Zentral ist hier, dass die Projektvorhaben realistisch umzusetzen sind, was oftmals die Beratung der Lehrperson erfordert. Prozessdokumentation und Portfolioarbeit können die Projektarbeit unterstützen und die Begleitung und Beratung transparent machen. Im Arbeitsprozess findet eine andauernde Prüfung der Zielsetzungen statt, was zu Richtungsänderungen führen kann. Dies ist im projektorientierten Kunstunterricht entscheidend.

Meilensteine begleiten einen kontinuierlichen Fortgang der Arbeitsprozesse und stellen wichtige Momente für die Rückmeldung und Begleitung dar. Peer-Feedback und Zwischenreflexionen können den Prozess begleiten (Kapitel 3.2.2 und Kapitel 3.2.3). Am Ende werden die Ergebnisse präsentiert und besprochen sowie die Lern- und Erfahrungsprozesse reflektiert.

2.4.1.3 Entdeckendes und forschendes Lernen

Entdeckendes oder auch forschendes Lernen zählen beide zu den offenen Handlungs- und Unterrichtsformen und sollen Schüler:innen dazu anregen, eigene Fragen zu entwickeln und sich selbstständig und explorierend ein Thema, einen Sachverhalt, einen Lerninhalt zu erarbeiten. Forschendes Lernen ist dabei charakterisiert durch das Suchen und Finden von Erkenntnissen und nicht im Aneignen bestehender, bereits vorhandener Erkenntnisse (Messner 2009). Dem selbsttätigen Erkenntnisprozess kommt dabei ein hoher Stellenwert zu. Dabei werden Methoden angewandt, die sich jeweils systematisch an der jeweiligen Fachdisziplin orientieren. An der Kunst orientierte experimentelle, explorierende und forschende Methoden (Kasten 14) bieten vielfältige Möglichkeiten, forschendes, entdeckendes Lernen im Kunstunterricht zu integrieren und im Kontinuum von Konstruktion und Instruktion ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten und damit ästhetisches Lernen anzubahnen. Dies kann im Unterricht vielfältig eingesetzt werden und ist je nach Lehrintention entsprechend im Lehr-Lernsetting anteilig aufeinander zu beziehen.

Als Unterrichtskonzepte können u. a. das ästhetische Forschen sowie das künstlerische Projekt benannt werden. Davon ausgehend lassen sich unterschiedliche Ausdifferenzierungen sowie Weiterführungen im kunstdidaktischen Diskurs ausmachen, die ein forschendes Lernen vielfältig im Kunstunterricht integrieren.

Das **Konzept der ästhetischen Forschung** wurde von Helga Kämpf-Jansen (2002) entwickelt und ist mittlerweile auch jenseits des Kunstunterrichts ein bekanntes Konzept, interdisziplinär und an den Schüler:innen orientiert, Wissen und Können auf kreative, künstlerische Weise anzubahnen und selbstständig anzueignen (Leuschner/Knoke 2012). Bei der ästhetischen Forschung erarbeiten sich Schüler:innen eigene Zugänge zur Welt in der Vernetzung von vorwissenschaftlichen, an Alltagserfahrungen orientierten Verfahren (u. a. individuelle Erfahrungen und Erlebnisse, Biografisches, Sammlungen von z. B. Alltagsgegenständen), künstlerischen Strategien (u. a. Arbeits- und Herangehensweisen in der historischen und zeitgenössischen Kunst) und wissenschaftlichen Methoden (u. a. Recherchieren, Kartografieren, Sammeln und Ordnen, Strukturieren, Systematisieren). Die Lernenden entwickeln im Kontext eines gemeinsamen Themen- und Bezugsfeldes

eigene Fragen, Interessen und Ideen, die dann ästhetisch forschend bearbeitet werden (Heil 2016).

«Lehrende in Ästhetischen Forschungsprozessen eröffnen neue Felder und interessante Orte für die Lernenden und Forschenden. Sie schaffen Situationen und Rahmungen, die individuelle Prozesse anstoßen und Zwischenergebnisse einfordern.» (Heil 2016, S. 21)

Explorieren stellt ein Erkunden von Materialien und Werkzeugen dar. Es ist nicht vorrangig mit einer Gestaltungsabsicht verbunden, sondern dient einzig dem Erfahrungsprozess. Oftmals ist das Explorieren Teil am Beginn der Arbeit mit neuen Materialien und Werkzeugen, bei dem es um eigene Entdeckungen von Potenzialen sowie Grenzen dieser geht.

Experimentieren ist ein absichtsvolles Tun, das gestalterische Erkundungen sowie Erprobungen fokussiert und im Kunstunterricht dem entdeckenden Lernen entgegenkommt. Das Experiment dient dem Erkenntnisgewinn über gestalterisch-künstlerische Wege und fördert ein prozessorientiertes und ergebnisoffenes Arbeiten. Es grenzt sich damit deutlich von Verfahren ab, die *nur* optisch gefällige Produkte erzielen sollen (Reuter 2007), deren Einsatz im Kunstunterricht gut zu abzuwägen ist⁹. Beim Experimentieren wird Unvorhersehbares wie Zufälliges einbezogen und kann das Gestalten sehr unterschiedlich leiten.

Forschen ist ein untersuchendes, erkundendes (Bild-)Handeln, das Tätigkeiten wie u. a. sammeln, ordnen, recherchieren, analysieren, systematisieren beinhaltet. Es ist absichtsvoll und zielgerichtet. Ausgangspunkt ist eine individuelle Frage, die sich im Umgang der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand zeigt und erforschend bearbeitet wird. Im Konzept der ästhetischen Forschung ist das Forschen und Erkunden ein leitendes Handlungsprinzip, lässt sich aber auch im Rahmen eines stärker geleiteten Unterrichts integrieren.

Kasten 14: Explorieren – Experimentieren – Forschen

- 9 Ein Beispiel hierfür wäre das Verfahren des Pouring, dass in der Praxis-Literatur zu den experimentellen Verfahren gezählt wird. Aus dem Zufall heraus entstehen über Kippen und Kreisen farbige Schlieren. Bleibt es beim Ausprobieren und Erzielen schöner Bilder, so ist hier kein ästhetisches Lernen möglich. Wird aber beispielsweise der Prozess und das Vorgehen reflektiert, Farbigkeit und Bildwirkungen besprochen, gestalterisch experimentiert und ist dies u. U. noch eingebettet in z. B. Buchbinden, so dient dies wiederum einem ästhetischen Erkenntnisgewinn und kann so didaktisch-methodisch begründet im Kunstunterricht Eingang finden. Es kommt also nicht darauf an, welche Verfahren es «wert» sind, im Kunstunterricht eingesetzt zu werden, sondern es geht vielmehr darum, wie die Verfahren didaktisch-methodisch im Kunstunterricht eingebettet werden.

Der Begleitung kommt damit auch in ästhetischen Forschungsprozessen eine bedeutsame Rolle zu, insbesondere, da Konzepte des ästhetischen Forschens einen hohen Anspruch an das selbstständige Lernen der Schüler:innen stellt. Dies ist entsprechend zu begleiten und zu unterstützen (Kapitel 3.1 bis Kapitel 3.3).

Weiter wird das **Konzept des künstlerischen Projekts** im Kontext der künstlerischen Bildung vorgestellt. Das künstlerische Projekt im Rahmen der künstlerischen Bildung wird im Folgenden als entdeckendes und forschendes Lernen gefasst, da es in die theoretischen Überlegungen projektorientierter Ansätze bezüglich der Komplexität, Offenheit und Selbstständigkeit des Lernens weiterführt. In seinen Grundannahmen geht das künstlerische Projekt auf die Überlegungen Gert Selles zurück. Carl-Peter Buschkühle (2007) beschreibt unter Rückgriff auf den kreativen Prozess insgesamt drei Strukturmerkmale künstlerischer Projekte: die Induktion, das Experiment und die Kontextualität.

Die Induktion bietet den Einstieg ins künstlerische Projekt und soll Interesse und Motivation für die Auseinandersetzung mit einem Thema wecken. Für die Induktion ist ein offener Einstieg ins Thema relevant, um eine individuelle Auseinandersetzung, das Finden individueller Zugänge und Fragen zu ermöglichen. Dabei wird das Ziel der Projektphase klar benannt. Zu Beginn des Projektes ist es daher wichtig, «auf gestalterische, formal-technische und inhaltliche Aspekte eines Themas einzugehen, um von diesem Punkt ausgehend ein ganzes Feld an Möglichkeiten zu eröffnen» (Wagner 2016, S. 59).

Das Experiment trägt das künstlerische Projekt als Arbeitsweise der Schüler:innen und ermöglicht ein künstlerisches Denken. Die Gestaltungsprozesse der Schüler:innen werden dabei durch Imagination und Realisation getragen: Im Arbeitsprozess werden die Vorstellungen von der entstehenden Arbeit immer wieder durch deren gestalterische Umsetzung im Material infrage gestellt, was eine andauernde Modifikation erforderlich macht, und zwar in beide Richtungen. Die Vorstellung vom Werk muss entsprechend angepasst werden, aber auch die Gestalt des Werkes hinsichtlich der angestrebten Gestaltungsintention. Lehrende stehen diesem Prozess als Lernbegleiter zur Seite und unterstützen diesen, wo möglich (Buschkühle 2007).

Das künstlerische Projekt steht in den jeweiligen Projektphasen unter einem thematischen Überbau, der sich auch auf Inhalte und verschiedene Medien bezieht.

«Die Kontextualität stiftet Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phasen eines Projekts, zwischen unterschiedlichen inhaltlichen Aspekten sowie auch gegebenenfalls zwischen verschiedenen Medien, die zum Einsatz kommen.» (Buschkühle 2007, S. 222)

Auf der Handlungsebene tritt neben den Strukturmerkmalen die Trias der Recherche, Konstruktion und Transformation (Buschkühle 2007), die das Lernhandeln auf Seiten der Schüler:innen beschreibt sowie damit verbundene didaktisch-methodische Handlungsentscheidungen anspricht, u.a. Recherche im Sinne von Brainstorming, Mind-Map, Materialexperimente, experimentelle Lehrgänge zur Aneignung handwerklicher und technischer Fertigkeiten, Kooperationsformen sowie die Reflexion und der Transfer aus den entstandenen Schülerarbeiten. Insgesamt können wir verschiedene Formen künstlerischer Projekte unterscheiden, u. a. das offene Projekt, das strukturierte Projekt sowie darin einbezogene Lehrgänge, die sich ins Gesamte einfügen und sich an einzelne Schüler:innen, an Gruppen oder an die gesamte Klasse richten können (Buschkühle 2007).

2.4.1.4 Lern-Räume und Unterrichtsorganisation

Letztlich eröffnet die Lernumgebung auch Räume, in denen das Lernen stattfindet. Hier benennt Ingo Wirth (2009, S. 192) fünf Entfaltungsdimensionen für ein anregendes Lernen im Kunstunterricht, die im Folgenden weitergedacht werden:

- Im Kunstunterricht sollten umfangreiche Rechercheoptionen möglich sein, u. a. anhand von Büchersammlungen, Zeitschriften, Internet mit Zugang zu Recherche- und Bildplattformen. Darüber hinaus bieten sich Materialsammlungen an, die ein Inspirieren, Assoziieren und Kombinieren sowie Materialexplorationen, ein Experimentieren und sinnliche Erfahrungen ermöglichen.
- Vielfältige Angebote bieten Schüler:innen individuelle Zugangsweisen zu Kunst/Gestalten, bieten mehrsinnliche Ein- und Ausdrucksweisen und (inter-)mediale Formen der Auseinandersetzung an. Ganz im Sinne eines erweiterten Bild- und Kunstbegriffs erschöpft sich Kunstunterricht nicht nur im Zeichnen und Malen, sondern bezieht vielfältige Ausdrucksformen mit ein. Kunstunterricht wird zum Erlebnis.
- Damit eröffnen sich auch individuelle, kreative Spiel- und Erprobungsräume. Spontaneität, Originalität, Prozessualität und Komplexität zeichnen Lernumgebungen gerade im Kontext von Kunst/Gestalten aus.
- Kunstunterricht bietet Raum, eigene Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Das Eigene wird erst im Gemeinsamen anschaulich, daher sind es nicht nur Endprodukte, sondern vielmehr Zwischenergebnisse, Prozessabschnitte und Erfahrungswerte, die präsentiert und geteilt werden.
- Dies bietet Gelegenheiten zum gemeinsamen Austausch der gemachten Erfahrungen, ein Miteinander und ein Zueinanderstellen von Positionen, Haltungen und Erfahrungen.

Daher ist es wichtig, das Lernen im Unterricht entsprechend den situativen Erfordernissen und räumlichen Begebenheiten zu organisieren. Maschinen, Werkzeuge, Geräte, Utensilien, Verbrauchsmaterialien und weitere Hilfsmittel gilt es in eine verständliche Systematik zu bringen. Durch Rituale sind bestimmte Handlungsweisen geklärt und z.B. die Vorbereitung der Arbeitsplätze durch die Schüler:innen eigenständig durchgeführt. Um kooperatives Lernen zu ermöglichen, bieten sich Gruppentische an, aber auch andere Sitzordnungen können den Austausch ermöglichen. Dabei ist immer auch zu überlegen, wie die Lehrer-Schüler-Interaktion räumlich ermöglicht werden kann. So ist ein gegenseitiges Zuwenden in der Stellung von Tischreihen im Klassenzimmer weniger gut möglich als an im Unterrichtsraum verteilten Gruppentischen. Auch Unterrichtsphasen im Plenum, z.B. bei einer gemeinsamen Bildrezeption eines groß an die Wand projizierten Kunstwerkes, sind räumlich-organisatorische Belange mitzudenken, z.B. mittels Sitzkreis, Sichtbarkeit für alle Schüler:innen sowie Abdunkelung des Raumes. Sind Umbauphasen notwendig, z.B. zur Vorbereitung des Arbeitsplatzes oder Ortswechsel in den Sitzkreis, ist hierfür Zeit einzuplanen. Kunstfachräume sollten immer auch Wand- und Ablageflächen für die Präsentation der Schülerarbeiten im Rahmen von Zwischen- und Abschlussreflexionen vorweisen und Werkstatt- und Ateliergespräche ermöglichen.

2.4.2 Lernprozesse strukturieren

Die Organisation des Unterrichtsablaufs (u. a. Meyer 2004, Wienecke 1975) ist für jede Unterrichtsform didaktisch-methodisch zu durchdenken, bezieht die Interaktionen der Lehrperson mit den Lernenden sowie der Lernenden untereinander ein und ist an deren Lernprozessen ausgerichtet. Damit ist die Strukturierung sozial- sowie (lern)prozessbezogen zu betrachten.

- **Soziale Strukturierung** kann in Kunst/Gestalten einerseits in den Sozial- und Arbeitsformen umgesetzt werden, mit denen Lern- und Arbeitsprozesse organisiert werden (u. a. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, öffentliches Unterrichtsgespräch/Plenum, Werkstattarbeit, Projektarbeit), andererseits sind Lernprozesse so zu strukturieren, dass sich die Schüler:innen miteinander austauschen können und ein Lernen im Miteinander stattfinden kann. Auch wenn Einzelarbeiten fokussiert werden, sollte es einen Austausch untereinander geben, damit sich ein Lernhandeln auch im Miteinander ergeben kann.
- **(Lern)Prozessbezogene Strukturierung** bedeutet, die Lernprozesse der Schüler:innen durch eine bestimmte Abfolge von Unterrichtsphasen zu strukturieren (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Otto 1969, Wirth 2009). Bei der

Phasierung von Lernprozessen ist es wichtig, dass die Unterrichtsphasen folgerichtig und inhaltlich schlüssig ineinandergreifen (Helmke 2015). Dabei stellt die klassische Reihenfolge des Einstiegs, der Erarbeitung, der Vertiefung und des Transfers (Kirchner/Kirschenmann 2015) eine grundlegende Phasenfolge von Kunstunterricht dar, die je nach Unterrichtsintention weiter differenziert oder aufgebrochen werden kann (Wirth 2009). Darüber hinaus ist eine Orientierung auch am kreativen Prozess möglich, wie dies beispielsweise im Rahmen künstlerisch orientierter Unterrichtskonzepte angedacht wird (Brühlhart 2012). Dabei werden durch die Betonung spielerischer Momente im Wechsel mit dem entstehenden Werk offene Handlungsprozesse angestrebt, die unter Berücksichtigung basaler Unterrichtsphasen (Einführung, Erarbeitung und Präsentation/Transformation) parallele, individuelle Arbeits- und Lernprozesse auslösen. Diese gilt es zu betreuen, wodurch eine Komplexitätssteigerung der Begleitprozesse im Unterricht entsteht (Kapitel 3.1).

Soziale und (lern)prozessbezogene Strukturierung greifen ineinander und dienen der Kohärenz im didaktisch-methodischen Gang einer Unterrichtseinheit.

2.4.2.1 Herstellen kohärenter Sinnstrukturen

Kunstunterrichtliches Lernen ereignet sich in der intensiven Auseinandersetzung in Produktion und Rezeption. Die methodische Grundfigur des Kunstunterrichts in der engen inhaltlichen Verbindung von Produktion, Rezeption und Reflexion beinhaltet das Sprechen über Bilder, Kunstwerke und Objekte und deren Bedeutung, gestaltungspraktische Auseinandersetzungen der Schüler:innen mit den Lerninhalten und letztlich die Reflexion über das Lernen in Produktion und Rezeption (Kirchner/Kirschenmann 2015, Otto 1969, Schulz 1998). Rezeption, Produktion und Reflexion als methodische Grundfiguren in ihrem Zusammenspiel einzubeziehen bedeutet, diese nicht nur im Fortgang der Unterrichtsstunde, sondern vor allem *inhaltlich* aufeinander zu beziehen. Die Intention, mit der eine Unterrichtseinheit geplant und gestaltet wird, ist dabei entscheidend und wirkt sich zentral auf die Ausgestaltung des Unterrichts aus, z.B. in der Auswahl der Gestaltungsaufgabe, geeigneter Künstler:innen und entsprechender Werke, angemessener Techniken, dem Thema oder der benötigten Zeit.

Rezeption, Produktion und Reflexion als methodische Grundfiguren können im Kunstunterricht unterschiedlich eingebunden werden und sind je nach Unterrichtsintention einzuplanen. So mag es einmal eher sinnvoll sein, den Schüler:innen zunächst ein Werkbeispiel zu zeigen, um mit den gewonnenen Erkenntnissen eine gestaltungspraktische Auseinandersetzung zu initiieren, das andere Mal ist

dies vielleicht eher einschränkend, da es die Schüler:innen auch in ihrer Ideenfindung kanalisieren und damit einschränken kann. Je nach Unterrichtsintention ist also gut zu überlegen, wie sich Produktion und Rezeption ergänzen und die gemachten Lernerfahrungen reflektiert werden können. Die Lernenden sind in ihrem Lernhandeln grundsätzlich immer mitzudenken und mitzunehmen, damit sie die jeweiligen Arbeitsschritte miteinander verknüpfen und das Gelernte kontextualisieren können (Berner 2016).

Wie letztlich die Organisation und Strukturierung erfolgt, ist sowohl an den Voraussetzungen der Lernenden als auch an den Lerninhalten didaktisch-methodisch zu orientieren. Didaktische Entscheidungen sollten dabei nicht starr an der Planung orientiert bleiben, sondern flexibel auf das Unterrichtsgeschehen reagieren. So hat Gunter Otto bereits in den 1990er-Jahren treffend festgestellt:

«Unterricht kann nur gut sein, wenn er offen ist – für Intuitionen der Lehrenden und Lernenden. Die Offenheit aber verweist nicht auf ein beliebiges Spielfeld – sondern auf ein vorbedachtes, auf ein antizipiertes Potential.» (Otto 1992, S. 53)

Eine angedachte Unterrichtsstruktur ist nicht als starre Planung zu sehen, sondern muss auch verworfen und aufgebrochen werden können, wenn sich dies aus der Interaktion mit den Lernenden, aus Gesprächen und mit Blick auf deren individuelle Lernwege als notwendig erweist (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Schirmer/Pongratz 2021, Wilsmann 2019). Unvorhersehbare Ereignisse erfordern im Sinne eines adaptiven Unterrichtens (Beck/Baer/Guldimann/Bischof/Brühwiler/Müller 2007) ein flexibles Agieren und Reagieren der Lehrperson, was im Unterrichtshandeln unmittelbare, aber methodisch begründete Entscheidungen erfordert.

Kunstunterricht ist auch dann folgerichtig, wenn sich didaktisch-methodisch erzeugte Irritationen und Differenzen der Logik zunächst entziehen und so ästhetische Lernprozesse initiieren. Am Ende sollten sich mit Blick auf die intendierten Lernziele die Dissonanzen und Differenzen im Lernhandeln der Schüler:innen klären.

2.4.2.2 Zieltransparenz als Referenz individueller Lernwege

Die Relevanz fachlich angemessener und kompetent formulierter Lernziele ist für eine hohe Lernwirksamkeit unbestritten. Nicht nur in der Planung, sondern insbesondere auch in der Durchführung ist die «Zielorientierung didaktischen Handelns» (Meyer 2004, S. 27) von besonderer Relevanz und zeigt sich in der Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden. Was, warum und wie etwas vermittelt wird, bestimmt das Unterrichtshandeln (Berner 2016, Meyer 2004).

*«Guter Unterricht orientiert sich sowohl an konkret definierten Lernzielen für die einzelne Unterrichtsstunde als auch an übergeordneten Zielzusammenhängen.»
(Helmke/Schrader 2008, S. 21)*

Grundsätzlich können wir festhalten: An übergeordneten Zielzusammenhängen können sich Schüler:innen in ihrem individuellen Lernhandeln ausrichten. So ist die Verbindung von Rezeption, Produktion und Reflexion immer auch auf ein gemeinsames übergeordnetes Ziel zu fokussieren und kohärent aufeinander zu beziehen. Es gilt, Schüler:innen im didaktisch-methodischen Verlauf in ihren je individuellen Auslegungs- und Verstehensprozessen mitzunehmen und diese bezogen auf die Lerninhalte und im gegenseitigen Erfahrungsaustausch weiterzuentwickeln.

Gerade im Kunstunterricht erfordert selbstgesteuertes Lernen im Gestalten selbst gesetzte Lernziele und Fragestellungen, die von den Schüler:innen individuell am eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont formuliert und im Unterricht bearbeitet werden können (Wilsmann 2019). Im Kunstunterricht können sich diese individuellen Lernziele prozessbezogen verändern, andere Richtungen einnehmen, verworfen und neu formuliert werden. Dennoch findet Lehren und Lernen im Kunstunterricht nicht im freien Fall, sondern kompetenzorientiert respektive lehrplanbezogen statt. Daher ist eine grundlegende Ausrichtung im Sinne übergeordneter Zielzusammenhänge (Helmke/Schrader 2008) erforderlich, sodass curricular abgeleitete Lern- respektive Kompetenzziele die individuellen Lernwege strukturieren (Schoppe 2019). Die Formulierung von Teil- oder Feinzielen kann hilfreich sein, selbstgesteuertes Lernen im Kunstunterricht zu ermöglichen und Lernprozesse zu differenzieren (Hilmes/Seydel 2018). Eine Zieltransparenz im Klassenzimmer ist daher entscheidend und kann als Referenz selbstgesteuerten Lernens individuelle Lernwege ermöglichen. Die gemeinsame Verständigung im Klassenraum über Ziele wirkt sich dann auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Kunstunterrichts aus.

Besteht für die Schüler:innen Klarheit über die dem Unterricht zugrunde liegenden Ziele und sind diese für die Schüler:innen sinnvoll und anschlussfähig eingebracht, kann davon ausgehend eine individuelle Auseinandersetzung erfolgen. Lernziele sollten mehr als Referenz und weniger als starre Verbindlichkeit gelten und so formuliert werden, dass Schüler:innen im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens diese individuell ausgestalten können. So verstanden können Lernziele als Referenzpunkte auch Auswege aus zu stark kanalisierten Herangehensweisen aufzeigen, was gerade im Kunstunterricht und dem damit verbundenen kreativen Prozess ermöglicht werden kann. Der mit kreativen Prozessen einhergehende Anspruch an Divergenz kann so zu vielfältigen Herangehensweisen, Prozessen und

Umsetzungen führen, wie eine Aufgabe und damit verbundene Lernziele bearbeitet werden können. Um dies zu ermöglichen ist es wichtig, dass Lehrpersonen – im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (1991/2007) – sich auch über latente, nicht-offizielle Lernziele bewusstwerden und sich entsprechend Gedanken machen, welche Erwartungen, Zielvorstellungen und auch Wertvorstellungen mit einer Aufgabe, einem Thema oder einer Technik jenseits curricularer Vorgaben verbunden sind. Angesprochen sind latente Ziele und Werte, die mit den Lerninhalten einhergehen (Berner/Loffredo 2021, Sowa 2004). Als ein praktischer Vorschlag bietet es sich an, für den Kunstunterricht in der Vorbereitung sowie im Verlauf curricularer, latente und auch subjektive Lernziele aufeinander zu beziehen und bei Bedarf mit den Schüler:innen zu ergänzen. Curriculare Lernziele orientieren sich an den Kompetenzformulierungen des Lehrplans. Abbildung 10 zeigt exemplarisch am Schweizer Lehrplan 21 ausgerichtet curricularer Ziele ergänzt um subjektive Zielvorstellungen sowie latente Ziel- und Wertvorstellungen. Für das konkrete Unterrichtsvorhaben sind diese auf allen drei Ebenen auszuformulieren.

2 Plänen und Initiieren, 9783825258740, 2022
wurde mit IP-Adresse 193.196.166.210 aus dem Netz der WLB-Stuttgart am Mai 5, 2024 um 07:42:34 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

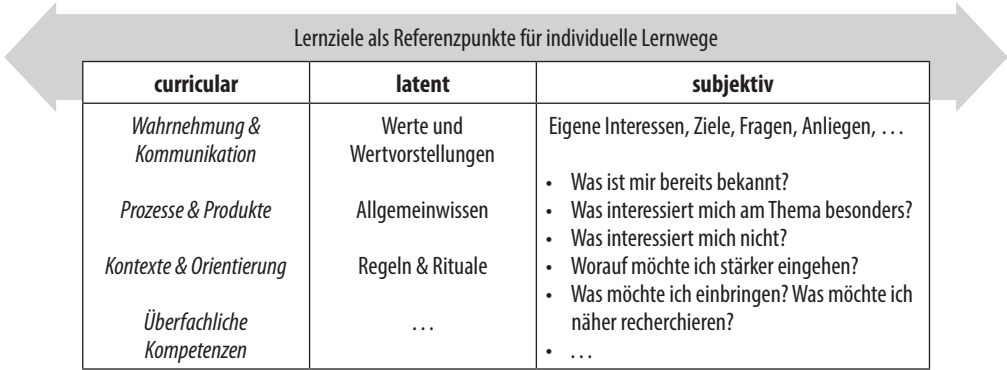


Abbildung 10: Lernziele als Referenzpunkte für individuelle Lernwege

Neben einer transparenten Verständigung über die Lernziele ist es entscheidend, diese als Arbeitsinstrumente zu sehen und immer wieder anzuwenden, zu prüfen sowie zu überdenken. Lediglich auf die Lernziele zu Beginn einer Unterrichtseinheit zu verweisen, erscheint insbesondere mit Blick auf mögliche Nachjustierungen und Umformulierungen im Sinne adaptiven und partizipativen Unterrichtens kaum ausreichend. Im Kunstunterricht bietet es sich an, dass Schüler:innen individuelle Lernziele in Prozessportfolios festhalten oder auf Lernkarten notieren (Berner/Rieder 2017). Dies kann skizzen- und notizenhaft erfolgen, damit sie verän-

dert und auch verworfen werden können. Besonders für offene Unterrichtsformen bietet sich dies an, um auch über längere Prozesse Entwicklungen dokumentieren, reflektieren und besprechen zu können. So haben Lehrende und Schüler:innen eine Grundlage für Beratungs- und Feedbackgespräche (Kapitel 3.2).

2.4.3 Unterricht zwischen Planbarkeit und Improvisation

Sich allenfalls von einer durchdachten Unterrichtsplanung lösen zu können, braucht Mut. Sie benötigt aber auch die Planung als Grundlage, um in der Handlungssituation Lern- und Kompetenzziele, inhaltliche Kohärenz und methodische Schritte schnell überdenken und den Unterricht neu ausrichten zu können, ohne dass dabei das Ziel aus den Augen verloren wird. Die Nichtplanbarkeit von Unterricht führt Niklas Luhmann (1985) auf komplexe Interaktionsstrukturen im Unterricht zurück, in der Lehrende und Lernende sich verständigen und handeln.

«Alles, was der Lehrer im Unterricht aufgrund seiner Planung tut, wird von anderen Teilnehmern beobachtet, diese Beobachtung löst Reaktionen aus, die im Voraus nicht geplant werden können.» (Luhmann 1985, S. 87)

Nicht alles Unvorhergesehene wird aber zum produktiven Moment. Auch hier gilt es, die jeweilige Unterrichtssituation auf ihre Potenziale für das Lernen der Schüler:innen zu prüfen und abzuwägen. Planung versteht sich dann nicht als vor dem Unterricht abgeschlossen, sondern die Unterrichtsplanung ist im Verlauf einer Unterrichtseinheit anzupassen, um produktive Situationen im Prozess des Unterrichts aufnehmen und weiterentwickeln zu können (Abbildung 11).

Intendiertes Handeln im Unterricht bedeutet eben auch, von der Planung abweichen zu können, um in den individuellen Arbeitsprozessen auf die Stärken der Schüler:innen eingehen zu können sowie die Lernenden in ihren Interessen und individuellen Bedürfnissen ernst zu nehmen und sie darin zu unterstützen. Damit ist die adaptive Gestaltung von Unterricht angesprochen (Beck et al. 2007, Helmke 2015). Offenheit und Komplexität sind daher wichtige Bestandteile von Kunstunterricht und müssen in der Planung sowie Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden (Berner 2016).

Unterricht zu planen und mögliche Alternativen und Handlungsschritte mitzudenken, ermöglicht immer auch ein vorausschauendes Handeln. Dies erscheint in einem Fach, dessen Fachgegenstände in der Kunst und im Gestalten liegen und damit Unbestimmtheiten sowie unterschiedlich auszudeutende Leerstellen begrün-

det liegen, besonders sinnvoll. Ein Teil der Unterrichtsplanung ist damit beschrieben: Mögliche Interessen, Handlungsverläufe, Reaktionen und Schwierigkeiten der Schüler:innen mitbedenken und mögliche Umgangsweisen überlegen. Auch hier zeigt sich die Planung dynamisch, da aktuelle Unterrichtsereignisse den weiteren methodischen Gang beeinflussen und verändern können.

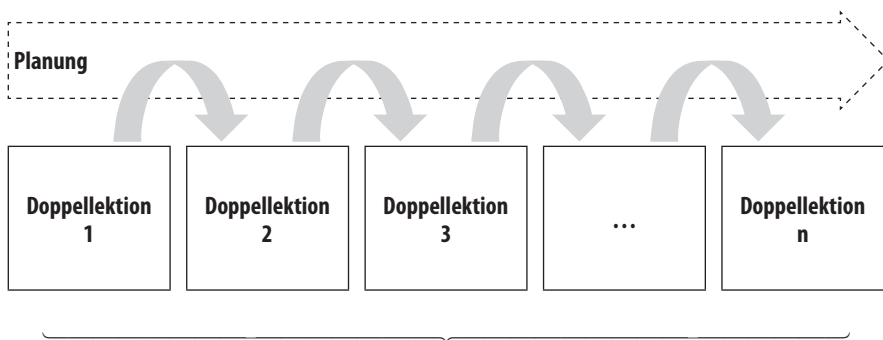


Abbildung 11: Planung als dynamischer Prozess

Gerade da Unterrichtsplanung im Rahmen des Studiums der Kunstdidaktik, insbesondere aber mit Blick der berufspraktischen Umsetzung relevant ist, wird im folgenden Exkurs hierauf näher eingegangen und ein Planungsmodell vorgestellt, das an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Rahmen der fachdidaktischen Betreuung der Berufspraktischen Studien auf Sekundarstufe I und II eingesetzt wird¹⁰.

10 An Schweizer Hochschulen findet die unterrichtspraktische Ausbildung im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung in den Berufspraktischen Studien statt, die an pädagogischen Hochschulen eng mit der Fachdidaktik vernetzt sind. Das beschriebene Modell ist im Rahmen der fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen in den Studienfächern *Kunst und Bild* sowie *Design und Technik* erarbeitet und erprobt worden. Die folgende Darstellung basiert auf der Handreichung (Autorengruppe PH FHNW 2021), führt sie an einigen Stellen aber stärker fachdidaktisch aus, verweist auf Kapitel in diesem Buch und schafft so einen Rahmen, sich praxisbezogen relevante Theorie anzueignen.

2.5 Exkurs: Unterricht in Kunst/Gestalten fachdidaktisch planen

Nicole Berner, Nadia Bader, Christine Rieder, Michaela Götsch und Annette Rhiner

Eines steht fest: Fachunterricht sinnvoll und lernwirksam zu planen ohne fachdidaktisches sowie fachpraktisches/-wissenschaftliches Wissen ist kaum möglich (u. a. Grünewald 1998, Kirchner/Kirschenmann 2015, Schoppe 2019, Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017, Waffner/Schmidt 2021). Indem wir Fachunterricht planen, strukturieren wir fachliches Lernen der Schüler:innen. Unterricht gilt es gleichermaßen didaktisch-methodisch wie auch fachlich begründet zu konzipieren, um Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu beurteilen. Auch wenn die Planungselemente im Folgenden linear dargestellt werden, ist im Planungshandeln ein zirkuläres Vorgehen mitzudenken. Die Planungsschritte sind modular zu verstehen und können in selbst gewählter Reihenfolge genauer ausgearbeitet werden. Hier ist zwischen dem Planungshandeln und der im Studium notwendigen schriftlichen Form zu unterscheiden, mit der Planungsergebnisse in einer logischen Reihenfolge beschrieben werden.

2.5.1 Planungselemente

Unter Berücksichtigung vielfältiger fachlicher und überfachlicher Grundlagenliteratur zur Unterrichtsplanung (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Meyer 2020, Schoppe 2019, Standop/Jürgens 2015, Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017, Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017) wird im Folgenden auf das Planungsmodell von Barbara Zumsteg, Urban Fraefel, Hans Berner, Elisabeth Holinger, Catherine Lieger, Christoph Schmid und Katharina Zellweger (2018) fokussiert und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsplanung in Kunst/Gestalten herausgearbeitet. Hierzu werden vier Planungselemente fokussiert: *Klären*, *Entscheiden*, *Gestalten* und *Evaluieren* (Abbildung 12).



Abbildung 12: Planungselemente (nach Zumsteg et al. 2018)

Gerade im Studium ist eine schriftliche und gestaltungspraktische Ausarbeitung des Unterrichtsvorhabens eine wichtige Voraussetzung. Einerseits erscheint dies für einen adaptiven, wirksamen Unterricht notwendig, andererseits für die Verständigung über und Weiterentwicklung von Unterricht – respektive des eigenen Unterrichtshandelns. Sind Überlegungen und Entscheidungen der Planungsarbeit schriftlich ausgearbeitet, können sie kommuniziert und besprochen, diskutiert und reflektiert werden.

Gerade aus fachdidaktischer Perspektive ist eine differenzierte Darlegung des Sachgegenstands des Unterrichtsvorhabens sowie der didaktisch-methodischen Überlegungen von hoher Relevanz (Planungselemente *Klären* und *Entscheiden*), um einerseits fachwissenschaftliche, fachpraktische und fachdidaktische Bereiche aufeinander beziehen zu können, andererseits um das fachliche Lernen in Kunst/Gestalten nicht nur auf das Handeln – eine häufige Fehlinterpretation der sogenannten praktischen Fächer –, sondern auch auf ein Wissen, Verstehen und Können zu beziehen (Krautz/Sowa 2013). Denn in Kunst/Gestalten geht es vielmehr um ein handelndes Begreifen, Verstehen sowie Verorten in der Welt und den jeweiligen individuellen Weltbezügen (Krautz 2015, Kasten 15) und damit um Erkenntnisprozesse (u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, Schirmer 2015, Wirth 2009).

In der Kunstpädagogik hat es sich etabliert, von Selbst-, Mit- und Weltverhältnissen zu sprechen, da Sachverhalte im Kunstunterricht zum einen selbst in der eigenen Erfahrung, zum anderen im Erfahrungsaustausch und zur Welt als Verortung in einem größeren Ganzen im Lehr-Lern-Arrangement zu setzen sind (Krautz 2015, Otto 1994a). Dieser Bezug des Ich zum Wir und zur Welt findet sich insbesondere mit Blick auf die ästhetische Erfahrung als Konsens im Fach (Rakoczy/Wagner/Fuchs 2021). Ingo Wirth (2009, S. 18–19) hat im Rahmen seiner Kunst-Methodik den komplexen Sachverhalt vom *Ich* zum *Wir* unterrichtspraktisch so formuliert:

«Vom Ich...

Nach Vorstellungsbildung und Ideenfindung zum Bau einer Stabpuppe erstellen Schüler je für sich Entwurfsskizzen für die geplanten Modelle.

Zum Du...

Diese werden jeweils mit einem Mitschüler ausgetauscht. Beide notieren Ratschläge, wie sie den Entwurf des jeweils anderen verändern oder verbessern würden, dann sprechen sie über die gegenseitigen Tipps und Ratschläge.

Zum Wir...

In einer Plenumsrunde berichten die Gesprächspartner über die Ergebnisse ihrer Erörterungen. Peter lernt zu berücksichtigen, dass es für Miriam verletzend sein kann, wenn er Kritik zu scharf formuliert. Er begreift, dass eine wirklich konstruktive Kritik nicht nur die eigene Einschätzung verdeutlicht, sondern für das Gegenüber zugleich die Chance birgt, sich weiterzuentwickeln.» (Wirth 2009, S. 18)

Ingo Wirth (2009) zeigt ganz unterrichtspraktisch auf, wie die Verortung vom Ich zum Du zum Wir im Unterricht schrittweise erfolgen kann und so die Lern- und Erkenntnisprozesse der Schüler:innen strukturiert und aufbaut.

Kasten 15: Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse im Kunstunterricht

Eine angemessene Grob- und Feinplanung (Planungselement *Gestalten*) ist für eine gemeinsame Arbeit, Teamteaching sowie Beratung von hoher Relevanz, um sich einerseits darüber austauschen zu können, andererseits daran weiterarbeiten zu können. Zudem sind in der Planungsphase Lernaufgaben und entsprechend didaktisches Material mitzuentwickeln, wie u. a. Aufgabenblätter, Zusammenfassungen, Anschauungsobjekte, Bildbeispiele.

2.5.2 Klären

Zunächst sind die Ausgangsbedingungen der Lernenden und des unterrichtlichen Settings zu klären, auf denen fachdidaktische Überlegungen basieren und Planungsschritte (weiter)entwickelt werden können. Es geht um Voraussetzungen für die konkrete didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts (Zumsteg et al. 2018). Im Unterricht in Kunst/Gestalten steht oftmals ein bestimmtes Themenfeld oder eine Rahmenaufgabe als Ausgangspunkt des Planungshandelns (Graser/Rieder/Weber 2015, Uhlig et al. 2017).

Klären des Unterrichtsgegenstands: Sachanalyse

«Die fachliche Kompetenz der Lehrperson ist eine Grundlage für guten Unterricht» (Zumsteg et al. 2018, S. 12). Für jeden Unterrichtsinhalt ist ausgehend vom eigenen, bereits vorhandenen Wissen und Können der Unterrichtsgegenstand zu erarbeiten und aufzubereiten. Im Rahmen einer Sachanalyse geschieht dies systematisch mit Bezug auf zentrale fachliche Grundlagen des Unterrichtsinhalts. Ziel ist es, sich Sachkenntnis über das Thema zu erarbeiten, einen Überblick über relevante Teilbereiche zu erhalten und relevante Aspekte für den Unterricht zu identifizieren. Zur Planung von Fachunterricht in Kunst/Gestalten ist es notwendig, den Lerngegenstand fachlich fundiert zu beschreiben sowie gestaltungspraktisch zu durchdringen. Beide Herangehensweisen an den Inhalt einer Unterrichtseinheit stellen die Grundlage für die didaktische Analyse dar, in der der Inhalt für den Unterricht weiter reduziert, fokussiert und didaktisch-methodisch aufbereitet wird.

- Anhand einer Mind- oder Contentmap kann ein Thema differenziert sowie mehrperspektivisch erarbeitet werden (Uhlig et al. 2017, Zumsteg et al. 2018), um das Thema einerseits in seiner Breite zu erfassen, andererseits, um es für die weiteren Planungsüberlegungen eingrenzen zu können.
- Durch die weitere Eingrenzung des Themas kann auf ausgewählte Inhalte fokussiert werden, die für das Lernen der Schüler:innen und mit Blick auf den Lehrplan zentral erscheinen (siehe Lehrplan- und Bedingungsanalyse).
- In der Sachanalyse werden die ausgewählten Inhalte umfassend recherchiert. Erarbeitetes Wissen sollte schriftlich festgehalten und Aufgaben selbst durchgeführt und erprobt werden. Die schriftliche Sachanalyse wird durch praktische Erprobungen ergänzt.
- Beispiele aus Kunst, Design, Architektur, Handwerk etc. veranschaulichen den Sachgegenstand und tragen zu einer Verzahnung von Kunst- und Werkschauung und eigenen Gestaltungsaktivitäten der Schüler:innen bei.

Kompetenzziele klären: Lehrplananalyse

Eine wichtige Richtlinie für die Unterrichtsplanung sind die Kompetenz- und Lernzielbeschreibungen in den Fachlehrplänen. Inhalte der Unterrichtseinheit werden mit Blick darauf ausgewählt und werden curricular lernrelevant.

- Es bietet sich an, auf einige wenige Kompetenzbereiche und -formulierungen zu fokussieren, um hierauf in der didaktischen Analyse weiter eingehen und diese in ihrer konkreten Umsetzung im Unterricht didaktisch-methodisch beschreiben zu können.
- Kunst/Gestalten bietet vielfältige Möglichkeiten, Schlüsselkompetenzen zu fördern. Horizontale Kompetenzen sind im Lehrplan oft überfachlich beschrieben (personale, soziale und methodische Kompetenzen) sowie anhand von fächerübergreifenden Themenfeldern (u. a. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medien und Informatik, berufliche Orientierung und politische Bildung).
- Schnittstellen zu anderen Fächern können fruchtbar für interdisziplinäres Lernen sein. Hier kann im weiteren Verlauf der Planungsarbeit eine fächerübergreifende Ausgestaltung des Unterrichts angedacht werden und kollegiale Impulse sowie Zusammenarbeit ermöglicht werden.

Bedingungen und Voraussetzungen für das Lernen klären: Bedingungsanalyse

Die Bedingungen und Voraussetzungen für das Lernen sind zu klären, um in der Unterrichtsplanung angemessen darauf eingehen zu können. Hierzu gehören «strukturelle, personal-soziale und fachliche Voraussetzungen» (Zumsteg et al. 2018, S. 14). Aus fachdidaktischer Perspektive ist für das Planen von Fachunterricht in Kunst/Gestalten besonders die Analyse infrastruktureller Bedingungen notwendig. Materialien und organisatorische Aspekte des Unterrichtsvorhabens sind mitzudenken, da mit der Organisation ein größerer räumlicher sowie zeitlicher Aufwand verbunden sein kann, u. a. Gestaltungs- und Verbrauchsmaterialien, Werkstoffe oder infrastrukturelle Voraussetzungen wie Maschinen und Werkzeuge.

Mit Blick auf die didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung ist der Unterricht an dem jeweiligen Alter der Schüler:innen auszurichten (Interessen, Motivation, Vorwissen etc.) und geeignete Inhalte auszuwählen, die sich für das Lernen der Schüler:innen eignen. Hier könnten auch partizipative Formen umgesetzt werden, um die Lernenden bereits in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Einerseits können Informationen zum Vorwissen und zu Vorerfahrungen im Gespräch mit den Schüler:innen eingeholt werden. Andererseits können durch kurze praktische Aufgaben Schüler:innen ihr bestehendes Wissen und Können zeigen (Schoppe 2019, Zumsteg et al. 2018). Lernvoraussetzungen sind auch dahingehend abzuklären, um

mögliche Differenzierungsmaßnahmen in die weiteren Überlegungen einbeziehen zu können (Kapitel 2.1.3).

- Fachliche Lernausgangslagen der Schüler:innen sind zu klären, u.a. Vorwissen und Vorerfahrungen mit Materialien, Techniken, Verfahrensweisen, Themen.
- Weiter spielen für die Unterrichtsplanung auch sprachliche Voraussetzungen, Motivation und Interessen der Schüler:innen eine wichtige Rolle.
- Darüber hinaus sind räumliche, infrastrukturelle, materialbezogene, zeitliche und finanzielle Bedingungen zu klären, um das Unterrichtsgeschehen angemessen und am jeweiligen schulischen Kontext orientiert zu gestalten.

Von der Sache zum Unterricht: Didaktische Analyse

Die didaktische Analyse im Sinne einer «didaktische[n] Reflexion und Aufbereitung der Sache» (Lehner 2012, S. 66) ist ein weiterer Schritt auf dem Weg vom Sachgegenstand zum Unterrichtsgegenstand. Hier werden fachdidaktische Anliegen geklärt, die für die Vermittlung im Unterricht zentral erscheinen.

Um eine reduzierte Sachstruktur zu erarbeiten, die von den Schüler:innen erfasst werden kann, wird dabei «Fragen nach der Bedeutung der ‹Sache› für die Lernenden, den Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und der Zugänglichkeit nachgegangen» (Lehner 2012, S. 66). Zu Beginn steht also die zentrale Frage, welche Sachinhalte für die Lernenden aus welchen Gründen relevant sind. Um dies zu klären, sind einerseits der Lehrplan, andererseits die jeweiligen individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen einzubeziehen, deren bisherige, aktuelle sowie zukünftige Bezüge zum Lerninhalt sowie die Frage, welche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Sachgegenstand für die Schüler:innen bietet. Daher gilt es, mögliche Lern- und Erfahrungspotenziale des Sachgegenstands für die Lernenden zu klären und damit verbundene Anforderungen der Lernumgebung differenziert zu beschreiben (u. a. kreatives Lernklima, ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten, zeitliche und/oder örtliche Faktoren).

- **Didaktische Reduktion:** Folgende Fragen gilt es zu klären: Wie kann der Lerninhalt/das Thema in eine für das Verständnis der Schüler:innen geeignete Form gebracht werden? Wie kann an bestehendes Wissen und Können angeknüpft werden? Was sollten die Schüler:innen am Ende der Unterrichtseinheit gelernt haben?
- Davon ausgehend sind geeignete **Lerninhalte** festzulegen, an denen die Kompetenzen entwickelt werden können. Dabei ist zu überlegen, inwiefern der gewählte Lerninhalt exemplarisch zur Kompetenzentwicklung beitragen kann und welche Bedeutung dieser Lerninhalt für die Schüler:innen und ihr fachliches (sowie überfachliches) Lernen hat. Hier geht es um die aktuelle sowie

zukünftige Bedeutung des Lerngegenstands für die Schüler:innen (Klafki 1991/2007, Zumsteg et al. 2018).

- Weiter ist zu klären, wie die Lernumgebung gestaltet sein muss, um fachliche **Lern- und Erfahrungsqualitäten** zu ermöglichen.

2.5.3 Entscheiden

Um die konkrete Gestaltung der Unterrichtseinheit und Lektionen zu planen, sind Merkmale der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Unterrichts zu entscheiden. Diese sind auf der Grundlage der Analysen auf der Ebene «Klären» zu treffen und didaktisch-methodisch zu begründen.

Lernziele für das Unterrichtsvorhaben formulieren

Aus den Kompetenzformulierungen werden Lernziele beschrieben, die das fachliche und überfachliche Lernen der Schüler:innen konkretisieren und an denen Lernfortschritte bestimmt sowie Fördermaßnahmen ausgerichtet werden können (Zumsteg et al. 2018). Lerninhalte und Lernziele sind dabei eng miteinander verstränkt und dienen einem intendierten und kohärenten Unterrichtshandeln (Berner 2016, Kapitel 2.4.2).

Kompetenzziele sind in den Fachlehrplänen für unterschiedliche Lernniveaus und Altersstufen beschrieben und geben einen verbindlichen Rahmen, in dem unterrichtliches Lernen stattfindet. Ausgehend von den Kompetenzzielen – oder treffender formuliert: Kompetenzerwartungen – legen Lernziele die Zielerwartung für ein konkretes Unterrichtsvorhaben fest, d. h., Lernziele können für eine einzelne Lektion sowie für eine ganze Unterrichtseinheit formuliert werden. Je nach Komplexitätsgrad können die Lernziele unterschiedliche Anforderungen an das Lernen stellen.

- Lernziele sind präzise Zielformulierungen, die von den Schüler:innen im Verlauf der Unterrichtseinheit erreicht werden können. Zur Formulierung von Lernzielen kann die Bloom'sche Taxonomie hilfreich sein (Müller-Oppliger 2015, Abbildung 13), was ein erster Schritt in Richtung einer Aufgabenformulierung ist (Kapitel 2.3).
- Antworten sollten in diesem Planungsschritt auch auf folgende Fragen gefunden und Entscheidungen für das didaktisch-methodische Setting getroffen werden: Was können die Lernenden an Erkenntnissen und Erfahrungen mitnehmen? Welche Lernfortschritte sollten gemacht werden? Was sollten die

Lernenden aus einer jeweiligen Unterrichtstätigkeit transferieren? An welchen Stellen macht es Sinn, dass die Lernenden eigene Ziele einbringen können?

Der Fokus auf einige wenige Lernziele ist sinnvoll, um diese bezogen auf den Lerngegenstand weiter zu differenzieren und in Aufgaben operationalisieren zu können.

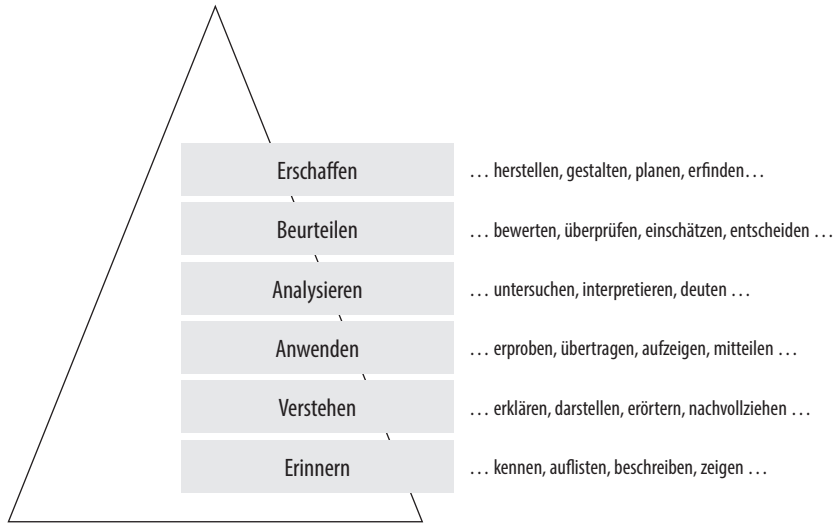


Abbildung 13: Lernziele mit der Bloom'schen Taxonomie für den Kunstunterricht formulieren (in Anlehnung an Müller-Opplinger 2015, S. 5)

Festlegen der Unterrichtsform und der Aufgaben

«Unter Lehr-Lern-Arrangements werden ausgestaltete und theoriegestützte Unterrichts-Settings verstanden, die die Formen von Lehren und Lernen maßgeblich prägen» (Zumsteg et al. 2018, S. 22). Hier gilt es, die für das jeweilige Unterrichtsvorhaben geeignete Unterrichtsform zu bestimmen, nach dem sich das weitere didaktisch-methodische Handeln in der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts ausrichtet (Kapitel 2.4). So erfordert ein projektorientierter Unterricht eine andere methodische Herangehensweise als beispielsweise ein Werkstattunterricht (Zumsteg et al. 2018, Kapitel 2.4.1). Mit der Festlegung eines bestimmten Lehr-Lern-Arrangements sind meist auch die Rahmenaufgabe sowie Teilaufgaben festgelegt, die auf die Lerninhalte und Lernziele bezogen sind und das Lernen maßgeblich steuern. Folgende Entscheidungen sind zu treffen:

- Entscheidung über Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden und damit verbundene Arbeits- und Sozialformen.
- Entscheidung über die Aufgabenkultur im Unterricht, die Rahmenaufgabe und mögliche Teilaufgaben (Kapitel 2.3). Lern- und Leistungsaufgaben sind zu differenzieren und der Unterricht ist entsprechend zu gliedern: Welche Aufgaben dienen der Aneignung von Fertigkeiten und Erfahrungen, dem Lernen, dem Üben? Welche Aufgaben dienen der Lern- und Leistungskontrolle? Können Aufgaben aus Lehrmitteln oder anderen Unterrichtsplanungen verwendet werden? Gibt es bereits Vorarbeiten, auf die zurückgegriffen werden kann? Welche Änderungen und Nachjustierungen bei bereits bestehendem Material müssen bezogen auf die Analysen im Bereich «Klären» getroffen werden?
- Entscheidung über mögliche **Differenzierungsmaßnahmen** (Kapitel 2.1.3)

Formative und summative Beurteilung

Im Planungsprozess sollten auch mögliche Formen der Rückmeldung, Beurteilung und Lernunterstützung sowie der Bewertung und Benotung mitgedacht werden. Dies dient der «Steuerung und Optimierung von Lernprozessen» (Zumsteg et al. 2018, S. 24). Das Begleiten und Auswerten individueller Lernprozesse ist von fachdidaktischer Relevanz. Formative Beurteilungsprozesse sind notwendig, um individuelle Lernprozesse zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen (Kapitel 3.1 bis Kapitel 3.3). Wie dies erfolgen kann, gilt es bereits bei der Planung zu überlegen. Summative Beurteilung wird dann notwendig, wenn es um das Feststellen der Lernergebnisse sowie um eine Benotung geht.

- Wie können die Arbeits- und Gestaltungsprozesse dokumentiert und Lernprozesse sichtbar gemacht werden? Hier bietet sich das Lehren und Lernen mit Portfolios an, die als Prozess- oder Präsentationsportfolios vielfältige Möglichkeiten bieten, um die Lernenden in ihrem individuellen Kompetenzerwerb zu begleiten und zu unterstützen (Berner/Rieder 2017, Kapitel 3.1.2).
- Formatives Beurteilen: Wann und wie kann den Schüler:innen Rückmeldung zu ihren Arbeitsprozessen gegeben werden? Welche Methoden können das Reflektieren über die eigenen Lernprozesse unterstützen? Wie können sich die Lernenden gegenseitig Feedback geben? (Kapitel 3.2.3)
- Summatives Beurteilen: Anhand der Lernziele und Kompetenzbeschreibungen der Unterrichtseinheit ist ein fachlich fokussiertes, dem Unterrichtsgegenstand angemessen differenziertes und kommunizierbares Bewertungsraster zu erarbeiten, an dem sich summatives und formatives Beurteilen orientieren kann (Kapitel 4.1.1).

2.5.4 Gestalten

Die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen fachlichen Lehr-Lernprozesse basiert auf den Erkenntnissen der beiden Planungselemente «Klären» und «Entscheiden» und schließt die Planung der gesamten Unterrichtseinheit (Grobplanung) sowie der einzelnen Lektionen (Feinplanung) mit ein (Abbildung 14). Bezogen auf einen spiralcurricularen Kompetenzaufbau kann es sinnvoll sein, auch die Perspektivplanung (im Sinne der Halbjahres-/Jahresplanung) in die Überlegungen einzubeziehen, die u. a. den zeitlichen Rahmen – wie viel Zeit steht mir zur Verfügung, um dieses Thema zu bearbeiten? – sowie die Anbindung an Vorkenntnissen – welche Inhalte kennen meine Schüler:innen bereits? – für das jeweilige Unterrichtsvorhaben stellt. Sinnvoll ist es, Exkursionen und Ausstellungsbesuche, Materialbeschaffung und Raumreservierung bei der Perspektivplanung mit zu berücksichtigen.

Perspektivplanung	Grobplanung	Feinplanung
☐ Jahres-/Halbjahresplanung ☐ Spiralcurricularer Kompetenzaufbau ☐ Verfügbare Zeit für ein Thema ☐ Vorwissen abklären, Redundanzen vermeiden, kumulatives Lernen ermöglichen	☐ Choreografie des Unterrichtsverlaufs für die gesamte Unterrichtseinheit ☐ Kohärenz über alle Lektionen ☐ Dramaturgie und Spannungsbogen erzeugen	☐ Didaktisch-methodischer Verlauf der Lektion bzw. Doppellektion ☐ Gelenkstellen bedenken ☐ Adaptivität und Aktualität ☐ Schüleraktivitäten planen ☐ Lehreraktivitäten planen ☐ Medien und Materialien vorbereiten

Abbildung 14: Checkliste für die Perspektiv-, Grob- und Feinplanung

In Kunst/Gestalten sind neben der Phasierung des Lerngeschehens strukturelle Erfordernisse der Fachdisziplin zu berücksichtigen, die fachliches Lernen ermöglichen. So ist im Kunstunterricht die Verbindung von Wahrnehmen, Denken und Handeln zentral für das kunstdidaktische Handeln, was sich in einer engen Verzahnung von Produktion und Rezeption verbunden mit der Reflexion widerspiegelt (Otto 1969, Schulz 1998, Kapitel 2.4).

Dramaturgie der Unterrichtseinheit als Grobplanung

Ein erster Überblick über die Unterrichtseinheit bietet die Grobplanung. Diese kann auch als Dramaturgie der Unterrichtseinheit verstanden werden, denn es gilt den Verlauf der Lehr-Lernprozesse und ihren Spannungsbogen zu skizzieren. Gerade weil im Unterricht in Kunst/Gestalten Lern- und Erfahrungsprozesse individuell, kumulativ und (selbst-)reflexiv ausgelegt sind und Gestaltungsprozesse begleiten, ist es erforderlich, bei der Grobplanung auf einen in sich stimmigen, kohärenten methodischen Verlauf zu achten (Kapitel 2.4.2). Dies schließt selbstverständlich methodische Zugänge wie die Irritation und/oder das Differenzenerleben als Resonanz nicht aus – wie dies z. B. erforderlich ist, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (Kapitel 1.4.2). Es geht aber darum, diese stimmig in den methodischen Gang der Unterrichtseinheit einzubauen.

- Die Dramaturgie der Unterrichtseinheit kann als Grobplanung tabellarisch den Inhalt beschreiben oder als Verlaufsgrafik angeordnet sein (Abbildung 15). Ziel ist dabei, einen Überblick über die Unterrichtseinheit zu erlangen und zu skizzieren, wie die einzelnen Lektionen inhaltlich und methodisch aufeinander aufbauen.
- Einstieg in das Thema der Unterrichtseinheit, Erarbeitung, Reflexion und Ergebnissicherung (Zwischen- und Abschlussreflexion) sowie Abschluss der Unterrichtseinheit sollten gut überlegt und in sich kohärent gestaltet werden.
- Rahmenaufgabe und Teilaufgaben sollten sachlogisch im Unterrichtsverlauf das Lernhandeln der Schüler:innen unterstützen und an den Kompetenz-/ Lernzielen ausgerichtet sein.
- Der Unterrichtsverlauf sollte einen Spannungsbogen aufweisen, die Schüler:innen inspirieren und motivieren und Lehr-Lernprozesse kohärent aufeinander beziehen.

Feinplanung der Einzel-/Doppellektionen

Mit der Feinplanung – auch als Verlaufsplanung bekannt (Zumsteg et al. 2018) – wird jede einzelne Lektion bzw. Doppellektion auf der Handlungsebene ausgestaltet. «Die Verlaufsplanung stellt alle vorgesehenen Aktivitäten in zeitlicher Folge und in ihrem Zusammenspiel dar. In der Verlaufsplanung konkretisiert sich, was vorher geklärt und entschieden wurde» (Zumsteg et al. 2018, S. 26).

Auf der Ebene der konkreten Ausgestaltung des Unterrichtsvorhabens werden das didaktisch-methodische Handeln konkretisiert und sowohl Lehr- als auch Lernaktivitäten in zeitlicher Abfolge sowie in ihrer jeweiligen Wechselwirkung beschrieben (Zumsteg et al. 2018), die für einen kohärenten, in sich stimmigen methodischen Gang des Unterrichtsgeschehens entscheidend sind.

Besprechung Technik und Bildabfolge

Praktischer Einstieg

Es wird anhand von 6-8 Einzelbildern eine kurze Bewegung skizzenhaft erarbeitet.

Projektarbeit

«Flip Book Show»

Schüler:innen erarbeiten ein eigenes Projekt in Einzel- und Gruppenarbeit.

Checkpoint II: Bewertung der Einzelleistungen und Gesamtleistung der Projektarbeit

4-5 Doppellektionen



Einstieg: Auseinandersetzung mit und Analyse von verschiedenen Daumenkinos

Erkenntnisse:

- Mehrere Bilder ergeben eine Bewegung.
- Geringe Abstände zwischen Bewegungsfolgen führen zu einem flüssigen Bildwechsel.

Flip Book in der Bildenden Kunst und Medienkultur

Schüler:innen setzen sich in Gruppen mit ausgewählten Kunstwerken auseinander und stellen sich diese gegenseitig im Plenum vor.

Checkpoint I: Bewertung des Handouts der Präsentation

Erarbeitung und Besprechung:

(Digitale) Umsetzungsmöglichkeiten mit Tablet und/oder Handy, Materialien und Techniken, Charakterdesign, Zeichnung, Transfer, Animation erkunden

Abbildung 15: Visualisierte Dramaturgie eines Unterrichts zum Thema Flip-Book

Während die Grobplanung einem Überblick über die gesamte Unterrichtseinheit dient, versteht sich die Feinplanung als dynamisch und ist auf die jeweiligen Lernprozesse der Schüler:innen im zeitlichen Verlauf der Unterrichtseinheit anzupassen bzw. auszugestalten. Während die Grobplanung eher die Zielrichtung vorgibt, ist die Feinplanung stetig anzupassen, nachzujustieren und so auf die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse abzustimmen. Eine differenzierte Feinplanung ist damit der Dreh- und Angelpunkt für adaptiven Unterricht.

Ein zentraler Teil der Feinplanung gilt es, benötigte Bilder und/oder Objekte, Gestaltungsmaterialien, Werkzeuge, Maschinen, Arbeitsblätter, Lehrmittel, Lernmedien, Lehrfilme etc. auszuwählen und entsprechend vorzubereiten, anzupassen bzw. zu entwickeln. Dabei ist auch zu berücksichtigen, wenn Materialien und/oder Werkzeuge von den Schüler:innen mitgebracht werden sollen und dass dies frühzeitig den Lernenden kommuniziert wird (z. B. Collagematerial oder Stoffreste). Zudem sind Organisationsphasen mit zu berücksichtigen, die möglichst reibungslose Übergänge sicherstellen sollen und oftmals ritualisiert stattfinden, z. B. das Austeilen der Materialien, das Aufräumen am Ende der Doppellektion.

Mittels eines Planungsrasters (Abbildung 16) können die Phasen und Teilschritte mit den Lernzielen geplant werden. Es können auch jeweils Überlegungen bezüglich des (organisierenden, informierenden, aktivierenden und begleitenden)

Unterrichtshandelns der Lehrperson sowie des Lernhandelns der Schüler:innen an- gestellt werden. Zudem sind notwendige Materialien und Medien mit einzuplanen und entsprechend zu organisieren. Die letzte Spalte des Planungsrasters beinhaltet Platz für einen didaktischen Kommentar sowie Reflexionen und Notizen während oder nach dem Unterricht und dient im Anschluss an den durchgeführten Unter- richt der Evaluation des Unterrichts als abschließenden Planungsschritt (Zumsteg et al. 2018).

Phase/Teil- schritte/Dauer	Lernziel	Aktivitäten Lehrperson	Aktivitäten Schüler:innen	Materialien/ Medien	Reflexion des Unterrichts

Abbildung 16: Vorschlag eines Planungsrasters zur Feinplanung

2.5.5 Evaluieren

Getreu dem Motto «Nach dem Unterricht ist vor dem Unterricht» geht es in diesem Planungselement um die Weiterentwicklung und Reflexion des eigenen Unterrichts respektive Unterrichtshandelns. Denn: «Eine reflektierte differenzierte Unter- richtsevaluation bildet die Basis für eine erfolgreiche Entwicklung des Unterrichts» (Zumsteg et al. 2018, S. 28). Auch John Hattie (2015) misst der reflexiven Betrachtung des eigenen Unterrichts eine hohe Bedeutung bei, um Lernprozesse effektiv gestalten und den Unterricht weiterentwickeln zu können. Hierfür erscheint es sinnvoll, die Planung und die tatsächliche Durchführung abzugleichen, didakti- sche Entscheidungen zu reflektieren sowie nach der Wirkung des eigenen Unter- richtshandelns auf das Lernen der Schüler:innen zu fragen (Zumsteg et al. 2018).

Aus kunstdidaktischer Perspektive misst Georg Peez (2009a) dem Evaluieren des eigenen Unterrichts für dessen Weiterentwicklung ebenfalls einen bedeutenden Stellenwert zu (Kapitel 4.2.1). Im Fachbereich Kunst/Gestalten könnte man mei- nen, dass eine Unterrichtseinheit dann gut – und damit zufriedenstellend – zu sein scheint, wenn «tolle», ansprechende Schülerarbeiten erzielt werden. Dies ist jedoch ein Trugschluss, da dies einerseits zu einer zu starken Produktorientierung führt, wodurch man leicht das Lernen als (individuellen) Prozess aus den Augen verliert, andererseits sich Lernprozesse besonders in der individuellen Erfahrung, im Aus- tausch und in der Reflexion auch über vielleicht nicht Geglücktes ereignen. Denn –

und das gilt stufenübergreifend – gerade kreative Prozesse leiten die gestalterische Auseinandersetzung und damit auch das Lernhandeln der Schüler:innen. Fragen wir also nach der Wirkung des eigenen Unterrichtshandelns, so sind vorrangig die Lernprozesse zu betrachten – und damit selbstverständlich auch die Lehrprozesse –, die Lernergebnisse hingegen sind nachgestellt einzubeziehen.

Unterricht betrachten und reflektieren

Ein differenzierter Blick ist notwendig, um das eigene Unterrichtshandeln objektiv und mit einer gewissen Distanz betrachten zu können. Hierfür bietet sich ein systematisches Vorgehen an, welches empirische und unterrichtspraktische Methoden verbindet und gut in den Unterrichtsverlauf miteinbezogen werden kann, z. B. im Rahmen einer abschließenden Lektion, um gemeinsam mit den Lernenden über den Unterricht ins Gespräch zu kommen oder um ein bestimmtes Unterrichtshandeln stärker in den Blick zu nehmen. Eine ausführliche Beschreibung der Methoden für eine systematische Betrachtung und Reflexion findet sich in Kapitel 4.2.6 und Kapitel 4.2.7. Eine kurze Methodendarstellung ermöglicht an dieser Stelle bereits einen Einblick:

- **Portfolioarbeit:** Prozessdokumentationen (z. B. im Rahmen von Portfolioarbeit geführte Prozessportfolios) von Schüler:innen können als Indikatoren für Lernprozesse wichtige Hinweise auf mögliche unterrichtliche Wirkungen aufzeigen. Hier lohnt sich also ein näherer analytischer Blick bezogen auf Interessen, Fertigkeiten, Fortschritte und Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden, um mehr über mögliche Wirkweisen des Unterrichts zu erfahren.
- **Feedback zum Unterricht:** Zudem bietet es sich an, von den Lernenden ein differenziertes Feedback zum eigenen Unterricht zu erfragen, um die Schülerperspektiven auf den Unterricht zu erhalten und aus Sicht der Lernenden den Unterricht weiterzuentwickeln. Geben Schüler:innen den Lehrenden Rückmeldungen zum Unterrichtsgeschehen, so dient dies zudem einem partizipativen Verständnis von Unterricht. Dies bietet sich dann an, wenn die Unterrichtseinheit und Beurteilung der Lernergebnisse der Schüler:innen abgeschlossen sind. Zudem können direkte Statements der Schüler:innen zu bestimmten Unterrichtsphasen schriftlich mittels offenem Antwortformat eingeholt werden. Hier können sich die Lernenden zum Unterricht frei äußern. Auch Befragungen mittels geschlossenem Antwortformat zum Ankreuzen oder Einschätzen sind denkbar. Weiter eignen sich auch Formen der Gruppendiskussion, die im Plenum mit der Klasse oder mit einem Teil der Klasse abschließend durchgeführt werden können.

- **Videoanalysen** einzelner Sequenzen erlauben einen wiederholten Blick auf das eigene Unterrichtshandeln und eine differenzierte sowie fokussierte Analyse. Gedankennotizen, Protokolle sowie Fremdbeobachtung von Dritten (z. B. kollegiale Hospitation) können zudem hilfreiche Erhebungsinstrumente darstellen, um fallanalytisch das eigene Unterrichtshandeln zu reflektieren. Videomaterial zu erstellen ist aufwendig und entsprechend immer gut zu überlegen. Zudem sind damit datenschutzbezogene Fragen verbunden, die vor der Aufnahme geklärt werden müssen.
- **Gespräche** mit einzelnen Schüler:innen können nochmals stärkere Einblicke in individuelle Lernprozesse liefern und so die Reflexion stützen. Methodisch hilfreich für eine systematische Gestaltung der Gespräche kann die Erarbeitung eines Interviewleitfadens sein.
- **Lernergebnisse betrachten und analysieren:** Lernprodukte sowie Zwischenergebnisse sind bezogen auf die intendierten Lern- und Kompetenzziele auszuwerten und mit dem Unterrichtshandeln in Bezug zu setzen. Dabei kann es sinnvoll sein, die Lernenden hierzu nochmals näher zu befragen, z. B. im Rahmen einer abschließenden Reflexion.

Unterricht nachbereiten und weiterentwickeln

Am Ende gilt es, den Unterricht zu reflektieren, die Ergebnisse der Evaluation auf das eigene Unterrichtshandeln sowie auf den unterrichtlichen Kontext zu beziehen. In Gesprächen mit Kolleg:innen, Kommiliton:innen, Dozierenden und Seminarleiter:innen können die gemachten Erfahrungen und Ergebnisse besprochen und diskutiert werden. Hinweise aus der Fachliteratur können hilfreich sein, um Kontexte besser nachvollziehen und die eigenen Sicht- und Verhaltensweisen weiterzuentwickeln (Kapitel 4.2.8).

