# Einführung

Kompetenzorientierte Kernlehrpläne sind ein zentrales Element in einem umfassenden Gesamtkonzept für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie bieten allen an Schule Beteiligten Orientierungen darüber, welche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen, und bilden darüber hinaus einen Rahmen für die Reflexion und Beurteilung der erreichten Ergebnisse.

Kompetenzorientierte Kernlehrpläne

- sind curriculare Vorgaben, bei denen die erwarteten Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen
- beschreiben die erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründeten Kompetenzbereichen sowie Inhaltsfeldern zugeordnet sind
- zeigen, in welchen Stufungen diese Kompetenzen im Unterricht in der Sekundarstufe I erreicht werden können, indem sie die erwarteten Kompetenzen am Ende ausgewählter Klassenstufen näher beschreiben
- beschränken sich dabei auf zentrale Prozesse sowie die mit ihnen verbundenen Gegenstände, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind
- bestimmen durch die Ausweisung von verbindlichen Erwartungen die Bezugspunkte für die Überprüfung der Lernergebnisse und Leistungsstände in der schulischen Leistungsbewertung
- schaffen so die Voraussetzungen, um definierte Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im Land zu sichern

# 1. Erläuterung zentraler Begriffe des kompetenzorientierten Lehrplans Kunst

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe, die den kompetenzorientierten Lehrplan Kunst bestimmen, erläutert und in Beziehung gesetzt. Diese Erläuterungen dienen dem Verständnis der in 2. entfalteten Obligatorik des schulinternen Lehrplans und der dort zu findenden Lernaufgaben

## 1.1 Der Kompetenzbegriff im Allgemeinen

**Der Kompetenzbegriff – eine Definition**

*„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*

*(Weinert 2001; Klieme et al. 2003):*

**Kompetenzen**

- beschreiben individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person
- beschreiben keine Unterrichtsinhalte
- werden in einem längeren Entwicklungsprozess erworben
- sind Grundlage für das Lösen von Problemen und für das Hervorbringen von Neuem
- sind stärkenorientiert und nicht defizitorientiert

## 1.2 Der Kompetenzbegriff im Fach Kunst

Im Fach Kunst steht die Bildkompetenz im Vordergrund. Hierbei geht es jedoch keineswegs nur um die Befähigung zur Erstellung oder das Verständnis einzelner Bilder. Als Globalkompetenz bezieht sich die Bildkompetenz auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die die Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst für einen emanzipierten Umgang mit Bildern erwerben.
Im Fach Kunst kann daher alles zum Lerngegenstand werden, was auf visuelles und haptisches Wahrnehmen hin erdacht und gemacht ist: Malerei, Zeichnung, Gebrauchsgegenstände, Architektur,

Fotografien, Filme, elektronische Bildgestaltungen aller Art, Skulpturen, Graffiti, Installationen und vieles mehr. Als Überbegriff, der all diese Erscheinungsformen umfasst, ist hier der Begriff „Bild/Bildwelt“ gesetzt.

## 1.3 Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen

**Kompetenzbereiche** repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.

**Inhaltsfelder** systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht der Sekundarstufe I des Gymnasiums verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

**Kompetenzerwartungen** führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse, die bis zum Ende der Erprobungsstufe bzw. zum Ende der Sekundarstufe I verbindlich erreicht werden sollen. Sie...

- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und sind auf die Bewältigung von Anforderungssituationen ausgerichtet
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar
- ermöglichen die Darstellung einer Progression von der Erprobungsstufe bis zum Ende der Mittelstufe und zielen auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen
- können grundsätzlich in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden

Insgesamt ist der Unterricht in der Sekundarstufe I nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern er soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüber hinausgehende Kompetenzen zu erwerben.

## 1.4 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Fach Kunst

Kompetenzorientierung erfordert eine Ausrichtung des Unterrichts, die zum selbstgesteuerten, auf das Individuum ausgerichteten Lernen hinzielt. SuS müssen befähigt werden, lebenslang

selbstgesteuert lernen zu können.

### 1.4.1 Strategien zum Lernen – Verfügbarkeit auf 4 Ebenen

1. **kognititve Strategien:** Oberflächen- und Tiefenstrategien
2. **Metastrategien:** Zeitmanagement**,** Organisation, Arbeit planen und Durchführung überwachen
3. **Emotionale Strategien:** Motivation, Willensstärke, Beharrlichkeit, Frustrationstoleranz
4. **Ressourcenmanagement:** persönliche Voraussetzungen, Umgebungsgestaltung

Individualisierung des Unterrichts (Individuelle Förderung) und selbstgesteuertes Lernen erfordern professionalisierte Diagnose von Lernständen sowie lernhindernden und lernfördernden Faktoren, deren Ergebnis in die Unterrichtsgestaltung eingeht. Selbstgesteuertes Lernen erfordert darüber hinaus geeignete Aufgabenformate, die eine Selbstorganisation des Lernens ermöglichen. Eine bewährte Form hierfür sind „**Lernaufgaben**“. Der Begriff „Lernaufgabe“ ist wissenschaftlich nicht eindeutig, er wurde in seiner Genese unterschiedlich definiert bzw. vor dem jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Ansatz sowie dem didaktisch aktuellen Kontext verwendet. Das Grundverständnis über den Begriff Lernaufgaben orientiert sich an LEISEN (Studienseminar Koblenz) und GERDSMEIER/KÖLLER (Uni Kassel; Hessisches Kultusministerium; Amt für Lehrerbildung): *Lernaufgaben sollen kompetenzorientiertes Lernen - individualisiert und selbstgesteuert – ermöglichen.*

### 1.4.2 Ziele selbstgesteuerten und individualisierten Lernens

- Stärkung der Fähigkeit der Lernenden lebenslang effektiv und methodisch kontrolliert zu lernen
- Stärkung der Bereitschaft, Erfahrungen, Interessen und Konzepte der Lernenden, die lebenslanges gehaltvolles Lernen ermöglichen und fördern
- vertieftes und substantielles Verständnis der Inhalte, die gelernt werden
- Ausbau der Fähigkeit, Gelerntes unter Alltagsbedingungen aktiv zu nutzen
  (nach Gerdsmeier/ Köller)

### 1.4.3 Modell kompetenzorientierten Lehrens und Lernens (Josef Leisen)

**Lernaufgaben...**

- sind eine anregende Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung
- ermöglichen eigentätiges Entdecken von komplexen Problemstellungen, das Entwickeln von Vorstellungen sowie das Auswerten von Informationen durch SuS
- steuern den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften individualisierten Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien (für unterschiedliche Lerntypen)
- müssen so konstruiert sein, dass die Materialien und Impulse die Arbeitsschritte intendieren, die den ‚natürlichen' Lernvorgang widerspiegeln
- implizieren das selbstständige und eigenverantwortliche Erstellen und Diskutieren eines Lernproduktes
- ermöglichen die Definition und Reflexion über den Lernzugewinn sowie den abschließenden handelnden Umgang mit Wissen durch SuS

## 2. Obligatorik und Ziele des schulinternen Lehrplans

Die Obligatorik ordnet sich den erklärten Zielen des Kunstunterrichts unter. Es gilt innerhalb verschiedener Handlungsformen, -felder und -choreografien Bilder zu konzipieren und zu realisieren, sie zu betrachten, zu untersuchen und zu deuteten. Sie sind zudem stets Anlass, über Bedingungen ihrer Herstellung und Deutung nachzudenken. Der Bildbegriff ist hierbei weit gefasst und bezieht sich auf den bereits eingeführten Begriff der „Bilderwelt" (vgl. „Bildkompetenz", 1.2)

### 2.1 Unterrichtsvorhaben

Im Verlauf der folgenden Seiten werden Unterrichtsbeispiele und Unterrichtssequenzen auf drei Ebenen vorgestellt:

1. als tabellarische Auflistung der Unterrichtsvorhaben mit den verbindlichen Entscheidungen der Fachkonferenz bezogen auf die Inhalte und die übergeordneten Kompetenzen.

2. als Karteikarten zu den jeweiligen Unterrichtsvorhaben, die im ersten Teil die verbindlichen Absprachen beschreiben und im zweiten Teil die Unterrichtsvorhaben beispielhaft konkretisieren.

3. als beispielhaft erläuternde Beschreibungen zu einzelnen Unterrichtsvorhaben.

## 2.2. Rechtliche Grundlagen und Bezugspunkte

### SchulG § 29 - Unterrichtsvorgaben

(1) Das **Ministerium** erlässt in der Regel schulformspezifische Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne). Diese legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die **erwarteten Lernergebnisse** (Bildungsstandards).

(2) Die **Schulen** bestimmen auf der Grundlage der Unterrichtsvorgaben nach Absatz 1 in Verbindung mit ihrem Schulprogramm **schuleigene Unterrichtsvorgaben.**

(3) Unterrichtsvorgaben nach den Absätzen 1 und 2 sind so zu fassen, dass für die Lehrerinnen und Lehrer ein **pädagogischer Gestaltungsspielraum** bleibt**.**

### SchulG § 70 (3 und 4)

Die **Fachkonferenz** berät über alle das Fach oder die Fachrichtung betreffenden Angelegenheiten einschließlich der **Zusammenarbeit mit anderen Fächern**. Sie trägt Verantwortung für die schulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über **Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und -ergebnisse und Rechenschaftslegung**.

(4) Die Fachkonferenz entscheidet in ihrem Fach insbesondere über

1. **Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit,**
2. **Grundsätze zur Leistungsbewertung,**
3. **Vorschläge an die Lehrerkonferenz zur Einführung von Lernmitteln.**

## 2.3 Tabellarische Übersicht der Unterrichtsvorhaben

Im Folgenden werden Unterrichtsbeispiele und Unterrichtssequenzen auf zwei Ebenen vorgestellt:

- **als tabellarische Auflistung** der Unterrichtsvorhaben mit den verbindlichen Entscheidungen der Fachkonferenz bezogen auf die Inhalte und die übergeordneten Kompetenzen,

- **als Karteikarten** zu den jeweiligen Unterrichtsvorhaben, die im ersten Teil die verbindlichen Absprachen beschreiben und im zweiten Teil die Unterrichtsvorhaben beispielhaft konkretisieren.

### 2.3.1 Karteikarten zu den jeweiligen Unterrichtsvorhaben

Die Unterrichtsvorhaben werden hier beispielhaft in Form von Karteikarten dargestellt. Sie halten im oberen Teil die verbindlichen Absprachen der Fachschaft fest und führen im unteren Teil beispielhafte Konkretisierungen der Unterrichtsvorhaben aus, die lediglich eine optionale Umsetzung der anzubahnenden Kompetenzen vorschlagen. Weitere Reihen sowie Modifizierungen der gegebenen Reihe sind in Übereinstimmung mit den entsprechenden Kompetenzen und in Absprache mit der Fachschaft möglich.

Die Farben der Flächen, innerhalb derer die Kompetenzerwartungen angegeben sind, verweisen auf deren inhaltlichen KLP-Schwerpunkte:

Grau = Übergeordnete Kompetenzerwartungen,
Grün = Farbe,
Gelb = Form,
Blau = Material,
Beige = personale und soziale Bedingungen,
Rosa = Bildstrategien.

| Unterrichtsvorhaben | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Stummel und ich - Umrisslinie und differenzierter Einsatz der Linie als Bedeutungsträger in der Freihandzeichnung anhand verschiedener Übungen (z.B.: Traumlinien/ Aus dem Leben d. Herrn Stummel, Regenbilder)**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>- Form<br>- Bildstrategie<br>-personale/soziokulturelle Bedingungen | ❍ gestalten Bilder auf der Grundlage elementarer Kenntnisse über materialbezogene, farbbezogene und formbezogene Wirkungszusammenhänge.<br>❍ bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen.<br>■ beschreiben eigene und fremde Gestaltungen sachangemessen in ihren wesentlichen Merkmalen.<br>■ analysieren eigene und fremde Gestaltungen angeleitet in Bezug auf grundlegende Aspekte.<br>■ begründen einfache Deutungsansätze zu Bildern anhand von Untersuchungsergebnissen. |
| | ❍ realisieren gezielt bildnerische Gestaltungen durch verschiedene Materialien und Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge und andere Mittel).<br>■ beschreiben den Einsatz unterschiedlicher Materialien in Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge) und beurteilen ihre Wirkungen entsprechend den jeweiligen Materialeigenschaften. |
| | ❍ entwickeln zielgerichtet Figur-Grund-Gestaltungen durch die Anwendung der Linie als Umriss, Binnenstruktur und Bewegungsspur.<br>■ erklären die Wirkungsweise von grafischen Formgestaltungen durch die Untersuchung von linearen Kontur- und Binnenstrukturanlagen mit unterschiedlichen Tonwerten. |
| **Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- gezielter und differenzierter Einsatz grafischer Mittel<br>- Charakteristika von Bildern im Vergleich erkennen und benennen<br>- anschauliche Beschreibung von Teilaspekten der Bildgestaltung und Bildwirkung<br>- Umsetzung von entdeckten formalen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten in eigene Bilder | ❍ entwerfen und gestalten planvoll aufgabenbezogene Gestaltungen. |
| | ❍ gestalten Bilder zur Veranschaulichung persönlicher/individueller Auffassungen und Standpunkte vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Kontextes.<br>❍ gestalten Bilder, die zur eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung gesetzt werden .<br>❍ analysieren und interpretieren Bilder und transferieren die Ergebnisse auf die Entwicklung von persönlichen gestalterischen Lösungen<br>■ benennen ausgehend von Perzepten und produktiven Zugängen subjektive Eindrücke zu Bildgestaltungen.<br>■ begründen ihren individuell-persönlichen Eindruck zu einer bildnerischen Gestaltung aus der Bildstruktur.<br>■ analysieren historische Bilder in Bezug auf Motive und Darstellungsformen, die sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen lassen. |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Die Linie als Bedeutungsträger persönlicher Informationen und Erfahrungen**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>Form, Farbe, Bildstrategie, personale/ soziokulturelle Bedingungen | ❍ gestalten Bilder mittels grundlegender Verfahren in elementaren Verwendungs- und Bedeutungszusammenhängen.<br>■ beschreiben eigene und fremde Gestaltungen sachangemessen in ihren wesentlichen Merkmalen.<br>■ analysieren eigene und fremde Gestaltungen angeleitet in Bezug auf grundlegende Aspekte.<br>■ begründen einfache Deutungsansätze zu Bildern anhand von Untersuchungsergebnissen. |
| **Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- Prägnanz der Figur-Grund-Gestaltungen<br>- angemessener Einsatz der Farbe<br>- Beiträge in Zwischen und Abschlussbesprechungen<br>- gestaltetes Endprodukt gemessen an den Kriterien der Aufgabenstellung | experimentelles Erproben verschiedener Flächengliederungen.<br>■ beschreiben und bewerten Komposition im Hinblick auf die Bildwirkung.<br>❍ entwickeln zielgerichtet Figur-Grund-Gestaltungen durch die Anwendung der Linie als Umriss, Binnenstruktur und Bewegungsspur.<br>❍ bewerten unterschiedliche Bildwirkungen durch spielerisch- |
| | ❍ realisieren gezielt bildnerische Gestaltungen durch verschiedene Materialien und Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge und andere Mittel).<br>❍ bewerten die Wirkung des Farbauftrags in Abhängigkeit vom Farbmaterial für ihre bildnerischen Gestaltung.<br>■ beschreiben den Einsatz unterschiedlicher Materialien in Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge) und beurteilen ihre Wirkungen entsprechend den jeweiligen Materialeigenschaften. |
| | ❍ entwickeln und beurteilen Wirkungen von Farben in Bezug auf Farbgegensätze und Farbverwandtschaften in bildnerischen Problemstellungen.<br>❍ entwickeln und beurteilen Lösungen zu bildnerischen Problemstellungen in Beziehung auf Farbwerte und Farbbeziehungen.<br>■ benennen unterschiedliche Farben und unterscheiden zwischen Farbton, Buntheit und Helligkeit.<br>■ analysieren Farbbeziehungen in Gestaltungen nach Farbgegensatz, Farbverwandtschaft, räumlicher Wirkung.<br>■ erläutern und beurteilen Wirkungen, die durch unterschiedlichen Farbauftrag entstehen. |

| | |
|---|---|
| | ❍ entwerfen und gestalten planvoll aufgabenbezogene Gestaltungen.<br>■ transferieren Analyseergebnisse zu unterschiedlichen Bildverfahren auf eigene bildnerische Problemstellungen. |
| | ❍ gestalten Bilder zur Veranschaulichung persönlicher/individueller Auffassungen und Standpunkte vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Kontextes.<br>■ benennen ausgehend von Perzepten und produktiven Zugängen subjektive Eindrücke zu Bildgestaltungen.<br>■ begründen ihren individuell-persönlichen Eindruck zu einer bildnerischen Gestaltung aus der Bildstruktur.<br>■ analysieren historische Bilder in Bezug auf Motive und Darstellungsformen, die sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen lassen. |

| **Unterrichtsvorhaben**<br>(konkretes Beispiel):<br><br>**„Linien-Regen“ – Untersuchen und Erstellen grafischer Landschafts-darstellungen in Hinblick auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse der Wahrneh-mung von Wirklichkeit (Regenphänomene) sowie den Einsatz von Linien (Umrisszeichnung, Schraffur, Struktur)**<br><br>**Kontext:**<br>eigene Lebenswelt<br><br>**Voraussetzungen:**<br>minimale zeichnerische | **vorhabenbezogene Konkretisierung**<br>**1.**<br>Gestalten mit Konturen: Einführung in die Umrisszeichnung am Beispiel von „Traumbildern“ (Saul Steinberg)<br>**2.**<br>Regen zeichnen – Problemorientierung: Experimentieren mit Linien in Kleingruppen mit autoritativer Organisation der folgenden Arbeitsschritte für folgende Herausforderung:<br>**3.**<br>„Menschen im Regen“<br>a) Rekonstruktion einer Darstellung von Umrissen menschlicher Körper in einfachen urbanen Kontexten (z.B.: Bushaltestelle)<br>b) Reduktion der Sujets auf unterschiedliche Linienstärken und -dichten, ausgehend von parallel zueinander verlaufenden Linien<br>**4.**<br>Reflexion der entstandenen Landschaften in Hinblick auf Ähnlichkeit, Genauigkeit, ggf. anatomische Richtigkeit und Wirkung der Darstellung<br>**5.**<br>„In einem tiefen dunklen Wald“<br>Transfer, Vertiefung und Erweiterung der erworbenen Kenntnisse zur Erstellung eines Blickes in einen dunklen gruseligen Wald<br>a) Identifikation einzelner Linienformen und differenzierte Wahrneh-mung der Gestaltung von Tiefenräumlichkeit anhand von dichter werdenden Schraffuren<br>b) Verfassen einer Gruselgeschichte mit anschließender herauslösung zentraler Elemente in Partnerarbeit<br>c) Reduktion (und Abstraktion) der einzelnen Sujets in Schriten<br>d) Einübung des Gebrauchs von einfachen Schraffuren (ggf. binnendifferenziert: Kreuzschraffuren)<br>**6.** |

| | |
|---|---|
| Grunderfahrungen<br><br>**Bildbeispiele:**<br><br>Saul Steinberg: diverse Feder-zeichnungen, Picasso: Grafiken z.B: „Kamel“, „Hahn“, „Stier“, „Francoise“ | Untersuchung einzelner SuS-Arbeiten hinsichtlich besonderer Gestaltungs-Wirkungs-Zusammenhänge<br>**7.**<br>„Mit unterschiedlichen Materialien zeichnen“<br>Materialwerkstatt: Erproben verschiedener Zeichen-Materialien (Bleistift, Buntstift, Kreide, Fineliner, Kohle etc.) zur Reflexion der verschiedenartigen Wirkungen der Materialien<br><br>**8.**<br>Bildbetrachtung und Untersuchung verschiedener Grafiken z. B. von Picasso |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Annäherung an die Befreiung der Farbe: Autonome Material- und Farblandschaf-ten, Materialdruck, experimentelle Techniken, informel-les Arbeiten**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br><br>**Bildstrategien**<br>**Farbe**<br>**Material**<br><br>**Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- Experimentierfreude im Prozess bezogen auf die Problemstellungen Flächengliederung und Farbbeziehungen<br>-Gesamtästhetik<br>- Passung der Komposition | ❍ bewerten Formgebungen, die durch die Verwendung unterschiedlicher Materialien bei der Herstellung von Objekten entstehen.<br>■ beschreiben und bewerten Komposition im Hinblick auf die Bildwir-kung |
| | ❍ bewerten die Wirkung des Farbauftrags in Abhängigkeit vom Farbmaterial für ihre bildnerischen Gestaltung.<br>❍ entwickeln neue Form-Inhalts-Gefüge durch die Bewertung der ästhetischen Qualität von Materialeigenschaften – auch unabhängig von der ursprünglichen Funktion eines Gegenstandes.<br>■ beschreiben den Einsatz unterschiedlicher Materialien in Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge) und beurteilen ihre Wirkungen entsprechend den jeweiligen Materialeigenschaften.<br>■ beschreiben und beurteilen die haptischen und visuellen Qualitäten unterschiedlicher Materialien auch verschiedener Herkunft im Zusammenhang bildnerischer Gestaltungen. |
| | ❍ unterscheiden und variieren Farben in Bezug Farbton, Buntheit, Helligkeit in bildnerischen Problemstellungen<br>❍ entwickeln und beurteilen Lösungen zu bildnerischen Problemstellungen in Beziehung auf Farbwerte und Farbbeziehungen.<br>■ benennen unterschiedliche Farben und unterscheiden zwischen Farbton, Buntheit und Helligkeit.<br>■ erläutern und beurteilen Wirkungen, die durch unterschiedlichen Farbauftrag entstehen. |
| | ❍ entwerfen und gestalten planvoll aufgabenbezogene Gestaltungen.<br>❍ verwenden und bewerten die Strategie des gestalterischen Experiments als ziel- und materialgeleitete Handlungsform mit ergebnisoffenem |

| | |
|---|---|
| - Argumentation in Klassen- und Gruppendiskussionen<br>- differenzierte fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit bezogen auf Farbe und Komposition in eigenen Arbeiten und in kunstgeschichtlichen Bezügen. | Ausgang.<br>❍ bewerten das Anregungspotenzial von Zufallsverfahren als Mittel der Bildfindung und setzen diese Verfahren bei Bildgestaltungen gezielt ein.<br>■ transferieren Analyseergebnisse zu unterschiedlichen Bildverfahren auf eigene bildnerische Problemstellungen.<br>■ beurteilen experimentell gewonnene Gestaltungsergebnisse im Hinblick auf weiterführende Einsatzmöglichkeiten für bildnerische Gestaltungen. |
| | ■ benennen ausgehend von Perzepten und produktiven Zugängen subjektive Eindrücke zu Bildgestaltungen.<br>■ begründen ihren individuell-persönlichen Eindruck zu einer bildnerischen Gestaltung aus der Bildstruktur. |

| **Unterrichtsvorhaben** (konkretes Beispiel): | **vorhabenbezogene Konkretisierung** |
|---|---|
| **„Lass das Material mal...“ - Im Dialog mit dem Material**<br><br>Befreiung der Farbe – Hinführung zu autonomen Material- und Farblandschaften:<br>Materialdruck, experimentelle Techniken<br><br>**Kontext:**<br><br>**Voraussetzungen:**<br><br>**Bildbeispiele:**<br><br>Yves Klein: Blue Sponge Relief;<br><br>Emil Schumacher Sodom, Soduk<br><br>Cy Twombly: Ferragosto | 1. Materialkunde: Wasserfarbe vs. Acryll-Farbe Eigenschaften und Qualtäten im Vergleich, Materailexperimente<br><br>2. Abklatschverfahren I (offen/ weit), Décalcomanie, ggf. daran anschließend Überarbeitungen mit dem Fineliner zur Erstellung phantastisch-surrealer Landschaften und Figuren<br><br>3. Abklatschverfahren II (eng/ geleitet), einfache Übertragung von Insellandschaften (Sandhügel, Palme, Wasser, Himmel, Sonne)/ Farbwahl: offen zur Erstellung einer persönlichen Trauminsel<br>(In dieser Stunde sollten sich die SuS jeweils auf eine Farbe festlegen, mit der sie ihr Abschlussbild gestalten wollen)<br><br>4. Erarbeitung des *Erprobungsbildes* in PA auf Pappe: Acryl-Farben werden mit Sand und zerknülltem und zerrissenen Papier und Kleiser aufgetragen, sodass eine Reliefstruktur entsteht. Anschließend werden die Ergebnisse im Galerie-Gang besichtigt und in Kleingruppen verglichen, besprochen und mögliche Qualitätsmerkmale u. Verbesserungsmöglichkeiten festgehalten.<br><br>5. Differenzierung zwischen Bildern mit gleichmäßiger Flächensyntax, bewegter, gleichmäßiger Syntax sowie der Differenzierung zwischen Streuung und Ballung ausgehend von SuS-Arbeiten.<br><br>6. Transfer der Erkenntnisse auf die eigene Abschlussarbeit unter Berücksichtigung der geplanten Anlage einer Flächensyntax mit Ballung (Polarisation) und Streuung<br><br>Anm.: 7. u. 8. folgen den Handlungschoreografien in 4 – 6! |

| | |
|---|---|
| Sonderborg. Ohne Titel | 7. Experimentieren mit Farbverdünnung zur Verstärkung der Tiefenwirkung und anschließendes Auftragen von wässriger dunkler Farbe („Dreckwasser“) in die in 6 entstandenen Tiefen.<br><br>8. Experimentieren mit trockenem Pinselauftrag zur Verstärkung der Helligkeit an den reliefmäßig stark hervortretenden Stellen des Bildes<br>Erschließung der möglihen Farben, die - im Farbkreis benachbart angesiedelt - zur Aufhellung geeignet sind<br><br>9. Werkbetrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Realisation von Hell-Dunkel-Verläufen und der Flächensyntax<br><br>10. Werkbetrachtung: Yves Klein, Emil Schumacher, Sonderberg zur verfestigung der Möglichkeiten des Darstellbaren (Gestisches, Dynamik, Konfussion, Spiel etc.) |

## Jahrgangstufe 5

| Unterrichtsvorhaben: **Selbstportrait mal anders : Collage, Montage und Intermedia** | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **inhaltliche Schwerpunkte im KLP** | ❍ gestalten Bilder mittels grundlegender Verfahren in elementaren Ver wendungs- und Bedeutungszusammenhängen.<br>❍ bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen.<br>■ beschreiben eigene und fremde Gestaltungen sachangemessen in ihren wesentlichen Merkmalen.<br>■ begründen einfache Deutungsansätze zu Bildern anhand von Unter-suchungsergebnissen. |
| **Form**<br><br>**Material**<br><br>**Personale/ soziokulturelle Bedingungen** | ❍ bewerten unterschiedliche Bildwirkungen durch spielerisch-experimentelles Erproben verschiedener Flächengliederungen<br>❍ bewerten Formgebungen, die durch die Verwendung unterschiedlicher Materialien bei der Herstellung von Objekten entstehen.<br>■ beschreiben Eigenschaften und erklären Zuordnungen von Montage-elementen in dreidimensionalen Gestaltungen<br>■ beschreiben und bewerten Komposition im Hinblick auf die Bildwir-kung |
| **Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- Gesamtästhetik<br>- Passung: Gestaltungs-absicht und -wirkung<br>- Aufwand, Engagement u. | ❍ realisieren gezielt bildnerische Gestaltungen durch verschiedene Materialien und Verfahren der Zeichnung (Bleistift, Filzstift, digitale Werkzeuge und andere Mittel).<br>❍ entwickeln neue Form-Inhalts-Gefüge durch die Bewertung der ästhetischen Qualität von Materialeigenschaften – auch unabhängig von der ursprünglichen Funktion eines Gegenstandes.<br>■ beschreiben den Einsatz unterschiedlicher Materialien in Verfahren der |

| | |
|---|---|
| Frustrationstoleranz<br>- Sinnhaftigkeit der Komposition<br>- Argumentation in Klassen- und Gruppendiskussionen<br>- differenzierte (fachsprachliche) Ausdrucksfähigkeit bezogen auf die Komposition (ggf. auch schriftlich in der Präsentation) in eigenen Arbeiten und in kunstgeschichtlichen Bezügen. | Zeichnung (Bleistift, Filzstift, Realien) und beurteilen ihre Wirkungen entsprechend den jeweiligen Materialeigenschaften.<br>■ beschreiben und beurteilen die haptischen und visuellen Qualitäten unterschiedlicher Materialien auch verschiedener Herkunft im Zusammenhang bildnerischer Gestaltungen. |
| | |
| | ❍ entwerfen und gestalten planvoll aufgabenbezogene Gestaltungen.<br>■ transferieren Analyseergebnisse zu unterschiedlichen Bildverfahren auf eigene bildnerische Problemstellungen. |
| | ❍ gestalten Bilder zur Veranschaulichung persönlicher/individueller Auffassungen und Standpunkte vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Kontextes.<br>❍ gestalten Bilder, die zu historischen Motiven und Darstellungsformen, welche zur eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung gesetzt werden können, eine eigene Position sichtbar machen.<br>■ benennen ausgehend von Perzepten und produktiven Zugängen subjektive Eindrücke zu Bildgestaltungen.<br>■ begründen ihren individuell-persönlichen Eindruck zu einer bildnerischen Gestaltung aus der Bildstruktur. |

| | |
|---|---|
| **Unterrichtsvorhaben**<br>(konkretes Beispiel):<br>**„Wir lassen Bilder für uns sprechen!“ - Erstellung einer Collage oder Montage zur Vorstellung der eigenen Person in der neuen Klassengemeinschaft**<br><br>**Kontext:**<br>- Persönliche Vorstellung der eigenen Person auf künstlerische Weise in Abgrenzung zu den konventionellen Kennlern-Spielen und Steckbriefen/ Sensibilisierung für die Möglichkeiten u.d. Notwendigkeit von Kunstunterricht<br>- Förderung der Planungskompetenz im Hinblick a. d. Konzeption und Realisation der eigenen Arbeit<br>- Motivation zur Realisation von ästhetischer Praxis (u. besonderer Berücksichtigung d. Überwindung vermeintlich fester Vorstellungen eigener Fähigkeiten) | **vorhabenbezogene Konkretisierung**<br><br>**1. Beschreibung der eigenen Person mittels ganz besonderer Vorlieben und Abneigungen.**<br>– Einstieg über die ersten 5 Minuten des Films „Die wunderbare Welt der Amelie“ und einer anschießenden Auswertung der besonders charakteristischen Eigenschaften der Figuren Mutter, Vater und Amelie.<br>– Kurze EA: Notieren besonderer eigener Eigenschaften +/-<br>– Auswertung: Herausstellung über das Abstimm-Prinzip; wenn die Mehrheit der SuS dieselben Dinge mag oder nicht mag, vertiefend nachfragen und exemplarisch eine besondere Situation herausstellen, die sehr individuell ausgestaltet ist (z.B.: Was genau magst du daran, welchen Moment, welche Dinge sind hierzu wichtig oder notwendig?)<br>– Auswertung und gegenseitige Hilfestellung/ Befragung in Kleingruppen á 3-4 SuS<br>– Vorstellung einiger Arbeitsblatt-Ergebnisse<br>**2. Konkretisierung der einzubeziehenden Collageteile,** indem die SuS sich darauf konzentrieren, ***woher*** sie entsprechende Abbildungen bekommen, bzw. welche Realien zum Einsatz kommen können: Prospekte/ Werbung/ Kataloge, Herstellung von gemalten Flächen (Lieblingsfarben etc.), Heftstücke/ Seiten von Heften, Internetausdrucke, Fotos, Verpackungsmaterial, |

| | |
|---|---|
| **Voraussetzungen:**<br>**Erfahrungen im Umgang mit Collagen und Montagen (Grundschule)**<br><br>**Bildbeispiele:**<br><br>**Kurt Schwitters „Märzbilder“, Arcimboldo: Der Bibliothekar, Moshegwa Langa: Garden of Earthly Delights, Daniel Spoerri, Isa Genzken** | Rechnungen/ Tickets, Fotokopien von Urkunden/ Fotos/ Zeitungsausschnitten, Realien wie Mais, Perlen, Bänder, Stoffe, Luftschlangen<br>HA.: Materialbeschaffung (im Idealfall per „Materialliste“, die in der Stunde zu erstellen ist)<br><br>**(ggf. Zeigen verschiedener möglicher Zugänge (s. Bildbsp.)**<br><br>**3. Ästhetische Praxis**<br><br>**4. Künstlerkonferenz**<br>Vorstellung der eigenen Zwischenstände und Einholen von Tipps zur Fertigstellung: Hierbei ist die transparente Kriterienorientierung wichtig:<br>• Die gesamte Fläche muss bearbeitet sein (ggf. darf Farbe zum Einsatz kommen)<br>• Ordentliches Schneiden und Kleben<br>• Inhaltliche Passung (+/-)<br><br>**5. Ästhetische Praxis**<br><br>**6. Künstlerkonferenz (Abgleich)**<br><br>**7. Bildbeschreibung und -untersuchung v. Schülerarbeiten in Kleingruppen** |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Raumkonstruktion auf der Fläche**<br>**Technische Ausführung und weltanschauliche Hintergründe**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>Form, Bildstrategien und personale/soziokulturelle Bedingungen | ○ gestalten Bilder durch Verwendung material- farb- und formbezogener Mittel und Verfahren sowohl der klassischen als auch der elektronischen Bildgestaltung.<br>○ bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen in komplexeren Problemzusammenhängen.<br>■ beschreiben sinnlich wahrgenommene bildnerische Objekte, Prozesse und Situationen und ihre subjektive Wirkung sprachlich differenziert.<br>■ analysieren mittels sachangemessener Untersuchungsverfahren gestaltete Phänomene aspektbezogen und geleitet in ihren wesentlichen materiellen und formalen Eigenschaften. |
| **Grundlagen der Leistungsbewertung:**<br><br>- Übungsblätter, Skizzen, Abschlussarbeit (Intensität, Genauigkeit, Einsatz der Linie, Einsatz von Überschneidung und Farbwerten als raumbildende Gestaltungsmittel)<br>- Arbeitsheft (Vollständigkeit, Genauigkeit, Sauberkeit)<br>- Sammlung von Bildbeispielen und ihre Auswertung<br>- Qualität der Beiträge im Unterrichtsgespräch<br>- Untersuchungen von Bildbeispielen (Heft)<br>- kritische Würdigung der eigenen Arbeit im Heft | ○ gestalten durch das Mittel der Linie (Schraffur, Kritzelformen) plastisch-räumliche Illusionen.<br>○ entwerfen raumillusionierende Bildkonstruktionen (Ein-Fluchtpunkt-Perspektive, Über-Eck-Perspektive).<br>■ analysieren Gesamtstrukturen bildnerischer Gestaltungen im Hinblick auf Richtungsbetonung und Ordnung der Komposition.<br>■ analysieren bildnerische Gestaltungen im Hinblick auf Raumillusion (Höhenlage/Verschiebung, Überschneidung/Verdeckung, Staffelung/Flächenorganisation, Zentral- und Maßstabperspektive, Luft- und Farbperspektive).<br>■ analysieren Schraffur- und Kritzelformen in zeichnerischen Gestaltungen und bewerten das damit verbundene Ausdruckspotenzial.<br>■ analysieren und bewerten Formzusammenhänge durch das Mittel der Zeichnung (Skizzen, Studien). |
| | ○ entwerfen und gestalten planvoll mit Hilfe von Skizzen aufgabenbezogene Konzeptionen und Gestaltungen.<br>○ entwerfen und gestalten durch planvolles Aufgreifen ästhetischer Zufallserscheinungen Bildlösungen.<br>■ erörtern auf der Basis von Analysen Fragestellungen zu weiterführenden Untersuchungs- und Deutungsansätzen.<br>■ unterscheiden und bewerten verschiedene Funktionen des Bildes in kontextbezogenen Zusammenhängen z.B. als Sachklärung, Inszenierung, Verfremdung, Umdeutung. |

| | |
|---|---|
| | ○ entwickeln und bewerten eigene Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Gestaltungskontextes.<br>▪ erläutern die Abhängigkeit der Bildbetrachtung von Erfahrungen und Interesse des Rezipienten.<br>▪ erläutern exemplarisch den Einfluss bildexterner Faktoren (soziokulturelle, historische, ökonomische und rechtliche Implikationen) in eigenen oder fremden Arbeiten.<br>▪ erörtern Übereinstimmungen und Unterschiede gestalteter Phänomene ihrer alltäglichen Medien- oder Konsumwelt mit Beispielen der bildenden Kunst. |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Farbe - ich kenn dich, ich dru(e)ck dich: *Farbordnungen, -kontraste und experimentelles Drucken mit verschiedenen Materialien*** | ❍ gestalten Bilder mittels grundlegender Verfahren in elementaren Ver wendungs- und Bedeutungszusammenhängen.<br>❍ gestalten Bilder auf der Grundlage elementarer Kenntnisse über materialbezogene, farbbezogene und formbezogene Wirkungszusammenhänge.<br>■ beschreiben eigene und fremde Gestaltungen sachangemessen in ihren wesentlichen Merkmalen.<br>■ analysieren eigene und fremde Gestaltungen angeleitet in Bezug auf grundlegende Aspekte |
| **inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br><br>**Farbe**<br>**Form**<br>**Bildstrategien** | ❍ entwerfen durch die Verwendung elementarer Mittel der Raumdarstellung (Überschneidung, Staffelung, Verkleinerung, Verblassung, Höhenlage/Flächenorganisation) Räumlichkeit suggerierende Bildlösungen.<br>❍ bewerten unterschiedliche Bildwirkungen durch spielerisch-experimentelles Erproben verschiedener Flächengliederungen<br>■ benennen die elementaren Mittel der Raumdarstellung von Überschneidung, Staffelung, Verkleinerung, Sättigung und Höhenlage und überprüfen ihre Räumlichkeit suggerierende Wirkung.<br>■ beschreiben und bewerten Komposition im Hinblick auf die Bildwirkung |
| **Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- Experimentierfreude im Prozess bezogen auf die Problemstellungen und Farbbeziehungen<br>- Grad der erreichten Farbdifferenzierung<br>- Gestaltungsergebnisse<br>- differenzierte fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit | ❍ beurteilen die Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten unterschiedlicher Materialien und Gegenstände als Druckstock im Verfahren des Hochdrucks.<br>■ beschreiben und beurteilen die Funktion verschiedener Materialien und Materialkombinationen in Verwendung als Druckstock und vergleichen die Ausdruckswirkungen der grafischen Gestaltungen. |
| | ❍ unterscheiden und variieren Farben in Bezug Farbton, Buntheit, Helligkeit in bildnerischen Problemstellungen.<br>❍ entwickeln und beurteilen Lösungen zu bildnerischen Problemstellungen in Beziehung auf Farbwerte und Farbbeziehungen.<br>■ benennen unterschiedliche Farben und unterscheiden zwischen Farbton, Buntheit und Helligkeit.<br>■ analysieren Farbbeziehungen in Gestaltungen nach Farbgegensatz, |

| | |
|---|---|
| bezogen<br>auf Farbe und Komposition in eigenen Arbeiten und in kunstgeschichtlichen Bezügen. | Farbverwandtschaft, räumlicher Wirkung. |
| | ❍ entwerfen und gestalten planvoll aufgabenbezogene Gestaltungen.<br>■ transferieren Analyseergebnisse zu unterschiedlichen Bildverfahren auf eigene bildnerische Problemstellungen. |
| | ❍ gestalten Bilder, die zu historischen Motiven und Darstellungsformen, welche zur eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung gesetzt werden können, eine eigene Position sichtbar machen.<br>■ analysieren historische Bilder in Bezug auf Motive und Darstellungsformen, die sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen lassen. |

| **Unterrichtsvorhaben**<br>(konkretes Beispiel): | **vorhabenbezogene Konkretisierung** |
|---|---|
| **Volle Farbkraft, bitte!- Gezielter und differenzierter Einsatz von Farben sowie deren möglichst effektive Wirkungs-Entfaltung**<br><br>**Kontext:**<br><br>**Differenzierte Wahrnehmung von Umweltphänomenen**<br><br>**Voraussetzungen:**<br><br>**Erfahrungen im Umgang mit Wasserfarben und Mischen von Farben (Grundschule)**<br><br>**Bildbeispiele:**<br><br>**Henri Roussau: Schwarzer, von einem Jaguar angefallen, Albrecht Dürer: das große Rasenstück, Farbkreis nach Itten** | 11. Wie Farben sichtbar werden: Regenbogen und Prisma: In Kleingruppen entdecken die SuS die Farbigkeit, die im Licht liegt ausgehend von See-Erfahrungen mit der Suitewatch-Brille und sichern ihre Erkenntnisse,<br>12. Erschließung des Farbkreises nach Johannes Itten. Herausstellung einzelner Aspekte des Ordnungssystems in PA<br>13. Farbmisch-Experimente (mittels Pinsel/ Wasserfarben oder bereits mit Pappstücken/ Acryl-Farben)<br>14. Farben maximal aktivieren: KomplementärKontraste, Quantitätskontraste, Kalt-Warm-Kontrast am Bsp. von Rousseaus „Schwarzer, von einem Jaguar angefallen“ erkennen. Bündellung und Fixierung der Grundlagen zur Kontrastlehre; darauf aufbauend: Einführung in die Grundlagen der Farbperspektive<br>15. Transfer der Erkenntnisse zu den Komplemäntär-Kontrasten bei der Lösung des „Farb-Wege-Rätsels“, bei dem es gilt, die Farben möglichst intensiv zu aktivieren (ThinkPairShare)<br>16. Realisation der ästhetischen Praxis ausgehend von der Planung der Farb-Wege-Aufgabe mitttels Wasserfarbe<br>17. Das Rasenstücks – Gestaltung eines Wiesenstücks (angeregt durch Albrecht Dürers *Das große Rasenstück,* 1503) mit Himmel und Erde/ Boden im Hinblick auf einen möglichst natürlichen Gesamteindruck des Grases (Überschneidungen, Krümmungen, verschiedene Längen sowie Grüntöne) und einen lasierenden Farbauftrag des Hintergrunds mittels einfacher Druckstöcke aus zurecht geschnittenen unterschiedlich dünnen Pappstreifen und Acryl-Farben (ggf. Druckfarben)<br>18. Wiesenbewohner – Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Insekten in das zuvor gestaltete Wiesen- |

| | |
|---|---|
| | stück im Hinblick auf eine lebendige Bildwirkung. |

| | |
|---|---|
| Unterrichtsvorhaben<br>(konkretes Beispiel):<br><br>**Spiel mit Raumillusion und Raumbedeutung auf der Fläche**<br><br>**Kontext:**<br>Raumdarstellungen in Kunstgeschichte und Alltagskultur<br><br>**Voraussetzungen:**<br>- Zeichnerische Grundfertigkeiten<br>- Raumdarstellung auf der Fläche (5/6)<br><br>**Bildbeispiele:**<br>- Mathias Paris, Maria mit Kind und Selbstbildnis, um 1250<br>- Manessische Liederhandschrift (Schachspiel), 1320<br>- Vincent van Gogh, Boote vor Saintes Maries, 1888<br>- René Magritte, Das Grab der Ringer, 1961<br>- Masaccio, Dreifaltigkeit, 1425-28<br>- Ernst Ludwig Meidner, Brennende Stadt, 1912<br>- Ames' Raum; optische Täuschung<br>- M.C. Escher:<br>Wasserfall, 1961<br>Stilleben und Straße, 1937<br>Oben und unten, 1947<br>Treppenhaus I und II<br>- Oscar Reutersvärd, Unmögliches Dreieck und andere unmögliche Objekte | **vorhabenbezogene Konkretisierung**<br>Ausgehend von einer Aktivierung von einfachen raumschaffenden Verfahren (Jgst. 5/6) werden anhand von Bildbeispielen und Untersuchungen der Schularchitektur die Grundregeln der Konstruktion von zentralperspektivisch organisierten Raumillusionen erarbeitet.<br><br>Übungen:<br>- Untersuchungen zu Fluchtpunkten an Bildbeispielen (Transparentpapier)<br>- Konstruktion von Räumen und Veränderung der Lage von Fluchtpunkten bei der Öffnung von Fenstern und Falltüren.<br><br>Im weiteren Unterricht soll ausgehend von Versuchen zur optischen Täuschung von Oscar Reutersvärd und von Bildbeispielen M.C. Eschers die Eindeutigkeit der zentralperspektivischen Konstruktion relativiert werden, indem Aspekte wie unmögliche Räume, unmögliche Raumverknüpfungen und gekrümmte Räume untersucht, beschrieben und nachvollzogen werden. Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich in ihrer praktischen Arbeit auf einen dieser Aspekte und entwickeln hierzu eine eigenständige Bildlösung.<br>Parallel zur praktischen Gestaltungsarbeit werden von den Schülerinnen und Schülern Bildbeispiele gesammelt. Über ergänzende historische Bildbeispiele oder Bildbeispiele aus der Alltagswelt werden gezielt Impulse gesetzt. Vermeintliche fehlerhafte Darstellungen (Mittelalter, andere Kulturkreise) werden in diesem Zusammenhang weltanschaulich ausgedeutet und begründet.<br>Die Ergebnisse werden abschließend zusammen mit den Erkenntnisschritten präsentiert. |

| Unterrichtsvorhaben 8.2 | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Figurengruppen im Raum**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>Form, Bildstrategie<br><br>**Grundlagen der Leistungsbewertung :**<br><br>- Charakteristika der Figurenarrangements im Vergleich wahrnehmen und benennen<br>- Anschauliche Beschreibung von Teilaspekten der plastischen Gestaltung und Wirkungsanalyse<br>- Umsetzung von entdeckten formalen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten in die eigene plastische Arbeit<br>- Dokumentation der einzelnen Arbeitsschritte<br>- Beiträge in Zwischen- und Abschlussdiskussionen<br>- gestaltetes Endprodukt gemessen an den Kriterien der Aufgabenstellung | ○ verwenden und bewerten den bildfindenden Dialog als Möglichkeit selbständig Gestaltungslösungen zu entwickeln.<br>○ bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen in komplexeren Problemzusammenhängen.<br>▪ beschreiben sinnlich wahrgenommene bildnerische Objekte, Prozesse und Situationen und ihre subjektive Wirkung sprachlich differenziert.<br>▪ analysieren mittels sachangemessener Untersuchungsverfahren gestaltete Phänomene aspektbezogen und geleitet in ihren wesentlichen materiellen und formalen Eigenschaften. |
| | ○ gestalten durch das Mittel der Linie (Schraffur, Kritzelformen) plastisch-räumliche Illusionen.<br>○ realisieren plastische Gestaltungen durch modellierende Verfahren unter Berücksichtigung von Materialgerechtigkeit.<br>○ entwerfen verschiedene Konzepte des Figur-Raum-Verhältnisses und bewerten deren Wirkung.<br>▪ beschreiben und unterscheiden Merkmale und Funktionen von Teilformen (organisch, geometrisch, symmetrisch, asymmetrisch) innerhalb einer Gestaltung.<br>▪ analysieren Gesamtstrukturen bildnerischer Gestaltungen im Hinblick auf Richtungsbetonung und Ordnung der Komposition.<br>▪ analysieren Schraffur- und Kritzelformen in zeichnerischen Gestaltungen und bewerten das damit verbundene Ausdrucks-potenzial.<br>▪ analysieren Figur-Raum-Verhältnisse plastischer Gestaltungen und bewerten deren spezifische Ausdrucksmöglichkeiten.<br>▪ analysieren und bewerten Formzusammenhänge durch das Mittel der Zeichnung (Skizzen, Studien). |
| | ○ verwenden und bewerten Verfahren des plastischen Gestaltens in Auseinandersetzung mit gegebenen Materialeigenschaften in Körper-Raum-Gestaltungen.<br>▪ beschreiben Merkmale von Materialeigenschaften und bewerten Einsatz- und Ausdrucksmöglichkeiten in bildnerischen Gestaltungen. |
| | ○ entwerfen und gestalten planvoll mit Hilfe von Skizzen aufgabenbezogene Konzeptionen und Gestaltungen.<br>○ entwerfen und gestalten durch planvolles Aufgreifen ästhetischer Zufallserscheinungen Bildlösungen.<br>▪ erörtern auf der Basis von Analysen Fragestellungen zu weiterführenden Untersuchungs- und Deutungsansätzen. |

| | |
|---|---|
| | ○ analysieren und interpretieren Bilder und transferieren die Ergebnisse auf die Entwicklung von persönlichen gestalterischen Lösungen.<br>○ entwickeln und bewerten eigene Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Gestaltungskontextes. |

| | |
|---|---|
| Unterrichtsvorhaben 8.2<br>(konkretes Beispiel):<br><br>**Als Gruppe Standbilder zum Thema „Dialog führen“ entwerfen, mit Werken von Juan Muňoz vergleichen und in eine eigenständige plastische Arbeit umsetzen**<br><br>**Kontext:**<br>Kommunikation / gruppendynamische Prozesse im Alltag<br><br>**Voraussetzungen:**<br>Zeichnerische Grundfertigkeiten sowie der Umgang mit plastischen Materialien<br><br>**Bildbeispiele:**<br>Juan Muňoz, Werkgruppe „Conversation“ | **vorhabenbezogene Konkretisierung**<br><br>1. in Einzelarbeit eine Mindmap zum Thema „Dialog führen“ entwickeln und sich in PA über die Ergebnisse austauschen<br><br>2. in Bezug auf die Themenvorgabe „Dialog führen“ als Gruppe Standbilder entwerfen und diese mehransichtig fotografisch festhalten<br><br>3. drei Standbilder auswählen, welche sich in ihrer Aussage deutlich voneinander unterscheiden und dazu verschiedene (Kompositions-) Skizzen anfertigen<br><br>4. Vergleich der Entwürfe untereinander sowie mit Plastiken des Künstlers Muňoz zum Thema „Conversation“<br><br>5. plastische Umsetzung eines Figurenarrangements als Gruppenarbeit (Material in Abhängigkeit von Raum- und Gruppensituation) |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Bildfindung durch Zufalls-verfahren und Bildgestaltung mit Collagetechniken**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>Form, Material, Bildstrategie<br><br>**Grundlagen der Leistungsbewertung:**<br>- Vielfalt der gefundenen Strukturen und sachgerechte Auswahl von Bildausschnitten<br>- Beobachtungen (durch die Lehrkraft) bei der Auswahl, der Integration und der Gestaltung der Einzelelemente im Collagekontext im Hinblick auf Ideenreichtum, Experimentierfreudigkeit und Variantenreichtum<br>- gestaltungstechnische Kompetenzen, die in den Zwischenergebnissen und in der abschließenden Gestaltung zum Ausdruck kommen<br>- Integration von Einzelelementen innerhalb des Gestaltungsganzen der Collage durch formale Angleichungen von Formverläufen, Formkorrespondenzen und Farbbeziehungen<br>- Integration von Einzelelementen zu einem ausdrucksbezogenen oder thematischen Bildzusammenhang<br>- Dokumentation und Bewertung der einzelnen Arbeitsschritte im Gesamtprozess und Beurteilung des angestrebten Erfolges im Arbeitsprotokoll | ❍ verwenden und bewerten den bildfindenden Dialog als Möglichkeit selbständig Gestaltungslösungen zu entwickeln.<br>❍ gestalten Bilder durch Verwendung material- farb- und formbezogener Mittel und Verfahren sowohl der klassischen als auch der elektronischen Bildgestaltung.<br>■ interpretieren die Form-Inhaltsbezüge von Bildern durch die Verknüpfung von werkimmanenten Untersuchungen und bildexternen Informationen. |
| | ❍ entwerfen raumillusionierende Bildkonstruktionen (Ein-Fluchtpunkt-Perspektive, Über-Eck-Perspektive).<br>■ beschreiben und unterscheiden Merkmale und Funktionen von Teilformen (organisch, geometrisch, symmetrisch, asymmetrisch) innerhalb einer Gestaltung.<br>■ analysieren bildnerische Gestaltungen im Hinblick auf Raumillusion (Höhenlage/Verschiebung, Überschneidung/ Verdeckung, Staffelung/Flächenorganisation, Zentral- und Maßstabperspektive, Luft- und Farbperspektive). |
| | ❍ verwenden und bewerten die Kombination heterogener Materialien in Verfahren gattungsüberschreitender Mischtechnik als Möglichkeit für innovative Bildlösungen in bildnerischen Gestaltungen.<br>■ analysieren und bewerten die Wirkungen von Materialien und Gestaltungsspuren in Collagen oder Montagen.<br>■ bewerten das Anregungspotential von Materialien und Gegenständen für neue Form-Inhalts-Bezüge und neue Bedeutungszusammenhänge. |
| | ❍ verwenden und bewerten unterschiedliche Techniken des Farbauftrags zur Erzeugung ausdrucksbezogener Wirkungen. |
| | ❍ gestalten ein neues Bildganzes durch das Verfahren der Collage.<br>❍ entwerfen und gestalten durch planvolles Aufgreifen ästhetischer Zufallserscheinungen Bildlösungen.<br>❍ bewerten das Anregungspotenzial aleatorischer Verfahren und ihrer Ergebnisse für die Möglichkeiten der Bildfindung.<br>■ erläutern Collage als gestalterische Methode der Kombination heterogener Dinge wie auch als kreatives Denk- und Wahrnehmungsprinzip. |

| **Unterrichtsvorhaben** (konkretes Beispiel): | **vorhabenbezogene Konkretisierung** |
|---|---|
| **„Decalcomanie“: Aleatorische Verfahren und elektronische Bildverarbeitung – old school vs. new media**<br><br>**Kontext:**<br>Zufallsbildphänomene in unserer Umwelt,<br>Strukturen in unserer Umwelt,<br>digitale Bildbearbeitung<br><br>**Voraussetzungen:**<br>Grundlegende Computerkenntnisse, ggf. Grundkenntnisse von Bildbearbeitungsprogrammen, Suggestion von Plastizität und Räumlichkeit auf der Fläche<br><br>**Bildbeispiele:**<br>Ausgewählte Arbeiten von Max Ernst<br>z.B. Europa nach dem Regen, 1940-42<br>Die ganze Stadt, 1936<br>Fascinant cyprès, 1940 | Bilder von Max Ernst werden betrachtet, analysiert und auf seine Methode der Bildfindung aus Zufallsformen untersucht.<br>Auf klassische Weise entstandene Decalcomanien werden ausgewählt, eingescannt, mit verschiedenen digitalen Bildbearbeitungsverfahren überarbeitet und digital collagiert. |

| Unterrichtsvorhaben: | **KLP-Kompetenzen** (❍ = Produktion; ■ = Rezeption) |
|---|---|
| **Arbeiten mit Vorbildern – Nachbildern im Rahmen von Bildgeschichten als Unterrichtsprojekt**<br><br>**inhaltliche Schwerpunkte im KLP**<br>Bildstrategie, Persona-le/soziokulturelle Bedingungen<br><br>**Grundlagen der Leistungsbe-wertung :**<br>Portfolio des Prozesses:<br>- Dokumentation der Bildanaly-sen und eigenständige Beiträge im Rahmen der erprobten Methoden<br>- schriftliche und bildnerische Beiträge im Rahmen kooperativer Lernformen<br>- Zwischenergebnisse im Prozess der Bildfindung wie Entwürfe, Skizzen<br>- gestaltetes Endprodukt: gemessen an den Kriterien der Aufgabenstellung | ❍ bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen in komplexeren Problemzusammenhängen.<br>■ beschreiben sinnlich wahrgenommene bildnerische Objekte, Prozesse und Situationen und ihre subjektive Wirkung sprachlich differenziert.<br>■ analysieren mittels sachangemessener Untersuchungsverfahren gestaltete Phänomene aspektbezogen und geleitet in ihren wesentlichen materiellen und formalen Eigenschaften.<br>■ interpretieren die Form-Inhalts-Bezüge von Bildern durch die Verknüpfung von werkimmanenten Untersuchungen und bildexternen Informationen. |
| | ❍ entwerfen verschiedene Konzepte des Figur-Raum-Verhältnisses und bewerten deren Wirkung.<br>❍ entwerfen und bewerten Kompositionen als Mittel der gezielten Bildaussage.<br>■ analysieren Gesamtstrukturen bildnerischer Gestaltungen im Hinblick auf Richtungsbetonung und Ordnung der Komposition. |
| | ❍ verwenden und bewerten bekannte Wirkungszusammenhänge von Farbwerten und Farbbeziehungen gezielt zur bzw. hinsichtlich der Erzeugung ausdrucksbezogener Wirkungen.<br>❍ beurteilen Wirkungen von Farben in Bezug auf Farb-Gegenstandsbeziehung.<br>■ unterscheiden Farbe-Gegenstands-Beziehungen (Lokalfarbe, Erscheinungsfarbe, Ausdrucksfarbe, autonome Farbe) und damit verbundene Grundfunktionen in Gestaltungen.<br>■ analysieren und bewerten die Wirkungen farbentonbestimmter, koloristischer und monochromatischer Farbgebung sowie Helligkeitsnuancen und Buntheitsunterschieden in fremden und eigenen Gestaltungen. |
| | ❍ entwerfen und gestalten planvoll mit Hilfe von Skizzen aufgabenbezogene Konzeptionen und Gestaltungen.<br>❍ entwerfen und entwickeln durch Formen des Sammelns und Ordnens Gestaltungslösungen für eine Präsentation.<br>❍ erörtern auf der Basis von Analysen Fragestellungen zu weiterführenden Untersuchungs- und Deutungsansätzen.<br>■ unterscheiden und bewerten verschiedene Funktionen des Bildes in kontextbezogenen Zusammenhängen z.B. als Sachklärung, Inszenierung, Verfremdung, Umdeutung. |

| | |
|---|---|
| | ❍ analysieren und interpretieren Bilder und transferieren die Ergebnisse auf die Entwicklung von persönlichen gestalterischen Lösungen.<br>❍ entwerfen und gestalten adressatenbezogene Bildlösungen – auch im Hinblick auf eine etwaige Vermarktung.<br>❍ entwickeln und bewerten eigene Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen vor dem Hintergrund eines vorgegebenen Gestaltungskontextes.<br>❍ entwickeln und gestalten neue Bedeutungszusammenhänge durch Umdeutung und Umgestaltung historischer Motive und Darstellungsformen.<br>■ erläutern an eigenen und fremden Gestaltungen die individuelle und/oder biografische Bedingtheit von Bildern auch unter Berücksichtigung der Genderdimension.<br>■ erläutern die Abhängigkeit der Bildbetrachtung von Erfahrungen und Interesse des Rezipienten.<br>■ erörtern und bewerten adressatenbezogene Bildgestaltungen,<br>■ erläutern exemplarisch den Einfluss bildexterner Faktoren (soziokulturelle, historische, ökonomische und rechtliche Implikationen) in eigenen oder fremden Arbeiten.<br>■ erörtern Übereinstimmungen und Unterschiede gestalteter Phänomene ihrer alltäglichen Medien- oder Konsumwelt mit Beispielen der bildenden Kunst. |

### 2.3.2 Kompetenzübersicht

| | 5.1 | 5.2 | 5.2 | 5.2 | 6.1 | 6.1 | 6.2 | 6.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| UV | **Umrisslinie und differenzierter Einsatz der Linie als Bedeutungs-träger anhand von Kinderporträts** | **Wechselwirkung von Farben in inhaltlichen und kompositorischen Bildzusammenhängen** | **Plastizieren mithilfe vorhandener Formen und Strukturen** | **Frottage und Materialdruck als experimentelle Techniken** | **Raumdarstellung auf der Fläche** | **Vom Bild zum bewegten Objekt** | **Bewegen, Schreiben, Vervielfältigen - grafisches Gestalten in handlungsorientierten Zusammenhängen** | **Die Linie als Bedeutungsträger persönlicher Informationen und Erfahrungen: subjektive Landkarte** |
| ÜP1 | | | | | X | | X | X |
| ÜP2 | X | | | X | | X | | |
| ÜP3 | X | X | X | | | X | X | |
| ÜR1 | X | | | X | X | X | X | X |
| ÜR2 | X | X | X | X | X | X | X | X |
| ÜR3 | X | X | X | | | | X | X |
| FoP1 | X | | | | | | X | X |
| FoP2 | | X | | | X | | | |
| FoP3 | | | X | | | X | X | |
| FoP4 | | X | X | X | | X | | X |
| FoR1 | X | | | X | | | | |
| FoR2 | | X | | | X | | | |
| FoR3 | | | X | | | X | | |
| FoR4 | | X | X | | X | | X | |
| MaP1 | X | | | | | | X | X |
| MaP2 | | | | | | X | | X |
| MaP3 | | | X | | | X | | |
| MaP4 | | | | X | | | X | |
| MaR1 | X | | | | | | X | X |
| MaR2 | | | X | | | X | X | |
| MaR3 | | | | X | | | X | |
| FaP1 | | | | X | X | X | | |
| FaP2 | | X | | | | | | X |
| FaP3 | | X | | | | | | X |
| FaR1 | | X | | | | X | | X |
| FaR2 | | X | | X | X | | | X |
| FaR3 | | | | X | X | X | | |
| FaR4 | | X | | | | X | | X |
| StP1 | | X | | | | X | X | X |
| StP2 | | | X | X | | X | | |
| StP3 | | X | X | X | | | | |
| StR1 | | | | | X | | | X |
| StR2 | | X | X | X | | X | | |
| P/SP1 | | | | | | | X | X |
| P/SP2 | X | | | | | | | X |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P/SR1 | | | | | | X | | X |
| P/SR2 | X | | X | | | X | | X |
| P/SR3 | X | | | | | | | X |

| | 7.1.1 | 7.1.2 | 8.1.1 | 8.1.2 | 9.2.1 | 9.2.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| UV | **Lehrgang Farbe: Wirkungen und Funktionen** | **Mit dem Namen werben, Buchstaben gestalten** | **Grafisches Arbeiten: Anatomie** | **Raumkonstruktion auf der Fläche** | **Figurengruppen im Raum** | **Zufallstechniken: Decalcomanie** |
| ÜP1 | | X | | X | X | |
| ÜP2 | X | X | X | | X | |
| ÜP3 | | | X | X | | X |
| ÜR1 | X | X | X | X | | X |
| ÜR2 | | X | X | X | | X |
| ÜR3 | | | | | X | X |
| FoP1 | | | X | X | | |
| FoP2 | | | X | | X | |
| FoP3 | | X | | X | | |
| FoP4 | X | | | X | | X |
| FoP5 | X | | | | | X |
| FoR1 | | | | X | X | |
| FoR2 | | | X | X | | X |
| FoR3 | | | X | | X | |
| FoR4 | | | X | | | |
| FoR5 | | X | | X | | |
| FoR6 | | X | X | X | | |
| MaP1 | | X | | | | |
| MaP2 | | X | | | X | |
| MaP3 | | X | | X | | |
| MaR1 | | X | | X | | |
| MaR2 | | X | | | X | |
| MaR3 | | X | | | X | |
| FaP1 | X | | | | X | |
| FaP2 | X | | | | | X |
| FaP3 | | X | X | | | |
| FaP4 | X | | | | | X |
| FaR1 | X | X | | | | X |
| FaR2 | | X | X | | | |
| FaR3 | X | | | | | X |
| StP1 | | X | X | X | | X |
| StP2 | | X | | | X | |
| StP3 | X | | | | | X |
| StP4 | | | | X | X | |
| StP5 | | X | | | X | |
| StR1 | | X | | | X | |
| StR2 | X | | X | X | | X |
| StR3 | X | | X | | | X |
| P/SP1 | | | | X | | X |
| P/SP2 | | X | | | | X |
| P/SP3 | X | X | X | X | | X |
| P/SP4 | | X | | | | X |
| P/SR1 | | X | | | | X |
| P/SR2 | X | | X | | | X |
| P/SR3 | X | X | | | | X |
| P/SR4 | X | | X | | | X |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| P/SR5 | | | X | | | X |
| P/SR6 | | X | X | | | |

## 3. Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit

Ab Klasse 5 führen die Schülerinnen und Schülern Arbeitshefte, in denen kontinuierlich Problemstellungen, Fragen, Arbeitsergebnisse, in Untersuchungen und Hausaufgaben erarbeitete Zwischenstände und Endergebnisse festgehalten und dokumentiert werden. Diese Aufzeichnungen werden unter anderem zur Leistungsbewertung herangezogen.

Alle Zwischenergebnisse sind wertvoll und sollen dokumentiert werden. Misserfolge und vermeintliche falsche Ergebnisse sind als produktive Zwischenstände auf dem Lernweg der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und müssen zumindest von der jeweiligen Schülerin/dem jeweiligen Schüler reflektiert werden. Die Lehrkraft hat hier eine beobachtende, hinweisende und beratende Funktion. Zwischenergebnisse sollen auch verbunden mit angemessener Wertschätzung Gegenstand von Zwischen- und Nachbesprechungen sein.

Durch punktuelle vorstrukturierte Lehrgänge, die gebündelt Fachinhalte vermitteln, werden Freiräume für komplexe problemorientierte Unterrichtsprojekte geschaffen. Die Dokumentation der Entwicklung einzelner Projekte, Arbeiten oder Arbeitsteile ist hinsichtlich der Transparenz, der Reflexion und der abschließenden Bewertung unabdingbar.

Im Unterricht wird zudem besonderer Wert auf kommunikative Durchdringung und Erkenntnisgewinnung in Partner-, Gruppen- oder Klassenverbandsarbeit gelegt. Kommunikation dient dabei immer der Problemfindung und Problembeschreibung, der Entwicklung und Diskussion der Lösungsansätze und der Bewertung der Ergebnisse.

Eine angemessene Verbalisierung muss eingeübt werden und dient dem Erwerb einer fundierten Sprachkompetenz und dem Aufbau eines gesicherten Fachvokabulars.

Gleichberechtigt zur Versprachlichung erweitern praktisch-rezeptive Methoden die Möglichkeiten des Zugangs zu Bildern und bildnerischen Problemstellungen.

### 3.1 Das Künstlerheft

Der Begriff „Künstlerheft“ ist bewusst von dem des „Kunsthefts“ abgesetzt, um einerseits die Obligatorik eines arbeitsbegleitenden Heftes zu bedienen, andererseits jedoch die besondere Funktion dieses Unterrichtselements im Fach Kunst hervor zu heben: Die Betonung der Person, die

hinter der ästhetischen Praxis und deren Produktion und Rezeption steht.

Vorrangiges Ziel des Kunstheftes in der Sekundarstufe I ist es, die Prozesshaftigkeit eines Gestaltungsvorgangs deutlich zu machen und zu dokumentieren. Zu einem Produkt werden Vorzeichnungen, Überlegungen, Stichwortsammlungen, Texte etc. gesammelt.
Das unlinierte Heft stellt an sich eine Gestaltungsmöglichkeit dar. Im Hinblick auf das Methodencurriculum „Lernen lernen“ können hier zudem Grundsätze der Seitengestaltung und Heftführung erprobt und mit eigenen Gestaltungsmitteln individualisiert werden.

Eine eigene Reflexion der SuS ist ggf. durch Kommentare im Stile informeller Tagebucheinträge zu den jeweiligen Kunststunden bzw. Hausaufgaben zu fördern. Die Kompetenzen müssen sukzessiv Klasse 5 und 6 mit passenden Beispielen im Unterricht eingeführt werden.

Das Kunstheft muss als ein Teil der Prozessorientierung überprüft werden und angemessen in die Bewertung der sonstigen Mitarbeit einfließen, kann aber auch als einzelne eigenständige ästhetische Praxis bewertet werden.

**Das Künstlerheft...**

· hält einzelne Lernphasen und Lernergebnisse fest (wie jedes andere Schulheft auch)
· dient als eigenständiges ästhetisches Objekt mit Mapping-Charakter (Aufgaben, Texte, Zeichnungen, Kopien, Erlebnisse, Fotos gehen in gesammelter und arrangierter Form ein)
· ist Gesprächsanlass, Impulsgeber und unterstützt Lern- und Arbeitsphasen, in denen man sich über Problemlösestrategien, Erfolge und Schwierigkeiten austauscht (Bsp.: Künstlerkonferenz)
· bekommt durch die eigene Gestaltung (Außen und Innen) einen besonderen persönlichen Wert
· hat im Idealfall keine Lineatur: auf dem „leeren Blatt“ wird gezeichnet und geschrieben (das gerade Schreiben wird geübt, man kann aber auch bewusst schief schreiben oder in kurzen und schmalen Blöcken Texte verfassen). Gestalterische Merkmale von Schrift können somit spielerisch erforscht und erprobt werden
· kann mit Seitenzahlen und Inhaltsverzeichnis angelegt werden
· kann Verweise auf Buchseiten, Links, Museen, Künstler, Bücher etc. enthalten
- bildet einen wichtigen Schritt zur Erarbeitung, Einübung und Vertiefung von Kompetenzen, die in der Arbeit mit Künstlerbüchern in der Sekundarstufe II benötigt werden

## 3.2 Lehr- und Lernmittel

Der Kunst stehen verschiedene Fachbücher zur Verfügung, z. B. Der Bildatlas (Klett), Bildende Kunst, Band 1,2 und Grundkurs Kunst 1-3 des Schroedel Verlages sowie verschiedene Themenhefte zu den Bereichen Plastik, Portrait, Menschenbilder usw. Die Bestände werden regelmäßig geprüft und erweitert, um den wachsenden Ansprüchen inhaltilicher, methodischer und werktechnischer Art gerecht zu werden. Ergänzend gibt es eine Sammlung an großformatigen Reproduktionen, Folien und Videomaterial, das mittels Projektor und Leinwand im Unterricht zum Einsatz kommen.

Als grundlegende Arbeitsmittel müssen die Schülerinnen und Schüler folgende Dinge für den Kunstunterricht zusätzlich zu ihrer normalen Schulausstattung haben:

- hochwertiger Deckfarbkasten in gebrauchsfähigem Zustand (Pelikan)
- Deckweiß
- Haar- und Borstenpinsel
- Zeichenblock (A4 und A3)
- Künstlerheft o. –buch
- Bleistifte (HB-8B), Fineliner

In einigen Klassen wird zur Anschaffung von Verbrauchsmaterialien aufgrund eines Beschlusses der Schulkonferenz je nach Bedarf ein kleiner Betrag (z.B. 2,00-3,00 Euro) eingesammelt. Die Überprüfung von Einnahmen und Ausgaben wird durch die jeweilige Lehrkraft kontrolliert.

## 3.3 Fach- und unterrichtsübergreifender Unterricht

Die hier beschriebenen Unterrichtsvorhaben weisen an einigen Stellen Beziehungen zu anderen Fächern und Fachinhalten anderer Fächer aus. Die zeitliche Zuordnung der Unterrichtsvorhaben muss flexibel gesehen werden. Änderungen im Ablauf sind bisweilen zwingend, um zusammen mit anderen Fächern Synergien zu erzielen.

Im täglichen Unterrichtsalltag findet insbesondere bei der Zuarbeit des Musikpädagogischen Schwerpunkts kooperatives und fächerübergreifendes Arbeiten statt (z.B.: Bühnen-

bildnerei). Zudem bietet das PG das fächerverbindend angelegte KuMuLi in den Stufen 8 und 9 an.

## 4. Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist ein zentraler Bestandteil des Kunstunterrichts. Sie ist jedoch nicht wie ein Modul anzusetzen, sondern konstituiert den Kunstunterricht in den Phasen ästhetischer Praxis. Hierbei ist es vollkommen egal, ob die SuS in einem engen Bereich kreativen Schaffens tätig sind, um letztlich zu ähnlichen Ergebnissen zu gelangen, oder ob sie in Werkstattform, nach den Grundlagen des ästhetischen Projekts bzw. offenen Formen des Unterrichts vorgehen. Im Folgenden findet sich eine differenzierte Erläuterung dessen, was der Kunstunterricht im Bereich der individuellen Förderung bietet.

### 4.1 Das individuelle Beratungsgespräch

Das individuelle Beratungsgespräch erfolgt in jeder Phase der ästhetischen Praxis und kann - je nach Unterrichtsausrichtung – in Form von Meldungen eingefordert werden. Es wird darauf geachtet, dass eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Beratungszeit stattfindet. Zudem ist die Kunstlehrkraft während die SuS arbeiten nicht an eine feste Position im Raum gebunden und berät die SuS auch, wenn festzustellen ist, dass...

…a: der Schüler oder die Schülerin besonders schnell mit dem Arbeitsauftrag vorankommt oder bereits früher fertig ist als Mitschüler. In diesem Fall werden neben dem Angebot der gegenseitigen Hilfestellung, die die jeweiligen Kompetenzen durch die nun zu leistende Rolle der Vermittlung vertieft, individuelle Vertiefungs- Transfer oder Erarbeitungsmöglichkeiten aufgezeigt und angeboten, die ausgehend von der Diagnostik der Lehrkörper hinsichtlich des Leistungsstands und der Leistungsfähigkeit sowohl in der Unterrichtszeit oder darüber hinaus zu bearbeiten sind. Diese Form der individuellen Förderung rekurriert aus den Grundlagen des Kunstunterrichts und ist ein besonderes und bestimmendes Merkmal guten Kunstunterrichts.

…b: der Schüler oder die Schülerin eine Verzögerung hinsichtlich der Bearbeitung zeigt. Da dieser Fall zumeist dann auftritt, wenn sich ein(e) SuS zu viel vorgenommen hat, gilt es für die unterrichtende Lehrkraft, die Ansprüche und die Leistungsfähigkeit überein zu bringen, was z. B.

individuelle Übungs- und Trainingsvorschläge beinhaltet, gleichermaßen auch eine Unterstützung oder Wiederaufbau der jeweiligen Motivation.

In beiden Fällen ist die Fähigkeit zu Diagnostik, die zur Ausbildung der Kunst Unterrichtenden gehört und die tagtäglich beansprucht, trainiert und erweitert wird, Ausgangspunkt für die individuelle Förderung. Da dieser Teil der individuellen Förderung sich vornehmlich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, bedarf es eines weiteren Elements, das im Folgenden vorgestellt wird.

## 4.2 Die Entfaltung des Konzepts des „Arbeitsbegleitbogens“

> „Die zwei Entwicklungslinien, die der *Individuation* des Schülers im Mit-sich-beschäftigt Sein der Produktionsphase und der *Sozialisation* im kommunikativen Umgang mit Bilderfahrung, sind ausgeprägt zu verfolgen und als *sich ergänzende* verständlich zu machen.“ (Barth 2002, S. 104)

Das vollständige Konzept besteht aus zwei ineinander verzahnten Modulen. Das Eine beschreibt den „Arbeitsbegleitbogen“, das Andere eine darauf basierende Form kooperativen Lernens. Der „Arbeitsbegleitbogen“ ist hierbei dem zweiten Modul übergeordnet, da er auch autark bestehen und sowohl für die Anbahnung selbstreflexiven Verhaltens als auch für eine mögliche indivi-duelle und auf Progression ausgerichtete Bewertung eingesetzt werden kann.

### 4.2.1 Modul 1: der Arbeitsbegleitbogen – Selbstreflexion im Detail

Der Arbeitsbegleitbogen gliedert sich in die Bereiche emotionale Verhakung, Dokumentation, Reflexion und Planung, die in verschiedenen Spalten einen Platz finden. Der konkrete Einsatz, die einzelnen Spalten und deren Funktionen werden im Folgenden erläutert.

Der „Arbeitsbegleitbogen“ wird parallel zu der praktischen Arbeit geführt und umrahmt diese: Zu Beginn der Stunde kann der Bogen kurz gesichtet und getane sowie geplante Arbeit vergegenwärtigt werden. Diese kurze Phase hat sich als äußerst ökonomisch erwiesen, da die SuS nicht darüber nachdenken müssen, was sie als nächstes vorhatten. Ebenso wird das übliche langsame Einstimmen auf den Arbeitsprozess, das meist von ablenkenden Gesprächen und Interaktionen begleitet wird, ökonomisiert. Eine konkrete Auseinandersetzung mit dem derzeitigen

Motivationsgrad beendet die Einstiegsphase. Insgesamt sollte diese Phase nicht mehr als fünf Minuten umfassen[1].
Gegen Ende der Unterrichtseinheit wird eine weitere, durch ein erneutes akustisches Signal deutlich abgetrennte Arbeitsphase mit dem Arbeitsbegleitbogen initiiert: Die Reflektion der erledigten Arbeit. Die SuS bekommen die Gelegenheit, verschiedene Aspekte der Arbeit zu dokumentieren und zu reflektieren. Der entsprechende Zeitrahmen sollte etwa fünf Minuten ausmachen, wobei in der Einübungsphase mitunter etwas mehr Zeit eingeräumt werden muss.
Es wurde von SuS-Seite bestätigt, dass diese Zeit gut angelegt sei, da man gegen Ende der Stunde dazu motiviert würde, einen „ordentlichen" Abschluss zu finden, an dem man in der nächsten Stunde ansetzen könne.

Im Folgenden wird der „Arbeitsbegleitbogen" detailliert vorgestellt und in der Form beschrieben, in der er während einer Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 7 eingesetzt wurde. Zur besseren Orientierung werden die einzelnen Felder auf dem „Arbeitsbegleitbogen" mit einer Nummerierung von F1-5 versehen[2]. In der Praxis wird darauf verzichtet.

#### 4.2.1.1 Kurze Beschreibung der Datenfelder

Der Vollständigkeit halber werden die Datenfelder vorgestellt und deren Funktion erklärt. Da der Fokus in der Selbstreflexion liegen soll, wird dieser Abschnitt möglichst kurz gehalten.
Das Eintragen von Name und Klasse des/ der SuS ist obligatorisch und dient der Zuordnung SuS/ Arbeit. Die Erfahrung innerhalb der Praxis hat gezeigt, dass es notwendig ist, die Bögen der einzelnen SuS durchzunummerieren, um den gesamten Prozess nachvollziehbar zu gestalten.
Darüber hinaus ist es zweckdienlich, dem Titel der Unterrichtsreihe einen Raum zu geben, um die SuS unmittelbar mit dem Thema zu konfrontieren. Das mag auf den ersten Blick banal klingen. Bei einer einmal pro Woche stattfindenden Veranstaltung hilft dies den SuS jedoch, sich möglichst schnell wieder in die Arbeit einzufinden[3].

---

[1] Es hat sich bewährt, diese durch ein akustisches Signal zu beenden. Besonders geeignet erwies sich eine Klangschale, mit einem langen, ruhigen und prägnanten Nachklang. Die Phase wird somit nicht abrupt beendet, sondern *klingt langsam aus.*
[2] siehe Anlage A.
[3] „Vielen Schülerinnen und Schülern fällt es verständlicherweise schwer, sich nach der jeweils einwöchigen Unterbrechung ihren Arbeitsprozess direkt fortzuführen: Thema und Problemstellung sind aus dem Blick geraten; die Motivationslage hat sich geändert. Erinnerungen an den Arbeitsstand der letzten Woche sind verblasst. Dies sind nur einige Schwierigkeiten, denen die Lehrerin bzw. der Lehrer durch „arbeitsbegleitende" Unterrichtsprozesse entgegenwirken muss." Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. 2002, S. 59)

#### 4.2.1.2 Emotionale Verhakungen: Die Stimmungsbarometer

> „Über den Erfolg in künstlerischen Problemlöseprozessen entscheidet auch der Anteil an Selbstbeobachtung in den oft dramatisch wechselnden Situationen. Kognitive Prozesse lassen sich durch metakognitive Begleitung verbessern. Metakognition meint die Fähigkeit, sein eigenes Denken und Verhalten, vor allem in Krisenphasen, zu reflektieren und dadurch zu beeinflussen. In eingestreuten Momenten der Selbstbesinnung erhöhen sich die Chancen zu einem Distanzgewinn, damit auch zum besseren Überblick über gegebene Alternativen des Sehens, Konzipierens und des weiteren Handelns.“ (Barth 2002, S. 54 f.)

Es gibt zwei Felder auf dem „Arbeitsbegleitbogen“, in denen die SuS ihre persönliche Befindlichkeit spiegeln können. Diese Möglichkeit zur emotionalen Verhakung mit der Arbeit gilt als motivierender Einstieg in den Unterricht und dient zugleich der Realisation der Verbindung zwischen persönlichem Befinden und dem individuellen Leistungspotential. Die emotionale Verhakung geschieht besonders in Feld 1, eine Verbindung zwischen eigener Befindlichkeit und Leistung spielt in Feld 2 eine Rolle.

Die Funktionen dieser beiden Felder sind also durchaus unterschiedlich. Sie werden im Folgenden genauer beleuchtet.

##### 4.2.1.2.1 Feld 1: Das Motivationsfeld – Lust oder Unlust ernst nehmen

Dieses Feld greift die aktuelle Stimmungslage der SuS vor Beginn der Arbeit auf. Es dient der ehrlichen und bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitshaltung zu Beginn der Arbeit und hat die Funktion der Sensibilisierung der SuS für die eigene Person im Hinblick auf anstehende Arbeitsphasen im Bereich der ästhetischen Praxis.
Der Fokus liegt ausschließlich auf dem persönlichen Befinden, das von vielen verschiedenen (auch unterrichtsunabhängigen) Faktoren bestimmt wird. Im Allgemeinen liegt der Fokus im Unterricht vornehmlich auf der inhaltlichen Seite der Problemvermittlung. Barth konstatiert, dass „[…] die emotionale Dimension des Anregungsprozesses nicht unbeachtet bleiben [darf]. Es sind labile Gefühlszustände, die die Annäherung an die neuerliche Herausforderung, ein Bild zu machen, begleiten. Es mischen sich Sorgen über unzureichende Befähigung mit ungewissen Gelingenschancen, Risikoscheu mit Erinnerung an frühere Könnenserlebnisse, vage ich-kann-nicht-Haltungen mit Lust auf Experiment. […] Durch prozessbegleitende, reflektierende Erörterung des

emotionalen Auf und Ab lernen die Schüler, mit Zuständen der Ungewissheit umzugehen“[4].
Die Konfrontation mit ihrer eigenen Motivations- und der damit verknüpften Lernbereitschaft kann wichtige Erkenntnisse über die individuelle Lernausgangslage vermitteln. Durch ent-sprechende Beratungsgespräche lassen sich darauf aufbauend neue Perspektiven für das persönliche individuelle Verhältnis zum jeweiligen Thema (oder zu dem Fach grundsätzlich) eröffnen.
Vornehmlich geht es darum, den Grundstein zu einem reflektierten Arbeitsverhalten zu legen, indem man die SuS tatsächlich genau dort abholt, wo sie sich zu Beginn der Stunde emotional befinden. Diese Prozedur, die quasi vor der Arbeit vollzogen wird, ist damit de fakto bereits ein Teil der selbstreflexiven Auseinandersetzung und somit auch als schülerorientierter Einstieg in die Arbeit zu verstehen.
Im Bereich der frommen Erwartungen liegt darüber hinaus die Hoffnung, dass die SuS aus dem Ernstnehmen ihrer eigenen Lust oder Unlust lernen, eine respektvolle Grundhaltung zu entwickeln, die sie auch auf den Umgang mit Aufträgen der ästhetischen Praxis reflektieren. Sich selbst und die Arbeit ernst zu nehmen sind zweifellos Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Beschäftigung mit Aufträgen ästhetischer Praxis.

#### 4.2.1.2.2 Feld 2: Das Leistungsbarometer – ich und meine Arbeit

Im zweiten Feld wird eine Reflexion der eigenen Befindlichkeit im Hinblick auf die eigene praktische Arbeit verlangt. Hier sollen die SuS den Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit in einer Skala von 0-12 wiedergeben. Dieses Feld ist gegen Ende der Stunde auszufüllen.
Es dient der Einschätzung der eigenen Leistung und hat darüber hinaus kathartische Funktion. Missmutigkeiten aus Fehlversuchen und anderen unglücklich gelaufenen Prozessen können abgeladen werden. Das Fixieren und Konservieren eines Unmutszustands hat insofern positive Auswirkungen auf das gesamte Arbeitsverhalten, als dass man dem Unmut ein Behältnis gibt und nicht unterbewusst auf die Arbeit selbst reflektiert.
Eine weitere Funktion ist die Entwicklung von Kompetenzen im Bewerten der eigenen Arbeit. Das Anbahnen von Bewertungskompetenzen bildet ein „ […] ganz grundsätzliches Ziel von Kunstunterricht […] ästhetische Urteile selbständig bilden zu lernen“[5]. Ferner bildet diese Fähigkeit eine Schlüsselqualifikation im Hinblick auf die gegenseitige Beratung der SuS, denn nur „wer in seinem eigenen Arbeitsprozess qualitative Unterschiede erkannt und bewusst verarbeitet hat, der ist auch in der Lage, auf der Grundlage dieser Erfahrung in einem anderen Werk Qualitäten zu

[4] Vgl. Barth 2002, S.70
[5] Vgl. Otto/ Kirschenmann 1998, S. 103

erkennen und zu beurteilen“[6].

Klar ist, dass sich jene Kompetenz nicht allein aus der Bearbeitung dieses kleinen Reflexions-feldes entwickeln lässt. Es bildet lediglich einen kleinen Mosaikstein der – auf ganzheitliche Reflexion der eigenen ästhetischen Praxis angelegten – Konzeption.

#### 4.2.1.2.3 Zur Punktevergabe

Die Skala von 0 – 12 Punkten ist bewusst so gewählt, dass keine direkte Übertragung auf das allgemeine Schulnotensystem der Sekundarstufe I stattfinden kann. Es hat sich innerhalb der Praxis gezeigt, dass die Benotung mit 10 Punkten eigentlich schon das Optimum beschreibt[7]. Die mögliche Erweiterung um weitere zwei Punkte bietet einen Raum, der von einigen SuS gerne ausgenutzt wurde um dadurch außergewöhnliche Zustände zu markieren[8].

### 4.2.1.3 Entwicklungsschritte sichern und Planungskompetenzen entwickeln

„Überlege dir, wie *du* dir das vorstellen und dann in *deinem* Bild sichtbar machen könntest!“ (Barth 2002, S. 62)

Die Entwicklung selbständiger Planungs- und Entwicklungsaktivitäten wird im „Arbeitsbegleit-bogen“ in zwei Schritten realisiert. Die SuS beschreiben gegen Ende der Stunde, was sie im Unterricht an ihrer Arbeit geschafft haben. In einem weiteren Feld notieren sie, was sie sich für die nächste Stunde vornehmen. Die beiden Felder werden im Folgenden genauer vorgestellt.

#### 4.2.1.3.1 Feld 3: Stand der Arbeit/ Getane Arbeit

Das Feld dient der Beschreibung der geleisteten Arbeit. Es eröffnet einen Überblick über den gesamten Arbeitsverlauf und dokumentiert die einzelnen Produktionsschritte. Hier bietet sich für die SuS die Möglichkeit, die geleistete Arbeit zu vergegenwärtigen und die eigene Produktion zu reflektieren. Diese Form der Reflexion ist eine Gelegenheit zum Kennenlernen der eigenen

[6] Vgl. Sievert 2000, S. 61
[7] Siehe Anlage B. 1-3
[8] Siehe Anlage B. 4/ 5

arbeitsökonomischen Möglichkeiten und Grenzen. In vielen Fällen geht sie einher mit einer Wertschätzung der eigenen Arbeit. Kurze Interviews[9] zeigen, dass die SuS, während sie die „getane Arbeit“ dokumentieren, durchaus Stolz verspüren, da ihnen „da erst richtig bewusst wird, was man tatsächlich geschafft hat. Das motiviert auch irgendwie für´s nächste mal, wieder was zu schaffen“. Die Wahrnehmung ihrer eigenen Produktivität und die Möglichkeit, sich selbst „schaffend“ zu erleben hatten einen positiven Effekt für die weitere Arbeit.

#### 4.2.1.3.2 Feld 4: Perspektive auf die nächste Stunde/ Vorgenommene Arbeit

In diesem Feld tragen die SuS ein, welche Schritte sie sich für die nächste Unterrichtseinheit vornehmen. Die SuS stellen sich, ausgehend von dem Stand der Arbeit, eigenständig einen Arbeitsauftrag für die nächste Unterrichtseinheit. Mitzubringendes Material sollte hier ebenso vermerkt werden[10] wie das individuelle Vorhaben[11]. In diesem Feld werden also Planungskompetenzen angebahnt, entwickelt und umgesetzt. Die SuS lernen, sich selbst konkrete Ziele zu setzten, die sie zunächst sprachlich und im Folgenden praktisch umsetzen.
Der direkte Vergleich zwischen den jeweiligen Perspektiven (Planung) und den dokumentierten Arbeitsständen (getane Arbeit) zeigt ihnen deutlich, in wieweit Differenzen zwischen dem Vorgenommenen und dem zu Schaffenden liegen. Sie lernen im Laufe der Zeit ihre eigenen Planungsvorgaben auf ihr Vermögen aufeinander abzustimmen. Sie erhalten durch die vergleichende Reflexion der beiden Felder die Möglichkeit, eine realistische und auf die individuelle Arbeitsgeschwindigkeit abgestimmte Planungskompetenz zu entwickeln[12]. Diese Kompetenz ist außerordentlich wertvoll für die SuS, da sie so in die Lage versetzt werden, eigene Projekte und Arbeiten realistisch und gezielt zu planen.

Die beiden Felder bieten zudem eine wichtige Ergänzung zu den affektiven/ emotionalen Verhakungsmomenten[13]. Die Planung kann als individueller Einstiegsimpuls in die praktische Arbeit dienen und als solcher etabliert werden. SuS, die durch die schnellen Wechsel der verschiedenen Fächer Probleme haben, sich in das Thema und das individuelle Vorhaben ihrer

[9] Siehe Anlage D
[10] Siehe Anlage B. 4
[11] Siehe Anlage B. 6
[12] Um die Entwicklung dieser Kompetenz zu fördern sollte diese von der Lehrkraft thematisiert werden. Eine gute Gelegenheit dafür bietet sich z.B. gegen Ende einer Reihe, in der mit diesem Konzept gearbeitet wurde. Hier können die SuS aus einem Vergleich der beiden Felder entsprechende Schlüsse über ihr eigenes Arbeitsverhalten ziehen und daraus ableiten, auf welchem Stand sich ihre individuellen Planungskompetenzen befinden. Bei entsprechenender Beratung kann dies auch innerhalb der Phase ästhetischer Praxis geschehen (siehe Anlage B7 )
[13] Vgl. Kapitel 3. 1. 2

Arbeit einzufinden, können so möglichst schnell mit der Arbeit fortfahren. Sie finden hier den Anknüpfungspunkt an ihre eigene Arbeit expressis verbis als Memo an sich selbst. Das eigens Geschriebene eröffnet in diesem Moment eine ideale Erinnerung und Anknüpfung an den bevorstehenden Unterricht.
In Bezug auf den Einstieg sei auch an das besonders motivierende Moment eigener Planung und Entwicklung hingewiesen, das von Jochen Grell wie folgt beschrieben wird: „Plant der Schüler […] selbst oder mit, fühlt er sich weniger bedroht, so dass er neuen Lernerfahrungen gegenüber offener ist […] Bedeutsames Lernen wird durch eine Erziehungssituation erleichtert, in der Bedrohungen für das Selbst des Lernenden auf ein Minimum reduziert ist und in der eine differenzierte Wahrnehmung des Erfahrungsfeldes möglich ist“[14].

#### 4.2.1.4 Feld 5: Die freie Spalte: Leerstelle und Gelegenheit zur Interaktion

Diese Spalte dient der Lehrkraft zur Interaktion. Hier können in Zusammenarbeit mit den SuS Bemerkungen im Hinblick auf die weitere ästhetische Praxis erfolgen.[15].

### 4.2.2 Modul 2: Der „Arbeitsbegleitbogen“ ermöglicht „Kooperatives Lernen“

Das folgende Kapitel zeigt die Möglichkeit des Konzepts zum „Kooperativen Lernen“ auf. Im Anschluss an eine kurze Definition wird das Modul 2 beschrieben und mit Anmerkungen versehen.

#### 4.2.2.1 Definition „Kooperatives Lernen“

„Kooperatives Lernen“ zeichnet sich dadurch aus, dass „ […] Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich gegenseitig zu helfen […]“[16]. Diese Methode wird grundsätzlich für alle Alters- und Schulstufen empfohlen[17]. Es gilt dabei jedoch auf eine alters- und entwicklungs-gerechte Ausrichtung zu achten[18]. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig nicht mit dem kooperativen Lernen beschäftigt, sondern ein Konzept liefern möchte, mit dem derartiges Arbeiten innerhalb der

[14] Vgl. Grell 1975, S. 75 ff.
[15] Siehe Anlage B. 1-8
[16] Vgl. Slavin 1989, S. 129)
[17] Vgl. Konrad und Traub 2001, S55 ff.
[18] Siehe Kapitel 5.1 - 5.3

praktischen Phasen des Kunstunterrichts möglich wird, muss auf eine detaillierte Auseinandersetzung verzichtet werden[19]. Das Konzept des „Arbeitsbegleitbogens“ bietet eine Form der Organisation, die gruppendynamische Prozesse, wie die des „Kooperativen Lernens“ ermöglichen kann. Wenn also im Folgenden auf das „Kooperative Lernen“ verwiesen wird, so geschieht dies vor dem Hintergrund einer Orientierung an den Grundkriterien dieser Methode, ohne darauf abzuzielen, diese in Vollendung umzusetzen.

#### 4.2.2.2 Beschreibung des Moduls 2: „Künstlerkonferenz“

Der „Arbeitsbegleitbogen“ dient im zweiten Modul als Gesprächsgrundlage und wird insofern als Möglichkeit zum „Kooperativen Lernen“ instrumentalisiert. In diesem Zusammenhang sei auf die Forderung von Constanze Kirchner und Gunther Otto nach einem Initiieren „[…] *ästhetischer Erfahrungssituationen* […]“verwiesen. Diese „[…] werden mit der Absicht entwickelt, ästhetische Prozesse der Wahrnehmung, der Produktion und der Rezeption anzuregen, in Gang zu setzen und in Gang zu halten. Hier ist der Lehrende gefragt, denn auch im offensten Unterricht kommen Erfahrungen nicht von allein in Gang.“[20]. Das Konzept des „Arbeitsbegleitbogens“ vereinbart die drei Grundkriterien für ästhetische Erfahrungen[21] und bietet ein konkretes Medium zum „in Gang setzen“ derselben. Dies geschieht durch das feste Verankern einer auf Gespräche ausgerichteten Unterrichtsphase.

So steht das Gespräch in einer „Kreativen Gruppe“[22] in Form einer sogenannten „Künstlerkonferenz“ im Mittelpunkt des zweiten Moduls. Es dient der Vorstellung der eigenen Arbeit bzw. von Zwischenständen und entstandener Probleme und bietet die Möglichkeit zur Behandlung derselben. Hier finden die SuS Gelegenheit, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und gegenseitig zu beraten. Wichtige Bestandteile dieses Moduls sind der Perspektivwechsel und die damit zusammenhängenden Kompetenzen. Darüber hinaus zu nennen ist die motivierende Bekräftigung vorausgegangener Handlungsschritte der SuS und der daraus resultierenden Orientierungsreize für weiterführende Pläne der Lerngruppe.

---

[19] Für weitere Informationen empfiehlt sich z. B. die Lektüre von Weidner 2003; weitere Literaturangaben s. Literaturverzeichnis

[20] Kirchner/ Otto 1998, S. 6/7

[21] „Die Aneignung von Erfahrungen ist im offenen Unterricht ebenso wichtig wie ihre bewusste Verarbeitung (Reflexion) und die Veröffentlichung der Erfahrungen (Präsentation)“ (Kirchner/ Otto 1998, S. 6/ mit dem Verweis auf Gudjons 1986, S. 25 ff.)

[22] „Merkmal einer kreativen Gruppe muss aber nicht ständige Zusammenarbeit sein, sondern sie kann auch Freiraum für selbstgewählte zeitlich begrenzte Isolation Einzelner von der Gruppe bedeuten. Nach der Isolation sollte sich die oder der Einzelne doch wieder öffnen, um sich mit der kritischen Rückmeldung der Gruppe weiterzuentwickeln. Person, Prozess, Produkt, und Umwelt werden in der Kreativitätsforschung zunehmend zusammen gesehen.“
(Peez 2002, S.130)

Diese Form des Unterrichts unterstützt die These Barths, der die Nachhaltigkeit und Schülerorientierung folgendermaßen betont: „Je mehr der Schüler in seiner Autorschaft verstanden wird und ihr entsprechend agieren kann, desto wertvoller und kunstangemessener werden seine Erfahrungen, desto tiefer sein Verstehen“[23]. Duncker verweist in diesem Zusammenhang auf die besondere Bedeutung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, was künstlerisches Lernen zugleich in seiner überfachlichen Bildungsfunktion erscheinen lässt: „Im Wechsel der Perspektiven kann es gelingen, den Prozess der Suche und Formulierung anderer Betrachtungsweisen anzustoßen. […] Ebenso lässt sich nachweisen, dass Perspektivwechsel und die Entfaltung von Denkfähigkeit etwas miteinander zu tun haben. Zahlreiche Erkenntnisse der Kognitionspsychologie und der Entwicklungspsychologie könnten diese These erhärten.“[24]. Die von Duncker beschriebenen Phasen finden vornehmlich innerhalb der Auswertungsphase ästhetischer Praxis statt, in der die fertigen Bilder Gesprächsanlass bieten. Die vorherrschende Sozialform ist dabei die des Unterrichtsgesprächs. Das Konzept des „Arbeitsbegleitbogens“ verlagert diese Gespräche in Kleingruppen und lässt sie in regelmäßigen Abständen innerhalb der Erarbeitungsphase der ästhetischen Praxis stattfinden.

Eine konkrete zeitliche Ansetzung der „Künstlerkonferenz“ oder eine entsprechende Eingliederung in jeder Stunde ist nicht zielführend. Vielmehr sollte diese Gesprächsphase in regelmäßigen Abständen und in Abhängigkeit mit dem Arbeitsstand der Lerngruppe stattfinden. Ausgehend von einer Einschätzung der unterrichtenden Lehrkraft kann die Ansetzung auch autoritativ stattfinden, um Sensibilität für die Notwendigkeit dieser Phase zu etablieren. Wichtig ist, dass die „Künstlerkonferenz“ nicht zu spät angesetzt wird, sodass die SuS die Möglichkeit haben, Anregungen, Arbeitstipps und Verschriftlichungen angemessen zu sichern, bestenfalls sogar Teile davon realisieren.

#### 4.2.2.3 Kooperativs Lernen im täglichen Kunstunterricht des PG

In regelmäßigen Abständen werden die SuS dazu eingeladen, sich in Gruppen[25] (im Falle dieser Unterrichtsreihe von 5 – 6 SuS) zusammen zu finden und sich bezüglich aufgetretener Probleme

[23] Vgl. Barth 2000, S. 11

[24] Vgl. Duncker, L. Weinheim 1997, S. 185

[25] Es sei darauf hingewiesen, dass das Arbeiten in der Gruppe nicht ohne Weiteres funktioniert. Es bedarf eines entsprechenden Trainings, das hier nicht weiter ausgeführt werden soll, sondern mit den Worten von Constanze Kirchner und Gunther Otto wie folgt auszusehen hat: „Freilich müssen den Kindern und Jugendlichen auch bestimmte Regeln im Umgang miteinander und mit den Arbeitsmitteln […] vermittelt worden sein“ (Kirchner/ Otto 1998, S. 6) Die Gruppe sollten z. Bsp. mit den fünf „Regeln für eine erfolgreiche Gruppe“ nach Stanfort vertraut sein. (vgl. Stanford, 1998)

und Fragen gegenseitig zu besprechen. Der Bogen dient dabei als Grundlage der Gespräche und bietet im Idealfall konkrete Anweisungen im Bereich der Planung weiterer Schritte als Reaktion auf entstandene Probleme, die weitergegeben oder diskutiert werden können. Mit ihm als gedanklicher Stütze des Arbeitsprozesses lassen sich sowohl Prozesserfahrungen austauschen als auch kurze Präsentationen konzipieren.

Die Geübteren können lernen, die Schwierigkeiten und Probleme Anderer wahrzunehmen und ihre eigenen Fähigkeiten einzusetzen, um jene zu unterstützen. Vorwürfe, diese Form der Arbeit diene nun vornehmlich den Schwächeren, können weitgehend entkräftet werden, da die SuS durch die Auseinandersetzung mit Problemen Anderer – neben den eben angesprochenen Kompetenzen – häufig auch in Bezug auf das eigene Arbeiten einen sachbezogenen Lernzuwachs verzeichnen können[26]. „Der Dialog ist darin förderlich, dass der Schüler-Autor aus einem potentiell statischen in ein dynamisches Auffassungsverhalten zu der Struktur des eigenen Werkes eintritt. Dazu verhilft die grundlegende Erfahrung, dass die Bedeutung des Zustandege-brachten aus verschiedenen Perspektiven möglich ist, und dass jeder Wechsel der Perspektive zu neuen Auffassungsergebnissen führt“[27].

Diese auf kooperative Zusammenarbeit angelegten Unterrichtsbausteine entsprechen dem von Helga Kämpf-Jansen geforderten Ansatz zur Entwicklung von „kontemplativen und kommunikativen Inseln“ der ästhetischen Werkstatt[28] und berücksichtigen die motivierende und stützende Funktion der Gruppe, die von Gerd Selle betont wird: „Die Arbeit in einer vertrauten Gruppe bietet den Vorteil, dass die übliche Verborgenheit von Misslingen und Gelingen im bildnerischen Prozess aufgehoben wird. Krisen im Schaffensprozess werden nicht verheimlicht, sondern die Gruppe nimmt an ihnen teil. Gleiches gilt für Freude an Gelungenem. Hierdurch entsteht ein sozialer Hintergrund der Selbst-Erfahrung, eine Sicherheit oder Verlässlichkeit im zunächst ungesicherten offenen Experimentieren. Vor diesem sozialen Hintergrund der Gruppe kann man leichter das Wagnis des Scheiterns eingehen und auch die Freude des Gelingens teilen“[29].

#### 4.2.2.4 Die besondere Wechselwirkung zwischen kreativen Prozessen im Kunstunterricht und dem Konzept zum Kooperativen Lernen

In jüngeren Publikationen zur Kreativität wird im Sinne der Wechselwirkung zunehmend die

[26] Vgl. Renkl 1997
[27] Vgl. Barth 2000, S. 82
[28] Vgl. Kämpf-Jansen 1998, S. 231
[29] Vgl. Selle 1988, S. 320

Interaktion und Kooperation als Voraussetzung für kreative Prozesse genannt[30]. Zwar ist gemeinhin die Rede von gesellschaftlich bedeutsamen kreativen Leistungen, doch auch für individuelle Kreativität der SuS gilt die beispielsweise von Burow genannte Bedingung für das Entstehen kreativer Leistungen, nämlich das Schaffen eines „kreativen Feldes, das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auszeichne, […] die ihr kreatives Potential wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten“[31]. Dialog im Team, gemeinsames Interesse, vielfältige individuelle Fähigkeiten, Gleichberechtigung und ein kreativitätsförderndes Umfeld hält Burow für „unabdingbare Voraussetzungen von Kreativität, keinesfalls verbunden jedoch mit der Aufgabe von Individualität zugunsten der Gruppe […]“[32].
Kirchner fordert „für das Initiieren ästhetischer Prozesse, […] ein besonderes Augenmerk einerseits auf die spezifischen Fähigkeiten der einzelnen Gruppe zu legen und andererseits ein Gruppengefüge herzustellen, das gut kooperiert und sich gegenseitig stützt. Vorbehalte gegenüber Gruppenarbeit im Kunstunterricht werden mit den Befürchtungen begründet, dass Selbsterfahrung zugunsten ästhetischer Erfahrungen zurücktrete, dass therapeutische und kom-pensatorische Aspekte die Kunsterfahrung verdrängten.“[33]
Diese Befürchtungen können hinsichtlich dieses Konzepts entschieden zurückgewiesen werden, da es hier darum geht, fachliche Lernaspekte mit der Chance zum gegenseitigen Helfen so zu kombinieren, dass der Unterricht für alle Beteiligten angenehmer und effizienter wird. „Ästhetische Praxis ruft bei den Schülern individuelle Reaktionen hervor, sie hängen ab von ihrem jeweils „eigenen kognitiven Profil“ bzw. ihrem „eigenen Verbund von Intelligenzen“[34]. Die Kognitionspsychologie hat den Begriff des Kognitiven um die Bereiche der Emotion, Intuition, Vorstellung, Phantasie und Kreativität erweitert. Gardner vertritt in diesem Sinne ein Konzept „vielfältiger Intelligenzen“, die sich bei jedem Kind anders mischen[35]. Die Gelegenheit, sich über diese Formen „vielfältiger Intelligenzen“ auszutauschen und dadurch voneinander zu profitieren, ist erklärtes Ziel des zweiten Moduls des Konzepts zum „Arbeitsbegleitbogen“ [36].

Die Bedeutung des Gesprächs der SuS untereinander oder mit der Lehrkraft wurde nun hinlänglich beschrieben. Letztlich sei jedoch darauf hingewiesen, dass das Gespräch eine dienende Funktion hat. Es kann die Erfahrungen der ästhetischen Praxis nur begünstigen und fördern, sie jedoch nicht

[30] Vgl. Csikszentmihaly 1997; Burow 1999
[31] Vgl. Burow 1999, S. 123
[32] (ebd.)
[33] Vgl.Peez 2002, S. 129
[34] Vgl. Gardner 1994, S.109
[35] Vgl. Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1994, S. 108 f.
[36] Die Einbeziehung und Förderung kooperativer Lernstrukturen, selbständigen Lernens, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, ist auf ein lebenslanges Lernen angelegt. Diese Zielsetzung ist dem Konzept des „Arbeitsbegleitbogens“ und dem „Kooperativen Lernen“ gleich. (vgl. Weidner 2003, S 17 ff.)

ersetzen. „Ästhetische Praxiserfahrung ist nur durch eigenes Handeln zu gewinnen. Sie ist durch nichts zu ersetzen. Sie muss selbst gemacht werden. […] Es sind prozessuale Erfahrungen und ein damit verbundenes, noch näher zu bestimmendes Verhaltenslernen, die zum Unverwechselbaren des Kunstunterrichts gehören und einen Teil seines bildungsspezifischen Potentials ausmachen“[37].
Die Entwicklung von Gesprächskompetenzen[38] und sozialen Kompetenzen[39] im Bereich gegenseitiger Hilfestellung sind erklärte Lernziele dieses Moduls.

## 4.3 Der Kunstprojektkurs am PG Herne

Das PG bietet seit 2012 einen Kunstprojektkurs für die Oberstufe an. Seitdem gab es bis dato eine entsprechende Belegung ohne Unterbrechung. Hier wird über die normale alltägliche Praxis hinaus an künstlerischen Projekten gearbeitet. Während eines ganzen Jahres, das zwischen dem zweiten Halbjahr der Q1 und dem ersten Halbjahr der Q2 angesiedelt ist, arbeiten die SuS an einzelnen Kleinprojekten, Monatsarbeiten und erlangen innerhalb dieser Zeit notwendige Kompetenzen zur Erarbeitung eigener künstlerischer Projekte. Die intensive Auseinandersetzung, Exploration und Realisation wird begleitet von einem Präsentations-Coaching und der vertiefenden schriftlichen Reflexion auch unter Berücksichtigung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen. Zudem werden praktische Aufnahmeprüfungen, wie sie zu künstlerischen Studiengängen üblich sind, simuliert, spontane und langfristige Erarbeitungen im Sinne des Ästhetischen Projekts (Selle) vorgenommen und Basisarbeit für Mappen, bzw. Portfolioproduktion und –präsentation thematisiert. Dieser Kurs ist in besonderem Maße der individuellen Förderung der SuS verpflichtet und konzentriert sich auf die Erweiterung bestehender besonderer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hinsichtlich der medialen Ausrichtung ist der Kurs entsprechend offen und individualisiert angelegt.

---

[37] Vgl. Barth 2000, S. 50

[38] Mit der Organisation von Gesprächen beteiligt sich das Fach Kunst am Aufbau allgemeiner Gesprächsfähigkeit und an der Einübung dazugehöriger Verhaltensrituale:

- dem Mut, sich an einem Gespräch zu beteiligen
- mit Redepartnern in Beziehung zu treten und sich auf sie einzustellen
- zuhören zu können und interne Mitteilungsimpulse zurückzustellen
- zeitweise bei einem begrenzten Thema verweilen zu können

[39] „Das im selbständigen Handeln erworbene Selbstwertgefühl ist zugleich eine der Voraussetzungen für gelingende Sozialkompetenz. […] hier kann Kunstunterricht seine sozialerzieherischen Chancen erkennen. Er bietet dem Einzelnen die Möglichkeit der Selbstdarstellung, sich aber auch – nun in der Rolle des Publikums –in der Zuwendung zur Eigenart der übrigen Präsentationen zu üben. Der Kunstunterricht regt dazu an, eigene Sichtweisen zu äußern und zu prüfen, inwieweit sie für andere annehmbar sind[…]Der Kunstunterricht regt dazu an, durch Perspektivenübernahme sich in eine ungewohnte Sichtweise eines Mitschülers und in die sich daraus ergebenden Auffassungsresultate hineinzuversetzen.“ (vgl. Barth 2000, S. 104)

### 4.3.1 Kunstdidaktische Verortung des Projektkurses Kunst

Ausgangspunkt dieses Projektkurses ist das ästhetische Handeln in den Kerndisziplinen Grafik, Malerei und Plastik, wobei letztere durchaus intermedial angegangen wird, und sich bis in die Bereiche Performance und Installation und Fotografie erstreckt.

Es dreht sich im Projektkurs Kunst alles um das Material und dessen Bearbeitung, wobei dies nicht nur „im Sinne der stofflichen Substanz verstanden werden (soll), sondern als Element zur Herstellung eines Werkes (...). Dies kann auch ein Konzept, (…) Luftschloss, das Sammeln von Gegenständen mit Verweischarakter, das Initiieren von spezifischen Erfahrungsprozessen und Interaktionen usw. sein“[40]. Der Projektkurs Kunst bezieht sich auf die Grundlagen der Intermedialität, die der zeitgenössischen Kunst in vollem Umfang Rechnung trägt[41], da wir „davon ausgehen, dass Schülern grundsätzlich alle Medien offen stehen, um eine Absicht künstlerisch zu verwirklichen“[42]

Im Gegensatz zu dem regulären Kunstunterricht, der zumeist sehr zielgleich angelegt ist, geht der Projektkurs Kunst nicht „im Sinne eines engen vorgegebenen Zielkatalogs, sondern im Sinne einer vagen Intention, in dessen Verlauf sich Zielrichtungen durchaus ändern oder neu entwickeln können“[43] vor.

Folgerichtig sollen in dem Kurs Werke entstehen, die den Bereich der alltäglichen schulischen ästhetischen Praxis überwinden und als Kunstwerke wahrgenommen werden können.

Soweit wie möglich sollen die Schülerinnen und Schüler im Versuch ihre eigenen Lösungen selbst finden; die Rolle des Lehrers ist die des „Geburtshelfers“, der durch Impulse, Modifikationen und Planungshilfen den Prozess begleitet. Die Schüler (die Gruppe, das Individuum) planen, strukturieren und organisieren ihre Projekte möglichst selbstständig.

Kunst im öffentlichen Raum ist in zweierlei Hinsicht ein wichtiger Bestandteil des Projektkurses. Einerseits verlangen bestimmte Konzepte und deren Realisation einen direkten Austausch mit dem Betrachter und entfalten sich auch erst im Moment der Konfrontation. Andererseits sucht der

[40]Kirchner, C.: Material und Verfahren. In: Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003, S. 84
[41]Vgl. Busse, K.-P. 2003
[42]Busse, K.-P.: Hyper-Inter-Media. In: Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003, S. 241
[43]Grünewald, D.: Von der Idee zum Unterrichtskonzept. In: K+U 223/224. Velbert 1998, S. 81 ff.)

Projektkurs auch den Schritt zur Veröffentlichung im Sinne einer Ausstellung (z.B. Europäische Jugendkunstausstellung), der Vorbereitung und Teilnahme an Wettbewerben wie dem Jugendkunstpreis „Herbert“.

Wir arbeiten in Einzelprojekten, an übergeordneten Themen, in Kleingruppen und im Kursverbund. Obgleich der Kurs von einer Doppelstunde ausgeht, steht außer Frage, dass ein erheblicher Mehraufwand über diese Einheit hinaus notwendig sein wird. Die Phasen der Erarbeitung einzelner praktischer Werke wird notwendigerweise auch in Heimarbeit stattfinden müssen. Darüber hinaus sind Kompaktphasen angedacht, in denen über einen Zeitraum von mehreren Stunden am Stück gearbeitet wird (evtl. auch am Wochenende). Die Bereitschaft zur Öffnung hinsichtlich Engagement und Terminplanung sind also Grundvoraussetzungen für die Teilnahme.

Eng mit der Praxis verknüpft, besteht die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer schriftlichen Reflexion zu der eigenen Arbeit, so wie sie auch innerhalb der schriftlichen Arbeiten mit handlungsorientiertem Schwerpunkt üblich sind. Die formalen Ansprüche liegen hier jedoch gleichermaßen höher als in den Schularbeiten des GK oder LK.

### 4.3.2 Programm des Projektkurses Kunst

Das Programm ist in besonderem Maße wandlungsfähig, da eine Wiederholung konkreter Inhalte der erforderlichen Einzigartigkeit des jeweiligen Abschlussprojekts entgegenwirkt. Die Kunstlehrenden stehen jedes Jahr vor der Herausforderung inhaltliche, thematische und mediale Impulse zu finden, die der entsprechenden Lerngruppe dazu verhelfen, ihre jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten neu und unabhängig von den bisher mitunter gesehenen Werken zu entfalten. Nach der Erprobungsphase 2013-2015, in der der Projektkurs in der Q1/2 und Q2/1 stattfand, liegt die Projektkurszeit seit 2015 im Zeitraum der Q1/1 und Q1/2, was hinsichtlich der Abiturvorbereitung sinnvoller erscheint.
Eine kurze Übersicht soll im Folgenden exemplarisch angeführt werden, um eine mögliche Ausrichtung transparent zu machen.

### 4.3.2.1 Projektkurs, 1. Halbjahr (Q1.1)

Das erste Halbjahr eröffnet durch verschiedene Impulse und Explorationsphasen, an die unterschiedlich gewichtete Realisationsphasen anzubinden sind, diverse Möglichkeiten der Verhakung für die einzelnen SuS. Die Arbeit findet in zwei verschiedenen Formen statt. Es gibt Sitzungen zu einzelnen Themen und Diskursen, in denen z. B. zunächst Proposels entstehen, die anschließend vorgestellt und diskutiert werden. Eine Realisation ist in Teilen möglich, kann im Anschluss an die Sitzungen vorangetrieben werden, ist jedoch nicht zwingend notwendig. Der Fokus liegt auf der Anbahnung eines kreativen Bewusstseins, das möglichst spontan und zielführend aktiviert werden kann. Gleichermaßen werden die Präsentation eigener Ideen und die Kooperation mit anderen kreativen Impulsen systematisch trainiert. In Monatsaufgaben wird die Explorations- und Realisationszeit erweitert, sodass ein höheres qualitatives und quantitatives Niveau erreicht werden kann. Hier ist eine Realisation notwendig, der jeweilige Aufwand jedoch nicht vorgeschrieben.

| Bsp. für Einzelthemen (für eine Sitzung) | Exploration | Medien | Ausblick | Texte und Aufgaben | Reihenfolge |
|---|---|---|---|---|---|
| Kern und Mantel | Proposelentwicklung | Papier, Stifte | Realisation | | 1 |
| Tiere subjektiv wahrnehmen: Reduktions- und Verfremdungsprozesse | Zoobesuch/ extern | Bleistift und Aquarell | -Haustiere,<br>-Serie<br>-Mediale Variation | Zeichenlab S. 23 | 9 |
| Zitate verbildlichen | Proposelentwicklung | Papier, Stift | Realisation | | 6 |
| Illustrierte Seiten | Zeichnen, Malen | Altes Buch auflösen und überarbeiten | -eigene Seite aus Auswahl-buch<br>-Illustration | Zeichenlab S. 132 | 2 |
| Bildnerisch reagieren | Malerische Überarbeitung | Alte Leinwände überarbeiten | Bilder der Kunstgeschichte dekonstruieren | Methodenbuch Busse | 8 |
| Orte der Begegnung und Beobachtung: Im Café | Cafébesuch/ extern | Aquarellpinsel, Espresso… | Serie, Ausarbeitung | Zeichenlab S. 39 | 7 |
| Mein Sitz | Proposel und Zeichnung | Plastische Arbeit und Fotografie | Fotoserie, Objekt wandern lassen | Menschenbilder S. 34 | 5 |
| Schiefertafeln Dekonstruktion als Ausgangspunkt künstlerischer Praxis | Diskussion über Wirtschaft, Kunst, Politik, Festhalten der Ergebnisse, Zerstören und neu zusammensetzen | Schiefertafeln | Dekonstruktion anderer Dinge | Werkstatt Kunst S.27,28 | 4 |

Die Monatsaufgaben werden in einer Sitzung gestellt und in derselben idealerweise erste Proposals erstellt. In den folgenden zwei Wochen werden die Arbeiten realisiert, im Werkstattverfahren betreut, in Einzelberatung gefördert und letztlich in der vierten Woche vorgestellt. Der Realisationsprozess erfolgt in Werkstattarbeit und in außerschulischer Form.

| Bsp. für | Ausrichtung auf | Medien/ Sekundärliteratur/ | Erweiterung |
|---|---|---|---|

| Monatsaufgaben | | Aufgaben | |
|---|---|---|---|
| Plastische Umsetzung von Musik | Semantische und Syntaktische Übertragung<br>HA zuvor! Lied auswählen und mitbringen)/ Thematisierung der Sockelfrage | | Räumliche Erweiterung |
| Sitzen | Fotografie und Performance | 3 Texte (Vernissage) | Bauen/ Design |
| Wortwerk | Arbeiten mit Kinderschriftstücken<br>(HA zuvor! Kinderschriftstück, das ihr inhaltlich interessant findet) | Zeichenlabor S.80<br><br>Seminarreader FB16 Do 01/02 | Intermedia, Performance |
| Coverversion (Vorbild-Nachbild) | Intertextualität | Methodenbuch Busse | Kunstgeschichte Perspektive ändern |
| Bilderreihe (Jeder steuert ein Bild bei) | Intertextuelle Bezüge | Rembrandt, Magritte „Das Lustprinzip“, ManRay „Fotografie Edward James 1937“ … | Plast. Umsetzung einer Motivstrecke |

Einzelne Sitzungen werden zu Präsentationszwecken genutzt, um das Verorten und Vorstellen der Werke angemessen zu trainieren und gleichermaßen Raum für die Förderung der Kompetenzen im Bereich von mündlicher Kommentierung und Reflexion zu bieten. Auch hierbei orientiert sich der Projektkurs an den konventionellen Präsentationsphasen der künstlerisch ausgerichteten Universitäten und Akademien und deren Kolloquienarbeit. Im Gegensatz zu den systematisch angelegten Reflexionsgrundlagen innerhalb des Unterrichts in regulären GK- und LK-Kursen liegt hier ein besonderer didaktischer Akzent auf der Förderung der Künstlerpersönlichkeit. Die Selbstdarstellung und die Erhaltung des Künstlerischen sind in diesem Zusammenhang wichtiger als die Entfaltung einzelner Gestaltungs-Wirkungszusammenhänge.

Innerhalb von Fragerunden werden mögliche Anknüpfungspunkte ebenso thematisiert wie offene Aspekte, arbiträre oder inkohärente Merkmale, sodass die Teilnehmer letztlich in der Lage sind, sich gegenseitig kompetent zu beraten, besondere Stärken einer Arbeit ebenso zu erkennen und zu benennen wie mögliche Schwachpunkte.

Am Ende des ersten Halbjahres findet ein PEG (Planungs- und Entwicklungsgespräch) statt, das den jeweiligen Entwicklungsstand des Teilnehmers, mögliche Perspektiven und Beobachtungen behandelt.

### 4.3.2.2 Projektkurs, 2. Halbjahr (Q1/2)

Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und dem Gefüge aus Person, Zeit und Raum ist Dreh- und Angelpunkt vieler künstlerischer Arbeiten. Im engeren Sinne bewegt man sich hier im Bereich von Portrait und Selbstportrait, wobei die Bereiche (Aus-) Suchen, Sammeln und (An-) Ordnen im Zentrum stehen. Ein entscheidendes Qualitätskriterium liegt in der Kontinuität, Genauigkeit und Konsequenz, mit der gearbeitet wird. Eine rhythmische (täglich, wöchentlich) Auseinandersetzung gedanklicher und praktischer Art sind notwendig.

Im zweiten Halbjahr liegt der Schwerpunkt auf den vielen Möglichkeiten des Mappings als ästhetisch-künstlerische Praxis und gleichzeitig als Reflexionsmedium, das auch in die abschließende Bewertung einbezogen werden kann. Zentral ist die Realisation der jeweiligen eigenen Arbeit, die sich aus einer Vertiefung, Erweiterung oder Neukonfiguration der verschiedenen Impulse und Explorationen aus dem 1. Halbjahr entwickelt hat.

Vorschlag zur Gestaltung (Umgesetzt 2013)

| Mapping | | | |
|---|---|---|---|
| | | Material | Mögl. Reihenfolge |
| - Einführung | Begriffskl. | Textauszug: Mapping (Busse) | 1 |
| - Spaziergang | Schule/ -hof Spaziergang | Zeichenlabor S.112 | 1.1 |
| - Tägliche Mapping-Arbeit | Etwas Wiederkehrendes Alltägliches thematisieren | Fremdes vertrautes Ding (Selle-Text, In: Siebensachen) | 3 |
| - Wochenarbeit | Ein Gefäß als Erinnerungsspeicher | Mapping-Karte(n) | 2 |
| - Fremde verfolgen | Fotostrecke u. Kreatives Schreiben | Sophie Calle/ Amelie | 4 |
| - Künstlicher Mensch (Pseudonyme, Rollen…) | Rollenbiografien, Inszenierte Fotografie | David Bowie (Ziggy), Marilyn Mansen, Ghost B.C. etc. | 5 |
| - Mein Lieblingsort | Fotoserie | | (6) |
| - Faces | Fotografien von Spuren, die Aspekte von Gesichtern thematisieren | Gesichter (Prestel) | (7) |
| - Little People | Miniaturen werden in den öffentlichen Raum gestellt/ narrative Elemente, kritische Diskurse | Fotografie (Prestel) | |

## 4.4. Neuorganisation des Projektkurses ab 2016

Vor dem Hintergrund einer besseren Passung der individuellen Anforderungen mit der Perspektive auf das Abitur wird der Projektkurs testweise vollständig in die Q1 verlegt, um sowohl für das Abitur als auch für den Projektkurs selbst maximales Potential zu entfalten. Die kleinschrittige Heranführung an das Intermediale und die Anbahnung eigenständiger künstlerischer Prozesse mittels kleiner Wochenaufgaben und Monatsaufgaben wird zugunsten der Erweiterung des Zeitraums, der für die Abschlussarbeit reserviert ist, gekürzt. Der Einzelberatungszeit und der Fertigstellung des großen Abschlussprojekts werden dadurch mehr Zeit eingeräumt.

Zudem wird der schriftliche Teil, bei dem es um die kunstwissenschaftliche Reflexion der

jeweiligen Arbeit geht, ausgeweitet, und umfasst einen Vergleich zwischen der Arbeit eines etablierten Künstlers und einer Arbeit eines Schülers. Diesbezüglich gilt es, Gemeinsamkeiten innerhalb der Konzeption und Gestaltung herauszuarbeiten. Die Grundlagen des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens sind dabei unter besonderer Berücksichtigung von Literaturrecherche und Zitiertechnik zu bewerten. Der praktische Teil ist weiterhin der bestimmende dieser Arbeit und ist maßgeblich für die Bewertung

## 5. Leistungskonzept

Im Folgenden wird das Leistungskonzept des Kunstunterrichts am Pestalozzi Gymnasium erläutert. Die zunächst zu erfolgende Differenzierung bindet allgemeine Informationen zum Kernlehrplan ein. Im Anschluss daran wird auf besondere Grundbausteine des Kunstunterrichts an dieser Schule eingegangen.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz sowie in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die Sekundarstufe I bzw. II dargestellt.

Da im Pflichtunterricht des Faches Kunst in der Sekundarstufe I keine Klassenarbeiten und Lernstandserhebungen vorgesehen sind, erfolgt die Leistungsbewertung dort ausschließlich im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“. In der Sekundarstufe II kann das Fach Kunst auch als schriftliches Fach gewählt werden, in diesen Fällen wird der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ um den Beurteilungsbereich „Klausuren“ ergänzt. In der Einführungsphase wird pro Halbjahr eine Klausur geschrieben (Regelung für neu einsetzende schriftliche Fächer in der Sekundarstufe II), in der Qualifikationsphase werden pro Halbjahr zwei Klausuren geschrieben.
Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und nutzt unterschiedliche Formen der Lernerfolgsüberprüfung.

Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen müssen darauf ausgerichtet sein, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, grundlegende Kompetenzen, die sie in den vorangegangenen Jahren erworben haben, wiederholt und in wechselnden Kontexten anzuwenden. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen die Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für das weitere Lernen darstellen.

## 5.1 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung

Grundsätze der Leistungsbewertung werden im Rahmen der Unterrichtsvorhaben als verbindliche Absprachen beschrieben. Sie orientieren sich an den im Kernlehrplan aufgeführten verbindlichen Grundsätzen und werden  je nach Unterrichtsvorhaben und der geplanten Aufgabenstellungen konkretisiert.

Gestalterische Problemstellungen und Untersuchungsaufträge werden so formuliert und weitergereicht, dass den Schülerinnen und Schülern die Bewertungskriterien, die die Kompetenzen des Lehrplans für den Unterricht konkretisieren, transparent sind. Auf Grundlage dieser Bewertungskriterien werden die Einzelbewertungen begründet. In diesem Zusammenhang nehmen die kontinuierlich zu erstellenden Aufzeichnungen im Künstlerheft und die gestalterischen Zwischenergebnisse, die den Arbeitsprozess dokumentieren, einen besonderen Stellenwert ein.

Konsequenterweise ist deshalb bei der Bewertung auch zwischen Lernphasen, in denen der Arbeitsprozess (gezielte Problemformulierung, Ideenreichtum bezogen auf Fragehorizonte und Lösungsansätze, Umgang mit „Fehlentscheidungen“, Intensität, Flexibilität,..) im Zentrum steht, und Leistungsphasen, in denen die Arbeitsergebnisse bezogen auf die hierfür festgelegten Kriterien bewertet werden, zu unterscheiden.

Nicht zuletzt wird auch der sachgerechte Umgang mit Werkzeugen, Materialien und Medien in die Bewertung einbezogen.

Mindestens am Ende jedes Unterrichtsvorhabens wird den Schülerinnen und Schülern verbindlich ihr Leistungsstand mit Begründung von Einzelleistungen mitgeteilt.

## 5.2 Leistungsbewertung

Die Note im Fach Kunst setzt sich zusammen aus den Endergebnissen der praktischen Arbeit, dem Prozess zum Endprodukt, persönliche Weiterentwicklung und der sonstigen Mitarbeit, die sich mit dem Anteil der Prozessnote je nach Unterrichtvorhaben ergänzt. Der Prozess und die Kriterienorientierung sollten beiderseits transparent sein.

**Die Sonstige Mitarbeit umfasst** (nicht in allen Vorhaben verbindlich, vielmehr möglich):

- Verhalten im Gestaltungsprozess
- bildnerische Gestaltungsprodukte, gemessen an den bildnerisch praktischen Aufgabenstellungen, die individuelle Freiräume und zugleich transparente, objektivierbare Beurteilungskriterien sichern
- Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion fremder und eigener Arbeiten (mündlich und schriftlich) auch innerhalb der jeweiligen Einzelberatung
- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernfortschritts
- Mitgestaltung von Unterrichtsgesprächen (Plenum und Einzelgespräche)
- sachangemessene Verwendung des Fachvokabulars auch innerhalb der jeweiligen Einzelberatung
- Fähigkeit zur Organisation des praktischen Arbeitsprozesses einschließlich Vor- und Nacharbeit
- schriftliche Übung und Zeichentests
- Fähigkeit zur Präsentation eigener und fremder ästhetischer Objekte

Die schriftliche Übung gibt den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, einen begrenzten Themenbereich aus dem Unterricht schriftlich zu bearbeiten. Die Bearbeitungszeit sollte in der Regel 15 Minuten nicht überschreiten. Der Stoff der schriftlichen Übung entspricht unmittelbar den vorausgegangenen Unterrichtstunden. Der Stellenwert der Schriftlichen Übung entspricht demjenigen eines längeren Unterrichtsbeitrags.

## 5.3 Verbindliche Abgabetermine

Vor dem Hintergrund einer gerechten Bewertung ist es unbedingt notwendig, feste Abgabetermine zu setzen. Die Zeitspanne der Bearbeitung einzelner Aufträge und Realisierung einzelner Projekte müssen hierbei nicht zwingend zu Beginn der Erarbeitungsphasen markiert werden, da sich hinsichtlich des Aufwands, besonderer Materialeigenschaften, der Präsentation oder auch krankheitsbedingter oder schulinterner Unregelmäßigkeiten ergeben können. Die „Deadline“ wird jedoch mindestens 2 Wochen vor Abgabe festgelegt und kann nur in Ausnahmefällen, die sich aus pädagogisch oder medizinisch begründeter Perspektive ergeben, individuell modifiziert werden.

Sollte kein Produkt (ästh. Praxis, auch Fehlversuche, Dokumentationen) zu dem genannten Termin vorliegen, kann die entsprechende Arbeit mit der Note „ungenügend“ bewertet werden. Andere Bewertungen ohne Ergebnis orientieren sich nach pädagogischem sinnvollem Ermessen an der im Unterricht gezeigten Praxis, der Passung zwischen der im Unterricht gezeigten Praxis und der Abgabe unter Berücksichtigung des gesamten Engagements.

## 5.4 Der „Arbeitsbegleitbogen“ als Grundlage der Bewertung

Es besteht die Möglichkeit, den „Arbeitsbegleitbogen“ in die Bewertung der SuS einzubeziehen. Es sollte in diesem Fall darauf geachtet werden, dass dieser als positives Element und Additum im Hinblick auf die „Anreizfunktion, die pädagogische Maßnahme zur Förderung der Lernentwicklung“[44] genutzt wird[45]. Die individuelle Progression innerhalb der *subjektiven Relation*[46] kann hierbei z. B. eine Rolle spielen.
Die Bevorteilung talentierter SuS kann somit ein Stück weit kompensiert werden. SuS, die mit einer schlechteren Ausgangslage beginnen und die eine starke Weiterentwicklung und Bereitschaft zur Auseinandersetzung zeigen haben hier die Möglichkeit „zu punkten“[47].
Selbstverständlich kann der Bogen durch seinen Dokumentationscharakter auch einen Bezugspunkt bei der Bewertung der ästhetischen Praxis bei einer Nichtvorlage des fertigen Produkts bilden.
Sollte die Bewertungsfunktion in die Notengebung einbezogen werden, so bedarf es einer entsprechenden Thematisierung im Vorfeld des Einsatzes. Im Anschluss an die einführende Klärung der einzelnen Bestandteile des „Arbeitsbegleitbogens“ mit der Lerngruppe kann dies geschehen. Transparenz ist hier oberstes Gebot, um zu gewährleisten, dass die SuS diese arbeitsbegleitende Form der Dokumentation nicht als „Bespitzelung“ oder als Ballast empfinden.

## 5.5 Verbindliche Autorenschaft

Der Schüler oder die Schülerin stehen in der Verantwortung, die Arbeiten selbstständig oder dem

---

[44] Vgl. Bahr u. a. 1985, S. 18

[45] „Eine Leistungsbewertung ist von den Schwerpunkten des jeweiligen Unterrichts abhängig, an dessen Ende die Bewertung erfolgt. Beispielsweise können soziale Aspekte in die Bewertung einfließen, wenn im Unterricht die Kooperation, etwas in Gruppenarbeit […] eine große Rolle für die Generierung der bildnerischen Untersuchungsergebnisse spielte (vgl. Peez 2004, S.5 )

[46] Die „subjektive Relation“ bildet einen wichtigen Bestandteil innerhalb der vier Bezugsgrößen zur Ermittlung von Bewertungskriterien. Es zielt auf die Ausrichtung nach den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der einzelnen SuS ab und beleuchtet deren individuellen Lernfortschritt. (vgl. Kirschenmann/ Otto 1998, S. 101)

[47] Siehe Anlage B. 9

Arbeitsauftrag entsprechend in Partner- oder Gruppearbeit anzufertigen. Weitere Hilfe(stellung) ist möglichst zu vermeiden oder unbedingt anzugeben, da diese bewertungsrelevant ist. Das Suchen und Einbeziehen von Hilfestellung ist nicht grundlegend zu verurteilen, da sich hierdurch mitunter neue Erarbeitungsmuster oder individuelle Förderschwerpunkte realisieren lassen. Dies muss jedoch unbedingt transparent gegenüber der Lehrkraft gemacht werden, sodass eine entsprechende gerechte Bewertung erfolgen kann. Infolge der Einbeziehung fremder Hilfe kann es zu einer Herabsetzung der Benotung kommen. Sollte der begründete Verdacht der Täuschung vorliegen und die Autorenschaft auch nach einem Gespräch zwischen SuS und Lehrkraft unklar sein, da die im Unterricht gezeigten Fähigkeiten nicht mit denen in der Realisation gezeigten Fertigkeiten übereinstimmen, kann eine zeitlich begrenzte Überprüfung der gezeigten Leistung angesetzt werden. Die abschließende Benotung kann daraus hervorgehend bis zu der Note „ungenügend“ herabgestuft werden. Weitere pädagogische oder rechtliche Schritte können zudem seitens der unterrichtenden Lehrkraft eingeleitet werden

## 6. Evaluationskonzept

Neben den Unterrichtevaluationen, die die Kunstlehrerinnen und -lehrer in ihren jeweiligen Lerngruppen durchführen, steht an dieser Schule die regelmäßige fachinterne Evaluation des bestehenden Curriculums im Fokus. Hierbei werden neue Ideen vorgestellt, besprochen und gegebenenfalls eingepasst. Das vorliegende Dokument ist also keinesfalls als Endprodukt zu sehen, vielmehr entwickelt es sich mit wechselnden Anforderungen und sich verändernder Schülerschaft zum Beispiel im Bereich der konkreten Unterrichtsbeispiele kontinuierlich weiter.

### 6.1 Pläne zur regelmäßigen Evaluation des schulinternen Curriculums

Für ausgewählte Unterrichtsvorhaben werden zum Ende des jeweiligen Projektes kleine Ausstellungen mit den Endergebnissen und einer Dokumentation des Arbeitsprozesses durchgeführt.

Nach Ablauf eines Schuljahres wird von den verantwortlichen Fachlehrern überprüft, ob die vereinbarten Kompetenzen angegangen und erreicht worden sind. Auf dieser Grundlage werden in der Fachkonferenz gelungene Unterrichtsvorhaben vorgestellt und Schwierigkeiten thematisiert. Hierzu können/sollen Schülerarbeiten, Arbeitshefte und ggf. Selbstevaluationsbögen herangezogen werden.

Schwierigkeiten und deren Gründe werden herausgearbeitet und Verbesserungs-,

Nachsteuerungsmöglichkeiten und Veränderungsnotwendigkeiten diskutiert und nächste Handlungsschritte vereinbart.

Auf der Grundlage der getroffenen Absprachen und der Übersichtslisten wird von den verantwortlichen Fachlehrern die Unterrichtsplanung für das kommende Schuljahr vorgenommen.

## 6.2 Überarbeitungs- und Perspektivplanung

Nur bei dringendem Handlungsbedarf soll das Curriculum schon im Folgejahr überarbeitet werden. Binnenstrukturelle Vernetzungen einzelner Kompetenzfelder innerhalb einzelner Reihen und entsprechende inhaltliche Ergänzungen sowie didaktische Reduktionen stehen jedoch in Zusammenhang mit zeitlichen und logistischen Konditionen. Eine Revision wird frühestens im Abstand eines Durchgangs (für 5/6 nach zwei Jahren, für 7-9 nach drei Jahren) vereinbart.

Zudem werden weitere konkrete Unterrichtsbeispiele - wie bereits beschrieben - evaluiert und gesammelt, die Materialanhänge angereichert.