Planarbeit (EPA, BDK-Bildungsstandards, Lehrplan, schulinterner Lehrplan, Stundenplan)

Joachim Penzel

Jede einzelne Unterrichtsstunde im Fach Kunst sollte nicht hauptsächlich die Intentionen und Vorlieben der jeweiligen Lehrperson widerspiegeln, sondern eingebunden sein in ein komplex strukturiertes Planungsnetzwerk. Innerhalb des staatlichen Bildungssystems stehen jede Schule und jede Lehrkraft in der Pflicht, die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Bildung einzuhalten und umzusetzen. Daher ist es wichtig, die einzelnen Planungsstrukturen zu kennen, um im Unterrichtsalltag deren schöpferische Realisation leisten zu können. Der folgende Text stellt die vier zentralen Planungsstufen vor – von der gesetzlichen Definition der fachspezifischen Inhalte bis hin zur Umsetzung in einer konkreten Unterrichtsstunde.

1) EPA und BDK-Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz empfiehlt allen deutschen Bundesländern seit den frühen 1970er-Jahren eine einheitliche Gestaltung der Prüfungsanforderungen der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II für jedes einzelne Unterrichtsfach. Die Aufgabe dieser Empfehlungen ist es, die zentralen Fachinhalte sowie die wichtigsten Fachkompetenzen zu definieren und darauf aufbauend das zu erreichende Endniveau der Abiturstufe zu beschreiben. Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist es danach, mit ihren Lehrplänen (früher Rahmenrichtlinien) den curricularen Weg, der zum Erreichen dieser fachspezifischen Endniveaus führt, festzulegen.

Wie die EPA definiert, vermittelt das Fach Kunst vor allem ästhetische und kulturelle Kompetenzen im Kontext der allgemeinen Bildung. Der zentrale Orientierungsbegriff des Fachs ist allerdings seit dem Jahr 2008 nicht der der Kunst oder der Kultur sondern der des Bildes. Damit wird die gesellschaftliche Tatsache berücksichtigt, dass die meisten Heranwachsenden heute eher selten mit Werken bildender Kunst, aber tagtäglich mit Bildern konfrontiert werden, die Informationen, Werte, Gefühle und Erfahrungen vermitteln und damit individuelles Leben in entscheidender Weise beeinflussen. *Bildkompetenz* gilt folglich als eine kulturelle Basiskompetenz, genauso wie die Fähigkeiten des Lesen, Schreibens und Rechnens. Der Bildbegriff wird innerhalb der EPA weit gefasst, um möglichst alle visuellen Erscheinungen der gegenwärtigen Alltagswelt vereinen zu können:

„Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung, beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Das

Fach Bildende Kunst will die Wahrnehmung von Bildern schärfen, ihre Funktion kritisch beleuchten und ihre Wirkungszusammenhänge durchschaubar machen; es will zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken." (EPA 2005, S. 4).

Der Erwerb von Bildkompetenzen erfolgt in den zwei fachspezifischen Grundbereichen der *Produktion* (bildnerische Praxis) und der *Rezeption* (Analyse/Interpretation/Bewertung). Deren jeweilige Inhalte werden dort kurz aufgeschlüsselt. Daran schließen sich Empfehlungen für die Gestaltung des Grundkurses und des Leistungskurses innerhalb der Abiturstufe an – dazu hier ein Beispiel (EPA 2005, S. 8):

Grundbildung im Grundkursfach		– Erweiterung und Vertiefung im Leistungskursfach	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
Erwerb von bildsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten Reflektierte Anwendung von Bildsprache im Hinblick auf die beabsichtigtes Wirkung	Erschließen von Bildern unter Berücksichtigung adäquater Methoden Kunsthistorische Basis- und Orientierungswissen Fachsprachliche Angemessenheit	Entwicklung eigenständiger Zielvorstellungen Kunstpropädeutisches Arbeiten Kenntnis und Verständnis von unterschiedlichen künstlerischen Verfahren und Methoden Auswahl und Anwendung sachgemäßer Arbeitsstrategien und Lösungsverfahren Verfügen über unterschiedliche bildsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten	Erschließen von Bildern in komplexen Zusammenhängen Kunstwissenschaftliches und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten Kenntnis und Verständnis von kunsttheoretischen Ansätzen Differenzierte kunstwissenschaftliche Terminologie
Methodenreflexion und Selbstständigkeit im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Bildern		Reflektierte und diskursive Methodenvielfalt Methodenverfügbarkeit Größere Eigenständigkeit im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Bildern	

Die Umsetzung dieser Kompetenzen in den beiden Kursstufen sollte in drei Anforderungsbereichen erfolgen:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (Problemlösen und Werten)

Anschließend werden die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Anforderungsbereiche beschrieben und anhand von 12 exemplarischen Aufgaben Möglichkeiten der Fachprüfung im Abitur dargestellt.

Im Jahr 2008 hat der BDK-Fachverband für Kunstpädagogik Empfehlungen für die „Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss“ veröffentlicht (BDK 2008). Analog zur EPA wurde hier der Begriff des Bildes und der Bildkompetenzen ins Zentrum der fachlichen Qualifikationen gestellt. Diese werden von den Lernenden in zwei Bereichen erworben: dem der *Rezeption* (mit den Kompetenzen „Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren“ sowie „Empfinden, Deuten und Werten“ von Bildern) und dem der *Produktion* (mit den Kompetenzen „Herstellen und Gestalten“ von sowie „Verwenden und Kommunizieren“ mittels Bildern). Diese jeweils Einzelkompetenzen werden anschließend ausführlich definiert. Innerhalb einer Arbeitsgruppe des BDK wurden bis zum Jahr 2011 exemplarische Prüfungsaufgaben entworfen und den einzelnen Bundesländern für die Vorbereitung des mittleren Schulabschlusses empfohlen. (BDK-Mitteilungen 2, 3 und 4/2012)

Die Ausarbeitungen der EPA und des BDK stellen sowohl für die aktiven Lehrplankommissionen in den einzelnen Bundesländern als auch für die Fachlehrer/innen in den Schulen eine Orientierung dar, die fachspezifische Kompetenzvermittlung curricular zu planen und damit diese wichtigsten Bildungsempfehlungen für das Fach im Unterrichtsgeschehen umzusetzen.

2) Lehrpläne

Lehrpläne bzw. Rahmenpläne haben die Aufgabe, die spezifischen Bildungsziele eines Unterrichtsfaches zu definieren, diese im Kontext schulischer Allgemeinbildung zu diskutieren und alle für ein Fach relevanten Lern- und Kompetenzbereiche genau zu beschreiben. Aufgrund der Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer existieren in Deutschland nicht nur 16 verschiedene Lehrpläne für jedes Schulfach; im Fall des Kunstunterrichts gibt es mittlerweile in einigen Bundesländern neue Fachkombinationen im Grundschulbereich: so in Baden-Württemberg den Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“, der Lernbereiche der ehemaligen Fächer Kunst, Musik und Sachunterricht integriert, in Sachsen-Anhalt das Fach Gestalten, in dem Werken und Kunst aufgegangen sind, und in Rheinland-Pfalz das Fach Kunst, das die Lernbereiche Bildende Kunst, textiles Gestalten und Werken verbindet. Für Lehrende ist es daher wichtig, die jeweiligen Lehrpläne zu kennen, denn diese stellen den rechtlichen Rahmen von Bildung dar.

Funktionen von Lehrplänen

Lehrpläne bzw. Rahmenpläne legen die Bildungsstandards für ein Fach fest. Sie sind ein bildungspolitisches und verwaltungsrechtliches Instrument, das die Grundlagen der Fachspezifik innerhalb eines Bundeslandes definiert. In diesem Sinne besitzen Lehrpläne Funktionen innerhalb des Bildungssystems und zugleich verkörpern sie ein Vermittlungsinstrument zwischen Bildung und anderen Sozialsystemen, beispielsweise Familie und Wirtschaft.

a) Fachinterne Funktionen: Die Bestimmung der allgemeinen und der besonderen Bildungsziele eines Fachs soll es den Lehrenden ermöglichen, den Fachunterricht in der jewei-

ligen Klassenstufe zu planen, indem einzelne Lernbereiche beschrieben, zu erreichende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler definiert und Anregungen für eine fachspezifische Leistungsbewertung gegeben werden. Die einzelnen Bundesländer verfahren bei der Festsetzung der Lernziele im Fach Kunst sehr unterschiedlich – manchmal werden Lernbereiche mit Pflichtcharakter definiert und bis in konkrete Aufgabenstellungen durchformuliert, die im Sinne eines Planes verbindlich abzuarbeiten sind (Sachsen, Hessen), manchmal gleicht ein Lehrplan eher einer Unterrichtsempfehlung mit offenen Leitthemen (Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt), die den Lehrenden sehr viele Freiräume bei der Umsetzung lassen. Insgesamt gibt es trotz aller Unterschiede im Detail doch zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Fachlehrplänen der Kunst. So werden folgende Kompetenzbereiche unterschieden:

Sach- bzw. Verfahrenskompetenzen

- Zeichnen, Malen, Drucken, Collagieren, Montieren
- Bauen, Konstruieren, Plastizieren
- Textiles Gestalten
- darstellendes Spiel, szenisches Gestalten und Aktion
- Gestaltung mit technischen Medien (Foto, teils Computer)

Prozess- und Inhaltskompetenzen

- Wahrnehmen und Beschreiben
- Gestalten und Experimentieren
- Rezipieren und Reflektieren
- Kommunizieren und Präsentieren

exemplarische Themenbereiche

- Natur und Umwelt
- Ich und Mitmenschen
- Schriftzeichen und Buchstaben
- Vorstellungswelten (Märchen und Geschichten etc.)
- Medien u.a.

Für den Sekundarschulbereich folgen die Lehrpläne der meisten Bundesländer außerdem den Vorgaben der EPA und berücksichtigen die Empfehlungen für die Bildungsstandards des BDK Fachverbandes für Kunstpädagogik hinsichtlich der Bestimmung der fachspezifischen Ziele. Daher erfolgt die Strukturierung der einzelnen Kompetenzbereiche meist entsprechend der Dreiteilung von

- Produktion,
- Rezeption,

- Reflexion.

Außerdem legen die meisten Lehrpläne noch fachspezifisches Wissen zur Kunst-, Architektur- und Designgeschichte stichwortartig fest; manche Bundesländer empfehlen sogar explizit einzelne Künstler/innen zur rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung.

Hinzu kommt in den Lehrplänen der meisten Bundesländer ein weiteres wichtiges Instrument: die Beschreibung alters- bzw. klassenstufenabhängiger Kompetenzniveaus bzw. Kompetenzerwartungen. Dabei werden entweder für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 jeweils gesonderte Kompetenzorientierungen vorgegeben (Bayern, Sachsen, Schleswig-Holstein) oder nur zwischen zwei Niveaus, der Schuleingangsphase und dem Ende der Grundschulzeit (Hessen, NRW, Sachsen-Anhalt, Thüringen) differenziert. Zum Teil werden Hinweise für eine Leistungsbewertung gegeben (NRW, Schleswig-Holstein), zum Teil gibt es zu den einzelnen Fächern Lehrplanergänzungen mit niveaubestimmenden Aufgaben (Sachsen-Anhalt), die der Prüfung von im Kunstunterricht erlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. In den Sekundarschulbereichen schließen sich die Differenzierungen nach drei bzw. vier Jahrgangsstufen an – 5/6, 7/8, 9/10 oder 9 und 10, schließlich 11/12 (eventuell 13). Auch hier erfolgt die Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen nach dem Prinzip der stufenförmigen Entwicklung der ästhetischen Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten. Insgesamt ergibt sich damit der Rahmen für ein fachspezifisches Curriculum.

b) Vermittlungsfunktionen von Lehrplänen: Die Fachzielbestimmung innerhalb der Lehrpläne ist jedoch nicht nur für die Fachlehrerinnen und -lehrer bedeutsam, vielmehr sorgen sie für eine Transparenz der spezifischen Bildungsziele innerhalb einer Schulform. So wird der jeweilige Anteil eines Fachs am Projekt der Allgemeinen Bildung der Grundschule überhaupt erst deutlich und konkret. Die Definition der Bildungsziele in der Grundschule hat aber ebenso eine wichtige Orientierungsfunktion beim Übergang in die Sekundarschulbereiche, denn die Lehrpläne stellen die Grundlage für einen curricular aufgebauten Bildungsprozess dar. Hier wird sozusagen formuliert, auf welchen Kompetenzen die nächste Schulform aufbauen sollte. Diese Orientierung ist ebenso für Eltern wichtig, um den Entwicklungsverlauf der Kinder einschätzen und den Bildungsanschluss planen zu können. Dass der Schulübergang in der Bundesrepublik eine stark selektierende Funktion hat, die vom sozialen Herkunftsmilieu der Kinder abhängig ist und biografisch prägend wirkt, wurde im Zuge der PISA-Studien wiederholt kritisch diskutiert. Zwar spricht man heute vom Prozess des lebenslangen Lernens, aber in Deutschland haben die Lehrpläne der Grund- und Sekundarschule mit ihrer Standardisierung von Bildung durchaus langwellige Auswirkungen, die über ganze Bildungswege, ja vielleicht sogar noch über die Wahl der Studienrichtung und ganze Arbeitsbiografien entscheiden.

3) Schulinterne Lehrpläne und Halbjahrespläne

Die Aufgaben der einzelnen Schulen ist es nun, die gesetzlichen Vorgaben in die Unterrichtspraxis zu überführen. Bevor jedoch eine Unterrichtsstunde gehalten werden kann, bedarf es zweier notwendiger Zwischenschritte: a) Die im Lehrplan festgeschriebenen Kompetenzen für die einzelnen Schuljahrgänge müssen auf die zur Verfügung stehenden Stunden innerhalb eines Schuljahres bzw. Halbjahres aufgeteilt werden – dies leisten die schulinter-

nen Lehrpläne. b) Die einzelnen Fachkompetenzen müssen mit konkreten Inhalten (Themen) und spezifischen Techniken verknüpft werden – d.h., Fachtheorie muss in Anwendungspraxis übersetzt werden. Letzteres leisten flexible Halbjahrespläne.

a) Schulinterne Lehrpläne: Bei der Strukturierung dieses Planungsinstruments geht es nicht nur darum, die festgeschriebenen Fachkompetenzen auf eine Anzahl von Lehrstunden zu verteilen. Vielmehr muss hier auch die Reihenfolge der Kompetenzvermittlung konkretisiert und nach Verknüpfungsmöglichkeiten von verschiedenen Kompetenzen und thematische Verbindungen mit anderen Fächern gesucht werden. Dazu ist eine genaue zeitliche Abstimmung des Kunstunterrichts mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Religion/Ethik (oder anderen) erforderlich. Die besondere Leistung besteht darin, die zumeist extrem komplexen Forderungen der Lehrpläne in eine umsetzbare Struktur zu übertragen. Da die unterschiedlichen Kompetenzen, die Fülle an möglichen Arbeitstechniken und das festgeschriebene Fachwissen der Lehrpläne nicht einfach nur abgearbeitet werden können und sollen, stehen die Fachlehrer/innen in den Schulen hier vor einer durchaus kreativen wie organisatorischen Herausforderung. Lehrpläne sind eigentlich nur umsetzbar, indem unter einem Oberthema im Unterrichtsprozess verschiedene Kompetenzen, Gestaltungstechniken und Wissensbestände verknüpft werden. Daher wird in der Schulpraxis zumeist so geplant, dass über ein Jahr verteilt wenige größere Rahmenthemen festgelegt werden, die es ermöglichen, in zusammenhängenden Stundeneinheiten

- inhaltlich konzentriert zu arbeiten,
- thematische Fächerverbindungen herzustellen,
- Arbeitstechniken zu bündeln,
- Produktions- und Rezeptionsphasen aufeinander abzustimmen,
- Themenbereiche mit akzentuierten Präsentationen abzuschließen,
- gezielte Evaluierungen von Arbeitsprozessen und Leistungsbewertungen von Ergebnissen durchzuführen.

Für die Planung der Arbeit in einem Schuljahr ist es außerdem wichtig, bestimmte Kompetenzen und Arbeitstechniken wiederholt zu schulen, um einen sukzessiven Zuwachs an Fertigkeiten zu gewährleisten. Dabei sollten jeweils auch die konkreten schulinternen Pläne der vorangegangenen Lehr-/Lernjahre berücksichtigt werden, damit tatsächlich eine curriculare Bildung umgesetzt werden kann.

(Praxisbeispiele für einen schulinterne Lehrplan im Fach Kunst unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/upload/3390/110055_Schulinterner_Lehrplan_Kunst_RS.pdf und http://www.ge-langerfeld.de/pdf/lp/klp-ku-6.pdf)

b) Halbjahrespläne: Diese strukturieren den Zeitplan entsprechend der konkreten Stundenzahlen (in Abhängigkeit von Ferienzeiten und Feiertagen, dem schulinternen Verteilungsschlüssel von Unterrichtsstunden und der Lehrkapazität). Somit gilt es, den schulinternen Lehrplan weiter zu präzisieren, insbesondere die festgeschriebenen Rahmenthemen mit aktuellen Inhalten zu konkretisieren. Dabei sollten auch die Interessen der Schüler/innen berücksichtigt werden. So kann zu Beginn eines Schulhalbjahres mittels Fragebögen eruiert werden, mit welchen Gestaltungstechniken, kulturellen und künstlerischen Themen und

Künstler/innen die Lernenden sich gern im Unterricht auseinandersetzen würden. Diese Wünsche sind mit der internen Lehrplanung zu verknüpfen, sodass im Gesamtergebnis nun eine konkrete Stundenplanung erfolgen kann. Diese beinhaltet folgende Faktoren:

- allgemeine Fachkompetenzen
- konkrete inhaltliche Themen (bspw. Design: Alltagsgegenstände analysieren und selbst gestalten – konkretes Beispiel: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_design_shampoo.pdf)
- Gestaltungstechniken (bspw. Analysezeichnung, modellieren mit Knete, Entwurfszeichnung, Holzgestaltung, farbige Gestaltung, inszenierte Fotografie, Computergrafik, Schriftgestaltung)
- fachspezifische Wissensbestände (bspw. Designgeschichte, Methoden der Produktanalyse, Verfahren des Entwurfsprozesses, Grundlagen der Produktpräsentation)
- angemessene Präsentationsformen (bspw. Werbevideo, Pecha Kucha, Werbefaltblatt)
- Möglichkeiten der Leistungsbewertung (bspw. Kriterienkatalog, Selbstevaluation)
- Stundenzahl pro Thema (bspw. acht Unterrichtseinheiten)

Für den Bereich der Rezeption ist außerdem zu berücksichtigen, dass aufgrund der knappen Zeit nicht ganze Kunstepochen behandelt werden können, sondern mit ausgewählten Bauwerken und Einzelkünstlern mit beispielhaften Werken ein Bewusstsein für eine exemplarische Kunstgeschichte und eine problemorientierte Kunstbetrachtung entwickelt werden soll. Auf dieser verbindlichen Grundlage planen die einzelnen Fachlehrer/innen ihren konkreten Unterricht.

4) Unterrichtsplanung:

Jede Unterrichtseinheit bedarf einer konkreten Anbindung an die oben beschriebenen Prozesse, insbesondere einer Einbettung in den schulinternen Lehrplan bzw. den Halbjahresplan. Danach kann die konkrete Planarbeit für die Unterrichtsstunde beginnen.

a) Thema konkretisieren und Basiskompetenzen differenzieren: Zunächst gilt es, das inhaltliche Thema zu präzisieren (im Folgenden der Bau von Spielzeugautos aus diversem Plastikmüll in einer vierten oder fünften Klasse vgl. dazu: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_bauen_muellwerkstatt.pdf). Die Lehrperson sollte sich dazu einen Überblick über die entsprechenden Sachinformationen verschaffen, die helfen, das Thema den Schülern überzeugend vorzustellen. Betreffend der „Müllautos“ geht es beispielsweise um das Sammeln von Informationen und Beispielen zu möglichen Antriebsformen (Segel, Luftballon, Gummiantrieb, batteriebetriebener Elektromotor etc.). Anschließend erfolgt der schwierige Schritt, das inhaltliche Thema in ein bzw. mehrere Gestaltungsprobleme zu übersetzen und damit die wichtigsten Bildungsziele und Kompetenzen der Unterrichtseinheit zu definieren. In Fall der Müllautos werden in der Hauptsache die Fähigkeiten gefördert, vorhandene Materialien (Plastikabfälle) mit Blick auf eine konkrete Problemstellung neu zu kombinieren und in einfache Antriebsformen für Spielzeugautos umzusetzen. Die erste Kompetenz betrifft Fertigkeiten des psychischen Subjekts, insbesondere Vorstellungsbildung und Fantasie; die zweite solche des materiell-technischen Subjektbereichs,

insbesondere Kenntnis und Anwendung von Antriebsformen. In diesen Bereichen liegt folglich das Hauptgewicht der anstehenden Bildungsarbeit.

b) Feinziele/Detailkompetenzen bestimmen: Darüber hinaus erscheint es wichtig, ebenso die Feinziele des Lernprozesses zu bestimmen. Dabei kann man sich am Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes orientieren und die entsprechenden Kompetenzen genau festlegen. So fördert die hier erwähnte Übung bspw. die prozessbezogenen Kompetenzen des Konstruierens, Gestaltens und Experimentierens sowie die inhaltsbezogenen/technischen Kompetenzen des Zurichtens von Werkstücken aus Plastik mittels Säge, Schere, Cutter, Handbohrer, des Verbindens mittels Heißleim oder Klebeband sowie der Anwendung von Getriebe- und Elektrolehre. Für eine genauere Durchdringung des konkreten Bildungsprozesses bietet es sich alternativ an, auf das Quadrantenmodell der Integralen Kunstpädagogik zurückzugreifen. Daraus folgt im vorliegenden Fall:

- *psychisches Subjekt* (Vorstellungsbildung, Fantasieförderung, Erinnerung an bekannte Spielzeuge)
- *Körpersubjekt* (Grob- und Feinmotorik für die Arbeitstechniken, Koordination und Ausdauer bei der experimentellen Umsetzung)
- *kulturelles Subjekt* (Auseinandersetzung mit charakteristischen Formen von Autos)
- *materiell-technisches Subjekt* (Plastik zurichten und verbinden; Antriebsformen unter Bezug auf Getriebelehre oder Elektrik entwickeln)

Zwar erscheint diese Bestimmung der Feinziele als aufwendiger Planungsvorgang, er besitzt aber eine nachhaltige Wirkung, denn auf der Grundlage einer derartigen Kompetenzübersicht kann ein Kriterienkatalog für die Evaluierung/Leistungsbewertung entwickelt werden.

Autos aus Plastikmüll bauen (Projektarbeit in einer 4. Klasse, Unterricht von Wendy Schwarz-Patzer, Wieken Turba, Lisa Wagner)

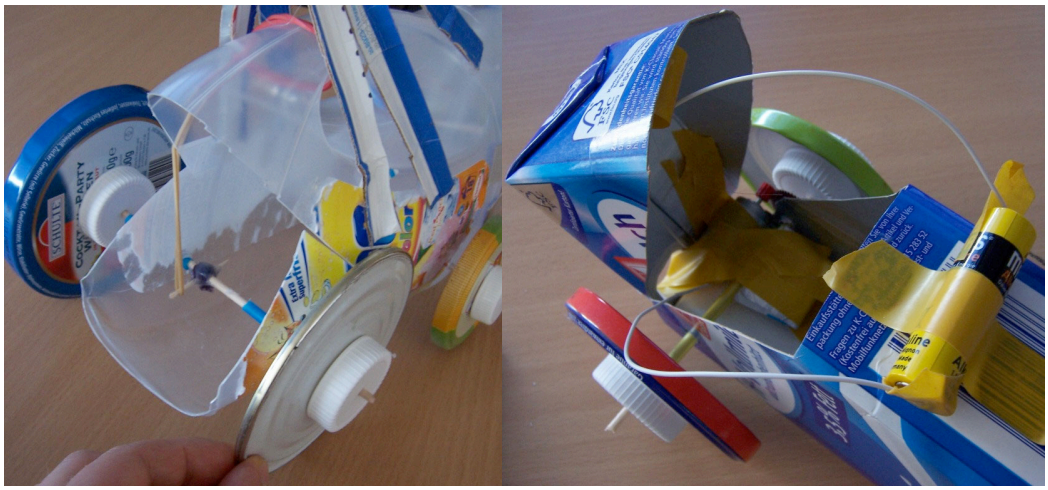
c) Fachdidaktische Methoden festlegen: Jede Gestaltungsübung sollte an eine der bekannten fachdidaktischen Methoden (bspw. Bauhauspädagogik, Ästhetische Forschung, kunstanaloger Kunstunterricht usw.) angebunden werden. Das eröffnet die Möglichkeit, die Unterrichtsplanung methodisch zu fundieren und zu präzisieren. Für die „Müllautos“ bieten

sich die Methoden des *ästhetischen Experimentierens* (nach Reuter und Michl) oder der *Werkendidaktik* (nach Weber/Stuber). Die Entscheidung für eine der Methoden hat jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Unterrichtsplanung.

Im Kontext der *Methode des ästhetischen Experimentierens* muss ein Problem formuliert werden, dass von den Kindern im experimentellen Prozess gelöst wird. Das bedingt einen halboffenen Unterrichtsprozess, d.h. – am Anfang wird das Problem vorgestellt, danach arbeiten die Schüler/innen selbständig ohne Hilfe der Lehrkraft, indem sie Lösungen finden, diese erproben oder verwerfen und danach weiter suchen. Betreffend der Müllautos besteht das Problem in der Entwicklung einer Antriebsmöglichkeit für ein Auto aus Plastikabfällen – oder kurz: ein selbstfahrendes Spielzeugauto ist zu bauen. Dieser offene bis halboffene Unterrichtsprozess setzt allerdings bereits umfängliche Erfahrungen der Lernenden mit den Problemen des Antriebs und der Zurichtungs- und Verbindungstechniken von Plastik voraus.

Die *Werkendidaktik* favorisiert dagegen einen geschlossenen Unterrichtsprozess, der nach der Methode der didaktischen Reihe aufgebaut ist. Hierbei müssten den Kindern an exemplarischen Beispielen Antriebsformen vorgestellt und Arbeitsschritte für deren konkrete Umsetzung erläutert werden. Danach arbeiten sie sich eigenständig entlang der definierten Schrittfolge zu einem in der Form individuellen, im Technischen aber standardisierten Ergebnis vor. Im Kontext dieser Methode müsste die Lehrkraft ggf. Arbeitsblätter oder Werkstattkarten oder eine Modellreihe zu den Arbeitsschritten vorbereiten.

Diese Methodenentscheidung hat nicht nur Konsequenzen auf die konkrete Unterrichtsplanung, sondern ebenso auf die Möglichkeiten der Leistungsbewertung. Nach der *Methode des ästhetischen Experimentierens* sollten vor allem der kreative Arbeitsprozess und die eigenständige Lösung evaluiert werden; im Kontext der *Werkendidaktik* dagegen die funktionsgerechte und technisch korrekte Umsetzung des Antriebs.



Antrieb mit aufgewickeltem Gummi

d) Grobplanung, Skizze für den Unterrichtsverlauf: Je nach methodischer Entscheidung werden nun die zentralen Phasen des Kunstunterrichts durch die Lehrkraft geplant:

- Einstieg,
- Aufgabenstellung,

- Gestaltungsarbeit,
- Auswertung/Präsentation/Reflexion.

Der überzeugendste *Einstieg* ins Unterrichtsgeschehen erfolgt über die Vorstellung eines Anschauungsobjektes, eines Kunstwerkes (Reproduktion), eines Kurzfilmes oder einer erzählten Geschichte mit Aufforderungscharakter. Gemeinsam mit den Schüler/innen werden das Einstiegsbild/-model analysiert und verschiedene Gestaltungsaspekte und technische Herausforderungen verdeutlicht. Damit wird der Horizont für die konkrete Aufgabenstellung eröffnet.

Die *Aufgabenstellung* besitzt eine wichtige Schlüsselposition im Unterricht, da sie nicht nur das jeweilige Gestaltungsproblem spezifiziert, dieses schülergerecht formuliert, sondern auch Hinweise zu Arbeitsabläufen, zu verwendenden Materialien und Werkzeugen bietet und Perspektiven für die Auswertung/Präsentation eröffnet. Die Aufgabe wirkt als problematisierend, orientierend und strukturierend auf den gesamten Unterrichtsablauf ein und ist folglich als die zentrale Unterrichtsmethode zu bewerten. Je nach gewählter Unterrichtsform (offener, halboffener oder geschlossener Unterricht) folgt eine andere Form der Aufgabenstellung. Zu dieser komplexen Problematik nutzen die Leser dieses Textes bitte folgende Ausführung: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_aufgaben_stellen-i_penzel_2016.pdf. Exemplarische Aufgaben innerhalb eines Spiralkurrikulums im Kunstunterricht finden sich auch bei Schoppe/Rompel (2017).

Die Organisation der konkreten *Gestaltungsarbeit* unterliegt unterrichtsmethodischen Entscheidungen, die in der Planung getroffen und vor dem Stundenbeginn organisiert werden müssen. Dazu gehören Entscheidungen über die jeweiligen Lernformen:

- Einzelarbeit
- Gruppenarbeit
- Lernstraße
- Stationskreis
- Stammgruppen und Expertengruppen etc.
- Zusatzaufgaben bzw. Aufgabendifferenzierungen im Kontext inklusiver Unterrichtpraxis.

Entsprechend sind Material- und Werkzeugstationen vorzubereiten sowie Arbeitsgruppen einzuteilen. Die Lehrperson hat im Vorfeld auch die eigene Rolle im Arbeitsprozess zu planen – ob als Moderator, Supervisor, Demonstrator oder als „helfende Hand für Notfälle“. Im Kontext der Planung ermittelt die Lehrkraft außerdem alle benötigten Arbeitsmittel, Werkzeuge und Materialien, um sie den Schüler/innen mit der Aufgabenstellung mitzuteilen. Im Rahmen der Stationenarbeit werden ggf. Material- und Werkzeugpools vorbereitet.

Der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, die *Auswertung* der erreichten Arbeitsergebnisse im Kontext einer *Präsentation* durchzuführen. Dabei sollte es sich jedoch nicht einfach nur um eine kurze Zusammenschau der Werkstücke und Gestaltungsergebnisse in den letzten drei Minuten des Unterrichts handeln, sondern um eine anspruchsvolle Abschlussphase einer Stundeneinheit. Hierfür bieten sich je nach Gestaltungsaufgabe unterschiedliche Präsentationsformate an (bspw. Fußbodengalerie, Petersburger Hängung, Pecha Kura [Schaupräsentation mit Kurzvortrag], Funktionstests, das Verfassen von Vermittlungstexten für Flyer, Plakate oder Internetauftritte etc. Eine Präsentation erfüllt nur dann ihre didaktische Funkti-

on, wenn sie die Lernenden dazu anhält, ihre eigenen Gestaltungsergebnisse mit etwas Distanz wahrzunehmen und bei der Kommentierung in einen Prozess der Reflexion hinsichtlich der Gestaltungstechniken, der Funktionalität, der Verständlichkeit und der persönlichen Ziele überzugehen. Reflektieren bedeuten, den Arbeitsprozess und die Ergebnisse zu analysieren und zu bewerten. Auch dazu lesen Sie bitte einen in Kürze erscheinenden ausführlichen Sondertext.

e) Evaluierung/Leistungsbewertung: Im Prozess der Unterrichtsplanung sollten bereits konkrete Überlegungen zur Leistungsbewertung formuliert werden. Insbesondere ist auf der Grundlage der Feinzielbestimmung ein übersichtlicher Kriterienkatalog mit maximal vier bis fünf Einzelaspekten zu entwerfen, auf dessen Grundlage eine Gesamtbilanzierung der erreichten Ergebnisse ermittelt wird. Im Kontext einer transparenten Leistungsbewertung (ab der Sekundarstufe) sind die zentralen Kriterien den Schülern bereits mit der Aufgabenstellung anzuzeigen. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, die Lernenden über diejenigen Gestaltungsaspekte zu instruieren, auf die besonders geachtet und die im Rahmen einer abschließenden Präsentation auch in die Reflexion einbezogen werden sollten. Da Leistungsbemessung und Leistungsbewertung heute auf komplexen Voraussetzungen gründen, lesen Sie dazu bitte den gesonderten Artikel unter http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_leistungsbewertung_schleicher_2016.pdf.

f) Lerndifferenzierung / Inklusion: Bei der Unterrichtsplanung sind außerdem die verschiedenen Lernvoraussetzungen und Fertigkeiten der einzelnen Schüler/innen zu berücksichtigen. Eine Strukturierung unterschiedlicher Anforderungsniveaus erfolgt entweder über Arbeitsstationen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden oder durch eine Differenzierung von Kernaufgaben (Fundamentum) und Zusatzaufgaben (Addita). Ggf. können aber auch unterschiedliche Unterthemen, die den speziellen Lernstand verschiedener Schülergruppen berücksichtigen, zu einem Rahmenthema entwickelt werden. Ausführlich zur Lern- und Aufgabendifferenzierung informieren Sie sich unter http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_lerndifferenzierung_wsp_2017.pdf und über inklusive Unterrichtsplanung den in Kürze erscheinenden Artikel unter Unterrichtsmethoden dieser Webseite.

Weiterführender Hinweis

Um die Planungsarbeit für Studierende und Referendare im Fach Kunst zu erleichtern, hat Dietrich Grünewald in der Zeitschrift „Kunst + Unterricht“ (Nr.333, 2009) einen Leitfaden in Form eines kurz gehaltenen Arbeitsblattes veröffentlicht. Dieses fasst die wesentlichen Informationen der ausführlichen Darstellung des obigen Textes akzentuiert zusammen. Das Blatt finden Sie auf der letzten Seite dieses Textes.

Dieser Text wurde erstellt: Juli 2017

Literatur

– BDK (2008): *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*. In: http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41

- EINHEITLICHE PRÜFUNGSANFORDERUNGEN FÜR DIE ABITURPRÜFUNG (EPA) für das Fach Kunst von 2005: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf
- GRÜNEWALD, DIETRICH (2008): *45 Minuten Unterricht*, in: Kunst + Unterricht, Heft 333, Seelze (https://www.friedrich-verlag.de/shop/45-minuten)
- KUNST + UNTERRICHT, Heft 341 (2010) Sonderheft: *Aufgaben stellen*, Seelze
- MICHL, THOMAS (2010): *Das Experiment im Kunstunterricht*: qualitativ-empirische Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung, München
- PENZEL, JOACHIM (2013): *Gestaltungskompetenzen entwickeln*. In: KIRCHNER, CONSTANZE (Hrsg.): Kunst. Didaktik für die Grundschule, Berlin
- REUTER, OLIVER M. (2007): *Experimentieren*. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern, München
- SCHOPPE, ANDREAS UND ROMPEL, JUDITH (2017): *Aufgaben im Kunstunterricht*. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung. Seelze
- STUBER, THOMAS (2001): *Werkweiser* 2, Bern
- WEBER, KAROLIN (2001): *Werkweiser* 1, Bern

Planungsschritte

1. Thema

Knappe Charakterisierung des Themas.

2. Kunstpädagogische Relevanz

- *Sachanalyse*
  Inhaltliche Klärung des Unterrichtsstoffes und Entscheidung für den Unterrichtsgegenstand (Literaturrecherche)
- *Lern- und Erfahrungspotenzial*
  Welche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand hinsichtlich der intendierten *Zielgruppe*?
- *Legitimation*
  Begründung mit Bezug auf Lehrplan, Fachaufgabe, Schülerrelevanz

3. Intention

- Knappe Umschreibung der primären Zielsetzung
- Benennung der wesentlichen hier zu fördernden bzw. zu vermittelnden fachspezifischen Kompetenzen
- Benennung des Arbeitszieles (Schüleraufgabe)

4. Methodische Überlegungen

Überlegungen zur Unterrichtsmethode, abhängig von:

- Inhalt
- Intention
- Lehrer
- Schüler
- konkreter Unterrichtssituation (Zeit, Ort, Realisierungsmöglichkeiten)

Es sollten Alternativen überlegt werden. Auch in der 45-Minuten-Stunde müssen Änderungen, die sich im Verlauf des Unterrichtsprozesses ergeben, möglich bleiben.

5. Skizze zum Unterrichtsverlauf

Knappe Skizze des geplanten Verlaufs nach

- zeitlicher Gliederung (Minutenangaben)
- inhaltlichen Phasen (Aspekte: Einstieg, Motivation, Information, Erkundung, Experiment, Arbeitsphase, Reflexion) und
- benötigten Hilfsmitteln (Medien, Material, Werkzeug, Arbeitsblätter usw.)

Zeit	Phase	Hilfsmittel

Dietrich Grünewald: Planungsschritte, in: 45 Min. Unterricht, in: Kunst + Unterricht 330/2009