

Andreas Schoppe
Judith Rompel

AUFGABEN

AUFGABEN

im Kunstunterricht



Kallmeyer



Andreas Schoppe, Judith Rompel

Aufgaben im Kunstunterricht

Didaktische Grundzüge und Beispiele
einer praxisorientierten Unterrichtsplanung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Andreas Schoppe, Judith Rompel

Aufgaben im Kunstunterricht

Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung

1. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 4. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2017. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30159 Hannover

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Sebastian Thede, München

Realisation: Matthias Schiller

E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag Hannover GmbH

ISBN: 978-3-7727-1101-5

Andreas Schoppe, Judith Rompel

Aufgaben im Kunstunterricht

Didaktische Grundzüge und Beispiele einer
praxisorientierten Unterrichtsplanung

Klett | Kallmeyer

1 Einleitung	6
2 Zum Stellenwert von Aufgaben im Kunstunterricht	8
3 Grundzüge einer Aufgabendidaktik für den Kunstunterricht	12
3.1 Inhalte und Ziele	13
3.2 Unterrichtsplanung 1: Aufgabentypen und ihre Funktionen im Reihenkontext	26
3.3 Unterrichtsplanung 2: Kriterien für gute Aufgabenstellungen im Kunstunterricht ...	35
4 Praxiserprobte Aufgabenstellungen: ein Beispielcurriculum für die Sekundarstufen I und II	39
4.1 Das Beispielcurriculum im Überblick	39
4.2 Jahrgangsstufen 5 und 6	41
4.2.1 „Ich im Spiegel“ – zeichnerische und fotografische Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Klasse 5)	41
4.2.2 „Ich im Spiegel“ 2: Eine Planungsvariante für den inkluisiven Unterricht (Klasse 5)	55
4.2.3 „Meister der Grüntöne“ – einen Farbton spielerisch-experimentell entwickeln (Klasse 5)	67
4.2.4 Drucken zwischen Zufall und Gestaltung (Klasse 6)	76
4.3 Jahrgangsstufen 7 bis 9	87
4.3.1 „Anfänge und Enden der Welt“ – Aufzeichnungen einer nicht unternommenen Reise (Klasse 7)	87
4.3.2 „Erinnerungsbilder“ – ein künstlerisches Projekt zweier Generationen (Klasse 8)	96
4.3.3 „Alice im Land der Illusionen“ – Bilder und Täuschung (Klasse 9)	109
4.4 Sekundarstufe II/Einführungsphase	119
4.4.1 „Copy & Paste“ – im Spannungsfeld der Neuen Medien (Klasse 10 bzw. 11)	119
4.4.2 „Gezeichnete Alltagschroniken“ – künstlerische Auseinandersetzung mit Comic (Klasse 10 bzw. 11)	131

4.5 Sekundarstufe II/Qualifikationsphase	141
4.5.1 „Strömungen der Fotografiegeschichte“ – Gestaltungsmittel in Theorie und Praxis (Klasse 11 bzw. 12)	141
4.5.2 „Tiere in der Malerei“ – theoretische und gestalterische Erkundungen (Klasse 11 bzw. 12)	158
4.5.3 „Mensch und Raum“ – von der Rezeption antiker Skulpturen zur Gestaltung einer Mixed-Media-Installation (Klasse 12 bzw. 13)	174
4.5.4 „Manifeste zur Kunst“ – eigene Statements formulieren und nach außen tragen (Klasse 12 bzw. 13)	187
5 Mit Ergebnissen von Aufgabenstellungen weiterarbeiten	197
6 Zukunftsaufgabe: der Vielfalt im Kunstunterricht besonders gerecht werden	205
Literaturverzeichnis	208
Abbildungs- und Quellenverzeichnis	213

1 Einleitung

Nachdem eine Ausgabe der Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT, die sich mit Aufgabenstellungen im thematischen Kontext von „Landschaft“ beschäftigt hat (vgl. Ausgabe 399/400, 2016), auf eine enorme Resonanz gestoßen ist, besteht das Kernanliegen dieses Buches in einer Vertiefung des darin eingeschlagenen didaktischen Weges. Es ist ein erstaunliches und durchaus in allen Fächern präsent Phänomen, dass es zwar eine Vielzahl hervorragender fachdidaktischer Veröffentlichungen gibt, diese aber selten den letzten Schritt auf die ganz konkrete unterrichtliche Ebene vollziehen. Insofern existieren noch verschiedene Leerstellen in der Didaktik des Faches Kunst. Diese werden immer dann schmerzlich bewusst, wenn etwa Referendarinnen und Referendare oder aber Teilnehmende an Fortbildungsveranstaltungen nach konkreter, für die alltägliche Unterrichtsplanung und -durchführung relevanter Literatur fragen.

Genau hier liegt der Anspruch dieser Veröffentlichung, dass nämlich Unterrichtende des Faches eine konkret umsetzbare Unterstützung erhalten. Es soll darum gehen, unmittelbar aus der unterrichtlichen Praxis heraus entwickelte Grundsätze der Erstellung und Verwendung von Aufgaben im Kunstunterricht aufzuzeigen. Dies erfolgt in enger Anbindung an erprobte Stunden, Reihen, Projekte, Klausuren etc. und auch mit einem Blick auf bundesweit obligatorische Inhalte in den Lehrplänen der Sekundarstufen I und II. Wir hoffen sehr, dass von dieser systematisierten und sehr konkreten Weitergabe unserer eigenen unterrichtlichen Erfahrungen möglichst viele Studierende des Faches, Referendarinnen und Referendare sowie Kolleginnen und Kollegen unmittelbar profitieren können.

Dieses Buch will sich nicht in Konkurrenz zu umfänglichen und theoriegeleiteten fachdidaktischen Veröffentlichungen sehen, die von großer Wichtigkeit für die Weiterentwicklung unseres Faches sind – gerade in Zeiten gesellschafts- wie bildungspolitischer Umbrüche. Es will jedoch einen Beitrag leisten, die oben erwähnte fehlende Konkretisierung zu überwinden, indem Fragen aufgegriffen werden, die sich auf das Zentrum guten Kunstunterrichts beziehen: Wie setze ich die per Lehrplan vorgegebenen Inhalte um? Wie kann ich durch verständliche, motivierende, ertragreiche und zielführende Aufgabenstellungen Lernprozesse bei meinen Schülerinnen und Schülern in Gang setzen? Wie konzipiere ich eine Theorie- oder Praxisklausur, um Lernerfolge zu überprüfen? Zu Fragen dieser Art kann das Buch sicher keine endgültigen Antworten geben. Es möchte aber Impulse setzen, Hilfestellungen anbieten, Beispiele zeigen und in diesem Sinne ein erster Schritt auf dem Weg zu einer praxisfundierte Aufgabendidaktik des Faches Kunst sein.

Unser Dank gilt den vielen Kolleginnen und Kollegen, die uns ermutigt haben, das hier nun vorliegende Produkt in Angriff zu nehmen. Ganz besonders danken wir Stefan Wilsmann für sein immer offenes „kunstdidaktisches Ohr“ sowie Petra Jestrabek und Andrea Wagner, die uns Konzepte und Materialien aus

ihrem Unterricht an der Europaschule Bornheim und dem Konrad-Adenauer-Gymnasium Bonn zur Verfügung gestellt haben. Diese ergänzen in idealer Weise die Erfahrungen und Produkte aus unserem eigenen Unterricht am Clara-Schumann-Gymnasium Bonn und am Beethoven-Gymnasium Berlin. Mehrere hier vorgestellte Ideen sind im produktiven Austausch mit Fachkolleginnen und -kollegen an unseren Schulen, besonders mit Johanna Oenicke-Beuchel, entstanden. Vielen Dank dafür.

Unser herzliches Dankeschön auch für die wie immer absolut sachkundige und kooperative Betreuung des Projektes durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Friedrich-Verlags. Insbesondere trugen Gabriela Holzmann durch ihre kompetente Betreuung des Gesamtprojekts, Sebastian Thede durch sein gewissenhaftes Lektorat, Kerstin Houba als Verantwortliche für die Bildrechte und Matthias Schiller bei der herstellerischen Umsetzung maßgeblich dazu bei, dass dieses Buch in der vorliegenden Form verwirklicht werden konnte.

Widmen möchten wir dieses Buch all den Schülerinnen und Schülern, die durch ihre faszinierenden gestalterischen Arbeiten dafür sorgen, dass Aufgaben im Kunstunterricht eine zweifache Funktion haben: Sie sind nicht nur der Motor für Lernprozesse, sondern auch die Grundlage für den besonderen Stellenwert, den das Fach Kunst bei allen an Schule Beteiligten hat und hoffentlich auch künftig behalten wird.

Bonn/Berlin im Juni 2017
Andreas Schoppe und Judith Rompel

2 Zum Stellenwert von Aufgaben im Kunstunterricht

Es ist durchaus ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Fächern, dass Aufgaben im Kunstunterricht die eben angesprochene doppelte Funktion haben. In den Prozessen der Aufgabenbearbeitung wie auch in den entstehenden Endprodukten manifestieren sich einerseits Lernzuwächse und Kompetenzausprägungen. Auf der anderen Seite: Die aus den Aufgabenstellungen resultierenden gestalterischen Arbeiten unserer Schülerinnen und Schüler markieren die Besonderheit des Faches Kunst, wenn es um dessen generelle Wertschätzung aller an Schule beteiligten Personengruppen geht. Sie üben oft eine immense Faszination aus und signalisieren dabei das künstlerisch-kreative Potenzial, das in den Kindern und Jugendlichen schlummert.

Beispielhaft sei unten und auf der nächsten Seite die Arbeit einer Schülerin der Jahrgangsstufe Q2 kurz vor dem Abitur gezeigt.

Es ging um die grafische Umsetzung einer Szene aus Hermann Hesses Kurzgeschichte *Piktors Verwandlungen*. Unmittelbar verdeutlicht sich, dass die Schülerin sehr viel über den Surrealismus bzw. das Phänomen „Metamorphose“ gelernt hat und dass sie sich eine prägnante, die Linien und Spuren auf das Wesentliche reduzierende Zeichenweise mit der Tuschefeder angeeignet hat. Hierdurch wird dann zugleich eine beeindruckende Gesamtwirkung erzeugt: Vor uns liegt eine Arbeit, die eine hohe künstlerische Qualität besitzt und durchaus als Illustration der Kurzgeschichte veröffentlicht werden könnte.

Auf derartig überzeugende gestalterische Produkte sind zumeist nicht nur die Unterrichtenden, sondern natürlich auch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern stolz. Aus Aufgabenstellungen resultieren individuelle wertvolle Produkte – die nicht allein einen Wert für die Verschönerung von Schulfluren haben ... Hier wäre ein Ansatzpunkt, um das schulische Unterrichtsfach Kunst weiter zu stärken.



Mögliche Wege zu einer solchen Stärkung werden beispielsweise in den allgemeindidaktischen Ausführungen von Josef Leisen angedeutet, auf dessen Trennung von Lern- und Leistungssituationen im Rahmen seines Lehr-/Lernmodells später noch zurückzukommen sein wird.

„Lernprodukte sind das Herzstück des Lernens mit den folgenden Eigenschaften:

- ▶ Sie entstehen im handelnden Umgang mit Wissen. (...)
- ▶ Lernprodukte sind individuell bzw. gruppenspezifisch und vielfältig.
- ▶ Sie sind ‚diskursfähig‘,
- ▶ und sie zeigen den Kompetenzstand der Lerner.“ (Leisen, 2014, S. 13)

Aus der hier angesprochenen Diskursfähigkeit lässt sich ableiten, dass ein Lernprodukt, sei es nun die gestalterische Arbeit eines einzelnen Schülers oder ein kunstgeschichtliches Lernplakat einer Kleingruppe, enormes Potenzial auch für die ganze Lerngruppe besitzt. Dies wird zudem im Fach Kunst aufgrund der zu meist hohen Eigenidentifikation mit den aus den Aufgabenstellungen resultierenden Werken besonders ausgeprägt sein. Hinzu kommt die im letzten Aspekt angesprochene Transparenz über den aktuellen Kompetenzstand. Diese entsteht durch die zahlreichen Zwischen- und Endergebnisse gestalterischer Arbeiten und sie wird den Schülerinnen und Schülern durch Selbstreflexion genauso offenbar wie der Lehrkraft durch genaues Beobachten.

Und noch etwas ist im Zusammenhang von „Aufgaben im Kunstunterricht“ ganz besonders wichtig. Als verantwortungsbewusste Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer müssen wir uns immer wieder bewusst machen, dass es nicht Ziel unseres Unterrichts sein kann, Kunstwerke entstehen zu lassen. Die vor uns liegenden, oft ungemein beeindruckenden und kreativen Arbeitsergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler sind letztlich das Resultat von angeleiteten und zielgerichteten Aufgabenstellungen. Insofern unterscheiden sie sich fundamen-



tal von Ergebnissen aus freien künstlerischen Prozessen. Aufgaben vermitteln das produktive und rezeptive Handwerkszeug, mit dessen Hilfe dann möglicherweise später einmal in künstlerischen Zusammenhängen gearbeitet werden kann.

Ein weiteres Beispiel aus langjährigen Erfahrungen bei der Beobachtung und Beratung im Kontext von Kunstunterricht, jedoch auch noch bezogen auf Erinnerungen an die eigene Schulzeit, kann die Notwendigkeit eines konzeptionellen Nachdenkens über Aufgabenstellungen bestärken. Leider kommt es immer wieder vor, dass durchaus fahrlässig mit Aufgabenstellungen umgegangen wird. Dies betrifft Aufgaben, die relativ unreflektiert aneinandergereiht werden, nur um am Ende des Halbjahres eine Vielzahl von Einzelnoten zu haben. Oder solche, die letztlich als reine Beschäftigungsmaßnahme für die Lerngruppe dienen, während der Unterrichtende Klassenarbeiten korrigiert oder sich derweil hauptsächlich mit den „talentierten“ Schülerinnen und Schülern beschäftigt.

In einem Praktikum während meines Studiums habe ich einen Kunstlehrer erlebt, der grundsätzlich im Nebenraum selbst malte, wenn seine Klasse praktisch arbeitete. Glücklicherweise ist ein derartig verantwortungsloser Umgang mit Lernenden und deren Aufgabenstellungen eher die Ausnahme. Je mehr sich jedoch die Prämisse im Bewusstsein aller Kunstunterrichtenden verankert, dass Aufgaben als Herzstück des Kunstunterrichts Garant für Lernen und Kompetenzerwerb sind, aber auch für ein generell motiviertes Arbeiten, umso weniger wird es künftig solch unrühmliche Ausnahmen geben.

Grundanliegen dieser Veröffentlichung ist die Skizzierung einer „Aufgabendidaktik“, die wirklich praktikabel für die schulische Realität ist. Sie soll den Kolleginnen und Kollegen vor Ort in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung unmittelbar nützlich sein, ohne dass hierbei nach dem Königsweg in der Kunstdidaktik gefragt wird. Bildorientierung, künstlerische Bildung, ästhetische Forschung, anthropologisch-hermeneutische Kunstdidaktik – das alles sind wichtige und die Fachdiskussion bereichernde Ansätze. Eine Auseinandersetzung mit ihnen fördert die Ausprägung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit während des Studiums und des Referendariats in enormer Weise. Aber: Für die reale unterrichtliche Praxis spielen didaktische Theorien letztlich eine eher untergeordnete Rolle, wenn es um die konkrete Planung und Durchführung von Reihen, Stunden und Aufgabenstellungen geht. Gute Aufgaben fragen nicht nach dem „richtigen“ fachdidaktischen Modell. Sie orientieren sich an den Ressourcen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, an den (nicht oder nur wenig beeinflussbaren) räumlichen und materiellen Voraussetzungen der Schule, an zeitlichen Phänomenen, an den Interessen der Lehrerinnen und Lehrer, an den Ideen und Vorgaben schulinterner Lehrpläne etc. Sinnvolle Aufgaben im Kunstunterricht sind also immer an den Potenzialen aller beteiligten Personen und Faktoren auszurichten.

Auch ist die Frage der Fokussierung auf eine Kompetenz- oder aber Inhaltsorientierung (um die es im folgenden Kapitel bei einem Blick auf die Kernlehrpläne der Bundesländer noch näher gehen wird) ebenfalls kein Qualitätskriterium einer guten Aufgabenstellung. In der Modelldarstellung in Kapitel 3.2 wird sehr gut

deutlich, dass fachliches Grundwissen und handwerkliche Grundfertigkeiten natürlich über Aufgaben vermittelt werden, und dass andere Aufgabentypen wiederum für die Festigung und das Einüben nötig sind. Ebenso gibt es aber auch Aufgaben, die dem kompetenzorientierten Transfer bzw. der Anwendung und letztlich auch der Überprüfung erreichter Kompetenzen dienen.

Allgemeindidaktische Veröffentlichungen (vgl. Leisen 2010 oder Studienseminar Koblenz 2016) trugen in den letzten Jahren viel dazu bei, den besonderen Wert guter Aufgabenstellungen zu akzentuieren. Die Charakterisierung von Aufgaben als zentralem Bestandteil von Lernumgebungen im Zusammenhang mit einer strikten Trennung von Lern- und Leistungssituationen liefert die Grundlage, auch für das Fach Kunst über eine reflektiertere Aufgabenkultur nachzudenken. Hiervon ausgehend sollten konkrete Planungsschritte für Unterrichtsreihen und -stunden verfolgt werden. Dies wäre auch gleichzeitig Grundlage einer Aufgabendidaktik für den Kunstunterricht. Aufgaben bilden das Herzstück schulischen Unterrichts. Ihre Bearbeitung, d.h. das Finden richtiger Wege zur Lösung wie aber auch das Sich-Einlassen auf Fehler oder das Beschreiten von Umwegen, ist der Motor des Lernens in allen Fächern. Inwiefern dies im besonderen Maße für den Kunstunterricht gilt, sollen die Ausführungen im folgenden Kapitel belegen. Hier wird zunächst mit einem Blick auf die inhaltlichen Vorgaben bzw. Kompetenzerwartungen in den fachlichen Lehrplänen der Bundesländer deutlich, dass gute Aufgabenstellungen das zentrale Umsetzungsinstrument für jegliche Zielperspektiven sind (vgl. Kapitel 3.1).

Angesprochen werden ferner die generelle Verortung von Aufgabenstellungen unterschiedlichen Charakters im Prozess einer gründlichen Reihenplanung (Kapitel 3.2) sowie ganz konkrete Qualitätskriterien für effektive Aufgabenstellungen (Kapitel 3.3). Dabei werden vor allem die Chancen und Bedingungen akzentuiert, die sich aus einer Verknüpfung der beiden zentralen Kompetenzbereiche „Produktion“ und „Rezeption“ sowie aus einer Trennung von Lern- und Diagnose- bzw. Leistungssituationen ergeben.

Im Mittelpunkt dieses Buches (Kapitel 4) wird versucht, die aufgabendidaktischen Grundannahmen mit Beispielen in der Praxis bewährter Aufgaben-, Stunden- und Reihenplanungen zu konkretisieren. Dies erfolgt unter Berücksichtigung aller Jahrgangsstufen von der 5. bis zur 12. Klasse, sodass sich hier letztlich eine Art Beispielcurriculum bildet, welches neben der Veranschaulichung funktionaler Aufgabenkonstruktion auch vielfältige thematische und verfahrenstechnische Anregungen bietet.

Schließlich sollen in Kapitel 5 einige Impulse gegeben werden, in welcher Weise mit Ergebnissen von Aufgaben weitergearbeitet werden kann, etwa in Richtung von Feedback und systematischer Evaluation der Aufgabenqualität oder der Lernerfolge.

3 Grundzüge einer Aufgabendidaktik für den Kunstunterricht

In diesem grundlegenden Kapitel geht es um die **zentralen Merkmale von Aufgabenstellungen aus kunstdidaktischer Perspektive**. Hierbei spielen insbesondere die im Folgenden entfalteten drei Aspekte eine besondere Rolle:

- ▶ **Inhalte und Zielsetzungen von Aufgaben:** Diese werden in den Lehrplänen der Bundesländer und den aus ihnen abgeleiteten Schulcurricula festgelegt. Eine Besonderheit liegt hierbei darin, dass sich die einzelnen Landeslehrpläne hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf inhaltliche oder kompetenzorientierte Vorgaben sehr stark unterscheiden. → Kapitel 3.1
- ▶ **Aufgabentypen und ihre Funktionen im Reihenkontext:** Eine kunstdidaktisch sinnvolle Reihenplanung setzt voraus, dass Aufgabenstellungen ganz unterschiedlichen Charakters effektiv und transparent miteinander verflochten werden. → Kapitel 3.2
- ▶ **Kriterien für gute Aufgabenstellungen:** Neben allgemeinen Merkmalen, die eine Aufgabenstellung unabhängig von ihrem Inhalt klar und lerneffektiv machen, gibt es zahlreiche Spezifika, die speziell für die Aufgabenerstellung im Kunstunterricht zu beachten sind. → Kapitel 3.3

Während es sich im Bereich 3.1 um Vorgaben handelt, liegen die Bereiche 3.2 und 3.3 in der planerischen Verantwortung von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern. Insofern sind diese Bereiche nicht nur sehr wichtig, sondern bieten auch besondere Chancen für einen an den eigenen Ressourcen, den Interessen der Lernenden oder den spezifischen schulischen bzw. regionalen Gegebenheiten orientierten Kunstunterricht. Hierauf wird auch später, wenn im Beispielcurriculum Unterrichtsreihen bzw. -sequenzen skizziert werden, immer wieder eingegangen.

3.1 Inhalte und Ziele

In diesem Teilkapitel geht es um die Inhalte von Aufgabenstellungen im Kunstunterricht – also klassisch ausgedrückt um die eigentlichen Lerngegenstände. Diese sollten grundsätzlich

- ▶ der Erreichung von Lernzielen bzw. der Ausprägung von Kompetenzen dienen,
- ▶ sinnhaft sein,
- ▶ für die Lernenden motivierend sein.

Insbesondere der erste Aspekt bedarf zunächst einer umfangreicheren Darstellung, ist doch hier die ganze Diskussion um Inhalts- bzw. Kompetenzorientierung sowie der völlig unterschiedliche Umgang hiermit in den einzelnen Bundesländern betroffen. Vermittlung von Inhalten (Wissen, gestalterischen Techniken etc.) als Ziel des Kunstunterrichts oder aber die kriteriell überprüfbare Verfügbarkeit von Gelerntem: In dieser Spannweite bewegt sich die konkrete Grundlegung der bundesdeutschen Lehrpläne. Egal, in welcher Richtung nun akzentuiert wird, ist zu betonen, dass die hier vorliegenden Satzungen der zentrale Ausgangspunkt für jegliche Unterrichtsplanung im Fach Kunst sind, auf schulischer Ebene konkretisiert durch die getroffenen Vereinbarungen in den Schulcurricula.

Dies ist von grundsätzlicher Wichtigkeit: Die Impulse für die Planung von Unterricht kommen aus diesem Bereich und nicht aus übergeordneten, sinnstiftenden Ebenen der fachdidaktischen Konzepte oder aus der Mikroebene der Methoden, Medien und Materialien.

Vorgaben in den Fachlehrplänen der Bundesländer

Bildungsinhalte und Strukturen des Schulsystems sind in Deutschland eigenverantwortliche Angelegenheit der Länder. Entsprechend zeigt sich bereits beim Blick auf Grundstrukturen, wie etwa die Länge der Schulzeit oder die Aufteilung der Sekundarstufen I und II, ein sehr heterogenes Bild. Nachdem mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz alle Bundesländer die Sekundarstufenausbildung auf acht Jahre verkürzt hatten, ist inzwischen Niedersachsen zu G9 zurückgekehrt; auch das Land Bayern hat im April 2017 eine flächendeckende Rückkehr zu G9 beschlossen. In mehreren anderen Bundesländern gibt es derzeit Mischformen und Ausnahmeregelungen. Bürgerinitiativen und Parteien setzen sich in verschiedenen Bundesländern für erneute Reformen ein, insbesondere die Rückkehr zu G9. Einen guten Überblick zum derzeitigen Stand der Dinge gibt die folgende Grafik:



Quelle: Kühn, Svenja Mareike/ Ackeren, Isabell van/ Belenber, Gabriele Reintjes, Christian Bratm, Grit im (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1), S.115-136. Aktualisierung: Simone Grellmann, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/bildung (2018).

G8/G9 in den Bundesländern.

Ebenfalls uneinheitlich in den Bundesländern ist die Strukturierung der Kernlehrpläne Kunst sowie die Zuweisung einzelner Jahrgangsstufen zur Sekundarstufe I bzw. II.

Hier gibt es in der Regel nach SI und SII getrennte Lehrpläne, allerdings auch alle Stufen umfassende Richtlinien (z. B. Sachsen-Anhalt, Sachsen oder Thüringen). Die meisten Bundesländer weisen dabei die Klassen 5–10 der Sekundarstufe I, die Klassen 11 und 12 der Sekundarstufe II (auch: Oberstufe oder Studienstufe) zu. Lediglich in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Saarland und Sachsen-Anhalt umfasst die Sekundarstufe I die Klassen 5 bis 9 – die 10. Klasse wird hier als „Einführungsphase“ bereits der Oberstufe zugeschlagen.

Im Folgenden wird versucht, so etwas wie einen gemeinsamen Nenner von Lehrplaninhalten aller Bundesländer aufzuzeigen. Terminologisch unterscheiden sich die Ausführungen in den verschiedenen Kernlehrplänen deutlich voneinander, eine präzise Unterscheidung und In-Bezug-Setzung von Begrifflichkeiten wie in einigen kunstdidaktischen Veröffentlichungen (vgl. etwa die Untergliederung von „Themen/Inhalten“, „Verfahren“ und „Arbeitsvorhaben“ im KUNST Arbeitsbuch 2, 2010, S. 4f.) findet sich nur selten. Als gemeinsamen Nenner kann man „gestalterische bzw. rezeptive Verfahren“ und „Inhalte/Themenbereiche“ bezeichnen – selbst bei eher kompetenzorientierten Ausführungen, wenn man hier einmal zwischen den Zeilen liest. Demnach ergibt sich folgende Verteilung bezogen auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen:

Obligatorische gestalterische/rezeptive Verfahren und Inhalte/Themenbereiche aller deutschen Kunst-Lehrpläne SI (**10 und mehr Nennungen sind fett gedruckt**, unter 10 Nennungen nicht fett gedruckt):

- ▶ **Malen (Farben und ihre Beziehungen)**
- ▶ **Zeichnen (Linie, Fläche, Form, Oberflächenstruktur)**
- ▶ **Plastizieren (Körper, Figur)**
- ▶ **Bauen (Raum, Objekt)**
- ▶ **Bilder betrachten**
- ▶ **Design, Alltagsästhetik**
- ▶ Fotografieren, Fotomontage
- ▶ Filmen
- ▶ Sammeln, Dokumentieren, Präsentieren
- ▶ Drucken
- ▶ Spielen, Inszenieren
- ▶ Eigene Person, Familie
- ▶ Wohnen, Architektur, Umwelt
- ▶ Bewegung
- ▶ Mode
- ▶ Dinge, Alltagsgegenstände
- ▶ Fremde Kulturen
- ▶ Elemente der Natur

- ▶ **Zeichnen (Form, Schraffur, Perspektive)**
- ▶ **Malen (Farbe)**
- ▶ **Plastizieren**
- ▶ **Umweltgestaltung, Architektur**
- ▶ **Bilder analysieren**
- ▶ Fotografieren, Mediengestaltung
- ▶ Darstellendes Spiel, Aktion
- ▶ Schrift, Druckgrafik
- ▶ Recherchieren, Präsentieren
- ▶ Kunstgeschichte und Künstler
- ▶ Collagieren
- ▶ Mensch, Porträt
- ▶ Bildfolge, Comic
- ▶ Raum
- ▶ Werbung
- ▶ Zeit
- ▶ Licht

- ▶ **Fotografieren, Mediengestaltung, Filmen**
- ▶ **Konstruieren, Architektur**
- ▶ **Grafik (Zufallsverfahren, Perspektive)**
- ▶ **Produktentwurf/-gestaltung**
- ▶ **Bilder analysieren**
- ▶ **Malen (Farbe)**
- ▶ **Plastizieren**
- ▶ Kunstgeschichte und Künstler
- ▶ Architekturanalyse
- ▶ Darstellendes Spiel
- ▶ Sammeln, Auswählen
- ▶ Drucken
- ▶ Zeit
- ▶ Raum, Landschaft, Natur
- ▶ Objekt
- ▶ Mensch
- ▶ Vorbild/Nachbild
- ▶ Bildfolge, Comic
- ▶ Werbung
- ▶ Wirklichkeit
- ▶ Mode, Kleidung

Klassen 7 und 8

Klassen 9 und ggf. 10

Obligatorische gestalterische/rezeptive Verfahren und Inhalte/Themenbereiche aller deutschen Kunst-Lehrpläne SII für die Stufe 10 bzw. 11 (Einführungsphase/Basisphase, **10 und mehr Nennungen fett gedruckt**, unter 10 Nennungen nicht fett gedruckt):

- ▶ **Fotografie**
- ▶ **Film/Video**
- ▶ **Bildschirmlayout, computergestützte Bildbearbeitung**
- ▶ **Malerei**
- ▶ **Grafik**
- ▶ **Plastik/Objekt/Installation**
- ▶ **Architektur/Baukonzept/Wohnen**
- ▶ **Produkt-/Modedesign**
- ▶ Printmedien
- ▶ Druckgrafik, Schrift
- ▶ Naturraum-Gestaltung
- ▶ Ausstellungsgestaltung
- ▶ Verfahren der Werkanalyse
- ▶ Zeit
- ▶ Bewegung
- ▶ Fläche
- ▶ Raum
- ▶ Objekt
- ▶ Abstraktion
- ▶ Deformation
- ▶ Mensch
- ▶ Körper
- ▶ Selbstbild
- ▶ Stilleben
- ▶ Vorbild/Nachbild
- ▶ Werbung
- ▶ Kommunikation
- ▶ Bildsprache
- ▶ Kunst und Sinn
- ▶ Kunst und Gesellschaft
- ▶ Moderne Kunst

Obligatorische gestalterische/rezeptive Verfahren und Inhalte/Themenbereiche aller deutschen Kunst-Lehrpläne SII, Qualifikationsphase (**10 und mehr Nennungen fett gedruckt**, unter 10 Nennungen nicht fett gedruckt):

- ▶ **Fotografie**
- ▶ **Film/Video**
- ▶ **Bildschirmlayout, computergestützte Bildbearbeitung**
- ▶ **Malerei**
- ▶ **Grafik**
- ▶ **Plastik/Objekt/Installation**
- ▶ **Architektur/Baukonzept/Wohnen**
- ▶ **Produkt-/Modedesign**
- ▶ Printmedien
- ▶ Druckgrafik, Schrift
- ▶ Naturraum-Gestaltung
- ▶ Ausstellungsgestaltung
- ▶ Verfahren der Werkanalyse
- ▶ Zeit
- ▶ Bewegung
- ▶ Fläche
- ▶ Raum
- ▶ Objekt
- ▶ Abstraktion
- ▶ Deformation
- ▶ Mensch
- ▶ Körper
- ▶ Selbstbild
- ▶ Stilleben
- ▶ Vorbild/Nachbild
- ▶ Werbung
- ▶ Kommunikation
- ▶ Bildsprache
- ▶ Kunst und Sinn
- ▶ Kunst und Gesellschaft
- ▶ Moderne Kunst

Die Schwerpunktbildungen der Themen und Verfahren überrascht im Grunde genommen wenig. Neben den „klassischen“ Bereichen, die bereits seit vielen Jahrzehnten fest in der Praxis des Kunstunterrichts verankert sind, haben die neuen Medien inzwischen eine wichtige Stellung erlangt – ob nur in den theoretischen Vorgaben oder auch bereits in der gängigen unterrichtlichen Praxis, das sei einmal dahingestellt. Während in der Unterstufe noch die absoluten Klassiker „Malen“, „Zeichnen“ und „Plastizieren“ deutlich an der Spitze stehen

und auch in den Klassen 7/8 der Hang zum perspektivischen Zeichnen ungebrochen scheint, nimmt der Bereich „Fotografie/Mediengestaltung/Film“ in den Stufen 9/10 bereits einen Spitzenplatz ein, kombiniert mit den auch hier eher traditionellen Schwerpunkten wie „Architektur“ oder „Design“. Lehrplanvorgaben für den Oberstufenunterricht sind mittlerweile durchgängig sehr stark bestimmt durch die Felder „Fotografie“, „Film“ und „Digitale Bildbearbeitung“. Was die Verteilung von produktiven und rezeptiven Inhalten angeht, so fällt eine Praxisorientierung der Lehrplaninhalte deutlich auf. So wird etwa die Thematisierung verschiedener „Verfahren der Werkanalyse“ nicht einmal in der Hälfte aller Bundesländer gefordert.

Inhalts- versus Kompetenzorientierung

Neben der hier gerade aufgezeigten großen Bandbreite vorgeschlagener bzw. geforderter Themen und Verfahren gibt es noch einen weiteren deutlichen Aspekt von Heterogenität in den Kunst-Lehrplänen der Bundesländer, nämlich die immense Bandbreite zwischen Inhalts- und Kompetenzorientierung. Diese reicht von rein kompetenzorientierten Vorgaben in Nordrhein-Westfalen bis hin zu einer inhalts-/themenmäßigen Konkretisierung in die Reihen-/Stundenebene hinein (z. B. Aufgabenvorschläge im Lehrplan des Saarlandes).

Das mag auf den ersten Blick erstaunen, jedoch spiegelt sich hier genau die Diskussion wider, ob Unterricht auf einer curricularen Vorgabe von Inhalten oder von anzustrebenden Kompetenzerwartungen basieren soll. So geht auch in der Kunstdidaktik mit zunehmender Kompetenzorientierung der Vorgaben eine wachsende Kritik einher. Jochen Krautz merkt hierzu an, dass Inhalte immer stärker zweitrangig werden, ihren eigenen Wert verlieren und nur noch Mittel zur Zielerreichung sind (vgl. Krautz 2016, S. 89).

Pessimistisch formuliert, wäre es also gleichgültig, mit welchem Inhalt man eine bestimmte Fähigkeit erreicht. Allerdings: Positiv gewendet, bedeutet dies doch, dass den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen Vertrauen geschenkt wird, dass ihnen Verantwortung übertragen wird für eine möglichst ideale Gestaltung ihres eigenen Unterrichts. Sie müssen ja gerade diejenigen Inhalte auswählen, die zu den Interessen und Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler passen. Im Grunde kann uns für eine lebensweltorientierte Planung von Kunstunterricht nichts Besseres passieren als Lehrpläne ohne konkret vorgegebene Inhalte bzw. Themen, „denn eine Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen ist differenziert und regional anzulegen – sie wird an einer Berliner Schule in Neukölln anders aussehen als in Charlottenburg, in Freiburg anders als in Lüneburg“ (Schoppe 2010, S. 2).

Hervorragend lässt sich das in den vorangegangenen Übersichten dokumentierte Grundprinzip der Spiralität – bestimmte Themen tauchen im Verlauf der Schulzeit immer wieder und dann jeweils im anspruchsvolleren, dem fortgeschrittenen Alter angemessenen Kontext auf – im Rahmen kompetenzorientierter Curricula anwenden. Dies bedeutet dann, dass nicht unbedingt die inhalt-

liche Vorgabe „Malerei“ in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 10 festgeschrieben sein muss, sondern dass zunehmend ausdifferenzierte Kompetenzerwartungen zum Bereich „Farbe“ die Zielvorgaben sind, und dass die Wege zu diesen Zielen aber nicht zwingend allein malerische Verfahren sein müssen.

Ein Beispiel aus den Kernlehrplänen von Nordrhein-Westfalen kann dies verdeutlichen:

i

Kompetenzerwartung für die Klassen 5 und 6:

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und beurteilen Lösungen zu bildnerischen Problemstellungen in Beziehung auf Farbwerte und Farbbeziehungen.“ (Kernlehrplan Sek. I, NRW, S. 19)

Kompetenzerwartung für die Klassen 7 bis 9:

„Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Wirkungen von Farben in Bezug auf Farb-Gegenstandsbeziehung.“ (Kernlehrplan Sek. I, NRW, S. 25)

Kompetenzerwartung für die Klasse 10/Einführungsphase:

„Die Schülerinnen und Schüler variieren und bewerten materialgebundene Impulse, die von den spezifischen Bezügen zwischen Materialien, Werkzeugen und Bildverfahren (Zeichnen, Malen und Plastizieren) ausgehen.“ (Kernlehrplan Sek. II, NRW, S. 17)

In Klasse 5 gehört das Malen mit Deckfarben sicherlich immer noch zum Standard (vgl. Spitzenstellung in der Lehrplanbilanzierung der Bundesländer); ein Beispiel, wie sich die hier angeführte Kompetenzerwartung in einer spannenden und alterstufengerechten Weise einplanen lässt, ohne dabei zwingend auf den Farbkreis nach Itten zurückgreifen zu müssen, findet sich im Beispielcurriculum des folgenden Kapitels (vgl. Kapitel 4.2.3: „Meister der Grüntöne“).

Für die durch die Bezugnahme auf Farb-Gegenstandsbeziehungen deutlich anspruchsvollere Kompetenzerwartung der Stufen 7 bis 9 wären nun ganz andere Wege der Erreichung denkbar, etwa durch Aufgabenkonzeptionen im Bereich des farbigen Zeichnens oder der Fotografie (vgl. hierzu die Unterrichtsreihe „Anfänge und Enden der Welt“ im Beispielcurriculum, Kapitel 4.3.1).

Die noch offenere und bewusst Raum für künstlerische Erfahrungen lassende Kompetenzerwartung für die Sekundarstufe II könnte nun nochmals mit ganz anderen Inhalten und gestalterischen Verfahren gefüllt werden, etwa hinsichtlich der farbigen Ausgestaltung von Skulpturen oder im Bereich projektartig-performativer Strategien (vgl. hierzu die Unterrichtsreihen im Beispielcurriculum, Kapitel 4.5).