Stufenmodell für den inklusiven Kunstunterricht

Einreichfassung vom 24.09.2024. Eingereicht von Dr. Manuela Diers (manuela.diers@paedagogische-beziehungen.eu).

**Inhaltsverzeichnis**

1. Abkürzungsverzeichnis 2

2. Einleitung zum Fach Kunst 3

3. Stufenmodell für den inklusiven Kunstunterricht 5

3.1 Teilbereich „Bilder produzieren“ 7

3.2 Teilbereich „Bilder rezipieren“ 9

3.3 Teilbereich „Über Bilder nachdenken“ 11

1. Abkürzungsverzeichnis

BDK = Fachverband für Kunstpädagogik

CEFR-VL = Common European Framework of Reference for Visual Literacy

ebd. = ebenda

KMK = Kultusministerkonferenz

o. A. = ohne Angabe

REMI = Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung

S. = Seite

uvm. = und vieles mehr

z. B. = zum Beispiel

1. Einleitung zum Fach Kunst

**Bildungsbeitrag des** Faches

Durch die produktive, rezeptive und reflexive Auseinandersetzung mit Bildern leistet das Fach Kunst einen Beitrag zur kulturellen Bildung. Der Kunstunterricht gibt Impulse zur Selbstfindung. Dazu gehören neben Malerei und Zeichnung auch Bewegtbilder, dreidimensionale Bildwerke wie Skulpturen und Plastiken sowie vielseitige Formen der Aktionskunst und andere. Die Selbstdarstellung und Selbstreflexion mittels Bildern in visuellen Medien aller Art sind für Lernende Teil ihrer Lebenswelt. Hieran anknüpfend sollen Lernende sich als „selbstbewusste, kreative und verantwortliche Persönlichkeiten erfahren, die fähig sind, Fragen von Identität und Zugehörigkeiten in bildlichen Kontexten auszuhandeln und die Vielfalt kulturellen Erbes und kultureller Gegenwart wahrzunehmen, zu analysieren und zu bewerten“ (Lutz-Sterzenbach, Schnurr, Wagner 2013, S. 2). Der Kunstunterricht kann damit wesentlich zur gesellschaftlichen sowie kulturellen Teilhabe beitragen und die Lernenden ermutigen selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln und das eigene Leben in Gesellschaft und Kultur aktiv zu gestalten.

Der Kunstunterricht verbindet rezeptive, produktive sowie reflexive Aspekte miteinander, trägt zur Entwicklung von Bildkompetenz genauso bei wie zur Ausbildung ästhetischer und künstlerischer Handlungskompetenz. Es gilt unterschiedliche Perspektiven fachdidaktischer Diskurse im inklusiven Kunstunterricht zu verbinden. Keine einzelne kunstdidaktische Perspektive soll hier betont werden, sondern plurale Akzentuierungen sind zu berücksichtigen (z.B. Bering, Buschkühle, Niehoff 2015; Engels 2017b; Kaiser 2019; Krautz 2020). Das vorliegende Kompetenzmodell versucht nicht diese Pluralität zugunsten einer Zielrichtung aufzulösen, sondern will die unterschiedlichen Perspektiven integrieren, damit das Stufenmodell für das Fach Kunst in allen Bundesländern anschlussfähig bleibt.

Den Lernenden wird es ermöglicht vielfältige ästhetische Erfahrungen, die alle Sinne betreffen, zu gewinnen. Es finden eine Auseinandersetzung und ein reflexiver Umgang mit Werken der Bildenden Kunst, Architektur, Design, Medien und Performance sowie mit Objekten der Alltags- und Lebenswelt der Lernenden statt. Hierbei wird, über das Kognitive hinausgehend, eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht; dabei können Lernende eigene Ausdrucksformen entdecken und entwickeln. Es werden Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit, Kreativität, der kritische Umgang mit Bildern und Medien, Gestaltungs-, Ausdrucks- und Interpretationsfähigkeit sowie Reflexionsfähigkeit geschult. Darüber hinaus entwickeln Lernende ein visuelles Bewusstsein.

Die Erlangung von Bildkompetenz gilt im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy (CEFR-VL; Wagner, Schönau 2016), in den Bildungsstandards des BDK (BDK 2008, S. 2) und den curricularen Vorgaben von elf Bundesländern (Berlin/Brandenburg, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Bayern) als das Hauptziel des Fachs, um sich in der von Bildern geprägten Welt orientieren und handlungsfähig sein zu können. Das Verstehen von Bildsprache sowie der kritische Umgang damit, ermöglichen Teilhabe und kritische Reflexion kultureller Kommunikation. Der Erwerb von Bildkompetenz ist daher zentral für die „Erschließung und Aneignung von Welt“ (Hessisches Kultusministerium o.A., S. 13). Damit wird den Lernenden ermöglicht, sich auf bildnerische Weise, praktisch handelnd mit der Welt auseinanderzusetzen (vgl. Uhlig, Fortuna, Gonser, Graham, Leibbrand 2017, S. 9), sich mitzuteilen und dabei sich selbst weiterzuentwickeln.

Zum pluralen Verständnis des Begriffs ‚Bild‘

Das Wort ‚Bild‘ wird im Stufenmodell Kunst anknüpfend an das pragmatische Bildverständnis, das dem Referenzrahmen Visual Literacy (Wagner, Schönau 2016) zugrunde liegt, sowohl für innere und äußere Bilder gefasst. Bilder werden in diesem Sinne als Gestaltungen in Fläche, (digitalem) Raum und Zeit (z.B. Video) verstanden. Auch innere Vorstellungen und digitale Werke können zu einem erweiterten Bildbegriff hinzugefügt werden, was den inklusiven Charakter des Bildbegriffs betont. Die Unterrichtsgegenstände im Fach Kunst leiten sich „aus der gesamten sinnlich erfahrbaren, ästhetisch gestalteten Wirklichkeit ab, die sich mittels unterschiedlich gestalteter Phänomene der Kunst und der (Alltags-)Kultur artikuliert“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 9). Demnach beinhaltet der Bildbegriff Naturbeobachtungen und Alltagsphänomene genauso, wie Bilder und Objekte der Bildenden Kunst, Design, Medien, Performance oder Architektur und bleibt nicht rein auf visuelle Eindrücke beschränkt. Diesem Modell liegt also ein erweiterter Bildbegriff zugrunde, wie er auch in den einheitlichen Prüfungsanforderungen der KMK (2015) zu finden ist. Im Folgenden sind daher grundsätzlich alle gestalterischen Arbeiten gemeint, wenn von Bild die Rede ist. Dies soll hier ausdrücklich betont werden, um einer Dominanz des Zweidimensionalen vorzubeugen und die gleiche Wertigkeit aller künstlerischen Formen zu würdigen.

Inklusiver Kunstunterricht in heterogenen Lerngruppen

In der Leitlinie Nr. 4 der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ heißt es unter anderem: „Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.“ Dies ist essenziell für gemeinsames Lernen im inklusiven Kunstunterricht und setzt voraus, dass die individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Entwicklungsbereiche der Lernenden den Lehrkräften bekannt sind und ins Zentrum des Lernens gestellt werden. Die fachdidaktische Debatte um inklusiven Kunstunterricht begann verstärkt nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtkonvention und wurde bisher eher stiefmütterlich geführt (Kaiser 2019, S. 41). Auf einige ausgewiesene Publikationen zum inklusiven Kunstunterricht sei hier verwiesen (Brenne 2016; Loffredo 2017; Engels 2017b; Blohm, Brenne, Hornäck 2017; Kaiser 2019).

Der fachdidaktische Diskurs wird seit langem durch die didaktischen Konzepte der Bildorientierung, der künstlerischen Bildung und der ästhetischen Forschung geprägt. Kaiser (2019) entwickelt auf deren Grundlage Leitlinien für eine „potenzialaffine und differenzsensible Kunstpädagogik“. Diese Ansätze können, in ihrer Verbindung dazu beitragen,

„konsequent an den Interessen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen und ihre Potenziale in ein künstlerisches Werk zu transformieren. Zugleich tragen sie dazu bei, die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen produktiv aufeinander zu beziehen, indem individuelle künstlerisch-ästhetische Handlungs- und Wahrnehmungsvollzüge kollaborativ und diskursiv ausgehandelt werden“ (Kaiser 2019, S. 59).

Demnach ist die Subjektorientierung, die an den Potenzialen der Lernenden ausgerichtet ist, ein zentrales Moment des inklusiven Kunstunterrichts. Der lebensweltliche Bezug und die künstlerischen Interessen der Lernenden fließen in den inklusiven Kunstunterricht ein. Ziel ist es, „bedeutungsvolle, substanzielle (Lern-)Erfahrungen“ zu ermöglichen (ebd., S. 59). Die Vielfalt in der Rezeption von Bildern trägt zu mehr (gegenseitigem) Fremdverstehen bei und schult den Umgang mit Mehrdeutigkeiten.

Das Lernen in gemeinsamen und ko-konstruktiven Lernsettings (Seitz, Scheidt, 2012) kann eine Basis für individuelle Lernprozesse darstellen und gleichzeitig kann Lernen in einem „anerkennungsbasierten Miteinander“ echte Kooperation ermöglichen (Feuser 2013, S. 284). Jedes Kind wird auf seiner Stufe kompetent wahrgenommen (Prengel 2015, S. 40) und trägt mit seinen Potenzialen zur kreativen Auseinandersetzung mit der Sache bei. Damit verbunden kann eine „übergeordnete Ziel- und Produktorientierung“ dem Anspruch auf Kooperation im inklusiven Unterricht gerecht werden (Bauernschmitt, Sansour 2017, S. 30). Den Lernenden ist so die Möglichkeit gegeben, ausgehend von den persönlichen Stärken, im eigenen Tempo zu lernen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Unter Verweis auf Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede und Steinhas (2016) plädiert Kaiser (2019, S. 35) für eine „potenzialaffine und differenzsensible Kunstpädagogik“, die den Lernenden die Möglichkeit bietet eigene Stärken zu identifizieren und diese individuell zu fördern. Dabei eröffnen sich „Räume zur Inszenierung persönlicher Talente“ und eine Kultivierung von Anerkennung und Teilhabe stärkt den Einzelnen als Teil der Gemeinschaft (ebd. S. 35).

1. Stufenmodell für den inklusiven Kunstunterricht

„Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen“ (Leitlinie Nr. 3 der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen). Um dies gewährleisten zu können, ist es notwendig mit alltagstauglichen pädagogisch-diagnostischen Mitteln festzustellen, wo sich Lernende gerade befinden und was der nächste Schritt in der Entwicklung einer Kompetenz sein könnte. Das Stufenmodell für den inklusiven Kunstunterricht ist als Hilfe für die Umsetzung einer inneren Differenzierung im Rahmen einer inklusiven Unterrichtsplanung in heterogenen Lerngruppen angelegt und soll eine in den Unterricht eingelassene Diagnostik im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Lernenden erleichtern.

Das hier vorliegende Kompetenzmodell stellt kein neues Curriculum dar und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wurde in Anlehnung an bereits vorhandene fach- und allgemeindidaktische Kompetenzmodelle sowie Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb im Fach Kunst erstellt. Weitere Grundlagen für das vorliegende Stufenmodell sind der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Visual Literacy“ (Wagner, Schönau 2016), die Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss des BDK Fachverbands (BDK 2008), die methodischen Hinweise zur Förderung von Kindern mit basalen und elementaren Bildungsbedürfnissen (Thillm 2014) sowie die curricularen Vorgaben der Bundesländer für alle Schulformen, Klassenstufen wie auch sonderpädagogischen Förderbedarfe.

Das vorliegende REMI-Kunst-Stufenmodell beruht auf dem weitgehend anerkannten Zusammenhang von Produktion, Rezeption und Reflexion im Kunstunterricht (vgl. Kapitel 7 Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle). So sind Rezeption, Produktion und Reflexion die Grundlage für den Aufbau der meisten curricularen Vorgaben. Die Dualität von Produktion und Rezeption darf nicht als ‚entweder oder‘ verstanden werden, und dies soll hier betont werden, sondern es sind „zwei Bereiche des ästhetischen Erlebens [..], die erst im lebendigen Zusammenspiel eine nachhaltige Wirkung entfalten können“ (Penzel 2017, S. 20). Produktion, Rezeption und das Nachdenken über Bilder sind als eine Einheit zu denken, die sich abwechseln, gegenseitig befruchten und die vor allem im Wechselspiel die Entwicklung von Bildkompetenz, ästhetischer Urteilsfähigkeit und künstlerischer Handlungsfähigkeit von Lernenden fördern.

Abb. 1: Struktur des Fachdidaktischen Stufenmodells Kunst

Die Kompetenzen der einzelnen Teilbereiche stellen eine Synthese aus den verschiedenen Bezugsquellen dar und sollen wesentliche Essentials des Faches abbilden. Der Begriff „Bild“ versteht sich im Sinne des erweiterten, pluralen Bildverständnisses.

Im Bereich „Bilder produzieren“ werden die Kompetenzen „Imaginieren“, „Entwerfen“, „Realisieren“, „Gestalten“ sowie „Kommunizieren mit und durch Bilder“ anhand der vier Lernzugänge *basal*, *elementar*, *primar* und *sekundar* gestuft.

Für den Bereich „Bilder rezipieren“ sind drei Kompetenzen essentiell: „Wahrnehmen und Empfinden“, „Beschreiben (sprachlich und bildnerisch)“ sowie „Analysieren“.

Der dritte Bereich wurde „Über Bilder nachdenken“ genannt, da hier metakognitive Prozesse im Vordergrund stehen. Die gestuften Kompetenzen sind „Präsentieren“, „Beurteilen“, „Deuten“ und „Reflektieren“.

Im inklusiven Sinne ist im Folgenden mit „Sprechen“ und „Sprache“ sowohl die lautierende, als auch die gebärdende Sprache gemeint (Lautsprache und Gebärdensprache). Alle Kommunikationsformen haben „für den Prozess der Sprach- und Denkentwicklung eine gleichwertige Funktion wie das traditionelle Verständnis von (Laut)Sprache“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2002, S. 19).

Im Kunstunterricht selbst vermischen sich die dargestellten Kompetenzen miteinander, wechseln sich ab, greifen ineinander und können an verschiedenen Inhalten erworben werden. Die Kompetenzen sind daher nicht isoliert voneinander zu betrachten. Die Kompetenzbereiche Bilder produzieren, Bilder rezipieren und über Bilder nachdenken mit ihren jeweiligen Teilkompetenzen haben vielfältige Überschneidungen und durchdringen sich. Die Teilkompetenzen haben sowohl produktive, als auch rezeptive Anteile. Reflexive Prozesse begleiten sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Bildern. Die Kompetenzbereiche sind für das Stufenmodell, nach dem Vorbild des Europäischen Referenzrahmens Visual Literacy künstlich voneinander getrennt worden, um sie beschreiben zu können. Dies ist beim Lesen und Arbeiten mit dem Stufenmodell zu berücksichtigen. Ausführliche Informationen zu weiteren methodischen Problemen im Umgang mit der analytischen Trennung der Teilkompetenzen sowie deren Zusammenhängen sind dem Europäischen Referenzrahmen Visual Literacy (Wagner, Schönau 2016) sowie der REMI-Präambel zu entnehmen.

Das hier vorliegende Stufenmodell ist darauf ausgerichtet die Stärken der einzelnen Lernenden einer Klasse mit heterogenen Lernausgangslagen zu erkennen und mögliche pädagogische Angebote und Lernbausteine zum Weiterlernen aufzuzeigen. Damit ist es möglichst „entwicklungssensibel“ angelegt (Hehn-Oldiges, Geiling 2021, S. 1). So sind die einzelnen Teilbereiche in basale, elementare, primare und sekundare Lernzugänge differenziert. Diese bilden keine Institutionen oder Schulstufen ab, sondern verweisen auf verschiedene Referenz- bzw. Entwicklungsalter (vgl. ebd.).

Die beiden Spalten ‚Formulierung in Erwachsenensprache‘ und ‚Formulierung in Sprache der Lernenden‘ beschreiben die Kompetenz auf der angegebenen Stufe aus der jeweiligen Perspektive.

In der rechten Spalte sind verschiedene pädagogische Angebote und Lernbausteine zur Stabilisierung und Weiterentwicklung aufgeführt. Hier wird auch auf Materialien, Webseiten und Literatur verwiesen, die für die Planung von Lernbausteinen und weiteren Lernangeboten hilfreich sein können.

Die Formulierungen sind in Anlehnung an die verschiedenen Curricula und fachdidaktischen Veröffentlichungen entstanden (siehe Literaturliste).

## 3.1 Teilbereich „Bilder produzieren“

Jeglicher produktive Prozess beginnt mit der Imagination, der Vorstellungskraft als Grundlage für das weitere ästhetische und gestalterische Handeln. Im Weiteren folgt der Entwurf beziehungsweise eine erste Klärung des gestalterischen Vorhabens. Realisation und Gestaltung sind voneinander zu unterscheiden. Realisieren meint den herstellenden, handwerklich-organisatorischen Aspekt im Gestaltungsprozess, wohingegen das Gestalten selbst hier die bildnerische Gestaltungspraxis umfasst. Das Gestalten wird differenziert in Farbiges Gestalten und Malen, Grafisches Gestalten – Zeichnen sowie Drucken und das Plastische Gestalten/Ausdrucksvermögen. Damit dieses Modell auch weiteren Praktiken gerecht wird, gibt es für Gestalten ein eigenes Stufenmodell, das auf andere Bereiche zum Beispiel der performativen Kunst, Objektkunst, Landart, ästhetisches Forschen übertragen werden kann. Zuletzt wird der kommunikative Aspekt des produktiven Prozesses beleuchtet. Lernende können mit und durch Bilder kommunizieren und mittels Bild eine Botschaft versenden. Die Stufenmodelle der einzelnen Kompetenzen werden jeweils mit einer kurzen Erläuterung eingeleitet.

3.1.1 Imaginieren

Die Grundlage für ästhetisches und gestalterisches Handeln ist die Fähigkeit, innere Bilder zu entwickeln und daraus Ideen zu entwerfen. Ein Ziel des Kunstunterrichts ist es, die Vorstellungsfähigkeit auszubilden und zu erweitern (Kirchner, Kirschenmann 2020, S. 32ff). Die Lernenden sollen in der Lage sein, mentale Bilder zu erschaffen und mit ihnen zu arbeiten. Zweck des Imaginierens ist das Probehandeln, das der Aneignung der Wirklichkeit dient und eine Voraussetzung für kreatives Denken und Handeln darstellt. Die Imagination „ist die eigentliche Zukunft eröffnende Kompetenz. Aus Vorstellungen entwickeln sich Reflexionen, Handlungen, Gestaltungen. Die rezipierende, wie die produzierende Auseinandersetzung mit Bildern stößt die Imagination an, die Fähigkeit, sich Vorstellungen von etwas zu machen“ (Buschkühle 2016, S. 155). Schier (2014, S. 6) weist auf die Wirkung der Vorstellungskraft hin; so sei es nur aufgrund der eigenen Imaginationsfähigkeit möglich, das Rauschen des Meeres zu hören, sobald ein Bild des Meeres angesehen oder vor dem inneren Auge vorgestellt wird. Lernende benötigen vielfältige sinnliche Reize sowie Erfahrungen, um eine umfassende Vorstellungskraft zu entwickeln (Kirchner, Kirschenmann 2020, S. 32).

Grundlegend ist es wichtig, dass die Ideen der Lernenden anerkannt und wertgeschätzt werden, damit diese die Freude am Imaginieren nicht verlieren und sich ihre Kreativität weiterentwickeln kann. Eine Vielfältigkeit an Ideen sollte grundsätzlich gewünscht sein und in der Kommunikation gewürdigt werden.

3.1.2 Entwerfen

Im Prozess des Entwerfens klären Lernende ihre eigenen Ideen und Vorstellungen und prüfen, ob sich diese in einem gestalterischen Vorhaben realisieren lassen. Dieser Prozess kann durch das Anfertigen von Zeichnungen und Modellen unterstützt werden und zielgerichtet, aber auch experimentell ablaufen. Die wesentlichen Elemente der Gestaltung werden durch den Entwurf oft in einer einfachen Form dargestellt (vgl. Fritzsche 2016, S. 396).

Für die Lernenden ist dieser Prozess mit Unsicherheiten behaftet und benötigt immer wieder reflektierende Phasen, in denen das Erkunden und Suchen nach einer gestalterischen Lösung begleitet wird (vgl. Wagner, Schönau 2016, S. 119).

3.1.3 Realisieren

Die Teilkompetenz Realisieren ist von Gestalten zu unterscheiden. Hierbei geht es um die organisatorische und handwerkliche Ausführung einer Idee oder eines Entwurfes, d.h. den Umgang mit Werkzeug, Material, Medien sowie Verfahren und Techniken, die Planung von Arbeitsschritten sowie des Arbeitsprozesses und die Organisation des Arbeitsumfeldes. Die Verbindung von Form und Inhalt zu einem künstlerischen Gesamtwerk wird in der Teilkompetenz Gestalten thematisiert.

3.1.3 Gestalten

Die Lernenden geben ihrer Bildidee eine gestaltete Form. Sie lernen das Form-Inhalts-Gefüge bewusst zu entwickeln, indem sie erkundend, experimentierend, entdeckend oder auch zielgerichtet und organisiert vorgehen. Sie sind zunehmend eigenständig in der Lage dies zu tun und verwenden dazu geeignete Verfahren, Techniken und Materialien. Dabei können sie mit Materialien auch entfremdend umgehen und unsachgemäßen Umgang künstlerisch erkunden.

Die Kompetenz Gestalten ist hier als eigenständige Kompetenz aufgeführt, in der die Frage, Womit und Wie gestaltet wird, offengelassen wird, sodass hier beispielsweise das Collagieren, szenische oder digitale Gestalten oder weitere Gestaltungspraktiken und Arbeitsfelder des Kunstunterrichts Platz finden können.

Für die zentralen Gestaltungsverfahren, wie das farbige Gestalten und Malen, das grafische Gestalten (Zeichnen, Drucken) sowie das plastische Gestalten liegen eigenständige Stufungen vor, da hier teils fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse zum Kompetenzgewinn vorliegen.

1. Farbiges Gestalten und Malerei

Farben und Maltechniken werden zunehmend mit der Gestaltungsabsicht in Einklang gebracht. Die Lernenden begreifen Farbe auch als Kommunikationsmittel, das unterschiedliche Assoziationen hervorrufen kann. Sie drücken mit Farbe Gefühle und Erlebnisse aus und verleihen ihren eigenen Vorstellungen Ausdruck.

1. Grafisches Gestalten – Zeichnen

Zur zeichnerischen Entwicklung von Lernenden gibt es im deutschsprachigen Raum eine breite empirische Fundierung (Goldbach 2015; Kirchner, Kirschenmann, Miller 2010; Miller 2010, 2013; Penzel 2010; Uhlig, Kunst 2018; Wichelhaus 2010). Daher stellt die folgende Tabelle eine Zusammenführung dar unter Berücksichtigung der verschiedenen Lernzugänge. Nicht alle Kinder durchlaufen alle Phasen des Zeichnens. Es kann vorkommen, dass einzelne Phasen ausgelassen werden.

Kinderbilder sind als Kommunikationsangebote zu verstehen. Das interessierte Nachfragen und Auffordern zum Erzählen zu den Bildern kann die Lernenden dabei unterstützen, Erfahrungen zu verarbeiten.

1. Grafisches Gestalten - Drucken

Lernende machen früh die Erfahrung, dass sie Spuren und Abdrücke hinterlassen können. Ausgehend von diesen basalen Erfahrungen, lernen sie verschiedene Materialien gezielt zum Drucken einzusetzen. Beim Drucken bietet sich ein experimenteller und intuitiver Zugang an. Mit zunehmendem Kompetenzerwerb setzen die Lernenden Techniken und Materialien gezielter für eine Gestaltungsabsicht ein.

1. Plastisches Gestalten/Ausdrucksvermögen

Im Gegensatz zur zeichnerischen Entwicklung ist die Entwicklung des plastischen Gestaltens von Lernenden weniger umfangreich erforscht worden (Becker 2001; Goldbach 2015). Ausgangspunkt des plastischen Gestaltens ist die Erfahrung der Formbarkeit und Räumlichkeit von Materialien, die im gemeinsamen Lernen sowohl an Produkten der Lernenden gemacht werden können, als auch in der Umgebung der Schule oder an Werken der dreidimensionalen Kunst, Gebäuden oder anderen Objekten.

Formbares Material wie Ton oder Knetmasse wird den Lernenden angeboten. Das Material muss ggf. durch die Lehrkraft vorbereitet werden (erwärmt werden), damit es leicht zu formen ist. Auf leichte Formbarkeit des Materials sollte geachtet werden. Sand und Erde können ebenfalls angeboten werden.

3.1.4 Kommunizieren mit und durch Bilder

Bilder als Kommunikationsmittel zu verstehen, ist der Kern dieser Kompetenz. Lernende nutzen Bilder zur Formulierung von visuellen Botschaften. Bilder gehören zu den Grundelementen der Kommunikation (Unesco 2006, S. 7). Mit Bildern zu kommunizieren ist ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens. Penzel (2010, S. 153) weist darauf hin, dass Lernende „heute visuelle Kommunikationsexperten“ sind, da sie durch die aktive Rezeption von Massenmedien verschiedenste Codierungsverfahren beherrschen. Hier ist die Anknüpfung an die Lebenswelt essentiell.

Ziel ist es, individuelle Ausdrucksmöglichkeiten zu finden und weiterzuentwickeln. Die Lernenden sollen lernen mit Hilfe von Bildern (ziel-, sach- und adressatengerecht) zu kommunizieren.

## 3.2 Teilbereich „Bilder rezipieren“

Die Lernenden wachsen in einer von Bildern geprägten Welt auf. Visuelle Reize machen einen Großteil der aufgenommenen Reize aus und erscheinen sowohl kulturell als auch in der Forschung dominant (vgl. Hutmacher 2019). Im inklusiven Kunstunterricht gilt es, alle Sinne anzusprechen, also auch im Bereich der Rezeption, nicht nur visuell wahrnehmbare Bilder zu verwenden, sondern ebenso Bilder in Raum und Zeit. Akustische wie olfaktorische Reize können die Vielfalt im Kunstunterricht fördern.

Das Verstehen von Bildsprache ist essenziell für die Teilnahme an der kulturellen Kommunikation, wird aber genauso erlernt, wie die Produktion von Bildern. „Die eigene bildnerische Erfahrung muss deshalb begleitet werden durch eine Schule der Wahrnehmung, durch eine Begegnung mit bedeutenden Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwart“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2001, S. 6).

Im Bereich der Rezeption gilt es, Lernende nicht nur mit Bildern in Kontakt zu bringen, „auf denen Bildgegenstände gut erkennbar sind, einfache Kompositionen und Überschaubarkeit“ vorherrschen (Kirchner 2013a, S. 121). Wichtig ist, dass den Lernenden ein subjektiver Zugang zum Bild ermöglicht wird. Dieser kann beispielsweise durch eine Vielfalt an Materialien, Verfahren und Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden erleichtert werden (vgl. ebd. S. 121).

Im Folgenden wird zunächst auf die Wahrnehmung und Empfindung von Bildern eingegangen, die erst im nächsten Schritt, durch das Beschreiben nach außen hin sichtbar und erfahrbar gemacht wird. Den dritten Abschnitt bildet das Analysieren, bei dem die Eigenschaften eines Bildes, dessen Strukturen, Prinzipien, Muster und Ähnliches identifiziert werden.

Die Lernenden wachsen in einer von Bildern geprägten Welt auf. Visuelle Reize machen einen Großteil der aufgenommenen Reize aus und erscheinen sowohl kulturell als auch in der Forschung dominant (vgl. Hutmacher 2019). Im inklusiven Kunstunterricht gilt es, alle Sinne anzusprechen, also auch im Bereich der Rezeption, nicht nur visuell wahrnehmbare Bilder zu verwenden, sondern ebenso Bilder in Raum und Zeit. Akustische wie olfaktorische Reize können die Vielfalt im Kunstunterricht fördern.

Das Verstehen von Bildsprache ist essenziell für die Teilnahme an der kulturellen Kommunikation, wird aber genauso erlernt, wie die Produktion von Bildern. „Die eigene bildnerische Erfahrung muss deshalb begleitet werden durch eine Schule der Wahrnehmung, durch eine Begegnung mit bedeutenden Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwart“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2001, S. 6).

Im Bereich der Rezeption gilt es, Lernende nicht nur mit Bildern in Kontakt zu bringen, „auf denen Bildgegenstände gut erkennbar sind, einfache Kompositionen und Überschaubarkeit“ vorherrschen (Kirchner 2013a, S. 121). Wichtig ist, dass den Lernenden ein subjektiver Zugang zum Bild ermöglicht wird. Dieser kann beispielsweise durch eine Vielfalt an Materialien, Verfahren und Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden erleichtert werden (vgl. ebd. S. 121).

Im Folgenden wird zunächst auf die Wahrnehmung und Empfindung von Bildern eingegangen, die erst im nächsten Schritt, durch das Beschreiben nach außen hin sichtbar und erfahrbar gemacht wird. Den dritten Abschnitt bildet das Analysieren, bei dem die Eigenschaften eines Bildes, dessen Strukturen, Prinzipien, Muster und Ähnliches identifiziert werden.

3.2.1 Wahrnehmen und Empfinden

Die Wahrnehmung von Bildern (mit allen Sinnen) ist die Grundlage, um Zugang zur Kunst, zu Kultur und zur Alltagswelt zu erhalten. Die Lernenden schulen ihre „Fähigkeit, sinnlich erfahrbare[…] Phänomene[…] und den durch sie ausgelösten Stimmungen, Emotionen und Assoziationen nachzugehen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 9). Die sinnliche, ästhetische Erfahrung steht in dieser Kompetenz im Fokus.

Die Wahrnehmungsschulung ist die Voraussetzung für die Entwicklung der eigenen Kreativität, bildnerischen Tätigkeit und essentiell für die Orientierung in unserer bildstarken Welt.

Die Kompetenz ‚Wahrnehmen und Empfinden‘ entzieht sich einer direkten Beobachtung und einer standardisierten Betrachtung. Sie kann zumindest teilweise mittels Sprache oder anderen Ausdrucks nachvollziehbar gemacht werden und überschneidet sich mit anderen Kompetenzen. Sie ist die Grundlage für den Erwerb weiterer Kompetenzen im Fach Kunst und „Grundlage und Voraussetzung jeglicher Rezeption und Produktion“ (Wagner, Schönau 2016, S. 124).

Bei der Unterteilung der einzelnen Lernzugänge handelt es sich um unterschiedliche Aspekte auf der jeweiligen Stufe. Hiermit ist keine Reihenfolge impliziert.

Übungen zur Wahrnehmungsschulung sind für alle Lernzugänge sinnvoll. Sie sind an die jeweilige Lerngruppe und ggf. besondere Bedürfnisse anzupassen. Es sollten alle Sinne angeregt werden. Museumsbesuche ermöglichen den Lernenden direkte Erfahrungen mit Kunstwerken.

Der Klassenraum kann ebenfalls genutzt werden, um Kunstwerke zu präsentieren. Die gemeinsame Betrachtung und Reflexion ermöglichen Verbindungen zwischen den Lernenden und den wahrgenommenen Kunstwerken. Empfindungen können auf diese Weise verbalisiert werden und es wird ihnen Raum gegeben. Beispielsweise können Kunstwerke in einem Bilderrahmen präsentiert werden, in dem die Werke regelmäßig gewechselt werden. Uhlig, Fortuna, Gonser, Graham und Leibbrand (2017, S. 9) weisen darauf hin, dass der Anwendungsbezug und reflektierte Kontext von Wahrnehmungsimpulsen bedeutsam sind und „Wahrnehmungsprozesse nicht um ihrer selbst willen durchgeführt werden“ sollten.

3.2.2 Beschreiben (sprachlich und bildnerisch)

*„*Beschreibenist die sprachliche Formulierung der bewusst gemachten sinnlichen Wahrnehmung“ (Wagner, Schönau 2016, S. 116). Dem Beschreiben geht das Wahrnehmen voraus. In der Beschreibung drückt sich das Wahrgenommene aus. Damit hängen beide Teilkompetenzen eng zusammen. Die Beschreibung ist noch keine Deutung oder Wertung. Beim Beschreiben kann subjektiv oder objektiv vorgegangen werden. Die Kompetenz ‚Beschreiben‘ entwickelt sich von der Benennung einzelner, einfacher Motive hin bis zu einer strukturierten Beschreibung komplexer Zusammenhänge im Bild (Ordnungen, Strukturen, Kompositionen etc.).

Beschreiben kann einerseits durch Sprache erfolgen, andererseits durch bildnerischen Ausdruck. Dies wird in der folgenden Tabelle ab dem primaren Lernzugang unterschieden.

3.2.3 Analysieren

Beim Analysieren wird etwas meist anhand von Kriterien in seine Einzelteile zerlegt, um inhaltliche oder formale Eigenschaften zu identifizieren. Es ist logisch der nachfolgende Schritt im Anschluss an das Wahrnehmen und Beschreiben. In einigen Bundesländern sowie im gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Visual Literacy (Wagner, Schönau 2016) ist in diesem Zusammenhang von ‚Untersuchen‘ die Rede. Es werden Strukturen, (Gestaltungs-)Prinzipien, Muster und Zusammenhänge erkannt. Hiermit ist noch keine Interpretation oder Deutung verbunden, sondern eine Analyse im Hinblick auf formal-kompositorische, gestalterische und technische Merkmale. Dabei soll möglichst sachlich, begründet und nachvollziehbar vorgegangen werden.

Die Analyse kann sprachlich und bildnerisch erfolgen. Dies wird in der nachfolgenden Tabelle nicht weiter unterschieden.

## Teilbereich „Über Bilder nachdenken“

Dieser Teilbereich umfasst Kompetenzen, die Lernende entwickeln, indem sie sich auf einer Metaebene mit Bildern befassen. Bereits beim Präsentieren stellen sich Fragen wie beispielsweise „Wie präsentiere ich mein Bild angemessen, sodass mein Publikum versteht, was ich ausdrücken möchte oder versteht, wie ich beim Gestalten meines Bildes vorgegangen bin?“ Es geht um das Nachdenken über Bilder, um das Verstehen von Bildern, Gestaltungsprozessen, Schwierigkeiten im Prozess und Ähnlichem. Die ästhetische Urteilsfähigkeit wird geschult durch die Auseinandersetzung mit Bildern auf einer Metaebene. Der kommunikative Austausch zwischen den Lernenden trägt dazu bei, diese zu vertiefen und zu verstehenden Einsichten zu gelangen. Auch hier sei auf die Verknüpfungen und Überschneidungen zur Rezeption und Produktion hingewiesen.

Im Folgenden wird auf das Präsentieren, Beurteilen und Deuten eingegangen. Den letzten Abschnitt nimmt das Reflektieren ein, welches im Sinne einer Metakognition eine übergeordnete Rolle in allen produktiven und rezeptiven Prozessen im Kunstunterricht einnimmt.

3.3.1 Präsentieren

Ein wichtiges Moment des Kunstunterricht ist das Präsentieren von Bildern. Auf diese Weise werden eigene oder fremde Ideen, Ergebnisse, Arbeitsprozesse und Gestaltungen für andere Personen oder Gruppen wahrnehmbar gemacht (vgl. Berlinger 2014). Eine Präsentation kann mithilfe verschiedener Medien gestaltet sein, eigene oder fremde Bilder beinhalten und an verschiedene Zielgruppen angepasst sein.

3.3.2 Beurteilen

Beim Beurteilen werden Einschätzungen und Bewertungen anhand von Kriterien sachgerecht vorgenommen. Fremde oder eigene Bilder (oder auch Arbeitsprozesse u. A.) werden kritisch und differenziert betrachtet. Es wird begründet Stellung genommen zu einem Sachverhalt oder einem Problem. Die Lernenden schulen dabei ihre ästhetische Urteilsfähigkeit.

Eigene Gestaltungen der Lernenden sollten grundsätzlich wertschätzend und nicht entwertend betrachtet werden. Eine entsprechende Rückmeldung an die Lernenden fördert die Motivation.

3.3.3 Deuten

Auf Grundlage von vorangegangenen Wahrnehmungen, Beschreibungen und Analysen werden Form und Inhalt mit Blick auf ihre Wirkung gedeutet. Damit kann das Deuten als „begründetes Übersetzen der Wirkung eines Bildes in Sprache, das reflektierte Auslegen und Erklären, das Verstehen, warum das Bild so und nicht anders ist“ bezeichnet werden (Wagner, Schönau 2016, S. 117). Zugrunde liegende Gestaltungsmittel werden in ihrer Funktion und ihrer Wirkung vor dem Hintergrund individuell/ sozialer sowie kulturell/ historischer Kontexte gedeutet. Eigene subjektive Assoziationen und Empfindungen können hierbei auch eine Rolle spielen. Es ist Kontextwissen notwendig, um Deutungen vornehmen zu können.

3.3.4 Reflektieren

Das Reflektieren als Metakognition durchzieht alle bisher genannten Kompetenzen und ist zu jedem Zeitpunkt im Gestaltungsprozess oder im Verlauf einer Lerneinheit relevant. Die Reflexion der eigenen produktiven und rezeptiven Tätigkeiten mit Bildern ist essentiell für den Erwerb kritisch ästhetischer Urteilsfähigkeit, Bildkompetenz und künstlerische Handlungskompetenz. Durch die regelmäßige Reflexion werden Lernprozesse reguliert und die Lernenden „entwickeln die Fähigkeit, die eigene Sicht- und Handlungsweise in Beziehung zum ästhetischen Gegenstand sowie zum künstlerischen Arbeitsprozess zu setzen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015, S. 4). Der kritisch-konstruktive sowie respektvolle Umgang mit eigenen und fremden Ideen, Gedanken und Bildern trägt zu einem wertschätzenden und anerkennenden Miteinander im Sinne der Reckahner Reflexionen bei. Es geht weiterhin auch darum, sich mit der Bedeutung bildnerischer Prozesse für das eigene Leben, das persönliche Umfeld sowie die Gesellschaft auseinanderzusetzen und bildnerische Gestaltungsprozesse kritisch zu hinterfragen.

In den basalen und elementaren Lernzugängen werden die Grundlagen für die Reflexionsfähigkeit gelegt. Die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen müssen zunächst geschaffen werden, da sich metakognitive Fähigkeiten „im Vergleich zu anderen Aspekten der Kognition erst im Verlauf der mittleren Kindheit und Adoleszenz“ entwickeln (Jenni 2021, S. 116). Lernende müssen zuerst eine Theory of Mind entwickelt haben, bevor sie ihre „eigenen kognitiven Vorgänge überhaupt reflektieren können“ (ebd., S. 117). Im primaren Lernzugang können die Kinder mit Unterstützung erste reflexive Überlegungen anstellen. Später sind die Lernenden zunehmend in der Lage eigenständig komplexe Sachverhalte und Vorgänge zu reflektieren. Vielfältige Aspekte und Prozesse können reflektiert werden (z.B. der Gestaltungsprozess, Arbeitsprozess, Wahrnehmungsprozess, bildnerische Prozesse, Ergebnisse, die eigene Arbeit, Arbeit von anderen Lernenden/von anderen Personen, ästhetische Produkte, Wirkung, Aussageabsicht).