

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Kunst

Ungültig

Ungültig

ISBN 3-89314-615-6

Heft 4703

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Kunst	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	11
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	23
4 Lernerfolgsüberprüfungen	40
5 Die Abiturprüfung	56
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	95

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Kunst

Ungültig

Ungültig

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	10
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	11
2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	11
2.2 Zuordnung von Handlungsfeldern und Qualifikationen	19
2.3 Obligatorik und Freiraum	21
2.3.1 Curricularer Entscheidungsraum	21
2.3.2 Obligatorische Regelungen	21
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	23
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	23
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	25
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	25
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	26
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	27
3.2.4 Besondere Lern- und Arbeitsformen	30
3.3 Grund- und Leistungskurse	32
3.4 Sequenzbildung	33
3.4.1 Eingangsvoraussetzungen für die Jahrgangsstufe 11	33
3.4.2 Sequenzbildung in der gymnasialen Oberstufe	34
4 Lernerfolgsüberprüfungen	40
4.1 Grundsätze	40
4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“	41
4.2.1 Allgemeine Hinweise	41
4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	41
4.2.2.1 Aufgabenarten für Klausuren	41
4.2.2.2 Mischformen der Aufgabenarten	46

4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	47
4.3.1	Allgemeine Hinweise	47
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	47
4.3.2.1	Gestalterische Arbeit	47
4.3.2.2	Mündliche Mitarbeit	49
4.3.2.3	Hausaufgaben	51
4.3.2.4	Referat	52
4.3.2.5	Protokolle	52
4.3.2.6	Schriftliche Übungen	53
4.3.2.7	Mitarbeit in Projekten	54
4.4	Besondere Lernleistung und ihre Beurteilung	54
5	Die Abiturprüfung	56
5.1	Allgemeine Hinweise	56
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	56
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	58
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	58
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	59
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	60
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	61
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	84
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	84
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	85
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	85
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	86
5.5	Die besondere Lernleistung	92
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	95

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

In den Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes geht es vorrangig um die unterschiedlichen Intentionen, Formen und Medien individueller und gesellschaftlicher Kommunikation. Daran orientiert sich das Fach Kunst. Durch seine Inhalte und seine didaktische Struktur eröffnet das Fach Kunst in diesem Aufgabenfeld den Aufbau besonderer Lernkompetenzen, die zu ganzheitlichen Erfahrungen führen und in bildnerischen Gestaltungen¹⁾ anschaulich werden.

Bilder gehören zur Tradition der abendländischen Kultur von ihren Anfängen an; mit der Entwicklung der modernen Kommunikationsmedien haben Bilder in unserer Gesellschaft eine beherrschende Bedeutung gewonnen, weil sie schnell verfügbar und allgegenwärtig sind und so auf eine Vielzahl von Informations- und Verständigungsprozessen einwirken. Es ist daher notwendig, den hier relevanten Wirkungszusammenhang kritisch wahrzunehmen und im Unterricht bewusst zu machen. Dieser Aufgabe haben sich in unterschiedlichem Maß auch andere Fächer zu stellen. Das Fach Kunst hat jedoch eine besondere Funktion, weil es spezifische Verfahren und Methoden kennt, bildnerische Gestaltungen in ihrer Eigenart und Struktur und in ihrem Gestaltungsprozess nachvollziehbar, durchschaubar und beurteilbar zu machen.

Bilder dienen jedoch nicht nur der Meinungsbildung und der Verständigung, sondern auch der Sinnfindung und dem Genuss. Durch Bilder lassen sich Empfindungen und Gedanken ausdrücken und anderen zugänglich machen. Durch Bilder wird Wirklichkeit wahrgenommen, gedeutet und gestaltet, Bilder gewinnen als Gestaltungen eine eigene Wirklichkeit.

Architekturen, Gebrauchsformen, Mode, Werbung und die hier vielfach genutzten, weil für die Verbreitung tauglichen Medien, wie Druckverfahren, Fotografie, Film, Video und digitalisierte Bilder beanspruchen einen breiten Raum in unserer individuellen und gesellschaftlichen Verständigungskultur. Sie nutzen die traditionellen Bildformen und -vorstellungen, verändern sie und prägen neue. Sie entwickeln zum Teil anschauliche Formen der Repräsentation und Verständigung und gewinnen eigene Qualitäten. Oftmals sind sie eher darauf angelegt, möglichst fraglos aufgenommen und begriffen zu werden, und zwar möglichst ohne Reibungsverlust in einer Weise, die nicht so sehr bewusst machen und zum kritischen Nachdenken anregen, als Wirkungen zeitigen soll.

Das gesamte Feld bildhafter Verständigungssysteme und -strategien ist Thema des Faches Kunst, dazu gehören sowohl die Polarität als auch die Verflechtung der unterschiedlichen Bildsysteme.

¹⁾ Dieser Lehrplan entfaltet zur Bezeichnung möglicher Unterrichtsgegenstände ein Verständnis, das sich am besten in der Formulierung „Bildnerische Gestaltungen“ fassen lässt. Daneben werden auch die Bezeichnungen „Bilder“, „Bildwelten“, „Bildsysteme“ o. a. verwendet, wenn sie im ausgeführten Zusammenhang angemessen und verständlicher erscheinen und zur besseren Lesbarkeit des Textes beitragen.

Den Kernbereich des Faches, den didaktischen Schwerpunkt jedoch bildet der Bereich der künstlerischen Gestaltung und die bildende Kunst. Gestaltungen der bildenden Kunst erweisen sich in ihrem Reichtum an Bezugssystemen und ihrer geordneten und erkennbaren Vielschichtigkeit, vor allem jedoch in ihrer Tendenz, Wirklichkeit und deren Wahrnehmung in der künstlerischen Gestaltung kritisch, gelegentlich irritierend infragezustellen und sie neu sichtbar zu machen, als unverzichtbar für die Bewusstseinsbildung in einer demokratischen Kultur. Die in solchen Gestaltungen erkennbare Struktur ermöglicht ganzheitliche, erlebnishafte und reflektierte Erfahrungen und Handlungen. Daraus ergeben sich vertiefende Einsichten und Urteile, wie sie in keinem anderen Fach vermittelt werden.

Während in der Schule im Allgemeinen vorrangig die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Kultur das Lernen und seine Ziele bestimmt, geht es im Fach Kunst außerdem um eine wesentliche, weil komplementäre Ergänzung, um einen zweiten Weg des lernenden Begreifens. Neben Zugangsweisen, die zu rational bestimmten, allgemein überprüfbaren Erkenntnissen führen, wie sie in der wissenschaftlichen Arbeit üblich sind, werden im Fach Kunst auch Zugänge eröffnet, die das Individuum mit ganzheitlichen, sinnlich-geistigen Erfahrungen zu persönlichen Entdeckungen führen.

Diese dem Fach Kunst eigene Form der Annäherung an Wirklichkeit kann im Dialog des Einzelnen mit dem Bild zu Einsichten führen, die unmittelbar wirksam sind. Die in derartigen Begegnungen erfahrbare Wechselbeziehung zwischen Individuum und Bild lässt sich mit dem Begriff „Resonanz“⁽²⁾ umschreiben. Resonanz als einzigartige Beziehung zwischen dem Einzelnen und dem Bild kann sich jedoch nicht nur unmittelbar, sondern auch im Prozess mehrfach sich wiederholender Annäherungen mit jeweils individueller Intensität einstellen. Der durch die Erfahrung der Resonanz geprägte Umgang mit Bildern eröffnet das Verständnis über die Einzigartigkeit und Offenheit des Bildes sowie des bildnerischen Prozesses.

Beide Wege der Weltzuwendung und Weltgewinnung, der wissenschaftliche und der künstlerische, müssen in der Schule besprochen werden, damit der Blick auf die Wirklichkeit nicht einseitig und verstellt wird.

Beide Wege bieten unterschiedliche Erfahrungsbereiche, gehören aber in den gleichen kulturellen Zusammenhang. Sie verlaufen parallel, berühren und kreuzen sich und können die Wirklichkeitserfahrung der Schülerinnen und Schüler steigern.

Künstlerische Gestaltungen gewinnen ihre didaktische Funktion durch ihren Reichtum an Faktoren und Beziehungen und die dadurch nahe gelegten Intentionen für das Verstehen und Gestalten, d. h. durch den Verweisungszusammenhang von Inhaltlichkeit und Form, die Originalität/persönliche Prägung, die schöpferische Reflexion der Gestaltungs- und Ausdrucksmittel, den entdeckenden/antizipierenden/erfinderischen Impetus, den reagierenden und antizipierenden Zeitbezug.

²⁾ Der Begriff „Resonanz“ ist in der Fachdidaktik unüblich. Er erscheint uns jedoch geeignet, die hier gemeinte besondere Beziehung zwischen Rezipient/Produzent und Werk zu verdeutlichen.

Natürlich gibt es solche Faktoren und Beziehungen auch in anderen medialen und symbolischen Verständigungsformen, z. B. in trivialästhetischen Bildwelten oder der Werbung, die auf möglichst unkritisches Wiedererkennen, auf Denkmuster und unbewusste Sehnsüchte mit ihren Wirkungen ausgerichtet sind. Im Unterschied zu solchen, wie etwa den trivialästhetischen Bildwelten, zielen künstlerische Bildwelten nicht auf unkritische Übernahme. Ihr Sinn lässt sich nur aus den ihnen eigenen vielschichtigen Verweisungszusammenhängen gewinnen, die man sich erarbeiten muss, weil sie die Alltagserfahrungen überschreiten und irritieren. Bedeutungszusammenhänge dieser Art zu erfassen und schließlich sie auch genießen zu können, verlangt die Fähigkeit zu differenzierter, kritischer und produktiver Wahrnehmung und Gestaltung und die Fähigkeit, Interpretation als unabgeschlossenen Prozess gedanklich zu verarbeiten.

Für Lernen in diesem vielschichtigen Sinn ist die eigene gestalterische Arbeit der Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung. Indem sie selbst solche Verweisungszusammenhänge entwerfen und realisieren, erfahren sie im Vollzug die Wechselwirkung von künstlerischem Gestalten und Begreifen; dies hilft, die Eigenarten künstlerischer Gestaltungen zu verstehen. Die hier notwendige aktive und persönliche Auseinandersetzung fördert die Bereitschaft, sich auf neuartige Gestaltungen einzulassen und sich der unvermeidlichen Befangenheit der eigenen Wahrnehmung bewusst zu werden. Künstlerische Bildwelten sind deshalb besonders geeignet, dazu anzuregen, verfestigte Vorstellungen zu überschreiten und die persönliche Erfahrungswelt zu erweitern.

Die im Unterricht vermittelten Fähigkeiten zum Verständnis und zur eigenen Gestaltung vielschichtiger Verweisungszusammenhänge erhöhen Kritik- und Urteilsfähigkeit gegenüber der zunehmenden Menge der Bildinformationen und Beeinflussungen durch Bildsysteme in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Der Beitrag des Faches Kunst zu den Hauptzielen der gymnasialen Oberstufe

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist darauf gerichtet, Schülerinnen und Schüler exemplarisch mit den Arbeitsweisen der Wissenschaften vertraut zu machen. Sie lernen, methodisch angemessen vorzugehen, ihre Erkenntnisse auf neue Zusammenhänge zu übertragen und eigenständig auf Probleme und deren mögliche Lösungen aufmerksam zu werden.

Das Fach Kunst ist diesen Zielsetzungen verpflichtet. Seine Inhalte, Verfahren und Methoden orientieren sich zum Teil an der Wissenschaft, vermitteln aber auch Einsichten, die weder allein deduzierend, noch nur auf dem Wege systematischer Folgerungen gewonnen werden. Die Stimmigkeit komplexer gedanklicher Verbindungen in künstlerischen Gestaltungen kann unmittelbar einsichtig werden. In solchen Verstehensprozessen, die sich an den komplexen Strukturen künstlerischer Prozesse orientieren, erweitert sich der Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Durch die Vermittlung auch solcher eher kunstpropädeutischer Denk- und Handlungserfahrungen gewinnt das Fach Kunst seinen besonderen didaktischen Rang. Einerseits trägt es zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung bei, andererseits eröffnet es andere Verständnisebenen, unter anderem auch solche, die durch Erfahrungen der Resonanz bestimmt sind. Damit lassen die Lernerfahrungen

im Fach Kunst die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen einer von Wissenschaft bestimmten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit erkennbar und erlebbar werden.

Mit Blick auf die persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortung ist die Zuwendung zum Besonderen und die Bedeutung der Person in Bezug auf Handeln, Denken, Erleben für Lernerfahrungen im Fach Kunst charakteristisch. Die Wahrnehmung des eigenen Selbst fördert auch die Wahrnehmung der Eigenart des Anderen. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur Wahrnehmung anderer stützen sich wechselseitig und sichern eine verantwortliche Einschätzung der eigenen Person wie der der anderen. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Fach Kunst, eigene Interessen und besondere Gestaltungsfähigkeiten richtig einzuschätzen. Dies kann auch für die berufliche Entwicklung wichtig sein, weil bildnerische Fähigkeiten für eine große (und wachsende) Anzahl von Berufen eine notwendige Voraussetzung darstellen.

Das Bilder-Verstehen und das Bilder-Machen in seiner dialogischen Struktur kann die Fähigkeit stützen, Erdachtes, Gestaltetes als eine persönliche Mitteilung anderen zugänglich machen zu wollen und in diesem Bewusstsein Mitteilungen anderer aufmerksam aufzufassen. Die Besonderheit des künstlerischen Dialogs begünstigt akzeptierende Annäherung, weil sie vorschnelle Schlüsse und Urteile zumindest erschwert. Die erlernte Fähigkeit, Interpretation als unabgeschlossenen Prozess zu begreifen und das Bewusstsein der befangenen Wahrnehmung begünstigen eine Haltung, die die Voraussetzung für geduldiges und akzeptierendes Verstehen von Vorstellungen und Meinungen anderer bildet.

Die Offenheit des Kunstwerks hat ihre Entsprechung in der Unabgeschlossenheit der Interpretation, die wiederum jeweils die eigene voreingenommene Wahrnehmung ins Bewusstsein hebt. Dadurch entzieht sich der Dialog in Bezug auf künstlerische Gestaltungen der einseitigen Inanspruchnahme, erhält einen Freiraum, der im Deutungsspektrum Entscheidungsmöglichkeiten belässt. Durch die Vielschichtigkeit seiner inneren Beziehungen, und der damit angesprochenen Deutungen, die in den Betrachterinnen und Betrachtern im Prozess wechselnder Zuordnungen unvorhersehbare Entwicklungen durchlaufen, behauptet das Kunstwerk einen Freiheitsraum, der unabdingbar ist für die Entwicklung der Fähigkeit, die Revidierbarkeit von Urteilen und die Wahrnehmung komplexer Zusammenhänge erkennend zu nutzen.

Im Fach Kunst können Schülerinnen und Schüler so Kompetenzen aufbauen, die durch selbstbestimmtes Handeln und anschauliches Denken geprägt sind und dadurch einen besonders nachhaltigen Lernprozess ermöglichen, der zu ganzheitlichem Erleben und Verstehen der Wirklichkeit führt. Gegenüber der Ästhetisierung und Virtualisierung von Wirklichkeit durch elektronische Bildmedien gewährleistet der Unterricht im Fach Kunst einen eher ganzheitlichen Zugang zur Wirklichkeit. Durch die Stärkung der Ich-Identität im Gefüge sozialer Beziehungen ermöglicht das Fach Kunst, sich in der Welt zu behaupten und diese als gestaltbar und veränderbar zu begreifen. Dazu gehört im Sinne eines künstlerisch geprägten Prozesses die Bereitschaft zum Experiment und der Mut zum Risiko, die Bewusstwerdung der Vielfältigkeit von Lösungs- und Deutungsmöglichkeiten und die Entwicklung der Fähigkeit zum vernetzten Denken.

Durch die planvolle Schulung differenzierter Wahrnehmung bilden sich Qualitätskriterien zur Beurteilung der natürlichen oder gestalteten Umwelt heraus. Die daraus abzuleitenden Kompetenzen gewinnen zunehmend Bedeutung auch im Hinblick auf berufliche Perspektiven. Die Beschäftigung mit den fachlichen Gegenständen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern nicht nur einen Zugang zur Kunst sondern prägt auch das kulturelle Bewusstsein und bereitet damit den Weg für das Verständnis eigener und fremder Kulturen mit deren Tradition und Geschichte.

Neben den fachspezifischen Kompetenzen trägt das Fach Kunst auch dazu bei, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu verfeinern, indem wesentliche Verstehensprozesse im Hinblick auf bildnerische Gestaltungen wortsprachlich vermittelt und zwischen Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern ausgetauscht werden. Dabei ist die Suche nach angemessenen sprachlichen Äquivalenten aktiver Teil eines intensiven Annäherungs- und Bewusstmachungsprozesses, bei dem sowohl die Möglichkeiten sprachlicher Verständigung als auch ihre Grenzen deutlich werden können.

Da die Wortsprache nur bis zu einer gewissen Grenze in ihren Elementen und in ihren Verknüpfungen geeignet ist, bildnerische Gestaltungen angemessen darzustellen, müssen die verschiedenen Textvarianten, die bei Interpretationen schriftlich (z. B. bei Klausuren) oder mündlich (z. B. im Unterrichtsgespräch, im Vortrag, im Referat usw.) genutzt werden, sehr sorgfältig bewusst gemacht und entsprechend erarbeitet und geübt werden. Dazu gehört auch, dass aus der Unterschiedlichkeit der Strukturen (der Wortsprache – der Bildsprache) fachspezifische Formen der Konzeptbildung (z. B. für eine schriftliche Interpretation), der Beschreibung, der Begrifflichkeit mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden müssen. In der hier notwendigen Reflexion liegt eine besondere Chance im Hinblick auf die Möglichkeiten sprachlicher Kommunikation, die Nichtübereinstimmung von Bild- und Wortsprache macht „Übersetzungs“-Probleme deutlich und erweitert so auch die kritische Sprachkompetenz. Ebenso gehört in den Kontext einer bewussten Ausbildung sprachlich-kommunikativer Kompetenz, dass da, wo es möglich und im Sinne des Lernfortschritts vertretbar ist, fremdsprachliche Texte im Unterricht erschlossen werden können, wo sie etwa als Äußerungen von Künstlerinnen und Künstlern, als Inschriften auf Bildern und Skulpturen in den neuen und alten Fremdsprachen begegnen. Mit Blick darauf, dass für ein fachwissenschaftliches Studium wichtige Literatur in englischer oder französischer Sprache bearbeitet werden muss, sollten solche Texte auch in der Originalsprache in den Unterricht einbezogen werden.

Auch Aspekte mathematischen Denkens lassen sich im Kunstunterricht bewusst machen und nutzen. Wenn es um die Bezeichnung von übergeordneten Kompositionszusammenhängen geht, ist der Gebrauch von Begriffen aus der Mathematik üblich. Solche Bezeichnungen wecken bei Bildinterpretationen auch semantische Assoziationen, da die Systeme und Modelle in der bildenden Kunst meist auf Richtungsempfindungen des Menschen bezogen sind. Allerdings signalisiert der Gebrauch solcher Bezeichnungen meist auch eine abstraktere Ebene der Betrachtung. Das gilt z. B. für den goldenen Schnitt, den Kontrapost als System, Modulsysteme in der Architektur und im Design, Symmetrien, normativ bestimmte Harmonieprinzipien usw.

Die Vielzahl der individuellen Bildphänomene wird auf eine prägnante, wiederholbare Form vereinfacht, eben als Prinzip bestimmt, als Modell erkennbar und daher auch im kunstwissenschaftlichen Sinne vergleichbar.

In Epochen, in denen solche Modelle zur Grundlage des Gestaltens und Begreifens gehörten, wie z. B. in der Renaissance, gehören geometrische Zusammenhänge eher auch ins semantische Zentrum des Verstehens und Gestaltens. Mittelalterliche Bau- und Bildkunst lässt sich in vielen Bereichen nur auf der Grundlage von Zahlenverhältnissen und -symbolik verstehen.

Im Unterrichtsalltag werden mathematische Vorstellungsfähigkeiten im Kunstunterricht aktiviert, wenn es um gezieltes Messen, begründetes Schätzen von Entfernungen, Höhen, Raumerstreckungen geht. Insbesondere kann die auf reale Größen bezogene systematische Messung/Schätzung nützlich sein, wo durch den Gebrauch des Taschenrechners die kontrollierende Funktion des Schätzens oft in den Hintergrund tritt.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Viele Gegenstände im Fach Kunst sind so konzipiert, dass in ihnen vielfältige fachübergreifende Verweise angelegt sind. Entsprechend vielfältig orientiert sind die Bezugswissenschaften für die Bildende Kunst. Diese verbindet seit jeher verschiedene Künste in wechselnden Anteilen und Konstellationen miteinander.

Im Bereich der Architektur z. B., der handwerklichen und industriellen Formgestaltung und der Mode werden künstlerische und technische Leistungen mit gesellschaftlicher, religiöser, politischer, philosophischer und wirtschaftlicher Aussageabsicht verbunden. Eine rein werkimmanente Bildbetrachtung ist auch z. B. im Hinblick auf elektronische Vermittlungssysteme weder möglich noch sinnvoll.

Auch Bildgestaltungen, die als komplexe Verweisungszusammenhänge zunächst vorrangig dem Bezugsfeld des Kunstunterrichts entsprechen, können im fächerverbindenden Unterricht eine vertiefte Auseinandersetzung in anderen Fächern initiieren und zu weiteren Fragestellungen in diesen Fächern führen. Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich etwa über Erscheinungsweisen von Bildern und über Inhalte, die durch sie vermittelt werden (weitere Anregungen und Erläuterungen in Kapitel 3.2.3).

2 Bereiche, Themen, Gegenstände

Die in Kapitel 1 dargestellte fachliche Schwerpunktsetzung (Bildende Kunst) und die im Folgenden dargestellten fachspezifischen Handlungsfelder (Produktion, Rezeption von Bildern und Reflexion über das Medium Bildsprache) bilden die alle Lernprozesse im Fach Kunst bestimmende Grundlage fachlicher Entscheidungen. Als Auswahlinstrumente dienen die vier Lernaspekte und die ihnen zugeordneten Themen und Qualifikationen.

Auf diese Weise werden im didaktischen Konzept des Faches Kunst Kriterien entfaltet, die die Fachlehrerinnen und Fachlehrer befähigen, lehrplangemäße und lerngruppenorientierte Unterrichtssequenzen zu entwickeln und die Unterrichtsgegenstände selbstverantwortlich und in Absprache mit der Fachkonferenz zu bestimmen.

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Bilder werden in vielen Zusammenhängen entworfen und realisiert, betrachtet, gedeutet und genutzt. Das didaktische Grundverständnis des Faches Kunst als Unterrichtsfach in der Schule konkretisiert sich in den Handlungsfeldern und ihrer Beschreibung und Erläuterung. In diesen Handlungsfeldern, **Produktion** und **Rezeption** von Bildern, sowie **Reflexion über das Medium Bildsprache** werden fachtypische Handlungs- und Denkweisen charakterisiert und beschrieben und mit spezifischen Intentionen dargestellt. Für den Unterricht bilden die Handlungsfelder im Zusammenhang und im Wechselbezug zueinander den notwendigen Rahmen für alle pädagogischen Entscheidungen. Im Folgenden werden die Handlungsfelder im Einzelnen erläutert.

Handlungsfeld A – Produktion von Bildern

Die gestaltende Arbeit im Kunstunterricht erlaubt unmittelbare Handlungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler, mit allen Gesichtspunkten, die für einen verständigen Umgang mit Bildgestaltungen wichtig sind. Unterrichtliche Entscheidungen im Handlungsfeld A sind maßgeblich von der Struktur der Bilder bestimmt, um die es jeweils geht.

Die Entwicklung bildnerischer Gestaltungen geschieht in einem Wechselspiel entwerfender und korrigierender Schritte mit jeweils ablesbaren Zwischenergebnissen. Dabei entwickelt sich ein bildfindender Dialog, in dem Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsformen ineinander verschränkt werden. Die Handlungsentscheidungen folgen entweder einer Regelvorgabe, einer Willkür, einem Zufall oder einer Verbindung dieser grundlegenden Möglichkeiten. Daraus entsteht eine eigene Bildwirklichkeit mit vielfältigen Verweisungszusammenhängen, womit Möglichkeiten unterschiedlicher Wirklichkeitsgestaltung gegeben sind. Künstlerische Gestaltungen sind an stoffliche Grundlagen gebunden und werden von ihnen in ihrer Entwicklung und im Ergebnis mitbestimmt. Auch die bildnerischen Verfahren bestimmen Entwicklung und Ergebnis mit. Sie treten ganzheitlich in Erscheinung, d. h. ihre Elemente werden zumeist gleichzeitig wirksam und beeinflussen sich wechselseitig. Das bedeutet auch, dass die Veränderung einzelner Elemente sich

auf das gesamte Gefüge auswirkt. In der Gestaltung kann als Beschreibung, Deutung, Entwurf oder Aufforderung das Verhältnis zur Wirklichkeit gefunden, bestimmt, entworfen und symbolisch geklärt werden. Empfindungen und Gedanken können in bildnerische Strukturen eingebunden werden. Die Elemente der Gestaltung begründen in gegenseitiger Verweisung ein Beziehungsnetz anschaulicher Vorstellungsverknüpfungen und bauen aus formalen und inhaltlichen Anteilen miteinander Bedeutungen auf.

Da die Eigenart von bildnerischen Gestaltungen – im Unterschied zu anderen Mitteilungen – wesentlich in ihrer Stofflichkeit, ihrer Mitteilungsart, ihrer Ausgedehntheit und in der Gleichzeitigkeit ihrer wahrnehmbaren Merkmale liegt, sind sie nur bedingt durch Wortsprache zu fassen und eröffnen somit einen einzigartigen Zugang zur Wirklichkeit. Sie werden sinnlich wahrgenommen und unmittelbar anschaulich. Bildnerische Gestaltung ist immer auch persönliche Aneignung der Wirklichkeit und persönlich bestimmte Mitteilung über sie.

Handlungsfeld B – Rezeption von Bildern

Im Handlungsfeld B geht es um das Verstehen und Interpretieren von Bildern. Sie begegnen den Betrachterinnen und Betrachtern als sinnlich gegenwärtige Gebilde eigener Stofflichkeit, Vermittlungsart und Ausgedehntheit. Ihre Merkmale treten zumeist gleichzeitig in Erscheinung und beeinflussen sich wechselseitig. Aufgabe der Analyse ist es, die Elemente zu erfassen, aus denen sich Gestaltungen aufbauen, sowie das Gefüge von Beziehungen zu verstehen, das die Elemente verknüpft. Dieser werkimmanente Befund, der an bildnerischen Gestaltungen unmittelbar selbst ausgemacht werden kann, lässt auf Absichten schließen, die ihrer Gestaltung zugrunde liegen können. Hohe Abbildhaftigkeit bildnerischer Gestaltungen kann zu Missverständnissen führen hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Wirklichkeit. Es muss im Bewusstsein bleiben, dass bildnerische Gestaltungen nicht unkritisch als Durchblick auf Wirklichkeit verstanden werden dürfen, sondern dass sie persönliche Formulierung von Welterleben und Weltverständnis, also selbst eine eigene sinnlich gegenwärtige Wirklichkeit sind.

Der geistige Abstand jedoch, den die Betrachterinnen und Betrachter zum Werk einnehmen und der umso größer ist, je zeitlich und räumlich ferner und je unterschiedlicher die Lebensräume sind, die die Betrachterinnen und Betrachter von Autorinnen und Autoren trennen, schafft Verständnisschwierigkeiten, die werkimmanent nicht zu überwinden sind. Für ein angemessenes Verstehen des Bildsinns und die Entwicklung begründeter Stellungnahmen ist es daher notwendig, zusätzliche Quellen in Anspruch zu nehmen. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, eine Analyse angemessen durchzuführen und um Beiträge zu ergänzen, die für ein Verständnis von Bildern unerlässlich sind, wird ihnen systematische Annäherung an Bilder vertrautgemacht. Unterschiedliche methodische Zugangsweisen werden erschlossen und in ihrer Tragfähigkeit überprüft. Dabei treten die den Fachgegenständen zuzuordnenden Methoden in den Vordergrund und bilden im Sinne exemplarischen Lernens die Grundlage für übertragbares Handeln auf anderen Gebieten. Für Lernvorgänge im Handlungsfeld B ist von Bedeutung, dass unterschiedliche Methoden der Analyse/Interpretation vermittelt werden, weil Schülerinnen und Schüler nur so die Einsicht erlangen können, dass die Wahl der Methode Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung hat.

Da das Verständnis von bildnerischen Gestaltungen durch Wahrnehmungsbedingungen beeinflusst wird, ist es unumgänglich, das Bezugssystem von Sehgewohnheiten, Erwartungen und Vorurteilen der Interpretierenden in die Analyse/Interpretation mit einzubeziehen. Weil bildnerische Gestaltungen in bestimmten geschichtlichen und gesellschaftlichen Situationen entstehen, können sie auch als Ausdruck dieser übergeordneten Zusammenhänge gesehen werden. Zur Interpretation gehört deshalb, dass Darstellungsprinzipien und -konventionen in die Untersuchung einbezogen werden. Hierher gehören auch Untersuchungen der Vermittlungsart, die zwar von persönlichen Entscheidungen abhängt, die aber auch in ihrer Wechselbeziehung zu kulturellen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen gesehen werden muss. Der dem formalen Aufbau zugeordnete inhaltliche Aufbau von bildnerischen Gestaltungen gibt auch Aufschluss über gesellschaftlichen Abläufe, Normen und Vorstellungen und über gesellschaftliche Zusammenhänge.

Handlungsfeld C – Reflexion über das Medium Bildsprache

Das Handlungsfeld C ist eng mit den Handlungsfeldern A und B verknüpft. Die Reflexion über Vermittlungsformen der Bildsprache greift aber insofern über die gestalterisch-praktische Arbeit im Kunstunterricht und analysierende/interpretierende Annäherung an bildnerische Gestaltungen hinaus, als hier eine Reflexion über Bedingtheit, Strukturen, Funktionen und Vermittlungsformen bildnerischer Sprache sowie entsprechender Analyse-/Interpretationsverfahren angestrebt wird. Im Unterricht fließen derartige Absichten sowohl bei der gestalterisch-praktischen Arbeit als auch in die Analyse/Interpretation ein, sie können aber auch zum Inhalt eigener Unterrichtsphasen werden.

Ziel einer vertieften Reflexion ist die Einsicht, dass in bildnerischen Gestaltungen eine Wirklichkeit eigener Art hervorgebracht wird, die durch ihre Stofflichkeit, Vermittlungsform und Ausgedehnthet im Raum und in der Zeit gegenüber der jeweils thematisierten Wirklichkeit, trotz vielfältiger Beziehungen zu ihr, Eigenständigkeit behauptet. Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass sich die bildnerische Wirklichkeit mit eigenen Regeln neben andere Wirklichkeitserfahrungen stellt. Ein klares Bewusstsein dieser Verhältnisse wird umso notwendiger, je mehr elektronische Bildmedien verwendet werden.

Die Eigenständigkeit der bildnerischen Gestaltungen ermöglicht im freien Spiel der Erkenntniskräfte einen Entscheidungsraum, in dem aus der Wechselbeziehung von persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen zustimmende, überprüfende, gegenläufige und vorgreifende Gestaltungen entworfen werden. Umgekehrt werden die Einwirkungen gesellschaftlicher und politischer Einrichtungen auf den Bereich des Künstlerischen und auf Formen seiner Vermittlung sinnvoll thematisiert. Ausstellungsformen, Fragen der Kunstkritik, der Kunstförderung, der Vermarktung, der Zensur in verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Systemen bilden Beispiele. Die hier angesprochene künstlerische Gestaltung ist differenzierend abzugrenzen gegenüber anderen Bildformen. Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie in Gebrauchszusammenhänge und gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zweckursachen eingebunden sind, was sich auch auf die Rezeption auswirkt. Darüber hinaus sehen sie ein, dass das Verhältnis der Zweckursachen und der

künstlerischen Gesichtspunkte Wandlungen unterworfen ist, dass vorrangig Zweckbestimmtes unter vorrangig künstlerischen Gesichtspunkten wahrgenommen, wie auch Künstlerisches zweckbezogen benutzt werden kann. Die Einsicht in die Wirkungsgeschichte, das Erkennen der Abhängigkeit der Nutzungs- und Rezeptionsformen von gesellschaftlichen, technischen, ideologischen Bedingtheiten führen Schülerinnen und Schüler dazu, ihr zunächst nahe liegendes Verständnis kritisch und im Verhältnis zu anderen Möglichkeiten zu sehen.

Im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit Analyse- und Interpretationsverfahren von bildnerischen Gestaltungen wird im Handlungsfeld C verdeutlicht, wie auch diese Verfahren selbst aus bestimmten geschichtlichen Ansätzen der entsprechenden Wissenschaften entstanden sind. Dadurch wird verhindert, dass erprobte und im Unterricht gelernte Analyse- und Interpretationsverfahren als unüberholbar verfestigt gelten.

Fachspezifische Lernaspekte

Die Lernaspekte im Fach Kunst beschreiben die am häufigsten und deutlichsten bei der Gestaltung und Rezeption von Bildern erkennbaren beeinflussenden und prägenden Faktoren; entsprechend öffnen sie für Lernende den Blick für die Besonderheiten von Bildgestaltungen. Sie machen die Vielschichtigkeit der Lernmöglichkeiten im Zusammenhang mit Bildgestaltungen deutlich und bilden einen Orientierungsrahmen für die Auswahl und Zuordnung von Unterrichtsgegenständen, Untersuchungsmethoden, Arbeitsverfahren und Medien. Sie helfen daher auch, die Frage zu beantworten, was sich in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Lerngruppe an Bildgestaltungen lernen lässt.

Der Lehrplan ist offen für Entwicklungen im Bereich neuer Bildwelten und Medien und soll den Unterrichtenden ermöglichen, neue, noch nicht allgemein übliche Themen in den Unterricht miteinzubeziehen. Daher werden im Lehrplan Kunst vorrangig Planungsstrategien, Auswahlkriterien und Qualifikationen festgelegt.

Im Folgenden werden die Lernaspekte und Themen im Einzelnen beschrieben.

Lernaspekt I: Bilder als Gestaltungsvorgänge

Unter dem Lernaspekt I sollen bildnerische Gestaltungen hauptsächlich im Hinblick auf ihre stofflichen und formalen Grundlagen und deren Einfluss auf Gestaltungsvorgänge praktisch-gestalterisch und theoretisch erarbeitet werden. Die Einflüsse von Herstellungsverfahren, die sie mitbestimmen, und von Funktionen, die sie erfüllen sollen, werden untersucht. Wahrnehmungsbedingungen, die die Wirkungen von bildnerischen Gestaltungen beeinflussen, und Analysemethoden/Interpretationsmethoden, die die Wege zu ihrem Verständnis begründen, bilden weitere Schwerpunkte. Querverbindungen zu anderen Geisteswissenschaften und zu den Naturwissenschaften sind offenkundig und sollten in fachübergreifenden Abstimmungen genutzt werden. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, dass Veranschaulichungen, Bilddarstellungen, Vermittlungsformen im schulischen und außerschulischen Umfeld nicht unreflektiert hingenommen werden. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Leistungen bildnerischer Mittel und Vermittlungsstrukturen zutreffend einzuschätzen, ermöglicht einen kritischen Umgang mit bildnerischen Materialien und Medien auch in anderen Fächern. Am Beispiel des

Einsatzes von bildnerischen Gestaltungen in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen der Schülerinnen und Schüler lässt sich die Möglichkeit des Transfers von Erkenntnissen eines Unterrichtsfaches in andere Bereiche eigens thematisieren.

Thema a): **Materialität/Medialität/Dimensionalität als Grundlagen für Gestaltungsprozesse**

Bei bildnerischen Gestaltungen sind die Merkmale des Werkstoffes, der Arbeitsverfahren, die Möglichkeiten der Vermittlung und die jeweilige räumliche und zeitliche Ausdehnung Gegebenheiten, die im Wechselbezug mit der Darstellungsabsicht einen bestimmenden Einfluss auf die Ausprägungen einer Gestaltung ausüben.

Thema b): **Grundstrukturen/Grundfunktionen der Bildsprache und der in ihr formulierten Gestaltungen**

Gleichfalls grundlegend, aber über die stofflichen Bedingungen hinausweisend, bestimmt die geregelte, willkürliche oder zufällige Anordnung ihrer Elemente die Gestaltung als ein strukturiertes Gebilde, das dokumentierende, interpretierende und appellierende Aufgaben erfüllen kann.

Thema c): **Grundlagen/Bedingungen von Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Interpretationsformen**

Bildnerische Gestaltungen sind sinnlich erfahrbare Gegenstände eigener Ordnung, die nicht voraussetzungslos herzustellen, wahrzunehmen, zu verstehen und zu beurteilen sind. Herstellungsverfahren beeinflussen praktisch-gestalterische Arbeiten, Analyseverfahren/Interpretationsverfahren eröffnen und begrenzen das Verständnis, das Gestaltungen entgegengebracht wird. Neben den physiologischen und psychologischen Bedingungen müssen auch Prägungen und Veränderungen durch Konventionen mitbedacht werden.

Lernaspekt II: Grundkonzepte bildnerischer Gestaltung

Unter dem Lernaspekt II werden Gestaltungskonzepte untersucht, die im Zusammenhang einer bestimmten Weltsicht entstanden sind oder entstehen. Solche Untersuchungen gehen davon aus, dass grundlegende Einstellungen gegenüber der Wirklichkeit einen bestimmbaren Einfluss auf den Form- und Aussagezusammenhang von Gestaltungen haben und an Gestaltungskonventionen erkennbar werden. In gestalterischen Prozessen können Schülerinnen und Schüler auf die Zusammenhänge zwischen ihren Einstellungen zur Wirklichkeit und ihrem Gestaltungskonzept aufmerksam werden. Sie erfahren an bildnerischen Gestaltungen anderer, dass es unterschiedliche Einstellungen zur Wirklichkeit gibt und dass auch ihre eigene Vorstellung von Wirklichkeit durch Konventionen mitbestimmt ist. Hier gewonnene Einsichten führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich eigener Voreingenommenheiten bewusst werden. Als Folge dieser Einsichten wird sich auch ein besseres Verständnis für die Bilddarstellungen aus anderer kultureller Herkunft entwickeln, was deren Akzeptanz fördert. Das fachliche Erkenntnisinteresse richtet sich auf Konzepte bildnerischer Gestaltungen. Bei fachübergreifen-

den Fragestellungen tragen bildnerische Gestaltungen als anschauliche Quellen zum Verständnis ideengeschichtlicher Zusammenhänge und Entwicklungen bei.

Thema a): **Konzeptionen bildnerischer Gestaltung**

Bildnerische Gestaltungen werden von unterschiedlichen Grundkonzeptionen beeinflusst, nach denen sowohl der Einzelne als auch gesellschaftliche Gruppen ihr Verhältnis zur Wirklichkeit bestimmen. Die Entwicklung solcher Konzepte hat verzweigte Ursachen. Die Einsicht in ihre Zusammenhänge trägt dazu bei, Werthaltungen aufzubauen und zu verstehen. Übereinstimmende Merkmale geben Anhaltspunkte, die Vielfalt der bildnerischen Gestaltungen zu Gruppen zu bündeln. Den Schülerinnen und Schülern wird einsichtig, dass solche Grundkonzepte nicht beliebig austauschbar sind.

Thema b): **Bildnerische Strukturierungs- und Handlungsprinzipien**

Grundeinstellungen oder Konzepte finden verhältnismäßig unabhängig von einem jeweiligen Einzelthema und ohne Bindung an bestimmte geschichtliche Zeiträume in Grundlagen des Denkens und Handelns ihren unterscheidbaren Ausdruck.

Lernaspekt III: Bildnerische Gestaltungen als Zeugnisse einzelner Persönlichkeiten und als Einzellerscheinungen

Unter diesem Aspekt werden bildnerische Gestaltungen vorrangig als personenbezogene Aussagen, aber auch als Einzellerscheinung eines Werkes in seinem Umfeld gesehen. Die einzelnen Autorinnen und Autoren und einzelne bildnerische Gestaltungen stehen im Mittelpunkt des Interesses. Dabei spielt auch die bildnerische Gestaltung der einzelnen Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Maßgeblich wird, welchen Entfaltungsraum die Einzelnen in der sie prägenden Umgebung gewinnen können. Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre persönlichen Fähigkeiten einzuschätzen und zu entwickeln. Andererseits begegnen ihnen Beispiele ausgeprägter Persönlichkeiten und unverwechselbare bildnerische Gestaltungen.

Da sich künstlerisches Erleben in der Begegnung mit jeweils einzelnen bildnerischen Gestaltungen ereignet, werden hier besondere Zugänge eröffnet.

Im Zusammenhang mit Lernaspekt III können Lernende ihr Selbstbewusstsein aus persönlichen Kräften und Besonderheiten gewinnen. Dies kann helfen, den von außen einwirkenden Verhaltensmustern Eigenständigkeit entgegenzusetzen. So wie Schülerinnen und Schüler lernen können, eigene Bilder als persönliche Leistung für wert zu halten, lernen sie, sich gegen „Moden“ und „Gruppendruck“ zu behaupten und sich selbst und andere als Persönlichkeiten wahrzunehmen und zu respektieren.

Thema a): **Die Persönlichkeit der Autorinnen und Autoren**

Die bildnerische Gestaltung in ihrer ausgeprägten Eigenart lässt durch überpersönliche Abhängigkeiten in der Darstellungsart hindurch die Persönlichkeit der einzelnen Autorinnen und Autoren erkennbar werden. Der Verlauf ihrer Entwicklungsgeschichte und ihre Einbindung in ihr gesellschaftliches Umfeld zeigen Spuren in bildnerischen Gestaltungen. Schülerinnen und Schüler als einzelne Persönlichkeiten eben-

so wie die Persönlichkeit einzelner Autorinnen und Autoren der zu untersuchenden bildnerischen Gestaltungen treten in den Mittelpunkt des Interesses.

Thema b): **Die Besonderheit einer Gestaltung**

Die Entwicklung und die Untersuchung einer eigenen Gestaltung und die Wahrnehmung der Gestaltungen anderer – vorrangig unter dem Gesichtspunkt ihrer unverwechselbaren Ausprägung – sichert deren eigenständige Bedeutung. Über das Allgemeine hinaus, das bildnerische Gestaltungen immer auch enthalten, das sie vergleichbar macht und Einordnungen zulässt, steht hier das Einzigartige im Mittelpunkt des Interesses.

Lernaspekt IV: Bilder und Bildwelten im gesellschaftlichen Zusammenhang

Unter diesem Lernaspekt werden bildnerische Gestaltungen vor allem in ihren Abhängigkeiten von kulturellen, gesellschaftlichen, politischen Bedingungen thematisiert. Die Auswirkungen dieser Bedingungen auf die Gestaltung bilden vorrangige Gesichtspunkte.

Auch kunstgeschichtliche Zusammenhänge werden in ihren zeitgeschichtlichen und soziokulturellen Bedingungs- und Wirkungsfeldern untersucht.

Für Schülerinnen und Schüler ist hier die Erfahrung wichtig, unter welchen Umständen und auf welche Weise Gestaltungen in gesellschaftliche Abläufe hineinwirken. Sie lernen, zwischen Ausdrucksformen der Anpassung und des Widerspruchs, des Engagements und der Gleichgültigkeit zu unterscheiden. Dass im Zusammenhang damit unmittelbare Beziehungen zum engeren und weiteren Lebensraum thematisiert werden, liegt nahe. Aufgaben und Wirkungen von Bildinformationen im Unterricht und im Schulleben, ihre gesellschaftlichen und politischen Einbindungen und ihre geschichtlichen Voraussetzungen bilden einen Lernraum, der auch kritisch mitwirkendes Handeln erfordert.

Thema a): **Bildnerische Gestaltungen als Ausdruck gesellschaftlicher Normen und Vorstellungen, als Kritik und Gegenentwurf**

In gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen sind geschichtliche Abläufe zu unterscheiden, die prägend auch auf bildnerische Gestaltungen einwirken, auf die aber auch eine Einflussnahme durch Gestaltungen nachweisbar wird, sei es als Bestätigung, als Kritik oder als Entwurf. Die Untersuchungen können deutlich machen, dass bildnerische Gestaltungen zweckfrei verwendet werden, dass sie aber auch in Zwecke eingebunden werden können.

Thema b): **Formgeschichtliche, motivgeschichtliche und rezeptionsgeschichtliche Aspekte**

Vergleichende Untersuchungen nach den oben genannten Gesichtspunkten ordnen bildnerische Gestaltungen und Bildrezeptionen einander zu, begründen kunstgeschichtliche Zusammenhänge und verdeutlichen sie.

Lernaspekt „Selbstständiges Arbeiten“

Erfolgreiche und wirksame Lernvorgänge sind durch Eigenaktivität, durch Finden und Entwickeln von selbstbestimmten und auch individuell bestimmten Wegen, Strategien und Operationen charakterisiert.

Daher muss der Unterricht Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Ansätze, Lösungswege (auch Umwege) und Entscheidungen, die den Ablauf von Handlungsprozessen steuern, selbst zu bestimmen.

Das Fach Kunst bietet mit seinen strukturell auf eigene Erfahrungen, persönliche Initiativen und Handlungen aufbauenden Arbeitszielen und Intentionen spezifische Möglichkeiten, Methoden des selbstständigen Arbeitens und entsprechende Einstellungen zu trainieren. Insbesondere experimentelles Arbeiten fördert selbstständige Formen des Denkens, Handelns und Urteilens; es stellt die Lernenden vor unerwartete Gestaltungssituationen, zwingt zu flexiblen Reaktionen und führt zu kontrolliertem Um- und Neustrukturieren. Für bildnerische Gestaltungen sind selbstständige Situationsanalyse, eine komplexe Zugriffsweise und eine Reihe selbstständiger Entscheidungen, die für den Gestaltungsprozess ausschlaggebende Folgen haben, charakteristisch:

- Wahrnehmen und analysieren der Problemstellung
- Antizipieren und prüfen möglicher Lösungswege auf ihre Chancen hin, zu einem realisierbaren Ergebnis zu gelangen
- Kennen und beherrschen oder erfinderisches erproben von Verfahren der Bildproduktion
- Geduldiges und ausdauerndes Arbeiten auch bei Schwierigkeiten
- Kritisches Beurteilen von Teil- oder Gesamtergebnissen und eigenständige Korrekturen im Prozess.

Bei der für den Kunstunterricht ebenso wichtigen Analyse von bildnerischen Gestaltungen sind gleichfalls selbst gesteuerte Lernprozesse von entscheidender Bedeutung. Die sprachliche Erschließung und die Vermittlung in der schriftlichen Darstellung enthält im Prozess der Annäherung an ein Bild besondere Chancen zur Entfaltung selbstständiger Arbeitsformen. Die Reflexion der grundsätzlichen Probleme bei der sprachlichen Übersetzung bildnerischer Gestaltungen in die sukzessive Gestalt der Wortsprache zwingt zu kritischem und bewusstem Umgang mit Sprache. Eigene künstlerische Einsichten und Erfahrungen sowie kunstwissenschaftliche Kenntnisse und Verfahren der Bilderschließung bilden die Grundlagen, auf denen sich die selbstständigen Arbeitsformen aufbauen:

- Auswählen der geeigneten Analyseformen und der entsprechenden Verfahren
- Bilden einer Verstehenshypothese und überprüfen auf der Grundlage kultureller und individueller Verstehensbasis
- Entwickeln einer individuellen Interpretation und deren kritische Einschätzung
- Sich einlassen auf Ungewohntes und auf die Anstrengung des Erschließens.

2.2 Zuordnung von Handlungsfeldern und Qualifikationen

Handlungsfelder:	Produktion von bildnerischen Gestaltungen Rezeption von bildnerischen Gestaltungen Reflexion über das Medium Bildsprache
-------------------------	---

Lernaspekte	Themen	Qualifikationen
I: Bilder als Gestaltungsvorgänge	<p>a) Materialität/Medialität/Dimensionalität als Grundlagen für Gestaltungsprozesse</p> <p>b) Grundstrukturen/Grundfunktionen der Bildsprache und der in ihr formulierten Gestaltungen</p> <p>c) Grundlagen/Bedingungen von Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Interpretationsformen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bezüge zwischen Materialien/Medien, Werkzeugen und Bedeutungen in Gestaltungsprozessen erkennen und bildnerisch anwenden 2) Fläche, Körper, Raum, Zeit, Farbe, Linie als Gestaltungsmittel verstehen und form- und bedeutungssetzend nutzen 3) Unterschiedliche Bildfindungsmethoden, bildnerische Verfahren, Techniken aneignen und in Gestaltungen einsetzen 4) Unterschiedliche Intentionen wie Dokumentieren, Interpretieren, Appellieren in Bildern begreifen und im Gestaltungszusammenhang realisieren 5) Den Gestaltungsprozess im Sinne des bildfindenden Dialogs verstehen und seine immanenten Freiräume für das Verstehen und Gestalten nutzen 6) Bildwirklichkeit als Wirklichkeit eigener Art verstehen und in diesem Sinne gestalten 7) Das komplizierte Verhältnis von Intentionen/Zweckbindungen/Zweckfreiheit in Bildern verstehen und gezielt in eigene gestalterische Innovationen einbringen 8) Wahrnehmungs- und Darstellungskonventionen als Gestaltungs- und Verständnisbedingungen erkennen und in eigenen Gestaltungen verarbeiten 9) Eigene und fremde Bilder auf der Grundlage verschiedener Interpretationsmethoden systematisch entschlüsseln, dabei die Interpretation als unabgeschlossenen Prozess wahrnehmen 10) Resonanzenerlebnisse als mögliche Annäherungsform an Bilder begreifen 11) Über fachspezifische schriftliche und mündliche Darstellungs- und Argumentationsformen verfügen

II: Grundkonzepte bildnerischer Gestaltung	a) Konzeptionen bildnerischer Gestaltung b) Bildnerische Strukturierungs- und Handlungsprinzipien	1) Gestaltungskonzeptionen und Handlungsstrategien entwickeln, erproben und gezielt verwirklichen 2) Sich dabei bewusst machen, dass Bildermachen, -wahrnehmen und -verstehen sowohl von der persönlichen Einstellung als auch von durch Konventionen bestimmten Einstellungen beeinflusst wird 3) Interpretationskonzepte verstehen, beurteilen und bei der Bilddeutung verständnisvoll einbringen 4) Realistische, idealistische, phantastische, expressive Ausdrucksformen und Konzeptionen in Gestaltungsprozessen realisieren und als Prinzip einzelner Stilepochen erkennen
III: Bildnerische Gestaltungen als Zeugnisse einzelner Persönlichkeiten und als Einzelercheinungen	a) Die Persönlichkeit der Autorinnen und Autoren b) Die Besonderheiten einer Gestaltung	1) Bilder als Ausdruck eines individuellen Weltverstehens begreifen, Persönlichkeit in Bildern respektieren 2) Persönliche Bildsprache/-struktur artikulieren 3) Eigenständige, persönlich geprägte Bilder erfinden 4) In Verständigungsprozessen über Bilder persönlich gesetzte Bedeutungen und persönliche Deutungen respektieren 5) Individuelle Interpretationsansätze und Interessen erkennen, vergleichen und bewerten 6) Individuelle Interpretationsansätze und Kommentierungen bildnerisch gestalten 7) Bilder ihrer besonderen Ausprägung entsprechend und betrachtergerecht präsentieren
IV: Bilder und Bildwelten in gesellschaftlichen Zusammenhängen	a) Bildnerische Gestaltungen als Ausdruck gesellschaftlicher Normen und Vorstellungen, als Kritik, als Gegenentwurf b) Formgeschichtliche, motivgeschichtliche, rezeptionsgeschichtliche Aspekte	1) Bilder in ihren gesellschaftlichen Kontexten verstehen und Bilder mit entsprechenden Intentionen gestalten 2) Die gesellschaftlichen Bedingungen für Wahrnehmungs- und Darstellungskonventionen erfassen und für Interpretationen und bildnerische Gestaltungen nutzen 3) Eigene gesellschaftliche Positionen bildnerisch artikulieren 4) Geschichtlich bedingte Form- und Motivzusammenhänge kennen, zuordnen und in Deutungszusammenhänge einbringen 5) Kunstgeschichtliche Phasen kennen und im Zusammenhang mit Bildinterpretationen anwenden 6) Bildmotive als Gestaltungsmittel kennen und in eigene Gestaltungen einbeziehen 7) Bildtraditionen in/mit eigenen Bildern umdeuten

2.3 Obligatorik und Freiraum

2.3.1 Curricularer Entscheidungsraum

Der curriculare Entscheidungsraum für Lehrerinnen und Lehrer sowie deren Lerngruppen wird im Fach Kunst u. a. dadurch eröffnet, dass die Gegenstände für den Unterricht im Einzelnen nicht vorgegeben sind, sondern entsprechend durchdachter Zuordnungskriterien, aber auch entsprechend gegebener Anlässe ausgewählt werden können. Aus den Erfordernissen der Lernprozesse und der durch die Schülerinnen und Schüler entfalteteten Lern- und Arbeitsinitiativen können Richtungen bestimmt, Schwerpunkte gesetzt und auf der Ebene der Gegenstände eine Auswahl getroffen werden.

Kursplanungen, die der Vielschichtigkeit der Lerngegenstände des Faches gerecht werden, berühren durchweg mehr als einen der verbindlichen Lernaspekte und die entsprechenden Qualifikationen, durch die wählbaren Untersuchungsaspekte sind Freiräume gegeben. Im Rahmen solcher Überlegungen bieten sich Anlässe für Projektvorhaben, sowohl für Lerngruppen als auch für projektartiges Arbeiten einzelner Schülerinnen und Schüler. Die hier gegebenen Freiräume werden jedoch erst im vollen Umfang nutzbar, wenn der Unterricht den Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Methodensicherheit, Kompetenz bei der Organisation selbstständigen Lernens und geordneten fachlichen Grundlagenwissens ermöglicht hat.

2.3.2 Obligatorische Regelungen

Die Vorgaben des Faches Kunst beziehen sich auf die Handlungsfelder und die Lernaspekte – vorrangig auf die dadurch definierten Qualifikationen.

- Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist die in den Handlungsfeldern vorgegebene didaktische Grundstruktur der Integration von Produktion und Rezeption von bildnerischen Gestaltungen sowie der Reflexion über das Medium Bildsprache auch methodisch grundsätzlich als integrierte Vermittlungsstruktur umzusetzen.
- Die Lernaspekte, Themen und die im jeweiligen Zusammenhang aufgeführten Qualifikationen sind in der gymnasialen Oberstufe für alle Bewertungsprozesse und im Abitur verbindlich.
- Jeder Lernaspekt muss in wenigstens einem Kurs schwerpunktmäßig thematisiert werden, und zwar so, dass die Schülerinnen und Schüler über die im Zusammenhang mit dem jeweiligen Lernaspekt genannten Qualifikationen verfügen können; d. h. sie müssen in der Lage sein, eine geschlossene selbstständige Leistung unter dem genannten Aspekt erbringen zu können, sowohl im Bereich bildnerischer Gestaltung als auch im Bereich der Analyse/Interpretation, z. B. als Klausur oder Facharbeit.
- Jedes Thema muss explizit Unterrichtsgegenstand sein; d. h. die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, konkrete Überlegungen auf der Grundla-

ge des bearbeiteten Themas in einen gedanklichen Zusammenhang, etwa als Teilleistung in einer Klausur oder einer bildnerischen Gestaltung, erkennbar einzubringen.

- Im Unterricht der beiden Pflichtkurse in der gymnasialen Oberstufe sind wenigstens zwei Lernaspekte und Themen sowie die zugehörigen Qualifikationen als Lern- und Arbeitsschwerpunkte zu erarbeiten. Die Qualifikationen, die dem Lernaspekt I zugeordnet sind, haben in jedem Fall Vorrang.
- Um die notwendige kunstgeschichtliche Dimension zu sichern, müssen aus didaktischer Sicht sowohl bildnerische Gestaltungen zurückliegender Zeit- und Stilepochen als auch zeitgenössische bildnerische Gestaltungen im Unterricht thematisiert werden. D. h. die Unterrichtsgegenstände müssen so ausgewählt werden, dass Historizität den Schülerinnen und Schülern als Verständnis- und Beurteilungshilfe bewusst wird.
- Schülerinnen und Schüler müssen erfahren, inwiefern Materialität/Medialität/Dimensionalität die Aussage und die Gestalt von Bildern prägen, daher muss der Unterricht vertiefende Lernprozesse im Umgang mit einem Material/Medium ermöglichen. Die Unterschiedlichkeit von Aussagen/Wirkungen durch Material/Medium kann jedoch nur lernend begriffen werden, wenn vielfältige Materialien und Medien im Unterricht erprobt werden können. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer müssen hier eine je nach Schülergruppe individuelle Balance zwischen den genannten Akzentsetzungen einplanen. D. h. Arbeitsvorhaben und -verfahren müssen so eingesetzt werden, dass sowohl vertiefendes und selbstständiges Arbeiten im Unterricht Platz findet, als auch eine Einführung in die Vielfalt gestalterischer Verfahren ermöglicht wird.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Für das Fach Kunst ist in diesem Zusammenhang eine Präzisierung notwendig, weil es zu den Fächern gehört, in denen neben wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsprinzipien auch solche Formen des Begreifens und Erfassens eine wesentliche Rolle spielen, die durch den wissenschaftspropädeutischen Denk- und Anforderungsrahmen nicht vollständig gefasst werden. Auch wenn wissenschaftliche Verhaltensweisen nicht als einseitig rationale Lernprozesse beschreibbar sind, ist zu berücksichtigen, dass bildnerischen Gestaltungen deutlicher auch andere, z. B. eher intuitive, eher auf ganzheitliches Erfassen angelegte Formen und Methoden des Verstehens und Handelns entsprechen. Daher müssen die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung sowohl bildnerisches Gestalten und Begreifen in forschend-feststellenden, systematisch erkundenden Formen als auch im Prozess der Annäherung an Bilder und in der Begegnungsform der Resonanz umfassen.

Diese Prinzipien bestimmen etwa gleichwertig den methodischen Ansatz des Faches Kunst. Verständnisvolles Wahrnehmen von persönlichen Mitteilungen in Bildern anderer (Künstlerinnen und Künstler, Mitschülerinnen und Mitschüler usw.), d. h. Kommunikation auf dieser Ebene wird im Fach Kunst explizit zum Gegenstand unterrichtlichen Handelns gemacht; damit wird soziale Verantwortlichkeit als Wahrnehmung, Beachtung/Achtung der Besonderheit anderer zum wichtigen Fachziel. Auch „persönliche Entfaltung“ findet im Fach Kunst konkrete Anknüpfung, der hohe Anteil individuell vertiefender, selbstständiger und erfinderischer Arbeit der einzelnen Lernenden im Fachunterricht bietet gute Möglichkeiten der Selbstentdeckung und -erkenntnis im Hinblick z. B. auf Begabungen, Neigungen, Grundeinstellungen.

Wesentliche Bezugspunkte sind die in den Richtlinien dargestellten Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung mit der für das Fach Kunst notwendigen Ergänzung:

- der Erwerb wissenschafts- und kunstpropädeutischen Grundlagenwissens
- die Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
- die Entwicklung von wissenschaftlichen und künstlerischen Verhaltensweisen
- die Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit.

Der Unterricht ist so anzulegen, dass die damit verbundenen fachlichen Kompetenzen erreicht werden können.

Zu den Grundlagen der Lernorganisation im Fach Kunst gehört die Integration der Lernprozesse, die sich auf den didaktischen Zusammenhang der Handlungsfelder stützt. Unterricht muss so organisiert werden, dass die Möglichkeiten dieses Zusammenhangs auch in handlungsorientiertes Lernen umgesetzt werden.

Indem Schülerinnen und Schüler Bilder gestalten, erwerben sie gestalterische Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten; diese wiederum bilden wichtige Lernvoraussetzungen für bewusstes und zugleich erlebnishaft-sensibles Bilder-Verstehen. Indem Schülerinnen und Schüler Bilder analysieren/interpretieren/verstehen, nutzen sie unterschiedliche Annäherungsweisen und erweitern ihre Kompetenz im Hinblick auf Bildgestaltung und Bilderfindung.

Die so gegebenen Lernvoraussetzungen bilden eine unverzichtbare Lernbedingung für die Reflexion über Formen des Gestaltens und Verstehens. Ein auf vielschichtigen Erfahrungen und Erkenntnissen beruhendes Urteils- und Wertungsvermögen wird so grundgelegt.

Die Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens umfassen wissenschaftliche und künstlerische Handlungs- und Verhaltensweisen, die sich wechselseitig erweitern und relativieren.

Im Kapitel 3 der Richtlinien werden die „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben.

Danach ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird; dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen im engeren Sinne und kontextbezogenem Lernen im weiteren Sinne erreicht werden.

Die Unterrichtsgestaltung ist wesentlich auch daran zu orientieren, dass die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick bleibt.

Mit Bezug auf diese Prinzipien heißt das für das Fach Kunst, dass die Schülerinnen und Schüler lernen,

- selbstständig und im Bereich der Methoden und Verfahren auf angemessen sicherer Grundlage Bilder zu gestalten und Gestaltungen anderer systematisch, fachwissenschaftlich begründet zu analysieren, zu interpretieren und sie so in der Vielfalt ihrer Aspekte zu entschlüsseln
- die aus der jeweiligen persönlichen Erfahrungs- und Erlebniswelt erwachsene Bildkompetenz in fachliche Handlungsprozesse einzubringen
- sinnvolle Zielsetzungen und Formen des kooperativen Lernens mit den am Lernprozess beteiligten Individuen zu entwickeln
- auf gesicherte fachwissenschaftliche Kenntnisse und auf künstlerische Erfahrungen zurückzugreifen und dies in fachlich angemessen komplexe Arbeits- und Lernprozesse einzubringen.

Fachliche Systematik, verbunden mit personenbezogenen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements sind die Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff Unterrichtsmethode umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des selbstständigen Lernens zu entsprechen und eine Vernetzung einzelner Elemente fachlichen Wissens zu ermöglichen. Die Formen und Methoden selbst organisierten Lernens und Arbeitens (siehe Kapitel 2 „Lernaspekt selbstständiges Arbeiten“) sind hier von besonderer Bedeutung.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein. Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt **das Prinzip des Exemplarischen**, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Das sind insbesondere bildnerische Techniken und Verfahren, die vielfältig anwendbar und aufeinander bezogen und darüber hinaus geeignet sind, komplexe Bildfindungen zu ermöglichen oder nahe zu legen, weil sie von wichtigen Künstlerinnen und Künstlern zu wesentlichen Aussagen in für die Kunsttradition wichtigen Bildwerken genutzt worden sind. Das sind auch Inhalte, die Schlüssel für Verstehensprozesse im Gesamtfeld bildnerischer Systeme bieten, bzw. die geeignet sind, die Entwicklungen im Be-

reich der Kunst- und Kulturgeschichte und der Medienentwicklung zu verdeutlichen.

Inhalte müssen so ausgewählt werden, dass sie zu geordneter Bilder-Kenntnis, ergänzt um Kontextwissen im Bereich der Geschichte der Bilder und ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Entwicklungen führen.

- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. **Lernzuwachs und Progression** müssen deutlich werden. Planung und Durchführung des Unterrichts müssen an den Prinzipien der Sequentialität orientiert und für Schülerinnen und Schüler im Sinne von Akkumulation nachvollziehbar sein, damit sie in die Lage versetzt werden, vorhandenes Wissen in Hinsicht auf Darstellungsformen und Bilder in zunehmend komplexere Verstehens- und Gestaltungsprozesse aktiv einzubringen. Bild-Methoden, Techniken und Verfahren sind so zuzuordnen, dass Schülerinnen und Schüler auf der Basis des Gelernten/Erfahrenen zunehmend besser Gestaltungen in ihren Strukturen antizipieren und sinnvolle Gestaltungsentscheidungen treffen können.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch **selbstständiges Arbeiten** ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern. Schülerinnen und Schüler sollen Methoden der Bildinterpretation zunehmend beherrschen und initiativ für eigene Deutungen nutzen, damit sie Urteile zunehmend auf Wissen und ihnen bekannte Methoden gründen und Selbstständigkeit in fachlichen Entscheidungs- und Urteilsbereichen gewinnen. Bild- und Darstellungsformen und Darstellungsverfahren müssen im Unterricht so weit präsent und verfügbar gemacht werden, dass Schülerinnen und Schüler zu eigenen Bildfindungen in intentionaler Klarheit und methodischer Sicherheit und deren angemessener Einschätzung in bildnerischen Zusammenhängen fähig werden und so Bewegungsfreiheit im Bereich der Bildgestaltungen gewinnen können. Durch vertiefte Einsichten in fachliche Zusammenhänge erfahren Schülerinnen und Schüler auch die Grenzen des Faches sowie seine Bezüge zu anderen Fächern/Fachbereichen und weiter greifenden Fragestellungen und können hier ihre Sach- und Methodenkompetenz festigen bzw. ergänzen und zunehmend selbstständig nutzen.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Lernen im Fach Kunst erfordert sowohl eigenständiges als auch kooperatives Lernen. Unterricht im Fach Kunst ermöglicht in der Verbindung von rationalen und emotionalen Prozessen ein intensives Durchdenken und Erleben von gestalterischen Zusammenhängen, verbunden mit verstärkter Selbstwahrnehmung und -reflexion. Solche komplexen Lernprozesse machen Vertiefung und Konzentration notwendig, d. h., die Einzelarbeit – bei der Bildgestaltung und/oder bei der Bildrezeption/ -interpretation – ist eine wichtige Unterrichtsform. Sie bildet auch eine unabdingbare Voraussetzung für die Erfahrung, dass ein Bild sich als Sinnzusam-

menhang mit fachwissenschaftlichen Analysemethoden und durch Zuwendung in der individuellen Resonanz Erfahrung erschließen/verstehen lässt.

Experimentelles Arbeiten ist besonders geeignet, die jeweils individuelle Vorgehensweise bei der Bildfindung bewusst zu machen. Lernen in dieser Form macht erforderlich, dass für die einzelnen Schülerinnen und Schüler erhebliche Anteile (auch zeitliche) eigenständigen Lernens und vertiefenden Arbeitens eingeplant werden müssen.

Auch kooperatives Lernen ist für Lernprozesse im Kunstunterricht wichtig, wenn es darum geht, persönliche Ideen und Vorstellungen in eine gemeinsame gestalterische Arbeit einzubringen, aufeinander zu beziehen und miteinander abzustimmen. Der hier notwendige Vereinbarungsprozess verlangt, dass die individuelle Erfindung zur Diskussion gestellt, bewertet und u. U. umgeformt werden muss, damit ein gemeinsam durchdachtes Ganzes entstehen kann. Auch hier müssen organisatorische Vorklärungen hinsichtlich des entsprechenden Zeitanteils erfolgen. Insbesondere in Verstehensprozessen gibt es unverzichtbare Lernphasen, in denen das Gespräch mit anderen zur Grundlage des Erkenntnisfortschritts wird. Im Austausch von Beobachtungen und Verstehenshypothesen, in der wechselseitigen Prüfung, im Aufbau von Argumentationen kann das Deutungsspektrum einer Bildgestaltung deutlicher erkennbar werden. Entsprechende Gespräche im Unterricht bilden die Grundlage für den weiterführenden Gedankenaustausch über Bildgestaltungen.

Im Fach Kunst werden außerhalb der Klausuren (nähere Erläuterung im Kapitel 4.2 „Beurteilungsbereich Klausuren“) folgende Arbeitsformen genutzt und im Unterricht weiterentwickelt: Bildnerische Gestaltungen als Einzelarbeit, als Partner- oder Gruppenarbeit; mündliche Mitarbeit im Unterrichtsgespräch, in Gruppengesprächen, im arbeitsbegleitenden Einzelgespräch; Hausaufgaben, Referate, Protokolle, schriftliche Übungen, Mitarbeit in Projekten (nähere Erläuterungen im Kapitel 4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“), besondere Lernleistungen (nähere Erläuterungen im Kapitel 4.4 und 5.5).

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Für sinnvollen fachübergreifenden Unterricht ist der fachspezifische Unterricht mit seinem Sach- und Methodenrepertoire grundlegend.

Die Ordnung, der eher überschaubare Zusammenhang und der Aufbau fachspezifischer Lernsysteme bieten unverzichtbare Orientierungs- und Lernhilfen und methodische Übersicht. Deshalb soll das **fachübergreifende** Arbeiten unterschieden werden vom **fächerverbindenden** Arbeiten.

Allgemeine Hinweise zum fachübergreifenden Arbeiten

Hinreichend komplexer Fachunterricht führt notwendig an fachliche Grenzen, gerade dann, wenn er fachspezifisch gründlich und vertiefend angelegt ist, die Grenzen

fachspezifischer Methodik bewusst gemacht werden und bewusst darüber hinaus gedacht wird.

Sinn des fachübergreifenden Unterrichts als Methode ist: Eine intensivere Fragehaltung gegenüber Gewohntem zu trainieren, Bewusstsein für fantasievolle Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, ein Bewusstsein für kooperatives Denken zu wecken und insbesondere, zu erkennen und bewusst wahrzunehmen, wo die Grenzen der fachspezifischen Beurteilungs- und Erklärungsfähigkeit erreicht sind. Das Aufzeigen von Fachgrenzen macht deutlich, dass die Fächer (wie auch die möglichen Fächerverbindungen) jeweils nur einen Ausschnitt von Wirklichkeit sichtbar machen, der nicht an sich, sondern nur im Hinblick auf eine bestimmte Problemstellung „richtig“ ist. Für wissenschaftspropädeutische Ausbildung ist dies eine wichtige Voraussetzung, ebenso für Handlungsfähigkeit und v. a. Handlungsverantwortung.

In methodischer Hinsicht stellt der fachübergreifende Unterricht lediglich eine Akzentverlagerung dar, daher orientiert sich der Unterricht wesentlich an den fachspezifischen Methoden.

So ist z. B. vom Fach Kunst aus die Behandlung von Bildern unter den Aspekten von **Bild-Schlüssigkeit, Intentionalität und Qualität** immer da sinnvoll, wo fachübergreifender Unterricht sich auf den Bildergebrauch in der Schule außerhalb des Fachunterrichts bezieht.

Methodisch lässt sich das erreichen durch die Praxis gemeinsamer Gestaltungsvorhaben und/oder Dokumentationsaufgaben bei Vorhaben in der Schulöffentlichkeit, z. B. bei Schulfesten und Projekttagen, durch entsprechend kritische Anwendung und den Austausch von Maßstäben bei der Praxis gemeinsamer Bild- und Mediennutzung in Präsentationssituationen und im Unterricht.

Schülerinnen und Schüler machen außerhalb von Unterricht und Schule Erfahrungen mit Materialien, Bildinszenierungen und Medien und den damit verbundenen technischen Prozessen und Vermittlungsformen.

Vom Fach Kunst aus kann in fachübergreifenden Arbeitsvorhaben die Kenntnis von spezifisch bildsprachlichen, wahrnehmungspsychologischen und physiologischen Bedingtheiten der Bildgestaltung die Voraussetzung für angemessen differenziertes Begreifen der Wirkungen von Materialien und Medien im Gestaltungs- und Vermittlungsprozess schaffen. Schülerinnen und Schüler erhalten so die Gelegenheit, die Vernetztheit von bildnerischen Gestaltungen mit künstlerischen Kräften, mit Voreinstellungen, Absichten, geistigen Grundhaltungen, philosophischem Weltverständnis zu durchschauen und zu beurteilen. Solche Beurteilungsprozesse werden im fachübergreifenden Arbeiten z. B. dann relevant, wenn Schülerinnen und Schüler z. B. Videografieren insbesondere als Zusammenhang von Medium, Technik und Bildsprache verstehen und entsprechend reflektiert nutzen; wenn sie Fotografieren und Filmen im Kontext bildsprachlicher aber insbesondere wahrnehmungspsychologischer Bedingtheit in der Produktion und Rezeption erfahren; oder wenn sie über Darbietung und Rezeption von Bilddrucken oder Dias/Folien usw. im Unterricht den Zusammenhang zwischen Drucktechniken, Markt und Werbung erarbeiten.

Methodisch geeignet zur Unterstützung der Urteilsbildung – neben der Medienanalyse – sind z. B. Vergleiche von kunst- und medientheoretischen Texten mit philosophischen Quellentexten und Vergleiche öffentlicher Äußerungen zur Kunst mit Quellen zu politischen Zielvorstellungen.

Allgemeine Hinweise zum fächerverbindenden Arbeiten

Damit die Vernetzung im Bereich kultureller Zusammenhänge deutlicher herausgearbeitet werden kann, müssen Unterrichtsvorhaben eingeplant werden, in denen fächerverbindendes Arbeiten exemplarisch, modellhaft, gründlich und kompetent erprobt werden kann, d. h., es müssen Sach- und Methodenkompetenz der beteiligten Fächer zu genauerem Verständnis eines Problemzusammenhangs Erklärungen liefern. Dies muss bereits bei der Planung bedacht werden.

Sinn des fächerverbindenden Unterrichts als Methode ist es, unterschiedliche Methodenkonzepte und unterschiedliche Erkenntnisinteressen in Bezug auf ein Problemfeld in einen Lernprozess einzubinden und die gegebenen unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam zu nutzen.

Für die Planung des fächerverbindenden Unterrichts müssen die unterrichtenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer daher Methoden, Verfahren und Arbeitsstrategien zu Beginn miteinander vergleichen, damit geklärt werden kann, ob und wie die beteiligten Fächer mit ihrem Methodenkonzept gemeinsam arbeiten können.

Der fächerverbindende Unterricht eröffnet immer auch Möglichkeiten projektorientierten Lernens. Bei dieser Methode kommt es darauf an, dass die Lerngruppe die Strukturen des Lernens auf ein gegebenes Problem, möglichst eine selbst gefundene Aufgabe hin selbstständig organisiert und dabei spezielle Fähigkeiten und individuelle Interessen der im Projekt Arbeitenden in den Lernprozess integriert. Dabei ist es Aufgabe des Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler zu beraten, bei der Informationsbeschaffung behilflich zu sein und zu moderieren.

In der Regel ist Ziel eines Projektes ein Produkt, das als Ergebnis gemeinsamen Lernens anderen zugänglich gemacht werden kann, z. B. in der Form einer Ausstellung, eines Buches, einer Dokumentation, einer Wandgestaltung usw.

Projektorientiertes Lernen im Kunstunterricht bezieht sich jedoch nicht nur auf die Arbeit einer Lerngruppe sondern auch auf die Arbeit eines Einzelnen, weil die Struktur des projektorientierten Lernens, die eigene Zielbestimmung und Aufgabeneingrenzung, die selbstständige Ideenentwicklung und die selbstständige Planung und Organisation des Arbeitsprozesses übereinstimmt mit der Struktur des Gestaltungsprozesses.

Folgende Bedingungen sollten für die Planung eines fächerverbindenden Projekts ausschlaggebend sein:

- Die didaktischen und methodischen Strukturen der im Fächerverbund unterrichteten Fächer müssen für die Schülerinnen und Schüler als Lernstrukturen erkennbar werden. Die Fächer liefern die Methoden und zwar so, dass die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen methodischen Zugriffe mitvollziehen und in deren reflektierter Kombination ihre Urteils- und Wertungsfähigkeit erweitern.
- Das für die unterrichtliche Bearbeitung vorgesehene Problem muss zu seiner Bearbeitung/Lösung erkennbar Kompetenzen verschiedener Fächer erforderlich machen.
- Fächerverbindende Unterrichtsvorhaben/Projekte müssen langfristig im Vorfeld konkreter Planungen verabredet werden. An der Planung müssen die beteiligten

Fachlehrerinnen und Fachlehrer gleichermaßen, und zwar von Anfang an, mitwirken.

- Im Fach Kunst sind die Lernaspekte und Themen die Schaltstellen für die Bestimmung von Unterrichtsinhalten, daran orientiert sich der fachspezifische Unterricht. Die hier angeführten fachlichen Bezüge bieten viele Möglichkeiten für fächerverbindenden Unterricht.

3.2.4 Besondere Lern- und Arbeitsformen

Die im Folgenden angegebenen Methoden und Arbeitsverfahren sind nur aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt aufgeführt. Für die Planung und Durchführung des Unterrichts sind sie als integrative Elemente zu verstehen.

Die strukturellen Grundlagen des Faches, die Handlungsfelder, Lernaspekte, Themen und Qualifikationen bestimmen Rahmen und Anspruch der Arbeitsverfahren und Arbeitsergebnisse.

Im Unterricht sollen – im Sinne fachspezifischer Fähigkeiten/Fertigkeiten – **Gestaltungsfähigkeit** geweckt und kultiviert, **Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit** vermittelt und geschult sowie **Wertungs- und Urteilsfähigkeit** in integrativen Unterrichtsvorhaben entwickelt werden.

Die Vielzahl möglicher Lernanlässe und -zusammenhänge im Kunstunterricht eröffnet traditionell ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit und fordert ein hohes Maß an Entscheidungsverpflichtung von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern.

Wesentlich ist, dass sie im Hinblick auf besondere Lernsituationen neue Wege gehen und methodische Fantasie entfalten.

Entwicklung von Gestaltungsfähigkeit

Schülerinnen und Schüler müssen Kenntnisse und Erfahrungen gewinnen im Kontext von Materialien, Medien und Techniken. Dazu gehört im Unterricht die Praxis der Bildfindung/Bildgestaltung, das Experimentieren mit Materialien und Ausprobieren von Medien, z. B. malen, zeichnen, collagieren, modellieren, bauen, fotografieren, filmen, umgehen mit den Möglichkeiten computergesteuerter Bildentwicklungen und -gestaltungen.

Schülerinnen und Schüler müssen Intentionen/Gestaltungskonzeptionen/Darstellungsformen/-modi variabel entwickeln, entwerfen, in Bildern verstehen und umsetzen können. Das lernen sie im Prozess der Bildfindung/Bildgestaltung im Kontext bildnerischer Grundstrukturen und -funktionen, z. B. in der Form der Dokumentation, des Appells; sie müssen durch individuelle Bildvorstellungen bestimmte Gestaltungen in der eigenen wie fremden Bildpraxis unterscheiden können von mehr durch übergeordnete geistige Strömungen beeinflusste Gestaltungen, wie z. B. vorrangig expressive von vorrangig ideenbestimmten Gestaltungen. Dazu dient die Praxis des Entwurfs und der Konzeptentwicklung, z. B. Skizze, Recherche, Pläne, Modelle, Storyboard, Exposé – realisiert als Zeichnung, Malerei, Plastik, Fotografie, Film usw.

Sie müssen Formen **bildnerischer Ideenfindung** kennen, wie

- experimentelle Zugänge, zufallsbestimmte Bilderfindungen (z. B.: Frottage, Decalcomanie, Fotogramm, objet trouvée, generative digitale Bilder)
- durch Imagination oder durch Beobachtung bestimmte Zugänge
- Prozesse des Sammelns und Sortierens von Bildideen/Beobachtungen/Vorstellungen
- bildnerische Verfahren des Kombinierens, Verfremdens, Kontrastierens, Umgestaltens.

Sie müssen Formen bildnerischer Problemlösung kennen und realisieren, wie

- Prozesse des Entwerfens, Korrigierens, Strukturierens
- Prozesse des Überarbeitens, Klärens und Neubestimmens (z. B.: Zitat, Umgestaltung, Nachvollzug, Variation)
- Stadien und Varianten des bildnerischen Entwicklungsprozesses
- Distanzierung und Reflexion.

Entwicklung von Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit

Schülerinnen und Schüler müssen Annäherungsformen an Bilder, sowohl Beobachtungs- als auch Gestaltungsformen auf der Ebene beobachtbarer/tastbarer/sinnlich erfahrbarer Bildphänomene erproben/entwickeln. Dazu müssen sie mit den Elementen und Kriterien der werkimmanenten Analyse-/Interpretationsmethode sinnvoll umgehen lernen. Das bedeutet, sie müssen technische und durch Bildverfahren bedingte Denk- und Arbeitsspuren lesen und in ihrer Semantik deuten. Erlebnishaftes Annähern/genaues Beobachten/differenzierendes Analysieren unterscheiden lernen und fachsprachliches Darstellen von Bildzusammenhängen und -prozessen erproben und anwenden. In diesen methodischen Zusammenhang gehören auch Verfahren, wie: Bildbezüge sinngemäß und angemessen geordnet beschreiben, Form-Farb-Bezüge erkennen und fachsprachlich adäquat benennen, Textformen bzw. Text-Bild-Kombinationen als Äquivalent zur Simultaneität der Bilddaten entwickeln, analytische, interpretierende, paraphrasierende Bilder und Texte gestalten. Dazu gehört auch z. B. mit Hilfe der bildmetrischen Analyse/Interpretation Bildbeziehungen und Zusammenhänge erkennen, sprachlich bzw. gestalterisch-bildhaft in praktisch-rezeptiven Lösungen verdeutlichen. Fachspezifisches Bildwissen und Bildverständnis bilden Basis und unabdingbare Voraussetzung für weitere Schritte und Formen der Bilduntersuchung.

Schülerinnen und Schüler müssen methodische Möglichkeiten kennen lernen und sich aneignen, die ihnen ermöglichen, ihr Verständnis zu überprüfen und ggf. zu erweitern auf der Ebene von Kontexten im weitesten Sinn. Dazu eignen sich: die Praxis des Quellenstudiums, d. h. Bilder und Quellenmaterial aus dem Umfeld heranziehen und vergleichen; die Praxis der kontextorientierten Analyse/Interpretation, z. B. ikonografisch/ikonologische, hermeneutische, kunstsoziologische, rezeptionsgeschichtliche Verfahren; das Herstellen kunstgeschichtlicher Bezüge; das Klären von Bildintentionen; die Praxis regelmäßiger Ausstellungen und Präsentationen in unterschiedlichen Zusammenhängen, bei der wiederholt Bilder geordnet, intentional entschieden, bildergerecht und betrachterbezogen, übersichtlich präsentiert werden. Im Einzelnen heißt das etwa: Bilder mit Bildern und/oder Texten verglei-

chen, Symbole und Motive (einzeln und im Zusammenhang) vergleichend untersuchen; Gattungen, Bildtypen zur Deutung heranziehen. Zur Überprüfung und Vergewisserung im Hinblick auf Annahmen und Vermutungen sind die hier gemeinten methodischen Möglichkeiten die Grundlage schlüssiger Argumentation.

Entwicklung von fachspezifischen Urteilsformen auf der Basis von Interpretations- und Gestaltungsprozessen

Schülerinnen und Schüler müssen Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten bewusst im Kontext von Deutungsspielräumen erfahren und in ihrer historischen oder situativen Bedingtheit beurteilen. Für solche Beurteilungsprozesse eignen sich die Verfahren der Quellen und Methodenkritik, d. h. Interpretationen sind kritisch zu reflektieren, zu vergleichen, Wahrnehmungsformen, Gestaltungskonventionen und ästhetische Urteilsformen sind zu reflektieren und zu beurteilen. Mit entsprechendem Reflexionsanspruch sind Gestaltungen unter dem Aspekt von Stilformen zu untersuchen. Ebenso ist die Diskussion von kunstkritischen Texten für Lernprozesse dieser Art geeignet, wie auch die kritische Untersuchung von Ausstellungskonzepten und Präsentationsformen.

Im Einzelnen lässt sich das etwa auf folgenden Wegen erreichen: Bilder aus verschiedenen Epochen unter dem Aspekt des Kunstbegriffs vergleichen, unterschiedliche Analysemethoden und ihre Begründungsformen vergleichen und bewerten, Bilder und Sprache in ihrem wechselseitigen Erklärungszusammenhang überprüfen, Kunsturteile aus verschiedenen politischen Systemen vergleichen und im Hinblick auf Bilder überprüfen. Bilder bewusst unter dem Aspekt von Bildkonventionen, -traditionen und -stilen gestalten. Vergleichen und Bewerten von Ausstellungskonzeptionen, Kataloggestaltung, Präsentation von Bildern/Schülerbildern in der Öffentlichkeit. Um zu fachspezifisch haltbaren Beurteilungen von Bildern zu gelangen, ist es notwendig, das Bedingungsgefüge möglichst in seiner Komplexität in die Urteilsbildung einzubeziehen. Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Medien/ Materialien/Techniken, Verständnis für die Formen bildnerischer Ideenfindung und Bildgestaltung entwickeln mit intensiven Erfahrungen auf der Phänomenebene; ebenso sind die Methoden der Überprüfung und Urteilsfindung die Arbeitsgrundlagen für fachspezifische Gestaltungs- und Deutungsprozesse, etwa in Klausuren/Facharbeiten oder Referaten (vgl. Kapitel 4), ebenso in entdeckenden und begründenden Unterrichtsgesprächen; sie stellen auch das Lernpotential für den fächerverbindenden Unterricht dar.

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen und auf eine Berufstätigkeit vorzubereiten.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschafts- und kunstpropädeutischen Ausbildung. Im Grundkurs geht es also um die Erarbeitung der grundlegenden fachspezifischen Inhaltsbereiche, Arbeitsverfahren und Denkmodelle entsprechend den didaktischen

Grundlagen des Faches Kunst und um eigenständige Bildgestaltungen, Analysen/Interpretationen und notwendige übergreifende Reflexionen.

Grundkurse müssen inhaltlich überschaubar und in den Methoden deutlich fachtypisch und exemplarisch akzentuierend den Schülerinnen und Schülern Hilfen bieten, sich selbstständig mit gesicherten Methoden im Bereich der Bilder/Bildwelten zu orientieren und sich mit fachlichen Problemfragen adäquat auseinander zu setzen. Qualifikationen, die unter dem Lernaspekt I aufgeführt sind, müssen auch in quantitativ angemessen ausgedehnten Phasen der selbstständigen/erfinderischen bildnerischen Gestaltung erworben werden, sodass vertieftes künstlerisches Verständnis vorbereitet und die Bereitschaft zu Erkenntnissen im Spannungsfeld der Interpretationsoffenheit ermöglicht wird.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt der wissenschafts- und kunstpropädeutischen Ausbildung und ermöglichen darüber hinaus durch das zeitlich erweiterte Lernangebot einen größeren Kreis fachlich-relevanter Themen zu bearbeiten, sodass hierdurch auch ein Beitrag zur allgemeinen Bildung im Bereich der Bildkultur geleistet werden kann.

Im Leistungskurs müssen die Lernenden mit größerer Differenziertheit das jeweilige Problemfeld erarbeiten. Sowohl in bildnerischen Gestaltungen als auch im Bereich theoretischer Kontexte müssen sie in vertiefenden Prozessen bildnerischer Gestaltung und kritischer Distanz Methoden/Arbeitsverfahren/-techniken, Zugriffsweisen eigenständig wählen.

Ein größerer Überblick über fachspezifische Methoden und entsprechend umfangreichere Kenntnisse und Anwendungsbereiche ergeben mehr Möglichkeiten der selbstständigen Kontrolle und Beurteilung des Erarbeiteten/Erfahrenen/Erkannten und mehr Möglichkeiten selbstständigen Lernverhaltens gegenüber einem Gestaltungsimpuls, einem bildnerischen Problem oder einem Problemfeld der bildenden Kunst.

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Eingangsvoraussetzungen für die Jahrgangsstufe 11

Der Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 baut auf den erworbenen Kompetenzen aus der Sekundarstufe I auf. Da die Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht über die gleichen Arbeitsgrundlagen, Begriffs- oder Verständigungsformen verfügen, muss auf der Grundlage des Lehrplans die Basis für die gemeinsame Arbeit entwickelt werden. Darüber hinaus sollen die Lernenden inhaltlich und methodisch auf die Anforderungen in der Qualifikationsphase vorbereitet werden. Der Lernstand der Schülerinnen und Schüler muss erfasst, die verschiedenen Lernvoraussetzungen müssen thematisiert und an die Erfordernisse des Lehrplans angeglichen werden.

Man kann davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 über folgende Grundlagen verfügen:

Sie haben unterschiedliche, aber vielseitige Erfahrungen mit Bildgestaltungen und Medien/Materialien und kennen unterschiedliche Formen und methodische Ansätze der verstehenden Annäherung an Bilder sowie den Austausch von Beobachtun-

gen und Erfahrungen im Unterrichtsgespräch und in den arbeitsbegleitenden Korrektorgesprächen. Sie kennen begründende Beurteilungen ihrer eigenen bildnerischen Gestaltungen und von Bildern von Mitschülerinnen und Mitschülern und sie kennen auch unterschiedliche Ansätze von Beurteilungen künstlerischer Prozesse im weiteren Sinne. Außerdem haben sie meist Kriterien historischer Zuordnungen im Unterricht erfahren. Sie haben meist geringe Erfahrung mit selbstständigen schriftlichen oder gestalterischen Leistungen. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen einer Klausur vorbereitet werden, weil dort – anders als im Unterricht – eine selbstständig strukturierte Darstellung einer Analyse/Interpretation oder eine bildnerische Gestaltung in einem vorgegebenen begrenzten Zeitraum ohne Beratung geleistet werden muss.

3.4.2 Sequenzbildung in der gymnasialen Oberstufe

In den Jahrgangsstufen 11 und 12 wird das Fach Kunst in der Regel in vier Folgekursen unterrichtet, die Jahrgangsstufe 11 hat daher für die Gesamtplanung eine wichtige Funktion.

Sequenzbildung in der Jahrgangsstufe 11

In der Jahrgangsstufe 11/I geht es vorrangig um die Aufarbeitung und Sicherung sowie die systematische Zuordnung der Lernvoraussetzungen, d. h.: Klärung und Vereinbarungen im Hinblick auf Fachsprache, die reorganisierende Erarbeitung von bildnerischen Fertigkeiten und die Klärung und systematische Sicherung von Interpretationsmethoden und Gestaltungsfähigkeiten. Im Folgenden wird eine mögliche Sequenzierung der für die weitere Arbeit in der gymnasialen Oberstufe wichtigen Qualifikationen vorgestellt.

Jahrgangsstufe 11/I

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte muss sich orientieren an den Qualifikationen, die grundlegende Kenntnisse im Hinblick auf Bildverfahren und Techniken sowie die Fähigkeit zur sprachlichen und fachsprachlichen Verarbeitung gestalterischer Sachverhalte betreffen, d. h. auf der Phänomenebene:

- Bezüge zwischen Materialien, Medien, Werkzeugen und Bedeutungen in Gestaltungsprozessen müssen erkannt und genutzt werden können.
- Fläche, Körper, Raum, Zeit, Farbe, Linie als Gestaltungsmittel müssen verstanden und aktiv eingesetzt werden können.
(Lernaspekt I, Qualifikation 1 und 2).

Auf der Ebene der Intentionen und Wirkungsabsichten:

- Unterschiedliche Intentionen, wie Dokumentieren, Interpretieren, Appellieren müssen verstanden und im Gestaltungszusammenhang realisiert werden können.
(Lernaspekt I, Qualifikation 4).

Themen a) und b) unter Lernaspekt I sind dabei vorrangig.

Jahrgangsstufe 11/II

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte muss so erfolgen, dass die einzelnen Bilder und Bildverfahren aufeinander transferierend bezogen werden können. Damit Wissens- und Kenntniszuwachs zu akkumulierendem Lernen und zu einer intensivierten Einstellung gegenüber Bildern führt, müssen miteinander vergleichbare Bilder und Bildverfahren gewählt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen

- den Gestaltungsprozess im Sinne des bildfindenden Dialogs zu verstehen und seine immanenten Freiräume zu nutzen (Lernaspekt I, Qualifikation 5)
- Bilder als eigene Wirklichkeit zu sehen (Lernaspekt I, Qualifikation 6)
- Wahrnehmungs- und Darstellungs konventionen als Bedingungs-feld für Gestaltungen verstehen, zuordnen und nutzen zu können (Lernaspekt I, Qualifikationen 4, 8 und 9).

Vorrangig sind hier Themen b) und c) unter Lernaspekt I.

Bezogen auf die gesamte Jahrgangsstufe 11 ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler für die Arbeit in den Jahrgangsstufen 12 und 13 in die Lage versetzt werden

- eigene und fremde Bilder auf der Grundlage verschiedener Interpretationsmethoden systematisch zu entschlüsseln, dabei Interpretation als unabgeschlossenen Prozess wahrzunehmen (Lernaspekt I, Qualifikation 9).

Und ergänzend dazu:

- Resonanz-erlebnisse als mögliche Annäherungsformen an Bilder zu begreifen (Lernaspekt I, Qualifikation 10).

In den Aufgabenstellungen für Gestaltungen und Interpretationen muss die Qualifikation 7 mindestens phasenweise unterrichtsbestimmend gewesen sein, damit im Ansatz

- das Verhältnis zwischen Intentionen, Zweckbindungen, Zweckfreiheit (Lernaspekt I, Qualifikation 7)

als Problemstellung/ Spannungsfeld bekannt ist.

Da schriftliche Arbeiten für das Fach Kunst in der Regel neu sind, müssen intensive Übungsphasen mehrmals in die Sequenz eingearbeitet werden, damit die Schülerinnen und Schüler

- über fachspezifische schriftliche und mündliche Darstellungs- und Argumentationsformen verfügen (Lernaspekt I, Qualifikation 11).

Die im Vorhergehenden aufgeführte mögliche Folge von Unterrichtsschwerpunkten, die sich im Wesentlichen auf Themen und Qualifikationen des Lernaspektes I

beziehen, soll nicht ausschließen, dass auch Themen/Qualifikationen aus anderen Lernaspekten im Unterricht der Jahrgangsstufe 11 bearbeitet werden können. Die für 11/I und II aufgeführten Qualifikationen stellen jedoch grundlegende fachliche Kompetenzen dar und sind daher geeignet, eine vergleichbare gemeinsame Arbeitsgrundlage herzustellen. Im Sinne dieses Lehrplans haben sie daher Vorrang (vgl. Obligatorik).

Sequenzbildung in der Jahrgangsstufe 12

Unterrichtsinhalte in einer vorgegebenen Auswahl und in zwingender Folge werden im Rahmen dieses Lehrplans nicht festgelegt.

Die Obligatorik führt die Lernaspekte und Themen/Qualifikationen auf und legt sie in ihrer Summe fest, daher sind unterschiedliche Folgen von Lernsequenzen in diesem Rahmen begründet.

Wenn die Vorgaben der Obligatorik bezüglich der Lernaspekte/Themen/Qualifikationen in der Summe und in der Gewichtung eingehalten werden, hat dies einen gemeinsamen Lernstand und vergleichbare Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe 13 zur Folge.

Unterrichtlicher Lernzuwachs besteht in der Kontexterweiterung und Vernetzung und damit einer progressiven Entwicklung von Gestaltungs- und Interpretationsfähigkeit.

In den Jahrgangsstufen 12 und 13 sind Lernsequenzen jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu entwickeln, in denen jedoch folgende Prinzipien beachtet werden müssen:

- Sie müssen sich anschließen lassen an die jeweils gewählten konkreten Lerninhalte der Jahrgangsstufe 11.
- Sie müssen geeignet sein, die Inhalte und Verfahren, die die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 erfahren haben, progressiv zu erweitern.
- Sie müssen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, ihre in der Jahrgangsstufe 11 erworbenen Kompetenzen zunehmend methodisch sicherer und selbstständiger einzusetzen.
- Sie müssen so angelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 12 in der Lage sind, in einer eigenständigen und methodisch sicheren Weise Bildgestaltungen als komplexe Systeme zu schaffen, zu verstehen und zu beurteilen.

Am Ende der Jahrgangsstufe 12 (Pflichtkurse) müssen die Schülerinnen und Schüler die Qualifikationen unter allen vier Lernaspekten in ihren Abgrenzungen und Zusammenhängen so weit verfügbar haben, dass sie methodisch sicher und fachkompetent gestalten, interpretieren und beurteilen können. Sie müssen im Bereich der Qualifikationen so weit durch Unterricht gefördert sein, dass sie zu weitgehend selbstständigen Leistungen auf allen drei Anforderungsbereichen in der Lage sind.

Im Folgenden werden zwei mögliche Sequenzbeispiele (A und B), orientiert an den Lernaspekten und Themen/Qualifikationen vorgestellt. Die grundlegende fachdi-

daktisch-methodische Struktur der Handlungsfelder wird dabei immer vorausgesetzt.

Für beide Möglichkeiten der Sequenzstruktur gilt: Gefordert werden verstärkt selbstständige Entscheidungsprozesse im Blick auf Bildfindungsprozesse, Medien, Bildverfahren und Analyseverfahren (Lernaspekt I).

Sequenz A

Eine sinnvolle Anknüpfung an die in Jahrgangsstufe 11 erarbeiteten Bezüge zwischen Materialien/Medien und Bedeutungen in Gestaltungsprozessen und die Erfahrungen mit Gestaltungsmitteln, Bildfindungsmethoden und Gestaltungskonventionen (Lernaspekt I – Qualifikationen 2, 3 und 8) ergibt sich z. B. durch die Untersuchung und Realisierung von Gestaltungskonzepten im Wissen um deren Abhängigkeit von persönlichen sowie gesellschaftlichen Konventionen (Lernaspekt II – Qualifikationen 1 und 2). Auf dieser Basis kann die Bedeutung und Wirkung von übergeordneten Konzeptionen (idealistische, realistische, phantastische oder expressive) geklärt und vertieft werden (Lernaspekt II – Qualifikation 4).

Interpretationskompetenz kann im Hinblick auf das Verstehen und Beurteilen von Interpretationskonzepten (Lernaspekt II – Qualifikation 3) auf Erfahrungen aus der Jahrgangsstufe 11 aufbauen. Hier können Themen und Qualifikationen des Lernaspektes III (Bilder als Zeugnisse einzelner Persönlichkeiten) sowie des Lernaspektes IV (Bilder in gesellschaftlichen Zusammenhängen) gleichermaßen sinnvoll angeschlossen werden.

Die Kenntnis kunstgeschichtlicher Phasen und ihre Anwendung in Bildinterpretationen (Lernaspekt IV – Qualifikation 5) und/oder die Kenntnis geschichtlich bedingter Form- und Motivzusammenhänge und ihre Einbringung in Deutungszusammenhänge (Lernaspekt IV und Qualifikation 4) ist damit hinreichend fachspezifisch vorbereitet.

Sequenz B

Im Anschluss an die in Jahrgangsstufe 11 erarbeiteten Bezüge zwischen Materialien/Medien und Bedeutungen in Gestaltungsprozessen und die Erfahrungen mit Gestaltungsmitteln, Bildfindungsmethoden und Gestaltungskonventionen (Lernaspekt I – Qualifikationen 1, 2, 3 und 8) ergibt sich z. B. auch durch das Erkennen und Einordnen von bildnerischen Gestaltungen als Ausdruck individuellen Weltverstehens (Lernaspekt III – Qualifikation 1) und im Erfinden persönlicher Bilder mit eigenständiger Bildsprache und -struktur (Lernaspekt III – Qualifikationen 2 und 3) eine sinnvolle Sequenz.

Als Schwerpunkt individueller Begegnung mit Bildern kann die persönliche Prägung von Interpretationen thematisiert werden (Lernaspekt III – Qualifikation 5); dabei können persönliche Formen der Gestaltung bewusst gemacht und in Bildern anderer zur Deutung herangezogen werden.

Individualität als Deutungsinstanz und Argumentationsmuster kann in kommunikativen Zusammenhängen sinnvoll geklärt werden und zu genauerem Bildverständnis

führen (Lernaspekt III – Qualifikation 4). Im Kontrast dazu sind hier Themen und Qualifikationen des Lernaspektes IV (Bilder in gesellschaftlichen Zusammenhängen) anschließbar, etwa im Erkennen gesellschaftlicher Bedingungen für Wahrnehmungs- und Darstellungskonventionen (Lernaspekt IV – Qualifikation 2). Daran anknüpfend kann Historizität durch Erkenntnis und Erfahrung kunstgeschichtlicher Phasen (Lernaspekt IV – Qualifikation 5) und/oder geschichtlich bedingter Form- und Motivzusammenhänge (Lernaspekt IV – Qualifikation 6) vermittelt werden.

Sequenzbildung in der Jahrgangsstufe 13

Die Sequenzbildung in der Jahrgangsstufe 13 kann so angelegt werden, dass die den Lernaspekten zugeordneten Qualifikationen zur Grundlage vertiefter Lernprozesse gemacht werden. Hierbei können solche Themen die Sequenzen für beide Halbjahre bestimmen, die in der Jahrgangsstufe 11 sowie in der Qualifikationsphase zwar bearbeitet worden sind, aber insgesamt geringere Berücksichtigung gefunden haben, obgleich sie fachspezifisch von Bedeutung und für die Schülerinnen und Schüler von Interesse sind.

Bei der Planung der Sequenzen für 13/I und 13/II ist von deutlich größerer Selbstständigkeit im Einsatz der bildnerischen Mittel, in der Interpretationsfähigkeit, in der Methodenkenntnis, in der auf Einsicht beruhenden Urteilsfähigkeit auszugehen. In die inhaltliche Planung ist auch einzubeziehen, welche Bildwerke den Schülerinnen und Schülern im Laufe des Oberstufenunterrichts bekannt geworden sind.

Die im Folgenden genannten Schwerpunkte für Sequenzen in der Jahrgangsstufe 13 stützen sich auf die in den Beispielen A und B für die Jahrgangsstufe 12 vorgesehenen Themen. In der Jahrgangsstufe 13 könnten unter dieser Voraussetzung folgende Sequenzen entwickelt werden:

- Eine Sequenz mit eher historischem Schwerpunkt (Lernaspekt IV – vorrangig Qualifikationen 1, 5 und 6)
 - kunstgeschichtliche Phasen
 - Bilder in gesellschaftlichen Kontexten
 - Bildtraditionen in/mit eigenen Bildern umdeuten
- Eine Sequenz mit eher motivgeschichtlichem Schwerpunkt (Lernaspekt IV – vorrangig Qualifikationen 4, 5 und 6) zur Sicherung der notwendigen kunstgeschichtlichen Dimension
 - geschichtlich bedingte Form- und Motivzusammenhänge
 - rezeptionsgeschichtlicher Ansatz
 - Bildmotive und ihre Traditionen in Gestaltungen
- Eine Sequenz, die eher auf Konzeptionen von Gestaltung, auf bildnerische Strukturierungs- und Handlungsprinzipien gerichtet ist (Lernaspekt II – vorrangig Qualifikationen 1, 3 und 4)
 - Medienkonzeptionen und Ausdrucksformen virtueller Bildwelten
 - realistische, idealistische, phantastische, expressive Ausdrucksformen
 - Interpretationskonzepte/Kunstverständnisse
 - Gestaltungskonzeptionen und Handlungsstrategien in Bildern
- Eine Sequenz, die eher auf Rezipienten, Künstlerinnen und Künstler als Individuen bezogen ist (Lernaspekt III – vorrangig Qualifikationen 1, 4 und 5)

- Bilder als Ausdruck eines individuellen Weltverstehens
- persönlich gesetzte Bildzeichen und persönliche Deutungen in Verständigungsprozessen
- individuelle Interpretationsansätze und -interessen
- individuelle Kommentierungen
- Eine Sequenz, die eher auf deutende bildnerische Gestaltungen bezogen ist (Lernaspekt I – vorrangig Qualifikation 12; Lernaspekt III – vorrangig Qualifikationen 1, 3 und 6; Lernaspekt IV – vorrangig Qualifikation 6)
 - fachspezifische gestalterische Veranschaulichungsformen
 - eigenständige, persönlich geprägte Bilder
 - bildnerisch gestaltete Interpretationen.

Ungültig

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, tritt die Note für die Facharbeit an die Stelle einer Klausur.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

Mit Facharbeiten kann in besonderer Weise das selbstständige Arbeiten eingeübt werden. Mit dieser Arbeitsform lässt sich überprüfen, inwieweit im Rahmen eines Kursthemas oder eines Projektes eine Problemstellung vertiefend bearbeitet und fachspezifisch angemessen dargestellt wird.

Der Umfang einer Facharbeit in schriftlicher Form sollte 12 Seiten nicht überschreiten. Im Fach Kunst ist auch eine Facharbeit in gestalterischer Form mit schriftlichem Anteil wählbar. Das Verhältnis zwischen gestalterischen und schriftlichen Anteilen und deren jeweiliger Umfang in der Arbeit muss je nach Arbeitsvorhaben mit der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer im einleitenden Beratungsgespräch vereinbart werden.

Da sich Problemstellungen für Facharbeiten aus dem Kurszusammenhang entwickeln sollen, bilden die drei Aufgabenarten für die Klausuren im Fach Kunst auch den verbindlichen Rahmen für Facharbeiten, d. h.:

Sowohl die für die einzelnen Aufgabenarten aufgeführten verbindlichen inhaltlichen und methodischen Kriterien als auch die Bewertungsgrundsätze sind für Facharbeiten im Fach Kunst maßgebend.

Die auch für Klausuren vorgesehenen Mischformen der Aufgabenarten geben Anregungen und eröffnen Raum für individuelle Ausrichtungen und Schwerpunkte.

4.2.2.1 Aufgabenarten für Klausuren

Aufgabenart I: Bildnerische Gestaltung mit schriftlicher Erläuterung

Diese Aufgabenart ist vorrangig auf das Handlungsfeld A und ergänzend auf Handlungsfeld B bezogen. Im Wesentlichen gelten wie für den Unterricht auch in Klausuren die in der Beschreibung der Handlungsfelder erläuterten leitenden Gesichtspunkte. Grundlage Ziel der gestalterisch-praktischen Arbeit auch in der Klausur ist der bildfindende Dialog.

Die Formen bildnerischer Gestaltungen lassen sich nicht in allgemeiner Form überschaubar und trennscharf auflisten. Problemstellungen, Anregungen und

Auslöser und die Art der Gestaltung im Ganzen sowie die Verbindung von Teilleistungen sind zahlreich und unterschiedlich. Auch die Arten der Lösungssuche oder die Anzahl der Lösungen lassen sich nicht systematisch erfassen. Daher werden hier zur Orientierung und zur Unterscheidung der Möglichkeiten für Klausuraufgaben im Rahmen der Aufgabenart I grundsätzliche Intentionen aufgeführt.

Klausuraufgaben der Aufgabenart I können auf folgende Intentionen ausgerichtet sein:

- Darstellen, Kennzeichnen, Dokumentieren, Interpretieren von Phänomenen, Objekten, Prozessen, Sachverhalten, Funktionszusammenhängen
- Veranschaulichen/Darstellen/bildhaft Verdeutlichen von Empfindungen, Bedeutungen, Vorstellungen, Appellen
- Planen, Entwerfen, Konzipieren von Gestaltungsvorhaben
- Erproben, Reflektieren von Medien/Materialien/Darstellungsformen
- Experimentieren im/als Gestaltungsprozess

Zur Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung für eine gestalterische Klausur darf weder den Charakter einer Handlungsvorschrift oder Gebrauchsanweisung tragen noch den einer unverbindlichen Aufforderung zur Bezugnahme auf ein Themenfeld.

Zielklarheit und helfende verdeutlichende Aspekte in der Aufgabenstellung sind gerade hier notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler den in der Aufgabe gemeinten Erfindungs- und Freiraum unter den Bedingungen einer Prüfungssituation auch wahrnehmen können.

Für die Aufgabenstellung muss die Arbeitsvorgabe für die Schülerinnen und Schüler

- eine verständliche und präzise Zielvorstellung enthalten
- eine sinnvolle Eingrenzung der Problemstellung vorgeben
- Akzentsetzungen erkennbar machen und den Schülerinnen und Schülern durch gliedernde Teilaufgaben Hilfen zur Orientierung geben, ohne einzuengen
- sich auf Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Unterricht und auf gesicherten Umgang mit den Bildverfahren/Materialien/Medien beziehen
- Unterrichtserfahrungen aus anderen Zusammenhängen anschließen lassen
- hinreichend deutlich zu innovativem und experimentellem Gestalten motivieren
- verdeutlichen, dass für die Lösungen vermittelbare, d. h. auch beurteilbare Ergebnisse erwartet werden.

Auch die Reflexion über die eigene Gestaltung gehört zu den Anforderungen für die Aufgabenart I. Für den schriftlichen Aufgabenteil sind genaue Arbeitsaufträge zu formulieren. Sie können sich auf die folgenden Bereiche beziehen:

- Zielvorstellungen, die im Rahmen der Aufgabe entwickelt wurden
- Arbeitskonzept
- Spezifische Lösungswege
- Konzeption andersartiger Lösungswege
- Individuelle Entscheidungen und ihre Begründung
- Reflexion, Beurteilung des eigenen Lösungsversuchs.

Für die Teilaufgabe „schriftliche Erläuterung“ müssen in der Aufgabenstellung für das Abitur, und daher sinnvollerweise auch in den Klausuren der Sekundarstufe II, ebenfalls konkret auf die Aufgabe bezogene Leistungserwartungen formuliert werden.

Aufgabenart I als Hausarbeit

In den Jahrgangsstufen 11 und 12 kann je eine der Klausuren durch eine gestalterische Hausarbeit mit schriftlicher Erläuterung ersetzt werden. Jedoch nur dann, wenn keine Facharbeit im Fach Kunst geschrieben wird. Da die gestalterische Hausarbeit keine direkte Vorbereitung auf die besonderen Bedingungen der Abiturprüfung darstellt, ist sie für die Jahrgangsstufe 13 nicht zugelassen.

Die gestalterische Hausarbeit bietet fachspezifische Vorzüge gegenüber einer Klausur der Aufgabenart I: Sie bietet mehr Zeit für vielschichtigere Gestaltungsprozesse, sie erweitert den Raum für technische Möglichkeiten und Experimente und begünstigt individuelle Lösungen.

Die gestalterische Hausarbeit mit schriftlicher Erläuterung ist durch ein ausführliches Unterrichtsgespräch einzuführen. Ihre Aufgabenstellung ist verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler, die Klausuren im Fach schreiben. Sie kann – wie die Klausur – nicht als Gruppenarbeit oder -projekt durchgeführt werden. Sie muss als eigenständige Schülerleistung erkennbar sein. Eine Zwischenkontrolle des Arbeitsprozesses durch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ist möglich, jedoch darf keine Beratung stattfinden.

Die Zeit für die Anfertigung der Hausarbeit sollte vier Wochen nicht überschreiten.

Zur Bewertung

Bei der Bewertung der gestalterischen Klausurergebnisse ist zu berücksichtigen, dass unter den Bedingungen einer Prüfungssituation keine so komplexe und erfinderische Gestaltung entstehen kann, wie sie unter den Bedingungen des Unterrichts und ggf. einer gestalterischen Hausarbeit eher möglich ist.

Die Bewertung der Klausuren und ggf. der Hausarbeiten orientiert sich an folgenden Grundsätzen: Es muss erkennbar werden, dass bei der Aufgabenlösung

- eine anschauliche Vorstellung, eine Bildidee oder Bildideen gefunden/erfunden werde(n)
- Medien, Materialien und Verfahren zielbewusst ausgewählt und gestalterische Erfahrungen sinngemäß und intentional angemessen genutzt werden
- eine themengemäße Differenzierung und Integration der bildnerischen Strukturen und Mittel erkennbar wird
- eine intersubjektiv verstehbarer gestalteter Bildzusammenhang erkennbar wird
- sich im schriftlichen Aufgabenteil angemessene Überlegungen zu Konzeption und Realisation der Bildgestaltung zeigen.

Aufgabenart II: Analyse/Interpretation von bildnerischen Gestaltungen

Diese Aufgabenart ist vorrangig bezogen auf das Handlungsfeld B. Für die Aufgaben dieser Art sind erläuternde Skizzen möglich, ihre Funktion für den Analyse/Interpretations-Zusammenhang muss jeweils im Umfang und in ihrer Bedeutung für die konkrete Aufgabenstellung genau bestimmt werden.

Drei Varianten sind abgrenzbar:

- Analyse/Interpretation eines Bildes
- Vergleichende Analyse/Interpretation von Bildern
- Analyse von Bildern im Zusammenhang mit Texten.

Gegenstand der Analyse/Interpretation sind Bildgestaltungen aus dem gesamten Bereich visueller Verständigungssysteme, z. B. Bilder, Filme, Objekte, Skulpturen, Situationen, Prozesse. Eine Analyse ist dann im Sinne des Handlungsfeldes B angemessen, wenn die Elemente der Gestaltung in ihrer Besonderheit erkannt, in ihrer Wirkung unterschieden und in ihrem Bedeutungszusammenhang und in ihrem Wechselbezug erfasst werden.

Je nach Distanz und historischer Funktion des zu deutenden Bildes müssen Zusatzinformationen für ein angemessenes Verständnis herangezogen werden. Hierbei kommen als Interpretationshilfe nicht nur Texte sondern auch Bilder infrage. Solche Zusatzinformationen sind kritisch zu befragen, und zwar inwieweit und in welchem Sinne sie zum Verständnis beitragen können, nicht in jedem Falle ist die Autorität beim erläuternden oder interpretierenden Text zu suchen.

Zentrales Ziel dieser Aufgabenart ist es, die Elemente oder Strukturen einer bildnerischen Gestaltung genau zu beobachten, sie sinnvoll zuzuordnen, einen belegbaren Deutungszusammenhang herzustellen und den Deutungsprozess zutreffend sprachlich/fachsprachlich zu erfassen. Dazu gehört auch die Überlegung, wie zeichnerische oder malerische analytische oder interpretierende Bildgestaltungen in den Arbeitsprozess und das Ergebnis einzubeziehen sind.

Zur Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung für eine Analyse/Interpretation muss der Tatsache Rechnung tragen, dass in der gegebenen Arbeitszeit eine erschöpfende Analyse/Interpretation nicht möglich ist. Daher muss die Aufgabenstellung so angelegt sein, dass sie

- eine klare Problemstellung/einen Schwerpunkt/eine Arbeitsrichtung artikuliert
- die Aspekte in zusammenhängenden Teilaufgaben zuordnet
- eine für die Schülerinnen und Schüler in der gegebenen Arbeitszeit überschaubare und beherrschbare Arbeitsvorgabe (Text-, Bildmaterial in überschaubarem Umfang und Komplexitätsgrad) enthält
- Gestaltungs- und Analyseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nutzt und für die Bilderfahrung ins Bewusstsein bringt
- sich methodisch und inhaltlich an vorausgegangenen Unterricht anschließen lässt.

Zur Bewertung

Lernergebnisse aus allen drei Handlungsfeldern bilden hier die notwendigen Arbeitsgrundlagen.

Die Bewertung der Klausuren der Aufgabenart II orientiert sich an folgenden Grundsätzen: Inwieweit

- die Bildelemente in ihrer Zuordnung und in ihrem Deutungszusammenhang erkannt und entsprechend im Textzusammenhang der Klausur erfasst werden
- die Deutung begründet aus dem beobachtbaren Bildgefüge abgeleitet ist und dieser Zusammenhang sprachlich auch im Sinne einer angemessenen Fachsprache plausibel dargestellt wird
- Einsichten in bildgestalterische Zusammenhänge aus der eigenen bildnerischen Arbeit für ein tiefergehendes Bildverständnis konkret genutzt werden
- auf dieser Grundlage auf Intentionen, Realitätsbezüge und Wirkungszusammenhänge begründbar gefolgert und ein sinnvoller und fachgerechter methodischer Arbeitsprozess dokumentiert wird
- Zusatzinformationen in ihrer Wertigkeit beurteilt und in ihrer Funktion für das Bildverständnis einsichtig genutzt werden.

Aufgabenart III: Fachspezifische Problemerkörterung – gebunden an Bildvorgaben oder Texte

Diese Aufgabenart ist vorrangig bezogen auf Reflexionen über Vermittlungsformen der Bildsprache. Die Erfahrung eigener Gestaltungsprozesse und die Fähigkeit über Analysemethoden kritisch und kundig nachdenken zu können, sind unabdingbare Voraussetzungen für die Aufgabenstellungen dieser Aufgabenart.

Zentrales Ziel dieser Aufgabenart ist die Reflexion fachspezifischer Problemstellungen in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Texten oder mit Bildern als Arbeitsgrundlage für eine fachliche Erörterung.

Die hier geforderte Erörterung muss sich, anders als bei einer Analyse/Interpretation, vorrangig auf Prinzipien und Bedingungen für Gestaltung und Rezeption, ihrer Verfahren und Methoden richten, hat weniger das Verstehen selbst zum Ziel. Es geht um übergreifende Fragen, die sich bei einer Analyse/Interpretation nicht notwendig stellen, aber für die Überprüfung und Beurteilung der Grundlagen und Voraussetzungen von Verstehensprozessen von Bedeutung sind. Die hier notwendige Reflexion ist im Wesentlichen auf Metasprachliches bezogen. Die Bearbeitung eines Problems in dieser Aufgabenart setzt insbesondere voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Hinsicht den Bezug auf vorausgehende Unterrichtsinhalte nutzen können.

In Klausuraufgaben dieser Art können fachspezifische Begründungszusammenhänge mit folgenden Intentionen thematisiert werden:

- Untersuchen, vergleichen, bewerten von Analysemethoden
- Untersuchen, vergleichen, bewerten normativer Kunsturteile
- Reflektieren von Wahrnehmungs- und Darstellungsbedingungen
- Beurteilen von Konventionen in Gestaltungen im Zusammenhang mit Analyseprozessen

- Auswerten und Nutzen von Bildern und Texten als Quellen auf der Symptomebene
- Auswerten und Nutzen von Bildern und Quellen im kunstgeschichtlichen Umfeld
- Quellenkritische Auswertung von Bildern und Texten.

Zur Aufgabenstellung

Für Aufgabenstellungen dieser Aufgabenart gelten im Wesentlichen die Bedingungen für die Aufgabenart II.

Darüber hinaus ist für Klausuren der Aufgabenart III besonders wichtig, dass das Arbeitsmaterial, das den Schülerinnen und Schülern für die Klausuraufgabe vorgelegt wird, daraufhin geprüft ist, ob es für die vorgegebene Arbeitszeit hinreichend überschaubar ist, damit der wesentliche Zeitanteil für die eigenständige Untersuchung und Texterarbeitung gesichert bleibt.

Auch hier sollte eine gegliederte Aufgabe gestellt werden, ohne dass damit die gedankliche Entwicklung vorgegeben wird. Die Aufgabenstellung muss deutlich machen, inwieweit gegebene Materialien auszuwerten, zu interpretieren sind, oder ob eine Gegenposition entwickelt werden soll.

Zur Bewertung

Die Bewertung orientiert sich daran, inwieweit die gedankliche Entwicklung im Klausurtext zeigt, ob

- Gestaltungsprinzipien, Darstellungskonventionen und fachspezifische Interpretationsmethoden verstanden und sinngemäß für einen Argumentationszusammenhang genutzt werden
- die Metaebene als Strukturmerkmal der Erörterung sich in der Art des Begründungszusammenhangs und der Textentwicklung erkennen lässt
- die auf Lernerfahrungen beruhenden Überlegungen zu Überblick und Beurteilung auf entsprechender Argumentationsebene geführt werden
- kritische Bestätigung oder Korrektur von Interpretationen/Urteilen schlüssig dargelegt und angemessen formuliert wird
- eine distanzierende Stellungnahme begründet und einsichtig erarbeitet sowie sprachlich angemessen dargestellt wird.

4.2.2.2 Mischformen der Aufgabenarten

Die Aufgabenarten sind nicht so trennscharf definierbar, dass jede Aufgabenstellung nur einer Aufgabenart zuzuordnen ist. So ist z. B. die Verbindung einer Interpretation mit analysebezogener -gestalterischer Arbeit oder mit einer Problemerkörterung möglich oder der Bezug einer Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung auf die Analyse eines Bildes. Die Zuordnung zu einer Aufgabenart ergibt sich aus den jeweils dominanten Anteilen. Die jeweilige „Dominanz“ muss in der Aufgabenstellung auch für die Schülerinnen und Schüler eindeutig erkennbar sein.

Die Verbindung von Aufgabenarten darf keine Steigerung der Leistungsanforderungen zur Folge haben. Wichtig ist, dass sich die Mischformen nicht durch die bloße Addition zweier Aufgabenarten ergeben dürfen, sie müssen – wie die drei Aufgabenarten – eine geschlossene, sinngemäß einheitliche Aufgabenintention darstellen.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Beiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfungen auf.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Im Fach Kunst werden Leistungen außerhalb der Klausuren in folgenden Arbeitsformen erbracht:

- Gestalterische Arbeit
- Mündliche Mitarbeit
- Schriftliche Arbeiten.

4.3.2.1 Gestalterische Arbeit

Bei der Unterrichtsgestaltung im Fach Kunst ist für die gestalterische Arbeit als dem Spezifikum des Faches ein entsprechend hoher zeitlicher Anteil vorzusehen. Unter dieser Voraussetzung lassen sich im Prozess des bildfindenden Dialogs künstlerische Freiräume schaffen, die zu persönlichen Entdeckungen führen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dabei die Fähigkeit, sich im bildfindenden Dialog von Planungen zu lösen und geistig und seelisch beweglich zu sein, um auf unvorhersehbare Veränderungen einzugehen.

In der Abfolge zeitintensiver Phasen gestalterischer Arbeit gelingt es, unterschiedliche bildnerische Verfahren experimentell zu erkunden und absichtsvoll einzusetzen, den Wirkungszusammenhang zu nutzen, der zwischen der Wahl der Werk-

stoffe, Werkzeuge, Verfahren/Mitteilungsformen und den bildnerischen Inhalten besteht sowie bildnerische Konzeptionen und zweckmäßige Handlungsabläufe zu entwickeln und zu erproben.

Das intensive Erproben bildnerischer Grundlagen, die gleichzeitige Rezeption und Reflexion bildnerischer Strukturen und die Betonung subjektorientierten Lernens führt durch ihre wechselseitige Durchdringung zu vielschichtigen bildnerischen Gestaltungsprozessen. Durch die planvolle Abfolge einzelner Unterrichtsphasen und ihre gegenseitige Bezugnahme auf gemeinsame Fragestellungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis für das Bild und den bildnerischen Prozess. Auf dieser Grundlage gelingt es ihnen auch, Wirklichkeitserfahrungen bildnerisch zu verarbeiten und bildnerische Gestaltungen mit beabsichtigten Wirkungen herzustellen.

Die gestalterische Arbeit im Fach Kunst eröffnet den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit, ihre Gestaltungen öffentlich zugänglich zu machen und über diese zu kommunizieren.

Bei der Notengebung im Fach Kunst ist die gestalterische Arbeit ihrem Anteil am Unterrichtsablauf entsprechend zu gewichten. Die Benotung der gestalterischen Arbeit der Schülerinnen und Schüler ist darauf zu beziehen, inwieweit künstlerische Gestaltungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit, Schlüssigkeit und Originalität erkannt und in zunehmender Selbstständigkeit geplant und ausgeführt wurden.

Gestalterische Arbeit als Einzelarbeit

Die Einzelarbeit ist dazu geeignet, persönliche Weltansichten wie in keiner anderen möglichen Arbeitsform bildnerisch zu entdecken und zu veranschaulichen. Sie ist daher im Kunstunterricht von besonderer Bedeutung.

Bei der Beurteilung ist darauf zu achten, dass die von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Zielvorstellungen und die kritische Reflexion der Ergebnisse bei der Notengebung angemessen berücksichtigt werden.

Gestalterische Arbeit als Partner- und Gruppenarbeit

In der Partner- und Gruppenarbeit lernen die Schülerinnen und Schüler, sich mit den persönlichen Ideen und Fähigkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler vertraut zu machen, diese kritisch zu werten und respektvoll mit ihnen umzugehen. Bei den Überlegungen zu den Arbeitsformen muss bedacht werden, welche sachbezogenen Ziele und Problemstellungen über die sozialen Intentionen der Partner- und Gruppenarbeit hinaus durch diese Arbeitsformen erreichbar sind. Dies muss in differenzierten Vereinbarungen und Arbeitsaufträgen vermittelt werden.

Bei der Beurteilung von Partner- und Gruppenarbeiten muss schon vor ihrem Beginn festgelegt werden, auf welche Weise die jeweiligen Leistungsanteile der einzelnen Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden können. Es muss dabei überlegt werden, wie die jeweiligen Anteile der Einzelnen am gemeinsamen Arbeitsprozess festgehalten werden können.

4.3.2.2 Mündliche Mitarbeit

Die mündliche Mitarbeit steht im Unterricht des Faches Kunst in enger Wechselbeziehung zur gestalterischen Arbeit. Indem sich Schülerinnen und Schüler in der Zuwendung zu Bildern über die sich daraus ergebenden Frage- und Problemstellungen austauschen, lernen sie, eigene Überlegungen, Sichtweisen, Intentionen und Werturteile verständlich zu formulieren, anderen mitzuteilen und sachlich argumentierend zu vertreten. Sie lernen, – möglicherweise divergierende – Standpunkte und Denkweisen anderer aufmerksam wahrzunehmen und mitzubedenken bzw. zu respektieren, aber auch auf der Basis begründeter Urteile selbst divergierende Positionen zu entwickeln und gegen unangemessene Konsensbildungen zu behaupten. Sie lernen, mit konstruktiver Kritik Denkanstöße und Argumentationshilfen zu geben, aber auch selbst solche zu verarbeiten. Dabei macht das Gespräch mit anderen dem Einzelnen den individuellen Standpunkt deutlicher und relativiert bzw. erweitert ihn z. T. über die Fachgrenzen hinaus. Dies fördert auch die kritische Distanz zum eigenen Denken und Handeln sowie die Fähigkeit, die eigene Leistung im Kontext mit der der Anderen zu beurteilen.

Insbesondere das Gespräch über Bilder erfordert hier die Fähigkeit eines differenzierten, kreativen und behutsamen Umgangs mit Wortsprache, um angesichts der komplexen und simultanen Erscheinungsweise von Bildern ihre Vielschichtigkeit und Interpretationsoffenheit deutlich zu machen und zu wahren und um Assoziationen, Erfahrungen und Erlebnisse, wie etwa die der Resonanz, dem anderen durch sprachliche Annäherung an die Phänomene mitzuteilen. So lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre sprachlichen Mittel und Möglichkeiten zu erweitern, zu differenzieren, zu erproben und zu reflektieren, sie lernen damit auch, sich des Instruments der Sprache als Mittel der Verständigung bewusster, d. h. auch seine Grenzen wahrnehmend, zu bedienen.

Die hier dargestellten Formen des Gesprächs sind nicht isoliert zu sehen. Sie stehen im engen Bezug zueinander und durchmischen sich teilweise in der konkreten Unterrichtssituation. In sie fließen auch andere – nonverbale – Formen der Verständigung (wie Zeigen, Skizzieren, Zeichnen etc.) mit ein, die die wortsprachlichen Ausdrucksmittel anschaulich ergänzen.

Die Beurteilung der Schülerleistungen im Bereich der mündlichen Mitarbeit soll nicht punktuell erfolgen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und ihnen Raum geben, sich zu entwickeln. Aus der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, etwa bei der Beteiligung am Erfassen von Problemen, am Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen, bei der Darstellung von Unterrichtsergebnissen, ergibt sich das jeweilige Leistungsbild in der mündlichen Mitarbeit. Dabei sind Komplexität und Intensität des Gedankenganges, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sozial-kooperatives Denken und Handeln sowie Selbstständigkeit maßgebliche Aspekte der Beurteilung.

Arbeitsbegleitendes Einzelgespräch Lehrende – Lernende

Diese Form des Gesprächs ist im engen Zusammenhang mit bildnerischen Prozessen zu sehen. Sie bietet den Lehrerinnen und Lehrern im besonderen Maße die Möglichkeit zur Einsicht in die individuellen Planungen, Vorgehensweisen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie zu deren Förderung und Beurteilung, zumal ihr ein verhältnismäßig großer Zeitraum des Unterrichts gewidmet werden kann.

In der persönlichen Begegnung, im Eingehen auf die Lehrerin bzw. den Lehrer und deren Erfahrungshorizont und Argumentationen hinsichtlich Anregungen und Kritik lernen die Schülerinnen und Schüler, eigene Intentionen zu artikulieren, die eigene Arbeit zu vertreten, ihre Wirkung auf andere zu reflektieren. Sie können kritische Distanz zu Konzeption und Realisation gewinnen sowie den Blick für die Leistung anderer schärfen. Neben intensiver Beratung bietet das Gespräch aber auch Raum für die Äußerung persönlicher Stellungnahmen und Gedanken, die im Unterrichtsgespräch weniger oder verhaltener zum Ausdruck kommen. Es fördert die Selbsterfahrung der Schülerinnen und Schüler und stärkt ihr Selbstbewusstsein. Darüber hinaus werden individuelle Fähigkeiten, Begabungen und Neigungen deutlicher, die auch über den Unterricht hinausweisende Perspektiven, z. B. berufliche Orientierungen, aufzeigen können.

Die Beurteilung orientiert sich vor allem daran, inwieweit die Schülerin bzw. der Schüler in der Lage ist, das eigene Vorgehen systematisch zu planen, Ergebnisse kritisch zu reflektieren, sachbezogen zu argumentieren und ggf. Hilfestellung anzunehmen.

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Durch Beiträge zum Unterrichtsgespräch zeigen die Schülerinnen und Schüler im Austausch von Beobachtungen und Verstehenshypothesen, im dialogischen Aufbau von Argumenten, in der wechselseitigen Korrektur die Fähigkeit zur Aufgeschlossenheit gegenüber „dem Anderen“ und zu kooperativem Denken. Sie lernen in der aktiven Begegnung mit anderen, sich in größere Gruppen zu einer komplexen Problemstellung einzubringen, sich argumentativ zu behaupten, aber auch den eigenen Standpunkt im Dienste der Konsensbildung zu relativieren. Sie lernen, dem anderen durch Einfühlungsvermögen und Mitdenken zu helfen, sich in Wort und Bild zu äußern, z. B. durch Anregungen bei der Entwicklung von Ideen, von Lösungs- und Argumentationswegen, bei der praktischen Umsetzung.

Die Beurteilung erfasst die Qualität der Beiträge, ihre Häufigkeit in wichtigen Gesprächsphasen sowie ihre Eigenständigkeit; zu beurteilen ist auch die sprachliche Form der Argumentation.

Beiträge in Gruppengesprächen

Das Gespräch in Gruppen fördert in besonderer Weise sozial-kooperatives Denken und Handeln. Es setzt Eigeninitiative und Eigenorganisation sowie die bewusste Wahrnehmung der Mitschülerinnen und Mitschüler, ihrer Person und ihrer Bedürf-

nisse, voraus. Im partnerschaftlichen Austausch lernen die Schülerinnen und Schüler, Formen und Zielsetzungen von Gesprächssituationen, wie etwa Strukturierungen, Gesprächsleitung, Ergebnissicherung, selbstständig und angemessen zu bestimmen und durchzuführen. Sie lernen, sich zu behaupten, aber auch die Persönlichkeit des anderen wahrzunehmen und sie in ihren Äußerungen zu akzeptieren. Sie lernen, persönliche Vorstellungen und Ideen in einen Dialog mit anderen gleichberechtigt einzubringen, an einem Gedankengang oder Vorhaben gemeinsam zu arbeiten und auch die eigenen Bedingtheiten, Grenzen und Möglichkeiten bewusster wahrzunehmen.

Entsprechend dem jeweiligen situativen Kontext können die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sein. So können Gruppen sich beispielsweise eher spontan aus dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen heraus oder aufgrund langfristiger Planungen und Zielsetzungen, aufgrund von konkreten Arbeitsaufträgen der Lehrerinnen und Lehrer oder durch Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler, mit unterschiedlicher Größe (Partnerarbeit – Mitarbeit an einem umfassenden Projekt) konstituieren. Die Beurteilung dieser Gruppengespräche sollte dem Rechnung tragen.

4.3.2.3 Hausaufgaben

Die Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen der Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie der Vorbereitung des Unterrichts. In den Hausaufgaben haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine überschaubare Problemstellung selbstständig zu bearbeiten, dabei Methoden, Verfahren und Techniken zu wählen, anzuwenden und zu üben. Neben der Wiederholung und Vertiefung erarbeiteter Unterrichtsinhalte können sich Hausaufgaben auch auf die Planung, Organisation und Durchführung weiterer Unterrichtsvorhaben beziehen etwa im Bereitstellen und Erarbeiten von Informationen, in der Analyse von Teilaspekten neuer Unterrichtsgegenstände (Texte, Bilder etc.), in der Vorbereitung oder Weiterführung der praktischen Arbeit, im Bereitstellen von Materialien, im Entwerfen inhaltlicher oder methodischer Konzepte und Alternativen. Eine solche Aufgabenstellung, erwachsen aus dem jeweiligen Unterrichtszusammenhang, kann für die gesamte Kursgruppe sinnvoll sein, aber auch, etwa aufgrund eines beratenden Gesprächs mit den Lehrerinnen und Lehrern, sich als individuell verschiedene Aufgabe ergeben.

Durch das Vortragen der Hausaufgaben im Unterricht, das Präsentieren von Problemlösungen bzw. Stellungnahmen treten einzelne Schülerinnen und Schüler mit einem von ihnen erarbeiteten Beitrag aus der Kursgruppe heraus und vertreten diesen. Sie lernen dabei, adressatenbezogen zu sprechen, Präsenz zu zeigen, ihren Beitrag sachlich wie sprachlich angemessen zu strukturieren und zu formulieren, ihn anderen in Wort und ggf. Bild verständlich zu machen. Indem sie Sachverhalte und Funktionszusammenhänge bildhaft, etwa durch Skizzieren oder Zeichnen, veranschaulichen, lernen sie, über unterschiedliche Darstellungsformen zu verfügen und diese situationsbezogen einzusetzen. Schließlich wird auch bei vergleichender Gegenüberstellung einzelner Beiträge die jeweils individuelle Leistung deutlicher.

Eine regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben ist sinnvoll. Sie dient der Korrektur bzw. der Bestätigung konkreter Lösungen sowie der Wahrnehmung und der gebührenden Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen.

4.3.2.4 Referat

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und planender Arbeitsvorhaben und stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar.

Ferner trägt es zur Vorbereitung auf die Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann sowohl Hintergrund- als auch Zusatzinformationen bereitstellen.

Im Fach Kunst ist es auch möglich, Referate schwerpunktmäßig z. B. durch das Zeigen von Bildern, digital animierten Bildfolgen, Skizzen, Filmausschnitten, Funktionszeichnungen usw. zu gestalten.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Arbeitstechniken erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Gegliederter Aufbau
- Korrektes Zitieren, adäquate Form der Präsentation, ggf. von steuernden oder ergänzenden Anschauungsmaterialien
- Freier Vortrag auf der Basis von gegliederten Stichworten
- Adressatenbezogenes Formulieren und Diskutieren
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und beim Vortrag des Referats).

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referats soll ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit soll für einen Einzelbeitrag nicht mehr als 10 Minuten betragen.

Die Beurteilung orientiert sich an den o. a. Kriterien.

4.3.2.5 Protokolle

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehören z. B. das Einüben in konzentriertes Zuhören und das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für die Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen.

Für den Unterricht kommen folgende Arten der Protokolle in Betracht:

- Das Verlaufsprotokoll gibt den Gang der Unterrichtsstunde in wesentlichen Zügen wieder.
- Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.
- Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Im Fach Kunst gibt es darüber hinaus auch die Möglichkeit, künstlerische Gestaltungsprozesse über einen längeren Zeitraum hinweg durch Skizzen, schriftliche Aussagen und Zusammenstellungen von Materialien zu protokollieren, um so eine kritische Reflexion der Ergebnisse leisten zu können.

Eine fachspezifische Ausprägung des Protokolls ergibt sich auch durch die Feststellung von Sachverhalten und Zusammenhängen in überwiegend bildnerischer Form.

In der Partner- und Gruppenarbeit dient das Protokoll über den Ablauf eines künstlerischen Projektes unter anderem dazu, die Leistungen eines Einzelnen bei der Durchführung des Projektes nachzuweisen.

Die Beurteilung richtet sich danach, wieweit die Schülerinnen und Schüler die inhaltliche Arbeitsvorgabe berücksichtigen und der Intention/Form des Protokolls Rechnung tragen.

4.3.2.6 Schriftliche Übungen

Eine Form der „Fachlichen Arbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Entsprechend den fachtypischen Arbeitsweisen gehören dazu auch gestalterische Leistungen. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten ausreichend sind.

Da die Beherrschung dieser Arbeitstechniken Teil der in der mündlichen Abiturprüfung geforderten Qualifikation ist, dient die schriftliche Übung auch der Vorbereitung auf diese Prüfung.

Mögliche Formen schriftlicher Übungen im Fach Kunst können sein:

- Untersuchung eines bildnerischen Teilproblems (z. B. Farbauszüge, Kompositionsskizzen)
- Entwicklung von Interpretationsansätzen
- Reflexion eigener Arbeitsergebnisse.

Zu beurteilen ist neben der Qualität der Ausführung auch die Fähigkeit, eine Aufgabe in der vorgegebenen Zeit angemessenem bearbeiten zu können.

4.3.2.7 Mitarbeit in Projekten

Die Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern.

Projekte im Fach Kunst ergeben sich aus der Arbeit eines Einzelnen, der Zusammenarbeit eines Kurses oder im Rahmen des fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernens. Sie können direkt aus der Unterrichtssituation oder langfristig geplant entstehen und unterschiedliche zeitliche Ausdehnung annehmen.

Bei der Zusammenarbeit mit anderen Fächern ist sicherzustellen, dass die spezifischen Inhalte, Methoden und Wahrnehmungsmöglichkeiten des Faches Kunst angemessen in das gemeinsame Projekt eingebracht werden.

Neben fachlich orientierten Aspekten der Leistungsbeurteilung ergeben sich bei der Beurteilung über die Mitarbeit in Projekten folgende Kriterien: Inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind:

- Projektideen zu entwickeln
- Zielsetzungen des Projekts zu formulieren
- das Projekt selbstständig zu planen, zu organisieren und zu realisieren
- geeignete Materialien, Medien und Verfahren auszuwählen
- besondere Kompetenzen in das Gesamtvorhaben zu integrieren
- Ausdauer bei der Umsetzung zu entwickeln
- Bereitschaft zu gedanklicher Auseinandersetzung und kritischer Reflexion zu zeigen
- die Grenzen fachspezifischen Lernens zu erkennen und entsprechende Lernstrategien zu entwickeln
- Qualitätsansprüche hinsichtlich der Gestaltung zu vermitteln und zu halten
- Ergebnisse sach- und betrachtergerecht zu präsentieren
- Einzelergebnisse und den Projektverlauf zu reflektieren und zu bewerten
- fächerverbindende und übergreifende Aspekte aufzuspüren und weiterzuentwickeln
- zielgerichtet zu kooperieren.

Die Beurteilung der Schülerleistungen setzt voraus, dass diese in ihrer Eigenständigkeit nachweisbar sind. Deshalb ist bereits bei der Planung von Projekten in angemessener Weise sicherzustellen, dass die jeweiligen Leistungsanteile bei der Ideenfindung, der Planung und Durchführung sowie der Reflexion der Ergebnisse des Projekts nachgewiesen werden. Die Beurteilung stützt sich auf die über einen längeren Zeitraum hin angestellten Beobachtungen im Hinblick auf praktische, gedankliche, mündliche und schriftliche Leistungen und fasst die einzelnen Leistungsnachweise in einer Note zusammen.

4.4 Besondere Lernleistung und ihre Beurteilung

Mit der besonderen Lernleistung sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Dar-

stellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußere Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderter Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven oder Bibliotheken. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung haben, eine nachvollziehbare Ausführungsebene (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

Im Zusammenhang mit den fachspezifischen Möglichkeiten des Faches Kunst lassen sich vielfältige Möglichkeiten entwickeln, die den Anstoß zu besonderen Lernleistungen geben können. Der zu fordernde Anspruch muss sich einerseits an den Anforderungsbereichen für die gymnasiale Oberstufe orientieren, ebenso auch an den fachlichen Anforderungen, wie sie in den Aufgabenarten artikuliert sind, andererseits muss Raum entstehen für neue, anders geartete Leistungen, in denen die Chance der Arbeitsform mit längerem Zeitraum für ein komplexes und entsprechend auch umfangreiches Arbeitsergebnis produktiv genutzt wird.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK³⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden kann. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

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

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht. Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Prüfungsleistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden.

Die Bewertung orientiert sich an allgemeinen Merkmalen, wie Erfassen der Problemstellung, zeitangemessene Bewältigung der Aufgabe, innere und äußere

³⁾ Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. Juli 1979, i. d. F. vom 01. Dezember 1989

Stimmigkeit sowohl der sprachlichen/fachsprachlichen als auch der gestalterischen Form der Leistung.

Sie orientiert sich aber auch an den konkreten Anforderungen, die der einzelnen Aufgabenstellung im Erwartungshorizont zugeordnet sind.

Die mit den Aufgabenstellungen in der Abiturprüfung verbundenen allgemeinen und aufgabenspezifischen Erwartungen (siehe „Fachspezifische Anforderungen“ in Kapitel 4) lassen sich drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- gelernte und geübte Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Für Leistungen im Fach Kunst heißt das:

- Aus dem Unterricht bekannte und geübte konzeptionelle Schritte sowie Arbeits- und Gestaltungsverfahren und Techniken in einer Bildlösung zuordnen.
- Erlernte bildnerische und sprachliche Untersuchungsverfahren und Interpretationsschritte sinngemäß und fachsprachlich zutreffend anwenden auf der Ebene des im Unterricht erreichten und gefestigten Lern- und Arbeitsniveaus.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare jedoch neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Für Leistungen im Fach Kunst heißt das:

- Auf der Grundlage bekannter Bildkonzeptionen und entsprechender Gestaltungsverfahren und -techniken sinnvolle Auswahlentscheidungen treffen und in einer Bildlösung realisieren.
- Erlernte und geübte bildnerische und sprachliche Untersuchungsverfahren und Interpretationsschritte methodisch zutreffend und einsichtig in einer zusammenhängenden Bilddeutung fachsprachlich korrekt und anschaulich geordnet darstellen.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Für Leistungen im Fach Kunst heißt das:

- Deutlich aus dem Überblick über unterschiedliche Konzeptionen, über erlernte gestalterische Möglichkeiten ein Bild im Wesentlichen eigenständig und ungewöhnlich zu realisieren, im Zusammenhang damit Wirkungen aus komplexen Zusammenhängen planend mit einzubeziehen.
- Im Zusammenhang erlernter Interpretationsmethoden die Arbeitsschritte sinnvoll und zielgerichtet selbstständig auszuwählen und in eigenständige Untersuchungszusammenhänge sprachlich sinnvoll und erhellend einzubringen.
- Bildmetrische Untersuchungs- und Darstellungsformen eigenständig zu nutzen sowie argumentativ überzeugend zu Einsichten/Beurteilungen/Wertungen zu gelangen, die das im Unterricht erreichte Lernniveau erkennbar überschreiten.

Die Anforderungsbereiche geben eine qualitative Stufung der mit den übrigen fachspezifischen und allgemeinen Kriterien erfassbaren Leistungen an. Insofern tragen sie dazu bei, Noten begründbar und nachvollziehbar zu machen.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (vgl. Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Kunst sind die drei im Kapitel 4 beschriebenen Aufgabenarten sowie deren Mischformen zulässig

- Aufgabenart I Bildnerische Gestaltung mit schriftlicher Erläuterung
- Aufgabenart II Analyse/Interpretation von bildnerischen Gestaltungen
- Aufgabenart III Fachspezifische Problemerkörterung, gebunden an Bildvorgaben oder Texte.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

- 1) Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt vier Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen und der notwendigen Arbeitsmaterialien vor, von denen die obere Schulaufsicht zwei Vorschläge (zur Wahl für die Prüflinge) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der zu erarbeitende Prüfungsvorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

Die gestalterischen Leistungen in einer Klausur des Leistungskurses im Fach Kunst müssen demgemäß im Hinblick auf die Sicherheit und die daraus erwachsene Selbstständigkeit in der Anwendung von Verfahren und Darstellungstechniken entsprechend komplexen Anforderungen genügen.

Die Aufgabenstellung muss so formuliert sein, dass sie eine komplexe, fachlich zusammenhängende Leistung fordert.

- 2) Hinsichtlich ihrer Inhalte, Aspekte und Schwerpunktsetzungen müssen sich die Vorschläge deutlich unterscheiden. Mindestens ein Vorschlag muss sich auf die Bereiche Malerei, Grafik, Plastik oder Architektur beziehen.

Den Prüflingen soll die Wahl zwischen einer bildnerischen Gestaltung und einer Analyse/Interpretation bzw. einer fachspezifischen Problemerkörterung ermöglicht werden; es müssen also zwei Vorschläge zu Aufgabenart I und zwei Vorschläge zu den Aufgabenarten II und/oder III eingereicht werden.

Das Bildmaterial, anhand dessen die Prüflinge ihre Prüfungsaufgabe lösen sollen, ist (als Fotokopie, Foto, Postkarte o.a.) dem Vorschlag mit einem Hinweis beizufügen, in welcher Form den Prüflingen das Bildmaterial vorgelegt wird. Das Bild bzw. Arbeitsmaterial muss in den Umschlag mit den Vorschlägen eingelegt und dem einzelnen Vorschlag eindeutig zugeordnet sein. Texte sind den Vorschlägen in der Form beizufügen, in denen sie den Prüflingen vorgelegt werden. Beim Einsatz eines Films als Arbeitsmaterial ist eine bezüglich des Prüfungsvorschlages aufschlussreiche Inhaltsbeschreibung beizufügen. Es ist darauf zu achten, dass die technischen und organisatorischen Voraussetzungen den Prüflingen eine hinreichende Rezeption ermöglichen. Die Vorführdauer des Films/Filmabschnittes soll fünf Minuten nicht überschreiten.

Für Gestaltungsaufgaben kann die Arbeitszeit auf schriftlichen Antrag der Lehrerinnen und Lehrer durch die obere Schulaufsichtsbehörde um höchstens eine Zeitstunde verlängert werden.

Eine Arbeitszeitverlängerung kann auch für die Aufgabenarten II und III beantragt werden, wenn in der Aufgabenstellung wesentliche gestalterisch-praktische Teilaufgaben vorgesehen sind, die über erläuternde Skizzen oder schematische Zeichnungen deutlich hinausgehen. Ein solcher Antrag gilt als genehmigt, wenn nicht ausdrücklich widersprochen wird.

Die Struktur der Aufgabenstellungen orientiert sich an den im Kapitel 4 im Zusammenhang mit den Aufgabenarten dargestellten Kriterien. Aus den dort dargestellten allgemeinen Anforderungen an die Aufgabenlösungen ergibt sich, dass die Aufgabenstellungen durch Teilaufgaben zu gliedern sind.

3) Den Prüfungsvorschlägen sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zugrunde liegen. Ebenso sind die Arbeitsaufträge den Anforderungsbereichen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde

4) Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen **Fachlehrkraft** korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST).

Der **Zweitkorrektor** korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an. Bei der Begründung bzw. der Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Die Bewertung der schriftlichen und gestalterischen Prüfungsarbeiten richtet sich nach **allgemeinen Qualitätsmerkmalen** wie:

- Erfassen der Problemstellung in ihrer Komplexität und zeitökonomische Bewältigung der Aufgaben.
- Für gestalterische Leistungen ist auch ausschlaggebend, wieweit Bildverfahren und Techniken angemessen eingesetzt werden.
- Ebenso sind die Sicherheit im Umgang mit Methoden der Interpretation sowie mit der Fachsprache und die Verfügbarkeit geordneten Wissens zu bewerten.
- Vielfalt der Ideen und Vielschichtigkeit der bildnerischen Konzeption, Differenziertheit, Treffsicherheit und Klarheit der sprachlichen Gestaltung, die Breite der Argumentationsbasis, der Umfang der Kenntnisse ebenso wie die Vielfalt der Aspekte und Bezüge sind in den Vorgang der Beurteilung einzubeziehen.

Der konkrete Erwartungshorizont orientiert sich in diesem Rahmen an den für die vorgesehene Aufgabenart genannten spezifischen Kriterien, wie sie im Kapitel 4 beschrieben werden und benennt die konkret für die besondere Aufgabenstellung zutreffenden Anforderungen.

In ihrem **Gutachten** muss die Fachlehrkraft dementsprechend Bezug nehmen auf die im konkreten Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, d. h., sie muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen.

Sie muss neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten und die Teilleistungen den Anforderungsbereichen zuordnen.

Neben der Deutlichkeit und Klarheit der sprachlichen Darstellung ist auch die Sprachrichtigkeit im Gutachten zu erfassen und bei der Bewertung angemessen (§ 13 Abs. 5 APO-GOST) zu berücksichtigen.

Die Note „**gut**“ soll erteilt werden, wenn das Ergebnis erkennen lässt, dass die Aufgabenstellung in ihren komplexen Zügen erkannt, ihre Intentionen und Zielrichtungen selbstständig zu einer nachvollziehbaren, zusammenhängenden schriftlichen oder gestalterischen Lösung genutzt werden.

Dabei müssen fachspezifische Begriffe und Verfahren entsprechend den Leistungserwartungen verwandt und das Ergebnis in der geforderten Form gestalterisch selbstständig, in der schrift-sprachlichen Darstellung klar und zielgerichtet geordnet sowie argumentativ schlüssig vorgetragen werden.

Überwiegend werden hier Leistungen im Anforderungsbereich II, teils auch III erwartet.

Die Note „**ausreichend**“ soll (entsprechend der Vereinbarung der KMK über die einheitlichen Prüfungsanforderungen) dann erteilt werden, wenn das Ergebnis erkennen lässt, dass der Charakter der Aufgabenart und der Schwerpunkt der Aufgabe erfasst und dass Ansätze zur Lösung erbracht sind.

Dabei müssen Kenntnisse geeigneter fachspezifischer Begriffe und Verfahren erkennbar und die Ergebnisse in der geforderten Äußerungsform verständlich und geordnet dargeboten werden. Neben Leistungen des Anforderungsbereichs I müssen auch mindestens Leistungen im Anforderungsbereich II vorliegen.

Leistungen, die ausschließlich dem Anforderungsbereich I entsprechen, stellen keine der Abiturprüfung angemessene Leistung dar.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Vorbemerkung

Die im Folgenden abgedruckten Aufgabenstellungen sind aus konkretem Unterricht erwachsen, daher sind sie jeweils lehrer- und lerngruppenbezogen, uneinheitlich im Layout, in der Formulierung und in der Darstellung der Unterrichtsvoraussetzungen und Leistungserwartungen. Sie spiegeln auch nicht das gesamte Spektrum dessen wider, was im Rahmen des Lehrplans möglich und sinnvoll ist.

Sie sollen nur zeigen, wie Aufgaben im Sinne des Lehrplans gestellt werden können und welche Voraussetzungen und Kriterien notwendig benannt werden müssen, damit Schülerleistungen angemessen und vergleichend bewertet und im Fachlehrergutachten qualifiziert werden können.

SCHRIFTLICHE ABITURPRÜFUNG

Leistungskurs – Aufgabenart I

Arbeitsmaterial: Ton und Bearbeitungswerkzeug sowie ein Spiegel

Aufgabenstellung

- 1) Erarbeiten Sie zu dem Thema „suchende Nachdenklichkeit“ eine etwas kleiner als lebensgroß dimensionierte Vollplastik eines Kopfes mit Hals und einer mit der dargestellten Mimik des Kopfes korrespondierenden Handgeste, sodass insgesamt der Ausdruck der „suchenden Nachdenklichkeit“ entsteht.
Die plastische Umsetzung soll sich am konkreten Modell Ihres eigenen Kopfes und Ihrer zum Kopf geführten Hand orientieren.
Insgesamt ist Ihre Gestaltung im Wesentlichen an den naturalistischen Darstellungsmodus gebunden. Der Ausdruck „suchende Nachdenklichkeit“ ist zu erreichen durch Verdeutlichung und Verstärkung der plastischen Formen im Einzelnen und im Zusammenhang von Mimik, Gestik und Kopfhaltung, sodass eine im Ganzen persönlich geprägte Gestaltung entsteht. Auch Ponderation, Stabilität und Materialsprache gehören zu den Ausdrucksträgern, sie sind in den Gestaltungszusammenhang so einzubeziehen, dass sie die von Ihnen geprägte persönliche Konzeption von „suchender Nachdenklichkeit“ verstärken.

Bearbeiten Sie die Aufgabe in folgenden Teilschritten:

- a) Suchen Sie Anregungen mit dem Blick in den Spiegel. Erkunden Sie möglichst unterschiedliche Ideen, indem Sie Mimik, Gestik und Kopfhaltung variieren und auf plastische Gestaltungsmöglichkeiten hin beobachten.
- b) Entwickeln Sie auf der Grundlage dieser Anregungen und Vorüberlegungen kleine skizzenhafte Tonmodelle im Sinne vorläufiger Gestaltungskonzepte, in denen Sie unterschiedliche Gestaltungsideen und Ihre plastischen Formgedanken festhalten.
- c) Entscheiden Sie sich für eines der gestalterischen Konzepte und führen Sie diese entsprechend der Aufgabenstellung in Ton aus.

Aufgabenstellung für die schriftliche Erläuterung

Stellen Sie Ihre unterschiedlichen Planungsüberlegungen bezogen auf die vorbereitenden Tonskizzen dar und begründen Sie die Entscheidung für das von Ihnen durchgestaltete Konzept. Beschreiben Sie auch Konzeptänderungen oder Schwierigkeiten beim Arbeitsprozess. Reflektieren Sie das Endergebnis Ihrer plastischen Arbeit im Hinblick auf Ihre Konzeption und die damit verbundenen Intentionen.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

Die aufmerksame und sensible Selbstbeobachtung im Spiegel ist eine vorbereitende und das weitere mitbestimmende Arbeit, sie beeinflusst die Art der plastischen Konzeptbildung und wird erkennbar in den Tonskizzen.

Zu bewerten ist dabei die Komplexität und Deutlichkeit der einzelnen Gestaltungsskizzen und die Vielfalt der Ideen in der Gesamtheit der Tonentwürfe sowie der gezielte Umgang mit dem Material im Sinne der Intention einer Skizze.

Je nach Vielfalt und Originalität der Skizzen im Einzelnen und der Deutlichkeit der Gestaltungsentscheidungen insgesamt liegen die Leistungen im Anforderungsbereich II und III. Undeutliche und weniger sicherer Materialverwendung führt zur Abwertung.

Die Beobachtung im Spiegel ist zusammen mit der Vorklärung in den Tonskizzen die Grundlage für die Aufgabenlösung.

Die Schülerinnen und Schüler haben Erfahrung sowohl mit dem Material und möglichen Formprozessen im Hinblick auf Ton. Fertigkeiten auf dieser Ebene gehen nicht weit über den Anforderungsbereich I hinaus. Gestaltungsansprüche, die sich aus der bewussten Verarbeitung von Realität ergeben wie auch der überlegte und „freie“ Umgang mit dem naturalistischen Darstellungsmodus erfordert Leistungen im Anforderungsbereich II. Die eigentliche Leistung bei der Lösung der gestellten Aufgabe besteht darin, eine plastische Konzeption für die geforderte Thematik zu entwickeln und die einzelnen Formgedanken mit ihren besonderen Zügen zu einem schlüssigen gestalterischen Zusammenhang zu verbinden und darin einen individuellen Ausdruck zu schaffen.

Eine plastische Lösung, die sich auszeichnet durch den am realen Vorbild orientierten Gestaltungszusammenhang mit klarem Ausdruck und sicherer Verwendung der materialen und gestalterischen Mittel stellt eine Leistung im Anforderungsbereich III dar.

Die schriftliche Erläuterung ist danach zu beurteilen, inwieweit sie erkennen lässt, dass der Prüfling die von ihm entworfenen Formkonzepte auf ihre Realisierung hin beurteilen, seinen Entscheidungsprozess begründen und seine Überlegungen in klarer und geordneter Sprache darstellen kann.

Unterrichtsvoraussetzungen

12/II: Theoretische (durch Bildanalyse von Frau/Mann, Paar- und Gruppendarstellungen von Munch, Beckmann, Dix, Warhol und Haring) und praktische Auseinandersetzung mit Deutung und bildnerischer Darstellung körpersprachlicher und farb-, formsymbolischer Ausdrucksmerkmale im expressiven und abstrahierenden Darstellungsmodus. Hierbei wurden im praktischen Bereich nach Modell gezeichnet und gemalt und nach einer Einübung des naturalistischen Darstellungsmodus die bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten zum expressiven und abstrahierenden Darstellen hin erweitert, wobei auch die Auseinandersetzung mit den ei-

genen körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und ihre bildnerische Umsetzung thematisiert wurde.

- 13/I: Theoretische und praktische Erarbeitung der Grundlagen plastischer Gestaltung und Ausdrucksmöglichkeiten in der Unterrichtsreihe „Darstellung des Menschen in der Plastik/Skulptur mit dem Schwerpunkt des Vergleichs idealistischer und realistischer Darstellungskonzeptionen“. Anhand von Plastiken/Skulpturen Brancusis, Giacomettis, Barlachs, Zadkines und Ipousteguys wurden unterschiedliche Möglichkeiten der plastischen Abstraktion thematisiert und in der praktischen Arbeit durch Gestaltungsaufgaben (vollplastisch aus Ton) zu abstrakten Begriffen wie „Begegnung“ und „Fremdsein“ vertieft. Weiterhin wurde die plastische Darstellung des menschlichen Kopfes und der Hände in Verbindung mit innerer Gestimmtheit, die sich körpersprachlich (Gestik, Mimik) manifestiert, am Thema „Ausdruck der Freude“ vollplastisch in Ton erarbeitet. Die hierzu notwendigen plastischen Anatomiestudien wurden mit Hilfe plastischer Anatomiemodelle aus der Biologiesammlung durchgeführt, wobei der funktionale Zusammenhang der Teilformen und die hierdurch gegebene „Formenlogik“ der organischen Teilformen jeweils verstanden werden musste, um in der eigenen praktischen Arbeit plastische Formenzusammenhänge herstellen zu können. Außerdem wurden Proportionsstudien zum Thema Kopf und Büste und unterschiedliche plastische Gestaltungstechniken beim Aufbau vollplastischer organischer Formen eingeübt und räumliche Bezüge durch formal und inhaltlich aufeinander bezogene vollplastische Büsten praktisch erarbeitet. Hierbei spielte auch die Materialgerechtigkeit und die jeweils adäquate Präsentation der Köpfe und Büsten eine wichtige Rolle.

Leistungskurs – Aufgabenart II

Arbeitsmaterial: C. D. Friedrich, Auf dem Segler, 1818/19
Edouard Manet, Argenteuil, 1874
Zur Bearbeitung der Teilaufgabe 4 erhalten die Schülerinnen und Schüler tabellarische Lebensläufe der beiden Maler mit etwa je 30 Daten, in denen sowohl wichtige persönliche Lebensdaten aufgeführt sind als auch die künstlerische Entwicklung der beiden Maler sowie ihre jeweils individuelle Wirkung in der Öffentlichkeit erkennbar werden.

Aufgabenstellung

- 1) Vergleichen Sie die beiden vorliegenden Abbildungen.
 - Untersuchen Sie im ersten Schritt das jeweilige Bildmotiv.
 - Analysieren Sie den jeweiligen Bildaufbau, fertigen Sie zu beiden Bildern Kompositionsskizzen an. Beschreiben Sie dann interpretationsbezogen die übrigen syntaktischen Bildelemente.
 - Vergleichen Sie die unterschiedlichen Ausdrucksqualitäten und belegen Sie sie an den Bildern.

- 2) Erörtern Sie in einer ikonografischen Analyse die Bedeutung der Motive „Schiff“ und „Wasser“ bzw. „Meer“ für C. D. Friedrich und für Manet .
- 3) Im dritten Schritt der Analyse soll nach Panofsky der „eigentliche Gehalt“ des Kunstwerks erfasst werden. Berücksichtigen Sie dabei die biografischen Angaben, Kenntnisse aus dem Unterricht und die Ergebnisse der vorangegangenen Analyse.
- 4) In den vorliegenden Arbeiten drücken sich neben unterschiedlichen Befindlichkeiten auch veränderte Verhältnisse des Menschen zu Natur und Umwelt aus. Diskutieren Sie aktuelle Positionen, die unser Verhältnis zur Natur deutlich machen und setzen Sie sie zu den in den vorliegenden Bildern aufgezeigten Positionen in Beziehung.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

In dem vorliegenden Bild setzt Friedrich charakteristische Stilelemente ein: Die in vielen Bildern verwendete starke Trennung von Vorder- und Hintergrund wird auch hier deutlich. Ungewöhnlich ist allerdings die fast vertikale Teilung der Bildfläche. Die Schülerinnen und Schüler kennen die kulissenartige Schichtung der Bildebenen von Bildern wie „*Wanderer über dem Nebelmeer*“ oder „*Kreidefelsen auf Rügen*“. Alle Motivbereiche (Schiff, Meer, Rückenfigur, altdeutsche Kleidung, gotische Architektur, Abenddämmerung) des Bildes sind in anderen Konstellationen benannt worden.

Wichtig und neu ist in diesem Bild die eher versöhnliche und hoffnungsvolle Grundstimmung des Bildes. Friedrich zeigt sich hier zusammen mit seiner jungen Frau, mit der er gemeinsam das Ziel ansteuert. (Die Biographie verweist auf das Hochzeitsjahr: 1818.)

Die Schülerinnen und Schüler sollen den engen Bezug von Motiv und Motivbehandlung erkennen.

Bei der Analyse wird eine interpretationsbezogene Vorgehensweise erwartet, d. h. die Schülerinnen und Schüler sollten selbstständig Akzente setzen, die den weiteren Weg der Interpretation vorklären.

Motive wie Schiff und Meer wurden u. a. an einem Reisetext von Herder (Reisejournal, 1769) diskutiert und bei anderen Bildern Friedrichs untersucht. Die unendliche Weite, die Ungebundenheit, Freiheit der Vorstellung und Fantasie, Zurücklassen des Alltäglichen waren wichtige Stichworte.

Die religiöse Dimension wird hier durch die gotische Kulisse im Hintergrund angedeutet.

Dem Betrachter wird (wie in vielen Bildern) durch die erhöhte Position kein fester Ort zugewiesen (vgl.: *Kreidefelsen auf Rügen*).

Zum Vergleich wurde ein Bild Manets aus seiner kurzen impressionistischen Phase ausgewählt. Die Motivverwandtschaft ist auffallend, sehr verschieden seine Interpretation.

Die Personen rücken zentral in den Vordergrund, die Frau hält selbstsicher Blickkontakt mit dem Maler (Betrachter). Die sonntägliche Kleidung der Frau steht im

auffallenden Kontrast zur sportlichen Kleidung des Herrn. Die Farben stellen die Verbindung her.

Im Gegensatz zu anderen impressionistischen Künstlern legt Manet großen Wert auf die Bildkomposition. Die steht im Kontrast zu einem spontan wirkenden Pinselduktus.

Die Farben sind lebhaft, Komplementär- und Farbe-an-sich-Kontraste ergänzen sich. Die Farben verschränken Vorder- und Hintergrund. Obwohl Manet nie den pointillistischen Farbauftrag benutzte, scheinen hier die Farben zu flimmern, Konturen werden weicher oder lösen sich auf, das Licht und seine Erscheinungsform – die Farbe wird zentrales Bildthema.

Die leuchtend blaue Farbfläche des Wassers rahmt die Personen ein, rückt den Hintergrund näher.

Die Schülerinnen und Schüler haben Bilder von Monet und Renoir kennen gelernt. Obwohl bei den genannten Künstlern Phänomene wie Formauflösung, Verlust der Bildtiefe – also typische impressionistische Bildmerkmale – noch stärker entwickelt sind, ist das vorliegende Bild für die Schülerinnen und Schüler durchaus zuzuordnen. Darüber hinaus haben die dargestellten Personen bei Manet eine fast physische Präsenz und stehen so im größten Gegensatz zu Friedrich. Die Profanisierung des Motivs, die diesseits gerichtete, lebensfrohe Welt Manets steht in deutlichem Kontrast zu Friedrichs religiöser Innenschau.

So erfahren auch die Motive Wasser und Schiff eine Umdeutung.

Zum Verständnis des Impressionismus müssen die Schülerinnen und Schüler einen Wertewandel innerhalb der ästhetischen Diskussion als auch in der Gesellschaft insgesamt benennen. Die Trennung von Arbeitszeit und Freizeit ist eine Voraussetzung für das neue Naturerleben.

Reaktionen gegen Akademismus und überholtem Pathos kennzeichnen die Haltung der neuen Kunst. Notwendige Voraussetzungen für diese erwarteten Ergebnisse wurden im Unterricht der 13/I und 13/II geschaffen.

In der aktuellen Diskussion war innerhalb der Kunst sicherlich Beuys die zentrale Figur, die den Naturbegriff in komplexer Weise mit neuen Inhalten füllte. In unserer Gesellschaft wird das Thema „Mensch und Natur“ unter sehr verschiedenen Vorzeichen diskutiert. Als Stichworte wären die ökologische Diskussion (Energiepolitik, Umweltschutz), das Freizeitverhalten (Tourismus etc.), virtuelle Welten, neue unbekannte Seuchen wie AIDS, die die Ohnmacht des Menschen in neuer Form vorführt, neue naturwissenschaftliche Erkenntnisse (Gentechnologie).

Die Schülerinnen und Schüler sollen an einigen selbstgewählten Beispielen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Natur (= unserer Welt) heute zwar andere Formen angenommen hat, Künstler wie Friedrich oder Manet Positionen aufzeigen, die über eine individuelle und zeitbezogene Sicht hinaus Anregungen für unsere eigene Auseinandersetzungen liefern. Dabei soll keine übertriebene Analogiebildung angestrebt werden, sondern eine sinnvolle und differenzierte Gegenüberstellung.

Die Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe wurden vorrangig in der Jahrgangsstufe 13/I und 13/II erarbeitet.

Korrekte Sprachlichkeit und sinnvoll genutzte Fachbegrifflichkeit sowie klare Argumentationsstrukturen (Anforderungsbereiche I, II und III) bilden die Voraussetzung für eine angemessene fachliche Leistung.

Die stilistisch angemessene Zuordnung (Anforderungsbereich II) der Bilder ist durch entsprechende Kenntnisse im Bezug auf Impressionismus und Romantik leistbar. Möglich ist den Schülerinnen und Schülern auch ein Rückbezug auf Landschaftsinterpretationen in 12/II.

Landschaftsmalerei im Sinne von Selbsterkenntnis und Weltverständnis waren Problemfeld in 13/I, daher müssten die Schülerinnen und Schüler entsprechend eine über die Form- und Farbanalyse hinausgehende Interpretation (Anforderungsbereich III) leisten können.

Als besondere Leistung ist anzusehen, wenn die systematische Interpretation mit Hilfe der methodischen Schritte Panofskys zu einer aus der Bild-Anschauung begründeten Darstellung der in den beiden Bildern zum Ausdruck gebrachten Welt-sicht mit dem Bezug zu den Vorstellungen von Josef Beuys dargestellt wird.

Die „Methode“ Panofskys als übergreifendes, kontextbezogenes Interpretationssystem wurde in 13/II thematisiert, daher müssten die Prüflinge zu methodischen aber auch methodenkritischen Reflexionen in der Lage sein und Transferleistungen im Hinblick auf Selbst- und Weltverständnis bei Beuys sinnvoll einordnen können.

Leistungskurs – Aufgabenart III

Fachspezifische Reflexion, gebunden an vorgelegte Texte

Arbeitsmaterial: W. Brauer: Über die Originalgrafik
J. Schellmann, B. Klüser: Fragen an Josef Beuys

Aufgabenstellung

- 1) Erläutern Sie anhand des Zitats von W. Brauer die Problematik des Begriffs „Original“ für die Druckgrafik und stellen Sie im Rückgriff auf wesentliche geschichtliche Entwicklungen seine Wertigkeit für Produktion und Rezeption von Druckgrafik dar.
- 2) Bestimmen Sie anhand der zitierten Aussagen von Beuys die veränderte Bedeutung des Begriffs „Original“ für seine eigenen multiplen Kunstwerke.
- 3) Leiten Sie daraus die wesentlichen Ansätze des veränderten Kunstbegriffs von J. Beuys ab.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

In Bezug auf den Text von Brauer (Teilaufgabe 1) sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Autor die künstlerische Idee im Bereich der Druckgrafik grundsätzlich im Zusammenhang mit der gewählten Technik sieht, die gewählte

Technik ist die einzige Umsetzungsform für die aktuelle künstlerische Idee. Brauer unterscheidet deutlich zwischen Druck-/Originalgrafik und Reproduktion.

Auf der Grundlage ihrer Kenntnisse aus der Jahrgangsstufe 12/II müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Problematik des Originalitätsbegriffs – etwa auch in Bezug auf den Kunstmarkt – zu reflektieren und auch geschichtliche Belege in die Erörterung einzubringen (Leistungen im Wesentlichen in den Anforderungsbereichen I und II).

Für die Teilaufgabe 2 muss erwartet werden, dass der Prüfling erkennt und argumentativ angemessen darstellt, dass Beuys in den Multiples zwar auf die Reprotechnik in unterschiedlichem Maße Bezug nimmt, jedoch im Wesentlichen – weil als Denkprinzip verstanden – unabhängig von ihr denkt und realisiert. Zwar ist in der Jahrgangsstufe 13/I die Kunst des J. Beuys im Bereich seiner Unikate behandelt worden, seine differenzierte Einstellung im Zusammenhang mit den Multiples ist jedoch nicht explizit thematisiert worden, daher ist hier eigenständiges Transfer- und Urteilsvermögen erforderlich (Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III).

Für die Teilaufgabe 3 muss der konzeptuelle politische Ansatz als veränderter Kunstbegriff bei Beuys aus dem Text erschlossen werden. Als Kennzeichen dieses neuen Ansatzes soll u. a. im Unterschied zum oft elitär beschränkten Endprodukt „Bild“ mehr der von jedem nachzuvollziehende Bild-„Prozess“ betont werden.

Die Anforderung liegt hier weniger im Bereich der Darstellung des geordneten Fachwissens, wie es mit dem Rückgriff aus den Jahrgangsstufen 12 und 13 möglich sein muss, sondern eher in der sinnvollen argumentativen Verknüpfung der Überlegungen aus den Teilaufgaben 1 und 2 mit der schlüssigen kontext- und werkgestützten Darstellung des Kunstbegriffs bei Beuys (Leistungen im Wesentlichen im Anforderungsbereich III).

Textvorlage 1

Brauer erklärte jüngst unter dem Titel „Über die Original-Graphik“:

„Jedes Material widersetzt sich der schöpferischen Bemühung auf eine ihm charakteristische Weise. Das Brechen dieses Widerstandes mittels einer bestimmten Technik ist bereits ein Teil der künstlerischen Tätigkeit und macht den spezifischen Reiz einer jeden Mal-, Zeichen- oder Drucktechnik aus. Dieser ist mit keinem anderen Medium erreichbar. Eine Original-Graphik ist als solche erkennbar, wenn die künstlerische Gestaltung des Bildes mit der Technik eines bestimmten Druckverfahrens untrennbar verbunden ist. In diesem Falle ist vom Künstler die Darstellung für eben dieses Druckverfahren geplant, in dem entsprechenden Material gearbeitet und wird erst im Druck voll sichtbar. Eine solche Graphik würde auch sinnvoll sein, wenn die Möglichkeit der Vervielfältigung nach dem ersten Abzug nicht bestünde. Das Gegenteil ist bei einer Reproduktion der Fall. Sie hat keinen eigenen spezifischen Reiz und imitiert daher den Reiz einer anderen Technik, nämlich jener des Originals. Die Spuren künstlerischer Entfaltung sind daher nur indirekt, und der einzige Sinn liegt in der Vervielfältigung.“

Auszug aus: W. Koschatzky: Die Kunst der Graphik; Residenz Verlag, Salzburg 1972, DTV, Seite 42

Textvorlage 2

S. K.: *Herr Beuys, warum machen Sie Multiples? Liegt der Grund dafür, ein Objekt zu multiplizieren, in der Aussage des Objekts, zum Beispiel dessen Seriencharakter, oder ist es eine Frage der größeren Verteilungsmöglichkeit?*

B.: *Ja, es sind zwei Dinge, die sich überschneiden. Sicher suche ich für ein Objekt, das multipliziert wird, auch einen entsprechenden Charakter aus, der es zuläßt, daß man es multipliziert. Also der Charakter des Seriellen, wie er zum Beispiel hier in dieser Tonic-Flasche („Evervess“) da ist. Schon dadurch, daß diese Flasche Handelsobjekt ist, hat das viel Kommunikation durch Wiederholung.*

Aber eigentlich ist es wichtiger, von der Verteilung zu sprechen, einen größeren Kreis von Menschen zu erreichen ...

Das kann man von vielen Aspekten aus betrachten. – Warum hat einer überhaupt ein Interesse daran, eine Sache möglichst weit zu verteilen?

Das Ganze ist ein Spiel, das damit rechnet, durch diese Art von Information ein Vehikel irgendwo in der Gegend zu verankern, an das die Leute sich später zurückerinnern, also eine Art Erinnerungsstütze, ja eine Art Erinnerungsstütze für den Fall, daß in der Zukunft etwas anderes kommt.

Jede Edition hat für mich den Charakter eines Kondensationskerns, an dem sich viele Dinge ansetzen können.

[...]

Ich bin interessiert an der Verbreitung von physischen Vehikeln in der Form von Edition, weil ich an der Verbreitung von Ideen interessiert bin.

Die Objekte sind nur verständlich im Zusammenhang mit meinen Ideen. Was in meiner politischen Arbeit geschieht, hat dadurch, daß ein solches Produkt vorliegt, bei den Menschen eine andere Wirkung, als wenn es nur mittels geschriebener Worte ankäme.

Auch wenn die Produkte vielleicht überhaupt nicht geeignet erscheinen, politische Veränderungen zu bewirken, geht davon, meine ich, mehr aus, als wenn die Ideen direkt an ihnen ablesbar wären.

Was mir wichtig ist, ist der Vehikelcharakter der Editionen ...

S. K.: *... der bei Multiples spezifischer ist als bei Einzelstücken?*

B.: *Ich will sagen, allgemeiner ist. Ich meine, ein Multiple kann ziemlich willkürlich genommen werden, wenn man den Vehikelcharakter sieht.*

S. K.: *Wäre denkbar, daß man nur ein Materialstück als Vehikel benützt?*

B.: *Ja, das wäre denkbar. Wenn ich aber den willkürlichen Charakter betone, meine ich nicht, daß das Objekt, das dann auftaucht, in meinem Oeuvre keine Bedeutung hat, das meine ich nicht, aber die Form bestimmt sich aus den Umständen.*

S. K.: *Würden Sie ein Objekt 50.000 mal herstellen? Gibt es eine Grenze?*

B.: Ich werde jetzt ein Objekt machen, das 10 oder 20 Tausend hat. Das ist meine nächste Sache, ein ganz einfaches Objekt.

S. K.: Stört es Sie umgekehrt nicht, wenn ein Objekt durch sehr kleine Auflage einen Exklusivcharakter bekommt wie zum Beispiel beim Multiple mit der Fischergräte?

B.: Nein, das stört mich nicht. Ich bin ja interessiert an beiden Prinzipien. Bei gewissen Arbeiten muß die Auflage limitiert sein, einfach weil es sich technisch gar nicht anders machen läßt, denn ich bin nicht daran interessiert, mein Leben lang Fischgräten zu braten!

Bei den Holzkisten („Intuition“) ist es schon eine erhebliche Arbeit – ich glaube, es sind schon über 5.000, die ich gemacht habe -, denn der Fee-lich kommt alle naselang und da geht jedesmal ein ganzer Tag drauf, denn die Dinge muß ich ja alle selber machen, sonst werden sie nichts.

Es fragt sich, ob ich überhaupt aus diesem Grunde noch Editionen machen soll. Ich lege jetzt bei der nächsten Edition, die 10 oder 20 Tausend haben soll, Wert darauf, daß sie weitgehend in der Fabrik gemacht werden kann.

Auszug aus: Schellmann und Klüss: Joseph Beuys – Multiples; München 1980, Seite 1–3

Grundkurs – Aufgabenart I

- Arbeitsmaterial:**
- Vorgegebenes Stillleben, zusammengestellt aus 5 verschiedenen Gefäßen aus Blech bzw. weißlich angemalter Flasche und Glas, angestrahlt
 - Weißer Zeichenkarton DIN A 4
 - Bleistifte

Aufgabenstellung

„Schatten – Stillleben“

- 1) Stellen Sie das vorgegebene Stillleben so dar, dass die Funktionen des Schattens als körperdarstellende und als die Lage-Beziehung im Raum verdeutlichende Mittel deutlich werden.
- 2) Setzen Sie den Schatten so ein, dass er seine die Wirklichkeit darstellende Funktion verliert und zum autonomen Bildzeichen bzw. zum eigentlichen Bildthema wird. Dabei soll die Realität des Vorgegebenen in Frage gestellt werden, ohne von der Platzierung der Gefäße abzuweichen.

Aufgabenstellung für die schriftliche Erläuterung

- 3) Erläutern und begründen Sie Ihre Konzeption bzw. Realisation. Gehen Sie dabei besonders auf die Art und Weise der vorgenommenen Veränderungen ein. Nehmen Sie kritisch Stellung zum Ergebnis Ihrer Lösungsversuche.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

Für die gestalterische Arbeit wird erwartet, dass die Prüflinge

- die Vorgabe des Stillebens in technisch angemessener Qualität wiedergeben können
- dabei die Figur-Grund-Beziehung, d. h. die Einfügung des Stillebens in das vorgegebene Format berücksichtigen können
- das Mittel von Hell/Dunkel zur Modellierung der Gefäße (Körperschatten) und zur räumlichen Klärung (Schlagschatten) adäquat einsetzen können
- dabei auch die verschiedenen Schattenstärken (Kernschatten bzw. Halbschatten) zur Wirkung bringen können
- bei der Umformung des Vorgegebenen die Schattensituation aus der die Wirklichkeit darstellenden Funktion lösen und frei darüber verfügen können:
 - durch Reduzierung der Körperlichkeit bis hin zur Flächigkeit
 - durch Verunklarung der Lage-Raum-Beziehung bis hin zur Raumlosigkeit
 - durch Vervielfachung der jeweiligen Schatten
 - durch Verselbstständigung der Schatten bis hin zum reinen Schattenbild
- grundsätzlich den Einsatz der zeichnerischen Mittel auf das Notwendigste reduzieren können
- grundsätzlich das Weiß des Flächengrundes aktivieren und mit in die zeichnerische Auseinandersetzung einbeziehen können, sodass ein ausgewogener Hell-Dunkel-Kontrast zustande kommt
- grundsätzlich das Quantitäts- bzw. Qualitätsverhältnis von Figur zum Grund beachten können.

Die Anforderungen einer Gestaltungsaufgabe umfassen Kenntnisse im Bereich der Techniken und Verfahren, der adäquaten Planung im Sinne der Erfindung und der Realisation im Sinne der Verknüpfung zu einer gestalterischen Ganzheit. Die zuvor aufgeführten Kriterien beschreiben im Zusammenhang den Anspruch der Aufgabe im Sinne einer bestmöglichen Leistung, alle drei Anforderungsbereiche sind gefordert.

Dabei sind die Kriterien der gestalterischen Entscheidungen – im Unterschied zu den mehr auf erlernten technischen Verfahren beruhenden Fähigkeiten/Fertigkeiten – insgesamt im Anforderungsbereich III angesiedelt. Sie fallen daher bei der Bewertung schwerer ins Gewicht.

Für die schriftliche Erläuterung wird erwartet, dass der Prüfling imstande ist, über sein Vorhaben in differenzierter, kriterienbezogener Form in angemessener Fachsprache zu reflektieren. Dabei muss er zeigen, dass er die in den Leistungserwartungen aufgeführten Gestaltungselemente, die zur Lösung der Aufgabe wesentlich sind, fachlich korrekt definieren und distanzierend kritisch betrachten kann.

Die unterrichtlichen Voraussetzungen zur Lösung der Aufgabe sind in den Jahrgangsstufen 12/I, 12/II und 13/I erarbeitet.

In 12/I wurden Stilleben analysiert und in ihrer Bildstruktur bildnerisch-praktisch untersucht. Außerdem wurde die Stillebenmalerei ikonografisch/ikonologisch analysiert und interpretiert. Daher kann man voraussetzen, dass die Schülerinnen und

Schüler über die malerischen Verfahren sowie über die Darstellungsmittel und über das mögliche Bedeutungsspektrum von Stilllebengegenständen verfügen können. In 13/I wurden Stilllebenmotive im Zusammenhang mit symbolischen Bedeutungsebenen thematisiert.

In der Jahrgangsstufe 12/II waren Abstraktionsprozesse im Zusammenhang mit Kandinsky und Klee – bezogen auf die Gestaltung von Dingen und Dingzeichen – das Leitthema, sowie Ding-Gestaltungen von Oldenburg, „Motiv als Hülle“, immer in Verbindung mit eigenen Gestaltungen der Schülerinnen und Schüler.

Mit diesen Voraussetzungen sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, autonome Bildzeichen aus dem gegenständlichen Bezug zu entwickeln.

Grundkurs – Aufgabenart II

- Arbeitsmaterial:**
- A) Die polnische Künstlerin Magdalena Abakanowicz hat aus Sackleinwand und Leim lebensgroße figürliche Plastiken geformt: „Rücken“ (1976–1982). Die Abbildungen zeigen die Plastiken in unterschiedlichen Ansichten, Konstellationen und Umgebungen.
 - B) Katharina Fritsch hat das Ensemble „Tischgesellschaft“ (1988, 16 m) geschaffen. (Figuren aus bemaltem Polyester und Textilien)

Aufgabenstellung

- 1) Besteht eine Vergleichbarkeit der beiden vielfigurigen Ensembles, über die Vielfigurigkeit hinaus? Worin sind sie zu unterscheiden?
- 2) Untersuchen Sie gründlich den Werkbestand und erschließen Sie auf dieser Grundlage, was die Ensembles in ihren Elementen und ihren Konstellationen (bzw. ihren möglichen Konstellationen und Verortungen bei Abakanowicz) zum Ausdruck bringen, verkörpern, symbolisieren können. Welche Rezeptionsweisen und Reaktionsweisen der Betrachterinnen und Betrachter liegen jeweils nahe (worin man dann auch vielleicht „Funktionen“ dieser Plastiken sehen könnte)?

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

zu A)

- Material:**
- Das naturnahe, auch lehmig wirkende Material bindet die Figuren an Erd-Boden-Vorstellungen.
 - Eher beunruhigend wirken die Materialien durch Merkmale, die abbildhaft-imitativ-abgeformt wirken und zugleich an schrundige oder verbrannte oder mumifizierte und ausgetrocknete Haut erinnern; besonders bei größerem Betrachterabstand, während in der Nähe die Gewebestruktur und die materialspezifischen Pressfalten sichtbar sind.

- Besonders durch letzteres bestimmt weniger das Gestische (durch Körperhaltung eigentlich nahe gelegt) als zeitferne, leidvolle Erstarrung den Ausdruck.

Formen
(in Vorderansicht): Häutung, Entleerung, Schale für imaginiertes Inneres und für Körperhaftes; als Mulde, Schalenform, leere Hülle auch raumaufnehmend

Formen
(in Rückenansicht): Fast illusionistischer Eindruck urzeitlicher, nackter, schrundiger Körper/Menschen, die mit ausgestreckten Beinen flach, mit dem Boden verbunden sitzen, sich wie bei rituellem Akt vorbeugen und dabei die Arme (wie bei nach oben geöffneten Handflächen) vorwinkeln; Analogie bestimmter Gebetshaltungen.

Haltung
(insgesamt): Ein Sich-Krümmen vor dem Raum und Auffangen des Raumes und der mit ihm (für den Betrachter) verbundenen gedanklich-emotionalen Bedeutung.

Konstellationen: Die immer gegebene Reihung ist auffällig; durch sie wird im weiteren Sinne an Rituelles erinnert. Selbst die gegenseitige Zuwendung (zumindest der Randfiguren im Halbkreis) ergibt dabei keine kommunikative Bedeutung. Die Figuren sind verbunden durch ihre gleichförmige Haltung und vor allem durch die gleiche Teilhabe am Raum.

Orte: Die Aufstellung in der Ebene des Erosionsgebietes verdeutlicht besonders naturhaft-urzeitliche Bezüge und Natur als unfruchtbar tote Leere und ein Transzendieren der Körper in diesen mythisierten Raum.

zu B)

Material: Wirken künstlich-synthetisch und vorwiegend glatt, steril, kühl, fern und unkörperlich (selbst die Kleiderstoffe)

Farben: Die tonlosen Schwarz-Weiß-Grau-Flächen verstärken die genannte Wirkung; die nur matten Reflexe auf dem Weiß der Gesichter und Hände betonen das Tote und Puppenhafte; das rote Muster bildet nur durch seine Intensität und die optische Kinetik einen starken, eher grellen Kontrast; dennoch wird dadurch die Leblosigkeit grundsätzlich eher bestätigt, denn die mehrfach symmetrische Starrheit der geometrischen Muster, die computergeneriert sein könnten, wirkt höchst „ungemütlich“.

Formen:	Besonders auffällig ist die kulissenhafte Gebrechlichkeit der „Möbel“, deren Teile ohne Plastizität bleiben; nur unstoffliche Abstraktionen aus Flächen und Kanten; alle Formen (auch durch die übrigen Eigenschaften) eher entrückt als präsentisch.
Gruppierung:	Lässt an traditionelle Erziehungsrituale denken (im Internat, in der Strafanstalt, bei der verordneten Meditation usw., also nicht situativ oder sozial festlegbar), die Unterordnung unter irgendwelche weltanschauliche oder auch nur äußerlich disziplinierende Normen bewirken sollen.
Haltung (der einzelnen Figuren):	Erscheint entsprechend fremdbestimmt: eine Hülle bzw. Position, die in sich gekehrte Nachdenklichkeit zulässt und im Zusammenhang mit dem schon Genannten eher geistige Abwesenheit signalisiert, stumpfsinniges Dösen von Zombies; ein Toter kann so nicht sitzen, also wird Schein-Leben bedeutet.
Konstellation:	Das paarweise Gegenüber der addierten Figuren schafft keine Kontakte, sondern belässt es beim Nebeneinander; die Gesichter weisen zwar portraithaft-abgeformte Züge auf, durch ihre absolute Gleichförmigkeit sind aber die daneben aufgereihten anderen keine, mit denen man in Kontakt treten könnte; dadurch wird die extreme Verlorenheit (also mehr noch als Einsamkeit) der einzelnen Figur bezeichnet. Durch die Gruppe als bloße Summe von identischen Einzelnen wird die Existenz des Einzelnen negiert, als Täuschung und Fiktion bestimmt. Die einzelne Form bzw. Figur ist einfach bis simpel („ungestalt“ und „ungestaltet“ im eigentlichen Sinne – nicht nur bei den marionettenhaft montierten Händen; auch ohne Segal-sche Intensität und Individualität und ohne Hansons imitative Verismen); die Wirkung ist deshalb auch besonders trostlos, weil diese Figuren über die Grenze des leicht Zählbaren hinausgeführt vervielfältigt da sind, ohne dass sich dadurch ein Mehr oder gar Fülle ergäbe; außerdem werden dabei die „menschlichen“ Figuren in der Gruppierung (und besonders auch in der Perspektive der vorliegenden Aufnahme) zum bloßen und sogar reizlosen Ornament; die Quantität (Vielzahl der Figuren) lässt ihre Qualität noch ärmer erscheinen; bei dieser Reihung lässt sich eine unendliche Fortsetzung denken, die aber nicht einmal „Masse Mensch“, sondern nur Multiplikation eines Prototypen ergibt.
Haltung (insgesamt):	Sozialisationstyp ohne eigentliche Sozialisierung, sondern eher durch Prägung erzeugt; Passivität; nihilistische Grundstimmung.

Der Vergleich beider Ensembles müsste aufzeigen, dass Ähnlichkeiten bestehen (abgeformte Elemente, in sich gebeugte Haltung der Figuren, Formwiederholung, Tendenz zur unendlichen Fortsetzung, zeitloses Warten), dass diesen Ähnlichkeiten jedoch wesentlichere Unterschiede gegenüberstehen und damit zwei Themen bestimmen:

- bei A) Archetypisches und regressive Sehnsucht nach Transzendenz
- bei B) Gemeinschaft als Illusion und Isolationsangst

Die schriftliche Darstellung der Analyse/Interpretation müsste auch in ihrer Gliederung den Gedankengang klären. Erwartet wird eine sinnvolle Verwendung der fachlichen Begrifflichkeit und anschauliche Beschreibungsverfahren.

Die Schülerinnen und Schüler wurden befähigt (besonders in Jahrgangsstufe 12/II) die Indices von Gruppenstrukturen zu analysieren und als wesentliche Bedeutungskomponenten aufzufassen. Vorausgehende gestalterische Kompositionsübungen mit figürlichen Elementen haben sie auch die Bedeutsamkeit von variablen Gruppierungen erkennen lassen.

Die hier geforderte Leistung liegt vorrangig im Anforderungsbereich II, wenn der Prüfling bereits bei diesem Aufgabenteil interpretierende Schlüsse aus seinen Beobachtungen zieht, liegt eine höher zu wertende Leistung im Anforderungsbereich III vor. Außerdem wurde gelernt, wie Form und Inhalt bei der Einzelfigur, auch beim Ensemble formal wie inhaltlich Einzelfigur und Gruppierung als ein Bedeutungszusammenhang zu erfassen sind.

Auf der Basis der Arbeitserfahrungen aus dem Unterricht müsste der hier verlangte Bedeutungszusammenhang einen Transfer, also Interpretationsleistung im Anforderungsbereich III erkennen lassen. Die (bedingte) Übertragbarkeit sozialwissenschaftlicher Bestimmungen und Beispiele zum „Gruppen“-Begriff ist als bezugswissenschaftliche Erschließungshilfe erarbeitet worden. Die Übertragung solcher Zusammenhänge für die Analyse/Interpretation der gestellten Aufgabe verlangt eine differenzierte Beurteilung des nichtkünstlerischen Kontextwissens, also vorrangig Anforderungsbereich III.

Durch die in 13/I gemachten Lernerfahrungen sind die Schülerinnen und Schüler dazu fähig, differenziert die elementaren Konstituenten von Plastik zu beurteilen, hier insbesondere die Stofflichkeit, die Herstellungsweise, die Mehransichtigkeit, variable Konstellationen und Raumbezüge sowie deren mögliche Intentionen und symbolischen Funktionen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen Gestaltungsweisen und -prinzipien wie sie besonders für die Moderne relevant sind, z. B. das banale Ausgangsmaterial, die „Kunstlosigkeit“ und können daher auch diese Bedeutungen zuordnen. Die Entfaltung übergeordneter, auf der sinnvollen Erschließung und Auslegung der gegebenen plastischen Ensembles beruhender Prinzipien, stellt eine Leistung im Anforderungsbereich III dar.

Grundkurs – Aufgabenart III

Arbeitsmaterial: Textauszug aus Siegfried Krakauer: Theorie des Films; Frankfurt 1964, Seite 389 f, Seite 392
Verschiedene Bildeinstellungen aus dem Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ von Robert Wiene, 1919

Aufgabenstellung

- 1) Untersuchen Sie den Text im Hinblick auf die unterschiedlichen Auffassungen über die Verarbeitung von Wirklichkeit in der traditionellen Bild-Kunst und im Film.
- 2) Überlegen Sie, ob die These des Textes auf den Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ zutrifft?
- 3) Reflektieren Sie, inwieweit im Film mit der Darstellung von Oberflächenerscheinungen der äußeren Realität auch „inneres Leben“ gezeigt werden kann? Beziehen Sie in Ihre Überlegungen auch die Art der Darstellung von Tyrannei und Anarchie im Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ mit ein.

Textauszug

Doch um uns die physische Realität erfahren zu lassen, müssen Filme wirklich zeigen, was sie zeigen. Diese Anforderung ist so wenig selbstverständlich, daß sie die Frage nach der Beziehung des Mediums zu den traditionellen Künsten aufwirft. Strenggenommen stellen Malerei, Literatur, Theater usw., soweit sie Natur überhaupt einbeziehen, diese gar nicht dar. Sie benutzen sie vielmehr als Rohmaterial für Werke, die den Anspruch auf Autonomie stellen. Im Kunstwerk bleibt vom Rohmaterial selbst nichts übrig; oder genauer gesagt, alles, was davon übrigbleibt, ist so geformt, daß es die Intentionen des Kunstwerks erfüllen hilft. In gewissem Sinne verschwindet das realistische Material in den Intentionen des Künstlers. Seine schöpferische Phantasie mag sich zwar an realen Gegenständen und Ereignissen entzünden, aber anstatt sie in ihrem amorphen Zustand zu bewahren, gestaltet er sie spontan im Einklang mit den Formen und Vorstellungen, die sie in ihm wachrufen ... Film ist, zusammen mit der Fotografie, tatsächlich die einzige Kunstart, die ihr Rohmaterial zur Schau stellt. Die besondere Kunst, die sich in filmischen Filmen bewährt, muß auf die Fähigkeit ihrer Schöpfer zurückgeführt werden, im Buch der Natur zu lesen ... Der Film ist ein Mann, der mit dem Erzählen einer Geschichte beginnt, während der Dreharbeiten aber so überwältigt wird von seinem eingeborenen Verlangen, die gesamte physische Realität einzubeziehen – und auch von dem Gefühl, er müsse sie einbeziehen, um die Story überhaupt filmgerecht zu erzählen -, daß er sich immer tiefer in den Dschungel der materiellen Phänomene hineinwagt, auf die Gefahr hin, sich unrettbar darin zu verlieren, wenn er nicht mittels großer Anstrengungen zur Landstraße zurückfindet, die er verlassen hat.

Anmerkung: amorph – form-/gestaltlos

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

Insgesamt verfügen die Schülerinnen und Schüler über die methodischen und inhaltlichen Grundlagen zur angemessenen Bearbeitung eines fachspezifischen Textes zum Medium Film. Mindestens müsste der Text in seinen Grundzügen, d. h. im Hinblick auf die Unterscheidung von Bild-Kunst und Film und ihrer jeweiligen Grundstrukturen fachsprachlich korrekt und klar interpretiert werden. Ansatzweise müsste sich auch bei der erneuten Betrachtung der Standfotos aus dem Film eine kritische Reflexion der zentralen Thesen ergeben. (Vorrangig werden hier Leistungen im Anforderungsbereich II und ansatzweise III benannt.)

Zu Aufgabe 1):

Film orientiert sich stärker an der „physischen Realität“, stellt sie selbst unbearbeitet dar; Kunst dagegen benutzt die Wirklichkeit als Rohmaterial für weitere Umgestaltung.

Diese These soll von den Schülerinnen und Schülern kritisch dahingehend reflektiert werden, dass diese Abgrenzung nicht so einfach zu ziehen ist. Der Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ könnte als Beweis für das Gegenteil dieser These gesehen werden.

Die zuletzt genannte Problematisierung ist höher zu bewerten, weil sie in besonderem Maße Verständnis für die Problemhöhe und Deutbarkeit des Textes zeigt (Anforderungsbereich III).

Zu Aufgabe 2):

Der Dekor ist durchgehend konstruiert. Es findet sich ein absichtsvoller Einsatz verzerrter Perspektiven. Extreme Schrägen sollen Unruhe und Grauen erzeugen. Keilförmige Türen, schräge Fenster, Ornamente auf Straßenpflaster und Mauern, gemalte Schlagschatten auf Wänden vermitteln den Eindruck des Alptraums. Er wird weiter gesteigert durch Verlebendigung des Anorganischen, Personifikation der Objekte, Deformierung der Objekte durch die Lichtverhältnisse. Der Doktor diktiert eine Stilisierung des Spiels der Darsteller. Mimik und Gestik haben fast abstrakte, lineare Bewegungen. Cesare und Caligari sind jeder Individualität beraubt. Die expressionistische Inszenierung des Films projiziert seelische Ereignisse nach außen.

Die verallgemeinernde Beurteilung des Formkanons im Film unter Aspekten expressionistischer Gestaltung und die Wahrnehmung der gedanklichen Abstraktionen im Film – wie in Aufgabe 3 gefordert – stellt eine höher zu bewertende Leistung (Anforderungsbereich III) dar.

Zu Aufgabe 3):

Die These des Textes kann aber auch dahingehend verstanden werden, dass der Film die besondere Möglichkeit hat, mit Hilfe von kaum wahrnehmbaren Oberflä-

chenererscheinungen wie z. B. durch Nahaufnahmen inneres Leben darzustellen. Das innere Leben kann sich in verschiedenen filmspezifischen Gestaltungs- und Ausdrucksmitteln auf der Ebene der Handlung oder der kinematografischen Strukturen manifestieren.

Die Konzentration der erzählerischen und bildlichen Elemente in dem Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ auf die Themen Tyrannei und Anarchie (der Meisterhypnotiseur Dr. Caligari als Metapher für Tyrannei, das Motiv Jahrmarkt als Metapher für Anarchie) zeigt wie teilweise Elemente der äußeren Wirklichkeit zur Reflexion jener Tiefenschichten der Kollektivmentalität benutzt werden, die unterhalb der Bewusstseinsdimension sich erstrecken.

Die Filmeinstellungen haben die Schülerinnen und Schüler während der Analyse des Films im Unterricht kennen gelernt. Sie wurden aber nicht einzeln behandelt. Der Text ist den Schülerinnen und Schülern unbekannt.

Die unterrichtlichen Voraussetzungen beziehen sich auf die Kurshalbjahre 12/II und 13/I. In 12/I wurden psychologische Deutungsansätze zur Analyse ausgesuchter Beispiele von M. Ernst, S. Dali und L. Buñuel herangezogen. Die enge Beziehung des Surrealismus zur Psychologie Freuds wurde thematisiert.

In 13/I wurde in einer Unterrichtsreihe über den Expressionismus (Meidner, Kirchner) der Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ behandelt. Die Handlung und die filmspezifischen Ausdrucksmittel des Films wurden untersucht, Deutungshypothesen erarbeitet (Anforderungsbereich III).

Abbildung zu: Leistungskurs – Aufgabenart II

C. D. Friedrich, „Auf dem Segler“ 1818/19, Öl auf Leinwand 71 x 56 cm

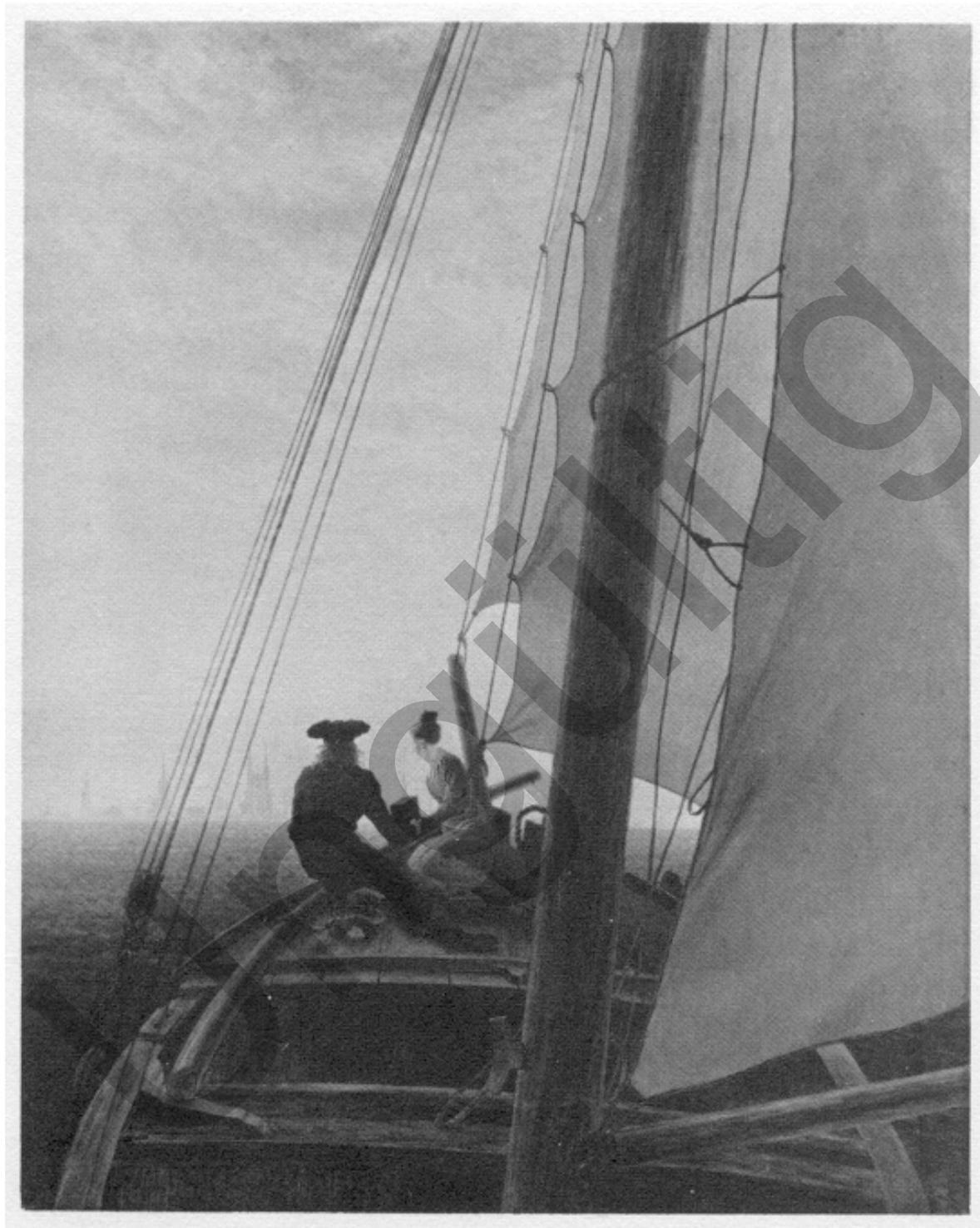


Abbildung zu: Leistungskurs – Aufgabenart II
E. Manet, „Argenteuil“ 1874, Öl auf Leinwand 149 x 115 cm

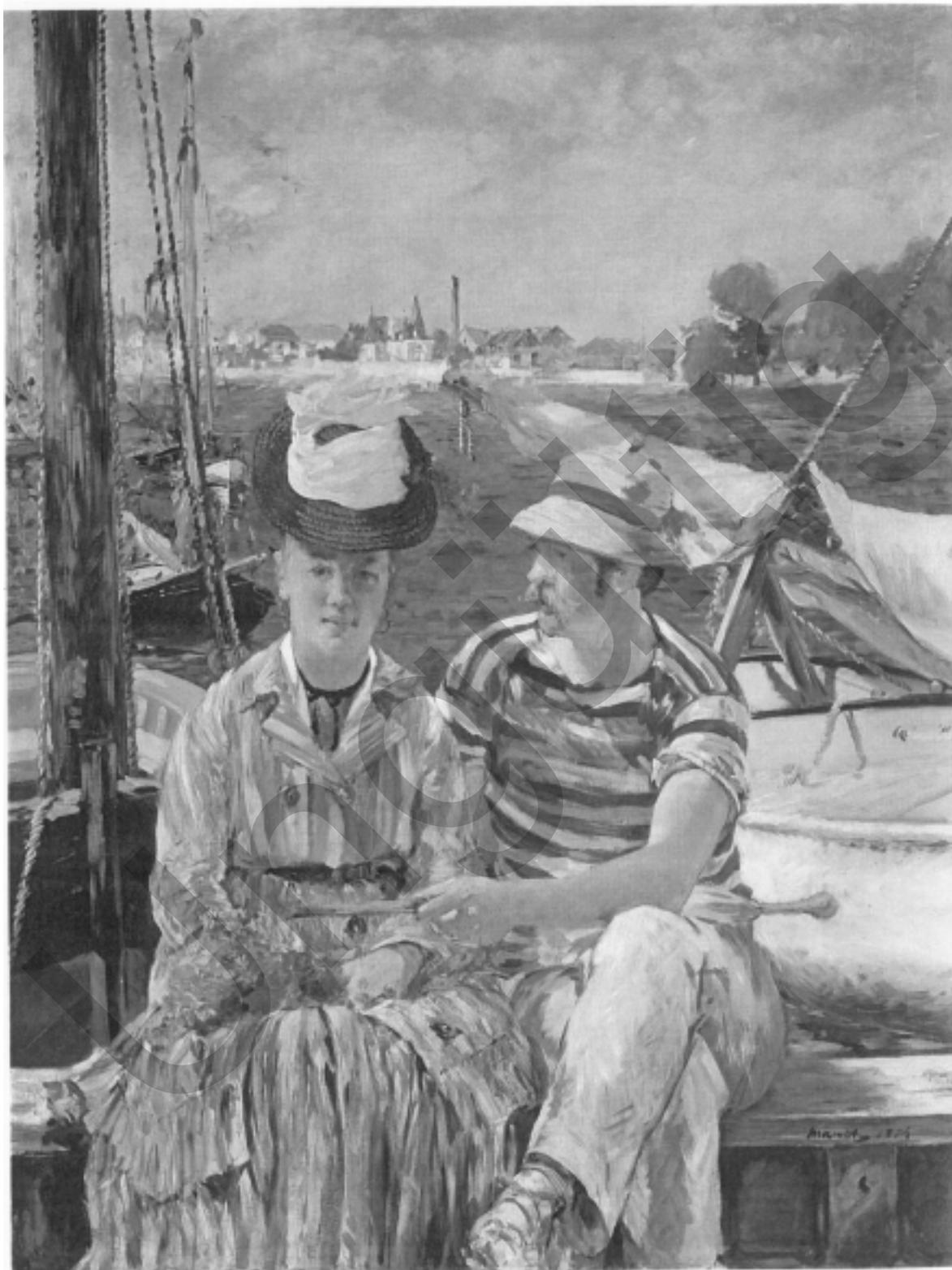


Abbildung zu: Grundkurs – Aufgabenart II

M. Abakanowicz, „Rücken“ 1976 - 1982, Sackleinwand/Wachs, zwischen 61 x 50 x 55 cm und 72 x 59 x 69 cm

(c) VG Bild – Kunst, Bonn 1999

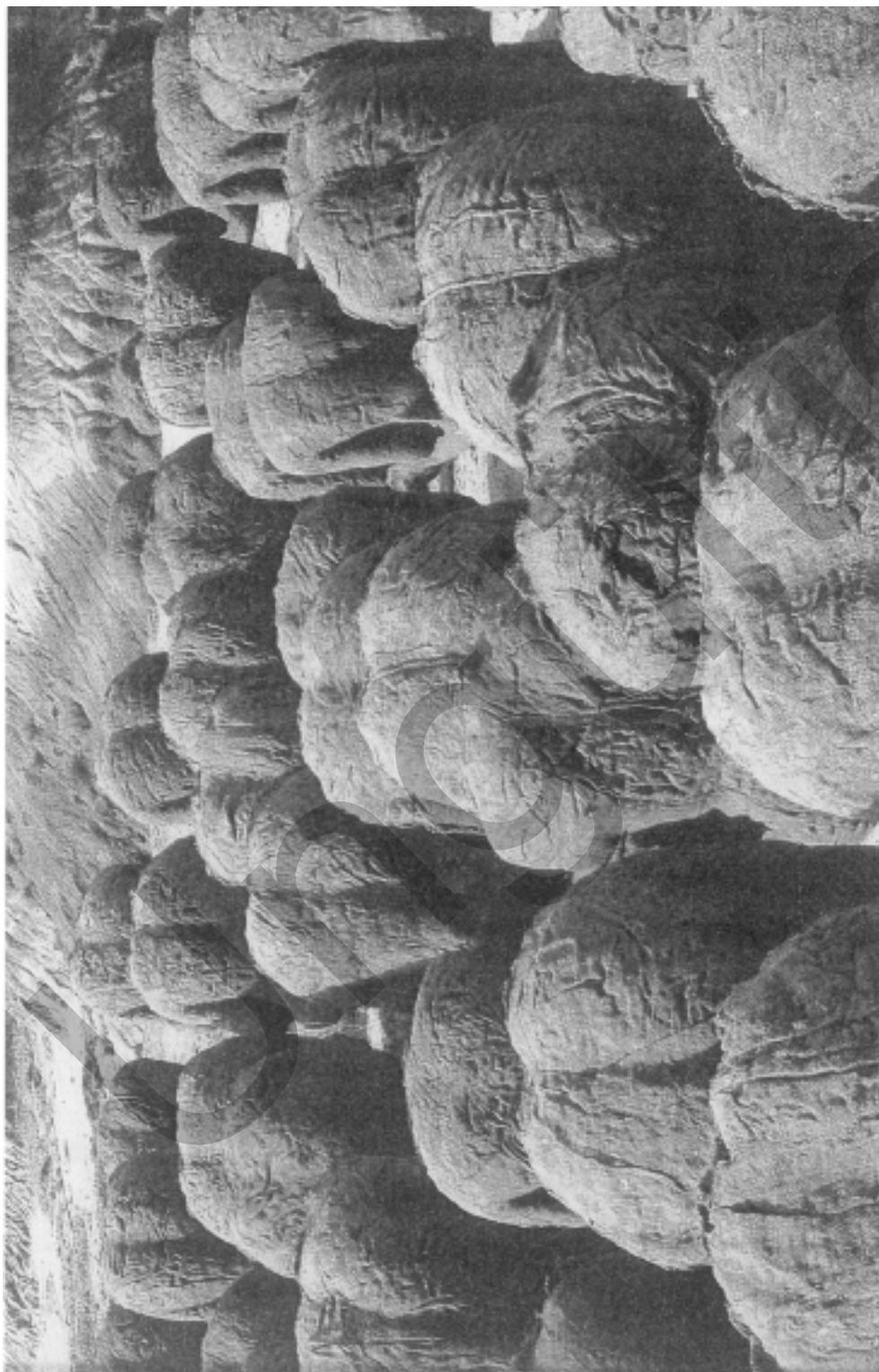


Abbildung zu: Grundkurs – Aufgabenart II

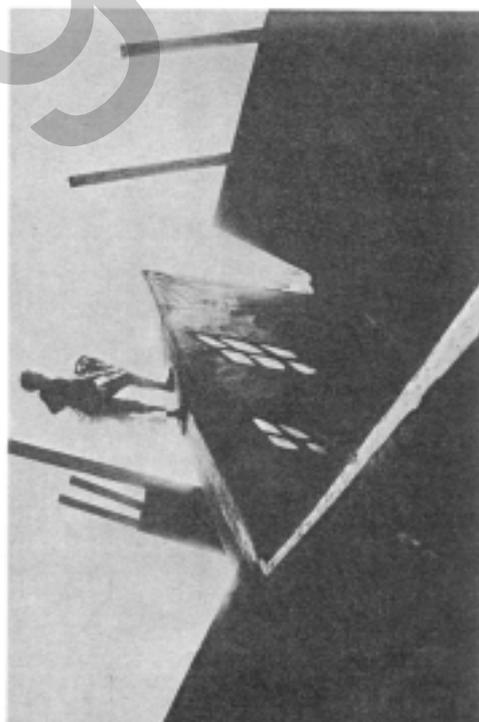
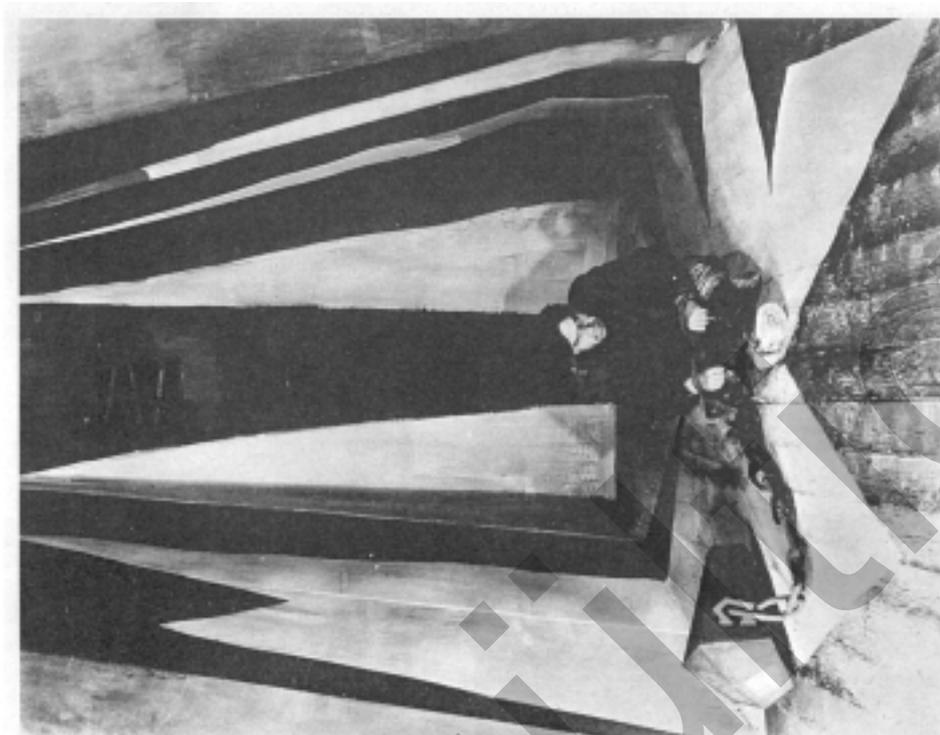
K. Fritsch, „Tischgesellschaft“ 1988, Figuren aus Polyester/Tische und Bänke aus Holz/Tischtuch aus Baumwolle 140 x 1600 x 174 cm

(c) VG Bild – Kunst, Bonn 1999



Abbildungen zu: Grundkurs – Aufgabenart III

Verschiedene Bildeinstellungen aus dem Film „Das Kabinett des Dr. Caligari“ von Robert Wiene, 1919



5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. Ist dem Prüfling eine gestalterische Aufgabe gestellt worden, so bezieht sich der Vortrag auf eine Erläuterung der in der Vorbereitungszeit gelösten Aufgabe.

In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden. Ist der Prüfling hierzu nicht imstande, gehen die Prüferinnen und Prüfer auf ein anderes Gebiet über. Es ist nicht zulässig, unzusammenhängende Einzelfragen aneinander zu reihen.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Die Aufgabenarten stimmen mit den für Klausuren und für die schriftliche Prüfung genannten Aufgabenarten überein (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und 5.2).

Für jede Prüfung ist den Prüflingen eine für sie neue, begrenzte Aufgabe zu stellen. Die Aufgabe muss **neu** für die Prüflinge sein, weil eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion gerichtete Leistungsanforderung dem Zweck der Prüfung widerspricht.

Die Aufgabe muss begrenzt sein, weil sie zwei zeitliche Vorgaben zu berücksichtigen hat:

- die Vorbereitungszeit (mindestens 30 Minuten bzw. bis zu drei Stunden bei Aufgaben mit gestalterischem Anteil)
- die Prüfungsdauer (mindestens 20, höchstens 30 Minuten). Der erste Prüfungsteil sollte 10 bis 15 Minuten nicht überschreiten.

Die Aufgabe muss aber auch begrenzt sein, weil die Prüflinge durch ihre Vorbereitungsarbeit unter Beweis stellen sollen, dass sie in einem überschaubaren Bereich selbstständig, konzentriert, zielbezogen arbeiten können.

Der Aufgabe soll im Sinne einer thematischen Eingrenzung und einer für die Prüflinge überschaubaren Problematisierung ein Aufgabenapparat – spezifizierende Arbeitsaufträge – zugeordnet werden. Entscheidend ist, dass die Arbeitsaufträge die Prüflinge in den beabsichtigten Prüfungsbereich führen, ohne ihre Selbstständigkeit und Initiative auszuschalten.

Vorbereitungszeit und Prüfungsdauer der mündlichen Prüfung bestimmen Umfang und Komplexität der Aufgabenstellung. Die Aufgabe für den ersten Prüfungsteil wird daher Material von geringerem Umfang und ggf. weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als die Aufgaben für die schriftliche Prüfung. Daraus ist zu folgern:

- Für eine praktische Aufgabe darf das erforderliche Arbeitsverfahren keine unge-rechtfertigt aufwendigen technischen Vorgänge voraussetzen.
- Eine eingehende Analyse ist in der gegebenen Vorbereitungs- und Prüfungszeit i. d. R. nur aspektbezogen möglich. Die Aspekte zur Bearbeitung sollten in der Aufgabenstellung angegeben werden.
- Für eine textgebundene fachspezifische Reflexion sollte ein kürzerer Text vorgelegt werden (höchstens 1–1½ DIN A 4-Seiten). Der Text muss – auch wenn es sich um einen Textausschnitt handelt – in seiner Struktur verständlich sein.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Der zweite Teil der Prüfung lässt sich nur in begrenztem Umfang planen, da der Ablauf von den Leistungen mitbestimmt ist, die die Prüflinge im ersten Teil erbracht haben.

Soll im zweiten Teil der Prüfung auf eine Bilddarstellung Bezug genommen werden, so ist darauf zu achten, dass den Prüflingen keine spontane Interpretationsleistung abverlangt werden darf. Das bedeutet, dass in der Regel eine den Schülerinnen und Schülern unbekannt komplexe Bildgestaltung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung nicht geeignet ist. Ein aus dem Unterricht bekanntes komplexes Bild kann dagegen durchaus die Grundlage für ein weiterführendes Gespräch bilden.

Durchführung der mündlichen Prüfung

In der Prüfung sollen die Prüflinge zunächst **selbstständig** die vorbereitete Aufgabe in einem zusammenhängenden Vortrag zu lösen versuchen oder im Falle einer gestalterischen Lösung eine Erläuterung vortragen.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Abiturprüfung in fachlicher Hinsicht im Wesentlichen die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung. Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrunde liegenden konkreten Leistungserwartungen und die Anforderungsbereiche sind auch hier die Kriterien der Leistungsbewertung.

Zu Beurteilen ist jedoch auch die geforderte Darstellungsleistung: die Form des freien Vortrags, die Fähigkeit im Gespräch flexibel, mit dem nötigen Wissen und argumentativ schlüssig zu reagieren.

Notenfindung

Erhalten die Prüflinge im ersten Prüfungsteil eine gestalterische Aufgabe, so ist das Arbeitsergebnis im Verhältnis zum erläuternden Vortrag, der auch zum ersten Prüfungsteil gehört, stärker zu werten. Der erste und der zweite Prüfungsteil sind etwa als gleichgewichtig anzusehen.

Verfahren und Gestaltung der mündlichen Prüfung sind darüber hinaus in den entsprechenden §§ der APO-GOST und den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften beschrieben.

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Aufgabenart I

Vorbereitungszeit drei Stunden

Arbeitsmaterial: Zeichenpapier DIN A 3, Bleistift und Radiergummi
Kartenständer, an dem ein Arbeitskittel hängt. Auf dem Tisch befinden sich: ein Hut und ein Fahrradsattel sowie ein Schulheft

Aufgabenstellung für den 1. Prüfungsteil

Entwickeln Sie zeichnerisch aus der Anschauung des vor Ihnen aufgebauten Arrangements eine Studie, die eine surreale Szene zeigt. Der Blick auf die Dinge soll sich orientieren an der gedanklichen Konzeption von Magrittes Bild: „Persönliche Werte“.

Ihre Bildgestaltung soll deutliche Schwerpunktsetzungen in der Hell-Dunkelgliederung, bei den linearen Entscheidungen und in den Bildrichtungen erkennen lassen.

Der Darstellungsmodus insgesamt soll naturalistisch sein.

Die Zeichnung soll die gegebene Zeichenfläche als gestalterisches Element in eine geschlossene Komposition integrieren.

Erläutern Sie kurz die Überlegungen, die Sie bei Ihrer Bildgestaltung geleitet haben.

2. Prüfungsteil

Entsprechend den Überlegungen, die mit der Aufgabenstellung für die gestalterische Arbeit verbunden sind, kann im Prüfungsgespräch das Thema „Surrealismus“ bearbeitet werden. Hier ist zunächst eine nähere Bestimmung unterschiedlicher Tendenzen sowie deren zeitliche Einordnung zu leisten und in der Folge kann das Gespräch sich auf spezifische Gestaltungsformen und -intentionen im Werk Magrittes beziehen.

Auch das Problemfeld „Bildgattung“ (Interieur – Stilleben) mit Bezug auf Magrittes „Persönliche Werte“ kann im Gespräch thematisiert werden.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

1. Prüfungsteil

Das Bild von Magritte ist den Prüflingen aus dem Unterrichtszusammenhang in 13/I (Traditionalität und Modernität der surrealistischen Malerei) bekannt. Das Bild wird den Prüflingen deshalb nicht vorgelegt, weil sie in Anlehnung an die Ideenwelt Magrittes eine eigenständige Konzeption entwickeln sollen, ohne sich an der konkreten Gestaltung Magrittes zu orientieren.

Gestaltungen in gedanklicher Nähe zum Surrealismus wurden im Kurs 13/I erarbeitet, daher verfügt die Schülerin bzw. der Schüler über die notwendigen Voraussetzungen für eine gegenüber Magritte eigenständige Gestaltung. Die zeichnerische Schwerpunktbildung und die Entwicklung eines verstehbaren gestalterischen Verweisungszusammenhanges erfordern Leistungen auf der Anforderungsebene II und III. Der Grad der Originalität gegenüber der Bildfindung bei Magritte bestimmt den Bewertungsschwerpunkt im Anforderungsbereich II oder III.

Die Spannweite von Möglichkeiten, die der naturalistische Darstellungsmodus für die gestalterische Akzentuierung bietet, ist den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht bekannt, Natur- und Objektstudien waren Thema in 12/II, daher kann erwartet werden, dass der Prüfling durch gestalterische Schwerpunktsetzungen und sinngemäßen Einsatz zeichnerischer Mittel entweder in figurativen Bezügen oder in Dingbezügen verfremdende Schwerpunkte setzt. Die Klarheit der Zuordnungen und die Eigenständigkeit der Sinnfindungen bestimmt den Schwerpunkt der Leistung in den Anforderungsbereichen II oder III.

Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, Referenzen zwischen den flächenbestimmenden Bildrichtungen und einer bildnerischen Gestaltung zu nutzen, Kompositionsstudien im Zusammenhang mit Bildanalysen und zur individuellen Bildplanung waren Arbeitsschwerpunkt in 12/I, daher ist der Prüfling in der Lage, kompositionelle Akzente dieser Art in seiner Konzeption zu nutzen.

In der kurzen Erläuterung wird eine Aussage zu den gestalterischen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Intention erwartet.

2. Prüfungsteil

Für das Prüfungsgespräch wird erwartet, dass kunstgeschichtliche Kenntnisse im Hinblick auf den 'Surrealismus' gewusst und für eine Unterscheidung zwischen dem Werk Magrittes und Dalis genutzt werden können (Anforderungsebene I und II). Die Kenntnis des surrealistischen Manifestes wird zur Klärung kunsttheoretischer Aspekte vorausgesetzt. Ob die Leistung vorrangig im Anforderungsbereich II oder III anzusiedeln ist, bemisst sich danach, wie weit der Prüfling in der Lage ist, die gedankliche Struktur des Manifestes kritisch zu beurteilen und auf die künstlerische Struktur in Bildern von Dali und Magritte sinnvoll bzw. im Widerspruch zu beziehen. Dabei kann sich der Prüfling, mit Blick auf die Verfremdung der Gegenstandswelt etwa auf Dalis „Zerrinende Zeit“ von 1907 im Vergleich zu Magrittes „Persönliche Werte“ beziehen. Magrittes künstlerisches Werk wurde in 12/I ausführlich in seinen Phasen und Bildfindungsstrategien erarbeitet.

(Beide Bilder werden dem Prüfling in Abbildungen vorgelegt.)

Das in der gestalterischen Arbeit angesprochene Bild Magrittes kann auch zu einer Reflexion der Bildgattungen Interieur und Stilleben genutzt werden. In der Jahrgangsstufe 12/II wurden Interieurs in Bildern Vermeers analysiert. Die Mehrschichtigkeit barocker Stilleben des 17. Jahrhunderts wurde in 13/II thematisiert. Der Prüfling verfügt daher über allgemeine Voraussetzungen, sowohl Bildgattungen in Deutungsprozesse einzubeziehen, als auch über konkrete Kenntnisse, die Vermischung der Gattungen bei Magritte angemessen zu interpretieren und auch in der historischen Entwicklung darzustellen.

(Zur Einleitung dieses Gesprächsteiles wird dem Prüfling das ihm aus dem Unterricht bekannte Stilleben Willem Claesz Heda „Römer mit Silberschale und Zitrone“ 1660 vorgelegt.)

Aufgabenart II

Vorbereitungszeit 30 Minuten

Arbeitsmaterial: Reproduktion des Bildes „Der Kaffeesack“ von Juan Gris
Öl auf Leinwand, 92 x 73, 1920

Aufgabenstellung für den 1. Prüfungsteil

- 1) Beobachten Sie das Ihnen vorgelegte Bild in Bezug auf die Bildmittel. Beachten Sie dabei besonders die Art, wie gegenständliche Motive (Flasche, Glas, Tisch usw.) zu Bildgegenständen werden.
- 2) Beschreiben Sie die erkennbaren Gestaltungsprinzipien und die Charakteristika der Bildmetrik.
- 3) Klären Sie die Zusammenhänge so weit, dass Sie eine Tafelzeichnung zur Grundlage Ihres Vortrages machen können.

2. Prüfungsteil

Der zweite Prüfungsteil kann sich auf die Besonderheiten des Kubismus im Vergleich mit denen des Futurismus beziehen.

Damit das Prüfungsgespräch im Bereich der Reflexion ansetzen kann, wird den Prüflingen von Boccioni „Der Abschied“ vorgelegt. Das Bild ist aus dem Unterricht bekannt.

Das Prüfungsgespräch soll sich auf die Darstellungsprinzipien im Vergleich beziehen und in der Folge die künstlerischen Grundideen/-entscheidungen auf der Basis des Bildes und aus der Kenntnis des futuristischen Manifestes klären.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

1. Prüfungsteil

Zu Aufgabe 1):

Die Schülerinnen und Schüler haben sich in 12/I mit den unterschiedlichen Richtungen und künstlerischen Intentionen des Kubismus befasst, daher kann erwartet werden, dass sie die gestalterischen Besonderheiten des ihnen unbekanntes Bildes beschreiben können: gefordert sind hier Leistungen vorrangig auf der Anforderungsebene II. Wenn die Beschreibung die Besonderheiten im Hinblick auf eine intentionale Gliederung des selbstständigen Vortrags schon eine deutlich auf Interpretation zielende Anforderung erkennen lässt, liegt die Leistung im Anforderungsbereich III.

- Flächenformen mit linearem Umriss – weniger beschreibende, eher zeichnerische mehr addierende Gegenstandsverweise, die eine Art Eigenleben führen, wobei die Erkenntnis des Zusammenhangs dieser Besonderheit eine über die Erkenntnisse aus dem Unterricht hinausweisende Prüfungsleistung ist.

Zu Aufgabe 2):

In der Jahrgangsstufe 12/II wurden im Zusammenhang mit Stilllebenmalerei des 17. Jahrhunderts sowohl die Bedeutung von Gegenstandszuordnungen als auch metrische Untersuchungen zur Komposition und zu Bedeutungen in Bildern erarbeitet. Daher kann erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Charakteristika der Formen sowohl auf der Ebene der kompositorischen Zuordnungen als auch der linearen Verbindungen methodisch aus 12/II, intentional und inhaltlich aus dem Unterricht in 12/I entwickeln können (Leistungen in den Anforderungsbereichen II/III):

- Vorrang der Flächenbeziehungen gegenüber den Gegenstandsbeziehungen – Geometrisierung der Formen, Vielfalt der Geraden, die ein deutliches Orientierungssystem bilden.
- Priorität der Bildachsen und deutliche lineare Formenentsprechungen bestimmen die Bildordnung, sie schaffen ein Netz abstrakter Bildbeziehungen. Dementsprechend ist auch die Farbgestaltung geordnet, das Grün, der Schwarz-Weiß-Kontrast und das Braun bilden die Grundtonkonstellation, die in Abschattungen variiert werden.

Zu Aufgabe 3):

Die eigenständige Bildanalyse mit Tafelzeichnung als Vortrag (im Sinne eines fachspezifischen Referates) wurden in 11/II systematisch erarbeitet und in allen weiteren Kursen mit unterschiedlichen Schwerpunkten geübt. Es kann daher erwartet werden, dass die Prüflinge sowohl eine treffende Form der veranschaulichenden Zeichnung wählen können als auch, dass sie das Verhältnis von Zeichnung und Vortrag als wechselseitige Erläuterung bestimmen können. Wenn der

hier vorgesehene Erklärungszusammenhang geleistet wird, liegt er auf der Anforderungsebene III und ist mit erheblichem Gewicht in die Leistungsbewertung einzubeziehen.

2. Prüfungsteil

Das Prinzip der Formwiederholung in beiden Bildern muss im Unterschied erkannt werden:

- Bei Gris: Geflecht von Form- und Farbbeziehungen und annähernden Wiederholungen als geschlossenes System, in sich als Verweisungszusammenhang funktionierend
- Bei Boccioni: Ein Geflecht von Form- und Farbbeziehungen und Wiederholungen als „Bewegung“ und „Erlebnis“ signalisierende Bildelemente.

Auf der Basis der Voraussetzungen aus 13/I (Futurismus als Stil – als Konfession) muss das unterschiedliche Verhältnis zur außerbildlichen Wirklichkeit geklärt werden.

Im weiteren muss der Kunstbegriff (des Kubismus und des Futurismus) und die politische Dimension der futuristischen Kunstauffassung im Gespräch erörtert werden.

Auf der Grundlage der Voraussetzungen im Kurs 13/II, in dem u. a. eine Sequenz „Jugendstil – Surrealismus“ bearbeitet wurde, kann das Verhältnis zwischen Kunstauffassung und Stil als ein weiterer größerer Zusammenhang in das Gespräch einbezogen werden.

Aufgabenart III

Vorbereitungszeit 30 Minuten

Arbeitsmaterial: Reproduktion der Bilder:
Caspar David Friedrich: „Frau am Fenster“, Öl auf Leinwand, 1822
U. Boccioni: „Die Straße dringt ins Haus“, Öl auf Leinwand, 1911

Aufgabenstellung für den 1. Prüfungsteil

Nehmen Sie das Fenstermotiv in den beiden Ihnen bekannten Bildern: Friedrich „Frau am Fenster“ und Boccioni „Die Straße dringt ins Haus“ zum Anlass einer Reflexion über die Darstellung und Bewertung von „Mensch und Behausung“ und überlegen Sie – verbunden damit – in welchen Bildcharakteristika die unterschiedliche Weltsicht der beiden Maler besonders deutlich zum Ausdruck kommt.

2. Prüfungsteil

Im – auch thematisch anschließenden – Prüfungsgespräch lassen sich die Kenntnisse und Einsichten des Prüflings im Hinblick auf Romantik und Futurismus in ihrem historischen Kontext und ihrer kunstwissenschaftlichen Dimension überprüfen. Ebenso soll die „Aktualität“ der Bildkonzeptionen zu einem Problemschwerpunkt des Gespräches werden. Ein weiterer Fragenkomplex kann sich auf die Rückenfigur und ihre Bedeutung im Werk des Malers Magritte beziehen.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung und konkrete unterrichtliche Voraussetzungen zur Lösung der gestellten Aufgabe

1. Prüfungsteil

Beide Bilder wurden im Unterricht analysiert. Das Motiv „Fenster“ war Gegenstand der Erarbeitung in 12/I, hier wurde auch das Bild von Friedrich thematisiert. Das Bild von Boccioni wurde im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe zu den Grundlagen der Moderne (12/II) eingehend besprochen.

Die Überlegungen zu „Mensch und Behausung“ können sich auf die konkrete Vorarbeit in 12/II stützen. Sie liegen daher im Wesentlichen im Anforderungsbereich II. Folgende Beobachtungen müssten hier etwa vorgetragen werden: In beiden Bildern blickt eine Person von einem Haus aus auf eine Situation außerhalb.

- Bei Friedrich blickt die am Fenster stehende Frau aus der Nähe des umgebenen und abgeschlossenen Raums in eine ferne, nur ahnbare Landschaft.
- Bei Boccioni beugt sich eine Gestalt über eine Art Brüstung oder ein Balkongeländer. Sie blickt auf eine bewegte städtische Szene und ist zugleich ein Teil von ihr.
- Bei Friedrich ist die Frau deutlich durch spezifisch architektonische Elemente (Senkrechte und Waagerechte) von der Landschaft außerhalb des Hauses getrennt; diese Bildrichtungen bestimmen die beiden Ausschnitte der Landschaft, machen die „Rückenfigur“ zum Vermittler zwischen Betrachter, Bild und Landschaftsausschnitt.
- Bei Boccioni gibt es keine derartige Trennung und auch keine Spannung zwischen Nähe und Ferne. Die Behausung bietet keine Grenze, aber auch keinen umschließenden Schutz. Die Betrachterin bzw. der Betrachter wird unvermittelt ins Bild gesetzt.

In beiden Bildern geht es um Wahrnehmung der Welt und um Darstellung von Welterfahrung. Da hier der Vergleich zu den weiterführenden Überlegungen führt, sind hier selbstständige, höher zu bewertende Leistungen auf der Ebene des Anforderungsbereichs III notwendig. Folgende Überlegungen müssten hier vorgetragen werden:

- In Bezug auf das Bild von Friedrich:
Die Betrachterin bzw. der Betrachter ist über die zentrale Rückenfigur in die Beobachtungssituation einbezogen. Die Gestaltung legt – im Sinne des Sehensuchtsmotivs – Distanz zwischen Enge und Nähe sowie Weite und Unbestimmt-

heit nahe. In diesen Zusammenhang gehört auch der Motivzusammenhang „Schiff“. Die Bestimmtheit der Architektur gegenüber der Unbestimmtheit der Landschaft wird durch vielfältige Kontraste – in der Farbe, in der Malweise, in der Richtungsbestimmtheit, in der Duplizität des „Betrachters“ erkennbar. Geteilte Welt, unerfüllte Sehnsucht, Passivität oder ruhiges Beharren, nur mit dem Blick auf die Landschaft außen bezogen.

- In Bezug auf das Bild von Boccioni:

Die Betrachterin bzw. der Betrachter ist durch die Rückenfigur deutlich in die zwar in sich bewegte, jedoch insgesamt plane Bildstruktur einbezogen. Es gibt im Bild nicht nur keine Abgrenzung zwischen Rückenfigur und Szenerie, sondern eher einen Sog, der die Betrachterin im Bild und den Betrachter außerhalb in die umgebende, gleichmäßig pulsierende Bildstruktur hineinzieht. Einheitliche Außenwelt, Aggressivität der Einwirkung, Eindringen der Außenwelt, schutzloses Individuum, Aufgehen in der Welt.

2. Prüfungsteil

Im Gespräch müsste der zeitgeschichtliche Kontext herausgearbeitet werden, die Schülerin bzw. der Schüler müsste zentrale Intentionen von „Romantik“ und „Futurismus“ skizzieren können. Es muss erläutert werden, dass „Modernität“ der beiden Bilder vorrangig in der Problematisierung des Bild-Begriffs liegt. Die Schülerin bzw. der Schüler muss erkennen, dass Aktualität in der Konzeption auch darin besteht, dass in beiden Bildern der Bild-Betrachter auch als Betrachter im Bild angesprochen wird.

Im Unterschied dazu müsste erkannt werden, dass in die Malweise in beiden Bildern eher Traditionen verpflichtet ist: Friedrich orientiert sich an altmeisterlicher, Boccioni eher an expressionistischer, orphistischer Form/Farbwelt.

5.5 Die besondere Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder bei dem Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellen die Prüflinge vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutern sie und antworten auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

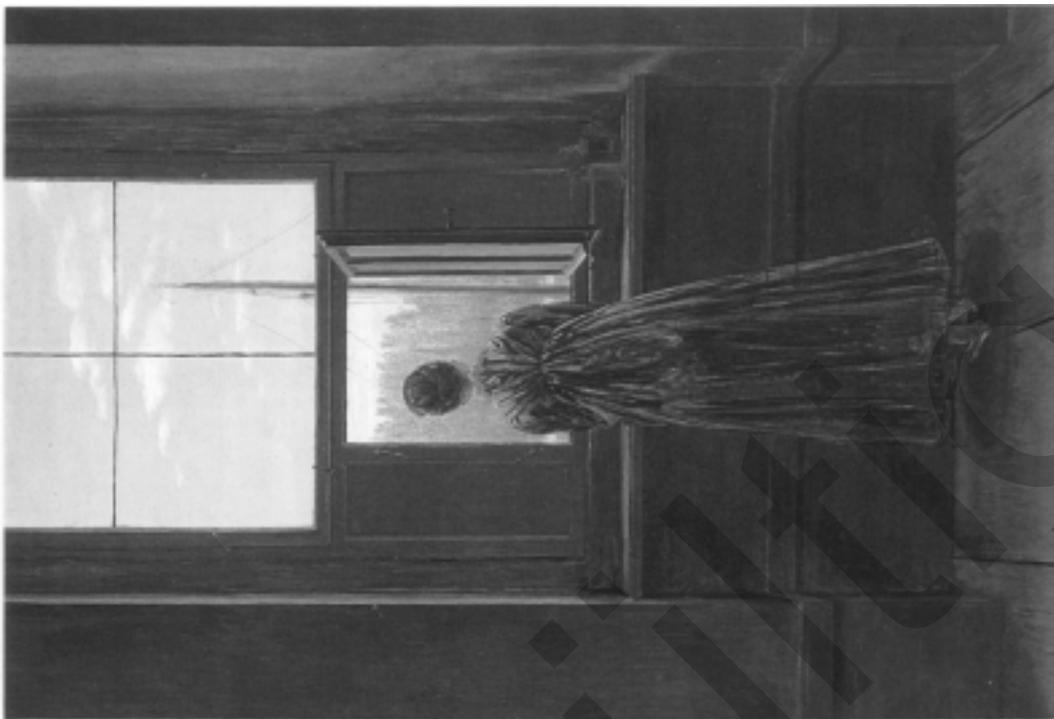
Abbildung zu: Mündliche Abiturprüfung – Aufgabenart II
Juan Gris, „Der Kaffeesack“ 1920, Öl auf Leinwand 92 x 73 cm



Abbildungen zu: Mündliche Abiturprüfung – Aufgabenart III

C. D. Friedrich, „Frau am Fenster“ 1822, Öl auf Leinwand 44 x 37 cm

U. Boccioni, „Die Straße dringt ins Haus“ 1911, Öl auf Leinwand 100 x 106,5 cm



6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen:

Grundsätze der Kursplanung

Hierbei geht es vor allem um folgende Aufgaben:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse und Fertigkeiten/Fähigkeiten
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Grundsätze der fachspezifischen Sequentialität

1) Mit Blick auf die Lernlaufbahnen der Schülerinnen und Schüler sind für die einzelnen Kurse und die Gesamtplanung die Prinzipien der Sequentialität zu berücksichtigen, d. h. generell: zunehmende Komplexität der Problemstellungen – zunehmende Differenziertheit der Problembearbeitung – steigende Ansprüche bei der Methodenbeherrschung – zunehmende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, d. h. auch Vereinbarungen im Sinne des im Kapitel 3.4 beschriebenen Sequenzplans.

2) Um zu erreichen, dass ein sinnvoller und stimmiger Unterricht stattfindet, ist es notwendig, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer Fachkonferenz, aber auch die Fachkonferenzen kooperierender Schulen gemeinsam planen.

In der Planung sollen die Kurskonzeptionen auf der Ebene der Lernaspekte, der Themen und Qualifikationen aufeinander abgestimmt werden, damit für die Schülerinnen und Schüler ein sinnvoller Lernzusammenhang entsteht.

Die gemeinsame Planung sollte auch für die Ebene der Gegenstände eine sinnvolle Abfolge von Unterrichtsgegenständen einbeziehen, weil im Allgemeinen die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Ebenen bildnerischer Gestaltungen so eher sinnvoll auf einen stimmigen Kontext beziehen können.

- 3) In die Planungen von Unterrichtssequenzen für die gymnasiale Oberstufe müssen die allgemeinen und fachspezifischen Arbeitsverfahren/-techniken aufgenommen werden, die insbesondere die Facharbeit (als Ersatz für eine Klausur) vorbereiten.
- 4) Die gemeinsame Planung muss die in der gymnasialen Oberstufe vorgesehenen Projektveranstaltungen, an denen alle Schülerinnen und Schüler zweimal teilnehmen müssen, einbeziehen.
Dabei sind die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Fächern frühzeitig in der Planung zu verankern, damit auch in diesem Bereich ein sinnvoller Unterrichts- und Lernzusammenhang für die Schülerinnen und Schüler entstehen kann.

Grundsätze zur Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich

- auf den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

- 1) Absprachen im Hinblick auf die Kriterien der Beurteilung sind für die notwendige Vergleichbarkeit von Schülerleistungen in einer Schule aber auch über die einzelne Schule hinaus, wie etwa bei kooperierenden Schulen unabdingbar.

Die Beurteilungskriterien müssen sich orientieren an den den Lernaspekten und Themen zugeordneten Qualifikationen. Die Fachkonferenzen müssen hier Konkretisierungen erarbeiten, damit das notwendige Anspruchsniveau erkennbar und Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf eine nachvollziehbare Grundlage gestellt werden.

- 2) Der Unterricht in der Jahrgangsstufe 13 insbesondere muss in die Vereinbarung der Fachkonferenzen einbezogen werden, damit wiederholende Schülerinnen und Schüler die Kurse in die Gesamtqualifikation einbringen können, d. h. bezogen auf die Jahrgangsstufen 12 und 13 darf es keine inhaltliche Überschneidungen geben.

Ungültig

Register

- Abitur, 21, 43, 56, 59, 60, 61, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91
- Abituraufgabe, 40, 56, 59, 61, 85, 86, 96
- Abiturprüfung, 40, 41, 43, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 92, 93, 94
 - mündliche, 47, 53, 84, 85, 86, 87, 88, 91
 - schriftliche, 58, 59, 60, 61, 84, 85
- Anforderung
 - fachliche, 5, 55
- Anforderungsbereiche, 40, 56, 57, 58, 61, 63, 67, 68, 71, 75, 77, 78, 85, 87, 89, 91
- APO-GOST, 40, 41, 58, 59, 60, 61, 86
- Arbeit
 - experimentelle, 18
 - fächerverbindende, 27, 29
 - fachübergreifende, 27, 28, 95
 - gemeinsame, 33, 36, 48
 - gestalterische, 7, 27, 47, 48, 49, 71, 86, 88
 - praktische, 51, 64
 - schriftliche, 35, 58
 - selbstständige, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 40, 41, 48, 49, 59, 61, 84, 95
- Arbeitsprozess, 29, 43
- Architektur, 9, 10, 59, 65, 92
- Aufgabenart, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 70, 72, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 93, 94
- Aufgabenfeld
 - sprachlich-literarisch-künstlerisches, 5
- Aufgabenstellung
 - ausgewogene, 56
- Aufgabenteil
 - erster, 84, 85
 - schriftlicher, 42, 43
 - zweiter, 84, 85
- Aufgabentyp, 96
- Ausbildung
 - kunstpropädeutische, 32, 33
- Ausdrucksfähigkeit
 - sprachliche, 49
- Ausdrucksform
 - expressive, 20, 38
- Ausdrucksweise
 - angemessene, 40
- Bildwelt
 - trivialästhetische, 7
- Darstellung, 31, 34, 40, 42, 49, 53, 56, 57, 61, 63, 64, 67, 68, 75, 76, 90, 91
 - mündliche, 19, 35, 40
 - schriftliche, 18
- Denken
 - selbstständiges, 84
 - sozial-kooperatives, 49, 50
 - vernetztes, 8
- Deutung
 - persönliche, 20, 39
- Dialog
 - bildfindender, 19, 35, 47
- Distanz
 - kritische, 49, 50
- Eigenständigkeit, 13, 16, 50, 54, 87
- Eintrag, 6, 25
- Entfaltung
 - persönliche, 8, 23
- Erläuterung
 - schriftliche, 41, 43, 46, 58, 62, 63, 70, 71
- Erwartungshorizont, 57, 60, 61
- Experiment, 8, 43, 55
- Facharbeit, 21, 32, 41, 43, 47, 55, 95, 96
- Fachkonferenz, 11, 95, 96, 97
- Fachprüfungsausschuss, 92
- Fachsprache, 34, 45, 60, 71
- Fachunterricht, 23, 27, 55
- Film, 5, 30, 44, 76, 77, 78, 83
- Form
 - sprachliche, 50
- Freiraum, 8, 19, 21, 35, 42, 47
- Funktion
 - didaktische, 6, 11
- Gegenstand
 - fachlicher, 9
- Gesamtplanung, 25, 34, 95
- Geschichte
 - Kooperation mit dem Fach Geschichte, 9, 26, 76
- Gestaltung
 - bildnerische, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 33, 34, 37, 39, 41, 44, 48, 58, 59, 87, 96
 - eigene, 7, 17, 19, 20, 72
 - künstlerische, 6, 7, 8, 13, 48, 53, 68
 - sprachliche, 60
- Gewichtung, 36, 92
- Grundkurs, 32, 33, 70, 72, 76, 81, 82, 83
- Grundlage, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 27, 30, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 45, 48, 57, 62, 63, 64, 68, 72, 77, 85, 88, 90, 91, 95, 97
- Gruppenarbeit, 27, 43, 48, 53
- Halbjahreskurs, 60

Handeln
 selbstbestimmtes, 8

Hausarbeit
 gestalterische, 43

Hilfsmittel
 vorgesehene, 60

Ideenfindung
 bildnerische, 31, 32

Informationsmaterial
 themenbezogenes, 52

Integration, 21, 24, 43

Interpretation, 7, 8, 9, 12, 13, 18, 19, 21, 31, 34, 35, 44, 45, 46, 58, 59, 60, 65, 67, 75, 89

Kenntnisse
 grundlegende, 34
 übertragbare, 25
 vermittelte, 40

Klarheit
 gedankliche, 40

Klausur, 9, 21, 22, 27, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 59, 84, 96

Kompetenz, 9, 21, 24

Konferenzbeschlüsse, 95

Kontext
 gesellschaftlicher, 20, 38
 situativer, 51

Korrektur, 41, 46, 50, 52, 58

Kreativität, 49

Kriterium
 einheitliches, 96
 vergleichbares, 56

Kultur
 abendländische, 5
 fremde, 9

Kultusministerkonferenz, 55, 56

Kunst
 bildende, 6, 9, 33

Kurs
 zweisemestriger, 55

Lehrplan, 5, 14, 95

Leistung, 10, 14, 16, 21, 34, 36, 40, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 68, 71, 75, 77, 85, 87, 89, 91, 92

Leistungsbewertung, 40, 54, 85, 90, 95, 96

Leistungskurs, 32, 33, 58, 59, 62, 64, 67, 79, 80

Leistungsniveau, 57

Lernarrangement
 fachübergreifendes, 24

Lernen
 fachliches, 24
 kooperatives, 24, 26, 27
 projektorientiertes, 27, 29

Lernerfolgsüberprüfung, 96

Lernleistung
 besondere, 27, 54, 55, 92, 95

Lernprozess, 8, 11, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 38, 54

Literatur
 Kooperation mit dem Fach Literatur, 9, 76

Mathematik
 Kooperation mit dem Fach Mathematik, 9

Methoden, 5, 7, 12, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 45, 51, 54, 58, 59, 60, 67

fachspezifische, 28, 33, 95

fachübergreifende, 25

Mitarbeit
 mündliche, 27, 49
 sonstige, 49

Mittel
 bildnerisches, 38
 sprachliches, 49

Note, 41, 54, 60, 61

Oberstufe
 gymnasiale, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 40, 41, 55, 96

Obligatorik, 21, 36, 95

Planung
 gemeinsame, 96
 selbstständige, 29

Präsentation, 32, 52, 64

Präsentationsleistung, 47

Problemlösung, 31, 51

Progression, 26

Projekt, 27, 29, 41, 47, 51, 53, 54, 55

Protokoll, 27, 47, 52, 53

Prozess
 un abgeschlossener, 7, 8, 19, 35

Prüfungsanforderungen
 einheitliche, 56, 61

Prüfungsaufgabe, 56, 59, 61, 85, 86

Prüfungsgespräch, 84, 85, 86, 87, 88, 91

Prüfungsleistung, 56, 60, 85, 89

Prüfungssituation, 42, 43, 56

Prüfungsteil
 erster, 84, 85, 86
 zweiter, 86, 88

Prüfungsvorschlag, 59, 60

Psychologie
 Kooperation mit dem Fach Psychologie, 78

Punktzahl
 vorgesehene, 54

Qualifikationsphase, 33, 38, 59

Qualitätsentwicklung, 40, 97

Qualitätssicherung, 40, 97

Referat, 9, 32, 47, 52

Reflexion
 kritische, 48, 53, 54, 77
 Regelung
 obligatorische, 95
 Resonanz, 6, 7, 23, 49

 Sachverhalt
 bekannt, 56, 57
 Schulaufsicht
 obere, 58, 59
 Schülerleistung
 erwartete, 60, 63, 65, 67, 71, 72, 77, 87,
 89, 91
 Schülerorientierung, 25
 Schullaufbahnentscheidung, 40
 Schulprogramm, 96
 Selbstständigkeit, 26, 38, 40, 48, 49, 59, 61,
 84, 95
 Sequenz, 25
 Sequenzbildung, 33, 34, 36, 38
 Sicherung, 34, 38, 51, 95
 Stellungnahme
 begründete, 12
 Studierfähigkeit, 32
 Studium, 9, 23

 Technik
 Kooperation mit dem Fach Technik, 28,
 67, 68

 Übung
 schriftliche, 27, 53
 Unterricht
 fächerverbindender, 10, 28, 29, 30, 32, 95
 fachspezifischer, 27, 30
 fachübergreifender, 27, 28, 96
 Unterrichtsergebnis, 49, 53
 Unterrichtsgespräch, 9, 25, 27, 32, 34, 43,
 47, 50
 Unterrichtsgestaltung, 23, 24, 47
 Unterrichtsinhalte, 25, 26, 30, 34, 35, 36, 45,
 51, 56
 Urteilsfähigkeit, 7, 23, 30, 38, 84

 Verfahren
 bildnerisches, 19, 31, 47
 Vergleichbarkeit, 56, 72, 95, 96
 Vernetzung, 25, 29, 36
 Verstehen, 6, 8, 12, 19, 32, 37, 45
 Voraussetzung
 unterrichtliche, 60, 63, 65, 67, 71, 72, 77,
 78, 87, 89, 91
 Vorbereitungszeit, 52, 84, 85, 86, 88, 90
 Vortrag
 zusammenhängender, 52, 84, 85
 Vortragszeit, 52

 Wahrnehmung
 bewusste, 50
 differenzierte, 9
 Weltverstehen
 individuelles, 20, 37, 39
 Wettbewerb, 55
 Wissen
 geordnetes, 84
 vernetztes, 25
 vorhandenes, 26